



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

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

CONSELLO ASESOR

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

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

COLABORACIÓN, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
e-mail: revista.galega.ensino@mail.xunta.es

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

Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística

Imprime: Grafinova, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Índice

Colaboracións especiais

❧	Unha biobibliografía de Eladio Rodríguez González <i>Ramón Mariño Paz</i>	páx. 17
❧	Mensaxeiros químicos cerebrais <i>Manuel Aldegunde Villar</i>	páx. 41
❧	Comentarios ós debuxos de xoiería anteriores a 1700 <i>Javier Vilariño Pintos</i>	páx. 59
❧	A morte da realidade <i>Darío Villanueva</i>	páx. 85
❧	O <i>stress</i> dos profesores: influxo do traballo profesional na personalidade do educador <i>José M. Esteve</i>	páx. 99

Estudios



O exame como instrumento de control no Ensino Secundario. Orixes e evolución

Carmen Benso Calvo

páx. 127



Situación e perspectivas laborais da Educación Social no ámbito da Animación Sociocultural e da pedagogía do ocio en Galicia

María D. Dapía Conde / M^a Reyes Fernández González

páx. 149



Os xogos de azar nos estudantes de Ensino Secundario de Galicia

Elisardo Becoña Iglesias / María del Carmen Míguez Varela

páx. 165

Prácticas



Educación Infantil e medios informáticos

Elisa Teresa Zamora Rodríguez

pág. 181



Barcos e navegacións no mundo antigo

Víctor Manuel Sucasas Álvarez

pág. 189

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 203

Recensións



Matemáticas do corpo humano, de Luis Carlos Cachafeiro Chamosa

Antón Labraña

páx. 215



Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales, de José Cajide Val e outros (coords.)

Agustín Godás Otero

páx. 219



Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita, de Francisco Salvador Mata

M^a Nieves Seoane Martínez

páx. 223



La sociedad educadora, de J. L. García Garrido (coord.)

Miguel A. Santos Rego

páx. 227



Inteligencia Moral, de V. Gozávez

Miguel A. Santos Rego

páx. 231

❧	<i>Maestro de vida, de Michel de Montaigne</i> <i>María del Carmen García Sánchez</i>	pág. 235
❧	<i>La axiología como fundamentación de la Filosofía,</i> <i>de José M^a Quintana Cabanas</i> <i>Agustín Requejo Osorio</i>	pág. 239
❧	<i>Las aulas taller ante la reforma del sistema educativo,</i> <i>de Xavi Ventura i Salvador</i> <i>Agustín Requejo Osorio</i>	pág. 243
❧	<i>Diagnóstico y educación de los más capaces,</i> <i>de Carmen Jiménez Fernández</i> <i>Ana M^a Porto Castro</i>	pág. 247
❧	<i>Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño</i> <i>de programas adaptados a la diversidad,</i> <i>de Andrés Suárez Yáñez</i> <i>Rosa M^a Cazón Fernández</i>	pág. 251
❧	<i>Diez palabras clave para educar en valores,</i> <i>de Carlos Díaz</i> <i>Juan José Varela Tembra</i>	pág. 255

❧	<i>La ética de un inmoralista</i> , de Peter Berkowitz Manuel Rivas García	pág. 257
❧	<i>Expediente Artieda</i> , de Luís Rei Núñez Juan L. Blanco Valdés	pág. 261
❧	<i>O xabaryl branco</i> , de Tucho Calvo Juan L. Blanco Valdés	pág. 265
❧	<i>Ébora</i> , de Xosé Carlos Caneiro Xosé Manuel G. Trigo	pág. 271
❧	<i>Don't read this book if you're stupid</i> , de Tibor Fischer Miguel Ángel Otero Furelos	pág. 275
❧	<i>The Intellectual Life of the Early Renaissance Artist</i> , de Francis Ames-Lewis Carlos Sastre Vázquez	pág. 277

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

pág. 283



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

pág. 295

Noticias



pág. 303

Lexislación



Compilación. Xaneiro, febreiro e marzo

Venancio Graña Martínez

pág. 319

Normas para os autores



Comité de Redacción

pág. 333



Colaboracións especiais

UNHA BIOBIBLIOGRAFÍA DE ELADIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

LETRAS GALEGAS 2001

Ramón Mariño Paz*
Universidade de Santiago
de Compostela

PRIMEIROS ANOS, PRIMEIRAS POESÍAS

A inmensa maioría dos días da vida Eladio Rodríguez González transcorreron en dous escenarios galegos de moi diferente condición mais igualmente queridos por el: as terras do Ribeiro de Avia, onde naceu o 24 de xullo de 1864, e a cidade da Coruña, onde morreu case oitenta e cinco anos despois, o 14 de abril de 1949. Fillo dunha modesta familia de labregos da Ponte de San Clodio, un pequeno lugar do concello ourensán de Leiro, viviu os seus primeiros anos na estreiteza económica que tanto endureceu as condicións de vida da xente da súa clase social durante a segunda metade do século XIX e que tanto intensificou o fluxo migratorio. Coma outros moitos, tamén Eladio Rodríguez tivo que emigrar, mais a súa experiencia foi sen dúbida menos traumática cá dos que cruzaron o Atlántico para buscar en América o que non encontraban en Galicia. Á idade de sete anos trasladouse á Coruña para vivir alí cun tío seu que

tamén abandonara o agro. A magra experiencia escolar que alí adquiriría, unida á súa precoz e potente inclinación á lectura, habilitaríano para, xa mozo, volver á súa aldea natal para exercer como mestre sen título na modesta escola que estaba establecida nun local pertencente ó mosteiro de San Clodio. Mais unha denuncia obrigouno a deixar esta ocupación e, ó cabo, terminou instalándose definitivamente na cidade da Coruña por setembro de 1887, cando contaba con vinte-tres anos de idade. Xa ó ano seguinte comezou a traballar como funcionario municipal na Casa do Concello da Coruña, onde traballou ata o mes de agosto de 1937, en que se xubilou cando ocupaba o posto de Oficial Maior.

Entre os libros que máis frecuentou durante a súa adolescencia e a súa mocidade ocupou un posto sobranceiro *Aires da miña terra*, de Manuel Curros Enríquez, que iría alternando coas obras doutros poetas galegos daquel tempo entre os que cómpre salientar a Rosalía de Castro e, con certa

* Profesor Titular de Filoloxía Galega e Portuguesa.

preeminencia, a Valentín Lamas Carvajal. Foi precisamente no famoso semanario ourensán dirixido por Lamas, *O Tio Marcos d'a Portela*, onde Eladio Rodríguez publicou os seus primeiros textos, que pasaron ó prelo en 1886, 1887 e 1888. Case todos eles eran poesías en que xa abordaba os temas que máis insistentemente o habían de inspirar ó longo da súa traxectoria lírica: a vida dos campesiños galegos, coa súa miseria e o encanto —bastante idealizado— dos seus costumes, a éxtase que lle provocaba a contemplación da paisaxe, etc. De par disto, no *Tio Marcos* do 6 de novembro de 1887 Rodríguez González inseriu unha recensión do poemario de Alberto García Ferreiro titulado *Volvoretas* (1887) en que, ademais de asegurar que os feitos estaban a demostrar que a lingua galega era material apto para elaborar textos literarios de calidade, ponderaba a obra poética de Valentín Lamas Carvajal, a quen el, concordando co sentir xeneralizado —mais non unánime— da crítica do seu tempo, non dubidaba en considerar “o verdadeiro Homero gallego”.

Nesta súa estrea no mundo da crítica literaria Eladio Rodríguez valoraba altamente a proliferación por toda Galicia de certames para composicións

poéticas en lingua galega, que certamente foron para el unha exitosa vía de penetración e integración nos ambientes literarios. De feito, *Folerpas* (1894) é un libro en que Eladio Rodríguez reuniu, xunto a poemas de cronoloxía menos definida, composicións que foran premiadas en diversos certames convocados nos anos oitenta e noventa e outras dúas que el elaborara con motivo dalgún acontecemento de relevo¹. O marco conceptual en que todas estas composicións se integraban era o do rexeitamento global do século XIX, que o escritor sentía como un tempo en que Galicia padecera graves males e que anos despois, no *Diccionario enciclopédico gallego-castellano*, sería reiteradamente presentado como o século que desintegrou as esencias dunha mitificada identidade popular galega que, como cabe esperar, se situaba nun pasado igualmente mitificado. Dentro deste contexto, describíanse e denunciábanse os abusos e miserias que soportaba o campesiño galego, case sempre nun ton analítico e prosaico moi lesivo para a expresión poética:

Mulleres mortas de fame...
rapaces abandonados...
jaquí están os resultados
da gallega emigración!...

(“Os orfos da emigración”, 50-52).

¹ As premiadas en certames literarios son as seguintes: “¡Desperta!” (Premio de honor nos Xogos Florais de Tui, 1891), “Os orfos da emigración” (Premio de honor no Certame Literario de Betanzos, 1887), “¡Arrenégote, modal!” (Primeiro accésit no Certame Literario de Betanzos, 1887), “A noite de San Xoan” (Accésit no Certame Literario de Pontevedra, 1886), “O puzo do barco” (Caravel de prata no Certame Literario de Betanzos, 1887), “As festas da miña terra” (Lira de prata no Certame Literario de Betanzos, 1887) e “O puzo do lago” (Pluma de prata no Certame Literario de Betanzos, 1886). Ademais, “¡Socorro!” foi escrita para a función benéfica organizada polo Concello da Coruña para socorrer as vítimas da explosión de dinamita que se produciu na baía de Santander en novembro de 1893 e “¡Sursum corda!” leuse na velada literaria celebrada en Santiago o 24 de xullo de 1893 en homenaxe a Concepción Arenal.

A insatisfacción ante o que vía conducía unhas veces o poeta á composición de poemas de orientación civil, agraristas ou galeguistas, pero moi a miúdo semellaba inspirarlle versos de introspección contemplativa ou de evasión cara ás tradicións, cara ás lendas tradicionais ou cara ó pasado:

Eu pidinlle á este sigro poesía
créndo atopala n-él do meu agrado,
pero ô ver que a treidora hipocresía
téno compretamente escravizado,
encamiñei a miña fantesía
ôs venturosos tempos do pasado.
Cante quen queira as glorias veni-
deiras:
eu cantaréi as léndas verdadeiras

(“O puzo do barco”, 143).

Na miña opinión, os valores de *Folerpas* que poden resultar dalgún atractivo para certos lectores de hoxe en día non son os propiamente poéticos, senón máis ben os que entrañan os contidos que fan do libro un pequeno documento histórico e etnográfico sobre a Galicia labrega do último cuartel do século XIX e o notable dominio do instrumento lingüístico que mostra nel o seu autor.

A INTEGRACIÓN NA SOCIEDADE ACOMODADA DA CORUÑA

Establecido como funcionario municipal en 1888, a notable preparación intelectual que conseguira —maiormente como autodidacta— facilitoulle a Eladio Rodríguez a súa integración no mundo do xornalismo coruñés. Aínda non cumprira os vinte e catro anos cando se incorporou á

redacción do diario *La Mañana*, aparecido en 1888; e desde aquí pouco tardou en pasar para a redacción de *El Noroeste*, do que era director polo menos en decembro de 1896, e tal vez incluso antes. En *El Noroeste* compartiu mesa de redacción con xornalistas prestixiosos como Alfredo Tella, Manuel María Puga y Parga (o famoso “Picadillo”, nomeado alcalde da cidade en 1915 e 1917), José Pan de Soraluce, Francisco Camba e Wenceslao Fernández Flórez; algúns deles foron ademais persoas moi influentes na vida local coruñesa. Así mesmo, foi fundador e primeiro vicepresidente da xunta directiva da *Asociación de Prensa de La Coruña*, creada en 1904.

Tamén fala elocuentemente dos progresos sociais conseguidos por Eladio Rodríguez a súa designación como bibliotecario da Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos, o chamado “Circo de Artesanos”, unha institución que, artesanal nas súas orixes, acabou sendo controlada pola burguesía e a alta burocracia locais. Como bibliotecario do Circo o xornalista do Ribeiro elaborou o *Catálogo de las obras científicas, literarias y musicales que figuran en la biblioteca de la Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos de La Coruña formada en el año 1900* (1901), seguido en 1907 dun suplemento. Así mesmo, en colaboración con Alfredo de la Fuente, secretario da institución, escribiu os apropósitos carnavalescos dos anos 1897 (*La última broma*), 1898 (*El gachó del cisne*) e 1899 (*La postrera campanada*); estes apropósitos eran

pezas cómico-líricas que se representaban os mércores de cinza para con elas despedir festivamente o entroido.

Tamén resulta digno de recordo o dato de que o 22 de decembro de 1896 don Eladio foi elixido vicepresidente primeiro da Comisión Provincial da Cruz Vermella na Coruña, para a que redactou a memoria titulada *La Cruz Roja (Memoria de la Comisión Provincial de La Coruña)* (1902). Funcionario municipal, director de *El Noroeste*, bibliotecario do Circo e membro destacado da Comisión Provincial da Cruz Vermella, o aldeán da Ponte de San Clodio chegou ó inicio do século XX como dono dunha estimable boa reputación no seo da sociedade acomodada da cidade da Coruña. Sen dúbida, a súa aventura migratoria coroárase co éxito nun prazo de tempo sorprendentemente breve.

O INGRESO NOS CÍRCULOS REXIONALISTAS

Os contactos de Eladio Rodríguez co galeguismo datan polo menos de 1886, cando iniciou a súa colaboración co semanario *O Tio Marcos d'a Portela*. A publicación de traballos en cabeceiras rexionalistas como *Galicia (Revista regional)* e *A Monteira* e a aparición en 1894 de *Folerpas* na Biblioteca Gallega de Andrés Martínez Salazar supuxeron a reafirmación destes vínculos. Moi pouco despois converteuse en membro do consello de redacción da *Revista Gallega*, que compareceu ante os lectores en 1895 como órgano de expresión

do grupo rexionalista coruñés coñecido polo nome de “Cova Céltica”. Non foron moitas as colaboracións de Rodríguez que se inseriron neste medio, probablemente porque naquela altura estaba máis entregado ó traballo en *El Noroeste*, na biblioteca do Circo de Artesáns e na Comisión Provincial da Cruz Vermella. Á parte de reproducións dos poemas xa editados, na *Revista Gallega* soamente se lle encontran a Eladio Rodríguez algúns textos en prosa dos que eu salientaría o titulado “Oro escondido” (16/6/1899), onde expresaba o seu desexo de que se desen a coñece-los tesouros naturais e humanos da terra galega:

Todo lo que hay de campesino en Galicia tiene verdaderos atractivos y es hermosamente bello. Hacía falta para trasladarlo al papel ó reproducirlo en el lienzo que la mano maestra de un gran artista traspasase los naturales y ordinarios límites de la inspiración, llegando hasta lo inusitado y elevándose hasta lo inconcebible.

Ó meu modo de ver, estas palabras encerran, sinteticamente expresado, o obxectivo que o propio don Eladio perseguíu sempre tanto co seu labor de creador literario coma na súa condición de dicionarista e enciclopedista: revela-la beleza da Galicia campesiña ós lectores e, en xeral, a todas aquelas persoas que procurasen o pracer estético que pode proporcionar unha obra de arte. Isto foi o que sempre tentou facer el mesmo, e isto foi tamén o que máis eloxiou nos diferentes artistas galegos a quen lles dedicou algúns dos seus versos.



Consello de Redacción da *Revista Gallega*. De esquerda a dereita: Florencio Vaamonde Lores, Galo Salinas, Francisco Tettamancy, Eugenio Carré Aldao e Eladio Rodríguez González.

Entre 1897 e 1898 a *Revista Gallega* funcionou como órgano oficial da Liga Gallega na Cruña, unha asociación rexionalista sostida tamén polo cenáculo da Cova Céltica que buscaba “a liberdade da patria gallega dentro da intangibre nacionalidade hespañola” (*Revista Gallega*. Suplemento al núm. 204, 5/2/1899). Esta Liga, dada a súa debilidade organizativa e a súa manifesta incapacidade para se proxectar fóra dos seus reducidos círculos, soamente chegou a promover e colaborar en actividades como a homenaxe ó compositor Juan Montes en Lugo o 8 de outubro de 1899, a homenaxe a Curros Enríquez na Coruña en 1904 (na

que Rodríguez González participou co poema “¡Excelsior!...” e o levantamento dun monumento ós mártires de Carral, tamén en 1904.

Mais isto non foi todo. Os membros da Liga Gallega e da Cova Céltica tamén participaron na creación da Real Academia Galega, oficialmente inaugurada o 30 de setembro de 1906 coa intención de “cultivar las Bellas Letras en general y especialmente aquellos estudios que más pueden contribuir al conocimiento de la historia, antigüedades y lengua de Galicia” (*BRAG* 3, 20/7/1906, 49). Entre os seus membros fundadores estaba Eladio Rodríguez

González, xornalista e poeta que en 1907 recibiu, xunto a outros académicos, o encargo de traballar no diccionario que debería publica-la institución. Este diccionario, do que entre 1913 e 1928 só se deron editado os fascículos correspondentes ás letras A, B e C (ata *cativo*), tivo como sostén principal o traballo de César Vaamonde Lores, que curiosamente non foi académico numérico. Da colaboración que Rodríguez González puido prestar para a súa realización pouco ou nada se sabe con certeza; soamente podemos dicir que na Fundación Penzol de Vigo está depositado un exemplar desta obra que leva innumerables anotacións feitas á man por don Eladio, do que se deduce que o noso biografado laborou de firme sobre o *Diccionario gallego-castellano* da Academia Galega, tal vez coa intención de puñlo e melloralo, tal vez máis ben co obxectivo de tomalo como punto de partida para a elaboración do seu propio diccionario, o *Diccionario enciclopédico gallego-castellano*.

O RETORNO Á POESÍA: PINTORES D'ALMAS (1917-1919), RAZA E TERRA (1922), ORACIÓS CAMPESINAS (1927)

A publicación de *Folerpas* en 1894 semella significar a un tempo a chegada a unha meta e o inicio da temporal extinción, ou polo menos do apagamento, do gran pulo creador que no eido da poesía animara a Eladio Rodríguez nos seus anos mozos. Durante máis de dúas décadas soamente publicou esporádicas reproduc-



Cartel anunciador da Exposición de Arte Gallego de 1917, obra de Carlos Sobrino Buhigas. Sobre diversos artistas que concorreron a esta exposición escribiu Eladio Rodríguez os poemas que publicou baixo o título de *Pintores d'almas* (1917-1919).

cións de textos que xa se editaran anteriormente e contados poemas inéditos. O xornalismo e os inicios da elaboración do seu diccionario deberon de resultarlle moi absorbentes por estes anos, de tal xeito que o seu retorno á creación poética continuada semella non se producir ata 1915 ou 1916.

Como xa fixera con outros medios, don Eladio colaborou desde 1916 con *A Nosa Terra* converténdoa en

escenario en que presentar textos poéticos que máis tarde reuniría en formato de folleto ou de libro: varios poemas de *Raza e Terra* (1922) e de *Oraciós campesinas* (1927) viron a luz previamente no órgano de expresión das Irmandades da Fala. Pero, ademais, *A Nosa Terra* acolleu tamén algúns poemas de Rodríguez que non se editarían en ningún outro lugar, entre os que chaman a atención pola unidade que conforman os da serie de *Pintores d'almas* (1917-1918), unha ducia de retratos doutros tantos artistas plásticos de sona ós que viría a sumarse un máis que se deu a coñece-lo 18 de febreiro de 1919 nas páxinas de *Nós*, o suplemento literario do diario *El Noroeste*. Tódolos “pintores d'almas” para os que o poeta do Ribeiro escribiu algún poema dos publicados entre 1917 e 1919 presentaron obras pictóricas ou escultóricas á Exposición de Arte Gallego celebrada na Coruña no verán de 1917. Sotomayor, Francisco Llorens, Castelao, Seijo Rubio, Asorey ou Xesús Corredoyra foron algúns dos artistas cantados por Rodríguez, quen con estas composicións estaba sen dúbida a afirma-la existencia dunha pintura e dunha escultura propiamente galegas que viñan a sumarse como novas conquistas á realidade, daquela xa innegable, dunha literatura galega renacida.

O suplemento literario *Nós*, ó que anteriormente aludín, sostívose fundamentalmente polo traballo de Eladio Rodríguez. Entre o 10 de setembro de 1918 e o 20 de marzo de 1919 *El Noroeste* sacou á rúa unhas follas de

literatura galega en que se recolleron maiormente poesías éditas e inéditas debidas a poetas vivos e mortos da época medieval e da época contemporánea. Xunto a textos de Afonso X, Martín Codax, Joan de Guillade, Bernal de Bonaval e o Marqués de Santillana, ofrecéronselles ós lectores outros da autoría de Rosalía de Castro, Curros Enríquez, Eduardo Pondal, Manuel Lugo Freire, Salvador Golpe, Leandro Carré, Leiras Pulpeiro, Ramón Cabanillas, Vicente Risco, Manuel Antonio, o propio Rodríguez González e, entre bastantes máis, Valentín Lamas Carvajal. Estas follas de literatura, presentadas co nome de *Nós (Páxinas galegas do diario da Cruña El Noroeste)*, saían cunha intención que Rodríguez González explicaba así en “Coa porta aberta”, o texto inaugural do suplemento:

Por estas páxinas, sin mais pretensións que esa de inzalo noso idioma, irán pasando todol-os nomes dos que escribiron y-escriben en prosa gallega e todol-os poetas da terra, que compuñeron os seus versos na nosa léngua nai, como o grorioso Curros y-o barudo Pondal y-a santa Rosalía.

Serán, pois, estas follas probiñas unha colección que, co tempo, figurará entr'as máis enxebres da literatura gallega. Serán pra todol-os que as garden e queiran encuadernalas, unha compeña Antoloxía d'escritores gallegos, dend'os que están consagrados hastr'os que inda empezan

(*Nós*, 10/9/1918, 1).

Resultan evidentes os vínculos entre este suplemento de literatura de

El Noroeste e a revista *Nós* (*Boletín mensual da cultura galega*), que dominou o panorama cultural galego entre 1920 e 1936. Sen embargo, a pesar de contar na nómina dos seus colaboradores desde o seu segundo número, Rodríguez González tivo moi escasa presenza no boletín cultural nacido en Ourense. Que eu saiba, a súa sinatura só aparece na primeira páxina do número 40, do 15 de abril de 1927, onde se deu a coñecer “*Almas viaxeiras*”, un dos poemas de *Oraciós campesiñas*, o libro que daría ó prelo naquel mesmo ano de 1927.

A serie de *Pintores d'almas*, unha colección de trece poemas publicada en *A Nosa Terra* e mais en *Nós* (*Páxinas gallegas do diario da Cruña El Noroeste*) entre setembro de 1917 e febreiro de 1919, abriuse cun texto dedicado a Sotomayor, a quen o autor lle loaba a capacidade para capta-la alma das xentes labregas que pintaba, para dotar de vida os corpos de “vellos petrucios” e de “mozas garridas” que retrataba. En realidade esta idea, como xa fai supoñer-lo propio título da serie, maniféstase recorrentemente en case todos estes textos. Logo se ve que as cousas que a Eladio Rodríguez máis lle gustaban na pintura ou na escultura dos artistas que retratou eran precisamente aquelas cousas sobre as que el máis escribía. Nunha conferencia que pronunciou o 12 de maio de 1925 el mesmo asegurou que lle gustaría ser quen de pinta-la vida da aldea, de lograr levala con acerto e con verdade ata os seus versos:

Nado na aldea e alí feito mozo, quixera ter a imaxinación que non teño para pintala. Alí hai vágoas costantes e feridas eternamente abertas; por eso a poesía galega permanece invariable.

Todo eso que vexo na aldea, as corredoiras, as gándaras, os piñeiros, as mozas, trouxeno aos meus versos!...

(*A Nosa Terra*, 1/6/1925, 10).

Fosen músicos, pintores ou escultores, Eladio Rodríguez enxalzou os artistas que ó seu modo de ver mellor souberon captar e expresar mediante a arte a alma e a verdade do chan galego. Compuxo así un pequeno conxunto de textos que, aínda que nunca publicados unitariamente en formato de libro ou de folleto, están unidos por vínculos notorios e representan quizais a contribución máis orixinal de don Eladio ó patrimonio literario galego, xa que antes ca el pouca poesía sobre arte ou sobre artistas se fixera en lingua galega.

En 1922 a Editorial Céltiga, dirixida en Ferrol por Xaime Quintanilla, puxo á venda trece números dunha colección chamada tamén Céltiga que, aínda que se formou maioritariamente con relatos breves, integrou tamén algo de teatro e mesmo un libro de poesía que non foi outro que *Raza e Terra*, de Eladio Rodríguez González. Este libro iniciase coa seguinte advertencia para o lector: “Varias das composicións que figuran n’iste número forman parte do libro ‘ORACIÓS CAMPESIÑAS’, que logo publicará o autor”. Infírese disto que *Oraciós campesiñas*, aínda que aparecido en 1927, xa estaba rematado

—cando menos nunha determinada versión— en 1922 e infírese tamén que é probable que con *Raza e Terra* Eladio Rodríguez acudise a unha probable solicitude do equipo editor de Céltiga, tal vez non moi sobrado de textos para publicar. Ó meu xuízo, a escolla de poemas realizada para *Raza e Terra* procurou gardar un certo equilibrio entre as distintas orientacións temáticas que á altura dos inicios dos anos vinte tiña a produción poética de Eladio Rodríguez González. O paisaxismo de “Orballeiras”, a estampa costumista de “A vindima” ou o retrato do personaxe típico da “Ribeirana” combínanse cos acentos máis sociais e reivindicativos de “Lume”, “As fouces”, “Xan Labrego” ou “O camiño”, que probablemente xa non eran tan necesarios para o poemario que se daría ó prelo en 1927, máis extenso e xa equipado de suficientes contidos galeguistas e agraristas. O dominio do instrumento lingüístico nos planos morfolóxico, sintáctico e lexical é admirable, na mesma liña que xa se mantivera en *Folerpas*, con poucas concesións ó diferencialismo.

Os materiais que se integraron en *Oraciós campesiñas* (1927) tiñan datas de composición que se movían entre 1908 e 1926: algunhas apareceran xa publicadas en diferentes xornais e revistas, outras ademais recibiran premios en festas e certames literarios celebrados en 1915, 1916, 1918 e 1924. En *Oraciós campesiñas* hai menos descrición e menos narración ca en *Folerpas*. Por tódolos poemas do libro de 1927

circula a señardade da aldea e das súas paisaxes, a señardade das formas de vida da tradicional Galicia agraria en que don Eladio se criara. En substancia é a mesma señardade, a mesma lembranza saudosa que se sente lendo as poesías de *Folerpas*. Sen embargo, se nas composicións da mocidade a morriña da aldea promovía no poeta o desexo imperioso de describir obxectivamente aqueles espazos e de narrar-las historias e as lendas que protagonizaban ou contaban os seus habitantes, nos poemas da madurez é máis forte a vocación introspectiva, o afán de mirar cara a dentro, de expresa-las sensacións e os pensamentos que agroman ó contemplar ou ó recorda-las amadas paisaxes da infancia, a perda e un tanto idealizada vida aldeá. Hai en *Oraciós*, en suma, máis esencialidade e menos preocupación pola anécdota, aínda que a anécdota, o dato verdadeiro sobre a existencia da xente do rural, tampouco falta.

Na contracuberta de *Oraciós campesiñas* figuraba como preparada “para publicar” unha obra titulada “*Sementadores de Ideal*, versos galegos”. Aínda que non coñecemos-lo seu contido, o seu título evoca uns versos pertencentes ó poema “*Sancta Sanctorum*”, que fora dedicado ós fundadores das Irmandades da Fala no boletín de *A Nosa Terra* do 30 de maio de 1918:

Vós sementástel-o Ideal que vive
nos antusiasmos das concencias
[sanas,
nos amores â pátreia en que nacemos
e no agrimo a todo canto un ama.

Probablemente *Sementadores de Ideal* sería un proxecto consistente nun mangado de poesías escritas para eloxiar algunhas das personalidades sobranceiras do galeguismo do século XIX e das primeiras décadas do XX. Mais, por razóns que ignoro, o poeta Rodríguez debeu de desistir ó pouco tempo de tal proxecto, pois en setembro de 1929 declaráballo á revista *Vida Gallega* (30/9/1929) que non tiña entre as mans ningunha obra literaria. Despois de 1927 esta voz poética extinguiuse case por completo, de tal xeito que a inmensa maioría dos poemas de don Eladio que de alí en diante se publicaron non foron senón reproducións que xa se integraran en *Oracións campesinas*.

En definitiva, Rodríguez González mostrouse ó longo de toda a súa traxectoria literaria como un poeta decimonónico impermeable ós vangardismos que por aquel tempo abalaron o panorama de moitos sistemas literarios europeos e americanos, entre os que non foi excepción o galego. No prólogo ó libro *Cantigas y cantares* (1928), de Mario Canda, expresou con claridade e contundencia as reticencias con que el contemplaba os novos formalismos, nos que vía o perigo de caer no puro xogo verbal e estético carente completamente dos contidos sentimentais que el estimaba imprescindibles para a poesía:

Mientras los escritores nuevos, enemigos de toda emoción, proclaman el exterminio de la morriña y de la saudade, considerándolas perniciosas, permítasenos a los viejos que

expresemos nuestro ardiente deseo de que no se extingan esos sentimientos íntimos, que como realidades vivas son alma y nervio de nuestra raza.

[...] Para mí son igualmente estimables y dignas de entusiástico aplauso todas las escuelas poéticas, aún las del más avanzado futurismo o ultraísmo, si en ellas hay sensibilidad y no degeneran en desenfrenos de imágenes incongruentes y estrafalarias que riñen con la estética y deforman lamentablemente el lenguaje (pp. 10-11).

SECRETARIO DA REAL ACADEMIA GALEGA (1920-1926)

O ascenso de Eladio Rodríguez dentro da xerarquía académica tivo o seu primeiro momento culminante na xunta ordinaria celebrada o 27 de xaneiro de 1920, cando, ó renunciar Jaime Ozores de Prado, Marqués de San Martín, ó cargo de secretario interino por motivos de saúde, resultou elixido por unanimidade o xornalista e poeta de San Clodio. Desde este momento, como é lóxico, intensificáronse a súa participación e o seu protagonismo na vida oficial da institución, e tamén empezou a facerse asidua a presenza da súa sinatura no *Boletín*, xa que a súa nova condición de secretario lle esixiría a redacción de diversas notas de homenaxe e, sobre todo, de necrolóxicas, sempre en castelán. Nun ton habitualmente enfático e algo ampuloso escribiu sobre Fontenla Leal, Manuel Murguía, Andrés Martínez Salazar, Bernardo

Rodríguez (presidente da Asociación Protectora da Academia en Buenos Aires), Manuel Lago González, Ramón García Mon (ex-presidente da Asociación Iniciadora e Protectora da Academia na Habana), Florencio Vaamonde Lores, Juan Barcia Caballero e Galo Salinas Rodríguez. Probablemente, foi tamén el quen redactou as liñas sobre a figura de Francisco Ponte y Blanco, o presidente da Academia falecido o 22 de xullo de 1926.

A relevancia que durante os primeiros anos vinte foi adquirindo Eladio Rodríguez na vida da Academia tamén se descobre na frecuencia con que asumiu a representación da institución en diversos actos públicos, dos que queda memoria nas páxinas da Sección Oficial dos boletíns académicos desta época. Así mesmo, revela a súa importancia no seo da corporación o feito de que en 1920 e 1926 fose o encargado de contestar ós discursos de ingreso como académicos numerarios de Ramón Cabanillas e de Fernando Martínez Morás. O 31 de agosto de 1920 celebrouse no balneario de Mondariz o ingreso de Cabanillas, que disertou sobre “A saudade nos poetas gallegos”. Asentado o principio de que “a saudade é o sentimento consustancial co-a nosa alma gallega e o molde que dou forma ô noso lirismo”, o poeta de Cambados mostraba como tal sentimento se expresou na obra dos catro grandes “precursores” do século XIX: Eduardo Pondal, Lamas Carvajal, Curros Enríquez e Rosalía de Castro. A identificación de Eladio Rodríguez co

discurso pronunciado por Cabanillas era tal que está plenamente xustificado le-la súa resposta coma se se tratase dunha autopoética, xa que, mesmo cando falaba da obra de quen o 31 de agosto de 1920 ingresaba na Academia, Rodríguez estaba tamén a falar de si mesmo e da súa propia poesía. O de Leiro amosábase convencido de que “non poderá xamáis chamarse poeta gallego o que non seipa espresal-a Saudade”.

A recepción de Fernando Martínez Morás como académico de número tivo lugar o mesmo día en que Eladio Rodríguez resultou elixido presidente da Real Academia Galega, é dicir, o 20 de novembro de 1926. O novo numerario da corporación falou aquel día sobre “La toponimia en Galicia”.

PRESIDENTE DA REAL ACADEMIA GALEGA (1926-1934)

Durante varios anos da década dos vinte o boletín nacionalista *A Nosa Terra* censurou repetidamente a Real Academia Galega por entender que, sendo unha institución fulcral na tarefa da reconstrucción nacional de Galicia, non emitía cara á sociedade galega os necesarios sinais de galeguidade, senón que, pola contra, semellaba abdicar dos principios que guiaran a súa fundación e entregábase cada vez máis abertamente ós sectores profesionais, políticos ou intelectuais máis desvinculados do nacionalismo. O boletín das

Irmandades da Fala recriminoulle severamente á Academia o seu apartamento dos principios e dos fins para os que fora creada.

Nesta liña de opinión, *A Nosa Terra* expresou xa as súas reticencias ante o nomeamento de Andrés Martínez Salazar como novo presidente da Academia, producido o 12 de maio de 1913; aínda recoñecendo os seus méritos, a cabeceira nacionalista lamentábase de que non fose galego. As reticencias deviñeron oposición frontal cando meses despois, logo de morrer Martínez Salazar, se soubo que o terceiro presidente da institución sería Francisco Ponte y Blanco. Durante o mes de marzo de 1924 o debate sobre as condicións que debería reuni-lo próximo presidente da Academia tomou a forma dunha confrontación aberta entre *A Nosa Terra* e a Irmandade da Coruña, por unha parte, e *La Voz de Galicia* e *El Noroeste*, por outra. Ós primeiros, que non concibían que se puidese colocar en tal posto un home tan alleo ó galeguismo coma Ponte y Blanco, opoñíanlles os segundos a opinión de que en realidade todo respondía a unha trama urdida para desprestixiar a institución académica e que os nacionalistas estaban demostrando neste asunto a súa intransixencia e dogmatismo no tocante ó “amor a Galicia”. Inevitablemente don Eladio, como secretario da Academia e como director de *El Noroeste*, estaba situado no mesmo eixe deste turbillón e *A Nosa Terra* acusouno de se-lo promotor

da candidatura de Ponte y Blanco, a quen supostamente intentaría manexar co propósito de controla-la institución:

D. Eladio Rodríguez González, que como xa dixemos é segredario da Academia, [...] foi quen mais intrínseca en que fora nomeado presidente o señor Ponte Blanco, anque él mesmo reconozca que aquel señor non ten méritos. Pero por riba de todo está a comenencia personal. ¿E qué comenencia pode perseguir ó señor Rodríguez González? Pois a de mangonear ao seu antoxo na Academia, cousa que podería facer tendo na presidencia a un inocente e inédito en cousas de Galicia; mais non así se aquel posto fose ocupado por algún outro académico que lle non permitise facer o que se lle antoxara

(*A Nosa Terra*, núm. 199, 1/4/
/1924, 2).

Con todo, o boletín das Irmandades terminaba o seu artigo afirmando que todo o desagradable incidente se puidera evitar se o proposto para a presidencia da Academia, no canto de ser Ponte y Blanco, fose Eladio Rodríguez González, que tiña “méritos d’abondo” para acceder ó cargo en litixio. Esta opinión mantívose cando, ó morrer Francisco Ponte, se fixo inminente o acceso de don Eladio á cadeira presidencial:

A nós parécenos ben a súa designación pois é home que ten probado o seu amor a Galicia, o seu enxebrismo e unha fecunda e notabre labor nas letras galegas.

Se éste é o camiño que emprenderon atopámolo dino de aprauso. D. Eladio e como él alguns mais que hai dentro da Academia de quenes

está á vista a súa obra galega, poden ser dinos presidentes

(*A Nosa Terra*, 1/10/1926, 10).

A elección de don Eladio produciuse finalmente o 20 de novembro de 1926, e produciuse por unanimidade. A Academia, ó comunicar oficialmente a noticia, aseguraba que o seu nomeamento, xa anunciado pola prensa, “estaba de antemano descontado” e xustificábase polo grande prestixio que adquirira como poeta e como xornalista, pola entrega con que durante anos viñera traballando para a institución e, mesmamente, pola súa “innata simpatía”, que era capaz de concitar moitas adhesións. Salientábase tamén que no seu labor xornalístico se mostrara como o “más romántico y enamorado regionalista” e, por se isto non abundase, poñíase de relevo que era un dos xa poucos académicos fundadores que aínda vivían.

No que ten que ver coa promoción da lingua galega, a chegada de Rodríguez González á presidencia da Academia só en parte significou un cambio de rumbo. O uso habitual do galego na oratoria académica continuou estando reservado a homes coma Manuel Lugo Freire, mentres que outros académicos, e entre eles o presidente, usaron sempre ou case sempre o castelán nos actos públicos. O aumento das colaboracións en lingua galega que se inseriron no *Boletín de la Real Academia Gallega* entre 1924 e 1926 parece deberse, máis ca a unha inexistente acción

emprendida a prol del polos presidentes Ponte y Blanco, Rodríguez González e Lugo Freire, á irrupción en escena das xeracións do Seminario de Estudos Galegos e de Nós, que demandaban espazos onde poder situar a súa produción intelectual. O *Boletín* da Academia abríulle-las súas portas, iso si, e eles galeguizaron parcialmente unhas páxinas que antes de 1924 estiveran consagradas case en exclusiva á publicación de textos redactados en castelán.

No tocante á elección e ingreso de novos académicos numerarios, o período que vai de 1926 a 1934 distinguiuse pola incorporación de destacados intelectuais vinculados ó nacionalismo: Vicente Risco e Ramón Otero Pedrayo ingresaron na Academia en 1929, ó paso que Antón Villar Ponte e Alfonso Rodríguez Castelao o fixeron en 1934. Sen embargo, a institución mantivo as súas portas abertas a intelectuais tan reticentes co nacionalismo coma Jaime Solá, quen en 1928 foi elixido novo académico de número. A *Nosa Terra* non tardou en mostra-la grande irritación con que acollía esta noticia.

Un dos problemas que máis minaban a capacidade de actuación da Academia era o da tardanza de non poucos numerarios electos en presentalos seus discursos de ingreso e materializala súa incorporación ós traballos da institución. O propio don Eladio era ben consciente disto, e nunha carta enviada a Otero Pedrayo o 27 de novembro de

1926², sete días despois da súa elección, expoñía como unha das súas prioridades a de que a Academia entrase “n’ unha era de seriedade e de formalidá” en que se acabase con aquelas demo-

Quixera que todol-os académicos que faltan por entrar entrasen canto máis antes. Pra conseguilo penso que se celebre unha xunta cada mes, cando menos, pra cumprir os requisitos que impón o reglamento no que toca ós discursos de entrada e de contestación. Fai moita falta que os académicos estean todos dentro e que ninguén se quede á porta por capricho. Os caprichos individuais acabáronse, ou pol-o menos eu procurarei que se acaben. E quen nos prazos reglamentarios non cumpre o que o regramento manda, quedarase fora; non á porta, senon fora, e será de contado substituído por outro. Eu estou disposto a facelo así.

Don Eladio demostrou que, en efecto, era firme e sincero o seu propósito de resolver este problema, mais non sempre foi quen de actuar coa enerxía necesaria para axiliza-lo ingreso de novos académicos e a súa incorporación ós traballos académicos.

Luces e sombras, por tanto, alteraron no tempo en que o académico do Ribeiro ocupou a cadeira presidencial da corporación. A meu parecer, a grande importancia que durante o seu mandato alcanzaron as iniciativas con alto valor simbólico ou sentimental (homenaxes, conmemoracións, erección da

estatua de Curros, traslado de terra galega para o panteón do Centro Galego de Buenos Aires...) non se acompañou do desexable traballo organizador e orientador que debería servir para sacar adiante a gran tarefa pendente do diccionario e a xa case esquecida obriga de elaborar unha gramática. A Academia non foi capaz de responder ás necesidades que en materia de promoción e elaboración tiña o idioma galego arredor do ano 1930.

Por outra parte, resulta significativo que o seu presidente, veterano rexionalista, non participase na fundación do Partido Galeguista en 1931 nin, polo que sabemos, se afiliase a el. Coido que o seu galeguismo, á parte de esencialmente “culturalista”, era fondo e auténtico pero moderado e, como xa vimos, en absoluto incompatible coa idea de patria española; era, tal vez, o tipo de galeguismo posible ou esperable nun destacado membro da alta sociedade coruñesa da época, por mais que este fose un vello rexionalista dos que frecuentaran a sonada Cova Céltica. En certa maneira, Eladio Rodríguez era un supervivente do século XIX, dunha fase do galeguismo xa superada á altura dos anos trinta; era un rexionalista que non chegou a da-lo paso de integración no nacionalismo. Quizais, por outra parte, a súa idade xa avanzada (aproximábase ós setenta anos) contribuíu tamén a arredalo das angueiras políticas despois de

2 Esta carta pertence ó epistolario de Ramón Otero Pedrayo que se custodia na Fundación Penzol de Vigo.

proclamada a Segunda República. Mais, a xeito de contraste, habería que recordar que nada disto semellaba suceder cun home coma Manuel Lugo Freire, compañeiro de xeración de don Eladio e antigo contertulio tamén da Cova Céltica rexionalista que, xa como patriarca do galeguismo, tomou parte activa na constitución e na vida republicana do Partido Galeguista.

Durante o tempo en que foi presidente da Academia Galega Eladio Rodríguez publicou algúns breves textos en prosa castelá, case todos inseridos no *Boletín de la Real Academia Gallega*. É evidente que, no que se refire ó cultivo do idioma galego, a súa obra adecuouse case perfectamente ós patróns propios da época rexionalista. Don Eladio utilizou o galego para a súa poesía, na que, iso si, foi practicamente monolingüe. En troca disto, valeuse case en exclusiva do castelán para o traballo xornalístico, redactou tamén en castelán os artigos lexicográficos do seu dicionario e foi tamén esta lingua a que maioritariamente empregou para a oratoria e a prosa académicas. Se no campo da creación pode ser definido como un poeta decimonónico que publicou a súa mellor obra en 1927 e no terreo sociopolítico como un rexionalista que non chegou a da-lo paso de ingresar no nacionalismo, no que ten que ver co cultivo do idioma a súa conducta non se apartou esencialmente da que fora a conducta propia da maioría

dos galeguistas que canda el fundaron a Academia.

O DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO GALLEGO-CASTELLANO

Os indicios que se poden recadar na prensa galega dos anos vinte permiten afirmar con bastante seguranza que os inicios da elaboración deste dicionario se sitúan ó redor de 1907 ou 1911, que por volta de 1927 estaba practicamente rematado e que, posto que non encontraba editor con suficientes recursos económicos e medios técnicos para poñelo nas librerías, o seu autor debeu de seguir puíndoo e tal vez ampliándoo durante anos, animado por unha forte paixón “creadora” e sen chegar a gozar da recompensa da publicación antes de morrer en 1949. A Editorial Galaxia, ó presentalo en tres tomos publicados coa axuda da Casa de Galicia de Caracas entre 1958 e 1961, prescindiu de parte do material manuscrito que deixara don Eladio pero agregoulle dous apéndices preparados polos seus colaboradores cos que se propoñía enriquecelo. O primeiro deles era un “Vocabulario de voces que no figuran en el cuerpo de la obra” (tomo 3, 459-573) en que se recollían tamén algunhas acepcións novas de voces que si figuraban entre as recadadas por Rodríguez González. As palabras deste vocabulario, que levaban a indicación do lugar en que se documentaron, foron achegadas por un grupo de “colaboradores y amigos” da editorial, mais tamén se aproveitaron

algunhas voces recollidas e publicadas por Aníbal Otero e José María Pereda Álvarez. A ordenación do material recadado correu a cargo de Bernardino Graña e Xosé Luís Méndez Ferrín. O segundo dos apéndices era un “Vocabulario castellano-gallego” (tomo 3, 575-653) que se presentaba como unha versión profundamente revisada do que as Irmandades da Fala publicaran en 1933. Esta revisión consistiu fundamentalmente na retirada de arcaísmos e na inclusión de voces vivas que non figuraban na obra orixinal.

O manuscrito do *Diccionario enciclopédico gallego-castellano* está actualmente depositado na Fundación Penzol de Vigo, onde ocupa varias caixas de cartón ateigadas de cuartillas, quince mil segundo os cómputos que Ramón Piñeiro deu a coñecer na recensión do primeiro tomo da obra que publicou na revista *Ínsula* en 1959. Diversos indicios textuais revelan que debeu de haber polo menos unha redacción (non sei se completa) antes da definitiva, que esta debía de estar feita por volta de 1931 ou 1932 e que o autor continuou engadindo novos datos (especialmente documentación de voces en obras literarias) polo menos ata 1936. Sobre a letra de don Eladio actuou con certa frecuencia unha man provista de lapis de cor vermella que foi sinalando, fundamentalmente, as liñas do manuscrito que non poderían pasar á obra impresa. Dá a impresión de que, mentres que Rodríguez González, abandonando a tradicional autolimitación da lexicogra-

fía galega consistente en non incluír léxico galego con correlato idéntico en castelán, concibiu e escribiu unha obra completa que contiña todo tipo de voces, os editores de Galaxia, probablemente constringidos por limitacións económicas ou movidos tamén por outros motivos editoriais, eliminaron as palabras ou acepcións máis exóticas do manuscrito, retiraron non pouco léxico culto que non se diferenciaba do correspondente castelán, alixeiraron os contidos históricos ou etnográficos dalgunhas entradas ou aminoraron a información fraseolóxica. En todo caso, é evidente que se impón facer unha paciente análise deste extensísimo manuscrito e un meticuloso cotexo co impreso que permita coñecer a fondo todo o proceso de elaboración e edición do *Diccionario enciclopédico gallego-castellano* de Eladio Rodríguez González.

As fontes utilizadas para a realización desta obra foron de diverso tipo, escritas e orais, medievais, modernas e contemporáneas. Entre as fontes lexicográficas hai que cita-lo glosario da edición da *Crónica Troiana* publicada por Andrés Martínez Salazar en 1900, as obras dos tres grandes lexicógrafos do século XVIII (Sarmiento, Sobreira e Cornide), os dicionarios do século XIX (de Francisco Javier Rodríguez, Cuveiro Piñol e Marcial Valladares) e do XX (*Diccionario gallego-castellano* da Real Academia Galega, diccionario de Carré Alvarellos, diccionario do grupo do Seminario de Estudos Galegos dirixido por Filgueira Valverde) e os vocabularios manuscritos que se doaron á

BOL. DE LA R. ACAD. GALLEGA

TOMO XXV - LAM. XII



DON ELADIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

ACADÉMICO DE NÚMERO

† en La Coruña el 14 de abril de 1949

Foto con que se acompañou a necrolóxica de Eladio Rodríguez González no *Boletín de la Real Academia Gallega*, núms. 289-293 (1946-1950).

Academia para que esta elaborase o seu propio dicionario (de Juan Manuel Pintos, de Eduardo Pondal, de Manuel Leiras Pulpeiro...). As informacións que se proporcionan nos artigos lexicográficos están tiradas de obras como a *Gramática gallega* de Juan Antonio Saco Arce, *El idioma gallego: su antigüedad y vida* de Antonio de la Iglesia, *Elementos de gramática histórica gallega* de Vicente García de Diego, *Filología de la lengua gallega* de José de Santiago y Gómez, *El castellano en Galicia* de Armando Cotarelo, *Gramática do idioma galego* de Manuel LUGRÍS Freire, *El idioma gallego* de Antonio Couceiro Freijomil, *Historia de Galicia* de Manuel Murguía, *Descripción del Reyno de Galicia* do Licenciado Bartolomé de Molina, *Historia comercial de La Coruña* de Francisco Tettamancy, *Fauna mastológica de Galicia* de Víctor López Seoane, *Geografía del Reino de Galicia* de Ángel Bernárdez, *Galicia en el último tercio del siglo XV* de Antonio López Ferreiro, *Notas viejas galicianas* de Pablo Pérez Costanti, *Arqueología jurídico-consuetudinaria de la región gallega* de Alfredo García Ramos, a *Enciclopedia Espasa*, etc.

Aínda que non faltan citas de autoridades medievais (Afonso Eanes do Cotón, Pero da Ponte, a *Crónica Troiana*) ou do século XVIII (Martín Sarmiento), predominan con ampla vantaxe os autores e obras dos séculos XIX e XX. Entre estes, contra o que puidese esperarse, vese pouca Rosalía, pouco Curros e pouco Pondal e, pola contra, moito Cotarelo e moito López Ferreiro. Dada a favorable inclina-

ción de Eladio Rodríguez con respecto á obra de Lamas Carvajal, non sorprende a súa notable presenza como avalador de voces ou acepcións, bastante superior á de calquera dos tres escritores que hoxe se consideran os nosos clásicos do século XIX. Advírtese ademais que don Eladio seguía moi de cerca a produción literaria contemporánea, pois non faltan aquí obras de finais dos vinte e principios dos trinta de Álvarez Limeses, García Barros, López Abente, Otero Pedrayo, Prado "Lameiro", Vicente Risco ou mesmo dunha figura emerxente daquela tan nova coma Ricardo Carballo Calero. Obviamente, a peculiar historia da literatura galega determinaba que as autoridades para o dicionario tivesen que ser procuradas mesmo na máis estricta contemporaneidade do proceso de elaboración da obra e, como vemos, incluso entre os escritores que estaban entón irrompendo na escena. Algo similar aconteceu co *Diccionario gallego-castellano* da Academia Galega, unha obra en que, con todo, hai un maior distanciamento ou contención ante as últimas novidades cá que se percibe na realizada por Eladio Rodríguez.

Ademais de todas estas fontes escritas, hai que mencionar aquí a grande competencia que como galegofalante inicial e como estudioso da lingua debía de ter don Eladio. A información sobre voces ou acepcións características do Ribeiro de Avia debe de proceder directamente del mesmo.

Segundo Santamarina (2000, 46), o *Diccionario enciclopédico* de Eladio

Rodríguez contén un total de 45.673 entradas. É evidente, por tanto, que neste aspecto superou amplamente os traballos do mesmo tipo que se publicaran antes de 1958, entre outras razóns porque nel entraron con xenerosidade moitas voces que o galego comparte co castelán tanto no tocante ós significantes coma no relativo ás súas acepcións; neste aspecto don Eladio conseguiu superar un prexuízo que gravitou negativamente sobre moitos dos autores de dicionarios publicados antes có seu. Obviamente, de non se realiza-la peneira que se realizou antes de dalo ó prelo na década dos cincuenta, esta superioridade numérica no capítulo de entradas sería aínda maior. Ora ben, tamén é certo que Eladio Rodríguez multiplicou innecesariamente o número de entradas do seu dicionario, fundamentalmente porque non se ativo a un criterio totalmente consagrado na lexicografía máis consolidada: que os paradigmas das distintas palabras con variación morfolóxica aparezan representados por un lema ou forma canónica, que é o infinitivo no caso dos verbos, o singular no dos nomes con flexión de número e o masculino no dos nomes con flexión de xénero; e, ademais, non se ativo tampouco ó principio de que ás palabras formadas con sufixos apreciativos (diminutivos, aumentativos, pexorativos, intensificadores) non se lles recoñeza entrada propia, a non ser que alcanzasen a lexicalización, como aconteceu, por exemplo, con *corpiño* (*corp-iño*). Contra isto, no *Diccionario enciclopédico gallego-castellano* encóntranse con frecuencia entradas propias para verbos

pronominais e non pronominais (*facer* e *facerse*), para participios (*arrabonado*) e mesmo para formas verbais irregulares (*es, fas, hai*); para voces formadas mediante a adición de sufixos apreciativos (*aforrador* e *aforradoriño*), para substantivos en forma feminina e masculina (*vella* e *vello*) e tamén en singular e plural (*fazula, fazulas*); para variantes fonéticas (*anxurrada* e *enxurrada*), dialectais (*irmán, irmau*) e gráficas (*bexiga, vexiga*); para castelanismos lexicais e para as voces galegas obrigadas a competir con eles (*deus, dios*); para arcaísmos sen ningún uso na lingua moderna como *aontar, onta, viltar*, etc. Resulta evidente que na obra lexicográfica de Rodríguez González a predisposición acumulativa (cantas máis entradas, mellor) prevaleceu sobre o espírito selectivo, que obrigaría a elixir con sistematicidade e rigor os lemas do dicionario e a reducir en todo o posible a consagración de simples variantes como entradas independentes.

O carácter enciclopédico do dicionario maniféstase asistematicamente na súa macroestrutura, mais creo que non de maneira marxinal ou ocasional. Con certa frecuencia alcanzan a categoría de entrada nomes propios de persoa (*Alexandra, Alexandre, Amaro, Anxelo, Fins, Firmín, Fiz, Mingos, Santiago, Xan...*), santos titulares de parroquias (*San Lourenzo, San Martiño, San Miguel*, —e tamén *San Migueliño*—, *San Simón, Santa Mariña, Santa Unxía* o *Uxía...*), nomes de deidades (*Aexiamu-niaeco, Antúbel...*), nomes de personaxes lendarios (*Amairxen, Breogán...*), nomes de

seres imaxinarios consagrados popularmente (*Meco, Xans...*), topónimos (*Angrois, Antela, Antioquía, Cebreiro, Duio, Fisterra, Gundín, Guntín, Ribeiro, Sargadelos...*), etc. A inclusión deste tipo de entradas dá pé para incorporar ós artigos lexicográficos lendas tradicionais, cántigas, informacións sobre a historia ou o imaxinario mitolóxico de Galicia, refráns, indicacións sobre a pronuncia de certos nomes, etc., de tal modo que con elas resulta reforzado o xa notable enciclopedismo característico da microestrutura deste dicionario. No caso dos nomes propios de persoa percíbese un interese por dar a coñecerlos que se consideran caracteristicamente galegos.

Na tradición da lexicografía galega en que se inscribe, o dicionario de Eladio Rodríguez participa da condición de dicionario xeral da lingua e da de dicionario bilingüe, pois as súas definicións adoitan ir precedidas das correspondencias castelás das entradas. Así e todo, é de notar que a presentación de tal correspondencia se omite normalmente cando non hai diferenza entre a forma da lingua de entrada e a forma da lingua de saída (*fotógrafo, hora, materno...*) e cando o autor non acerta a dar unha equivalencia que lle pareza segura (*lamote, lampreeira, mazarolo...*).

Gran parte das definicións que dá están tomadas do *Diccionario de la lengua castellana* da Real Academia Española, de onde as copiou literalmente ou con poucas variacións. A débeda

con esta fonte resulta manifesta cando hai perfecta correspondencia de significante e significado (cando menos nas acepcións principais) entre a voz galega e a voz castelá. Isto é o que acontece, por exemplo, no caso das tres primeiras acepcións do lema *cruz*. Cando a diferenza afecta o significante mais non as acepcións fundamentais das palabras, é frecuente que despois da equivalencia castelá da voz galega se faga seguir unha definición tamén copiada do no DRAE ou inspirada nel, como pode verse nos casos de *cibdá* e de *rodicio*. Finalmente, cando debía definir voces para as que non encontraba equivalente castelán, o autor valeuse a miúdo de fontes lexicográficas galegas; a definición da palabra *cambota*, por exemplo, está tomada do *Diccionario gallego-castellano* da Real Academia Galega. No tocante ás definicións, o dicionario de Eladio Rodríguez funcionou en boa medida como un elo máis da cadea de transmisión textual que enlaza os traballos dos lexicógrafos do século XVIII cos dos dicionaristas do XIX, e os destes cos daqueles que laboraron nestes eidos desde o inicio do século XX ata, polo menos, o ano 1968, en que se publicou o *Diccionario galego-castelán e vocabulario castelán-galego* de Xosé Luís Franco Grande³.

Bastantes entradas van equipadas de exemplos ilustrativos que nunhas ocasións semellan creación do propio Eladio Rodríguez e noutras consisten en pequenas pasaxes de obras literarias

3 O lector interesado en coñecer detalles sobre esta cadea de transmisión lexicográfica galega deberá acudir ó xa clásico traballo de Pensado (1976).

ou de documentos antigos. As mesmas funcións de ilustración e contraste das definicións que se dan desempéñanas os refráns que se colocan ó final de bastantes dos artigos lexicográficos, e tamén as cántigas que ás veces se lles incorporan. Sen dúbida, o repertorio refranístico constitúe un dos grandes tesouros deste dicionario e merece un demorado estudio particular. Tamén é digna de especial consideración a recompilación o máis completa posible de modismos e frases feitas, que aparecen en abundancia e con notable enxebreza, mais non sen incorrer ocasionalmente na copia servil das fontes castelás, como a que leva a forxar un *chamarse andaina* como calco da expresión castelá *llamarse andana*:

ANDAINA s.f. Camino largo, mucho que andar. [...] *Chamarse andaina*, desentenderse de lo dicho o prometido; no hacer caso de alusiones o indirectas.

Moitos dos artigos lexicográficos incorporan tamén información sobre sinónimos e variantes, a miúdo sen distinguir convenientemente entre unha cousa e outra. Tal é o que acontece baixo o lema *alfaza*, onde deberían separarse as variantes *alfácer* e *alfacia* do sinónimo *leituga* (para o que por súa vez se dan as variantes *leitariga* e *leitaruga*).

A vocación enciclopédica con que esta obra se concibiu e naceu, visible parcialmente na súa macroestrutura, maniféstase con toda a largueza na microestrutura, onde se encontra o tipo de información que xa se prometera na contracuberta de *Oraciós campestiñas* (1927): “canto se conoce de

costumes, estilos consuetudinarios, supersticións, crencias, folklore, mitoloxía popular e outros aspectos da vida galega”. Unha aproximación ós contidos enciclopédicos desta obra realizou-na recentemente González Millán (2000), quen mostrou como en moitos dos seus artigos lexicográficos alenta a idea de que o século XIX trouxo a Galicia toda unha serie de transformacións que desvirtuaron unha identidade colectiva idealizada que o autor, movido pola nostalgia do que consideraba un tesouro xa case perdido, intentou rexistrar e arquivar. Así mesmo, algúns artigos lexicográficos incorporan información lingüística ou opinións sobre os problemas técnicos da lingua literaria do Rexurdimento e a época Nós; no relativo a esta última cuestión, Eladio Rodríguez concedía primacía a dous criterios: o do uso establecido na comunidade falante e o da sanción de autoridades coma a da Real Academia Galega (expresada a través do DRAG) e a de Manuel Lugrís Freire.

Certamente, hoxe podemos e debemos facerlle ó *Diccionario enciclopédico gallego-castellano* toda unha serie de obxeccións de carácter técnico entre as que salientan, ó meu entender, as que teñen que ver coa falta de criterios firmes para a selección dos lemas. Mais considero tamén de xustiza ponderar axeitadamente a magnitude desta obra lexicográfica, da que debe dicirse que resulta manifesta a desproporción existente entre a penuria de medios con que

se fixo e a grande riqueza dos resultados que con ela se obtiveron.

OS ÚLTIMOS ANOS

En 1934 Eladio Rodríguez renunciou irrevocablemente á presidencia da Real Academia Galega porque así llo aconsellaba o coidado da súa quebrantada saúde. Anteriormente, tal vez contra o final de 1932, tamén abandonara a dirección de *El Noroeste*, que, xa como “Diario de la República. Órgano del Partido Radical Socialista”, pasara a ser dirixido por Roberto Blanco Torres en febreiro de 1933. Dá a impresión de que, chegado á beira dos setenta anos, o noso personaxe foi apartándose da primeira liña da vida pública, onde certamente estivera durante moitos anos na súa condición de director de *El Noroeste* e de home sobranceiro da vida coruñesa e galega e, nomeadamente, desde 1926, como presidente da Academia. Ademais, quitando episodios coma o da súa participación na redacción do proxecto de Estatuto para Galicia en 1932, obrigada pola súa condición de presidente da Academia, don Eladio estivo case por completo ausente do escenario político da Galicia da Segunda República ou, cando menos, estivo nunha moi discreta segunda fila.

A súa xubilación como funcionario municipal produciuse en agosto de 1937, cando ocupaba o posto de Oficial Maior. Con este motivo, o concello coruñés nomeouno Oficial Maior Honorario da Oficina Municipal. Despois da Guerra Civil, ancián e enfermo, o

seu nome está xa case completamente ausente do *Boletín de la Real Academia Gallega*, e é probable que xa non lle resultase tan doado coma antes asistir regularmente ás xuntas e actos en que participaba a corporación. Probablemente o seu vello ritmo de traballo decaeu moito ó ir discorrendo a década dos corenta, non só polo avanzado da súa idade, senón tamén porque, segundo Arturo Rodríguez Hervada (1997, 14), neto seu, nos seus últimos anos padeceu unha arterioesclerose cerebral que lle afectou a memoria e que lle impedía incluso lembrar cousas tan elementais coma o nome dun fillo ou dun neto, “o que lle causaba grandes frustracións”. Así e todo, durante xuño e outubro de 1944 aínda presidiu unha Xunta de Idade que se encargou de rexe-la vida da Academia mentres non se nomease unha nova Xunta de Goberno en propiedade, que ó final se constituíu baixo a presidencia de Manuel Casás Fernández.

A morte chegoulle a Eladio Rodríguez na tarde do 14 de abril de 1949. Aquel día desapareceu non só un dos últimos representantes da sonada Cova Céltica, senón tamén un dos últimos superviventes do grupo fundacional da Real Academia Galega.

BIBLIOGRAFÍA

BRAG: *Boletín de la Real Academia Gallega*, A Coruña, 1906 -.

Carballo Calero, R. (1981): *Historia da literatura galega contemporánea*.

- nea (1808-1936), Vigo, Galaxia, 3ª ed.
- Carré, L. (1946-1950): "Don Eladio Rodríguez González", *Boletín de la Real Academia Gallega*, núms. 289-293, 154-157.
- Couceiro Freijomil, A. (1951-1954): *Diccionario bio-bibliográfico de escritores*, 3 vols. [vol. 1, 1951; vol. 2, 1952; vol. 3, 1954], Santiago de Compostela, Bibliófilos Gallegos.
- D[obarro] P[az], X.- M. (1974): "Rodríguez González, Eladio", in *Gran Enciclopedia Gallega*, Xixón, Silverio Cañada, vol. 27, 54-55.
- González Millán, X. (2000): "O século XIX no *Diccionario Enciclopédico de Eladio Rodríguez*", *Cadernos de Lingua*, 21, 5-24.
- González Pérez, C. (2000): *Eladio Rodríguez González. Vida e obra*, Noia, Toxosoutos.
- Mariño Paz, R. (2001): *A morriña creadora. Traxectoria vital e intelectual de Eladio Rodríguez González*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- Otero Pedrayo, R. (1953): "Eladio Rodríguez González", in *O libro dos amigos*, Buenos Aires, Ediciones Galicia del Centro Gallego de Buenos Aires, 85-87.
- ____ (1958): "Prólogo", in E. Rodríguez González, *Diccionario enciclopédico gallego-castellano*, Vigo, Galaxia, vol. 1, IX-XXI.
- Pensado, J. L. (1976): *Contribución a la crítica de la lexicografía gallega. I. El Diccionario gallego-castellano de F. J. Rodríguez y su repercusión en la lexicografía gallega*, Salamanca, Universidad.
- Rodríguez Hervada, A. (1997): "Eladio Rodríguez González, un poeta inxustamente esquecido", in E. Rodríguez González, *Antoloxía poética*, Sada-A Coruña, Edición do Castro, 7-19.
- R[odríguez] Yordi, J. (1956): "Eladio Rodríguez González, místico de la tierra", *Boletín de la Real Academia Gallega*, núms. 309-320, 432-439.
- Santamarina, A. (ed.) (2000): *Diccionario de diccionarios*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza. O prólogo de A. Santamarina titulado "Os diccionarios galegos" (pp. 31-62) é unha versión algo modificada da voz "Diccionarios galegos", in *Apéndice da Gran Enciclopedia Gallega*, tomo XXXIV, 35-48.
- Suárez Vázquez, D. (2000): "As autoridades no *Diccionario gallego-castellano* (1913-1928) da Real Academia Galega", *Cadernos de Lingua* 21, 67-102.

MENSAXEIROS QUÍMICOS CEREBRAIS

Manuel Aldegunde Villar*
Universidade de Santiago
de Compostela

O cerebro é un dos grandes retos actuais do estudio das Neurociencias; pódese dicir que a complexidade e o esforzo para esclarece-lo seu funcionamento son comparables ós que se están desenvolvendo para explora-lo espacio.

O estudio do sistema nervioso pódese abordar a partir do coñecemento dos seus diferentes niveis de organización, desde o molecular ata o de comportamento animal. Entre estes dous extremos de organización, o relativo á transferencia de información entre as células nerviosas, é dicir, os mecanismos a través dos cales estas células se comunican entre si, é de vital importancia para empezar a coñece-lo funcionamento do sistema nervioso.

Na segunda metade do século XIX existiu unha forte controversia entre os partidarios da teoría celular, defensores das neuronas como unidades independentes, e os da teoría reticular, que crían que as neuronas estaban conectadas entre si por pontes protoplásmicas. Ata os traballos pio-

neiros de Santiago Ramón y Cajal, publicados en dous volumes (*Textura del sistema nervioso del hombre y los vertebrados*) durante os anos 1899-1904, prevalecía a hipótese de que o sistema nervioso se estruturaba coma un tecido sincitial continuo (Teoría reticular). Foi o neuroanatomista español quen demostrou que o sistema nervioso estaba formado por unidades individuais (neuronas) que eran estruturalmente independentes unhas doutras. Así, e de acordo con esta hipótese (Teoría neuronal), a comunicación entre neuronas contiguas ten lugar a través do espacio interneuronal e das membranas neuronais, non por continuidade. Aínda que a teoría de Ramón y Cajal non é universal, a comunicación no sistema nervioso ten lugar maioritariamente entre neuronas independentes.

Xa que o paso da información dunha parte a outra do sistema nervioso é a esencia da súa función, non é de estrañar que nas neuronas evolucionase unha estrutura especializada para a súa transferencia: a sinapse. Este

* Profesor Titular de Fisioloxía.

concepto de sinapse como unión funcional entre dúas neuronas foi cuñado por Charles Sherrington a principios do século XX. Actualmente encóntrase perfectamente establecido que as neuronas se comunican entre si ou con outros tipos celulares por medio dos

sistemas de comunicación intercelular: a transmisión eléctrica e a química (fig. 1). Non obstante, o modo da transferencia de información nas sinapses foi un tema de discusión entre os neurocientíficos ó longo de toda a primeira metade do século XX.

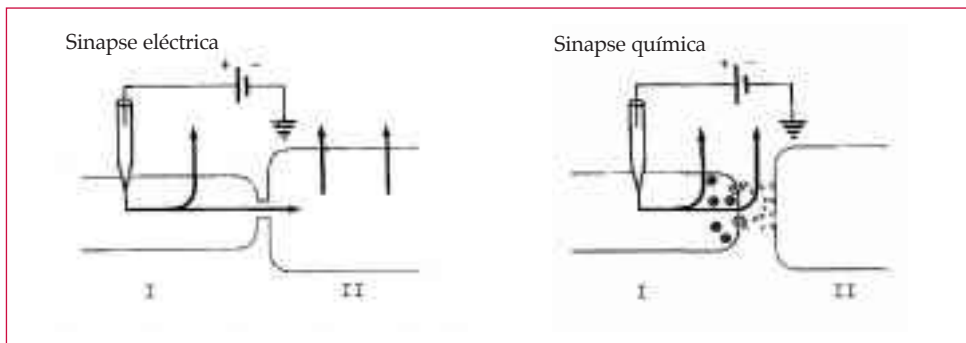


Figura 1. Nunha sinapse eléctrica existen unións fendas que unen os citoplasmas de ambas neuronas, deste modo parte da corrente inxectada na neurona presináptica (I) pode fluír cara á neurona postsináptica (II) despolarizándoa. Nas sinapses químicas a cantidade de corrente inxectada en (I) e que pode chegar a (II) é desprezable e incapaz de despolarizala. Serán os mediadores químicos (neurotransmisores) almacenados en vesículas os que, unha vez liberados transmitirán a información dunha neurona á outra (Modificado de E. Kandel e J. Schwartz, 1985).

Nas sinapses eléctricas as correntes xeradas por un impulso na terminal presináptica difúndense directamente á seguinte neurona a través de vías (unións fendas) de baixa resistencia. Aínda que a hipótese da transmisión eléctrica entre neuronas nunca fora moi cuestionada, non foi ata 1959 cando Furshpan e Potter realizaron as primeiras experiencias que demostraban inequivocamente a súa existencia. Nas sinapses químicas, o espazo entre as neuronas pre e postsináptica impide a difusión directa da corrente. As terminais presinápticas liberan unha substancia química específica, o neurotrans-

misor. Este espállase a través do espazo sináptico e alcanza a membrana da célula postsináptica, modificando as súas propiedades e alterando así a súa permeabilidade a ións específicos.

En 1904, T. R. Elliot, sendo estudante na Universidade de Cambridge e influenciado polos traballos de Langley (1901), expón a idea de que as neuronas se comunican entre si por medio de mensaxeiros químicos ó comproba-la forte similitude entre os efectos da inxección de adrenalina e a estimulación simpática. Foi outro estudante, W. E. Dixon (1906), esta vez

da Universidade de Oxford, quen reafirmou esta idea observando a similitude da acción da muscarina e a estimulación de fibras parasimpáticas. Sen embargo, non foi ata 1921 cando Otto Loewi desenvolveu as primeiras experiencias que demostraron satisfactoriamente a existencia da transmisión química. Colocou un corazón inervado polo nervio vago nun recipiente con salino que se conectaba a outro recipiente onde se atopaba outro corazón non inervado. A estimulación eléctrica do nervio vago provoca unha diminución da frecuencia do corazón inervado e cun lixeiro retardo tamén diminúe a frecuencia do corazón non inervado. Aparentemente a estimulación do nervio vago inducía a liberación dunha substancia inhibidora que se difundía do primeiro recipiente ó segundo. Esa substancia química foi denominada por Vagusstoff. Anos despois (1926), el mesmo e os seus colaboradores demostraron que dita substancia é idéntica á

Acetilcolina (ACh), sendo esta a primeira molécula química caracterizada como neurotransmisor. No ano 1936 Quastel e cols. foron os primeiros en demostra-la capacidade do tecido cerebral para sintetiza-la ACh. Ata o principio dos anos cincuenta, ademais da ACh, soamente se identificaran como axentes neurotransmisores a noradrenalina, a dopamina, a serotonina e a substancia P. Durante a década dos cincuenta, foron considerados como neurotransmisores cinco aminoácidos, o glutamato, aspartato, γ -aminobutirato, glicina e taurina. Xa a partir dos anos setenta se comezou a illar e identificarlos péptidos e máis recentemente identificouse un novo tipo funcional de substancias, os neuromoduladores. Nos últimos anos o descubrimento de novas moléculas transmisoras non cesa, e xa foron identificadas máis de cincuenta moléculas neuroactivas (Táboa 1).

Táboa 1. Neurotransmisores e neuromoduladores.

Acetil colina (ACh)
Óxido Nítrico (NON)

Aminoácidos

Glutamato, aspartato, glicina.

Derivados de aminoácidos

do triptófano: as indolaminas (serotonina).
da fenilalanina: as catecolaminas (dopamina, noradrenalina e adrenalina e octopamina).
da glicina: a taurina.
do glutamato: o ácido γ -aminobutírico (GABA).
da histidina: a histamina.

Purinas

Adenosina, Adenosina monofosfato (AMP), Adenosina difosfato (ADP) e adenosina trifosfato (ATP).

Péptidos

Opioides: encefalinas, dinorfina e β -endorfinas.
 Taquikinas: substancia P, neuroquininas A e B, kassinina e eledoisina.
 Gastrinas: gastrina, colecistokinas.
 Somatostatinas: somatostatina 14 e 28.
 Similares ó glucagon: péptido vasoactivo intestinal (VIP).
 Similares ó polipéptido pancreático: o neuropéptido Y (NPY).
 Péptidos neurohipofisarios: vasopresina, oxitocina, neurofisinas.
 Outros péptidos: bombesina, neurotensina, bradiquinina, anxiotensina.

Ata non hai moitos anos asumíuse que cada neurona sintetizaba e liberaba un único mediador químico, unha hipótese orixinalmente avanzada por Sir Henry Dale e por iso denominada posteriormente por J. Eccles (1976) o Principio de Dale. Este principio foi revisado e actualmente está totalmente aceptado que cada neurona pode producir máis dun neurotransmisor.

Os mediadores químicos pódense dividir en dúas categorías: neurotransmisores e neuromoduladores. Os neurotransmisores son moléculas que teñen un efecto directo na membrana subsináptica representando o elo normal nos mecanismos reguladores que gobernan o rendemento do sistema

nervioso (Florey, 1967), mentres que os neuromoduladores regulan ou modulan a acción do neurotransmisor, afectando á súa liberación ou á sensibilidade da membrana subsináptica. Para que unha substancia química poida ser considerada como unha molécula con actividade sináptica debe de cumprir unha serie de criterios que se resumen na Táboa 2.

Cada neurotransmisor posúe unha función e localización propia. A súa distribución cuantitativa é tamén moi diferente, así por exemplo, a Dopamina e Noradrenalina soamente se van atopar no 1-2% das sinapses neuronais cerebrais, a serotonina en menos do 1%, a ACh no 5 ó 10%. Pola

Táboa 2. Criterios xerais para un neurotransmisor.

A molécula débese sintetizar e almacenar na neurona desde a que é liberada.

A estimulación presináptica debe de induci-la liberación da molécula transmisora.

A aplicación adecuada da molécula deberá de induci-la mesma resposta postsináptica cá estimulación presináptica.

Bloqueantes postsinápticos deberan causa-lo mesmo efecto tanto sobre a estimulación presináptica como sobre a aplicación esóxena da molécula.

A resposta postsináptica inducida por unha molécula aplicada esoxenamente deberá de finalizarse nun moi curto prazo de tempo.

A aplicación esóxena da molécula deberá desencadear comportamentos farmacolóxicos (potenciación, inhibición...) iguais ós do neurotransmisor endógeno.

contra, os aminoácidos neurotransmisores encóntranse nunha maior proporción, o GABA arredor dun 25-40%, a glicina un 25-40%.

PROCESOS INVOLUCRADOS NA TRANSMISIÓN QUÍMICA DA INFORMACIÓN NUNHA SINAPSE

A neurotransmisión química é un sistema de comunicación interneuronal fortemente especializado que require a presenza na neurona presináptica dunha complexa maquinaria molecular para a síntese do neurotransmisor, o seu almacenamento en vesículas sinápticas, a súa liberación e a súa inactivación. Ademais, a membrana da célula postsináptica debe de posuír receptores específicos que recoñezan o neurotransmisor (fig. 2). Unha vez sintetizado e almacenado o neurotransmisor, o proceso comeza cando un sinal eléctrico (potencial de acción) chega á terminal da neurona e inicia o proceso de fusión (dependendo do Ca^{++}) das vesículas sinápticas, que é onde se encontran almacenados os neurotransmisores, coa membrana presináptica; sendo o neurotransmisor liberado ó espacio sináptico. Desde aquí difunde cara á membrana postsináptica onde actúa sobre receptores específicos, activando un mecanismo de transducción que modifica a excitabilidade da membrana neuronal postsináptica. Deste modo o neurotransmisor transmite a información do sinal eléctrico desde a neurona presináptica á neurona postsináptica. Por último a acción do neurotransmisor é finalizada inmediata-

mente para limita-la súa acción por medio de diferentes mecanismos, entre os cales podemos indica-la súa difusión cara ós capilares, a súa captación polas células gliais, a súa metabolización enzimática ou a súa recaptación presináptica por medio dun transportador dependente do Na^+ e outros ións (Cl^- e K^+).

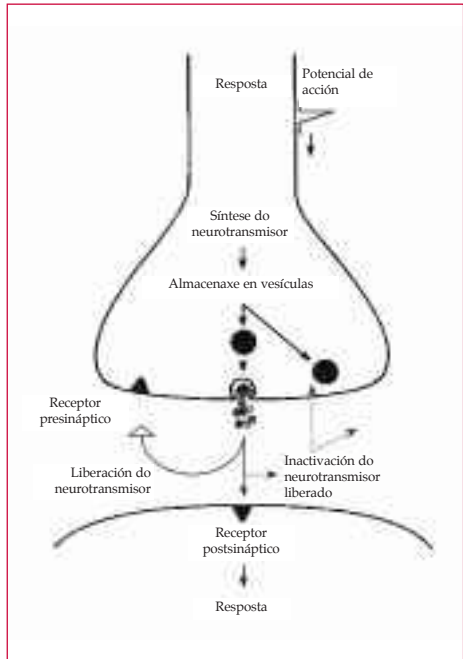


Figura 2. Representación esquemática dos procesos involucrados na transmisión sináptica química. No esquema represéntanse as etapas fundamentais desta transmisión: (1) liberación do neurotransmisor dependente do Ca^{++} , en resposta a un potencial de acción, (2) acción do neurotransmisor sobre o receptor postsináptico (nalgúns casos presináptico) e (3) inactivación do neurotransmisor por recaptación neuronal e/ou inactivación enzimática. A liberación do neurotransmisor pode estar modulada por receptores situados na terminal presináptica.

RECEPTORES

Os neurotransmisores producen os seus efectos como unha consecuencia das súas interaccións cos receptores

apropiados situados sobre a membrana subsináptica, receptores que unha vez activados poñen en funcionamento un sistema efector que dará lugar á resposta biolóxica (fig. 3).



Figura 3. Etapas da acción dun neurotransmisor.

Estructuralmente os receptores que median as respostas dos neurotransmisores poden ser de dous tipos, receptores ionotrópicos e metabotrópicos. O mecanismo ionotrópico ou directo ten lugar cando o neurotransmisor induce a apertura directa dunha canle iónica despois da súa unión co receptor, canle que en ausencia do neurotransmisor é impermeable ós ións. Tódolos receptores ionotrópicos son complexos proteicos formados por cinco subunidades que se combinan para formar unha canle iónica que atravesa a membrana. Entre outros, forman parte desta familia de receptores o nicotínico de ACh, o receptor $GABA_A$, o receptor para a serotonina $5-HT_3$ e aqueles que responden ós aminoácidos excitadores aspartato e glutamato, como pode se-lo receptor NMDA (*N*-metil-*D*-aspartato). Entre estes receptores o máis estudiado, e representativo dos receptores ionotrópicos, é o receptor nicotínico da ACh (nAChR).

Este receptor está formado pola asociación de cinco subunidades ($2\alpha, 1\beta, 1\gamma, 1\delta$), cada unha das cales está formada por catro segmentos hidrófobos denominados M_1, M_2, M_3 e M_4 . Estes segmentos atravesan a membrana dispoñéndose en forma de hélice α (fig. 4). Pola contra, o receptor metabotrópico está composto por un único polipéptido e exerce os seus efectos a través dun mecanismo totalmente diferente ó do receptor ionotrópico.

A unión dun neurotransmisor a un receptor metabotrópico induce un cambio conformacional que na maioría dos casos activa unha proteína G, o que finalmente provocará a apertura dunha canle iónica. Neste caso a resposta de apertura da canle é máis lenta e duradeira cá que ocorre cando se activa unha canle ionotrópica. Dun xeito xeral o receptor metabotrópico está formado por un polipéptido que contén sete segmentos transmembrana (hélices α) do TM_1 ó TM_7 (fig. 5).

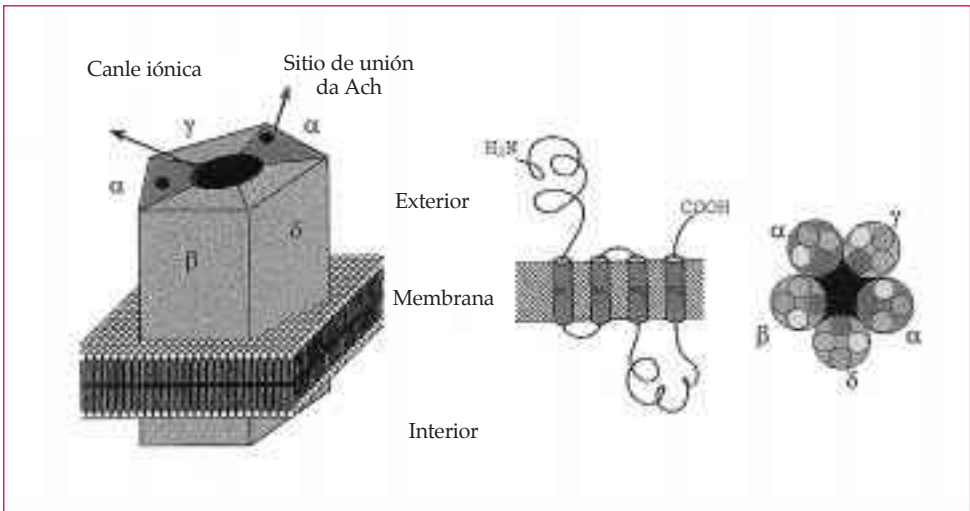


Figura 4. Esquema xeral do receptor nicotínico de ACh. Na figura da esquerda distínguense as cinco subunidades que o forman, das cales dúas, as α , son iguais e posúen cada unha un sitio de unión para a ACh. Na central represéntase a estrutura dunha das cinco subunidades do receptor nicotínico. Cada subunidade está formada por catro hélices α que atravesan a membrana (M_1 , M_2 , M_3 e M_4). Os extremos N' e C' terminais de cada cadea sitúanse extracelularmente. Na figura da dereita represéntase un diagrama coa posición relativa dos segmentos transmembrana M1-M4 dentro de cada subunidade. O segmento M2 de cada subunidade orientase cara ó interior da canle, de xeito que os seus aminoácidos forman a maior parte da súa estrutura.

