

REVISTA GALEGA DO ENSINO



Núm. 39 · Maio 2003

XUNTA DE GALICIA



Revista Galega do Ensino

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
http: // www.xunta.es/conselle/ceoug/rge/index.htm
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: Dífux, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



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

Marcelino Agís Villaverde (Universidade de Santiago de Compostela) / *Agustín Dosil Maceira* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Constantino García González* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Xesús P. González Moreiras* (Inspección de Educación) / *Venancio Graña Martínez* (Colexio Víctor López Seoane. A Coruña) / *Fernando López Alsina* (Universidade de Santiago de Compostela) / *José Eduardo López Pereira* (Universidade da Coruña) / *Senén Montero Feijóo* (Colexio Antonio Insua Bermúdez. Vilalba. Lugo) / *José Carlos Otero López* (Centro ECCA. Monteporreiro. Pontevedra) / *Carlos Pajares Vales* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Vicente Peña Saavedra* (Universidade de Santiago de Compostela) / *María Pilar Mar Pérez Marsó* (Instituto de Caldas de Reis. Pontevedra) / *Ángel Rebolledo Varela* (Universidade de Santiago de Compostela) / *María Jesús Suárez Sixto* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Rafael Tojo Sierra* (Universidade de Santiago de Compostela) / *José Luis Valcarce Gómez* (Instituto de Pontepedriña. Santiago de Compostela)

CONSELLO EDITORIAL

David C. Berliner (Arizona State University) / *Mikhail A. Braun* (Sankt-Peterburgskiy Gosudarstvenniy) / *Benjamín Caballero* (Johns Hopkins University) / *Lino Cabezas Gelabert* (Universitat de Barcelona) / *Antonio Carreño* (Brown University) / *Florencio del Castillo Abánades* (Universidad de Málaga) / *Mariateresa Cattaneo* (Università degli Studi di Milano) / *Alan Deyermund* (Queen Mary, University of London) / *Luis González del Valle* (University of Colorado at Boulder) / *Eliane Lavaud-Fage* (Université de Bourgogne) / *Manuel Maceiras Fafián* (Universidad Complutense de Madrid) / *Miguel Martínez Martín* (Universitat de Barcelona) / *William F. Pinar* (Louisiana State University) / *Joaquim Pinto Vieira* (Universidade do Porto) / *Enrique Rubio Torrano* (Universidad Pública de Navarra) / *Julio Ruiz Berrio* (Universidad Complutense de Madrid) / *José Manuel Saá Rodríguez* (Universitat de les Illes Balears) / *Robert Slavin* (Johns Hopkins University)



Índice

Colaboracións especiais

- | | | |
|---|--|---------|
| ❧ | "Un grao de semente sostén as trabes do universo".
O ciclo da terra en Antón Avilés de Taramancos
<i>Olga Novo</i> | páx. 15 |
| ❧ | O neno maltratado
<i>Luis Concheiro Carro</i> | páx. 37 |
| ❧ | Calidade educativa e avaliación
<i>José Cajide Val</i> | páx. 57 |
| ❧ | Clero secular e estudantes na diocese de Santiago
durante o século XVIII
<i>Baudilio Barreiro Mallón</i> | páx. 81 |

Estudios

- ❧ A transferencia pragmática na aprendizaxe dunha lingua estranxeira
Francisco Javier Díaz Pérez pág. 119
-
- ❧ A utilización da rede na formación inicial do profesorado de Secundaria
José Mendoza Rodríguez e Eulogio Pernas Morado pág. 133
-
- ❧ Lembranza de Marcial Valladares no centenario da súa morte
Juan L. Blanco Valdés pág. 145
-

O pracer de ler

- ❧ Literatura infantil e xuvenil
Blanca-Ana Roig Rechou pág. 159
-

Recensións

- ❧ *Robert Campin. A monographic study with critical catalogue*, de F. Thürlemann
Carlos Sastre Vázquez

páx. 173
- ❧ *Koba the Dread*, de Martin Amis
Miguel Ángel Otero Furelos

páx. 177
- ❧ *Pensamentos impuros*, de Xurxo Borrazás
Xosé Manuel G. Trigo

páx. 181
- ❧ *Fray Martín Sarmiento: La educación de la niñez y de la juventud [Textos]*, de Antón Costa Rico e María Álvarez Lires (eds.)
Narciso de Gabriel

páx. 183
- ❧ *Educação e Contemporaneidade. Mudança de paradigmas na ação formadora da universidade*, de L. Dondé da Silva e T. Polenz
Miguel A. Santos Rego

páx. 187

❧	<i>La construcción del conocimiento profesional docente, de Lourdes Montero</i> <i>Agustín Requejo Osorio</i>	páx. 191
❧	<i>La Educación Física, de Domingo Blázquez Sánchez</i> <i>Rubén José Annicchiarico Ramos</i>	páx. 195
❧	<i>Ludwig Wittgenstein, de Isidoro Peguera</i> <i>Manuel Rivas García</i>	páx. 199
❧	<i>Pensamientos arriesgados (Casi) todo Savater, de José Sánchez Tortosa (ed.)</i> <i>María del Carmen García Sánchez</i>	páx. 203
❧	<i>Lecturas del mito griego, de J. C. Bermejo Barrera e F. Díez Platas</i> <i>M. Quintans S.</i>	páx. 207
❧	<i>La tribu atribulada. El nacionalismo vasco explicado a mi padre, de Jon Juaristi</i> <i>Xavier R. Madriñán</i>	páx. 211

- ❧ *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, de Daniel Cassany
Juan L. Blanco Valdés pág. 215
- ❧ *Máquinas y herramientas de dibujo*, de Juan José Gómez Molina (coord.)
Javier Vilarriño Pintos pág. 221
- ❧ *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, de Elana Shohamy
Laureano Xoaquín Araujo Cardalda pág. 225

Novidades editoriais

- ❧ *Algunhas novidades editoriais. Literatura*
Ana María Platas Tasende pág. 231
- ❧ *Algunhas novidades editoriais. Educación*
M. del Mar Lorenzo Moledo pág. 243

Noticias



pág. 251

Legislación



Compilación. Xaneiro, febreiro e marzo
do ano 2003

Venancio Graña Martínez

pág. 259

*Normas para
os autores*



Comité de Redacción

pág. 271



*Colaboraciones
especiais*

“UN GRAO DE SEMENTE SOSTÉN ASTRABES DO UNIVERSO”. O CICLO DA TERRA EN ANTÓN AVILÉS DE TARAMANCOS

LETRAS GALEGAS 2003

Olga Novo*
 Instituto de Monelos
 A Coruña

O FÍO DA VIDA¹

Quen logo había de ser o poeta Antón Avilés de Taramancos, nace como Xosé Antón Avilés Vinagre o seis de abril de 1935 na aldea de Taramancos, en Noia. A súa nai, Manuela Vinagre Fuentes, coñecida como Lela da Pastora, e a súa avoa materna, Pepa da Pastora, representan ese entronque primeiro coa terra, mentres que o pai, Severiano Avilés Outes representa o mundo do mar e da viaxe.

Nos anos da adolescencia, en contacto con intelectuais da vila de Noia,

comeza a publicar os seus primeiros poemas na revista *Tapal*.

Entre 1954 e 1960 vive nas cidades da Coruña e Ferrol, onde entra en contacto con poetas e intelectuais galeguistas que o reafirman nas súas conviccións políticas.

Pertencente á Xeración das Festas Minervais, por empregar a denominación ferriniana (Méndez Ferrín, 1990: 294-296), en 1955 publica o seu primeiro poemario, *As moradias do vento*², ó que seguiría *A frauta y-o garamelo* (1959)³.

* Profesora de Lingua Galega e Literatura.

1 No meu propio fío da vida que quixo tecer estoutro da de Antón Avilés, agradezo profundamente as conversas con Antón Capelán e con Cesáreo Sánchez Iglesias, que puxo ó meu dispor a súa biblioteca e o seu saber de amigo. Quero agradecer tamén a Carmen Blanco, Claudio Rodríguez Fer e María Lopo que me ensinase a amar aínda máis as Indias. Estas liñas están tamén adicadas á poeta colombiana Lucía Estrada, que me alentou sen sabelo, a Juan Abeleira, pel de indíxena, e a Jaime Novo, que me ensina os significados profundos da terra.

2 Este seu primeiro libro publícase como separata da revista *Atlántida*, núm. 11-12, dirixida polo seu grande amigo Urbano Lugrís.

3 Publícase na Editorial Moret, na Coruña, por medio de subscrición popular, tras recibir o premio “Brais Pinto”. Foi recompilado no volume *O tempo no espello* (1982) como *A frauta e o garamelo* -título co que nos referiremos ó libro de aquí en diante. Existe unha edición do ano 2000, preparada por Dolores Arxóns Álvarez e Xavier Castro Rodríguez na colección Libros da Frouma, co título de *A frauta i-o garamelo*.

En 1961, debido a presións políticas e tamén económicas marcha a Colombia, onde casa con Sofía Baquero, coa que terá tres fillos e onde vivirá ata 1980. Neses anos de exilio escribe *Os poemas da ausencia* (1963-1969) e *Nova Crónica de Ulises* (1978), que xunto con dous libros anteriores inéditos, *Poemas a Fina Barrios. Pequeno canto* (1959) e *Poemas soltos a Maricarme Pereira* (1961) configuran o volume antolóxico *O tempo no espello* (1982), publicado ó regresar a Galicia.

Establecido xa en Noia, durante os anos oitenta exerce como concelleiro de cultura polo BNG e a súa produción literaria vaise ver incrementada notablemente con títulos como *Cantos Caucanos* (1985), *As torres no ar* (1989) —poemarios—, o libro de relatos *Nova Crónica das Indias* (1989) ou o volume compilador de artigos xornalísticos *Obra viva*, publicado xa no ano da súa morte, en 1992. Así mesmo publícase postumamente a obra poética *Última fuxida a Harar*.

Faleceu o 22 de marzo de 1992 e foi soterrado no cemiterio da súa parroquia natal, en Boa⁴.

O LUGAR CIRCULAR DA EXISTENCIA

Un ámbito. Un lugar para ser. Un espacio ilimitado para sentir. Un recuncho de terra libre. Un alarido.

Un eco. Unha nave. Un gran de trigo candeal. A placenta dos outeiros. A saiva sabia eterna dos carballos. A nai da nai no círculo das nais de barro e pedra que perduran. O bosque. O bosque íntimo. A fala do fieito. A maré. Amar hei. O todo na nada e a nada en todo: a odisea total, a vida completa.

Era tal vez Avilés o indio de Taramancos, o indíxena da ría de Noia sachando e soñando coa papaia e era tamén quizais o galego salvaxe na selva amazónica soñando coa sombra perenne dos castiñeiros. A dobre vía da radical saudade nacida dos emigrantes retornados, a mestizaxe emocional sen solución posible, a cicatriz aberta que supura luz continuamente. Eis a poesía no profundo, cantarolando fóra das formas, brillando na necesidade do pulo creador, na liña paralela e especular da propia vida.

Así como a súa vida foi un ciclo e un círculo perfecto de retorno (eterno) á terra, a súa poética amosa, dun xeito totalmente especular, os distintos momentos desa circularidade que semella linearidade pero que é navegación espiral, cara ó centro máis concéntrico de si mesmo: o seu lugar, o seu ámbito, chámese Galicia, terra-nai, patria ou nación. En consonancia co espírito celta, arcaico e antihistórico, Avilés identifica o tempo co discorrer cíclico da natureza e coa odiseica navegación de quen retorna ó punto de

⁴ Facemos aquí unha mínima síntese biográfica do autor. Para unha información pormenorizada pode consultarse a recente biografía feita polo tamén poeta Xosé M^º Álvarez Cáccamo, á que facemos referencia na bibliografía e da que extraemos a maior parte dos datos biográficos. Para un maior coñecemento da bibliografía de e sobre Avilés de Taramancos pode consultarse Capelán (1993b).

partida, e é este trazo o que marca a súa traxectoria como persoa e como poeta, posto que a creación e a vida chegan a fundirse sempre no profundo da poesía e na poesía profunda⁵.

O MILAGRE DAS ESPIGAS

Os ollos do neno Antón percibiron as árbores, sentiron as súas raiceiras e viron as fontes pero tamén entenderon o balbordo da auga. De orixe labrega e mariñeira, Avilés déixase posuír polos fenómenos naturais desde as súas primeiras experiencias sensoriais (Álvarez Cáccamo, 1997:1442), creando así toda unha mitoloxía prelóxica e preliteraria: a das espigas, a do pardal, do paporrubio, do xílgaro, da laverca, da gaivota, das amoras, dos abruños, da chuvia, dos navíos (Avilés, 1989b:7).

A partir de aquí, a materia poética estará impulsada por esta enerxía natural e o poeta devén un conducto das forzas xenésicas, xenealóxicas e xeolóxicas. Unha primeira etapa —formada polos seus dous primeiros libros, publicados antes do exilio en Colombia, *As moradias do vento* (1955) e *A frauta e o garamelo* (1959) amosan xa unha forte pegada paisaxística, cun feitío clásico e neopopularista, e unha sabedoría lingüística que vai cinguir maxistralmente, ó longo de toda a súa obra, o léxico mariñeiro e o labrego.



Antón Avilés ós vintecinco meses.

O primeiro poemario está formado por sete composicións que xiran ó redor do tema do vento, elemento personificado que percorre unha natureza viva, latexando nas follas, durmindo nas pólas dos bidueiros, que asubía, que camiña na mañá, o vento mareiro, o vento que penetra na alma. Esta omnipresencia do vento recrea unha paisaxe dun xeito hilozoísta, por veces transcendido, que anuncia o tremor futuro do potentísimo símbolo da terra-nai, eixo vertebrador de boa parte da obra avilesiana.

⁵ A este respecto son clarificadoras as palabras de Álvarez Cáccamo sobre a obra de Avilés: "nace fundamentalmente da evocación autobiográfica e vai construíndo un texto paralelo ao da propia vida" (2002:13).

O segundo poemario, *A frauta e o garamelo*, de expresión máis contida, fai un percorrido lírico pola particular esencia de distintos paxaros: o xerín, o merlo, o paspallás ou a pomba brava, cun final moi significativo “Cántico á arbre”, que é, en realidade, unha árbore de dentro, unha árbore íntima pero tamén do mundo, que fala, natureza anunciadora de si mesma: “Levo o serán eiquí/nesta miña arbre íntima,/con centeos, mañzos e camiños de sol” (1982:46).

Estes primeiros versos prefiguran xa a concepción pannaturista e o fondo anteísmo que cingue o corpo e a poética de Avilés á terra mesma, nun encontro fraterno coas culturas ancestrais, como a nosa máis arcaica, que informan desde o substrato o pulo de radical amor ó cosmos, ó contorno natural. Por iso a identificación entre o corpo do poeta e a cortiza da terra ou os máis diversos elementos naturais vai ir adquirindo cada vez máis forza e máis presenza nos seus versos. Esta conciencia “primitivista” pode verse xa no poema IV de *A frauta e o garamelo*: “Levo o brío vizoso dun primitivo deus / dentro das miñas mans pombas trucas./ Esencia e forza e berro de salvaxes devesas” (1982:37).

No seguinte libro, *Poemas a Fina Barrios. Pequeno canto* (1959), a natureza estimula nel a captación sensible e vai dotar a expresión poética de Antón Avilés dunha certa sensualidade e dun nacente erotismo asociando a materialidade natural á carnal: “a xerfa do teu nacre recén nado” (1982:54), “ela é

unha rula morna” (1982:55), “vou se mentando amor con edras terras” (1982:55), “a pel florece / en arela de ser mazá dourada” (1982:57). Esta escrita “encarnada”, que convida á entrega pasional desenvolverase plenamente nos *Cantos Caucanos* (1985), libro de exaltación das terras colombianas que o acollen no exilio.

Pero será en *Os poemas da ausencia* (1ª parte, 1963; 2ª parte, 1969), logo inserido no volume *O tempo no espello* (1982), escrito xa en Colombia, onde a vivencia total da raíz galaica —na distancia espacial pero na maior das proximidades espirituais—, se manifeste de forma rotunda e poderosa, como veremos, a través dun estilo de raizame surrealista, coa forte presenza do elemento irracional traducido en imaxes rotundas e inesperadas.

A partir dese momento, o poeta comeza a expresar esa relación coa terra tamén en termos de loita patriótica e afirmación da identidade nacional, como pode verse en poemas de *As torres no ar* (1989) e sobre todo no poemario póstumo, *Última fuxida a Harar* (1992), se ben neste último intensifica —afrontando lucidamente a morte e pechando e iniciando de novo o círculo da existencia— o ton de reintegración coa natureza, nunha fusión que asegura a permanencia na vida, máis aló da morte, asentado e continuado na “grande poesía da terra”, como dixo Cunqueiro. Porque Antón Avilés fixo unha profunda, excelente e verdadeira poesía da terra. El deixounos para sempre a sabedoría do que sabe que un

grao de semente pode soste as trabes do universo. Nacendo e renacendo. Como a materia toda. Como a poesía mesma. Coma a vida sen morte e con amor.

A VERDADE DA VIDA NO CENTRO DO CENTEO

O esencial animismo enxertado nesta escrita de ventos e animais e terras que tremen e xermolan canda a letra, establece unha comunicación profunda entre os seres, que existen plenos nunha totalidade divinizada. Esta relixiosidade naturista acende as candeas do pensamento profundo e vemos e asistimos á harmonía universal. Só así, só entón unha muller amada pode ser unha rula morna e pode florecer a pel desexando ser unha mazá dourada.

Os poemas da ausencia é un libro atravesado polo ferro feroz da saudade e esa ferida desde alén-mar convoca, na radical ausencia, a raíz mítica na que se asenta o poeta. Escrito a cachón, en dous momentos clave en que o cravo toca o nervio da lucidez máis pura, o libro chouta cara a atrás para impulsarnos cara ó futuro, a cabalo dunha memoria que chega á nosa prehistoria natural, ó comezo cosmogónico do mundo.

Hai aquí poemas que son a memoria comunal do que nos forma e nos conforma⁶. Así, en "Esbozo de canto para o nacemento da luz" (1982:135-140), o poeta retrotráese ó caos inicial do universo e escravella nas tebras para nos dar "o canto silandeiro do infinito", cando os astros son aínda os glóbulos vermellos do universo e "a cerna dos carballos montesíos / é unha esencia" (1982:135). Na segunda parte do poema, Avilés, home de terra, pero tamén de mar, anuncia unha outra cosmogonía marítima, a metade do seu ser mesmo —o microcosmos—: "Primeiro foi o mar. O mar senlleiro / palpitación escura / única latitude de saudade" (1982:137). Por último, na terceira parte, logo das cosmogonías, Avilés preséntanos —adiantando minimamente a súa poética cívica—, a imaxe primeira dun Edén ceibe, ámbito dos soños persoais pero tamén sociais e políticos en último termo:

Hai un país prístino feito de tem-
[pestades.

[...]

Un país no que todo romperá as
[ataduras:

O amor era un río sen leito nin
[ribeiras.

(1982:139)

E neste Edén liberado, ou aínda nunca violado polo poder, Avilés

6 Neste senso, o autor advirte no artigo "Criación e Rebelaría", incluído en *Obra viva* (1992), que a poesía cumpre a función de ser a memoria do pobo: "Desde o poema homérico, desde as sagas, crónicas e romances, hinos e cantigas, o poema é memoria popular, a raíz asentada, o selo da identidade mítica, as áas de voo ceibe nos eidos da penuría. A palabra ritual desflora a tebra, e o verdadeiro ámbito da liberdade entreve-se nos cantos, no versículo hermético, ou aínda no traballo suxetivo do poeta doente [...] ese fio de luz que nos cega pero que nos conduce" (1992b:34-35).

sitúa “As criaturas” (1982:141), nunha poética de liña ecolóxica e non androcéntrica —que por outra parte abrolla de toda a súa poética telúrica— e dun comunismo de base, que establece a convivencia harmónica entre os humanos, os animais, as árbores e todos os seres nunha comunal felicidade asentada na utopía orixinaria e inmorredoira do noso imaxinario. A nivel formal, esta harmonía reflíctese na enumeración caótica dos seres, sen ningún tipo de xerarquía e na denominación totalizadora de “criaturas” que andan ceibes, núas, que cantan himnos (“sinxelo canto das criaturas núas”), entre “tépedas carballeiras abisais”, “aves doces”, “cervos lizgaios”, “vermes entrañables”, “arau-carias”, “avelaneiras”, “soutos”, “a éxtase dos tigres”, “o balbordo da herba”, “lobos”, “bolboretas”, “poldros”... Estas son, sobre todo, as puras criaturas do amor primeiro, as que erguen “a bandeira da ledicia”, as da “alma alta”, as que coñecen o senso da eternidade porque saben amar: “O home é soamente / eterno cando ama” (1982:143).

Fuxindo dos esencialismos, con esta fermosísima sentencia, Antón Avilés de Taramancos penetra na trabe do (seu) ser sabendo que o tempo que non se vai é o material tempo do sentir, que se toca e se bica, que se palpa e se ve, coma unha amada, coma un carballo, coma unha rula, coma un río. E mesmo a morte fica anulada na continuidade do corpo morto na terra que alimenta, con amor, como veremos.

Esa materialidade —corporalidade— xa anunciada nos primeiros

libros, fúndese en composicións de amor a Galicia nos *Poemas da ausencia*, chegando á imaxe da tatuaxe da xeografía galaica —mariñeira e labrega, os seus dous “ámbitos míticos”— na pel do escritor. Porque vida e poesía son a mesma cousa, a letra e a pel tamén o son:

Teño as vísceras roídas de salitre,
dornas me navegaron polo tórax
[...]
e levo o corazón feito de trigo,
de millo temperán, de mel, de viño.

(1982:153-154)

O paraíso soñado, un país libre, a terra e o mar: un canto do principio á fin desde a distancia. O Edén prefigurado é pois a imaxe dunha Galicia que é toda en si un bosque íntimo e sagrado que permanece, se non na realidade física, si no imaxinario do amor e na profesión de fe na materia do solo e do subsolo, das raíces e das herbas, dun ar, dun aturuxo, dun pé que danza. Soamente a través deste profundo anteísmo é como Avilés atopa o camiño seguro para acadar a súa propia verdade vital:

Eu amo as minerais entrañas do
[meu eido
[...]
Mamar leite materno no fondo dos
[carballos
a carón das raíces dos bosques e
[das veas
da terra que sostén o centeo
[...]
Acaso así sería verdade a miña
[vida

vir da profundidade e erguerme
[no infinito
enraigado no colo da terra tendo a
[frente
como único astro o epicentro das
[tebras .
(1982:103-104)

OSIGNOSEA GRANDENAI DO PAN

Avilés sabe dos símbolos: a noite, o lume, as fontes, o ar, o trigo, a roda. Percibe os sinais da identidade do pobo na nosa tradición cultural, entronca co substrato do celtismo historiográfico e literario galaico⁷ acompañado ó alento épico de Pondal, á fascinación polo priscilianismo e os cultos precristiáns e todo o que nun senso amplo pode configurar a imaxe mítica da Terra-Nai, alentada pola tradición galeguista.

A relixiosidade de raizame precristiá no culto da natureza pode verse ó longo de toda a súa produción literaria. A presenza permanente do carballo como árbore sagrada, "porque de súpeto amo a carvalleira / e oficio no seu altar" (1989a:43) e coa que significativamente identifica ó seu propio

fillo: "Meu fillo: meu carballo pequeno" (1982:148), é unha mostra ben clara⁸. A entrega ó sagrado na paixón pannaturista, fai de Avilés a memoria indíxena nosa, e as palabras arcaicas que aínda besbella son un trazo pagán que diviniza a materia toda na serie dos "Cantos a carón da terra" de *As torres no ar* (1989):

Debruzado,
percibo o río quente, a caverna
[onde agroma
o hálito dos bosques
[...]
ispo-me nesa fraga e oferezo-me.
(1989a:21)

A escrita de Antón Avilés de Taramancos devén así unha escrita da memoria persoal e mítica do pobo. A ela regresa como a un acubillo materno, ese paraíso perdido para sempre. A entrega á terra é tamén unha entrega á liña xenealóxica de ancestros que o fixeron posible como ser, como amor, como emoción, como palabra, e que o manteñen na existencia. Este estadullo chantado no medio e medio do sentir amárrase á gran metáfora da estabilidade e da permanencia, de gran

7 Sabemos que os mitos serviron para "expresar o desacougo do home ante a realidade e para arrincalo do seu tempo individual, cronolóxico e histórico para proxectalo a un instante atemporal" (Axeitos, 1997:82). Nesta recreación do tempo mítico e atemporal sitúase tamén unha concepción cíclica da historia, arquetípica, arcaica e antihistórica, identificada cos ciclos da natureza. E precisamente o tema da natureza -ou da paisaxe- vai ser un tema recorrente na poesía de temática céltica. Non hai que esquecer que en 1955 se publica *Paisaxe e Cultura*, no que o galeguismo histórico tenta restaurar os eixes culturais asentados na preguerra. Precisamente en 1952 publicárase o *Cancioneiro da poesía céltica* en Galaxia, traducido por Ramón Piñeiro e Celestino Fernández de la Vega. Ademais, o íntimo amigo de Avilés, o pintor Urbano Lugrís, tiña unha forte querenza polo tema céltico e asina algunhas das súas obras como "pintor de la mar ossiánica" (Axeitos, 1997:83).

8 Para Avilés, a carvalleira é un símbolo da liberdade e do ben comunal, tamén a esencia de Galicia e o eco do seu soñado pasado celta (1992b:75).



Antón Avilés, de Alfonso Costa.

tradición galeguista, como dixemos, que é o mito da Terra-Nai⁹: "Terra nai. Raíz umbilical. Seiva nutricia. / Sinto a aorta / poboada de unha esencia de fragatas" (1982:151).

Galicia é pois, tradicionalmente, esa nai permanente, sostén da casa e da familia, o porto dos afectos. En Avilés teñen esa función metonímica de Galicia, a súa avoa materna, Pepa de Pastora, labrega que lle comunicou ó neno Antón os segredos da semente e dos froitos e dos ciclos da terra, e a súa nai, Lela de Pastora (Álvarez Caccamo, 2002:8-9)¹⁰. Á primeira dedícalle os seguintes versos: "E ti segues en pé, vertical como a esperanza [...] / /Pulas aínda o cobre do teu músculo / /pra abrir canles de amor con que rega-lo millo" (1982:133).

É a avoa esa "nai anterga ensumida na terra", que coñece ben as "raíces minerais que sustentan a vida", ela é a Ariadna que ofrece o fío do novelo como guía segura. A ela volve nun poema de *As torres no ar*, un libro tamén da memoria, e sabemos que dela proveñen "as raíces / minerais que sos-

tentan / do xerme do teu colo, a miña vida" (1989a:29).

En efecto, nos tres primeiros capítulos do libro en prosa *Nova Crónica das Indias* (1989), o poeta establece as coordenadas vitais da súa infancia e desde o mesmo comezo advirte: "Dous puntos de referencia estábel, avoa e nai" (1989b:5). Ámbalas dúas fúndense na xenealoxía matriliñal que conforma a imaxe da *mater* galaica, pois "no fondo dos ollos está a avoa, a bisavoa, a muller permanente do fogar". Esa muller-Penélope representa "a casa", "a terra cavada", "a colleita", ela é "matriz e alicerce" que "está no medio do universo, agardando", vendo "pasar os séculos" (1989b:5). Esa avoa que é nai e filla, neta e bisneta representa a intrahistoria do traballo cotián das mulleres —a vida mesma—, ó tempo que permite, no seu renacer constante —como figura simbólica e mítica— a continuidade dos seres e a permamencia da vida, como refuxio físico —a casa— e psíquico para o inconsciente colectivo¹¹. A inocencia —que posibilita os soños— e a febleza, xunto coa madurez e a seguranza desa nai-nena confirma a

9 Di Carmen Blanco que "dito mito identifica unilateralmente á nai rural coa auténtica muller galega [...] este lugar preferente da nai no mundo simbólico galego ven dado, entre outras razóns, pola valoración da fertilidade, propia dunha cultura agrícola, e pola ausencia temporal ou definitiva do home" (1989:24). En calquera caso, Avilés está retomando en toda a súa obra o estendido mito occidental da existencia dunha relixión arcaica consagrada ó culto da deusa Terra e a idea do suposto matriarcado das sociedades prehistóricas (Leigh, 1996:16).

10 Hai que ter en conta que o propio Avilés conta en *Nova Crónica das Indias* que as mulleres da súa familia -labregas-, representan a permanencia e a casa, a terra, polo tanto, mentres que os homes-mariñeiros-, representan a ausencia, a viaxe, o elemento inestable, aunque tamén fascinante.

11 Este gran mito está presente na tradición galeguista desde os seus comezos, remontándose a autores como Francisco Añón, Rosalía de Castro ou Ramón Cabanillas e ten continuadores ilustres en Otero Pedrayo, Celso Emilio Xosé María Díaz Castro, por poñer só algúns exemplos. Desde a psicoloxía ten abordado o tema X. Rof Carballo,

terra —a nación— coma unha “matria”, —por empregar a denominación de Celso Emilio Ferreiro—, pois sendo ela a propia terra, ensancha e multiplica as fronteiras que en realidade non existen, para diluílas nunha “patria universal que cabe nunha leira de catro cuncas e dúas centiáreas” (Avilés, 1989b:8).

Xa o poema-pórtico de *Os poemas da ausencia* contiña precisamente a mensaxe da feminización da terra, como unha nai de “entraña paridora” á que amasen mariñeiros e campesiños. Este poema, adianta, ademais, outra das constantes da obra avilesiana, o alento épico de raizame pondaliana e gusto pola memoria celta e megalítica. A imaxe do pobo galego coma unha “tribo preliminar”, de cazadores prehistóricos nas veigas boreais, danzando rudos bailes á sombra dos menhires e a carón desa “avoá antiga”, “nai do pan” e “tecelá do vento” lévanos polo túnel da historia e mesmo da intrahistoria ata a memoria megalítica, sempre a través do “alarido”, do “aturuxo”, do “brado”, entrando nunha cosmoloxía do berro de orixes ancestrais¹² ata o sentido último e atávico das

danzas primixenias da nosa roda solar¹³.

E así esa muller-nai-terra lévanos da man á prehistoria e ensina que acaso este pobo foi só un pobo de cazadores primeiro, e logo de labregos e mariñeiros. Porque o alento épico en Avilés é un alento de resistencia, de loita pacífica de homes que van ó mar, que abren sucos, que sementan e navegan, que soñan sabendo que “a nosa lanza é só unha vara de améndoa” e que a verdadeira victoria é “sementar”, “E só o noso lóstrego na carraxe da loita / fai nacer soutos tépedos de mazás e pavías” (1982:105).

Estas composicións que amosan unha forte solidariedade coas clases traballadoras oprimidas, ó tempo que levan implícita unha mensaxe antibelicista, están en consonancia co progresismo de signo marxista que podemos ver en moitos outros autores da súa xeración. Avilés idealiza a figura do labrego, tal que un heroe ou “guerreiro victorioso” que leva na dor das súas costas a dor do mundo, “é-lo dono das augas, dos campos, das estrelas, herdeiro do Universo” (1982:111). As xentes traballadoras forman o novelo da

en *Mito e realidade da terra-nai* (1957). Para a análise deste complexo tema poden verse os esclarecedores — e fundacionais— estudos feitos desde a crítica feminista por Carmen Blanco (1989:24-28; 1995:44-45; 1999:56-57).

¹² O aturuxo pode ser entendido na obra avilesiana coma unha realidade preverbal fundante anterior a toda estrutura lingüística pero denotadora da idiosincrasia dun pobo. Asistimos así a unha cosmoloxía do berro pois, como afirma Sergio Lima, seguindo a Bachelard: “O grito á tanto a primeira realidade verbal como a primeira realidade cosmogónica” (Lima 1976:101).

¹³ Segundo expón María-Gabrielle Wossien, “La danza era el modo natural del hombre de armonizar con los poderes cósmicos [...] constituía un medio para estar en contacto con la fuente de la vida” (Wossien 1994:8).

intrahistoria, nunca da grande Historia que marca e merca os fitos, porque delas foron os labores cotiáns, os oficios de sempre¹⁴: “Nosa non foi a espada: noso foi o tear, a obra negra / ir semeando os campos asolados tras os carros da guerra” (1989a:63).

Esta serie de mitos e o achegamento, en ocasións, á linguaxe épica, levan en si un forte potencial subversivo, que fai posible o soño e a recreación de utopías pasadas e futuras fronte á realidade dun pobo —dun mundo— sometido polos poderes polimorfos que non fan posible a vida independente, diversa e plena. A evocación do noso pasado histórico —real ou soñado— forma parte das estratexias de resistencia cultural e política, de autoafirmación como pobo¹⁵, que busca, nunha posible idade dourada do pasado, o alento para a construción dun futuro libre (Blanco, 1997:101; Capelán, 2002:21). Neste sentido, son ben significativas as alusións a Rosalía de Castro e a Eduardo Pondal nun dos *poemas da ausencia*. O poeta, no exilio en Colombia, invoca á gran *mater* protectora (“Rosalía: non me deixes / tan lonxe que teño medo”) e á nosa grande voz épica, de resistencia e afirmación

patriótica: “E ti campana de Anllóns / campana con voz de ferro: / /Bergantiñán non me esquezas / dáme unha man compañeiro” (1982:155).

O SOL NEGRO

Este berro ancestral de desamparo está no cerne doutro dos eixes vertebradores da obra avilesiana: a radical saudade que abrolla con moita forza en *Os poemas da ausencia*, coma unha dor lacerante e omnipresente: “Galicia enteira asoballándome / camiñando pola circunferencia do meu sangue” (1982:175). Non obstante, en Avilés a saudade adquire tamén un valor positivo e mesmo pracenteiro, no sentido do cravo rosaliano, pois o autor recreáse nesa dor da ausencia para reafirmarse no amor á terra afastada —nun rito fusionador e sacralizado, e nas súas máis profundas conviccións políticas. Trátase dun “brado de terra”, dunha “atadura”, coma “voz de nai cordial e dura / que se aferra no sangue docemente”, e ó tempo é un mal que o consume pero que lle dá vida, que o fere pero que o impulsa con firmeza: “E sinto un gozo tal nesta ferida/que

14 Neste sentido, cómpre sinalar o poema de *As torres no ar* que comeza “O pé do mariñeiro é de natural ancho” (1989a:75-76), onde se describe punto por punto o labor dun zoqueiro -en lembranza do vello Pontellas da súa infancia-, ó tempo que se homenaxea ós mariñeiros.

15 No artigo “A Chainza: o carballo do ano 2000”, inserido en *Obra viva*, Avilés apela a distintos personaxes que conforman para a tradición galeguista o cerne da nosa historia mítica -ese novelo da identidade nacional galega para o escritor-: así, xunto ós deuses celtas Endovel e Ith, atopamos a Prisciliano, o rei Artur e o seu cabaleiro Perceval á busca do Vaso Sagrado, reis, trobadores e xogares, os mártires do Monte Medulio, a Inés de Castro, e figuras senlleiras das nosas letras como Añón, Rosalía, Pondal, Curros ou Manuel Antonio, Castelao, Bóveda, Ánxel Casal, ó tempo que sitúa xa como referencias da identidade nacional a nomes máis próximos coma Cunqueiro ou Uxío Novoneyra (1992b: 75).

canto a miña dor, e son valente / /sabendo que son terra estrelecida" (1982:146).

Son importantes, para entender esta particular "filosofía da saudade" avilesiana unhas palabras do artigo "Galicia no diván", inseridas en *Obra viva* e que introducen unha serie de importantes variacións con respecto á filosofía da saudade do galeguismo representada por Ramón Piñeiro (Capelán, 1993:43). Pois ben, Avilés dinos que a saudade reintégranos na terra, unindo o que se rompeira, ata "unha perfecta comunión co ben perdido" nunha visión positiva e sobre todo constructiva dos soles negros da melancolía (1992b:210). Desa ansia permanente de fusión, dese desexo sempre incumprido nace a saudade, e ademais "serve de espora e aguillón para ter sempre presente aquilo que se ama na memoria":

A saudade, pois, aínda nos mantén vivos como persoas e como nación, e se é unha eiva para poder lanzar o voo definitivamente e nos atranca na empresa de ser ceives da memoria, tamén nos dá ese pracer infinito que sela un pacto cósmico entre o home e a súa orixe (1992b:210).

AMADASINDIAS

En novembro de 1961 Antón Avilés de Taramancos marcha a Colombia, onde permanecerá case

vinte anos, metade emigrante, metade exiliado (Álvarez Cáccamo, 2002:34-35). Esta experiencia que marcará a súa vida ha de marcar tamén a súa escrita, sendo como é, xa o advertimos, unha escrita especular e paralela á propia vida. Nas terras americanas escribe *Os poemas da ausencia* e *Nova crónica de Ullises* ó tempo que vai acumulando na retina o novo mundo que fascina e renova e cambia, afirma e agranda a percepción sensorial. Nunha carta de 1970 a Salvador García Bodaño, reproducida no limiar que este autor fai para *O tempo no espello* (1982), Antón Avilés relata o mito autobiográfico das súas experiencias vitais en Colombia:

Fixen de todo. Fun comerciante, domeador de cabalos, contrabandista. Teño cavado máis de corenta hectáreas de terra americana, de sol a sol até que o aceiro da eixada se fendera [...] cacei pumas para lles venderlo pelexo ós gringos ricos, trafeguei con cabezas reducidas, fixen churros nas feiras, fun afiador (1982:7).

Anos despois, ó seu regreso, nunha entrevista concedida a Manuel Forcadela Avilés referíase a esas palabras dicindo que "sendo certo, ten moito de mítico [...]. Non son máis que as pequenas anécdotas dunha vida moito máis complexa e tamén máis normal". En todo caso, esa memoria mitificadora retrotráese a un pouso de vivencia real¹⁶ e a experiencia de Colombia reflectirase en dous libros: o

¹⁶ Sábese que o poeta acompañou a Miguel de la Cuadra Salcedo nalgunha das súas expedicións na selva amazónica (Álvarez Cáccamo, 2002: 39).

poemario *Cantos Caucanos* (1985) e o libro de relatos *Nova Crónica das Indias* (1989).

Así como a saudade de Galicia nas terras americanas se manifesta, como vimos, en *Os poemas da ausencia*, esa ferida de "saudade revertida", como el a denomina, volve abrir unha vez retornado a Galicia para a rememoración celebrativa da súa outra patria —Colombia—, nos *Cantos Caucanos*. Porque, o certo é que Avilés se mergulla na realidade colombiana ata formar parte dela e ela, claro está, parte del (Ripoll, 1993:32). Ontoloxicamente dividido, na odisea, o poeta deixa sempre parte de si nos lugares amados e soñados, por iso "ás veces o corazón non ten límites", e a viaxe transfórmao nun sentido profundo ata non ser xa nunca o que foi:

Non hai regreso, avoa
nunca
regresa o mesmo home
ao mesmo sitio.
O lobo do deserto
perdeu a túa voz,
e a auga clara da túa man
non apaga a saudade revertida.
(1985:19)

Cantos Caucanos nace pois como supuración lúcida na distancia —espacial— destoutra terra amada. Parte, como indica o título, do canto

—apaixonado— desde o ámbito do Cauca, afluente do río maior, o Magdalena, porque aí se sitúan as súas raíces colombianas e aí se asentan os afectos novos que han perdurar o resto da vida: a compañeira e os fillos. Aí, no val do Cauca. Pero o seu canto vai atravesar os lindes do val para abranguer esa ilimitación sentimental da identidade nacional colombiana, nunha afirmación indixenista e outra volta telúrica, profunda e radical.

A VAXINA FROITAL DO MUNDO

No principio "o río inmenso / /esfarrapaba a vaxina froital do mundo / no ámbito do Cauca" (Avilés, 1985:17). *Cantos Caucanos* ábrese con ese "Primeiro canto" aludindo ó primixenio "clamor universal", cando chían os astros e aínda era doce o territorio prístino da vida. Avilés ábrenos as portas do Novo Mundo comezando pola xénese cosmogónica¹⁷, na configuración da plenitude edénica, na gran Pax das xentes de corazón de guanábana: esoutro Paraíso que conforma de novo a utopía avilesiana¹⁸. E desde aquí o libro esfarrápase tamén polos amores de antigas cidades, volcáns e ríos, árbores e músicas, coma o río caudaloso ó

17 Sabemos xa da querencia de Avilés por este tema no caso dos poemas relativos a Galicia. Mais no presente poemario cómpre quizais non perder de vista tamén os cantos cosmogónicos dos indios hiutotos ou koguis (Cardenal, 1979: 72-74 e 92-94), así como a divinización de elementos naturais, coma o sol no caso dos tunebos (Cardenal, 1979: 155) ou dos ríos, no caso dos páez (Cardenal, 1979: 111).

18 Son significativas, ó respecto, as palabras do autor no artigo "Pranto e xenreira por un país florido", incluído en *Obra viva*, onde califica a Colombia como "un país para soñar" (1992b: 121).



Antón Avilés na súa plenitude.

longo dos seus mil douscentos cincuenta kilómetros de cauce. Estamos diante da crónica total do corazón que canta¹⁹.

Esa integridade do comezo sitúa nun primeiro plano a potencia primixenia da natureza, nunha mensaxe de empatía cósmica ata devir o poeta e o seu canto unha amálgama de ritmo, soño, sensualidade, ciclo, mito, rito, toda unha bioloxía e unha xeoloxía que está a nacer na palabra e a ser asimilada, absorbida. Este asombro permanente, esta descuberta, este *zaumatsein* como exaltación sensual e sensorial da vida libre pode verse en poemas como a “Elexía de Popaián”, na que a terra “ule a corpo quente” e o amor é un acto purísimo ante os “astros máis grandes do universo” (1985:22).

O exotismo lingüístico non se ofrece de maneira gratuíta senón que é mostra dunha consubstanciación coa natureza, a chamada do materialismo xerminal, un labor de perfuración, de ascenso e descenso, de voo, de mineiro, de explorador dos sentidos que se desbordan. E estas formas orgánicas e abertas afectan á semántica na dirección da fusión natureza-carne-escrita erotizando o universo e a poesía,

¹⁹ A influencia das Crónicas de Indias é moi importante na obra avilesiana, fundamentalmente na *Nova Crónica das Indias* (1989), como o propio título indica (Veiga, 2002: 48-54). Sen embargo, o libro *Cantos Caucanos*, que estamos a tratar, non presenta características que o acheguen dun xeito definitivo á crónica de feitos históricos ou realidades nacionais poetizadas -aínda referíndose en ocasións a feitos históricos literaturizados-, como quizais se observe no *Canto general* de Pablo Neruda. Cómpre sinalar, a este respecto que, aínda sendo sen dúbida un referente poético importante, non parece ser Neruda o grande inspirador dos *Cantos Caucanos*, como se ten dito a miúdo. Sen estendernos agora no tema, sinalamos en cambio as influencias -evidentes nalgúns textos- do poeta chileno Pablo de Rokha e do colombiano León de Greiff, admirados polo noso autor.

porque a materia cósmica aniña na corporeidade e esta encárnase na escrita, cargándose dunha primitiva sexualidade, como pode verse no relato "Luzmila" de *Nova Crónica das Indias* ou no espléndido "Canto de Noralba Timbacoí". No frenesí dionisiaco da danza quente do subtrópico, cando fundaron a cidade de Cali no ano de 1536 Noralba é "a foula trasluciente do río Lili", "a flor do lirolai", e séculos despois —porque o tempo non existe— o poeta atópaa de novo na beira do amor e é unha "muller de lava de volcán / e caraveis", "un elixir no medio da agonía", "unha música que entraba pola raíz do sangue"²⁰, feita de "barro humano", danzando nun frenesí sen fin, estaba o seu sexo "vivo como unha rula en primavera" e "exalaba o arrecedor intransferíbel da vida" (1985: 25-27). O poeta remata o canto agardando pola resurrección da carne de

Noralba Timbacoí, e esa resurrección radicalmente materialista prodúcese nos versos, porque aquí Antón Avilés está convertido xa no indíxena participante dos ritos dionisiacos, das celebracións rituais e ve e sente a natureza coma o indio guahibo que canta: "Estamos bailando coma a garza morena, / estamos bailando coma o gaván" (Cardenal, 1979:63).

A defensa do mundo indíxena como verdadeira identidade nacional maniféstase na poetización dos seres integrados no universo nutricao, dos nobres traballos cotiáns que son a prolongación da terra, maniféstase na exaltación das danzas, das comidas e bebidas, nunha harmonía anterior á conquista²¹.

Así, no soneto "Fórmula secreta do sancocho do Cauca" (1985:43), o autor achéganos á gastronomía

20 Xa vimos que Antón Avilés poetiza o tema da danza como elemento de fusión co cosmos nas composicións da arcaica utopía galaica, simbolizada na muiñeira, baile comunal que recrea, neste aspecto, a construción socio-simbólica da nación. Mais, nos versos "caucanos", o baile asóciase ó rito dionisiaco e polo tanto engádelle un compoñente fortemente erótico ó tempo que pode dicirse que devén un acto extático e fundamente artístico, pois sabemos que a danza é quizais a forma artística máis antiga, xa que antes de que os seres humanos expresasen a súa experiencia da vida con outros materiais, fixérono co seu propio corpo (Wossien, 1994:9).