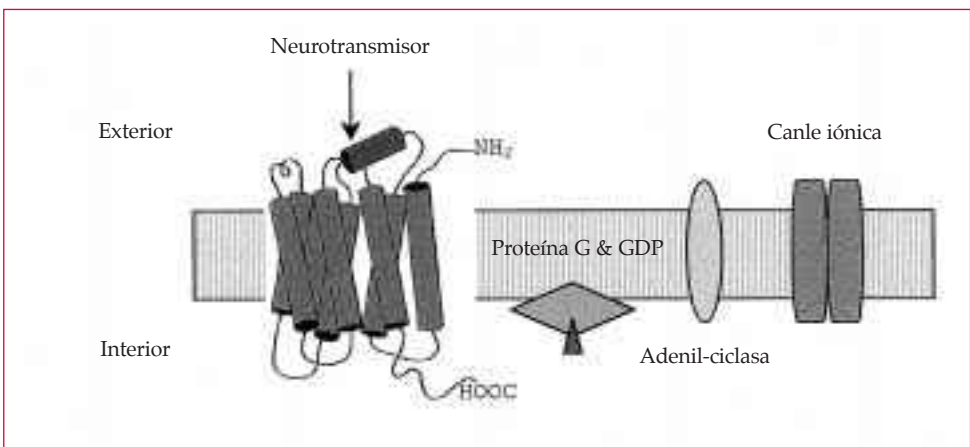


Figura 5. O neurotransmisor únese ó receptor metabotrópico, que por medio dunha serie de cambios conformationais se une a unha proteína G, activándoa. Á súa vez as proteínas G actúan sobre os efectores, como pode se-la enzima adenil ciclase, que ó activarse produce cAMP. A través da activación de proteínas quinases dependentes do cAMP pódense fosforilar canles iónicas, o que modifica as súas propiedades.

NEUROTRANSMISORES

A partir de agora centrarémola atención en certos aspectos da neuroquímica e farmacoloxía dalgúns neurotransmisores. No proceso de formación dun neurotransmisor requírese da presenza na propia terminal neuronal de tódolos elementos necesarios para a súa síntese: precursores, enzimas e cofactores. O coñecemento da dinámica xeral dos neurotransmisores é de grande importancia, dado que se sabe que diversas desordes cerebrais poden estar asociadas a disturbios da comunicación química sináptica. Por iso, a posibilidade de interferir farmacoloxicamente nas distintas fases implicadas na neurotransmisión, como poden se-la síntese, a liberación ou a inactivación, estimulou a investigación de numerosos fármacos. Isto permitiu, por un lado, coñecer máis profundamente os mecanismos da neurotransmisión química e por outro, tratar estas desordes ó utilizar como diana das súas accións diferentes etapas da neu-

rotransmisión, controlando ou revertendo as manifestacións clínicas.

A ACETILCOLINA (ACh). As neuronas colinérxicas orgánzanse en diversas poboacións de neuronas que se orixinan maioritariamente na zona da formación reticular do tronco encefálico e con proxeccións cara á cortiza, hipotálamo, tálamo, hipocampo e outras rexións cerebrais. As neuronas colinérxicas están involucradas en circuitos neuronais relacionados con funcións tales coma o sono REM e a memoria.

A ACh sintetízase nas terminais colinérxicas sinápticas a partir da colina e o acetil-CoA nunha reacción catalizada pola colina acetiltransferasa. A acetilcolina así sintetizada almacénase maioritariamente nas vesículas sinápticas. Despois da súa liberación é destruída pola enzima acetilcolinesterasa dando lugar a unha molécula de acetato e a unha de colina, que é reutilizada despois da súa recaptación para a síntese de novas moléculas de ACh (Figura 6).

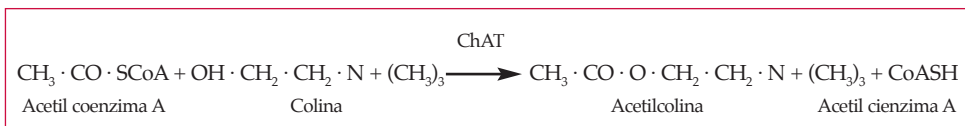


Figura 6. Síntese da acetilcolina: reacción catalizada pola colina acetiltransferasa (CHAT).

No sistema nervioso central atópanse receptores para a ACh de tipo muscarínico (metabotrópicos) e nicotínicos (ionotrópicos). Con respecto ós muscarínicos identificáronse cinco sub-

tipos (M_1 a M_5). Os M_1 son receptores postsinápticos que se atopan maioritariamente en neuronas da cortiza cerebral, hipocampo, amígdala e tálamo. Os M_2 sitúanse presinápticamente

e están involucrados na modulación da liberación de ACh e outros neurotransmisores.

Observáronse alteracións da transmisión colinérxica asociadas a patoloxías coma a enfermidade de Huntington, a esquizofrenia e na enfermidade de Alzheimer. Nesta última a capacidade biosintética de ACh está diminuída no hipocampo a consecuencia dunha caída da actividade da enzima colina acetiltransferasa. Tentouse tratar este déficit colinérxico usando precursores da ACh (ex. a colina e a lecitina), anticolinesterásicos (ex. a fisostigmina) e agonistas muscarínicos.

A SEROTONINA (5-HIDROXITRIPTAMINA, 5-HT). Os somas das neuronas serotoninérxicas están agrupadas nunha serie de núcleos, designados B₁-B₉, situados no tronco cerebral, concretamente nos núcleos da rafe dorsal encóntranse os grupos B₆ e B₇ e na rafe mediana os B₅ e B₈. Os grupos neuronais máis caudais B₁, B₂ e B₃ proxéctanse cara ás hastas dorsais da medula espinal e están involucradas nos mecanismos da dor. As proxeccións que parten dos grupos neuronais máis anteriores proxéctanse rostralmente cara ó diencéfalo e o telencéfalo. A 5-HT é un neurotransmisor involucrado en múltiples funcións como poden se-lo control do apetito, o control do ciclo vixilia-sono, na memoria e aprendizaxe, na regulación da temperatura, no comportamento sexual e alucinixénico, entre outros.

A síntese de 5-HT comeza coa entrada do seu precursor, o aminoácido esencial triptófano, na neurona serotoninérxica. Inmediatamente este aminoácido é hidroxilado por medio da enzima triptófano hidroxilasa, paso limitante da taxa de síntese da serotonina. O triptófano, precursor da serotonina, encóntrase en elevadas concentracións no plasma e chega ó cerebro a través dun sistema de transporte específico para aminoácidos neutros; por iso a cantidade que chega ó cerebro vai depender da relación da súa concentración plasmática fronte á dos outros aminoácidos neutros. Este é un feito moi importante porque as neuronas serotoninérxicas son moi sensibles ós cambios nos niveis circulantes de triptófano, de modo que cambios nos patróns aminoacídicos plasmáticos causados pola dieta ou patoloxías (ex. a diabetes) poden modifica-la síntese de serotonina cerebral. Así por exemplo, dietas ricas en carbohidratos activan o sistema serotoninérxico mentres que dietas ricas en proteínas producen o efecto contrario. O precursor resultante da hidroxilación do triptófano, o 5-hidroxitriptófano, é decarboxilado inmediatamente por un aminoácido aromático decarboxilasa (AADC) para dar lugar á serotonina (fig. 7).

A inactivación da serotonina realízase por recaptación a través da membrana neuronal utilizando transportadores de 5-HT específicos (SERT) e por degradación enzimática, unha vez recaptada, por medio da enzima monoamina oxidasa (MAO).

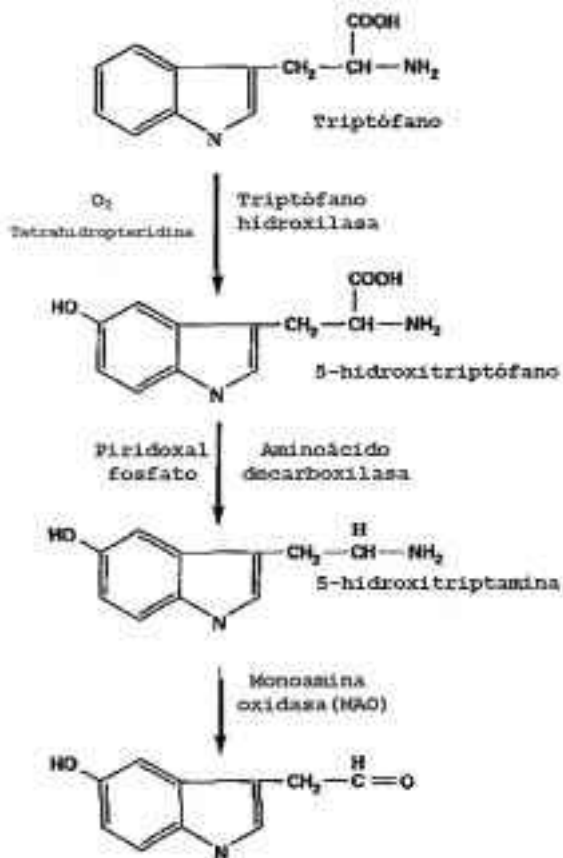


Figura 7. Síntese e metabolismo da serotonina.

Existen numerosos receptores serotoninérxicos no sistema nervioso central. Baseándose nas súas propiedades farmacolóxicas, nos seus mecanismos de transducción e nas súas secuencias primarias pódense clasificar en sete tipos (5-HT₁ a 5-HT₇). Coa excep-

ción dos receptores 5-HT₃ (ionotrópicos) tódolos receptores serotoninérxicos pertencen á superfamilia dos receptores emparellados coa proteína G (metabotrópicos).

A serotonina está implicada na etioloxía de moitas enfermidades e moi

particularmente na depresión, ansiedade, esquizofrenia, desordes alimenticias, desordes obsesivo compulsivos, migraña e pánico. Por esta razón moitos dos fármacos utilizados no tratamento destas enfermidades actúan modulando o ton serotoninérxico. Así por exemplo, algúns antimigrañosos actúan como antagonistas serotoninérxicos en certos receptores postsinápticos. Certos inhibidores de recaptación de serotonina (SSRI) coma a fluoxetina (Prozac) actúan como antidepresivos, antiobsesivos e antibulímicos ó incrementa-la duración da súa presenza na sinapse. En relación con este feito é moi interesante o papel dos receptores 5-HT_{1A} que se encontran nos núcleos da rafe, onde actúan como autorreceptores somatodendríticos. Estes receptores están adaptados negativamente á adenilciclase, de xeito que ó ser activados inhiben a propia descarga neuronal e a liberación de 5-HT na fenda sináptica. O uso de substancias que bloquean o funcionamento destes receptores potencia o efecto dos SSRI, así por exemplo a súa coadministración cun antagonista 5-HT_{1A} (pindolol) aumenta a eficacia terapéutica e acurta o inicio da aparición do efecto terapéutico dos SSRI en pacientes depresivos.

AS CATECOLAMINAS (DOPAMINA, DA; NORADRENALINA, NA E ADRENALINA, A). A orixe das neuronas dopaminérxicas sitúase na área mesencefálica (substancia negra e área ventral tegmental) e proxéctase cara ás súas áreas cerebrais terminais por medio dos sistemas nigroestrial, mesolímbico

e mesocortical. As neuronas noradrenérxicas orixínanse fundamentalmente no *locus coeruleus*, bulbo e protuberancia e presentan terminais en diversas áreas cerebrais (tálamo, telencéfalo, formación reticular, cerebelo, medula espinal...).

A ruta da biosíntese das catecolaminas resúmese na figura 8. Ó igual que no caso da 5-HT as catecolaminas utilizan como precursor un aminoácido, a tirosina. O primeiro paso consiste na hidroxilación da tirosina por medio da enzima tirosina hidroxilasa. Esta reacción é o paso que limita a súa taxa de síntese e está sometido a un complexo control regulador. O seguinte paso consiste na perda do grupo carboxil da DOPA por acción da enzima DOPA decarboxilasa, para producir Dopamina, o neurotransmisor catecolaminérxico máis abundante. Posteriormente nas neuronas noradrenérxicas a DA é hidroxilada mediante a enzima dopamina- β -hidroxilasa para producir NA, que á súa vez e nas neuronas adrenérxicas será metilada por medio dunha feniletanolamina-N-metiltransferasa para producir Adrenalina. A degradación das catecolaminas ten lugar fundamentalmente por degradación enzimática mediada por dúas enzimas, a monoamina oxidasa (MAO) e a catecol-O-metiltransferasa (COMT).

Con respecto ós receptores dopaminérxicos indicar que actualmente se coñecen cinco categorías de receptores (D₁-D₅) todos eles metabotrópicos, onde os D₁ e D₅ son de localización postsináptica e o resto pre e postsináp-

tica. Os receptores noradrenérxicos son igualmente metabotrópicos e pódense clasificar en receptores β (β_1 e β_2),

α_1 (α_{1A} , α_{1B} e α_{1D}) e α_2 , onde os α_{1A} son de localización presináptica e o resto pre o postsináptica.

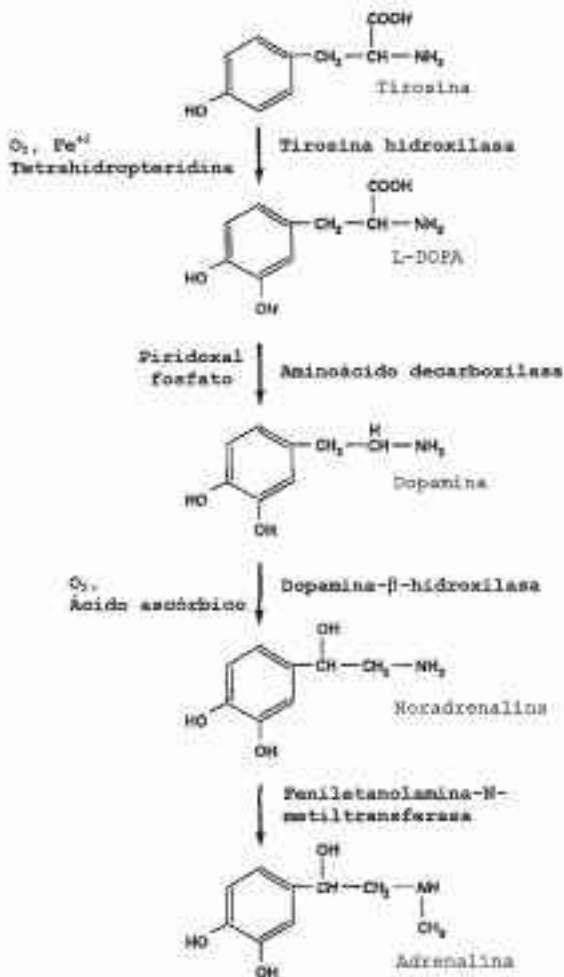


Figura 8. Síntese das catecolaminas.

Existen numerosas evidencias que involucran a disfunción catecolaminérxica en desordes tales como a esquizofrenia e as desordes bipolares. Tanto os inhibidores da MAO (ex. pargyline) coma os antidepresivos tricíclicos (ex. imipramina), que inducen un incremento dos niveis de catecolaminas cerebrais (principalmente a noradrenalina) nas sinapses, son clinicamente efectivos como antidepresivos. Estes datos propiciaron o nacemento da teoría catecolaminérxica das desordes afectivas, que basicamente fai referencia ó feito de que a diminución da actividade noradrenérxica nalgúns sinapses causa certos tipos de depresión. En xeral, a disfunción da neurotransmisión aminérxica (serotonina e catecolaminas) relaciónase con determinados trastornos afectivos coma a depresión. A finais da década dos cincuenta observouse que o tratamento da hipertensión con reserpina (fármaco que baleira os depósitos vesiculares das monoaminas cerebrais) provocaba nos pacientes fortes episodios de depresión. Estes e outros datos indicaron a posible relación causal entre a diminución da neurotransmisión aminérxica (5-HT e NA fundamentalmente) e os estados depresivos, sendo esta a orixe da denominada hipótese aminérxica da enfermidade depresiva. Por este motivo moitos fármacos antidepresivos teñen como fin contrarrestar este déficit aminérxico nas sinapses, coma os IMAO (inhibidores da MAO) o os inhibidores de recaptación neuronal. Pola contra, a excesiva actividade en certas sinapses aminérxicas,

fundamentalmente dopaminérxicas, é a base da teoría catecolaminérxica da enfermidade psicótica. As drogas típicas antipsicóticas (ex. clorpromazina) son bloqueantes de receptores dopaminérxicos postsinápticos; ademais os síntomas da esquizofrenia tamén poden ser atenuados con bloqueantes dopaminérxicos.

Por outra parte, atopáronse alteracións do sistema noradrenérxico e dopaminérxico na enfermidade do Alzheimer e do Parkinson. A actividade dos núcleos dos ganglios basais, esencial para o control dos movementos corporais, está controlada por neuronas dopaminérxicas que parten da substancia negra. A dexeneración destas neuronas dopaminérxicas nigroestriais orixina unha disfunción da actividade do núcleo caudado que finalmente dará lugar ás disfuncións motoras típicas da enfermidade de Parkinson. Os seus síntomas son atenuados coa administración do precursor da Dopamina, a L-DOPA, asociado a un inhibidor da MAO, coa intención de intentar restauralos niveis e a actividade dopaminérxica.

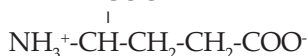
AMINOÁCIDOS NEUROTRANSMISORES. Diversos aminoácidos presentes no sistema nervioso central satisfán a maioría dos criterios que unha molécula debe de cumprir para poder ser considerada como neurotransmisor. Existen dúas grandes diferencias entre o metabolismo dos aminoácidos neurotransmisores e o dos neurotransmisores clásicos xa comentados anteriormente. A primeira é que os

aminoácidos transmisores derivan do metabolismo intermediario da glicosa e a segunda é que os aminoácidos transmisores se acumulan con grande efectividade tanto nas neuronas como nas células gliais.

De entre os aminoácidos transmisores pódense citar como exemplo o ácido glutámico e o aspártico como neurotransmisores excitadores e o GABA (ácido γ -aminobutírico) e glicina con actividade inhibitora. En xeral indicouse que os aminoácidos que presentan de dous a cinco átomos de carbono entre o grupo amino e o carboxilo se poden comportar como neurotransmisores inhibidores.



GABA



Ácido Glutámico

Mentres que o GABA se forma por decarboxilación do ácido glutámico nunha reacción catalizada pola enzima específica das terminais gabaérxicas ácido glutámico decarboxilasa (GAD), o ácido glutámico sintetízase a partir da glutamina por acción da enzima glutaminasa. Despois da súa liberación a inactivación ten lugar fundamentalmente por recaptación glial e neuronal.

O sistema de neurotransmisión glutaminérxico non soamente se

encontra involucrado na transmisión sináptica rápida, senón tamén en funcións tales como o desenvolvemento da plasticidade neuronal, concretamente cos procesos de aprendizaxe e memoria. Este sistema está organizado dun xeito moi complexo como se reflicte claramente na complexidade e diversidade dos seus receptores, que poden ser tanto metabotrópicos como ionotrópicos. Estes receptores denomínanse segundo o nome do antagonista máis potente, así os receptores NMDA (N-metil-D-aspartato), os KA (ácido kaínico) e os AMPA (ácido α -amino-3-hidroxixi-5-metil-4-isixazol propiónico). Entre os ionotrópicos cabe cita-los receptores NMDA que teñen un papel fundamental no desenvolvemento de certos mecanismos da plasticidade neuronal, coma a potenciación neuronal a longo prazo (LTP). Se a unha sinapse se lle aplica un estímulo de baixa frecuencia constante, a magnitude da resposta postsináptica é continua. Sen embargo se se lle aplica un estímulo de elevada frecuencia (estimulación tetánica) obsérvase un aumento considerable da amplitude da resposta postsináptica, que pode durar desde minutos ata días. Denomínase a este aumento de amplitude da resposta potenciación a longo prazo. Demostrouse que a administración de antagonistas dos receptores NMDA anula o fenómeno da LTP e pode diminuí-la capacidade da aprendizaxe dunha tarefa determinada. O receptor NMDA está adaptado a unha canle de Ca^{++} que en repouso se encontra bloqueada polo Mg^{++} , e que soamente pode ser aberta polo glutamato

cando a membrana está fortemente despolarizada, o que permite desprazalo Mg^{++} da canle e como consecuencia permiti-la entrada do Ca^{++} (fig. 9). Este vai actuar coma un segundo mensaxeiro regulando a actividade de proteínas quinasas (PKC e CAM-KII) que poden fosforilar proteínas das canles non-NMDA modificando a súa actividade, por exemplo aumentando a corrente sináptica e desencadeando así unha LTP.

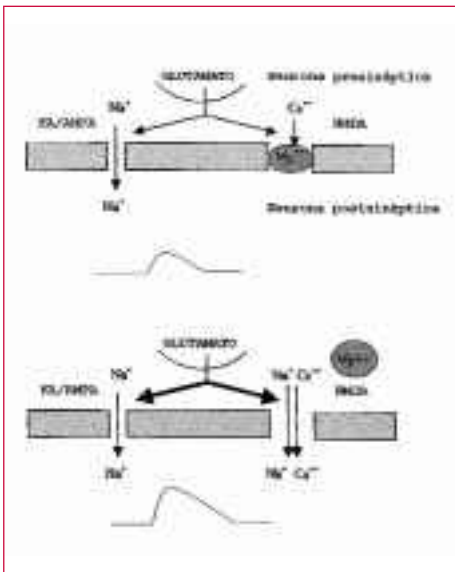


Figura 9. Na indución da LTP na rexión hipocampal CA1, unha estimulación de alta frecuencia activa varios axóns aferentes, o que leva consigo un incremento da liberación de glutamato que activa receptores postsinápticos glutaminérxicos non-NMDA e probablemente metabotrópicos xerando unha despolarización. Esta desactiva o bloqueio das canles NMDA polo Mg^{++} , o que permite un fluxo de Ca^{++} ó interior e así desencadea-los seguintes pasos que levan á expresión da LTP, como pode ser incrementa-la eficacia sináptica.

As alteracións de certos sistemas de neurotransmisión glutaminérxica poderían estar involucradas en patoloxías coma a esquizofrenia, a enfermidade do Párkinson, a corea de Huntington ou a enfermidade de Alzheimer.

O GABA é o neurotransmisor inhibitor máis importante do cerebro, con elevada presenza na corteza onde as neuronas GABAérxicas forman parte de numerosos circuitos locais. Ademais pódese encontrar noutras áreas cerebrais coma o cerebelo, hipocampo, tálamo e ganglios basais.

O GABA sintetízase a partir do ácido glutámico formado a partir do α -cetoglutarato nunha reacción catalizada pola enzima GABA α -oxoglutarato transaminasa (GABA-T). Esta enzima é de vital importancia no metabolismo GABAérxico dado que non só intervéen na súa síntese senón tamén na súa degradación. Esta enzima metaboliza o GABA previamente liberado e recaptado a semialdehído succínico, pero só se o α -cetoglutarato pode recibir-lo grupo amino retirado do GABA. Este bucle metabólico permite mantelo fornecemento de GABA.

Existen dous grandes tipos de receptores de GABA, os receptores $GABA_A$ (ionotrópicos) que controlan directamente unha canle de Cl^- e os $GABA_B$ (metabotrópicos) que son especialmente importantes na mediación da inhibición presináptica. Como todos os receptores ionotrópicos o receptor $GABA_A$ presenta unha estrutura

pentamérica resultado da combinación de cinco subunidades proteicas (α , β , γ , δ e ρ) en cada unha das cales se demostrou a existencia dunha gran variabilidade. Así por exemplo, cóñécense seis variantes da subunidade α , catro da β , catro da γ e dúas da ρ . A pesar da gran variabilidade, todas estas isoformas posúen unha alta porcentaxe de homoloxía entre si e ademais teñen unha serie de elementos comúns: catro segmentos transmembrana (TM), un gran dominio terminal $-NH_2$ situado cara á fenda sináptica e un gran bucle de unión M3-M4 onde se encontran os puntos de fosforilación do receptor (fig. 10).

O feito de que este complexo receptor estea formado pola unión de cinco subunidades e a gran variabilidade destas, dános unha idea da súa heteroxeneidade estrutural. Teoricamente poden existir centos de receptores diferentes, polo que ó falar deste receptor realmente nos estamos referindo a unha familia de receptores. Ademais sábese que a expresión das diferentes subunidades é desigual segundo a rexión cerebral, existe polo tanto unha distribución rexional dos diferentes subtipos de receptores $GABA_A$.

Unha das características máis interesantes deste receptor é que pode ser regulado alostericamente tanto no denominado dominio externo coma no da canle. A modulación alostérica ofrece unha gran vantaxe desde o punto de vista da regulación da función do receptor, xa que esta se pode obter moi rapidamente pola acción combinada

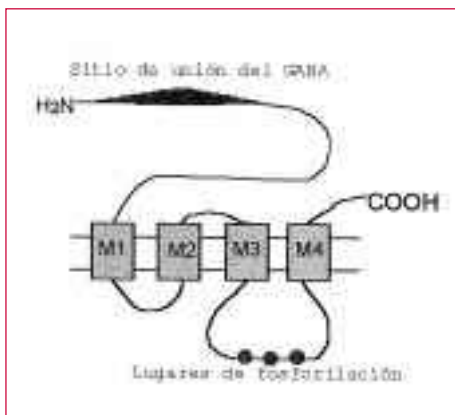


Figura 10. Modelo de organización transmembrana das subunidades do receptor $GABA_A$. Ademais da regulación alostérica o receptor/canle de GABA parece ser que pode regularse por fosforilación. De ser isto certo a enorme plasticidade funcional derivada da variada regulación alostérica veríase incrementada por medio da regulación por fosforilación.

dos distintos moduladores. O complexo receptor $GABA_A$ posúe sitios de unión, ademais de para o GABA, para as benzodiazepinas e os barbituratos no dominio externo e para a picrotoxina no da canle. A unión do GABA ó receptor provoca a apertura do canal do cloro o que permite o seu paso ó interior, a favor dun gradiente de concentración, provocando unha hiperpolarización. O receptor $GABA_A$ posúe unha forte afinidade polas benzodiazepinas tales coma o valium ou o librium (ansiolíticos, relaxantes musculares e anticonvulsiantes) e os barbituratos (anticonvulsiantes e sedantes). En ambos casos esta unión aumenta a actividade das sinapses $GABAérxicas$ ó incrementala capacidade do GABA para abri-la canle do Cl^- . Ademais de

para estas drogas atópanse sitios de unión para outras substancias coma as avermectinas e o Zn^{++} . Na zona da canle observáronse zonas de unión para a picrotoxina, convulsionante que non inhibe a unión do GABA ó seu receptor senón que bloquea a canle de Cl^- impedindo a súa entrada ó interior celular. Tamén neste dominio se detectou a posible presenza de puntos de unión para esteroides, anestésicos, etanol e outros.

A disfunción do sistema GABAérxico está presente en enfermidades coma a epilepsia, Párkinson e a enfermidade de Huntintong.

PÉPTIDOS NEUROTRANSMISORES. Con respecto ó sistema neurotransmisor peptidérxico, soamente indicaremos que os neuropéptidos posúen certas similitudes no seu funcionamento cos neurotransmisores clásicos. Non obstante teñen unha serie de propiedades que os distinguen claramente deles. Os neuropéptidos sintetízanse no soma neuronal en forma de péptidos precursores de gran tamaño, que posteriormente sofren unha serie de fraccionamentos a medida que son transportados ós sitios de liberación; unha vez liberados exercen unha serie de accións sobre a membrana postsináptica que se caracterizan pola súa lentitude, sendo finalmente inactivados pola acción de proteasas ou por difusión. Os péptidos como mediadores químicos asociáronse con numerosas funcións relacionadas co comportamento, inxestión, memoria e aprendizaxe e a dor, entre outras.

En resumo, vemos que no sistema nervioso central existen unha gran diversidade de mediadores químicos que van permiti-la comunicación entre neuronas. Non obstante, a pesar desta gran diversidade todos eles presentan unha serie de características comúns no seu funcionamento: excepto no caso dos péptidos a súa síntese ten lugar na terminal sináptica, almacénanse en vesículas sinápticas, a súa liberación é dependente do Ca^{++} , e inactívanse por recaptación utilizando proteínas transportadoras específicas, ou por degradación enzimática.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldegunde, M., "El sistema serotoninérgico cerebral en vertebrados e invertebrados", *Rev. Acad. Gal. Ciencias*, XVII, 1998, pp. 121-172.
- Bradford, H. F., *Fundamentos de Neuroquímica*, Barcelona, Labor, 1988.
- Cooper, J. R., F. E. Bloom e R. H. Roth, *The Biochemical Basis of neuropharmacology*, Sixth edition, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- Costa, E., "The allosteric Modulation of GABA_A receptors", *Neuropsychopharmacology*, 4, 1991, pp. 225-235.
- García Sánchez, A., e F. Picatoste, "Receptores de neurotransmisores", *JANO*, XXIX, 1985, pp. 663-670.

- Gelpí, E., "Enfermedad depresiva: hipótesis aminérgica y mecanismos de acción de los fármacos antidepressivos", *JANO*, XXIX, 1985, pp. 685-689.
- Godaux, E., *Les neurones, les synapses et les Fibres Musculaires*, Paris, Masson, 1994.
- Hammond, C., *Cellular and Molecular Neurobiology*, New York, Academic Press, 1996.
- Hardie, D. G., *Biochemical Messengers: Hormones, Neurotransmitters and Growth Factors*, London, Chapman & Hall, 1991.
- Kandel, E. R., e J. H. Schwartz, *Principles of neural Science*, Second edition, Amsterdam, Elsevier, 1985.
- Krisch, B., e R. Mentlein, "The peptidergic Neuron", *Advances in Life Sciences*, Basel, Birkhäuser, 1996.
- Kruk, Z. L., e Ch. J. Pycock, *Neurotransmitter and Drugs*, Third Edition, London, Chapman & Hall, 1991.
- Kuffler, S. W., e J. G. Nicholls, *De la neurona al cerebro*, Barcelona, Editorial Reverté, 1982.
- McGeer, P. L., J. C. Eccles e E. G. McGeer, *Molecular Neurobiology of the mammalian brain*, Second edition, New York, Plenum Press, 1987.
- Monaghan, D. T., e R. J. Wenthold, *The ionotropic Glutamate Receptors*, New Jersey, Humana Press, 1997.
- Schofield, P. R., "The GABA_A receptor: molecular biology reveals a complex picture", *TIPS*, 10, 1989, pp. 446-448.
- Sieghart, W., "GABA_A receptors: ligand-gated C⁻ ion channels modulated by multiple drug-binding sites", *TIPS*, 13, 1992, pp. 446-450.
- "Multiplicity of GABA_A-benzodiazepine receptor", *TIPS*, 10, 1989, pp. 407-411.
- Smith, C. M. U., *Elements of Molecular Neurobiology*, New York, John Wiley & Sons, 1997.
- Ssrange, P. G., *Brain Biochemistry and Brain Disorders*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Zigmond, M., e outros, *Fundamental Neuroscience*, New York, Academic Press, 1999.



COMENTARIOS ÓS DEBUXOS DE XOIERÍA ANTERIORES A 1700

Javier Vilariño Pintos*
Escola de Artes Mestre Mateo
Santiago de Compostela

A xoiería é unha máis das manifestacións artísticas da Humanidade e é evidente, polo tanto, que non existen principios que xurdan da nada nin finais que aparezan precipitados de forma traumática, se dos seus estilos artísticos se trata. Toda transformación é lenta se se fala das expresións artísticas. O que ocorre a miúdo é que se toma como comezo ou arranque do movemento estético dunha época aquí-lo en que xa está asentado e se ramifica polo seu contorno, ensombrecendo ou eliminando outras manifestacións de anterior factura e criterios caducos.

O mito do Renacemento italiano como a nova arte imposta case de golpe, e a súa influencia noutros países coma se dunha deflagración estética se tratase, xa foi desmontado hai tempo por varios historiadores. Panofsky, entre eles, escribe:

Tan axiña, pois, como se viu que a “renovación” das tres artes visuais formaba un cadro coherente, os his-

toriógrafos coincidiron en afirmar que os motivos complementarios desta renovación, a saber, a volta á natureza e á antigüidade clásica, comezaran a actuar en distintos momentos e, o que é máis importante, con distinta potencia segundo o medio¹.

Non podemos separa-la xoiería deste ámbito artístico xeral, pero algo intrínseco da súa función libérra de moitas ataduras que teñen as artes chamadas maiores, pintura, escultura e arquitectura. Ese algo intrínseco a que nos referimos é o de cumprir-la función de ornato persoal sen máis pretensións e, por conseguinte, manter esa liberdade para o capricho e disposición dos seus elementos figurantes que, en moitos casos, dependeu soamente dos materiais dispoñibles e as posibilidades tecnolóxicas de cada momento. Incluso nas xoias dedicadas a sinala-la autoridade e a ostentación do poder, a fantasía dos seus facedores correu con bastante liberdade en comparación coa

* Catedrático de Debuxo Lineal.

¹ Erwin Panofsky, *Renaissance and Renascences in Western Art*, Stockholm, Almqvist & Wiksell/Gegers Förlag, 1960. Obra consultada, *Renacimiento y Renacimientos en el Arte Occidental*, Madrid, Akal, 1999, p. 56.

despregada nas súas irmás as artes maiores.

Quizais se poida dicir que a entrada da xoiería neste ambiente de renovación italiana veña determinada polo abandono das maneiras bizantinas, que tanto calaran nalgúñas zonas influentes, e a aceptación das góticas a finais do século XIII, como se pode comprobar observando a xoiería veneciana. Aquí en Venecia, máis tarde ca noutros lugares, a finais do século XV abandonáranse as formas góticas a favor das lombardas renacentistas².

Ata aquí uns principios xerais, unha posta en escena, que permitirá aborda-lo verdadeiro tema do traballo, posto que se trata de indagar sobre os debuxos de xoiería, sobre os debuxos entendidos como bosquexos ou proxectos para unha posterior execución, e intentar achegarnos ós máis antigos que chegasen ata os nosos días.

Dado o tema, pasaremos por alto o mundo antigo xa que é obvio que non se vai atopar nel nada do que aquí se busca.

Da época medieval, se ben se conservan representacións en miniaturas enormemente descritivas, non sucede así co que entendemos por proxecto de xoia, isto é, a invención previa á confección. E é escaso o número de xoias medievais que nos chegaron se se fala do ornato persoal, do enxoval de uso común, non das empregadas para o

culto relixioso ou as utilizadas como símbolos de poder.

O conxunto de manuscritos miniados, dos que en España se atopan exemplares importantes, convértese nunha enciclopedia visual dun valor incalculable, como deixa patente Gonzalo Menéndez Pidal en *La España del siglo XIII leída en imágenes*³, onde se recollen para o tema que nos ocupa representacións duns colares e unhas arracadas que aparecen no *Libro de los Juegos*. Como dato curioso comenta o autor que os colares só se ven nos pescozos das mulleres mouras, as mulleres cristiás unicamente mostran sortellas nas súas mans. Nunha das imaxes deste códice figura unha cristiá, sen colar, xogando o seu anel.

De tódalas culturas existen documentacións de xoias que serviron para establecer unha historia da xoiería, aínda sen o coñecemento da xoia realizada. É algo que se estende a tódalas épocas en que a representación humana chegou ó grao de retrato, xa sexa este individualizado, arquetípico ou de escena costumista. Boa mostra diso dan os museos e os enterramentos da realeza e da nobreza. Pero do que aquí se trata é de considera-lo “debuxo previo”, o que hoxe se entende comunmente como “diseño para”.

Se ben existen fontes escritas sobre o desenvolvemento da profesión, como é o manual *De Diversis Artibus* do

² Doretta Davanzo Poli, *Las Artes Decorativas en Venecia*, Colonia, Könemann, 2000, pp. 150-152.

³ Gonzalo Menéndez Pidal, *La España del siglo XIII leída en imágenes*, Madrid, Real Academia de la Historia, 1986.

monxe beneditino do século XII Teófilo, que hoxe está considerado como o primeiro documento europeo no que aparece con detalle realista un amplo abano de procedementos e técnicas, ou as descrições do taller dun ourive de Alexander Neckam (1157-1217), inglés establecido en París, non se atopan debuxos desa época que permitan aprecia-lo proceso de creación, sendo tamén escasa a documentación acerca de cómo os ourives podían chegar a concibir un deseño para as súas pezas⁴.

A maior parte das sortellas, broches ou colares eran moi sinxelos e repetitivos e non se necesitaba máis ca unha mostra para reproducilos case mecanicamente, sen modificacións. Incluso máis adiante, cara ó mil cincocentos, atopamos un retrato de ourive descoñecido de Bruxes, obra de Gerard David, no que o artesán mostra coa súa man dereita unha sortella igual ás outras catro que quedan no sortelleiro que suxeita coa man esquerda, mentres loce o seu anel no dedo índice. Este si diferente, pois aparenta ser un anel de selo (fig. 1).

Considerando que os ourives destas épocas tamén traballaban o bronce, de feito interviñan en moitas estatuas, en especial nas moi delicadas representacións das xacentes para sepulcros importantes, pódese atopar documentación escrita sobre debuxos, aínda que estes en si non chegasen ós nosos días:



Figura 1. *Retrato de ourive*, de Gerard David.

No contrato feito para a realización do sepulcro de Gertrude Nivelles, en Bélxica, ano de 1272, o deseño foi proporcionado por Jakomon d'Anchin, da Abadía de Nivelles, mentres que o traballo foi realizado polos ourives Colars de Douai e Jakomon de Nivelles⁵.

Esta cita indica un pouco máis dos mundos de traballo dos ourives, e tráese a colación pola razón de que ourivería e xoiería non estaban separadas en oficio. Nin sequera existía o oficio de xoieiro como hoxe o entendemos. Ata case finais do século XIII ou comezos do XIV non se comeza a falar do “xoieiro”, e aparece o termo para

4 John Cherry, *Artesanos medievales. Orfebres*, Madrid, Akal, 1999.

5 *Ibidem*, p. 64.

designa-los que traballaban as pedras preciosas, isto é, as xemas ou as xoias.

Pero volvamos ós debuxos. Do século XIII é o caderno de Villard de Honnecourt. No seu folio 8, baixo Cristo na cruz entre a Virxe e San Xoán, obsérvanse a un e outro lado da columna que sostén a cruz, dous debuxos enmarcados en rectángulos, un de tema pouco definido e o outro cunha crucifixión (fig. 2). Calquera dos dous parecen estar realizados para colgantes, un con dúas argolas nos ángulos superiores e o outro cunha soa argola no medio do lado superior.

Estes dous pequenos debuxos poderían ser considerados como deseños de xoiería dos máis antigos, pero os estudos sobre este caderno demostraron que son dous engadidos posteriores realizados no século XV⁶. Así que non parece que se vaian atopar debuxos de xoias anteriores á centuria de 1400 en toda Europa.

Os debuxos en follas de papel ou pergamiño que datan de antes de 1495 mostran, en case a súa totalidade, planos arquitectónicos, debuxos para contratos, mostras para esculturas ou copias de pinturas, pero non aparece ningún tipo de debuxos de exercicios, estudos ou bosquejos. Posiblemente se deba á opinión estendida entón de que era digno de ser conservado só aquilo que se elaboraba con miras a un aproveitamento a longo prazo, como

son as plantas das catedrais ou os libros de mostras⁷.

Durante o século XV en Alemaña houbo unha íntima relación entre os ourives e os gravadores. Moitos dos últimos foran ourives ou estiveran moi ligados ó mundo dese oficio.

Alberto Durerro era fillo dun ourive e irmán tamén de ourives. Así que



Figura 2. Folio 8 do caderno de Villard de Honnecourt.

6 Villard de Honnecourt, *Cuaderno, siglo XIII*, edición crítica a cargo de Alain Erlande-Brandenburg e outros, Madrid, Akal, 1991, p. 130.

7 Rolf Toman, *El Arte del Renacimiento en Italia*, Colonia, Könemann, 1999, pp. 416 e ss.



Figura 3. Debuxos para xoias de Alberto Dürero.

non se poden tomar como unha rareza os dous deliciosos debuxos a pluma para colgantes, con motivos de leóns mordendo unha bóla, que se conservan nos Fondos do Museo Británico (fig. 3). A falta de indicacións e dada a época, pódese considerar que a bóla representa unha perla. Estes debuxos realízaos Dürero despois da súa viaxe a Italia, e apréciase neles a influencia do

Renacemento italiano. É posible que estivesen destinados a un dos seus irmáns.

A maior parte dos ourives alemáns eran á súa vez gravadores, como queda indicado máis arriba, e este feito parece se-la orixe da prata gravada dese país, que tanto influiría posteriormente no resto de Europa. Hai que lembrar que a arte de imprimir sobre pranchas gravadas tivo a súa orixe nos talleres de ourivería de Alemaña meridional, alá pola terceira década do século XV. E iso dará pé a un procedemento ornamental diferente entre a xoiería alí producida e a que ten o seu inicio nos países do sur de Europa.

Podemos segui-la evolución do gusto no adorno persoal considerando as xoias que, desde diferentes épocas, chegaron ata os nosos días, así como as súas representacións en pinturas, debuxos ou esculturas ás que antes se aludía, pero como bosquexo preparatorio, como idea de traballo, parece ser que os debuxos de Dürero (1471-1528) e os de Hans Holbein o Mozo (1498-1543), conservados no Gabinete de Estampas do Museo Británico (fig. 4), ademais dos outros mencionados do caderno de Villard de Honnecourt, son dos máis antigos que podemos atopar.

E xa que no Renacemento nos situamos e sabemos da revolución estética que entón e a partir de entón se produce, ata se sublima-lo Barroco, vén a conto lembra-las palabras de Jorge Romero Brest:



Figura 4. Debuxos para xoias de Hans Holbein.

El pintor, el escultor, el tapicero, el ceramista, debieron encontrar el camino de la sublimación formal, a partir de Renacimiento, en las cosas concretas que representaban; el orfebre y el joyero, en cambio, gracias a que creaban objetos aparentemente superfluos y por eso mismo menos sujetos a prejuicios, pudieron dar rienda suelta a ese afán de forma que reniega de lo representativo y va en pos de imágenes absolutas. Y si unos encontraron ese absoluto en la geometría, otros lo encontraron en la exaltación del sentimiento o de los goces sensoriales⁸.

Abundando na mesma idea de liberdade estilística dicía Jean Babelon: “Parece que a ourivería se fixo para acomodarse ó Barroco”. As razóns que daba servirían tamén para afirma-lo

mesmo da xoiería, porque as dúas son artes que, libres das leis da gravidade, atopan no mundo das súas formas fantásticas e arbitrarias a súa razón de existir⁹.

Outra cousa é o discurso que se queira pretender coas xoias figurativas, nas que a temática da mitoloxía clásica imperante na vida cotiá renacentista segue discorrendo, pero cunhas liberdades formais, e incluso interpretativas, que dificultan o recoñecemento da orixe icónica e a súa adaptación de intencións en moitos casos. O ornato, o brillo esplendoroso, a forma caprichosa e engaiolante primaba sobre calquera outro concepto. As posibilidades do

⁸ Jorge Romero Brest, *Historia de las Artes Plásticas*, vol. IV, *Las Artes Derivadas*, Buenos Aires, Poseidón, 1958, p. 291.

⁹ Citado en Jorge Romero Brest, *op. cit.* p. 290.

ouro e da prata, facendo uso das depuradas técnicas que se lograron ó longo dos séculos, aplicáronse entón marabillamente cunha soa finalidade, a de adornar. Así permanecerá ata hoxe, aínda que vaia cambiando a estética do adorno co correr dos tempos.

Pero ¿por que se pode falar dun cambio tan importante na xoiería durante o Renacemento?

Cando nesa época se volve ás formas clásicas, a ourivería tamén queda aprisionada nos patróns escultóricos e arquitectónicos, pénsese no saleiro de Cellini ou nas custodias procesionais. Esa consecuencia, produto da predicada volta ó naturalismo, quedou contrarrestada na xoiería polo formalismo abstracto que, en certa medida, a fixo capaz de libera-la fantasía. E foi quen de facelo porque entón se seculariza ó deixar de se-la igrexa e a nobreza as grandes protectoras e entrar neste xogo a burguesía.

Ó mesmo tempo hai que considerar que os estilos nacionais van perdendo terreo a favor dun certo estilo internacional, como ocorre noutras ramas da arte, promovido, sen dúbida, polo crecente nomadismo dos artesáns que toman modelos de alí a onde van e que máis tarde serían transmitidos polas estampas gravadas. Este intercambio beneficiou a xoiería italiana e a francesa que impuxeron os seus temas e procedementos.

Italia deu realmente un impulso novo á ourivería e á xoiería ó abandonar-la técnica da filigrana e o amontoamento de pedras característicos do bizantinismo, a favor das técnicas escultóricas. Cousa nada sorprendente, dado que os máis grandes artistas do *cuattrocento* se iniciaron como ourives. Esta concepción escultórica non varía durante o *cinquecento*, período no que destaca Benvenuto Cellini, de quen o historiador Émile Molinier escribe un xuízo cruel como opinión da non benéfica influencia da escultura sobre a ourivería: “As esculturas de Cellini son figuras boas para decorar saleiros, e o seu saleiro é por demais unha escultura”¹⁰. Xuízo cruel si, pero bastante exacto para o extraordinario artista de prodixioso talento que non logrou, sen embargo, un estilo orixinal e propio.

A pesar de todo, a xoia, menos suxeita ó devir do proceso histórico cás pezas de ourivería, como antes se indicaba, tamén respondía a apetencias máis permanentes, de tal xeito que, libre de ataduras, se realizaba considerando unicamente unhas esixencias expresivas. Máis adiante, co paso dos anos, “recibirá un golpe, que podría decirse casi mortal, cuando el burgués del siglo pasado comenzó a ver en ella nada más que el soporte de valiosas piedras”¹¹.

Retomémo-lo tema dos debuxos (este traballo comeza a parecerse ó

10 Citado en Jorge Romero Brest, *op. cit.* p. 293.

11 Jorge Romero Brest, *op. cit.* p. 292.

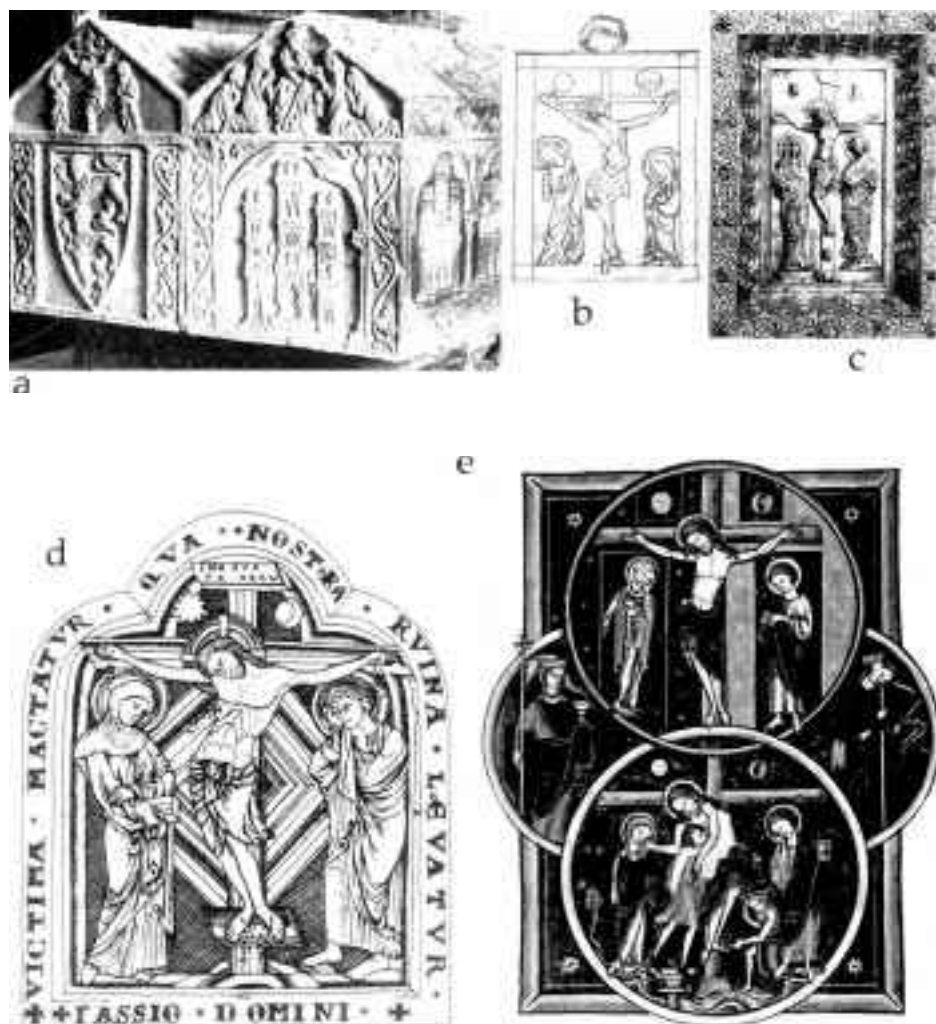


Figura 5. a) Sepulcro de Afonso VIII e dona Leonor, Mosteiro das Huelgas. b) Debuxo do caderno de Villard. c) Cuberta de prata dun evanxeliario de Hugo d'Oignies (c. 1230). d) Placa esmaltada, Austria, 1181. e) Páxina do Salterio de dona Branca de Castela.

curso do Guadiana) e falemos dos tres primeiros casos que se mencionaron.

Dos dous debuxos do caderno de Villard de Honnecourt, do da esquerda, o das dúas argolas, pouco ou nada se pode comentar salvo que aparenta algo rematado por unha flor de lis. O outro, a medalla da crucifixión, é aínda dun goticismo moi patente, coas representacións do sol e a lúa sobre os brazos da cruz, moi común en toda Europa desde o Románico tardío ata ben entrado o Renacemento (fig. 5, c e d). Calquera dos dous transmite a dúbida da súa intención se se observa que o trazado, moi basto, das argolas non se corresponde en absoluto co trazado dos motivos representados. ¿Aproveitaría algo xa debuxado para propoñer “e aquí unhas argolas para convertelos en colgantes”? De suceder así non deixarían de ser uns debuxos para xoias, aínda que habería moito que discutir sobre a autoría do resultado.

Esta crucifixión do caderno é practicamente igual en composición e proporcións á dunha miniatura do Salterio de dona Branca de Castela que está datado en París arredor do ano 1230 e conservado na Biblioteca do Arsenal (fig. 5, e). O caderno de Villard, actualmente na Biblioteca Nacional de París, estivo antes da Revolución depositado na biblioteca do Mosteiro de Saint-Germain-des-Prés, non se sabe

con certeza desde cando. Tamén garda unha gran semellanza co calvario do sepulcro de Afonso VIII e dona Leonor (fig. 5, a), pais de Dona Branca de Castela, mandado labrar polo seu neto Fernando III o rei Santo na segunda metade do século XIII¹². Esta cadea de similitudes pode non ser fortuíta.

Dos dous debuxos de Durero, o de arriba, o máis acabado, ten un parecido bastante acusado cos acantos dos catro candelabros das esquinas do mausoleo de San Sebaldo en Nüremberg (fig. 6), obras de Peter Vischer o Mozo entre os anos 1514-1519, despois da segunda viaxe de Durero a Italia.

O mausoleo de San Sebaldo foi realizado en conxunto por Peter Vischer o Vello e os seus tres fillos Hermann o Mozo, Peter o Mozo e Hans¹³. Da época do pai (quen se retrata aquí cunha humildade sen precedentes, co mandil de coiro de faena e os útiles do seu oficio nas mans) é a grande estrutura tardo-gótica en forma de igrexa, pero durante a execución do monumento entre 1508 e 1519, foise recubriendo dun auténtico bordado de ornamentos renacentistas italianizantes dos que, en boa medida, foron responsables os seus tres fillos.

Esta familia de bronceístas de Nüremberg chegou a ter un taller de grande importancia que forneceu a toda Europa central e oriental de placas sepulcrais e monumentos funerarios.

¹² María Jesús Bárcena, *Escultura gótica funeraria en Burgos*, Burgos, Excma. Diputación Provincial de Burgos, 1988, pp. 194-196.

¹³ Robert Maillard (coord.), *Diccionario Universal del Arte y de los artistas. Escultores*, Barcelona, Gustavo Gili, 1970, pp. 293 e 294.



Figura 6. Candelabros do mausoleo de San Sebald (en medio o debuxo de Durero).

Está documentado que varias destas placas se basearon en debuxos de Durero. De tal colaboración e observando a coincidencia de datas, pode resultar que Durero tivese parte activa na italianización do taller dos Vischer.

No Gabinete de Debuxos e Gravados da Galleria degli Uffizi en Florencia, consérvanse varios debuxos de xoias da primeira metade do século XVI co mesmo motivo de acantos, todos eles semellantes na súa concepción, tanto que se podería falar de variacións sobre un tema: o do engaste central para pedra de gran tamaño xa sexa labrada en cabuxón ou en facetas, cun marco historiado e normalmente simétrico respecto ó seu eixe vertical.

Os máis antigos con cornucopias, acantos e derivados ou mascaróns de follaxe, moi de moda na década dos vinte; atópanse exemplos semellantes nos Libros de Pasantías de Barcelona (dos que se falará máis adiante) o que dá unha mostra da universalidade que comeza a impoñerse na xoiería desta época. Os outros debuxos máis modernos correspondentes a esa primeira metade do século, levan nos seus marcos personaxes tomados dos grutescos e candelabros, pero pasados xa polo baruto dos *ignudi* de Miguel Anxo, unhas veces con cintura de follaxe e outras de corpo enteiro. Estes últimos serán de grande aceptación durante a segunda metade do século e no manierismo final¹⁴.

¹⁴ Letizia Arbeteta Mira, no catálogo da exposición *El arte de la plata y de las joyas en la España de Carlos V*, Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000, p. 262.

Destes debuxos reproducése aquí (fig. 7) un que poderíamos entroncar co de Durero en canto que emprega tamén os brotes de acanto como prolongación dun ser animado e a cabeza de león. Feito a tinta e augada define moi ben a gran xema central tallada en cabuxón con gran delicadeza de tons no claroscuro, en contraste coa dureza de trazado na outra xema secundaria, tallada en punta de diamante, que se atopa na zona superior sobre a cabeza do león.

É digno de destacar neste deseño o xogo visual alcanzado polos tres pares de cornucopias que van diminuíndo de importancia e tamaño a medida que se sobe na peza, o que lle dá unha sensación de estabilidade sorprendente. O primeiro par abarca todo



Figura 7. Debuxo para colgante, anónimo, Italia do Norte (c. 1520-1540).

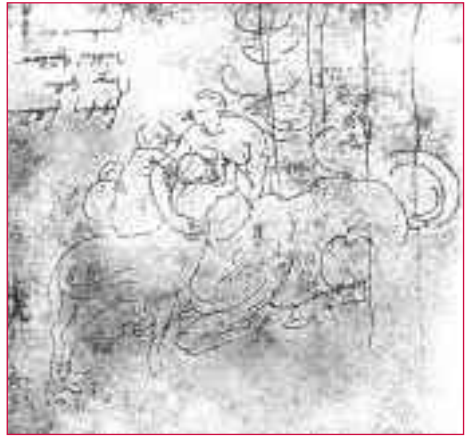


Figura 8. *Centauresa aleitando a súa cría*, de Durero (c. 1504-1505).

o ancho do marco e sobe ata a metade do colgante abrazando a maior parte da xema central; o segundo é o que portan os dous *ignudi* e case se desvanece no conxunto polo ben integrado que está no todo; o terceiro, case imperceptible, podería confundirse cun toucado de grilandas sobre as cabezas dos *ignudi* ó aparecer por detrás delas e brevemente, só enchendo o oco que queda entre estas e o bordo gallonado que a xeito de cornixa remata a xoia. Realmente nos atopamos ante un prodixio de composición renacentista, tan ben estruturado como se se tratase da fachada dun palacio. Non hai arte pequena se o artista é grande, e o anónimo autor deste debuxo érao.

Se se revisa toda a obra de Durero, non se atopará plasmada nela ningunha xoia parecida ás propostas nos dous debuxos que aquí nos ocupan. Dá a sensación de que fuxía de

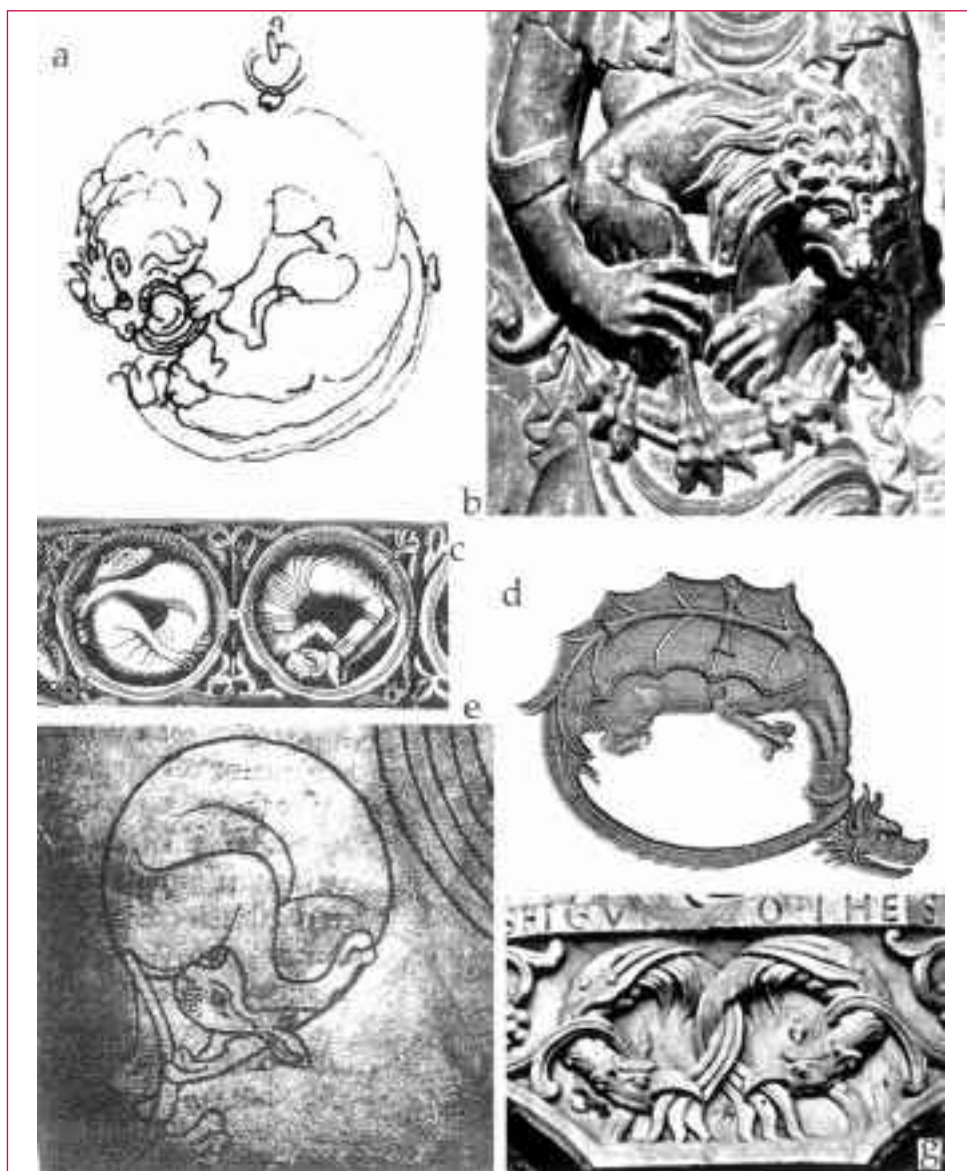


Figura 9. a) Debuxo de Durero. b) Signo do Zodiaco León, Saint Sernín de Toulouse (c. 1150). c) Medallón da clave dunha arquivolta de Sta. Madalena de Vezelay (c. 1120-1150). d) Emblema da Orde do Dragón, fundada por Sexismundo de Hungría (1414-1437). e) Can enroscado do caderno de Villard. f) Monstros enroscados, portada das Praterías da Catedral de Santiago de Compostela. g) Monstros enroscados, portada das Praterías da Catedral de Santiago de Compostela.

representar xoias nos seus retratos e composicións de certa envergadura. Cando grava, debuxa ou pinta xoias adoita facelo nas vestimentas de gala de nobres e reis ou nas eclesiásticas do pontifical. E case sempre son pezas que teñen máis de góticas ca de renacentistas. Repite moito o trilóbulo nas capas pluviais do Padre Eterno, e é de supoñer que o fai coa intención de acentualo seu significado da Trindade.

Hai debuxos seus sobre pezas de ourivería que si se atopan representados nos seus cadros, aínda que con algunhas variantes formais de pouca importancia.

O do colgante que está debaixo do anterior (fig. 3), ten unha factura no trazado que lembra moito outro debuxo do mesmo artista, un bosquexo sobre a descrición que fai Filóstrato dunha familia de centauros *Centauresa aleitando a súa cría* (fig. 8) que se pode datar entre 1504-1505, conservado en Verte Coburg e cualificado por Panofsky como “uno de los dibujos más seductores de Durero”¹⁵.

O segundo colgante cun león lembra na composición, xa que non no estilo, o que ten no seu colo a muller do signo León da porta sur de San Sernín de Toulouse (fig. 9, b). Neste caso complétase o círculo que comeza o corpo do animal coa pregadura do vestido da muller que o sostén, coincidindo o

peche do círculo no colgante de Durero co rabo do león.

As figuras de animais enroscados tiveron moita aceptación na ornamentación románica e gótica (fig. 9, c, d, e e g), cunha simboloxía moitas veces do infinito e incluso da eternidade, como de animais naturalistas, caso dos



Figura 10. Lauda sepulcral de von Henneberg e a súa esposa, de Peter Vischer o Vello, 1508.

¹⁵ Erwin Panofsky, *The Life and Art of Albrecht Dürer*, Princeton University Press, 1943. Edición consultada, *Vida y arte de Alberto Durero*, Madrid, Alianza, 1982, p. 108.

canciños faldreiros durmiñando ou espertos, aniñados ós pés dos seus donos e dándolle á escena un acento familiar, ou auténticas feras en postura submisas como son os leóns que lles serven de tallo ós cabaleiros nas súas estatuas. Cabería destacar aquí dous exemplos, un o can enroscado do folio 7v. do caderno de Villard de Honnecourt e o outro do león baixo os pés de von Henneberg na súa lápida sepulcral (fig. 10), obra de Peter Vischer o Vello. Este

último exemplo xa se achega moito máis ó debuxo do colgante por proximidade en lugar e tempo, ademais de que parece comprobado que se modelou sobre debuxo do mesmo Durero.

En canto ós de Hans Holbein o Mozo, son dun acabado tan minucioso que asalta a dúbida de se serán realmente deseñados para xoias ou estudos previos das que tería que pintar nos seus retratos. Sen embargo,



Figura 11. Páxina do álbum de Bridge con copias dos debuxos de Holbein.

repasando as xoias representadas nos retratos pintados por Holbein na corte de Afonso VIII, atópanse semellanzas, pero non as mesmas, o que dá pé a pensar que son realmente deseños para xoias. A cuestión do acabado haberá que lla apoñer, pois, á maneira de traballar este artista.

En todas elas aparece a forma de cruz máis ou menos explícita, formada por xemas talladas en táboa, intercaladas con perlas e pequenos ornamentos florais en metal enchendo os ocos. Ademais, todas teñen en común as perlas colgantes.

Este tipo de xoias vai influír en gran medida na mesma Inglaterra, pero non a curto prazo, senón cando chega a época da volta atrás cos estilos historicistas, como se pode apreciar no álbum de debuxos de Bridge do primeiro cuarto do século XIX. O Neogótico inglés desenvolveuse bebendo en fontes propias e estendeuse incluso a artes coma a xoiería. O seu maior referente era Holbein, quen nas súas xoias se movía entre o Gótico tardío e o Renacemento. Só os colgantes compostos por anagramas ou letras floreadas se poden considerar plenamente renacentistas.

O xoieiro J. G. Bridge, que traballa durante a primeira metade do século XIX, é coñecido por empregarlo Gabinete de Estampas e Debuxos do Museo Británico coma unha fonte de ideas para as súas obras¹⁶. O seu álbum era o

libro de bosqueños da firma Bridge & Rundell formada co seu sobriño. Pódense ver as copias realizadas dos debuxos de Holbein nalgúns das súas páxinas (fig. 11) en papel de calco a pluma e augada.

Reprodúcese outra páxina deste álbum con estudos de inspiración totalmente gótica (fig. 12) onde se aprecia unha novidade, as anotacións explicativas ou de simples comentarios que ó artista se lle van ocorrendo, ben para aclarar certos aspectos ou como recordatorio para continuar co proceso creativo. O debuxo inferior, sinalado co nº1, para colar cun colgante, formado polo anagrama GR (George Rex), ten varias anotacións interesantes. A media altura lese "Primeira Idea" e dous lugares sinalados con "xema" para a situación das pedras. Así mesmo, queda determinado coa palabra "cadea" o comezo desta, como dando a entender que é parte menos importante no deseño, que se debe centrar no colgante. Xunto ó anagrama aparece apuntado "GR" para lembra-las letras que se deben enlazar e que aínda aparecen moi indeterminadas no debuxo. Pero, con todo, o máis curioso é o escrito no bordo superior "estou seguro de poder conseguir un bo debuxo".

Cando J. G. Bridge daba por rematado un debuxo para pasalo á súa execución no taller asinábao J. G. B. e só asinaba aqueles que se ían realizar. Dedúcese que o deseño que

¹⁶ Shirley Bury, *Jewellery. The International Era 1789-1910*, volume I 1789-1861, Woodbridge Suffolk, Antique Collectors' Club, 1991, reimp. 1997, pp. 198 e ss.

aparece xusto enriba chegou a materializarse.

Pechemos esta paréntese que, se ben é de contido significativo, escapa do período que queremos comentar. Volvamos ó curso do Guadiana e recalemos outra vez no século XVI. ¿Que hai de debuxos de xoiería en España?

Pois ben, consérvanse dous conxuntos importantes, o códice do *Joyel de Guadalupe* e os *Libros de Pasantías*. O primeiro, o da biblioteca do Mosteiro da Nosa Señora de Guadalupe, a pesar da súa enorme importancia histórica e arqueolóxica, non entra no plan deste traballo por se tratar realmente dun inventario das xoias doadas á Virxe de

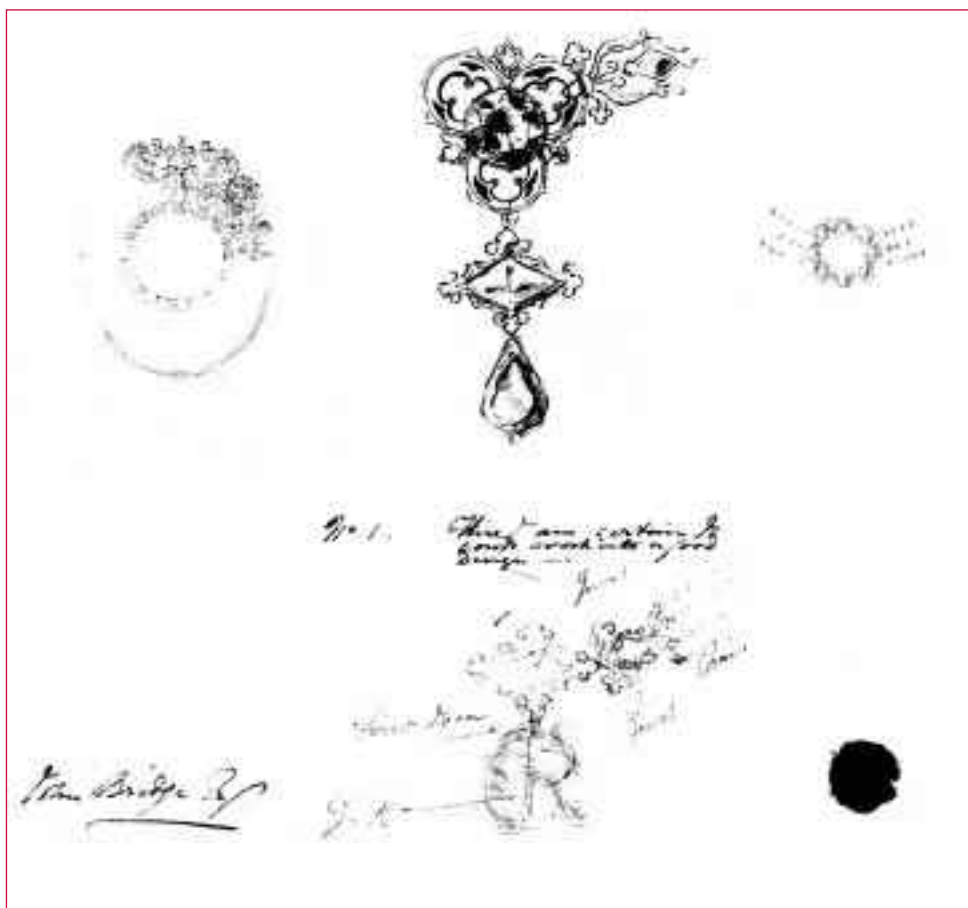


Figura 12. Páxina do álbum de Bridge con debuxos de inspiración gótica.

Guadalupe, incluso con noticias históricas; polo tanto, son debuxos descritivos de pezas realizadas con anterioridade. Abarca os séculos XVI a XVIII e os seus debuxos, por suposto, achegan un dato claro de cómo se representaban as xoias naquelas épocas, e dunha gran variedade, posto que se lle ofrendan á Virxe, ademais de xoias devocionais, outras de marcado carácter civil.

O outro conxunto importante compóñeno os debuxos dos exames realizados ante tribunal polos

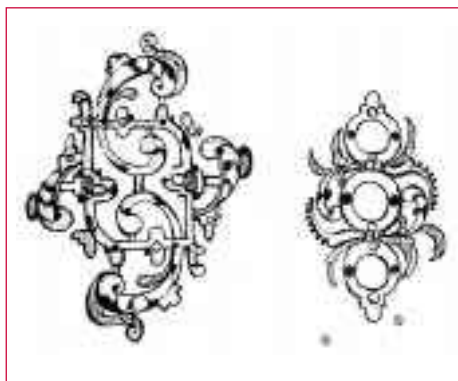


Figura 13. *Libros de Pasantías*, exame de Bartomeu Farret, 1604.



Figura 14. *Libros de Pasantías*, exames, a) de Raphael Solanes, 1595, b) de Guillem Bompar, 1595, c) de Joseph Jordan, 1616.

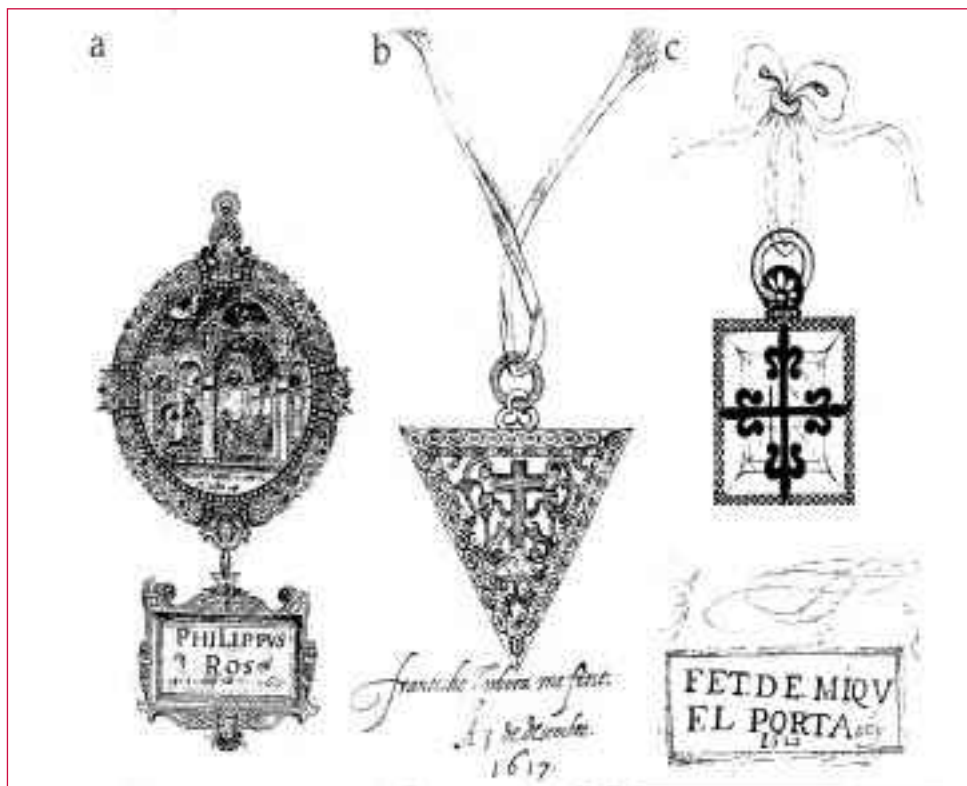


Figura 15. *Libros de Pasantías*, exames, a) de Felipe Ros, 1567, b) de Francesch Corbera, 1617, c) de Miguel Porta, 1620.

aspirantes ó grao de mestría, de aí a súa denominación de pasantía. En varias cidades consérvanse exames destes nos arquivos dos gremios correspondentes. Pódense citar, entre outras, Madrid, Sevilla ou Valencia, pero, sen dúbida, o conxunto máis importante de tódolos conservados, encadernados en varios volumes, é o coñecido como *Libros de Pasantías* de Barcelona (fig. 13, 14, 15,

16 e 17), que se atopa no Museo de Historia da Cidade, e que se converte así nunha auténtica antoloxía da pratería barcelonesa de case cinco séculos¹⁷.

Antes de entrar en comentarios sobre os debuxos alí reunidos, hai que facer unha aclaración con respecto ó xuízo aquí expresado de que posiblemente non iamos atopar debuxos

¹⁷ Letizia Arbeteta Mira, catálogo exposición *La joyería española de Felipe II a Alfonso XIII en los museos estatales, Madrid*, Nerea, 1998.

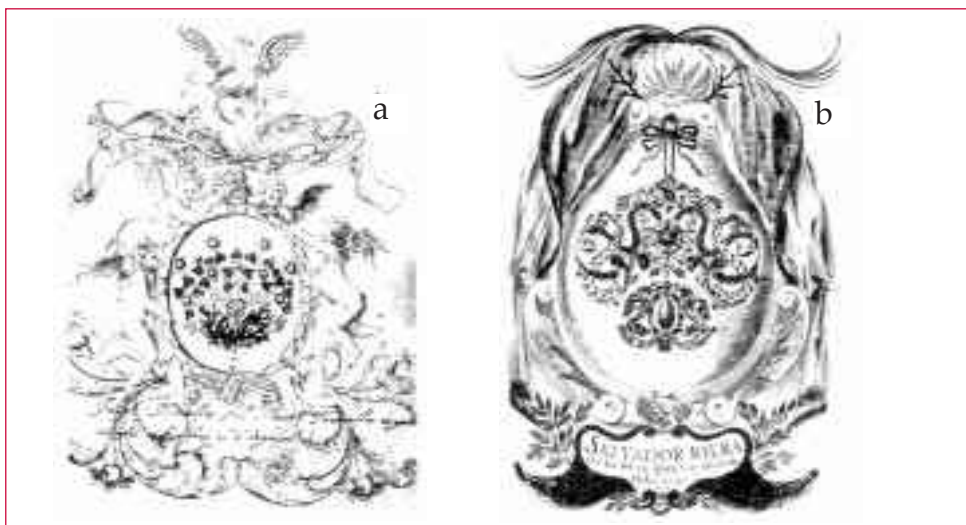


Figura 16. *Libros de Pasantías*, exames, a) de Salvador Fiera, 1699, b) de Joseph Tremullas, 1699.



Figura 17. *Libros de Pasantías*, exames de Joseph Nadal, 1697,

anteriores ós de Durero e Holbein. O primeiro volume dos *Libros de Pasantías* comprende os exames entre os anos 1500 e 1530. O primeiro datado é de 1518. Non puidemos acceder ós debuxos deste volume, pero polas referencias tomadas doutros autores¹⁸, é posible que os que aquí se atopan dos anos anteriores ós colgantes de Durero se refiran máis ó mundo da ourivería có da xoiaría. De todas maneiras, non é ter máis ou menos antigüidade o importante, senón o estudio de tales debuxos como proceso de invención.

Aclarado isto, volvamos ó curso do Guadiana. Entre tódolos traballos de exame de pasantía pódense comentar algúns polo seu particular interese. O exame de Bartomeu Farret de 1604

¹⁸ Nuria de Dalmases e Fernando Martín, *La Corona de Aragón*, no catálogo da exposición *El arte de la plata y de las joyas en la España de Carlos V*, Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000, pp. 93-99.

(fig. 13) móstranos dous modelos de xoias, peza e entrepeza, do mesmo tipo dos que se poden atopar nos retratos e entre as xoias conservadas da época. Na máis grande das dúas, a peza, defínese a distribución das zonas esmaltadas polo contraste dos dous tons, e un predominio da forma e a cor sobre as xemas que leva engastadas, representadas polos dous elementos ovais á altura media cun raiado cruzado. Se se observa con detención o debuxo, vese como quedan determinados os diferentes materiais ou os diferentes tratamentos de acabado pola aplicación de raiados simples, punteados ou recheos de tinta. Analogamente, o elemento pequeno, a entrepeza, queda definido do mesmo xeito no debuxo.

Nos exemplos que aquí se mostran dos exames pódese observar que os debuxos correspondentes ó século XVI ou comezos do XVII son sobrios, aínda que dunha gran perfección descritiva, e adoitan ir acompañados dunha cartela cos datos do autor e a data de execución. Ás veces o debuxo da xoia en si queda minimizado dentro dun conxunto ornamental que o enmarca e que resulta ser tan expresivo, senón máis, coma o motivo do exame, como ocorre no caso do de Joseph Jordan (fig. 14, c). No de Raphael Solanes, de 1595 (fig. 14, a), un pomo abrideiro colgando de cadeíñas, hai que destaca-la economía de medios con que se representan as cadeas, máis propia dos simbolismos normativos dos debuxos industriais do século XX. Tamén se pode apreciar

nesta peza que os adornos de esmalte dos gallos están resoltos con raiado ou con mancha continua para indica-las diferentes cores, coma no de Bartomeu Farret.

O outro grupo de debuxos, os correspondentes a finais do século XVII, é enormemente pictórico (fig. 16 e 17). Existe neles unha gran preocupación pola correcta representación das xemas coas súas tallas, pero non teñen a elegancia de trazado dos anteriores. Incluso as composicións que os acompañan como marco chegan a ser de moi dubidosa efectividade, coma no caso do de Joseph Tremullas (fig. 16, a).

Por último merece comentario á parte entre todo este conxunto de pasantías o debuxo de Felipe Ros, de 1567 (fig. 15, a), por motivo e trazado. Representa un colgante redondo (quizais debiamos dicir medalla) dun minucioso e delicadísimo trazado e italianizante en grao sumo. A orla de grilandas de follas e froitos parece tomada dun plafón dos della Robbia. Os remates, tanto o superior con cabeza de felino, coma o interior con cabeza de anxiño son da máis pura raíz italiana, así como o perlado interno da orla. E considerando xa o tema central, o nacemento de Cristo (*Puer natus est nobis*, reza a inscrición), a ambientación en medio dunhas ruínas grandilocuentes con solucións de perspectiva escénica moi do gusto italiano, hai que resalta-la ausencia total de calquera vestixio do estilo gótico que se mantivera persistentemente ata moi entrado o século

XVI en todo o referente á xoiería e ourivería relixiosa en España.

Mirando outra vez o resto de Europa, pódese atopar en Baviera un conxunto de debuxos análogo ó *Joyel de Guadalupe*, o *Codex Monacensis*, coas xoias da duquesa Ana de Baviera minuciosamente pintadas á acuarela por Hans Mielich entre 1552 e 1556. Os debuxos deste auténtico catálogo ilustrado confirman a internacionalización dos motivos de lacerías arabescos e grutescos decorando pequenas superficies das xoias, a partir dos anos trinta do século XVI. Motivos de adorno que se adoitan facer gravados ou en esmalte. Cando se elixen os esmaltes, acostúmase empregar polo menos dúas cores, ou aproveita-lo metal reservado como segunda cor. En España seguiuise moito a tradición do esmaltado, como se pode comprobar nas xoias dos Austrias. O gravado emprégase con moita máis frecuencia nas xoias procedentes de Centroeuropa.

Tamén no resto de España traballan outros artistas sobresaíntes nas moi diversas tendencias de xoiería. Coméntanse soamente os traballos dos máis significativos en canto á influencia que os seus debuxos alcanzaron ó ser gravados e editados.

Hans Collaert (1549-1622) traballou en Anveres e os seus modelos, con bastantes figuras mitolóxicas, tiveron moito eco entre xoieiros flamencos e alemáns. O seu fillo fixo gravados dos

debuxos do seu pai e recolleunos en libros (fig. 18).

Jacob von der Hayden en 1620 publica en Estrasburgo o libro *Serie de debuxos de adornos para os mellores xoieiros e esmaltadores sobre fondo negro*¹⁹ (fig. 19). Esta técnica de esmaltar deixa o metal reservado formando o motivo sobre o fondo de esmalte.

Gilles L'Égaré, que traballou en París e foi xoieiro de Luís XIV, no seu tratado *Libro de Labores de Ourivería* publicado en 1663, inclúe moitos debuxos para broches, pendentes, colgantes



Figura 18. Deseño de colgante de Hans Collaert.

19 Alexander Speltz, *The Styles of Ornament*, New York, Dover, 1959, pp. 401 e 404.

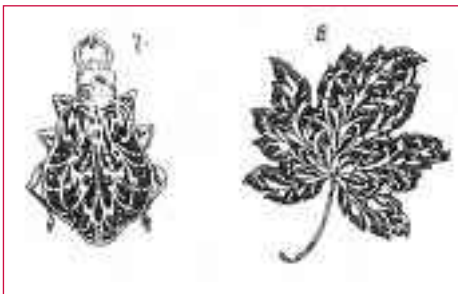


Figura 19. Dous deseños de esmalte sobre fondo negro do libro de Jacob von der Hayden.

e sortellas con abundante pedrería, normalmente diamantes tallados en rosa²⁰. Os debuxos para a súa publicación foron gravados por Collet e mostran unha complexidade barroca moi acusada. Apréciase o conxunto como unha oferta de posibilidades pensada, sobre todo, como catálogo comercial. Pódese comprobar mirando o primeiro anel da segunda fila, que o tema *memento mori* aínda estaba vixente (figs. 20 e 21).

Este tema tivera moita aceptación durante o século XVI e un dos seus máximos expoñentes foi Pierre Woeiriot, que chegou a realizar unha sortella cunha caveira como engaste, sostida por dous esqueletos completos formado o aro. Woeiriot, nacido en Lorena, trasladouse en 1555 a Lyon, onde desenvolveu practicamente toda a súa obra, na que destacan gravados para xoias moi variadas. O conxunto máis importante, *Libro de Aneis de Ourivería*, publicouse en Lyon en 1561.

Pódese ver que os seus gravados teñen unha soltura de trazado moi superior á que se observa no libro de L'Égaré. É posible que, en parte, se deba ó barroquismo do segundo, pero parece máis verosímil que influíra o feito de que Woeiriot foi o gravador dos seus propios debuxos. Conseguiu como resultado uns deseños de fácil lectura (fig. 22). Sobre algúns dos que aquí se reproducen, comenta Diana Scarisbrick:

Para idea-los seus modelos máis importantes e atrevidos, Pierre Woeiriot inspírase no corpo humano. O engaste pode estar soportado por dúas cabezas de muller, agarrado por dous sátiros, sostido por dous acróbatas, home e muller, ou portado por dous turcos con turbante. Nun modelo excepcional dúas minúsculas cabezas saen dos pétalos dun engaste cuadrilobulado que engarza unha xema tallada en táboa²¹.



Figura 20. Dous deseños de colgantes do libro de L'Égaré.

²⁰ Luis Montañés e Javier Barrera, *Diccionarios Antiquaria. Volumen V: Joyas*, Madrid, Ediciones Antiquaria, 1987, pp. 186-187.

²¹ Diana Scarisbrick, *Les Bagues. Symboles de Richesse, de Pouvoir et d'Amour*, Paris, Celiv, 1993, p. 65.

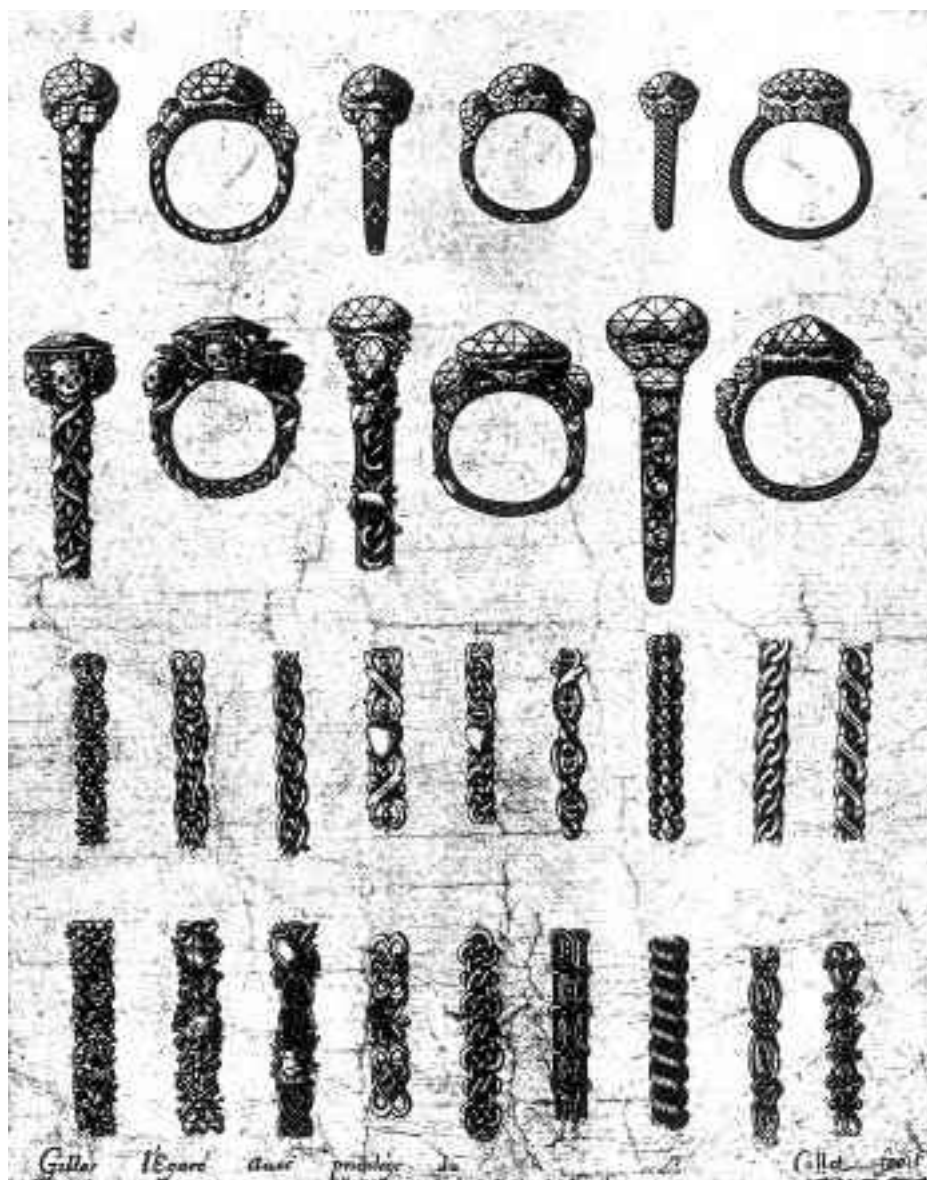


Figura 21. Páxina do libro de L'Égaré con deseños de sortellas.

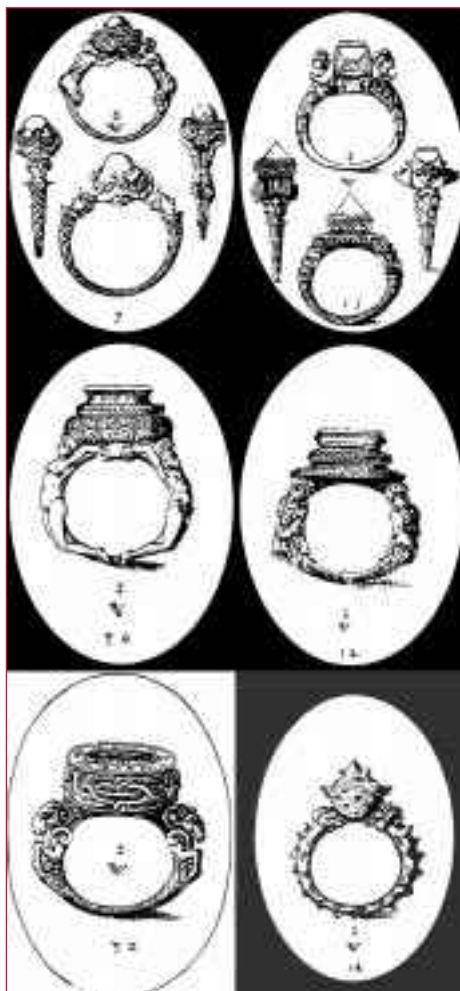


Figura 22. Seis deseños de aneis do libro de Woeiriot.

Os modelos deste xoieiro tiveron gran repercusión en Inglaterra. No Museo Alberto e Victoria consérvanse algunhas realizacións sobre os seus deseños, xunto a algúns debuxos para colgantes (fig. 23). Nestes últimos a lectura faise menos fácil pois, aínda que o



Figura 23. Dous deseños de colgantes de Woeiriot.

trazado é limpo e claro, as composicións son dun manierismo complexo.

Se se observa detidamente o colgante que leva por tema Marcus Curtius a cabalo, atoparanse semellanzas coa pasantía de Felipe Ros, motivo central de marcado pictoricismo en forma circular ou case circular, a situación das dobres volutas nos extremos dos diámetros vertical e horizontal, na parte superior unha cabeza de animal entroncado coa arandela e na inferior unha cabeza humana.

Co tempo, na época dos historicismos, cando o público, estimulado polas exposicións e as coleccións dos museos, volveu considera-lo Renacemento como a idade de ouro, os xoieiros déronlles as costas ós estilos máis recentes e comezaron a recrea-los aneis escultóricos e de esmaltes escintilantes sobre os modelos de Woeiriot, tal e como ocorrera en Inglaterra cos debuxos de Holbein. Neste caso os artífices

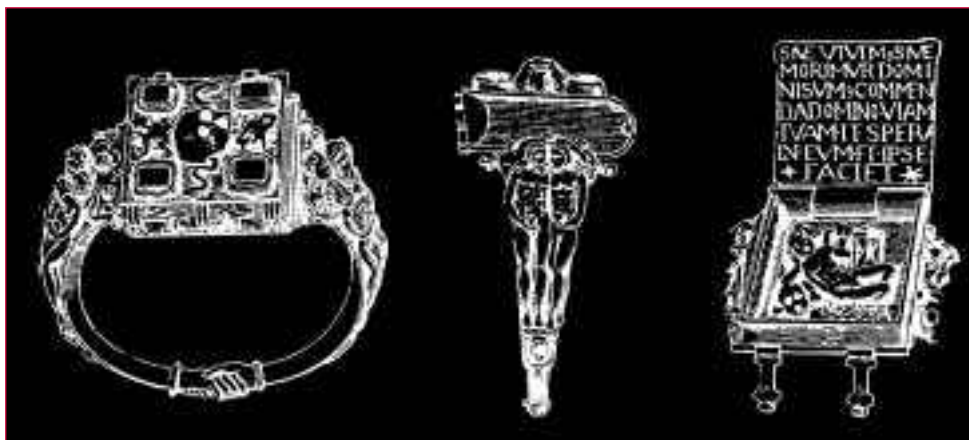


Figura 24. Anel *memento mori* de John Mabbe.

máis destacados van ser Jean Paul Robin e François-Désiré Froment-Maurice.

Compróbase cun lixeiro repaso visual como se pasa de defini-las xoias cun só debuxo (unha vista) a facelo por medio de dous debuxos (dúas vistas) cando cun non queda a forma suficientemente clara, como sucede con algunhas sortellas complexas. Pero máis explicacións, incluso detalles ampliados non se atopan ata ben entrado o século XVIII.

Agora que o noso Guadiana vai chegando ó seu particular Sanlúcar, non quixesemos deixar no tinteiro un comentario sobre o deseño dun dos máis complexos aneis do tema *memento mori*. É unha creación de John Mabbe de 1576²². O anel está meticulosamente representado e perfectamente definido polos tres gravados (fig. 24). O engaste

en forma de libro leva encaixadas na cuberta catro pedras talladas en táboa (diamante, rubí, zafiro e esmeralda, aínda que non se aprecien diferencias na representación) encadrando unha caveira rodeada de dous sapos e dúas cobras. Sobre os arranques do aro unha parella a cada lado representan a Adán e Eva. Ó abri-lo libro atópanse no seu interior a figura dun neno repousando sobre unha caveira e detrás un reloxo de area, clara alegoría da vida humana. No reverso da tapa leva gravada unha inscrición referente a dúas citas bíblicas (Rom. 14,8 e Sal. 37,5). As mans enlazadas na base do anel suxiren que, a pesar do macabro da iconografía, podía estar pensado para uns esposais ou unha voda.

É encomiable o labor de quen é capaz de expresar tanto en tan pequeno espacio e con tal economía de medios.

²² Ibídem, p. 69.

A MORTE DA REALIDADE

Darío Villanueva*

Universidade de Santiago
de Compostela

Unha lei chinesa vixente na actualidade autoriza os traballadores para non comparecer no choio se a temperatura ambiente supera os corenta graos centígrados. Dados os reiterados incrementos térmicos que desde hai tempo se lle atribúen ó chamado “efecto invernadoiro”, aquela filantrópica disposición laboral comezaba a ameaza-la posible viabilidade do “milagre chinés”, razón pola cal as autoridades, responsablemente, decidiron que os termómetros expostos ó público e os datos oficiais referentes á temperatura reflectan de oficio dez graos menos de calor.

Nos antípodas ideolóxicos da China postmaoísta, paréceme interesante reparar na personalidade do expresidente norteamericano Ronald Reagan. Publicouse non hai moito, con certo escándalo, unha nova biografía súa, titulada *Ducht* (o sobrenome dos anos mozos de Reagan) e escrita por Edmund Morris, onde se revela que a famosa Iniciativa de Defensa Estratégica do ex-presidente norteamericano,

que os medios de comunicación axiña denominaron “A Guerra das Galaxias”, estivo baseada nun dos libros de ciencia-ficción de Edgard Rice Burroughs, *Unha Princesa de Marte*, a quen Reagan admiraba. Isto lémbra-nos, por afinidade que non por coincidencia manifesta, a coñecida teoría de Jean Baudrillard no seu ensaio “La precesión de los simulacros” cando explica a política de disuasión practicada polas grandes potencias antes da caída do muro sobre a base de que, no seu contexto, a guerra atómica real quedaba excluída por anticipado “como eventualidad de lo real en un sistema de signos” (*Cultura y simulacro*, Kairós, Barcelona, 1978, p. 66). Todos finxían crer na realidade da ameaza emblematicamente substanciada nos famosos “maletíns nucleares”, pero todos estaban ó mesmo tempo seguros da imposibilidade efectiva da autoinmolación atómica desencadeada polos dous bloques.

Nada de novo hai naquela revelación do biógrafo Morris, que non fai senón ratifica-los asombrosos

* Catedrático de Teoría da Literatura e Literatura Comparada.

episodios contados por Lou Cannon na obra *President Reagan. The Role of a Lifetime* (Simon & Schuster, New York, 1991). Ó longo das súas campañas electorais de 1976 e 1980 Reagan repetiu varias veces un relato que fixo tamén o 12 de decembro de 1983 ante a convención anual da “Congressional Medal of Honor Society” celebrada en Nova York. Para enerva-lo sentido patriótico do seu auditorio, de antemán entregado, o que constituíu un dos eixes centrais da súa política presidencial, Reagan narrou un emocionante caso de heroísmo. Un bombardeiro B-17, en misión sobre Alemaña durante a Segunda Guerra Mundial, foi alcanzado polos antiaéreos, co resultado de que o artilheiro da torre quedara ferido sen que os seus compañeiros de tripulación puidesen retiralo da súa posición. Ó cruza-la canle, o avión comezou a perder altura e o comandante ordenou saltar. O mozo ferido, véndose condenado a se estrelar contra o mar, botouse a chorar e entón o comandante sentou onda el, colleuno da man e díxolle: “Never mind, son, we’ll ride it down together”. Reagan citou textualmente esta frase, “Acouga, rapaz, ímonos afundir xuntos”, e engadiu que o heroe recibiu postumamente a “Congressional Medal of Honor”.

Pero velaí que un xornalista do *New York Daily News*, Lars-Erik Nelson, se tomou a molestia de consulta-los rexistros da citada condecoración, que se concedeu catrocentas trinta e catro veces durante a Segunda Guerra Mundial, e non atopou nada referente



Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos de América, 1981-1989.

ó caso por Reagan tan ponderado. E cando comentou este sorprendente feito na súa columna periodística, un dos lectores escribiulle que o episodio lembraba unha escena da película de 1944 *A Wing and a Prayer*, protagonizada por Dana Andrews. Alí o piloto dun avión da Navy encargado de tirar torpedos no Pacífico Sur decide heroicamente acompañar ata o final o seu operador de radio ferido dicíndolle: “We’ll take this ride together”, frase que quedara prendida na memoria de Reagan cando era mozo. Cando Nelson levou o asunto ata o gabinete da Casa Branca topou cunha afouta resposta do voceiro Larry Speakes: “If you tell the same

story five times, it's true" (Cannon, pp. 58 e ss.).

Se contas unha mesma historia cinco veces, pasa a ser verdadeira; argumento semellante ó que se lle atribúe a Bertrand Russell cando afirmaba que os lectores de xornal adoitan confundir a verdade co corpo de letra doce. Ese potencial non só ilocutivo senón tamén performativo de facer locutivamente real o imaxinario, ou simplemente o falso, aparece xa satirizado por Rabelais no libro quinto, capítulo XXX, de *Gargantua et Pantagruel* mediante a figura do *Ouy-dire*, o *Oír-dicir*, unha especie de monstro lingoreteiro, que non pode ver nin moverse pero que convence coa súa verba os sabios de tódolos tempos, desde Herodoto, Plinio e Estrabón ata Marco Polo e Pierre Testemoing, trasunto de Pedro Mártir de Anglería.

Como a súa recente biografía documenta de novo, o que despois había ser por dúas veces Presidente dos Estados Unidos fíxose un ávido consumidor de ciencia-ficción durante a súa etapa de Hollywood, época na que estivo especialmente interesado nun dos temas favoritos do xénero: a invasión do noso globo por alieníxenas, o que reclamaba unha unión de tódolos terrícolas para se defenderen deixando a un lado as minucias das nosas diferencias de raza, relixión e ideoloxía.

Pois ben, no seu primeiro encontro na reunión, que tivo lugar en Xenebra en 1985, Reagan sorprendeu a

Gorbachov propoñéndolle un tratado de cooperación militar entre a Unión Soviética e os Estados Unidos para o suposto de que o noso planeta fose obxecto dunha invasión por parte dos extraterrestres. Posteriormente comprobouse que esta moción non estaba no memorando que o goberno norteamericano lle preparara ó seu Presidente, senón que se debeu á minerva do propio Reagan. A resposta de Gorbachov foi, así mesmo, digna dun gran mandatario: declinou comprometerse, aducindo que non tiña clara a posición marxista-leninista sobre a lexitimidade de cooperar cos imperialistas contra unha invasión interplanetaria. Reagan entendeu, sen embargo, que isto era unha desculpa de mal pagador, e así, ó regresar ó seu país, contoulle-la historia ós estudantes dunha *high school* de Maryland engadindo que, na súa valoración, con todo aquilo se marcara un punto fronte a Gorbachov e á Unión Soviética. Cando tivo noticia do episodio, Colin Powell, o deputado nacional conselleiro de seguridade, botaba lume polos ollos e tivo moita conta de vixiala aparición de referencias ós *little green men*, os "homiños verdes" invasores alieníxenas, nas seguintes intervencións públicas do Presidente. Identificou tamén a fonte da proposición xenebrina a Gorbachov: o filme de ciencia-ficción estreado en 1951 *The Day the Earth Stood Still*, protagonizado por Michael Rennie e Patricia Neal.

A actitude chinesa mencionada ó principio deste artigo representa unha evidente negación da realidade.

Reagan foi, polo que se ve, mestre en substituíla pola ficción en canto punto de referencia para a súa política. Vexamos outra modalidade do mesmo proceso, consistente en profetiza-lo futuro da realidade a partir da mistificación banalizadora do presente e a ficción do pasado.

Hai poucos anos, a aparición nocturna dun cometa, semellante ó que no ano 1000 lles suxeriu ós monxes de Lotharingia que o Xuízo Final estaba ó caer, reavivou o mesmo sentimento entre os membros da secta californiana Heaven's Gate, que en número de dezaioito homes e vinteúnha mulleres apareceron mortos no seu luxoso Rancho Santa Fe, entre os cales se atopaba o seu líder, Marshall Herff Applewhite, un dos históricos da á máis marxinal da *New Age*, a Nova Era, que ten en Paco Rabanne un dos seus voceiros máis acreditados na actualidade.

Morreron todos convencidos do seu destino mediante o expediente de inxerir salsa de mazá mesturada con fenobarbital. Eran entusiastas de Internet, rendían culto ós ovnis, e de feito crían que o cometa Hale-Bopp viña seguido dun obxecto voador non identificado que cuadruplicaba o tamaño da terra. En cintas de vídeo deixaron as súas explicacións: agardábaos un mundo mellor noutra galaxia á que os transportaría unha nave espacial. Aquí, no grupo Heaven's Gate como tamén no grupo canadense do Templo Solar que se inmolou na fogueira dunha casa de campo en Saint Casimir,

danse varias coincidencias que introducen un interesante *aggiornamento* no apocaliptismo, mediante a irrupción dos ovnis (ou da nave Mir de Rabanne, obxecto voante identificado ou identificable, OVI).

Outra característica desta secta milenarista, na que os seus membros morreron literalmente cos Nikes postos, era a súa absoluta inmersión na cultura trivial do consumismo norteamericano. Sabemos dos seus días previos ó suicidio colectivo: foron ó cine ver *A guerra das galaxias*, ó zoolóxico e ó acuario de San Diego, gravaron as súas mensaxes testamentarias, comeron pizza e tamén asistiron á proxección de



Cartel de *La Guerra de las galaxias*.

Segredos e mentiras de Mike Leigh. Interésame destacar precisamente esta mediación fílmica. Os testemuños dos suicidas son moi claros ó respecto: tamén lles encantaba *Star Trek* e series televisivas que se centran no tema da conspiración, como *Expediente X* e *Dark Skies*. A infinita credulidade destas secas non era moi diferente da dos milleiros de europeos que se botaron desesperados ó camiño canda o ano 1000, pero agora non son predicadores desguedellados ou clérigos visionarios os que os seducen, senón, segundo Damian Thompson (*El fin del tiempo*, Taurus, Madrid, 1998, p. 408), as “profecías de ‘tensión premilenaria’ a las que dio forma Holywood y han diseminado los medios de comunicación. En una sociedad en la que tan pocas personas saben tomar una postura ante el año 2000 y, no obstante, tantas son receptivas a la sugestión, las películas y las series televisivas abastecen, a un público formado por millones de personas, de dramas apocalípticos cuyos guiones ellas han ayudado a escribir”.

Este século, mortal coma todos e xa esmorecido, foi cruelmente mortífero —desde as dúas guerras mundiais, co Holocausto, Hiroshima e Nagasaki, ata o terrorismo e a limpeza étnica— e un tanto mortuorio no plano filosófico ou conceptual. Nietzsche proclamou a morte de Deus en 1883 para que a seguinte centuria se fixese eco amplamente do seu dicterio, incluso mediante a chamada “teoloxía sen Deus” ou “teoloxía radical” de Altizer, van Buren, Hamilton, Göllwitzer ou

Dorothee Stolle. Pola súa parte, Francis Fukuyama inaugurou hai dez anos o final da Historia, que chegaría á súa culminación gracias a un *statu quo* supostamente definitivo que Reagan subscribiría: a democracia liberal e a economía de mercado, se ben Fukuyama acaba de matiza-las súas teses de entón admitindo que a Historia non morrerá definitivamente ata que os avances da biotecnoloxía non consigan aboli-los seres humanos como tales para que comece unha nova historia posthumana (“Pensando sobre el fin de la historia diez años despues”, *El País*, 17 de xuño de 1999, pp. 17-18). Damian Thomson, ó estudia-lo milenarismo contemporáneo, abordou tamén *El fin del tiempo* (Taurus, Madrid, 1998), do mesmo xeito que J. H. Plum xa analizara *La muerte del pasado* (Barcelona, 1974). Fronte a estas magnitudes mortais parece unha bagatela a morte da Literatura segundo Alvin Kernan (*The Death of Literature*, Yale University Press, New-Haven/London, 1990), a morte da novela que leva anunciándose desde a outra fin de século, a morte da traxedia que deu título a un dos libros de George Steiner (*The Death of Tragedy*, London, Faber and Faber, 1982) ou a morte do autor sentenciada por Rolland Barthes (“La muerte del autor” [1968], en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1987).

O que a min me preocupa é, precisamente, algo se non tan radical coma a morte da realidade, si polo menos próximo á súa apocalipse. De novo

Jean Baudrillard é de referencia obrigada. El ilustrounos acerca do “poder mortífero de las imágenes, asesinas de lo real” (*op. cit.*, p. 17), levando ata as súas últimas consecuencias o talante apocalíptico. Non obstante, nestas páxinas ocupareime, sobre todo, doutro obxectivo que Baudrillard tamén menciona, o estudio da “suplantación de lo real por los signos de lo real” (*op. cit.*, p. 11), que, como veremos, non é cousa nova, pero que sen dúbida pode adquirir nesta fin de século o carácter dunha especie de maldición milenarista.

Á marxe de posibles hipérboles a que estas propostas poden dar lugar, o que si é aceptado hoxe en día amplamente é que o real non consiste en algo ontoloxicamente sólido e unívoco, senón, pola contra, nunha construción de conciencia, tanto individual como colectiva.

Nelson Goodman foi un dos máximos defensores dunha filosofía “constructivista”, segundo a cal non cabe admitir un universo real preexistente á actividade da mente humana e á linguaxe simbólica da que esta se serve para, precisamente, crear mundos, tal e como outro constructivista, Jerome Bruner, explicita na súa obra *Actual Minds, Possible Worlds* (Harvard University Press, Cambridge/London, 1986).

Non queda máis recurso, por iso, que admitir non só a convencionalidade do signo lingüístico, senón tamén un certo carácter convencional da pro-

pia realidade. De feito, a moderna socioloxía do coñecemento entende a realidade humana como algo constituído socialmente, e estima que a súa tarefa científica consiste precisamente en intentar comprende-lo proceso polo que tal fenómeno se produce, no que a linguaxe desempeña un papel de capital importancia.

Como Susana Reisz apunta en “Ficcionalidad, referencia, tipos de ficción literaria” (*Lexis*, 3, 2, p. 144), “la inclusión de un fenómeno dado en el ámbito de la realidad o de la irrealdad” varía “de una comunidad a otra y de una época a otra”, e este feito incide sobre a consideración da literatura, porque o que podemos denominar “la experiencia colectiva de la realidad” mediatiza a resposta que o lector lle dá ó mundo suscitado pola obra.

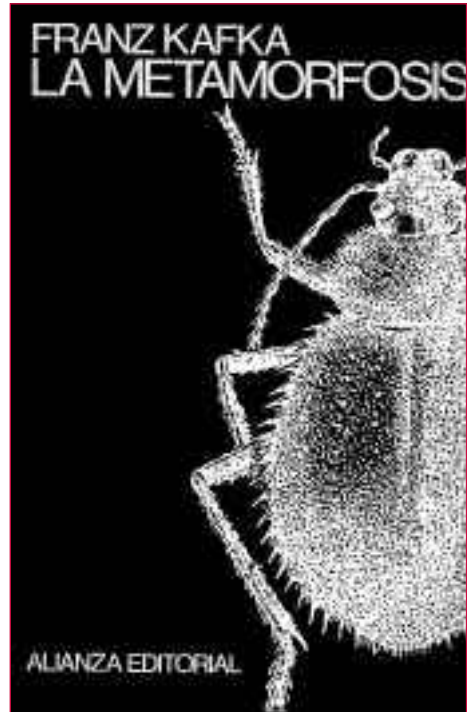
Ela mesma ofrece un exemplo moi expresivo de todo isto: as *Metamorfoses* de Ovidio e Kafka presentan, ámbalas dúas, situacións igualmente alleas á realidade cotiá dun europeo do século I coma do XX. Pero a primeira non foi considerada no seu día unha ficción fantástica, pese a que nela unha ninfa perseguida por un deus se converte nunha árbore de loureiro, e a de Kafka si, polo mero feito inicial de que un escuro viaxante de comercio se transmute nun insecto monstruoso.

Para Marshall McLuhan, a historia da nosa civilización comprendía, fundamentalmente, tres etapas: a segunda era a instaurada coa invención



Portada da *Metamorfose* de Ovidio. Edición de Regius, 1565.

da imprenta, cando se rompe coa tradición anterior na que a palabra oral era predominante. A máquina de Gutenberg, ó facilita-la lectura individualizada dos textos, produce unha desconexión social, unha apropiación por parte de cada suxeito dos coñecementos que o escrito atesoura. Este período da Galaxia definida por McLuhan, que el chama moderno, dá lugar posteriormente ó período contemporáneo, que xorde cando a tecnoloxía permite a transmisión de mensaxes a través das ondas, en conexión



Cuberta dunha edición de *A metamorfose* de Kafka. Madrid, Alianza, 1969.

coas innovacións electrónicas. Esta nova galaxia da transmisión do son, e incluso tamén da imaxe a través do éter ía acabar coa galaxia anterior, de xeito que os libros e a escritura estaban destinados a se converter en residuos dunha época pretérita. Nesta clave, o pasado sería, para nós, a literatura e o xornalismo tradicional, e o futuro a comunicación.

O curioso do caso, na teoría de Marshall McLuhan, é que con este grande avance tecnolóxico da radio, a



Johannes Gutenberg debeu de sentirse orgulloso da páxina impresa co seu invento de tipos móbiles. Deste xeito transformábase radicalmente a maneira de facer libros.

televisión e os medios de comunicación audiovisual de masas a través das ondas, se produce un regreso a situacións premodernas; é dicir, de novo a palabra oral se impón á palabra escrita, e de novo a recepción das mensaxes, en vez de ser individualizada, reflexiva e racionalizada por cada suxeito, se fai dun xeito colectivo, o que permite fenómenos de suxestión universal coma o que se viviu coa morte de Diana Spencer e o señor Ehmud al-Fayed.

Xa vimos, a propósito de Ronald Reagan e da secta Heaven's Gate, o poder creativo de realidades que o cine ten, e na mente de todos están numerosos exemplos referidos á mesma facultade no caso da literatura. Non podemos esquecer, sen embargo, a contribución da radio nesta liña de invención da realidade, para o que é obrigado lembra-lo programa que, sobre a novela de H. G. Wells *A guerra dos*

mundos, Orson Welles emitiu pola CBS o 30 de outubro de 1938, o día do *Halloween*, esa especie de entroido americano propicio para as sorpresas e as bromas fantasmagóricas. Un breve inciso: lémbrese tamén a intensa actividade xuvenil de Ronald Reagan como locutor radiofónico en Des Moines, Iowa, de onde marchou en 1937, ós 26 anos, para se introducir en Hollywood. En efecto, antes que actor, Reagan foi un exitoso locutor na emisora local da



Cuberta de *La guerra de los mundos*, traducción de Ramiro de Maeztu, 1914.



Conferencia de prensa de Orson Welles ó remata-la emisión de *A guerra dos mundos*.

canle WHO, onde destacou nunha curiosa especialidade. Consistía na *recreación* dos partidos de béisbol xogados polos Chicago Cubs. Reagan narrábaos desde Des Moines, xogase onde xogase o equipo, a partir dos telegramas que lle ían mandando desde o campo a medida que o xogo avanzaba. Loxicamente, a información era telegráfica e Reagan encargábase de poñelos detalles. Houbo unha vez na que a

comunicación se interrompeu durante un certo tempo, pero o intrépido locutor non se amedrentou e nese lapso, máis que recrea-lo xogo, realmente inventouno.

A revolución tecnolóxica da escritura é relativamente recente. O *homo sapiens* data de hai uns 50.000 anos, e só cara ó 3000 ou 5000 antes de Cristo se descubriu a escritura

alfabética. Cincuenta séculos despois, aproximadamente, prodúcese a revolución de Gutenberg. Cando Shakespeare e Cervantes escriben, trátase aínda dunha conmoción a penas asimilada, pois a divulgación da imprenta e dos produtos por ela creados tardou en ser asumida, ata o extremo de modifica-los hábitos de percepción da xente en xeral. Esta segunda revolución, a da imprenta, potenciou extraordinariamente a revolución anterior, a da escritura, pois como nos di Walter Ong, foi a impresión e non a escritura a que reificou a palabra, e con ela a comunicación e a actividade intelectual.

A cultura do manuscrito continuaba sendo fundamentalmente oral. O auditivo seguiu, non obstante, dominando por algún tempo despois de Gutenberg. Sen embargo, pasados os séculos a impresión substituíu a pervivencia do oído polo predominio da vista, que tivo os seus inicios na escritura, pero que só prosperou coa axuda das imprenta propiamente dita. A imprenta sitúa as palabras no espacio de xeito máis inexorable do que nunca antes fixera a escritura, e isto determinou unha verdadeira transformación da conciencia humana.

O paso seguinte, fundamental nesta evolución das tecnoloxías da palabra e a comunicación, vén dado precisamente pola prensa escrita. O periódico democratiza radicalmente a palabra e a lectura a través dun soporte barato, que se difunde con gran facilidade e que fala, ademais, da realidade máis inmediata dos seus destinatarios.

E no marco deste novo momento de evolución tecnolóxica que representa a prensa escrita, Shaftesbury afirmaba que a incorporación das novas técnicas de gravado significara para a cultura inglesa do XVIII o que o descubrimento da imprenta no seu día. Así, mediante o gravado que evoluciona da xilografía, a calcografía, a litografía ou a xilografía de testa á fototipia, irrompe na Galaxia Gutenberg a divulgación da imaxe sobre un soporte tradicional como é o papel.

A Galaxia Gutenberg, conforme á profecía de McLuhan, comeza a perderlo seu predominio coa comunicación eléctrica, como el a denominaba. O telégrafo foi un avance puramente instrumental e comunicativo. O paso máis destacado a este respecto foi sen dúbida a radio, que despois dos precedentes con Marconi, alcanzou con De Forest a principios deste século a súa formulación definitiva. A televisión, pola súa parte, é un achado dos anos trinta, cando o cine tamén se fai sonoro. Segundo McLuhan, esta nova era da comunicación representaba un regreso ás formas predominantes da comunicación oral, formas polo tanto contradictoriamente arcaicas. A grande urbe e o universo enteiro pasaban a ser aldeas globais, e antes ou despois a palabra impresa ía desaparecer.

Estamos asistindo hoxe en día a unha nova revolución en marcha, que é a revolución electrónica e telemática, a revolución das autoestradas da información e as plataformas dixitais. En 1992 foi *The Chicago Tribune* o primeiro

diario que se lanzou integralmente a través dunha rede informática de servizos múltiples nos Estados Unidos, e dous anos máis tarde eran xa sesenta os periódicos norteamericanos, entre eles os máis importantes, que se transmitían por un procedemento similar.

Á marxe do soporte tecnolóxico que se poña ó servizo da comunicación, se esta se fundamenta na linguaxe verbal é inevitable que actúe nela a función representativa da realidade que Karl Bühler consideraba como unha das fundamentais. “Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner welt”, “Os límites da miña linguaxe significan os límites do meu mundo”, escribiu Ludwig Wittgenstein no seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, e se ben despois se retractou deste esencialismo lingüístico polo que se fai da linguaxe unha especie de mapa a escala do mundo enteiro, na súa obra de 1921 non deixaba de apuntar cara a unha das potencialidades que desde sempre se lle atribuíron a esta facultade humana.

Efectivamente, antes incluso da primeira das revolucións tecnolóxicas que lle afectaron á palabra —a que permitiu a través da escritura a súa fixación en signos estables e de fácil combinación e descifrado—, o exercicio desta foi acompañado do poder demiúrxico non só de reproducirla realidade, senón tamén de creala.

Non é casual, pois, que no libro da *Xénese* a creación do mundo se xustifique en termos acordes co *Tractatus*

de Wittgenstein. Yaveh realízaa alí mediante unha operación puramente lingüística, cando “Dixo Deus: ‘Haxa luz’; e houbo luz. E viu Deus ser boa luz, e separouna das tebras; e á luz chamouna día, e ás tebras noite, e houbo tarde e mañá, día primeiro”. Do mesmo xeito é creado o firmamento, as augas, a terra, e así sucesivamente.



Cuberta do *Sunday Times Magazine* do 30 de decembro de 1979, onde se usan os titulares de periódicos británicos e americanos para dar un resumo dos acontecementos da década dos setenta.

Mais, en termos moi semellantes á *Xénese* xudeo-cristiá, a chamada “Biblia” das civilizacións maya-quiché, o *Popol-Vuh* ou *Libro do Consello* (UNAM, México, 1993, pp. 4-5) narra a Creación deste modo:

Entón veu a Palabra; veu aquí dos Dominadores, dos Poderosos do Ceo [...] Entón celebraron consello sobre a alba da vida, cómo se faría a xerminación, cómo se faría a alba, quen sostaría, nutriría. 'Que isto sexa. Fecundádevos. Que esta auga parta, se baleire. Que a terra naza, se afirme', dixeron [...] así falaron, polo cal naceu a terra. Tal foi en verdade o nacemento da terra existente, 'Terra', dixeron, e aíña naceu.

Este poder demiúrxico da palabra como creadora, máis que reproductora, da realidade, fortaleceuse coa escritura, ó proxectar aquel efecto desde o momento da súa primeira enunciación a través do tempo e o espazo, pero tamén se viu incrementado coa segunda revolución tecnolóxica da imprenta e estao facendo de forma redobrada cos avances da nosa era da comunicación audiovisual dixitalizada.

A "aparencia de verdade" de que fala don Quijote no capítulo 50 da Primeira Parte, baseada en detalles concretos e miúdos, xa se pode colixir que se incrementa considerablemente nos medios audiovisuais, os cales lles engaden ós signos verbais, que son simbólicos en canto non motivados, as iconas dos corpos, paisaxes, obxectos e sons da realidade, xa sexa esta xenuína ou artificialmente reproducida. De aí que, como Pierre Bourdieu afirma no seu opúsculo *Sur la télévision* (Liber-Raison, Paris, 1996), "la télévision qui prétend être un instrument d'enregistrement, devient instrument de création de réalité" (p. 21), converténdose en árbitro do acceso á existencia social e política, especialmente nesta última

fin de século, pois abandonou a súa actitude pedagóxico-paternalista dos anos cincuenta, cando parecía querer-se a si mesma como un instrumento de culturalización a base de documentais, adaptacións de obras clásicas, ou debates de altura, tendentes a forma-los gustos do gran público, para se someter demagoxicamente a eles, nunha especie de espontaneísmo populista que ten como paradigma "le *talk-show*, tranches de vie, exhibitions sans voiles d'expériences vécues, souvent extrêmes et propes à satisfaire une forme de voyeurisme et d'exhibitionnisme" (p. 55). Lémbrese a experiencia americana da "TV-verdade" consistente na filmación ininterrompida ó longo de once meses de 1971, da vida doméstica da familia Loud, antecedente directo do programa da productora Endemol *El Gran Hermano*, de ampla descendencia, no que o título remite á famosa novela de George Orwell 1984.

Os medios audiovisuais teñen hoxe nas súas mans, con redobrada intensidade, a capacidade de crear realidades: guerras e paces, heroes e viláns, presencias e ausencias. Por iso non é totalmente desatinada aquela pregunta: ¿vostedes cren realmente que os astronautas norteamericanos chegaron á lúa? O propio Jean Baudrillard escribiu un brillante ensaio sobre estes supostos inspirándose para o seu título na comedia de Giradoux: *La guerre du Golfe n'a pas eu lieu* (Éditions Galilée, Paris, 1991).

Sendo como é este asunto tan antigo coma a Humanidade, adquire

non obstante novas e preocupantes dimensións na era posmoderna que vivimos, coa súa invención da chamada realidade virtual. Mario Vargas Llosa apuntaba nun artigo titulado “La hora de los charlatanes”, (*El País*, 24 de agosto de 1997, pp. 11-12) o que de autocrítica ou de palinodia ten a severa admonición que contén esta frase de Jean Baudrillard no seu ensaio *Le crime parfait* (Éditions Galilée, Paris, 1995, p. 72): “Le véritable scandale est moins l’atteinte aux mœurs qu’au principe de réalité”. Autocrítica e palinodia porque este filósofo da posmodernidade se empeñou, co mesmo afán destrutivo

de Foucault ou Derrida, en demostrar que a tecnoloxía audiovisual e as novas plataformas comunicativas arrombaron dunha vez por todas coa nosa facultade de discernir entre verdade e mentira, a historia e a fábula.

En gran medida, pois, as fronteiras da nova semiose coinciden coas fronteiras entre realidade e ficción. Coas extremas entre a ética do demiurgo que pode crear esta realidade máis que reproducila mediante os poderosos signos que están á súa disposición e os novos instrumentos tecnolóxicos para espaxelos poderosamente por toda a aldea global.



O STRESS DOS PROFESORES: INFLUXO DO TRABALLO PROFESIONAL NA PERSONALIDADE DO EDUCADOR

José M. Esteve*
Universidade de Málaga

O presente artigo pretende dar unha visión das consecuencias positivas que se desprenden dos estudos sobre o *stress* dos profesores, xa que, aínda que aparentemente parece que só se queren interesar por conflitos, problemas e tensións, teñen como obxectivo final a autorrealización do profesor no seu traballo na ensinanza. O problema está en que, para isto, é preciso superar problemas, resolver conflitos e eliminar tensións ata conseguir unha situación de equilibrio. A profesión docente pode encher de sentido unha vida; pero, para que o traballo no ensino sexa unha actividade positiva, hai que se gaña-la liberdade de estar a gusto na clase, comprendendo con realismo os problemas da aula, arroupado por unha razoable seguridade nun mesmo e con destrezas sociais suficientes para desfacerlos conflitos, seguro do dominio da materia e do papel que se representa ensinándoa. A mellor maneira de eliminar conflitos é estudialos, sacalos á superficie e poñelos medios para solucionarlos. O mellor xeito de que un conflito se faga irre-

versible é negalo, agachalo, deixalo medrar na sombra, mentres proclamamos que todo vai ben e que tódolos problemas están resoltos. Á profesión docente, coma todas, ten conflitos e fontes de tensión permanentes. O obxectivo do estudio do *stress* dos profesores é sacalas á luz, estudialas e ofrecer solucións que axuden os profesores a superalas.

1. INTRODUCCIÓN

Ó reflecti-lo influxo do exercicio profesional na personalidade do profesor, é preciso destaca-lo carácter ambivalente da profesión docente, que nos revela dous aspectos contradictorios.

O primeiro deles positivo, o exercicio profesional da educación é unha actividade de relación interpersoal, na que o profesor traballa con persoas e non con cousas. Cando esta relación é satisfactoria, o traballo no ensino pódese constituír nunha fonte innegable de autorrealización persoal. O exercicio

* Catedrático de Teoría da Educación.

profesional da educación é capaz de encher de sentido unha vida, e con esta idea acoden anualmente centos de estudantes ós nosos Centros de Formación de Profesorado.

Agora ben, non é posible prescindir dun evidente aspecto negativo; xa que o exercicio profesional da educación pode transformar en moi poucos anos o principiante ilusionado nunha persoa amargada, desconcertada respecto ó papel que debe xogar e abatida ante a incerteza dos seus esforzos. O exercicio profesional da educación —como toda outra actividade profesional— encerra en si unhas fontes de tensión que teñen unha presenza practicamente permanente, e ás cales o profesor debe facer fronte dunha forma coherente, aceptándoas e superándoas, para conseguir así que este exercicio profesional poida ser, realmente, unha fonte de realización persoal. Por esta razón, os estudos que se ocupan do influxo do traballo profesional na personalidade do educador adoptan un enfoque negativo; pode que, conseguir que o traballo na profesión docente sexa agradable e permita a autorrealización do profesor, dependa da capacidade para enfrontar e superar esas fontes de tensión habituais (Moustakas, 1978). Non se trata, polo tanto, de dar unha visión problemática da educación, senón unha visión positiva dos problemas que se han de superar, na intelixencia de que, lonxe de ocultalos ou negalos, a mellor forma de axudar a superalos é coñecelos e afrontalos.

No traballo clásico de Doyle (1978), estúdanse os distintos paradigmas cos que se enfocou a investigación sobre a efectividade dos profesores. Todos eles teñen en común o estudio do docente desde o punto de vista da productividade do seu traballo. En realidade, os profesores non importan; se son estudados é desde un punto de vista profesional, co obxectivo de mellora-la súa efectividade. Fronte a esta proposta, enfocada sobre a mellora do traballo dos profesores, vai xurdir unha liña de investigación centrada no estudio destes como persoas: ¿que pensan de si mesmos?, ¿como evolucionan coa idade?, ¿que dificultades deben superar?, ¿como se senten no seu traballo profesional?...

O libro publicado en París, en 1984, por un grupo de investigadores encabezado por Ada Abraham baixo o título *El enseñante es también una persona*, pode ser considerado como o manifesto dun novo paradigma na investigación sobre profesores: o paradigma persoal.

2. O ESTUDIO DO PROFESOR COMO PERSOA

Neste novo grupo de traballos cambia totalmente o enfoque da investigación, que non se preocupará da eficacia do docente máis ca nun segundo plano, centrándose os estudos na comprensión dos problemas que afectan á persoa do profesor. Desde este enfoque serán estudados como homes e mulleres que viven a ensinanza desde

diferentes puntos de vista: con distintos niveis de esforzo, motivación e satisfacción no seu traballo (Esteve, 1994); como homes e mulleres que evolucionan persoalmente, pasando por distintos ciclos vitais, conforme van acumulando idade e experiencia (Huberman, 1989); profesionais que deben facer fronte ás transformacións que se impoñen no seu traballo, derivadas da aceleración do cambio social nunhas sociedades inmersas en profundos procesos de cambio (Esteve, Franco e Vera, 1995); homes e mulleres que se enfrontan con incerteza a un traballo profesional difícil e esixente, no que o cara a cara cos alumnos pon a proba, a cotío, a súa capacidade de dominar distintas situacións e a seguridade en si mesmos (Esteve, 1997).

É evidente a importancia da formación inicial e continua do profesorado para lles facer fronte ós problemas enumerados. Nunha visión inxenua, poderíase afirmar que aumentando a calidade da formación do profesorado aumentará tamén a calidade da educación. Sen embargo, os estudos desenvolvidos desde o paradigma ecolóxico xa nos advertiron da falacia deste argumento, subliñando a importancia das variables situacionais e experienciais, e destacando entre estas últimas as significacións con que os suxeitos interpretan as experiencias que viven (Martínez Abascal, 1992). Por este motivo podemos afirmar que se aumentámo-la calidade na formación do profesorado, pero mantemos invariables os condicionamentos individuais e sociais existentes no marco no



Vaso Douris, detalle. Cada mestre ensina unha disciplina a un alumno. Aquí, a música e a declamación.

que se debe exercer-la docencia non conseguiremos un sistema educativo de maior calidade, senón un máis alto nivel de desilusión nos profesores. En efecto, como sinalaron Bayer (1984) e Vera (1988b) existe unha forte disonancia entre a práctica real do ensino e os ideais oficialmente preconizados e asimilados nos centros de formación de profesores, mentres que as variacións máis significativas observadas na calidade da ensinanza dependen máis das organizacións pedagóxicas e dos contextos escolares, que da acción individual dos ensinantes.

Dito doutro xeito, o aumento da calidade na formación dos profesores sen prestar atención á modificación do marco real no que deben exercer-la docencia, vai conduci-lo profesor a unha situación de frustración persoal xa que se enfrontará ás contradicións propias dunha práctica do ensino repleta de condicionantes, que lle impiden facer realidade os ideais, técnicas de traballo e obxectivos de alta calidade que se lle inculcaron durante o seu período de formación inicial.

É frecuente que os profesores teñan máis modelos negativos da ensinanza ca modelos positivos; é dicir, teñen máis clara a ensinanza que non queren facer cás técnicas e estratexias de intervención que van empregar para substituí-los enfoques docentes que non queren reproducir. Con frecuencia, o profesor, como persoa, atópase con que a súa actuación na ensinanza non responde ó que el mesmo, nas súas concepcións ideais, querría e pensa

que debería facer. As reaccións persoais ante esta disociación entre ideais e realidade son diversas.

Hai profesores que reaccionan cun autoengano, máis ou menos consciente, intentando achegar na súa imaxinación a práctica real a un ideal afastado —de aquí o medo dos profesores á autoconfrontación (Villar, 1984), ou a ser desenmascarados (Abraham, 1987). Outros profesores abandónanse, adoptando propostas docentes dominadas polo desánimo e os esquemas de inhibición. Esta actitude adoita aparecer cando predomina a contradición entre unhas concepcións ideais, aceptadas intelectualmente, pero aparentemente inalcanzables na práctica diaria. Xa que, en moitas ocasións, as determinacións institucionais da actividade do profesor supoñen que este, no seu labor profesional, se debe responsabilizar duns procesos de ensinanza rexidos por limitacións exteriores que lles veñen impostas e que os ensinantes non poden controlar. O sentimento de impotencia engádese así ás disonancias antes indicadas entre o ideal e a realidade.

O paradigma persoal intenta achegarse ó estudio das dificultades que o profesor atopa na práctica real da ensinanza, analizando cómo lle afectan, en primeiro lugar, a el como persoa, e en segundo termo á calidade do traballo que desenvolve.

Como sinala Doyle (1978) ó presenta-los estudos realizados desde os distintos paradigmas que estudian a

efectividade do profesor, nos últimos anos foi gañando aceptación o chamado enfoque multidimensional da eficacia docente, que defende a existencia de diferentes modelos de calidade para diferentes situacións educativas.

En efecto, partindo do feito da gran variedade de situacións que abarca a ensinanza, afírmase o carácter multidimensional da eficacia docente; é dicir, a idea de que distintos profesores, con diferentes calidades persoais, con distintos estilos docentes, e empregando técnicas diferentes, poden ser igualmente eficaces e facilitadores dunha educación de calidade.

Desde este enfoque multidimensional considérase a personalidade do profesor eficaz coma un todo. Así, deixa de ter importancia a falta, nun caso determinado, de técnicas de actuación facilitadoras da eficiencia do profesor, en tanto que esa persoa concreta que é o docente pode suplir con outros recursos a carencia ou pouco desenvolvemento dunha habilidade específica, sen perder por iso un alto nivel de calidade no seu labor profesional. Polo tanto, non ten unha grande importancia a falta de dominio dunha técnica específica, sempre que o profesor saiba substituíla con outros recursos de actuación axeitados; pero, se afonda a base de sustentación que é a personalidade do profesor, o dominio de técnicas de ensinanza ou a acumulación de recursos expresivos deixan de te-lo menor significado, e a penas se poderá falar xa de calidade na educación.

Por estas razóns, os estudos que seguen o enfoque do paradigma persoal subliñan a inconsistencia dunha busca obsesiva da eficacia docente, proponendo a importancia de profundar na comprensión dos problemas que debe afronta-la persoa real e concreta que é o profesor. No nivel actual de desenvolvemento dos programas de formación inicial de profesores, a mellora da calidade do seu traballo profesional está moi relacionada con este enfoque persoal, e co mantemento dalgunhas estruturas de axuda para profesores en exercicio, que lles permita superar con éxito as contradicións e fontes de tensión permanentes no seu exercicio profesional.

3. O INFLUXO DO TRABALLO PROFESIONAL NA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES

Ó valora-la influencia dos efectos producidos por estas fontes de tensión profesionais —entre os que se atopa o *stress*— habería que distinguir, cualitativamente, diferentes graos que van desde o desánimo e o pesimismo sobre o sentido do propio labor profesional, ata os desaxustes serios que afectan á saúde mental do profesor. Entre ambos extremos, hai diferentes graos na aceptación da tensión que todo traballo profesional implica: desde os límites en que o *stress* responde á tensión obxectivamente existente, ata aqueles graos en que situacións de tensión normais, son percibidas coma unha ameaza persoal, interpretándoas subxectivamente como altamente perigosas, e dotándoas,

desproporcionadamente, dun especial significado traumático (Gaudry e Spielberg, 1971).

O característico das situacións de desaxuste serias, con fondas repercusións sobre a personalidade dos profesores, sería a dicotomía entre as situacións de tensión obxectivas, tal como se dan na realidade e unha percepción subxectiva desas fontes de tensión, interpretándoas esaxeradamente como ameazantes ou persoalmente perigosas. Polo tanto, á hora de interpreta-los efectos das diferentes fontes de tensión, hai que distinguir entre moi distintos graos de intensidade no influxo que producen sobre a personalidade dos educadores: desde o problema obxectivo que ocasiona unha situación de tensión normal, ata a interpretación desproporcionada desas fontes de tensión, chegando a un estado de ansiedade permanente e patolóxico con serias consecuencias sobre a saúde mental do educador.

É moi importante aclarar que as repercusións psicolóxicas da tensión á que están sometidos os docentes son cualitativamente variables, e operan de forma distinta dependendo de diversos factores, entre os cales a experiencia do profesor, o seu status socioeconómico, o seu sexo e o tipo de institución no que ensina, parecen os máis relevantes. Con esta idea, hai que rexeita-las afirmacións simplistas que relacionan linealmente as dificultades na ensinanza cos problemas de saúde mental.

O influxo das fontes de tensión que aparecen no ensino recorre unha ampla escala, graduada polo menos con doce chanzos, nos que os primeiros, que afectan a un maior número de profesores, teñen unha escasa influencia negativa sobre o equilibrio psicolóxico dos profesores, mentres que os tres últimos, que son os únicos que afectan á saúde mental dos docentes, teñen unha incidencia reducida no número de profesores afectados.

Ante a presenza destas fontes de tensión, os profesores poñen en xogo diversos mecanismos de defensa, coma os esquemas de inhibición, a rutinización do seu traballo ou o absentismo laboral, para evitar males maiores. Con eles reséntese a calidade do seu traballo, pero salvagárdase a súa personalidade de sufrir males maiores. A posta en marcha destes mecanismos de defensa son as repercusións máis frecuentes desde o punto de vista estatístico, mentres que os problemas reais da saúde mental son moito máis reducidos.

As principais consecuencias destas fontes de tensión profesionais poden ser graduadas así, por orde de importancia, aumentando na gravidade, pero diminuíndo respecto ó número de profesores afectados:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfacción ó enfronta-los problemas reais da ensinanza, en aberta contradicción coas concepcións ideais que os profesores querían realizar.
2. Desenvolvemento de esquemas de inhibición, como mecanismo de

defensa para corta-la súa implicación persoal na ensinanza.

3. Peticións de traslado para fuxir de situacións conflictivas.
4. Desexo manifesto de abandona-la docencia (realizado ou non).
5. Absentismo laboral como mecanismo para corta-la tensión acumulada.
6. Esgotamento. Cansazo físico permanente.
7. Ansiedade de expectación.
8. *Stress*.
9. Depreciación do eu. Autoculpabilidade ante a incapacidade para mellora-la ensinanza.
10. Ansiedade como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermidade mental.
11. Neuroses reactivas.
12. Depresións.

Non hai estatísticas específicas para cada un destes pasos, pero as investigacións realizadas nos últimos anos permítennos dar algunhas cifras a título indicativo.

Os traballos de Walter (1974) e de Veenman (1984) situaban ó redor do 91% o número de profesores debutantes desconcertados e incapaces de resolver-las súas contradicións ó se enfrontar, no primeiro ano, cos problemas prácticos da ensinanza (paso 1). Nos tres anos seguintes, os profesores



Vaso grego. Aquí, o mestre — seguramente un escravo — está sentado coa táboa de escribir aberta encol dos xeonllos e diríxese ós discípulos. A posición da man esquerda e o bastón que se atopa detrás fannos pensar na dor de costas, xa daquela.

afianzan os seus métodos de ensino, xeralmente por ensaio e erro, resolvendo a maior parte das súas contradicións. Esteve (1984a) sitúa nun 15,04% o número de profesores experimentados que traballan na ensinanza cun forte sentimento de contradición.

O desenvolvemento de esquemas de inhibición (paso 2) foi avaliado en 1984 por Esteve, empregando o MISPE, no 22,35% dos profesores de EXB. Co mesmo test, nove anos máis tarde, Guil (1993) rexistrou un aumento dos esquemas de inhibición, chegando ó 29% dos profesores de EXB. Ortiz Oria (1995), utilizando unha mostra de profesores de Ensinanzas Medias, contabilizou un 29,17% de docentes traballando no ensino desde actitudes de inhibición e rutinización co fin de corta-la

implicación persoal na relación profesor-alumno. A conclusión máis evidente é que o recurso ós esquemas de inhibición está aumentando entre os profesores, probablemente polo incremento da conflictividade rexistrado na última década. Habida conta de que Thode, Morán e Banderas (1992) só atopan un 20,59% de inhibición entre os profesores interinos, cabe apunta-la idea de que os esquemas de inhibición na ensinanza aumentan conforme os profesores van acumulando anos de experiencia docente.

É moi difícil avalia-las peticións de traslado (paso 3), e distinguir entre elas as que están motivadas por un desexo de proximidade entre o domicilio e o lugar de traballo, e as que se fundamentan no afán de fuxir de colexios conflictivos ou de enfrontamentos declarados entre o profesor e o contorno do colexio anterior. Desde logo, os fluxos de traslados van desde os colexios rurais ás cidades e, nestas, desde os colexios máis conflictivos e desde os barrios máis desfavorecidos cara ós situados en zonas menos problemáticas.

O desexo manifesto de abandonar-la docencia (paso 4) é valorado por Gordillo (1988, 264) nun 17%, se ben a autora nos advirte que esta porcentaxe se distribúe desigualmente entre homes e mulleres, e entre profesores novos e experimentados, constatando que os homes e os mozos están máis insatisfeitos co traballo na ensinanza.

Cuantifica-lo absentismo laboral como mecanismo para corta-la tensión

acumulada é igualmente difícil de avaliar (paso 5). Para comezar, hai que distinguir entre as baixas laborais oficialmente certificadas cunha baixa médica, e as situacións en que o profesor falta ó seu traballo cunha desculpa máis ou menos real. Diferenciémo-los datos dispoñibles en ambos apartados. Sobre as baixas laborais con certificado médico elaborouse unha serie estatística completa, durante un período de sete anos, e traballando co total da poboación de profesores de EXB e Ensinanzas Medias de Málaga e provincia (Esteve, Franco e Vera, 1995). Os datos obtidos non deixan lugar a dúbidas. No curso 1988-89 perdéronse 35.605 días de traballo por baixas médicas, o cal supón unha media de 4,28 días por profesor. Sen embargo, estas baixas non se distribúen de forma homoxénea ó longo do curso. Nos sete anos estudados, as baixas van aumentando conforme avanzan os trimestres, suxerindo unha relación entre o aumento da tensión no traballo e o incremento das baixas médicas, mentres que as vacacións trimestrais deteñen e reducen as baixas, dando lugar a gráficos con tres picos.

Respecto ó absentismo, propiamente dito, non dispoñemos máis ca dun estudio, non publicado, realizado por Franco e Esteve en 1987, cunha mostra de 303 profesores de secundaria e 226 profesores de EXB. Contando coas dificultades de establecer un rexistro fiable do absentismo e aínda sabendo que o noso é incompleto, contabilizamos un total de 2.935 días de traballo perdido, o cal supón unha media de

5,55 días por profesor en dez meses, xa que, por definición, en xullo e agosto non podemos contabilizalo absentismo. Pese ás limitacións metodolóxicas, dúas conclusións parecen claras: o absentismo supón unha perda de días de traballo moi superior á que se deriva das baixas médicas e ten unha clara relación coa acumulación de tensión na ensinanza. Dous datos avalan esta afirmación: o primeiro é que a distribución por meses do gráfico de absentismo tamén reproduce unha figura de tres picos, que aumenta segundo avanza os trimestres e cae bruscamente nas vacacións trimestrais. É obvio que durante os períodos de vacacións non podemos rexistrar absentismo; pero, despois das vacacións os rexistros son moito máis baixos ca ó final do trimestre anterior, e, de novo, van aumentando conforme avanza o seguinte. Ó igual que ocorre coas baixas médicas, durante os sete anos estudados, en outubro hai máis absentismo ca en setembro, e en novembro máis ca en outubro. O segundo indicio dunha relación entre o absentismo e o aumento de tensión na ensinanza obtense do rexistro do absentismo ó longo da semana. Os días en que produce maior absentismo son os luns e os venres, ata o punto de que as cifras destes días son case iguais ás dos outros tres días xuntos.

O esgotamento e o cansazo físico permanente (paso 6) aparecen de forma moi desigual ó longo do curso, concentrándose nos finais de trimestre e, sobre todo, na fin de curso. De xeito

xeral, pódese afirmar que o sentimento de cansazo físico permanente é a antecámara das situacións en que o profesor se vai ver afectado na súa saúde polo exercicio profesional da ensinanza. En efecto, empregando o test de Friedman cun grupo de ensinantes que causara baixa laboral asociada con enfermidades mentais (Esteve, Franco e Vera, 1995), atopouse unha media moi elevada no apartado E1, que mide o esgotamento psíquico e a falta de realización profesional. Este grupo de profesores sitúase como media no percentil 67,88 alcanzando nalgúns casos valores próximos ó percentil 90.

A ansiedade como trazo e o *stress* (pasos 7 e 8) son difíciles de estudar por separado, xa que, como afirma Polaino (1982), xeralmente se complican; é dicir, o *stress* conduce á ansiedade, e a ansiedade, coa súa función de anticipación cognitiva de situacións conflictivas, retroalimenta o *stress* (Esteve, 1994). Peiró e outros (1991, 106) ó medi-la tensión e a ansiedade asociada co desempeño do seu rol profesional, contabilizan unha porcentaxe do 9,4% de profesores con “moita tensión e ansiedade” e un 43,5% con “bastante tensión e ansiedade” asociada ó desempeño do seu traballo.

A depreciación do eu, na que o profesor reconece que está fracasando na ensinanza e, ó mesmo tempo, se culpa a si mesmo deste fracaso considerándose incapaz de mellorar (paso 9) afecta, en diversos graos, ó 28,04% dunha mostra de profesores de EXB (Esteve, 1994, 45). Sen embargo, só se

considera que incide de xeito grave no 6,90% destes. Eses docentes perderon totalmente a súa autoestima como tales, e para eles a ensinanza é un problema cotián, sen que sexa esaxerado afirmar que sofren en cada día de clase. En efecto, a figura dese profesor ó que os alumnos lle fan a vida imposible, e que ten unha fama que se transmite de xeración en xeración avisando ós alumnos novos de que non lle deben ter respecto, sería o exemplo máis evidente deste grupo profesional. A maior parte deses profesores vai evolucionar, antes ou despois, cara ós tres pasos seguintes. O sentido desta evolución vén marcado polas tensións obxectivas ás que deban facer fronte no seu traballo profesional: unhas boas condicións de traballo, un contorno agradable, poden favorecer a recuperación do profesor; mentres que un contorno conflictivo o levará á ansiedade, a neurose o a depresión.

Os tres últimos pasos, ansiedade, neurose e depresión (10, 11 e 12), son os únicos que inciden claramente no terreo da saúde mental, producindo baixas por enfermidades de orixe neuropsiquiátrica. Segundo o estudio de Esteve, Franco e Vera (1995, 124) estas baixas só afectan ó 1,26% dos profesores pero constitúense no terceiro diagnóstico que máis días de baixas produce ó ano, e ademais, na serie estatística estudada, rexístrase un aumento do 0,50% nun período de sete anos.

Á marxe dos datos comentados, que se refiren ós problemas psicolóxicos relacionados coas dificultades no

exercicio da docencia, desde un punto de vista médico, cabe relacionalo espectacular aumento das baixas otorrinolaringolóxicas co aumento das dificultades nas condicións de traballo dos docentes. Na mesma serie estatística (Esteve, Franco e Vera, 1995, 112-124) contabilízase un aumento do 5% na incidencia das baixas producidas, basicamente, por problemas de gorxa, que, na poboación estudada, pasan de afectar a corenta e cinco profesores ó ano, xerando unha perda de 1.542 días de traballo no curso 1982-83, ata afectar a 477 e xerar 6249 días perdidos no curso 1988-89.

Outro tema sometido a debate é o de se a incidencia da ansiedade e o *stress* no exercicio profesional é maior entre os profesores ca entre os demais grupos profesionais. Neste punto hai resultados con diferentes valores. O traballo de Benz, Hollister e Edgerton (1971) afirma que a incidencia da ansiedade non parece ser maior nos profesores ca noutros grupos profesionais. O estudio epidemiolóxico de Amiel-Lebigre (1980) conclúe que a frecuencia de casos psiquiátricos é claramente máis elevada nos mestres analizados ca nos suxeitos dos grupos testemuña. Se ben, este mesmo traballo apunta a idea de antecedentes psiquiátricos anteriores ó exercicio profesional da ensinanza. O extenso e particularizado traballo de Amiel e Mace-Kradjian (1972) indica nos seus resultados maiores porcentaxes de estados neuróticos (27% fronte a 20,4%), estados depresivos non psicóticos (26,2% fronte a

19,2%) e personalidades e caracteres patolóxicos (17,6% fronte a 16,9%) entre un grupo de 1.294 ensinantes en comparación con outro de 801 non ensinantes. Sen embargo, neste último grupo son maiores as porcentaxes de esquizofrenia (14,7% nos non ensinantes e 6,6% nos profesores). Hai que facer notar que o traballo de Amiel e Mace-Kradjian está realizado utilizando os datos das persoas que acoden a un Centro de Saúde Mental da MGEN, é dicir, de persoas que recorren ó médico en busca de axuda ante problemas psicolóxicos ou psiquiátricos manifestos.

Amiel e Mace-Kradjian conclúen o seu estudio afirmando que no estado actual da cuestión non é posible dicir nin que os ensinantes presentan unha fragilidade psíquica particular en relación con outros grupos profesionais estudados, nin que parezan, en principio, máis predispostos cós non ensinantes ante o suicidio ou as tentativas de suicidio.

Pola contra, estes autores citan o traballo de Calot e Sebva sobre "La morbilidad diferencial según el medio social" no que se constata a lonxevidade dos profesores en comparación con outros grupos profesionais. En efecto, este estudio conclúe que tomados uns grupos profesionais de 100 persoas de 35 anos, ós 70 anos sobreviven 73 profesores, 71 persoas dos cadros medios do sector público, 65 dos traballadores da agricultura, 65 capataces do sector público, 63 propietarios da industria e o comercio, 58 capataces do sector pri-

vado, 57 obreiros especializados e 49 obreiros non especializados.

Co desexo de obter datos máis concretos sobre o tema, realizouse na Universidade de Málaga a tese doutoral *Estrés laboral docente: un estudio comparativo con la profesión de enfermería* (Franco, 1995). Nela, a autora comparou diversos parámetros de saúde, stress e absentismo, entre un grupo de profesores e outro de profesionais da enfermería, chegando á conclusión de que había un maior deterioro da saúde, a causa das condicións de traballo, no grupo de profesionais da enfermería ca no grupo de profesores. O 44,6% dos enfermeiros opinaban que a súa profesión repercutía negativamente sobre a súa saúde, mentres que a porcentaxe de profesores que teñen esta opinión é dun 31,7%. Ademais, o 16,9% dos enfermeiros enquisados admitían que necesitaban nalgunha ocasión asistencia psicolóxica ou psiquiátrica, esta porcentaxe reducíase ó 8,3% do grupo de profesores. Pola contra, non hai diferencias significativas no consumo habitual de psicofármacos: un 10,1% dos profesores consumen psicofármacos habitualmente, fronte a un 12,6% dos profesionais da enfermería. No referente á relación entre stress e absentismo laboral, un 15% dos enfermeiros admitiron que solicitaran baixas como consecuencia directa da tensión, feito que só foi admitido polo 3,4% dos profesores da mostra. Sen embargo, aínda que o 37,5% dos docentes admite que a relación cos alumnos constitúe unha fonte de tensión no seu traballo, nin un

só dos enfermeiros declarou que a relación cos enfermos lles xerara tensión. Por último, na aplicación do test Motivación e Ansiedade de Execución de Pelechano, obtivéronse puntuacións significativamente maiores nos enfermeiros na subescala Tendencia á Sobrecarga no Traballo, mentres que non se observaron diferencias significativas no grao de Ansiedade Perturbadora do Rendemento.

En definitiva, os estudos dispoñibles recoñecen que os profesores exercen un oficio difícil, en condicións de traballo precarias, e que sofren, coma todo o mundo, tensións, ansiedades e problemas, pero que se defenden ó parecer con éxito sobre a base dunha serie de medidas que lles permiten ós docentes, momentaneamente afectados, coller un tempo de recuperación (vacacións trimestrais, permisos de longa duración, traslados, destinos en postos administrativos, etc.).

4. FONTES DE TENSIÓN PROFESIONAIS QUE INCIDEN SOBRE A PERSONALIDADE DO EDUCADOR

Na base de tódalas fontes de tensión ás que se enfronta o educador está a existencia dunha implicación persoal inevitable no exercicio profesional da educación. Esta implicación persoal é a principal fonte de autorrealización, en tanto que nos sitúa nun diálogo persoal e humano do que se derivan os mellores momentos e as maiores gratificacións desta profesión; pero, ó mesmo tempo, cando se fracasa, esta



Escultura romana. Un vello mestre romano sentado, mentres, de pé, o seu pequeno alumno atende á lección. Pódese observar un certo grao de rutina e cansazo. É tradición que as escolas romanas non eran lugares moi alentadores.

implicación persoal constitúese na principal fonte de malestar, podendo converterse a relación cos alumnos nun auténtico sufrimento diario. Para o profesor, a implicación persoal na ensinanza é unha relación ambivalente, e pode ser, paradoxalmente, a cara e a cruz da súa actividade educadora.

O educador enfróntanse na relación educativa cun suxeito, que, como tal, é capaz de propoñerlle interrogantes que, moitas veces, o poñen a el mesmo en cuestión. Interrogantes que superan frecuentemente o ámbito da instrución para entrar nun terreo de valores, ideais de vida e actitudes fronte á sociedade e o contorno: temas nos cales o educador non pode deslindalo que di do que pensa e do que fai. Isto obríga a se considerar continuamente un aprendiz, a revisar constantemente o propio pensamento e a propia acción buscando esa coherencia que os alumnos van reclamar nel.

As investigacións suxiren que se senten máis afectados polas tensións existentes no exercicio da ensinanza aqueles profesores que se consideran persoalmente implicados na súa relación educativa; aqueles que desexan manter e conservar, ó longo do tempo e a través das dificultades, esa persoal implicación na súa tarefa profesional que é a base dunha auténtica relación educativa.

Fronte ó esforzo que supón esta actitude, outros profesores recorren — como vimos — á utilización de esquemas de inhibición e rutina cos que eludi-la implicación persoal. Isto implica unha renuncia a unha educación de calidade e á busca da autorrealización no seu traballo profesional, pero ten a vantaxe de corta-la raíz da maior parte das dificultades e problemas do ensino. De feito, hai que facer constar que a evasión dos problemas reais mediante o recurso á inhibición, que, como sina-

lamos, alcanza a unha porcentaxe do 22% dos profesores estudados, non é na maioría dos casos unha actitude de partida, senón a solución á que recorren tras uns anos de exercicio profesional nos que se acumularon as tensións profesionais (Fuller, 1974). Os traballos de Wall (1966) sinalan a existencia dunha forte relación entre os factores que producen insatisfacción no exercicio profesional da docencia e o *stress* dos profesores.

Desde esta perspectiva, parece posible afirmar que a consecuencia fundamental derivada das fontes de tensión profesionais non son mecanismos de defensa, reaccións patolóxicas ou desequilibrios psicolóxicos, que só se dan en casos extremos, senón máis ben sentimentos de malestar, situacións prolongadas de *stress* e o corte da implicación persoal na relación educativa mediante os mecanismos de inhibición. De feito, na estratexia adoptada polo Ministerio de Educación francés para axuda-los profesores en conflito, hai un recoñecemento tácito da importancia da implicación persoal, como raíz fundamental das fontes de tensión existentes na ensinanza. En efecto, como sinala Mandra (1984), máis da metade dos postos de readaptación ofrecidos a estes profesores están situados en centros de ensino a distancia. Así, unha vez eliminada a implicación persoal desaparecen a maior parte das tensións existentes no exercicio da docencia.

Intentando sintetiza-los diferentes estudos sobre o tema, poderíanse

presenta-las principais fontes de tensión que afectan ós profesores no seu traballo profesional facendo referencia ó ámbito no que xorden e se desenvolven.

A fonte de tensión profesional máis destacada nos moitos traballos publicados sobre esta temática, poderíase identificar a partir das numerosas funcións que o profesor debe realizar na ensinanza. O exercicio profesional da educación supón enfrontar problemas complexos, nos que inflúen múltiples factores, non todos eles controlables polo profesor. Sen embargo, este débese responsabilizar do conxunto do proceso, incluíndo as consecuencias deses factores incontrolados, non desexados nin producidos pola súa actividade. A multitude de aspectos que hai que ter en conta producen no profesor o sentimento de estar sempre desbordado polos problemas ós que se supón que debería facer fronte. Diversos autores coinciden en sinalar esta fonte de tensión coma a máis importante.

Rudd e Wiseman (1962) falan da angustia dos docentes como o cuarto problema máis importante na mostra estudiaada por eles. Olander e Farrell (1970) citan en primeiro lugar a falta de tempo para desenvolver un traballo individual e atender axeitadamente as tarefas de recuperación; en cuarto, a falta de tempo para facer un ensino creativo; e en quinto lugar o tempo dedicado a planificar leccións, clasificar papeis e encher informes. Coates e Thorensen (1976) sinalan a falta de tempo como o principal problema dos

ensinantes experimentados, aínda que nos novos é desprazado do primeiro lugar pola preocupación por mante-la disciplina. Kyriacou e Sutcliffe (1977) sitúan en segundo lugar, entre as fontes de tensión, o grao en que o profesor se dá de conta de que non é quen de responder ó que se pide del. Manera e Wright (1981) localizan esta presión do tempo nas actividades que debe realiza-lo profesor no ámbito da xestión. En efecto, ademais da actividade da ensinanza, debe ocuparse dos problemas individuais dos seus alumnos que inflúen na súa aprendizaxe, da avaliación, da programación, reunións de pais, conferencias e actividades xerais do centro, reciclaxe persoal, recuperación dos alumnos con varios tipos de dificultades e outras moitas tarefas que, dependendo do centro, chegan ata ámbitos rocambolescos e insospeitados (rutas de autobuses, atención ó comedor, traballo na secretaría, etc.). Non é de estrañar, polo tanto, que aqueles profesores que desexan facer fronte con eficacia ó seu traballo na ensinanza se sintan desbordados polas responsabilidades que se lles atribúen, sen que no horario da súa dedicación se contemple o tempo que requiren estas actividades.

En segundo lugar cabería situar —como fan Manera e Wright (1981)— o malestar ante a responsabilidade de ter que valorar e decidir sobre persoas, ás veces de forma decisiva para os alumnos. Non se trata exactamente da responsabilidade da avaliación. Esta indícase como causa de *stress* en varios

traballos, ó parecer con maior incidencia sobre as mulleres; pero máis alá da avaliación está a responsabilidade inherente a aquelas decisións do profesor (entre elas a avaliación) capaces de marcar substancialmente a vida dos alumnos. Frecuentemente, os docentes perciben como contradictorios o papel de relación persoal e de axuda ós alumnos, que para eles é esencial, en contraste co labor de selección e estratificación social que realizan cos exames, diplomas e niveis de ensinanza.

En terceiro lugar estaría o malestar producido pola esixencia dunha seguridade e coherencia, no seu exemplo de vida e nas súas actuacións escolares, que non sempre se posúe, e que leva os profesores a adoptar posturas finxidas. Algúns enfoques da formación inicial de profesores fomentan visións idealizadas da ensinanza, que, afastándose da análise dos problemas reais, utilizan diferentes estereotipos de profesor ideal ou eficaz como modelos de formación. A partir destes enfoques, moitos profesores afrontan o exercicio profesional intentando imitar estes modelos ideais, adoptando desde o principio uns esquemas inalcanzables e esquecendo ser eles mesmos. É moi frecuente o paso desde esta idealización inicial á decepción e a depreciación do eu, xa que a angustia que se deriva da constante comparación das propias calidades persoais coas do estereotipo ideal configura unha situación altamente ansióxena.

Vonk (1983, 1985), Veenman (1984) e Vera (1988b) refírense, na súa

identificación das fontes de tensión existentes na ensinanza, á incidencia do chamado “choque coa realidade”. Con frecuencia, como vimos, os profesores deben enfrontarse á práctica profesional da docencia, sen que, no proceso de formación inicial, se fornecesen de pautas de actuación efectivas para encarar con éxito as variadas responsabilidades que despois se lles atribúen. O corpo máis substancial desta formación está constituído por contidos de materias e unhas breves nocións, case exclusivamente teóricas, sobre Pedagogía e Psicología, mentres que, en realidade, a práctica docente supón o desempeño dun papel moi activo no ámbito da xestión e das realidades humanas. Estas cuestións, que a penas se desenvolven no proceso de formación inicial, deben ser aprendidas despois seguindo o método de ensaio e erro, cun elevado custo de fracasos e tensións persoais. Un exemplo moi significativo proporcionáno o traballo de Olander e Farrell (1970), no que aparece no cuarto lugar da súa identificación das fontes de tensión, a imposibilidade de atopar tempo para desenvolver unha ensinanza creativa. Frecuentemente, durante o proceso de formación inicial insístese neste modelo de ensino creativo; pero despois, nas institucións docentes, acumúlanse todo tipo de barreiras que impiden a realización práctica dese modelo co que os profesores se identifican. Así, van xurdir sentimentos de contradicción entre os ideais e a propia práctica docente, sentimentos de “inadecuación” —segundo Rudd e Wiseman— nos que

o profesor acusa a súa falta de preparación para a práctica da ensinanza, ou —como sinalan Kyriacou e Sutcliffe (1977)— sentimentos ego-defensivos que os conducen a non falar dos aspectos da súa actividade docente nos que recoñecen fallos ou deficiencias persoais.

En cuarto lugar, hai que cita-lo desenvolvemento tras uns anos de práctica docente de sentimentos de monotonía e desilusión por unha tarefa que externamente se presentaba como marabillosa e que, vista desde dentro, inclúe moitas veces traballos estereotipados e automaticamente repetidos. Ademais, ó non se apreciar uns resultados a curto prazo, a actuación educativa pode parecer carente de sentido. Neste punto é interesante considera-los resultados obtidos por Martínez (1984) cun grupo de 179 profesores de EXB, seguindo a análise proposta por Osgood, das relacións semánticas entre distintos conceptos relacionados coa ensinanza. Para estes profesionais, os conceptos máis próximos no seu significado son: a profesión docente e a relación profesor-alumno; pero, ó mesmo tempo, os máis distantes son o centro escolar e a relación profesor-alumno. Aquí volvemos atopa-las contradicións que xa comentamos entre o ideal e a realidade. Os profesores pensan idealmente na ensinanza asociándoa a relación persoal, mentres que, na práctica, os centros escolares a penas permiten estas relacións. Como sinala Bayer (1984) o centro escolar acaba impondo a dinámica das súas limita-

cións institucionais, sufocando a iniciativa individual. Así, a práctica da ensinanza é percibida, polo mesmo profesor, como algo afastado da actividade ideal que forxara na súa mente antes de se dedicar á docencia.

En quinto lugar, cabe chama-la atención sobre a posibilidade de aparición de sentimentos de inseguridade no profesor, debidos por unha parte á necesidade de discuti-los máis importantes problemas que afectan ó home, nunha conversa —moitas veces desigual— cuns alumnos de menor idade e madurez persoal. Este contacto con persoas de menor idade leva a algúns docentes a relega-los seus problemas persoais pois a autocensura que se impoñen diante dos seus alumnos, para non perturba-lo seu mundo infantil, acaba por interiorizarse, negando os problemas de adultos e encastelando o profesor nun mundo infantilizado. Este esquecemento dos problemas persoais, sobre todo cando se acumulan ó longo do tempo, incide negativamente sobre a seguridade en si mesmo, conducíndoo a unha valoración negativa del como persoa e da súa actividade profesional (Abraham, 1975 e Heraud, 1984). No seu desenvolvemento deste esquema de depreciación do eu, incide, ó mesmo tempo, o xuízo constante dos alumnos sobre a súa personalidade e a súa actuación profesional. Aínda que se supón que é o profesor quen xulga os alumnos, estes emiten continuamente xuízos sobre os profesores, en moitas ocasións inxustos e apresurados,

afectando particularmente ós docentes con menor seguridade en si mesmos.

Por último, dentro deste ámbito persoal, hai que destaca-la incidencia negativa das contradictorias esixencias da sociedade para co profesor. Por unha parte, como vimos, atribúenselles numerosas responsabilidades, e pola outra, a penas se lle dota de medios materiais para cumprilas e de tempo para levalas a cabo. O profesor atópase a miúdo cunha importante desproporción entre as responsabilidades que se lle esixen e as retribucións que percibe, tanto desde o punto de vista económico, coma no recoñecemento social do seu traballo.

Ademais destas fontes de tensión que afectan ó profesor no ámbito persoal e que teñen unha distinta incidencia dependendo da forma en que cada un as afronta, poderíase falar doutras que se derivan da organización institucional dos centros de ensinanza, e do contexto social no que desenvolvan a súa actividade. O denominador común das fontes de tensión que se xeran neste ámbito social xa foi aludido, ó destaca-la incidencia da inxusta consideración e da xeneralizada falta de medios que o educador padece, en contraposición coas esixencias que se lle presentan.

En primeiro termo, cabería falar das limitacións institucionais ás iniciativas individuais dos profesores. Bayer (1984) destaca os problemas de comunicación e a falta de acordo na actuación práctica dos claustros de

profesores, que, nalgúñas ocasións, supoñen un freo á actividade innovadora dos individuos máis creativos e emprendedores, destacando igualmente o papel preponderante da presión institucional sobre a iniciativa individual.

Kyriacou e Sutcliffe (1977) sinalan a importancia destas fontes de tensión, afirmando que os profesores distínguense claramente entre os problemas que consideran como parte do seu traballo, e que poden ser máis ou menos conflictivos, como ensinar a nenos con dificultades, ou manter unha mínima orde nunha clase revoltosa; e, por outra parte, aqueles aspectos nos que as condicións de traballo poderían mellorar por decisións administrativas, como son as clases demasiado grandes, os baixos salarios ou as trabas burocráticas na xestión dos centros. Certamente, ambos aspectos poden contribuír a xerar tensións no profesor, pero este, xeralmente, só tende a sinalalos segundos como fonte de descontento, aceptando os primeiros como algo claramente incluído no seu traballo. O problema é máis conflictivo naqueles ámbitos nos que a descrición de responsabilidades é ambigua, existindo unhas condicións xerais de traballo pouco definidas. Un dos casos típicos son as horas de dedicación que se lle esixen habitualmente ó profesor fóra das súas obrigas curriculares, ou as demandas de dedicación a tarefas novas e inusuais, ás veces claramente fóra do seu marco normal de competencia.



Mármore romana do sepulcro dun neno. O pequeno recita a lección a seu pai. Estas axudas na casa como complemento da escola estanse a botar en falta.