21 Neste senso, o libro non pode ser lido coma unha crónica ó uso ou simplemente unha epopea, como temos advertido, porque vai máis aló atravesando estas escrituras e converténdose, en todo caso, nunha "crónica sempre inconclusa" anterior ós conquistadores, na que a América indíxena existe no pulo animista que a sustenta e que a proxecta máis aló dos oprobios posibles. Avilés tamén neste caso ergue como fitos momentos da intrahistoria indíxena - a verdadeira historia, a das persoas-, focalizando a atención en realidades próximas e cotiás referentes á vida e non ós grandes acontecementos da Historia oficial. Tamén por esta razón, cando Avilés poetiza a crónica ou cita os cronistas, exploradores e navegantes, faino para subliñar a fascinación primeira da descuberta: "No ollo do cronista perfíla-se o asombro. Ver a illa relacente no límite do mar, sentir o seu perfume, e ir destecendo os fíos da esperanza para tecer a urdime dos ensoños" (1992b:191). Deste xeito, o poeta escolle, para abrir *Cantos Caucanos*, unha cita das *Elegías de los Varones de Indias* (1589), de Joan de Castellanos, enzalzadora da realidade indíxena: "tierra de bendición, clara y serena / tierra que pone fin a nuestra pena" (Avilés, 1985:s/p).

popular colombiana mediante unha receita afrodisíaca²², mentres que en “Os arrieiros de Antioquía / fundan a cidade noroesteña de Caicedonia / e perfúmase todo o val do Cauca / cos primeiros aromas do café” (1985:37-38) asistimos, desde o título, á crónica vital do traballo das xentes erguendo a cidade no lugar do antigo bosque de guacaiáns, de araucarias, de samáns, de acaxús. Xentes que cantan mentres constrúen e abren paso ó platanar e ó cafeto, logrando que todo xire “harmónicamente no infindo”, como di Avilés, “esa pequena dimensión da vida” que é en realidade todo o que temos (1985:38).

Tamén pequena e grande a un tempo é a dimensión da danza e da música²³, símbolos populares de identidade nacional e signos de entronque coas culturas arcaicas pois como di o poeta “a danza era un rito iniciático” (1985:26) e mestura na noite o frescor do Océano co ritmo dos tambores, do mapalé, da cumbia, do currulao e o son de Celia Cruz, de Miguelito Valdés, do negro Watusi, de Avianca e tantos outros no “Canto de Noralba Timbacoí”.

E percorremos a toponimia indíxena fermosa e forte: Gaucarí, Popaián, Tuluá, Chachauí, Timbío, Catamarca, Natagaima, Neiva, e Cali, a cidade das cúpulas brancas... nomes de resonancia máxica e oracular coma o

canto do turpial ou o miar do puma negro.

A LUX PERPETUA DO OUTRO

Este canto total integrado na vida, en sintonía coas culturas ancestrais indias, complétase coa visión estremecida da conquista, como pode verse no “Canto cenital do Tolima Grande” (1985:41-42), onde o poeta contrapón a contemplación extática do volcán andino, coa súa simbólica *Lux perpetua*, e das súas terras virxes de aguías voando no abismo, de chairas infinitas de quietude e harmonía, coa chegada feroz dos conquistadores de Jiménez Quesada simbolizada na imaxe do río: o Magdalena, que fora co seu “bruído milenar” “o camiño único da pátria” foi “violado pola proa voraz das carabelas” (1985:41) e o ferro e o furor das tropas inauguraron outro río de sangue que asolou os campos ata chegar ó mar.

Neste senso, en *Nova Crónica das Indias*, o autor relata, dun xeito moi lírico, esa memoria do xenocidio en textos como “Gaitana” ou “Informe e datos do xenocidio na comarca de Planas, no ano de mil novecentos sesenta e nove, confirmado polo veedor don Pioquinto Galachá encargado dos asuntos indíxenas do departamento do Meta e na xurisdicción de Villavicencio”. Na liña atemporal destas crónicas avilesianas

22 Neste poema pode notarse a influencia da “Epopéya de las comidas y las bebidas de Chile (Ensueño del infierno)” de Pablo de Rokha, incluído no poemario *Carta magna de América* (1941-1948).

23 Para a influencia da música na poesía de Avilés pode consultarse Villalta (2002).

crúzanse datos autobiográficos literaturizados, coa historia colombiana, nun discurso que estoura o eurocentrismo e asume e ama a diferenza, que comeza a ser a súa outra identidade. A agresión brutal dos conquistadores é tamén unha agresión á súa nova identidade refeita nos círculos atemporais do seu novo lugar²⁴ non-nación, non-patria, só todo selva, só espacio ata que "a fera non selvática irrompe nese mundo ideal que se sustenta na lei sinxela do universo" (1989b:51). Neste senso, son reveladoras as palabras da estudiosa María Lopo cando afirma que

o poder sabe que a alteración do espacio, a modificación da cosmovisión, creba o equilibrio co ecosistema natural e o vencello coa paisaxe cultural, contribuindo á perda da memoria do lugar da vida e á instalación dos outros no territorio da única Historia (Lopo, 2002:17).

No descubrimento fascinado da outredade aborixe, as figuras positivas no libro son aquelas que, a través dos tempos, encarnan a rebeldía contra a imposición dos poderes monárquico e eclesial do imperio, como acontece en "Entrada e recibimento do Imperador Don Álvaro de Oyón na praza de Neiva e das fatais consecuencias do seu levantamento". A voz do rebelde Álvaro de Oyón que se levanta contra a inxustiza da realeza española permanece así coma a primeira mensaxe contestataria, mais, como di Avilés "tive-

ron que andar séculos para oír o seu eco" (1989b:84). Este eco é o que se escoita quizais no relato "Nariño", que fai referencia ó político Antonio Nariño, un dos forxadores da independencia colombiana e que ve na imaxe final da patria liberada, a harmonía primeira do lugar natural habitado naturalmente, cos seus "ríos milenarios", "grandes vales de azucre", "sementeiras de millo e de mandioca", "grandes mandas de poldros", "vacadas que pacen na primavera perenne", unha Arcadia liberada na que "un gañán canta, xa libre, nun outeiro de trigos, con voz aberta e firme" (1989b:84).

O último "relato" de *Nova Crónica das Indias* —unha confesión íntima de arelas e lembranzas— retoma o tema da viaxe e da saudade, do regreso á terra das orixes. En certo modo entronca co tamén derradeiro poema de *Cantos Caucanos*, unha composición que manifesta a raizame estética avilesiana, a columna vertebral do seu que-facer literario. Esta "Crónica ferida", subtitulada "elexía menor", canta a saudade das terras colombianas unha vez producido o regreso a Galicia. É pois, esa "saudade revertida", esa corrente submariña que informa os seus mitemas e devén un dobre camiño de ida e de volta, que semella non ter fin endexamais porque entretece a urdime do seu ser mesmo: "Isto é o lor que me estremece, / amar tan longamente o ben / perdido" ou "ter para

²⁴ Para un estudio exhaustivo do concepto de "lugar" pode verse o estudio "No principio foi o lugar", de María Lopo, no número 7 de *Unión Libre* dedicado ós indixenismos.

sempre / o folgo eivado de amar o que se perde” (1985:62).

Regresa a el entón na enorme supuración da ferida incurable, “a extensa xeografía dunha patria lonxana”, esa “cicatriz radiante” do que nunca volve pero que igualmente o habita intimamente. Voltan á mente —á escrita— ós “cabalos ceibes”, a identificación cos cóndores de libre voo, co canto do turpial, regresan os olores a cilantro e malvasía, os amores todos dun “territorio aberto”, unha “planura do confín”. Colombia devén un espacio agrandado na memoria, ese lugar para sempre sen fronteira na saudade e nos afectos, na percepción do mundo. E a escrita nace e renace desta fonte de dor, desta brasa acendida día e noite: “É deste sofrimento que alumina a miña teia, é deste sofrimento, / é desa luz que vivo, do carcomer perene de apreixar o olvido / e te-lo tenso, roxo nas brasas da memoria” (Avilés, 1985:62). A forza da memoria, tensa coma un fío de ferro dolorido, loita co tempo que foxe irreparable, e nesta tensión entre o apreixamento dos intres sucesivos que conforman a existencia —velaqué *o tempo no espello*— e o devalar heracliteano das augas da vida que nos leva, xorde a creación profunda de Antón Avilés de Taramancos, coma unha pitela que chouta do encontro de dúas placas tectónicas furiosas no seu exacto centro poiésico. Este retorno anamnésico permite a reintegración do poeta na vida e no cosmos.

DE CÓMO ANTÓN AVILÉS, O INDIO DE
TARAMANCOS,
BICA O CORAZÓN DA TERRA,
RUBENA SEIVA EVIVE PARA SEMPRE
DANDO, DESDE A MORTE,
A VIDA
ÓSCARBALLOS

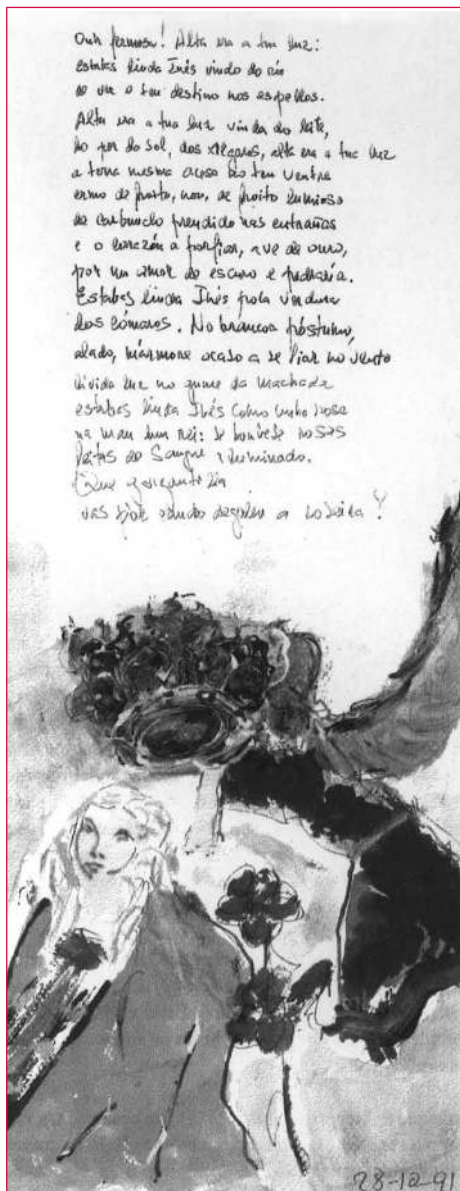
Xa na primeira parte de *Os poemas da ausencia* (1963) Avilés comeza a poetizar a morte como fusión definitiva coa terra, e polo tanto como perduración no tempo cíclico do eterno retorno. Esa apertura materialista de continuidade concibe a tánatos como a total plenitude do amor e o morto é caracterizado como un “feliz viaxeiro subterráneo” que se ofrece libre ó seo da terra como unha verdadeira esencia transcendida “no acougo / vaxinal dunha nai”, “arrodeado de garimosas visceras” (1982:118). A plenitude que anula a morte é posible nesa reintegración telúrica pois só quen morre pode finalmente bicar no silencio “o corazón da terra” —prometida— e renacer, “cheo de luz” como “unha derradeira árbore medrada de ti mesmo”.

O problema do retorno é quizais a preocupación existencial máis fonda en Avilés de Taramancos, como o era tamén no Cunqueiro de *Herba aquí e acolá* (1980), cando ensina que

Todo pende en que un esteña morto
perguntando pola herba que nasce
[derriba

coma un novo corpo máis levián
abaneado polo vento.

(Cunqueiro, 1991:179)



Autógrafo e ilustración de Antón Avilés para o libro *Última fuxida a Harar*.

Avilés asenta tamén na concepción bergsoniana do tempo como duración e exemplifica á perfección a teoría do “Un Universal” de Julius Hart, para a cal todo é un inmenso, aboiando nas partículas sen posibilidade de xerarquías, barreiras, fronteiras. Avilés está tamén en “identidade” co concepto do “aberto” rilkeano, coa filosofía hegeliana ou cos mitos presocráticos do retorno, sen esquecer ese tempo cíclico da concepción céltica que informa o seu substrato poético.

O libro póstumo de Antón Avilés, *Última fuxida a Harar* (1992), escrito na espera da morte, poetiza os temas existenciais do paso do tempo, da memoria como resumo final da vida, e, claro está, o canto lúcido e extremadamente vitalista do propio pasamento, esa outra existencia continuada no “viver permanente nas raíces”, sentindo as flores, a rella do arado abrindo un sulco, como se pode ver no poema “Antífona”: só así se pode “ver a sementeira / desde o fondo do amor” e “a eternidade / só así tería a dimensión perfeita” (1992a:73). O libro poetiza unha Galicia permanente no río do tempo, ó longo dunha historia soñada e real, unha idiosincrasia que carece xa de límites (1992a:40) e el mesmo sendo xa existente no infinito (1992a:73). A xenealoxía que o asenta nos vieiros do tempo, aséntao tamén nos da morte; por iso na oración fúnebre que el mesmo se canta en vida no poema “Conforto”, a terra que o acolle é esa terra labrada polos pais, polos ancestros:

Que a terra me conforte,
a terra fresca
onde meus pais lavraron,
e sinta o seu lentor
e sinta a saíba
subir polas raíces até o corpo
dos grandes castiñeiros.

(1992a:73)

As augas eternamente fluentes ensinánlle a Avilés, como xa cantara Jorge Manrique, que “é un trasvase a vida” pois todo se resume nesa “corrente que vai / na nervadura oculta, / o eterno dos ríos que nos levan ao mar...” (1992a:35). Todo é enerxía e polo tanto nada se crea nin se destrúe, nada morre porque tampouco o tempo existe, e quizais o poeta entrevía na visión da morte próxima ese magma, esa amálgama, esa duración que o fai andar “vivo nos éteres profundos” e na enerxía que fai medrar as plantas. Alí, transformado en átomo ou célula que canta, alí está el “de morto / dando vida ao que nasce” (1992a:35) e porque “emana da vida algo que late / nas urdimes da terra alí onde a planta abrolla”, sabe que pode dicir, con certeza absoluta, a única certeza que o coñecemento da intuición e da paixón lle poden dar na luz do fin que é o comezo —para que tamén nós voltemos ó noso comezo e ó principio da palabra—:

“Alí estou eu de morto dando vida aos carballos”.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Cáccamo, Xosé M^a (1997): “A obra literaria de Antón Avilés de Taramancos”,

Historia da Literatura Galega, Vigo, AS-PG, vol. V, 1442-1472.

____ (2002): *Antón Avilés de Taramancos*, Vigo, A Nosa Terra.

Avilés de Taramancos, Antón (1982): *O tempo no espello*, O Castro-Sada, Edicións do Castro. Inclúe os libros *As moradas do vento* (1955), *A frauta e o garmelo* (1959), *Poemas a Fina Barrios. Pequeno canto* (1959), *Poemas soltos a Maricarme Pereira* (1961), *Os poemas da ausencia* (1963-1969) e *Nova crónica de Ulises* (1978).

____ (1985): *Cantos Caucanos*, Barcelona, Sotelo Blanco.

____ (1989a): *As torres no ar*, Sotelo Blanco, Barcelona.

____ (1989b): *Nova Crónica das Indias*, Vigo, Ir Indo Edicións.

____ (1992a): *Última fuxida a Harar*, A Coruña, Espiral Maior.

____ (1992b): *Obra viva*, Santiago de Compostela, Edicións Laiovento.

Axeitos, Xosé Luís (1997): “O celtismo, utopía trascendente na literatura galega”, en *Unión Libre. Cadernos de vida e culturas*, 2, O Castro-Sada, Edicións do Castro.

Blanco, Carmen (1989): “A matria de Celso”, en *Celso Emilio Ferreiro. Común temos a patria*, Especial A Nosa Cultura, 11, Vigo, A Nosa Terra, 24-28.

____ (1995): *Nais, damas, prostitutas e feirantas*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

____ (1997): “Mulleres na utopía celta de Pondal”, en *Unión Libre. Cadernos de vida*

- e culturas, 2, O Castro-Sada, Edicións do Castro, 101-118.
- _____(1999): "Sexo y nación en Rosalía de Castro", en Joana Sabadell (ed.), *Mosaico ibérico. Ensayos sobre poesía y diversidad*, Madrid, Ediciones Júcar, 48-69.
- Capelán, Antón (1993a): "A fusión mítica na obra de Avilés de Taramancos", *Luzes de Galiza*, 21, O Castro-Sada, 40-49.
- _____(1993b): "Bibliografía de e sobre Avilés de Taramancos", *Luzes de Galiza*, 21, O Castro-Sada, 53-54.
- _____(2002): "Os soños comprometidos dun poeta épico", en *Antón Avilés de Taramancos*, Especial A Nosa Cultura, 21, Vigo, A Nosa Terra, 17-31.
- Cardenal, Ernesto (1979): *Antología de poesía primitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cunqueiro, Álvaro (1991): *Obra en galego completa*, vol. I, Vigo, Galaxia.
- Leigh Monyneaux, Brian (1996): *La Tierra sagrada*, Madrid, Debate.
- Lima, Sergio (1976): *O Corpo Significa*, Sao Paulo, Edart.
- Lopo, María (2002): "O lugar", en *Unión Libre. Cuadernos de vida e culturas*, 7, O Castro-Sada, Edicións do Castro.
- Méndez Ferrín, Xosé Luis (1990): *De Pondal a Novoneyra*, Vigo, Xerais, 2ª edición.
- Ripoll, Alexandre (1993): "A América descuberta: Pondal e Avilés", *Luzes de Galiza*, 23, O Castro-Sada, 30-32.
- Veiga, Martín (2002): "Un home fronte á vida. A Nova Crónica das Indias", en *Antón Avilés de Taramancos*, Especial A Nosa Cultura, 21, Vigo, A Nosa Terra.
- Villalta, Luísa (2002): "Un canto á procura do corpo", *Antón Avilés de Taramancos*, Especial A Nosa Cultura, 21, Vigo, A Nosa Terra, 34-40.
- Wossien, Maria-Gabrielle (1994): *Danzas sagradas*, Madrid, Editorial Debate.



Olga Novo, "Un grao de semente sostén as trabes do universo". O ciclo da terra en Antón Avilés de Taramancos", *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 15-36.

Resumo: "Un grao de semente sostén as trabes do universo" é un verso de Antón Avilés de Taramancos —autor homenaxeado neste ano 2003 co gallo do Día das Letras Galegas—, que condensa toda a súa poética de forte raizame telúrica e anteísta. No presente traballo penetramos neste universo de trabes de semente para escoitar o canto da súa terra de Noia, ferido dunha saudade permanente, ó tempo que analizamos a corrente indixenista que penetra na súa obra a partir da emigración a Colombia. Dúas patrias, dous mares, dúas terras e un só volcán de amor para cantalo todo.

Palabras chave: Avilés de Taramancos, Terra-Nai. Saudade. Compromiso galeguista. Indixenismo. Eterno retorno. Vida.

Resumen: “Un grao de semente sostén as trabes do universo” es un verso de Antón Avilés de Taramancos —autor homenajado en este año 2003 con motivo del Día das Letras Galegas—, que condensa toda su vida poética de raigambre telúrica y anteísta. En este trabajo nos adentramos en este universo de “trabes de semente” para escuchar el canto de su tierra de Noia, herido de una nostalgia permanente, a la vez que analizamos la corriente indigenista que penetra en su obra a partir de la emigración a Colombia. Dos patrias, dos mares, dos tierras e un solo volcán de amor para cantarlo todo.

Palabras clave: Avilés de Taramancos, Tierra-Madre. Saudade. Compromiso galleguista. Indigenismo. Eterno retorno. Vida.

Summary: “Un grao de semente sostén as trabes do universo” is a verse by Antón Avilés de Taramancos — the writer homaged in 2003 on the occasion of the Día das Letras Galegas— which condenses his whole poetic life, one with telluric roots. In this essay we go deeper into this universe of “trabes de semente” in order to listen to him, deeply hurt by a constant nostalgia, and to the singing of his homeland, Noia. At the same time, we carry out an analysis of the indigenous trend present in his work since his emigration to Colombia. Two mother countries, two seas, two lands and an only volcano of love to sing everything.

Key-words: Avilés de Taramancos, Motherland. Nostalgia. Galician commitment. Indigenouness. Eternal return. Life.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 4-02-2003.



O NENO MALTRATADO

*Luis Concheiro Carro**
 Universidade de Santiago
 de Compostela

O problema dos malos tratos na infancia é dunha gran complexidade e excede, con moito, os límites da Medicina Legal, a pesar incluso do carácter xeral co que esta disciplina se enfronta ás desviacións da conducta humana que supoñen un conflito social e unha vulneración do ordenamento xurídico. Por isto, desde a perspectiva dun especialista en Medicina Legal non podo nada máis que dar unha visión xeral deste grave problema, evitando en gran medida cuestións médicas ou médico-legais especializadas e resaltando, polo contrario, aqueles aspectos que me parecen de maior interese para un lector non implicado profesionalmente en cuestións médicas ou socio-xurídicas relativas á infancia.

Os comportamentos agresivos do ser humano cara ós seus semellantes maniféstanse con moita frecuencia no medio familiar. É coñecido que case un tercio das agresións graves teñen lugar no fogar e son inflixidas por un parente próximo. No fogar familiar ou case familiar, pola súa propia esencia, varias

persoas interrelacionadas por vínculos afectivos ou legais se encontran constrinxidas a compartir o espacio e a interactuar entre elas. Por esta razón, non debe sorprendernos que a faísca da violencia poida agromar neste medio, malia os lazos de sangue ou afectivos existentes entre os membros do grupo. De igual modo que a violencia que xorde en calquera outro medio, a que se produce no seo dunha familia pode revestir unha gran variedade de formas. Pais, fillos, esposos, irmáns agredíronse ou matáronse entre eles de modos diversos desde o mesmo momento da súa presenza sobre a terra, alterando gravemente a convivencia ata o punto de facela imposible. Un proverbio xudeu lémbra-nos: “a violencia no fogar é coma un verme nun vexetal”.

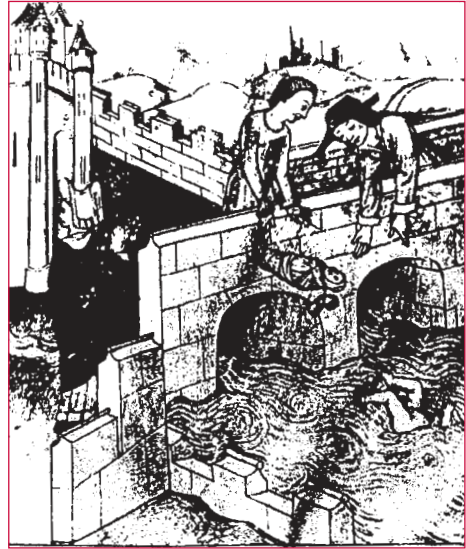
De acordo co título do artigo voume centrar na violencia contra os nenos, a pesar de que outras dúas modalidades de violencia familiar ou doméstica acaparan nos últimos tempos o interese dos medios de comunicación e

* Catedrático de Medicina Legal.

son obxecto de preocupación e estudo para unha serie moi diversa de profesionais. Trátase da violencia contra as mulleres, a chamada violencia de xénero, e a dirixida contra os anciáns, máis soterrada e sutil cá anterior e á que tal vez non se lle concedese ata agora o mesmo interese informativo. Debemos ter presente que algúns anciáns poden ser tan vulnerables e estar tan indefensos coma un neno.

A historia do maltrato infantil remóntase ós albores da Humanidade. Hai uns cinco mil anos, nas escolas de Sumer, había “un home a cargo do látego”(1)**. Desde entón a violencia contra os nenos xeneralizouse a todos os ámbitos e baixo diversas modalidades. Retrospectivamente, a violencia exercida sobre os menores tivo a súa máis dramática expresión no infanticidio—que como tipo penal desapareceu do noso vixente ordenamento xurídico—e que foi debido a diversos motivos (figura 1).

Aínda na actualidade o infanticidio feminino ou o abandono das nenas constitúe unha práctica moi común en diversos países. Na China, a partir de 1979, Deng Xiaoping adoptou unha drástica medida social, ó reducir a un o número de fillos que oficialmente podía ter unha parella. Por este motivo, a maioría dos pais, que preferían un varón, optaron por abandonar a miles de nenas nas rúas. Calcúlase que desde aquela data desapareceron 15 millóns de nenas pequenas na China, a moitas



Augaforte do século XVII que mostra dúas nais guindando os seus fillos ó río Tíber (Figura 1).

das cales se deixou morrer de fame nas abxectas “salas da morte”, de acordo cun documental dunha canle de televisión británica. Non hai moito descubriuse que en determinados países de Oriente Medio só hai 484 mulleres por cada 1000 homes, un feito do que non se coñece a orixe, pero abonde dicir que, neses países, o período de lactancia dos nenos é de dous anos e o das nenas dun (2). Pero non é a esta violencia infantil, máis ou menos “institucionalizada”, que presenta tamén outras dramáticas facetas na explotación de menores con fins sexuais, laborais ou bélicos, á que queremos referirnos. Pretendo centrar a exposición naquela que se desenvolve nun medio concreto,

** Os números entre parénteses remiten á bibliografía.

o medio familiar, e nunhas circunstancias precisas que configuran unha entidade clínica perfectamente delimitada —o neno maltratado ou golpeado— que se converteu nunha realidade incuestionable no mundo occidental trala Segunda Guerra Mundial.

Como xa sinalei, pensando nos eventuais lectores, persoas vinculadas maioritariamente á ensinanza, e no carácter interdisciplinario da cuestión, limitareime a unha exposición xeral do tema, poñendo a énfase naqueles aspectos que considero que poidan resultar de utilidade para os docentes, na medida en que posiblemente sexan os primeiros en percibir as tan a miúdo silenciosas mensaxes que os nenos envían desde o seu dramático desamparo.

A admisión desta triste realidade abriuse paso con gran dificultade na conciencia social polo que supoñía de quebranto dunhas ideas aparentemente incontrovertibles: a actitude cariñosa, atenta e vixilante dos proxenitores cara ós seus fillos. A falta de conciencia social traía aparelada a carencia dunha normativa xurídica ó respecto. Así, puido ter lugar en Nova York, hai pouco máis dun século, o feito sorprendente de que a Mary Ellen, unha nena golpeada e desnutrida, foi por fin amparada da agresividade dos seus pais adoptivos, por pedimento dos seus amigos e veciños, en virtude do recurso á Sociedade para a Prevención da Crueldade cos animais, o cal estableceu que Mary Ellen era un membro do reino animal e que debía ser separa-

da dos seus pais adoptivos por tratala cruelmente e violar deste modo as normas de Nova York sobre a crueldade cos animais. O argumento que se utilizou no proceso xudicial foi que “polo menos merecía tanta protección coma un can común” (3).

Esta realidade sociolóxica, sen embargo, non se relacionou cun grave problema médico e social ata hai relativamente poucos anos, xa que un serio golpe sobre as consciencias que fora dado polo destacado profesor de Medicina Legal francés Tardieu, na Academia de Medicina de París en 1860, tivera certamente pouca resonancia (4). O problema, desde un punto de vista médico, comezou a desvelarse en 1946 cando o radiólogo norteamericano Caffey describiu unha síndrome caracterizada por hemorragia subdural e fracturas dos ósos das extremidades, para o que non precisou a súa verdadeira etioloxía (5). Máis tarde, en 1953, outro radiólogo, tamén norteamericano, Silvermann (6), estableceu a orixe traumática daquelas lesións e en 1955 Wooley e Evans (7) constataron a súa dependencia dunha actitude de crueldade deliberada con respecto ó neno. O que ata daquela fora un segredo a voces converteuse nun grave problema social, xurídico e médico, que conmove a conciencia humana. A posibilidade desta perturbadora realidade, designada por Kempe como “Síndrome do neno batido” (*Battered child syndrome*) (8), denominación substituída actualmente na literatura médica anglosaxona pola menos abraiante de “*Non-acci-*

dental Injury” (NAI), debería ser tida en conta non só polos profesionais da Medicina senón tamén por todas aquelas persoas que profesionalmente teñan responsabilidade na formación e benestar dos nenos.

Non existe consenso en torno ó que se debe entender por síndrome do neno maltratado e as definicións varían dun país a outro e incluso, nos Estados Unidos de Norteamérica, dun a outro Estado. De acordo co exposto con anterioridade, na miña opinión, deberían considerarse como integrantes desta síndrome soamente aquelas situacións de violencia contra os menores de idade, efectuadas no seo familiar polos pais ou persoas ó seu coidado e exercida dun modo reiterado. Sen esta delimitación conceptual considero que a análise do problema do neno maltratado sería inabarcable nos límites deste artigo e tamén se dificultaría a súa comprensión.

TIPOLOXÍA DO MALTRATO INFANTIL

Cando se utiliza a denominación de neno maltratado ou batido, ou incluso a denominación inglesa, menos drástica, de *“Non-accidental Injury”*, creo que se restrinxen, tal vez sen pretendelo, a verdadeira dimensión do problema, centrando a cuestión nas lesións traumáticas que eventualmente pode sufrir, e de feito sofre en numerosas ocasións, o menor. Tal vez se utilizásemos a expresión “violencia contra os nenos” teríamos unha visión máis

acertada da cuestión, pois o termo violencia é moito máis amplo e non necesariamente limitado ás agresións físicas. Ademais, é tamén unha denominación próxima á inglesa *“Child Abuse”* que nos parece máis acertada cá citada de *“Non-accidental Injury”* e desde logo menos ambigua ca esta.

De feito, a violencia exercida sobre os nenos pode expresarse de varias formas (9):

- Agresión física
- Síndrome de Münchhausen
- Abuso sexual
- Desatención
- Abuso psicolóxico

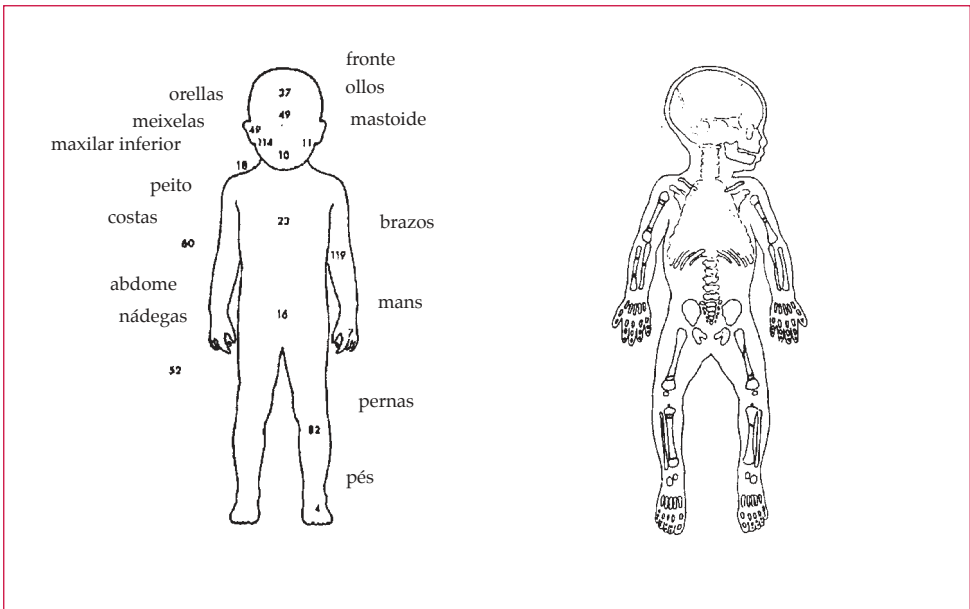
É evidente que estas distintas clases de violencia non son mutuamente excluíntes e, desgraciadamente, en moitos casos obsérvanse asociadas polo que se incrementa, se cabe, a gravidade da situación.

As *agresións físicas* constitúen a modalidade máis coñecida de violencia contra os menores e, como xa sinalamos, foi a primeira en ser recoñecida e a que propiciou a denominación máis estendida deste problema médico-social. Tamén é a máis perigosa en canto a un posible risco vital para o menor, xa que dunha agresión física poden derivarse lesións traumáticas mortais. Con todo, as mortes provocadas por malos tratos a menores son raras (10).

As agresións físicas poden realizarse por medio de traumatismos mecánicos, as máis habituais sen dúbida ningunha, ou térmicos. Outras modalidades de agresión son moito menos frecuentes.

Os traumatismos mecánicos, executados sobre todo coas mans ou pés —moito máis raramente os agresores utilizan algún instrumento, xa sexa un obxecto contundente ou unha arma

branca—, adoitan deixar como vestixios diversos tipos de lesións: equimoses (as coñecidas mazaduras), rozaduras, fracturas ou graves lesións internas en forma de hemorragias craniais ou rupturas viscerais. Nas figuras 2 e 3 pódense apreciar, respectivamente, as áreas corporais afectadas, en superficie, con maior frecuencia no maltrato físico mecánico e a distribución das fracturas descritas na pioneira publicación de Caffey (5,11).



Figuras 2 e 3.

As lesións térmicas, por queimaduras con auga quente ou incluso inflixidas co extremo en ignición dun cigarro, non teñen a frecuencia das anteriores pero suxiren unha maior

crueldade por parte do agresor. Na figura 4 pódense observar as zonas corporais máis afectadas no caso de queimaduras intencionais e accidentais (12).

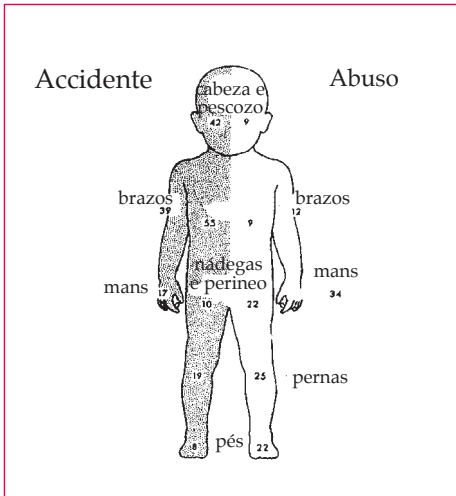


Figura 4.

Outra modalidade de agresión física ós pequenos, infrecuente pero non excepcional e que implica un mecanismo asfíctico pola obturación da boca e do nariz, será comentada máis adiante.

En ocasións, as agresións de carácter físico non supoñen unha violencia directa sobre o neno, o que, sen embargo, non implica un menor risco para este. Trátase da denominada *Shaking Baby Syndrome* que resulta das violentas sacudidas que se lles ocasionan ós nenos asidos polo tronco ou as extremidades. Deste xeito, a cabeza, dun notable peso corporal relativo e a penas retida pola moi débil musculatura do pescozo, desprázase violentamente cara a diante e cara a atrás, co que se posibilita a formación, entre outras lesións, de hemorragias intracraniais (hematoma subdural) pola

especial estrutura das meninxes nos nenos de corta idade e a oscilación que o cerebro experimenta dentro do cranio. Esta situación pode resultar extremadamente grave e determinar a morte do neno que pode non presentar, de feito, ningún outro tipo de lesións. Como parece obvio, é unha situación que se produce tan só en nenos pequenos que poden ser mobilizados facilmente e que, ademais, como dixen antes, teñen unha especial disposición das meninxes. Na figura 5 (13) resúmense as lesións e consecuencias clínicas máis significativas desta síndrome. Non obstante, a realidade foi posta en dúbida por destacados patólogos forenses que sosteñen que nestes casos tamén se producen impactos directos sobre o cranio pero coa particularidade de que, sobre todo no exame clínico, non adoitan ser detectados ó non deixar vestixio ningún en forma de contusións ou feridas no coiro cabeludo (14).

A *Síndrome de Münchhausen*, coñecida na literatura anglosaxona coa denominación *Münchhausen Syndrome by Proxi* (Síndrome de Münchhausen por poderes) (15), é unha forma moi peculiar e perigosa de abuso infantil que foi identificada non hai moito tempo e que representou un verdadeiro crebacabezas para os médicos, dun modo especial para os pediatras. A denominación déuselle por asociación co Barón Karl Friederich von Münchhausen (1720-1797), famoso polas súas fantásticas historias e como epónimo de extravagante esaxeración (9).

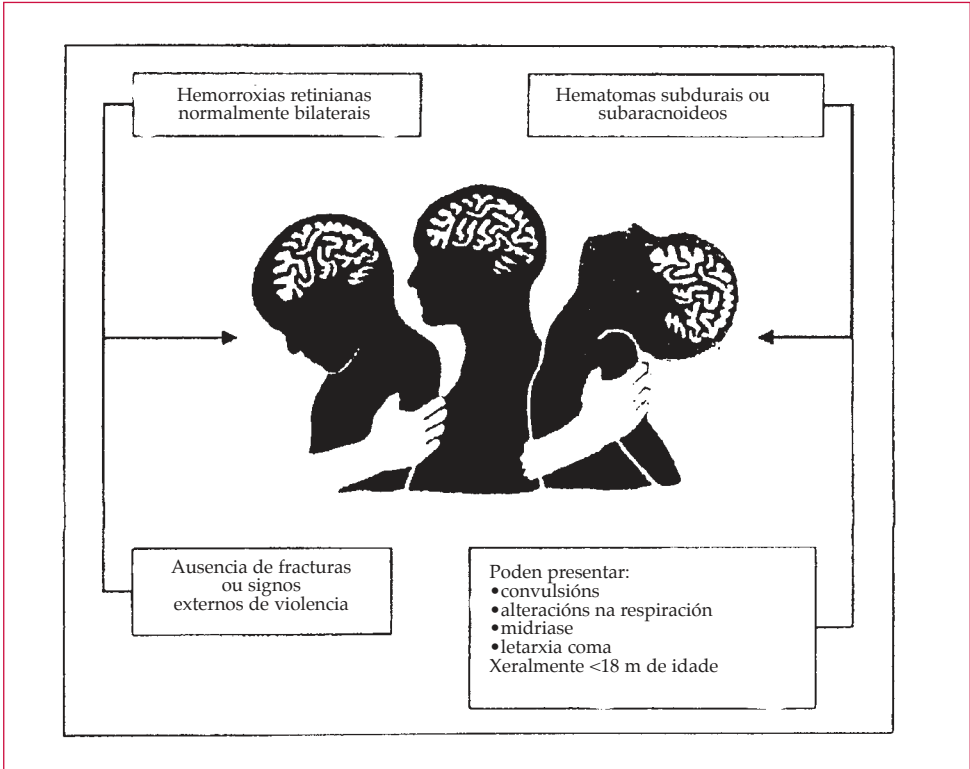


Figura 5.

Trátase da simulación ou provocación por parte da persoa a cargo do neno dun estado patolóxico. A nai acostuma ser, xeralmente, a persoa implicada no abuso. Así, o pequeno pode ser levado ó hospital cunha crise de hipoglicemia a consecuencia da administración de insulina, ou porque a nai di que os ouriños do neno teñen sangue, que ela verteu no recipiente que achega á consulta cos ouriños daquel. A boa fe dos facultativos é facilmente sorprendi-

da e os presuntos pacientes son sometidos a prolongadas e, *a posteriori*, innecesarias exploracións que, loxicamente, non revelan ningún trastorno e que, desde logo, representan un sufrimento para o pequeno. Unha e outra vez a nai insiste nas súas visitas hospitalarias para buscarlle solución ó ficticio problema do seu fillo.

Unha das manifestacións desta síndrome, á que xa me referín, é extremadamente perigosa, xa que existe un

risco considerable de morte do neno se non se detecta precozmente. Nestes casos a nai preséntase no Servizo de Urxencias dun hospital cun neno inconsciente, cianótico e, eventualmente, en paro cardíaco. Co internamento hospitalario nestes casos, como no doutras situacións de malos tratos menos dramáticas, o neno acostuma a recuperarse e unha vez dado de alta, tras un certo tempo no domicilio, reingresa cunha situación similar. A reiteración desta sintomatoloxía inexplicable e, sobre todo, a súa presentación nalgúns casos durante o propio internamento hospitalario conduciu, nun concreto, á instalación na habitación do hospital no que o neno estaba internado dun sistema de video-vixilancia, o cal permitiu demostrar como a nai sufocaba o pequeno ocluíndo os seus orificios respiratorios, o que reproducía a sintomatoloxía que propiciara o ingreso hospitalario (16). A sufocación por oclusión dos orificios respiratorios coas mans ou obxectos flexibles non adoita producir lesións rechamantes nos tecidos brandos do rostro, especialmente nos labios, polo que, en caso de falecemento, non se atopa na autopsia, xeralmente, ningún dato obxectivo que poida poñer de manifesto a verdadeira causa da morte. Na literatura médico-legal cítase algún caso verdadeiramente increíble destas mortes infantís, do que só se descubriu a verdadeira causa tardiamente e despois dunha serie de falecementos no grupo familiar que, á fin, resultaron sospeitosos. Isto conduciu a unha investigación máis coidado-

sa e á aclaración dunha situación verdadeiramente dantesca (17).

Anque a vida dos nenos corre perigo sempre que se exerce sobre eles algún tipo de violencia, a probabilidade do seu falecemento no caso de malos tratos non é elevada como citamos anteriormente. A morte violenta dun neno derívase habitualmente dunha agresión única e particularmente grave que resulta dunha explosión de violencia do agresor por motivos que se superpoñen, en parte, ós determinantes do maltrato e que analizaremos máis adiante, pero sen que medie necesariamente unha fase previa daquel. Son os denominados "*Impulse or Angry Homicides*" (homicidios impulsivos ou por furia) na literatura médico-legal anglosaxona (18).

O *abuso sexual* é unha categoría de violencia infantil moi importante. Non nos imos referir neste artigo, a pesar do seu indubidable interese e importancia social, á violencia sexual institucionalizada contra os nenos, desde a pornografía infantil ata o escandaloso turismo sexual. Non podo deixar de referirme aquí, sen embargo, á brutal mutilación sexual á que, en certas "culturas" se somete as nenas, desde a circuncisión feminina ata a horrenda infibulación faraónica. Nestas situacións existe á par que unha cruel violencia infantil, unha non menos execrable violencia de xénero. As recomendacións da Comisión das Nacións Unidas sobre os Dereitos dos Nenos non parece que tivesen ata o presente a eficacia desexada para suprimir en numerosos es-

tados estas prácticas tan daniñas para a saúde e desenvolvemento persoal das nenas (9).

Ó igual que nos casos de violencia física inclúense nesta categoría de malos tratos aquelas situacións que se circunscriben ó ámbito doméstico e nas que adoitan estar implicados os familiares do pequeno ou persoas moi próximas ó núcleo familiar. A agresión sexual pode revestir múltiples formas e, en xeral, non implica lesións moi graves pois o pederasta trata de non facer obvio o seu comportamento desviado e, deste modo, prolongar temporalmente o abuso. Coma no caso das agresións físicas, se a agresión sexual é grave e un acto illado, lamentablemente vai seguida, nun elevadísimo número de casos, da morte do menor sexualmente violentado. Están especialmente expostos a este tráxico destino os que pola súa idade poden denunciar a agresión e identificar o responsable.

Outra modalidade de violencia contra os nenos é a *desatención*, no sentido de falta de coidados de toda índole pero sobre todo coa súa máis evidente consecuencia: a desnutrición. Una vez máis debemos procurar distinguir a situación derivada dunhas condicións sociais e económicas moi deficientes que afectan unha comunidade ou incluso países enteiros, da actitude deliberada e consciente duns pais ou coidadores de non lles dar a un ou varios dos nenos unha correcta alimentación, hixiene e coidados médicos, cando poderían facelo a teor dos seus medios económicos ou, en defecto des-

tes, pola dispoñibilidade dos servicios sociais pertinentes no país no que residen. Nestas situacións, sen embargo, establecer o límite entre o que é maltrato ou simple consecuencia da marxinalidade social do grupo no que vive o neno pode ser unha cuestión moi complexa.

Por último, é posible causarlle un serio dano a un neno sen recorrer á violencia física. Isto pode producirse por medio do *abuso psicolóxico ou emocional*, denominacións que para algún autor presentan matices diferenciais (19). Persoalmente resúltame difícil establecer algunha matización entre esas dúas denominacións e por isto optarei pola súa identidade conceptual. Esta acción prexudicial sobre o psiquismo dos nenos, se ben é posible teoricamente como unha forma de abuso illada, é moito máis frecuente como acompañante de todas as outras formas de violencia ás que nos referimos anteriormente. Ninguén pode imaxinarse que un neno que é agredido física ou sexualmente non experimente un indíxible dano emocional, independentemente de que o agresor poida ser, no caso do abuso sexual, especialmente “atento” e “afectuoso” cara á vítima buscando a súa complicidade e por ende o seu silencio. O modo como se expresa esta violencia emocional é tamén extremadamente variable e diferentes formas de agresión psicolóxica poden superpoñerse nunha situación particular. A clasificación proposta por Hard e Brassard (20) integra seis tipos de abuso psicolóxico: rexeitamento,

desprezo, amedrentamento, illamento, indiferencia afectiva e corrupción, que se poden exercer sobre os nenos, danando gravemente o seu benestar e hipotecando o correcto desenvolvemento da súa personalidade.

EPIDEMIOLOXÍA DO MALTRATO INFANTIL

En canto á incidencia deste grave problema médico e social, os datos de que dispoñemos son fragmentarios e reflicten soamente unha parte; sen dúbida se pode dicir que unicamente vemos o cabo do nobelo. A súa incidencia real, pois, descoñécese. O que é evidente é que o maltrato infantil, en xeral, é moito máis frecuente do que se pensa e admite, e constitúe unha importante causa de morbi-mortalidade infantil. Estímase que tan só se denuncia un 10% de todos os casos que teñen lugar (21).

Como queira que en España a incidencia debe ser similar á doutros países do noso contorno sociocultural, voume referir ós datos da ODAS francesa (Observatoire Nationale de l'action Social Décentralisée). En 1995, denunciáronse 7000 casos de violencia física, 5500 de abuso sexual e 7500 de desatención e abuso psicolóxico; e 45000 nenos, se ben de feito non foran violentados en calquera das modalidades descritas, considerábanse como unha poboación de risco (estes datos refírense ó conxunto de Francia que en 1998 tiña unha poboación de 58,6 millóns de habitantes). Entre 1994 e

1995 produciuse un incremento dun 12% dos casos denunciados e isto probablemente por dúas razóns: a primeira, polo incremento real do número de casos de violencia infantil e a segunda por unha maior efectividade na detección e denuncia destas situacións (9).

O maltrato infantil ten lugar en todos os países e pode afectar a calquera clase social. A idea de que "este problema non pode suceder neste país", á vez que un prexuízo erróneo, pode resultar tráxico para un neno.

Se ben o maltrato pode afectar a rapaces de calquera idade, con maior frecuencia recae sobre os máis pequenos, porque non saben falar ou porque o seu testemuño non se valora correctamente. Por outra parte, os nenos que son maltratados por algún membro da familia poden non desvelar o maltrato, non só por medo a sufrir novas agresións senón tamén polos lazos afectivos que adoitan manter co agresor, malia o comportamento deste.

Na análise epidemiolóxica do maltrato infantil é posible detectar unha serie de factores de risco que favorecen a materialización deste comportamento agresivo da especie humana que, dito sexa de paso, ten moi escasos equivalentes noutras especies animais. As nais esquiños, por exemplo, vólvense intolerantes pouco despois do parto e expulsan as crías por medio de actitudes ameazantes, mordedelas e golpes coas patas (22), pero por unha razón que, probablemente, teña algunha finalidade desde o punto de vista

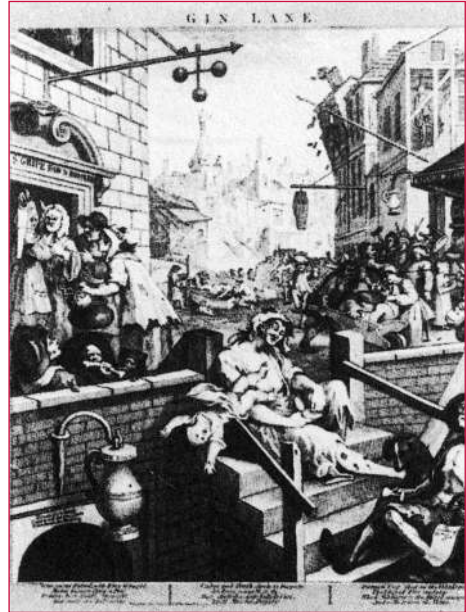
biolóxico e non é gratuíta e irrelevante para a especie como o é a agresividade humana nos supostos de maltrato infantil.

Xa mencionei que o maltrato pode ter lugar en calquera clase social, pero é unha realidade innegable que os nenos que pertencen a unha familia por debaixo do nivel de pobreza e con pais mozos están nunha situación de maior risco. O desemprego, a promiscuidade ou o illamento social son factores de risco concretos nese contexto socio-familiar, así como a deficiente comunicación oral, situación na que os actos substitúen as palabras, anque isto último non sexa exclusivo, nin moito menos, das clases economicamente máis desfavorecidas.

O alcoholismo, a drogodependencia e a enfermidade mental son outros importantes factores de risco, especialmente os dous primeiros. Un comentario moi común das mulleres de alcohólicos é “o pai é moi cariñoso cos fillos cando está sobrio pero perde os nervios cando está embriagado”.

O maltrato infantil inscríbese moi frecuentemente nun ambiente de violencia doméstica xeneralizada. Un 75% das mulleres maltratadas refiren que o maltrato afecta tamén os seus fillos (23).

Un aspecto moi significativo nas situacións de maltrato infantil é o feito de que o agresor fose vítima, á súa vez, de malos tratos durante a súa infancia. Trataríase dunha pseudo-herdanza do maltrato. Para Graciano e



A canalla da xenebra. Gravado de Hogarth, 1751, onde se mostra unha nai alcólica que deixa caer o seu fillo ó baleiro.

colaboradores (24) este antecedente constitúe un dos máis destacados criterios de predicción dun eventual comportamento agresivo dunha persoa con respecto ós seus fillos.

Existen, por último, outra serie de factores en relación cos propios nenos que poden precipitar unha situación de malos tratos (9). Así, son moito máis propensos a padecelos os menores de 2 anos (25) e os cativos con deficiencias físicas ou trastornos caracterolóxicos (9). Ademais, calquera atraso en establecer unha adecuada relación afectiva

pais-fillo, como un prolongado internamento hospitalario, pode contribuír á aparición dunha situación de malos tratos. Por último, describiuse un incremento da violencia infantil nas familias con xemelgos (26).

DETECCIÓN DO MALTRATO INFANTIL

O problema da detección do maltrato infantil é extremadamente delicado e difícil. Non sempre certas alteracións corporais, especialmente aquelas que poden facer pensar en que tivesen lugar manipulacións xenitais, obedecen a unha situación de malos tratos e deberanse, pola contra, a padecementos de causa natural que simulan aquela situación. Por outra parte, hai unha gran resistencia por parte dos médicos, educadores, coidadores e da sociedade en xeral a admitir ese diagnóstico. Para complicar aínda máis o problema pode suceder que o neno presente indubidables lesións traumáticas pero que non foron inflixidas coa finalidade de agredilo senón, polo contrario, de curalo dalgún padecemento. Tal é o caso do uso, nas denominadas medicinas tradicionais, de certos procedementos terapéuticos que actualmente ós occidentais nos resultan inimaxinables por agresivos e ineficaces. Así, no Cao-Gio utilizado nos países do sueste asiático, no que se trata os nenos febrís por medio de masaxes nas costas, ó longo dos espazos intercostais, cunha culler quente (27). Isto confírelle ó dorso do pequeno un aspecto similar ó que tería se fose golpeado cun obxecto contun-

dente. Esta situación ou outras similares, anque aínda excepcionais no mundo occidental, poderían ser cada vez máis frecuentes polo incremento dos fluxos migratorios que traen consigo novos costumes alleos ós nosos hábitos culturais e que poden ser, por conseguinte, erradamente interpretados nos países occidentais (28). Non se pretende nestes casos do Cao-Gio, evidentemente, maltratar o neno senón curar ou aliviar a súa enfermidade. Para non caer nun soberbio etnocentrismo, non debemos esquecer, a este respecto, que non hai aínda moito tempo, entre nós, os pacientes afectos dunha pneumonía eran sometidos ó suplicio ineficaz das ventosas, versión occidental, felizmente superada, do Cao-Gio asiático.

Máis ca un enfoque estritamente médico da cuestión do diagnóstico dos malos tratos paréceme adecuado destacar certos feitos, que non só ós médicos ou outro persoal sanitario lles van resultar de utilidade para poñer de manifesto unha situación de maltrato, senón que poden facer posible que persoas legas en Medicina, pero con acceso ó menor, sospeiten a existencia de malos tratos e con isto faciliten a súa detección precoz. Para expoñelos seguirei en parte a proposta de Speight (22).

En primeiro termo, nas situacións de maltrato infantil adoita haber un característico atraso na busca de axuda médica por parte dos pais ou persoas coas que o neno convive. Cando este se lesiona accidentalmente, os pais ou os

seus coidadores acostuman acudir rapidamente a un centro sanitario en busca de axuda. Unha demora non xustificada debe ser sempre interpretada como unha conducta sospeitosa das persoas ó coidado do menor.

O que relatan os pais que traen o neno á consulta médica, é dicir, a historia clínica do caso, pode tamén ser moi suxestivo. Adoita haber discrepancias, omisións e, sobre todo, incompatibilidades entre o que se nos refire e o que imos observando na exploración do paciente. Será a habilidade do médico, habitualmente un pediatra, a que consiga abrirse camiño nese labirinto de silencios, medias verdades ou mentiras no que o agresor trata de zafarse e ocultar a verdade.

A natureza, localización e período evolutivo das lesións son criterios fundamentais desde o punto de vista médico para lograr o diagnóstico. Certas lesións son bastantes características da existencia de malos tratos —equimoses alongadas no dorso ou nas nádegas, rotura do freo do beizo superior, zonas circunscritas de alopecia no coiro cabeludo, poñamos por caso— como especialmente o é que as lesións traumáticas presenten un diferente período evolutivo. Isto é, nos casos de malos tratos acostúmase a observar que o neno presenta, por exemplo, unha equimose de cor violeta —coloración que corresponde a unha contusión inflixida hai pouco tempo— xunto a outra ou outras verde-amareladas que denotan unha antigüidade maior e que, por conseguinte, deberon ser producidas nunha ocasión

anterior ó momento en que se efectúa a consulta. Para dicilo con outras palabras, que o neno debeu ser golpeado en máis dunha ocasión. O estudio radiográfico pode tamén poñer de manifesto nestes casos, xunto á fractura recente dunha extremidade, outras fracturas xa consolidadas ou en vías de facelo nestas ou noutras estruturas óseas. Nestes casos a sospeita de malos tratos rolda a certeza.

O comportamento dos pais ou das persoas a cargo do neno debe centrar tamén a nosa atención. Sen pretensións de lograr un diagnóstico psiquiátrico nunha entrevista de urxencia, é evidente que certos comportamentos anómalos daquelas persoas deben facernos pensar nun posible caso de maltrato. Tamén o neno maltratado pode evidenciar trastornos de conduta ou unha relación pouco habitual cos pais.

É obvio que a revelación do maltrato por parte do neno, se é posible en razón da súa idade, ou a denuncia de testemuñas, diminúen considerablemente as dificultades diagnósticas. Esta posibilidade é infrecuente, pois xa sinalamos que o neno tende a calar o seu drama por medo ou porque os lazos afectivos que o unen ó seu agresor non se romperon totalmente e quere protexelo. Incluso o neno pode pensar que el é responsable de provocar o abuso (9). A relación agresor-víctima pode ser extraordinariamente complexa desde o punto de vista psicolóxico e non sempre corresponde

a unha situación de violencia cega e primitiva.

A desatención do menor co seu cortexo de sucidade e desnutrición adoita resultar evidente na maior parte dos casos.

Moito máis difícil é a demostración do abuso psicolóxico ou emocional, que debido ó seu carácter sutil pode pasar por completo desapercibido. Serán os efectos a medio e longo prazo, coas súas indubidables repercusións no plano psicolóxico que menoscaban o desenvolvemento dunha personalidade harmónica e intelctualmente eficiente do neno, os que revelen a existencia desta modalidade de maltrato. Ante nenos con baixo rendimento escolar e trastornos de conducta deberíase valorar sempre esta posibilidade.

Extremadamente graves son as situacións de abuso sexual e, en bastantes ocasións, moi difíciles de probar. A pediatra norteamericana, recoñecida experta neste campo, Astrid Heger (30) estableceu unha serie de indicadores médicos e conductuais que, de estar presentes, deben alertar sobre a posible existencia dunha situación de abuso sexual. Non nos imos referir ós indicadores médicos por consideralos moi especializados pero si ós conductuais ou de comportamento pois en moitísimas ocasións son as persoas do contorno do pequeno ou os seus propios pais quen os detectan en primeiro lugar.

Como resposta a unha agresión recente os nenos pequenos adoptan

unha actitude de grande apego á súa nai e irritabilidade.

Nos abusos crónicos os trastornos de conducta son moito máis variados. Así, o neno pode manifestar conductas regresivas (como a perda de control dos esfínteres ou o retorno á succión do polgar); trastornos do sono (pesadelos, somnambulismo, enures nocturna ou imposibilidade de durmir só); alteracións do comportamento alimentario, xa sexa baixo a forma de anorexia ou de bulimia; problemas escolares (perda da concentración, baixo rendimento); anomalías do comportamento social (interacción difícil cos seus compañeiros, agresividade contra eles ou unha conducta impropriamente sexualizada para a súa idade); e, por último, alteracións do comportamento máis xerais como sentimentos de culpabilidade, depresión e ideas de suicidio. En nenos maiores a delincuencia, fugas, drogodependencia ou vagas queixas dixestivas ou xinecolóxicas, poden configurar o espectro dos indicadores de alarma.

Quixera chamar a atención do lector sobre o carácter inespecífico de todas estas manifestacións e, polo tanto, conferirlles un valor patognomónico, isto é, de significado e valor indiscutibles, no proceso diagnóstico sería en extremo imprudente. Tan só a conxunción con achados médicos incontrovertibles pode confirmar a sospeita suscitada por aqueles sinais de alarma. Rumores de veciñanza non confirmados ou diagnósticos médicos infundados poden ter consecuencias persoais para os sospeitosos moi prexudiciais

cando non dramáticas. O papel dos medios de comunicación, que sempre debería ser ponderado, nestas situacións ten que ser particularmente escrupuloso, o que, desgraciadamente e a pesar do tan invocado segredo do Sumario, non sempre se axusta a esta esixencia xudicial e a elementais principios éticos.

Anque o diagnóstico médico de todas as situacións de malos tratos constitúe a pedra angular para a detección deste problema médico-social, non debemos esquecer que a propia sociedade, sexa pola contribución individual dos cidadáns, sexa especialmente a través da acción das institucións de asistencia socio-familiar e dos órganos xudiciais, pode e debe contribuír eficazmente á detección do maltrato e, desde logo, como veremos máis adiante, á súa prevención e tratamento.

CONSECUENCIAS DOS MALOS TRATOS NA INFANCIA

Como debe resultar xa obvio, a violencia exercida sobre os nenos, en calquera das súas variantes, pode ter serias consecuencias para eles.

Debido á reiteración das agresións físicas ou, máis frecuentemente, a unha agresión particularmente violenta no curso do abuso crónico, o neno pode sufrir unha lesión mortal. Na maioría das ocasións esta lesión radica no cranio, en forma de hemorraxia intracranial ou lesión cerebral. Con menor frecuencia, as lesións mortais

localízanse no abdome e a morte é a consecuencia da ruptura dun órgano abdominal, especialmente do fígado.

Pero aínda non se producindo un resultado tan lamentable, o maltrato infantil leva consigo con frecuencia unha serie de secuelas de orde física, por exemplo, perda de visión, deformidades óseas por fracturas mal consolidadas, epilepsia postraumática, que poden xerar importantes discapacidades para o desenvolvemento dunha vida normal.

Con todo, os efectos a medio e longo prazo máis significativos vanse presentar na esfera psíquica, e caracterízanse por unha ou varias das manifestacións seguintes: trastornos afectivos e do comportamento; retardo do desenvolvemento e dificultades de aprendizaxe, predisposición a padecer trastornos psiquiátricos na vida adulta e, un risco elevado, como xa sinalamos anteriormente, de se converteren eles mesmos en agresores dos seus fillos. Nun estudio realizado sobre 170 nenos e orientado a valorar o impacto do abuso infantil (31), os autores apreciaron que os nenos que sufriron abuso, 10 anos despois de se realizar o diagnóstico, eran moito máis proclives a presentar trastornos de conducta no fogar e na escola, tiñan máis dificultades cos amigos e resultados máis baixos en certos tests cognitivos. Nese estudio era evidente, tamén, que a persistencia do maltrato, a combinación de diferentes formas deste ou a súa asociación coa desatención, se combina cun peor pronóstico.

Aínda cando a maioría dos nenos maltratados sofren graves secuelas emocionais, algúns sorprendentemente toleran ben esa situación. Esta capacidade foi denominada resistencia (*resilience*). Mrazek e Mrazek (32) identificaron as características da personalidade que predispoñen a esta resistencia. Pola súa parte, Herrenkohl e colaboradores (33) sinalaron, como factores cruciais para explicala, a importancia do apoio doutros membros da familia e da comunidade, xunto á determinación para ser diferentes dos seus pais agresores.

PREVENCIÓN DO MALTRATO INFANTIL

O mellor modo de evitar o maltrato infantil é, sen dúbida, previlo; e a prevención debe realizarse a tres niveis.

Na denominada prevención primaria o obxectivo é erradicar o maltrato da poboación en xeral. Isto pode parecer nos un obxectivo utópico pero resulta indubidable que o desenvolvemento e implantación de medidas que favorezan a harmonía social e o progreso da Pediatría Social, poderán ser procedementos eficaces para eliminar ou polo menos diminuír este comportamento anómalo da especie humana.

A prevención secundaria refírese á actuación sobre as familias consideradas de risco. Os factores de risco deberán ser identificados durante o embarazo (34) ou nos primeiros controis posnatais (35). Non debemos, sen

embargo, ignorar as dificultades que isto supón, pois as familias nas que pode presentarse unha situación de malos tratos son pouco proclives tanto á vixilancia médica durante o embarazo da nai como a un control médico do desenvolvemento e estado de saúde dos fillos. Sería pois moi recomendable establecer programas de prevención, con carácter obrigatorio, para as familias de risco.

O nivel terciario de prevención entra en xogo cando se detecta un caso de malos tratos e se procura interrompelo e minimizar as súas consecuencias, axudando o neno e a familia.

Debemos de ter en conta que a valoración das situacións de abuso é unha tarefa interdisciplinaria e que un médico non pode abarcar os distintos aspectos deste grave problema. Un equipo *ad hoc* debería estar formado por un médico (pediatra ou médico de familia), un psicólogo ou psiquiatra, un asistente social e un médico forense (9). O internamento hospitalario pode ser, inicialmente, a mellor solución para interrompelo, anque non haxa lesións graves e sempre tendo presente a posibilidade de que o maltrato poida seguir a producirse no propio hospital, como xa referimos a propósito da síndrome de Münchhausen. Na maioría dos casos conséguese, non obstante, unha protección inmediata e unha maior facilidade para efectuar o traballo interdisciplinario (9).

PROTECCIÓN XURÍDICA DO MENORE DENUNCIA DA VIOLENCIA

Xa sinalamos ó principio deste artigo como houbo que recorrer a un subterfuxio xurídico para protexer a nena neiorquina Mary Ellen das agresións dos seus pais adoptivos. Desde aquela é evidente que a situación cambiou radicalmente, polo menos no mundo occidental.

Existe na actualidade unha extensa protección legal dos menores. Os lectores interesados nesta cuestión poden consultar ó respecto a publicación de Vidal Casero (36). Abondaranos con sinalar neste artigo que o quebranto da saúde física ou psíquica do menor está explicitamente contemplado no noso ordenamento xurídico, como delicto, no artigo 153 do Código Penal, que engloba todos os supostos de violencia familiar ou case familiar nos que se vexa comprometido o ben xurídico da saúde daquelas persoas que teñan unha relación de dependencia e unha convivencia estable co agresor. Nesta norma especificase, ademais, que o maltrato debe ser habitual e non un feito esporádico, como sinalamos ó precisar o concepto de malos tratos. A habitualidade poderá ser afirmada anque os actos de violencia recaian sobre diferentes suxeitos pasivos (muller ou fillos). Outro aspecto interesante desa norma é que a violencia psicolóxica ou emocional sobre os fillos pode ser apreciada polos xuíces cando os menores só sexan meras testemuñas da que o pai exerce fisicamente sobre a

súa nai (37). Os artigos 617 e 620 do Código Penal contemplan outras situacións de maltrato de menor transcendencia xurídico-penal.

O artigo 153 non esgota, xuridicamente, todas as posibilidades de represión deste tipo de conductas. De feito, polo concurso de delictos, aquelas situacións que dean lugar a lesións ou á morte do neno serán tamén penadas de acordo coas correspondentes disposicións do Código Penal que contemplan os delictos de lesións e o de homicidio.

Por último, a protección xurídica do menor en caso de malos tratos complementase coa restricción ou anulación dos dereitos civís do agresor con respecto ó neno, isto é, coa privación total ou parcial da patria potestade (artigo 170 do Código Civil).

Hai aínda unha notable resistencia a aceptar, non só por parte dos profesionais implicados na prevención e resolución deste problema senón tamén da sociedade en xeral, a realidade do maltrato infantil. Recentemente, Killen (38) intentou explicar as razóns desta resistencia no persoal sanitario, identificando unha serie de estratexias que, máis ou menos conscientemente, utilizamos para ignorar ou minimizar esta perturbadora realidade. Pero as persoas que profesionalmente se ocupan da saúde e benestar dos nenos, particularmente os médicos, deben saber que teñen a obriga legal de denunciar estes feitos por moita perturbación e incomodidade que lles ocasiona (artigo 262 da Lei de Axuízamento

Criminal). Por último, debo sinalar que esta obriga de denuncia non se circunscribe ós profesionais da sanidade e que é tamén un deber que todos temos en canto simples cidadáns (artigo 259 da Lei de Axuizamento Criminal).

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Simpson, K. (1973): "Child Abuse-The Battered Baby", en A. Keith Mant, *Modern Trends in Forensic Medicine-3*, Londres, Butterworths, 19.
- 2.- Morris, D. (2000): *Masculino y Femenino. Claves de la sexualidad*, Barcelona, Plaza y Janés, 186 e ss.
- 3.- Gómez de Terreros, I. (1997): *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil*, Granada, Comares, 2ª ed., 23.
- 4.- Tardieu, A. (1860): "Étude médico-légale sur les sévices et mauvais traitements exercés sur les enfants", *Annales d'Hygiène Publique et de Médecine Légale*, 13, 361-398.
- 5.- Caffey, J. (1946): "Multiple fractures in the long bones of Infants suffering from chronic subdural hematoma", *American Journal of Roentgenology*, 56, 163-173.
- 6.- Silverman, FN. (1953): "The roentgen manifestations of unrecognised skeletal trauma in infants", *American Journal of Roentgenology*, 69, 413-426.
- 7.- Wooley, PV., e Wa. Evans (1955): "Significance of skeletal lesions in infants resembling those of traumatic origin", *Journal of American Medical Association*, 158, 539-543.
- 8.- Kempe, C., FN Silverman, B. Steele, W. Droegmuller e H. Silver (1962): "The battered child syndrome", *Journal of American Medical Association*, 181, 17-24.
- 9.- Nathanson, M. (2000): "The physically and emotionally abused child", en JK Mason e BN Purdue, *The Pathology of Trauma*, Londres, Arnold, 3ª ed.
- 10.- Birchall, E. (1992): "Frecuencia de los malos tratos a menores ¿Qué sabemos realmente?", en O. Stevenson, *La atención al niño maltratado*, Barcelona, Paidós, 11.
- 11.- Buchanan, MFG. (1993): en CJ. Hobbs, HGI. Hanks e JM. Wynne, *Child Abuse and Neglect. A Clinician's Handbook*, Edimburgo, Churchill-Livingstone, 54.
- 12.- Hobbs, CJ. (1993): en CJ Hobbs, HGI Hanks e JM Wynne, *Child Abuse and Neglect. A Clinician's Handbook*, Edimburgo, Churchill-Livingstone, 84.
- 13.- Martínez Jarreta, MB. (2000): "Síndrome del niño maltratado", *Ciencia Forense*, 2, 19-57.
- 14.- Di Maio, VJ, e D. di Maio (2001): *Forensic Pathology*, Boca Raton, CRC Press, 2ª ed., 538.
- 15.- Meadow, R. (1997): "Münchhausen syndrome by proxy: the hinterland of child abuse", *Lancet*, 2, 343-345.
- 16.- Rosen, CL, JD Frost, T. Bricker, JD Tarnow, PC Illette e S. Dunlavy (1983): "Two siblings with recurrent cardiorespiratory arrest: Munchhausen syndrome by proxy or child abuse?", *Pediatrics*, 71, 715-720.
- 17.- Baden, M. (1992): *Unnatural Death. Confessions of a Forensic Pathologist*, Londres, Warner Books, 110.

- 18.- Di Maio, VJ, e D. di Maio, *op. cit.*, 546.
- 19.- O'Hagan, KP. (1995): "Emotional and psychological abuse: problems of definition", *Child Abuse and Neglect*, 19, 449-461.
- 20.- Hart, S., e M. Brassard (1987): "A major threat to children's mental health: psychological maltreatment", *American Psychologist*, 42, 160-165.
- 21.- Nóvoa Gómez, G. (2002): "Estudio del maltrato infantil en la provincia de Ourense en los años 2000-2001", *Memoria para el Diploma de Estudios Avanzados*, Universidade de Santiago de Compostela.
- 22.- Eibl-Eibesfeldt, I. (1974): *Etología*, Barcelona, Omega, 428.
- 23.- Straus, MA, RJ Gelles e S. Steinmetz (1980): *Behind closed doors: violence in the American family*, Nova York, Anchor Press.
- 24.- Graciano, AM, JL Hamblen e WA. Plante (1996): "Sub-abusive violence in child rearing in middle-class American families", *Pediatrics*, 98, 845-851.
- 25.- Lauer, B., E. ten Broeck e M. Grossman (1974): "Battered child syndrome: review of 130 patients with controls", *Pediatrics*, 54, 67-70.
- 26.- Groothuis, JR. (1982): "Increased child abuse in families with twins", *Pediatrics*, 70, 769-773.
- 27.- David, A., F. Méchinaud, JC Roze e JF Stalder (1986): "Une observation de 'Cao-Gio'. Confusion possible avec des sévices", *Archives Françaises de Pédiatrie*, 43, 147.
- 28.- Davis, RE. (2000): "Cultural health care or child abuse? The Southeast Asian practice of cao gio", *Journal of American Academy of Nurse Practice*, 12, 89-96.
- 29.- Speight, N. (1993): "Nonaccidental injury", en *ABC of Child Abuse*, Londres, BMJ Publishing Group, 2ª ed.
- 30.- Heger, A., J. Emans e D. Muran (2000): *Evaluation of the Sexually Abused Child*, Oxford University Press, 2ª ed., 4.
- 31.- Gibbons, J., B. Gallagher, C. Bell e D. Gordon (1995): "Development after physical abuse in early childhood. A follow-up study of children on the Child Protection Registers", *Her Majesty's Stationery Office*, Londres.
- 32.- Mrazek, PJ, e DA Mrazek (1987): "Resilience in maltreatment victims: a conceptual exploration", *Child Abuse and Neglect*, 11, 357-366.
- 33.- Herrenkohl, EC, RC Herrenkohl e B. Egolf (1984): "Resilient early school-age children from maltreating homes: outcomes in late adolescence", *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 301-309.
- 34.- Berthier, M., C. Baraud, M. Daban, A. Paget, MC Hay, A. Charrier e D. Oriot (1995): "Evaluation of the psychosocial care in maternity: experience at the Poitiers University Hospital", *Archives de Pédiatrie*, 2, 840-842.
- 35.- Brayden, RM, WA Altameier, MS Dietrich, DD Tucker, MJ Christensen, J. McLaughlin e KB Sherrod (1983): "A prospective study of secondary prevention of child maltreatment", *Journal of Pediatrics*, 122, 511-516.
- 36.- Vidal Casero, MC. (2002): "La evolución legislativa de la protección al menor, la defensa de sus derechos y la atención a su salud", *Derecho y Salud*, 10, 219-230.

37.- García Álvarez, P., e J. del Carpio Delgado (2000): *El delito de malos tratos en el ámbito familiar*, Valencia, Tirant lo Blanch, 87-89.

38.- Killen, K. (1996): "How far have we come in dealing with the emotional challenge of abuse and neglect?", *Child Abuse and Neglect*, 20, 791-795.



Luis CONCHEIRO CARRO, "O neno maltratado", *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 37-56.

Resumo: O problema do neno maltratado é dunha gran complexidade e a súa resolución require un enfoque interdisciplinario. Aínda que a historia do maltratamento infantil se remonta ós albores da humanidade, a admisión desta grave cuestión abriuse paso con dificultade na conciencia social. Hoxe reconécese como tal o que ten lugar no fogar e é efectuado polos pais ou cuidadores dun xeito reiterado. Pode adoptar varias formas e as súas consecuencias acostuman ser graves, aínda que rara vez mortais. Téñense identificado unha serie de circunstancias pessoais e ambientais determinantes do maltratamento. A súa detección adoita ser difícil. As medidas preventivas son fundamentais, así como o desenvolvemento dunha eficiente protección legal dos nenos.

Palabras chave: Neno maltratado. Abuso infantil. Maltratamento infantil. Infanticidio.

Resumen: El problema del niño maltratado es de una gran complejidad y su resolución requiere un enfoque interdisciplinario. Aunque la historia del maltrato infantil se remonta a los albores de la humanidad, la admisión de esta grave cuestión se ha abierto paso con dificultad en la conciencia social. Hoy se reconoce como tal el que tiene lugar en el hogar y es efectuado por los padres o cuidadores de un modo reiterado. Puede adoptar varias formas y sus consecuencias suelen ser graves, aunque rara vez mortales. Se han identificado una serie de circunstancias personales y ambientales determinantes del maltrato. La detección de éste suele ser difícil. Las medidas preventivas son fundamentales, así como el desarrollo de una eficiente protección legal de los niños.

Palabras clave: Niño maltratado. Abuso infantil. Maltrato infantil. Infanticidio.

Summary: Child abuse is a very complicated issue and requires an interdisciplinary approach. Although it appears very early in the history of humanity, there was a great social reluctance to admit it until recently. Nowadays, child abuse means the physical or psychological maltreatment of a child by his/her parents, baby-sitter or similar, at home and time and again. Abuse may have serious consequences, though it seldom causes death. Several personal and environmental significant circumstances that can explain the abuse have also been determined. Its identification is usually difficult, and both prevention and the enactment of efficient laws for child protection are essential.

Key-words: Abused child. Child abuse. Child maltreatment. Infanticide.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 12-02-2003.



CALIDADE EDUCATIVA E AVALIACIÓN

José Cajide Val*
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

A calidade educativa enténdese na sociedade de hoxe de distintas formas. Herschbach (1994) na *Enciclopedia Internacional de Educación* afirma que, en sentido restrinxido, a educación de calidade tende a asociarse con resultados escolares. Non obstante, as novas tendencias relaciónana coa organización escolar, as funcións instructivas, os procesos, as entradas específicas (*inputs*) e os comportamentos do profesor. En distintos contextos o concepto de calidade asóciase coa *eficiencia* que supón establecer relacións entre os recursos de entrada e os produtos conseguidos; coa *excelencia*, entón é reputación, son recursos, son resultados, así a calidade pode consistir na procura de recursos económicos, ou ben tecnolóxicos; co *valor engadido*, que indica o aumento que se xera nos alumnos, profesores, e persoal da administración dun centro, é dicir, polo seu progreso, ganancia, e non tanto polos seus resultados. Pero a calidade asóciase, do

mesmo xeito, á cantidade de obxectivos acadados, á satisfacción dos clientes (punto de vista comercial), ós fallos cero (nunha cadea de produción dunha empresa), e tamén con coñecementos acadados, habilidades ou aptitudes desenvoltas durante un período de formación (por exemplo, de aspirantes a un emprego). Esta diversidade e pluralidade na forma de entender a calidade, apréciase no recentemente aprobado proxecto de Lei Orgánica de Calidade do Sistema Educativo 2002, no que aparece máis dunha ducia de veces a palabra “calidade”, e acadan parecidas cotas de uso os termos, “desenvolvemento económico” e “formación”, isto só analizando das páxinas unha a nove. Na Lei atopamos calidade vinculada a igualdade, transmisión de valores, compensación de desigualdades, participación, progreso permanente, esforzo e esixencia persoal, flexibilidade, perfeccionamento da función docente, formación, investigación e innovación, avaliación e eficacia. Asemade, asóciase calidade con orientar “máis abertamente o sistema

* Catedrático de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

educativo cara ós resultados, pois a consolidación da cultura do esforzo e mellora da calidade están vinculados coa intensificación dos procesos de avaliación dos alumnos, dos profesores, dos centros e do sistema educativo no seu conxunto” (p. 4). E deberíamos tomar boa nota do parágrafo no que se recolle que o “factor esencial para elevar a calidade da ensinanza é dotar os centros non só dos medios materiais e persoais necesarios, senón tamén dunha ampla capacidade de iniciativa para promover actuacións innovadoras nos aspectos pedagóxicos e organizativos [...]” (p. 8). En comentarios posteriores analizaremos a incontestable carga de suxestións que a palabra calidade contén. Pero a abundancia de usos lévanos a circunscribir o emprego da calidade ós seguintes ámbitos: rendemento de contas, formación e innovación educativas, e o profesor investigador. Advertimos do seu emprego noutros contextos, e somos conscientes da dificultade de coñecer a súa esencia pese á admiración que suscita.

COORDENADAS SOCIAIS E POLÍTICAS DUN CAMBIO

A dimensión de calidade é agora unha parte importante do proceso de reforma das escolas por parte das autoridades educativas e dos gobernos nacionais. É certo que existen ideas competitivas do que debería suceder nas escolas, acerca do que constitúe a calidade e de cómo pode asegurarse. Pero o enfoque de garantía da calidade

está hoxe moito máis preto de avaliación, efectividade e resultados (aínda recoñecendo a ambigüidade que suscita a concepción de centro efectivo) que doutros conceptos. Dicía Tymms (1996) que é tal a complexidade das escolas que a metade das súas posibilidades son, en principio, imprevisibles.

O cambio, desde os principios do movemento *School-based management* (xestión fundamentada na escola), representa unha das importantes reestructuracións da escola en diferentes países como Australia, Canadá, Hong Kong, USA ou Reino Unido e asúmese como unha aproximación conveniente para ensanchar a calidade da educación na escola a través da autonomía e da descentralización. Pero estes supostos son problemáticos porque a mellora da escola se dá principalmente polos profesores, e a descentralización do poder, á marxe da consideración da súa relación coa formación dos profesores, non está suficiente constatado que ensanche a calidade da educación. Por iso, moitos investigadores contemporáneos non teñen un punto de vista converxente cara á efectividade das prácticas deste movemento.

As políticas nacionais continúan a reflectir a preocupación por asegurar a calidade nos distintos ámbitos: sanidade, agricultura, transporte, turismo, empresa, educación... na crenza de que a competición, a provisión de información, o establecemento de estándares ampliará a calidade e asegurará o rendemento de contas. Pero deberíamos notar que a razón máis importante para

os extraordinarios avances nestes campos e nalgúns outros é froito da aceptación polos prácticos das evidencias da investigación como base para o avance, a innovación e o progreso. En cada un deles os procesos de desenvolvemento e avaliación rigorosa provocaron unha innovación e mellora que non ten precedentes históricos (Slavin, 2002; Shavelson e Towne, 2000). Estas innovacións cambiaron moitos dos aspectos referidos a comunicacións, medicina, transportes...; pero a educación, polo menos nalgunhas partes, aínda non asume de cheo esta dinámica.

Nos últimos tempos, e tanto no ámbito internacional como nacional, determinados factores como a globalización, o impacto da tecnoloxía da información, as fortes demandas de desenvolvemento económico e social, e o rendemento de contas, provocaron a reflexión e xeraron reformas. É moi probable que o Proxecto de Lei Orgánica de Calidade da Educación do 2002 sexa froito desta preocupación. Pero só desde a perspectiva dunha mente aberta á comprensión de todos os factores que constitúen a atmosfera cotiá (que nos levan a vivir intensamente, e tentan romper co pasado estático na procura dun cambio que implique progreso, innovación e investigación) é posible falar da calidade e dunha adaptación que nos amecese co porvir.

Non é de estrañar que con empeño e entusiasmo pretendamos defender as máis avanzadas tendencias sobre calidade, mesmo que redactemos para o futuro algún manifesto entre os

de maior viveza e tesón. Pero, sexa o que sexa, o noso propósito neste traballo consiste, en procurar salvar doadamente as barreiras convencionais. O noso desexo é intentar anovar a calidade das institucións (das súas persoas, procesos, produtos e das comunidades nas que as institucións se asentán), aínda que non todos poidan seguir por ese camiño. Por iso non hai dúbida de que oxalá puidesemos afirmar que todas as persoas posúen unha ampla cultura, coñecen os escritos e innovacións educativas, os resultados das investigacións (base de toda sagacidade intelectual e de toda calidade), que poidan dicir de nós: “a este profesor gustábanlle os libros”, “amou as doutrinas pedagóxicas por ousadas que fosen”, “tiña unha innata curiosidade”, “posuía un inusitado atrevemento innovador”. Desde esta perspectiva, tentamos definir o futuro dunha perspectiva de calidade como un ensino de relevancia para as necesidades dos individuos e da comunidade. No último chanzo, a garantía futura de calidade no ensino refírese ó esforzo compartido desde moitas fronteiras, que van máis alá de explicacións simplistas.

López Mejuto (2000) fai unha análise crítica da sociedade de hoxe cualificándoa de consumista, con crise de valores, desinteresada pola cultura, e na que os medios de comunicación transmiten valores opostos ós da escola. Esta realidade coexiste cunha escola escasa en recursos e cun profesorado con pouco recoñecemento social e que aprende desde a práctica docente e non

desde unha axeitada política de formación. Neste sentido, aconsella facer unha reflexión acerca do mundo ó que estamos remitindo os nosos alumnos para poder axudalos a entendela, por iso, non facelo así pode levar á marxinalización. A ensinanza ten que adaptarse a cada idade e á capacidade e interese de cada alumno. Delors (1996) escribe que o papel dos profesores no mundo de hoxe é conseguir que, a través da súa acción, os alumnos adquiran a capacidade de enfrontarse, con confianza en si mesmos, ós retos dunha sociedade cada día máis global e favorecer así a súa cohesión social.

Tamén Hargreaves (1996: 569) di que os centros de secundaria “debido ás súas estruturas complexas e burocratizadas, adáptanse mal ás necesidades dinámicas e variables do mundo post-moderno: necesidade dunha aprendizaxe máis relevante e atraente, dun desenvolvemento profesional máis continuado e conectado, e dunha forma de decisión máis flexible e inclusiva”.

Polo tanto, as afirmacións de López Mejuto e de Hargreaves non responden a unha cultura avaliativa defendida na Lei Orgánica de Calidade do Sistema Educativo senón a cambios estruturais da escola e tamén da sociedade.

O ESTADO DA CUESTIÓN DA CALIDADE NOS ANOS OITENTA: A PERSPECTIVA DA CALIDADE INTERNA

Se retrocedemos na historia, ata os anos oitenta, atopamos que as reformas educativas se centraron principal-

mente na efectividade interna, polo que os esforzos se concentraban en mellorar o desenvolvemento interno das escolas, en particular dos métodos de ensinanza e da aprendizaxe. A efectividade consistía tanto na formulación de obxectivos e perfeccionamento dos profesores, como no progreso dos estudantes e na identificación de estándares que despois se trataban de conseguir. A modo de exemplo, lembremos a formulación dos obxectivos do Ciclo Superior da EXB no tempo da súa Reforma aquí en Galicia (Cajide, 1995).

Desde presupostos de *calidade interna*, para algúns, a garantía desta atópase na concreción de metas ou obxectivos e de indicadores ou estándares para a institución ou o sistema educativo co propósito de confirmalas. Unha educación de calidade defínese pola formulación de metas, figurando esta especificación a nivel institucional e de programas. A calidade asegúrase acadando as metas establecidas conforme ás especificacións sinaladas, utilizando como indicadores ós resultados académicos dos estudantes, a taxa de fracaso, a taxa de abandono, o desenvolvemento persoal, o número de graduados, etc.

Para outros, a calidade vincúlase ó *proceso*, asumindo que a natureza da calidade do proceso de aprendizaxe a miúdo determina a calidade dos resultados e o grao en que as metas poden acadarse. Unha educación de calidade defínese pola saúde interna do proceso e a satisfacción durante as etapas de aprendizaxe. O proceso, en xeral, na



Clase de robótica. Nalgunhas disciplinas hai que afrontar os grandes custos dos recursos materiais para acadar unha boa calidade do ensino.

institución educativa abarca o goberno da institución (liderado, toma de decisións), indicadores de calidade do ensino (eficacia e métodos) e indicadores de calidade da aprendizaxe (actitudes, rendemento...). Pero menciónanse outros modelos de calidade asociados coas *entradas* (resaltan a importancia dos recursos para a calidade da educación), coa *satisfacción* (identifican necesidades e tratan de satisfacelas), coa *lexitimación* (recoñecen a importancia dos servizos coa comunidade, relacións, imaxe da escola, percepcións, e a importancia que teñen sobre a calidade), coa *aprendizaxe organizada* (analizan os cambios ambientais e as dificultades internas e

desenvolven estratexias de mellora continua e evolución dos centros) (Cheng, 2001).

O CONCEPTO DE CALIDADE DESDE A PERSPECTIVA DE CONTROL EXTERNO

Máis recentemente, ó redor dos anos noventa, e respondendo ó concepto de rendemento de contas ó público, os gobernantes introduciron no sistema a idea de efectividade en termos de ensino de calidade, satisfacción dos usuarios e competitividade do mercado. Os conceptos de sexenios no Ensino Medio e de quinquenios e sexenios no Ensino Superior, responden a esta filosofía na que o principal esforzo político

da calidade é asegurar o rendemento de contas interno e externo ós usuarios (Headington, 2000; Heller, 2001). Garantía de calidade é intervir nos centros, a posibilidade de elección dos pais, a implicación da comunidade no goberno dos centros (a través dos Consellos Escolares), etc. En xeral, buscouse máis a calidade das escolas en termos de efectividade institucional e pasouse dunhas concepcións máis pechadas sobre as funcións da escola e da calidade a iniciativas que respondan ós cambios e necesidades das rápidas transformacións na era da globalización e da información tecnolóxica.

As reformas no sector público, xa desde os anos oitenta, leváronse a cabo por imperativos políticos. O obxectivo foi mellorar a calidade e enfocalas ós resultados, ás melloras da función, á satisfacción do consumidor e á introducción de mecanismos de mercado. Deste xeito, respondíase ás necesidades dun novo concepto de *management* con perspectiva de control externo, e ós avances no estudo das organizacións dentro do ámbito da industria. De forma parecida, as reformas educativas salientan a efectividade en termos de calidade con perspectiva de control: enfocadas á compracencia dos usuarios, a competitividade e o rendemento de contas. Unha educación de calidade e a súa garantía é cambiar o contexto social, satisfacer as múltiples necesidades dos usuarios, e asegurar un rendemento de contas atendendo a criterios que sexan públicos. Existe pois un cambio, pásase de centrarse nos procesos

internos a contrastar estes coas necesidades e a valoración social. Neste sentido unha educación de calidade refírese á satisfacción dos usuarios cos servicios de educación que inclúen procesos e resultados. O rendemento de contas das institucións escolares ó público percíbese como un importante indicador para satisfacer as súas necesidades. Unha garantía de calidade é o esforzo por asegurar servicios educativos que comprazan as necesidades dos usuarios e o rendemento de contas ó público.

A dirección da institución, a auto-avaliación institucional, a inspección de calidade, o uso de indicadores e marcas de referencia, as enquisas de satisfacción dos usuarios, os informes de rendemento de contas á comunidade, a implicación dos pais e a comunidade no goberno do centro, a planificación do desenvolvemento institucional son algunhas das medidas para asegurar a calidade da educación. Polo tanto, o gran problema é cómo mellorar as estruturas existentes, procesos e prácticas da educación a diferentes niveis para satisfacer as necesidades e expectativas dos usuarios.

Este chamamento cara a un novo consenso no cambio de enfoque desde o “provedor” a un enfoque sobre o “consumidor” trata de asegurar a calidade nos centros baseándose en: a) mellorar a toma de decisións definindo as súas prioridades; b) usar máis eficientemente os recursos; c) incrementar a motivación dos directivos e profesores; d) e supoñer que a retroalimenta-

ción da responsabilidade, autoridade e rendemento de contas redundará na mellora da calidade do ensino.

Este enfoque foi abríndose paso na educación dalgúns países e incrementou a idea de auditoría, o uso de indicadores de desenvolvemento, a publicación de resultados de probas, a introducción de solucións obxectivas e a valoración da efectividade. Esta perspectiva estivo influenciada polos principios de control no que as metas están explícitas, os fallos son máis obvios e os centros escolares poden estar fiscalizados polo rendemento de contas (Cowie, 2000).

AUTOEVALUACIÓN E AVALIACIÓN EXTERNA: MECANISMOS DE CONTROL E DE MELLORA DA CALIDADE

Existen distintas iniciativas de calidade, por exemplo, nas escolas de Escocia (SOEID, 1997), que se basean na crenza de que a autoavaliación, complementada coa avaliación independente (avaliación externa) mellorará os estándares (os resultados). A meta principal da autoavaliación é o rendemento de contas dirixido polo goberno central, pero a avaliación é preciso contrastala con criterios externos. Das escolas espérase que desenvolvan plans de mellora a través da autoavaliación, identificando áreas chave, mentres as autoridades educativas prometen apoio, lideran e validan estes procesos para garantir a calidade e contar con evidencias do progreso e o traballo nas escolas, xerando deste modo informes sobre estándares de calidade.

Aínda que estas iniciativas parecen ser un camiño productivo para a mellora das escolas, este discurso pode enmarcarse nun interese polo control. Xeralmente esténdese esta cultura avaliativa e de reforma a través dunha compracencia para negociar, o respecto mutuo e un sentido compartido de responsabilidade, de toma de decisións, e de rendemento de contas. Pero existe unha contradición fundamental entre unha aproximación que resalta principios atractivos (tales como compartir valores, traballo en equipo ou implicación na mellora continua de si mesmo) e as accións de avaliación que realzan o control e o rendemento de contas.

Ademais, é un enfoque da calidade directivo en esencia, xa que o rendemento de contas suxire a defensa dunha política de control a nivel nacional e a nivel de autoridades educativas. As guías de Aberdeen (ACC, 1997) sosteñen a visión de asegurar a calidade baseada no clima de cooperación, de entendemento entre as escolas, as autoridades educativas e a inspección, e tamén indican outros elementos como aproximacións ó valor engadido. Ás escolas requíreselles agora producir informes anuais, informes de calidade que dean conta do que acontece nos centros.