Por último hai que facer mención dos posibles enfrontamentos do profesor coa sociedade no que respecta á elección dos obxectivos do seu labor educativo. É o vello tema dos enfrontamentos entre os valores éticos e os valores socialmente aceptados, que, en moitas ocasións, teñen o profesor como punto de fricción. Por exemplo, nas nosas sociedades occidentais esíxese da escola que ensine a malicia do roubo e a mentira, mentres que no

mundo dos adultos a mentira social é un costume estendido, e elóxiase habitualmente ós se enriquecen con medios ilexítimos, sempre que o fagan de formas legalmente non perseguíbles.

Cando o educador, desde uns esquemas éticos, decide ataca-los valores sociais vixentes —aínda que estes sexan o consumismo, o terror ó esforzo ou o racismo— sempre corre o risco de que a vella acusación a Sócrates de

“corrompe-la xuventude” caía sobre el. Acerca deste problema, afirma Elvin (1973) que os profesores non deben seguir ás cegas as tendencias culturais, sociais ou filosóficas propias de cada época, senón que teñen o deber de se preguntar, independentemente, qué valores forman o home, en termos de valores máis permanentemente humanos cós que se van poñendo de moda polas presións do momento. Por esta razón, di, a tarefa do educador é singularmente difícil, pois forma parte da sociedade e ten uns deberes para con ela; pero, por outra parte, non se debe deixar asoballar por ela. O profesor ten o deber de estudar os valores vixentes na súa sociedade, indagando cáles son axeitados para integrar no proceso educativo, e cáles debe combater ou rexeitar. Se non afronta esta tarefa, por comodidade ou por inercia, corre o risco de se atopar, a medio prazo, con que a súa actividade educativa carece de sentido, incluso para el mesmo, xa que se está dedicando a formar os seus alumnos en valores nos que el non cre, a maior parte das veces reproducindo os valores vixentes no seu contorno social.

O paradigma persoal propón que as fontes de tensión descritas deben ser tidas en conta, de forma operativa, nos plans de formación e perfeccionamento do profesorado, nos que, actualmente, se lles presta moi pouca atención. O obxectivo sería preparar os profesores en exercicio para afrontar con éxito estas fontes de tensión, elaborando respostas coherentes, e dotándoos de

recursos de todo tipo que lles permitan superalas. Aínda que en principio non se suscitaba o tema da eficacia docente, dáse por certo que se este enfoque lles permite ós docentes en exercicio alcanzar unha maior autorrealización a través do seu traballo profesional na ensinanza, con toda seguridade, conseguirase tamén unha maior calidade na súa práctica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1975): *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural. 2ª ed. (1987): *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa.
- (1984): *L'enseignant est une personne*, Paris, E.S.F. Trad. cast. (1986): *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- Amiel, R. (1980): “Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante”, en Varios, *Equilibre ou fatigue par le travail*, Paris, E.S.F., 77-82.
- (1982): *Contribution du malaise étudiant vu par BIOS*, Bruxelles, Université de Bruxelles.
- (1984): “Psicopatología del mal estar de los enseñantes”, en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 135-142.
- Amiel, R., e G. Mace-Kradjian (1972): “Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et

- la psychopathologie du monde enseignant", *Annales Médico-Psychologiques*, 2, 3, 321-353.
- Amiel, R., e outros (1986) : "La salud mental de los enseñantes", en A. Abraham e cols., *El enseñante es también una persona*, Gedisa, Barcelona.
- Amiel-Lebigre, F. (1980): "Psicopatología de la función docente", en M. Debesse e G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Baillauqués, S., e E. Breuse (1993): *La première classe*, Paris, E.S.F.
- Bardo, P. (1979): "The pain of teacher burnout: A case history", *Phi Delta, Kappa*, 61, 4, 252-254.
- Barton, L., e S. Walker (1984): *Social crisis and educational research*, London, Croom Helm.
- Baudelot, C., e R. Establet (1989): *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid.
- Bayer, E. (1984): "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 107-122.
- Bayer, E., e N. Chauvet (1980): *Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique*, Génève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education.
- Benedito, V., V. Ferrer e V. Ferreres (1995): *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Bennet, N., e D. Mcnamara (1979): *Focus on Teaching*, New York, Longman.
- Benz, W. K., W. G. Hollister e J. W. Edgerton (1971): "An assessment of the mental health of teachers: A comparative analysis", *Psychology in the schools*, 8, 72-76.
- Berger, I. (1976): "Psicosociología de los enseñantes", en *Tratado de Ciencias Pedagógicas*, vol. IX, Barcelona, Oikos-Tau, 147-166.
- Biscarri, J. (1993): *La formación permanente de los profesores: motivaciones y condicionantes*, Lleida, Institut d'estudis Ilerdencs.
- Bouchard, P. (1992): *Métier impossible*, Paris, E.S.F.
- Breuse, E. (1984a): "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 143-161.
- (1984b): "L'enseignant debutant", *Recherche en education*, 29, Direction Générale de L'organisation des Études, Bruxelles.
- Burke, R. J. (1984): *Economic recession and the quality of education: Some threatening trends*, Ottawa, C.T.F. Publications.
- Coates, T. J., e C. E. Thorensen (1976): "Teacher Anxiety: A review with recommendations", *Review of*

- Educational Research*, 46, 2, 159-184.
- Cole, M. (1985): "A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes", *Coloquio Internacional Sobre Función Docente y Salud Mental*, Universidad de Salamanca.
- Cole, M., e S. Walker (1989): *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes.
- Conseil de l'Europe (1979): *L'enseignant débutant: ses premières années de fonction*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
- Doyal, G. T., e R. A. Forsyth (1973): "The relationship between teacher and students anxiety levels", *Psychology in the schools*, 10, 2, 231-233.
- Doyle, W. (1977): "Learning the classroom environment: an ecological analysis", *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55.
- ____ (1978): "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness", *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Dunham, J. (1976): *Stress in Schools*, Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters.
- Dupont, P. (1984): *La dinámica de la clase*, Madrid, Narcea.
- D'Zurilla, T. J., e M. R. Goldfried (1971): "Problem solving and behavior modification", *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Einsiedler, W. (1978): "Escuela y movilidad social", en *Política, igualdad social y educación*, Madrid, MEC, 105-134.
- Eisner, E. (1991): *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, Macmillan.
- Elliot, J. (1991): *Action research for educational change*, Milton Keynes, Open University Press.
- Elvin, H. L. (1973): *La educación en la sociedad contemporánea*, Barcelona, Labor.
- Esteve, J. M. (1984a): *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- ____ (1984b): "L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse", *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- ____ (1986): "Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers", *European Journal of Teacher Education*, 9, 3, 261-269.
- ____ (1987): *El malestar docente*, Laia, Barcelona. 3ª ed. (1994): *El malestar docente*, Paidós, Barcelona.
- ____ (1989a): "Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique", *Education*, 213-214, 9-18 e 9-15.
- ____ (1989b): "Teacher Burnout and Teacher Stress", en Cole e Walker (eds.), *Teaching and Stress*, Open

- University Press, Milton Keynes, 4-25.
- _____(1989c): "Training Teachers to Tackle Stress", en Cole e Walker (eds.), *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes, 147-159.
- _____(1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel.
- Esteve, J. M., S. Franco e J. Vera (1995): *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.
- European Journal of Teacher Education (1996): *Practical Experience in Teacher Education*, 19, 3. Número Monográfico.
- Fernández Cruz, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, Force.
- Fernández Enguita, M. (1986): "Cualquier día, cualquier hora: invitación a la etnografía en la escuela", *Arbol*, 477, 57-87.
- Fielding, M. A., e M. D. Gall (1982): *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*, New York, A.E.R.A.
- Fletcher, B. C., e R. L. Payne (1982): "Levels of reported stressors and strains among schoolteachers: some U.K. data", *Educational Review*, 34, 267-278.
- Franco, S. (1995): *Estrés laboral docente: un estudio comparativo con la profesión de enfermería*, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Friedman, I., e I. Lotan (1985): *Teacher stress and Burnout in Israel*, Jerusalem, The National Institute for research in the behavioral science.
- Fuller, F. F. (1969): "Concerns of teachers: a developmental conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6, 207-266.
- _____(1974): *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*, Chicago, Aera.
- García Hoz, V. (1975): "Los profesores, ¿una nueva clase?", *ABC*, 6 de decembro de 1975.
- Gaudry, E., e Ch. Spielberger (1971): *Anxiety and educational achievement*, Sydney, Wiley and sons.
- Goble, N. M., e J. F. Porter (1980): *La cambiante función del profesor*, Madrid, Narcea.
- Gordillo, M. V. (1988): "La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa", en A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 259-266.
- Gruwez, J. (1983): "La formation des maîtres en France", *European Journal of Teacher Education*, 6, 3, 281-289.
- Guil, A., e F. Loscertales (1993): *Aplicación del MISPE a un grupo de 367 profesores de EGB*, Departamento

- de Psicología Social, Universidad de Sevilla (Traballo inédito).
- Hamon, H., e P. Rotman (1984): *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, Paris.
- Hellawell, D. (1987): "Education under attack", *European Journal of Teacher Education*, 10, 3, 245-258.
- Heraud, L. (1984): "El enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psico-terapéuticas", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 35-50.
- Honeyford, R. (1982): *Starting teaching*, London, Guilford.
- Huberman, M. (1989): *Les cycles de vie des enseignants*, Neûchatel, Delachaux.
- I.L.E.A. (1985): *Improving Primary Schools*, London, Inner London Educational Authority.
- Jesus, S. N., e outros (1996). "Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 1, 51-64.
- Kallen, D., e S. Colton (1980): *Educational developments in Europe and North America since 1960*, Unesco, Paris.
- Keavney, G., e K. E. Sinclair (1978): "Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research", *Review of Educational Research*, 48, 2, 273-290.
- Keith, P. M. (1970): "Correlates of role strain in the classroom", *Urban Education*, 14, 1, 19-30.
- Klugman, E. (1979): *Too many pieces. A study of teacher fragmentation in the elementary school*, Boston, Wheelock.
- Kyriacou, C., e J. Sutcliffe (1977): "Teacher stress: a review", *Educational Review*, 29, 4, 299-306.
- (1978): "Teacher stress: prevalence, sources and symptoms", *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1981): "Social support and occupational stress among Schoolteachers", *Educational Studies*, 7, 1, 55-60.
- (1986): *Effective Teaching in schools*, Oxford, Blackwell.
- (1991): *Essential Teaching Skills*, Oxford, Blackwell.
- Lapaw, R. (1971): *Educateurs... inadaptés*, Paris, Epi.
- Louvet, A., e S. Baillauqués (1992): *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, E.S.F.
- Mandra, R. (1984): "Causas de inadap-tación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- Manera, E. S., e R. E. Wright (1981): "Can you identify your source of

- stress", *Clearing House*, 55, 2, 53-58.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.
- _____(1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, PPU.
- Marchand, M. (1956): *Hygiène affective de l'éducateur*, Paris, PUF. Trad. cast. (1960): *La afectividad del educador*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez, A. (1978): "¿Cómo son los profesores?", *Revista Española de Pedagogía*, 36, 139, 23-42.
- _____(1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 183-202.
- Martínez, D. (1993): *El riesgo de enseñar*, Buenos Aires, SUTIBA.
- Martínez-Abascal, M. A., e X. Bornás (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional", *Revista Española de Pedagogía*, L, 193, sept.-dic., 563-580.
- Meirieu, Ph. (1991): *Le choix d'éduquer*, Paris, E.S.F.
- Merazzi, C. (1983): "Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 101-106.
- Milstein, M., e outros (1984): "Organizationally based stress: What bothers teachers", *Journal of Education Research*, 77, 5, 293-297.
- Mossé-Bastide, R. M. (1974): *La autoridad del maestro*, Madrid, Studium.
- Nea (1980): "Teacher's problems", *Today's education*, nov.-dec., 1979, 5 e set-out., 1980, 21.
- O.I.T. (1981): *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Gêneve, Bureau Internationale du Travail.
- Olander, H. T., e M. C. Farrell (1970): "Professional problems of elementary teachers", *Journal of Teacher Education*, 21, 276-280.
- Ortiz Oria, V. (1995): *El malestar docente como unidad de referencia empírica*, Tese Doutoral Inédita, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Peiro, J. M., e outros (1991): *El estrés de enseñar*, Sevilla, Alfar.
- Peretti, A. (1982): *La formation des personnels de l'Education nationale*, Paris, La Documentation Française.
- Pérez Gómez, A. I. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 128-148.
- _____(1992): "La función y formación del profesor en la enseñanza para

- la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno e A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 398-429.
- Polaino, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control", *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, 17-45.
- Ranjard, P. (1984): *Les enseignants persécutés*, Jauze, Paris.
- Report of The Fact-Finding Commission (1980): *A system in conflict*, Alberta (Canadá), T.C.D.E.
- Rudd, W., e S. Wiseman (1962): "Sources of dissatisfaction among a group of teachers", *British Journal of Educational Psychology*, 32, 275-291.
- Ryan, K. (ed.) (1980): *Biting the apple: accounts of the first year teachers*, Longman, New York.
- (1979): "Toward understanding the problem: at the threshold of the profession", en H. R. Howey e R. H. Bents (eds.) (1979): *Toward meeting the needs of the beginning teacher*, Lansing, Midwest Teacher Corps Network.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of Teachers*, Washington, American Council on Education.
- Sanders, D. P., e M. Schwab (1980): "A school context for teacher development", *Theory into practice*, 19, 4, 271-277.
- Stanton, H. E. (1974): "The relationship between teacher's anxiety level and the test anxiety level of their students", *Psychology in the schools*, 11, 3, 360-363.
- Sutton, R. I. (1984): "Job Stress Among Primary and Secondary School-teachers", *Work and Occupations*, 11, 1, 7-28.
- Thode, M. L., S. Moran e A. Banderas (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB", *Revista Española de Pedagogía*, 193, sept-dic., 545-562.
- Toffler, A. (1972): *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Veenman, S. (1984): "Perceived problems of beginning teacher", *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- Vera, J. (1988a): *La crisis de la función docente*, Promolibro, Valencia.
- (1988b): *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia.
- Villar, L. M. (1984): "Resistencias a la autoconfrontación en el entrenamiento de los profesores", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 123-133.
- (1993): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*, Granada, Force.
- Vonk, H. (1983): "Problems of The Beginning Teacher", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 133-150.

- _____(1984): *Teacher education and teacher practice*, Amsterdam, Free University Press.
- _____(1985): "The gap between theory and practice", *European Journal of Teacher Education*, 8, 3, 307-317.
- Wall, W. D. (1959): *Education et santé mental*, Paris, Unesco. Trad. cast. (1966): *Educación y salud mental*, Madrid, Aguilar.
- Walsh, D. (1979): "Classroom stress and teacher burnout", *Phi, Delta, Kappa*, 61, 252-254.
- Walter, H. (1974): "Auf der Suche nach dem Selbstverständnis", en H. J. Ipfling, *Verunsicherte Lehrer?*, Munich, Ehrenwirth.
- Wangberg, E. G. (1984): *Educators in crisis: The need to improve the teaching workplace and teaching as a profession*, New York, Annual Conference of The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zubieta, J. C., e T. Susinos (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, Cide.





Estudios

O EXAME COMO INSTRUMENTO DE CONTROL NO ENSINO SECUNDARIO. ORIXES E EVOLUCIÓN¹

Carmen Benso Calvo*
Universidade de Vigo

O Ensino Secundario moderno, definido como un nivel educativo intermedio entre o Ensino Primario e o Superior, destinado ás capas medias da sociedade e orientado a conseguir homes educados e distinguidos e a preparar para o acceso ás carreiras universitarias, nace a mediados do século XIX, de mans do liberalismo moderado, e impártese nunha rede de centros de nova creación, os institutos. Nestes novos centros, onde a dicir de Antonio Gil de Zárate “todo era preciso crealo”, o modelo educativo que se adopta é o universitario baseado na división do currículo en materias separadas e encargadas a profesores distintos, a segregación dos alumnos en graos ou cursos segundo a idade e o aproveitamento nos estudos, a utilización dun esquema cronoespacial moi uniforme e ríxido, a consagración do exame como proba cerimonial do éxito persoal e o consumo individual de libros de texto².

En realidade non se fai senón eleva-la antiga tradición pedagóxica, con algunhas novidades, a norma legal, en principio indistintamente para os estudos secundarios e universitarios (Regulamento de 1845 e seguintes) e a partir de 1859 de maneira específica para a Segunda Ensinanza (Regulamento de Segunda Ensinanza dese ano). A pesar da autonomía que vai cobrando este nivel, seguirase percibindo claramente a filiación e a marca universitaria de procedencia.

Deste modo enténdese que as prácticas educativas que durante todo o século XIX rexían para os alumnos de Bacharelato non eran senón un mero reflexo das que presidían a vida universitaria, constituíndo aquelas unha boa iniciación para a súa entrada na facultade. Entre tales prácticas queremos destaca-la do exame, o “bautismo burocrático do saber”, que se converteu no eixe ó redor do cal xirou toda a

* Profesora Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 Este estudio forma parte do *Proxecto de investigación A Ensinanza Secundaria no ámbito galego*, subvencionado pola Universidade de Vigo.

2 Vid. R. Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1977, p. 161. O modelo universitario adoptado para a Ensinanza Secundaria xa fora denunciado no seu día por Giner e Cossío.

actividade académica dos institutos³. Axiña adquiriu na ensinanza do Bacharelato un protagonismo sen precedentes. Para os alumnos en tanto significaba a proba fidedigna das súas aptitudes e suficiencia para franquea-la porta de acceso ó seguinte chanzo na orde dos estudos —curso, ciclo ou nivel—; requisito indispensable para lles dar valor oficial ós estudos, o exame dá acceso ó grao de “Bacharel”, nos estudos xerais, e ó título pericial correspondente, nos estudos de aplicación. Para os docentes porque axiña, entre as súas funcións, foi destacando unha, incluso por riba da consagrada función maxistral —de feito, a explicación na cátedra quedou subordinada ó exame—, que consistía en exercer de xuíz na variedade de exames que marcaban a vida escolar do estudante de Secundaria. Para ambos, estudantes e profesores, porque todo o que se desenvolvía na aula e no centro tiña como horizonte o exame, a proba final que debía sanciona-los resultados do proceso ensinar-aprender, un proceso que viña se-lo resultado do aproveitamento e aptitudes do alumno, e do saber e celo do profesor. Se esta práctica, tan habitual e decisiva para a carrei-

ra académica dos estudantes, a consideramos revestida da solemnidade da liturxia académica tradicional, herdada da eclesiástica, teremos unha representación bastante exacta do auténtico significado e protagonismo do exame, ou mellor dito, dos exames, nos institutos.

Aínda que o alumno será permanentemente interrogado en clase acerca dos coñecementos adquiridos —unha práctica que conecta máis coa exercida na escola primaria—, as probas máis serias e decisivas concentraranse ó final do curso, de maneira que alá pola primavera, época na que regulamentariamente empezaban os exames de proba de curso, podemos representárla escena habitual de alumnos de curta idade, entre os nove ou dez anos e os catorce ou quince, agardando a vez para se presentaren ante un tribunal formado por tres antigos e serios cate-dráticos, vestidos co traxe académico, isto é, toga, bonete, medalla —de prata para os cate-dráticos, de ouro para o director— pendente dun cordón negro, para acreditar, de forma oral, os máis diversos saberes, “confiando su destino al terrorífico procedimiento insaculatorio”⁴.

3 Hai que ter presente que o exame —e o seu correlato, o diploma—, estendida a súa práctica a unha rede de institucións de control, entre elas a escola, no século das Luces, “es la piedra sobre la que se ha edificado esa particular iglesia de la cultura que llamamos sistema de enseñanza o escuela a secas. [...] Construida a imagen y semejanza de la concepción cristiana de la vida —una sucesión de pruebas que da la divinidad a sus elegidos— la escuela es, en su realidad más esencial, un sistema de exámenes generalizados: tramos de la escalera en la que en este ámbito se materializa el ideal ascético. Visagra entre lo religioso y lo cultural, el examen sanciona, certifica y consagra los resultados del proceso de enseñar-aprender. [...] El examen es la pieza giratoria que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera, haciendo que el proceso interno de aprendizaje quede sacralizado en una determinada identidad, la cual desde entonces permanece socialmente constituida” (C. Lerena Aleson, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983, p. 31).

4 R. Cuesta Fernández, *op. cit.*, p. 163. Por este procedemento o alumno saca á sorte as leccións ou preguntas que debe responder ante o tribunal.

O EXAME NA ORDENACIÓN DA ENSINANZA SECUNDARIA DECIMONONICA

Unha das bases máis importantes nas que se apoia o novo edificio da educación nacional é o exame. Na ordenación educativa liberal o exame cobrará unha relevancia sen precedentes, constituíndo non só unha parte integrante do currículo, senón un instrumento de control de primeira orde ó servicio da eficacia deste novo servicio público, así como da política centralista e uniformizante que implanta o liberalismo moderado en educación. A opinión que manifestaba Mariano Carderera cara a mediados de século é clara ó respecto:

Los exámenes son [...] el gran resorte de los estudios públicos. Con un buen sistema de exámenes, por cuyo medio sea posible cerciorarse en todo tiempo de lo que en realidad se enseña y se aprende en cada uno de los establecimientos de instrucción pública, es sencillo y fácil el gobierno de este delicado e importante ramo del servicio del Estado. Sin exámenes bien entendidos y eficaces no es posible dirigirlo; es inútil aspirar a los adelantamientos generales de que la nación tiene gran necesidad, y continuarán inutilizándose las aventajadas cualidades de un gran número de jóvenes destinados por sus particulares circunstancias, y por las de la época en que vivimos, a dar un importante impulso a la prosperidad nacional, si se les suministra conocimientos verdaderamente útiles⁵.

Mediante o exame —e a súa variante, a oposición— seleccionaranse os docentes, sancionaranse os resultados da ensinanza, evidenciaranse os progresos da instrucción, recibiranse premios e honores, franquearanse as portas dos niveis académicos máis selectivos, outorgaráselles recoñecemento oficial ós estudos e darase acceso ós graos académicos e ós títulos profesionais. Considerado o exame un imprescindible recurso didáctico —case único, xunto á emulación— para estimular a aplicación do alumno, na práctica constituirá un eficazísimo instrumento de control do que se aprende e ensina na aula, mediatizará os métodos de ensinanza e aprendizaxe usados e actuará de filtro social para o acceso ós niveis de elite do sistema escolar.

Centrándonos na Ensinanza Secundaria comprobamos que a normativa que regula este novo nivel vai impondo, pouco a pouco, a presenza do exame —mellor dito, dos múltiples exames— no Bacharelato ata convertelo na práctica escolar en torno á cal xirará toda a actividade desenvolvida nos institutos. Vexamos cómo tivo lugar este proceso.

O Regulamento General de Instrucción Pública de 1821, ó se referir á Segunda Ensinanza —a ensinanza que proporcionarían as denominadas “universidades de provincia”— determina que “además de los exámenes

5 M. Carderera, “Exámenes públicos y privados”, *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, 3ª ed. corregida y considerablemente aumentada, III tomo, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1884, p. 717.

particulares que sufran los discípulos en su respectiva clase, se celebrarán todos los años exámenes públicos, con asistencia de las autoridades provinciales, para promover por este medio la aplicación de los maestros y discípulos". Trátase dun peculiar sistema de exames públicos que entronca co seguido nos colexios de escolapios⁶ e posteriormente co que establece a lexislación do período isabelino —Lei de 1838— para a Ensinanza Primaria⁷.

O Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino en 1824 introduce por primeira vez o exame xeral de fin de curso, de carácter público, nas ensinanzas secundarias (art. 140). Exames de ingreso, de curso e de grao formarán, en adiante a tríade de probas que terá que sufri-lo estudante universitario —e por extensión o de secundaria— e que consolida a lexislación liberal⁸.

Desde o Plan General de Estudios de 1836, tódolos plans de Ensinanza Media —neste período vinculados ós da superior— que se suceden ata a Lei Moyano, dedican unha atención espe-

cial a regula-los exames. Así mesmo, os regulamentos que desenvollen cada un destes plans ocúpense de precisar minuciosamente, como é habitual nelles, o procedemento que se debe seguir en tódalas modalidades de exame. Podemos dicir que a fórmula do exame



Duque de Rivas, de Federico de Madrazo. A lexislación do Duque de Rivas incorporou o exame xeral de fin de curso nos institutos elementais.

6 Vid. V. Faubell Zapata, *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas/Instituto Universitario "Domingo Lázaro", 1987, p. 521 e ss.

7 Sobre os exames correspondentes á Ensinanza Primaria pódese consulta-lo traballo de Ángel Serafín Porto Ucha, "Los exámenes como medio de conformación de la política curricular. Análisis legislativo del XIX español en la primera enseñanza", en *El currículum. Historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada / Instituto de Ciencias de la Educación, 1996, pp. 425-433. Dos exames públicos fai unha boa crítica Mariano Cardenera. Vid. *op. cit.*, p. 419.

8 Antonio Gil de Zárate informa acerca de cómo se gañaba curso previamente na universidade: "Antiguamente no había exámenes anuales o de fin de curso, y hase visto cómo se solía probar la asistencia por medio de testigos que, siendo escolares, se harían mutuamente este servicio, como buenos compañeros. Desde los planes de 1771 se empezaron a poner en uso las cédulas de haber ganado el año, dadas por los respectivos catedráticos, sin previa formalidad alguna y a merced de su capricho, pasándose además a la secretaría por los mismos profesores una lista de los alumnos que se hallaban en este caso. En el plan de 1824 se establecieron por fin los exámenes anuales, medida conveniente y necesaria..." (*De la instrucción pública en España*, T. II, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, p. 337).

en Secundaria, en íntima relación coa adoptada para a universidade, queda xa fixada, nos seus trazos máis definitorios, na regulamentación previa á Lei Moyano. A lei de 1857 e o regulamento de Segunda Ensinanza que se aproba en 1859 para a execución desta, cunán definitivamente o modelo de exame deseñado con anterioridade para esta etapa e fixará as distintas probas que, a xeito de barreiras, deberán ir salvando os estudantes ó seu paso pola Ensinanza Secundaria.

A lexislación do Duque deivas incorporou o exame xeral de fin de curso nos institutos elementais, mentres os alumnos dos institutos superiores e facultades maiores quedaban exentos destes controis determinando que non sufrisen “máis exámenes que los de los grados académicos para seguir sus carreras” (art. 41). Vixente o “Arreglo provisional” de 1836 (o Plan Calomarde, sen incluí-la Primaria e convenientemente retocado), a restablecida Dirección Xeral de Estudios elaborou dous regulamentos de exames para as universidades e demais establecementos literarios do reino⁹ —incluídos os primeiros institutos que se van creando na época—, propoñendo unha nova modalidade de exame “para asegurar la debida imparcialidad de los jueces y para probar la suficiencia y el aprovechamiento de los es-

tudiantes”. As novidades máis importantes que introduciron tales regulamentos, e que segundo Gil de Zárate causaron gran sensación nas escolas e ata algunha algarada nas universidades, consistían na adopción do famoso procedemento insaculatorio, deixando que fose o azar o que determinase as preguntas que debía contesta-lo estudante, e en establecer un procedemento que garantise o anonimato das probas escritas ata que fose efectuada a cualificación destas por parte da comisión de exame. Ademais, fixéronse exames extraordinarios en outubro para os alumnos que lles permitía ós catedráticos ser máis rigorosos en xuño sen medo a que o alumno perdesse o curso. Mentres o regulamento de 1837 só prevía unha proba escrita —realizada nunha hora—, o de 1838 —asinado por Someruelos— combina o exercicio escrito —de hora e media de duración— e o exercicio oral, individual e público, a cada examinando, por espacio de dez ou quince minutos.

O Plan Pidal, aprobado por Real Decreto de 17 de setembro de 1845 —e o regulamento que o desenvolveu, de igual data¹⁰— non fixo senón adopta-lo sistema de exame de proba de curso —agora por materias e limitado á proba oral— xa establecido con anterioridade e reforza-lo control do alumnado na aula polo profesor, de maneira

⁹ Reglamento para los exámenes en las universidades y demás establecimientos literarios del reino, aprobado por Real Orde de 20 de maio de 1837 (*Gaceta de Madrid*, 4 de xuño de 1837) e Reglamento de exámenes, aprobado por Real Decreto de 6 de setembro de 1838 (*Gaceta de Madrid*, 14 de setembro de 1838), asinado por Someruelos.

¹⁰ Reglamento para la ejecución del plan de estudios, decretado por S.M. en 17 de septiembre de 1845 (*Gaceta de Madrid*, 31 de outubro, 1 e 2 de novembro do mesmo ano).

que só poderían optar ó exame final os estudantes que pola súa asistencia e comportamento non perdesen a matrícula¹¹. Con isto quería-se poñer freo á situación, bastante habitual, segundo os testemuños da época, que vivían universidades e colexios nos que unha boa parte dos alumnos desaparecía das aulas e só regresaba para face-lo exame final, resultando disto que estudantes que a penas viran un libro, pola excesiva benignidade dos profesores, aprobaban sen excesiva dificultade. Paga a pena coñece-lo que escribía Mariano Carderera, mestre normal e inspector xeral de ensinanza, no *Boletín de Instrucción Pública*:

Ha sido por desgracia común en muchos establecimientos, la circunstancia de presentarse los estudiantes a inscribirse en la matrícula correspondiente después de haber transcurrido por lo menos un tercio de curso académico; o matricularse unos por otros, los presentes por los ausentes, para que éstos puedan permanecer en sus casas por más tiempo. Otras veces concurren a matricularse y regresan a sus familias hasta que el curso va a terminar. Hechos son estos, que, si no tienen lugar en todas las universidades, han sido hasta aquí muy generales y frecuentes en algunas, que han pasado a la vista de todos, y sobre que no tememos ser desmentidos. Pues todos estos jóvenes que de ordinario no han abierto un libro

mientras han permanecido ausentes de la universidad, se examinan y prueban, como se dice, curso; adelantan un año en la carrera, y tras éste otro en los mismos términos. Suponemos que son examinados y probados, porque en otro caso resultaría que prueban curso sin examen, con manifiesta infracción de la ley¹².

Neste plan, que consolidaba a nova Ensinanza Secundaria, optouse definitivamente polo exame oral, individual e público¹³, de carácter teórico e práctico, segundo a natureza da disciplina, e realizado ante un tribunal composto por tres catedráticos, un sempre da materia obxecto de exame; estendeuse o exame anual ós alumnos dos establecementos privados e recorreuse tamén ó exame —ou á súa variante, a oposición— para conferi-los premios xerais e extraordinarios para os alumnos máis sobresaíntes ós que facía referencia o plan de estudos. Ademais, o regulamento establecía outros exames “particulares”, a xeito de controis internos no curso e desprovistos da solemnidade reservada ós de fin de curso, os últimos días de decembro e marzo, a cargo do propio catedrático da materia, a fin de que se puidese formar xuízo exacto dos adiantos dos alumnos e ós que poderían asisti-los pais, titores e encargados dos alumnos que quixesen presencialsos.

11 Con esta medida quería-se acabar co elevado absentismo nos colexios e universidades pois, segundo Carderera, eran moitos os estudantes que durante o curso permanecían ausentes da universidade e, sen a penas coller un libro, só acudían a ela para se examinaren (*op. cit.*, p. 421).

12 O traballo tamén está incluído no *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* do autor, *op cit.*, p. 421.

13 O artigo 44 do citado Decreto dicía así: “Los exámenes serán públicos, y las preguntas que se hagan a los alumnos se sacarán por suerte, sin que los examinadores hagan más que oír y fallar en virtud de las respuestas”. *Historia de la Educación en España*. T. II. *De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, p. 222.

En xeral, os plans e regulamentos que seguen ó de 1845 non fan senón confirma-las esixencias e procedementos que para os exames establecera o citado Plan Pidal. Unha novidade destacable é a introducción, no Regulamento de 1847 (*Gaceta de Madrid* de 22 de agosto dese ano), dunha proba escrita que antecederá á oral nos exames de fin de curso para os alumnos de institutos e da Facultade de Filosofía (art. 233). Coa mesma profusión de detalles que para as orais determinábase o procedemento que se debería seguir para esta singular proba (non se volverá recorrer ó exame escrito ata finais de século):

Desde el día 20 de Mayo, sin perjuicio de las lecciones, se dividirán los alumnos de latinidad, retórica y literatura en tandas de a lo más diez cada una. En distintos días, a la hora señalada y en sitio dispuesto al intento, se reunirán los alumnos de cada tanda, presididos por un catedrático; éste les dictará un tema corto que copiarán en el acto, y se retirará enseguida, quedando aquellos bajo la vigilancia de los bedeles para que en el espacio de dos horas, a lo más, hagan la tarea que les haya sido impuesta (art. 234).

En consecuencia, ampliábase o tempo dedicado ós exames de fin de curso que empezaría na metade de maio, continuaría no mes de xuño e ampliaríase para os exames extraordinarios coa última quincena de setembro. Non obstante, os controis que proporcionaban coñecemento dos

adiantos dos alumnos no curso, quedaban reducidos a un só exame establecido para os primeiros días de febreiro. A escala de cualificacións sería de sobresáinte, bo, mediano e malo. Esta proba non tardará en suprimirse cando o control efectuado polo profesor acerca da aplicación e o aproveitamento do alumno se traslade ó día a día. Así, xa o Regulamento de Estudos de 1852 (art. 67), dispón que as cátedras duren hora e media e que parte dese tempo se empregue “en tomar la lección, lo que no puede omitirse en ninguna asignatura anterior al grado de Bachiller en las Facultades; parte en la explicación del profesor, y parte en preguntas sobre materias de lecciones anteriores, o en ejercicios correspondientes a la asignatura”. Na distribución horaria da actividade escolar para cada curso de Bacharelato reserva un espazo ó inicio de cada sesión, e previamente á explicación do profesor, para “dar de memoria las lecciones”¹⁴.

Dado o baixo nivel académico exhibido polo alumnado que ingresaba nos institutos, axiña se introduciu unha proba (¡outro exame!), o mínimo equipamento instrumental esixido para iniciar a Segunda Ensinanza ós rapaces que optasen a matricularse nesta (art. 149 do Regulamento de Estudos de 1852). Deste modo, a primeira experiencia que un alumno de nove ou dez anos ía ter co instituto consistiría, en adiante, no “examen riguroso” que sobre determinadas materias

14 Decreto de 10 de setembro de 1852. En M. Utande Igualada, *Planes de estudio de enseñanza media*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional/ Dirección General de Enseñanza Media, 1964, pp. 128-130.



Banco dos castigados, gravado da época. As reformas de Moyano permaneceron vixentes durante o resto do século XIX.

(especialmente escritura, gramática e ortografía, ó que se uniria despois o cálculo) ía sufrir —nunca mellor dito— ante unha comisión composta de tres catedráticos do instituto, nomeados polo director deste de entre as materias análogas do exame¹⁵.

A Lei Moyano e a normativa que se dicta para o seu desenvolvemento (egulamento de Segunda Ensinanza de 1859), non fan senón consolida-la tendencia dos plans precedentes a reforza-lo papel do exame como principal estímulo para logra-la aplicación do alumno, como garantía da máxima calidade e eficacia na Ensinanza Secundaria —garantía que supón o

control do labor realizado na cátedra— e como mellor procedemento para acredita-la suficiencia dos estudantes en orde a conferi-los graos académicos e os títulos periciais. O resultado será a multiplicación dos exames nos establecementos oficiais de Segunda Ensinanza e a potenciación da función examinadora do profesorado público. Certo é que ó profesor tamén lle incumbe realizar outro tipo de controis: a asistencia regular á cátedra do alumnado “pasando lista nominal o tomando nota de los asientos ocupados”, o estudio continuado da materia preguntándolles diariamente a lección ós seus alumnos e “anotando la manera como hayan respondido a la lección y a las preguntas que se les hiciera”, a compostura e o comportamento exhibidos na aula rexistrando igualmente “los actos de inquietud y travesura que hayan cometido”. Control e vixilancia permanente a fin de poder confeccionar mensualmente unha lista dos alumnos da súa clase, con expresión das faltas de asistencia, lección e compostura en que incorresen, e a cualificación da súa memoria, intelixencia, aplicación e conducta con obxecto de informar ás persoas encargadas destes; e outra lista dos alumnos que máis se distinguisen polo seu aproveitamento e conducta, na que figurarán os nomes durante o mes “en un cuadro de honor que se colocará en lugar visible del edificio”. Vixiar e controlar —léase exami-

¹⁵ A pesar do exame de ingreso, o nivel instructivo dos alumnos que se matriculaban en Secundaria era baixísimo, como se observa nas memorias anuais realizadas polas universidades, o que levou a que se incorporase no plan de estudos de Bacharelato unha materia complementaria de repaso de lectura e escritura.

nar— son funcións inherentes ó modelo pedagóxico adoptado para estes centros, modelo, por outra parte non orixinal senón herdado das institucións do Século das Luces. Aínda sendo outras funcións moi importantes, non cabe dúbida de que a función de xuíz nos exames será a máis estelar para o catedrático de instituto, máxime cando “la calificación hecha por los jueces será decisiva, y contra ella no se admitirá recurso de ninguna clase” (art. 163 do Regulamento de 1859).

Tódolos alumnos terán que sufrir repetidamente varios tipos de exame ó longo da súa traxectoria escolar. Vexamos a este respecto o que determina o primeiro regulamento específico para os Ensinanza Secundaria, aprobado por Decreto de 22 de maio de 1859, e que tivo unha longa vixencia. Calquera alumno que desexe cursa-la Segunda Ensinanza —sexa oficial, privada ou domesticamente— deberá examinarse no instituto ante o catedrático de primeiro ano de Latín e Castelán, o de Aritmética e Álgebra e outro nomeado polo director¹⁶. Ó longo dos cursos cada materia será obxecto dun exame especial, a excepción das de repaso de lectura e escritura e a de Doutrina cristiá, relixión e moral, —despois engadírase o Debuxo, a Caligrafía e a Ximnasia. O exame de proba de curso ocupaba un posto estelar entre tódalas actividades académicas do instituto. Dalgunha maneira todo o que se fixese

no curso estaba enfocado a este exame. Había exames ordinarios, en xuño, e extraordinarios, en setembro. Os primeiros podía presentarse o alumno oficial que figurase na lista elaborada polo catedrático da materia —se un alumno acumulaba o número de faltas que prescribía o regulamento era borrado da lista—, previo pago do segundo prazo da matrícula e os dereitos de exame. O alumno agardará a vez prevista para o seu exame que consistirá en responder ás preguntas que por espacio de dez minutos, polo menos, fagan os xuíces —tres catedráticos— sobre tres leccións da materia sacadas por sorte. Ós exames extraordinarios poderán opta-los alumnos incluídos nas listas dos catedráticos como admisibles a eles, os que non se presentasen ós ordinarios, os suspensos e os que desexasen obter unha cualificación superior á que lograsen nos ordinarios. A cualificación feita polos xuíces (sobresaínte, notablemente aproveitado, bo, mediano ou suspenso) será decisiva e non se poderá recorrer. Concluídos os exames, tanto ordinarios coma extraordinarios, nos institutos, comezarán os dos alumnos dos colexios privados. Estes terán lugar no propio instituto, se o centro estivese na mesma poboación, ou no propio colexio, se este fose doutra poboación, lugar a onde se desprazarían dous catedráticos para efectualos. Os tribunais para estes exames estarán formados

16 No caso da ensinanza privada, se o colexio estivese en distinta poboación que o instituto, constituirase un tribunal formado por dous catedráticos e un profesor do colexio nomeado polo seu director. No caso da ensinanza doméstica, se na vila de residencia do alumno non houbera instituto nin colexio privado o exame verificarase ante un mestre de Primeira Ensinanza nomeado polo alcalde (Regulamento de 1859).

por dous catedráticos do instituto e o profesor da materia do colexio. Os alumnos da ensinanza doméstica serán examinados no instituto provisional, ou no establecemento incorporado máis próximo ó da súa residencia, despois de finalizados os exames nos colexios privados.

Para o alumno que obtivese a cualificación de sobresaínte no exame de xuño e aspirase ó premio ordinario da materia, non acabara a súa actividade posto que debía optar á oposición correspondente e someterse ós exercicios estipulados no regulamento ante o mesmo tribunal¹⁷. Igualmente, os alumnos terán opción a premios extraordinarios, un por Letras e outro por Ciencias, consistentes na obtención do grao de Bacharel. Algúns plans de estudos —coma o de 23 de setembro de 1857— estipulan exames especiais para pasar do primeiro ó segundo período da Segunda Ensinanza. En calquera época do curso poderían celebrarse exames para o grao de Bacharel en Artes, ó que conducían os estudos xerais, e os títulos periciais correspondentes ós estudos de aplicación, sen

dúbida un acontecemento moi relevante na vida do estudante que coroaba cun acto solemne os seus estudos secundarios. Os que fosen cualificados de sobresaíntes en tódolos exercicios, poderían tamén optar ó premio extraordinario —dous en Bacharelato, letras e ciencias, e un por cada carreira pericial—, mediante oposición.

O EXAME NA LEXISLACIÓN ESCOLAR DE ENTRESECULOS

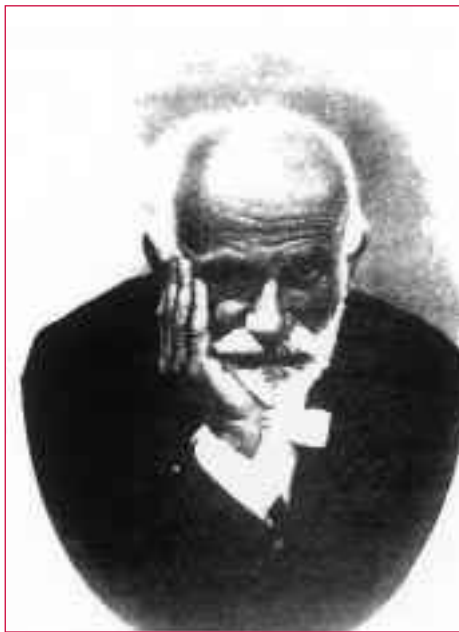
Basicamente a normativa sobre exames permaneceu sen alterar durante toda a segunda metade do século XIX. Considerando o exame, oral, individual e público, como a proba idónea da suficiencia e aptitudes do alumno, e a garantía do traballo deste e do profesor, seguiu constituíndo o instrumento utilizado para lles dar valor académico ós estudos da Segunda Ensinanza, permanecendo o exame de ingreso¹⁸, o de fin de curso e o de grao, con escasas variacións, ata o regulamento de exames de 1901. Igualmente quedou consolidado o interrogatorio diario do profesor na clase sobre a lección

17 Non sempre os alumnos mostraban interese por sometérense a máis probas unha vez acabados os exames, pois segundo a información que ofrece a memoria da Universidade de Santiago relativa ó curso 1859-1860, moitos eran os alumnos que destacaban polo seu aproveitamento, aínda que era de sentir que non tomasen interese en obter os premios que establece o regulamento. Quizais, como se suxire, as escasas vantaxes dos premios non compensaban o esforzo para obtelos. *Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad de Santiago y en los establecimientos de Instrucción Pública de su distrito en el curso de 1859 a 1860*, Santiago, Establecimiento Tipográfico de Manuel Mirás, 1861, p. 37.

18 O carácter selectivo da Ensinanza Secundaria levou a reforza-la proba de ingreso. O plan de estudos de 1898 de Germán Gamazo mantiña o exame individual dos alumnos polo tribunal e esixía contestar satisfactoriamente as preguntas formuladas sobre as materias da Ensinanza Primaria Superior, realizar un exercicio de lectura dun breve anaco en prosa ou verso dun autor clásico castelán, escribir ó dictado, en letra facilmente lexible e sen erros ortográficos unha frase calquera e practicar unha operación de multiplicar ou dividir números enteiros (Vid. Utande Igualada, *op. cit.* p. 337).

previamente explicada, que, ó tempo que acreditaba o traballo continuado do alumno, preparaba para o exame global e decisivo de final de curso. En realidade a práctica docente en Secundaria —preguntar, explicar, vixiar e examinar— quedará definida nos inicios do Bacharelato e desde entón transmitirase, como rutina pedagóxica, ás novas xeracións de profesores practicamente ata os nosos días.

ue as normas a penas variasen non quere dicir que non xurdisen problemas en torno á práctica do exame, problemas cada vez máis agudizados, se cabe, a medida que avanza o século, de maneira que na crise que viviu a Ensinanza Secundaria a finais do século XIX, a cuestión dos exames figuraba en orde preeminente unida á dos libros de texto. ¿ ue era o que se criticaba? Moi ampla e variada era a crítica que se vertía sobre o exame procedente de distintos ámbitos. É coñecida a posición do sector institucionista a este respecto avogando pola supresión dos exames. Giner escribía un artigo con este expresivo título: “O educación o exámenes”¹⁹; Vincenti, coma outros rexeneracionistas, cría necesaria a reforma da ensinanza pública que pasaba por suprimi-los exames e os libros de texto: “Hay que estudiar para saber y no para sacar el titullillo; suprimanse esos dos



Francisco Giner de los Ríos: “O educación o exámenes”, así rezaba o título do seu artigo.

aspectos y los estudiantes llegarán a saber materias y no libros, asignaturas y no textos”²⁰. Pero o descrédito dos exames chegou a tal extremo que incluso entre os seus partidarios —a práctica xeneralidade do profesorado dos institutos— se elevaron voces reclamando a necesidade de introducir certas reformas para “vigorizarlos y dignificarlos con prudente rigor”²¹. A este respecto denunciábase que os exames

19 *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos*, T. X. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, 1924, pp. 82-101.

20 *El Globo*, Madrid, 7 de xuño de 1899. Citado por E. Díaz de la Guardia, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político pedagógico*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 159.

21 F. Araujo, *El problema de la segunda enseñanza*, Cáceres, Tip., enc. e lib. de Jiménez, 1901, p. 22. O autor foi catedrático de Segunda Ensinanza, inspector xeral de ensinanza e conselleiro de Instrucción Pública. En 1898 o pro-

fosen “una farsa indigna” debido á lenidade con que se practicaban e que, por tanto, non cumprisen a súa misión de sancionar xustamente a aplicación e o rendemento do alumno. Non probaban a suficiencia do estudante nin eran a garantía do traballo do alumno e mais do profesor, méritos que os seus defensores lles atribuían. As causas do descrédito no que caera o exame oral, efectuado ante tribunal, realizado nos institutos eran varias: os tribunais non actuaban correctamente, pois en realidade só preguntaba o profesor da materia, limitándose os outros dous catedráticos a ser meros espectadores da proba, achegando, sen embargo, ás cualificacións os seus compromisos persoais; a moralidade dos docentes estaba baixo sospeita, pois con frecuencia se levaba á cátedra o nepotismo practicado noutros ámbitos da vida do país; ademais eran acusados de estar movidos máis por intereses económicos —recórdese que os exames lles reportaban un cotizado sobresoldo—ca polos académicos²². A isto engadíase o pouco rigor e a escasa esixencia mostrada polos profesores que “llegado el caso de calificar el examen, unos por sentimentalismos fuera de lugar, otros por debilidad de carácter, alguno por alardear de generoso y casi todos por

flaquezas de la voluntad y estímulos del mal ejemplo, no se deciden a reprobar al alumno reprobable y otorgan patente de saber al que públicamente acaba demostrando su ineptitud”²³. O problema cobraba unha nova dimensión ó estar relacionado con outra grave polémica na que estaba envolto o profesorado dos institutos: cada vez se aplicaban máis os profesores a elaboralos seus propios libros de texto, un material que en vez de estar escrito con propósito verdadeiramente didáctico, respondía tan só a dar contestación ás preguntas dos exames, razón pola cal o alumno se vía obrigado a adquirir, ás veces a un prezo abusivo, o manual do profesor que preparaba para o exame específico da súa materia. Ademais, a proba oral demostrara algúns inconvenientes ó non quedar reflectidos os coñecementos de cara ás posibles reclamacións, ó se converter en torneos de meras aparencias científicas, alzándose co triunfo o máis ousado ou o de maior verbosidade, ó no ser práctico polo excesivo número de alumnos por profesor e pola imposibilidade material de incrementalos cadros de profesores, o que facía que estes soamente puidesen dedicar uns poucos minutos a cada alumno²⁴. Por se iso fose pouco quedaba o problema xurdido desde o ámbito

fesorado oficial inclinábase por suprimir as probas de fin de curso e revalorizalos de grao como verdadeiros exames de coñecemento, comezando a pedir a supresión das comisións examinadoras pola imposibilidade de realizar tódalas viaxes e o desprestixio que supoñían. *Vid.* E. Díaz de la Guardia, *op. cit.*, p. 149.

22 Á percepción deste sobresoldo, que tiña o volume determinado polo número de exames efectuados, atribúe Fernando Araujo a loita de intereses que existía entre uns e outros establecementos “y que explica de modo bien poco digno la crecida matrícula de ciertos Institutos” (*op. cit.*, p. 29).

23 *Ibidem*, p. 25.

24 E. Díaz de la Guardia, *op. cit.*, p. 212. Este autor trata extensamente toda a polémica xurdida a finais de século en torno ós exames.

da ensinanza privada que desexaba verse liberada da tutela que sobre ela exercía o Estado a través das comisións de exames²⁵.

A estes problemas tratou de facer fronte a lexislación escolar de entreséculos. As primeiras medidas foron dirixidas a controla-lo uso indebido que se facía do libro de texto. Desde a reforma do ministro Groizard de 1894 incidiuse en que fose o programa da materia, axustado ós programas oficiais —tamén chamados índices ou cuestionarios noutros plans—, e non o texto do profesor, os que servisen de base para o exame. Ademais, o Plan de Germán Gamazo de 1898, sen prescindir da proba oral, introducía nos exames de curso e nos de grao algún exercicio escrito. Pero a auténtica reforma dos exames chegou da man de Romanones. Este ministro liberal deu-lles, en 1901, unha nova orientación, coa particularidade de que ía ser ben distinta no caso da ensinanza oficial e da privada. Nos institutos poñíase en marcha unha concepción da avaliación máis acorde coas propostas da pedagogía institucionista. Nos colexios privados endurecíase o exame oficial como único instrumento para lles dar validez académica ós estudos realizados neses centros polo alumnado. Mentres nos

institutos se lle daba opción ó catedrático de cada materia a realiza-lo exame de fin de curso na forma en que lle parecese máis oportuna, “según la índole especial de cada materia y el acuerdo del Claustro respectivo” —polo que desaparecían os tribunais de exame—, nos centros de ensino non oficiais actuarían os tribunais, agora sempre no instituto, sometendo o alumno a unha triple proba: a primeira escrita, contestando a unha das dúas leccións do programa sacadas á sorte, a segunda oral, contestando ás preguntas que libremente lle faga o tribunal, e a terceira, de carácter práctico, sobre traducción, análise ou exame de obxectos²⁶. O resto de exames, os de ingreso, reválida e grao, mantíñanse iguais para todos. O seu saneamento e a dignificación pasaba tamén por suprimi-las comisións e os dereitos de exame, entendendo que “los exámenes jamás debieron ser origen de ingresos particulares”²⁷.

É de interese a nova proposta que se fai sobre o exame na exposición que precede ó Real Decreto de 12 de abril de 1901 e que levaba a desmonta-la base na que se sustentaba o modelo sancionador da ensinanza decimonónica e por suposto a destruír “todo el aparato artificial y externo que hace de

25 Exames que non se libraban de críticas ó considerar que a súa actuación non era máis ca un puro formalismo, xa que polo xeral se limitaban os catedráticos comisionados a dar oficialidade ás cualificacións outorgadas ós alumnos nos establecementos.

26 Vid. o Reglamento de Exámenes y Grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio aprobado por Real Decreto de 10 de maio de 1901. Unha edición oficial deste foi publicada nese ano en Madrid pola Imprenta da sucesora de M. Minuesa de los Ríos.

27 Real Decreto de 12 de abril de 1901 que implanta novas reformas na ensinanza oficial. En M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 375.



Germán Gamazo. No seu plan considerábanse as probas escritas, amén das orais xa establecidas.

los exámenes, sí, un acto solemne, pero con la solemnidad de las representaciones teatrales”:

Es necesario que el examen no sea un acto distinto de todos los actos escolares habituales; es necesario que sea una continuación de éstos, un diálogo más de los que el Catedrático debe sostener a diario

con sus alumnos, para hacer la enseñanza viva, fecunda y provechosa. Llano es que este examen, resultado del conocimiento que el Catedrático debe tener de todos sus alumnos, será muy difícil en las clases numerosas, y por esto hay que entender a que ninguna clase exceda de cien alumnos, pues pasado este número, no sólo se hace muy difícil mantener el orden y la atención, sí que es imposible que la labor del Maestro sea provechosa²⁸.

Os cambios introducidos no exame de ingreso²⁹, obedecían a innovadores esquemas pedagóxicos que desterraban o modelo educativo segundo o costume, de carácter libresco e memorístico, e apostaban por unha ensinanza intuitiva e práctica:

Las modificaciones introducidas en el examen de ingreso obedecen a la necesidad de que el que ha de entrar en la segunda enseñanza muestre desde el principio la condición de sus facultades discursivas, traduciendo en palabras sus sensaciones referentes a las cualidades externas de los objetos materiales, no limitándose a dar señales, como principio de su carrera, de la educación memorista y verbalista, ajena a todo conocimiento positivo de las cosas, que en lo sucesivo no sólo no le ha de servir de provecho, sino que, por el contrario, le ha de causar grave daño ante las realidades de la vida³⁰.

Se esta especie de “avaliación continua” á que alude o decreto era difícil de conseguir no ensino oficial

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Agora constará dun exercicio escrito — escritura ó dictado dunha pasaxe do *Quijote* e nas operacións de aritmética que o tribunal propoña—, dun exercicio oral sobre nocións xerais de aritmética e xeometría práctica, de coñecementos útiles — Natureza, Ciencias, Artes e Industrias— e de Relixión e Moral, e dun exercicio práctico consistente “en el examen por el alumno de un objeto sencillo, natural o artificial, y explicación de sus cualidades”, lectura, explicación oral e análise gramatical dunha pasaxe do *Quijote* e nocións de xeometría sobre o mapa.

³⁰ *Ibidem*, p. 374.

se non se reducía drasticamente o número de alumnos por clase —evidentemente moi por debaixo dos cen que menciona o texto— e non cambiaba a mentalidade dun profesorado moi convencido do poder estimulador —mellor dito, intimidador— do exame para promover a aplicación do alumno, na ensinanza privada dificilmente cabía esperar que estes exercicios se convertesen nun acto académico máis dos que os profesores sosteñen a cotío cos alumnos; pola contra, as probas representarían, agora máis ca nunca, o único obxectivo da carreira escolar. A medida, como é de esperar, non tardou en provocar unha forte reacción nas filas do ensino privado.

UN PROBLEMA PERMANENTE: O RIGOR DOS EXAMES

Se dous dos obxectivos expresos do exame eran garantir a eficacia da ensinanza e estimular o traballo do alumno era necesario sancionar xustamente a aplicación e o aproveitamento dos estudantes garantindo o máximo rigor na súa práctica. Pois ben, aínda que é constante o interese manifestado polos distintos gobernos liberais en conseguir tales obxectivos, a falta de rigor na actuación dos tribunais de exame será o principal problema que ó longo de todo o século experimenta o procedemento de avaliación adoptado

para a Ensinanza Secundaria. Paradoxalmente, a pesar do aparato formal con que son revestidas as probas interrogatorias nos institutos, e a pesar dos mecanismos previstos nos distintos regulamentos para evitar calquera tentación de imparcialidade por parte dos catedráticos, nin os exames se fan co debido rigor e a seriedade que esixe unha ensinanza fundada no temor do alumno ó exame³¹, nin coa obxectividade que reclama a xusta cualificación do alumno que ten que actuar de incentivo á súa aplicación. Son continuas as alusións que se fan neste sentido desde instancias políticas, académicas e profesionais.

A propia insistencia da lexislación escolar no necesario rigor dos exames é unha proba do seu permanente incumprimento. É frecuente encontrar nos plans de estudo que se suceden ó longo do século XIX recomendacións, obxervacións ou medidas concretas respecto á actuación dos tribunais nos exames. Así, por exemplo, a reforma de 21 de outubro de 1868 insería o seguinte artigo: “Los profesores de los establecimientos públicos cuidarán de que haya rigor en los exámenes, para que sean una garantía de la instrucción y capacidad de los alumnos” (art. 9). Na exposición que precede o Plan de Estudos de 13 de setembro de 1898 do ministro Gamazo faise unha clara alusión a este importante obxectivo da reforma:

31 A opinión de Gil de Zárate é un reflexo da orientación marcada pola pedagogía oficial da época: “El único temor verdadero que tiene el escolar, es el del examen: si falta ese temor, falta el estudio; y solo conservándolo, solo haciéndole ver a todas horas pendiente la reprobación sobre su cabeza, es como se consigue que haga esfuerzos para evitar su vergüenza” (*De la Instrucción pública en España*, T. II, *op. cit.*, p. 339).

Las pruebas a que han de someterse los alumnos en exámenes y grados, se fijan de manera que se asegure en lo posible la seriedad de tan importantes actos y se rodee de todas las garantías apetecibles la declaración de aptitud expedida por los Tribunales de examen de ingreso hasta los del grado de Bachiller.

As autoridades académicas non fan senón recomendarlle constantemente ó profesorado dos institutos prudencia á hora de outorga-las cualificacións, claro sinal da excesiva benignidade coa que actuaban os tribunais de exame, o que incluso provocou que a administración chegase a limita-la porcentaxe de sobresañtes e notables que o profesor podía dar na súa materia. Os logros, aínda que parciais, neste sentido, sempre son convenientemente resaltados nos informes realizados sobre os establecementos de Segunda Ensinanza. Na memoria do curso 1859-60 realizada pola Universidade de Santiago, os datos que se ofrecen para o conxunto dos institutos do distrito galego son os seguintes:

Si se atiende al número de matrículas por asignaturas aparece un total de 2.973; y habiéndose verificado 2.080 exámenes con aprobación, resulta que han quedado ineficaces 893 matrículas. Esta baja procede principalmente del abandono en la asistencia a las clases, pues por tal concepto hubo la de 595. Por virtud de reprobación fueron excluidos de la prueba de curso 67, y pueden también comprenderse en esta clase

la mayor parte de los 228 que no se presentaron a examen³².

Pois ben, aínda que a porcentaxe dos alumnos reprobados no exame foi notablemente escasa (un 3,2% do total de examinados), a satisfacción polo cadro estatístico presentado era manifesta por considerar que tales datos demostraban un aumento do rigor nos exames. Exhortábase, non obstante, ós tribunais a continuar nesa liña, dado que “una de las causas que influyen perniciosamente en el atraso de la enseñanza es la lenidad en estos actos”. Ó parecer, o principal problema presentábano os resultados dos exames de ingreso, posto que aínda que os alumnos procedentes das escolas primarias manifestaban unha pésima preparación, era “un rarísimo suceso el sufrir reprobación en ellos”³³.

A opinión dos expertos non cambiara moito transcorridas unhas décadas. Máis ben o problema, como xa se indicou anteriormente, agudizárase ata tal extremo que colaborara en provocar unha seria crise na Ensinanza Secundaria. Estas eran as palabras de Fernando Araujo, catedrático de instituto, inspector xeral de ensinanza e conselleiro de Instrucción Pública, a finais de século:

Todos reconocen que el descrédito de los exámenes procede de la lenidad con que se practican, pero son muy pocos los que,

32 *Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad de Santiago...*, op. cit., p. 33.

33 *Memoria del Estado de la Instrucción Pública en el Distrito Universitario de Santiago redactada con arreglo al artículo 29 del reglamento administrativo*. Anuario da Universidade para o curso de 1859 a 1860, Santiago, Imprenta de Manuel Mirás, 1860, p. 33. Esta foi a razón pola que se creou en 1857 nos institutos a clase diaria de exercicios de Primeira Ensinanza, que posteriormente se reduciu a tres leccións de repaso de lectura e escritura.

sometidos a pruebas más rigurosas, no las rechazan para los suyos. En el profesorado mismo, todos proclaman la necesidad de un criterio de prudente rigor, para que la prueba del examen resulte eficaz y autorizada; pero llegado el caso de calificar el examen, unos por sentimentalismos fuera de lugar, otros por la debilidad del carácter, alguno por alardear de generoso y caso todos por flaquezas de la voluntad y estímulos de mal ejemplo, no se deciden a reprobar al alumno reprobable y otorgan patente de saber al que públicamente acaba de demostrar su ineptitud³⁴.

En algo coinciden as opinións de autores de mediados e finais de século: sen a cooperación dos profesores, calquera regulamentación está dirixida ó fracaso. Moi significativa era a conclusión de Gil de Zárate respecto ó problema:

No consistía el mal en los defectos que pudieran tener esos reglamentos: aun siendo inmejorables, hubieran producido los mismos resultados. El vicio principal estaba en lo que no podían remediar; en la disposición de ánimo de los profesores respecto de este punto. Por muy exquisitas y sabias combinaciones que invente el Gobierno para asegurar el rigor en los exámenes, todas se resuelven definitivamente en el voto del examinador; y si éste ha tomado el partido de aprobarlo todo, no hay fórmulas que valgan. La conciencia del juez es la única regla, la sola precaución en los exámenes: donde la conciencia falta, lo demás es inútil³⁵.

Á mesma conclusión chegaba Fernando Araujo medio século des-

pois: o remedio ó descrédito en que caeran os exames residía “en el cambio de carácter, en la vigorización del sentido moral” dos profesores e dos pais, máis interesados estes polo aprobado ca polo aproveitamento dos seus fillos³⁶.

Outro profesor, Eloy Luis-André, catedrático de Filosofía do Instituto de Toledo —anteriormente fórao do de Ourense— aludía a outra das medidas que había que tomar respecto ós exames: a necesidade de reducilos, do contrario sería imposible calquera indicio de mellora por parte dun profesorado que empregaba a maior parte do seu tempo e do seu esforzo examinando. O comentario que o autor facía reflectía a gravidade do problema:

No hay que olvidar que desde el 20 de Mayo hasta 1º de Julio (en Institutos de regular frecuentación), y desde el 15 de Septiembre hasta el 1º de Octubre, los Centros docentes no hacen otra cosa que examinar. Y hay que confesar que si abrumadora es la tarea para quien examina, no lo es menos para el examinador. Yo he de decir, que después de seis horas de exámenes quedo inutilizado para toda clase de labor intelectual; y conozco a muchos compañeros a quienes les pasa lo mismo, hasta llegar a los límites del agotamiento cerebral. El examen tiene algo de embrutecedor para ambas partes. Es a todas luces absurdo que los profesores oficiales de nuestros Institutos sólo puedan dedicar a desarrollar de su programa cuatro meses al año, y dos meses, en cambio, a examinar alumnos que no han enseñado y en

34 F. Araujo, *op. cit.*, p. 25.

35 A. Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, T. II, *op. cit.*, p. 338.

36 F. Araujo, *op. cit.*, p. 28 e 29.

quienes se nota exacerbado el vicio capital de nuestra instrucción intelectual –el memorismo–, y sobre todo una falta absoluta de maestros o guías en aquellas disciplinas que tratan de aprobar nuestros alumnos libres y nuestros alumnos de enseñanza privada³⁷.

ENTRE A CONTINUIDADE E AS NOVAS PROPOSTAS DA AVALIACIÓN A PRINCIPIOS DO SÉCULO XX

O Plan Bugallal de 1903, mera adaptación do Plan de Comanones, que estivo vixente ata a reforma de Callejo en 1926, non introduciu modificacións respecto ós exames. Suprimidas nos centros oficiais as probas finais de curso ante tribunais, a partir de entón, sen perderlo carácter público, facíao o propio catedrático da materia baixo a súa responsabilidade, e incluso se admitía que o conxunto das cualificacións obtidas polo alumno durante o curso, puidese, se fose posible, substituí-lo exame final. En xeral non se abandonou a práctica do exame final, dado que os profesores estaban convencidos de que o “estudiante, si no está espolado por el examen final, a pesar de haber cumplido satisfactoriamente durante el curso, se abandona y no estudia”³⁸. Moitos eran os profesores que seguían pensando, como D. Ángel Sevilla Marcos, catedrático de Literatura no Instituto de Lugo, que

os “conocimientos, además de digerirlos es preciso sedimentarlos, y eso sólo se consigue con el estudio, ante la perspectiva de unos exámenes finales serios a modo de culminación del curso”³⁹.

No intervalo entre os dous plans sinalados, houbo intentos de modificar a cuestión dos exames na Ensinanza Secundaria, aínda que, pola inestabilidade dos gobernos, os proxectos non chegaron a ser aprobados. Comanones, ó seu paso polo novo Ministerio de Instrucción en 1910, propuxo certas medidas sobre exames que aínda que foron aprobadas polo Consejo de Instrucción Pública non se levaron á *Gaceta* por abandonar antes o ministro a carteira de Instrucción. As propostas ían dirixidas a suprimir tódalas probas excepto as de fin de estudos, que se farían por grupos: Ciencias exactas, Ciencias físico-naturais, Ciencias históricas, Ciencias morais e políticas, Lingua e Literatura. Seguindo a tradición, as tres materias menores, a Caligrafía, a Ximnasia e o Debuxo, poderíanse acreditar por medio de certificados nos que constase simplemente a súa práctica. Separando a función docente da examinadora, optábase por constituír tribunais especiais de exame que actuarían de acordo cun programa único suficientemente amplo para que non coartase a liberdade de cátedra, e non demasiado extenso, para evitar nos

37 E. Luis-André, *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes*, Madrid, Imprenta de “Alrededor del mundo”, 1916, pp. 41-42.

38 L. Fernández Penedo, *Historia viva del Instituto de Lugo*, Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación provincial, 1987, p. 147.

39 *Ibidem*.

alumnos o perigo de *surmenage* posto en evidencia pola hixiene escolar⁴⁰.

Os exames de grao, antes de ser suprimidos, tamén quixeron ser reformados, esta vez polo ministro uiz Giménez. En realidade, a reforma —que se quedou en simple proxecto— non significaba máis ca un mero cambio de nome, ademais dunha concesión á ensinanza privada, pois tanto os alumnos oficiais coma os colexiados e libres terían que realiza-las probas de fin de Bacharelato ante un tribunal constituído por un catedrático de universidade e dous de instituto, para a ensinanza oficial e libre, e un catedrático de universidade, outro de instituto e un profesor do colexio, con voz e voto —antes só tiñan voz—, no caso da ensinaza colexiada.

A reforma máis transcendente para os exames foi a proposta no informe emitido pola Junta del Instituto-Escuela, centro creado polo ministro Santiago Alba en 1918 co obxecto de poñer en experimentación unha profunda renovación da Ensinanza Secundaria, tras seis anos de funcionamento. Na liña do criterio mantido pola ILE respecto ós exames, a Junta consideraba que o exame debía ser substituído polos resultados do traballo diario e do coñecemento persoal da formación do alumno. Baixo ningún concepto debería separarse a función examinadora da función docente, por se-los profesores os mellores coñecedores dos avances dos seus alumnos. Este



Santiago Alba creou a Junta del Instituto-Escuela, que no seu informe consideraba que “o exame debería ser substituído polos resultados do traballo diario e o coñecemento persoal da formación do alumno”.

criterio foi parcialmente aceptado polo Consejo de Instrucción Pública, pois no dictame elaborado por este organismo baseándose nos informes emitidos pola Junta del Instituto-Escuela e polos claustros dos institutos e facultades universitarias, estíbese de acordo en que a cualificación do alumno resultase da observación do traballo diario “siempre que entre las pruebas de curso figuraran periódicamente algunos ejercicios sobre partes sistemáticas de las diferentes disciplinas, para no privar al profesorado del insustituible

40 E. Díaz de la Guardia, *op. cit.*, p. 305.

elemento de juicio y al alumno del estímulo que ofrecen”⁴¹.

A Dictadura de Primo de Rivera abordou a reforma de Segunda Ensinanza, por camiños moi distintos ós proxectados anteriormente, da man do ministro Callejo (real Decreto de 25 de agosto de 1926). Os estudos dividíanse en dous períodos, un de cultura xeral, denominado Bachelato Elemental, e outro, como preparación para os estudos superiores, denominado Bacharelato Universitario bifurcado en dúas seccións: Ciencias e Letras. A reforma ía acompañada, entre outras medidas como a relativa á imposición do libro de texto único, dun reglamento de exámenes aprobado por real Decreto de 23 de maio de 1927, ó que seguiría unha real Orde de 25 de xaneiro de 1928 regulando os exames do Bacharelato Universitario. O interese, no que se refire ós exames, vaise centrar agora en reducilos pero conservando o estilo e a solemnidade do exame decimonónico⁴². O estudante, tanto o oficial coma o non oficial, terá que realizar no instituto un rigoroso exame de selección, ante tribunal —no que xunto a tres catedráticos de instituto se dará entrada a un mestre de escola nacional

e outro de ensino privado—, para inicialos estudos, poderá elixir entre o exame por grupos de materias, materias completas o exame final e de conxunto, no Bachelato Elemental, e deberá someterse a un exame final ou de conxunto dos tres cursos no Bacharelato Universitario. Neste último treito será potestativo nos alumnos, ademais, examínense por grupos de materias. Para todo tipo de alumnos, calquera opción de exame no Bachelato Elemental realizarase no instituto, ante tres catedráticos deste. O exame final do Bacharelato Universitario, por Letras ou Ciencias, efectuarase na universidade ante un tribunal composto de tres catedráticos das facultades respectivas, un do instituto da capital en que radique a universidade, e un doutor ou licenciado destas facultades alleo ó profesorado oficial. Resérvase para a universidade a colación do grao de Bacharel.

No plan de estudos aprobado pola república por Decreto de 29 de agosto de 1934, mantense o exame de ingreso, máis flexible —a definitiva proba de selección farase máis adiante, ó finalízanse os tres primeiros cursos—, suprímense exames finais por

41 *Ibíd.*, p. 333.

42 Así describe un alumno destes anos a súa experiencia de exame no instituto ourensán: “Daquela os estudos de bacharelato podíanse facer por ensino oficial, colexiado ou libre. Os que preferían este último sistema tiñan que preparase durante o curso pola súa conta, ou asistindo as clases que se daban nas academias que entón había en Ourense, nas que predominaba o sistema memorístico para a maioría das asignaturas con excepción das matemáticas, que se explicaban con rigor lóxico. En xuño celebrábanse no instituto os exames das distintas asignaturas ante os tribunais correspondentes. Dun bombo sacábanse tres bolas, as tres leccións que che saíran a sorte, escollendo a que tiñas que expór para acadalo aprobado. O mestre podía facer algunha pregunta; así a min don Ramón —Otero Pedrayo, enténdese— díxome: “¿Qué sabe usted de Carlos I de España y V de Alemania?”. Eu quedei asombrado cando aquel señor tan alto e tan bó mozo, a un cativo coma min tratábo de vostede. Contestelle de carreiriña; apurou: pare, pare”. (A. Vázquez Martín, “Aqueles exames, as tres bolas”, *La Región*, 21-V-2000).

disciplinas dándolles ós profesores do curso, constituídos en Junta, a competencia de cualifica-los alumnos tendo en conta os exercicios prácticos e escritos —estes efectuados polo menos unha vez cada trimestre— realizados durante o curso. Se o labor do alumno merece unánime xuízo favorable, pasará ó curso seguinte sen necesidade de proba ningunha. Se a Junta non considera apto o alumno nalgunha materia poderá examinarse en setembro. Para este exame, a Junta de profesores, constituída en tribunal, someterá os alum-

nos a un exercicio práctico, podendo interrogalos durante ese exercicio sobre calquera materia comprendida no cuestionario. Cando o alumno non sexa considerado apto en ningunha materia repetirá curso. Aprobados os tres primeiros cursos do Bacharelato tódolos alumnos verificarán unha proba de conxunto consistente nun exercicio de redacción, problemas, lectura e tradución de francés que será xulgada por un tribunal. Ó finaliza-lo sétimo curso haberá un exame de reválida.



SITUACIÓN E PERSPECTIVAS LABORAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL NO ÁMBITO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E DA PEDAGOXÍA DO OCIO EN GALICIA¹

María D. Dapía Conde*
M^a Reyes Fernández González**
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

Presentamos neste traballo parte dunha investigación máis ampla que tiña como obxectivo básico coñecer-la realidade profesional dos titulados en Educación Social. A preocupación nace fundamentalmente polo escaso recoñecemento social dunha profesión de recente incorporación e implantación na universidade española e galega. Consideramos que toda reflexión acerca da conexión teórico-práctica, formación-profesionalización é útil e necesaria, máis se cabe cando estamos a falar de novas titulacións asociadas a traballos ós que se accedía con formacións diversas, en moitos casos non universitarias, e con escasa profesionalización, incluso cubertos por voluntariado. Coñecer, polo tanto, cal é o impacto

destes novos titulados no mercado laboral é o eixe da nosa investigación.

1. TENDENCIAS DO EMPREGO EN GALICIA: RESULTADOS DO ANO 1999

O estudio das principais tendencias do emprego en Galicia foi realizado baseándose en tres fontes estatísticas: as Oficinas de Emprego da Xunta de Galicia, a Seguridade Social e a Enquisa de Poboación Activa (EPA), elaborada polo Instituto Nacional de Estadística (INE). Os datos que se derivan poñen de manifesto a relativa bonanza económica que vive a sociedade galega.

En efecto, durante o ano 1999 produciuse un descenso do desemprego, tanto do rexistrado coma do estimado

* Profesora Titular Interina de Teoría e Historia da Educación.

** Profesora Asociada de Teoría e Historia da Educación.

1 Este traballo foi realizado gracias á subvención concedida pola Universidade de Vigo. Proxecto de investigación *O perfil profesional do educador/a social na Galicia Sur nos ámbitos da animación sociolaboral e a animación sociocultural*.

pola EPA, e continuaron as tendencias positivas da contratación e da afiliación á Seguridade Social en Galicia, datos que seguidamente desenvolveremos (Xunta de Galicia, 2000).

Segundo a información das Oficinas de Emprego da Xunta, a taxa de desemprego rexistrado pasou de se-lo 13,78% da poboación activa ó 12,48%, o que supón unha redución de 1,30 puntos porcentuais da poboación activa. educación que se produciu nas catro provincias galegas, tanto no caso do paro masculino coma no feminino, no chamado desemprego xuvenil (traballadores menores de 25 anos), en tódolos sectores productivos e no colectivo de parados sen emprego anterior.

No que fai referencia ós datos de contratación observouse un aumento do 14,78% nos contratos rexistrados nestas Oficinas con respecto ó ano 1998. En canto ós tipos de contrato, o número de indefinidos rexistrados ata finais do 1999 foi de 12.689 e o número de temporais resultou ser de 148.996, cifras que indican unha tendencia ascendente.

Pola súa parte, as referencias da Seguridade Social confirman a tendencia á alza do emprego en Galicia durante o ano 1999 ó chegar a 855.048 afiliados totais, o que supón un crecemento do 3,48 % con respecto ó ano anterior.

Os resultados da terceira fonte estatística que se mencionou anteriormente, a Enquisa de Poboación Activa (EPA), mostran tamén un comporta-

mento favorable dos principais indicadores do mercado de traballo en Galicia ó longo de 1999, cun repunte da actividade (incremento da poboación activa en 21.500 persoas) e da ocupación (aumento en 28.300 persoas), e un descenso do paro en 6800 parados (Xunta de Galicia, 2000).

2. SITUACIÓN ACTUAL DOS EDUCADORES SOCIAIS. INCIDENCIA ESPECIAL NO CAMPO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Para estudia-las posibilidades que o mercado laboral lles ofrece ós educadores sociais procedeuse, por un lado, a identifica-las fontes de posibles ofertas —incorporación nas convocatorias da Administración Autonómica, oferta de prazas na educación formal e presenza nas convocatorias en diarios— e por outro, a analiza-la incorporación laboral da primeira promoción (94/97) de titulados en Educación Social da Universidade de Vigo (59 persoas), para o que se deseñou un cuestionario que lles foi administrado telefonicamente en xaneiro do ano 2000.

2.1. IDENTIFICACIÓN DAS FONTES DE POSIBLES OFERTAS

Presentaremos neste apartado algunhas das heteroxéneas posibilidades laborais nas que se contempla de xeito explícito a Animación Sociocultural. Analizaremos desde convocatorias de subvencións ou ofertas de emprego público da Administración Autonómica a anuncios de prensa, coa

finalidade de ir tratando de identificar as fontes ou vías de contratación, como un factor básico para estimar a intensidade e calidade da articulación profesional do educador social, así como as súas perspectivas de futuro.

A identificación das fontes de posibles ofertas, relacionadas coa intervención profesional do educador social no campo da Animación Sociocultural, levounos ó seguinte resultado:

— Convocatorias das distintas Consellerías da Xunta de Galicia, como, por exemplo, a Orde do 29 de decembro de 1999 pola que se regulan as subvencións a concellos para a realización de actividades dirixidas á xuventude e promoción da información xuvenil (DOG do 13-1-2000) ou a Orde do 30 de decembro de 1999 pola que se anuncian e regulan axudas para actividades programadas por entidades xuvenís e entidades prestadoras de servizos á xuventude (DOG do 19-1-2000). En ambas convocatorias menciónanse explicitamente actividades de animación sociocultural.

Así mesmo, a Orde do 22 de novembro de 1999 pola que se convocan subvencións a particulares, asociacións e institucións culturais (DOG do 10-1-2000), destinadas “á realización de actividades nos campos da promoción e cooperación cultural, e de difusión e Animación Sociocultural que contribúan á difusión e promoción da cultu-

ra galega” (art. 1º), incorpora a Animación Sociocultural.

— Saídas na educación formal (oferta de emprego público).

O educador social que opte por dedicarse profesionalmente á docencia ten a posibilidade de facelo, e así aparece recoñecida na implantación de diversos módulos profesionais de diferentes ciclos formativos.

A Orde do 1 de outubro de 1998 (DOG do 9-10-1998) establece as titulacións declaradas equivalentes, no referente á de docencia, para as especialidades de Formación Profesional Específica do corpo de profesores de Ensinanza Secundaria.

En concreto, a especialidade que ten máis que ver coa Animación



Unha das facetas da animación sociocultural é a de manter un equilibrio san coa actividade no tempo de lecer entre os membros da comunidade.

Sociocultural é a denominada “intervención sociocomunitaria” (ciclo formativo de Animación Sociocultural), no que se establece a equivalencia, para a docencia, dos títulos de Mestre, diplomado en Educación Social e diplomado en Trabajo Social.

De igual xeito, na especialidade de “servicios á comunidade” (tamén relacionada coa Animación Sociocultural) inclúese, entre outras, a titulación de diplomado en Educación Social.

A oferta de emprego público para Galicia nos dous últimos anos do corpo de profesorado de Educación Secundaria, para estas especialidades ás que se pode optar coa Diplomatura de Educación Social (recoñecida esta titulación de forma explícita), é a seguinte:

Táboa 2.1. Oferta de emprego público.

ANO	ESPECIALIDADE	Nº P AZAS
1999	Intervención Sociocomunitaria	5
2000	Servicios á Comunidade	5

Fonte: Orde do 15 de marzo de 1999 e Orde do 15 de marzo de 2000.

A todo isto habería que engadi-la inclusión dos educadores sociais nos equipos de orientación específicos, regulamentados en Galicia polo Decreto 120/1998 de 23 de abril (art. 5º),

así como a súa participación nos programas de garantía social da Orde de 24 de xullo de 1998 (art. 22º, apartado f).

— Anuncios en prensa.

A análise dunha selección das convocatorias en prensa de postos de traballo relacionados coa Animación Sociocultural permítenos identificar unha primeira tendencia no que se refire ás fontes de contratación: o impacto da administración local e das ONGs. A elas dedicaremos unhas liñas para presentalas súas peculiaridades.

Sobre os concellos (Táboa 2.2) faremo-las seguintes reflexións:

1) Os concellos, de forma crecente, comezan a recoñecer-la necesidade de actividades, programas e servicios relacionados coa Educación Social, pois se observa un incremento notable de ofertas respecto a anos anteriores, e incluso un deles —o da Coruña— oferta unha praza de educador social como funcionario de carreira.

2) Existe un certo paralelismo entre os postos de traballo solicitados polos concellos e as convocatorias de subvencións da administración autonómica destinadas a concellos.

3) Como consecuencia do anterior, os contratos de traballo predominantes son os laborais temporais por obra ou servicio, dependendo a súa continuidade, fundamentalmente, das subvencións outorgadas. Dato que concorda coa tendencia sinalada no apartado 1 referido ó gran número de

contratos temporais rexistrados nas Oficinas de Emprego da Xunta de Galicia durante 1999.

4) Polo que se refire ós requisitos de titulación, aínda se constata unha gran dispersión: titulacións universitarias —Psicoloxía, Educación Social—, ou outras —BUP, FP con alusión específica ós Técnicos Superiores en Animación Sociocultural (TASOC).

5) O tipo de selección predominante é a valoración de méritos acompañada da realización dunha entrevista persoal.

6) Nun dos concellos analizados, a oferta tiña o formato de bolsa de traballo.

A revisión das ofertas promovidas por ONGs (Táboa 2.3), en relación ó ámbito que nos ocupa, permítenos corroborar algunha das reflexións anteriores; referímonos ó tipo de contrato habitual —por obra ou servicio—, ó tipo de selección —concurso de méritos máis entrevista— e á dispersión e ambigüidade das titulacións esixidas, pois incluso se solicitan títulos propios das Escolas de Tempo Libre —monitor e director de tempo libre.

Táboa 2.2. Anuncios en prensa: Concellos

I. CONCELLOS/MANCOMUNIDADES					
NOME CONCELLO	DENOMINACIÓN DO POSTO	TIPO DE CONTRATO	REQUISITOS (titulación)	DATA (public.)	TIPOS DE SELECCIÓN
Concello de Edondela	1 Educador Social 1 Técnico de Información e Promoción de Actividades da Oficina de Información Xuvenil	—	—	12.1.2000	—
Concello de Paderne	1 responsable da Oficina de Información Xuvenil	Contratación laboral temporal (12 meses) por obra ou servicio	Licenciatura Psicoloxía	19.1.2000	Valoración de méritos e entrevista persoal
Concello de Ferrol	1 Animador socio-cultural	Bolsa de traballo (listas) (Grupo C)	TASOC	11.2.2000	—
Concello de Nogueira de Amuín	1 Educador Social para a Oficina de Información Xuvenil	—	Diplomatura Educación Social	4.6.2000	—
Concello da Coruña	1 Educador Social	Funcionario de carreira	Diplomatura Educación Social	14.6.2000	—

Concello de Miño	1 Animador socio-cultural-deportivo + Oficina de Información Xuvenil	Por obra ou servicio	BUP, FP II ou título equivalente	5.1.2000	Concurso de méritos
Concello de Cambre	1 Educador Social	Contratación laboral temporal (6 meses) por obra ou servicio	Diplomatura Educación Social	14.1.2000	Valoración de méritos e entrevista persoal

Táboa 2.3. Anuncios en prensa: ONGs

II. ONGs					
INSTITUCIÓN	DENOMINACIÓN DO POSTO	TIPO DE CONTRATO	EQUISITOS (titulación)	DATA (publ.)	TIPOS DE SELECCIÓN
Cruz Vermella (Ourense)	Coordinador de actividades socio-educativas	Contratación laboral temporal por obra ou servicio	Animador sociocultural e/ou monitor de tempo libre	10.3.1995	Valoración de méritos e entrevista
	Animador socio-cultural	Contratación temporal por obra ou servicio	Diplomado en Cc. Psicosociais ou Educativas Director de actividades de tempo libre	27.6.1995	Valoración de méritos e entrevista
	Coordinador de actividades socioeducativas con nenos e mozos	Contratación laboral temporal por obra ou servicio	Diplomado en Cc. Psicosociais ou Educativas	26.6.1996	Valoración de méritos e entrevista
	Docente para TASOC	Contratación a tempo parcial	Diplomado en Educación Social Título de Monitor de ocio e tempo Libre	11.6.2000	Currículo
	Monitor de actividades socioeducativas con nenos	Contratación laboral temporal por obra ou servicio	Formación no ámbito socioeducativo Monitor de ocio e tempo	18.1.1998	Valoración de méritos e entrevista

2.2. INCORPORACIÓN LABORAL DA PRIMEIRA PROMOCIÓN DE TITULADOS EN EDUCACIÓN SOCIAL

ecóllense neste apartado os resultados máis salientables da incorporación laboral da primeira promoción (94/97) de titulados en Educación Social pola Universidade de Vigo baseados no cuestionario administrado telefonicamente (ver anexo). Presentáranse datos globais resaltando aqueles que poidan afectar máis directamente ó exercicio profesional da Animación Sociocultural.

En termos xerais, comezaremos sinalando que dos 59 titulados en Educación Social no ano 1997 na Universidade de Vigo, localizáronse 57, que representan o 96,61%. Os 57 titulados localizados agrupámoslos, segundo o obxecto desta investigación, atendendo á súa situación laboral no ano 1999-2000, nas seguintes categorías:

Táboa 2.4. Clasificación segundo a situación laboral dos titulados en Educación Social

Traballando como Educador Social	30
Traballando noutros postos	7
Estudiando 2º ciclo Psicopedagogía	7
Estudiando oposicións	2
Bolseiros de 3º ciclo	2
En paro	9
TOTAL	57

Cremos que, en xeral, resulta bastante alentador o panorama laboral dos educadores sociais, xa que como se

reflicte na táboa 2.4, o 52,63% está traballando en tarefas relacionadas coa súa titulación. En Cataluña (Navarro, 2000) a taxa de ocupación laboral dos educadores sociais ofrece uns resultados moi semellantes situándose en torno ó 60% os diplomados que traballan como educadores sociais. Será nesta poboación na que nos deteremos para analizar ámbitos, actividades desenvolvidas, forma de acceso, etc.

Dos trinta titulados que están desenvolvendo o seu labor profesional como educadores sociais, o 89,18% sitúa a súa actividade profesional nos ámbitos da Educación Especializada e da Animación Sociocultural, sendo este último o máis numeroso, xa que aglutina a máis da metade (ver Táboa 2.5).

Táboa 2.5. Ámbitos que engloban a actividade profesional dos Educadores Sociais

Animación Sociocultural	51,35%
Animación Sociolaboral	8,11%
Educación Especializada	37,83%
Educación de adultos	2,70%

A opción elixida de entre as catro posibles categorías vén determinada pola súa actividade preferente aínda que non exclusiva; é dicir, estes profesionais exercen a súa actividade, a miúdo, en diferentes ámbitos. Así, nalgúns casos trabállase a inserción de colectivos marxinalados cunha metodoloxía e técnicas propias da Animación Sociocultural, polo que podemos concluír que a porcentaxe (51,35%) se vería incrementada se temos en conta



O panorama laboral dos titulados en Educación Social preséntase dun xeito alentador.

aqueles outros que, circunscribíndose a outro dos ámbitos, tamén realizan actividades de Animación Sociocultural.

As institucións que acollen ós profesionais, recóllense na Táboa 2.6, na que se confirman os datos proporcionados pola análise das fontes de posibles ofertas no anterior apartado. É a Administración Local —concellos e mancomunidades— a que agrupa un maior número (43,75%), polo que se perfila coma o axente potencialmente máis empregador dos educadores sociais. Á Administración Local séguena en igual porcentaxe (21,87%) as ONGs (Cruz Vermella, Comité Antisida, Aldeas Infantís,...) e empresas privadas (esidencias da Terceira Idade, Cooperativas de Animación Sociocultural, Empresa de Servicios Sociosanitarios—EULEN,...), e por último, con menor presenza (12,5%), as asociacións (culturais, de atención a drogodependentes, de desenvolvemento rural,...).

Táboa 2.6. Entidades “empregadoras”

Administración Local	43,75%
ONGs	21,87%
Empresas privadas	21,87%
Asociacións	12,50%

Navarro (2000), nun estudio acerca da inserción laboral dos educadores sociais de catro promocións de titulados en Cataluña, advirte do impacto das organizacións do terceiro sector como unha fonte de contratación en alza, e unha redución considerable das ofertas da Administración Pública, pasando dun volume de contratación do 45% a un 15%, aproximadamente.

A distribución por provincias nas que se atopan emprazadas as citadas institucións son as catro que configuran a Comunidade Autónoma galega, aínda que cunha distribución moi variada, en consonancia co lugar de procedencia dos ex-alumnos, que son fundamentalmente de Ourense e, en segundo termo, de Pontevedra. Observamos polo tanto, un paralelismo cos datos obtidos, sendo Ourense a provincia que agrupa maior número de institucións, seguida de Pontevedra (ver Táboa 2.7).

Táboa 2.7. Distribución por provincias

Ourense	71,1%
Pontevedra	18%
A Coruña	7,6%
Lugo	3,3%

A forma de acceso a estes postos de traballo foi moi variada, como se reflicte na seguinte táboa:

Táboa 2.8. Forma de acceso ó posto de traballo

FO MA DE ACCESO	PO CENTAXE
Servicio Galego de Colocación	17,24%
Anuncios en prensa	27,58%
Subvencións	17,24%
Contactos	24,14%
Outras	13,79%

Non obstante, si podemos constatar unha tendencia, que se caracteriza polo acceso ó posto de traballo por medio de contactos persoais que levaban implícitos a concesión dunha subvención e, en ocasións, a presentación dun proxecto elaborado polo educador que quere integrarse laboralmente.

É de destacar tamén o peso que teñen os anuncios de prensa como vehículo para a consecución dun traballo neste colectivo; quizais o máis importante sexa resaltar que o incremento de anuncios no ámbito socioeducativo pode reflectir que este ámbito se está consolidando como un importante xerador de emprego ou xacemento de emprego.

Por outra parte, tampouco podemos obvia-las medidas de acceso que nesta investigación incluímos na categoría "outras". eferímonos, á busca de emprego por envío de currículo (non solicitado), á contratación pola realización do *practicum* na institución

"empregadora" ou á inclusión en listas tras participar nas probas de selección e non conseguir directamente o posto ofertado.

O tipo de contrato maioritario nos educadores sociais é o denominado "contrato por obra ou servizo" que representa o 72% do total; consecuencia da anterior reflexión: acceso ó posto vinculado a unha subvención por un período de tempo determinado. Teñen presenza, aínda que minoritaria, os "contratos indefinidos" (12%) que corresponden con empresas privadas, "contratos en prácticas" (8%) e a "media xornada" (4%). Por último, hai que mencionar que un dos educadores sociais recibe o seu salario por horas traballadas, pero sen a formalización dun contrato. Polo tanto, as cifras mostran un importante compoñente de precariedade contractual, que pode ser debida a que nos atopamos na fase inicial de incorporación ó mercado laboral ou, pola contra, pódese tratar dunha tendencia que teremos que ver cómo evoluciona.

As condicións de acceso, para o exercicio das funcións desenvolvidas polos titulados en Educación Social entrevistados, non incluían explicitamente, e de forma maioritaria, a posesión do título de Diplomado en Educación Social. O 58,06% responde negativamente á inclusión como requisito de acceso ó posto de traballo a Diplomatura en Educación Social. Pero ademais, hai que ter en conta que os que afirman cumprir este requisito (35,5%) engaden que o motivo está en

que son eles mesmos os promotores e xestores do seu emprego ó elabora-lo proxecto de intervención (que se subvencionará) determinando os titulados necesarios. Polo tanto, a tendencia vén marcada polo escaso recoñecemento laboral da diplomatura, unha titulación “pouco coñecida” e “escasa-

mente consolidada” na sociedade galega, aínda que con lixeiro crecemento.

Pero, ¿cales son as funcións que principalmente desenvolven os diplomados en Educación Social cando exercen a súa profesión dentro da Animación Sociocultural?



A organización, posta en práctica e seguemento das actividades de lecer con calquera colectivo é unha das principais funcións que, en Animación Sociocultural, desenvolven os diplomados en Educación Social.

Segundo as contestacións da primeira promoción, basicamente son a organización, posta en práctica e seguimento de actividades de ocio e tempo libre as funcións desenvolvidas con calquera colectivo (infancia, xuventude, terceira idade, adultos, colectivos marginais,...), o que concorda cos resultados da investigación que o INEM realizou co título de “Estudio Ocupacional

de Animación Sociocultural y Educación en el Tiempo Libre”, no que se establecía que o proceso de traballo dun animador sociocultural se pode resumir nos seguintes puntos (Valverde Tascón, 1990, p. 419):

a) Estudio socioeconómico e cultural da comunidade (aspecto que, se ben os nosos titulados non resaltan claramente, si se pode considerar

que o realizaron xa que a maioría deles tiveron que elaborar un proxecto para pedir unha subvención).

- b) Programación de actividades.
- c) Planificación de actividades.
- d) Xestión de recursos.
- e) Avaliación de resultados.

Todo isto, lévanos a afirmar que:

A práctica profesional dos educadores sociais depende, en gran medida, das políticas sociais [...], pero tamén da formación recibida (Sáez, 1996, p. 18).

Pero ademais, para os educadores sociais estase abrindo un campo profesional, un espacio laboral considerable, creándose a necesidade da súa demanda, pero, e isto é importante, non nas mellores condicións laborais —inestabilidade, precariedade— nin económicas, senón dependentes da concesión de subvencións da Administración Autonómica.

3. PERSPECTIVAS LABORAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL NO ÁMBITO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Baseándonos nos xacementos de emprego detectados pola Comisión Europea (1993), entendidos como ámbitos nos que a demanda laboral se está incrementando a un ritmo vertixinoso debido ás transformacións que sofre a sociedade, podemos afirmar que o futuro laboral dos titulados en Educación Social é prometedor, pois dentro dalgúns deles, clasificados en diferentes bloques, poden desenvolver funcións propias da Animación Sociocultural:

SE VICIOS DA VIDA DÍA A DÍA

SE VICIOS A DOMICILIO:

Atención persoal (terceira idade,...).

CUIDADO DOS NENOS:

Servicio de ocio e turismo infantil.

SE VICIOS CULTURAIS E DE OCIO

A VALORACIÓN DO PATrimonio CULTURAL:

Difusión da cultura.

O DESENVOLVEMENTO CULTURAL LOCAL:

Creación artística e difusión.

Novos oficios (escolas de canto, mediadores do libro,...).

Cabe preguntarse, ¿cales foron as causas que xeraron a demanda na sociedade actual destas intervencións? ¿Cal é o papel da Animación Sociocultural neste contexto?

A Animación Sociocultural é unha das respostas ós problemas aparecidos polos novos contextos que cambian e transforman a sociedade postindustrial. Froufe e González (1995, pp. 7-12) falan de distintos factores que propician a súa aparición (socioeconómicos, culturais, educativos e políticos). Sen deternos en todos eles, cremos conveniente destacar brevemente aqueles que, desde o noso punto de vista, na actualidade teñen unha incidencia maior na consolidación da Animación Sociocultural como un dos xacementos de emprego.

En primeiro lugar, a consideración de dereito outorgada ó ocio e a cultura en diversas normativas de diferente rango. No ámbito internacional, na Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 1948 o artigo 24 refírese ó dereito ó descanso, aproveitamento do tempo libre e vacacións, e o artigo 22 fai referencia á satisfacción dos dereitos culturais.

No contexto español, será a Constitución española de 1978 a normativa xeral da que partir, e na que podemos destacar distintas referencias. Xa no preámbulo menciona “promove-lo progreso da cultura”, continúa no artigo 9.2 do título preliminar cando sinala como competencias dos poderes públicos “facilita-la participación de tódolos cidadáns na vida política, económica e cultural...”, así como o artigo 43.3 referido a “adecuada utilización do ocio”, o 44.1 de “acceso á cultura”, ou con alusión “ó desenvolvemento cultural dos mozos” e o 50 sobre “o ocio e a cultura na terceira idade”.

Se descendemos ó ámbito de competencias da Comunidade Autónoma de Galicia e revisámo-la Lei Orgánica 1/1981 de 6 de abril do Estatuto de Autonomía de Galicia, recóllense diferentes artigos relacionados co tema que nos ocupa; algúns con carácter xeral e redacción semellante á expresada na Constitución (art. 4.2 do título preliminar, redacción igual ó art. 9.2 do título preliminar da Constitución, aínda que circunscrito ó ámbito galego), outros relativos ó idioma galego (art. 5.3 “potenciarán a utilización do galego en

tódolas ordes da vida pública, cultural e informativa”) ou ós valores galegos (art. 3.2 acerca da “defensa e promoción dos valores culturais do pobo galego”). Sen embargo, é no artigo 27 do título segundo —Das Competencias de Galicia— no que máis explicitamente se inclúen artigos con clara vinculación coa Animación Sociocultural; referímonos ó “fomento da cultura” (27.19), “adecuada utilización do ocio” (27.22) e á “promoción do desenvolvemento comunitario” (27.14).

Neste marco legal de universalización do ocio e da cultura, de acceso xeneralizado a tódolos estratos sociais e a tódolos estadios do ciclo vital, aparecen novas necesidades culturais que van desde a democratización cultural —difusión da cultura— á democracia cultural —creación cultural. A Animación Sociocultural perfírase logo, e tal e como sinala Trilla (1997, p. 17), no instrumento de democracia cultural máis que da só democratización da cultura. Non é un medio para difundir esta, senón unha forma de cataliza-la potencialidade das comunidades para xeralala”. Non obstante, engade, “a difusión e conservación da cultura patrimonial non se opón necesariamente ó cultivo e potenciación da cultura popular... en todo caso constitúen dúas vertentes complementarias que deben integrarse nas políticas culturais”.

A isto habería que engadi-las necesidades emanadas dos cambios na estrutura familiar. Posiblemente, o cambio máis significativo na sociedade actual sexa a incorporación da muller ó

mundo laboral, que ó igual cós pais, están menos dispoñibles para ocuparse dos seus fillos no tempo libre destes. A este feito, habería que suma-la redución na extensión das familias —as familias de hoxe son menos numerosas— e a falla de lugares onde os nenos poidan xogar (as rúas, os barrios son cada vez máis hostís para os pequenos). Estes factores apuntan á necesidade de espazos, servizos e profesionais do ocio infantil que dean resposta a esta demanda social, que lles ofrezan ós nenos oportunidades de xogo, de recreo, de relacionarse..., en definitiva, que axuden ó seu desenvolvemento.

Pero ademais, os cambios na estrutura familiar non só teñen consecuencias para os máis pequenos, senón tamén para os maiores. A aludida referencia ó traballo da muller fóra do fogar non lle permite coidar dos seus proxenitores (nin dos da súa parella). Se temos ademais en conta a anticipación na idade de xubilación e o incremento da esperanza de vida —envellecemento da poboación—, todo apunta á consideración da terceira idade como o colectivo con maior tempo libre, que precisa de atención persoal e de intervencións, entre outras, no ámbito do ocio e a cultura. Coincidimos con equejo (1997, p. 259) cando afirma que a intervención na terceira idade debería centrarse fundamentalmente en dous campos complementarios. Un máis persoal e circunscrito á política social (cobertura das novas necesidades de carácter social) e outro máis específico referido á intervención



Cos cambios que presenta a estrutura familiar pódese orienta-la actividade do Educador Social a pequenos e maiores.

socioeducativa, no que os programas de Animación Sociocultural cobran un papel relevante, facilitando o acceso ós bens culturais e fomentando o emprego recreativo do tempo libre, que contribuirán á mellora da súa calidade de vida.

En consecuencia, estes e outros factores non descritos confirman a Animación Sociocultural como un ámbito profesional no que depositar grandes esperanzas, e os educadores sociais —que segundo o real Decreto 1420/1991 polo que se establece o título universitario oficial da Diplomatura en Educación Social intervirán no ámbito da Animación Sociocultural— como profesionais con amplas expectativas de futuro laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Europea, *Crecimiento. Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*,

Bruxelas, Comisión Europea, 1993.

Decreto 120/1998 de 23 de abril, polo que se regulan os equipos de orientación específicos de Galicia (DOG, 27-4-1998).

Froufe, S., e M. González, *Para comprender la animación sociocultural*, Salamanca, Amarú, 1995.

Lei Orgánica 1/1981 de 6 de abril do Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE, 28-4-1981).

Navarro, C., "El procés d'inserció laboral a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc", *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 15, 2000, pp. 10-31.

Orde de 24 de xullo de 1998, pola que se establecen os programas de garantía social (DOG, 31-7-1998).

Orde do 1 de outubro de 1998 pola que se establecen as titulacións declaradas equivalentes para efectos de docencia para as especialidades de Formación Profesional Específica do corpo de profesores de Ensinanza Secundaria (DOG, 9-10-1998).

Orde do 22 de novembro de 1999 pola que se convocan subvencións a particulares, asociacións e institucións culturais para a realización de actividades culturais (DOG, 10-1-2000).

Orde do 29 de decembro de 1999 pola que se regulan as subvencións a concellos para a realización de

actividades dirixidas á xuventude e promoción da información xuvenil (DOG, 13-1-2000).

Orde do 30 de decembro de 1999 pola que se anuncian e regulan axudas para actividades programadas por entidades xuvenís e entidades prestadoras de servizos á xuventude (DOG, 19-1-2000).

Orde do 15 de marzo de 1999 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 22-3-1999).

Orde do 15 de marzo de 2000 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 22-3-2000).

eal Decreto 1420/1991 do 30 de agosto, polo que se establece o título

universitario de Diplomado en Educación Social (BOE, 20-10-1991).

equejo, A., "Animación sociocultural en la tercera edad", en J. Trilla (coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel, 1997, pp. 255-268.

Sáez, J., "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias", en J. A. López Herrerías (coord.), *El Educador Social. Líneas de formación y actuación*, Madrid, Guillermo Mirecki, 1996, pp. 11-21.

Trilla, J., "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural", en J. Trilla (coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel, 1997, pp. 13-39.

Valverde Tascón, V., "Ejercicio profesional del animador", en . Marín Ibáñez e M. G. Pérez Serrano (eds.), *Investigación en Animación Sociocultural*, Madrid, UNED, 1990, pp. 409-419.

Xunta de Galicia, *Tendencias do Emprego en Galicia. 4º Trimestre 99*, Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, Santiago de Compostela, 2000.

ANEXO: CUESTIONARIO "SAÍDAS PROFESIONAIS DOS EDUCADORES SOCIAIS".

1. Lugar de traballo:

A CO UÑA ☐

LUGO ☐

PONTEVED A ☐

OU ENSE ☐

2. Ámbito:

Animación Sociocultural ☐

Animación Sociolaboral ☐

Educación Especializada ☐

Educación de Adultos ☐

3. Institución na que traballas:

.....
.....
.....

4. Actividade /s desenvolvida /s:

.....
.....
.....

5. Colectivo/s atendido/s:

.....

6. Forma de acceso ó posto de traballo:

Servicio Galego de Colocación ☐

Contactos persoais ☐

Anuncios en prensa ☐

Oposicións/ Concursos ☐

Subvencións ☐

Outras

7. Tipo de contrato:

.....

.....

8. Para o posto que ocupas, ¿requiríase especificamente a Diplomatura en Educación Social?:

SI ☐

NON ☐



OS XOGOS DE AZAR NOS ESTUDIANTES DE ENSINO SECUNDARIO DE GALICIA¹

*Elisardo Becoña Iglesias**
*María del Carmen Míguez Varela***
 Universidade de Santiago
 de Compostela

1. DO XOGO DE HABILIDADE Ó XOGO DE AZAR

Sen dúbida ningunha, o xogo é unha parte importante da vida do home¹. Mediante aquel, a idades temperás, o neno adquire un mellor coñecemento do mundo, desenvolve a súa psicomotricidade, relaciónase con outros seres humanos, divírtese, mellora o coñecemento simbólico... Conforme a persoa se vai facendo maior, o xogo segue a ter importancia e é un elemento esencial para a súa socialización. Nos adultos cumpre distintas funcións, aínda que nas últimas décadas cobrou unha nova connotación ó xurdir e expandirse un tipo de xogo: o xogo de azar.

Ó falar do xogo de azar, ou máis propiamente dos xogos de azar, é necesario face-la distinción de tipos de xogos. González (1987) agrupounos en xogos de competición, de azar, de risco e de regras. Nos de competición hai

unha igualdade de oportunidades para que gañe o mellor. Nos de azar todo depende da sorte e do destino (ex. ruleta, lotería, dados), ou combinan a competición e o azar por participar máis dunha persoa (ex. dominó, póker). O terceiro tipo sería aquel que ten que ver coa vertixe, o éxtase e o disface, como son o xogo do tobogán, o bambán, as montañas rusas, as cucañas, as máscaras, o motocrós... O obxectivo destes xogos é logra-lo éxtase, o atordamento, o medo, a vertixe e a sensación de baleiro, por procedementos múltiples. O cuarto tipo constitúeno os pasatempos e afeccións (ex. coleccionismo, facer quebracabezas), que teñen que ver coa habilidade e constitúen unha competición co mesmo suxeito.

Neste artigo centrarémonos nos xogos de azar. O que os caracteriza (Becoña, 1996) é que o seu resultado se debe ás leis do azar, non é posible poñer en marcha ningunha habilidade para controla-lo seu resultado, adoita

* Catedrático de Psicoloxía Clínica.

** Profesora Asociada de Psicoloxía Clínica.

¹ Esta investigación foi financiada mediante o proxecto XUGA 21105B98 da Secretaría de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia.

haber apostas monetarias de por medio e ten atractivo para o que xoga. Esta atracción está baseada na posibilidade de obter un premio con el, a posta en marcha de pensamentos irracionais sobre o resultado, a potenciación social do xogo e a publicitación manipulada dos seus resultados (só aparecen os que gañan, non os que perden ou os que teñen graves problemas cando perden o control).

Ata a súa legalización en España, en 1977, este tipo de xogos eran aquí anecdóticos. En 1977 legalízanse os casinos e os bingos, en 1981 as máquinas comecartos, ó tempo que na década dos oitenta apareceron novas loterías e a nova versión do cupón da ONCE (Organización Nacional de Cegos Españoles) creado en 1939. O diñeiro gastado no xogo foise incrementando ano a ano desde a súa legalización. O último informe da Comisión Nacional do Xogo (2000) do Ministerio do Interior indica cómo en 1999 o gasto anual en xogos de azar foi de 3.935.252 pesetas, isto é, case catro billóns de pesetas, e o gasto *per cápita* por adulto, de 98.745 pesetas nese ano. En Galicia no mesmo período gastáronse cento noventa e catro mil millóns de pesetas. O principal problema social do xogo de azar vén dado fundamentalmente polas máquinas comecartos, seguidas a certa distancia do bingo e do cupón da ONCE (Becoña, 1993). É ben sabido que as máquinas comecartos están localizadas nos bares, restaurantes, centros de ocio, casinos e establecementos de bingo. A súa accesibilidade é

enorme. O número destas máquinas o 31 de decembro de 1999 era de 227.372 (unha por cada 132 persoas adultas en España).

A idade legal para xogar é de 18 anos. Teoricamente non é posible facelo antes, pero tampouco é legalmente posible adquirir cigarros nin comprar alcohol. A realidade móstranos un cadro ben distinto. De aí que hoxe



A lotería, dun xeito parecido ó de hoxendía, xa era coñecida na antiga Roma. En España foi creada por Carlos III en 1763. Arriba, billete dun sorteo de lotería en 1821. Abaixo, lista dos números premiados o 17 de agosto de 1776.

teñamos problemas importantes causados polo xogo a idades temperás (Becoña, 1997).

España ocupa un lugar destacado non só nos gastos que ocasiona o xogo senón nos problemas causados por este, no que se ven implicados nenos e adolescentes. Isto explícase polo feito de que estamos á cabeza no gasto por millón de habitantes en Europa, especialmente no que se refire ás máquinas comecartos (Becoña, 1996). O mesmo ocorre noutros países europeos, en América e en Australia (Fisher, 1993; Ladouceur, Dubé e Bujold, 1994; Shaffer e Hall, 1996).

O obxectivo deste estudio é coñecer a extensión dos xogos de azar nos alumnos de Ensinanza Secundaria de Galicia.

2. MÉTODO

2.1. MOSTRA

A mostra deste estudio é representativa dos estudantes de Ensinanza Secundaria de Galicia, incluíndo os alumnos do 2º ciclo da ESO, os de BUP e COU e os de FP-II. Todos eles teñen 14 ou máis anos de idade. Obtívose seleccionando aleatoriamente os centros educativos de Galicia, considerándoo a todos, fosen públicos ou privados. A selección dos centros fíxose ó chou mediante unha táboa de números aleatorios, estratificándoo por provincia e tamaño do municipio (máis de 50.001 habitantes, de 20.001 a

50.000 habitantes, de 10.001 a 20.000 habitantes, de 5.001 a 10.000 e menos de 5.000 habitantes). A mostra foi obtida en 26 centros de distintas cidades e vilas de Galicia (10 na provincia da Coruña, 4 na de Lugo, 4 en Ourense, e 8 en Pontevedra). A selección das clases en cada centro fíxose de xeito aleatorio cando había máis dunha por curso. O total da mostra quedou constituído por 2790 estudantes, con idades comprendidas entre 14 e 21 anos. Os que tiñan máis de 21 anos ($n = 70$) foron eliminados da análise para evitar posibles orientacións debidas á idade. O número de estudantes de 14 a 21 anos foi, por idades, de 379 (14 anos), 536 (15 anos), 631 (16 anos), 567 (17 anos), 317 (18 anos), 187 (19 anos), 108 (20 anos) e 65 (21 anos). O 45,6% eran homes e o 54,5% mulleres. A idade media da mostra foi de 16,4 anos ($DT = 1,73$).

2.2. AVALIACIÓN DOS XOGOS DE AZAR

Para a avaliación utilizouse un listado dos xogos de azar máis importantes, a partir dos propostos no cuestionario SOGS- A de Winters, Stinchfield e Fulkerson (1993) para estas idades. Ante cada xogo, a persoa debe indicar se xogou a cada un deles algunha vez na súa vida ou non. Aqueles que o fixesen algunha vez deben sinalala frecuencia no último ano: diariamente, semanalmente, mensualmente, menos dunha vez ó mes ou nunca. Do mesmo xeito, avaliáronse variables demográficas coma o sexo ou a idade.

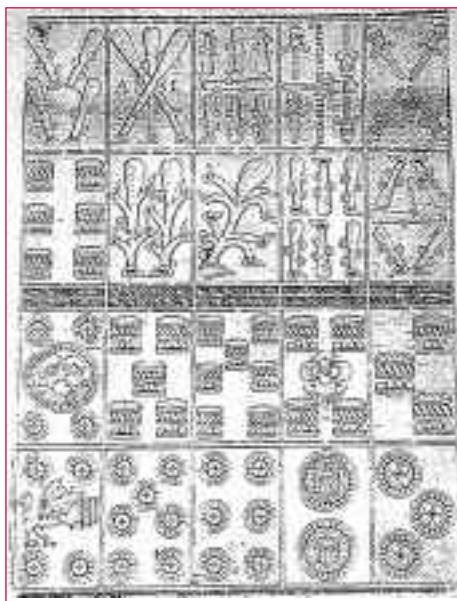
3. RESULTADOS

Como podemos observar na Táboa 1, o número de persoas que recoñecen que xogaron algunha vez a algún xogo de azar é moi alto, especialmente polo feito de que a idade legal para facelo non se alcanza ata os 18 anos. Dos resultados destaca o feito de que un 82,6% recoñece que xogou polo menos una vez ás máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras, un 67,8% xogou ás quinielas, un 37% apostou nos deportes, un 29,5% xogou ás cartas por diñeiro, etc.

Se analizámo-lo cadro referido ós tipos de xogo que practicaron no



Nenos xogando ós dados, de Murillo.



Vinte cartas dos catro paos da baralla. Finais do século XVI. Gravado en madeira sobre papel.

último ano, predomina cun xogo diario un 9,5% ás máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras; un 1,8% afirma que xoga ás quinielas e outro 1,5%, ás loterías. Ségueno con porcentaxes próximas ó 1% o xogo ás cartas por diñeiro, apostar en xogos de habilidade, coma os bolos, apostar nos deportes, xogar ós dados e xogar rasgando papeletas. Semanalmente mantéñense en cabeza as dúas anteriores e a continuación a lotería (nacional, bonoloto, primitiva). Se a consideración é mensual obsérvase que hai un 13,3% que usa as máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras, xunto a un 10,6% que prefere as quinielas e outro 8,5% que xoga a algún

tipo de lotería. Estes datos indican a importante implicación deste grupo nos distintos xogos de azar.

Para comprobar se estes resultados se deben ó efecto da idade ou non, na Táboa 2 indicámo-los resultados por idades, agrupándoas naqueles que teñen de 14 a 17 anos, e que polo tanto non poden legalmente practicalos xogos de azar, e os que teñen de 18 a 21 anos que si o poden facer. Como se pode ver, hai diferencias por idades no sentido de que os que teñen de 18 a 21 anos xogan máis, pero a proporción é igual nalgúns casos, ou como máximo o dobre, ca nos que teñen de 14 a 17 anos de idade. Por exemplo, o xogo ás quinielas é similar en ambos grupos de idade, como ocorre coas apostas nos

deportes, no bingo, máquinas comecartos ou videoxogos. É maior nos de máis idade cando se trata de xogar ás cartas por diñeiro, xogar ós *chinos*, apostas en xogos de habilidade coma o billar, xogar rascando papeletas e lotería nacional.

De igual xeito, é de gran relevancia coñecer se hai diferencias por sexos. En canto á participación nos diferentes xogos hai unha maior cantidade de varóns adultos implicados neles. Na Táboa 3 mostrámo-lo tipo de xogo por sexo e queda clara a diferenca. Os varóns xogan significativamente máis cás mulleres, coa excepción do bingo. En tódolos xogos as relacións son de dúas a catro veces máis entre os homes ca entre as mulleres.



Os videoxogos e as máquinas comecartos son os xogos de azar máis frecuentados polos adolescentes.

Táboa 1. Tipo de xogo e implicación nel nos estudantes de Ensino Secundario de Galicia (N= 2790).

	NA TÚA VIDA				DU ANTE O ÚLTIMO ANO									
	Nunca		Polo menos unha vez		Nunca		Menos 1 vez mes		Mensual		Semanal		Diario	
Xogo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Xogar ás cartas por cartos	1968	70.5	822	29.5	2305	82.6	311	11.1	82	2.9	69	2.5	23	0.8
Xogar ós <i>chinos</i>	2613	93.7	177	6.3	2672	95.8	76	2.7	18	0.6	11	0.4	13	0.5
Apostar en xogos de habilidade como billar, golf ou os bolos	2190	78.5	600	21.5	2333	83.6	274	9.8	81	2.9	76	2.7	26	0.9
Apostar en deportes	1758	63.0	1032	37.0	2007	71.9	456	16.3	103	3.7	195	7.0	29	1.0
Xogar ó bingo	2287	82.0	503	18.0	2502	89.7	245	8.8	30	1.1	5	0.2	8	0.3
Xogar ós dados	1949	69.9	841	30.1	2207	79.1	392	14.1	101	3.6	68	2.4	22	0.8
Xogar ás máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras máquinas de xogo	486	17.4	2304	82.6	753	27.0	789	28.3	372	13.3	612	21.9	264	9.5
Xogar rascando papeletas	1407	50.4	1383	49.6	1808	64.8	733	26.3	137	4.9	86	3.1	26	0.9
Xogar á lotería (nacional, bonoloto, primitiva)	1216	43.6	1574	56.4	1528	54.8	665	23.8	238	8.5	317	11.4	42	1.5
Xogar ás quinielas	898	32.2	1892	67.8	1172	42.0	687	24.6	297	10.6	584	20.9	50	1.8

Táboa 2. Tipo de xogo en función de ser menor (14-17 anos) ou maior de idade (18-21 anos).

	NA TÚA VIDA				DU ANTE O ÚLTIMO ANO									
	Nunca		Polo menos unha vez		Nunca		Menos 1 vez mes		Mensual		Semanal		Diario	
Ítems	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Xogar ás cartas por diñeiro														
14-17	1521	72.0	592	28.0	1752	82.9	238	11.3	61	2.9	48	2.3	14	0.7
18-21	447	66.0	230	34.0	553	81.7	73	10.8	21	3.1	21	3.1	9	1.3
Xogar ós <i>chinos</i>														
14-17	1980	93.7	133	6.3	2033	95.7	64	3.0	11	0.5	9	0.4	6	0.3
18-21	633	93.5	44	6.5	649	95.9	12	1.8	7	1.0	2	0.3	7	1.0
Apostar en xogos de habilidade como billar, golf ou os bolos														
14-17	1663	78.7	450	21.3	1768	83.7	207	9.8	65	3.1	59	2.8	14	0.7
18-21	527	77.8	150	22.2	565	83.5	67	9.9	16	2.4	17	2.5	12	1.8
Apostar en deportes														
14-17	1130	62.9	783	37.1	1517	71.8	348	16.5	85	4.0	140	6.6	23	1.1
18-21	428	63.2	249	36.8	490	72.4	108	16.0	18	2.7	55	8.1	6	0.9

Táboa 2 (continuación)

	NA TÚA VIDA				DU ANTE O ÚLTIMO ANO									
	Nunca		Polo menos unha vez		Nunca		Menos 1 vez mes		Mensual		Semanal		Diario	
Ítems	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Xogar ó bingo														
14-17	1752	82.9	361	17.1	1908	90.3	174	8.2	23	1.1	2	0.1	6	0.3
18-21	535	79.0	142	21.0	594	87.7	71	10.5	7	1.0	3	0.4	2	0.3
Xogar ós dados														
14-17	1493	70.7	620	29.3	1687	79.8	289	13.7	76	3.6	45	2.1	16	0.8
18-21	456	67.4	221	32.6	520	76.8	103	15.2	25	3.7	23	3.4	6	0.9
Xogar ás máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras máquinas de xogo														
14-17	360	17.0	1753	83.0	559	26.5	591	28.0	275	13.0	486	23.0	202	9.6
18-21	126	18.6	551	81.4	194	28.7	198	29.2	97	14.3	126	18.6	62	9.2
Xogar rascando papeletas														
14-17	1073	50.8	1040	49.2	1369	64.8	559	26.5	102	4.8	68	3.2	15	0.7
18-21	334	49.3	343	50.7	439	64.8	174	25.7	35	5.2	18	2.7	11	1.6
Xogar á lotería (nacional, bonoloto, primitiva)														
14-17	983	46.5	1130	53.5	1214	57.5	466	22.1	180	8.5	225	10.6	28	1.3
18-21	233	34.4	444	65.6	314	46.4	199	29.4	58	8.6	92	13.6	14	2.1
Xogar ás quinielas														
14-17	710	33.6	1403	66.4	904	42.8	501	23.7	232	11.0	439	20.8	37	1.8
18-21	188	27.8	489	72.2	268	39.6	186	27.5	65	9.6	145	21.4	13	1.9

Táboa 3. Tipo de xogo en función do sexo.

Ítems	NA TÚA VIDA				DU ANTE O ÚLTIMO ANO									
	Nunca		Polo menos unha vez		Nunca		Menos 1 vez mes		Mensual		Semanal		Diario	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Xogar ás cartas por diñeiro														
Varón	743	37.8	529	64.4	946	41.0	189	60.8	61	74.4	57	82.6	19	82.6
Muller	1225	62.2	293	35.6	1359	59.0	122	39.2	21	25.6	12	17.4	4	17.4
Xogar ós <i>chinos</i>														
Varón	1142	43.7	130	73.4	1185	44.3	53	69.7	14	77.8	10	90.9	10	76.9
Muller	1471	56.3	47	26.6	1487	55.7	23	30.3	4	22.2	1	9.1	3	23.1
Apostar en xogos de habilidade como billar, golf ou os bolos														
Varón	866	39.5	406	67.7	954	40.9	174	63.5	65	80.2	62	81.6	17	65.4
Muller	1324	60.5	194	32.3	1379	59.1	100	36.5	16	19.8	14	18.4	9	34.6
Apostar en deportes														
Varón	589	33.5	683	66.2	740	36.9	272	59.6	77	74.8	159	81.5	24	82.8
Muller	1169	66.5	349	33.8	1267	63.1	184	40.4	26	25.2	36	18.5	5	17.2
Xogar ó bingo														
Varón	1052	46.0	220	43.7	1151	46.0	96	39.2	17	56.7	4	80.0	4	50.0
Muller	1235	54.0	283	56.3	1351	54.0	149	60.8	13	43.3	1	20.0	4	50.0

Táboa 3 (continuación)

	NA TÚA VIDA				DU ANTE O ÚLTIMO ANO									
	Nunca		Polo menos unha vez		Nunca		Menos 1 vez mes		Mensual		Semanal		Diario	
Ítems	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Xogar ós dados														
Varón	822	42.2	450	53.5	953	43.2	190	48.5	71	70.3	41	60.3	17	77.3
Muller	1127	57.8	391	46.5	1254	56.8	202	51.5	30	29.7	27	39.7	5	22.7
Xogar ás máquinas comecartos, máquinas de videoxogos ou outras máquinas de xogo														
Varón	124	25.5	1148	49.8	224	29.7	297	37.6	179	48.1	367	60.0	205	77.7
Muller	362	74.5	1156	50.2	529	70.3	492	62.4	193	51.9	245	40.0	59	22.3
Xogar rascando boletos														
Varón	669	47.5	603	43.6	847	46.8	282	38.5	70	51.1	55	64.0	18	69.2
Muller	738	52.5	780	56.4	961	53.2	451	61.5	67	48.9	31	36.0	8	30.8
Xogar á lotería (nacional, bonoloto, primitiva)														
Varón	536	44.1	736	46.8	674	44.1	257	38.6	131	55.0	182	57.4	28	66.7
Muller	680	55.9	838	53.2	854	55.9	408	61.4	107	45.0	135	42.6	14	33.3
Xogar ás quinielas														
Varón	239	26.6	1033	54.6	375	32.0	281	40.9	172	57.9	405	69.3	39	78.0
Muller	659	73.4	859	45.4	797	68.0	406	59.1	125	42.1	179	30.7	11	22.0

4. DISCUSIÓN

Este estudio proba por primeira vez, nunha mostra representativa dos estudantes da Ensinanza Secundaria de Galicia, que a súa implicación en distintos xogos de azar é importante e que, case todos, participaron en varios algunha vez na súa vida.

Nótese que a participación, ou unha importante participación, na conducta de xogos de azar, especialmente a idades temperás, é un factor de risco para o desenvolvemento posterior de xogo problema e xogo patolóxico. O xogo patolóxico constitúe actualmente un grave problema na poboación adulta española e afecta polo menos ó 1,5% (500.000 afectados) (Becona *et al.*, 1995). Este conflito comeza desde a adolescencia e os resultados que ofrecemos parecen confirmalo, no sentido de que xa hai nesta etapa un gran número de persoas que participaron en ocasións, ou o fan con asiduidade e incluso diariamente, en distintos xogos de azar. A ampla variedade de xogos, o diñeiro que se gasta neles e o feito de ter una ampla accesibilidade á súa práctica, facilita o continuo incremento da conducta de xogo cando legalmente non está permitido.

En canto ós xogos de maior participación, por parte da mostra de adolescentes que estudiamos (ver Táboa 1), encóntranse en primeiro lugar as máquinas comecartos, máquinas de videoxogos e outras, cunha participación diaria do 9,5% da mostra total,

seguida das quinielas, a lotería e as apostas en deportes. A cantidade de diñeiro gastada é pequena posto que é pouco o dispoñible a estas idades (nótese que son todas persoas escolarizadas). Como era de esperar, atopamos unha relación entre maior participación nos xogos de azar e maior idade. Ó poder xogar legalmente, a partir dos 18 anos de idade, a porcentaxe de persoas escolarizadas que o fan a estas idades é máis alto. Sen embargo, facemos notar que a porcentaxe dos que teñen menos de 17 anos e xogan, incluso diariamente ou semanalmente, é importante. Ademais, este feito pode repercutirlles negativamente, non só porque perden diñeiro e non o recuperan, senón porque poden chegar a ter dependencia, perder un tempo que así non dedican a outras actividades de ocio, influídos noutras esferas da vida ó pensar que xogando poden obter cartos, etc., como moi ben describiu Lesieur (1984).

Na mesma liña do que se obtén nos adultos, observamos que hai unha clara diferenza entre os homes e as mulleres desta mostra. Os varóns xogan de dúas a catro veces máis cás mulleres, polo menos nos niveis de maior intensidade de xogo, como é diaria ou semanalmente, nos distintos xogos de azar.

Os resultados obtidos neste estudio son preocupantes. A porcentaxe de xogo diario e semanal é alta, especialmente nos máis novos. Hai que diferenciarlo que é levar a cabo unha conducta esporadicamente a levala a cabo

de xeito sistemático, polo menos nunha porcentaxe de casos desta mostra. Sabemos que esta conducta de xogo se vai converter, nunha parte dos seus practicantes, en xogo problema, xogo de risco e xogo patolóxico. Isto é, o que ocorre a estas idades vai te-lo seu reflexo na xuventude e na adultez (Secades e Villa, 1998). Os datos de que dispoñemos para adultos confirman isto mesmo en Galicia (Becoña, 1993). Naturalmente, estamos a falar dun gran negocio, o do xogo, e dunha facturación enorme. Pero para que isto sexa posible moitas persoas teñen que xogar e perde-lo seu diñeiro. O xogo de azar é iso, un xogo que se basea nas leis do azar no que sempre se perde en función dos cartos invertidos, aínda que subxectivamente queiramos pensar que podemos gañar ou temos posibilidades de gañar, como repetitivamente a publicidade trata de facernos crer.

Por último, é importante lograr unha mellor comprensión do proceso polo que os mozos comezan a xogar e a participar asiduamente nos xogos de azar e de cómo una parte deles pasarán a ter problemas de xogo excesivo (Griffiths, 1995; Ladouceur, 1993). Así mesmo, haberá que se preguntar por qué non hai un maior control sobre o acceso destas persoas ás conductas de xogo, que non son tan inxenuas como poidamos pensar, polas graves consecuencias que lles trae a algúns dos que quedan "enganchados" (Becoña, 2000).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Becoña, E. (1993): *El juego compulsivo en la comunidad autónoma gallega*, Santiago de Compostela, Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia.
- _____(1996): *La ludopatía*, Madrid, Aguilar.
- _____(1997): "Pathological gambling in Spanish children and adolescents. An emerging problem", *Psychological Reports*, 81, 275-287.
- _____(2000): "¿É o xogo sempre bó?", en *A Infancia: problemas e solucións*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 301-310.
- Becoña, E. , e outros (1995): "Slot gambling in Spain: A new and important social problem", *Journal of Gambling Studies*, 11, 265-286.
- Comisión Nacional del Juego (2000): *Memoria 1999*, Madrid, Ministerio de Justicia e Interior, Comisión Nacional del Juego.
- Fisher, S. (1993): "El impacto del juego de máquinas tragaperras legales para niños sobre el juego y el juego patológico en adolescentes: El caso del eino Unido", *Psicología Conductual*, 1, 351-359.
- González, L. (1987): "El juego y la sociedad española", en *I Jornadas sobre el juego*, Madrid, Comisión Nacional del Juego, 9-16.

- Griffiths, M. (1995): *Adolescent gambling*, Londres, outledge.
- Ladouceur, . (1993): "Aspectos fundamentales y clínicos de la psicología de los juegos de azar", *Psicología Conductual*, 1, 361-374.
- Ladouceur, ., D. Dubé e A. Bujold (1994): "Prevalence of pathological gambling and related problems among college students in the uebec metropolitan area", *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 289-293.
- Lesieur, H. . (1984): *The chase. Career of the compulsive gambler*, Cambridge, MA, Schenkman Books.
- Secades, ., e A. Villa (1998): *El juego patológico. Prevención, evaluación y tratamiento en la adolescencia*, Madrid, Pirámide.
- Shaffer, H. J., e M. N. Hall (1996): "Estimating the prevalence of adolescent gambling disorders: A quantitative synthesis and guide toward standard gambling nomenclature", *Journal of Gambling Studies*, 12, 193-214.
- Winters, K. C., . D. Stinchfield e J. Fulkerson (1993): "Toward the development of an adolescent gambling problem severity scale", *Journal of Gambling Studies*, 9, 63-84.





Prácticas

EDUCACIÓN INFANTIL E MEDIOS INFORMÁTICOS

*Elisa Teresa Zamora Rodríguez**
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Neste artigo describimos unha experiencia desenvolvida no Centro de Educación Infantil e Primaria López Ferreiro (Santiago de Compostela) con alumnos de Educación Infantil. O obxectivo é analizar e reflexionar sobre as posibilidades docentes dos medios informáticos nesta etapa educativa, darlles pautas ós profesores de Educación Infantil para poderen traballar cos medios, ou polo menos ser conscientes das vantaxes que lles ofrecen ós alumnos e ó propio docente.

Deste xeito, a continuación presentaremos unha breve reflexión acerca da Educación Infantil e a utilización educativa dos medios informáticos; posteriormente describiremos polo miúdo as características e o desenvolvemento da experiencia e, por último, realizaremos unha serie de valoracións sobre a aplicación dos medios informáticos nesta etapa.

EDUCACIÓN INFANTIL E MEDIOS INFORMÁTICOS. ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS PREVIAS

Os centros educativos, en xeral, e, en concreto, os centros educativos galegos, levan varios anos introducindo os medios informáticos como recursos ou instrumentos de apoio á aprendizaxe nos distintos niveis do ensino. Lembremoslles ós lectores que Galicia foi pioneira, co Proxecto Abrente, na introducción dos medios informáticos na Educación Xeral Básica, xa que puxo en marcha o primeiro plan informático asumido por unha Administración Educativa no ámbito nacional. Somos conscientes de que a utilización dos medios computacionais se está a xeneralizar en tódolos países desenvolvidos: pensemos, por exemplo, no papel que desempeñan nas aulas, a súa crecente incursión e implantación nelas, así como o frecuente uso que se fai destes, tanto por parte dos docentes como polos propios alumnos. Ademais, coa Reforma non só

* Profesora Axudante de Métodos e Técnicas de Inv. en CC do Comportamento e da Educación.

recuperaron protagonismo como recursos didácticos importantes para favorecer unha metodoloxía activa e participativa senón que, en moitos casos, impregnan os contidos curriculares específicos dalgunhas materias.

A nós, concretamente, nesta experiencia, interesábanos avaliar e analizar de qué modo o uso dos medios informáticos influía na aprendizaxe dentro dun nivel educativo concreto. A necesidade desta avaliación xustificábase pola comprobación de que nin a mera incorporación de instrumentos tecnolóxicos, nin calquera uso que se faga deles, garante a mellora da calidade dos procesos de ensino-aprendizaxe. A valoración e análise dos medios informáticos é necesaria para coñecer os efectos positivos ou negativos que poden achegar ó proceso educativo na aula. Como sinala Vera Vila (1996):

[...] o problema non é decidir se as tecnoloxías son educativas ou non, senón coñecer as súas vantaxes e inconvenientes para potencia-las primeiras e controlar os segundos, ó servizo de modelos educativos valiosos.

Partindo da base de que na etapa da Educación Infantil é onde se sentan as bases das futuras aprendizaxes e se adquieren uns hábitos de conducta e de convivencia fundamentais na formación do alumno, decidimos analizar o emprego dos medios informáticos, nunha aula correspondente a este nivel educativo, como apoio ó proceso de ensino-aprendizaxe. Os motivos que

nos moveron cara á análise dos medios informáticos non só foron razóns de tipo persoal senón, e sobre todo, intereses de tipo pedagóxico e social, xa que pensamos que os profesionais que nos dedicamos á educación non podemos deixar de lado estes recursos que apoian o proceso de ensino-aprendizaxe, como veremos ó longo desta experiencia.

DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

Para a análise desta realidade empregámo-la metodoloxía de estudo de caso, estratexia que nos permitiu un acceso exploratorio e aberto ó problema obxecto de análise. Esta decisión metodolóxica, implicou un gran número de horas inmersos na vida do centro, horas de elaboración de notas sobre a observación diaria, de preparación do diario de observación e aplicación de diferentes técnicas de recollida de datos, así como a súa posterior análise.

O que fixemos foi utilizar o estudo de caso observando a implantación dos medios informáticos nunha aula dun centro educativo non-universitario galego da zona de Santiago de Compostela, que estaba nese momento supervisado pola profesora-monitorea do PANTEG2, adscrita ó Programa NMaí (Programa de Novos Medios Audiovisuais e Informáticos) da Comunidade Autónoma galega.

A finalidade que perseguíamos con esta experiencia non era tanto

o establecemento de leis explicativas dos fenómenos educativos e universalmente válidas, senón o estudo, comprensión e valoración dunha situación específica de uso dos medios informáticos como apoio ó proceso de ensino-aprendizaxe, é dicir, como recurso didáctico. Tratábase de analizar, entre outros, os seguintes aspectos:

- Analiza-las tarefas ou actividades que se desenvolven cos medios informáticos, así como en qué medida serven de apoio para a aprendizaxe.
- Observa-lo nivel de motivación e interese dos alumnos cara ó emprego dos medios.
- Coñece-lo grao de satisfacción dos nenos empregando estes medios.
- Clarifica-los problemas ou obstáculos e vantaxes máis sobresaíntes que se detectan cando os alumnos acceden a eles.

Tendo en conta estes obxectivos, o seguinte paso foi a selección do centro onde desenvolver esta experiencia. Os factores que se tiveron en conta foron:

- Existencia dun proxecto pedagóxico, no que se atopase integrado o uso desta tecnoloxía.
- Integración curricular dos medios informáticos.
- Formación do profesorado: o profesor responsable da aula debía estar formado no uso dos medios informáticos.

- Planificación e organización: existencia duns obxectivos, metas e fins do que se pretendía conseguir a través do uso dos medios informáticos.

Unha vez elixido o centro onde concorrían todos estes factores procedeuse a selecciona-la aula onde desenvolve-la experiencia. A aula escollida foi unha de Segundo Ciclo de Educación Infantil (nenos de catro anos), con vintetrés alumnos.

A posta en práctica da experiencia levouse a cabo durante o curso académico 1997-1998. Desenvolvéndose as diferentes actividades ó longo de vintedúas sesións de traballo. Un día á semana durante todo o curso académico os nenos acudirían á aula de informática arredor dunha hora. Para o traballo cos medios informáticos organizouse unha actividade en grupo (dous alumnos diante do ordenador). Pola súa parte, a profesora actuaría como clarificadora, dinamizadora e facilitadora das aprendizaxes, é dicir, ela era a responsable da ensinanza. A nosa función sería non interferir negativamente no desenvolvemento dos alumnos, recollendo datos mediante a observación dentro da aula das actitudes dos nenos, interaccións que se xeraban, producións feitas polos alumnos, actividades que se realizaban, etc.

A experiencia desenvolvida nesta aula de Segundo Ciclo de Educación Infantil parte da base de considera-los medios informáticos como recursos didácticos que se deben poñer ó servizo da programación xeral da aula e dos

obxectivos didácticos propostos, xa que estes só adquieren sentido cando chegan a integrarse con naturalidade na dinámica global de traballo e logran ser considerados materiais útiles para a aprendizaxe do alumno. De aí que o uso dos medios informáticos ó longo da experiencia estea integrado no currículo da Educación Infantil e, como é lóxico, nas distintas áreas que o compoñen (áreas de Identidade e Autonomía Persoal, Medio Físico e Social e Comunicación e Representación) co obxectivo de reforza-los contidos dados na aula ordinaria.

Este período evolutivo require un constante cambio de actividade por parte do neno, e isto obrigou a deseñar propostas de curta duración, o máis variadas posible e que mantivesen unha permanente motivación no alumno. Partindo de que o xogo é a principal actividade do neno nesta etapa, procurouse enfoca-las propostas desde a perspectiva lúdica xa que esta era a mellor maneira de atraelo.

Os obxectivos didácticos da Educación Infantil que se reforzan co uso dos medios informáticos serían:

- Apoia-la adquisición dos conceptos de dereita, esquerda, diante, detrás (lateralidade).
- Reforzar conceptos relacionados co esquema corporal.
- Mellora-la destreza manual, a capacidade de reacción e a coordinación óculo-manual dos alumnos.

— Desenvolve-lo pensamento asociativo.

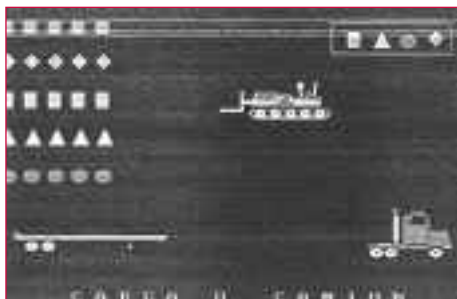
— Exercita-los aspectos lúdicos.

— Familiariza-los alumnos co uso dos medios informáticos.

Para desenvolver cada un deses obxectivos empregáronse sete programas informáticos dos que facemos unha breve presentación.

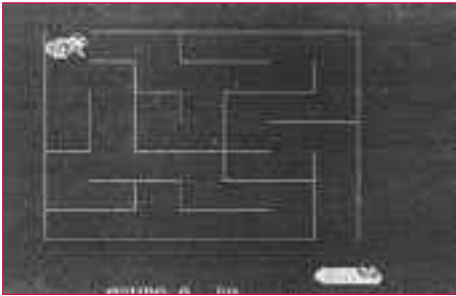
O programa PALA utilizouse para traballa-las cores, as distintas formas xeométricas e a lateralidade. A través deste programa os alumnos debían cargar, con axuda dunha pa, un camión con fichas de diferentes formas e cores. Para iso presentábaselles un modelo que debían seguir. Na pantalla do programa aparecía un almacén con fichas de diferentes formas: cadrados vermellos, rombos de cor laranxa, rectángulos laranxa, triángulos verdes e círculos de cor vermella.

Na esquina de arriba da pantalla había unha xaneliña na que aparecían figuras distintas. Na de abaixo había un camión de cor vermella e en medio de ámbolos dous había unha PALA cun



Pantalla do programa PALA.

suxeito que ten que carga-las fichas situadas no almacén, fixándose no modelo, e poñelas na parte de atrás do camiión.



Pantalla do programa AXUDA Á RA.

Outro dos programas manexados levaba o nome de AXUDA Á RA. Por medio deste programa os alumnos debían axudar a unha ra a chegar, a través dun encrucillado, ata onde estaba unha charca, intentando que fixese o menor número posible de saltos (brincos). Para iso había que se fixar, antes de lles dar ás teclas, no camiño que tiña que face-la ra, unha vez coñecido era cando utilizaban as teclas. Este programa permitía detecta-lo nivel de lateralidade dos alumnos.

O programa informático empregado para practica-las partes do corpo é un xogo chamado CUERNIÑO (Corpo de Neno) e CUERNIÑA (Corpo de Nena).

No programa CUERNIÑO traballábase o corpo humano dun neno. Na pantalla aparecía un menú no que saían diferentes opcións: moneco en

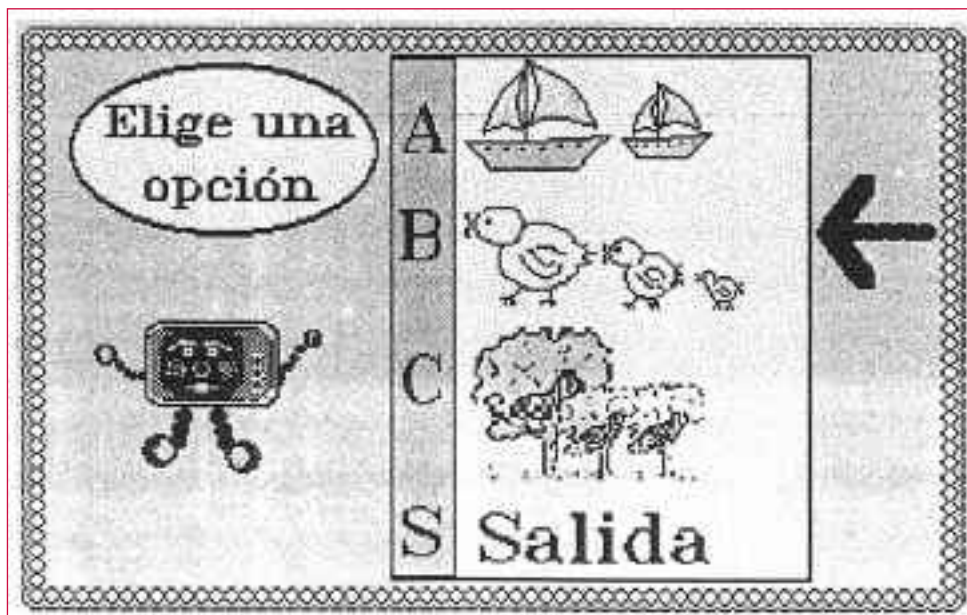


Pantalla do programa CUERNIÑO.

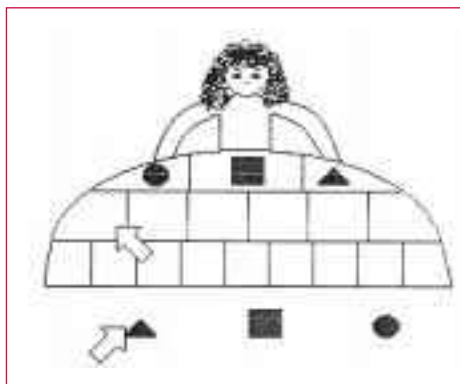
tres partes (na pantalla aparecía un neno ó que lle había que ir colocando a cabeza, o corpo e as pernas); recompñendo o moneco (6 pezas); construíndo o noso moneco (aparecían as partes do corpo desordenadas); qué parte falta (aparecía un moneco ó que lle faltaba unha parte do corpo determinada, os alumnos terían que atopala e poñerlla).

En CUERNIÑA os alumnos teñen que busca-las partes que lle faltan á moneca. O programa mandáballe-lo que tiñan que pór e eles tiñan que distinguir moi ben as distintas direccións das frechas (dereita e esquerda) así como as partes do corpo.

Empregouse tamén un programa que ten o nome de TAMANOS. Este servía de soporte e reforzo para a aprendizaxe dos tamaños e das seriacións. Trátase de xogar con diversos obxectos (barquiños, poliños e árbores), de tamaños diferentes (grande, pequeno e mediano) que seguen unha seriación determinada. Ademais deste programa utilizábase o programa FORMAS que permitía reforza-las seriacións (círculo, cadrado, triángulo).

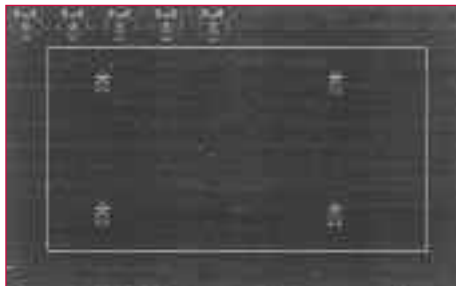


Pantalla do programa TAMAÑOS.



Pantalla do programa FORMAS.

E por último, estaba o programa 1 2 3 CONTAR CUN OSO, que favorecía que os nenos practicasen o proceso de contar e identifícalos números.



Pantalla do programa 1 2 3 CONTAR CUN OSO.

Todos estes programas informáticos foron utilizados para reforzar, afianzar e practicar conceptos que previamente se traballaban na aula ordinaria (lateralidade, cores, corpo humano, tamaños, formas, etc.), pero ademais, a través destas sesións na aula de medios

informáticos, os alumnos coñecerían un recurso novo, interactuarían con outro medio, nun contexto diferente ó da aula ordinaria, adaptaríanse a unha nova situación e sobre todo aprenderían divertíndose.

VALORACIÓNS FINAIS

Constatamos a través da experiencia que o medio informático, como apoio ó proceso de aprendizaxe dos alumnos de Educación Infantil, resulta un bo facilitador deste.

Os medios informáticos permítenlles ós alumnos unha intensa actividade, xa que non lles ofrecen todo feito senón que o neno debe pór en funcionamento diversas estratexias para conseguir os obxectivos propostos. Cada un aprende ó seu propio ritmo, aínda que isto non evita que ó traballar cos medios informáticos se establezan relacións, interrelacións e canles de comunicación entre eles, ademais de potencia-lo traballo cooperativo xa que permite tomar contacto co traballo en grupo, amosándolles ós alumnos unha actitude de cooperación, tolerancia e solidariedade.

Por último débese sinalar que é un instrumento útil para axudar na aprendizaxe, a pesar de que xamais poderá substituí-la profesora. Con el a docente transfórmase nunha facilitadora, dinamizadora do traballo dos alumnos, nunha orientadora da aprendizaxe, permitíndolle adapta-lo seu ensino ás esixencias da sociedade actual, e

deste xeito familiariza-los discentes co uso dos medios informáticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. M., e D. J. Gallego (eds.) (1997): *La informática desde la perspectiva de los educadores*, Madrid, UNED.
- Anguera, M. T. (1988): *La observación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Area, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*, Barcelona, Sendai Ediciones.
- Barrio Valencia, J. L., e G. Domínguez Chillón (1996): *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*, Madrid, La Muralla.
- Bartolomé, A. R. (1995): "Los ordenadores en la enseñanza están cambiando", *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, 5-9.
- Bautista García-Vera, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*, Madrid, Visor.
- Cabero, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*, Sevilla, Alfar.
- Montero, R. (1995): "¿Un juego de niños?", *PC WORLD*, 116, 184-195.
- Vera Vila, J. (1996): "Cambio social, nuevas tecnologías y desfase humano. Criterios para la evaluación pedagógica de las nuevas tecnologías", en *XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la*

Educación (SITE) Tecnologías y formación permanente, Sta. Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna (material policopiado).

Vitale, B. (1993): *La integración de la informática en el aula*, Madrid, Visor.



BARCOS E NAVEGACIÓNS NO MUNDO ANTIGO

*Víctor Manuel Sucasas Álvarez**
Instituto de Chapela

Aínda que este traballo se pode completar co estudio dos barcos no século I a. C. e coa reconstrucción da trirreme, cetrarémonos na navegación e os barcos desde os seus comezos ata a época romana.

Estructuráronse os contidos en cinco bloques: orixes do buque e a navegación, naves exipcias, naves fenicias, naves gregas e naves romanas. As actividades organízanse en grupos de traballo heteroxéneos.

Con esta práctica preténdese que os alumnos coñezan o contorno marítimo actual a partir das experiencias do pasado, analizando o mundo marítimo antigo para ve-la súa importancia e para comprendelo como punto de arranque con relación ó presente. Neste sentido, será preciso aborda-los mecanismos básicos da construción naval daquel tempo e ve-la súa repercusión nos nosos días.

Así mesmo, estudiaranse os diferentes tipos de barcos da antigüidade segundo as necesidades de transporte, para entender aquelas formas de nave-

gación, a súa evolución e a súa proxección.

CONTIDOS CONCEPTUAIS

A NAVEGACIÓN E OS BARCOS DESDE OS SEUS COMEZOS ATA A ÉPOCA ROMANA

AS ORIXES

As orixes da navegación pérdense na noite dos tempos. Posiblemente un asolagamento e mailo instinto de conservación debeu de incita-lo home primitivo a se asir a un tronco flotante e deixarse arrastrar pola corrente. Este feito non foi sincrónico, senón diacrónico. Así, actualmente hai países onde xa témo-los buques propulsados por enerxía nuclear, e outros aínda están na fase da canoa.

O primeiro contacto entre o home e as augas debeu de ter lugar en canto aquel fixo a súa aparición na terra. Hai unha estreita relación entre o home e a

* Profesor de Latín.

auga como medio de transporte, descubrimientos, viaxes ou pesca.

Ante a pouca estabilidade dos troncos, os homes primitivos deberon de pasar axiña do tronco á almadía.



A almadía era unha serie de troncos atados con lianas, que unían a estabilidade á propiedade de flotar.



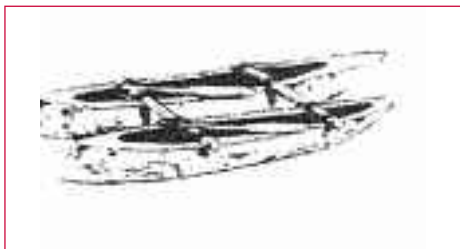
Naqueles lugares onde non había árbores, o ser humano creou as súas primeiras embarcacións atando entre si feixes de xuncos, empregando tamén o papiro. Para darlles impulso, valíase dunha pértega, útil só en augas de pouco fondo.



Co avance da Humanidade, comezáronse a baleira-los troncos das árbores creando así a chamada piragua "monoxila", é dicir, dunha soa peza. Esta embarcación aínda é empregada actualmente por poboacións primitivas de Australia, América do Sur e África. Coa piragua debeu de aparecer-lo remo dunha ou dúas pas.



Piragua de papiro do lago Chad, en África. Tipo de embarcación empregado aínda hoxe polos indíxenas.



Piragua dobre, tipo catamarán, das Illas da Sociedade, Oceanía. Cada unha pode levar dous remeiros.



Piragua indonesia, de dous balancíns e vela cadrada, que abunda no arquipélago das Célebes.

A cufa, embarcación propia do Tigris e o Éufrates, estaba feita de vimbio e recuberta de pel, e servía para transportar mercadorías, animais e persoas. O centro máis importante de cufas está en Hillach.

Segundo nos conta Heródoto, historiador viaxeiro da quinta centuria a. C., as cufas eran de forma redonda coma un escudo e non tiñan nin proa nin popa, cunha capacidade duns 5000 talentos, é dicir, unhas 125 toneladas. Normalmente ían seguindo a corrente, baixaban ata Babilonia con mercancías e asnos dentro; unha vez vendidas as primeiras, desfacían as embarcacións e regresaban a Armenia cos segundos, xa que o río tiña moita corrente para podelo remontar.

Actualmente pódense ver cufas en Bagdad de 1 a 3 metros de circunferencia e duns 0,70 a 1,20 metros de puntal.



Cufa.



Kaiak.



Coracle.

A embarcación kaiak era propia dos esquimós, no Círculo Polar Ártico. Era unha lixeira canoa pechada, totalmente de pel.

A coracle era unha embarcación irlandesa, redonda, feita de madeira e vimbio e forrada de pel, moi parecida á cufa. Atópase tamén en África e Asia.

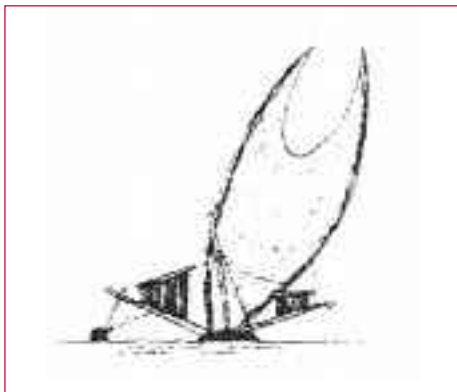


Canoa india da tribo Ojibway. Consta dunha armazón de madeira recuberta de peles cosidas entre si.

A piragua A é propia do Camerún. A piragua B é propia de Asia. Teñen unha vela moi peculiar, o centro vélico atópase alto, e isto dálle moi pouca estabilidade. Para compensar



Piragua A.



Piragua B.

esta carencia, construíanse con dobre casco, tipo catamarán.

Comparando estas dúas embarcacións, así como as cufas e as coracles, vemos como en puntos moi distantes se chegou a unha solución parecida. Pódese afirmar que os homes primitivos postos fronte á mesma necesidade e dispoñendo dos mesmos medios, reaccionan de maneira parecidas. Isto explica que se atopasen canoas de xunco, parecidas en todo, no lago Chad (en plena África) e no lago Titicaca (no corazón de América do Sur). Exposto o anterior, cabe dicir que as embarcacións primitivas non foron inventadas unha soa vez, senón centos ou milleiros de veces, en lugares e tempos distintos. Os primeiros documentos chegados a nós, para reconstruí-la historia da nave e da navegación, proceden de Exipto, do ano 3500 aproximadamente a. C. Sitúase, polo tanto, o mar Mediterráneo coma berce e orixe da nave.

DOSEXIPCIOSÓSRomanos

Nave ou buque. Concepto:

1. Segundo o *Diccionario da Real Academia Galega*, nave é: “Calquera embarcación ou barco en xeral”.

2. Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española* nave é unha “Embarcación de cubierta y con velas”.

3. Segundo o *Diccionario Moderno* de Alfredo Panzini, nave: “generalmente significa cualquier barco grande de vela o de vapor”.

4. O Regulamento internacional para prevenir abordaxes en la mar, de 1972, que entrou en vigor en España o 15 de xullo de 1977, na regra 3, epígrafe a) define o buque como “toda clase de embarcación, incluídas las embarcaciones sin desplazamiento y los hidroaviones, utilizadas o que puedan ser utilizadas como medio de transporte sobre el agua”.

5. O Estatuto jurídico del buque, Regulamento del Registro Mercantil, Decreto de 14 de decembro de 1956, non seu título V, artigo 146, di que se reputarán buques, para efectos do Código de Comercio e deste Regulamento, non só as embarcacións destinadas á navegación de cabotaxe ou altura, senón tamén os diques flotantes, pontóns, dragas e calquera outro aparato flotante destinado ou que se poida destinar a servicios da industria ou comercio marítimo ou fluvial.

En xeral, insístease no concepto de nave ou buque, como unha embarcación de grandes dimensións, e baixo esta perspectiva ímolo abordar a partir de agora.

Tendo en conta a definición do Código de Comercio, a primeira nave da que temos noticia sería a Arca de Noé descrita na Biblia, por Moisés, na *Xénese*. A Arca debeu te-las seguintes dimensións: eslora 71 metros, manga 28 metros, puntal 17 metros. Con catro entrepontes e unha capacidade suficiente para acoller a todos aqueles seres vivos destinados a sobrevivir ó Dioivo Universal. Esta nave tería, máis ben, o carácter de “pontón”, xa que non habería capacidade de movemento e dirección.

a) Naves exipcias:

A primeira nave de madeira da que temos noticia data aproximadamente do ano 3300 a. C.



Primeira nave exipcia, ano 3300 a. C.



Nave do faraón Sahu-re, ano 2700 a. C.

Estas son as primeiras naves das que temos noticia. Conservadas nun baixorrelevo, a primeira non sabemos se chegou a saír do río Nilo, aínda que polo seu porte parece probable que así fose. A nave do faraón Sahu-re si sabemos pola historia que chegou ata Siria, onde fixeron un gran botín e colleron prisioneiros fenicios.

Tanto a unha coma a outra estaban construídas en madeira de acacia e piñeiro. Non tiñan quilla nin cadernas. As táboas ensamblábanse cunhas caravillas de madeira, en forma de carrete. A primeira constaba de vinteseis remos, trece por costado, e seis remos de maiores dimensións que facían de temón. A segunda tiña sete remos por babor e sete por estribor, facendo de temón seis remos de maiores dimensións (na imaxe só se ve a metade). Levaban unha vela rectangular, de grandes dimensións, que arriaban en caso de que non houbese vento ou cando querían que a propulsión fose só a remo. Esta vela estaba suxeita a un pao abatible, que se movía por medio de estais ou obenques.



Nave da raíña Hapsepsowe, ano 1500 a. C. Imaxe tomada dos baixorrelevos dun templo de Deir-el-Bahri. Construída en Suez, con madeira dos cedros do Líbano, medía uns 26 metros de eslora. A vela era máis ancha ca alta e facíase firme ó mastro con dúas vergas. O temón estaba formado por dous remos.

Arredor do ano 1500 a. C., Exipto era a maior potencia marítima do mundo. A raíña Hapsepsowe podía enviar unha expedición de naves á terra de Punt. Os exipcios anticipáronse á apertura da canle de Suez, feita no ano 1869 da nosa era por Fernando de Lesseps. Fixeron, no 1900 a. C., unha canle de 72 quilómetros de longo que



Nave do faraón Ramsés III, ano 1200 a. C. Barco de guerra, xa dotado de esporón na súa proa, idóneo para o ataque. O temón xa vai evolucionando cara ó que será no futuro: unha soa pa. A vela tipo foque, firme ó mastro por unha soa verga, marca a tendencia posterior.

unía un brazo do Nilo co Mar Vermello, tiña 42 metros de ancho, e unha profundidade de 3 a 6 metros. No ano 767 da nosa era, deuse a orde de que a canle fose destruída.

No ano 1200 a. C., Ramsés II foi protagonista dunha gran batalla naval no Pelusio, preto do actual Pon Said. En realidade, foi unha victoria dos mariñeiros fenicios, que sucederon ós exipcios no dominio do Mediterráneo.

b) Naves fenicias:

Despois da civilización exipcia houbo outras dúas civilizacións mariñeiras: a cretense, que se remonta ó 2000 a. C., e a fenicia. Creta, que no 1500 a. C. alcanzara un alto grao de civilización, sería arrasada polos aqueos arredor do ano 1300 a. C. Pola contra, Sidón, capital fenicia, brillaría aínda durante moitos séculos gracias ó seu poderío no mar.

Os fenicios, oriúndos de Siria, posuíndo como posuían árbores de troncos corpulentos —os cedros do Líbano— foron quizais os primeiros en construír embarcacións con quilla e costeiro, e seguramente tamén os primeiros en fabricar unha nave con dúas filas de remos superpostas, ou sexa, birreme. Arredor do ano 1000 a. C. dominaban o Mediterráneo de extremo a extremo, tiñan bases na costa africana, en Malta e en Cerdeña, e eran donos e señores do Mar Vermello, integrando o mesmo a flota hebrea do rei Salomón cá exipcia. Expertísimos mariñeiros, ademais de carpinteiros, conservaron en secreto durante moito tempo

as súas experiencias astronómicas. Orientábanse coa estrela Polar e a Osa Menor e navegaban de noite, a diferenza doutras mariñas daquel tempo.

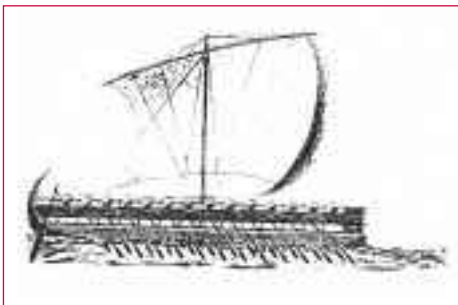
Como demostración das súas calidades mariñeiras levaron a cabo, segundo nos conta Heródoto, a volta a África no ano 611 a. C. por orde do faraón exipcio Neko. Fixérono vinte séculos antes ca Vasco de Gama.



Nave mercante fenicia, ano 1500 a. C., tomada dun fresco dunha tumba exipcia. Pola súa forma parece que aínda se construíu sen quilla, nin cadernas.



Nave mercante fenicia, ano 100 a. C. Sacada dun sarcófago de Sidón, construída xa con quilla e cadernas, parecida na súa forma ás naves mercantes gregas e romanas desta época.



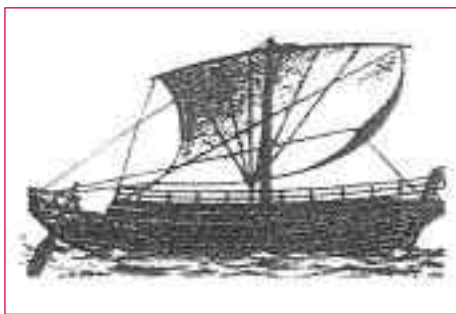
Birreme fenicia, ano 700 a. C. Tomada de baixorrelevos asirios. Nave longa e con dúas ringleiras de remos. Dotada de esporón en forma de corno. Vela cadrada e ponte de combate. Precursora das naves de guerra gregas e romanas.

c) Naves gregas:

En 1400 a. C. xa apareceran no Mediterráneo os aqueos, raza de orixe grega que, despois de aniquila-la preponderancia cretense, herdou deste pobo as condicións mariñeiras. No 1180 a. C., coa guerra de Troia, narrada por Homero, os aqueos abríronse camiño cara ós Dardanelos, botando así as bases da gran potencia grega no Mediterráneo. Gregos eran os lendarios Argonautas que, conducidos por Xasón, foron á conquista do Vélaro de Ouro. Así mesmo, segundo a lenda, tampouco eles escaparon dos asaltos dos corsarios etruscos que, dende Adria, infundían respecto e temor en todo o ámbito do Xónico, do Adriático e do Exeo.

As naves da guerra de Troia eran aínda de modestas dimensións, cunha soa ringleira de remos. As que contribuíron a facer dos gregos os amos do mar —as trirremes— non apareceron

ata o século VI a. C., algúns anos despois das birremes. As trirremes foron as verdadeiras protagonistas da segunda batalla naval da historia, a de Salamina. O 28 de setembro do ano 480 a. C. trescentas dez trirremes gregas se enfrontaron a mil dúascentas sete naves persas, nos tempos do rei Xerxes (Heródoto, *Historias*, libro VIII. Se nos atemos á versión de Esquilo as naves trirremes serían dúascentas sete).



Nave mercante grega, ano 600 a. C., tomada de ánforas. Navegaban perfectamente a vela.

As naves mercantes gregas eran moi semellantes ás romanas.

d) Naves romanas:

Xeralidades:

Os romanos, que quixeron estenderlo seu poderío máis alá dos límites da península, tamén tiveron que se converter en mariñeiros, sobre todo para atacar e resistir a Cartago, cidade fundada no ano 810 a. C. polos fenicios, dos que era herdeira e continuadora. Ata o 262 a. C., unha vez consolidada a unidade da península, Roma, que fora fundada no ano 753 a. C., non se

atreveu a enfrontarse a Cartago e a construí-la súa primeira flota. As súas naves eran trirremes e preténdese que foron feitas segundo o modelo das cartaxinesas, unha das cales naufragara, case intacta, nas costas da Italia meridional. No ano 200 a. C. tivo lugar en Milazzo o primeiro combate naval entre romanos e cartaxineses.

Os materiais de construción máis frecuentes foron: o carballo para os elementos básicos da súa estrutura, a quilla e as cadernas, e o piñeiro para o entaboadado dos costados e os remos. O piñeiro ten a propiedade de que en contacto coa auga salgada do mar se conserva verdoso e non podrece. Outros materiais empregados para a construción de barcos eran o abeto, o ameneiro e os cedros. De todo isto falan os autores latinos:

Nata uncida carina,
Frondenresque ferunt remos, et
[robora silvis
infabricata [...]
(Virxilio, *Eneida*, libro IV, v. 398)

[...] Udo sub robore vivit
siupa [...]
(Virxilio, *Eneida*, libro V, v. 681)

Ipsi transtra novant flammisque
[ambesa reponunt
robora navigiis [...]
(Virxilio, *Eneida*, libro V, v. 752)

Bis denas italo texamus robore
[naves.
(Virxilio, *Eneida*, libro XI, v. 325)

Labitur uncida vadis abies [...]
(Virxilio, *Eneida*, libro VIII, v. 91)

Nascitur et casus abies visura
[marinos.
(Virxilio, *Xeórxicas*, libro II, v. 68)

Alnus amica fretis.
(Estacio, libro VI)

[...] et fluctibus aptior *alnus*.
(Lucano, libro III, v. 441)

Os mariñeiros que formaban parte da flota romana eran fundamentalmente gregos, fenicios, sirios e exipcios. Embarcaban á idade de 20 anos aproximadamente, e facían un contrato que tiña unha duración duns 26 anos. O final deste outorgábaselle-la cidadanía romana e dábanselles unhas terras para poder vivir.

Augusto, no ano 38. a. C., estableceu unha mariña de guerra formada por 370 barcos para control do mar Mediterráneo, ó que dividiu en diferentes zonas. Puxo á súa fronte a Agripa. Fixo dúas bases navais; unha ó norte de Nápoles, en Misena, e outra no Adriático, en Ravenna. O xefe xeral da armada era o “prefecto da flota”, cargo que chegou a desempeña-lo escritor Plinio o Vello.

ACTIVIDADES

Dividímo-la clase en tres grupos, de sete alumnos cada un. O primeiro

grupo centrarase nas orixes dos barcos e da navegación, o segundo nas naves exipcias e fenicias e o terceiro en naves gregas e romanas.

ACTIVIDADE DE INTRODUCCIÓN

Descrición: Cada grupo lerá os contidos desenvolvidos neste tema, e completaraos con lecturas recomendadas polo profesor. Os seus estudos e conclusións exporánnllos na clase ós demais compañeiros nun tempo de 20 minutos para a exposición e 30 para un debate posterior.

Xustificación: Preténdese un primeiro achegamento dos alumnos a estes temas.

ACTIVIDADE DE DESENVOLVEMENTO

Descrición: O profesor explicará os contidos baseándose en imaxes, debuxos, diapositivas, vídeos. Organízase a clase da seguinte forma: 15 minutos de proxección, 15 minutos de debate e de corrección de apuntamentos, 15 minutos de proxección do xa proxectado para unha mellor visualización.

Xustificación: Preténdese que o alumno vaia afondando nestes temas.

ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

ACTIVIDADE 1

Descrición: Faranse visitas a estaleiros, fundamentalmente ós que traballen na madeira. Na zona onde estamos situados (Chapela, Vigo) non temos problema neste sentido. Concretamen-

te, visitarémolo estaleiro de Domayo, previa cita.

Explicaranse cáles son os pasos que hai que seguir na construción naval:

- Levantamento de planos da embarcación que se vai construír.
- Reproducción, a tamaño pequeno, nunha maqueta.
- Colocación da quilla.
- Colocación das cadernas.
- Colocación do forro e cubertas.
- Instalación das máquinas.
- Botadura.
- Arranque para navegar.

Xustificación: Preténdese que o alumno comprobe como a construción de barcos, nas súas partes esenciais —quilla, cadernas e forro—, actualmente non difire moito do que se facía nos tempos pasados —exipcios, fenicios, gregos e romanos. Para que perciba o presente coma unha herdanza dun pasado totalmente determinante.

ACTIVIDADE 2

Descrición: Visitas a museos marítimos. Actualmente en España un dos mellores é o museo Drassenes de Barcelona, situado ó lado do monumento a Colón (nestes momentos estase a facer un en Vigo). No museo de Barcelona pódese ver, entre moitas outras curiosidades, algunha nave exipcia, onde aínda non se empregaban as cadernas como soporte do casco.

Xustificación: Preténdese que o alumno consolide os coñecementos adquiridos neste tema.

ACTIVIDADES DE REFORZO

Estímase que despois de seguir todo este proceso de ensinanza-aprendizaxe, non son necesarias.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Semellan, así mesmo, innecesarias se se ten presente que este é un tema para desenvolver por e para alumnos de cuarto de ESO.

BIBLIOGRAFÍA

Bayet, J., *Tito Livio, Histoire Romaine*, Paris, Societé d'Édition les Belles Letres, 1965.

Blánquez Fraile, A., *Diccionario Latino-Español Español-Latino*, Barcelona, Ed. Sopena, 1985.

Casson, L., *Les marins de l'antiquité*, Ed. Hachene, 1979.

Crescenzo, L. de, *Historia de la Filosofía Griega*, trad. de Beatriz Alonso Arazábal, 2ª ed., Barcelona, Seix Barral, 1992.

Díaz Fernández, C., *Teoría del Buque*, Barcelona, Gráficas Condal, 1969.

Hammond, N. G. L., e H. H. Scullard, *The Oxford Classical Dictionary*, 2ª

ed., Oxford, 1979, pp. 1095 e 1110-1111.

Herrero Llorente, V., *M. Annaeo Lucano, La Farsalia I-II*, Barcelona, Alma Mater, 1974.

Jal, A., *La Flote de Cesar. Études sur la marine antique*, París, Firmin Didot, 1977.

Menéndez, A., e J. L. Iglesias Prada, *Código de las leyes marítimas*, Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, 1980, pp. 1403-1404.

Moreu Curbera, C. de F., *Astronomía y Navegación*, Vigo, Librería S. José, 1969.

Mynors, R. A. B., *P. Vergili Maronis-Opera*, Oxford University Press, 1969.

Programación Didáctica de Referencia. Cultura Clásica, Xunta de Galicia, 1999.

Quintana, J. de S., *Reglamento internacional para prevenir abordajes en la mar*, Madrid, Dirección General de la Marina Mercante, 1972, p. 17.

Sanz Franco, F., *Homero, La Ilíada*, Barcelona, Ed. Avesta, 1985.

Seymour C., e S. Keymer Johnson, *Titi Livi, Ab urbe condita*, Oxford University Press, 1979.



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: *Os señores meses*
Texto e
ilustracións: Ánxeles Ferrer
Colección: Merliño
Edita: Edicións Xerais
Primeiros lectores

A idea deste interesante álbum é tan sinxela como atraente: trátase de presentalos doce meses do ano, humanizándoos e asociándoos cos fenómenos meteorolóxicos que se van sucedendo ó longo de cada ano. O texto, presentado en breves versos rimados, de doada memorización, ten unha mínima liña narrativa, xa que máis ben se presenta como un conxunto de estampas asociadas ás sucesivas ilustracións que son as grandes protagonistas do álbum.

Cada unha delas ocupa unha dobre páxina e desenvolve unha escena na que a figura humanizada do mes que corresponde vive unha situación acorde co tempo atmosférico que lle cadre. Son ilustracións de técnica mixta (acuarela e lapis, sobre todo), con formas inxenuas e intensas cores, que xogan deliberadamente con algunhas das características propias dos debuxos infantís. En resumo, un álbum brillante, moi apropiado para os primeiros lectores.



Publicado orixinariamente en 1963, este álbum de Maurice Sendak xa acadou hai tempo a categoría de clásico. Non hai estudio sobre a literatura infantil onde non apareza citado como un dos cumes dentro do eido dos libros dirixidos ás primeiras idades. Aparece editado agora en galego, da man de Kalandraka, e iso supón que os pequenos lectores poden achegarse xa a un dos mellores álbums feitos para eles.

A historia que se nos conta —sobre todo a través das imaxes, aínda que os breves textos cumpran unha función imprescindible— é dunha sinxeleza só aparente: Max é un neno pequeno que fai unha chea de trasnadas pola casa; en castigo, súa nai mándao á cama sen cear.



Un feroz lobo vive no máis profundo da bouza. Un día, canso de comer carne doutros animais, éntrolle o antollo de comer tenra carne humana. Entón baixa ata o val na procura dalgúnha casa. Pero na primeira delas, malia as súas mañas, obríganlo a fuxir. Entón o lobo marcha co rabo entre as pernas, ata que bate cunha vaca. Lánzase sobre ela, pero sae tamén moi mal parado. Queixoso e famento, acaba desexando calquera cousa para levar á boca. E, no remate, confésanos que el non é un lobo calquera, senón un

Título: *Onde viven os monstros*
Autor: Maurice Sendak
Traducción: Xosé Manuel González
Colección: Tras os Montes
Edita: Kalandraka Editora
 Primeiros lectores

Xa no seu cuarto, o neno déixase levar pola imaxinación e vai ata a terra onde viven os monstros, feos e terribles, pero que recoñecen a Max como o seu rei. O recendo da cea, que lle chega “desde o outro lado do mundo”, será o que o faga volver de novo á tranquilidade do seu cuarto.

A difícil sinxeleza dunha historia de alto contido simbólico e a beleza das imaxes, que plasman de xeito memorable o mundo fantástico imaxinado por Max son os dous maiores acertos do libro. Os monstros de Sendak, feros e tenros, son un paradigma dos medos, e tamén das fantasías, que caracterizan o mundo interior na primeira infancia.

Título: *Lobo Lobo*
Texto: Xoán Babarro
Ilustracións: Suso Cubeiro
Colección: Montaña Encantada
Edita: Everest Galicia
 De 6 anos en diante

lobo de conto, encerrado neste libro para meterlle medo ó lector.

O texto de Xoán Babarro, narrado en breves versos rimados, está cheo de humor e imaxinación. E atopa o complemento idóneo nas ilustracións de Suso Cubeiro: ademais de crear un lobo que, malia a súa ferocidade, esperta en nós complicidade e simpatía, coída de xeito especial os espazos naturais nos que se desenvolve a acción, reforzando así o atractivo visual do libro.

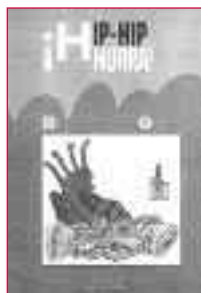


Magali é unha nena moi tímida, e iso fai que na escola os compañeiros se rían dela por non saber responder nada cando a mestra pregunta qué queren ser de maiores. A profesora dille se lle comeu a lingua o gato, e o mesmo fai súa nai cando a nena tampouco non responde as súas preguntas. As cousas comezan a cambiar cando Carlota, súa irmá maior, que está estudiando Arte Dramática en New York, volve á casa polas vacacións de Nadal. Con ela, Magali pásao fenomenal, porque sente que lle fai caso; e, pouco a pouco, vai collendo máis seguridade e

Título: *Magali por fin o sabe*
Autor: Patxi Zubizarreta
Traducción: Carmen Torres
Ilustracións: Elena Odriozola
Colección: Sopa de Libros
Edita: Editorial Anaya
 De 6 anos en diante

confianza en si mesma. Carlota marcha outra vez, pero agora Magali xa ten moi claro qué quere ser de maior.

O escritor vasco Patxi Zubizarreta ofrécenos unha narración pensada para os lectores que se inician na lectura autónoma. Cunha linguaxe de difícil sinxeleza, consegue crear un relato emotivo e cheo de tenrura, onde a realidade e os soños conviven nunha rara harmonía. As ilustracións a cor de Elena Odriozola reflicten con moito acerto a peculiar visión do mundo da protagonista.



A publicación de textos dramáticos é aínda moi escasa, por diversas razóns de carácter extraliterario. Resulta obrigado, xa que logo, a recensión desta obra teatral de Magdalena de Rojas, escrita “para monicreques que sexan como actores ou actores que sexan como monicreques”.

A historia que se conta xoga con moitos dos personaxes e situacións propios dos contos tradicionais, nun enfoque abertamente humorístico. O Rei Mandamáis e o Rei Tatexo deciden facer unha curiosa aposta: se gaña o primeiro, posuirla as terras do Tatexo; pero se gaña o segundo, entón a filla do rei Mandamáis casará co fillo

Título: *¡Hip-Hip Hurra!*
Autor: Magdalena de Rojas
Ilustracións: Blanca Barrio
Colección: Árbore
Edita: Editorial Galaxia
 De 9 anos en diante

do Tatexo. Pero eses dous fillos, a princesa Tanxarina e o príncipe Pergamiño, acaban por coñecer-los feitos e deciden enganar a seus pais para que todo se desfaga. Para iso contarán coa axuda de Miss Butterfly, unha fada moi especial.

O texto está escrito con moito humor, nun ton que vai da ironía á burla, buscando a cada pouco a complicidade do espectador (ou do lector). Unha obra, en resumo, que poderá servir de base para un bo espectáculo teatral, pero que tamén é unha estimulante lectura de seu.



Marica, Andrea e Martiño son tres amigos que, un día, atopan medio burato na beirarrúa. O estraño fenómeno está preto da zapatería do señor Venancio; cando entran para preguntarlle sobre el, descubren que o outro medio burato se encontra dentro da zapatería.

Intrigados, botan unha especie de anzol para saber qué hai dentro, pero o único que conseguen sacar para fóra é unha fita de cores. A partir de aí, desencadéase unha serie de sucesos que acaba facendo que Martiño emprenda unha viaxe ó pasado, ó tempo do medievo. O lugar onde se atopa a zapatería estaba antes ocupado por un castelo, dominado por un autoritario señor feudal ó que todos odiaban. Martiño vivirá

Título: *Medio burato*
Autor: Paco Martín
Ilustracións: Irene Fra
Colección: O Barco de Vapor
Edita: Ediciones SM
 De 9 anos en diante

alí diversas aventuras, que culminarán coa loita contra un dragón de oito cabezas e coa derrota do tirano. A historia remata co regreso de Martiño ó tempo actual, e coa promesa dun romance coa súa amiga Marica.

Medio burato é a última novela publicada por Paco Martín. Como é habitual nos libros deste autor, o verdadeiro engado, máis que na historia, está no xeito de contala: unha narración que se abre a múltiples relatos secundarios, un ton irónico que enchoupa tódalas páxinas e que pide a complicidade do lector, unha lingua rica e traballada como poucas. En resumo, unha festa para calquera lector.



O narrador deste relato, un home adulto, volve á vella casa familiar onde pasou os anos da súa infancia. A casa está nunha vila mariñeira, e a visión da Illa situada fronte a ela (“unha mancha escura que a penas se distinguía polo seu lombo de tartaruga xigante agochada entre a néboa”) faille lembrar diferentes anécdotas de cando era neno, relacionadas todas elas coa existencia dun polbo xigante nas augas próximas á vila.

Deste xeito, lembra cando ía pescar polbos co seu pai, lembra o velorio do Capitán Lobo Negro, morto por un enorme polbo, lembra o día en que foi pescar co mariñeiro Nicolás e viu un polbo que levou o mariñeiro canda el, lembra as

Título: *Un polbo xigante*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Luis Castro Enjamio
Edita: Editorial Galaxia
 De 12 anos en diante

ideas delirantes da criada Delfina para explicalo-paradoiro de Nicolás...

Este breve relato (o libro ten só 36 páxinas) é un texto engaiolante. Casares sabe utilizar sabiamente as técnicas da narración oral, de maneira que as anécdotas van saíndo como as cereixas dunha cesta, nunha progresión que se sostén polo atractivo da materia narrativa e pola riqueza dunha lingua onde se xoga deliberadamente co contraste entre os rexistros culto e popular.

O texto vai acompañado dunhas ilustracións expresionistas de Enjamio, que salientan a liña irónica presente na narración.



Un home sobe a unha árbore e constrúe nela un niño, onde cría paxaros que, máis adiante, marchan e o deixan só. Entón, cando o outono deixa espida a árbore, o home decide escribir pequenas historias en papeis que vai pegando nas pólas da árbore.

Este é o fermoso relato que abre e pecha o novo libro de Gloria Sánchez. No medio, atopamos un conxunto de historias breves que constitúen a auténtica cerna do volume. Unhas historias que, en moitos casos, lembran a maxia das mellores greguerías de Gómez de la Serna (coma tal: “a reciclaxe é a reencarnación das follas dos

Título: *O home do impermeable amarelo*
Autor: Gloria Sánchez
Ilustracións: Miguel Calatayud
Colección: O Barco de Vapor
Edita: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

xornais”). Pero hai tamén relatos que adoptan a forma de fábulas ou parábolas, ofrecéndonos unha ollada nova e crítica sobre algúns aspectos da sociedade. Outros xogan abertamente a carta do humor, tenro ás veces, irónico outras. E outros ben poderíamos lelos como breves e intensos poemas que nos amosan a visión do mundo da autora.

O libro está ilustrado por Miguel Calatayud, no seu estilo inconfundible, con figuras construídas mediante unha orixinalísima combinación de liñas rectas e curvas e o emprego de luminosas e delicadas cores.



Antonio García Teijeiro, autor dunha ampla obra poética e tamén dalgúns títulos de narrativa, ofrécenos aquí un libro que escapa de calquera clasificación. O que atopamos nel son textos poéticos escritos nunha forma que soborda deliberadamente os límites do verso; pero trátase de textos onde a dimensión narrativa ten unha importancia singular, non só en cada un deles, senón tamén no conxunto que acaban constituíndo.

Temos, deste xeito, dous protagonistas sen nome, un neno e unha nena, de quen se nos descubren algúns trazos das súas vidas. Ese neno e esa nena serán quen, en textos alternativos, nos vaian contando a súa visión das cousas, tanto da sociedade que os rodea como do mundo doloroso

Título: *O que ven os ollos dos nenos*
Autor: Antonio García Teijeiro
Ilustracións: Fino Lorenzo
Colección: A Letra Durminte
Edita: Edicións Xerais
 De 12 anos en diante

so e triste que chega a eles a través das páxinas dos xornais.

É un libro enchoupado de lirismo, onde García Teijeiro escolle a mirada de dous nenos (“non é cousa de outro mundo pintar os ollos dos nenos”, é a cita de Castelao que abre o libro) para ofrecérno-la súa visión do mundo actual, onde as guerras, a crueldade e a dor parecen triunfar de xeito asoballante. Unha realidade amarga, á que o autor opón a esperanza doutros valores –beleza, solidariedade, amor...–, representada polos dous nenos protagonistas.

O libro complétase cuns collages magníficos de Fino Lorenzo. Un traballo suxestivo e orixinal, que dialoga eficazmente cos textos do libro.



Cando Laura fai seis anos, cáelle o seu primeiro dente de leite. Os pais dinlle que o ten que deixar debaixo da almofada, para que o Rato Pérez o leve e, a cambio, lle deixe cen pesetas para ela. E o mesmo ocorre cando lle caen os seguintes.

Un día, no hipermercado, a nai de Laura consegue coller vivo un rato que o encarga-do perseguía para matalo. Lévano para a súa casa e méteno nunha gaiola. A nena, a forza de miralo, acaba convencida de que aquel animal é o mítico Rato Pérez. Todo se complica cando



Cóntase neste libro a “verdadeira” historia do can Salomón, o mesmo que Velázquez immortalizou no cadro “As Meninas”. A narración iníciase cando Ginés, un criado de Quevedo, se namora sen remedio de Fenisa, a fermosa filla dun nobre. Fai as mil e unha por estar cabo dela, pero tódolos seus intentos resultan infrutuosos.

Unha noite descobre unha pequena fada enredada nunha silveira. Axudaa a liberarse e, a cambio, pídelles un desexo: poder estar a carón da súa amada. Entón a fada dille que Fenisa a quen quere de verdade é o seu can Salomón, do que nunca se separa. Como Ginés lle prega á fada que o cambie polo can, esta accede, non sen antes

Título: *Laura y el ratón*
Autor: Vicente Muñoz Puelles
Ilustracións: Noemí Villamuza
Colección: Sopa de Libros
Edita: Editorial Anaya
 De 6 anos en diante

o rato foxe e se agacha entre os libros da biblioteca.

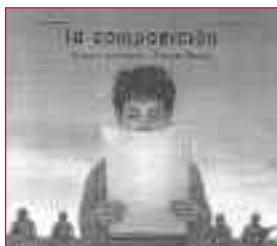
A partir dun tema moi coñecido (lembre-mos o *Sabeliña e os ratos*, de Paco Martín), Muñoz Puelles escribe un relato que o aborda desde novas perspectivas. Hai moito humor e tenrura neste conto escrito cunha engaioladora sinxeleza.

Mención especial merecen as ilustracións de Noemí Villamuza, con orixinais encadres e unha inusual distribución no espacio da páxina, dous aspectos que reforzan a expresividade que as figuras teñen de seu.

Título: *Verdadera historia del perro Salomón*
Texto: Miguel Fernández-Pacheco
Ilustracións: Javier Serrano
Edita: Ediciones SM
 De 9 anos en diante

ensinarlle o trabalinguas que servirá para desencantalo. Un trabalinguas que o mozo esquece, quedando condenado a permanecer para sempre no corpo do can.

Este libro, editado en forma de álbum de gran tamaño, acadou o Premio Internacional de Ilustración da Fundación Santa María. E aínda que as ilustracións de Javier Serrano (nas que salientan a orixinalísima composición dos elementos e o peculiar tratamento da cor) son o máis destacado do libro, tamén o relato, narrado cunha lingua que xoga con elementos da literatura clásica, ten valores propios que o fan moi atractivo.



Pedro é un neno de nove anos, que vive con seus pais nun país latinoamericano sometido a unha dictadura militar. A súa vida cotiá de xogos e escola a penas se ve alterada pola represión dos militares, aínda que ben repara en cómo deteñen os pais dalgúns amigos seus. E tamén ve cómo na casa, polas noites, seus pais falan en voz baixa e escoitan na radio emisoras afastadas que critican a dictadura.

Un día, un capitán entra na clase de Pedro e encárgalles que fagan unha composición: “O que fai a miña familia polas noites”, coa promesa

Título: *La composición*
Autor: Antonio Skármeta
Ilustracións: Alfonso Ruano
Edita: Ediciones Ekaré /
 Ediciones SM
 De 9 anos en diante

de que o gañador recibirá un bonito agasallo. Pedro escribea, o mesmo que os outros nenos. De volta na casa, cóntalles a seus pais o sucedido. E, diante deles, le a composición que fixo e que mereceu a felicitación do militar.

Trátase dun álbum de rara perfección. Un texto de aparente sinxeleza, pero cargado de dramatismo. Unhas ilustracións sobrias que recrean maxistralmente toda a carga emotiva do libro. En resumo: un deses poucos títulos que ningunha persoa deba de deixar de ler.



O avó de Pedro traballa nunha imprenta das de antes. Un día, “no almacén onde garda as cousas que se usan pouco, atopou un cesto cheo de palabras, levouno á casa e deullo a Pedro”.

Deste xeito tan sinxelo, mesturando a realidade e a imaxinación desde as primeiras liñas, Juan Farias —un autor xa clásico na literatura infantil en castelán— ofrécenos un tenro e emotivo relato que está á altura dos seus mellores libros.

Así, tomando como pretexto e punto de partida as palabras que Pedro vai atopando no cesto, o autor ofrécenos unha sucesión de capítu-

Título: *Un cesto lleno de palabras*
Autor: Juan Farias
Ilustracións: Fuencisla del Amo
Colección: Sopa de Libros
Edita: Editorial Anaya
 De 10 anos en diante

los onde imos coñecendo a vida cotiá do neno: os pequenos sucesos da vila, as relacións coa súa amiga Paula (que ocupan os capítulos máis tenros e deliciosos do libro), a lectura como refuxio onde desenvolver a fantasía, a visión infantil do mundo dos maiores, etc.

O estilo do autor, conciso e intensamente poético, acada aquí unha rara perfección. É un pracer ler textos que conseguen apreixar unha completa visión do mundo con tanta sinxeleza. As ilustracións realistas de Fuencisla del Amo, en branco e negro sobre papel de fondo gris, poñen en imaxes o mundo que tan ben soubo conta-lo autor.



Leena, a rapaza protagonista, ten quince anos e vive nunha pequena cidade de Finlandia. A súa é unha familia numerosa, que padece ademais serias dificultades económicas. Nas vacacións, o pai de Leena decide emprender unha viaxe ata Hammerfest, a cidade máis setentrional do mundo, e pídelles á filla que o acompañe.

Leena accede, aínda que con poucas ganas, e os dous emprenden a viaxe no vello coche familiar. O traxecto servirá para que ela coñeza a seu pai e para que se cree entre os dous unha unión que non sería posible en circunstancias normais. Nunca chegarán a Hammerfest, pero si a Kajaani, onde viven os irmáns do pai, e

Título: *Y más allá, el mar*
Autor: Marjaleena Lembcke
Traducción: M. J. Larriba
Colección: El Barco de Vapor
Edita: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

onde Leena descubrirá o segredo que seu pai nunca lle contara.

Y más allá, el mar é unha novela magnífica, un galano para calquera lector. Unha narración de gran simplicidade formal, que segue o clásico esquema da viaxe, e onde aparentemente non pasa nada importante. Pero si que pasa, porque está chea de vida, de emoción, de tenrura, de personaxes admirables (non só Leena e mais seu pai). Un libro que nos fala da difícil aprendizaxe que supón a vida, calquera vida, e das preguntas que os humanos nos facemos cando comezamos a entrar na idade adulta.



Título: *La fraternidad de Eihwaz*
Autor: César Mallorquí
Colección: Nómadas
Edita: Editorial Edebé
 De 14 anos en diante

Óscar, un mozo de dezasete anos, volve con seu pai á vila natal deste, Orballo de San Buenaventura, un lugar de ficción situado na beiramar galega (un engadido máis para estimular a súa lectura). Alí coñece a Abril, unha moza da súa idade, e tamén a Dante Oberon, un home que chega á vila para saber qué hai detrás da morte dun vello científico que levaba anos vivindo en Orballo.

Con este punto de partida, César Mallorquí constrúe unha sólida e documentada novela de aventuras. Os vimbios que emprega

son moi atractivos: unha misteriosa secta nazi que pretende reinstaurar o dominio da raza aria; un submarino alemán afundido, cheo de cadros e tesouros do espolio nazi; un enigmático *cromlech* que, en realidade, é unha porta espacio-temporal; a previsible historia de amor entre os dous protagonistas...

O resultado é unha novela cunha estrutura moi traballada, narrada con eficacia, que atrapa o interese do lector desde as primeiras páxinas. Este libro inaugura unha nova colección, "Nómadas", dirixida a un público xuvenil.



Título: *Mírame, Blime*
Selección: Raquel Sperber
Colección: La Joven
Edita: Lóguez Ediciones
De 14 anos en diante

A historia que se nos conta neste espléndido libro transcorre no gueto xudeu de Varsovia, durante os anos da Segunda Guerra Mundial. Aínda que hai outros relatos secundarios, o eixe do libro constitúeo o romance de dous mozos, Blime e Hersch, que son quen de amarse nun contexto coma o do gueto, onde, a medida que transcorrían os meses, as posibilidades de sobrevivir ían facéndose cada vez máis escasas. De orixe social oposta (el é un obreiro, ela é filla dun rico rabino), chegarán a casar e ter un fillo, antes de morrer asasinados pola barbarie nazi.

Podería pensarse que estamos ante unha novela máis sobre a brutal e programada elimi-

nación dos xudeus, aínda que neste caso estea tan ben documentada que dá a impresión de atopármolos lendo unha reportaxe feita hai só unhas semanas (a autora, Raquel Sperber, de orixe española e residente en Israel, declara coñecer a fondo todo o referido á vida no gueto). Iso xa a faría atractiva, pero faino aínda máis o punto de vista elixido pola voz narradora, que conta os feitos baseándose nos testemuños retrospectivos de dous superviventes (unha amiga de Blime e un compañeiro de traballo de Hersch). Unha reconstrución minuciosa e chea de lagoas, que acada o seu auténtico sentido nas liñas finais da novela.



Recensiones



Título: *Matemáticas do corpo humano*
Autor: Luis Carlos Cachafeiro Chamosa
Editorial: Proyecto Sur de Ediciones,
 Granada, 2000
Núm. pp.: 139
Tamaño: 29 x 20

O autor, catedrático de Matemáticas no Instituto da Pontepedriña de Santiago e doutor en Informática, propónnos unha viaxe ó redor de nós mesmos, unha re-visión, literalmente unha nova ollada, sobre o noso corpo baixo o prisma fascinante das Matemáticas.

E non digo fascinante por pórlle un adorno literario a esta reseña do libro, dígoo porque máis alá de contribuír a dar resposta á sempiterna pregunta: ¿e isto para que serve?, ó que de certo contribúe dunha maneira extraordinariamente xenerosa, o texto suscita reflexións inusuais que teñen consecuencias dificilmente concibibles se non é dentro do ámbito da matemática:

— ¿Como crer, senón, que nun mm^3 do noso sangue poidan “flotar” millóns de glóbulos vermellos? ¿Acaso podemos imaxinarnos isto máis alá dunha relación aritmética? ¿Poderíamos tan sequera imaxina-lo mm^3 , un espacio 1000 veces máis pequeno ca un dado de parchís?

— Ou ¿como desenmascarar, se non é mediante relacións xeométricas tan clarificadoras coma sinxelas, as

diversas ilusións ópticas que enganan os nosos sentidos?

— Incluso un problema tan esencial na matemática coma o do *continuo*, que tantos esforzos de creación esixiu desde Pitágoras a Cantor, e que se atopa na base ideolóxica da mecánica cuántica (estamos, casualmente, no centenario da publicación da teoría da radiación de Plank, primeira obra “cuántica”), é traído a colación nestas “matemáticas do corpo humano”, cando nos informa da relación entre os estímulos externos e a nosa capacidade para discernilos. Por exemplo, quizais poidamos concibir que a presión exercida por un cravo sobre a palma da nosa man poida aumentar de xeito continuo, pero nós non podemos sentir incrementos inferiores a unha centésima.

O texto preséntanos un conxunto estruturado de problemas prácticos que son formulados desde diferentes disciplinas (Bioloxía, Física, Química, Arqueoloxía, Arte ...), dotándoo de unidade ó facer xirar tódalas actividades en torno a ese centro de interese común que é o propio corpo. A través de

cuestións coidadosamente seleccionadas, que se propoñen a xeito de exercicios ou de actividades manipulativas, o libro ofréceno-la posibilidade de atopar respostas a aqueles problemas, conducíndonos a un coñecemento máis fondo de nós mesmos.

O texto está organizado en dúas partes diferenciadas. A primeira diríxese directamente ó alumno, presentándolle nunha linguaxe alcanzable e coloquial unha gran variedade de cuestións, agrupadas en tres grandes bloques, non necesariamente estancos entre si:

— O corpo: desde unha óptica xeral penetramos no carácter antropológico dos sistemas de numeración e das unidades de medida; calculámo-las proporcións do noso propio corpo e descubrímo-la relación áurea; reflexionamos sobre a funcionalidade das simetrías e asimetrías corporais; recreámo-los macro e micro números ó referirnos ó sangue, os oligoelementos, as vitaminas...).

— Os sentidos: fundamentalmente vista e oído. Localizámo-lo punto cego do ollo; comprendemos cómo se consegue a percepción de distancias e cómo a noite nos xera maiores dificultades; penetramos no máxico mundo das ilusións ópticas e aprendemos a descifralas; reflexionamos sobre cómo se identifica a procedencia dos sons e a relación que isto ten co feito de que posuamos dous oídos; explicámo-lo timbre da voz ...).

— Os órganos: abordamos cuestións como canto tarda o noso cerebro en identificar un estímulo e enviar unha resposta; repasarémo-la función do “reloxo biolóxico” que cada un de nós posúe; estudiarémo-lo problema da regulación da temperatura corporal e as necesidades alimentarias que xera; poderemos comprende-los parámetros da presión arterial, a súa variación coa idade; medirémo-lo ritmo e o volume da respiración; interpretarémo-la febre, enfermidades hereditarias e xenéticas...).

Nunha segunda parte o autor descúbrenos, ós profesores e profesoras, e xustifica as claves coas que configurou o libro: a busca de utilidade do coñecemento, a contextualización, a interdisciplinabilidade, a diversificación (no nivel de dificultade, na temática e no desenvolvemento: traballo individual ou de grupo; exercicio, problema ou investigación...), a organización interna dos contidos e os referentes para a avaliación. Para cada un dos epígrafes que compoñen a primeira parte do texto preséntanos un detalle en obxectivos xerais, obxectivos e contidos matemáticos, contidos adicionais, actividades, relación con outras materias e materiais necesarios para a súa realización. Incorpora aquí un solucionario das cuestións que se lle propuxeron ó alumnado e comenta e amplíaas, cando resulta relevante, por se o profesorado considera oportuno incidir nelas nun maior nivel de profundidade, ou simplemente a nosa propia curiosidade nos estimula a

afondar máis en determinadas temáticas.

Non se trata, en síntese, unicamente dunha colección de aplicacións da matemática en contextos próximos, o que por si só xa sería de gran valor, senón dunha contribución desde a matemática a un coñecemento cualitativamente diferente do noso propio corpo, tanto na súa configuración material como nas súas relacións co contorno; unha contribución que debe volverse necesariamente dual, reforzando a un tempo as propias aprendi-

zaxes do amplo contido matemático involucrado. Preséntanos Matemáticas reais, (as que os alumnos deberían saber manexar) dun xeito ameno e interesante, e coa posibilidade de ser tratadas a diferentes niveis de afondamento, o que lle concede a necesaria versatilidade para se converter nun instrumento didáctico utilizable na panorámica educativa actual.

Antón Labraña
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*
Autores: José Cajide Val, Miguel A. Santos Rego e Ana Mª Porto Castro (coords.)
Editorial: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000
Colección: Informes e propostas 5
Núm. pp.: 373
Tamaño: 23,9 x 16,6

Partimos dun título novidoso que induce, como ben se di na contraportada, a encaixa-lo pensamento lector ó redor de tres propósitos que sempre tiveron presenza —ou polo menos deberían tela— no ensino universitario: calidade, emprego e universalidade. Lonxe quedan os tempos nos que faltaba por definir cál era a misión da universidade de cara ás contas ou débedas sociais que sempre tivo pendentes. O encontro de tantas e tan variadas liñas de pensamento que aparecen nesta publicación son unha moi boa proba de que hoxe temos máis tendencia a resolver cavilando que a cavilar sen máis. Ata non hai moito soamente a Pedagogía descortizaba os currunchos do ensino nunha especie de traballo silencioso de especialistas que se esgotaba, percepción errada, case que na propia escritura reflexiva. Actualmente, toda a universidade e tódalas universidades falan desta especie de propiedade que conforta ós que dispoñen dela. O emprego e a apertura das sociedades tendemos a velos hoxe con sorpresa e desacougo, afrontando con máis fondura as solucións fronte ás prevencións. Este texto leva o rumbo

de falar do que se pensa nestes temas pero tamén do que se fai, do que se pode facer e, por suposto, do que non se fala por precaución académica. Aínda non remata aquí o encaixe. A obra dispón de trinta e nove traballos —doce empíricos e vinteseite teóricos— preparados por setenta e catro persoas interesadas en comunicarnos cómo rende o pensamento neste eido. Nin son todos da universidade, nin todos sobre Galicia ou sobre España, nin tódolos que escriben docentes; simplemente se trata dun colectivo experto e preocupado pola cultura da avaliación e pola transición do ensino ó emprego. Dan que pensar, sen pretender facelo por nós, nin sen nós.

Os traballos teóricos ilustrannos, se se me permite categorizar tan abundante contribución, sobre a actividade laboral en relación moi directa coa integración social. A interrogante de se conseguir emprego é un sinal de calidade e as políticas de garantías sociais presiden estas reflexións seguidas de ideas diferenciais que pretenden aclarar, en termos de transición escola-emplego, as influencias do xénero, dos déficits visuais, da imaxinación e da

maioría de idade. Seguindo coa liberdade que me tomei para clasificar este corpo de coñecementos, atopámonos coa calidade dos ensinos, de todos eles, nun xeito de clarifica-las principais perspectivas actuais coma o papel dos medios de información —impresos e virtuais— xunto ás propostas de avaliación e xestión da calidade. No parecer dos autores e autoras o que máis preocupa da universidade é a súa avaliación da calidade docente, dos servizos, da incorporación dos novos plans de estudio, dos futuros plans estratéxicos e das metodoloxías innovadoras. Destacan pola súa distancia física dous traballos referidos á avaliación nas universidades brasileiras e á calidade da propia formación profesional. Nos ensinos primario e secundario estúdiase con fondura as expectativas de futuro xunto coas avaliacións globais da calidade na nosa comunidade autónoma. Finalmente, a cuestión da multiculturalidade pecharía esta revisión teórica desde os proxectos educativos e as políticas de igualdade en Galicia, con algunhas chamadas de atención sobre os conflitos entre colectivos de inmigrantes achegando propostas claras de plans de prevención. A aquelas persoas que lean os traballos teóricos deste informe agardando atopar significados unívocos en calquera dos eidos comentados, aconséllolles aproximarse a eles dun xeito semellante á consulta dun diccionario ideolóxico do estilo do publicado polo académico D. Julio Casares: un inventario de voces expertas que na literatura pedagóxica moderna subsisten dun xeito disperso.

Para os traballos de investigación pódese facer outra lectura no senso de non ollar esta proposta buscando futuros, senón agardando observa-lo estudio real das cousas na nosa comunidade, nos ensinos que nela se imparten e na variedade de axentes implicados no proceso. Os tópicos semellan se-los mesmos, calidade e emprego, cambian os xeitos de se achegar a eles. Dado que falamos de investigación sulíñolles que son varias as estratexias empregadas nos distintos estudos, desde as técnicas bibliométricas, pasando pola construción de instrumentos para inquirir, ata as descrições e análises de relacións entre variables; todas elas coa intención de amosárola realidade educativa galega en termos de calidade. O protagonismo lévano, por unha banda, os axentes do sistema educativo que avalían e, por outra, os novos elementos configuradores da propia avaliación da calidade. Nesta orde podemos apreciar cómo avalían pais e nais do alumnado, especialistas en orientación, alumnado universitario segundo o seu xénero ou en termos de satisfacción/insatisfacción. O alumnado de maxisterio e de COU e, finalmente, profesorado dos distintos niveis. Todos eles expresan o seu parecer sobre o ensino que reciben, sobre as persoas que llelo imparten e sobre a súa utilidade nunha futura incorporación laboral. Con respecto ós novos configuradores da calidade, aparecen neste informe tres estudos: un sobre a repercusión dos novos planes de estudos na universidade, outro sobre o papel do voluntariado nas dificultades

da aprendizaxe escolar e outro sobre a orientación como factor de calidade.

Por moi cambiante e veloz que sexa o intre que vivimos, dificilmente poderemos atopar radiografías tan claras sobre os variados xeitos de controla-los procesos educativos e de “ayudar a conseguir adecuadas cuotas de aceleración histórica en pos de la equidad y la justicia social” como se aclara na introducción deste informe. Esta é a preocupación que fundamenta as investigacións aquí presentadas cunha clara inclinación cara ós estudos universitarios por se-lo ámbito onde as reformas están a cumprir uns prazos susceptibles de ser avaliados; segura-

mente axiña dispoñemos doutras referencias, igual de claras, para o ensino secundario recentemente corrixido. En fin, superadas moitas das vellas lacras do ensino que debuxaba o mestre D. Giner de los Ríos, esta obra oferta pensamentos sobre a actualidade educativa, caracteriza obxectivamente os seus protagonistas cando cavilan nela, e describe elementos novidosos da realidade universitaria galega que son produto dun cambio social marcado pola innovación.

Agustín Godás Otero
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*
Autor: Francisco Salvador Mata
Editorial: Aljibe, Málaga, 2000
Núm. pp.: 160
Tamaño: 21,5 x 14

A produción de textos é unha actividade complexa que require que procesos de diversa índole operen entre si en interacción flexible. As esixencias que abrangue van desde a resposta ás necesidades dunha audiencia ata a recuperación dos propios coñecementos, pasando polas demandas do contido epistemolóxico.

O profesor Salvador Mata, que empezou sendo mestre no Ensino Primario e traballou despois nos restantes niveis do Sistema Educativo, dirixe esta obra a tódolos educadores preocupados polos problemas que amosan moitos dos nosos alumnos cando tratan de poñer ideas por escrito. Desta maneira, reflicte aquí gran parte da súa experiencia docente e investigadora na aprendizaxe da lingua e as súas dificultades. Neste ámbito inclúense: *Didáctica Especial* (1994), *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita* (1997), *Didáctica de la Educación Especial* (1999), *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades* (1999).

Dun xeito sinxelo, pero sen renunciar un ápice ó rigor na exposición, examina a escrita como compe-

tencia curricular básica, tanto desde o coñecemento da súa natureza como da orixe das diversas dificultades, complementando isto coa avaliación formativa e cos modelos e programas para a ensinanza.

Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita está estruturada en dúas partes que abarcan desde o capítulo dous ata o sete, dedicando o primeiro á presentación. O derradeiro capítulo ocúpao a bibliografía.

O limiar fai referencia á actitude de colaboración dos pais e nais como lectores potenciais do libro, co-axudando á prevención e corrección dos atrancos dos seus fillos, en sintonía cos proxectos educativos e a acción curricular. Pero tamén apunta que as estratexias que suxire poden ser útiles para calquera educador, non só polas claras repercusións didácticas senón polo enriquecemento para a súa formación persoal, tendo en conta que, nun pasado aínda próximo, as habilidades da escrita se consideraban como un don posuído por algúns e, por conseguinte, non se vían susceptibles de intervención educativa. A necesidade desta,

preventiva e retroalimentadora, é un dos eixes fundamentais do libro. A continuación segue unha breve sinopse dos contidos tratados.

Na primeira parte Salvador Mata afonda no coñecemento da escrita e nos modelos teóricos e, a partir desta clarificación, intenta un achegamento ás distintas complicacións que pode manifestar un lector pouco experimentado ou con dificultades de aprendizaxe. Así, describe como se vai adquirindo progresivamente a competencia textual a través de aprendizaxes cada vez máis ricas. A exploración comprende tanto os procesos e operacións mentais coma a análise do produto, é dicir, do escrito.

Dentro desta primeira parte o autor comeza, no capítulo dous, establecendo relacións entre a linguaxe oral e a escrita, suñando as características diferenciais desta última. Máis adiante incide na concepción dos modelos de escritura como hipóteses que poden describi-los procesos mentais que desenvolve o suxeito, os factores que inciden neles e os recursos e características cognitivo-estruturais dos lectores eficientes. O modelo de Flower e Hayes, un clásico na composición de textos, concibe a actividade da escritura como un proceso de resolución de problemas, con emprego de procedementos de planificación, análise e inferencia. O modelo de Berninger e Swanson céntrase na liberdade do escritor fronte ás restricións lingüísticas, cognitivas e contextuais.

A integración deses e outros modelos posibilita concluír que, no marco no que nos movemos, escribir é un proceso cognitivo complexo, no que se poden particularizar diferentes etapas ou fases, que tamén son procesos —ou subprocesos— cognitivos, e no seu desenvolvemento os escritores expertos poñen en xogo diferentes capacidades e estratexias cognitivas.

Dunha maneira esquemática a presente obra diferencia varias dimensións na expresión escrita baseándose na actuación dos escritores competentes. En primeiro lugar, dentro do desenvolvemento da composición propiamente dita, está a planificación, (comprende a xeración do contido, a súa estruturación e a fixación de obxectivos), a transcripción e a edición-revisión. Seguen as habilidades cognitivas e metacognitivas: o concepto de escritura, o saber das estruturas textuais, o coñecemento das propias capacidades e mecanismos de autorregulación e as actitudes —xunto con outras variables afectivas— cara á tarefa. Outro aspecto vén definido pola configuración discursiva do texto, isto é, a gramática textual que engloba tamén os mecanismos de cohesión. Finalmente, a gramática oracional —forma textual— abarca a complexidade sintáctica, a selección léxica, a grafía e a ortografía.

No capítulo terceiro son inferidas as dificultades a partir das esixencias na composición detalladas no apartado anterior. Nun primeiro momento abórdase a súa descrición para tratar

posteriormente as causas que se lles asocian. En xeral, os suxeitos pouco hábiles tenden a enfatizar máis os factores da produción cós do proceso, revisan mellor os aspectos superficiais, a miúdo recorren á axuda doutros e pensan máis en remata-la tarefa ca no contido comunicativo. A análise das causas pecha o capítulo.

Na segunda parte son considerados distintos aspectos da actuación para a prevención.

O capítulo cuarto profunda na avaliación poñendo de relevo os distintos enfoques, e logo, descendendo ó nivel máis operativo, os distintos instrumentos e técnicas.

A diversidade de enfoques aconsella que sexan clasificados; os criterios elixidos polo autor son o obxecto —proceso, produto— e o método; así falaríamos do enfoque comparativo, experimental, evolutivo e natural. Tanto os enfoques coma os instrumentos son comúns ós tres tipos de avaliación, a inicial diagnóstica, a formativa procesual e a sumativa final. Tradicionalmente a avaliación da composición escrita víñase centrando en aspectos parciais dende unha perspectiva analítica; na actualidade é desexable unha ampliación dos aspectos estudados adoptando unha perspectiva global: a avaliación deberá abranguer tódolos compoñentes da expresión escrita, respondendo á finalidade de adapta-lo proceso didáctico ó punto de partida, ás necesidades e avances do alumnado. Avaliación e aprendizaxe

implicanse mutuamente: as situacións de avaliación e aprendizaxe deberían se-lo máis semellantes dentro do posible.

Por todas estas razóns, as técnicas e os procedementos avaliadores son unha das partes máis importantes e innovadoras da obra: os procedementos formais, coma os test e as escalas, son complementados coa observación inferencial —mediante o pensamento en voz alta e o estudio das pausas— coa análise de tarefas —análise de erros— e coa observación —entrevistas, cuestionarios de auto-reflexión e listas de cotexo.

Son de grande interese os instrumentos presentados como a “Guía para la evaluación de competencias curriculares en la composición escrita”, a “Escala de actitud hacia la escritura”, a “Escala de auto-percepción de eficacia en la escritura”, o esquema para avaliar-la cohesión textual, os diferentes cadros para determina-los aspectos avaliáveis dun texto, etc.

Dedícase o capítulo quinto ó ensino da expresión escrita estimando a situación actual. A pesar dos resultados da investigación, as actividades propostas xeralmente na aula non reproducen intencións comunicativas e tenden a ser, a cotío, de corte tradicional, individualista, cos libros de texto como principais focos de atención, esquecendo que texto e contexto son inseparables. Salvador Mata propón unha síntese entre o modelo conductista e o cognitivo, aparentemente

irreconciliables. Como principios didácticos xerais suliña a motivación para escribir, un clima de aula axeitado, a individualización e autonomía do alumno. No apartado “Programas” que pecha este capítulo, resume brevemente o “Programa para o ensino de estratexias cognitivas” e o “Programa taller de escritores”, ámbolos dous desenvolvidos nos Estados Unidos. Os aspectos máis orixinais e innovadores do primeiro radican na utilización de follas para pensar, fichas guía e estratexias de revisión, de organización, de edición... para acadar obxectivos xa tratados noutros apartados. O segundo programa achega unha boa organización da mediación profesor-alumno, da xestión de aula (intercambio de textos e publicación) e a integración da escritura noutras aprendizaxes.

Do ensino das estratexias trata o capítulo sexto, o que significa prestarlle axuda ó alumno na súa aprendizaxe ofrecéndolle procedementos e recursos para executar os procesos na expresión escrita. Constitúen un abano amplo e variado e están organizadas por grupos: planificación, revisión, estratexias polivalentes e estratexias de ensino para o profesor.

O capítulo sétimo contempla a prevención e maila superación de impedimentos na elaboración do texto

escrito, considerando tanto o tipo de texto, isto é, a estrutura textual, coma o nivel oracional, sen deixar de ter en conta que ámbalas dúas se implican mutuamente e son inseparables. Polo tanto o ensino terá que desenvolver non só os aspectos léxico-semánticos, sintácticos e pragmáticos senón tamén as habilidades lingüísticas.

O modelo didáctico defendido na obra será o resultado de dúas liñas converxentes: a análise textual —lingüística do texto— e a reflexión meta-lingüística —representada polo enfoque cognitivo.

Para concluír, a lingua escrita representa un instrumento privilexiado para tódalas tarefas escolares, posibilita a integración de tódalas habilidades lingüísticas e contribúe de maneira especial á configuración do propio pensamento. A súa complexidade está en función de diversas circunstancias físicas, psicolóxicas e sociais. É labor dos profesionais do noso ámbito a prevención das dificultades, o ensino explícito das estratexias e a organización da mediación das aprendizaxes.

M^a Nieves Seoane Martínez

Centro de Ensino Infantil e Primario

Mestre Rivera Casás

San Cibrao





Título: *La sociedad educadora*
Autor: J. L. García Garrido (coord.)
Editorial: Fundación Independiente,
Madrid, 2000
Núm. pp.: 380
Tamaño: 23,5 x 16,5

Os ventos sopran favorables a un recoñecemento explícito, sempre nítido pero moitas veces parcialmente esquecido, o de que a escola, pese a se-la institución máis directamente entregada ó proceso de ensinar, non é, sen embargo, a que controla o único patrimonio da educación. Edúcase na escola (javiados estaríamos contando con probas do contrario!) pero tamén, e moito, fóra das súas paredes. A sociedade educa, difusa ou abertamente, polo que ten sentido falar de sociedade educadora. É o que fai este compendio de contribucións, con desigual implicación estrutural, ben conxuntado na súa estrutura e desenvolvemento final por José Luis García Garrido, que foi director do INCE e que é catedrático de Educación Comparada da UNED.

O tema non é novo, desde logo, pero si aparece nos últimos anos cunha serie de activos intelectuais que non son alleos ós evidentes avances experimentados polo noso país en tódolas ordes da política, economía, cultura e, por suposto, educación. O noso ordenamento constitucional e xurídico, e a vontade demostrada por todos (ou, mellor, por case todos) de convivir en

paz, de alenta-la participación dos cidadáns, de revisar permanentemente o sentido da democracia, fixeron posible un marco de vida en común onde vai cobrando forza a vella idea de que o progreso mal se produce se non lle axudamos cunha sociedade civil forte, non constrinxida en exceso, que o proxecte axeitadamente.

Pero xa se sabe, e hoxe con máis coñecemento de causa, que os efectos educativos non son consecuencia única da escola, nin sequera das institucións de formación en xeral ou na súa acepción convencional. Son produto de toda unha serie de estímulos e factores que teñen que ver coa nosa relación nun marco medioambiental, e incluso da interacción entre esta e outras variables de tipo psicosocial e cultural. Sendo certo que a sociedade educa (moitas veces, na nosa infancia ou adolescencia, escoitámo-la severa admonición paterna ¡xa che ensinará o mundo!), tamén o é que a mesma sociedade pode ser educada na medida en que construíamos canles de participación democrática na vida comunitaria, reforzando todo canto supoña conversación cívica acerca dos problemas, os

conflictos, os desafíos, ou os afáns que conveña articular en beneficio do conxunto da cidadanía.

É así que a educación para a cidadanía, con tódolos seus fundamentos axiolóxicos e metodolóxicos, foi subindo enteiros no concerto dos ideais pedagóxicos que emerxen cunha sociedade civil capaz de transformala esfera pública, de maneira que se poida entender como espacio proclive á aprendizaxe cívica. Actívala dimensión cívico-moral da aprendizaxe, dentro e fóra da escola, supón contribuír de xeito cabal á mellor realización humana e á máis sostible mellora dos contornos propiamente educativos, á marxe do seu maior ou menor dimensionamento formal. O logro da calidade nos procesos educativos que mobiliza a intervención pedagóxica non pode obvia-lo feito de que a calidade formativa ten referentes situados no mesmo crecemento socio-moral dos suxeitos educandos.

A pregunta vén servida polo mesmo fío argumental: ¿quen debe velar pola educación do carácter e a formación da personalidade moral dos individuos? A escola, sen dúbida, pero da man coas demais instancias e axentes socializadores de normas e actitudes, sen a axuda das cales o traballo das aulas acaba perdendo sentido e relevancia para os aprendices. É toda a sociedade, pois, a que ten que se responsabilizar de facer viable unha adecuada educación en valores. Non acertamos a ver outra vía de expresión para

o paradigma da sociedade educadora que estas páxinas realzan.

Como foro da sociedade civil que vai solidificando os seus piares, a Fundación Independiente quixo acompañala súa preclara declaración institucional, que abre o libro, cun conxunto de achegas ben fiadas para unha ocasión editorial trenzada desde un punto de partida situado no tratamento dos valores, o coñecemento cívico dos estudantes, a incidencia dos desaxustes familiares na educación social e a responsabilidade dos pais na educación.

Un epicentro atencional, a medio camiño entre ese punto de arranque e a análise da escola na sociedade educadora, vén dado pola edificante metáfora da cidade educadora, a súa conceptualización estratéxica nun momento de propicia dixestión cognitivo-social e a súa non menos afortunada vinculación coa cultura e coas súas mediacións pedagóxicas. Desde logo, isto non obstaculiza a continuidade dun tratamento privilexiado cara á institución escolar, con acentos na perspectiva dos partidos políticos, o nexos entre autonomía escolar e participación, xunto coa mesma participación e o sentido da educación política nunha permanente ansia de profundamento na democracia.

É na última das partes onde aparecen nididamente marcadas outras influencias socio-formativas. Non podía faltar, por suposto, a abordaxe de beneficios e prexuízos asociados ó

impacto do mundo audiovisual nos máis pequenos, sen caer no vello tóxico dos seus perversos efectos. Tamén se inclúe un repaso crítico ó impacto que exercen os medios de comunicación especialmente dirixidos ós rapaces, seguido dunha aposta pola presenza da educación relixiosa nas escolas tendo presente a estela dunha “era do baleiro” coma esta que sucamos. Ó final —e xa sorprende que non aparecen antes— o labor educativo das organizacións voluntarias significa o seu potencial transformador da realidade cotiá; e o deporte como bo apoio dunha educación integral que a Administración ha de favorecer a través dunha maior presenza da educación física e da práctica deportiva extraescolar.

A recapitulación, en forma de decálogo de recomendacións para un novo enfoque das políticas educativas, con que termina a reflexión conclusiva do profesor Garrido na súa condición de director do proxecto, é un axeitado expoñente práctico da pertinencia asociada a este mosaico de posibilidades que xera e potencia a sociedade civil, a pouco que sexamos quen de articulala para a maior e mellor consecución de fins individuais e sociais.

Non parece intelixente nin tampouco responsable continuar deseñando políticas educativas sen presta-la

atención que merece á cada vez máis rica estruturación cívica que nos rodea, que é coa que hai que contar, ademais, se o propio Estado desexa ver operativos os seus principais proxectos. Non se trata de intervir sempre senón cando é estrictamente necesario para o ben común. Pero o que non é de recibo a estas alturas da historia é a pervivencia de intérpretes pretendidamente únicos, con iluminadas perspectivas, sobre ese ben común.

A libre concorrência de persoas e grupos xerou mellores marcos interpretativos do que convén facer ante os problemas da comunidade, co valor engadido de reforza-lo sentido da responsabilidade nas persoas que senten necesidades, participan as súas inquietudes, dialogan sobre os seus anhelos e móvense solidariamente buscando o mellor enfoque e solución dos seus problemas. O texto facilitado pola acción da Fundación Independiente permite ver máis alá das páxinas escritas, das propostas realizadas pola magnífica nómina de autores e, o que é máis importante, da conxuntura —aínda non totalmente madura— pola que atravesamos.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Inteligencia Moral*
Autor: V. Gozávez
Editorial: Desclee de Brouwer, Bilbao, 2000
Núm. pp.: 283
Tamaño: 21 x 15

É un feito constatable na literatura científico-social que volveu con forza o discurso sobre a intelixencia, aínda que esta vez en forma de intelixencias, para poñer de novo na actualidade dos temas que lles importan ós educadores un dos que máis debate e controversia ten xerado, a saber, se o composto aptitudinal é único ou se, pola contra, estamos diante dun composto que amosa distintas facianas, manifestamente expresable segundo criterios básicos de configuración humana. É ben sabido, neste particular, que hai un pouco de ambas posicións, e moitos matices que incluír como consecuencia da investigación sobre as diferencias individuais.

Así, desde aqueles tempos en que todo parecía xirar en torno á existencia dun "factor g" chegamos, con moitas liortas intelectuais por medio, a estes de agora nos que o tema camiña da man dos enfoques sobre intelixencias múltiples, cobrando inusitada enerxía os puntos de vista, as propostas que, dun xeito ou doutro, converxen coa rotulación de Goleman a prol dunha "intelixencia emocional", sen que caiba establecer unha diferenza radical co

senso e significado que trae a colación esta entrega que nos animou a face-lo comentario presente: a intelixencia moral.

Tratamos de nos facer entender a este respecto dicindo que se a moral ten innegables resonancias coas normas sociais e comunitarias, entón, coliximos, que non será doado divorciala daquela intelixencia (socio)emocional. Non son a mesma intelixencia, desde logo, pero tampouco sería rigoroso situalas de costas para o que é a análise dos seus procesos e produtos.

Cómpre, en todo caso, saudar con ledicia a oportunidade deste texto, unha suxestiva monografía sobre un tópico que abrangue variadas e significativas asociacións (política, sociedade, educación, cultura, etc.), sempre ligadas á necesidade de pensar mellor a nosa condición posto que, como dicía Habermas, a sociedade dos homes e das mulleres non pode progresar só tecnicamente senón que precisa, igualmente, do progreso moral. Cousa imposible, podería apostilarse, sen coida-la cognición moral desde a mesma infancia. Xa se sabe que o pulo

a tal pensamento está suxeito a opinións e paradigmas non sempre harmonizables (contidos *vs.* procesos) pero tampouco demasiado separados do que realmente importa: reconceptualizar ou, mellor, integrar na comprensión da intelixencia unha serie de activos e cursos de acción morais.

Non podemos seguir entendendo a apertura mental da que somos capaces unicamente desde criterios racionais e lóxico-deductivos. A loxicidade cognitiva, suliñemos, para ser completa debe incorporar criterios de habilitación ética, coa empatía sobresaíndo como gran capacidade integradora de cognición, afecto e sentimentos (lembrémo-la pletórica admonición de Zubiri ó falar dunha intelixencia “sintiente”).

Hai moitas preguntas suxestivas nas páxinas do libro, confluíndo en acertadas argumentacións que, dalgunha maneira, vinculan dun xeito novo filosofía moral e psicoloxía moral. E. Kohlberg (non podía ser doutra maneira) reflectíndose no fondo dun escenario que transcende as dimensións lóxicas, e mesmo emocionais, para entrar no escrutinio de cómo incide no crecemento persoal a trama cultural e política que nos envolve. Deixando claro, iso si, que a distancia entre a intelixencia moral e a intelixencia social é máis curta da que presumimos, incluso, os convencidos da súa proximidade.

Decatámonos igualmente de que non hai cognición moral desde unha

racionalidade monolóxica (concepto de dubidosa prestancia didáctica, por certo). Razón e intelixencia nótrense, primordialmente, da interacción. Constrúense cimentándose na interacción, e por iso o *logos* medra e fecunda a través do diálogo (p. 260), sen o que sería imposible poder falar de intelixencia colectiva, por poñer un caso. Pero, ademais, a intelixencia moral require dun pensamento crítico, implica crear novas categorías na incesante dinámica (meta)cognitiva do suxeito, descubriendo novas facetas onde operar e avanzar intelectualmente.

A lectura deste volume reafirma unha convicción forte nos que cremos na existencia dunha potente asociación entre intelixencia socio-moral e virtudes públicas. Porque o recoñecemento e propulsión do civismo no marco comunitario obriga a fuxir do solipsismo, do egoísmo individualista, baleiros de propostas constructivas do ben común. Como ben se apunta na páxina que pecha o texto, nunca se representou de xeito nítido o que poida se-la felicidade, pero o que si está claro é que esta dificilmente será auténtica afastada da xustiza, do coidado da esfera pública, e do amable encontro cos outros necesitados.

Contamos, pois, cunha dimensión intelectual que non se alimenta en exclusiva, nin moito menos, das nosas carencias orgánicas. Somos seres sociais e pensamos en termos morais. Temos incorporada no ser a necesidade de contar co outro e que os demais contén con nós. É así como facemos e nos

recoñecemos suxeitos autónomos, capaces de exercer-lo compromiso co mundo da vida, e de (re)configura-la capacidade, historicamente solidificada, de seguir pensando e actuando para mellora-la humana condición.

Entre a lóxica e a moral anda o xogo, correcta advertencia para empezar e alenta-la curiosidade de quen se achegue ó texto para unha exploración de rutina. Que seguramente modulará en positivo unha vontade de seguir adiante con auténtico propósito lector, que é o de saber máis sobre un tema de gran calado persoal e social, que supón encontros entre mundos (lógico, psicológico, moral), que anuncia extraordinarias implicacións e que, en fin, amplía as posibilidades de aproveitamento crítico nos centros de formación e por parte dos profesores de primaria, secundaria, ou mesmo do ensino superior.

Rematemos, xa que logo, recomendando subi-la liña de contacto coas

ideas e temas incluídos no libro. O seu autor, Vicent Gozálviz, logra situar-lo lector diante de cuestións academicamente relevantes, pero que non esgotan o seu interese na consideración que merecen por parte de estudantes e profesores. Incluso calquera persoa allea á Filosofía, Pedagogía ou Psicoloxía, calquera persoa cun mínimo cultural e afeccións reflexivas sobre o que pasa, se atopará a gusto mergullándose no texto, e non creo que sexa pola posibilidade de se dar un baño de preceptos morais, ou de apotegmas respecto do desenvolvemento ético, senón pola finura relacional coa que trenza a óptica central da monografía con derivacións temáticas (a pena de morte, os valores do liberalismo, nacionalismo,...) que a todos nos importan no decurso cotián da vida.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Maestro de vida*
Autor: Michel de Montaigne
Editorial: Debate, Madrid, 2000
Núm. pp.: 174
Tamaño: 19 x 12

Todos queren vivir felizmente, irmán, pero ó considerar qué é o que produce unha vida feliz camiñan sen rumbo, pois non é fácil conseguila vida feliz, xa que un se distancia tanto máis dela, canto máis empeñadamente avanza, se é que se dá o caso de equivocalo camiño; e a mesma velocidade resulta causa do seu maior afastamento.

Con este parágrafo comeza Lucio Anneo Séneca o seu breve tratado *Acerca da vida feliz*. A busca da felicidade é algo natural no home. Atopamos xa esta idea nos comezos da Filosofía. Os homes queremos ser felices, o interrogante básico consiste en: ¿que é a felicidade? ¿como podemos conseguila?

Esta colección que a Editorial Debate publica en “Siete libros sobre el arte de vivir” achéganos a sete pensadores que intentaron facer da Filosofía tamén unha ciencia da salvación do home.

Un dos autores escollidos é Michel de Montaigne. Escritor francés (1533-1592) pertencente a unha familia de comerciantes de Burdeos, recibiu unha sólida e esmerada educación. Na súa vida e na súa obra póñense de

manifesto as características que identifican o subxectivismo renacentista do século XVI. O seu pensamento ten influencias clásicas (Epicuro, Zenón, Séneca, Lucrecio, etc.) pero tamén recolle os signos e características propios da súa época.

O home, ser insignificante, debe recupera-los vínculos que o unen á natureza. Necesitamos vivir de acordo con ela, idea remota dos estoicos e epicúreos pero que Montaigne sente como necesidade individual para fuxir de toda actitude presuntuosa e va. É polo tanto necesario elimina-las ambicións e o egoísmo que impiden considera-la transitoriedade das cousas desta vida.

Como normas de conducta, o seu pensamento impón a discreción, a prudencia e o entusiasmo polo relativo. En último termo, todas estas normas van encamiñadas a conseguila felicidade individual que é a única felicidade efectiva e concreta fronte ás grandes abstraccións.

Nas súas obras *Essais* e *Journal de Voyage* deixouno-las súas reflexións, as análises que sobre si mesmo e sobre as situacións da vida se fai en cada

momento. Por iso, tales traballos gozan dunha gran viveza e espontaneidade.

Con fina ironía e sabedoría práctica, Montaigne vai tendendo esa corda pola que esvara a vida humana. É amante dos clásicos, citaos continuamente. Por tal motivo, lelo é ir paseando polas obras de Virxilio, Horacio, Cicerón, etc. e á vez penetrar na vida, na maneira de resolver-los problemas do cotián por parte do autor.

El mesmo se interesa por mostrárnola, cando se dirixe ó lector: “son a materia do meu libro”. Deste xeito comunica con viveza e naturalidade os seus pensamentos sobre a ociosidade, sobre o valor da razón, para opinar sobre o que podemos considerar coma un ben ou un mal en si mesmo.

Asumindo a súa obra este filósofo far sereno e escéptico, fálanos sobre a morte como algo connatural á vida, indúcenos a achegarnos á nosa vida recomendándonos que nos acostume-mos a ela e isto non supón melancolía senón soño.

Interesantes son as súas reflexións sobre os costumes e tradicións, indicándonos que todo está sometido ó común facer dos diferentes pobos e que é difícil cambiar esta situación. Por iso se mostra escéptico ante o forte peso e poder dos costumes de cada pobo e cultura.

Desde este escepticismo, que recorre toda a súa alma, continua Montaigne expresando a importancia de vivi-la propia soidade: “é hora de

vivir para nós este retallo da vida...”. Todo ha de ir encamiñado ó gozo da vida. A amizade, o gusto polos libros...

Na lectura destes considera que é máis importante busca-lo deleite, o coñecemento dun mesmo, que o almacenamento de datos que agarrotan e empecen a mente. Por iso recomenda fuxir do maxisterio presuntuoso e pedante.

Nunha segunda parte deste volume, Montaigne conta as súas vivencias durante a viaxe que realizou por Italia. El mesmo vai degrañando as súas experiencias, observacións sobre paisaxes, cidades, costumes de homes e mulleres, funcións relixiosas, festas de palacio, encontros con personaxes importantes.

O texto recolle as vivencias que lle producen algúns lugares máis significativos. Cada capítulo realiza unha pormenorizada descrición da súa “chegada e estancia en Roma”; a súa “visita ó Santuario de Loreto” e por último, os seus días de descanso no “Balneario de Lucca”. Estes textos ó mesmo tempo que descrición dunha viaxe aprotéitanos o autor para facer reflexións e abundantes comparacións entre Italia e Francia. Montaigne móstrase aquí como un espírito dotado de gran capacidade de observación, de descrición e tamén de ironía. Dalgunha forma o seu traballo é unha especie de proposta do que hoxe denominariamos realidades e diferencias interculturais entre os pobos.

En síntese, Montaigne ó mesmo tempo que reflexiona filosoficamente sobre a arte de vivir faino dunha maneira activa, experiencial, tranquila e sosegada ó xeito do camiñante que vai recorrendo distintas paisaxes, pobos, cidades, etc. e observa o vivir diario das xentes coas que se encontra e convive.

Trátase polo tanto dunha forma de entende-la vida desde un saber práctico, cunha mirada fresca, moder-

na, amizosa tratando de descubri-la sabedoría que se encerra no vivir ordinario. Por iso a súa obra é áxil e viva. O lector séntese reconfortado asumindo as experiencias que nos propón á vez que nos estimula a repensar e ter presentes os grandes escritores clásicos, sobre todo latinos, que son un referente para atopa-lo camiño da “vida feliz”.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *La axioloxía como fundamentación de la Filosofía*
Autor: José Mª Quintana Cabanas
Editorial: UNED, Madrid, 2000
Núm. pp.: 142
Tamaño: 21 x 14,5

O tema dos valores que parecía menosprezado nos últimos anos en función das distintas aprendizaxes, cobrou relevancia e hoxe preséntase como núcleo central do proceso educativo sen que por iso desmereza os distintos coñecementos que a persoa ten que asimilar para poder entende-la realidade na que vive.

No marco do sistema educativo, e na propia introducción á Lei de ordeñación xeral do sistema educativo (LOXSE, 1990), dísenos que, se ben a sociedade do futuro estará configurada como “unha sociedade do saber”, é necesario que os suxeitos, ademais da transmisión de información e coñecementos, asuman os valores cos que nos identificamos individual e colectivamente.

O tema dos valores non é novo e sempre estivo e debe estar presente en todo proceso educativo que, en síntese, ten como finalidade educativa o “desenvolvemento integral da persoa humana”.

Co título de “axioloxía” en canto estudio dos valores, preséntasenos esta obra do profesor José María Quintana,

hoxe catedrático emérito na UNED. Ó longo da súa traxectoria docente e investigadora publicou múltiples obras de Socioloxía da educación, Pedagogía social, Educación de persoas adultas, etc.

Tal como se nos di no prólogo, el mesmo reconece que comezou a estudar Filosofía nos seus anos de adolescencia e axiña advertiu que todo o edificio filosófico dependerá da firmeza e seguridade da súa fundamentación cognitiva. Por iso a Epistemoloxía filosófica lle parece a disciplina básica. Agora ben, tal como segue argumentando, na Filosofía non se ven certezas indubidables, só se albiscan. En consecuencia, unicamente é ciencia dun xeito parcial.

Con estes presupostos, a súa tese e aposta básica consiste en considera-la axioloxía, en canto estudio dos valores, como fundamentación da Filosofía. Desde a súa perspectiva o “axioloxismo” é o punto de arranque da Filosofía e establece unha primacía do valor sobre o coñecemento.

Tomando como referencia este punto de partida, que podería ser

discutido desde outras visións filosóficas, o autor estrutura a obra en seis capítulos que fundamentan os presupostos en que se move a súa concepción filosófica.

O primeiro deles está dedicado á “filosofía y su punto de partida” que, tal como se sinalou, non debe provir a través da vía cognitiva-teorética senón pola vía cognitiva-dinámica. É dicir, non como verdade vista (evidencia cognitiva) senón afirmada, coma unha racionalidade aseverativa, volitiva que nos obriga a ter como principal referencia o mundo do axiolóxico fronte ó punto gnoseolóxico.

Os capítulos segundo e terceiro asumen o reto de descifrar “los principales puntos de partida filosóficos” (filosofías fundamentadas no eu, obxectivistas, de base inmanente, visión empirista e pragmatismo) e “la impotencia de la filosofía para una demostración total de la verdad”. O estudio dos diferentes recursos filosóficos (demostrativo, heurístico, etc.) conclúe coa aposta de que o gran método da Filosofía é o diálogo, a dialéctica retrotraéndose así ós diálogos de Platón con Sócrates.

No cuarto e quinto capítulo apon-tóanse dalgunha forma a lóxica do seu pensamento onde a Filosofía ten como primeiro paso, fronte á tentación do escepticismo, a necesidade de acollerse ó sentido común ó estudio do cal se concede especial atención en diferentes escolas (escocesa e catalana) e autores (Dewey, Santayana, G. E. Moore, etc.) e

condúceo a considera-la sabedoría como órgano e fonte da Filosofía que precisamente bota a andar cunha afirmación ou posición de valores que fai a persoa. Consecuencia de todo isto é a “primacía de la razón práctica sobre la razón teórica”. Analizada tal afirmación desde a perspectiva de Kant, complétaa con diferentes autores para se posicionar e albergarse en presupostos e argumentos que desde a “búsqueda del sentido de la vida” (V. F. Frankl, R. Lauth) nos conducen a acollernos á mediación do xuízo práctico fronte á busca do sentido da vida, imposible de resolver desde o punto de vista intelectual.

Toda esta argumentación conduce o autor, xa ó final do traballo, a resumir-la súa posición ante os valores expondo de forma sintética as distintas posicións axiolóxicas (subxectivismo, obxectivismo, etc.) para asumir, basicamente, a postura de Max Scheller desde a cal “las personas non son, se hacen al hacer efectivos los valores. Y los hacen efectivos amando”. Se ben o home “pone los valores”, os valores son obxectivos porque os propón a razón humana que é axiolóxica, tanto ontolóxica como psicolóxicamente. Pero esta situación non nega a perspectiva existencial que no fondo vai máis alá dos datos. Trátase da racionalidade encarnada na persoa total a través da cal se coñecen e asumen os valores.

Toda esta reflexión filosófica, densa no seu contido, abundante na multiplicidade de autores e sistemas filosóficos, condúcenos no sexto e

último capítulo a unha síntese esencial e básica: “la filosofía comienza con una posición de valores”. Nestas últimas páxinas concréta sen o-lo principais argumentos que fan desta obra unha importante defensa do axiologismo que ten no “amor” o máis excelente dos valores e que, desde a súa perspectiva, debe levarnos a unha argumentación distinta da cartesiana expresada noutros termos: “amo ergo sum”.

O autor, aínda que dedicado amplamente ó labor pedagóxico como catedrático na Área de Teoría e Historia da Educación, retoma o estudio máis filosófico sobre os valores, o gran tema da educación actual.

Non atopará polo tanto o lector propostas normativas, nin reflexións inmediatas para operativizar unha educación en valores nun mundo onde

os saberes pragmáticos ás veces agochan o fundamental da educación: a construción do ser humano como persoa que valora, que elixe diferentes opcións, que contrasta as súas decisións e se responsabiliza delas.

A lectura destas páxinas ofrecerale sólidas argumentacións filosóficas, que debe analizar, discutir. O que pretenden resúmesenos nunha perspectiva personalista:

[...] la solución se traslada al terreno personal, cada individuo establece el primer presupuesto de su propia filosofía haciendo una afirmación de valor sobre bases racionales. Es por tanto la persona quien corta el nudo gordiano de la Filosofía, adopta una cosmovisión y formula los principios de su pensamiento filosófico.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Las aulas taller ante la reforma del sistema educativo*
Autor: Xavi Ventura i Salvador
Editorial: Aljibe, Málaga, 2000
Núm. pp.: 116
Tamaño: 21,5 x 14

A Editorial Aljibe acaba de abrir, hai moi pouco tempo, unha nova colección titulada “Educación Social” (E./S.) que se une a outras xa postas en marcha a mediados da década dos noventa baixo o título xenérico de “Biblioteca de Educación”.

¿Cal é o obxectivo que os leva a abrir no contexto do seu plan editorial un oco para libros nos que a educación recolla de forma máis ampla e específica o sentido do social?

En primeiro lugar, cumpriuse xa o primeiro quinquenio da presenza da formación do educador social como diplomatura en moitas universidades españolas. Os propios educadores sociais iniciaron a creación de diversas asociacións no territorio estatal (que apareceron en Galicia ó se diploma-la primeira promoción) e pretenden crear un colexio profesional propio para afianzar social e laboralmente a súa área de actuación profesional. Este ámbito vén especificado no decreto lexislativo que determina os contextos da súa actividade: a educación non formal nos problemas da inadaptación e marxinación social, os proxectos de

animación sociocultural e a educación de persoas adultas, incluídas as da terceira idade.

En segundo lugar, o obxectivo de iniciar esta colección é recoller aquelas reflexións, experiencias e traballos de investigación e, en xeral, a documentación relacionada cos diferentes campos e funcións dos educadores coa intención de presentar contribucións que poidan ser útiles para a intervención educativa.

O primeiro libro publicado nesta colección é un breve traballo de investigación. Neste caso trátase dun proxecto de fin de carreira na Diplomatura en Educación Social realizado na Universidade de Xirona. O tema central reflicte unha problemática moi importante no momento actual: as aulas taller ante a reforma do sistema educativo.

Estamos aínda desenvolvendo a LOXSE nos seus novos cursos de bacharelato pero, por primeira vez, se aplicou o núcleo central da súa reforma: a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO). Cando aínda é moi cedo para avalialos resultados xa se están

promovendo novos cambios e orixínándose novos debates.

En todo caso, parece razoable que un sistema educativo que acumula altas porcentaxes de fracaso escolar se debe preguntar por qué ocorre isto. Debe tamén buscar alternativas de formación e profesionalización para ese importante número de alumnos (superior ó 25%) que ó final non obtén o título básico deseñado para outorgarllo a toda a poboación.

¿Que alternativas tomar ante esta situación? Evidentemente son moitas. Unha delas, a máis drástica, é cambiar totalmente a lei renunciando ó seu principio básico de comprensividade para situarnos nunha visión elitista do sistema educativo que marque, xa desde idades temperás, quen debe segui-los estudos postobrigatorios. Outra é leva-los seus principios legais a feitos operativos máis alá de formalidades extrínsecas ou con grandes reticencias: diversificación curricular para lograr, por outros procedementos, conseguí-los obxectivos mínimos que dean dereito ó título básico; orientación sociolaboral (que non pode depender só do centro e debe implica-lo contorno social máis próximo); interese dos departamentos por aprendizaxes significativas que proveñen do contorno e que deben completa-la visión curricular máis estrictamente académica.

Moitas destas ideas recollidas na presente obra teñen sen embargo un tema de estudio específico: a experiencia das aulas taller como instrumento

de axuda e formación dos adolescentes no propio sistema educativo.

A iniciativa das aulas taller xorde a finais da década dos oitenta (1988) como espacio e sistema da formación ocupacional. Entre os seus obxectivos básicos estaba a integración e inserción profesional de mozos en paro.

O autor, tomando como referencia xeral este concepto e a mesma denominación, proponnos ofrecer nestas aulas unha área formativa onde se traballen aspectos de personalidade, de formación básica (instrumental, prelaboral) e de socialización coa finalidade de facilitala inserción sociolaboral dos adolescentes que aínda non alcanzaron a idade laboral. Precisamente a súa intención non é anula-la escola, pero si as súas limitacións para moitos mozos que, polas súas características persoais ou polos problemas sociais do seu contorno, se moven polo sistema educativo con pouco interese e motivación ou incluso xa o abandonaron.

A obra aparece dividida en seis apartados e recolle un concreto traballo de investigación para un grao académico: unha breve introducción e o modelo de aulas taller para os mozos desescolarizados. Na terceira e cuarta partes expón polo miúdo a súa aplicación á reforma educativa, e máis en concreto á ESO. A quinta ten que ver coa función específica do educador social con vistas á previsión do fracaso escolar e a súa función nos servizos sociais de atención primaria. Pechan as súas páxinas unhas axeitadas referencias a fontes de

documentación de carácter legal, así como o pertinente repertorio bibliográfico.

Tres aspectos importantes destacaríamos deste traballo. En primeiro lugar, hai que entender esta iniciativa e complemento educativo non como unha mera aprendizaxe instrumental (talleres de madeira, de electricidade...) ou como un medio para sacar de enriba a eses alumnos menos motivados. En realidade, trátase de enfocar este proceso, e máis cando estamos con alumnos de ensinanza obrigatoria, como un modelo de educación integradora onde as aprendizaxes máis instrumentais deben ser motivadoras para cultivar unha formación básica que todos deben alcanzar.

En segundo lugar, a actividade desenvolvida non debe perder as características da ESO incidindo no carácter comprensivo, na flexibilidade curricular adaptada ás necesidades dos alumnos, no deseño curricular aberto das áreas..., o que supón que é preciso traballar en relación moi estreita co

contorno e as posibilidades que ofrece de inserción profesional.

En terceiro lugar, é importante a intervención dos educadores sociais, como profesionais externos á escola, a favor da prevención de situacións de risco e fracaso escolar que ten moito que ver co ambiente e as situacións de vida destes mozos. En síntese, hai que pensar e intervir nun contexto global redefinindo “las relaciones entre dispositivos como las aulas taller, pretalleres en la escuela, servicios sociales y escuela, las políticas de juventud o de la adolescencia y escuela”.

Aínda que o traballo sexa limitado polos presupostos académicos que o determinan, é o suficientemente esclarecedor para entender as novas relacións, propostas e sistemas de intervención co mundo dos adolescentes que se atopan en idades claves e nas etapas máis problemáticas da reforma educativa.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Diagnóstico y educación de los más capaces*
Autor: Carmen Jiménez Fernández
Editorial: UNED, Madrid, 2000
Núm. pp.: 404
Tamaño: 24 x 17

A atención ás necesidades educativas especiais experimentou un notable avance a partir da década dos setenta do xa pasado século. Esta atención quedou polarizada case exclusivamente nun sector da poboación escolar, o localizado no extremo inferior da curva normal de distribución; os alumnos situados no extremo superior, os máis dotados, a penas foron obxecto de atención. A realidade, sen embargo, revela que os alumnos con altas capacidades están tamén presentes nas nosas escolas e reclaman unha atención educativa diferenciada para poder desenvolver de maneira óptima as súas excepcionais aptitudes.

A nova ordenación do sistema educativo presenta entre os seus retos a atención á diversidade e ó alumnado con necesidades educativas especiais. Un dos principios básicos da LOXSE fundaméntase na individualización da ensinanza. Na práctica, isto supón un recoñecemento das diferencias individuais e a planificación dunha resposta educativa acorde coas posibilidades, intereses, ritmos e estilos de aprendizaxe de tódolos alumnos, tanto se se trata

de alumnos con eivas como con altas capacidades.

Esta é a lóxica discursiva da presente obra na que a súa autora conxuga de forma harmónica os aspectos teóricos e prácticos en torno ás cuestións clave relacionadas coa atención e educación dos máis capaces, isto é, a súa concepción, as súas características e trazos distintivos, o diagnóstico da alta capacidade, a organización escolar, o currículo e as estratexias de ensinanza e aprendizaxe máis axeitadas para eles.

O percorrido ó longo dos sete capítulos que a integran permítelle ó lector unha panorámica das cuestións teóricas vinculadas ó máis relevante da literatura actual sobre o tema, sen omitir-las referencias da historia inmediata que facilitan unha comprensión e aproximación á realidade presente, ou a exposición dalgúns dos principais modelos e prácticas educativas desenvolvidas e postas en práctica en diferentes contextos educativos.

O libro iníciase tratando a definición da superdotación, as teorías e os principais modelos desenvolvidos para explicar este concepto ó longo do

pasado século XX. Así, desde o enfoque psicométrico, pasando polas propostas de Renzulli ou Tannebaum nos anos cincuenta, á teoría da superdotación e o talento de Gagné, este capítulo reflicte como a concepción psicométrica e unitaria da superdotación, ligada á capacidade intelectual medida a través dun test de intelixencia, deu paso ó recoñecemento doutras novas dimensións como a creatividade ou a motivación, que ó interactuar entre si enriqueceron este concepto.

Comeza o seguinte capítulo cunha breve precisión terminolóxica que axuda o lector a comprender as diferencias e matices de vocábulos que con frecuencia se utilizan de modo intercambiable cando aludimos ós suxeitos con altas capacidades. A profesora Carmen Jiménez describe a continuación as características e trazos cognitivos, creativos e de personalidade que adoitan posuí-los máis capaces, facendo nota da necesidade de non perder de vista que, como grupo, estes suxeitos non constitúen un todo homoxéneo. Faise unha incursión nas síndromes típicas que poden presentar os alumnos con grandes aptitudes, e nos estereotipos e orientacións que contribuíron desde sempre a crear unha imaxe falsa e errónea sobre eles. Para finalizar, abórdanse cuestións tan controvertidas coma a prevalencia e a educación dos máis capaces no marco da igualdade de oportunidades e da educación para a excelencia.

O terceiro capítulo dá conta da identificación e o diagnóstico dos

nenos con altas capacidades, entendido como o proceso de avaliación das potencialidades e as necesidades educativas especiais de cada alumno. Baixo esta perspectiva, preséntanse os principais instrumentos útiles para poder apreciar as habilidades que o alumno posúe e o grao e calidade destas. Á descrición xeral do desenvolvemento do proceso diagnóstico séguelle a presentación do procedemento empregado para o recoñecemento dos máis capaces nalgúns dos modelos máis relevantes para tal fin, concretamente, o Modelo de diagnóstico na porta xiratoria de Renzulli, o Modelo de diagnóstico na teoría das intelixencias múltiples de Gardner, o Modelo de diagnóstico na teoría triárquica da superdotación de Stenberg e o diagnóstico no Modelo de talento matemático de Stanley.

A continuación, a autora dedica o capítulo cuarto a analizar a alta capacidade desde a perspectiva do xénero, facendo fincapé, en primeiro lugar, nas distintas perspectivas teóricas que explican as diferencias entre xéneros (biolóxica, psicosocial, interaccionista). Analiza, así mesmo, a presenza e o rendemento de ambos no sistema escolar e, en último termo, revísanse as características principais dos alumnos e as alumnas con altas capacidades en diferentes momentos do desenvolvemento, ó tempo que se achegan suxestións útiles para a práctica escolar, a fin de ofrecer a rapaces e rapazas aquelas actividades e información que mellor faciliten o seu pleno desenvolvemento.

Baixo o epígrafe “Alta capacidad y mal rendimiento escolar” abórdase no capítulo quinto unha cuestión que pode parecer paradoxal e contradictoria, pese a ser unha realidade bastante frecuente: o rendemento insatisfactorio de alumnos con alta capacidade. A lectura deste apartado permite un achegamento e comprensión das principais características dos alumnos que renden por debaixo das súas posibilidades. Inclúense tamén algunhas propostas e suxestións que se han de ter en conta para evitar que os alumnos con alta capacidade poidan pasar desapercibidos e non cheguen, polo tanto, a desenvolver as súas potencialidades non precisamente porque carezan delas, senón por non ser recoñecidos e, en consecuencia, atendidos debidamente.