Entender a calidade deste xeito non está exento de críticas por varios motivos:

a) Esquécense que os centros particulares e as autoridades educativas son sistemas sociais complexos e o

modelo de clima de entendemento, cooperación, é demasiado simple e xerárquico (ten pouco en conta a complexidade da interacción social dentro das escolas e a relación das escolas coa autoridade).

b) Para garantir un sistema de calidade que sexa útil e contribúa á mellora da ensinanza e da aprendizaxe debe ser aceptado e contar co apoio dos directivos e profesores dos centros.

c) A calidade está relacionada con valores e con metas educativas e debe reflectir a consonancia entre a planificación e as metas dentro das escolas e aqueles mesmos procesos a nivel sistémico (Aspin e outros, 1994).

d) Un modelo construído política e socialmente orientado ó mercado, e con retóricas acerca da calidade, xustifica a centralización e o control.

e) O enfoque de control promove o culto á uniformidade e pode afogar a creatividade, inhibir a mellora, e distorsionar os propósitos educativos.

f) O enfoque de control predomina nalgún país e incrementou a idea de auditoría, o uso de indicadores de desenvolvemento, a publicación de resultados e a introducción de solucións obxectivas (SOEID, 1997).

Admitamos finalmente que, neste enfoque, as metas son explícitas, os fallos son máis evidentes e os centros escolares individuais poden estar controlados polo rendemento de contas. Pero, en realidade, a articulación dun marco de referencia para asegurar

a calidade, consiste en deseñar políticas destinadas a coñecer a diversidade e complexidade dos centros e tratar de identificalos para garantir a calidade.

MODELO DE CALIDADE TOTAL

Calidade total é un sistema de aproximación total (non é unha parte separada ou programa), é unha parte integral dunha estratexia de nivel superior. Consiste en traballar horizontalmente a través de funcións e departamentos, implica a todos os empregados; é unha aprendizaxe e adaptación continua ó cambio como elemento chave das organizacións. É un modelo "holístico" de funcionamento dunha organización.

O modelo de calidade total define unha educación de calidade como unha cantidade de elementos na entrada, no proceso e no produto da institución educativa que proporcionan servicios que satisfacen de cheo as expectativas explícitas e implícitas, tanto interna como externamente. A garantía de calidade neste modelo é a organización total da interacción de persoas internas e procesos con resultados que atendan as necesidades estratéxicas dos usuarios. Os elementos críticos do modelo de calidade total na institución educativa inclúen un enfoque estratéxico cara ó usuario, melloras continuas dos procesos e implicación total dos membros do centro (Tenner e Detoro, 1992). Este modelo é unha integración doutros modelos que insisten máis na organización, nos procesos e na satisfacción. As principais áreas para asegurar calidade

abranguen liderado, administración do persoal, proceso, información e análise, planificacións estratéxicas de calidade, satisfacción interna e externa, resultados educativos dos estudantes e impacto na sociedade (Fisher, 1994; George, 1992). Agora ben, un enfoque deste tipo esixe procesos rigorosamente desenvoltos, innovación constante; requiren unha mellora continua e apostan pola ruta da produtividade. Tarefas que fallan, en moitos casos, ben porque as planificacións das iniciativas de calidade total son deficientes ou ben pola manía de medilo todo, esquecéndose dos procesos e do momento actual.

A CALIDADE NO SÉCULO XXI

Co novo milenio, debemos considerar a renovación das estruturas productivas da globalización e da tecnoloxía da información, así como cuestionar os efectos das iniciativas que se levan a cabo para satisfacer as necesidades xurdidas neste contexto evolutivo. As persoas esixen un cambio de paradigma na aprendizaxe e no ensino, e demandan a reforma das metas, contidos, prácticas e dirección da educación para asegurar a súa relevancia no futuro. Esta reforma da educación busca a efectividade futura, en termos de novo paradigma, e vincúlase con intelixencias múltiples contextualizadas, globalización, formación, innovación e investigación. A meta da nova visión pretende uns obxectivos para os diferentes niveis de educación, entre os que destacamos: aprendizaxe toda a

vida, redes globais, perspectiva internacional, uso da tecnoloxía e busca permanente da innovación a través da formación e a investigación.

Entre as funcións da escola na nova centuria resaltamos as seguintes: técnico-económica, humano-social, política, cultural, e educativa. Se os centros poden desenvolver estas funcións, os servizos educativos poden percibirse como efectivos e de alta calidade.

Funcións técnico-económicas

A globalización apunta a un neoliberalismo que se manifesta na creación de organismos supranacionais, tales como a Organización Mundial do Comercio, o Banco Mundial, o Fondo Monetario Internacional... que lle dan soporte á filosofía de operacións de mercado libre e que inflúen e condicionan as funcións tradicionais dos estados (ensino, saúde, enerxía...). Así mesmo, inclúen a redución do investimento do goberno no sector público, a mercantilización dos servizos públicos, e a privatización das actividades do Estado, así como a súa exposición á competición de sectores privados (Masey, 1997; Rao, 1998; Self, 2000). Os seus defensores argumentan que a competición axudará a mellorar o servizo en canto estes provedores sexan capaces de satisfacer as esixencias, dun xeito eficaz e eficiente, dos clientes. Este liberalismo vai acompañado a miúdo da aplicación de técnicas de dirección de empresas, semellante ó *benchmarking* (cota), e de garantías de calidade para medir e promover a eficacia e a efectividade. As institucións

públicas operan como un mercado ou case mercado que combinan elementos do servizo público e da empresa privada (Koelman e De Vries, 1999). Estas aproximacións poden reflectir unha converxencia de facer política a través das rexións e unha nova forma de entender a educación.

Desde este enfoque, resáltase a contribución que o sistema educativo achega ó desenvolvemento técnico e económico e as necesidades a distintos niveis: no individual a educación axuda o estudante a sobrevivir nunha sociedade competitiva e, a nivel institucional, a escola proporcionalles servizos de calidade ós clientes, é dicir, axuda a satisfacer as necesidades da súa comunidade local.

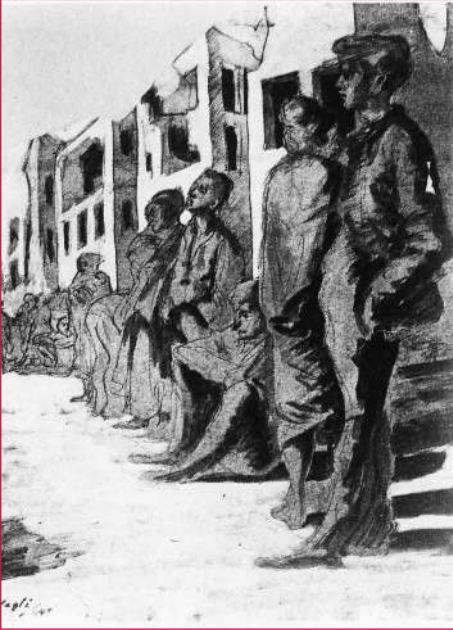
Funcións humano-sociais

Refírense á contribución do sistema educativo ó desenvolvemento humano e ás relacións sociais en diferentes planos: no individual a educación axuda o estudante a desenvolverse psicolóxica, social e fisicamente, e, no institucional, as escolas contribúen a reforzar as relacións humanas de calidade. As funcións sociais inclúen a integración na comunidade, facilitan a mobilidade social e reforzan a equidade, desde o desenvolvemento dunha conciencia social. A educación prepara para unha harmonía internacional, para a cooperación social, e para as relacións humanas globais, a eliminación do nacional, rexional, racial, matices de xénero, etc. Endexamais se resaltarán suficientemente as funcións

sociais da escola. Mentres algúns medios de comunicación son especialmente proclives a exportar día tras día a guerra entre pobos, razas, países e relixións, contribuíndo así a dividir o mundo en dous, bos e malos, e se desexan guerras en nome da “liberdade duradeira”, pensamos que a educación debería de ser moito máis crítica ante estes fenómenos.

Función política

Aquí estamos a falar, en sentido amplo, de goberno, de facer política e de levala a cabo. A globalización caracterízase polo fomento de organizacións supranacionais, organizacións non gobernamentais (UNESCO, OCDE...). A contribución da educación ó sistema político, a nivel individual, céntrase en desenvolver actitudes positivas e habilidades para exercer os seus dereitos e responsabilidades; a nivel institucional actúa como un lugar para favorecer a discusión crítica de temas políticos, mentres que a nivel de comunidade promove unha conciencia de democracia. Así, nun traballo recente reclámase que, xunto ós coñecementos das materias básicas, os alumnos deben aprender habilidades comunicativas (linguas estranxeiras), coñecementos de informática, apreciación da diversidade cultural e estima pola propia cultura fronte ás invasións de enfoques máis globais, habilidades de dirección de empresa, coñecementos de valores como a democracia, e respecto ós dereitos humanos (Srisa-an, 2000: 145).



Os refuxiados, de Corrado Cagli, 1945. O desenvolvemento do respecto ós dereitos humanos é un dos índices da calidade educativa.

Función cultural

A globalización está relacionada con imaxes e información acerca das prácticas culturais. No noso contexto, atopámonos nun momento de alto consumismo de iconas americanas: miles de nenos piden coca-cola para beber, estamos ante a “cocacolanización”, algo semellante podemos dicir das hamburguesas de MacDonals, ou dos móbiles de Motorola. Cabe unha aceptación racional da cultura científico-tecnolóxica de Occidente, da súa economía e, incluso, dalgúns aspectos do seu consumismo, pero debemos rexeitar o

uso das droga, do alcohol, como destructores da persoa.

Alguns papeis respecto á produción, preservación, transmisión e innovación de valores culturais e prácticas, tanto locais como internacionais, inclúen unha apropiada adaptación do contido e da pedagogía nas escolas. Os profesores deben estar preparados para entendelas, valoralas, críticaslas e transmitilas.

Función educativa

Hargreaves (1996) indica que as regras do mundo están cambiando, e polo tanto é hora de que as regras da ensinanza e as do traballo dos docentes varíen con elas. Pero este cambio no contexto xeral de Galicia presenta tres problemas específicos que inciden especialmente no ámbito educativo: intensa ruralización (un 60% dos seus habitantes viven no medio rural), dispersión da poboación (31.894 entidades de poboación, o 50% de toda España), zonas de difícil orografía (con problemas de comunicación, especialmente no inverno). Ademais, debemos engadir a migración interna ás zonas urbanas ou costeiras e a baixa natalidade. Todos estes factores repercuten na posibilidade de proporcionar uns servizos educativos de calidade.

Escribindo sobre a calidade no sistema educativo, González Moreiras (2000) reconece que despois dunhas décadas de profundos cambios (LOXSE, 1990; LODE, 1995; LOPAG, 1995) nas que a preocupación pola extensión da ensinanza foi dando

paso á preocupación pola calidade nun proceso excesivamente rápido, no que se substitúen os distintos plans de estudos antes de ser implantados eficazmente (debido a que as citadas leis orgánicas non foron acompañadas das correspondentes leis de financiamento). En Galicia fíxose un esforzo para o establecemento da reforma educativa en construcións, equipamento, formación e melloras na proporción de profesor por alumnos. O autor pensa que a mellora da calidade para os pais pasa por incorporar mestres de apoio ós concellos e mellorar os recursos; os profesores, ademais dos factores citados, reivindicando unha maior implicación das familias. En definitiva, a calidade do ensino vincúlase máis a factores alleos ás súas posibilidades de actuación, por iso avoga por melloralas en tres direccións: avaliación do centro externa e rigorosa, novo perfil do director e implicación da comunidade na educación.

Parécenos evidente que se introducimos innovacións e melloras nos servizos dun centro a súa calidade tamén se incrementa. Pensemos por exemplo nas melloras en: *a)* Servizos públicos: parque, piscina, instalacións deportivas, bibliotecas; *b)* órganos de coordinación docente: equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagóxica, equipo de actividades complementarias e extraescolares, profesores titores, departamento de orientación; *c)* proxectos: educativo de centro, curricular de centro, curricular de etapa, regulamento de réxime interno, memoria

anual; *d)* programación didáctica de ciclo, plan de acción tutorial, programación de aula; *e)* servizos: centro de recursos, equipo de orientación, comedor, transporte; *f)* dependencias: ximnasio, aula de música, plástica, idiomas, informática, usos múltiples, laboratorio, biblioteca, patio cuberto; *g)* recursos: medios audiovisuais, informáticos, manipulativos, musicais, materiais deportivos, calculadoras, libros de texto; *h)* uso da avaliación: preparar o plan de estudos para os alumnos, informes para os pais, información ós profesores do curso seguinte, distribución dos alumnos en grupos, selección dos alumnos para programas especiais, grupos de traballo; *i)* actividades de formación para profesores: seminarios, conferencias, intercambios con outros centros ou países; *j)* promoción de contidos transversais: educación para a paz, hábitos de hixiene, consumo, educación sexual, drogodependencias e educación cívica.

Pero tales melloras e innovacións supoñen, ademais de competencia, compromiso de todos os estamentos implicados na institución.

UN FUTURO DA CALIDADE INCERTO: ALGUNHAS DAS CLAVES DA LEI ORGÁNICA DE CALIDADE 2002

Entramos de seguido na Lei de Calidade. Boa parte dos seus parágrafos afondan na cerna da calidade, deste xeito fálase moito de formación como “mellora continua da cualificación pro-

fesional dos profesores e da adecuación dos coñecementos e métodos á evolución da ciencia..." (art. 57.1). Tamén se fala da "formación inicial" (art. 58) e de formación "permanente" (art. 57.2 e art. 59). Así mesmo di que "as Administracións educativas establecerán procedementos que permitan a participación do profesorado [...] en plans de formación así como en programas de investigación e innovación" (art. 59.4).

No decurso deste traballo deixamos ben patente que o progreso e a dinámica social no contexto internacional esixen un cambio de mentalidade colectiva dos dirixentes e dos ensinantes: sen formación endexamais se poderá competir. O sentido e valor da formación do profesorado no sistema radica na permanente incidencia que cada profesional da educación ten na "calidade do sistema educativo".

Algúns parágrafos da Lei tamén aluden ó "recoñecemento do labor do profesor atendendo á súa especial dedicación ó centro e á implantación de plans que supoñan innovación educativa, por medio de incentivos económicos e profesionais..." (art. 62.c), e a figura de "premiar a excelencia e especial esforzo do profesor no seu exercicio profesional" (art. 62.d). Tamén se fai mención de "licencias retribuídas, [...] co fin de estimular a realización de actividades de formación, investigación e innovación educativas" (art. 62.e).

A necesidade do "recoñecemento do labor do profesor" foi posto de manifesto por González Moreiras no II

Congreso sobre Calidade que tivo lugar en Santiago no ano 2000. A cultura de acudir ó centro, facer o traballo e marchar á marxe dunha implicación positiva na mellora colectiva da instalación, redunda negativamente na consecución da calidade dun centro, como xa denunciaron, nalgunha ocasión, os analistas do Ensino Secundario.

Á parte destas cuestións, na Lei Orgánica de Calidade alúdese á avaliación, e fai unha exposición extensa desta desde distintas vertentes:

a) *Finalidade da avaliación.* "Articúlase unha carreira profesional na que avaliación, formación e progresión teñan cabida dun modo integrado" (p. 5). "As Administracións educativas fomentarán a avaliación voluntaria do profesorado. Os resultados destas avaliacións poderanse ter en conta a efectos de mobilidade e promoción..." (art. 61.1). "As Administracións educativas disporán os procedementos para que os resultados da valoración da función docente sexan tidos en conta de modo preferente na carreira profesional do profesorado, xunto coas actividades de formación, investigación e innovación" (art. 60.2).

b) *Obxecto da Avaliación.* Relaciónase co sistema educativo nos artigos 95 e 101: "a avaliación estenderase a todo o ámbito educativo [...] aplicárase ós procesos de aprendizaxe dos alumnos, ós procesos educativos, á actividade do profesorado, ós centros docentes, á inspección de educación e á propia administración" (art. 95).

c) *Axentes da Avaliación*. A Lei recolle que a “avaliación xeral do sistema educativo se fará a través do Instituto Nacional de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo” (art. 96). “O exercicio da autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión dos centros irá acompañada do desenvolvemento de mecanismos de responsabilidade e, en particular, de procedementos de avaliación, tanto externa como interna” (art. 67.3).

d) *Proceso*. Haberá avaliacións xerais de diagnóstico sobre áreas e disciplinas (art. 97.1). Participarase cando existan avaliacións internacionais (art. 97.2). Tratarase de que a avaliación se faga con criterios de homoxeneidade (art. 97.3). Elaborase periodicamente o Sistema Estatal de Indicadores da Educación (art. 98.1). Asemade, articularase un plan de avaliación xeral do sistema... con criterios e procedementos que serán públicos (art. 99). E as Administracións educativas porán en marcha plans de avaliación que serán aplicados con periodicidade ós centros... realizados principalmente a través da Inspección Educativa (art. 101.1). Os órganos de goberno e órganos de participación no control e xestión así como os distintos sectores da comunidade educativa colaborarán na avaliación externa dos centros (art. 101.2). E as Administracións Educativas informarán á comunidade educativa e farán públicos os criterios e procedementos que se utilicen na avaliación dos centros así como as conclusións xerais das avaliacións (art. 101.3).

En España, tanto na Educación Primaria como na Secundaria as accións avaliativas máis importantes centráronse en enfoques de Análise do Sistema. Tradicionalmente as avaliacións de centros formaban parte dos Servicios da Inspección Educativa. Articuláronse Plans de Avaliación do Sistema Educativo a través do INCE, Plans de Avaliación de Programas vinculados a materias ou disciplinas, e Plans de Avaliación Institucional (máis ben experiencias de Avaliación de Centros Educativos desde o Plan EVA enmarcados no ámbito da Inspección Educativa e Supervisión de Centros). Estas experiencias abordan a docencia dentro da totalidade da institución. E un dos cambios introducidos foi o complemento de produtividade (sexenios). Máis recentemente, nalgunhas Comunidades Autónomas iníciase a implantación do Modelo Europeo de Xestión da Calidade que trata de analizar os compoñentes implicados na eficacia das organizacións, ten unha base empresarial e preténdese aplicar á educación desde unha autoafirmación inicial tratando de esixir uns estándares de calidade. Neste modelo o profesor é a fonte para avaliar a institución.

Ata aquí fixemos unha ampla exposición da filosofía do rendemento de contas e da avaliación, tamén achegamos críticas ó pensamento de que a calidade se acada só a través de mecanismos de control. Por iso cremos que só mediante a incorporación dun sistema axeitado de formación do profesorado, iniciativas para a innovación nos

centros (que os dote de novas tecnoloxías da información e da comunicación), do coñecemento do progreso nas distintas ciencias e a súa aplicación e incorporación dos resultados á realidade das aulas, e dun apoio financeiro planificado e prolongado en defensa da educación, podemos falar de calidade educativa. Os mecanismos de control non poderán ser exclusivos nin suplantar os factores enumerados e menos converterse nun factor esencial de calidade como parece que se pretende.

A INNOVACIÓN COMO UN RETO: QUÉ PODEMOS APRENDER DA EMPRESA

A economía e a educación necesitan de nexos moi fortes na sociedade actual. Os resultados ou produtos do sistema educativo non responden ás demandas de formación que esixe a sociedade. Tal como adiantabamos na introducción, na Lei Orgánica de Calidade, entre as páxinas unha e nove, menciónanse unha dúcia de veces ideas relativas ó “desenvolvemento económico”, “crecemento económico”, “necesidades da nosa economía”... Sen embargo, a educación debe tentar dar resposta a esta demanda.

Xa dixemos que o cambio é unha constante na nosa cultura, e nas últimas décadas identifícase co progreso cara a metas desexables. A innovación é un cambio perfecto e planificado respecto dunha actividade ou realidade. Apunta cara a unha optimización da realidade implicada (no caso da



Innovación e tecnoloxía na empresa de transportes urbanos. A electrificación das cidades fixo posible que os tranvías deixasen de ser puxados por cabalos.

educación pode ser de contextos, entradas, procesos e produtos). Por iso a innovación e a tecnoloxía teñen que ver coa calidade. As empresas sitúan a innovación na cerna da calidade e o ensino debería ir diante das empresas.

Facéndose eco desta realidade Vence Deza (1998) escribe: “A tecnoloxía é central na dinámica rexional e no cambio económico, pero non só desde o punto de vista da súa utilización, senón desde a perspectiva da capacidade de innovación [...], pero o que constitúe a base do proceso de crecemento é a capacidade para innovar e crear novos produtos, novos servicios [...]” (p. 54).

Como obxectivos das institucións innovadoras, seguindo algunhas pautas empresariais, deberían incorporarse os seguintes: tratar de formar titulados atractivos para o mundo laboral e para a sociedade, imitar os líderes en materia de innovación, adaptar ás necesidades das institucións as tecnoloxías desenvoltas fóra delas, esforzarse por desenvolver de maneira sistemática as técnicas existentes, e cambiar os métodos de formación para que sexan acordes coa sociedade de hoxe.

Pero, ¿cales son os factores condicionantes da innovación? Se recolleamos as afirmacións de Freeman (1975) necesítanse dunhas condicións apropiadas para que as innovacións teñan lugar: *a)* persoas con preparación profesional dentro das institucións que desenvolvan ou adapten os coñecementos, *b)* conexión ou contacto coas fontes de investigación, *c)* utilización de medios tecnolóxicos para poder negociar, competir con outros, *d)* predisposición para a aprendizaxe continua, *e)* rápida identificación das necesidades do mercado laboral, *f)* atención para captar, educar e axudar o alumnado, *g)* esforzo da institución por coordinar os recursos, procesos e resultados escolares, *e h)* boas relacións co exterior, coa comunidade.

Presentamos a continuación algúns factores que impulsan a innovación, extraídos do mundo da empresa, pero con posibilidades de aplicación nas institucións educativas.

CADRO 1. Factores que impulsan a innovación.

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
—Compromiso da dirección.	—Cooperación coa comunidade.
—Cultura innovadora da institución.	—Cooperación con outras institucións.
—Renovación sistemática de procesos/ resultados.	—Cooperación con centros de investigación.
—Contribucións individuais.	—Cooperación coas universidades.

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación Cotec (1999).

Pola súa parte, a Enquisa do Círculo de Empresarios (cit. por Fundación Cotec, 1999), indica como principais factores que dificultan a innova-

ción os de tipo económico e empresarial. Unha selección deles aparece recollida no cadro 2.

CADRO 2. Factores que dificultan a innovación.

FACTORES ECONÓMICOS E INSTITUCIONAIS	
<ul style="list-style-type: none"> —Os gastos necesarios son excesivos. —Cando a innovación non ten sitio na estratexia da institución. —Ausencia/escaseza de fontes de información. —Cando o profesor non reacciona ante os novos produtos e procesos. —Cando falta innovación porque considérase que xa existen innovacións recentes. 	<ul style="list-style-type: none"> —Gastos en investigación demasiado pequenos. —Resistencia ó cambio por parte da institución. —Falta de persoas capacitadas. —Escaseza de oportunidades para a cooperación. —Escasa dispoñibilidade de servicios externos. —Falta de acceso a tecnoloxías. —Falta de programación a longo prazo.

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación Cotec (1999).

Pero, ademais, son necesarias, por unha banda, a “incentivación” como respaldo ás iniciativas desta índole coa pretensión de aumentar as innovacións, e doutra, a “investigación” como base de calquera proceso innovador, co obxectivo de asegurar ou garantir que os resultados da investigación xeren innovación.

A innovación e a calidade mídense por indicadores: datos estatísticos referidos a ámbitos analizados capaces de revelar algo sobre o seu funcionamento ou saúde. Buesa e Molero (1992) consideran que para medir a capacidade científica e tecnolóxica dun país ou dunha empresa son necesarios dous

grupos de indicadores: os que se refíren a *inputs* (entradas), medios ou recursos utilizados, e os que pretenden medir os *outputs* ou os resultados das correspondentes actividades. De aí a importancia do coñecemento de ambos. Perán e Miguel (2000) establecen tamén unha catequización de índices á hora de buscar referencias para medir a innovación tecnolóxica: utilizar internet como canal para facer chegar os resultados ós clientes, ter como obxectivo principal a satisfacción total do cliente, e buscar a excelencia na realización da súa actividade cotiá. Dentro do campo da educación, contamos con traballos recentes sobre indicadores

que deberemos ter moi en conta pois constituirán as bases da avaliación.

O coñecemento do cadro de indicadores permite avaliar os puntos fortes e débiles das institucións educativas e, polo tanto, o seu grao de calidade e innovación. E nos casos en que existan datos relevantes, realizar unha análise comparativa entre comunidades, entre países da Unión Europea, ou ben con outras grandes potencias, como é o caso de Estados Unidos ou do Xapón.

Por todo o indicado, podemos entender a innovación educativa como unha actitude e compromiso diario de reflexión acerca do tipo de sociedade, cultura e cidadán que queremos e debemos construír. A innovación educativa consistirá en xustificar o que facemos non tanto polo seu grao de novidade senón pola súa valía e inspiración no progreso, e porque os contextos social, económico, tecnolóxico, político, cultural, ideolóxico e ético demandan da educación calidade, eficacia e produtividade.

O PROFESOR INVESTIGADOR: UN SIGNO DE PERFECCIONAMENTO PROFESIONAL E DE CALIDADE

Os profesores do século XXI non poden ser axentes pasivos ou suxeitos externos impostos na investigación, a súa implicación é central en todas as súas etapas, tanto desde a perspectiva do perfeccionamento profesional como da aplicación dos propios coñecementos e resultados.

Richardson (1994) define o profesor investigador como “investigador

da práctica” e refíreo á “mellora da práctica”. Así mesmo, Fenstermacher (1994) afirma que o coñecemento práctico resulta da participación e reflexión sobre a acción e a experiencia. Cochran-Smith e Lytle (1999) entenden o profesor investigador nun sentido amplo, referido a todos os enfoques de procura práctica que impliquen unha forma de proceder sistemática, intencional e crítica, acerca de escolas, programas, e outros acontecementos educativos xa sexan en primaria ou ben en secundaria... (p. 22).

Nós, como fixo Carter (1993), preguntémonos: ¿Quen ten capacidade para coñecer o profesor investigador ou investigador formal? Pensamos que a resposta son os profesores cientificamente formados, capaces de realizar investigacións que poden ser de grande utilidade para coñecer a verdadeira realidade da situación educativa.

¿É posible a investigación na aula? Consideramos que si, tendo en conta os seguintes cambios acaecidos nos últimos anos: a) avances na preparación profesional: na formación dos profesores, dos profesionais dos equipos, dos formadores de profesores, que posibilitan que a nivel individual ou grupal sexa posible falar do profesor investigador; b) avances na diversificación de estratexias de investigación: biografías, estudio de casos, etnografía, investigación-acción, historias orais, narracións... sendo todas elas máis accesibles; c) avances no acceso á información e ó seu intercambio en revistas, publicacións periódicas, internet, reu-

nións científicas, que poñen á disposición dos profesionais información cualificada; d) avances nos recursos dispoñibles, ordenadores, vídeos, magnetófonos, calculadoras ou programas informáticos, que facilitan a recollida e análise da información.

Por isto, a través de tipos de investigación como a *Investigación Acción*, entendida como unha forma de busca colectiva dos participantes en situacións sociais para mellorar a produtividade, a racionalidade e a xustiza das súas propias prácticas sociais ou educativas (Kemmis e McTaggart, 1998), ou ben a *Etnografía* en tanto que investigación naturalista, que aplicada á investigación escolar describe, explica e interpreta as situacións escolares e, por extensión, a cultura que a rodea ou xustifica.

Polo tanto, na sociedade actual defendemos a posibilidade e a necesidade de fomentar iniciativas de investigación e análise da propia práctica, seleccionar os seus principais resultados e aplicalos como mecanismos que favorecen a innovación e o perfeccionamento profesional, potenciar a transformación dos centros e contribuír á mellora da calidade do profesorado, do alumnado e das propias institucións. Facer investigación nos termos que acabamos de expor é un signo de innovación e calidade.

Queremos rematar este traballo, deixando constancia argumental de que a calidade non se fabrica creando mecanismos para avalialo todo. Máis

ben, a calidade require planificación e análise do contexto internacional, nacional e rexional da educación. Concienciar das funcións da escola nese contexto é, polo tanto, fomentar a formación, coñecer e usar a tecnoloxía, innovar e investigar. A calidade é máis unha cima que coroa toda unha montaña de traballo escolar ben feito (na que moitas das partes da cadea son esenciais) que anacos illados que algúns ousan converter en esencia da calidade.

BIBLIOGRAFÍA

- ACC (1997): *Quality assurance guidelines*, Aberdeen, Aberdeen City Council Educational Department.
- Aspin, D. N., J. D. Chapman e V. R. Wilkinson (1994): *Quality schooling: a pragmatic approach to some current problems, topics and issues*, London, Cassell.
- Buesa, M., e J. Molero (1992): *Patrones del cambio tecnológico y política industrial. Un estudio de las empresas innovadoras madrileñas*, Madrid, Civitas.
- Cajide, J. (1995): "Evaluación de la Reforma Educativa en Galicia", en R. Pérez Juste, M. Cristóbal Martín e B. Martínez Aznar (eds.), *Evaluación de profesores y reformas educativas*, UNED, Madrid, 359-398.
- _____ (2000): "La investigación en el aula: el profesor investigador", en D. González González, E. Hidalgo Díez e J. Gutiérrez Pérez (coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 123-138.

- Carter, K. (1993): "The place of story in the study of teaching and teacher education", *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Cheung, W. M., e Y. C. Cheng (1996): "Multi-level framework for self-management in school", *International Journal of Educational Management*, 10 (1), 17-29.
- Cheng, Y. C. (2001): "Quality assurance in education: internal, interface, & future", paper presented at *The European Conference of Educational Research*, Lille, France.
- Cochran-Smith, M., e S. L. Lytle (1999): "The teacher research movement: a decada later", *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Cowie, M. (2000): "Talking heads: a critical analysis of the quality assurance relationship between secondary schools and an education authority", paper presented in *European Educational Research Conference*, September, Edinburgh.
- Creemers, B. (1996): "The school effectiveness knowledge base", en D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll e N. Lagerweij (eds.), *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*, London, Routledge.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- Dempster, N., J. Sachs, G. Distant, L. Logan e C. Tom (1993): "Planning in primary schools: a national study in Australian schools", paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Norrköping, Sweden.
- Fairley, J., e L. Paterson (1995): Scottish education and the new managerialism, *Scottish Educational Review*, 27(1), 13-26.
- Fisher, D. C. (1994): *Measuring up to the Baldrige*, New York, American Management Association.
- Fotz-Gibbon, C. M. (1997): *The value added National Project*, London, SCAS.
- Freeman, Ch. (1975): *La Teoría económica de la innovación industrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- Fenstermacher, G. (1994): "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling-Hammond (eds.), *Review of research in education*, vol. 20, Washington, DC, American Educational Research Association, 3-56.
- Fullan, M. (1993): *Change forces*, London, Falmer Press.
- Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica (1999): *Relaciones de la empresa con el sistema público de I+D*, Madrid, autor.
- George, S. (1992): *The Baldrige quality system*, New York, Wiley.
- González Moreiras, J. (2000): "A calidade no sistema educativo: perspectivas actuais", en J. Cajide, M. Santos, e A. Porto (eds.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 145-150.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, D. H., e D. Hopkins (1991): *The empowered schools*, UK, Cassell.

- Hartley, D. (1994a): "Mixed messages in education policy: sign of the times?", *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), 230-244.
- Headington, R. (2000): *Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability: meeting the standards*, London, David Fulton.
- Heller, D. E. (ed.) (2001): *The states and public higher education policy: affordable, access, and accountability*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Herschbach, D. R. (1994): "Quality assurance in vocational education and training", en Torsten Husen e T. Neville Pstlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Elsevier Science, Ltd. Oxford, U.K, vol. 8, 4857-4865.
- Kemmis, S., e R. McTaggart (eds.) (1998): *The action research planner* (3ª ed.), Victoria, Australia, Deakin University Press.
- Koelman, J., e P. de Vries (1999): "Marketization hybrid organizations, and accounting in higher education", en B. Jongbloed, P. Maassen e G. Neave (eds.), *From the eye of the storm: higher education's changing institution*, Dordrecht, Kluwer.
- López Mejuto, M. M. (2000): "La Enseñanza Secundaria: problemática y perspectivas de futuro", en J. Cajide, M. Santos e A. Porto (eds.), *Calidade educativa y empleo en contextos multiculturales*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 87-92.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones, Madrid, 1990.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de decembro de 2002).
- Massey, A. (ed.) (1997): *Globalization and marketization of government service: Comparing contemporary public sector developments*, London, MacMillan.
- McBurnie, G. (1997): "The internationalization of higher education: The institutions respond", paper presented at the *Global Alliance for Transnational Education (Gate) Conference*, Washington, DC., 1997.
- Perán González, J. R., e J. M. Miguel Hernando (coords.) (2000): *La innovación en la gestión empresarial*, Valladolid, Cartif.
- Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (121/104). Aprobado polo Congreso dos Deputados na sesión realizada o día 31 de outubro de 2002.
- Raab, C. D., P. Munn, L. McAvoy, L. Bailey, M. Arnott e M. Adler (1997): "Devolving the management of schools in Britain", *Educational Administration Quarterly*, 33 (2), 140-157.
- Rao, C. P. (1998): *Globalization, privatization, and free market economy*, Westport, Quorum Books.
- Richardson, V. (1994): "Conducting research on practice", *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Self, P. (2000): *Rolling back the market: economic dogma and political choice*, London, MacMillan.

- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, NY, Doubleday.
- Shavelson, R. J., e L. Towne (eds.) (2002): *Scientific research in education*, Washington, DC, National Academy Press.
- Slavin, R. E. (2002): "Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research", *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- SOEID (Scottish Office Education and Industry Department) (1997): *Setting targets: a strategy to raise standards*, Audit Unit, HM inspectors of Schools, Edinburgh, HMSO.
- Srisa-an (2000): "Universities and the International Knowledge Enterprise", en G. Neave, *The universities' responsibilities to society*, Pergamon, Oxford, UK.
- Tenner, A. R., e I. J. Detoro (1992): *Total quality management*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Tymms, P. (1996): "Theories, models and simulations: school effectiveness at an impasse", en J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon e D. Jesson, *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*, London, Cassell.
- Vence Deza, X. (dir.) (1998): *Industria e innovación. O sistema de innovación e a política tecnolóxica en Galicia*, Vigo, Edicións Xerais.



José CAJIDE VAL, "Calidade educativa e avaliación", *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 57-79.

Resumo: A calidade educativa hai que vincularla na sociedade de hoxe coas funcións da escola no contexto internacional: dar resposta ás necesidades dos suxeitos a nivel individual, grupal e institucional, dentro dunha sociedade global na que impera a economía e a tecnoloxía. Así mesmo, convén incorporala dentro da realidade da comunidade máis próxima, o que levaría consigo a transformación das estruturas, a formación dos profesores, as innovacións na educación ou a aplicación da investigación. A avaliación concibida como un rendemento de contas ante a sociedade da efectividade na escola debería incluír outras perspectivas como o desenvolvemento intelectual, psicolóxico, social e profesional. Debemos rexeitar que a calidade se asocie exclusivamente con avaliación, pois calidade representa máis a cima dunha pirámide (na que as distintas pezas contribúen a engrandecer o todo) que pedras illadas que, aínda que son importantes, só representan parte dunha realidade.

Palabras chave: Calidade. Formación. Innovación. Investigación. Avaliación.

Resumen: La calidad educativa hay que vincularla en la sociedad actual con las funciones de la escuela en el contexto internacional: dar respuesta a las necesidades de los sujetos a nivel individual, grupal e institucional, dentro de una sociedad global en la que impera la economía y la tecnología. Asimismo, conviene incorporarla dentro de la realidad de la comunidad más próxima, lo cual llevaría consigo la transformación de las estructuras, la formación de los profesores, las innovaciones en la educación o la aplicación de la investigación. La evaluación concebida como un rendimiento de cuentas ante la sociedad de la efectividad en la escuela debería incluir otras perspectivas como el desarrollo intelectual, psi-

cológico, social y profesional. Debemos rechazar que calidad se asocie exclusivamente con evaluación, pues la calidad representa más la cima de una pirámide (en la que las distintas piezas contribuyen a engrandecer el todo) que piedras aisladas que, aunque son importantes, sólo representan parte de una realidad.

Palabras clave: Calidad. Formación. Innovación. Investigación. Evaluación.

Summary: Educative quality needs to be linked in present-day society to the functions of school in the international context: it must respond to the needs of people on individual, group and institutional levels within a global society where economy and technology are prevailing factors. Moreover, it should be involved in the reality of the nearest community. This would bring about the transformation of the structures, teacher training, educative innovations or the use of research. Evaluation, when understood as an output of the effectiveness of the school, should include other perspectives such as the intellectual, psychological, social and professional development. The sole association of quality with evaluation should be rejected, since quality is more the top of a pyramid (where the different parts help to enlarge the whole) than single stones which, however important, stand just for a part of a reality.

Key-words: Quality. Training. Innovation. Research. Evaluation.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 25-02-2003.



CLERO SECULAR E ESTUDIANTES NA DIOCESE DE SANTIAGO DURANTE O SÉCULO XVIII

*Baudilio Barreiro Mallón**
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

Os ilustrados españois asumiron como un axioma sen discutir a tese do atraso español que, como tal, non necesitaba de probas. As discusións ou matizacións xurdiron unicamente en torno ás causas daquel atraso, como é ben coñecido, e ó acento que uns ou outros foron poñendo nas receitas concretas para tratar de superar ou de acurtar as diferencias e para resolver os problemas internos da sociedade española. Un dos atrasos que posteriormente tamén asumiron os historiadores, e incluso achegaron datos que parecían avalalo, referíase á baixa taxa de poboación alfabetizada, escolarizada, e ós baixos niveis de lectura, sobre todo se se trataba de comparar os nosos datos cos de países do norte de Europa e comprendidos entre os afectados pola Reforma, coa que se ligaba a cultura do libro. Sen embargo, a partir de 1978 iniciouse un proceso de revisión destas conclusións, curiosamente relacionado no tempo con estudos non moi

sólidos, debido á orientación derivada da tipoloxía documental que servira de base. Á luz do comportamento doutros pobos non se lle podía atribuír o hipotético atraso español á “Contrarreforma” tridentina, porque esta estaba moi interesada na formación doutrinal do pobo como medio de consolidación do seu proxecto, como demostran fielmente os textos sinodais dos séculos XVI-XVII e as medidas tomadas polos bispos tridentinos. Xa case ninguén discute que a Contrarreforma é algo máis que “poñer rosarios nas mans” dos fieis; é instrucción, e neste sentido a capacidade de ler e de escribir era un mecanismo que facilitaba moito a ensinanza da doutrina, como recoñecen os curas de Santiago nos seus múltiples informes e queixas dirixidas ós bispos. Tampouco podía xustificarse polo réxime político dominante, porque era unha realidade común con outros países europeos que non se axustaban ás taxas de alfabetización asignadas a España. O problema complicábase máis, e aínda se complica, ó tratar de relacionar os niveis e tendencias da

* Catedrático de Historia Moderna.

alfabetización con outras variables de tipo social, económico e incluso estrutural, como parecían definir o caso español. Entre estas variables relacionadas como causa do atraso das nosas taxas de desenvolvemento da cultura letrada figuraba a ruralización da poboación, que explicaría un maior atraso de Galicia e que podería quedar reflectida na proposta que un bispo de Tui lle fixo a Filipe II para que “reducirse” os habitantes da súa diocese a pobos concentrados —ó modo das contemporáneas reducións de indios— para facilitar o seu adoutramento e conseguinte aculturación. Ó final tratou de abrir camiño a tese que ligaba o atraso cultural —da cultura escrita— á crise do século XVII e incluso ó problema da desamortización da primeira metade do século XIX.

A controversia segue viva e parte da explicación está na demora de partida desta corrente historiográfica en España. Traballárase sobre grandes personaxes ou sobre grandes correntes ou expresións culturais, pero pouco ou nada sobre o desenvolvemento da cultura letrada a nivel de masas ata os anos setenta do pasado século, que fixo posible a súa “rexionalización” durante a década dos oitenta, como resultado e consecuencia directa da posta a punto e utilización de grandes masas de documentación seriable, xeralmente configurada en torno a comarcas, rexións... homoxéneas, e, por suposto a que naquel momento se estaba plasmando a

reaparición ou rexurdimento da personalidade diferencial dos distintos territorios, dos modelos territoriais, etc. Noutras palabras, a busca do diferencial, dentro do común, encontraba a súa explicación a través dunhas fontes e duns esquemas próximos, intelixibles e especialmente interesantes no seu horizonte de investigación e de lectura.

Dentro desta corrente historiográfica e do máis que aceptable nivel alcanzado pola historiografía neste campo, sobre todo da alfabetización e lectura e da Ensinanza Superior ou Universitaria quero presentar este traballo, que se move a cabalo entre a Ensinanza Secundaria e a Universitaria en Galicia, vistas desde os seus estudantes e os seus clérigos seculares, ós que lles correspondeu un papel determinante, como profesores, curas e alumnos nunha sociedade escasamente vertebrada e dotada de instrumentos culturais alleos ó estamento eclesiástico.

Un dos principios básicos dos ilustrados era converter a cultura letrada e o desenvolvemento cultural e educativo no motor dos cambios e na solución de todos os problemas existentes, case como se se tratase dun *Deus ex machina* ou da panacea contra todos os males que afectaban a sociedade. O mesmo Jovellanos escribía en 1802 que se indagamos acerca da orixe da “prosperidade social” atoparemos sempre “la instrucción pública que todo lo mejora” e sen ela “todo decae”¹.

1 Gaspar M. de Jovellanos, *Memoria sobre Educación Pública*, 1802.

Sen embargo, na realidade, a política cultural ilustrada apoiouse en dous principios bastante afastados das bases filosóficas da Ilustración: *a)* mantemento das desigualdades socio-estamentais, en clara contradicción co seu principio xeral de igualdade natural; *b)* cultura utilitaria e dirixida, que, se queira ou non, presenta algunhas dificultades á hora de compaxinala co principio de bondade natural que esixe liberar o individuo dos estorbos históricos que limitan o desenvolvemento de desta liberdade, pero sobre todo, aquela política tendía a planificar as institucións docentes de grao medio e universitario en favor dos sectores poderosos por razóns de utilitarismo pragmático e en contra do acceso a elas dos sectores menos acomodados da sociedade. Abonda con lembrar os criterios manexados na fundación e organización das “novas colonias” para entender o que acabamos de dicir. De feito, as normas que prohibían a fundación e a existencia de institucións “inútiles” para o bo funcionamento daquelas comunidades de nova formación—non ó clero regular, non ás escolas de gramática, etc.—levaban implícita unha filosofía de fixación de oficios e, en consecuencia, de fixación social, moi similar a algunhas medidas acordadas por Felipe IV e por Olivares seguindo as mensaxes da escola de Toledo, en

1623², que se xustificaban polo desexo e a conveniencia de evitar as “fuxidas do arado” ou o abandono dos oficios productivos cara ós oficios estériles, ós que adoitaba conducir o sistema de ensinanza das escolas de Gramática e de latinidade, con graves repercusións para o sistema productivo.

Esto explica nalgunha medida que a ensinanza das primeiras letras fose un problema de interese “controlado” para os ilustrados. A Real Cédula de 1 de setembro de 1742 significou o recoñecemento oficial a favor da Congregación de San Casiano da exclusiva para conceder o título de mestres de primeiras letras, sen facer referencia ningunha ós coñecementos esixidos salvo de Doutrina Cristiá e a pretensión de que os aspirantes fosen “de boa vida e costumes cristiáns vellos”. Esta R. C., extraordinariamente corporativista, como o era a Irmandade de San Casiano, quedou superada pola Real Provisión de 11 de xullo de 1771, que dispuxo dous niveis de control, un “en la doctrina cristiana” a cargo do Ordinario da diocese, e o segundo a cargo de “uno o dos comisarios del Ayuntamiento, con asistencia de dos examinadores o veedores, (que) le examinarán por ante escribano sobre la pericia del Arte de leer, escribir y contar, haciéndoles escribir a su presencia muestras de las diferentes letras, y

² Estámonos referindo, en concreto, á Pragmática de 10-2-1623 na que se insistía nos “inconvenientes” derivados da existencia de “haber en tantas partes de estos Reynos estudios de Gramática”. A Pragmática limita as escolas de Gramática ás vilas e cidades nas que haxa corrixidor ou cargo correspondente no caso de se tratar de terra de Ordes e sempre que estivese dotada con 300 ducados de renda. ¿Cales eran os “inconvenientes”? que “ni en tantos lugares puede haber comodidad para enseñarla, ni los que la aprenden quedan con el fundamento necesario para otras Facultades”, *Novísima Recopilación*, 4, tit. II, Ley 1.

extender exemplares de las cinco cuentas". Por conseguinte, a transcendencia desta R. P. foi moi limitada, anque fose un paso adiante na organización e control da Ensinanza Primaria dirixida ós nenos, do cumprimento da cal lonxe da Corte foron responsabilizados os corrixidores. A última novidade, máis simbólica ca real pois a penas pasou de ser unha expresión de boas intencións, foi o proxecto de creación de escolas gratuítas para as nenas de Madrid, financiadas polos pais³.

En resumo, as únicas medidas tomadas foron o control dos coñecementos dos mestres para acceder á ensinanza e a fixación dos textos básicos que deberían utilizar. Nin un asomo de proxecto de financiamento, o que significa que o vello réxime educativo se mantiña á marxe do control do Estado.