A organización e o currículo escolar para os máis capaces é obxecto de estudio no capítulo sexto. Partindo do principio de individualización como marco de referencia para ter en conta a diversidade, expóñense os tres principais modelos desenvolvidos para atender-lo alumno con altas capacidades: a aceleración, o arriquecemento e as clases ou centros especiais. Cada un destes modelos explícase desde un punto de vista teórico, dando conta das modalidades ou variantes que cada un adopta, así como das súas características máis destacables. A continuación preséntanse dous modelos, o Modelo de enriquecemento de Renzulli, e o Modelo do talento matemático de Stanley, exemplos prácticos de enriquecemento e aceleración respectivamente.

Finaliza o capítulo expoñendo as debilidades e puntos fortes que comunmente se atribúen á aceleración, o arriquecemento ou as aulas ou centros especiais.

O sétimo e último capítulo complementa o anterior e céntrase no currículo e nas estratexias de ensinanza e aprendizaxe deseñadas para o alumno con altas capacidades. Tal como a propia autora suxire, pretende servirle de guía ó profesorado que traballa con alumnos moi capaces. Neste sentido, partindo do principio de individualización do proceso de ensinanza, danse as claves para organizar un currículo axustado ás necesidades e intereses do alumno e diferenciado en canto ó contido, o proceso, o produto, e o ambiente e clima de aula. Como en capítulos anteriores, non faltan aquí exemplos que poida segui-lo profesorado para levar a cabo unha adaptación do currículo, concretamente recóllense o Modelo de Bloom para o dominio cognitivo, o Modelo de Williams e Torrance para o campo creativo e o Modelo de desenvolvemento do razoamento moral de Kohlberg. Por último, dedícaselle un espacio á LOXSE, analizando aqueles aspectos máis importantes que atinxen á educación e atención ó alumno con altas capacidades.

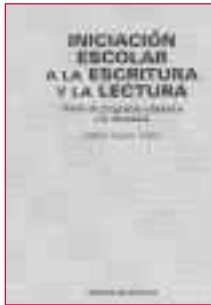
Como colofón, este libro recolle, en catro anexos, outros tantos programas deseñados para atender-lo alumno con altas capacidades que sen dúbida son de axuda e orientación no labor do profesorado na aula cos seus alumnos. Así, no Anexo 1, preséntase o

programa de adestramento cognitivo para alumnos de preescolar e primeiro de primaria “Programa de desarrollo de habilidades de pensamiento: análisis, síntesis y evaluación (DASE)”. O Anexo 2 recolle o programa interdisciplinario denominado “Programa interactivo de educación y formación vial: una propuesta para atender la diversidad del alumnado”. A continuación o programa incluído no Anexo 3, “La lectura expresiva a partir de la comprensión lectora”, está deseñado para servirle ó profesor como un elemento auxiliar no ensino da lectura expresiva. Finalmente, o Anexo 4 ocúpase do traballo “Formación del profesorado en el diagnóstico de alumnos con altas capacidades” elaborado para sensibiliza-los docentes sobre as necesidades do alumnado con altas capacidades.

En síntese, a presente obra permite achegarnos e comprende-las claves da educación e atención dos máis capaces no momento actual. Face-mos votos para que o esforzo e o traballo realizado pola doutora Jiménez ó longo destas páxinas contribúa a sensibiliza-los responsables educativos e a sociedade en xeral sobre as necesidades dos máis capaces, a xerar actitudes máis alá dos meros estereotipos tradicionais que en torno a estes rapaces se desenvolveron e, finalmente, a orienta-los centros e o profesorado nas súas decisións sobre a atención educativa destinada a eses alumnos.

Ana M^a Porto Castro
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*
Autor: Andrés Suárez Yáñez
Editorial: Pirámide, Madrid, 2000
Colección: Psicología. Sección: Pedagogía
Núm. pp.: 180
Tamaño: 24 x 19

Na sociedade actual vivimos mergullados nun océano alfabético. Unha das grandes preocupacións dos sistemas educativos é axuda-los máis novos a penetrar e saber guiarse nese mundo tan complexo. Neste sentido, *Iniciación escolar a la escritura y la lectura* é unha verdadeira ferramenta de traballo que lles proporciona, cun estilo claro e sinxelo, unha fundamentación teórica sistemática ós profesionais encargados de iniciar-los escolares na linguaxe escrita.

A LOXSE sinala, no seu artigo 2º, que a actividade educativa debe desenvolverse atendendo, entre outros, ó principio de formación personalizada, ou o que é o mesmo, á atención á diversidade da poboación escolar, á que cada docente debe adapta-la súa práctica, e non á inversa. Este é o propósito esencial deste libro: a capacitación dos profesionais do ensino para deseñar e desenvolver programas de iniciación escolar á escritura e a lectura adaptados ás características de cada alumno.

Oito son os conceptos básicos dos que se debe partir para poder sistematizar unha didáctica da escritura e a lectura:

- A linguaxe escrita, desde o punto de vista ideolóxico, non é algo alleo á sociedade, senón que forma parte dela. Unha visión descontextualizada desta conduce a unha utilización opresora, e non ó que debese ser, un medio liberador da comunidade e da persoa.
- Linguaxe oral e linguaxe escrita son ambas linguaxe verbal.
- O xesto, os elementos paralingüísticos, a posibilidade de negociar un significado, etc., elementos presentes na linguaxe oral, están ausentes na linguaxe escrita.
- Entre ler e escribir, dous procesos que son as caras distintas dunha mesma moeda, existe unha fenda (provocada pola distancia, o descoñecemento do receptor, a imposibilidade de negociación, etc.). Esta separación dun proceso unitario —a comunicación— constitúe o *quid* de moitas dificultades encontradas polos escolares.
- O prototipo de uso da linguaxe é a conversación. Nela témo-lo mellor texto interactivo. Nas etapas iniciais

do ensino-aprendizaxe da linguaxe escrita, esta ten que ser parasita da linguaxe oral: “escribi-lo que se di”.

- A unidade fundamental das actividades lingüísticas é a produción ou interpretación cooperadora de textos ou discursos de comunicación.
- Cando un rapaz inicia o seu período de escolarización xa posúe unha sofisticada competencia lingüística oral da que se debe sacar proveito para desenvolve-la súa con(s)cienca lingüística, para conecta-la linguaxe oral e a escrita e para unha aprendizaxe sistemática do código escrito.
- O autor dun texto é quen achega o contido. Un escribinte é aquel que proporciona os aspectos mecánicos ou superficiais. Escribir é autoría.

A centralidade desta obra, tal como sinala o título, está no deseño de programas, clave dunha didáctica da escritura e a lectura adaptada á diversidade. Un programa é un conxunto sistemático de actuacións cara á consecución duns obxectivos. Despois de realizar unha avaliación do contexto e unha avaliación diagnóstica do alumnado —ademais de ter presente a avaliabilidade do programa—, cómpre sinalar uns obxectivos terminais básicos, aqueles que se pretenden acadar ó final de todo o proceso, é dicir, o dominio da linguaxe escrita: obxectivos referidos á capacitación do escolar na produción de textos (eficaces, calibrados, coherentes, cohesionados, estruturados, xerarquizados); á comprensión ou interpretación crítica destes, como

motor de pensamento orixinal e persoal; ó uso social e individual da linguaxe escrita e ó hábito e gusto lector. Todo isto desde a perspectiva da lingüística pragmática (uso da lingua en situacións comunicativas reais).

Un aspecto fundamental no deseño dos programas de iniciación á escritura e lectura é sinala-lo enfoque metodolóxico básico que se vai seguir. Desde os enfoques de progresión sintética e analítica —que subliñan os procesos de decodificación/codificación—, fronte ós enfoques de corte “natural” —que imitan as pautas que se seguen para a adquisición da linguaxe oral—, hai un continuo no que vai diminuindo o alcance e grao de control do ensino-aprendizaxe. Os enfoques analíticos e sintéticos están estreitamente relacionados co concepto de madurez lectora (o escolar ten que alcanzar uns prerequisites, de carácter psicomotor especialmente) antes de se enfrontar á aprendizaxe da lecto-escritura. Nos enfoques de corte natural fálase de “alfabetización emerxente”, proceso que xa comeza antes do ingreso na escola. Os enfoques integradores ou equilibrados, que propón esta obra, considéranse os máis axeitados porque supoñen unha incorporación dos outros enfoques adaptándoos a cada realidade (ó alumno), tendo en conta que o marco xeral debe centrarse nas funcións que desempeña a linguaxe escrita na vida real e no contacto permanente con eventos lectoescritores auténticos. É a linguaxe global, fronte ó ensino de

correspondencias entre unidades carentes de significado.

Desde o enfoque integrador hai varios aspectos substantivos previos no deseño destes programas que non se poden eludir: a idade de comezo (ó inicio do 2º ciclo de Educación Infantil para rematar no 1º ciclo de Educación Primaria); a lingua de alfabetización (bialfabetización ou alfabetización na lingua de menos prestixio); a simultaneidade da escritura/lectura; a utilización nun primeiro momento do vocabulario que xa posúe o escolar, para ir introducindo paulatinamente palabras novas, sobre todo a partir da lectura; un menú variado de estruturas morfosintácticas e textuais, en función da idade; o tipo de letra (letra *scrit* en Educación Infantil e introducción da enlazada na Educación Primaria); a participación e implicación total dos pais no programa; a selección de libros de literatura infantil auténticos e de todo tipo de recursos que axuden a conecta-la linguaxe escrita da aula coa linguaxe escrita da comunidade; a atención ás diferencias individuais (a cada escolar, un programa).

Pero ademais de programas de prevención primaria, que acabamos de ver a grandes trazos, un profesional do ensino debe saber deseñar programas de intervención preventiva e recuperadora, unha vez que as dificultades en escritura e lectura se manifesten. Estas dificultades específicas están clasificadas en seis categorías: de exactitude lectora e ortografía básica, de velocidade lectora (automatismo), de

unións e fragmentacións de palabras ó escribir, de calidade de letra, de comprensión lectora e composición escrita e dislexia-disortografía verdadeira.

Ante estas dificultades, a actuación mediante programas deseñados para tal efecto, ten que ser inmediata. Por unha parte, hai que levar a cabo unha rutina mínima para coñece-lo escolar, que incluíra unha avaliación diagnóstica inicial, con especificación das dificultades concretas, e unha síntese valorativa na que se farán constatalas necesidades educativas especiais priorizadas do escolar, así como os puntos nos que destaca. Por outra parte, adoptaranse unha serie de decisións básicas (estudio de alternativas ou vías de solución), deseñarse o programa, implantarase e realizaranse avaliacións continua, formativa e final.

Os principios xerais que deben guiar a intervención preventiva e recuperadora do profesor ante as dificultades de escritura e lectura son:

- Intervir canto antes: en lugar de esperar a que o escolar madure, débese traballar máis intensamente co escolar para que o consiga.
- Non máis do mesmo: o plan de actuación debe ser radicalmente diferente ó que se realizou co escolar ata o momento.
- Centrarse nas tarefas de escribir e ler, en aspectos semántico-pragmáticos (e non nos supostos prerequisites).

- Estructuración coidadosa do ensino-aprendizaxe, dentro dun contexto significativo: da produción escrita máis simple (frase ou oración) á máis complexa (texto).
- Ritmo lento: entendendo por isto que se intensifica a atención e o traballo por parte do profesor. Os pais deben aceptar e comprender este principio.
- Atención individualizada: “un-a-un” durante períodos curtos.
- Materiais diferentes ós entregados no ensino inicial de escritura/lectura, porque as actividades son tamén distintas.

Polo que respecta á recuperación das dificultades específicas, ofrécese-nos orientacións didácticas xerais e flexibles moi proveitosas, facendo fincapé nas dificultades de comprensión lectora, de composición escrita e de dislexia-disortografía verdadeira.

Remata a obra cunha análise da linguaxe escrita nos currículos de Educación Infantil e Educación Primaria de Galicia, para ve-lo nivel de compatibilidade entre o que se expón neste libro e os currículos oficiais. Este nivel poderíamo-lo cualificar de aceptable, aínda que se constata que os currículos galegos non son un instrumento prácti-

co que facilite a comunicación entre profesores, pais e administración educativa. Son textos moi extensos, de lectura difícil, pouco coordinados, nalgúns casos inconsistentes, de xeito que permiten interpretacións diferentes ou ambiguas.

A fundamentación teórica aquí esbozada integra distintos enfoques sen se deixar levar acriticamente por eles, ofrecendo unha visión global e comprensiva da panorámica actual. As fontes documentais son abundantes e proporcionanlles ós interesados, ademais duns coñecementos básicos na súa formación, a posibilidade de seguir estudando ou investigando sobre o tema.

É unha obra sólida, breve e selectiva, que lle permite ó lector obter unha visión clara e puntual de cómo iniciar a un escolar na escritura e lectura, deseñando programas adaptados a cada contexto e a cada persoa, é dicir, procurando unha verdadeira formación personalizada. Constitúe, polo tanto, unha referencia obrigada para tódolos profesionais que desenvolvan o seu traballo no ámbito da Educación Infantil e da Educación Primaria, tanto futuros como en exercicio.

Rosa M^a Cazón Fernández
Instituto de Ponteceso





Título:	<i>Diez palabras clave para educar en valores</i>
Autor:	Carlos Díaz
Editorial:	Fundación Emmanuel Mounier, Madrid, 2000
Colección:	Serie Roja
Núm. pp.:	104
Tamaño:	18 x 11,5

CÓMO EDUCAR HOXE PARA FORMAR PERSOAS MADURAS

Velaquí un libro para educadores, que somos todos, pois ¿quen non terá que educar a outros ou/e educarse a si mesmo? Ningún educador que se prece poderá deixar de lado nin unha soa das palabras clave aquí analizadas, pois elas constitúen a alma de toda escola.

Dez son as palabras coas que todo bo educador debe traballar ó longo da súa traxectoria docente, como dez son os mandamentos da lei de Cristo. ¡Saber! é o grito que se esconde ó comezo do libro: ¿Que é saber? E querer saber, para saber querer.

En segundo lugar afírmase “Querer por ser querido”. Aquí dánse nos tres pautas de ouro: a) cariño e autoridade, b) cariño e maxisterio, e c) un cariño que fortalece, restaura e ilumina. En suma, o benquerer do querer-cariño.

Búscase un querer á altura do deber, intentar, segundo vemos a continuación. Asumi-lo deber de saber que-

rer sen desesperar e encanar ese esforzo brota ineludiblemente do deber e do poder.

A continuación preséntasenos un percorrido pola doutrina social da Igrexa. Desde o corazón místico da esperanza, que transcendendo enraíza e que enraizando transcende, ensínase-nos a esperar. Orar e loar, ofrécenosenos como formas de alcanzar ese sentido á vida e ó labor docente que cada un de nós facemos día a día e que se ve recompensado ó descansar coa satisfacción do deber cumprido.

Carlos Díaz, profesor da Universidade Complutense de Madrid, levado da convicción de que son persoas capaces aquelas que logran simplifica-lo complexo, e menos capaces en cambio aqueloutras que só saben complica-lo sinxelo, escribiu este libro con sobriedade para formar persoas interesadas, e por iso busca ser lido co menor esforzo posible, tratando de evitar que a dificultade desanime, de entrada, o lector. Aínda que o que se le sen ningún esforzo foi escrito ás veces con gran fatiga, pois xunto á necesidade de clarificar encóntrase o perigo

de encerellarse e a esixencia de se esforzar para evitalo.

A importancia desta obra radica na maneira de desenvolver esas dez palabras, presentadas como capítulos, que compoñen o libro, establecendo as pautas e claves para analiza-la, hoxe tan necesaria, formación en valores; posto que se de verdade a nosa sociedade desexa, en materia de ensinanza, mellora-las oportunidades educativas dos nosos alumnos, en consonancia cun desenvolvemento moral como homes e cidadáns libres, debe apostar clara e decididamente polo mellor modelo posible.

¿Entón será este un libro máis de formación? ¿Como determinalo? Non apostando por iso de antemán: se un sabe que vai gaña-la aposta é un pícaro, e por iso necesitará formación moral; se non o sabe é un parvo ó se arriscar apostando. Moitos que non o están supoñense o bastante formados como para forma-los demais, e tampouco faltan os que se empeñan en demostrar que son os máis talentosos pero, que tal cousa sexa certa ou non, iso só se poderá saber tras le-lo que ofrecen. Dificultade esta que sempre se salda con agravio, porque se o experimento sae mal perderase o tempo, pero tamén se perdería se o libro non lido resultase bo.

En efecto, pero non se pode vivir sen, dalgún xeito, arriscar. Esforzándose, en todo caso, e facendo da necesidade virtude: basta mirar algo con atención para que se volva interesante, pois non existe no mundo un asunto sen interese, o que existen son

persoas que non se interesan. Non se-xamos pesimistas de entrada, pois o optimista ve unha oportunidade en toda calamidade, e o pesimista unha calamidade en toda oportunidade.

Hai, sen embargo, un tipo de pesimismo, do que ninguén fala: o dos que se forman, se forman e se forman para non entrar nunca na acción, ignorando que a razón de que moitos dos nosos problemas se queden sen resolver é que temos medo ás accións que poderían achegar solucións; en definitiva, ténselle medo á vida, e preferímo-la abstracción. Contra a abstracción, e a pesar de que ninguén estea libre de medos, este libro procurará come-los seus propios defendendo a formación durante a acción e a acción durante a formación. Nada de esperar ata o xuízo final, pois o xuízo final ten o seu modesto lugar incoativo tódolos días e en tódolos recunchos da terra. Por iso, este libro de formación vai dedicado a tódolos amigos e simpatizantes da causa personalista e comunitaria.

En definitiva, esta obra achega unha serie de pautas e contribucións a xeito de decálogo para todos en xeral e, en particular, para os profesionais relacionados co mundo educativo, considerando que o espírito psicopedagóxico da reforma educativa non descarta, senón que alenta entre os seus propósitos, unha formación en valores, moitos dos cales non poden nin poderán verse alterados.

Juan José Varela Tembra
Seminario Menor
Santiago de Compostela



Título: *La ética de un inmoralista*
Autor: Peter Berkowitz
Traductora: María Condor
Editorial: Cátedra, Madrid, 2000
Núm. pp.: 330
Tamaño: 21x 13,5

Aínda non se apagaron os rescaldos que o pensamento incendiario de F. Nietzsche provocou por toda Europa hai máis de cen anos. Desde a forte polémica que suscitou a publicación da súa primeira obra, *A orixe da traxedia*, desde o espírito da música pasando polo desvelamento dos inéditos que saíron á luz tralos fragores da guerra ata o momento actual do centenario do seu pasamento, a súa obra sempre levantou grandes paixóns e foi acompañada da polémica.

Uns viron nel o crítico que pretende salva-la cultura occidental; outros, o pai dun nihilismo demoledor que, coma un tornado, arrasa todo o que atopa ó seu paso. Os nazis —con súa irmá Elisabeth oficiando de sacerdotisa— utilizaron e manipularon os seus escritos ó servizo da ideoloxía do partido. Kaufmann, pola súa parte, rehabilitouno para a esquerda que desde entón o invoca como innovador de ideais éticos e políticos.

Hoxe en día, ninguén dubida da súa influencia sobre os pensadores importantes do século XX; pero a súa popularidade tivo que pagar a cambio

o tributo da rutinización e domesticación do seu pensamento.

Berkowitz acusa de falta de rigor a moitos intérpretes e críticos da obra de Nietzsche ós que clasifica en tres categorías:

a) Os que padecen, ó dicir de Wittgenstein, “cegueira de aspecto” porque miran só desde un determinado ángulo o pensamento nitzschiano esquecendo o seu conxunto. Son moitos os que se fixan nas denuncias que fai Nietzsche sobre a moral, a relixión ou a razón; sobre a primacía da vontade, a autoridade ou o poder. Pero eses lectores pasan por alto as nocións tradicionais sobre eses conceptos que Nietzsche ten moi en conta antes de emitir unha opinión sobre eles. A miopía dos críticos impide ver como a análise implacable deste autor está entretecida de ideas tradicionais que sobre eses conceptos se manexaban. Como o mesmo Nietzsche di, mal corresponde ó seu mestre quen non pasa de se-lo seu discípulo.

b) Outros pensan que os textos de Nietzsche teñen múltiples significados que frustran unha comprensión

uniforme. De aí —afirman— que calquera interpretación é refutable. Pero unhas máis ca outras, como testemuña a experiencia. Non basta con prestar atención ás sensacionais especulacións nitzschianas, tamén hai que ter en conta a súa práctica rutineira: el pretende desentraña-lo que hai tralos diálogos de Platón, a traxedia grega, a fe de Cristo, a filosofía de Spinoza, a música de Wagner. Ás veces teoría e práctica contradínse e tiran en direccións opostas.

c) A postura máis extrema é a dos eruditos que pensan que o significado dos textos é o que lles dá o lector. Moitas desas interpretacións que usan a miúdo unha linguaxe técnica para non ser entendidas son ídolos que soan a oco cando se lles golpea.

Crítica Berkowitz a práctica de sacar argumentos a partir de palabras ou frases espigadas da obra de Nietzsche. Reúnese así un conxunto de materiais a partir dos que se forma unha teoría que logo se atribúe ó autor. No comezo desa práctica tivo moito que ver Heidegger, quen malinterpretou temas coma o perspectivismo, a idea de creatividade, a vontade ou a razón. Os libros de Nietzsche convertéronse con demasiada frecuencia en popurrís ou nun conxunto de diatribas.

Berkowitz oponse a esa interpretación fragmentaria da obra de Nietzsche. Nos seus escritos —sinala— hai unha extraordinaria unidade de convicción e de execución que se fai visible na medida que analizámo-la obra na súa integridade. Ese mesmo

afán de unidade amósao Nietzsche nos prólogos dos seus libros.

Pasa revista Berkowitz ás obras máis importantes deste autor onde analiza o que entende por vida mellor e a moral dun immoralista. El mesmo se autodenomina immoralista fronte “os imbéciles e ás aparencias” porque o immoralista está obrigado a deberes máis esixentes e a obedecer unha lei severa, e esta é a última moral. A última moral rexeita mentiras e crenzas indignas. El declárase o primeiro immoralista.

O resto da exposición divídeo Berkowitz en dúas grandes partes:

Na primeira parte ocúpase do significado da arte, da moral e da relixión a partir de achegas que Nietzsche fai da historia antiga. A obra, *Sobre a utilidade e o prexuízo da historia para a vida*, facilítalle a clave que usa para interpreta-la historia: pretensión de coñecemento metafísico e busca, así como interpretación da natureza humana.

Nietzsche deixa nun segundo plano o interese pola obxectividade histórica, pero impórtalle moito a visión poética dos feitos e personaxes que lle permitan comprende-la condición humana e poidan ser útiles para o ser humano actual.

Na *Orixé da traxedia* analiza a ética da arte. Aquí aparecen enfrontados os dous modelos que tiñan os gregos de entende-la vida: o modelo racional e apolíneo que defendía Sócrates e os modelos dionisiaco e trágico que resalta Nietzsche contra Sócrates. Os mellores gregos destacaron na súa

eminencia creando mitos tráxicos, pero Sócrates humillounos co home teórico. O problema de Nietzsche —opina Berkowitz— é que non foi capaz de rebater adecuadamente a racionalidade socrática nin formular con suficiente claridade a excelencia humana que une a sabedoría trágica.

Cando fala de ética da moral céntrase na Xenealoxía da moral. Nietzsche foi criticado por se apartar da obxectividade histórica. Pero iso non é o que lle preocupa senón cal é o significado moral das morais; é dicir, a ética das morais. Ó acudir á xénese histórica dos valores deixa ó descuberto como se orixinaron, apreciándose a súa orixe demasiado humana.

A ética da relixión analízase a partir de *O Anticristo* que foi a única obra conclusa dun conxunto de catro que pretendía escribir baixo o título *A revalorización de todos os valores*. Non introduce nela novas doutrinas senón que predominan as ideas tradicionais sobre moral, relixión e natureza humana. *O Anticristo* analiza as relixións desde a orde ética natural sen chegar a dar unha xustificación filosófica satisfactoria das súas afirmacións.

A segunda parte do libro analiza o Superhome e o filósofo do futuro. Ambos comparten a mesma meta en *Así falou Zaratustra* e en *Máis alá do ben e do mal*. A excelencia humana require —segundo Berkowitz— liberdade, coñecemento e dominio absolutos.

O tema da educación política abórdase en *Así falou Zaratustra*. O vello

profeta amósase torpe e inepto para a vida práctica política, para conectar coa xente. Afirmar entón un individualismo intransigente. O Superhome do que fala Zaratustra mostra a vida política como eticamente denigrada.

O tema do eterno retorno é consecuencia de afirmar a morte de Deus e da autosuficiencia do Superhome creador de valores novos.

En *Máis alá do ben e do mal* critica os prexuízos que extraviaron a filosofía no pasado e apunta cara a onde debe orientarse o filósofo do futuro: cara á liberdade que se dá a si mesmo e que é liberdade creadora.

Finalmente, “Nietzsche —afirma Berkowitz— compara o espírito libre cun viaxeiro solitario obrigado a levantar áncora cara a mares vastos e descoñecidos. Somos fieis ó legado de Nietzsche se, con plena conciencia da gravidade da situación que o require, emprendemos esa azarosa e incerta viaxe [...]. Encoraxados polo encontro coas tentadoras preguntas de Nietzsche e escarmentados polo alcance das súas cuestionables conviccións, verémonos a nós mesmos e ó mundo que nos rodea con ollos máis luminosos e severos. Abertos á marabilla gracias ás atrevidas exploracións de Nietzsche, debemos estar preparados para todo, mesmo, quen sabe, para o redescubrimento de terras venerables e esquecidas”.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela



Título: *Expediente Artieda*
Autor: Luís Rei Núñez
Editorial: Edicións Xerais de Galicia,
 Vigo, 2000
Núm. pp.: 227
Tamaño: 22 x 15

Dos variados veráns, hoxe esvaídos na brétema dos anos, que pasei en Muros, acaso unha das vilas galegas que con máis enxebreza ten gardado o senso mariñeiro das cousas, conservo moi vivos afectos e moitas lembranzas. Máis dunha vez teño rememorado a un rapaz de humilde orixe que, malia por completo desprovisto diso que nas cidades, e para entendérmonos (porque ás cousas hai que lles poñer nome), chamamos formación ou, mesmo, cultura resultou un agudo teorizador do feito literario. Topeino unha vez ensumido na lectura dun libro e, hei de confesalo, bastante estrañado eu, preguntille de qué ía a cousa. O meu amigo, así como picado da miña sorpresa e do que para el era probablemente unha pregunta superflua, espetoume facendo gala da fonética marabillosa da vila: “Home, ¿e de que queres que sexa? Dijo eu que será de homes e mulleres ¿non?” Eu, que son un mero lector sen o beneficio do coñecemento crítico, fiquei pampo perante un xuízo tan contundente e, ó mesmo tempo, non por xeneralista menos agudo.

O meu amigo muradán e as súas ideas literarias viñéronme á cabeza

lendo a novela de Luís Rei *Expediente Artieda*, que foi merecente do Premio Xerais de Novela do ano 2000, na que fixo decimosétima edición do sen dúbida máis prestixioso galardón da narrativa na lingua de nós. Na novela de Luís Rei unha altísima porcentaxe da máis pura humanidade se impón no total da ficción, pois se trata efectivamente dunha novela “de homes e mulleres”, unha historia de mulleres e homes feitos, de vellos e nenos, de amor e traizón, de fidelidade e indignidade, de covardías e de valentías, de lembranzas aromatizadas polo leite en po, a humidade burocrática dos despachos franquistas, o incenso das novenas, e acaso tamén polo arrecendo infantil, íntimo e entrañable dos plumeries.

Tres mouteiras delimitan a historia: no cronolóxico, os anos cincuenta, tempos de consolidación do *régimen*, que loguiño, no recanto dos sesenta, ha virar cara á tecnocracia e aquel *desarrollismo* de lavadoras, seiscentos e tecnócratas do Opus; no temático —e síntoma desa consolidación—, a fin do maquis e aniquilación da resistencia armada urbana á dictadura; e, no

espacial, a cidade da Coruña, que, contrariamente ó que puidera suceder, non se agocha tras ningún trasunto literario, senón que se amosa tal e como daquela debía ser, cos seus nomes e detalles reais, manexados polo miúdo por un perfecto evocador subxectivo da vila, o seu ambiente, os seus ruídos, as particulares *dramatis personae* daquela galería humana... Poucos días despois da concesión do premio, o autor declaraba a un medio de prensa que a novela é de feito “moi coruñesa”, poisque do punto de vista estritamente práctico e no que fai á *constructio* da ficción é moito máis económico partir da realidade que inventar espazos.

Reteñamos un intre o marco temporal. Eu ignoro ónde asenta o engado, a seducción tan especial que a posguerra segue exercendo nos continxentes demográficos, incesantemente renovados, do noso país, pero é obvio que segue a constituir un filón editorial de momento inesgotable, feito do que existen probas ben recentes. Velaí os éxitos de vendas de títulos, no terreo da investigación histórica, como *Víctimas de la Guerra Civil* (Temas de hoy, 1999), coordinado por Santos Juliá. No eido do ensaio divulgativo lembremos que o libro *Tiempos de hambre. Viaje a la España de la posguerra* (Temas de hoy, 1999) de Isaías Lafuente esgotou dúas edicións en a penas dous meses no verán de 1999. E, se nos referimos ó campo estritamente literario, citemos á xornalista Ángeles Caso, gañadora do último Premio de Novela Fernando Lara (2000) coa obra, de elocuente e sig-

nificativo título, *El largo silencio* (Planeta, 2000).

Luís Rei Núñez (1958) non é ningún descoñecido no panorama das letras do país. Autor de fina sensibilidade e depurado estilo, vén vertendo dende 1982 a súa fundamental cerna de poeta en obras de inspiración e orientación diversa. Reuniu recentemente (*A rolda invisible*, 1999) os seus catro poemarios (*Para matar o tempo*, 1982; *Arca dos faiados*, 1985; *A rolda invisible*, 1988; *A casa na brétema*, 1994); editou as poesías completas de Luís Pimentel (*Poesías completas*, 1990), por quen nunca disimulou a máis fervente admiración. Cultivou tamén o ensaio biográfico (*A travesía dun século*, 1987, sobre Rafael Dieste), o ensaio literario (*Poetas andantes navegantes*, 1995) e a literatura de viaxes (*Irmán Fisterra*, 1995).

Malia ter xa tentado o campo da novela (*A rota dos adeuses*, 1989), sen dúbida *Expediente Artieda* inaugura, co gallo dos Xerais, unha nova xeira na faciana narrativa de Rei Núñez. O relato desenvólvese sobre unha trama simple pero atractiva, a medio camiño entre o xénero negro —axentes encubertos, delatores e situacións arriscadas—, e a novela de clara significación política: facéndose pasar por representante comercial daquelas populares cocinas bilbaínas, Artieda —Ricardo Artieda Latierro, alias dun axente enviado polo Partido Comunista dende Francia—, chega á Coruña a remates do verán para vingar unha delación mercé á cal morreron catro

camaradas nunha acción acaecida na emisora local de Radio Nacional de España, acción que debiera ter posto fin ó maquis. Franco está na cidade, en Meirás, como tódolos veráns e Artieda concibe a idea do magnicidio, que é frustrado pola proverbial desconfianza do dictador. Artieda, claro está, cae abatido pola policía. Arredor desta liña medular, desprégase un rico conxunto de historias individuais, subsidiarias —malia non sometidas a unha xerarquía organizativa estricta—, do argumento principal.

Do punto de vista estrutural, *Expediente Artieda* supón unha aposta non exenta de riscos por un modelo de narración coral, unha polifonía organizada nunha sucesión de treitos ou breves secuencias, nas que non se destaca ningunha voz narrativa en particular, nin sequera a do propio Artieda que dá nome ó relato. A maioría dos personaxes falan en primeira persoa, o que se combina en ocasións cunha voz narradora en terceira, dotada dunha omnisciencia relativa e atenuada, en calquera caso, polos propios perfís que o personaxe impón ó narrador, de maneira que o saldo final é un produto moi coherente e sen estridencias, dunha uniformidade ó mellor incluso excesiva para máis dun lector, pero resultado en calquera caso dunha estratexia narrativa voluntaria. No devandito medio de prensa afirmaba Rei Núñez que tratou de crear na novela “unha atmosfera gris e centra-la visión en personaxes grises, buscando un protagonismo difuso entre moitos grises”. Mesmo a

ilustración da capa, unha Torre de Hércules —inequívoco signo de identidade espacial—, esvaída e silueteada en negro contra un ceo atoldado de nubes escuras reflicte intelixentemente esta natureza. *Expediente Artieda* é un microcosmos, con algúns referentes espaciais, sinaladamente a tenda de material fotográfico de Odilo Querentes, onde fan tertulia os membros principais do elenco; un microcosmos no que, por orixe e idade, non é difícil entreve-la persoal artesá das lembranzas do autor, e, mesmo, xogar a descubrir cál dos rillotes da pandilla —Camilo, Quilique, Varelita, Chuco...— é o seu propio trasunto. Nas pouco máis de duascentas páxinas do libro desprégase a biografía “intrahistórica”, dun país e dunha época: o traídor Cosme Leis, vítima dos celos e do cancro que o devora —unha mestura letal—; María a súa muller; a enfermeira Elisenda, Ono de nome de guerra; Lola Dubra, viúva dun represaliado, e os seus fillos Fefa e Camilo; a familia Bescansa, representantes do entendemento co *régimen*; Odilo; Mungo Ures; Mamede, exemplo de enteira e valor; o vello Mateo, roxo e cego; a fermosa Bibiana Brea; policías brutais, falanxistas reunidos en torno ó gobernador civil Valeriano Frutos, lambecús e peles dun glorioso movemento que mexaba pola dignidade incluso dos seus, Trina, Artieda... galería de sombras anónimas que poden ser calquera, pezas da paisaxe escura e lamentable que foi a posguerra. En rigor, a anécdota é só un punto de partida. Lonxe de se situar nunha órbita ideoloxizada e

de ceder á fácil tentación de dirixi-la narración, ou aproveitala, para unha dinámica maniquea de vencedores e vencidos, é mester salientar na novela de Luís Rei a equilibrada administración que se fai do núcleo temático e das súas lindes espacio temporais para debuxar unha paisaxe humana que, malia sometida a circunstancias específica, dá pé sen embargo a unha universal reflexión sobre os factores que ó cabo configuran a posibilidade, en canto mulleres e homes, de sermos felices: a necesidade do amor, a fidelidade ás ideas, a honestidade, o mantemento dun código ético, a traición, o medo, o espírito de supervivencia, a morte...

Alguén dixo que no conto se gaña por K.O. e na novela por puntos. *Expediente Artieda* gaña, en efecto, por puntos. O lector —cadaquén na súa categoría real ou imaxinada: o neno que ten no cine o seu paraíso íntimo, a muller frustrada, o home rendido á enfermidade que decide levar canda el a algúns máis, o quixote idealista que morre por unha idea...—, vai enguedellándose na peripecia destes heroes desdebuxados na mesta néboa da dictadura. Estamos perante a historia de centos, de miles de homes e mulleres que na altura cronolóxica dos cincuenta sabían que nunca o ían conseguir. Se é a esperanza o último que se perde,

eles xa a perderan, conscientes de que a fin da dictadura só viría coa fin física do dictador. Artieda sabe que o cárcere ou a morte —ou, aínda peor, a tortura—, son compañeiros de viaxe certos. Pero isto non é o malo. O malo é convivir coa febleza das súas conviccións, o difícil é conxurar-lo xurdio alicerce de abatemento que fai da súa loita unha dialéctica absurda contra a nada:

Sei que a loita xa só ten de min a disciplina do asalariado desde que a experiencia me demostrou que os do Central, elucubrando aló ó lonxe en París, compoñen os seus pensamentos para que os demais crean o que eles mesmos non creron nunca. E eu aquí abandonado á miña sorte, percíboos como tremoieiros dunha escena política que o século vai acantoando; aínda paseniño pero inexorable. E desángrome por dentro (p. 162).

Aínda como cómoda catarse en tempos de crise de valores, eu recommending vivamente a lección de desesperanza que agocha a novela de Luís Rei, unha magnífica introducción ó vivir (e ó morrer) anónimo e ó heroísmo dos sen nome, unha *première* que prognostica un oficio narrativo do que desexamos ter axiña novas mostras.

Juan L. Blanco Valdés
UNED
Pontevedra





Título: *O xabarl branco*
Autor: Tucho Calvo
Ilustracións: Miguelanxo Prado
Editorial: Ir Indo Edicións, Vigo, 2000
Núm. pp.: 133
Tamaño: 15 x 25

Los malones, o invasiones, de los indios ranqueles a la pampa civilizada en los mediados del siglo XIX hicieron historia de las más bélicas y sorprendentes fantasías. Un rumor lejano estremecía de pronto el desierto. Desde la atalaya, el centinela alertaba a los colonos “¡Viene el malón!” Las campanas a vuelo pregonaban el peligro. Cundía el pánico, como horrible pesadilla y, en feroz mezcolanza, la indiada arrasaba, mataba, incendiaba y secuestraba [...] alejándose luego con su botín.

Este texto acompaña a ilustración que, baixo o titular *El drama del malón*, figura nunha vella enciclopedia estudiantil que foi íntima e adoita amiga da nenez: baixo un ceo barroco e ameazador, na lonxanía o lume arrasador do pequeno poboado; a medio plano, carretas esnaquizadas dadas a volta, corpos ensanguentados, un can que ladra; en primeiro, indios de a cabalo, revestidos con uniformes federais rapinados nalgún outro *malón*, e, sobre todo, o seu xefe portando o corpo exánime dunha fermosa muller, a cabeleira ó aire, os brazos desmañados caendo cara a atrás...

¿Que qué ten isto que ver coa historia que reseñamos? Pois nin máis nin

menos que un dos seus capítulos, ou entregas, desenvolve o relato dun *malón* —voz araucana que vale ‘ataque inesperado’—, no que o protagonista, un mozo galego dos Ancares recién chegado a terras arxentinas, ve como a súa amada, Xela, é raptada polos nativos e levada canda eles. Quen esta reseña asina non soubo resisti-la tentación de recuperar unha vella imaxe que no seu momento, hai xa moitos anos, feriu con forza a impresionable sensibilidade dun cativo.

O xabarl branco é un fermoso conto publicado orixinalmente por entregas no mes de agosto do pasado ano 2000 no xornal *La Voz de Galicia* con ilustracións de Miguelanxo Prado. Nin o ilustrador nin o autor necesitan de moita presentación. Xosé Benito Calvo Rego (A Guaira, 1952), Tucho Calvo, é nome ben coñecido de quen siga o discurso cultural do país, tanto polo seu dilatado labor xornalístico —estreitamente vinculado a *La Voz de Galicia* nos últimos anos—, como polas súas variadas calas na biografía e ensaio e na creación literaria. Da súa autoría son as novelas *Froito das lembranzas* (1980) —Premio Galicia dese ano—, e *Pae. s.*

XXI (1982). Pero quizais sexa na distancia curta onde Calvo ten, polo momento, os seus máis claros recoñecementos: a colección de relatos breves *Astra o confín* (1983) ten sido considerada, de feito, a súa mellor contribución ás nosas letras. Por outra parte —e acaso isto haxa que lembralo agora dun xeito especial—, comezou a súa andaina literaria obtendo o 3º premio de conto infantil da Asociación Cultural “O Facho” en 1977. Resumi-la carreira de Miguelanxo Prado (A Coruña, 1958) é igual de difícil de termos en conta que recibiu máis de trinta premios nacionais e internacionais. Na contracuberta do libro achará o lector curioso unha sucinta, malia bastante completa, semblanza biográfica de ámbolos dous autores.

Como dixemos, estamos perante a edición conxunta do que no seu día foron trinta entregas, breves e sempre suxeitas ás cotiás, e moitas veces imprevisibles, esixencias de espacio dun xornal. Esta é unha característica que, como non podía ser doutra maneira, é doadamente perceptible no relato, non só na disposición editorial (cada unha das entregas é honestamente mencionada de modo explícito como entrega co ordinal correspondente, en portadilla propia), senón no propio discurso narrativo condicionado por unha dobre esixencia: a condensación de feitos, percepcións e descrições nun espacio relativamente breve e o recurso a manter vivo o interese do lector dunha entrega para a outra. Estas necesidades evocan o que foi tradicional-

mente a literatura de entregas, que, como é sabido, nos tempos pretéritos da literatura *de cordel*, chegaba a desenvolver auténticos *culebróns* (hoxe contamos con este magnífico neoloxismo) a base de truculencias e pastiches inverosímiles, ós que moitos autores, consagrados logo pola literatura máis canónica, debían recorrer para subsistir. Os tempos cambiaron e claro está que nin Tucho Calvo busca medios de subsistencia con *O xabaryl branco* nin que o seu estupendo conto ten débeda ningunha cos aspectos que vimos de describir. Ben en troques, e malia o seu proceso xenético, *O xabaryl branco* amosa unha coherencia e homoxeneidade estruturais que poderían facer pasar inadvertida a súa natureza orixinal a un lector medio de contar con outra disposición formal. Neste senso, do punto de vista estritamente editorial existían, na miña opinión, outras opcións, quizais non consideradas, como a de ter presentado o conto con cortes menos abruptos e continuados (na estrutura actual hai trinta portadillas en menos de 130 páxinas de texto útil) ou mesmo sen cortes, a penas con brancos editoriais entre episodio e episodio. O problema da ética editorial —isto é, non dar gato por coello—, podería resolverse cunha nota explicativa inicial que explicitase a orixe por entregas do libro. Con isto, o libro tería sancionado en unidade formal o que de feito é a unidade estrutural do relato. Non se me escapa que un concepto editorial así implicaría o problema dunha máis incómoda (e acaso non tan consonte co texto) ubicación das

ilustracións de Prado, o que tal vez podería terse resolto coa elección dun formato diferente, no que os fermosos debuxos non apareceran, como ocorre no libro, tan frecuentemente fendidos na intersección das páxinas.

Estas lixeiras eivas á parte —que en nada son atranco para o disfrute da súa lectura—, *O xabaril branco* é un denso e sólido relato enmarcado na epopea da emigración galega a América (o que fica claramente manifestado na propia e emotiva adicatoria do autor), pero que supera moitos dos seus acenos máis tradicionais, manoseados e negativos, como o ruralismo e a pasividade. Ben certo é que a parte da historia referida ó recrutamento de Fito como emigrante, mercé ós enganos do *gancho*, e o estremecedor relato da viaxe en condicións infrahumanas teñen unha base claramente documental e histórica. Pero ben axiña o relato inflexiónase intelixentemente cara a outros derroteiros, máis debedores da novela xuvenil de aventuras que da epopea victimista da emigración galega. Fito, o protagonista, eríxese, en efecto, en heroe, acaso por veces un chisco inverosímil, pero heroe a fin de contas, disposto a lles poñer cara ós máis arrepiantes perigos para recuperar a súa amada. Van se-la súa afouteza e, cimeiramente, a súa ilimitada confianza no seu tótem (o xabaril branco), os elementos marabillosos e case máxicos que determinen a súa aventureira peripecia desde a serra lucense ós cumes andinos; dende o período de aprendizaxe co Futingo, meigo ou

sabio (ou meigo e sabio), ata a súa curación coa *machi*, tamén sabia e meiga, araucana; dende a morte do tío Roi embestido polo totémico xabaril ata a súa propia morte nos peiraos da Boca en Bos Aires cunha daga india afundiada no peito por ter cometido o crime de, sendo rico e *huinca* (branco), ser honesto e defende-los indios, no fondo febles e oprimidos.

Tan mesto urdido de acontecementos desenvólvese estruturalmente en arredor de 10 anos da vida de Fito, un mozo galego dunha aldea calquera dos Andares mediando o século XIX. O punto de vista do narrador responde ó que cabería esperar nunha historia que, de partida, trae os condicionantes formais derivados da edición por entregas. Trátase dunha omnisciencia editorial que non só dirixe os feitos da narración —con recursos retóricos ás veces propios do relato oral: “tería o Fito aínda non dezaseis anos no momento en que bota a andar este relato” (p.11) senón que leva ó narrador a asumir-la voz, o pensamento ou a corrente de consciencia dos personaxes, valorando por eles as situacións ás que se enfrontan e mesmo desenvolvendo, por veces subxectiva e poeticamente, reflexións máis xenéricas sobre a existencia, o valor da amizade, o amor, etc.

No que fai á estrutura temporal, Calvo opta polo esquema clásico da analepse retrospectiva, proxectando desde o momento final do relato (Primeira entrega: *O Fito morreu en Bos Aires*, p. 19) un gran *flash-back* que

comeza, como ficou dito, nos dezaseis anos do protagonista e a chegada do Futingo á súa aldea ancareña natal. Na vixésimo oitava entrega, após a súa estada cos araucanos que o curan física e animicamente, o relato recupera o tempo ordinario, isto é, o momento da morte do protagonista, para desenvolver unha nova e breve analepse que cobre os oito anos intermedios entre a súa marcha de onde os araucanos e o seu asasinato, anos nos que, mercé a unha sinalada condensación narrativa, asistimos á consagración social e humana do protagonista: a súa voda con Xela, a súa descendencia e o seu enriquecemento a base de traballo, honestidade e tolerancia. A estrutura espacio-temporal fécchase circularmente coa simultaneidade da marcha de Xela á Terra e a morte de Fito:

Fito sentíase morrer cando [...] a poucas horas de navegación a Xela miraba cara á popa o camiño que marcaban as estelas de fume e de auga do vapor [...] lonxe, naquel mesmo intre unha daga india ensanguentada nun irmanamento eterno voaba camiño das augas do océano (pp. 130-132).

¿É *O xabril branco* unha historia xuvenil? Na miña opinión é unha historia para tódolos públicos, na que cada lector buscará os seus elementos de identificación. Non cabe dúbida de que hai unha visión xuvenil do mundo, transida en todo momento polo factor máxico que ten os seus máis claros representantes no xabril totémico e no personaxe de Futingo. Deste xeito, o mundo adulto reverte o seu protagonismo na visión case infantil de Fito. É

o Futingo, o vello e sabio, quen outorga preponderancia á opinión do rapaz, a través da percepción ultrasensorial da predeterminación deste a se atopar co xabril branco, quen selará o seu destino. O Futingo anúncialle a Fito que “un ser fabuloso percorre estas terras na túa procura e ti non podes fuxirle” (p. 16), para despois asegurar que, tralas pegadas do fabuloso animal, “Fito é o único que nos podería aclarar algo” (p. 20). Esta compoñente, engaiolante e misteriosa, da predeterminación máxica de Fito aparece clara non só nas declaracións do vello Futingo (“Ese é o camiño a outro mundo e chama por ti que é-lo único que podes velo arestora”, p. 30), senón noutros personaxes como a avoa, quen coincide co vello moinante na percepción dos misteriosos sinais da inminente partida de Fito (p. 32) e, de novo pechando o círculo, na venerable anciá *machi* araucana, quen distingue nidiamente a natureza especial do mozo.

Un último apuntamento. Polo visto, a edición *on-line* de *O xabril branco* foi descargada por 10.000 internautas ó pouco da súa aparición, feito que a editorial vén utilizando mesmo como elemento promocional da obra. Tódolos datos que eu manexo indican que o éxito dunha edición en liña non é máis que o heraldo do seu éxito como libro, o cal me confirma nunha crenza cada vez máis sólida: a de que a rede non fixo, nin fará nos vindeiros anos, máis que apontoa-la vella cultura do libro. Persoalmente —nunha prudente equidistancia entre Gutenberg e Bill

Gates—, eu recomendo le-lo libro, palpalo, ir adiante e atrás, na praia, na butaca da casa, na cama ou na estación de autobuses, escribir nel ou dobra-lo recanto superior da páxina para marcar cando o noso bus chegou a destino ou nos colleu o sono. A pantalla do orde-

nador é ben pouco romántica. E *O xabril branco* é, ó cabo, unha historia romántica.

Juan L. Blanco Valdés
UNED
Pontevedra





Título: *Ébora*
Autor: Xosé Carlos Caneiro
Editorial: Xerais, Vigo, 2000
Núm. pp.: 459
Tamaño: 22 x 14,5

Levou premios moi unánimes, pero esta novela tenche as súas carencias. Cando un libro chega ós escaparates acompañado de varios premios e moitos estalos, é bo que as xentes que consumen literatura tenteen con especial detemento a calidade do produto, porque os libros —con máis frecuencia da que un merece— non sempre responden a unha boa relación calidade/prezo nin calidade/premio. Hai que estar un pouco de acordo con Oscar Wilde cando pedía a creación dunha *policía literaria*; ou polo menos dunha especie de *inspección salutarifera*, que protexese ó consumidor en materia de libros. Xa o feito de que á literatura se lle chame *sistema* (literario) debería resultar sospeitoso, e coa mesma disposiciónmonos a unha actitude crítica e suspicaz moi necesaria fronte a todo o que se define como estrutura. Pero aquí ninguén critica nada. Silencio milenario, que se dorme mellor.

Deberíamos empezar a revisar peso, prezo e premio dos nosos libros escritos nos últimos 25 anos, e habería que facelo dunha disposición temperada, arrombando entusiasmos, ou sexa —etimoloxicamente— evitando os

estados de posesión divina, de credo doutrinal e beata submisión ós diversos deuses (menores). Ou poñémo-los nosos libros e autores no seu sitio ou haberá que chamar a Reich Ranicki que nolos veña peneirar. (Disimúleseme o ton zumbón, pero é que este noso “sistema” é moi malo de levar se non lle pos un pouco de humor).

Verbo da novela de Xosé Carlos Caneiro, hai que convir de entrada que case cincocentas páxinas de narración supoñen unha empresa que xa polo feito de tela rematado materialmente merece un recoñecemento. Pero non por iso debe quedar exenta dunha lectura independente e desapaixonada que, no meu caso, resultou máis laboriosa ca pracenteira. Atopei este libro interminable, case eterno (que non é o mesmo que inmortal). Desde logo, historias non lle faltan, en primeiro ben enfiadas, procedentes dunha imaxinación río, pero que de contado se converten en riada. Aboiado neste mar vai sempre o cabaleiro andante/navegante Libardino Romero, un *Ulises* do país, un perdedor afectado de insuficiencia existencial que decide abandona-la cadea do seu matrimonio con Matilde

para experimentar “unha viaxe xubilo-sa”. O home ten unha toleira entre quixotesca e bovarista enxendrada na lectura, e agora dásele por ir de aventuras e buscar de camiño a acollida dunha dulcinea (Margarita Vega). Máis cá loucura coma a Alonso Quijano, os libros incítano á liberación e a rebelarse contra todo aquilo —que case sempre son *os demais*— que desfai os seus soños, vindo dar nun personaxe, máis que patético, risible e esperpéntico.

O espacio desta feira da estupidez humana é Ébora, “vila farta”, vila libidinosa e venérea, que rende reminiscencias a Macondo, sen resultar cidade utópica, pero sobre todo (cousa que desde o punto de vista literario é máis de lamentar) sen conseguilo que algún teórico ruso chamou o *efecto samanstvo*, esa virtude pola cal un espacio narrativo exerce unha atracción magnética para o lector, no que se esperta o desexo, tan imposible como irrefreable, de habitalo. Non fai falta ir buscar ese encanto nos relatos de Chéjov ou Turguéniev. Con ler *Merlín e familia* xa está.

A acción en *riada*, que dicíamos, aliméntase de miúzas microfuncionais, e aquí todo cabe pero non todo vale. Esa polución narrativa ten acertos indubitables coma no redondeo do carácter e circunstancia de Fidel, no seu bar/miradoiro, ou certas secuencias relacionadas coas orxiásticas *edificacións* de Milín. Pero son moitos os detalles que puideron ser peneirados, unhas veces por seren tópicos (catecismo de Ripalda, a película de *Gilda*...) e

outras veces por seren orixinalidades frustradas (o xogo semántico con esposa/esposas...) Neste punto é cando un recorda a utilidade daquel consello de Hemingway: un escritor debe ter un detector de parvadiñas incorporado.

O libro quere chama-la atención polo estilo, pero usando os recursos de menos rendibilidade. Primeiro a hiperlexemia, un fagocidio verbal abrumador e series isosémicas que inchan a frase afogando a finura (imposible) de calquera idea. Naturalmente non falta o síntoma máis expresivo da inflación léxica: o epíteto. Se suprimimos da novela o epíteto, gañaría unha lixeireza (mesmo no número de páxinas) que se agradecería moito. Pero ese afán por produci-la sensación de *estilo brillante* aproveita ademais distaxias, parano-masias, neoloxismos... Ás veces en media ducia de palabras prodúcese unha concentración estilemática estoupante (“gándaras invérderes do ínfulo e inane purgatorio”, “primeira, primaria e primixenia emoción”) Un chisco de razón tiña Eugenio d’Ors cando dicía que o estilo é coma unha uña: é máis fácil telo brillante ca limpo.

Un uso e abuso especial faise dos procedementos concretamente morfémicos, derivacións e sufixacións destemidas que dan unha nómina de neoloxismos atacullante. Ás veces esa febre morfemática enxendra ambigüidades semánticas. Unha cousa curiosa é que a linguaxe do narrador non se distingue á hora de usar estes rechamantes recursos da dos personaxes. Todo o mundo

morfemiza con embriaguez nesta novela.

Resulta débil a andamiaxe intertextual, que nalgunha ocasión se resolve en reduccionismos culturalmente rebaixados. Uns coñecidos versos de William Blake, un supoñer (Ver un mundo nun gran de area,/ un paraíso nunha flor salvaxe,/ soste-lo infinito na palma da túa man/ e a eternidade nunha hora), findan neste *gramma-kitsch*: “O universo cabe nun gran de area”. O tecido grámmico escritural (Kristeva) case nunca ofrece densidade interior, resultando reminiscente e resequido: “Escribir é sempre unha viaxe

[...] Todas as cousas fermosas e eternas pertencen á irrealidade” (p. 55). No humor *manca finezza*. Os mellores logros pertencerían ó xénero anticlerical, e sen embargo non supera a choqueirada de sancristía.

Fica unha final percepción despois da lectura: un algo así coma unha sensación de puerilidade, de inmaduridade estilística, que, na miña opinión, non se ausenta case nunca ó longo do discurso.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns





Título: *Don't read this book if you're stupid*
Autor: Tibor Fischer
Editorial: Vintage, Londres, 2001
Núm. pp.: 248
Tamaño: 19'5 x 13

Malia que se vai abrindo un oco no amplo mercado literario das Illas Británicas, mesmo estivo na lista final do Booker de 1993 e gañou o premio Granta no mesmo ano pola súa novela *Under the frog*, Tibor Fischer (Stockport, Inglaterra, 1959) aínda é un completo descoñecido no noso país. De feito, ningún dos seus tres libros anteriores (o mencionado *Under the frog*, *The thought gang* e *The collector collector*) foi traducido en España.

Fischer é un escritor interesante e arriscado. Por exemplo, xa o título do libro que comentamos (*Non leas este libro se es parvo*) é unha provocación, e tamén un risco, pois fai falta estar moi seguro de si mesmo para poñelo. Penso que ten algo de xusto cando require intelixencia pola parte do lector, porque Fischer amosa un grande exercicio de creación de personaxes, recursos lingüísticos e referencias contemporáneas (principalmente dos anos noventa), que quedan perfectamente inseridos nos seus inusuais relatos.

De entrada, o libro é unha estraña mestura de cinco relatos curtos e dous longos, tan longos que case que se

poden considerar novelas curtas (os límites da novela están aínda por decidir). Non é común isto porque o escritor británico se sente moito máis cómodo co molde da novela convencional, e o xénero do conto queda, agás algunhas excepcións, para continentais e norteamericanos, estes últimos afeccionados sobre todo ás novelas longuísimas e ó xénero do relato.

Os contos que constitúen o libro son, de xeito moi resumido, os seguintes:

We ate the chef: unha fin de semana dun executivo de medio pelo con amigos, inimigos e dúas mozas rusas no sur de Francia.

Portrait of the artist as a deathmonger: un asasino en serie quere entrar no mundo da arte moderna, e finalmente acada o seu obxectivo cando crea unha forma de suplantación de personalidade como arte.

Fifty uselessnesses: un fanático do wéstern vai na procura da súa propia morte heroica.

Then they say you're drunk: as peripecias dun avogado que vive no barrio

londiniense de Brixton, o máis próximo ó inferno de Dante que un pode atopar.

Ice tonight in the heart of young visitors: estraña viaxe en coche pola Romanía de Ceaucescu.

Bookcruncher: un home crea un método para ler tódolos libros publicados, ata que atopa unha muller que semella te-la mesma técnica.

I like being killed: Miranda, cómica de pouco éxito e *dominatrix*, ten relacións sádicas e inestables cos homes.

Non é doado atopar influencias na escrita de Tibor Fischer; se cadra, un pode lembra-los primeiros libros de Ian McEwan, sobre todo polo seu humor negro e o compoñente sádico, malia que aquel non comparte a liña sinistra deste último. O ton do libro é ácido, ás veces cruel, hiperbólico, canalla, e os seus personaxes son os dubitativos, contradictorios, febles e tolos en loita cunha sociedade ateigada de quenllas sen sentimentos; hai unha tendencia neles a crea-lo seu propio mundo para escapar do real, e, por riba de todo, a fracasaren. Son humanos case que de máis, *losers* que provocan risadas e compaixón, e esa é a corda que tan ben sabe tensar Fischer: pasamos de odiar a un personaxe a aprecio un anaquiño máis tarde, de temer a un asasino a ale darnos polos seus éxitos, porque son, esencialmente, humanos, coma nós, e

loitan ó seu xeito por encontrar un lugar no mundo.

Agáchanse tamén moitos medos nos relatos. Por exemplo, o mito da *vagina dentata*, o temor á muller, que representa Miranda; o desexo imposible de abarca-lo mundo de *Bookcruncher*; o medo ás cidades do home, focalizado no barrio de Brixton (o averno está no sur de Londres), que se constitúe nun dos personaxes do libro. Tamén atopámo-lo absurdo dos anos que relata, a loucura desa derradeira década do século que causou trocos radicais, sobre todo nas Illas. É a pantasma do post-thatcherismo, tan presente na literatura británica máis recente (Barnes, Coe, Amis...), e a sensación de decadencia e perda de peso de Inglaterra, sempre en comparación con Francia e Alemaña, por non falar dos Estados Unidos.

Son, en suma, as toupadas que se dan os homes e as mulleres co mundo que construíron, e que lles é alleo, polo que o fracaso, a decepción, o *pathos*, son os motivos fundamentais de Fischer neste libro. Pero, a diferenza doutros, Fischer amosa unha gran compaixón polos seres que viven na súa creación. Elegancia, humor negro, imaxinación sorprendente, capacidade inconcibible de crear personaxes desmesurados pero cribles. O dito, se es parvo, non o leas.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo



Hubo grandes diferencias entre mis padres sobre a quién debía imitar en el oficio, mas yo, que siempre tuve pensamientos de caballero desde chiquito, nunca me apliqué a uno ni a otro. Decíame mi padre: Hijo, esto de ser ladrón no es arte mecánica sino liberal.

Así reflectía o burlón Quevedo unha cuestión crucial para a consideración social do artista desde a Antigüidade: a dignidade do seu oficio. É ben sabido que foi en Grecia onde se sancionou ideoloxicamente o divorcio entre as artes liberais e mecánicas. Como sinalara Bianchi Bandinelli, é significativa a ausencia dunha musa das artes figurativas, o que explica que os artistas non fosen moito máis ca “un artesanado selecto”. A controversia, non hai que dicilo, prolongarase ata o Renacemento e, no caso de España, seguirá coleando cando o artista italiano alcance un novo recoñecemento: lémbrese a angustiosa loita de El Greco.

Desde estudios clásicos coma o delicioso libro de E. Kris e O. Kurtz, ata contribucións máis recentes (*The Changing Status of the Artist*, New Haven, 1999) pasando por traballos imprescindibles coma o dos Wittkower

Título: *The Intellectual Life of the Early Renaissance Artist*
Autor: Francis Ames-Lewis
Editorial: Yale UP, Londres e New Haven, 2000
Núm. pp.: 322, 140 ilustr. en b/n e cor.
Tamaño: 19 x 15

(*Nacidos baixo o signo de Saturno*) ou, para o caso hispano, o de J. Gállego, un enxame de investigadores se ocupou de estudia-la figura do artista máis alá da súa obra, analizando a súa proxeción social e a loita para conseguir que o oficio que lle daba de comer alcanzase un novo *status*: de artesán a creador.

Francis Ames-Lewis, autor de ensaios sobre a escultura italiana do *Trecento*, Leonardo ou a pintura renacentista veneciana, obséquianos agora cun traballo no que escudriña o proceso mediante o cal o pintor e o escultor modernos conseguiron para as súas artes unha nova posición (a Arquitectura queda fóra dos límites do estudio dada a súa precocidade como arte liberal). O arco cronolóxico que abarca (c. 1390-c. 1520) é xustificado a partir dunha serie de fitos que, dalgunha maneira, marcan o comezo e o final do Primeiro Renacemento: a influencia de Petrarca, a pintura de Altichiero e a redacción do *Libro dell'Arte* de Cennini, para a primeira das dúas, e a morte de Rafael (“in various ways the ideal painter of Alberti’s *On Painting*”, p. 6) para a última. Cento trinta anos que o autor ordena en dez (se non contámo-la

Introducción e o Epílogo) documentados capítulos. No primeiro deles (“The Artist’s Education and Training”) interroga a documentación ó alcance do investigador actual para coñecer as oportunidades de instrución das que gozaba o artista nos anos da súa formación, que —salvo en casos excepcionais— se reducía ó aprendido nas escolas do ábaco e o taller; este último espacio acabará alcanzando no século XVI un rango máis elevado. Volvendo a El Greco, recórdese que á súa chegada a Roma ingresa no gremio de San Lucas que xa é Academia cando parte para España. A este fenómeno de dignificación non é allea a preocupación do artista por adquirir una formación humanística (son de cita-los esforzos de Leonardo por aprender latín) así como a súa crecente pericia (perspectiva, estudio do claroscuro...) á hora de representala realidade, “a growing expectation on the part of the Renaissance observers” (p. 56).

O xa citado Cennini era consciente de que, a fin de dignificala, a súa arte debía ser comparada con outra socialmente máis apreciada, coma a música. Non é de estrañar, pois, que algúns artistas fosen estimados pola súa valía como tanxedores. Moitos loitaron por obter títulos de nobreza, que farán figurar nas súas firmas (un caso precoz, tratándose de España, é o de Dello Delli, episodio que J. Yarza pon en dúbida), desempeñaron cargos públicos, adquiriron notables vivendas nas que expoñían as súas coleccións de antigüidades (tema que Ames-Lewis

expón con detalle no seu capítulo quinto), e foron consultados como *connoisseurs*.

Un índice da súa crecente popularidade é a erección de monumentos funerarios no interior de templos, fenómeno estudado no capítulo cuarto. La *imago clipeata* e a inscrición laudatoria son elementos significativos.

Os capítulos sexto ó noveno constitúen unha panorámica das relacións entre literatura e artes visuais: o artista-poeta, o horaciano “ut pictura poesis” (“Pictoris atque poetis semper fuit et erit equa potestas”, reza a portada dun libro de modelos do taller de Benozzo Gozzoli), as *poesie* venecianas —coa *Tempestade* e o *Concerto campestre* como paradigmas do que o autor categoriza como un xénero “apparently themeless”, o que quizais cause certa poeira entre a crítica—, a *invenzione*, e a *ekphrasis*, son ilustradas cun notable número de exemplos, citas e anécdotas.

Os dous últimos capítulos dedícanse á imaxe —*sensu stricto*— do artista: “Self-portraiture” e “Artists’ Display”, son os seus títulos. Recentemente viron a luz dúas interesantes monografías sobre o tema: Joanna Woods-Marsden, *Renaissance Self-Portraiture: The Visual Construction of Identity and the Social Status of the Artist*, New Haven e Londres, Yale UP, 1998, e Katherine T. Brown, *The painter’s reflection. Self-portraiture in Renaissance Venice 1458-1625*, Florencia, Olschki, 2000.

Se no seu *Libro dell'Arte* Cennini se sentía na obriga de parangonar pintura e música, ¡que cambio na situación do artista implican as palabras de Benvenuto Cellini!: “Cando o meu pai insistía en que eu fose músico, suplicáballe que me deixase debuxar unhas horas ó día e que o resto o dedicaría a tocar para compracelo. Ó cal el me dicía: —¿De xeito que non che gusta tocar? Eu contestáballe

que non, porque me parecía unha arte moi inferior á que eu levaba dentro”.

En suma, unha excelente e moi recomendable introducción a un tema inescusable á hora de aborda-lo estudio do Renacemento.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA.VV., *Palabras con fondo*, Santiago, Fondo Galego de Cooperación e Solidariedade / Sotelo Blanco, 2000.

Abraldes, Rita, e outras, *Narradoras*, Vigo, Xerais, 2000.

Adams, Henry, *La educación de Henry Adams*, trad. de Javier Alcoriza e Antonio Lastra, Barcelona, Alba, 2001.

Agrelo Costas, M^a Eulalia (ed.), *Obra narrativa en galego de Aurelio Ribalta y Copete*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.

Alas, Leopoldo, "Clarín", *Cuentos completos*, ed. de Carolyn Richmond, Madrid, Alfaguara, 2000, dous vols.

Alberto, Eliseo, *La fábula de José*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Aldecoa, Josefina R., *Fiebre*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Alonso, Fran, *Males de cabeza*, Vigo, Xerais, 2000.

Araguas, Vicente, *Agora xa foi*, Santiago, Laivento, 2000.

Armas Marcelo, José Juan, *El niño de luto y el cocinero del papa*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Asturias, Miguel Ángel, *El Señor Presidente*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

Avello, José, *Jugadores de billar*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Balzac, Honoré de, *La obra maestra desconocida*, trad. de J. Albiñana, pról. de Josep Palau i Fabre, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.

Barnatán, Marcos-Ricardo, *La República de Mónaco*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

Barril, Joan, *Tódolos portos se chaman Helena*, trad. de Marga Rodríguez Marcuño, Vigo, Xerais, 2000.

Beccaria, Lola, *La luna de Jorge*, Barcelona, Destino, 2001.

Benacquista, Tonino, *Saga*, trad. de María Teresa Gallego, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.

Bernárdez Vilar, Xoán, *A saga da illa sen noite*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 2000.

Boyd, William, *Armadillo*, trad. de Eva Cruz e Beatriz Marín, Madrid, Alfaguara, 2000.

- Broch, Hermann, *Los inocentes*, trad. de María Ángeles Grau, Barcelona, Lumen, 2000.
- Cabido, Cid, *Grupo abeliano*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Camilleri, Andrea, *El ladrón de meriendas*, trad. de María Antonia Menini, Barcelona, Salamandra, 2000.
- Campos Villar, Xabier, *A obra narrativa en galego de Manuel Lugrís Freire*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.
- Caneiro, Xosé Carlos, *Ébora*, Vigo, Xerais, 2000.
- Carballeira, Johán, *Páxinas galegas*, Vigo, A Nosa Terra, 2000.
- Casares, Carlos, *Ilustrísima*, ed. de Manuel Rosales, Vigo, Galaxia, 2000.
- Cela, Camilo José, *La rosa*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Chacel, Rosa, *Obra completa VI e VII (Novelas II e III)*, ed. de Carlos Pérez Chacel e Antonio Piedra, Valladolid, Fundación Jorge Guillén, 2000.
- Chéjov, Anton, *Cuentos imprescindibles*, ed. e pról. de Richard Ford, Barcelona, Lumen, 2001.
- Christie, Agatha, *Asasinato no Orient Express*, trad. de Alberto A. Lugrís, Vigo, Galaxia, 2001.
- Cid, Xabier, *Terá as túas balas*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.
- Cilleruelo, José Ángel, *Cielo y sombras*, Barcelona, DVD, 2000.
- Conrad, Joseph, *A liña da sombra*, trad. de Benigno Fernández Salgado e Ana Isabel Iglesias Francos, Vigo, Ir Indo, 2000.
- Consolo, Vincenzo, *El pasmo de Palermo*, trad. de Pilar González, Madrid, Debate, 2000.
- Covadlo, Lázaro, *Animalitos de Dios*, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Cruz, Bento da, *A loba*, Vigo, Xerais, 2000.
- D'Ors, Pablo, *Las ideas puras*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Dana, Richard Henry, *Dos años al pie del mástil*, trad. de Francisco Torres Oliver, Barcelona, Alba, 2001.
- Darriba, Manuel, *Velada do billarista*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.
- Delgado, Javier, *Jardines infinitos*, Barcelona, Lumen, 2000.
- DeLillo, Don, *Submundo*, trad. de Gian Castelli, Barcelona, Circe, 2000.
- Doyle, Roddy, *Una estrella llamada Henry*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Dumas, Alejandro, *El conde de Montecristo*, Madrid, Debate, 2000.
- Eiré, Afonso, *Eu tamén fun coas vacas*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Ekman, Kerstin, *Ocurrió a orillas del río*, trad. de Marina Torres, Barcelona, Tusquets, 2000.
- Eliot, George, *Adam Bede*, trad. de Manuel Vallvé, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.
- Elizondo, Salvador, *Farabeuf o la crónica de un instante*, ed. de Eduardo Becetta, Madrid, Cátedra, 2000.
- Expósito Valle, Ana, *¡Vémonos en Kosovo!*, Santiago, Lea, 2000.

- Falconer, Colin, *La ruta de la seda*, trad. de Valeria Watson, Barcelona, Salamandra, 2000.
- Farah, Nuruddin, *Secretos*, trad. de Nuria Lago Jaraiz, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Faulkner, William, *Luz de agosto*, trad. de Enrique Sordo, pról. de Alejandro Gándara, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.
- Féval, Paul, *Los misterios de Londres*, trad., intro. e n. de Gregorio Cantera, Madrid, Celeste, 2000.
- Fontana, Hugo, *Veneno*, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.
- Fraga, Xesús, *Tute para catro*, Vigo, Xerais, 2000.
- Frayn, Michael, *La trampa maestra*, trad. de María Luz García de la Hoz, Barcelona, Salamandra, 2000.
- Fry, Stephen, *Haciendo Historia*, trad. de Cristina Mimiaga, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Fuentes, Norberto, *Condenados de Condado*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- García Barros, Manuel, *Enredos*, Vigo, Galaxia, 2000.
- García Morales, Adelaida, *Una historia perversa*, Barcelona, Planeta, 2001.
- _____, *El testamento de Regina*, Barcelona, Destino, 2001.
- García Ortega, Adolfo, *Lobo*, Madrid, Ollero & Ramos, 2000.
- García Torres, Mariano, *Se van muriendo las rosas*, Sevilla, Algaida, 2000.
- Gaskell, Elisabeth, *Hijas y esposas*, trad. e pról. de Damián Alou, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.
- Gil, Francisco J., e outros, *Phiccións*, Vigo, Xerais, 2001.
- Goethe, Johann Wolfgang von, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, ed. de Miguel Salmerón, Madrid, Cátedra, 2000.
- Gómez, Lupe, *Fisteus era un mundo*, Vigo, A Nosa Terra, 2001.
- Gómez, Ricardo, *Los poemas de la arena*, Sevilla Algaida, 2000.
- González Fernández, María Fe (ed.), *Antoloxía do conto neozelandés*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.
- Greene, Graham, *Los comediantes*, trad. de Enrique Pezzoni, Barcelona, EDHASA, 2000.
- Grosso, Alfonso, *Guarnición de silla*, Madrid, Viamonte, 2000.
- Gutiérrez, Menchu, *La mujer ensimismada*, Madrid, Siruela, 2001.
- Gutiérrez, Pedro Juan, *Animal tropical*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Iturralde, Juan, *Días de llamas*, Madrid, Debate, 2000.
- Jacobs, Bárbara, *Dos libros*, Barcelona, Alfaguara, 2000.
- James, Henry, *Un chiquillo y otros*, trad., pról. e n. de José Manuel Benítez Ariza, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Juan, José Luis de, *La vida privada de los verbos*, Barcelona, Alba, 2000.
- Khadra, Yasmina, *Lo que sueñan los lobos*, trad. de Santiago Martín Bermúdez, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

- Lautréamont, conde de (Isidore Ducasse), *Los cantos de Maldoror*, trad. de Ángel Pariente, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Leñero, Vicente, *La vida que se va*, México, Alfaguara, 2000.
- Leskov, Nikolai S., *Lady Macbeth de Mtsensk*, trad. de Silvia Serra y Augusto Vidal, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2000.
- London, Jack, *El vagabundo de las estrellas*, trad. de A. C. García, pról. de Fernando Savater, Valencia, Numa, 2000.
- _____, *La llamada de lo salvaje. The call of de wild*, trad. de Flora Casas, Madrid, Debate, 2000.
- _____, *Colmillo blanco*, trad. de M. del Mar Hernández, Madrid, Anaya, 2000.
- Longares, Manuel, *Romanticismo*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Lugo, Reynaldo, *Palmeras de sangre*, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Manea, Norman, *El sobre negro*, trad. de Joaquín Garrigós Bueno, Madrid, Metáfora, 2000.
- Mankell, Henning, *Asesinos sin rostro*, trad. de D. Mansten e A. Monjonell, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Marí, Antoni, *Entspringen*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Marías, Fernando, *El niño de los coroneles*, Barcelona, Destino, 2001.
- Markaris, Petros, *Noticias de la noche*, trad. de Ersi Samará, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Martín Gaité, Carmen, *Los parentescos*, pról. de Belén Gopegui, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Martín Santos, Luis, *Tiempo de silencio*, ed. de Alfonso Rey, Barcelona, Crítica, 2000.
- Martín, Andreu, *Bellísimas personas*, Sevilla, Algaida, 2000.
- Martínez Montesinos, Carlos, *Una bandada de mujeres muertas*, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.
- Martínez Pereiro, Xosé Luis, *Medición Definitiva do Limbo*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Masip, Paulino, *El diario de Hamlet García*, Madrid, Visor / Comunidad de Madrid, 2000.
- Mendoza, Eduardo, *La aventura del tocador de señoras*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Mills, Magnus, *Sin novedad en el Oriente Express*, trad. de Julieta Lionetti, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Mishra, Pankaj, *Los románticos*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Monicelli, Furio, *Lágrimas impuras (El jesuita perfecto)*, trad. de Carlos Alonso, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Montero, Rosa, *El corazón del Tártaro*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Morris, William, *Las aguas de las islas encantadas*, trad. e ed. de José María Legido, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Mosley, Nicholas, *Monstruos de buenas esperanzas*, trad. de Celia Montolio, Madrid, Siruela, 2000.
- Muñoz Molina, Antonio, *En ausencia de Blanca*, ed. non venal, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999.
- _____, *Unas gafas de Pla*, Madrid, Aguilar, 2000.

- _____. *Sefarad*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Noon, Jeff, *Vurt*, trad. de Isabel Núñez, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Nooteboom, Cees, *El día de todas las almas*, traducción de Julio Grande, Madrid, Siruela, 2000.
- O'Connor, Flannery, *El negro artificial y otros escritos*, trad. de María José Sánchez Calero, Madrid, Encuentro, 2000.
- O'Hagan, Andrew, *Padres nuestros*, trad. de Luis María Brox, Madrid, Debate, 2000.
- Omgbá, Víctor, *Calella sen saída*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Palazuelos, Fernando, *Papeles de penumbra*, Madrid, Lengua de Trapo, 2001.
- Pedraza, Pilar, *Arcano trece. Cuentos crueles*, Madrid, Valdemar, 2000.
- Peregil, Francisco, *Era tan bella*, Barcelona, Destino, 2000.
- Pérez de Ayala, Ramón, *Obras completas, III. (Novelas cortas y cuentos)*, ed. de Javier Serrano Alonso, Madrid, Biblioteca Castro, 2000.
- Pérez Estrada, Rafael, *El muchacho amarillo*, Barcelona, Debolsillo, 2000.
- Pérez Galdós, Benito, *La desheredada*, ed. de Germán Gullón, Madrid, Cátedra, 2000.
- Pernas, Ramón, *Brumario*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Piglia, Ricardo, *Respiración artificial*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Pombo, Álvaro, *El cielo raso*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Puntí, Jordi, *Piel de armadillo*, Barcelona, Salamandra, 2001.
- Quesada, Roberto, *Big Banana*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Quiñonero, Juan Pedro, *Anales del Alba*, Palma de Mallorca, Bitzoc, 2000.
- Reboiras, Ramón F., *El día de los enamorados*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Reigosa, Carlos, G., *Homes de tras da corda*, Vigo, Xerais, 2001.
- _____. *La guerra del tabaco*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.
- Rivas, Manuel, *A man dos paños*, Vigo, Xerais, 2000.
- Riveiro Coello, Antón, *As rulas de Bakunin*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Rolin, Olivier, *Meroe*, trad. de María Teresa Gallego, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Romero, Medos, *Dubido se matei a Lena*, Vigo, Xerais, 2000.
- Roth, Henry, *Un trampolín de piedra sobre el Hudson*, trad. de Beatriz Ruiz-Arrabal, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Ruibal, Euloxio R., *Casarriba*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Salisachs, Mercedes, *Los clamores del silencio*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Saramago, José, *La caverna*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Sarti, Javier, *La memoria inútil*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Shem, Samuel, *Monte Miseria*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Anagrama, 2000.

Sheridan, Peter, *44, Sevilla Place*, trad. de Gian Castelli, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Sierra, Germán, *Efectos secundarios*, Madrid, Debate, 2000.

Sijie, Dai, *Balzac y la joven costurera china*, trad. de Manuel Serrat Crespo, Barcelona, Salamandra, 2001.

Simenon, Georges, *El efecto de la luna*, trad. de Javier Albiñana, Barcelona, Tusquets, 2000.

Sorela, Pedro, *Trampas para estrellas*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Spragg, Mark, *Donde los ríos cambian su curso*, trad. de Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona, Tusquets, 2000.

Swift, Jonathan, *Cuento de una barricada*, ed. de Pilar Elena e Emilio Lorenzo, Madrid, Cátedra, 2000.

Thackeray, William M., *La feria de las vanidades*, ed. de José Antonio Álvarez Amorós, Madrid, Cátedra, 2000.

Tizón, Eloy, *Labia*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Torres Villarroel, Diego de, *Correo del otro mundo. Sacudimiento de mentecatos*, Madrid, Cátedra, 2000.

Updike, John, *Gertrudis y Claudio*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 2000.

Vallvey, Ángela, *Vías de extinción*, Barcelona, Emecé, 2000.

Vázquez Pintor, Xosé, *Quen faga voar*, Santiago, Laiovento, 2001.

Villena, Luis Antonio de, *Pensamientos mortales de una dama*, Barcelona, Planeta, 2000.

Walton, Izaak, *El perfecto pescador de caña*, pról. de Miguel de Unamuno, trad. de A. García Piris, Granada, La Velea, 2000.

Zweig, Stefan, *La embriaguez de la metamorfosis*, trad. de Adan Kovacsics, Barcelona, El Acantilado, 2000.

POESA

AA.VV., *A ponte das palabras. Poesía vasca 1990-2000. Hitzeko zubia. Euskal poesia 1920-2000*, ed. bilingüe, coord. Jon Kortazar, trads. vv., Pontevedra, Letras de Cal, 2001.

Abeal, Xosé, *Herba do tempo*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Álvarez Cáccamo, Alfonso, e outros, *Escolma de familia. Cen anos de poesía*, Vigo, Xerais, 2000.

Amorós, Amparo, *Las moradas*, Palma de Mallorca, Calima, 2000.

Andrés Ruiz, Enrique, *Estrella de la tarde*, Valencia, Fundación Mainel, 2000.

Andrés, Ramón, *La amplitud del límite*, Barcelona, DVD, 2000.

Araguas, Vicente, *Río matinal*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Avilés de Taramancos, Antón, *Cantos caucanos*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Badosa, Enrique, *Epigramas de la Gaya Ciencia*, Barcelona, DVD, 2000.

- Beckett, Samuel, *Obra poética completa* (ed. trilingüe), ed. e trad. de Jenaro Talens, Madrid, Hiperión, 2000.
- Benedetti, Mario, *Los espejos las sombras*, ed. e intro. de Francisca Noguero, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2000.
- Bolaño, Roberto, *Tres*, Barcelona, El Acantilado, 2001.
- Breyner Andresen, Sophia de Melo, *Antología poética*, ed. bilingüe, sel. e trad. de Carlos Clementson, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Brito, Casimiro de, *Opus affettuoso*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Caamaño, Adolfo, *Poemario irlandés*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Calderón de la Barca, Pedro, *Poesía*, ed. de Evangelina Rodríguez Cuadros, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- Calvo, Eduardo, *Bajo la única noche*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Campo Pereira, Víctor, *Perdida luz. (Escolma poética)*, ed. de Teresa Monteagudo, intro. de Luís Alonso Girgado, Santiago, Follas Novas, 2001.
- Cea, Xosé de, *Presencia da fenda*, Pontevedra, Letras de Cal, 2001.
- Chirinos, Eduardo, *Abecedario del agua*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Corredor-Matheos, José, *Poesía (1970-1994)*, ed. de José María Balcells, Pamplona, Pamiela, 2000.
- Domínguez Alberte, Xoán Carlos, *Material de outono*, Lisboa, Tema, 2000.
- Dono, Maite, *O mar vertical*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Eielson, Jorge Eduardo, *Sin título*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Eliot, T. S., *Prufrock y otras observaciones*, ed. e trad. de Felipe Benítez Reyes, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- _____, *La tierra baldía. Cuatro cuartetos y otros poemas. Poesía selecta (1909-1942)*, ed. bilingüe, trad. de Juan Malpartida e Jordi Doce, Barcelona, Círculo de Lectores, 2001.
- Espina, Antonio, *Poesía completa*, Madrid, Fundación BSCH, 2000, dous vols.
- Forcadela, Manuel, *Morte do fadista*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- García López, Ángel, *Mitologías*, Madrid, Visor, 2000.
- Gelman, Juan, *Tantear la noche*, Lanzarote, Fundación César Manrique, 2000.
- Gil de Biedma, Jaime, *Antología poética*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Gómez Alfaro, Xosé Carlos, *Pasos cara á alba*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2000.
- Häsler, Rodolfo, *Poemas de la rue de Zurich*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones, 2000.
- Holan, Vladimir, *Abismo de abismo*, trad. de Clara Janés, Vitoria, Bassarai, 2000.
- Jiménez Millán, Antonio, *La mirada infiel. Antología poética 1975-1998*, próls. de Francisco Javier Díaz de Castro e Enrique Molina Campos, Granada, Diputación de Granada, 2000.
- Labordeta, Miguel, *Punto y aparte*, pról. de José Carlos Mainer, Barcelona, El Bardo, 2000.