Estas limitacións da normativa legal non escurecen as contribucións teóricas das grandes figuras da Ilustración española sobre este campo fundamental para o desenvolvemento da sociedade. Lembremos a esencia da mensaxe dos tres máis coñecidos. Entre Cabarrus no seu *Proyecto Económico*, Campomanes no *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, e Jovellanos nas *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*, deseñaron un plan de ensinanza que se resume en poucas palabras: obrigatoria e idéntica para todos os nenos, cos obxectivos de ensi-

ñar a ler, escribir, contar xeometría práctica e catecismo político; noutras palabras: formación intelectual, física e moral a cargo de mestres recoñecidos. Chegouse incluso a deseñar proxectos de aplicación destes conceptos, de entre os cales destacou a *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, de J. de Anduaga, que incluía a distribución dos nenos en grupos en función do nivel de coñecementos, que chegou noutros modelos de ensinanza a sistemas de apoio mutuo. Pero o gran problema segue sendo que ó longo do século XVIII a penas se deron pasos para aplicar estes bos principios e desexos.

A problemática vivida polo que actualmente coñecemos como Ensinanza Secundaria, e daquela como estudos de Gramática e de Latinidade, foi máis restrictiva, e bastante máis confusa, ata o punto de que resulta normal preguntarse se existía e qué era a ensinanza chamada secundaria.

Publicáronse datos moi rechamantes do número de estudantes de Gramática e Latinidade. R. L. Kagan fala de 25.000 estudantes, que equivalen ó 5% da poboación comprendida entre os 7 e os 15 anos, atendidos por unha non menos espectacular cifra de 4000 preceptores, que habería que sumar ós colexios das diversas Ordes relixiosas, de entre as cales destacaba a implantación dos xesuítas antes da súa expulsión, pero non podemos ignorar a presenza dos franciscanos e dominicos...

3 *Novísima Recopilación*, 4, tit. I, R.C. de 1 de maio de 1783.



Portada do *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, de Campomanes.

Se os datos publicados por Kagan se corresponden coa realidade⁴ e contrastamos a formación recibida nestas preceptorías e escolas cos obxectivos e criterios ilustrados do *quid verum, quid utile* e coa mala imaxe política dos xesuítas non sorprende que os gobernos de Carlos III tratasen de desmontar aquel sistema apoiado nuns preceptores escasamente controlados —os únicos que parecían estar algo preocupados pola realidade destes estudantes e dos seus

mestres e preceptores eran os bispos, que adoitaban pedir informes de cada un deles con ocasión das Visitas Pastorais ás parroquias— e nunha *Ratio studiorum* estruturada en tres anos de Gramática, que incluían dentro do seu estudio tamén as bases da lingua latina; un cuarto curso ou nivel de *Humanidades*, que pretendía introducirse na lectura e composición, así como asomarse á lingua grega, para rematar cun quinto curso, ou de *Retórica* e Declamación, co que se pechaba este ciclo da ensinanza que podía levar o alumno ás portas da Universidade ou capacitálo para optar á carreira eclesiástica cunha breve e bastante informal aprendizaxe de “moralidade” e de doutrina cristiá. A ensinanza do latín vertebraba o sistema destas escolas de Gramática debido á súa condición de lingua oficial da liturxia e do ritual católico, e tamén do seu predominio no sistema universitario por moito que Jovellanos non entendese as razóns desta situación, despois incluso dalgunha Real Provisión favorable ó impulso do castelán nas aulas. En Galicia, ademais, non funcionou ningún seminario conciliar antes de finais do século XVIII, anque se diga que si existían os de Lugo e Mondoñedo, que non pasaban de ser seminarios de nenos de coro, como había tamén en Santiago. Esta carencia deixaba nas mans da Universidade, conventos e preceptores a preparación para o sacerdocio e, á vez, reforzaba a presenza do clero dentro da Universidade, non só como parte do

⁴ Convén non esquecer que os xesuítas tiñan a responsabilidade de controlar 112 colexios en España e máis doutros tantos en América.

cadro de profesores, senón en calidade de alumnos.

É evidente que este sistema non se acomodaba ben ós obxectivos ilustrados de utilidade rexeneradora e dunha máis ou menos adecuada “formación profesional”, que parecía encomendada a outras institucións (Sociedades Económicas, Consulados, Escolas de Fia-dos, de Náutica, de Química, Academia de Cirurxía...), con maior ou menor impulso e apoio do goberno, pero sen ningún proxecto de financiamento.

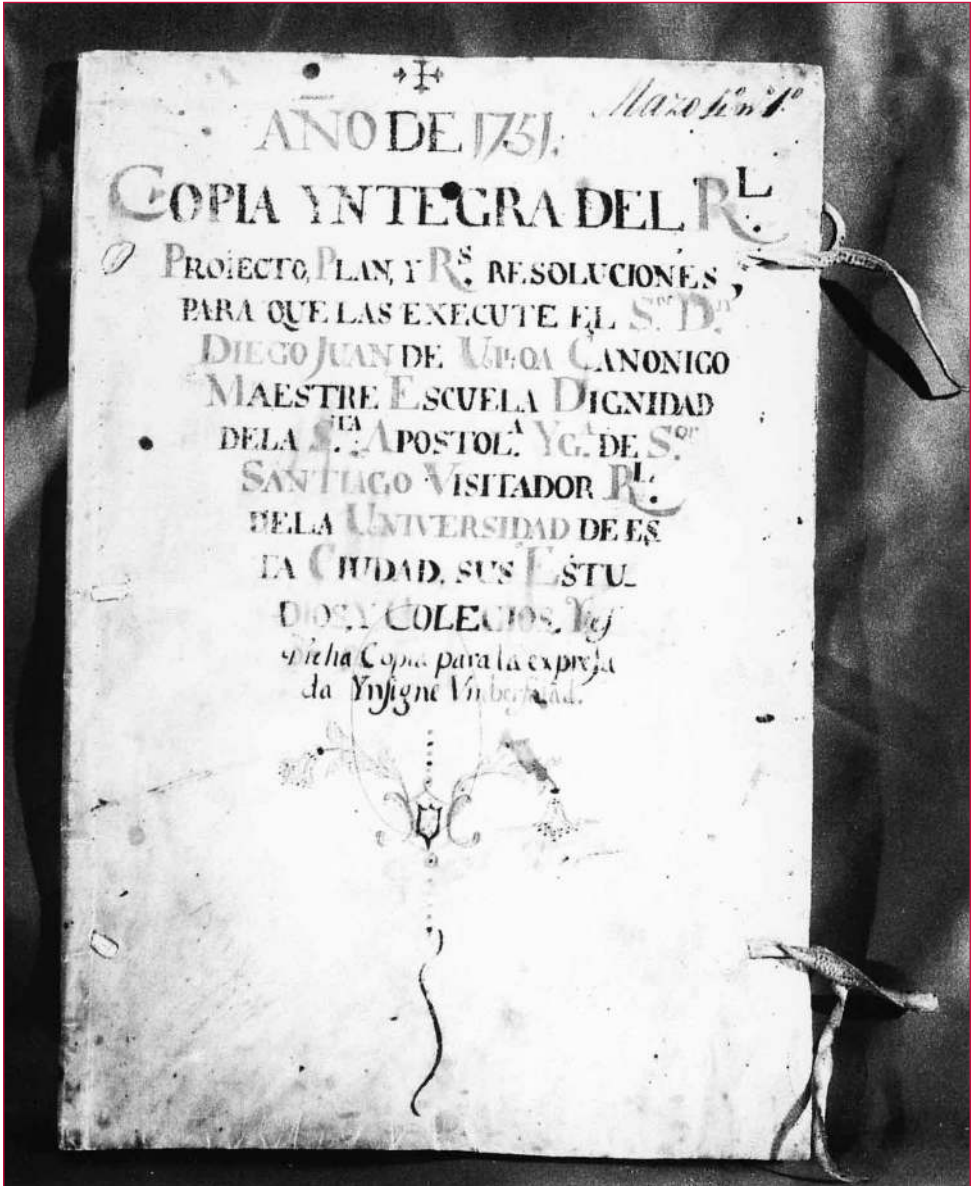
A solución a estes desaxustes da Ensinanza Secundaria foi tan limitada como escura. O primeiro que se recolle na *Novísima Recopilación* é a Pragmática Real do 10 do febreiro de 1623, é dicir, de Olivares, na que se denunciaban “algúns inconvenientes” de haber estudos de Gramática en “tantas partes” e limitábanse estes estudos a cidades ou vilas nas que houbera corrixidor ou cargo similar e nas que as fundacións alcanzasen a renda de 300 ducados anuais⁵. Trátase dunha política de acoso ás escolas e precetorias de Gramática que foi reactivada polos homes

de Carlos III que non disimularon a súa belixerancia fronte ós xesuítas. De feito, en 1779 dispuxeron unha interesante regulamentación para “restablecer” os Reais Estudos do Colexio Imperial da Corte, dentro dun proxecto máis amplo de restablecemento das fundacións “útiles ó público”, dependentes dos xesuítas anteriormente, pero que consideraron necesario advertir explicitamente que “eles xa non as cumprían”⁶.

No que se refire ós estudos universitarios tan só queremos lembrar dous problemas e decisións, coñecidas por todos os expertos, pero que son do máximo interese para entender e valorar a realidade da Universidade de Santiago. Dado que o noso primeiro empeño vai consistir en achegar unha importante base de información sobre a poboación estudiantil procedente das correspondentes actas das Visitas Pastorais, que poidan servirnos para coñecer o grao de distribución territorial, social e económica e incluso como elemento de contraste cos datos subministrados polos rexistros de matrícula da propia Universidade e dos Conventos nos que se impartía a docencia, convén

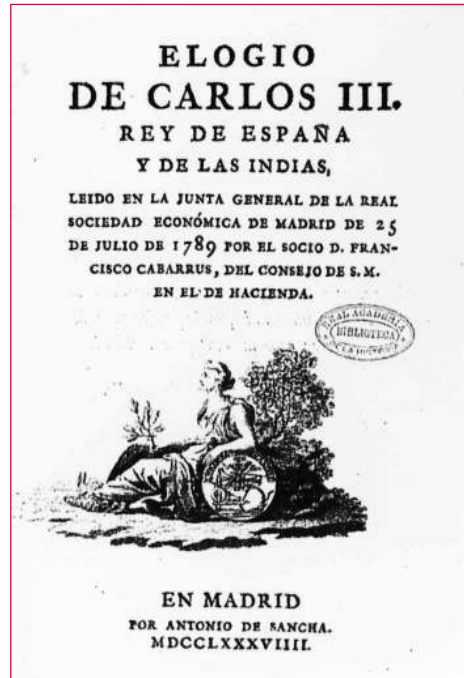
5 A argumentación reborda sentido común e lembra que “ni en tantos lugares puede haber comodidad para enseñarla, ni los que la aprenden quedan con el fundamento necesario para otras Facultades”. Por outra parte a esixencia de que funcionen alí onde haxa corrixidor ou cargo correspondente en terras de Ordes parece entenderse como a necesidade de garantir a suficiencia dos ensinantes e a dotación mínima como garantía de dignificación dos seus profesionais (*Novísima Recopilación*, 4, tit. II).

6 Esta regulamentación defende a presenza dun mestre de latinidade (que deberá ensinar oracións, sintaxe, versións, poética, historia, retórica e elocuencia); outro mestre de lingua grega e tamén de hebreo e árabe; así como de Lóxica (sen disputas escolásticas), de Física Experimental, Aritmética e Xeometría; dous mestres de Matemáticas (dous anos, con Aritmética e Xeometría), Filosofía Moral, na que se formulaban as obrigas do home en relación con Deus, consigo mesmo e cos outros homes “sujetando siempre las luces de nuestra razón humana a las que da la Religión Católica”; un mestre de Disciplina Eclesiástica (que entende dos problemas da liturxia e dos ritos sagrados); e, finalmente, un mestre de Dereito Natural e de xentes, que deberá ter en conta a “unión necesaria de la Religión, de la Moral y de la Política” (*Novísima Recopilación*, 4, tit. II, Ley III).



Visita de D. Diego Juan de Ulloa, 1751.

deixar constancia, en primeiro lugar, de que desde 1751 en Santiago era obrigatorio formalizar a matrícula antes de iniciar o curso académico na Universidade e tamén desde ese ano os Conventos que impartisen cursos quedaban obrigados a comunicarlle á Universidade o listado dos seus alumnos, se querían manter a súa validez e privilexios. En segundo lugar recordaremos que a raíz das denuncias formuladas desde Santiago contra a funcionamento do Colexio de Fonseca e contra o control que exercía sobre o conxunto da Universidade e das súas nefastas consecuencias na economía, administración e organización académica, foron consolidándose unha serie de proxectos novos en todos os aspectos dentro do panorama da Universidade española do momento. A consecuencia foi que a existencia dun rexistro de matrícula supuxo para os historiadores unha anticipación de vinte anos sobre o conxunto español, os mesmos que supuxo o Real Proxecto de reforma universitaria resultante, defendido por Diego Juan Ulloa e por Sánchez Ferragudo⁷. Non é este o lugar adecuado para insistir neste punto, pero considero necesario recor-



Portada do *Elogio de Carlos III*, de Cabarrús.

dar que este Real Proxecto anticipou a maior parte das ideas que se intentaron aplicar nas universidades castelás por mor da expulsión dos xesuítas e, sobre todo, facilitou moito o camiño para a

⁷ Non está de máis facer fincapé nesta data temperá e tamén na participación tan activa que tiveron no apoio ó Real Proxecto os homes de Fernando VI, de entre os cales destaca nesta ocasión o Padre Francisco Pábago, xesuíta el e xesuíta tamén o Padre Carral, que desde Santiago capitaneou a denuncia en contra do control colexial e da realidade universitaria compostelá. Considero que os homes de Fernando VI tiveron gran protagonismo na proxección das reformas en case todos os campos do coñecemento en España, das que máis tarde se lucrou Carlos III. Un normal seguimento do número e da calidade dos homes que atraeron a España (Goudin, Bowles...) dos proxectos que financiaron ou que publicaron (*Observaciones astronómicas...*, de Jorge Juan; *Relaciones históricas...*, de Ulloa; *Investigaciones archivísticas*, de Burriel) ou das institucións que favoreceu (*Gabinete de historia natural*, entre outras), ou simplemente ler a obra de Sempere y Guarinos, permite sospeitar que os ataques dirixidos á obra de goberno de Fernando VI ou a súa minusvaloración non dependen só de que moitos dos seus proxectos fosen aplicados por Carlos III e capitalizados por este, senón do resultado da relación Rey-Pábago-xesuítas e que politicamente se lles ligue ó atraso cultural e científico español, ata desembocar na expulsión dos xesuítas. Recordemos ó respecto que Jovellanos no

súa aplicación en Santiago en relación con outras universidades españolas⁸. Esta conclusión pode poñer en tea de xiúzo o xa tópico atraso da Universidade de Santiago dentro do sistema universitario español a partir deste momento. Pode tratarse dunha dúbida arriscada, pero que xorde desde a percepción de que así se presentaron as cosas. Logo veremos como se desenvolveu o sistema das escolas e preceptorías, que porá as cosas no seu sitio á luz dos datos comparativos da alfabetización⁹.

OBXECTIVOS E FONTES

O que pretendemos é facer unha radiografía do mundo da clerecía e do estudiantado da diocese de Santiago, cun punto de partida nas Visitas Pastorais realizadas a partir de 1737 e unha segunda referencia no reconto de 1753, para que sirva de ponte, xunto coa información dos recontos e das Visitas

Pastorais de 1768-1772, para confrontar os seus resultados cos da magna enquisa de 1786 e cos datos das Visitas de 1792. Partimos dunha hipótese de traballo, insinuada ó principio destas páxinas, segundo a cal o desenvolvemento non só relixioso, senón tamén cultural e indirectamente tamén o científico estaba estreitamente ligada á preparación cultural e científica do seu clero e especialmente do clero secular, que era o que directamente estaba en contacto coa gran masa de poboación rural que en Galicia superaba o 90%.

O percorrido das Visitas Pastorais emprendido en 1737¹⁰ non só ten o valor de que as actas se conservan en perfecto estado e de que abarca ó redor do 90% do total da diocese, senón que se preocupou de todos os aspectos que lle correspondían a unha Visita como tal, mentres que noutras ocasións se limitaban a aspectos máis ben administrativos e de control de dereitos, de contas, do estado da igrexa e dos obxectos litúrxicos, etc., noutras, en cambio,

seu *Elogio de Carlos III* se referiu a Fernando VI como o home que “favoreció la suma de los conocimientos útiles” enviando españois a outros países, recibindo os sabios e artistas estranxeiros en España, pagando “sus luces con premios y pensiones”, de modo que abriu “las sendas que que tan gloriosamente corrió después Carlos III”. Isto dixo cando se dispoñía a enxalzar a figura deste último, circunstancia que reforza o sentido das palabras de Jovellanos.

⁸ De entre os moitos que avanzaron ou expuxeron estas conclusións cabe citar a J. R. Barreiro Fernández, *A Galicia do Antigo Rexime. Ensino, Ilustración e Política*, A Coruña, 1991. O autor presentara previamente as súas investigacións na súa Tese de Licenciatura, *La Ilustración en la Universidad de Santiago. Reformas en la Universidad de Santiago en el siglo XVIII* (Santiago de Compostela, 1974). Unha brillante presentación pódese atopar en P. L. Gasalla e P. Saavedra, *Historia de Universidades de Santiago de Compostela. Das orixenes ó século XIX* [X. R. Barreiro Fernández (coord.), Santiago, 1998].

⁹ Un exhaustivo e brillante “estado de la cuestión” sobre a escolarización e alfabetización en Galicia debémollos a O. Rey Castelao, “Niveles de alfabetización en la Galicia de fines del Antiguo Régimen”, *Bulletin Hispanique*, 2, 1998, pp. 271-312. A riqueza das súas reflexións e a exhaustividade das súas referencias bibliográficas libéranos de incluílas nesta nota.

¹⁰ Os datos proceden do Arquivo Histórico Diocesano de Santiago (en adiante, A.H.D.S.), c. 1266 e ss.

preocupáronse do nivel de coñecementos e de comportamentos do clero. Estas, pola súa parte, concedéronlle toda a importancia posible a ambos aspectos da vida parroquial e eclesiástica e ofrecen unha interesante radiografía da estrutura do clero e da poboación estudiantil de cada parroquia, completada cos datos da súa poboación e dos ingresos económicos dos titulares do beneficio parroquial, das confrarías, etc. En canto ó clero, separa moi ben os párrocos dos capelanistas e dos patrimonistas e incluso advirte unha e outra vez que, un tras outro, os capelanistas galegos están deixando as súas capelanías para reconvertirse en patrimonios, xa ben por iniciativa propia ou por presión dos bispos, debido á depreciación e incluso insolvencia de moitas fundacións antigas. O feito é que neste momento se está vivindo un acelerado proceso de cambio na estrutura do clero secular, de gran calado na vida das comunidades rurais.

A información sobre os estudantes pretende aínda un maior grao de exhaustividade: quén, qué materias e ónde estudian, qué idade teñen, comportamento, situación económica e profesional dos seus pais, etc. Aínda achen un último dato, de notable interese e significado tanto no caso dos clérigos como no dos estudantes: se exercen de mestres de primeiras letras ou de preceptores de Gramática nos seus pobos e, por suposto, se están ordenados de pri-

ma ou graos aínda sendo estudantes tanto de Gramática ou Moral, como de Artes, Filosofía, Teoloxía ou Leis e Canons. Estes dous últimos datos permiten coñecer o grao de diferenciación ou de identificación entre ambos grupos, como parece máis probable.

En 1753¹¹ lévase a cabo unha grande enquisa, tal vez derivada das declaracións catastrais, que insiste nos mesmos datos arriba citados, pero cunha novidade que pode servir de base para un perfecto estudio socioeconómico dos estudantes, que ata agora só podíamos facer sobre uns poucos ou sobre os dunha comarca moi concreta e con bastantes limitacións e dúbidas; a partir desta nómina de estudantes cos datos dos seus pais no mesmo momento da realización do Catastro resulta fácil, anque laborioso, comprobar que, en efecto, os estudantes universitarios galegos procedían na maior parte do mundo rural e supostamente do sector acomodado, pero paréceme esencial poñer en relación o contido das materias de estudio e a orixe social e xeográfica dos estudantes. Non é o mesmo estudar Leis ou Canons que estudar Artes ou Teoloxía e, sobre todo, Moral ou simplemente “moralidade” ou quedar nos estudos de Gramática que logo se completan con preceptorías de moralidade e esta diferenciación é posible que se produza entre o mundo estudiantil e urbano e rural. Ademais, a identificación dos centros de estudos e a súa relación co

11 A.H.D.S., c. 1185.

lugar de procedencia axudará a aclarar a posible diversidade de horizontes entre uns e outros estudantes.

O último gran rexistro de clérigos e de estudantes manexado corresponde a 1786¹² e é o primeiro resultado dos informes feitos por cada un dos párrocos de resultas da tramitación das ordes de Floridablanca por parte do Arcebispo. Este informe non parece formar parte da base de datos incorporada despois ó censo de Floridablanca. Os mesmos párrocos lle advirten ó Arcebispo que, de acordo co teor das cartas recibidas, quedaban á espera de que a xustiza convocase os veciños para poñerse á súa disposición e colaborar nos pertinentes interrogatorios. O contido dos informes é espléndido e, sobre todo, homologable e comparable co de 1753 na súa compoñente estudiantil, o que establece entre ambas datas unha posibilidade de comprobar os cambios ou permanencias, o mesmo que se pode establecer entre os datos das Visitas de 1737 e de 1768-72, á súa vez homologables entre si, para chegar a unha conclusión final máis axustada á posible realidade.

O CLERO SECULAR DE SANTIAGO NO SÉCULO XVIII. ESTRUCTURA E EVOLUCIÓN

Con anterioridade ó século das luces o clero secular da provincia de Santiago representaba en 1591 o 0,63% do total da súa poboación, mentres que

na Coruña (que formaba parte integralmente da diocese compostelá) e Betanzos (distribuída entre Santiago e Mondoñedo) a proporción era do 0,44%. Século e medio máis tarde os datos de 1752 indican que en Santiago o clero secular descendera ó 0,60% e na Coruña-Betanzos subira ó 0,53%, o que significa que o clero da provincia santiaguesa medraba a un ritmo inferior ó da poboación, pero tanto nas outras dúas provincias como no conxunto de Galicia aínda se mantiña un ritmo de crecemento superior ó do conxunto da poboación, onde agora a proporción de curas seculares supoñía o 0,53% e o 0,66% respectivamente. En 1752 en Galicia había un cura para cada 150 habitantes e en Santiago había un para cada 165, pero xa daquela parecen percibirse claros síntomas de esgotamento e da necesidade de emprender modificacións internas da súa estrutura, que pasaban naquel momento por cambiar os títulos de capelanías, que eran dominantes nas solicitudes para recibir as sagradas ordes a partir do subdiaconado, en favor da constitución de patrimonios persoais ou familiares como garantes dun digno sostemento futuro do aspirante, proceso que provocou un maior control e rigor das valoracións e comprobacións de tales constitucións patrimoniais para evitar as fraudes que se estaban producindo.

A combinación dos datos das Visitas de 1737 ata principios da década de 1740 co reconto de 1753, permite

12 A.H.D.S., c. 1198-1200.

Táboa I: Estrutura do clero diocesano compostelán.

Arcipr estado	1737 e ss.				Vec. 1737	Vec. 1753	1770				1786-92							
	Parr	Cap	Patr	Total			Total Curas estud.	Parr	Cap	Patr	Total	Parr	Cap	Patr	Total	Estud Gr+M	Art-Fil	Teo Der
Abegondo					-	1610												9+E
Bama	11	15	1	27	0	869	9	3	13	25								
Barbeiros	26	17	5	48	0+2	1479	21	7	19	48								16
Barcala	15	21	9	45		1454												24E
Bembexo	15	11	5	31	0	1145	12	7	13	32								
Berreco Arriba	14	9	3	26	0+1	1138												50+4E
Berreco Abaixo	19	9	2	30	0	1231												
Bergantiños	24	22	10	56	0	2634												50+4E
Bezoucos	18	13	12	43	0+Co	1862	17	12	18	47								
Céltigos	19	25	4	48	0	1748												
Cerveiro	20	9	9	38	0	2129	21	14	2	37								10+E
Cotobade	10	23	8	41	0	2355												
Dubra	13	12	3	28	0	1172												1
Entíns	28	58	18	114	0	3418												
Faro	35	23	9	67	0+EC+Co	3199												
Ferreiros	21	19	8	48	0+E	1638	20	4	26	33								
Iria						5026												27+2E
Maía	15	36	20	71	0	3485												32+++E
Montes	21	26	6	53	0+2F+Co	2567												48+E

aproximarse á distribución xeográfica, á articulación interna producida polo título de ordenación e ós movementos que se producían para adecuarse ás novas demandas da xerarquía eclesiástica de cara a garantir a congrua necesaria para “un digno mantemento”.

Na táboa I figuran os datos extraídos das Visitas arriba indicadas sobre 702 parroquias matrices e as 243 filiais, case na súa totalidade rurais, ó non figurar nestas Visitas as parroquias da zona urbana das cidades de Santiago, A Coruña e Pontevedra, anque conseguimos recompoñer a nómina dos seus estudantes e incluso dos seus clérigos para as dúas primeiras a partir doutras fontes igualmente eclesiásticas:

A primeira conclusión de certo interese é que as 945 parroquias resultantes se corresponden case exactamente coas existentes xa durante a segunda metade do século XVI¹³ e en torno a elas reuníanse un máximo de 105.000 veciños, se nos atemos ós datos de 1753, ou un mínimo de 95.000, cifra en torno á que xira a información derivada das Visitas, que sempre tende ó redondeo á baixa dos valores parroquiais e ademais corresponden a uns 15 anos antes do Catastro, durante os

cales a poboación evolucionou, sen lugar a dúbidas; é dicir, trataríase dunha media de 43 a 47 veciños por cada cura secular, incluídos os capeláns e patrimonistas, e de 148 por cada párroco ou o seu correspondente tenente (todas as parroquias estaban cubertas dunha ou outra maneira, salvo as administradas por mosteiros ou priorados de regulares)¹⁴. En calquera caso, a porcentaxe de clérigos resultante sería aproximadamente do 0,90%, claramente superior ó que ofrecemos un pouco máis arriba en función dos datos catastrais, que o situaban no 0,60%, que só se podería xustificar no caso, máis que improbable, de que as cidades rebaixasen notablemente a importancia da clerecía no seu medio. De feito, os datos do Catastro demostran que na cidade da Coruña había 72 curas seculares (a resposta á pregunta 38 fala de 84) para unha poboación de 7547 habitantes, e no caso de Santiago ofrécese cifras de 248 clérigos seculares para un total de 16.890 habitantes, é dicir, habería un 0,95% de clérigos sobre o total de habitantes na Coruña e un 1,4% en Santiago¹⁵.

Da citada táboa despréndese unha segunda conclusión: que a

13 Non se produciran desdobramentos de parroquias antigas nin se crearan outras de resultados de novos núcleos de poboación, antes ben, ó redor dunha media ducia foran incorporadas a outras matrices debido a perdas importantes de poboación durante as crises epidémicas de finais do século XVI e tamén á necesidade de garantir-lles uns ingresos mínimos ós seus titulares, que o microfundismo parroquial dominante poñía en perigo.

14 Advirtase que na suma de clérigos faltan os de Abegondo e Iria, o que explica a diferenza aparente dos cálculos.

15 A. Eiras Roel (introd.), *La alcabala del viento. Santiago de Compostela, 1752*, Madrid, 1990; B. Barreiro Mallón (introd.), *La alcabala del viento. La Coruña, 1752*, Madrid, 1990.

proporción de clérigos tende a diminuír canto máis nos aproximamos ó sur e á costa. A península do Morrazo é case integramente costeira e tamén a máis ó sur (domina as Rías de Vigo e de Pontevedra), e era a que contaba con menor número de clérigos por habitante, seguida a certa distancia polas terras de Postmarcos (que ocupaban as costas das Rías de Arousa e de Noia-Muros) e de Cerveiro (envorcadadas sobre as Rías da Coruña e Betanzos) mentres O Salnés (que pechaba a outra cara das Rías de Pontevedra e de Arousa) ou Entíns e incluso Nemancos, máis ó norte, ocupaban unha discreta posición. Dentro deste grupo con menor densidade de clérigos sorprende, a primeira vista, a baixa proporción existente nalgúns terras do interior, en especial as de Cotobade, que se xustifica polas dimensións das súas parroquias, que parece ser unha característica da Galicia do sur, a diferenza do norte, mentres que outros casos menos rechamantes, como o de Sobrado, non deixan de ser unha consecuencia da proximidade dos seus Mosteiros, xa que, como teremos ocasión de comprobar, nas parroquias dominadas directamente por regulares abundaban pouco os capelanistas e patrimonistas e tamén escaseaban os estudantes, acaso porque eran recrutados polos propios frades ou monxes ou porque tiñan menos oportunidades de exercer o seu ministerio. En cambio, as comarcas do interior e do centro da diocese, salvo excepcións puntuais, mantiveron sempre unha alta proporción de clérigos, o que se explica non só nin tanto

polo número de clérigos mercenarios, é dicir, de capelanistas e patrimonistas, senón polas pequenas dimensións das súas parroquias nas que a mera existencia do cura párroco xa equivalía a unha intensa presenza clerical. En calquera caso, trataremos de comprobar se se producía nestas terras unha tendencia cara á fundación de patrimonios por encima da media, explicable, en tal caso, pola propia estrutura da terra e dos sistemas desigualitarios das herdanzas e unha maior propensión á consolidación dos patrimonios a través da vía da igrexa.

Acabamos de insinuar a terceira conclusión de certa importancia: o número e a proporción dos párrocos dentro do conxunto da clerecía secular reducíase case exactamente a un tercio (o 34,1%), mentres que en 1737 os capelanistas representaban o 49,6% e os patrimonistas o 16,2%. Esta distribución débese á inmovilidade do número de beneficios eclesiásticos ó longo da Idade Moderna (parroquias, canonicatos ou beneficios catedralicios e de colexiats, etc.) fronte ó crecemento do clero, que encontrara ata entón unha vía de saída nas fundacións de capelas e de capelanías, que tiveron o seu mellor momento durante o século XVII, mentres que a constitución dos patrimonios se intensificou durante o XVIII. Esta diferenza de comportamentos podemos comprobala a partir da evolución dos expedientes de ordes na extensa duración, que podemos ver na táboa II:

Táboa II

<i>Título de orde</i>	<i>Med. S.XVII</i>	<i>Fin. s. XVII</i>	<i>Med. s. XVIII</i>	<i>Fin. s. XVIII</i>	<i>Med. s. XIX</i>
Parroquia	29,1	7,3	11,5	6,3	9,2
Capelanía	26,7	41,6	30,1	14,4	22,4
Patrimonio	32,2	46,0	53,3	69,9	63,2
Outros	11,7	5,0	5,0	9,2	5,2
Total	99,7	99,9	99,9	99,8	100,0

Como se pode comprobar, produciuse unha brusca caída da oferta de títulos parroquiais, polo menos desde mediados do século XVII debido ó ritmo crecente dos aspirantes a ingresar na clerecía e á inmovilidade do número de parroquias, o que permitiu mellorar as dotacións dos párrocos, maioritariamente escasas a causa das pequenas dimensións dos seus beneficios, o que supuxo unha importante mellora para todo o sistema benefical sen aumentar as cargas sobre a veciñanza. Pero o crecemento desmesurado do número de clérigos “mercenarios”, escasamente dotados e pouco ligados á xerarquía da igrexa aparecía como un perigo crecente para o bo funcionamento do conxunto, sobre todo na medida en que os fondos das súas fundacións, xa escasos de saída, se espaxaban ó ritmo dos problemas de

herdanzas e da evolución dos prezos, e obrigaba os seus titulares a dedicarse ás máis dispares ocupacións para sobrevivir, sen rendas das que sustentarse; de aí a presión e a tendencia ó cambio de capelanías en patrimonios.

En efecto, a cuarta conclusión que se desprende desa documentación é a reestructuración como resultado da fortísima tendencia á alza dos ordenados a título de patrimonio e da aínda máis acusada tendencia á baixa dos capelanistas, mentres que a proporción de aspirantes amparados nos beneficios parroquiais se mantivo case invariable, polo menos na longa duración. Este proceso de cambio responde a movementos bastante profundos da sociedade e as súas consecuencias e resultados maniféstanse xa con toda claridade durante a década de 1730¹⁶, anque os niveis máis altos correspon-

16 As actas da Visita de 1737 e seguintes son contundentes ó respecto. Algúns exemplos: no arceprelado de Soneira o único capelán que residía en Sarces acababa de fundar o seu propio patrimonio; outro tanto fixeran dous dos tres de Laxe, coa advertencia sumamente indicativa de que un deles resultara ser un patrimonio “aéreo” e o seu titular pasábao “bastante mal”; tamén pasaran de capelanistas a patrimonistas dous dos tres que había en Santiago de Carreira, así como o único mercenario de Follente, de Baio, un dos dous de Bamiro, o de Castro e o único que quedaba de Zas. Por estas mesmas datas en Nemancos abandonaran as súas capelanías e fundaran patrimonio dous dos tres capelanistas residentes en Santa María de Entíns, o único radicado en Matasueiro, nada menos que seis dos sete capelanistas de Outes (xa había outros tres patrimonistas naquel momento), tres dos sete de San Xoán de Roo, os dous

den ós anos setenta. Vimos que as solicitudes apoiadas nas fundacións de capelanías caeron imparabilmente a partir de finais do século XVII ata se dividiren por tres durante o século XVIII, mentres que os patrimonios chegaron a representar o 70% dos títulos de ordenacións. Este cambio levou consigo un importante transvase de terras e de rendas, que se “espiritualizaron” abandonando o réxime aberto e normal de mercado e da transmisión hereditaria para acollerse, máis ou menos duradeiramente, ó sistema privilexiado da igrexa con todas as consecuencias tantas veces recordado. Tal vez a dificultade de alcanzar a congrua esixida e actualizada e a magnitude do fenómeno, coa correspondente amortización —anque fose temporal— de terras e rendas, introduza un factor de dúbida sobre a fiabilidade das declaracións e valoracións patrimoniais. Parece que o cualificativo de patrimonio “aéreo” dedicado a unha fundación de Soneira podía ser aplicado a un gran número de casos. ¿Como era posible retirar tantas terras e rendas de comarcas caracterizadas por unha economía de minifundio e de subsistencia, mantendo a correspondente terra para o resto da familia, segundo estipulaba a propia lexislación? Hai máis que sospeitas de que a picaresca e as valoracións á alza estaban á orde do día. As reflexións que un párroco galego lles fixo chegar ós responsables do Sínodo Diocesano de 1735 apuntan nesa dirección. O bispo

solicitoulles informes e suxestións a todos os arciprestes e curas da diocese, que elaboraron cadernos de ideas en cada un destes arciprestados —bastante elementais e incluso interesadas, por certo— e fixéronllos chegar ó bispado, pero máis dun optou por presentar un segundo informe de carácter máis persoal, algún para aproveitar a oportunidade que lle ofrecían de demostrar uns coñecementos que non viñan ó caso, pero outros fixérono achegando a súa experiencia. Entre estes figura o cura de Meis-Salnés, para quen un dos problemas máis graves que sufría o clero diocesano era a escaseza das rendas de capelanías e patrimonios dos seus cregos mercenarios, o que os obrigaba a se dedicaren a outras profesións, pouco acordes coa dignidade e coa función e ministerio sacerdotal, que lles impedía ademais emprender con posibilidades de éxito calquera intento de mellora dos seus coñecementos. A xuízo do informante, a orixe do problema estaba na manipulación que se producía no proceso de valoración e posterior aprobación dos expedientes das correspondentes fundacións. Non se verificaban as dimensións da superficie declarada, nin a calidade e produtividade desta, nin sequera a titularidade dos seus donos, que un grupo de testemuñas elixidas polos fundadores se prestaban a referendar sen maiores dificultades. O cura informante tiña claro: para evitar estas fraudes solicitaba

de Esteiro, os dous de Lira, etc. Non se trata pois dunha tendencia cara ós patrimonios, senón de todo un proceso brusco de modificación dos títulos xa existentes simultáneo á presentación da opción patrimonial como aval de futuras novas ordenacións.

que las averiguaciones de la entidad de la congrua de las ordenaciones se hagan con citación de los dueños de los territorios confinantes, para que les cause perjuicio y obligación de reintegrar la sembradura que faltase al territorio señalado para la congrua y cuando los confines sean caminos o baldíos, que en ese caso los bienes de la congrua sean medidos por prácticos de buena conciencia, que con este se remedia el fraude de acrecentar mucha sembradura a fin de aumentar el número de la renta [...] porque las más veces non le queda [al ejecutor] libertad por los muchos empeños de los pretendientes [...].

Pero, dúbidas á parte, a autoridade eclesiástica elevou a contía da congrua, e esta elevación, xusto cando a terra empezaba a ser máis escasa, propiciou tamén que a valoración ou rendibilidade das fundacións tendese a subir por encima do seu valor real para conseguir a súa aprobación ou ben para evitar que se convertesen en incongruas moitas fundacións anteriores. Dentro deste contexto fóronse abandonando as capelanías e constituíndo novos patrimonios, que, a medio prazo, tiña que conducir a unha redución do número de clérigos e a un notable cambio nas súas actitudes e comportamentos pois, polo menos, era presumible que se tratase de homes con maiores posibilidades económicas

para se prepararen intelectualmente para o sacerdocio, que gozaban de maior estabilidade económica dentro do seo das súas correspondentes familias e que, ó non ter que levantar cargas de misas ou de capelas fundacionais, resultaba máis fácil incorporalos ó servizo da parroquia de residencia en colaboración co párroco e, por conseguinte, sometelos á normal disciplina baixo a xerarquía eclesiástica¹⁷. Podería dicirse que estamos ante un novo tipo de cregos, máis rurais e asentados en comarcas diferentes das ocupadas antes polos capelanistas e representantes de sectores con sistemas económico-sociais diferentes dos anteriores. Unha ollada á táboa I permite observar como os patrimonios abundaron máis en comarcas de interior, e con sistemas económicos máis extensivos e con sistemas de transmisión hereditaria nos que se primaba un dos fillos sobre os demais.

Puidemos seguir con detalle a evolución dun conxunto de arciprestados desde 1737, data na que contaban con 617 clérigos, ata 1770, cando o seu número baixara ata os 576, é dicir, situábase no índice 93, e fixemos o mesmo co conxunto da diocese e con cada un dos arciprestados e parroquias desde a primeira das datas citadas ata 1786 e os resultados foron, máis ou

17 Unha das moitísimas mostras cualitativas destes cambios e do intento por converter os patrimonistas en colaboradores do cura e das resistencias destes, así como do seu comportamento socio-relixioso, atopámolos no informe do rector de Leiro e Paderne, en 1786. Decía este bo cura que "los patrimonistas que hay no dicen misa para el pueblo por allarse ofrecidos al servicio de decirlas en casas particulares de que abunda este paraje, pues en la corta distancia de una legua se cuentan ocho oratorios y capillas muertas y en todos ellos hay misa la maior parte del año, sin tener los más de los dueños de estos capellán en sus propias casas, y con todo eso prefieren la atención y servidumbre de dichas casas al honor y maior necesidad de servir a las parroquias", *A.H.D.S.*, c. 1198, s.f.

menos, os seguintes: a caída de 7 puntos no cómputo global entre as dúas primeiras datas de referencia debeuse á crise das capelanías, que descendieron no citado espacio territorial desde as 252 de partida ata as 88 de chegada, para situarse no índice 34,9, perda que non conseguiu compensar a alza dos patrimonios a pesar de que se multiplicaron por máis de dous pasando de 112 a 252 durante ese intervalo de tempo. Pola súa banda, a readaptación sufrida no conxunto de toda a diocese pode resumirse nas seguintes porcentaxes referidas exclusivamente ó conxunto de vilas nas que resulta fiable a homologación de resultados:

Táboa III

	1737 ss	Índice	1786	Índice
Párrocos	490	100	490	100
Capelanistas	781	100	228= - 553	29
Patrimonistas	250	100	537= + 287	214
Total	1521	100	1255= - 266	81,5

Esta foi a tendencia do clero en conxunto e a modificación da súa estrutura interna e das forzas correspondentes a cada un dos grupos, de acordo cos informes da gran masa documental que manexamos.

OS CURAS DO SÉCULO XVIII E A SÚA RELACIÓN CO MUNDO DA CULTURA LETRADA

Hai xa bastantes anos dicíamos que a melloría mostrada polo clero diocesano de Santiago a mediados do século XVIII en relación co século anterior era notable, tanto nas súas pautas de comportamento como no nivel de coñecementos. En referencia a este segundo punto, que é o que aquí nos interesa, concluíamos que soamente un de cada seis clérigos mercenarios —dominados daquela polos patrimonistas, como é xa sabido— suspendera as probas para ordes e para obter a licenza ministerial, porcentaxe moi inferior á do século XVII e que non se explica pola menor dureza das probas, senón todo o contrario. Ningún párroco fora rexeitado¹⁸.

Nesta ocasión pretendemos comprobar se o clero diocesano en activo —deixamos para outro apartado a análise da poboación estudiantil— obtivera algún grao universitario ou, polo menos, asistira á lectura dalgunha materia nas súas aulas ou nas dalgun dos moitos conventos distribuídos por cidades e vilas de Galicia, ou se, en cambio, preparara as probas de acceso ás sagradas ordes asistindo ás moitas, dispersas e informais preceptorías que funcionaban na diocese.

18 Baudilio Barreiro Mallón, "El clero de la diócesis de Santiago de Compostela a través de las Visitas Pastorales y Visitas Ad Limina", *Compostellanum*, XXXV, 3-4, 1990, pp. 489 e ss. Ratificámonos nas conclusións expostas daquela, empezando pola reforma dos seus costumes e da súa imaxe. As faltas realmente significativas e importantes descendían notablemente nos cen anos anteriores e outras que se incorporaron ós seus expedientes eran a todas luces "faltas menores", para nada homologables ás anteriores.

Esa información sintetizada figura na mesma táboa I na que se pode ademais comparar a realidade de 1737 coa de 1786. Esta comparación debe facerse tendo en conta que os datos globais de 1737 hai que tomalos con moita cautela porque en moitas parroquias e arciprestados non figura ningún estudante, o que non parece asumible, pero si seguen sendo válidos os que figuran nas circunscricións nas que as declaracións presentan todos os síntomas de normalidade. A comparación deberá facerse pois sobre esta mostra, máis reducida, pero representativa do conxunto. O rexistro resulta normal en seis arciprestados bastante representativos, todos eles da actual provincia de Pontevedra, que tiñan unha poboación aproximada de 26.000 veciños e 565 curas residentes (a relación veciños/cura correspóndese exactamente coa de toda a diocese), 18 dos cales cursaran estudos superiores. Pois ben, cincuenta anos máis tarde nas mesmas vilas xa eran 127 os curas, de entre os 434 existentes, que cursaran estudos similares. En 1737 só acudira ás aulas un 3% dos curas para seguir cursos de Moral, Teoloxía, Filosofía ou Dereito, pero a finais de século a porcentaxe aproximábase xa ó 30%, o que demonstra que o proceso de formación intelectual do clero máis ou menos ligado á actividade parroquial mellorara ostensiblemente. Os datos de toda a diocese, da que coñecemos a documentación, elevan as cifras a un total de 605 curas que estudiaran ou estaban estudiando, dun conxunto de 1458, é dicir, un 41,4% deste colectivo.

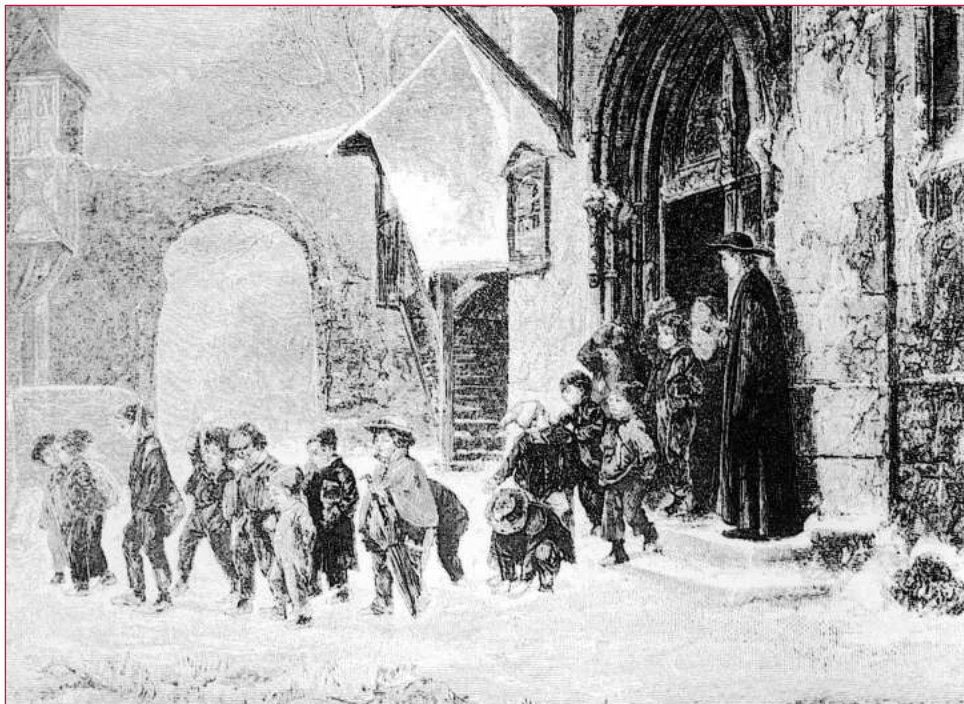
Tratamos de simplificar o máis posible a distribución por áreas de coñecemento, aínda mesturando materias que tiñan poucas cousas en común, pero que respondían a niveis administrativos moi similares ou a esquemas intelectuais tamén parecidos. Por esta razón decidimos incluír nun mesmo grupo os estudantes de Gramática e os de “Moralidade” —non de Filosofía ou de Teoloxía Moral— porque aquela adoitaba aprenderse “un pouco por todas partes”, xa ben en pasantías a cargo de curas nas súas parroquias ou nas cidades, ou ben asistindo ás conferencias de moral na catedral, etc. Este bloque de estudos, “sen asistir a centros ou a estudos superiores”, como recordaban frecuentemente os visitantes e enquisadores, era unha opción de mínimos para superar as probas de acceso ás ordes sagradas. Resulta obrigado recoñecer que, con máis frecuencia do desexable, os informes son escuros e a decisión de adscribilos a un ou outro grupo baseouse máis en intuicións ca en razóns obxectivas, pero os resultados non diferirán moito da realidade. O outro agrupamento, que pode parecer incoherente, é o de teólogos con xuristas, sen distinguir sequera entre estudantes de Leis e de Canons. Esta separación efectuarémola no momento de facer a análise dos estudantes en xeral, pero ten menos interese cando se trata de valorar o nivel de coñecementos do propio clero. Ademais, convén non esquecer que todos os que estaban cursando ou cursaran estudos superiores superaran previamente os controis de Gramática e

tamén de Artes e Filosofía, se os seus estudos eran de Dereito, Canóns ou Teoloxía. Unha vez aclarados estes aspectos xa se pode interpretar ben o que significaba que 274 daqueles curas soamente estudiaran Gramática e “Moralidade” (o 45,2%), é dicir, non se incorporaran ó nivel da Ensinanza Superior ou de nivel universitario, pero 158 (26%) estudiaran ou estaban estudiando Artes ou Filosofía, que era o nivel preparatorio para o acceso ás facultades de rango máis elevado, e 173 (28,5%) dedicáranse xa á Teoloxía, ou Dereito ou a Canons. Dos demais non queda constancia, pero si se sabe que estudaron Gramática, Doutrina Cristiá e nocións de Moral e de Liturxia e Canto. En calquera caso, a imaxe dun clero parroquial ignorante ten pouco que ver coa realidade dun 55% que accedera ós estudos de grao superior.

A pregunta que aquí queremos formularnos é se este sector do clero tivo unha influencia directa —a indirecta dáse por descontada, para ben ou para mal— na ensinanza das primeiras letras e da Gramática... da xuventude galega do momento. Na táboa I aparece unha cifra sumada ó número de curas estudantes, que responde ó de curas que exercían entón o oficio de mestre ou preceptor nas vilas de referencia, e unhas letras que corresponden á existencia dunha ou máis escolas ou preceptorías (E), basicamente controladas por cregos, de fundacións de ensinanza (F), dunha ou máis cátedras de Gramática (C), así mesmo nas mans do sector eclesiástico, ou de conventos nos

que había aulas abertas para a ensinanza destas materias de grao medio e para os estudos de Artes e Filosofía, dos que nos preocuparemos no apartado seguinte cun pouco máis de detalle. De momento abonda con advertir que en 1737 traballaban non menos de 10 clérigos en funcións de mestre ou preceptor, distribuídos nos 33 arciprestados tabulados; había trece escolas, cátedras e fundacións de ensinanza nas súas mans e impartían docencia de grao medio ou superior 14 conventos da diocese. Pero estas cifras dispáranse en 1786 pois en 21 arciprestados dedicábanse á ensinanza non regulada, polo menos, 21 clérigos, dispersos polos lugares máis inesperados da costa e, sobre todo, do interior e non menos de 17 escolas informais ademais das cátedras xa existentes medio século antes, coa excepción da expulsión dos xesuítas, suplidos, en parte, polos agostiños, caso da Coruña.

É posible facer unha aproximación máis detallada sobre algunhas localidades, que podemos considerar representativas doutras moitas de idénticas características. A primeira pode ser a vila de Noia na que vivían, ou á que acudían case a diario, 24 curas, a maior parte en calidade de capeláns. Dous deles estudiaran Leis, un Teoloxía e seis Filosofía, mentres que outro seguía a estudar Filosofía e Moral como alumno do Colexio de San Xerome e un máis cubría a cátedra de Gramática da vila. Nas aldeas dos arredores abundaban máis, en cambio, os “puros moralistas”, pero tampouco se



A saída da escola. Gravado da *Ilustración Gallega y Asturiana*.

poden esquecer, por exemplo, os catro filósofos da parroquia de Tállara ou os tres teólogos moralistas de Baroña, para non seguir estirando a nómina. Outro exemplo similar dese mesmo modelo de vilas cun importante impacto eclesiástico no seu contorno xeográfico podería ser Pontedeume, de onde que eran naturais nove clérigos en activo, pero residían nela un total trece máis o cura, e por suposto os frades agostiños. Dese grupo de oriúndos ou residentes dez cursaran as materias de Filosofía, dous as de Teoloxía, outros dous de Moral, tres as de Canóns e un dedicárase ó estudio de Leis. Estes

estudios seguíanos seis deles na Universidade de Santiago, dous no Colexio dos xesuítas, expulsados tamén de Santiago, e dous fixéranos cos franciscanos da vila de Betanzos. Á vez, un destes curas, antigo estudante de Filosofía dos xesuítas e de Canóns na Universidade, exercía entón os labores de preceptor de Gramática da vila.

Outro modelo, a cabalo entre o mundo rural da costa e a proximidade e influencia dunha vila de certo relevo, pode ser a parroquia de Cordeiro ou Santiago de Louro, nas proximidades de Padrón. O seu cura, que declara

unha poboación de 1700 habitantes, describe os estudos cursados por todos os cregos da súa parroquia en 1786: oito patrimonistas, dos que cinco seguían residindo nela, un capelanista, non residente; seis ordenados de tonsura e, finalmente un irmán do propio cura. Dos oito patrimonistas, polo menos catro estudiaran Filosofía e Moral e outros tres soamente Gramática e Moral, o mesmo có único representante dos capelanistas. Os tonsurados cursaban estudos de Gramática e Moral, un deles na Universidade de Santiago e, finalmente, o irmán do cura declaraba que estudiara tres anos de Filosofía escotista, rematando co acto de defensa do seu grao de bacharel na Universidade de Santiago, para continuar despois os estudos de Teoloxía Moral e opositar nada menos que en sete ocasións nos concursos de curatos da diocese, ó parecer sen éxito, pois acabou sendo capelán de monxas en Vilagarcía e finalmente como patrimonista, despois de exercer o cargo de vicario e ecónomo na parroquia de Negreira. Outro exemplo deste modelo eran as parroquias de Bastavales e dos Ánxeles, dentro do fértil val da Maía, entre a vila de

Padrón e a cidade de Santiago. En Bastavales residían en 1786 un total de seis cregos, máis outros tres no inmediato dos Ánxeles, cun “mestre de Gramática” en exercicio desde había moitos anos¹⁹. Os seis estudiaran en Santiago, cinco deles estaban xa no nivel de Artes e Filosofía e o outro cursando Leis, tres na Universidade, dous no convento de Santo Domingo e un no de San Francisco.

Como exemplos dun terceiro modelo podería servir, entre moitas, un grupo de parroquias do arciprestado de Nemancos, pequenas e illadas, anque próximas ou lindeiras co mar, caso de Morquintían, Nemiña, Vilastose e Boiturón, onde ensinaban Gramática nada menos que tres preceptores, ó parecer moi coñecidos e recoñecidos, a pesar das escasas dimensións da poboación de cada unha destas parroquias²⁰. Dentro deste modelo, de gran dependencia dos servizos prestados por preceptores máis ou menos recoñecidos, movíase tamén o clero da comarca de Bergantiños, onde abundan observacións de que os seus clérigos e estudantes “non tiveron máis mestre que...”, en referencia ós

19 Con este mestre estudiaban “varios estudiantes hijos de vecino [dos Ánxeles] y otros de fuera [...] y los más adelantados son tres”, di o informe do cura dos Ánxeles.

20 De “famoso preceptor” é cualificado un crego que exerce en Nemiña, mentres que noutro caso se insiste en que “se ocupa en enseñar gramática a la juventud de este partido” (A.H.D.S., c. 1198, ct.).

21 Nestes termos refírense, por exemplo, ós dous clérigos de Cabovilaño e de Vilaño, que “para la gramática y moral -únicas materias que habían estudiado— no tuvieron más maestro que Don Andrés de la Peña y Andrade [...], residente en S. X. de Artes [...] reputado en las dos facultades”, igual ca noutras ocasións se fala de “pasantía aprobada”; noutras, como sucede en Berdillo, límitanse a dar o nome do preceptor — Don Juan de Rama, natural e patrimonista da parroquia-, co engadido de que este cursara Filosofía e Teoloxía Moral (*cit.*).

moitos curas que ensinaban Gramática e, sobre todo, Moral²¹, algún dos cales conseguira o recoñecemento xeral e a cualificación de “reputado preceptor nas dúas facultades” (de Gramática e Moral).

Un cuarto modelo correspondería a moitas comarcas —non só parroquias— do interior da actual provincia da Coruña nas que non hai outro clérigo nin estudante máis có párroco, o que parece deberse a unha combinación de dous factores como eran os escasos recursos económicos da veciñanza, a ausencia de pequenos ou medianos acomodados e a personalidade dos seus propios párrocos, pouco dados a involucrarse na ensinanza dos seus fregueses. Este era o caso de todo un conxunto de aldeas nas inmediacións do Mosteiro de Monfero, onde podemos atopar catro parroquias veciñas e con máis de 2000 habitantes sen outro crego cós seus párrocos, algo bravos algún deles, e os cistercienses do seu mosteiro; nin tampouco estudante ningún sequera fose de Gramática, mentres xustificaban estas carencias por se tratar de pobos “reducidos e montuosos” nos que “os seus son inclinados ó cultivo das terras e non a outras cosas”.

Un último modelo viría dado polas catro cidades da diocese —Santiago, A Coruña, Pontevedra e Betanzos—, cunha estrutura social e administrativa que empurraba cara ó estudio e a clerecía, e esta cara á impli-

cación nas institucións de ensinanza con notable repercusión nos pobos dos arredores.

A resposta á pregunta de se tivo ou non unha importante influencia directa o clero secular no desenvolvemento da cultura letrada, do xeito en que esta se ensinaba e aprendía no século XVIII, é afirmativa sen dúbida nin matización ningunha, e no capítulo seguinte comprobáremolo ó seguir a distribución dos estudantes —non dos curas que cursaran ou non estudos no seu momento— ó longo da diocese e, sobre todo, ó tabular as áreas de dedicación e a condición de “ordenados de tonsura” ou de “graos” que se lle asigna a unha importante porcentaxe daqueles estudantes.

O MUNDO DOS ESTUDIANTES DA DIOCESE DE SANTIAGO NO SÉCULO XVIII

Na táboa IV ofrécese unha primeira síntese da distribución da poboación estudiantil por áreas xeográficas e por áreas de estudio, así como a evolución de todas estas variables en cinco momentos ou controles datados en 1737, 1753, 1768-1772 e, finalmente, en 1786, traballando en primeiro lugar cunha base xeográfica homoxénea, pero tamén co total da información, xa que nalgún dos controis non dispoñemos de datos sobre todas as parroquias e arciprestados, anque en tres dos rexistros a base de información abarca máis do 90% do territorio.

Táboa IV: Estrutura e evolución da poboación estudiantil.

	1737 e ss.				1753				1768-72				1786				
	Art-Fil	Teo-Der	Total	Estud Gr-M	Art-Fil	Teo-Der	Total	Estud Gr-M	Art-Fil	Teo-Der	Total	Estud Gr-M	Art-Fil	Teo-Der	Total	Vec Visit. 1737	Vec 1753
Arcipresbiterio																	
Abegondo			14												10 E		1610
Bama			14						3	3	8		4	2	10	869	1040
Barbeiros			21 E	13	1	-	21 E	1	1	1	3 E2	3	6	6	15	1479	1670
Barcala	4	3	21	5	-	2	21					9	6	6	21	1454	1584
Bembexo									3	3	6 E	-	7	6	16	1145	1023
Berreio Arriba				1	-	-	9					2	7	1	10	1138	1180
Berreio Abaixo				10	1	2	21 E					6	4	6	16	1231	1205
Bergantiños	8	4	26	18	4	3	38 E3					32	26	1	59 E4	2634	2698
Bezoucos	8	3	37	10	1	4	21 E	14	3	2	19	-	-	-	21	1862	2452
Céltigos	8	0	20									18	1	1	20 E	1748	2062
Cerveiro	3	2	11	6	5	3	27	1			1	2	3	1	7	2129	1650
Cotobade							40					13	3	1	17	2355	2938
Dubra	7	5	21				8					7	9	-	16	1272	1021
Entíns	13	7	33	16	9	2	40					32	17	15	64	3418*	3507
Faro-cidade				30	15	10	74 EC Co					-	5	8	24**		Id
Faro-rural				10	11	2	27					6	3	2	19	3199	5252
Ferreiros							54	2	2	1	5	3	7	5	15	1638	1829
Iria				6	5	-	88					30	24	17	92 E2	5026	4923
Maía	24	15	49	21	3	2	36 E2					8	22	13	43 E	3485	3627

A Visita Pastoral de 1737 rexistrou a existencia de 592 estudantes nun espacio habitado por 53.025 veciños. Isto significa unha *ratio* veciños/estudiantes de 1,1% e distribuíanse entre os 316 (o 53%) que non superaran a Gramática e Latinidade ou tamén a “Moralidade”, mentres que 178 (o 30%) cursaban estudos de Artes e de Filosofía e 98 (o 16%) asistían a cursos de Teoloxía ou de Leis. Esta distribución temática ou por áreas de coñecemento difire bastante da que presentan os estudos do clero no mesmo ano. Entre o clero había un 12% menos de gramáticos, artistas e filósofos e un 12% máis de teólogos e xuristas. Resulta lóxico que se decidisen a acceder ós niveis superiores da formación, que se consideraba máis adecuada á función do clero e así parece que estaba sucedendo. Podería alegarse que estes controis corresponden a estudantes que aínda estaban en proceso de ascenso nos seus estudos e que moitos deles mellorarían máis tarde os niveis universitarios, pero tamén é certo que os clasificados como teólogos ou xuristas tamén eran gramáticos e artistas. Quere isto dicir que os resultados se poden axustar bastante á realidade, desde a perspectiva parcial da diocese de Santiago.

En 1753 xa se modificara sensiblemente esta imaxe estudiantil, cun total

de 1412 estudantes para unha poboación de 99.920 veciños, o que representaba unha *ratio* estudantes/veciños de 1,47%, que supón unha subida apreciable en relación cos resultados de 1737,e, por outra parte, agora o gramáticos xa representan case as dúas terceiras partes do total de estudantes, polo que quedan os artistas e filósofos no 23% e os teólogos e xuristas no 12%. A tendencia pois resulta moi positiva e moi razoable en termos de esquemas sociais, ó se ensanchar moito a base da pirámide e adelgazar progresivamente conforme se ía aproximando ó seu vértice.

Estas conclusións fanse máis eloquentes se segregamos algúns núcleos urbanos e semiurbanos e os comparamos coas áreas e sectores exclusivamente rurais²². Na cidade da Coruña había en 1753 un total de 74 estudantes, dos que coñecemos todos os seus datos familiares e as materias que estudiaban. Na parroquia de San Nicolás, na que había máis de 3000 persoas “capaces de recibir os sacramentos”, había 35, dos cales 19 eran gramáticos²³; catro estudiaban Filosofía Moral na propia cidade; seis Filosofía, distribuídos entre a Universidade de Santiago con un e o convento de Santo Domingo da Coruña con cinco; cinco cursaban Teoloxía na Universidade de Santiago e dous estudiaban Leis, un na

22 Somos conscientes de que moitos dos estudantes censados nas cidades ou vilas eran naturais doutras vilas máis ou menos afastadas ou do centro de estudos e regresaban ós seus lugares de residencia unha vez finalizado cada curso e ó rematar os seus estudos. Pero esta circunstancia queda advertida nas declaracións dos curas, que ou ben rexistran soamente “los hijos de la parroquia”, ou indican a parroquia de procedencia de cada un deles. Pódese comprobar, por exemplo no caso dos alumnos de Gramática de Fefiñáns, nas declaracións dos curas de Santiago, etc.

23 Entre eles figuraban un fillo do gobernador do Castelo de San Diego, outro do gobernador do Castelo de San Martín, entre outros, que levaban apelidos foráneos e máis dunha parella de irmáns.

Universidade e o outro na pasantía que funcionaba na Real Audiencia. Os restantes, repartíanse entre a parroquia de Santiago, con 16 representantes, dos que nove cursaban Gramática, tres Artes, dous Leis e outros dous sen referencia de estudos²⁴. Na parroquia de Santa María había seis, entre os que tamén figuraba un dedicado ó estudio de Leis; e na de San Xurxo contabilizábanse 20, dos que coñecemos os seus nomes, así como o dos seus pais, pero non as materias que cursaban, se ben todo parece indicar que predominaban amplamente os gramáticos. Trátase pois dunha estrutura estudiantil dominada polos seus gramáticos (54%) e polos filósofos e artistas (28%), que encontraban unha boa opción na escola ou cátedra fundada polo concello e pola colexiata dous séculos antes e que a mediados do XVIII aínda contaban cos xesuítas (substituídos logo polos agostiños procedentes da vila de Caión), coas aulas dos dominicos e os franciscanos, pero que melloraba notablemente a presenza dos niveis superiores da Ensinanza Superior universitaria (18%) en relación co conxunto da diocese, como lle corresponde á súa estrutura socio-profesional na que destacan as funcións administrativas, en torno á Real Audiencia, e a mercantil, en torno á vida portuaria, se ben esta estaba á espera do grande impulso que había de recibir coa concesión dos buques correo en 1764.

A outra cidade de importancia dentro da diocese e de Galicia era e é Santiago, cunha estrutura social e profesional distinta da coruñesa, sobre o predominio das institucións eclesiásticas, non só debido á súa condición de sé, senón á importante presenza de mosteiros e conventos, coas súas rendas e o persoal directa e indirectamente dependentes do seu funcionamento, e ó desenvolvemento dos múltiples centros de estudio, ligados uns á Universidade e outros ós citados conventos da cidade. Este xustifica que A Coruña figure no grupo das cidades burocráticas e mercantís e Santiago entre aquelas con máis presenza levítica, anque hai bastantes probas do desenvolvemento e da influencia que viña exercendo o sector ligado ás finanzas, de resultados do notable trato e xiro de letras de cambio ligado ó sistema de cobro das súas rendas, de entre as cales destacaban as do *voto de Santiago*, e da capacidade de consumo do alto clero diocesano e dos seus propios subministradores, como tan ben demostrou O. Rey Castelao. A comparación entre o número e distribución interna dos estudantes de ambas cidades debe ser un bo expoñente das diferencias que poidan existir entre dous modelos de cidades do Antigo Réxime, como imos ver. A información sobre Santiago circunscríbese a catro das súas principais parroquias (San Miguel, San Fructuoso, Santa Susana e Sar, ás que se suma a periférica de Conxo, onde se sitúa o coñecido mosteiro dos Mercenarios), que representaban algo máis

24 Deles di o cura que "no sé qué estudian; sólo por los hábitos que trañen los considero estudiantes".

da metade da poboación, anque a ausencia de Salomé (coa agregación de San Félix) e, en menor medida, de San Bieito e Santa María do Camiño (San Xoan asentábase máis sobre a periferia), proxecta algunhas sombras e dúbidas sobre os resultados. Hai que advertir expresamente que se trata dos estudantes “fillos da parroquia”. O número total de estudantes era de 59 repartidos entre os 17 de San Miguel, os 16 de Santa Susana, 15 de San Fructuoso, 7 da grande, pero periférica, de Sar e só 4 en Conxo, metida de cheo na área rural. Se nos atemos ás frías cifras todo parece indicar que A Coruña, con máis de tres estudantes por cada cen veciños duplicaba a media da diocese —anque se podería esperar bastante máis, tal vez—, pero tamén superaba con claridade a Santiago. Pero os datos resultan máis contundentes se os consideramos por unidades de áreas de estudio: en Santiago os gramáticos soamente supuña o 27%, os artistas e filósofos, o 20%; outros tantos dedicábanse á Teoloxía, tantos como á Moral; 4,5% a Leis e outros tantos a Canóns, cun único representante da Medicina. As diferencias coa distribución dos coruñeses son moi significativas, en primeiro lugar porque a pirámide de Santiago está completamente invertida, sobre unha base inestable, unha zona central por debaixo do desexable para a súa supervivencia e unha cúspide, representada polas Facultades de Teoloxía, Leis e Canóns, extraordinariamente hipertrofiada e por riba do 50% do total dos seus compoñentes. Se o contraste se realiza unicamente entre os

estudiantes das facultades universitarias, incluída a de Artes, que podía seguirse nos conventos de relixiosos; o desequilibrio segue producíndose pero só provocado polo gran número de artistas, favorecidos sen dúbida ningunha pola posibilidade da ensinanza na propia cidade, e por unha menor presenza de moralistas e de teólogos, mentres que a porcentaxe de xuristas era case idéntica.

O rexistro de 1768-1772 considéramolo de segunda categoría porque a súa base de traballo se reduce a once arceprestados, como se pode observar na táboa, e porque é o resultado dunha mestura de informes sacados uns das Visitas Pastorais do momento e outros dun censo específico de poboación con outra serie de datos complementarios, de entre os cales formaba parte o dos estudantes das respectivas parroquias. Este é o contexto do contido duns informes, que nos sitúan ante unha poboación aproximada de 20.500 veciños nos que se integraban estudantes. O máis interesante desta información, e a razón pola que foi seleccionada e estudiada, é que corresponde case íntegra e exclusivamente a áreas rurais, coa excepción da pequena cidade de Betanzos dentro do seu arceprestado de Xanrozo. Por outra parte, trátase duns anos moi complicados para a poboación e para a economía galega, como remate dunha prolongada crise que se agravou entre 1768-1769. Pretendía comprobar se os efectos desta crise repercutiron nas cifras de estudantes e en qué medida eran diferentes os

comportamentos de áreas rurais e os de áreas urbanas ou semiurbanas. As conclusións, con todas as reservas posibles, non ofrecen moitas dúbidas, posto que en oito daqueles arciprestados só quedaban 83 estudantes fronte ós 264 de 1753. Acerca da posibilidade de que fosen moi diferentes as pautas de comportamento do mundo rural e do urbano pode que sexan indicativos os números de Betanzos de onde procedían 18 dos 44 que constan na Visita Pastoral do ano 1770 ó arciprestado de Xanrozo, formado por 40 parroquias²⁵. Polo demais non convén dogmatizar sobre estas conclusións, sobre todo porque a información procedente dos rexistros de matrícula da Universidade non avalan esta hipotética caída de estudantes nin na década dos sesenta ni nas posteriores, malia que o radio de

influencia da Universidade fose moito máis amplo e as comarcas do sur da comunidade non sufrisen na mesma medida os rigores da crise de 1768-69²⁶.

O censo de 1786 alcanza un gran nivel de fiabilidade e de riqueza informativa. Os párrocos recibiran ordes moi precisas de informar sobre as necesidades pastorais das súas parroquias e os recursos humanos á súa disposición, número e título de ordenación dos curas mercenarios e estudantes, control dos curas forasteiros que pretendesen celebrar misa ou exercer dentro dos límites das súas parroquias, etc. Responderon sobre todo, ou sobre case todo, e ademais engadiron unha serie de detalles de grande utilidade para unha mellor aproximación á personalidade tanto do clero como dos estudantes sobre os que se informaba²⁷.

25 Os 18 distribuíanse a partes iguais entre as parroquias de Santiago e de Santa María do Azougue e tiñan unha media de 23 anos. Seis deles estudiaban Filosofía, outros seis Moral, dous Teoloxía, un Leis e outro Gramática; non se ofrece esta referencia dos dous restantes, se ben un deles exercía como preceptor de Gramática na cátedra da cidade.

26 A evolución da matrícula universitaria dá un total de 681 estudantes de media entre 1765-69; de 758 entre 1770-75 e de 865 entre 1775-79. X. R. Barreiro Fernández (coord.), *Historia das Universidades*, cit. pp. 489.

27 Hóubooos que lamentaban a escaseza de curas e daban a súa persoal e erudita interpretación das causas. Algún lembraba a abundancia de curas da que fala San Xerome coa existencia, de acordo sempre co testemuño deste Padre da Igrexa, de bispos en cada cidade ou vila en que houbera unha comunidade de cristiáns, a diferencia da realidade que a el lle estaba tocando vivir. Así se expresaba o cura de Bascás, terra que cualifica de "miserable y lenguereta de facultades; jamás acordarán ellas y su posteridad aquella numerosidad de sacerdotes que veía San Jerónimo en sus tiempos, que parece competir con el haber entonces muchos más señores obispos puestos en cada ciudad en que había mediano número de cristianos, según el Abad de Fleury". Moitos outros curas insisten no tópico da pobreza da poboación para xustificar a pretendida escaseza de curas — de curas e de estudantes: "ni hay estudiante en ella [parroquia] ni esperanza de haberlo, por ser toda le gente pobre y miserable", din algúns, ó que outros engaden un interesante complemento: "[...] me contentara que les dieran escuela para no tener tanto que hacer con la doctrina, pero ni aún eso". Tampouco teñen desperdicio certos comentarios sobre o contido do que algúns entenden por estudante: "de profesión suena a abogado, pero no tiene libros ni título"; "con nombre de tales [estudiantes] hubo más de los que hay, afirma el cura de Urdilde; ahora sólo anda uno llamado Don Pedro Pérez, que discurrió [llamarse así], luego dexará el nombre y tomará otro". Tampouco é raro encontrar estudantes xa entrados en anos, pero que se seguen considerando tales anque teñan máis coñecementos do arado e de gando ca das letras. As citas, que poderían multiplicarse, están tomadas do A.H.D.S., c. 1198-1200.

Advertimos que neste censo non figuran as cidades de Santiago, Pontevedra e Betanzos (pero si as parroquias de Santiago, Santa María e San Nicolás da Coruña), nin os arciprestados de Xanrozo e Xiro da Rocha, carencia que nos obriga a neutralizar a poboación estudiantil urbana, anque poidamos comparar A Coruña consigo mesma. Advértase tamén que entre 1753 e 1786 a poboación da diocese se mantivo practicamente estancada, como resultado da caída do 3% aproximado que sufriu Santiago e a suba do 23% da Coruña, que era unha provincia de pouca extensión e poboación²⁸.

Neste intervalo de tempo e no mesmo espacio territorial o número de estudantes de 1753 era de 1230 e en 1786 de 1225, é dicir, practicamente os mesmos, como se se parase totalmente o acceso á Ensinanza Secundaria e Superior. As variacións xeográficas das tendencias da cultura letrada (Ensinanza Media e Universitaria) resultan moi pouco significativas, anque todas elas encontren a súa correspondente explicación ou, polo menos, interpretación. Melloraran, en termos absolutos, os arciprestados de Bergantiños, Dubra, Iria, Maía, Nemancos, Piloño, Ribadulla, Seia e Sobrado, e empeoraran Bama, Barbeiros, Berreo de Abaixo, Cerveiro, Cotobade, a área rural de Faro²⁹, Ferreiros, Moraña, Morrazo, os

dous Postmarcos, o Salnés, Tabeirós e Veá; mantiveron a estabilidade, con diferencias inapreciables entre un e outro momento, Barcala, Berreo de Arriba, Bezoucos, Céltigos, Montes, Pruzos e Soneira e, segundo parece, a cidade da Coruña. Isto quere dicir que estaban perdendo dinamismo cultural as comarcas do interior co predominio dun sistema de produción máis ligado á agricultura tradicional e cun sistema hereditario máis desigual, tal vez porque as súas posibilidades eran limitadas e esgotáranse. Pero tamén o estaban perdendo as comarcas especialmente dinámicas das Rías Baixas, desde as terras de Postmarcos, é dicir, desde as vilas de Muros e Noia cara ó sur, ata a península do Morrazo, pasando pola do Salnés, nas que a *ratio* estudantes/veciños nunca fora importante, porque, anque o número absoluto de estudantes fose alto, tamén era destacable a poboación de referencia. Melloraban tres grupos de comarcas perfectamente diferenciadas: o primeiro, representado por Bergantiños, o principal núcleo rural da pequena provincia da Coruña e celeiro da propia cidade, se ben a súa melloría dependía en exceso dos preceptores locais. O segundo grupo formábano as fértiles comarcas dos vales da Maía, Iria-Padrón e Ribadulla, relativamente próximas á cidade de Santiago; finalmente,

28 Toda a información e a análise necesaria ó respecto en A. Eras Roel, *La población de Galicia, 1700-1860*, Santiago, 1996.

29 Os datos da cidade corresponden a unha parte dela. Trataremos de contrastalos coas mesmas parroquias de 1753, pero sen esquecer que os movementos da poboación no ámbito urbano durante ese período de tempo especialmente expansivo para a cidade relativiza moito a homoxeneidade de ambas referencias.

destápanse comarcas como Piloño ou Sobrado, nas que estaban dando os seus froitos algunhas fundacións de escolas efectuadas por mecenas da localidade e a presenza ou proximidade de preceptores de entre os clérigos mercenarios. Podemos comprobar como agora en Sobrado existen catro centros ou persoas de referencia dispostas a ensinar a Gramática sen se afastar do seu territorio. Os informes de Carelle, de Armental, de San Vicente de Curtis, de Pousada e de San Pedro da Porta, e tamén os seus 15 estudantes así o confirman en Sobrado. Pola súa parte en Piloño non só consta que tamén traballaban, polo menos, dous preceptores de Gramática senón que na base se apreciaban movementos de dotación de escolas de primeiras letras proxectadas conforme ás ideas situadas entre as tendencias intencionais da Ilustración e a programación acorde coa inspiración xesuítica³⁰.

Sen embargo, o detalle deste número por áreas de coñecemento pode achegar moita luz sobre estas cifras. Os 1225 estudantes analízanse da seguinte maneira: 117 permanecen sen

identificar e, dos 1108 restantes, 439 estudiaban Gramática (39,6%), 403 Artes e Filosofía (36,3%), 149 Teoloxía e Moral (13,4%) e 117 Leis e Cánons (10,5%). Salta á vista pois unha dúbida, que se converte en realidade: na maior parte das declaracións non se tiveron en conta os estudantes de Gramática, como así foi, e disto temos abundantes referencias puntuais que avalan a anormalidade do escaso peso numérico dos gramáticos dentro do conxunto do alumnado de entón. Fronte ó 53% de 1737 ou ó 64% de 1753 aparece agora un 39% a todas luces inaceptable. A referencias a preceptores ós que acoden alumnos, pero sen incorporar datos deles, ou que se limitan a informar de que se trataba de meros principiantes, ou as reiteradas advertencias de que non se inclúen os principiantes de Gramática, etc. son unha proba do que acabamos de dicir.

Pero podemos trasladar esta análise á cidade da Coruña, representada agora polas parroquias de Santiago, Santa María e San Nicolás que sumaban en 1786 un total de 6089 de confesión, dos cales 4679 pertencían a San Nicolás.

30 Sirva de exemplo un parágrafo dunha das fundacións destas escolas do século XVIII. O 5 de marzo de 1746 Don Domingo Antonio Otero Bermúdez, comerciante natural deste arceprelado e residente na cidade de Manila, na que desempeñara cargos político-administrativos de certo relevo, outorgaba todo o seu poder para facer testamento e, entre as súas cláusulas, confirmaba unha anterior fundación, aínda non executada, e librava o diñeiro e as rendas necesarias para a fundación dunha escola e para a construción do edificio correspondente no lugar de Duxame, de onde era natural. Non esqueceu ningún detalle, incluído o proxecto ou plano do edificio. Só pretendo plasmar neste exemplo as reflexións e as sensacións daqueles mecenas que alcanzaran fortuna lonxe da súa terra. D. Domingo A. Otero Bermúdez escribiu daquela o seguinte: “[dí] poder para que se fabrique una casa que aya de ser para escuela de muchachos en el Reino de Galicia, en el lugar de San Miguel de Duxame y feligresía de Santo Tomé de Insua, del Arzobispado de Santiago, en donde nació, a cuja buena obra *me ha movido y mueve la consideración y conocimiento que tengo de la pobreza de aquel país, y que por falta de posibles se quedan muchos muchachos sin aprender a leer, escribir y contar y, por consiguiente, se malogra el medio de que sean más racionales y hagan fortuna por la falta de estos principios*”, *Arquivo privado da familia Otero Porras*, s.c.

O número de estudantes rexistrados era de 24 e “outros principiantes”. Os 24 eran, en efecto, estudantes de facultades universitarias, distribuídos entre os diversos centros da cidade e de Santiago, fronte ós 26 declarados en 1753 como estudantes de grao superior, sen contar outro medio cento de gramáticos. En definitiva, poderá sorprender, pero a información achegada pola documentación que presentamos e analizamos non nos permite concluír que o sector rural da diocese de Santiago aumentase a súa representación nos estudos de nivel secundario ou universitario durante a segunda metade do século XVIII. O caso é que unha parte importante da cidade da Coruña presenta a mesma imaxe.

CONCLUSIÓN

O obxectivo deste traballo era comprobar se o clero secular galego, visto a través da diocese de Santiago, mantivo ó longo do século XVIII a súa influencia na sociedade e, máis en concreto, no desenvolvemento da cultura letrada, idolatrada polos ilustrados para os que era o medio imprescindible para o desenvolvemento económico e social. As fontes non só censais senón pastorais parecen indicar que o número de clérigos tendeu á baixa durante a segunda metade do século, algo xa coñecido e moi comentado, que podería ser un primeiro indicador da perda de atractivo social e de influencia

no contorno. Aínda máis, as propias avaliacións eclesiásticas demostran que o número de estudantes de nivel medio e superior aumentou notablemente nas décadas previas a mediados de século, pero que se estancou a partir de entón, en contraste coa importante subida da matrícula universitaria que se proxectou fortemente á alza ata mediados da década de 1790. Sen embargo, fronte a esta imaxe de pesimismo aparecen dous ou tres indicadores da decisiva influencia eclesiástica na ensinanza galega e no conxunto da súa cultura letrada: o primeiro demostra que o número e a porcentaxe de curas seculares que estudiaran en centros de grao medio ou superior mellorara moito durante a segunda metade de século, e aquel clero estaba moi distribuído por todo o territorio diocesano e sobre todo no mundo rural, cara a onde se inclinou o peso dos patrimonistas; o segundo demostra que moitos destes clérigos se implicaron, por vocación ou por necesidade, na ensinanza da gramática, do latín e da moral e tamén das primeiras letras nos seus lugares de residencia, ata o punto de que é fácil e razoable relacionar as áreas de abundancia de clérigos patrimonistas co funcionamento de preceptorías; o terceiro, que un número non ben determinado, pero importante dos estudantes rexistrados nos diferentes niveis académicos eran cregos tonsurados e incluso ordenados dos primeiros graos³¹, mentres que nos listados da clerecía figuraban algúns dos máis

³¹ Este dato achégalle un matiz ó suposto descenso do número de clérigos, que puido non ser tal, senón unha depuración do contido socio-estamental do concepto de crego, no que antes cabían incluso os achegados e desde

influentes e inquietos ilustrados galegos e outros menos estudiaados, como José Herbella de Puga, avogado da Real Audiencia e Decano do Colexio de Avogados, pero aspirante presentado para un curato da diocese de Tui³²; ou o presbítero e impresor compostelán, D. Antonio Fraiz, que na Visita de 1740 residía na parroquia compostelá de San Félix, daquela “imposibilitado de gota”³³, entre unha extensa nómina de homes coñecidos, de todos sabida. Todo apunta a que o número de cléri-

gos diminuíu moito menos do que indican as cifras; o que ocorreu foi que ó final perderon a consideración de pertenza ó estamento eclesiástico un bo número dos que ata daquela gozaban dos seus privilexios; tamén parece evidente que se produciu un claro aumento do número de clérigos estudantes ou de estudantes clérigos directamente ligados ós sectores medio-baixos da sociedade, con repercusións positivas para o avance da cultura letrada en Galicia.

mediados do XVIII só os de ordes maiores e poida que, nalgunha ocasión, só os presbíteros, pasando os outros á consideración de meros estudantes.

32 En 1800 escribiu os seus *Juegos literarios didácticos*, pero non conseguiu licencia para a súa publicación. F. Aguilar Piñal, *Bibliografía de Autores españoles del siglo XVIII*, t. IV, Madrid, 1986, pp. 423.

33 Arquivo da Catedral de Santiago, l. 279, f. 573.



Baudilio BARREIRO MALLÓN, “Clero secular e estudantes na diocese de Santiago durante o século XVIII”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 81-115.

Resumo: Este traballo parte da hipótese seguinte: o progreso cultural do século XVIII en Galicia estivo estritamente ligado á formación do clero secular. Intentamos comprobalo e analizalo partindo do estudo de toda a información achegada polas Visitas Pastorais. Polas enquisas de 1753, 1768 e 1786, sobre máis do 90% da diocese de Santiago, nas que se rexistran e contextualizan as dúas variables (clero e estudantes) que se resumen en catro táboas, onde os datos e comparación apuntan cara a unha resposta afirmativa, é dicir, o proceso educativo galego, polo menos nos niveis primario e secundario, dependía en gran medida do clero e este tendeu a diminuír en número, pero a mellorar a calidade.

Palabras chave: Clero secular. Estudiantes. Escolas. Cátedras de Gramática. Cultura.

Resumen: Este trabajo parte de la hipótesis siguiente: el progreso cultural del siglo XVIII en Galicia estuvo estrictamente ligado a la formación del clero secular. Hemos intentado comprobarlo y analizarlo partiendo del estudio de toda la información aportada por las Visitas Pastorales. Por las encuestas de 1753, 1768 y 1786, sobre más del 90% de la diócesis de Santiago, en las que se registran y contextualizan las dos variables (clero y estudiantes) que se resumen en cuatro tablas cuyos datos y comparación apuntan hacia una respuesta afirmativa, es decir, el proceso educativo gallego, al menos en los niveles primario y secundario, dependía en gran medida del clero y éste tendió a disminuir en número, pero a mejorar su calidad.

Palabras clave: Clero secular. Estudiantes. Escuelas. Cátedras de Gramática. Cultura.

Summary: This essay takes the following hypothesis as a starting point: the cultural progress of the 18th century in Galicia was rigorously linked to the training of the secular clergy. We have tried to prove and analyse this through the examination of all the information provided by the Pastoral Visits. The surveys of 1753, 1768 and 1786, over more than the 90% of the Santiago diocese, where both variables (clergy and students) are registered and contextualized, are summarized in four tables and these data and their comparison point to an affirmative answer. This means that the Galician educative process, at least in its primary and secondary levels, depended to a great extent on the clergy and this tended to decrease in number, but also to improve its quality.

Key-words: Secular clergy. Students. Schools. Grammar chairs. Culture.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 06-02-2003.





Estudios

A TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA NA APRENDIZAXE DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Francisco Javier Díaz Pérez*
Universidad de Jaén

1. SOBRE A DEFINICIÓN DA TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA

A noción da transferencia pragmática ten despertado certo interese no eido da didáctica das linguas. Neste sentido, tense salientado en máis dunha ocasión que a falta de comunicación intercultural se debe frecuentemente ó feito de que, ó producir actos de fala nunha lingua estranxeira, os falantes recorren con frecuencia ás súas normas e convencións socioculturais nativas (Thomas, 1983; Wolfson, 1989).

Como sinalou Kasper (1992:205), as definicións de transferencia xenérica son xeralmente vagas, xa que tratan de abranguer calquera tipo de transferencia en calquera nivel lingüístico¹. Odlin chamou a atención sobre os problemas que xorden ó tratar de delimitar a transferencia. Ofrece este autor a seguinte definición:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired (Odlin, 1989:27).

O desacordo en canto a cál é o alcance do obxecto de estudio da pragmática non facilitou a tarefa de definir a transferencia pragmática², como veremos claramente a continuación. Así, Wolfson (1989:141) entende a transferencia pragmática ou sociolingüística —que para el son a mesma cousa— como “[the] use of rules of speaking from one’s own native speech community when interacting with members of the host speech community or simply when speaking or writing in a second language”. Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990:56) propoñen a seguinte definición: “transfer of L1 sociocultural communicative competence in performing L2 speech acts or any other aspects of L2 conversation, where the

* Profesor Asociado de Filoloxía Inglesa.

1 Véxase, sobre a noción de transferencia xeral, Alonso, 1997.

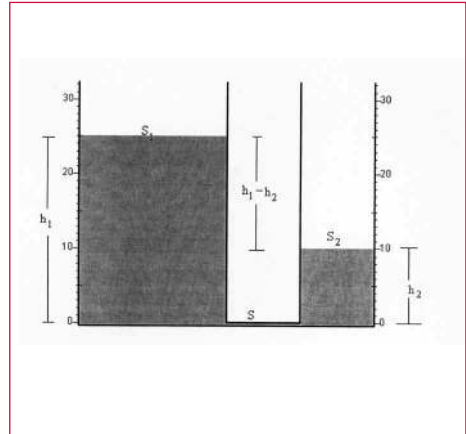
2 Véxanse ó respecto, por exemplo, Levinson, 1983; Mey, 1993 ou Yule, 1996.

speaker is trying to achieve a particular function of language". Para estes autores a transferencia pragmática constitúe o segundo dos tres tipos en que se pode clasificar a transferencia sociolingüística:

- (1) transfer of a native language sociolinguistic variable rule; (2) transfer of native, discourse-level sociocultural competence; and (3) socially motivated transfer where the transferred pattern may not be sociolinguistic in itself, but is transferred in order to fulfill a social psychological function (Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz, 1990: 55-56).

Polo tanto, contrariamente á de Wolfson (1989), a definición de Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz establece unha distinción entre transferencia pragmática e sociolingüística, de tal xeito que aquela se considera como un subtipo dentro desta. Non obstante, recoñecen estes autores que os tres tipos de transferencia sociolingüística non teñen por qué excluírse mutuamente, xa que existe a miúdo unha motivación social para o proceso da transferencia pragmática así como un contido sociolingüístico nas formas transferidas. Odlin (1989) emprega o termo *transferencia discursiva* en detrimento do de transferencia pragmática, aínda que recoñece nunha nota a pé de páxina o seguinte:

Many of the topics discussed in this chapter are sometimes considered to fall within the realm of *pragmatics*, which some scholars (e.g., Levinson, 1983) see as a field distinct from discourse analysis. However, there is no consensus about terminology in such matters, and in the interests of terminological simplicity, only the term *discourse* will be used (Odlin,



Do mesmo xeito que nun aparello de vasos comunicantes os fluídos se transmiten dun vaso ó outro, na transferencia pragmática hai certos trazos pragmáticos que se transfíren desde a L1 ou lingua nativa á L2 ou lingua estranxeira. (Imaxe tomada de <http://www.sc.edu/es/sbweb/fisica/fluídos/dinamica/vasos/vasos.htm>).

1989:48; a cursiva é do propio autor).

Clyne, Ball e Neil (1991:256-57), pola súa parte, establecen unha distinción entre pragmática intercultural, contrastiva e da interlingua, por unha banda, e discurso intercultural, contrastivo e da interlingua pola outra, e, consecuentemente, aplícanlle a mesma distinción á transferencia. A devandita distinción reflíctese no obxectivo do seu estudio, a saber, levar a cabo unha análise da realización de dous actos de fala —as peticións de desculpas e mailas queixas— e as quendas de fala nunha conversa intercultural. Mentres os primeiros pertencen ó campo da pragmática, os segundos inscribíense no do discurso.

2. CLASIFICACIÓN DA TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA

Segundo Kasper (1992:208), a distinción de Leech (1983) entre pragmalingüística e sociopragmática, aplicada por Thomas (1983) para identificar as dúas grandes clases de fallo pragmático, resulta tamén axeitada para establecer unha distinción entre os dous tipos fundamentais de transferencia pragmática. Tomando como base o concepto de Leech (1983) de pragmalingüística, Thomas (1983) define a transferencia pragmática —que para el, xunto cos erros inducidos polo método de ensino, é unha das dúas causas do fallo pragmalingüístico— da seguinte maneira:

the inappropriate transfer of speech act strategies from one language to another, or the transferring from the mother tongue to the target language of utterances which are semantically/syntactically equivalent, but which, because of different 'interpretive bias', tend to convey a different pragmatic force in the target language (Thomas, 1983:101).

A restricción da transferencia pragmalingüística ó inadecuado, é dicir, á transferencia negativa, debeuse sen dúbida ó contexto no que Thomas usou o concepto: como un factor causal que explicaría o fallo pragmático. Deberase prescindir de tal restricción, como sinala Kasper (1992:209), se a transferencia pragmática aspira a explicar producións na interlingua tanto congruentes como non congruentes coa L2. Así mesmo, en opinión de

Kasper, a transferencia pragmalingüística deberá expandirse para poder abarcar a transferencia da asignación de cortesía así como de forza ilocutiva. Conforme ás súas propias palabras, “‘pragmalinguistic transfer’ shall designate the process whereby the illocutionary force or politeness value assigned to particular linguistic material in L1 influences learners’ perception and production of form-function mappings in L2” (Kasper, 1992:209).

Olshtain e Cohen (1989:61) explican o segundo gran tipo, a transferencia sociopragmática, do seguinte xeito:

speakers may transfer their perceptions about how to perform in given situations from native language behaviour to a second language situation. Such transfer could effect whether they would use a given speech act, and if so, how frequently, and how much prestige they afford other participants in the encounter (Olshtain e Cohen, 1989: 61).