- Lavandeira, F.R., *Mar que evita o meu regreso*, Sada, A Coruña, Ediciós do Castro, 2000.
- Lemos, Paula de, e Marga do Val, *Entre dunas*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Llop, José Carlos, *La oración de Mr. Hyde*, Barcelona, Península, 2001.
- López, Carlos, *Espello sen fondo*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Lorenzo Baleirón, Eusebio, *Antoloxía poética*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Lostalé, Javier, *Jimmy, Jimmy*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Maizkurrena, María, *Tiempo*, Madrid, Hiperión, 2000.
- Martínez, José Luis, *El tiempo de la vida*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Martul-March, Kimberleigh, *Poesía feita a mao (Handmade Poetry)*, Santiago, Noitarenga, 2000.
- Méndez Fonte, Rosa, *Poemas anobelados no tempo*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Meyer, Franck, *Pê-le-mêle fel*, Santiago, Edicións Positivas, 2000.
- Michaux, Henri, *Poemas escogidos*, trad. de Julia Escobar, Madrid, Visor, 2001.
- Molina, César Antonio, *Olas en la noche*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Moura, Vasco Graça, *Una carta en invierno y otros poemas*, trad. de Jesús Munárriz, Madrid, Hiperión, 2000.
- Munárriz, Jesús, *Peaje para el alba*, sel. e pról. de Ángela Vallvey, Madrid, Hiperión, 2000.
- _____, *Viento fresco*, Cuenca, El Toro de Barro, 2000.
- Navas Ruiz, Ricardo (ed.), *Poesía española 6. El siglo XIX*, Barcelona, Crítica, 2000.
- Neruda, Pablo, *Obras completas, III*, ed. de Hernán Loyola, pról. de Joaquín Marco, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.
- _____, *Poemas*, sel. de Pere Gimferrer, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Nieto, Pepa, *Como ceniza*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Núñez, Vicente, *Viaje al retorno (Antología poética)*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Palacios Albiñana, Joaquín (ed.), *Antología de la poesía macabra*, Madrid, Valdemar, 2001.
- Paz, Octavio, *Versiones y diversiones*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.
- Pedreira Lombardía, Emma, *Grimorio*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 2000.
- Pereira Valcárcel, Manuel, *Rosa íntima*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Pérez Olivares, José, *El hacha y la rosa (tres décadas de poesía espaola)*, Sevilla, Renacimiento, 2000.
- Perucho, Joan, *Antología poética*, pról. de Juan Manuel Bonet, trad. de Rosa Lentini e Joan Perucho, Tarragona, Igitur, 2000.
- Pizarnik, Alejandra, *Poesía completa*, Barcelona, Lumen, 2000.
- Porpetta, Antonio, *Silva de extravagancias*, Madrid, Calambur, 2000.

Pound, Ezra, *Cantares completos III*, trad. de José Vázquez Amaral e outros, Madrid, Cátedra, 2000.

Pulido, Antón, e Ramón Nicolás Rodríguez (eds.), *Manuel Luís Acuña*, Vigo, Xerais, 2000.

Río Sáinz, José del, *Poesía*, ed. de Luis Alberto de Cuenca e José del Río Mons, Granada, La Veleta, 2000.

Rojas, Gonzalo, *Metamorfosis de lo mismo*, Madrid, Visor, 2000.

Romero, Medos, *O peso da derrota*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Royet-Journoud, Claude, *As naturezas indivisibles*, trad. de Emilio Araújo, Santiago, Noitarenga, 2000.

Rubio, José María (sel. e pról.), *Cien coplas por soleá*, Madrid, Arbora, 2000.

Salinas, Pedro, *Poesías completas*, pról. de Jorge Guillén, ed. de Soledad Salinas de Marichal, Barcelona, Lumen, 2000.

Sánchez Robayna, Andrés, *Poemas (1970-1999)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

Segovia, Tomás, *Misma juventud*, Valencia, Pre-Textos, 2000.

Tato, Álvaro, *Hexateuco*, Madrid, Visor, 2000.

_____, *Libro de uroboros*, Madrid, Hiperión, 2000.

Teixeira de Pascoães, *Señora de la noche*, trad. de Ángel Guinda, Zaragoza, Olifante, 2000.

Velasco, Miguel Ángel, *La vida desatada*, Valencia, Pre-Textos, 2000.

Villar, Rafa, *Días de Sherezade*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

TEATRO

Calderón de la Barca, Pedro, *El príncipe constante*, ed. de Enrica Cancelliere, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

_____, *La dama duende*, ed. de Gabriel Maldonado Palmero, Madrid, Acento, 2000.

_____, *Obras selectas*, pról. de Andrés Amorós, Madrid, Espasa, 2000.

Marcelino de Santiago 'Kucas', *Unha noite no paraíso. A culpa foi de Mozart. A rúa das balconadas*, Vigo, Xerais, 2000.

Salgueiro González, Roberto, *Elia en ardentía ou Bernardo destemplado*, Vigo, Xerais, 2000.

Tirso de Molina, *Obras completas. Autos sacramentales II. El Laberinto de Creta, La madrina del cielo, La ninfa del cielo*, ed. crítica de Ignacio Arellano, Blanca Oteiza e Miguel Zugasti, Pamplona; GRISO (Universidad de Navarra).

Vázquez, Dora, e Pura Vázquez, *Teatro completo para nenos*, IGAEM / Ourense, Abano, 2000.

VARIOS

Alas, Leopoldo, "Clarín", *Siglo pasado*, ed. e pról. de José Luis García Martín, Oviedo, Llibros del Peixe, 2000.

Alonso Montero, Xesús, *Beatus qui legit. Artigos periodísticos (1998-1999)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2000.

- Alvar Ezquerro, Jaime (dir.), *Diccionario Espasa de mitología universal*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Aparicio Maydeu, Javier (ed.), *Estudios sobre Calderón*, Madrid, Istmo, 2000, dous vols.
- Aragão, Cleudene de Oliveira, *Xosé Neira Vilas e Rachel de Queiroz, fabuladores artifices*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.
- Asensio, Eugenio, *El erasmismo y las corrientes espirituales afines*, Salamanca, Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas, 2000.
- Barón, Emilio, *Odi et amo. Luís Cernuda y la literatura francesa*, Sevilla, Alfar, 2000.
- Cabanillas Enríquez, Ramón, e Eladio Rodríguez González, *A saudade nos poetas galegos*, ed. facsimilar ó coidado de Luís Alonso Gargado e Teresa Monteagudo Cabaleiro, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.
- Canavaggio, Jean, *Cervantes, entre vida y creación*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 2000.
- Caro Baroja, Pío, *Crónica barojiana. La soledad de Pío Baroja*, Madrid, Caro Raggio, 2000.
- Castro, Ignacio, *Neste silencio. Arredor de Uxío Novoneyra*, Santiago, Noitarenga, 2000.
- Chesterton, Gilbert Keith, *Ortodoxia*, trad. de Alfonso Reyes, Barcelona, Alta Fulla, 2000.
- Connolly, Cyril, *La sepultura sin sosiego*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 2000.
- Cortázar, Julio, *Cartas I (1937-1963), II (1964-1968), III (1968-1983)*, ed. de Aurora Bernárdez, Madrid, Alfaguara, 2000, tres vols.
- Couce, C., J. M. Díaz de Bustamante, M. V. Pardo, e D. Vilariño, *Guía do fondo antigo de monografías da Biblioteca Xeral da Universidade de Santiago de Compostela: literaturas hispánicas (Séculos XV-XVIII)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Díaz Navarro, Epicteto, *La forma del enigma. (Siete ensayos sobre la narrativa de Juan Benet)*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2000.
- Diego, Gerardo, *Obras completas: prosa (prosa literaria)*, VI, VII, VIII, ed. de José Luis Bernal, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Díez Borque, José María, *Calderón de la Barca. Verso e imagen*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2000.
- Fernández, Carlos, *O vento do espírito. De Vicente Risco a Ramón Piñeiro*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Forneiro, José Luis, *El romancero tradicional de Galicia: una poesía entre dos lenguas*, Oñate (Guipuzkoa), Senda, 2000.
- Franzini, Elio, *La estética del siglo XVIII*, trad. de Francisco Campillo, Madrid, Visor, 2000.
- García Hortelano, Juan, *Inventiones urbanas*, Valladolid, Cuatro, 2001.
- García Oro, José, e María José Portela Silva, *La monarquía y los libros en el Siglo de Oro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2000.
- Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas XII. Novelismo IV. El caballero del hongo gris y otras novelas (1928-1937)*, ed. de Iolanda Zlotescu, pról. de José-Carlos Mainer, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2000.

- González Pérez, Clodio, *Eladio Rodríguez González*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 2000.
- González-Millán, Xoán, *O diccionario enciclopédico de Eladio Rodríguez*, Vigo, Xerais, 2001.
- Jaime, Antoine, *Literatura y cine en España (1975-1995)*, Madrid, Cátedra, 2000.
- Kafka, Franz, *Obras completas II. Diarios*, trad. de Andrés Sánchez Pascual, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.
- Lagares, Xoán Carlos, *Por eso fez este cantar. Sobre as rúbricas explicativas dos cancioneros profanos galego-portugueses*, Santiago, Laiovento, 2000.
- López Poza, Sagrario (ed.), *Estudios sobre literatura emblemática española. Trabajos del grupo de investigación 'Literatura emblemática hispánica' (Universidade da Coruña)*, Ferrol, (A Coruña), Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 2000.
- Lozano Marco, Miguel Ángel, *Imágenes del pesimismo. Literatura y arte en España, 1898-1930*, Alicante, Universidad de Alicante, 2000.
- Luis Martín, Francisco de, e Luis Arias González, *De O Grove a Cuba (1937-1964). Memorias de Juan Aguiño: pescador e exiliado*, Sada (A Coruña), Edición do Castro, 2000.
- Luna Sanmartín, Xosé, *Manuel Daniel Varela Buxán. O patiarca do teatro galego*, Pontevedra, Seminario de Estudos do Deza, 2001.
- Machado, Manuel, *Impresiones: El Modernismo. Artículos, crónicas y reseñas. 1899-1909*, ed. de Rafael Alarcón Sierra, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Magris, Claudio, *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, trad. de A. González Sainz, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Mainer, José-Carlos, *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Mainer, José-Carlos, e Santos Juliá, *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986. La cultura de la transición*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Monteagudo, Henrique, *Castelao. Defensa e ilustración do idioma galego*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Monteagudo, Henrique (dir.), *Obras de Castelao*, Vigo, Galaxia / Banco Simeón, 2001, oito vols.
- Mora, Carmen de, *En breve. Estudios sobre el cuento hispanoamericano contemporáneo*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000.
- Morris, C. B., *El Surrealismo y España. 1920-1936*, trad. de Fuencisla Escribano, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Morrow, Bradford, e Patrick McGrath (eds.), *Los nuevos góticos*, trad. de A. Erenhaus, Barcelona, Minotauro, 2000.
- Otero, David, *A vida de Eladio Rodríguez González*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Otero, Inmaculada, *'Criminal' e 'Eu é'. Dúas novelas de Xurxo Borrazás*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.
- Paz, Octavio, *Miscelánea II. Últimos escritos*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.
- Pedraza Jiménez, Felipe, B., e Milagros Rodríguez Cáceres, *Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*, Madrid, EDAF, 2000.

- Pérez, Joseph, *La España del siglo XVI*, trad. de Mauro Armíño, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Plath, Sylvia, *Cartas a mi madre*, trad. de Montserrat Abelló e Mireira Bofill, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Pound, Ezra, *El ABC de la lectura*, trad. de M. Martínez Lage, Madrid, Ediciones Fuentetaja, 2000.
- Prada, Juan Manuel de, *Desgarrados y excéntricos*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Rabuñal, Henrique, *Jenaro Marinhos del Valle, a vida escura*, Santiago, Laivento, 2000.
- Ródenas, Domingo (ed.), *Prosa del 27 (Antología)*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Rodríguez Guerra, Alexandre, *Epistolario galego de Miguel de Unamuno*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.
- Roig Rechou, Blanca Ana, *A poesía infantil e xuvenil en Galicia*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Roig Rechou, Blanca Ana (coord.), *Informe de Literatura. A Literatura no 1999 e a súa recepción*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2000.
- Romero de Solís, Diego, *Enoc. Sobre las raíces filológicas de la poesía contemporánea*, Madrid, Akal, 2000.
- Ruiz Ramón, Francisco, *Calderón nuestro contemporáneo. El escenario imaginario. Ensayo sinóptico*, Madrid, Castalia, 2000.
- Sloterdijk, *El pensador en escena*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Sousa Jiménez, José, *Acuarela do Brasil*, Santiago, Tórculo Edicións, 2000.
- Talens, Jenaro, *El sujeto vacío*, Valencia, Frónosis, 2000.
- Tournier, Michel, *El espejo de las ideas*, trad. de L. M. Todó, Barcelona, El Acanalado, 2000.
- Trapiello, Andrés, *Do fuir*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Uría Maqua, Isabel, *Panorama crítico del mester de clerecía*, Madrid, Castalia, 2000.
- Urrutia, Jorge, *Lectura de lo oscuro. Una semiótica de África*, Barcelona, Alba, 2000.
- Vargas Llosa, Mario, *El lenguaje de la pasión*, Madrid, Ediciones El País, 2000.
- Vernant, Jean-Pierre, *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*, trad. de J. Jordá, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Vila-Matas, Enrique, *Desde la ciudad nerviosa*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Villena, Luis Antonio de, *Teorías y Poetas. Panorama de una generación completa en la última poesía española*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Ynduráin, Francisco, *Del clasicismo al 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Yourcenar, Marguerite, *Cartas a sus amigos*, trad. de M. Fortunata Prieto Barral, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Zimic, Stanislav, *Apuntes sobre la estructura paródica y satírica del 'Lazarillo de Tormes'*, Madrid, Iberoamericana / Vervuert, Frankfurt am Main, 2001.
- Zolla, Elémire, *Los místicos de Occidente*, trad. de José Pedro Tosaús Abadía, Barcelona, Paidós, 2000, catro vols

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

- AA. VV., *Jugar y aprender: talleres y experiencias en educación infantil*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- AA.VV., *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*, Madrid, Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, 2000.
- AA.VV., *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*, Barcelona, El Roure, 2000.
- Aguirre, I., *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2000.
- Agulló, E., e A. Ovejero (coords.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Ainscow, M., *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea, 2001.
- Alberca Bjerregaard, P., *Prácticas con Mathematica. Álgebra y cálculo. Cuaderno 1*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- _____, *Prácticas con Mathematica. Ampliación de cálculo. Cuaderno 1*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Alberte Castiñeiras, J. R., *Atención á diversidade e habilidades sociais*, A Coruña, Deputación Provincial da Coruña, 2001.
- Altable, Ch., *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Madrid, Miño y Dávila, 2000.
- Ander-Egg, E., *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Madrid, CCS, 2000.
- Anton, M., e B. Moll, *Educación infantil (0-6 años). Orientaciones y recursos*, Barcelona, CISS-PRAXIS, 2000.
- Antunes, C., *El desarrollo de la personalidad y de la inteligencia emocional. Diálogos que ayudan a crecer*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Araiz, B., *Teatro, sobremesas y juegos*, Madrid, CCS, 2001.
- Baqués i Trenchs, M., *600 juegos para educación infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Barcelona, CEAC, 2000.
- Bárcena, F., e J. C. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

- Bernal, J., e M^a. L. Calvo, *Didáctica de la música. La expresión musical en la Educación Infantil*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Bernal, J., M^a. L. Calvo e C. Martín, *Repertorio de canciones para la Educación Infantil. Cuaderno de actividades*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Beyer, L., e D. P. Liston, *El currículo en conflicto*, Madrid, Akal, 2001.
- Björk, L., e I. Blomstrand, *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, Graó, 2000.
- Borba, M., *La autoestima de tu hijo. Consejos para darle la seguridad, el cariño y el apoyo que necesita*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Britton, L., *Jugar y aprender. El método Montessori. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Bustos Sánchez, I., *Trastornos de la voz en edad escolar*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Cabero Almenara, J., e outros (coords.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, 2000.
- Cajide, J., M. Santos e A. Porto (coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Calmell, C., e J. Miranda (coords.), *Guía Praxis para el profesorado de ESO. Música*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2000.
- Calvo García, M., e N. Fernández Sola (coords.), *Los derechos de la infancia y de la adolescencia*, Zaragoza, Mira Editores, 2000.
- Callejo Fraile, C., e outros, *Ecoauditorias y proyectos de calidad de los centros educativos*, Madrid, CIDE-MECD, 2000.
- Camps, A., e T. Rivas (dirs.), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE-MECD, 2000.
- Cantón Duarte, J., e M. R. Cortés Arboleda, *El apego del niño a sus cuidadores*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Cárdenas Vélez, D., *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Carreras, LL., e outros, *Cómo educar en valores. Materiales, textos-recursos, técnicas*, Madrid, Narcea, 2001.
- Casaseca Hernández, S., *Talleres de escritura. La estética del lenguaje escrito en Secundaria*, Madrid, Narcea, 2001.
- Castro Posada, J. A., *Guía de autoestima para educadores*, Salamanca, Amarú, 2000.
- Cava, M. J., e G. Musitu, *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Cerezo Ramírez, F., *La violencia en las aulas*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Cifuentes Torres, C., *Xogando na escola*, Santiago de Compostela, Edicións Lea, 2000.
- Clemente Linuesa, M^a, *Enseñar a leer*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Combessie, J. C., *El método en sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

- Corzo, J. L., *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, Madrid, PPC, 2000.
- Costa, M., e E. López, *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Cremer, P., e M. R. Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Currás, C., e A. Dosil (dirs.), *Diccionario de Psicología e Educación*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2001.
- Cuxart, F., *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Charle, C., *Los intelectuales en el siglo XIX. Precursores del pensamiento moderno*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 2000.
- De la Torre, S., e O. Barrios (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- De Paúl, J., e Arruabarrena, M. I., *Manual de protección infantil*, Barcelona, Masson, 2001.
- Deaño, M., *Cómo prevenir las dificultades de cálculo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Duart, J. M^a, e A. Sangrá (comps.), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Durkheim, E., *Las reglas del método sociológico y otros escritos*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Eslava, J., *Escuela y prisiones de Vicentito González*, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Fabra, M^a. L., e M. Domènech, *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Feldman, J. R., *Autoestima ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...*, Madrid, Narcea, 2001.
- Fermoso, P., e J. Pont (eds.), *Sociología de la educación*, Valencia, Nau Llibres, 2000.
- Fontana, D., *El control del comportamiento en el aula*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Fuentes, P., e otros, *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Gadamer, H-G., *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.
- García, C. E., *Análisis económico de las organizaciones. Enfoques y perspectivas*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- García, R., *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Gardner, H., D. H. Feldman e M. Krechevsky (comps.), *El Proyecto Spretum*, Madrid, Morata, 2001.
- Gasol, A., e M. Arànega, *Descubrir el placer de la lectura*, Barcelona, Edebé, 2000.
- Gavidia, V., e M. J. Rodes, *Desarrollo de la educación para la salud y del consumidor en los centros docentes*, Madrid, CIDE-MECD, 2000.

- Gil, F., G. Jover, e D. Reyero, *La enseñanza de los derechos humanos. 30 Preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Gómez Latorre, R. I., M. Jaimes e A. Sánchez Peláez, *Maestros con maestros. Peripecias de un grupo en formación*, Morón (Sevilla), Publicaciones MCEP, 2000.
- Gómez Tolón, J., *Habilidades y destrezas en terapia ocupacional*, Zaragoza, Mira Editores, 2000.
- González, F., *Educación en el deporte*, Madrid, CCS, 2001.
- Guttmann, A., *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Harris, S. L., *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*, Madrid, Narcea, 2001.
- Hernández Pina, F., e M^a. P. García Sanz, *Evaluación del proyecto curricular*, Madrid, La Muralla, 2001.
- Hillmann, K-H., *Diccionario Enciclopédico de Sociología*, Barcelona, Herder, 2001.
- Howe, M. J., *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, INCE-MECD, 2000.
- Jiménez, M^a. P., e I. García-Rodeja (eds.), *Proceedings of the 3th Conference of European Researchers in Didactic of Biology*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones da Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Lahora, C., *La escolarización antes de los 3 años. Organización del aula y diez Unidades Didácticas*, Madrid, Narcea, 2001.
- Lewis, C. S., *La abolición del hombre. Reflexiones sobre la educación*, Barcelona, Editorial Andrés Bello, 2000.
- López Caballero, A., *Todos podemos ser mejores padres*, Madrid, CCS, 2001.
- López Ruiz, J. I., *Aprendizaje docente e innovación curricular*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Luque Sánchez, R., *Las historias de Carmelo. 40 ejemplos de cómo hacer la lectura divertida en clase*, Archidona (Málaga), Aljibe/ /Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2000.
- Macià Antón, D., *Las drogas: conocer y educar para prevenir*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Máiquez, M^a. L., e otros, *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*, Madrid, Visor, 2000.
- Marco, A., e A. S. Porto, *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996)*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Marí Mollà, R., *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Marina, J. A., e M. de la Válgoma, *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, Madrid, Anagrama, 2000.
- Marsellés Vidal, M^a. A., e G. Jové Monclús, *De la prevenció a l'atenció en la primera infància:*

- un enfocament interdisciplinar*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2000.
- Martí, L., *Por qué el voluntariado*, Madrid, CCS, 2000.
- Martin, M., L. Margalef e L. Rayón, *La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria: los modelos de planificación y organización*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2000.
- Martinello, M. L., e G. E. Cook, *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Martínez, O., *Por qué no jugamos. Técnicas de animación para educar*, Madrid, CCS, 2000.
- Martínez Selva, J. M^a, *Aprender a comunicarse en público*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Mateo, J., *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, ICE-Horsori, 2000.
- Megías, E. (dir.), *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*, Barcelona, Fundación "la Caixa", 2000.
- Meltzoff, J., *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Mendoza, A. (coord.), *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Miller, J. F., M. Leddy e L. A. Leavitt (dirs.), *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*, Barcelona/Santander, Masson/Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 2001.
- Miranda Casas, A., L. Amado Luz e S. Jarque Fernández, *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Molina García, S., *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Molina Rubio, A., *Una teoría para la práctica de la educación*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2000.
- Montero Alcaide, A., *Educación de adultos. Fundamentación, estructura, currículo y desarrollo normativo en Andalucía*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- _____, *La convivencia en los centros docentes. Modelo de intervención y marco normativo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Moradillo, F., *Adolescentes, drogas y valores*, Madrid, CCS, 2001.
- Morales Puertas, M., *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación intercultural en Secundaria*, Madrid, Narcea, 2001.
- Moreira, M. A., *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor, 2000.
- Morin, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Mullender, A., *La violencia doméstica*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Muntaner, J. J., *La persona con retraso mental: bases para su inclusión social y educativa*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.

- Naval, J., e J. Laspalas (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*, Pamplona, EUNSA, 2000.
- Neave, G., *Educación superior, historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Núñez Cubero, L., e outros, (eds.), *Evaluación de políticas educativas*, Huelva, Universidad de Huelva, 2001.
- Olivé, L., *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Palos, J. (coord.), *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*, Barcelona, ICE-Horsori, 2000.
- Pascual Cabo, A., *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Payá, M., M^a. R. Buxarrais e M. Martínez (coords.), *Guía Praxis para el profesorado de ESO. Ética y educación en valores*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2000.
- Paz Framil, A., *FUNNY STORIES for remedial pronunciation self study and classroom*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Pérez Polo, F., *Recursos para el tiempo libre/5*, Madrid, CCS, 2001.
- Phillips, E. M., e D. S. Pugh, *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Pomar Tojo, C. M^a, *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Popkewitz, T. S., e M. Brenna (comps.), *El desafío de Foucault*, Barcelona, Pomares, 2000.
- Polaino, A., A. Sobrino, e A. Rodríguez (eds.), *Adopción. Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Porras, S., e outros, *Cuentos de todos los colores*, Madrid/Barcelona, Espasa-Calpe/Associació de Mestres Rosa Sensat, 2000.
- Pozo, J. I., e Y. Postigo Angón, *Los procedimientos como contenidos escolares*, Barcelona, Edebé, 2000.
- Prieto, M^a. D., e J. L. Castejón (eds.), *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Puyuelo, M., e J. A. Arriba, *Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Quintana Cabanas, J. M^a., *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*, Madrid, Herder, 2001.
- Reigeluth, Ch. M. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Vol. I e II), Madrid, Santillana, 2000.
- Rincón Igea, B. del (coord.), *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Rivas, J. I. (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.

- Rivas Torres, M^a. R., e P. Fernández Fernández, *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Rodríguez Gómez, G., e A. J. González Rueda (coords.), *Calidad en los servicios universitarios*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 2000.
- Román, J. M^a, S. Sánchez, e F. Secadas, *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Romero Rodríguez, S., *De gira hacia el trabajo. Cuaderno del alumno*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- _____, *De gira hacia el trabajo. Guía del profesorado*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Rueda Beltrán, M., e F. Díaz Barriga Arceo, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, 2000.
- Ruiz Berrio, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Rutter, M., H. Giller e A. Hagell, *La conducta antisocial de los jóvenes*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Sales Blasco, J., *El currículum de la educación física en primaria*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Salvá Mut, F. (dir.), e I. Nicolau Colom, *Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Salvador Granados, M., *Programa de desarrollo emocional 1*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- _____, *Programa de desarrollo emocional 2*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Salvador Mata, F., *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Samper Rasero, L. (ed.), *Familia, cultura y educación*, Lleida, Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, 2000.
- Sánchez Pérez, F. J., *Y el año que viene ¿Qué?*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2001.
- Sancho, J. M^a, e outros, *Apoyos digitales para repensar la educación especial*, Barcelona, Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 2001.
- Sanz, G., *Aprender a redactar notas*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Serra, M., R. Solé, E. Serrat e M. Aparici, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Shagoury Hubbard, R., e B. Miller Power, *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Sureda García, I., *Cómo mejorar el autoconcepto*, Madrid, CCS, 2001.
- Torralla, F., *Explorar el sentido de la realidad*, Barcelona, Edebé, 2000.
- Trianes, M^a. V., *La violencia en contextos escolares*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Trianes, M^a. V., e C. Fernández, *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2001.
- Trianes, M^a. V., A. M^a Muñoz e M. Jiménez, *Competencia social: su educación y tratamiento*, Madrid, Pirámide, 2000.

UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, Madrid, Santillana/UNESCO, 2000.

Vega, A., *Los centros escolares ante la inadaptación social*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.

Ventura i Salvador, X., *Las aulas taller ante la reforma del sistema educativo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.





Noticias

VII TROBADA DE CENTRES D'AUTOAPRENENTATGE AUTOAPRENENTATGE: MODELS D'INTEGRACIÓ DINS I FORA DE L'AULA

Desde o ano 1995, a Direcció General de Política Lingüística do Departament de Cultura da Generalitat de Catalunya vén organizando anualmente, coa colaboración de diferentes universidades catalanas, un encontro de centros de autoaprendizaxe de catalán dirixido, exclusivamente, a especialistas, responsables e asesores destes centros.

Baixo o epígrafe de “Autoaprenentatge: models d'integració dins i fora d l'aula” (Autoaprendizaxe: modelos de integración dentro e fóra da aula) tivo lugar os pasados días 29, 30 e 31 de marzo no edificio Jaume I da Universitat Pompeu Fabra de Barcelona a VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge, edición que presentou, en relación coas anteriores, algunhas novidades. Á parte de que na súa organización tamén colaboraron a Facultat de Traducció e Interpretació e o Servei d'Autoaprenentatge en Llengua Catalana da Universitat Pompeu Fabra e o Centre de Recursos de Llengües Estrangeres do Departament de Cultura, posiblemente a novidade máis notable desta edición constituíuna a

ampliación de: a) as linguas obxecto de atención: o catalán e tamén outras linguas; e b) o abano de destinatarios, feito ó que se debeu a presenza de máis de 200 persoas procedentes non só de Cataluña senón tamén de Galicia, País Valenciano, Illas Baleares, Andorra, Cataluña Norte, País Vasco e Madrid.

O PROGRAMA E A SÚA ESTRUCTURA

Atendendo ó expresado polos organizadores na presentación, os obxectivos cardinais da VII Trobada foron:

- reformula-los modelos de autoaprendizaxe existentes ante a aplicación xeneralizada das novas tecnoloxías no ensino das linguas;
- garanti-la pertinencia das bases teóricas que han de informar sobre a autoaprendizaxe de linguas e a súa adecuación ás diversas realidades curriculares e contextos lingüísticos;
- presentar (e difundir) as versións catalana, galega, vasca e castelá do

documento do Consello de Europa *As linguas modernas: aprendizaxe, ensino, avaliación. Un marco común europeo de referencia*.

A partir destes obxectivos, os responsables da súa elaboración deseñaron un programa heteroxéneo, aberto e participativo que descansou sobre tres tipos de actividades:

1. CONFERENCIAS

As tres conferencias que se puideron oír foron pronunciadas por Joan Nordlun, Olga Esteve e John Trim, profesores, respectivamente, das universidades de Helsinki, Pompeu Fabra de Barcelona e Oxford. As dúas primeiras versaron sobre aspectos concretos da autoaprendizaxe e a terceira tratou acerca do texto xa citado do Consello de Europa.

2. GRUPOS DE TRABAJO:

A partir das preferencias manifestadas previamente, os asistentes foron distribuídos entre os cinco grupos de traballo programados para o día 29 conforme á seguinte ordenación temática: “cuestións teóricas”, “formación do alumno”, “recursos e apoio ó alumno”, “asesoramento” e “autoavaliación”. Os grupos de traballo do día 30 conformáronse, pola contra, atendendo ó centro ou organismo de procedencia: universidades, escolas de idiomas, centros de secundaria, etc.

Montserrat Gimeno, xefa do Gabinet de Didàctica e coordinadora da Trobada, elaborou, a partir dos informes aportados por cada un dos

grupos de traballo, unhas conclusións que, no apartado de propostas, deixaron constancia da necesidade de:

a) “impulsar unha reflexión profunda para buscar modelos flexibles, abertos e realmente centrados na autonomía e, por iso, promover grupos de investigación que [...] axuden a dinamizalo ensino das linguas”;

b) “mellora-la calidade do ensino/aprendizaxe das linguas coa certeza de que isto potenciará o interese dos cidadáns polas linguas”.

3. RELATORIOS:

Os participantes na VII Trobada de Centres d’Autoaprenentatge puideron asistir a un total de 14 relatorios, nos que se deron a coñecer experiencias, métodos, soportes, recursos e sistemas diferentes de ensinanza/aprendizaxe de linguas, con especial atención ós relacionados coas novas tecnoloxías. Sirva como exemplo o relatorio presentado por Sagrario Crespo, do Abegi Euskaltegiak, sobre as experiencias do equipo encargado das clases de éuscaro por teléfono, relatorio do que facemos mención polo impacto que causou entre o auditorio.

O conxunto das intervencións serán editadas nun libro de actas.

PRESENTACIÓN DO FRAMEWORK

O programa do día 31, sábado, estivo dedicado integramente (toda a mañá) ó documento do Consello de

Europa *As linguas modernas: aprendizaxe, ensino, avaliación. Un marco común europeo de referencia* (tamén coñecido polo nome xenérico inglés de Framework). Abriuse a xornada coa conferencia titulada “Can the Common European Framework of Reference for Languages help Autonomous Learning?”, que pronunciou John Trim, profesor da Oxford University e un dos técnicos responsables da elaboración do Framework. Non obstante, o acto central do día foi a presentación oficial das versións (provisionais) en galego, catalán, éuscaro e castelán do citado documento. O acto, non carente de importancia, xirou arredor dunha mesa redonda organizada ad hoc na que participaron representantes dos distintos organismos responsables das respectivas traducións: a Dirección Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia, o Centre de Recursos de Llengües Estrangeres da Generalitat de Catalunya, o Instituto para a Euscaldunización e Alfabetización de Adultos (HABE) do Goberno Vasco e o Instituto Cervantes.

Na mesa redonda, na que se fixo unha breve exposición dos contidos do Framework, quedou constancia da relevancia deste texto e das dificultades da súa tradución e adaptación. En calquera caso, cómpre ter en conta que o Framework é un documento de futura aplicación en toda Europa dirixido tanto ás institucións con responsabilidades na planificación educativa coma ós profesores e deseñadores de programas ou cursos de linguas, por citar só os máis directamente implicados.

As persoas interesadas na versión ó galego do Framework poden solicitarlo á Dirección Xeral de Política Lingüística da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, ou ben acceder a el por Internet a través da seguinte rota: <http://www.xunta.es>, Consellerías, Consellería de Educación, Dirección Xeral de Política Lingüística.

Xosé Gregorio Ferreiro Fente
Dirección Xeral de Política
Lingüística



XV CONGRESO MUNDIAL AIEJI

III CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Ética y calidad
en la acción socioeducativa

PROGRAMA PRELIMINAR

6, 7, 8 y 9 de junio de 2001
Barcelona



ceesc CONSEJO CATALÁN DE EDUCACIÓN SOCIAL
I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA



■ Comité de Honor ■

San Mateo de Lloa, Rey de España.

Muy Honorable Sr. Jordi Puig, *Presidente de la Generalitat de Catalunya*, Sr. Anna Diamantopoulou, *Comisaria Europea de Trabajo y Asuntos Sociales*.

Dña. Sra. Pilar del Castillo, *Ministra de Educación, Cultura y Deportes*.

Dña. Sr. Juan Carlos Aparicio, *Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales*.

Dña. Sr. Joan Clos, *Alcalde de Barcelona*.

Dña. Sr. Manuel Riera, *Presidente de la Diputación de Barcelona*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Uria Arala, *Rectora de la Universidad del País Vasco*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Ana Caparrós, *Rectora de la Universidad de Barcelona*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Josep Maria Nadal, *Rectora de la Universidad de Girona*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Josep Maria Nadal, *Rectora de la Universidad de Lleida*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Carlos Sola, *Rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona*.

Dña. Sr. Magdalena Sr. Rafael Toranzo, *Rectora de la Universidad de La Rioja*.

Dña. Sr. Gustavo Velazquez, *Presidente de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (IAIES)*.

Dña. Sr. Federico Armenteros, *Presidente de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FAPES)*.

Dña. Sr. Rafael López, *Presidente del Consejo Educativo Social de Catalunya (CESES)*.

■ Presidencia del Congreso ■

Antoni Xifra, *Vicepresidente de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (IAIES)* y *miembro de la Junta de Gobierno del Consejo Educativo Social de Catalunya (CESES)*.

■ Comité Organizador ■

Isabel Jorja, *Coordinadora del Comité Organizador*, Catalunya, España.

Mari Reyes, *Vicepresidenta de la FAPES*, Valencia, España.

Araceli Latorre, *Coordinadora de la Secretaría Científica*, Catalunya, España.

Jaume Casanueva, *Coordinador de la Secretaría Técnica*, Catalunya, España.

■ Secretaría Científica ■

Araceli Latorre, *Coordinadora de la Secretaría Científica*, Catalunya, España.

Xavier Cacho, Catalunya, España.

Cherif Clerc, Suiza.

Esther Isabel Vázquez, España.

Daniel Dupont, Francia.

Gilbert Lathier, Bélgica.

Diego Rodríguez, Madrid, España.

Luis Sotoca, Granada, España.

José María Calabryk, España.

■ Secretaría Técnica ■

Jaume Casanueva, *Coordinador de la Secretaría Técnica*, Catalunya, España.

Elisa Miró, Catalunya, España.

Araceli Latorre, Catalunya, España.

Rafael Campos, Catalunya, España.

Isabel Jorja, Catalunya, España.

■ Organiza ■

CESES: Consejo Educativo Social de Catalunya

■ www.forumcees.com ■

El Congreso virtual quiere garantizar un espacio previo que permita tratar los temas que se tratarán en el Congreso y, a la vez, facilitar la participación de todas aquellas personas que no puedan asistir al mismo.

Previamente, también, recogerá todas las propuestas a crear un espacio posterior que se tratarán en el Congreso, así como que facilite la difusión, al organizador y al estado participante de los y las profesionales en la educación social.

En el Congreso virtual, y a partir de enero de 2004, podrá consultar los datos del Congreso, la última hora de su organización, participar en los grupos de trabajo, consultar bibliografía, etc.

■ Objetivos ■

Reflexionar sobre las diferentes implicaciones éticas que representa el trabajo del educador y de la educadora social a partir de los dilemas éticos que rodean el trabajo social.

Definir y valorar la realidad de la ética y de la calidad del trabajo del educador y de la educadora social, desde los elementos básicos que configuran el futuro de la profesión y de los servicios.

Proveer procesos de implicación de los usuarios y usuarios como garantía ética y de calidad en el trabajo socioeducativo.

Discutir cuáles han de ser los valores indispensables para poder asegurar que el trabajo del educador y de la educadora social sea de calidad.

Proveer espacios de encuentro para reforzar las organizaciones representativas de los educadores y de las educadoras sociales, que vean por la calidad y la ética en su profesión profesional.

■ Metodología ■

Se ha optado por una organización que facilite la reflexión sobre temas transversales, comunes a los distintos miembros y ámbitos profesionales, así la intención es potenciar los aspectos comunes que generen cohesión de la profesión.

Basicamente, este Congreso opta por estar la participación y por responsabilidad de la pronunciación de conocimientos a los asistentes; en definitiva, de la política a las acciones de la acción social. Como punto de partida, la construcción conjunta de reflexiones en uno de los ámbitos principales de este Congreso, por lo que la organización gira alrededor de cinco aspectos de intervención: conferencias y mesas redondas, grupos de trabajo, exposición de comunicaciones y pósters, puntos de encuentro por ámbitos y encuentros y encuentros estáticos.

■ Programa ■

■ Martes, 6 de junio		■ Miércoles, 7 de junio	
8:30 h.	Apertura	9:30 h.	Recepción oficial del Congreso
9:30 h.	Recepción oficial del Congreso	9:30 h.	Recepción oficial del Congreso
10:30 h.	Conferencia inaugural	11:30 h.	Recepción oficial del Congreso
11:30 h.	Recepción oficial del Congreso	12:30 h.	Recepción oficial del Congreso
13:00 h.	Conferencia inaugural	13:30 h.	Recepción oficial del Congreso
13:30 h.	Recepción oficial del Congreso	14:30 h.	Recepción oficial del Congreso
15:30 h.	Recepción oficial del Congreso	16:30 h.	Recepción oficial del Congreso
17:30 h.	Recepción oficial del Congreso	18:30 h.	Recepción oficial del Congreso
19:30 h.	Recepción oficial del Congreso	20:30 h.	Recepción oficial del Congreso
21:30 h.	Recepción oficial del Congreso	22:30 h.	Recepción oficial del Congreso
23:30 h.	Recepción oficial del Congreso	24:30 h.	Recepción oficial del Congreso
25:30 h.	Recepción oficial del Congreso	26:30 h.	Recepción oficial del Congreso
27:30 h.	Recepción oficial del Congreso	28:30 h.	Recepción oficial del Congreso
29:30 h.	Recepción oficial del Congreso	30:30 h.	Recepción oficial del Congreso
31:30 h.	Recepción oficial del Congreso	32:30 h.	Recepción oficial del Congreso
33:30 h.	Recepción oficial del Congreso	34:30 h.	Recepción oficial del Congreso
35:30 h.	Recepción oficial del Congreso	36:30 h.	Recepción oficial del Congreso
37:30 h.	Recepción oficial del Congreso	38:30 h.	Recepción oficial del Congreso
39:30 h.	Recepción oficial del Congreso	40:30 h.	Recepción oficial del Congreso
41:30 h.	Recepción oficial del Congreso	42:30 h.	Recepción oficial del Congreso
43:30 h.	Recepción oficial del Congreso	44:30 h.	Recepción oficial del Congreso
45:30 h.	Recepción oficial del Congreso	46:30 h.	Recepción oficial del Congreso
47:30 h.	Recepción oficial del Congreso	48:30 h.	Recepción oficial del Congreso
49:30 h.	Recepción oficial del Congreso	50:30 h.	Recepción oficial del Congreso
51:30 h.	Recepción oficial del Congreso	52:30 h.	Recepción oficial del Congreso
53:30 h.	Recepción oficial del Congreso	54:30 h.	Recepción oficial del Congreso
55:30 h.	Recepción oficial del Congreso	56:30 h.	Recepción oficial del Congreso
57:30 h.	Recepción oficial del Congreso	58:30 h.	Recepción oficial del Congreso
59:30 h.	Recepción oficial del Congreso	60:30 h.	Recepción oficial del Congreso
61:30 h.	Recepción oficial del Congreso	62:30 h.	Recepción oficial del Congreso
63:30 h.	Recepción oficial del Congreso	64:30 h.	Recepción oficial del Congreso
65:30 h.	Recepción oficial del Congreso	66:30 h.	Recepción oficial del Congreso
67:30 h.	Recepción oficial del Congreso	68:30 h.	Recepción oficial del Congreso
69:30 h.	Recepción oficial del Congreso	70:30 h.	Recepción oficial del Congreso
71:30 h.	Recepción oficial del Congreso	72:30 h.	Recepción oficial del Congreso
73:30 h.	Recepción oficial del Congreso	74:30 h.	Recepción oficial del Congreso
75:30 h.	Recepción oficial del Congreso	76:30 h.	Recepción oficial del Congreso
77:30 h.	Recepción oficial del Congreso	78:30 h.	Recepción oficial del Congreso
79:30 h.	Recepción oficial del Congreso	80:30 h.	Recepción oficial del Congreso
81:30 h.	Recepción oficial del Congreso	82:30 h.	Recepción oficial del Congreso
83:30 h.	Recepción oficial del Congreso	84:30 h.	Recepción oficial del Congreso
85:30 h.	Recepción oficial del Congreso	86:30 h.	Recepción oficial del Congreso
87:30 h.	Recepción oficial del Congreso	88:30 h.	Recepción oficial del Congreso
89:30 h.	Recepción oficial del Congreso	90:30 h.	Recepción oficial del Congreso
91:30 h.	Recepción oficial del Congreso	92:30 h.	Recepción oficial del Congreso
93:30 h.	Recepción oficial del Congreso	94:30 h.	Recepción oficial del Congreso
95:30 h.	Recepción oficial del Congreso	96:30 h.	Recepción oficial del Congreso
97:30 h.	Recepción oficial del Congreso	98:30 h.	Recepción oficial del Congreso
99:30 h.	Recepción oficial del Congreso	100:30 h.	Recepción oficial del Congreso

II Conferencia

Espacios de encuentro de ideas sobre los temas del Congreso.

Conferencia Inaugural

Día 6 de junio, 19h.

La ética en la acción socioeducativa

Jürgen Habermas. Presidente de conferencias.

Conferencia Inaugural

Día 6 de junio, 19h.

La calidad en la acción socioeducativa.

Willy Raut.

Análisis de la calidad en la acción por la Asociación Española para la Calidad (AEC) y la European Organization for Quality (EOQ). Instituto Universitario de Investigación Educativa. Universidad Complutense, Madrid, España.

Conferencia de Clausura

Día 8 de junio, 18h.

La ética y la calidad en la acción socioeducativa.

Agustín Riera.

Catadictos de la ética en la comunicación en la Universidad de la Sorbona, París XII, y director de la revista *Diplomatie*. París, Francia.

III Mesas redondas

Espacios de encuentro de ideas, con la participación de personas expertas, pensadas para servir de apoyo en actuaciones posteriores.

La ética en la práctica profesional.

Día 8 de junio, 10-13h.

A1. Valores éticos en la sociedad actual.

Exposición Galdós.

Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.

Gary Carman.

Julia Cyboron. Aráuz. Manuel Chaperón. Pineda. Iván Tori. Estados Unidos.

A2. Modelos teóricos de los valores profesionales.

Marlene Lebeaux.

CEJAF de Midi-Pyrénées en Centre Régional de Formation et de Perfectionnement aux Fonctions de Gestion. Toulouse, Francia.

François Terroff.

Universidad Ramon Llull, Catalunya, España.

A3. Identificación de los elementos éticos de la práctica profesional.

François Terroff.

Centre de Recherche et d'Enseignement. Bruxelles, Bélgica.

Jorge Carmona.

Centro de Formación y Estudios del INARE. Herencia, Uruguay.

A4. Evolución de los códigos deontológicos.

Lutz Preußner.

Universidad de Dusseldorf, Alemania, España.

Sara Balleu.

University of Durham, Durham, Gran Bretaña.

IV Ética, calidad y buenas prácticas.

Día 7 de junio, 9-18h.

01. Indicadores de calidad e intervención socioeducativa.

Jean-Philippe Collin.

Aix-Marseille, La Chaux de Fonds, Suiza.

Nederlandse Vereniging voor Sociale Pedagogische Hogescholen, Holanda.

02. La relación educativa en función de las diferentes necesidades conceptuales.

Bobby Likier.

Revista Social Ethic, Copenhagen, Dinamarca.

Konstantin Scharbat.

Universidad Ramon Llull, Catalunya, España.

03. El trabajo en equipo.

Juan Roca.

Universidad de Murcia, Murcia, España.

Piedad de Dios.

Associação dos Amigos da Criança de Família "Ous das Fátimas".

Brasil, América.

04. La gestión de la calidad: diagnóstico, planificación, aplicación y evaluación.

Fernando Parodi.

Universidad de Barcelona, Catalunya, España.

Artur Riera.

Centre d'Innovació i Recerca, Barcelona, España.

V Activación social e intervención socioeducativa.

Día 7 de junio, 15-18h.

C1. Diferencias culturales y conflictos de valores.

Oliver Lenz.

Wiesbaden-Hochschule für Angewandte Sozialwissenschaften, Alemania.

Presidente de conferencias.

C2. Ética y Políticas Sociales.

Wassim Nawroth.

Universidad Pompeu Fabra - The Johns Hopkins University.

Cataluña, España.

François Lévesque.

Université Internationale Catholique de Québec (UICQ), Québec, Canadá.

C3. La coordinación entre los diferentes actores/agentes sociales.

Giuseppe Tardito.

3 Comune di Torino, Torino, Italia.

Presidente de conferencias.

C4. La construcción de la profesión del educador y de la educación social: especialistas, colegios profesionales...

Hassan Gerdic-Bianco.

Comisión Gestora del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Madrid, Madrid, España.

Robert Jager Gierstein.

Norwegian Union of Social Educators, Oslo, Noruega.

En las conferencias y mesas redondas habrá interpretación simultánea en los cuatro idiomas oficiales del Congreso.

VI Grupos de Trabajo

Donde espacio de reflexión, intercambio alrededor de un eje temático y coordinado por una persona de la organización. Después de finalizar la discusión entre los participantes y la presentación de conclusiones, se hará nota, el resultado final de la reunión será Puro del trabajo de sus participantes.

El trabajo se estructurará en tres grandes ejes de discusión:

01. La importancia de la ética en la construcción de la identidad profesional del educador y de la educación social.

02. Indicadores de calidad en la acción socioeducativa.

03. Ética, calidad y buenas prácticas.

04. Las respuestas socioeducativas a las necesidades sociales.

05. El conflicto ético en la práctica socioeducativa.

06. La diferencia cultural y de los valores en la acción socioeducativa.

Durante el Congreso, la participación en los grupos de trabajo se organizará en grupos de trabajo expertos, que será el núcleo durante todas las sesiones. En el Congreso virtual se podrá participar en los grupos de trabajo que se forme.

En el Congreso virtual, y a partir de mayo de 2003, podrán encontrar los documentos de trabajo de cada uno de los grupos de trabajo.

El primer día de Congreso se realizará, en la capital, la lista definitiva de grupos y de miembros a los mismos.

Durante el Congreso, los grupos de trabajo, serán de un máximo de 10 personas. En el momento de inscripción podrán solicitar a grupos de trabajo por correo electrónico.

La inscripción en los grupos de trabajo se hará por riguroso orden de fecha de inscripción a la Secretaría Administrativa del Congreso.

Se podrán dividir o unir grupos en función de la demanda. Los grupos tendrán máximo 10 personas.

Puntos de encuentro por territorios:

Se crean espacios alternativos de reunión de educadores y educadoras sociales y de organizaciones que así trabajan y/o trabajan conjuntamente.

Objetivos:

- Potenciar la relación entre educadores y educadoras sociales en función de la proximidad geográfica.
- Potenciar la creación de organizaciones de educadores y educadoras sociales en aquellos países o territorios en los que el colectivo profesional no está estructurado.
- Favorecer las relaciones entre organizaciones o asociaciones de educadores y educadoras sociales de un mismo continente o área geográfica.

Metodología:

Los educadores y educadoras sociales de un mismo continente o de territorios cercanos se reunirán para analizar y reflexionar sobre las distintas formas de trabajo comunes. Entre otros temas, se incidirá en la organización del colectivo como una de las aspectos clave para el desarrollo de la profesión y para lograr una mayor calidad en la acción social educadora.

Por otra parte, las exposiciones e instalaciones de países o territorios próximos tendrán un espacio para establecer los casos de prácticas educativas en función de sus objetivos y prioridades, teniendo muy presente que estas exposiciones tienen que venir por la calidad y por la ética de la práctica profesional.

Al final de la inscripción se entregará un folio con el programa del congreso.

■ Información General ■

Secretaría Administrativa (información e inscripciones)

- Suport Serveis S.A.
- C/ Calvet 30. 08021 Barcelona.
- Tel. 93-201-75-71
- Fax 93-201-97-89
- E-mail: congresceesc@suportserveis.com

Sede y fechas

- Palau de Congressos de Catalunya
- Avenida Diagonal, 661-671
- 08028 Barcelona
- 6, 7, 8 y 9 de junio de 2001

Certificados

Finalizado el Congreso, cada participante recibirá el correspondiente certificado de asistencia y/o de presentación de comunicaciones o pósters.

■ Encuentro estatal ■

Foro estatal para debatir el futuro de la educación social en el futuro Europeo.

Objetivos:

- Definir y consolidar el movimiento profesional.
- Estudiar las áreas de futuro de la educación social.
- Definir nuestra papel en el movimiento profesional internacional.

Se intentará el máximo acercamiento de todos aquellos que los diferentes territorios profesionales de educadores y educadoras sociales del Estado Español.

Viernes 6

17:00 h. - 18:00 h. Plenario. Presente y futuro de las entidades representativas de educadores y educadoras sociales (1).

18:00 h. - 18:30 h. Sesión de trabajo por territorios.

Resolución de la tarde.

Resolución de la tarde y presentación.

Resolución y resolución internacional.

18:30 h. - 19:00 h. Sesión de trabajo por representantes extranjeros.

Resolución de la educación social en el territorio.

19:00 h. - 19:30 h. Plenario. Presente y futuro de las entidades representativas de educadores y educadoras sociales (2).

■ Visitas técnicas a iniciativas y proyectos de educación social de Barcelona ■

La ciudad de Barcelona ofrece, desarrollo y ofrece un recorrido itinerario y heterogéneo de iniciativas y proyectos de educación social. El viernes 6, tendrá la posibilidad de descubrir servicios, experiencias y métodos de educación social de la ciudad de las y las profesionales que los gestionan.

Una oportunidad para compartir experiencias en espacios concretos de actuación profesional y conocer a nivel de planteamientos y metodologías que, en la actualidad, aplican los educadores y los educadores sociales de una ciudad, ciudad que es y se nos muestra diferente.

Para poder participar en las visitas técnicas, sólo se necesita que confirmen durante el viernes y antes del día 7 de junio a las 15 h. el número máximo por visita y los nombres. Los diferentes espacios de visitas se irán facilitando, conjuntamente con el resto de documentación del congreso, el día 6 de junio por la mañana.

WWW.ENREDATE.ORG



unicef 

Telefonos
Telefónica Data


GOBIERNO DE ARAGON


Comunidad de Madrid

**WWW.ENREDATE.ORG
CON UNICEF**



UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA O
DESARROLLO EN INTERNET

unicef 

CONTAMOS CONTIGO PARA CREAR UNHA
REDE MUNDIAL DE CENTROS EDUCATIVOS
POLOS DEPOSITOS DA INFANCIA



SUSCRIBETE. ATOPARÁS
RECURSOS E ACTIVIDADES

VISITA ENREDATE
E DÁNOLLA TUA OPINIÓN.

QUE É ENREDATE

UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA O
DESEÑO APLICADO A INTERNET E ÁS
NOVAS TECNOLOXÍAS QUE PRETENDE FOR-
MAR PARTE DA PRÁCTICA ESCOLAR.



¿QUE É A EDUCACIÓN PARA O DESEÑO?

FOMENTAR ACTITUDES E VALORES COMO A
SOLIDARIEDADE, A PAZ, A TOLERANCIA, A
XUSTIZA SOCIAL E A CONCIENCIACIÓN
AMBIENTAL.

PROPORCIONAR COÑECEMENTOS E APTI-
TUDES PARA FACILO DE SEIYO RESPONSÁ-
BIL E COMPROMETIDO.



WWW.ENREDATE.ORG

COMITÉS REGIONALES

ANDALUCÍA

Sin título. 4
41014 Sevilla
Tl. 9542-8778
e-mail: andalus@unicef.es

ARAGÓN

Plaza Independencia, 24
Código 50004 Zaragoza
Tl. 976725491
e-mail: aragon@unicef.es

BALEARES

Región de 8 Baie
07001 Palma de Mallorca
Tl. 971716002
e-mail: balears@unicef.es

CANTABRIA

Realda, 7, 3º
46011 Santander
Tl. 94270044
e-mail: cantabria@unicef.es

CASTILLA LA MANCHA

Calleja de Unión, 7, Baie
13001 Toledo
Tl. 92333550-92333550
e-mail: castilla@unicef.es

CASTILLA Y LEÓN

Velez, 2
47001 Valladolid
Tl. 983387007
e-mail: castilla@unicef.es

CATALUÑA

Abril, 48
08011 Barcelona
Tl. 934315574-934315574
e-mail: cataluna@unicef.es

CIBADE VALENCIANA

Calle Jorge Aem, Local D-10
46100 Valencia
Tl. 963621065-963644527
e-mail: valencia@unicef.es

EXTREMADURA

Alameda, 1, Despacho 12
06011 Calera
Tl. 927340451
e-mail: extremadura@unicef.es

GALICIA

Centro del Océo, 2, 1º Baie
Santiago de Compostela
Tl. 981263617
e-mail: galicia@unicef.es

LA RIOJA

Gran Vía, 22, Despacho
50002 Logroño
Tl. 941301544
e-mail: rioja@unicef.es

LAS PALMAS

Avenida del Este y Unión, 30, 1.º
15001 Las Palmas de Gran Canaria
Tl. 928280000
e-mail: laspalmas@unicef.es

MADRID

Marqués Legido, 28
28014 Madrid
Tl. 915336666-915336667
e-mail: madrid@unicef.es

MURCIA

Alameda San Juan, 2
30001 Murcia
Tl. 968210000
e-mail: murcia@unicef.es

NAVARRA

Alameda Cortés, 15, Baie 10
31001 Pamplona
Tl. 94522040-94522040
e-mail: navarra@unicef.es

PAÍS VASCO

Espartero, 11
48004 Bilbao (Vizcaya)
Tl. 9404855-9404855
e-mail: paisvasco@unicef.es

PRINCIPIOS DE ASTURIAS

Marqués Mina, 5, Baie
33001 Gijón
985145400
e-mail: asturias@unicef.es

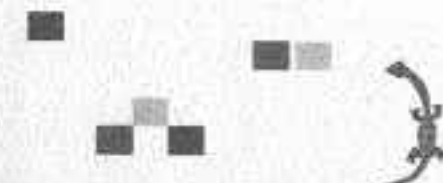
RYALCUT y TENERIFE

Avenida de la Unión, 37
35004 Santa Cruz de Tenerife
922881138
e-mail: canarias@unicef.es

COMITÉ ESPAÑOL DE UNICEF
Marqués Legido, 30 • 28014 Madrid

¿QUERES ENREDARTE?

SUBSCRÍBETE A NUESTRA PÁGINA WEB
O ENVÍA ESTE FORMULARIO O
COMITÉ DE UNICEF DE TU
COMUNIDAD (VER DORSO).
SE NON TES ENDEREZO E-MAIL
NON TE PREOCUPES, NÓS PROPOR-
CIONAREMOSCHE UN



Nome e apelidos

Enderezo

C.P.

Localidade

Teléfono

E-mail

unicef



COMITÉ CIENTÍFICO Y ORGANIZADOR

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dpto. Didáctica. Facultad de Educación

Catalina M. Alonso García

Domingo J. Gallago Gil

Raúl González Fernández

Dpto. Informática y Automática. Facultad de Ciencias

José Luis Fernández Marín

José Sánchez Moreno

Dpto. Estadística. Facultad de Ciencias

EdUARDO RAMOS MÉNDEZ

Dpto. Mecánica. I.T.I. Ingenieros Industriales

Mariano Arón Gómez

EdUARDO GÓMEZ GARCÍA

Dpto. Psicología de la Educación. Facultad de Psicología

José M. Lázaro Llacabre

Universidad Europea CEES

Aya Cruz Chant

Universidad de Extremadura

Carlos Oquendo Chacón

Secretaría:

Rafael Pérez Herrera

Colaboran:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Ayuntamiento de Madrid

Vicerrectorados de la UNED:

Extensión Universitaria

Metodología, Medios y Tecnología

Educación Permanente

Máster en Informática Educativa

Curso de Postgrado de Informática Educativa

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 2001



Lugar: Edificio de Humanidades de la
UNED
C/Senda de Rey, N° 7
28040 Madrid

Fecha: 5, 6 y 7 de Julio de 2001

PRE-PROGRAMA

INFORMACIÓN GENERAL

INSCRIPCIÓN:

Enviar a visita de correo, o por fax, la hoja de participación. Seguiremos informando.

CUOTA DE INSCRIPCIÓN

- Antes del 31 de Marzo de 2001: 25.000 ptas.
 - Después de esa fecha: 40.000 ptas.
 - Alumnos de los Postgrados en Informática Educativa de la UNED: 10.000 ptas.
 - Profesores Tutores y Alumnos de la UNED: 10.000 ptas.
 - III Máster en Informática Educativa y VI Promoción Especialista Universitario en Informática Educativa: se les concede beca de asistencia.
 - El pago de la cuota de derecho a:
 - * Asistencia a los actos del Congreso
 - * Un diploma acreditativo de 30 horas
 - * CD-ROM del Congreso
 - La cuota debe ingresarse, por transferencia bancaria a la cuenta corriente de la Fundación Universidad-Empresa nº: 0072 - 0515 - 93 - 0000100103.
- Ramón Pastor
Referencia: C-INF

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

- Los autores deberán enviar, antes del 31 de Mayo de 2001:
 - * 10 páginas según las normas que se facilitarán.
 - * El software, aplicación (máximo 10 megas) o demostración informática, si la hubiere, para incluir en el CD Rom.
- Se notificará la aceptación del trabajo.

SECRETARÍA DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 2001

Congreso Internacional de Informática Educativa

Atención: Carolina M. Alonso

Dpto. Didáctica, Despacho 125

Facultad de Educación, UNED

C/ Senda del Rey nº 1

28040 Madrid

Tel: (34) 91 398 76 99

Fax: (34) 91 398 66 78

E-Mail: infoedu@adm.uned.es

<http://infoedu.meca.uned.es/cie2001>

OBJETIVOS

Proporcionar un foro de discusión y debate a todos los profesores interesados en la utilización del ordenador en las tareas docentes, de investigación y de gestión.

Ofrecer el contexto adecuado para que los profesores que lo deseen tengan la oportunidad de expresar sus reflexiones, experiencias, aplicaciones, demostraciones, ... relacionadas con la Informática.

Intercomunicar a los profesores de cualquier área de Universidad, P.E., ESO, Bachillerato, Primaria, Enseñanza no formal, ... que tengan las mismas inquietudes o los mismos intereses en algún aspecto o área específica.

Presentar software educativos aplicables e integrables en las diversas áreas curriculares.

Las Secciones del Congreso tratarán sobre temas tan importantes como:

- Presentaciones en páginas Web
- Aplicaciones Multimedia
- Aplicaciones didácticas de programas informáticos
- Desarrollo de programas informáticos
- El Ordenador en Matemáticas
- El Ordenador en Lengua
- El Ordenador en Lengua Extranjera
- El Ordenador en Geografía e Historia
- El Ordenador en Ciencias Experimentales
- El Ordenador en Ed. Infantil y Ed. Especial
- El Ordenador en Educación Musical
- El Ordenador en Educación Física y Deportes
- Educación online

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Nombre y Apellidos

.....

Calle:

.....

C.P. y Ciudad:

Provincia/País:

Tf:

Fax:

E-Mail:

Datos Profesionales:

Centro:

Calle:

C.P. y Ciudad:

Provincia/País:

Tf:

Fax:

Soy alumno/a de los Postgrados de Informática Educativa de la UNED

SI ☐ NO ☐

(Redondee la promoción a la que pertenece)

Máster en Informática Educativa I, II, III, IV, V

Especialista Universitario I, II, III, IV, V, VI, VII

Experto Universitario I, II, III

Presentaré el tema:

.....

.....



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de xaneiro, febreiro e marzo do ano 2001)

Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1.1. BOLSAS E AXUDAS

— Orde do 26 de decembro de 2000 pola que se resolve a concesión de axudas para financiar as actividades das asociacións, federacións e confederacións de alumnos. (DOG, 04/01/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan bolsas para os alumnos que vaian a iniciar estudos universitarios no curso 2001/2002. (BOE, 22/02/01). Corrección de erros, (BOE, 08/03/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan axudas para cursos de lingua francesa en Francia durante o mes de xullo de 2001. (BOE, 23/02/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan axudas para cur-

sos de lingua inglesa en Gran Bretaña e Irlanda durante os meses de xullo ou agosto de 2001. (BOE, 23/02/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan 300 axudas para cursos de lingua inglesa, francesa ou alemana no estranxeiro durante o verán de 2001. (BOE, 23/02/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan cursos de inglés técnico en Gran Bretaña ou Irlanda para o verán de 2001. (BOE, 23/02/01).

— Orde do 16 de febreiro de 2001 pola que se convocan axudas para participar en colonias de vacacións destinadas á aprendizaxe de lingua inglesa, organizadas polo Ministerio de Educación Cultura e Deporte, durante o verán de 2001. (BOE, 23/02/01).

— Orde do 12 de marzo de 2001 pola que se convocan axudas a

alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia, sostidos con fondos públicos, que participen en estadías en empresas de ámbito transnacional (cofinanciadas polo Fondo Social Europeo). (DOG, 28/03/01).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 22 de xaneiro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Barallobre, Fene (A Coruña). (DOG, 15/03/01).

— Orde do 15 de febreiro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Camariñas (A Coruña). (DOG, 22/03/01).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1. CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 22 de xaneiro de 2001 pola que se dictan normas para a aplicación do réxime de concertos educativos a partir do curso académico 2001-2002. (DOG, 24/01/01).

— Orde do 14 de febreiro de 2001 pola que se modifica o concerto educativo cos centros docentes privados que

se relacionan no anexo. (DOG, 16/03/001).

3.2. AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

— Orde do 22 de decembro de 2000 pola que se adxudican axudas económicas para o curso 2000-2001 a unidades que escolaricen alumnos de educación infantil de catro ou cinco anos en centros docentes privados. (DOG, 05/01/01). Corrección de erros, (DOG, 19/01/01).

4. EDUCACIÓN INFANTIL

4.1. ADXUDICACIÓN DE PRAZAS

— Orde do 12 de febreiro de 2001 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nos centros infantís dependentes da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. (22/02/01).

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

5.1. ENSINANZAS MÍNIMAS

— Real Decreto 3473/2000, do 29 de decembro, polo que se modifica o Real Decreto 1007/1991, do 14 de xuño, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á educación secundaria obrigatoria. (BOE, 16/01/01).

5.2. VALIDACIÓNS

— Orde do 2 de xaneiro de 2001 pola que se establecen validacións entre as ensinanzas de réxime especial de Música e de Danza e determinadas áreas de Educación Secundaria Obrigatoria. (BOE, 06/01/01).

6. FORMACIÓN PROFESIONAL

6.1. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO

— Decreto 306/2000, do 15 de decembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en explotacións gandeiras. (DOG, 12/01/01).

6.2. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR

— Real Decreto 62/2001, do 26 de xaneiro, polo que se establece o título de Técnico superior en Audioprótese e as súas correspondentes ensinanzas mínimas. (BOE, 15/02/01).

6.3. PREMIOS NACIONAIS

— Orde do 21 de febreiro de 2001 pola que se convocan os Premios Nacionais de Finalización de Estudos de Formación Profesional correspondentes ó curso 1999/2000. (BOE, 14/03/01).

6.4. FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

— Resolución do 2 de febreiro de 2001 da Dirección Xeral de Formación e Colocación, pola que se desenvolve a Orde do 16 de novembro de 2000, pola que se establece a convocatoria pública para a programación de cursos do Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ó exercicio de 2001. (DOG, 15/02/01).

6.4.1. ACCIÓNS DE INTEGRACIÓN LABORAL

— Orde do 5 de febreiro de 2001 pola que se promoven accións de integración laboral e estímulo da formación empresarial dos alumnos que rematan estudos de formación profesional regrada, de educación secundaria obrigatoria ou bacharelato LOXSE no curso 2000-2001. (DOG, 16/02/01).

7. BACHARELATO

7.1. ESTRUCTURA E ENSEINANZAS MÍNIMAS

— Real Decreto 3474/2000, do 29 de decembro, polo que se modifican o Real Decreto 1700/1991, do 29 de novembro, polo que se establece a estrutura do bacharelato, e o Real Decreto 1178/1992, do 2 de outubro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas do bacharelato. (BOE, 16/01/01).

7.2. PREMIOS

— Resolución do 29 de xaneiro de 2001, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se procede a nomear e facer pública a composición do tribunal que deberá xulgar as probas para a concesión do premio extraordinario de bacharelato no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 27/02/01).

— Orde do 21 de febreiro de 2001 pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato regulado pola Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, correspondentes ó curso 1999/2000. (BOE, 16/03/01).

— Orde do 21 de febreiro de 2001 pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato Unificado e Polivalente correspondentes ó curso académico 1999/2000. (BOE, 16/03/01).

8. ENSINANZAS ARTÍSTICAS

8.1. PROBAS DE ACCESO

— Orde do 13 de decembro de 2000 pola que se autoriza unha convocatoria extraordinaria de probas de acceso ó grao superior de música do plan de estudos regulado polo Decreto 2618/1996, do 10 de setembro. (DOG, 15/01/01).

— Orde do 5 de febreiro de 2001 pola que se regulan as probas de acceso ó grao medio das ensinanzas de música, dispostas no Decreto 253/1993, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo dos graos elemental e medio destas ensinanzas. (DOG, 27/02/01).

8.2. CONSERVATORIOS

— Orde do 15 de febreiro de 2001 pola que se publica a convocatoria para a concesión de axudas a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 05/03/01).

8.3. ESCOLAS DE MÚSICA E DANZA

— Orde do 28 de febreiro de 2001 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música públicas e se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 21/03/01).

9. EDUCACIÓN DE ADULTOS

— Orde do 5 de febreiro de 2001 pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2001, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 15/02/01).

10. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

10.1. ENSINANZA DE LINGUAS

— Resolución do 11 de decembro de 2000, da Subsecretaría, pola que se convocan probas para a obtención do Certificado Inicial do Diploma Básico e do Diploma Superior de español como lingua estranxeira para o ano 2001. (BOE, 19/01/01).

— Orde do 8 de xaneiro de 2001 pola que se fixan os prezos públicos para a inscrición nas probas e expedición de diplomas de español como lingua estranxeira para o ano 2001. (BOE, 19/01/01).

10.2. PROVISIÓN DE PRAZAS NO EXTERIOR

— Orde do 14 de febreiro de 2001 pola que se convoca concurso público de méritos para a provisión de prazas vacantes de funcionarios docentes no exterior. (DOG, 20/02/01).

11. LINGUA GALEGA

11.1. ENCONTROS E ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

— Orde do 2 de febreiro de 2001 pola que se anuncian encontros e actividades de formación e de intercambios de experiencias para os responsables e os compoñentes dos equipos de normalización lingüística, e para o profesorado en xeral, dos centros de en-

no non universitario públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 13/02/01).

11.2. CURSOS DE INICIACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Orde do 2 de febreiro de 2001 pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para mestres e profesores de primaria, secundaria, ensINANZAS especiais e formación profesional dos centros públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 13/02/01).

11.3. EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

— Orde do 2 de febreiro de 2001 pola que se convocan axudas económicas para os proxectos e traballos dos equipos de normalización lingüística dos centros privados (concertados e non concertados) da Comunidade Autónoma de Galicia que imparten ensINANZAS de educación infantil, especial, de adultos, primaria, secundaria, bacharelato e formación profesional. (DOG, 13/02/01).

— Orde do 2 de febreiro de 2001 pola que se convocan proxectos de fomento do uso do galego e de formación, para os traballos dos equipos de normalización lingüística dos centros públicos de educación infantil, especial, de adultos, primaria, secundaria, bacharelato e formación profesional. (DOG, 13/02/01).

11.4. AXUDASE SUBVENCIÓNS

— Orde do 9 de febreiro de 2001 pola que se regula o concurso público para a concesión de subvencións a asociacións e institucións privadas sen ánimo de lucro para fomenta-lo uso social da lingua galega. (DOG, 22/02/01).

11.5. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 2 de xaneiro de 2001 pola que se prorrogan corenta e unha bolsas de colaboración nos distintos proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 05/01/01).

— Orde do 14 de marzo de 2001 pola que se aproban as bases que rexe-rán 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, 28/03/01).

12. ORGANIZACIÓN DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

— Decreto 297/2000, do 21 de febreiro, polo que se modifica a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, aprobada polo Decreto 213/1998, do 10 de xuño. (DOG, 05/01/01).

— Resolución do 2 de febreiro de 2001 pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 1 de febreiro de 2001, polo que se aproba a modificación da relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 14/02/01).

— Resolución do 9 de marzo de 2001 pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 8 de marzo de 2001, polo que se aproba a modificación da relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 23/03/01).

13. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

13.1. APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXERAS

— Orde do 1 de marzo de 2001 pola que se convocan axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer-la aprendizaxe activa de linguas. (DOG, 19/03/01).

13.2. PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 20 de decembro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación

Profesional e do Instituto Galego de Consumo, pola que se publica a selección de premios ás mellores memorias dos proxectos de educación do consumidor na escola, desenvolvidos dentro do marco da Rede Europea de Educación do Consumidor, e para a selección de novos proxectos presentados por centros educativos de niveis non universitarios que desexen incorporarse á citada rede. (DOG, 15/01/01).

— Resolución conxunta do 29 de decembro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental da Consellería de Medio Ambiente, Instituto Galego de Consumo, da Secretaría Xeral da Consellería de Saúde e Servizos Sociais, da Dirección Xeral de Saúde Pública, da Dirección Xeral de Xustiza, do Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, da Dirección Xeral da Xuventude, pola que se resolve a concesión dos premios á innovación sobre os temas transversais. (DOG, 22/01/01).

— Orde do 20 de decembro de 2000 pola que se resolve a concesión do Premio á Calidade en Educación, para o curso 1999/2000, convocado por Orde do 8 de marzo de 2000. (BOE, 19/01/01).

— Resolución de 29 de decembro de 2000, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, po-

la que se da publicidade á concesión dos Premios Nacionais 2000 á Innovación Educativa. (BOE, 20/01/01).

13.3. SERVICIOS ESENCIAIS MÍNIMOS

— Orde do 26 de marzo de 2001 pola que se determinan os servizos mínimos dirixidos a garanti-los servizos do persoal dependente da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, durante a folga que se levará a efecto de forma indefinida a partir do día 27 de marzo de 2001. (DOG, 26/03/01).

14. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

14.1. ACREDITACIÓN PARA O EXERCICIO DA DIRECCIÓN

— Resolución do 31 de xaneiro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se convoca o procedemento de acreditación para o exercicio da dirección nos centros docentes públicos non universitarios. (DOG, 26/02/01).

14.2. ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

— Orde do 26 de decembro de 2000 pola que se conceden axudas para financiar actividades das confederacións e federacións de pais de alumnos de centros de educación especial. (DOG, 04/01/01).

15. POSTOS DE TRABAJO

15.1. ACCESO ÓS CORPOS DOCENTES

— Orde do 20 de decembro de 2000 pola que, a proposta da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de Galicia, se nomean funcionarios de carreira do Corpo de Mestres os aspirantes seleccionados no procedemento selectivo convocado por Orde do 12 de marzo de 1999. (BOE, 06/01/01).

— Orde do 8 de marzo de 2001 pola que se convoca concurso-oposición para ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 12/03/01). (DOG, 12/03/01). Corrección de erros, (DOG, 23/03/01).

— Orde do 8 de marzo de 2001 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario e profesores técnicos de formación profesional e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 12/03/01).

15.2. CONCURSOS DE TRASLADOS

— Resolución do 10 de xaneiro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal,

pola que se modifica a composición de comisións dictaminadoras do concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de música e artes escénicas, de profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 19/01/01).

— Orde do 3 de marzo de 2001 pola que se fan públicas as vacantes dos corpos de profesores que imparten ensino secundario, formación profesional, ensinanzas artísticas, idiomas e inspectores ó servizo da Administración para o curso 2001-2002. (DOG, 15/03/01).

— Resolución do 8 de marzo de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncian os postos de traballo vacantes que serán obxecto de provisión no concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado pola Orde do 10 de outubro de 2000. (DOG, 15/03/01).

15.3. PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS EN SECUNDARIA

— Anuncio do 9 de febreiro de 2001, 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, 14/02/01).

16. PROFESORADO

16.1. FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Resolución do 28 de novembro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se resolve definitivamente a convocatoria de actividades formativas para o curso 2000-2001 destinadas a profesorado de inglés e de francés. (DOG, 09/01/01).

17. PROGRAMAS EDUCATIVOS

17.1. PROGRAMAS DA UE

— Orde do 15 de xaneiro de 2001 pola que se convocan as axudas correspondentes ás accións descentralizadas da segunda fase do programa Sócrates da Unión Europea: Comenius I. Asociacións escolares transnacionais: 1.1 Proxectos escolares, 1.2. Proxectos lingüísticos, 1.3 Proxectos de desenvolvemento escolar. Acollida de axudantes lingüísticos. Comenius 2.2: bolsas individuais de formación: 2.2.A. Futuros profesores, 2.2.B. Axudantes lingüísticos, 2.2.C. Cursos de prácticas (formación continua do profesorado). Grundtvig 2. Asociacións de aprendizaxe e 3. Mobilidade para a formación do persoal docente. Observación e innovación: visitas de estudio Arión para responsables na toma de decisións en materia de educación. (DOG, 26/

/01/01). Corrección de erros, (DOG, 16/02/01).

— Orde do 29 de decembro de 2000 pola que se lles conceden as axudas económicas a alumnos e profesores de centros docentes que participan en proxectos de mobilidade transnacional no marco do programa europeo de formación profesional Leonardo da Vinci durante o ano 2000. (DOG, 08/02/01).

17.2. ESCOLAS VIAXEIRAS

— Orde do 21 de decembro de 2000 pola que se convocan axudas para a realización de escolas viaxeiras durante o ano 2001. (DOG, 11/01/01).

— Resolución do 14 de febreiro de 2001, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se seleccionan os centros desta Comunidade Autónoma que participarán na actividade de escolas viaxeiras durante o ano 2001. (DOG, 28/02/01).

17.3. PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Orde do 2 de xaneiro de 2001 pola que se regula o réxime de concesión de subvencións ás federacións deportivas galegas e ás agrupacións deportivas escolares comarcais ou de zona para o ano 2001. (DOG, 09/01/01).

17.4. INTERCAMBIOS

— Orde do 7 de febreiro de 2001 pola que se anuncia convocatoria para cubrir 100 prazas nos programas de “intercambio posto por posto” de profesores alemáns, británicos, franceses, estadounidenses e canadenses, con profesores españois de Ensinanza Secundaria, Escolas Oficiais de Idiomas e Ensinanza Primaria. (BOE, 20/02/01)

18. SERVICIOS DE APOIO Á ESCOLA

18.1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

— Resolución do 26 de febreiro de 2001 pola que se fai pública a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación, convocado pola Orde do 15 de novembro de 2000. (DOG, 07/03/01).

19. TÍTULOS

— Orde do 10 de xaneiro de 2001 pola que se anuncia a realización de probas de avaliación de ensinanzas non escolarizadas para a obtención do título de formación profesional de primeiro grao (técnico/a auxiliar). (DOG, 06/02/01).

20. UNIVERSIDADE

20.1. PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Orde do 25 de xaneiro de 2001 pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de bacharelato previstas na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (DOG, 16/02/01).

20.2. AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

— Orde do 12 de febreiro de 2001 pola que se convoca concurso público para a adxudicación de dúas bolsas para realizar estudos relacionados coa Unión Europea no Colexio de Europa (Bruxes e Natolín) durante o curso académico 2001-2002 e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 01/03/01).

— Orde do 13 de febreiro de 2001 pola que se convocan bolsas e axudas ó estudio de carácter especial para estudantes galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia que cursen estudos universitarios de primeiro ou segundo ciclo no curso 2001-2002, cunha necesidade urxente de recursos económicos motivada por causas sobrevidas e non previstas. (DOG, 01/03/01).

— Orde do 17 de febreiro de 2001 pola que se convocan e aproban as

bases que rexen as convocatorias de bolsas e axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 01/03/01).

— Orde do 13 de febreiro de 2001 pola que se convocan bolsas e axudas para a asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos de verán, destinadas a estudantes universitarios de segundo e terceiro ciclo ou recentemente titulados, tanto licenciados como diplomados universitarios, nalgunha das universidades do Sistema Educativo de Galicia. (DOG, 02/03/01).

— Orde do 26 de febreiro de 2001 pola que se convocan subvencións a universidades galegas para a organización de congresos, simposios e xornadas que favorezan a proxección universitaria, tanto no ámbito local como no nacional e internacional. (DOG, 13/03/01).

— Orde do 5 de marzo de 2001 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de axudas a asociación de estudantes universitarios, legalmente constituídas, das universidades galegas e se anuncia a súa convocatoria, correspondente ó curso académico 2000-2001. (DOG, 19/03/01). Corrección de erros, (DOG, 21/03/01).

— Orde do 5 de marzo de 2001 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de axudas de desprazamento para a realización de

prácticas de campo recoñecidas nos plans de estudos correspondentes ás titulacións autorizadas pola Xunta de Galicia nas universidades galegas. (DOG, 19/03/01). Corrección de erros, (DOG, 21/03/01).

— Orde do 5 de marzo de 2001 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de axudas ó estudo e accións de apoio económico ós estudantes universitarios, e se anuncia a súa convocatoria, correspondente ó curso académico 2000-2001. (DOG, 19/03/01).

— Resolución do 21 de febreiro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, que modifica a do 7 de setembro de 2000, pola que se convocan axudas para estancias de Profesores, Investigadores, Doutores e Tecnólogos estranxeiros en España. (BOE, 20/03/01).

— Orde do 16 de marzo de 2001 pola que se convocan dúas bolsas de colaboración en tarefas de orientación e información ós estudantes. (DOG, 23/03/01).

— Orde do 8 de marzo de 2001 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de doce bolsas para estadias de persoal dos departamentos de estudos galegos de universidades de fóra da Comunidade Autónoma de Galicia e a súa colaboración en proxectos de investigación no Centro Ramón Piñeiro para a

Investigación en Humanidades. (DOG, 27/03/01).

20.3. UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

— Resolución do 1 de febreiro de 2001 pola que se dispón a publicación do Regulamento dos estudos de terceiro ciclo. (DOG, 06/03/01).

— Resolución do 20 de febreiro de 2001 pola que se modifica a do 1 de febreiro de 2000, sobre delegación

de funcións en determinados órganos universitarios. (DOG, 06/03/01).

20.4. CAMPIONATOS UNIVERSITARIOS

— Resolución do 6 de febreiro de 2001, do Consello Superior de Deportes, pola que se convocan os Campionatos de España Universitarios correspondentes ó ano 2001 e se fai pública a convocatoria das correspondentes subvencións. (BOE, 28/02/01).





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

Os profesores interesados en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións, tendo en conta que non se aceptarán os traballos que non as respecten:

1ª) As colaboracións serán inéditas. Consistirán en investigacións teóricas ou prácticas relacionadas co ensino. Deben presentar especial interese para calquera dos niveis do ensino que se integran no contido multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade (enténdese do mesmo ano en que se envían á Revista) e nelas o nome, apelidos e centro do autor poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono. Axuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas).

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrices (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrices por liña.

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word 97 para Windows*.

Word 97 para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para MS.DOS e Windows,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros MS-DOS e ASCII

Word Perfect 5.1 para MS-DOS.

QuarkXPress 3.3 para Power Macintosh

Postscript con formato MAC ou PC.

Follas de cálculo

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 97* para Windows.

Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,
QuattroPro/DOS,
Microsoft Works,
dBASE,
 versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos

O xestor de base de datos é *Acces 97 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Non se usará letra negra (grosa). A cursiva ou as comiñas deberán responder ás convencións internacionais. Toda sigla ha de ser desenvolvida entre parénteses a primeira vez que se cite nun traballo. Exemplo: RAG (Real Academia Galega).

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 10-25; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 3-5; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares dela e vinte e cinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparecen no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18)
 — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir-las notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen tódolos datos.

12ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

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 abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de “e outros”. Se foran moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., “¿Generación del 98?”, *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., “O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto”, *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., “Aggression and the XYZ personality”, *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., “Manierismo y Barroco”, en *Reflexiones sobre el ‘Quijote’*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dicionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., “Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil”, en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, “Pai Gómez Charinho”, en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., “Desarrollo Comunitario y Educación”, en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios

libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilíngüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13ª) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14ª) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá supera-las tres páxinas.

15ª) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.

16ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introduci-las modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos.