Como apunta Kasper (1992:210), aínda que a distinción entre transferencia pragmalingüística e sociopragmática non só é útil desde o punto de vista analítico senón tamén consecuente desde un punto de vista pedagóxico, ambas as dúas dimensións están claramente interrelacionadas. Así, por exemplo, na teoría da cortesía de Brown e Levinson (1987), as decisións acerca do grao de cortesía na produción de actos de fala que ameazan a imaxe positiva son de tipo sociopragmático, xa que se basean na avaliación de factores contextuais pertinentes. A elección de estratexias de cortesía espe-

cíficas e os medios lingüísticos para a súa execución, por outra banda, corresponderíanlle á pragmalingüística. Por exemplo, aínda que as decisións de pedir desculpas ou non e de ofrecerlle unha explicación á ofensa pertencen ó ámbito da sociopragmática, se a explicación se considera unha fórmula semántica no acto de fala de petición de desculpas, implicará unha

escollo de tipo pragmalingüístico. Do mesmo xeito, na produción dunha petición, factores sociopragmáticos como a relación entre falante e oínte influirán na decisión de levar a cabo a petición e no nivel de cortesía, mentres que a estratexia lingüística empregada —imperativo, fórmulas indirectas convencionais ou non convencionais...— pertence ó ámbito da pragmalingüística.



Aspectos sociopragmáticos, como a relación entre os interlocutores, e pragmalingüísticos, como a elección dunha determinada estratexia, combínanse, poñamos por caso, na produción dun acto de fala determinado. Así, o uso do imperativo en inglés para levar a cabo unha petición está moi restrinxido, e emprégase, por exemplo, naqueles casos nos que o falante está claramente nunha situación de poder con respecto ó oínte, como ilustra a imaxe da raíña de corazóns. (Imaxe tomada de <http://www.ruthannzaroff.com/wonderland/queenstarts.htm>)

Riley (1989:237), centrándose no erro pragmático ou transferencia pragmática negativa, distingue outros dous tipos, que el denomina incoativo (*inchoative*) e non lingüístico (*non-linguistic*), ademais do pragmalingüístico e do sociopragmático. O erro pragmáti-

co incoativo é o resultado dunha interpretación inadecuada do verdadeiro valor, tanto en termos cuantitativos como cualitativos. Así, por exemplo, o status do silencio e o papel social desempeñado polo discurso parecen variar considerablemente de cultura en

cultura. Mentres na meirande parte dos países europeos, a fluidez de expresión, xunto coa precisión, é un signo de intelixencia, en países como Marrocos e a China considérase que un sabio debe falar moi pouco. O erro pragmático non lingüístico, por outra banda, refírese a unha valoración incorrecta da conducta preverbal que acompaña unha conversa e á interacción que se debe dar entre o verbal e o paraverbal. Riley afirma acerca deste tipo de erro pragmático o seguinte:

The acts of passing the salt or opening the window —or, for that matter, of shaking hands, lifting one's hat, holding a door open, picking up the phone— all enter into the fabric of the discourse and are often subject to cultural variation as regards occurrence, meaning and realization. The reverse is also true, of course; there are certain actions which "call for comment" in certain cultures but not in others —sneezing or starting a meal, for example. The same is true for non-verbal communication including gesture, facial expression, posture and proxemics, body adaptors, etc. (Riley, 1989:238).

Por suposto, a tipoloxía de erros pragmáticos podería abordarse desde outros moitos puntos de vista, como sinala Hernández Sacristán (1999:166).

Como se ten apuntado en repetidas ocasións (Kasper, 1992; Kasper e Blum-Kulka, 1993b; Maeshiba, Yoshinaga, Kasper e Ross, 1996; Takahashi, 1996), a meirande parte dos

estudios sobre a transferencia pragmática céntranse na transferencia negativa, é dicir, "the influence of L1 pragmatic competence on IL[interlanguage] pragmatic knowledge that differs from the L2 target" (Kasper e Blum-Kulka, 1993:10). Sen embargo, a transferencia pragmática pode tamén ser positiva, isto é, certos comportamentos de tipo pragmático poden coincidir na L1, no sistema da interlingua e na L2.

O interese da meirande parte dos estudos pola transferencia negativa pódese deber ó feito de que esta supón un perigo potencial para que a comunicación se leve a cabo con éxito. A transferencia positiva, que xeralmente non supón problema ningún para a comunicación, considerouse menos interesante³. Ademais, como sinalan Blum-Kulka (1991), Kasper (1992) e Takahashi (1996), é a miúdo moi difícil distinguir a transferencia positiva doutros fenómenos, como o funcionamento dun coñecemento pragmático universal ou a xeneralización dun coñecemento pragmático previo pertencente ó sistema da interlingua.

3. IMPLICACIÓNSPEDAGÓXICAS

Con gran frecuencia (Thomas, 1983:96; Reynolds, 1995:5; Blum-Kulka, 1996:173; 1997:57; Escandell, 1996:108) púxose de manifesto o perigo potencial de que poidan xurdir malentendidos

3 Sen embargo, como se sinala en Maeshiba, Yoshinaga, Kasper e Ross (1996, 155), a transferencia positiva de fórmulas indirectas convencionais de petición do hebreo, alemán e danés ó inglés constatouse en estudos como Blum-Kulka (1982), House e Kasper (1987) e Faerch e Kasper (1989).

na comunicación debido á dificultade de detectar os fallos pragmáticos. Así, os erros producidos como consecuencia da transferencia pragmática poden dar lugar a efectos non desexados que condicionan a imaxe do falante —neste caso, do aprendiz da lingua estranxeira. Mentres os erros de tipo fonético, léxico e gramatical son percibidos como tales polo interlocutor nativo, quen normalmente os pode corrixir sen gran dificultade, os pragmáticos, en certas ocasións máis que percíbense como erros, son interpretados como manifestacións de mala educación, antipatía, sarcasmo, complexo de superioridade, etc. Resultan, xa que logo, desde este punto de vista, ambiguos, pois poden certamente interpretarse como erróneos, pero tamén como usos intencionalmente descorteses, ou polo menos non se descarta inicialmente que poidan selo. Ademais, estes problemas de comunicación intercultural producidos pola transferencia pragmática acrecéntanse nos falantes non nativos de nivel avanzado. Canto maior sexa a competencia lingüística, máis posibilidades de expresión terá o falante. Esta confianza nas súas posibilidades de expresión levarao a tratar de reproducir as estratexias de interacción que usaría na súa lingua nativa. Se mostra un nivel elevado en gramática, o seu interlocutor moi probablemente interpretará mal calquera conducta verbal que se desvíe da norma esperada e atribuiraa a sentimentos negativos. Hernández

Sacristán afirma neste sentido o seguinte:

Dada la particular imbricación entre código lingüístico y código cultural que las categorías pragmáticas representan, los errores pragmáticos pueden ser valorados, y de hecho lo son en muchas ocasiones, no sólo como usos lingüísticamente incorrectos, sino al mismo tiempo como usos sociales incorrectos. El error pragmático puede suponer, por ejemplo, que estoy siendo descortés con mi interlocutor sin pretenderlo o, por el contrario, que mi expresión resulta de forma involuntaria excesivamente halagadora, hasta el punto de crear incomodidad (Hernández Sacristán, 1999:165).

Como se apuntou máis arriba, ademais da transferencia pragmática, o erro pragmático pode tamén deberse, segundo indica Thomas (1983:102), a certas técnicas de ensino⁴. Así, por exemplo, respostas consistentes en oracións completas —como responder á pregunta *Have you brought your coat?* con *Yes, I have brought my coat*— non só violan o principio pragmático de economía, senón que poden tamén producir efectos non desexados, como a impresión de que o falante é petulante ou irascible. Neste sentido cabe sinalar que o ensino de linguas estranxeiras en contextos académicos non favorece a práctica de categorías lingüísticas con función interactiva (Hernández Sacristán, 1999:165). Kasper (1997) apunta, neste sentido, que se demostrou en diversos estudos que, a

4 En Kasper (1982) inclúese un gran número de exemplos de erros debidos ás técnicas de ensino, moitos dos cales poderían clasificarse na categoría de fallos pragmalingüísticos.

diferencia das conversacións que teñen lugar fóra da aula, o discurso do profesor dentro da aula revela as seguintes características:

a more narrow range of speech acts [...] a lack of politeness marking [...] shorter and less complex openings and closings [...] monopolization of discourse organization and management by the teacher [...], and consequently, a limited range of discourse markers [...] (Kasper, 1997:8).

Non obstante, malia estas características, incluso o discurso dentro da aula pode ofrecer oportunidades para a aprendizaxe de categorías pragmáticas. A organización do traballo na clase constitúe un recurso de aprendizaxe importante, xa que nesta actividade a lingua funciona como un medio de comunicación máis que como un obxecto de estudo. Se o proceso de organización do traballo na aula, xa que logo, ten lugar na lingua nativa dos estudantes, perderase unha oportunidade moi valiosa para que estes tomen contacto coa lingua estranxeira como un medio de comunicación xenuíno (Kasper, 1997:9).

En relación coa existencia de universais pragmáticos, demostrouse a existencia dun coñecemento pragmático xeral. Segundo Blum-Kulka (1991: 255), o dito coñecemento inclúe “basic notions associated with the use of language in contexts, such as the ability to infer communicative intentions from indirect utterances, the ability to realise

speech acts in non-explicit ways and a general sensitivity to contextual constraints in the choice of modes of performance” (citado en Kasper, 1992:211). Máis concretamente, certas estratexias que se poderían incluír neste coñecemento xeral serían por exemplo as dimensións da modificación das peticións, é dicir, a perspectiva adoptada na petición, a selección de ata que punto se leva a cabo o acto dun modo directo, ou a modificación interna e externa para mitigar ou agravar a forza do acto de fala, así como as principais estratexias de cortesía para compensar a ameaza á imaxe do interlocutor. Dentro do nivel sociopragmático, a sensibilidade cara a factores externos ó contexto (como as relacións de poder e familiaridade entre os interlocutores) e factores internos ó contexto (como, en relación co acto de fala de petición de desculpas, a gravidade da ofensa, a obriga de pedir desculpas, e a probabilidade de aceptación da desculpa) demostrouse⁵ que funcionan en diversas linguas e culturas. Consecuentemente, poden considerarse universais pragmáticos hipotéticos.

En opinión de Kasper (1992:212), é necesario continuar investigando nos campos da pragmática intercultural e da interlingua para determinar ata que punto é específica a información incluída no coñecemento pragmático xeral. Mentres non dispoñamos do coñecemento suficiente, considera esta autora que “it is advisable to err on the

5 Véxanse neste sentido House e Kasper, 1987; House, 1988; Takahashi e Beebe, 1987 e 1993; Beebe e Takahashi, 1989a e 1989b; Beebe, Takahashi e Uliiss-Weltz, 1990; Bergman e Kasper, 1993.

conservative side and conceptualize learners' using L1 pragmatic knowledge isomorphously with an L2 target as positive transfer". Esta postura levaría a realizar afirmacións baseadas nunha hipótese probable, pero non suficientemente refutada por datos empíricos, o cal, desde o meu punto de vista, lle restaría lexitimidade.

Naqueles casos nos que se pode demostrar que as convencións de uso compartidas pola L1 e a L2 non son universais, a evidencia de transferencia positiva é, obviamente, menos controvertida. No nivel pragmalingüístico, por exemplo, algúns estudos demostraron que os estudantes de linguas estranxeiras transferiron con éxito estratexias de petición convencionalmente indirectas, como os equivalentes formais de *'can you'* —do dinamarqués, alemán, xaponés, chinés e hebreo ó inglés, do danés ó alemán, e do inglés ó hebreo— (Blum-Kulka, 1982), e formas modais de tempo pasado —do danés e alemán ó inglés— (House e Kasper, 1987; Faerch e Kasper, 1989).

Entre as actividades que están deseñadas para promover a aprendizaxe de aspectos pragmáticos, cabe distinguir entre aquelas que teñen como obxectivo espertar unha consciencia pragmática e aquelas outras que se centran na práctica comunicativa. Polo que respecta ás primeiras, poderanse usar diversas fontes de lingua oral ou escrita, que van desde os vídeos nos que se reflicten interaccións reais, *talk shows* e películas, ata novelas, obras de teatro, etc. Poderáselles pedir ós alum-

nos que leven a cabo tarefas de observación centradas en aspectos sociopragmáticos e pragmalingüísticos. Entre as actividades referidas ós aspectos sociopragmáticos, os alumnos poderían por exemplo observar baixo qué circunstancias os falantes nativos da lingua estranxeira expresan gratitude ou piden desculpas. A parte pragmalingüística da actividade poderíase centrar nas estratexias e medios lingüísticos para levar a cabo eses actos de fala. As observacións poderán ser ou ben abertas ou ben dirixidas. Nas primeiras o alumno debe decidir, por exemplo, cáles poderán ser os factores contextuais pertinentes, mentres que nas segundas se lle proporciona unha folla de observación na que se especifican as categorías nas que ten que centrar a atención.

O que Olshtain e Cohen (1991: 161) denominaron "model dialog" é unha actividade axeitada para presentarlles ós alumnos exemplos dun acto de fala determinado. Nun primeiro estadio, os alumnos simplemente escoitan un diálogo e identifican o acto de fala en cuestión. Nun estadio posterior, proporciónaselles o diálogo escrito sen a información de tipo situacional. A súa tarefa consistirá en tratar de adiviñar se os interlocutores se coñecen, se teñen o mesmo status social, etc. Este tipo de actividade axudará os alumnos a se faceren sensibles ós factores sociais e pragmáticos que teñen un efecto sobre os actos de fala. Por medio da *avaliación da situación* os alumnos poderán incrementar a súa consciencia acerca



Ilustración de John Tenniel para *Alicia anotada*, edición de Martin Gardner, Madrid, Akal, 1984. Escena na que Alicia razoa de xeito diferente das súas interlocutoras, as Raíñas, que pertencen ós nativos do xadrez.

dos factores que condicionan a elección das estratexias de realización do acto de fala en cuestión (Olshtain e Cohen, 1991:161). Nesta actividade preséntanse diversos contextos e os alumnos terán que decidir se a relación entre os interlocutores demanda unha estratexia determinada ou outra diferente, se a intensificación ou mitigación da forza ilocutiva son necesarias, cal é a reacción que cabe agardar por parte do interlocutor, etc.

Para practicar o seu coñecemento pragmático na lingua estranxeira os alumnos terán que interactuar. Actividades como os xogos de rol, simula-

cións ou as representacións teatrais favorecerán esta interacción e a adopción de distintos papeis sociais, así como a produción de diversos actos de fala. Nestes tipos de actividades proporcionáselles ós alumnos información detallada acerca dos interlocutores e a situación. Unha posibilidade consiste en darlles ós estudantes unhas cartas que mostren os interlocutores e inclúan información útil sobre eles. Os alumnos deberán pensar nunha situación potencial que puidese requirir o acto de fala de que se trate. A continuación explicarían os detalles da situación e despois representarían a conversación

que podería ter lugar. Estas actividades xeralmente requiren que os alumnos asuman papeis discursivos alternativos como falante e oínte (Kasper, 1997:10). As actividades de xogo de rol poden complementarse con explicacións e comentarios *a posteriori* para que os alumnos comenten as súas percepcións, as súas expectativas e a súa captación das similitudes e diferencias na conducta acerca dos actos de fala na lingua nativa e na estranxeira.

Ademais das actividades que tratan de espertar unha consciencia pragmática e as actividades de práctica, Olshtain e Cohen (1991:161) mencionan a *avaliación diagnóstica*, que pode ser o primeiro paso que lle dea unha idea ó profesor sobre o nivel de consciencia dos alumnos no referente ós actos de fala en xeral e do acto de fala específico que constitúe o obxecto de estudio. A avaliación pode levarse a cabo por escrito ou nunha interacción oral co profesor. Se se elixe a versión escrita, poderase ofrecer unha situación seguida de varias estratexias para a produción do acto de fala de que se trate, de entre as cales os alumnos terán que elixir a que consideren máis axeitada. Segundo os resultados obtidos nese cuestionario de avaliación, o profesor poderá planificar os seus obxectivos e procedementos.

As actividades referidas máis arriba son tan só uns poucos exemplos ós que se podería recorrer para o ensino de aspectos pragmáticos. En calquera caso, subliñan a necesidade de exporlles ós alumnos as estratexias

máis comúns e de incrementar a súa consciencia en relación cos factores que interveñen en aspectos pragmáticos como a produción de actos de fala ou a codificación da cortesía verbal antes de que poidan practicar eles mesmos.

4. CONCLUSIÓN

Como se podería comprobar, malia as diverxencias existentes entre os diferentes autores polo que respecta á definición ou terminoloxía empregada, existe un total acordo en canto a que o fenómeno designado aquí como transferencia pragmática desempeña un papel importante no proceso de aprendizaxe dunha lingua estranxeira. O transferir directamente estratexias pragmáticas da lingua nativa á lingua estranxeira pode dar lugar a efectos non desexados que poden afectar á imaxe do falante non nativo ou incluso impedir a comunicación. É por iso polo que se deberán ter en conta aspectos relacionados coa pragmática nas clases dunha lingua estranxeira. Neste artigo suxeríronse unha serie de actividades para espertar a consciencia pragmática nos alumnos e para que estes poidan poñer en práctica a súa competencia neste sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Alonso, R. (1997): "¿Que é a transferencia lingüística?", *Revista Galega do Ensino*, 16, 131-138.

- Beebe, L. M., e T. Takahashi (1989a): "Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition", en S. M. Gass, C. Madden, D. Preston e L. Selinker (eds.), *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*, Clevedon, Multilingual Matters, 103-125.
- _____(1989b): "Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. Chastisement and disagreement", en M. Eisenstein (ed.), *The Dynamic Interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation*, Nova York e Londres, Plenum Press, 199-218.
- Beebe, L. M., T. Takahashi e R. Uliss-weltz (1990): "Pragmatic transfer in ESL refusals", en R. C. Scarcella, E. S. Andersen e S. D. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Grand Rapids, Filadelfia, Newbury House Publishers, 55-73.
- Bergman, M. L., e G. Kasper (1993): "Perception and Performance in Native and Nonnative Apology", en G. Kasper e S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford e Nova York, Oxford University Press, 82-107.
- Blum-Kulka, S. (1982): "Learning to say what you mean in a second language: a study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language", *Applied Linguistics*, 3, 29-59.
- _____(1991): "Interlanguage pragmatics: the case of requests", en R. Phillipson *et al.* (eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Clevedon, Multilingual Matters, 255-272.
- _____(1997): "Discourse pragmatics", en T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, Londres, Sage, 38-63.
- Brown, P., e S. Levinson (1987): *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Clyne, M., M. Ball e D. Neil (1991): "Intercultural communication at work in Australia: Complaints and apologies in turns", *Multilingua*, 10/3, 251-273.
- Escandell Vidal, M. V. (1996): "Los fenómenos de interferencia pragmática", en M. Baralo *et al.* (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Madrid, Colección Expolingua, 99-117.
- Færch, C., e G. Kasper (1989): "Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization", en S. Blum-Kulka, J. House e G. Kasper (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, Nova Jersey, Ablex Publishing Corporation, 221-247.
- Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Octaedro.
- House, J., e G. Kasper (1987): "Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language", en W. Loerscher e R. Schulze (eds.), *Perspectives on Language in Performance*, Tubinga, Narr, 1250-1288.
- Kasper, G. (1992): "Pragmatic Transfer", *Second Language Research*, 8, 203-231.
- _____(1997): "Can pragmatic competence be taught?" (NetWork #6) [documento HTML], [http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/\(30/10/1998\)](http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/(30/10/1998)).
- Kasper, G., e S. Blum-Kulka (1993): "Interlanguage Pragmatics: An Introduction", en G. Kasper e S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford e Nova York, Oxford University Press, 3-17.

- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Maeshiba, N., N. Yoshinaga, G. Kasper e S. Ross (1996): "Transfer and proficiency in inter-language apologising", en S. Gass e J. Neu (eds.), *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Berlin e Nova York, Mouton de Gruyter, 155-187.
- Mey, J. L. (1993): *Pragmatics*, Oxford, Blackwell.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olshtain, E., e A. D. Cohen (1989): "Speech act behaviour across languages", en H. W. Dechert e M. Raupach (eds.), *Transfer in Language Production*, Norwood, N. J., Ablex, 53-67.
- Reynolds, M. (1995): "Where the trouble lies: Cross-cultural pragmatics and miscommunication", *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 30, 5-15.
- Riley, P. (1989): "Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors", en W. Oleksy (ed.), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam e Filadelfia, John Benjamins, 231-249.
- Takahashi, S. (1996): "Pragmatic Transferability", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Takahashi, T., e L. M. Beebe (1987): "The development of pragmatic competence by Japanese learners of English", *JALT Journal*, 8, 131-155.
- _____ (1993): "Cross-Linguistic Influence in the Speech Act of Correction", en G. Kasper e S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford e Nova York, Oxford University Press, 138-157.
- Thomas, J. (1983): "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Wolfson, N. (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*, Cambridge, Massachusetts, Newbury House.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford e Nova York, Oxford University Press.



Francisco Javier DÍAZ PÉREZ, "A transferencia pragmática na aprendizaxe dunha lingua estranxeira", *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 119-130.

Resumo: O obxectivo deste artigo consiste en ofrecer unha revisión do concepto de transferencia pragmática a través dos autores que se teñen ocupado do tema e unha reflexión sobre a importancia deste fenómeno no proceso de aprendizaxe dunha lingua estranxeira. En primeiro lugar, a atención do artigo céntrase na definición de transferencia pragmática e nos problemas que esa definición implica, así como na clasificación da transferencia pragmática segundo distintos criterios. A continuación, extráense certas implicacións pedagóxicas no exposto con anterioridade, entre as que se inclúe a proposta de actividades orientadas a desenvolver unha competencia pragmática axeitada no estudante dunha lingua estranxeira.

Palabras chave: Lingua estranxeira. Aprendizaxe. Pragmática. Transferencia. Actos de fala.

Resumen: El objetivo de este artículo consiste en ofrecer una revisión del concepto de transferencia pragmática a través de los autores que se han ocupado del tema y una reflexión sobre la importancia de dicho fenómeno en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, la atención del artículo se centra en la definición de transferencia pragmática y en los problemas que dicha definición plantea, así como en la clasificación de la transferencia pragmática según distintos criterios. A continuación, se extraen ciertas implicaciones pedagógicas de lo expuesto con anterioridad, entre las que se incluye la propuesta de actividades orientadas a desarrollar una competencia pragmática adecuada en el estudiante de una lengua extranjera.

Palabras clave: Lengua extranjera. Aprendizaje. Pragmática. Transferencia. Actos de habla.

Summary: The main purpose of this article is to provide a review of the notion of pragmatic transfer through the different authors who have dealt with that topic, and to reflect on the importance of such phenomenon in the process of learning a foreign language. Firstly, the attention of the article focuses on the definition of pragmatic transfer and the problems posed by this definition, as well as on the classification of pragmatic transfer according to different criteria. Then, some pedagogical implications are derived from what has been previously expounded, including the proposal of some activities oriented towards the development of an adequate pragmatic competence by the foreign language learner.

Key-words: Foreign language. Learning. Pragmatics. Transfer. Speech acts.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 20-05-2002.



A UTILIZACIÓN DAS POSIBILIDADES DA REDE NA FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO DE SECUNDARIA

*José Mendoza Rodríguez**

*Eulogio Pernas Morado***

Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de
Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN: AS TIC NA FORMACIÓN DO PROFESORADO

A formación de profesorado ten en internet un poderoso aliado para a difusión de actividades formativas que permiten unha gran flexibilidade en canto ás condicións e tempos de acceso. En efecto, situados xa de pleno na chamada “Sociedade da Información” (un concepto que, de tan repetido, comeza a converterse nun tópico), parece necesario que os cidadáns se vexan na obriga de ampliar os seus períodos formativos ó longo de toda a súa vida activa, para poder afrontar así os continuos cambios e o aumento vertixinoso da información dispoñible. Neste panorama de urxencias formativas, as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) aparecen como panaceas capaces de satisfacer calquera demanda.

Como citabamos noutro traballo (Pernas, 2002), coa progresiva xeneralización das redes informáticas —debido sen dúbida á maior facilidade para acceder a elas e ó abaratamento dos custos— á que asistimos desde mediados dos anos noventa, produciuse un salto cualitativo nas posibilidades de comunicación entre educadores, alumnos, investigadores, administración e, en xeral, entre todos aqueles interesados en compartir experiencias, buscar información, formular debates... Este salto cualitativo é un efecto que se explica mediante diversos argumentos, entre os que se poden subliñar:

—Mellorar a calidade das aprendizaxes.

—Proporcionarlles ós estudantes a capacitación tecnolóxica que necesitarán no seu traballo e na súa vida cotiá.

—Ampliar o acceso á educación e á formación.

* Profesor do Instituto de Ciencias da Educación (ICE).

** Profesor do Instituto de Ciencias da Educación (ICE).

—Responder ó “imperativo tecnolóxico”¹, é dicir, presións sociais, económicas, culturais... para usar as TIC e non se quedar desfasado, respecto doutras persoas que si as usan.

—Reducir os custos da educación.

—Mellorar a relación custo-eficacia dos procesos de formación.

Consecuentemente, é cada vez máis común o deseño e desenvolvemento de propostas e cursos de formación *on-line* ou, por usar unha terminoloxía menos anglosaxona, de ambientes de aprendizaxe virtuais, que habitualmente se complementan con accións presenciais. Un xogo (virtualidade-presencialidade) mutuamente enriquecedor que achega beneficios na súa converxencia, tales como (Sangrà, 2002):

—A *flexibilidade* na resposta de adaptación ás necesidades diversas dun estudante e á súa realidade persoal, profesional e familiar, ás súas motivacións, ritmos, expectativas... É o sistema o que pode adaptarse ó estudante e non ó revés.

—A *cooperación*, xa que os estudantes non están illados no seu proceso de aprendizaxe e poden cooperar con outros (ou cos profesores e outros membros da comunidade educativa) realizando traballos en equipo ou creando grupos de interese.

—A *personalización*, que facilita o trato individual das necesidades formativas de cada estudante: itinerarios axeitados ós coñecementos previos de cada un; contornos de acceso á información que se deseñan segundo as preferencias e estilos de aprendizaxe propios.

—A *interactividade*, como base na que se establecen as accións formativas, en todo ou en parte, en función do modelo que se desenvolva. A interacción é múltiple, xa que non só abarca a acción docente senón que ademais se establece entre estudantes e entre eles e os materiais e, mesmo, coa propia institución educativa.

Sen embargo, na nosa Comunidade Autónoma aínda son escasas as actividades dirixidas ó perfeccionamento do profesorado que adoptan este formato. A modo de exemplo, e pretendendo ilustrar algunhas das características antes mencionadas, cabe destacar a iniciativa do Instituto de Ciencias da Educación² da Universidade de Santiago de Compostela³ (ICE-USC), de desenvolver, durante o ano académico 2001-2002, un curso de Didáctica de Física e Química para profesorado en formación (Curso de Aptitude Pedagóxica), que denominamos “CAP virtual”.

1 Sancho Gil (1994:8) entende por tal unha visión que “prima los artefactos sobre los individuos y el desarrollo de herramientas sobre el sentido individual, social y cultural de su utilización, su impacto y sus consecuencias; presenta los avances tecnológicos como inevitables y puede llegar a sumir al ciudadano en la despreocupación, el cinismo o la impotencia”.

2 <http://www.iceusc.usc.es/>

3 <http://www.usc.es/>

UN EJEMPLO DE INTERACCIÓN VIRTUALIDADE- PRESENCIALIDADE: A PROPOSTA DE CAP VIRTUAL

Unha característica distintiva dos cursos *on-line* é o uso de Contornos Virtuais de Aprendizaxe como medios que proporcionan soporte para as actividades de ensino e aprendizaxe, tanto presencial como a distancia. No caso que mencionamos empregouse unha ferramenta denominada WebCT⁴, dispoñible a través da USC Virtual⁵, é dicir, o Campus Virtual da USC.

Participaron como alumnos un total de 18 futuros profesores de Ensino Secundario de Santiago, Lugo e Ourense que, por dificultades específicas para acceder ó curso presencial, optaron voluntariamente por intervir na nosa proposta de ensinanza e aprendizaxe virtual. A súa especialidade foi tamén determinante para elixilos, na medida en que consideramos que terían unha ampla experiencia no uso de ordenadores e posibilidade de acceso a redes telemáticas, o que facilitaría o seu traballo coas ferramentas do curso.

Como presuposto de partida, adoptamos a consideración do uso dos medios informáticos e telemáticos como recursos educativos específicos que favorecen a aprendizaxe de certos contidos (en particular de determinados procedementos, conceptos e destrezas) asociados a situacións concretas de aprendizaxe e en relación con estra-

teñas didácticas propias (Zapata, 1997).

Os nosos obxectivos eran, ademais de cumprir todos os que corresponden ó curso presencial, investigar a importancia dos recursos da rede como mellora da aprendizaxe e tratar de salvar a desconexión que se dá normalmente entre a fase de formación e a fase do *practicum* nos centros de Secundaria. Para isto indicóuselles ós futuros profesores a conveniencia de que levasen ás aulas, co alumnado de Secundaria, parte do traballo que desenvolveríamos na parte teórica do curso.

Para comprobar en qué medida se cumprían fundamentalmente estes dous obxectivos deseñamos un cuestionario. Daremos conta dos seus resultados no apartado dedicado á avaliación.

Coidamos que o desafío de resolver as dificultades individualmente, xunto coa posibilidade de intercambiar información co profesorado e entre os propios alumnos, supuxo que estes dous obxectivos (así como os restantes) se cumprisen con maior grao de satisfacción ca nos cursos presenciais.

Cremos que internet, ó ser un sistema aberto e intelectualmente provocador, cumpre axeitadamente os requisitos máis importantes para realizar con eficacia a aprendizaxe e ademais engádelle motivación ó uso das novas

4 WebCT é unha aplicación web que contén un conxunto de ferramentas de aprendizaxe en liña mediante as que se elaboran cursos web como o que estamos a presentar.

5 <http://www.virtual.usc.es/>

tecnoloxías e a súa introducción na aula. Neste sentido, estamos de acordo con Salinas (1996:98) en que o factor humano é o que verdadeiramente conta na rede, en forma dunha trama de persoas, tecnoloxía e institucións, onde os participantes deciden compartir recursos e cooperar na súa creación.

Ademais dos obxectivos xerais que corresponden ó curso de Didáctica Específica de Física e Química, entendemos os seguintes como obxectivos propios da experiencia:

—Investigar a importancia dos recursos da rede na mellora do proceso de ensino-aprendizaxe en Física e Química.

—Tratar de evitar a desconexión que se dá normalmente entre a fase de formación e a fase do *practicum* nos centros de Secundaria.

—Facilitarlle a realización desta parte do curso a un tipo de alumnado que ben por razóns laborais ou de residencia tiña problemas para acudir a todas as sesións da modalidade presencial.

—Avaliar este tipo de ferramenta como medio para a realización dun curso de Didáctica Específica.

—Achegar os estudantes deste curso a este tipo de instrumento desde a participación directa.

—Mellorar a participación do alumnado nas actividades que se poñen.

—Espertar no alumnado o interese polo uso das novas tecnoloxías como elemento de estratexia docente.

—Animar a investigación didáctica neste campo desde a práctica concreta.

—Adecuar os contidos obxecto do curso á estrutura metodolóxica empregada e buscar outros que sexan específicos.

—Crear pautas de relación entre profesorado e alumnado do curso, que non son posibles nos modelos convencionais.

—Establecer liñas directas entre esta fase do curso e o *practicum* a través da realización de actividades relacionadas coas TIC.

—Elaborar estruturas de contido, metodoloxía e operación que permitan no futuro estender a experiencia a fin de que se converta este formato nunha alternativa curricular para o alumnado do segundo ciclo universitario.

—Revisar contidos na rede dedicados ó tema da didáctica co fin de analizar a pertinencia da súa inclusión como material para este curso.

Para o desenvolvemento do curso, ós alumnos pedíuselles que tivesen a posibilidade de acceder ó seguinte material informático:

—Un ordenador, con sistema operativo Windows 95, 98, NT ou 2000, mínimo Pentium a 90 Mhz, 16 Mb de RAM e monitor 800x600 con 256 cores.

Apple Macintosh con Power Macintosh ou procesador 68040, 32 RAM e MacOS 8 ou superior. Plataformas UNIX, sempre que se cumpran os anteriores requisitos.

—Conexión a internet.

—Un navegador web.

—Debe soportar Java e Javascript: recomendouse o uso de Netscape 4.0 ou superior, ou Internet Explorer 4.0 ou superior.

—Unha clave de acceso (ID e contraseña) proporcionada polo ICE.

Realizouse unha presentación do curso, así como a forma de acceso, uso das ferramentas, etc., de aproximadamente dúas horas de duración, coa asistencia dos alumnos participantes. A continuación, amosamos os contidos establecidos no desenvolvemento do curso.

Como se pode ver na seguinte captura de pantalla, correspondente ó módulo de contidos do curso, agrúpanse en tres partes principais, cada unha delas subdivídese á súa vez nunha parte dedicada a materiais e outra a unha proposta de actividades:

The screenshot shows a web browser window displaying the 'CAP Virtual - Didáctica da Física e Química' course content. The page is organized into a hierarchical menu structure with expandable sections for materials and activities.

UBC VIRTUAL
 Modulo de Contidos | Menú | Contidos do profesor

CAP Virtual - Didáctica da Física e Química
 Inicio | Contidos e Materiais | Módulo de Contidos

- ▼ **1. Primeira Parte**
 - ▼ **1.1. Materiais**
 - 1.1.1. [Caderno de Materiais Impreso](#)
 - 1.1.2. [Estudio de erros conceptuais ou ideas alternativas](#)
 - ▼ **1.2. Actividades**
 - ▼ **1.2.1. [Questionario sobre o Profesorado](#)**
 - 1.2.1.1. [Aprendendo o aprendido](#)
 - 1.2.1.2. [Aprendendo o aprendido-2](#)
 - 1.2.2. [Test de detección de ideas alternativas](#)
- ▼ **2. Segunda Parte**
 - ▼ **2.1. Materiais**
 - 2.1.1. [Enquisa sobre a Materia](#)
 - 2.1.2. [Libro de Texto de "Física e Química" de 4º da ESO](#)
 - ▼ **2.2. Actividades (deberá elegirse entre UNHA destas actividades):**
 - 2.2.1. Mediante a "Enquisa sobre a Materia" responderase ás cuestións propostas
 - 2.2.2. Selección dun libro de texto de "Física e Química" de 4º da ESO
- ▼ **3. Terceira Parte**
 - ▼ **3.1. Materiais**
 - 3.1.1. [Internet como recurso educativo](#)
 - 3.1.2. [Listado de páxinas web](#)
 - 3.1.3. [Proposta de Deseño dunha Actividade. Exemplo: "O Principio de Arquimedes"](#)
 - ▼ **3.2. Actividades**
 - 3.2.1. [Tomando Internet como recurso, elabórense dúas actividades, relacionadas coas unidades a impartir en 3º ou 4º da ESO](#)
- ▼ **4. Internet como recurso: modelos de experiencias (documentos de Word)**
 - 4.1. [O movemento \(82 KB\)](#)
 - 4.2. [Conservación de la energía \(145 KB\)](#)
 - 4.3. [Fuentes de energía \(181 KB\)](#)
 - 4.4. [Son e ondas \(40 KB\)](#)
 - 4.5. [A táboa periódica \(31 KB\)](#)
 - 4.6. [Experimentando coas ondas \(28 KB\)](#)
 - 4.7. [Chuvia ácida \(24 KB\)](#)



Fotos das sesións de prácticas no Instituto Rosalía de Castro (Santiago de Compostela).

Na nosa experiencia, cremos que o noso papel como profesores pasou a ser máis o de titores do proceso de aprendizaxe, na medida en que, coas ferramentas informáticas e telemáticas á nosa disposición, o curso se transformou nun espazo aberto e interactivo onde adquirimos unha nova responsabilidade, a de “facilitar os medios cognitivos e operacionais para a edición e recuperación eficaz da información” (Carrera, 1998).

Como indicamos ó mencionar os obxectivos, consideramos que unha

das grandes dificultades dos cursos de formación inicial de profesorado é a desconexión entre as propostas didácticas que reciben os futuros profesores e o seu desenvolvemento na fase de prácticas nos centros de Ensino Secundario. Trataremos de obviar aquí moitas desas dificultades que teñen sido estudadas por diferentes investigadores.

A nosa proposición fundamentouse en elaborar a través de internet, na terceira parte das actividades, propostas didácticas que puidesen ser levadas á aula nos centros de Secundaria nos que se realizaría a fase de prácticas, para o que foi necesario chegar a un acordo cos titores, solicitar as aulas de Informática e seleccionar aqueles centros que dispuxesen dos recursos necesarios.

AVALIACIÓN

A avaliación do CAP virtual realízase durante o seu desenvolvemento, como se comproba no propio deseño do curso. De feito —pódese ver na figura—, WebCT dispón de ferramentas que permiten facer un seguimento do acceso de cada alumno ós diferentes apartados.

Ademais, asignouse unha data para unha sesión presencial final. Nesta, que se realizou como proba de lapis e papel, desexabamos coñecer o grao de satisfacción por parte dos futuros profesores sobre o curso, así como os aspectos que máis valoraron durante a

UBC VIRTUAL

SEGUIMIENTO DE ALUMNOS

Seguimento de alumnos - Contidos do profesor

CAP Virtual- Didáctica da Física e Química
Inicio - Mapa do profesor - Seguimento de alumnos - Amosar distribución - Amosar Material

Amosar distribución
Volver a [Seguimento de alumnos](#)

Nome completo: María ID de usuario: mm0001
Primeiro acceso: 18.28 - 18 Xan 2002 Último acceso: 11.07 - 09 Abr 2002
Número total de accesos: 212 Última páxina visitada: Listado de páxinas web

[Amosar o historial das páxinas de contidos visitadas](#)

Distribución de visitas de María

Páxina	Nº de visitas
Inicio	37
Páxinas de ferramentas	99
Páxinas de contidos	76

Número de páxinas de contidos visitadas por María

Número de páxinas diferentes visitadas: 11
Número total de páxinas: 20

Ficha de seguimento dos alumnos.

súa formación no seminario de Didáctica Especial de Física e Química. Para isto, tiveron que resolver dous tipos de cuestionarios: un sobre os contidos abordados e outro de valoración do propio curso. A seguir analizaremos o segundo.

A primeira das cuestións facía referencia ós tópicos que se trataron, e os alumnos participantes debían valorar a importancia que podía ter na súa formación como profesores. Como se observa no seguinte cadro, un dos aspectos máis valorados é o uso de internet como recurso.

Estima a importancia dos tópicos tratados no curso para a túa formación como profesor

	MOITA	POUCA	NINGUNHA
Mapas conceptuais	12	6	0
Ideas previas	18	0	0
Calidades do profesor	13	4	1
Deseño de actividades	16	2	0
Análise crítica dunha unidade didáctica	14	3	1
Internet como recurso	15	3	0

Na segunda das cuestións pedúselles que valorasen as dualidades técnicas do curso, respecto de catro aspectos concretos que dependen do servidor que empregamos. Esta análise resúltala

nos útil para achegarlles ideas ós nosos compañeiros da Universidade Virtual de Santiago de Compostela responsables da ferramenta informática. Contestaron tamén nun cuestionario pechado.

Valora as dualidades técnicas do curso, referidas a:

	BOA	NORMAL	MALA
Calidade da conexión	10	8	0
Facilidade de uso	12	6	0
Estructura da páxina	5	13	1
Comunicacións	9	9	0

Das respostas dadas concluímos que o grao de satisfacción podemos consideralo bo, pero debemos mellorar algúns aspectos.

Aínda que as tres preguntas restantes se expuxeron de forma aberta, agrupamos as respostas dun xeito semellante, dado que así é como as contestaron.

A primeira delas refírese a cómo valoraron a comunicación co profesorado. As súas respostas pódense agrupar en catro categorías:

Fai unha valoración persoal da túa relación co profesorado

Moi boa	1
Boa	6
Normal	5
Escasa	5
Non responde	1

Estas contestacións amósannos que a comunicación é un dos aspectos que máis interesa mellorar e será un dos obxectivos fundamentais para o vindeiro curso.

Na segunda das cuestións abertas pedíuselles que avaliasen a calidade do curso. Neste aspecto, o grao de satisfacción é bo, dado que só 3 dos 18 profesionais da educación o valoran por debaixo deste nivel.

Fai unha valoración persoal do curso

Moi bo	5
Bo	9
Normal	3
Malo	0
Non responde	1

A derradeira pregunta, ademais de ter un carácter aberto, permitía

sinalar simultaneamente máis dunha resposta, polo que o número de contestacións supera o dos 18 alumnos participantes no curso.

Indica, dos tópicos traballados no presente curso, cáil ou cáles che poderían resultar interesantes para ser obxecto dun curso virtual monográfico

Deseño de actividades	10
Análise de unidades didácticas	8
Ideas previas	14
Mapas conceptuais	4
Dualidades do profesor	6
Internet como recurso	14
Outras	2

As categorías que consideramos nas respostas indicáncanos de novo, ó igual que na primeira das cuestións, que o uso de internet como recurso é un dos tópicos mellor valorados.

A conclusión máis importante da análise do cuestionario é que o curso resultou interesante para os futuros profesores e o grao de satisfacción podémolo considerar bo segundo as súas respostas. Hai que ter en conta que este Instituto de Ciencias da Educación realizou, durante máis de 10 anos, cuestionarios de autoavaliación do curso de Didáctica de Física e Química, e que estes foron tamén semi-cuantitativos. O grao de acordo e satisfacción neste caso é moito maior ca nos que tiveron carácter presencial, o que nos anima a continuar e mellorar esta experiencia para os vindeiros cursos.

Por outra banda, indicaremos que WebCT, a ferramenta informática coa que elaboramos o curso, permite facer un seguimento pormenorizado do número de accións (visitas ás diferentes seccións, mensaxes enviadas e recibidas...) levadas a cabo polos alumnos. Como dato diremos que a media de visitas realizadas por cada alumno foi de 192.

CONCLUSÓNS

Como se comentou na introducción, ó contrario do que en principio se puidese pensar, este curso virtual permitiu establecer canles de participación entre alumnos e profesores que non é doado que se produzan no modelo presencial.

—Xerou un enriquecemento para o profesorado participante no que se refire á investigación e utilización das TIC.

—Constatouse unha maior participación dos estudantes no curso ó comparalo co que acontece na modalidade presencial.

—Permitiu introducir o alumnado dun xeito directo e obxectivo no uso das novas tecnoloxías como medio de formación.

—Detectáronse carencias neste terreo nun tipo de alumnado que, por pertencer a áreas científicas, deberán ser corrixidas.

—Abríronse camiños para a elaboración de cursos virtuais relacionados coa didáctica da Física e a Química, dos que os seus destinatarios poderían ser tamén os profesores de Primaria e Secundaria en activo.

Por iso, coincidimos con Cebrián e Ríos (2000:16) en que os verdadeiros cambios que necesitamos non son exclusivamente tecnolóxicos, senón máis ben mentais e actitudinais, e en que estes cambios estarán determinados na medida en que os profesores saibamos utilizar as novas posibilidades das tecnoloxías para cambiar os nosos vellos hábitos de clase por outros que faciliten unha maior calidade educativa.

En calquera caso, cremos que a experiencia que presentamos supuxo para os que participamos nela, alumnos e profesores, unha vía chea de suxestivas expectativas...

BIBLIOGRAFÍA

- Bates, T. (2000): *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Carrera, D. (1998): *I Congreso sobre Publicación Electrónica*, <http://www.gdp.org/~maig98>.
- Cebrián, M., e J. M. Ríos (2000): *Nuevas Tecnoloxías aplicadas a las Didácticas especiales*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Hierrezuelo J., e A. Montero (1989): *La ciencia de los alumnos*, Madrid, MEC-Laia.

Pernas, E., J. Mendoza e R. Cid (2002): "Experiencia virtual de Didáctica de la Física y la Química", comunicación presentada no *II Congreso Internacional de Didáctica Universitaria e Innovación* (CIDUI), Tarragona.

Pernas, E. (2002): "Navegando en un mar de bits: Internet como instrumento de comunicación en la escuela", en J. M. Vez (dir.), *Aplicaciones de las NN.TT. en el aprendizaje de la lengua castellana*, Madrid, MEC.

Salinas, J. (coord.) (1996): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Palma de Mallorca, UIB.

Sancho Gil, J. M^a (1994) (coord.): *Para una Tecnología Educativa*, Barcelona, Horsori.

Sangrà, A. (2002): "Education en présence et à distance: points de convergence", en E. J. Fuentes et al.: *Présence et distance dans la formation à l'échange*, Como, Ibis.

Zapata, M. (1997): "Internet como recurso educativo", <http://www.um.es/~icemur/mzapata.htm>.

RELACIÓN DE PÁXINAS WEBS

WEBS EDUCATIVAS NA ÁREA

<http://www.sc.ehu.es/sbweb/index.htm>

<http://www.edunau.net/oficina/oficinaareas1.htm>

<http://www.fisica.ufc.br/ressonancia4.htm>

<http://www.fisica.ufc.br/brindes.htm>

<http://www.lafacu.com/apuntes/fisica/ondas/default.htm>

<http://www.ciencianet.com/tissandier.htm#vibraciones>

<http://www.168.176.37.84/textos/fisica/ondas/MovOndulatorio.html>

WEBS RECOMENDADAS

<http://www.ciencianet.com>

<http://www.lafacu.com>

<http://www.edunau.net>

<http://www.fisica.ufc.br>

<http://www.168.176.37.84/textos/fisica/default.htm>

http://www.explorescience.com/activities/activity_list.cfm?categoryID=3

http://www.nautilus.fis.uc.pt/softc/Read_c/Read_c.html

<http://www.ch.ic.ac.uk/schools/>

<http://www.physicsweb.org/>

http://www.nautilus.fis.uc.pt/softc/Read_c/internet.htm

WEBS RELACIONADAS CO ENSINO DAS CIENCIAS

<http://www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/694/portada.html>

<http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/index.html>

<http://www.educnet.net/>

<http://www.indexnet.santillana.es/home.htm>

<http://www.ugr.es/~agros/>

<http://www.offcampus.es/interactivo.dir/recursos/recursos.htm>

<http://www.ince.mec.es/revedu/revind.htm>

<http://www.centros5.pntic.mec.es/ies.victoria.kent/Rincon-C/rincon.htm>

<http://www.amazings.com/ciencia>

<http://www.todo-ciencia.com/index.php>

<http://www.omega.ilce.edu.mx:300/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/42/himn/radiactividad.htm>

<http://www.canalciencia.com/>

<http://www.omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/index.html>

<http://www.estudiantes.elpais.es/>

<http://www.filoesp.topcities.com/hdelaciencia.htm>

<http://www.chem.ucsb.edu/~gerig/chem142a/structures.html>

<http://www.persona15.iddeo.es/pefeco/index.html>

<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Lab1719/tperiodica.html>

<http://www.ucm.es/info/rsef/>

<http://www.uv.es/~jaguilar/>

<http://www.mitareanet.com/>

<http://www.ctv.es/USERS/sordos-co/Publicaciones.htm>



José MENDOZA RODRÍGUEZ e Eulogio PERNAS MORADO, “A utilización da rede na formación inicial do profesorado de Secundaria”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 133-144.

Resumo: A pesar de que os cursos *on-line* permiten amplia-las posibilidades de acceso a actividades de formación do profesorado, na nosa comunidade aínda son escasas as que adoptan este formato. Neste sentido, podemos encadrar a iniciativa de desenvolvemento do denominado “CAP virtual” na modalidade de Didáctica da Física e a Química, levada a cabo durante o curso 2001-2002 por parte do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (ICE-USC).

Palabras chave: Formación profesorado. E-learning. Ensino *on-line*. Entorno virtual de aprendizaxe.

Resumen: A pesar de que los cursos “on-line” permiten ampliar las posibilidades de acceso a actividades de formación del profesorado, en nuestra comunidad aún son escasas las que adoptan este formato. En este sentido, podemos encuadrar la iniciativa de desarrollo del denominado “CAP virtual” en la modalidad de Didáctica de la Física y la Química, llevada a cabo durante el curso 2001-2002 por parte del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (ICE-CAP).

Palabras clave: Formación profesorado. E-learning. Enseñanza *on-line*. Entorno virtual de aprendizaje.

Summary: Despite the fact that the on-line courses increase the possibilities of access to teacher training activities, in the Galician region just a few have adopted this format. In this sense, we can classify the initiative of development of the so-called “virtual CAP”, which was carried out during the academic year 2001-2002 by the Institute of Educational Sciences of the University of Santiago de Compostela (ICE-USC), within the speciality of Teacher Training in Physics and Chemical Sciences.

Key-words: Teacher Training. E-learning. On-line Teaching. Virtual Learning Environment.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 25-02-2003.



LEMBRANZA DE MARCIAL VALLADARES NO CENTENARIO DA SÚA MORTE

Juan L. Blanco Valdés*
UNED
Pontevedra

INTRAHISTORIA DUN DÍA

Este 17 de maio haberá trinta e tres anos da celebración do Día das Letras Galegas adicado ó estradense Marcial Valladares Nuñez, natural, como a súa irmá a poetisa Avelina, do fermoso lugar da Vilancosta, na freguesía de Vicenzo de Berres, corazón da Ulla onde o autor situou a peripecia da súa *Maxina*. Os actos centrais daquel día, no contexto dunha dictadura que toleraba manifestacións galeguistas só baixo unha aparencia case que folclórica, tiveron lugar na capital estradense, onde se reuniu a Academia recibida e agasallada pola corporación municipal. Moito ten mudado desde entón: a Francisco Franco Bahamonde quedábanlle aínda cinco longos anos, quen subscribía estaba daquela a piques de cumprir os dez aniños e o seu pai era alcalde da Estrada. Por esta razón, a lembranza daquel 17 de maio aparece para min arrodeada dunha melancólica auréola na que se mesturan a saudade

infinita da nenez e a xurdia memoria dun orgullo.

Sabedor meu pai de que era pouco o que lle restaba de mando municipal (pola súa negativa a asumir, coa alcaldía, a xefatura provincial do *Movimiento*), supoño que aquel 17 de maio botou o resto, nun exercicio de catarse no que intimamente querería conxurar, digo eu, o asasinato do seu tío Roberto Blanco Torres en 1936, o expediente de depuración de seu pai, meu avó Mario, secretario do Concello, pola súa significada condición republicana, a represión sufrida polo seu irmán Segismundo, rapado ó cero por facer campaña a prol do Estatuto do 36... Aquel día de primavera —eu, acaso idealizándoo, lémbroo luminoso e inzado de vida—, houbo discursos —do Patriarca, do presidente da Academia, Martínez-Risco, do propio alcalde—, houbo bandeira galega cubrindo o pétreo monumento a Valladares, houbo solemne entoación do Himno e houbo xantar (recordaba meu pai a Álvaro Cunqueiro entusiasmado co

* Profesor de Lingua española.

salmón —;da Ulla, como non!— incluído no menú). Teño para min que estes fastos deberon satisfacer arelas obrigadamente contidas durante moitos anos. Polo demais, a corporación municipal non debeu escatimar gastos para estar á altura das circunstancias: Otero Pedrayo escribelle unha carta ó alcalde con data do 19 de maio seguinte, onde, entre outras cousas, di: “Vai nista carta meu persoal agradecemento a tantas probas de amizade. Enxamais, penso eu, pode ser acollida millor unha sociedade literaria como a Academia galega. Para min foi a xornada máis leda e fermosa da miña vellez”^{*}.

A idea de adicar o día das nosas letras ó autor de Berres viña xa de atrás, cando menos de seis anos antes. De entre o extenso fondo documental de meu pai conservo tres cartas sobre o asunto. Unha é a do mestre estradense residenciado en Oviedo D. Manuel Bergueiro López, quen o día 30 de maio de 1966 lle escribe ó alcalde da Estrada: “Los miembros de la Real Academia Gallega acordaron en la última sesión designar dos o tres académicos para que investiguen a qué escritor galleguista ha de dedicársele el próximo año el Día das Letras Galegas. Por este motivo, escribí a algunos amigos que integran dicha Entidad, indicándole el nombre de Marcial Valladares, el cual ha hecho, como tú sabes, una gran labor dentro de la Literatura gallega [...] Creo que todos los actos que se celebrasen no

solamente redundarían en beneficio de la cultura gallega y de exaltar la figura del ilustre autor de la primera novela en nuestra lengua vernácula, sino que también serviría para poner muy alto el nombre de La Estrada”. É mester, polo tanto, atribuírle ó Sr. Bergueiro López —de quen non teño máis referencias cás expostas—, o mérito de reclamar por primeira vez o galardón do Día das Letras para Valladares. A contestación do alcalde a Bergueiro, manifestándolle a súa total conformidade, é do 3 de xuño, data na que tamén lle escribe ó Presidente da Real Academia Galega, Sebastián Martínez-Risco y Macías, entre outros, nos seguintes termos: “[...] reunir axiña o concello estradense para tomar o acordo de pedir que sexa honrada co prúsimo Día das Letras galegas do ano que vén, a esgrevia figura de don Marcial Valladares, dino por moitos conceutos de tal honra [...]. Agora préggolle que vostede tome tamén intrés e me diga o que nós temos que facer pra conseguilo. Se é ben que tomemos ese acordo no Concello, ou si teño que recomendar a algún académico que nos axude. Cando menos coido que han de ver moi ben a ideaia Fraguas, don Fermín Bouza, Carro, Filgueira, pois coñecen ben a Estrada e saben bastante da vida do moi ilustre fillo de Vilancosta”.

É evidente que a proposta non caeu en saco roto, aínda que habería de aprazarse catro anos.

^{*} Cfr. Juan L. Blanco Valdés, “Un pregón non-nato de Otero Pedrayo e unha curiosa achega bibliográfica de Eladio Rodríguez González”, *Boletín galego de literatura*, 25, 2001, 157-166.

LEMBRANZA DE MARCIAL VALLADARES (CUNHA HOMENAXE IMPLÍCITA)

Este 17 de maio cúmprense 100 anos do pasamento do ilustre poeta, novelista e lexicógrafo, ex-alumno da Minerva compostelá, aniversario, por certo, de exactitude case matemática, pois finou o 20 de maio de 1903. Entre outros actos e textos de centenario que de seguro han ver a luz**, queremos recuperar un documento de difícil consecución, e supoño que reservado ó coñecemento erudito debido á súa natureza. Trátase dun pequeno folleto co que a Universidade compostelá se sumaba ás conmemoracións valladarianas, de autoría do entón “Encargado de Cátedra de Lingüística e Literatura galega” Ricardo Carvalho Calero e que leva por título *O señor de Vilancosta. Loubanza de don Marcial Valladares Núñez no Día das Letras Galegas*. No pé da cuberta, un revolto lingüístico que dá fe da realidade do momento: “Universidad de Santiago-17 maio 1970”.

Creo que se trata do primeiro texto que a Universidade publicaba institucionalmente nas Letras, inaugurando, por certo, unha tradición desde entón xamais interrompida. Non hai nos fondos da Biblioteca Universitaria referencia ningunha de anos anteriores

á obra de homenaxe correspondente ó autor de cada ano, e si regularmente desde este 1970 ata 1980, por certo, de autoría sistemática de Carvalho Calero. Existe, ademais, na propia obriña un dato que non deixa dúbida sobre o carácter pioneiro da publicación universitaria no Día das Letras: o parágrafo inicial inclúe a explicación da orixe e o porqué de celebrar o día das nosas letras o 17 de maio.

O folleto imprimiuse nunha tiraxe pequena, abonda para unha circulación máis ben interna da propia Universidade (non hai máis mención técnica có depósito legal e a de “Impreso en la Universidad de Santiago”). Cremos que, co gallo dos cen anos do pasamento de D. Marcial e para o máis universal coñecemento da súa vida e obra, temos unha magnífica ocasión para dalo hoxe de novo ó prelo, convencidos do seu alto valor documental. Sirva, a un tempo, tamén de humilde homenaxe de quen subscribe ó maxisterio do profesor Carvalho Calero e ás súas clases de literatura galega nas aulas da vella facultade de Mazarelos (*In Eremo*), que hoxe lembro coa saudade de tempos que non han voltar***.

* * *

** É mester lembrar, por exemplo, o texto dunha moi novel Mercedes Brea — estradense, por certo, como o propio Valladares—, publicado no mesmo 1970, en *Grial* (núm. 29, pp. 352-355): “Sobre *Maxina*”, texto que acadaría, co gallo do centenario, nova vixencia e actualidade.

*** Reproducimos este texto coa autorización da Universidade de Santiago de Compostela. Naturalmente, respectamos a ortografía orixinal, emendado só aqueles erros de imprenta evidentes.

RICARDO CARBALLO CALERO

Encargado de Cátedra de Lingüística e
Literatura Galega

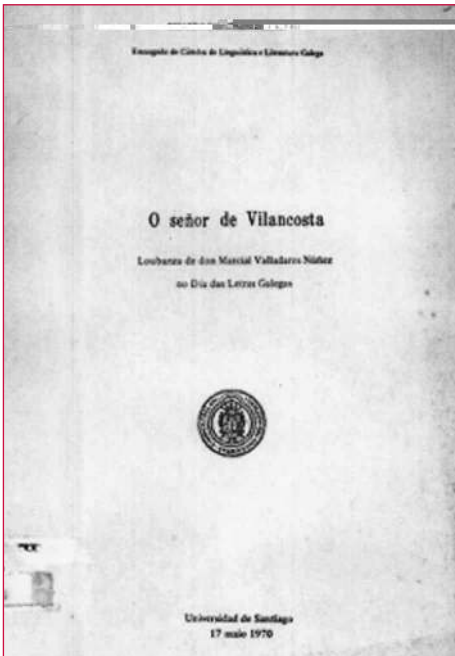
O SEÑOR DE VILANCOSTA

Loubanza de don Marcial Valladares
Núñez

no Día das Letras Galegas

Universidade de Santiago

17 maio 1970



DÍA DAS LETRAS GALEGAS

O 17 de maio de 1863, na súa casa santiaguesa, inmediata á porta, aínda hoxe en pe, de Mazarelos, firmaba

Rosalía de Castro a adicatoria a Fernán Caballero do libro que ía facer época na historia das letras en lingua do país, os *Cantares gallegos*. Un século despois, a Academia Galega instituíu a conmemoración anual dunha figura literaria que cultivara a fala do noroeste peninsular: o día das Letras Galegas, no aniversario daquela adicatoria. E desde entón, e a partir do 17 de maio de 1963, consagrado á celebración do centenario da primeira obra mestra de Rosalía, Galicia relembra todos os anos a un escritor galego. E así, tras Rosalía, foron Castelao, Pondal, Añón, Curros, Cuevillas e Noriega honrados en calidade de figuras epónimas.

Este ano a Academia escolléu a don Marcial Valladares Núñez como destinatario da lembranza anual. E a Universidade de Santiago, que estivo presente en todas as citadas conmemoracións, súmase tamén á actual, e adica o seu tributo de veneración afervoadada a tan relevante petrucio, como Castelao, Pondal, Añón e Cuevillas, fillo seu académicamente, pois Valladares foi alumno desta Casa, tripóu os seus claustros e aquí cursóu e rematóu os estudos da licenciatura en Dereito.

VALLADARES, SEÑOR DE VILANCOSTA

¿Quén era e quen chegou a ser aquel mozo de vintetrés anos que en 1844 abandonaba as nosas aulas, unha vez aprobado o derradeiro curso da carreira?

Don Marcial Valladares foi un fidalgo das terras do Ulla, un daqueles fidalgos aldeáns que no abrinte e no mediodía do rexurdimento das letras galegas aportaron unha contribución tan xenerosa á restauración da nosa fala como lingua de cultura.

Nacera en Vilancosta, aldea que se acolle ao sino de San Vicente de Berres, no axuntamento da Estrada, o 14 de xunio de 1812. O seu pai era don Xosé Dionisio Valladares, abandeirado do Batallón Literario en 1809, abogado, colaborador de Fontán no Mapa de Galicia e de Madoz no Dicionario histórico-estadístico¹. O pai de don Marcial, o mesmo que o irmán deste Serxio e a irmá Avelina, foron todos poetas, a derradeira en galego tamén.

Non ben rematados os seus estudos universitarios, aparece Marcial Valladares cultivando a poesía galega. A súa composición “Suidades” é de 1845; polo tanto, das máis antigas do noso Renacemento. Se deixamos a un lado os dous poemas de Nicomedes Pastor Díaz, que non tiveron sucesión, “Suidades” é a máis vedraña peza lírica daquel movemento, xuntamente coa “Nai chorosa” de Camino. Os versos de Turnes e algún outro rimador do XIX anteriores aos citados de Valladares e Camino, non pertencen ao Renacemento, nen xiquera como se pode considerar que pertencen a “Alborada” e a “Égloga” de Nicomedes, máis prerrenacentistas que renacentistas, máis

prerrománticas que románticas. O que se escribe en Galicia antes de 1845 é polo seu didactismo —literatura litúrxica toda ela, dunha liturxia relixiosa dou dunha liturxia cívica— século XVIII mais que se escribe no XIX; neoclasicismo, cando o Renacemento vai ser romantismo serodio, realismo romántico. Así pois, aínda que Valladares, como poeta lírico, ía ser ben axiña superado polo proio Camino, seu compañeiro de idade, por don Francisco María de la Iglesia, cinco anos máis novo, e un pouco máis tarde por Rosalía, non se pode negar ao bo fidalgo ullán un posto na primeira fía de vangarda de restauración das letras galegas. Esto abondaría para facer o seu nome significativo. Podemos considerar que Marcial Valladares e Alberto Camino son, aquel ano auroal de 1845, os fundadores da Renanencia literaria.

Como tantos outros escritores galegos da súa época, Valladares seguiu por un tempo a carreira administrativa, chegando a atinguir a categoría de Xefe superior de Administración Civil; pero como as súas vocacións eran a erudición e a literatura, e as rendas do patrimonio familiar folgadas, aos cuarenta e cinco anos da súa idade retirase á casa petrucial, e alí fai vida de señor de aldea, e conságrase co acougo que lle permite a lonxanía do mundanal ruído ao cultivo das letras.

El mesmo escribiu a imitanza das cantigas populares:

1 F. Bouza Brey, *Achegas pra a bibliografía de Marcial Valladares como etnógrafo*, en BRAG, tomo XXVIII, p. 21.

O señor de Vilancosta
soilo a ela ten apego;
vive entre os seus labradores,
hónrase de ser galego.

Colaboróu Valladares en moitos periódicos do país e da emigración, como *La Exposición Compostelana* e *Galicia Humorística*, de Santiago; *Galicia da Cruña*; *O Tío Marcos da Portela*, de Ourense; *A Monteiro*, de Lugo, *La Revista Popular*, de Pontevedra; *La Ilustración gallega y Asturiana*, de Madrid; *El Eco de Galicia*, de Buenos Aires; así como nas publicacións de etnografía e folklore que daquela sacaba a luz Antonio Machado Álvarez, introductor deses estudos en España. Machado Álvarez, como se sabe, pai dos famosos poetas Antonio e Manuel Machado Ruiz, nacera en Santiago, aínda que axiña o levaran a Sevilla, de cuia Universidade foi o seu pai catedrático. Na librería de Antonio Machado Álvarez, moi vencellado aos escritores galegos, o Machado en cuia *Biblioteca de las tradiciones populares españolas* foi publicado o *Cancionero popular gallego* (1885-1886) de Pérez Ballesteros, e para cuia *Colección de enigmas y adivinanzas* (1883) aportóu materias Valladares, leron a Rosalía os fillos do etnógrafo Antonio e Manuel, i esa lectura deixou a súa pegada na lírica de ambos, sendo o máis brillante testemuño de tal feito a admirable canción da espiña dourada do cantor de Soria, inspirada na canción do cravo, se cadra de ouro, da poetisa galega.

Don Marcial Valladares non contraeu matrimonio.

O Señor de Vilancosta
é xa vello e non casou;
fortuna pra que os sobriños
se leven o que el herdou.

Morreu na súa casa soarenga o 20 de maio de 1903, como tamén tiña previsto en verso:

En Vilancosta nacín
e nela penso morrer.

VALLADARES LESICÓGRAFO

O *Diccionario gallego-castellano*, publicado en Santiago por Valladares no ano 1884, centra o traballo de lexicografía realizado polos galegos no decorrer da historia.

Desde o bacharel Olea foron dabondo os galegos e non galegos que dun xeito ou outro se interesaron polo léxico do romance máis occidental. Son anónimos algúns destes colectores de verbas galegas. Outros —Sarmiento, Sobreira, Pintos—, figuras notorias da nosa cultura.

O primeiro ensaio de Diccionario galego de tipo xeral foi o do *Biblioteca* desta Universidade, o presbítero don Francisco Xavier Rodríguez, editado póstumamente, por don Antonio de la Iglesia, en 1863. Mereceu a censura, demasiado severa, de Murguía, como a

Gramática de Mirás; de Murguía, que non consideraba que unha e outra obra poideran lídimalmente levar os tiduos, que de feito levaban, de *Diccionario de Gramática*, respetivamente². Don Manuel endrezaba os seus tiros, valla a verdade, máis contra don Antonio que contra don Francisco Xavier. O incompleto libro déste foi punto de partida dos que se publicaron despóis. Hai nel uns intentos de etimoloxía que os seus sucesores non continuaron.

Menos formación cultural poseía don Xan Cuveiro Piñol, a quen, secomasí, debemos agradecer a súa preocupación lingüística, manifestada non só no *Diccionario* editado en Barcelona en 1876, senón tamén en *El habla gallega*, tentativa de sistematización do saber de entón verbo da orixe, historia i estrutura do idioma.

Valladares supera amplamente aos seus predecesores, dos que, naturalmente, se aproveita. O seu *Diccionario* serve de base a todos os posteriores. É o primeiro diccionario verdadeiramente maduro, tida conta do momento en que se redacta. Valladares presta atención ao timbre das vocás, e marca as abertas, co que amosa unha preocupación fonolóxica na que apenas ten a Pintos como precedente. O máis importante dos *Diccionarios galegos* posteriores, o de don Eladio Rodríguez González, é, en realidade, unha ampliación do de

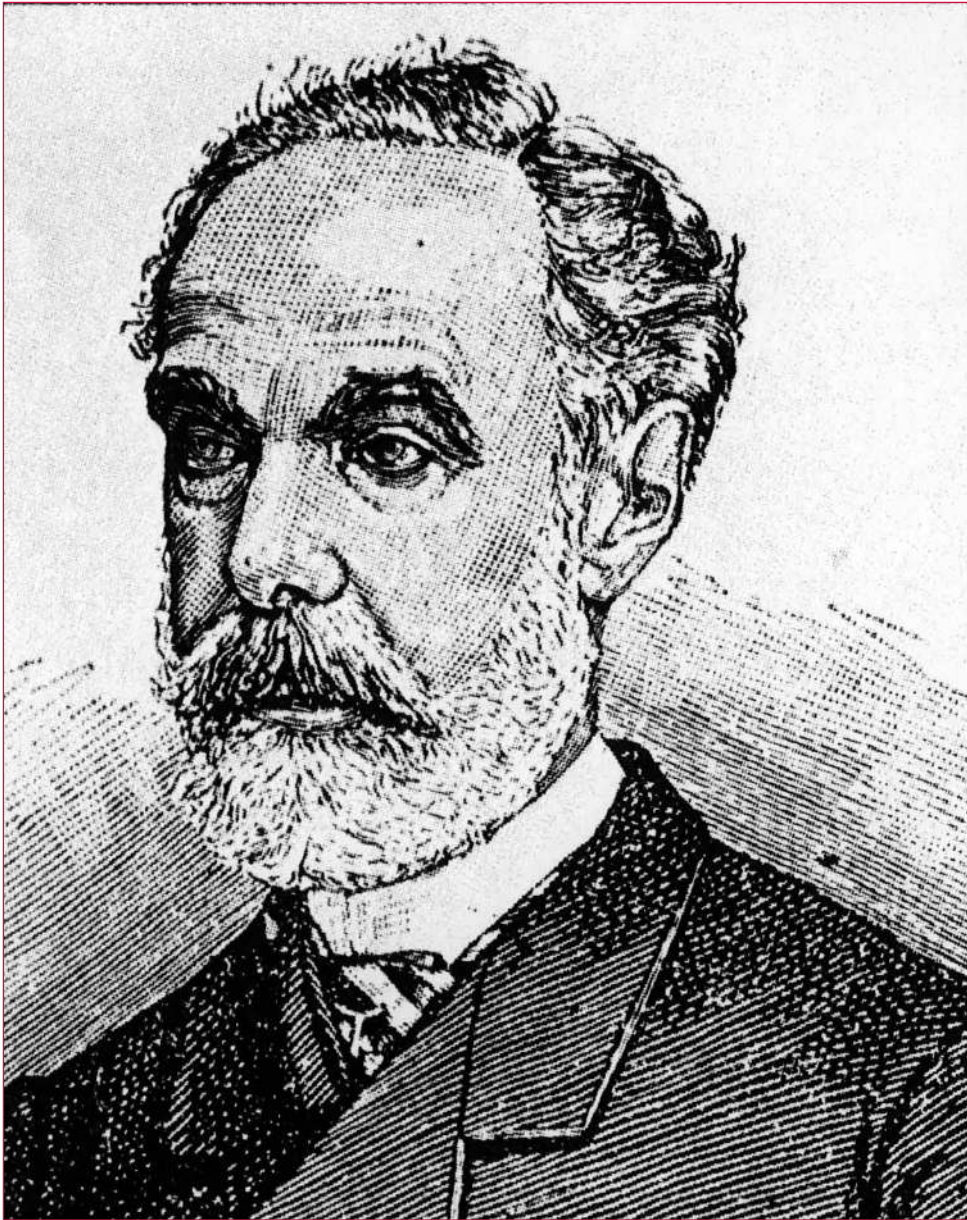
Valladares. De xeito que o *Diccionario* de Valladares é o noso diccionario clásico. Tivo un grande éxito, e, como a *Gramática* de Saco, puxo os fundamentos do estudo da nosa lingua. A *Gramática* de Saco e o *Diccionario* de Valladares son a *Gramática* e o *Diccionario galegos* que reclamaba Murguía cando negaba tales tiduos ás obras de Francisco Mirás e Francisco Xavier Rodríguez.

Don Marcial non limitóu a súa preocupación pola lingua á confección do seu *Diccionario*. Debemos mencionar tamén o seu minucioso traballo *Del apóstrofo en la escritura gallega*³. A Academia Galega vén de poñer o seu selo oficial á eliminación deste signo gráfico de elisión, realizado hai tempo polos escritores galegos⁴; pero unha cousa é a ortografía e outra a fonética. O estudo de don Marcial é aínda moi útil como investigación e sistematización de dados dialectás atinguentes á pronuncia. En termos xerás, o apóstrofo en don Marcial marca a realidade dunha elisión vocálica; e mais que hoxe prefiramos na escrita, como é lóxico, respeitar a imaxe visual dos vocábulos, o que resulta moito máis claro e sinxelo, as normas que Valladares establece para o uso do apóstrofo non deixan de ser unha aportación interesante ao coñecemento do trato do encontro de vocás na realidade da fala espontánea, o que nos

2 Manuel Murguía, *Historia de Galicia*, tomo I, Lugo, 1865, p. 26, nota 1.

3 *La Ilustración Gallega y Asturiana*, tomo I, p. 123-124.

4 Real Academia Gallega, *Normas ortográficas do idioma galego*, A Cruña, 1970.



Marcial Valladares Núñez.

dá unha imaxe acústica da fonética sintáctica popular.

VALLADARES POETA

Xa temos suliñado o rol de precursor do Rexurdimento desempeñado por Valladares como cultivador da poesía lírica. Non é don Marcial un dos grandes poetas daquel movemento. Pero pola propiedade do seu léxico, pola sinxeleza da súa emoción galega e a mesma modestia que refrexa o ton menor adoutado para cantar os costumes labregos ou os sentimentos persoais do poeta, a produción rimada de Valladares, moi limitada en pezas, merez un posto na historia da nosa lírica. Quen carezan de perspectiva histórica, e vivan entalados nas estreitas lindes do presente sen dimensións, non acharán mensaxe algunha nos afables e mesmo candorosos versos do bo señor de Vilancosta, home piadoso e pacífico, con moito da medida de música de cámara do fidalgo de pazo do XVIII. Pero un actualismo sen pasado é un actualismo sen porvir, e a arrogante ilusión pueril de nos creer ceibes de toda débeda cos nosos pais, conduciríanos fadalmente a unha tristeira soedade cara os nosos fillos, que nos negarían despreciativamente e rexeitarían a súa débeda para connosco, coma nos teríamos rexeitado a nosa cos nosos devanceiros. Esa ameaza supón unha triste insolidada-

riedade de xeracións, unha crónica discriminación que ten por desenlace a barbarie, xa que ao negar a tradición —quen ten dúas caras, unha que é precedencia, e olla ao pasado, e outra que é consecuencia, e olla ao porvir—, nega a historia, e coa historia a cultura, e coa cultura o progreso.

Prestaría un servizo á historia da literatura galega quen reunise, en texto depurado e comentado, as composicións en verso publicadas por don Marcial. Habería que recollelas de diversas publicacións da época. A inspiración de Valladares céntrase nos costumes e horizontes populares —aldeáns ou vilegos—, nos sentimentos de tenrura amorosa ou na agudeza epigráfica. E así poderíanse agrupar en tres os apartados as composicións poéticas do señor de Vilancosta.

Ante as do primeiro grupo poderíamos incluír os pentasílabos de “A miña aldea”, que polo afectuosos tamén poderían acadar un posto no segundo⁵; A fonte do Pico Sagro”, en quintillas, evocadora da paisaxe que todas as mañáns enxergaba desde a súa fiestra o bo cabaleiro, o perfil característico do misterioso xigante, tan carregado de prehistoria e historia, pero ao mesmo tempo embrullado na brétema da lenda e das meigas formas de vida cotiá da natureza campesina⁶; Inés fiando”, cadro de xénero da vida rural⁷; Quieta xesta. ¡Vaite coxo!, glosa dun

⁵ *Álbum de la caridad*, p. 147.

⁶ *Álbum de la caridad*, p. 272-273.

⁷ *La Ilustración Gallega y Asturiana*, tomo I, p. 200-201.

trebello, bordón ou idiotismo dialectal, que lembra as letrillas satíricas do barroco español⁸; Pero sobre todas atinguíu xusta sona a moi xeitosa Castañeira en Santiago”, rebuldeiro cadro da vida popular compostelana. Vemos e ouvimos nela á feita e moza castañeira que vende as súas rosendas da Ulla pola maná cedo, se cadra no Toral, a pregoar a súa mercancía, defendéndose con astrucia da picaresca estudiantil, e apurrando coa gracia do seu seseo a valeirar a súa ola de degaras ás rapazas da aldea, que veñen ao mencer á cidade a facer o seu avío; aos soldados da garnizón, prendados do seu corpiño, xenerosos máis que os embufandados chupatorcidas; e afinal a dona Urbana, a comercianta de enfrente. ¡Ai, qué ricas, fervendo!⁹”.

Antre as poesías de carácter lírico sentimental poríamos en cabeza as venerables Suidades”, contemporáneas das primeiras pezas de Alberto Camino, en endecasílabos, como O desconsolo” e Nai chorosa”, e de estilo e brandura moi semellantes¹⁰. Uns pentasílabos de amor e ausencia, endrezados A....”, dannos unha impresión de auténtica coita persoal¹¹. Tamén se diri-

xen A....” os versos que comencan Non vaias este ano a Francia”, onde se combinan intimidade afectuosa e gabanza da beleza da terra galega¹².

E cando teñamos de facer a colleita de epigramas, non esquezamos os que se encetan Bebendo onde eu me atopaba”, Pedíndolle a un labrador”, Consultóu con don Alexos¹³, Coa vinagreira na man”, Indo as uvas eu a ver”, Pepino rompe un cristal¹⁴, Unha tarde que eu sentín”, Apeándose en Santiago¹⁵. Un bo monllo de herba fresca, para lecer e vagar de ánimos coitadosos.

VALLADARES, NOVELISTA

Aínda outra gloria acadóu don Marcial, a de ser o primeiro novelista en galego.

Hai unha prosa novelística en galego, ou galego-portugués, na idade media. Moito se debéu de perder desta prosa, se cadra o pergameo e o papel devorados polas labaredas que nos séculos XIV e XV ergueron na nosa terra as guerras dinásticas e sociás: a

8 Id., tomo I, p. 400.

9 Antonio de la Iglesia, *El idioma gallego*, tomo I, pp. 79-81.

10 *Álbum de la caridad*, p. 299-300.

11 Id., p. 325-327.

12 *La Ilustración Gallega y Asturiana*, tomo I, p. 56-57.

13 Id., tomo III, p. 95.

14 Id., tomo III, p. 425.

15 *Galicia Humorística*, ano I, Tomo I, p. 152.

contenda civil entre o derradeiro dos Borgoñas e o primeiro dos Trastámaras; as diferentes fases da liorta social dos Irmandiños. Réstannos *A demanda do Graal*, a *Crónica Troyana*, anacos dun Tristán, acenos dun *Amadís*. Todas, senón a derradeira das citadas obras, cuia realidade corporal está por ver, traducións do francés, dereitas ou indireitas. En todo caso, en galego, en galego moderno, Valladares é o máis antigo novelista.

A súa novela, *Maxina, ou a filla espúrea*, é de 1880¹⁶, o *annus mirabilis* da Renascenza, o ano de *Follas novas*, de *Aires da miña terra*, de *Saudades gallegas*.

Don Marcial, que iniciara o renacemento da lírica en 1845, houbo de agardar trinta e cinco anos para iniciar o renacemento da novela. Renacemento que é un nacemento, pois non fai referencia a ningún pasado que se tome como modelo. Na novela como nos demais xéneros. Os nosos precursores iñoraban ou esqueceran a existencia dunha literatura galega medieval. Durante moito tempo, as *Cantigas de Santa María*, ata a edición académica (1889) endexamáis lidas, eran para os escritores galegos todo o que sabían escrito na idade media na lingua que eles mesmos cultivaban. E ata a edición de Teófilo Braga (1878) do Cancioneiro da Vaticana non houbo en Galicia coñecemento práctico da poesía profana medieval. Aínda así, ese coñecemento redúxose de momento a uns poucos

eruditos, e deica tempos moi serodios non foi operante na literatura galega.

Por outra banda, a cultura galega caracterizouse sempre polo seu arcaísmo. Forzado a percurar orientación fora de Galicia para a composición da súa novela, Valladares, en 1880, non se acolle ao realismo xa vixente na novelística española. De 1880 é *El Niño de la Bola*, de Alarcón, e por entón Galdós xa dera á luz as tres primeiras series dos seus *Episodios nacionales*. Valladares escribe unha novela que máis ben se refire ao folletón francés, á novela romántica popular de asunto contemporáneo, á novela por entregas. Pensamos en Pérez Escrich, en Julio Nombela, en Antonio de Trueba, en José Selgas. Aínda que algúns dos citados son posteriores, este tipo de novela é o satirizado por Rosalía en *El caballero de las botas azules*, se ben a mesma Rosalía se achegara a ese xénero en *La hija del mar* e *Flavio*. En todo caso, o fidalgo de Berres non escribiu propiamente unha novela de costumes aldeáns, nen xiquera mantivo constantemente na aldea o escenario da acción. I esta tradición ha continuar nos exemplares inmediatos do xénero, como *A cruz de salgueiro*, de Xesús Rodríguez López.

Con aquela obra, senón na estrutura, segundo temos visto, ao menos na linguaxe, viuse obrigado Valladares a realizar un grande esforzo de creación. Un texto en prosa de extensión semellante era, efectivamente, unha novidade en galego moderno.

16 *La Ilustración Gallega y Asturiana*, tomo II, p. 266-460.

Valladares estaba calificado para levar a cabo con éxito o seu cometido. Dificilmente se podería achar no seu tempo quen poseera un caudal léxico comparable ao de don Marcial, tesoureiro da lingua galega. Se cadra, o seu amigo don Antonio López Ferreiro. Pero a especialidade do sabio coengo estaba no galego histórico, mentras que Valladares o que dominaba era a fala rústica do seu tempo. *Maxina* é un riquísimo depósito de voces e xiros galegos, e fora só por eso e por ser a primeira novela moderna no noso idioma, merecería dabondo unha segunda edición, que cicáis hoxe saia á rúa, e que poderá ser útil aos derradeiros novelistas galegos, de léxico tan pobre que semella dialectal castelán.

Apuntaremos algunhas particularidades da técnica narrativa de don Marcial.

Se Shakespeare fixo falar en inglés, sen escrúpulo algún, a Coriolano e a Romeo, Valladares, máis por didactismo dazaoitesco que por realismo dazanovesco, aínda que adoutando o galego como lingua do narrador, pon en castelán nos diálogos as verbas que pronuncian os persoaxes de elevada condición social, os señores, que son quen na fábula desempeñan os papés principás. Co cal falsea o autor a realidade por esceso de preocupación realista. Pois raro sería o señor galego de tempos de Valladares por moi *Maxina*, *Otilia*, *Salvio*, *Veranio*, *Ermelio*, *Adra* ou *Fara* que se chamase, ou se chamasen os seus interlocutores — que, abocado a conversar cos labradores,

non empregase a mesma lingua déstes, mesmo que fora como lingua vernácula, coa implicación etimolóxica que esto supón, a aínda por esa implicación, aunque non fora tan sabido en etimoloxía como os que agora rexeitan por servil esa denominación. E un convencionalismo tan arbitrario como o que pon citas de Séneca e Aristóteles nos beizos do biltre de Sempronio. E como o creador deste dá aos seus persoaxes nomes que soan a grego, conforme coa tradición da comedia latina, así Valladares aos seus outros que soan peleríños na onomástica dos fidalgos galegos do seu tempo. O que é tamén outra convención, que percura o prestixio dun bautismo literario.

A exposición e o desenlace da novela ocupan moitas páxinas, e desenrólanse a un ritmo lento. A novela, xénero moroso, que dixo Ortega y Gasset. Pero hai un hiato antremedias, no que o autor renuncia a seguir de perto a vida dos seus persoaxes e pasa rápidamente as páxinas desa vida. Un tempo rapidísimo, pois, antre dous tempos lentos.

Un curioso motivo ten importancia capital no desenrolo do argumento. O da muller que cae en estado de embarazo sen saber quen é o varón causante de tal continxencia.

O motivo aparece xa na literatura clásica. Na *Hecyra*, de Terencio, que se remonta, naturalmente, a modelos de comedia nova grega —*Apolodoro de Caristo* e *Menandro*—, *Filomena*, esposa de *Pánfilo*, quen non consuma o

matrimonio, séntese embarazada, tendo sido forzada unha noite na rúa, sen coñecer ao seu forzador, que ao cabo resulta ser o propio Pánfilo.

Heinrich von Kleist trata o motivo na súa novela curta *A Marquesa de O...* No asalto dunha fortaleza alemana polos rusos, a protagonista sofre un esmaio durante o cal é poseída a fecundada sen que garde despóis lembranza de tales acontecementos.

En Valladares, Otilia, cloroformizada, é vítima do mesmo abuso, coas mesmas consecuencias.

O señor de Vilancosta podía coñecer estes antecedentes. *A Hecyra* é unha peza de intriga. *A Marquesa de O...*, un estudo sobre a confusión dos sentimentos. *Maxina*, como Terencio, percura sinxelamente o novelesco.

Tanto a comedia latina como a novela alemana teñen un final conciliador. Mediante unha súpeta peripecia, Valladares troca o final feliz, que estaba na deriva dos acontecementos, nun final desgraciado. Cando vai conseguir, ao cabo, a dita, Otilia louquea. Desenlace que ha imitar Rodríguez López nun paso da súa *Cruz de Salgueiro*.

O motivo terencián da muller poseída, doncela, polo que logo ha ser

o seu marido, en condicións que non permiten a mutua identificación, achámolo despóis, dentro da literatura española, nun conto de Antonio Zoraya, *La maldita culpa*.

Outra ilustración posterior desta curiosa situación aparez nunha peza teatral de George Kaiser. Sería interesante estudar as variacións do motivo nestas e outras obras. Pero non é a presente a ocasión de pescudar a fortuna dun motivo literario, senón a de facer a gabanza do escritor que a Academia Galega elixiu como padroeiro das letras este ano.

UN PETRUCIO DAS LETRAS

En resume, don Marcial Valladares Núñez ocupa un posto de honor na historia da lexicografía galega. O seu dicionario vive, como núcleo esencial, en todos os posteriores. Foi tamén Valladares o primeiro no tempo en escribir unha novela en galego, e un dos primeiros en escribir versos con vontade de restauración literaria da súa fala. En todas as súas obras, o idioma brilla con riqueza e alenta con autenticidade. É, certamente, un grande petrucio das nosas letras o que conmemoramos este 17 de maio.



Juan L. BLANCO VALDÉS, “Lembranza de Marcial Valladares no centenario da súa morte”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 145-158.

Resumo: Marcial Valladares Núñez (1812-1903), a quen se lle adicou o Día das Letras Galegas de 1970, ocupa un lugar sobranceiro nas nosas letras, nomeadamente polo carácter pioneiro da súa obra. Tanto no terreiro da narrativa na lingua de nós (*Maxina ou a filla espúrea*, 1880) como no da lexicografía (*Diccionario gallego-castellano*, 1884), Valladares puxo os alicerces para os desenvolvementos posteriores. No centenario da morte de Valladares, o artigo fai unha breve intrahistoria daquel Día das Letras, celebrado en pleno franquismo, e recupera un texto, hoxe moi pouco accesible —*O Señor de Vilancosta. Loubanza de D. Marcial Valladares Núñez*, de autoría de Ricardo Carvalho Calero—, co que a Universidade inauguraba a tradición de homenaxear cun libro específico a figura das Letras.

Palabras chave: Lexicografía galega. Narrativa galega. Século XIX. Rexurdimento.

Resumen: Marcial Valladares Núñez (1812-1903), a quien se le dedicó el Día das Letras Galegas de 1970, ocupa un lugar destacado en nuestras letras, principalmente por el carácter pionero de su obra. Tanto en el terreno de la narrativa en nuestra lengua (*Maxina ou a filla espúrea*, 1880) como en el de la lexicografía (*Diccionario gallego-castellano*, 1884), Valladares puso las bases para desarrollos posteriores. En el centenario de la muerte de Valladares, el artículo hace una breve intrahistoria de aquel Días das Letras, celebrado en pleno franquismo, y recupera un texto, hoy muy poco accesible —*O Señor de Vilancosta. Loubanza de D. Marcial Valladares Núñez*, de autoría de Ricardo Carvalho Calero—, con el que la Universidad inauguraba la tradición de homenajear con un libro específico la figura de las Letras.

Palabras clave: Lexicografía gallega. Narrativa gallega. Siglo XIX. Rexurdimento.

Summary: Marcial Valladares Núñez (1812-1903), homaged in 1970 on the occasion of the Día das Letras Galegas, occupies an outstanding position in our letters, due mainly to the innovative character of his work. Valladares laid the foundations for future developments, both on the field of the narrative in our language (*Maxina ou a filla espúrea*, 1880), and of lexicography (*Diccionario gallego-castellano*, 1884). In the centenary of Valladares’s death, the essay traces an intrahistory of that Día das Letras, held at the height of Franco’s regime, and retrieves a text, not easily found nowadays —*O Señor de Vilancosta. Loubanza de D. Marcial Valladares Núñez*, written by Ricardo Carvalho Calero—, which was the first book especially made to honor the figure in the celebration of the Letras Galegas, a tradition which continued thereafter.

Key-words: Galician lexicography. Galician narrative. Nineteenth century. Rexurdimento.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 17-02-2003.





O prazer de ler
Literatura infantil e juvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

*Blanca-Ana Roig Rechou**
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *O misterio dos fillos de Lúa*
Autor: Fina Casalderrey
Colección: Biblioteca Galega 120, núm. 69
Editorial: La Voz de Galicia, 2002
Núm. pp.: 124

Fina Casalderrey (Xeive, Pontevedra, 1951) é unha escritora que comezou a súa andaina na literatura infantil e xuvenil galega na década dos noventa, nun momento en que as novas editoras que acababan de nacer, animadas por intereses comerciais, comezaron a apostar por esta literatura ben solicitándolles textos directamente ós escritores ben convocando certames literarios cada vez máis gorentosos,

para así encher as novas coleccións que puñan en marcha e animar a un lectorado que estaba a medrar debido a que o sistema educativo esixía agora ler en galego, coñecer a lingua e o sistema literario propio do país.

Fina Casalderrey non regateou tempo e esforzo para conseguir os obxectivos que se demandaban e así, desde 1991, ano da publicación de

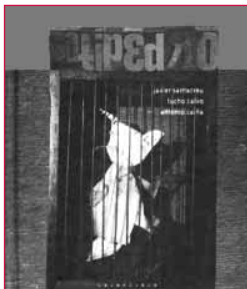
* Catedrática de Escola Universitaria de Literatura Galega.

Mutacións xenéticas, ata agora publicou moitos e interesantes títulos, algúns dos cales mereceron galardóns nos premios máis prestixiosos, reedicións, traducións a outras linguas e mesmo bos comentarios orais e escritos.

La Voz de Galicia, na súa Biblioteca Galega 120, unha empresa meritosa e moi útil, unha colección que participa na delimitación dun canon, reeditou varias obras pertencentes ó sistema literario infantil e xuvenil galego (*Memorias dun neno labrego* (núm. 36), *Das cousas de Ramón Lamote* (núm. 66), *O enigma de Embóvicus* (núm. 71), *Anagnórise* (núm. 74), *Contos por palabras* (núm. 78), *Cando petan na porta pola noite* (núm. 90), e tamén *O misterio dos fillos de Lúa* (núm. 69), de Fina Casalderrey. Obra esta última coa que merecera o premio O Barco de Vapor 1996 e o Nacional de Literatura do mesmo ano. Un libro de misterio no que actúan como detectives un neno de oito anos, David, e a súa noiva Branca, que desde a súa lóxica, preguntándolles ós maiores e empregando as súas mañas, conseguen descubrir cómo chegaron os gatiños á barriga da gata Lúa, cómo saíron dela e por qué desapareceron. Esta historia é narrada polo protagonista, David ou Djukic, chamado tamén así pola súa afección ó fútbol. Desenvólvese nunha parroquia, segundo o protagonista “un sitio estupendo”, e na súa casa situada, coma as outras da parroquia, no medio rural, en contacto

coa natureza, unha forma de vida moi diferente á que levaba cando vivía na cidade “nunha casa que lle chaman segundo A”. Comeza o relato describindo o seu físico, o da súa amiga, para logo contar unha historia tenra de amizade, sentimento, comprensión, xenerosidade, na que o humor preside o discurso e na que o tempo transcorre de forma verosímil e o espazo permite desprazamentos cribles tanto dos personaxes coma dos animais que nela participan. Unha historia que, narrada desde a perspectiva da idade dos protagonistas con moi poucas concesións á visión adulta, transmite valores positivos e unha ideoloxía moi inclinada ás ensinanzas da relixión católica, aínda que con acenos ós que xa non a practican, creando outra verosimilitude na época de Superman e Spiderman.

Neste ano 2002, ademais desta reedición, Fina Casalderrey deu ó lume sete novos volumes e participou nun libro colectivo con motivo do Día do libro infantil e xuvenil. Deles quero salientar hoxe a serie literaria: *A avoa ten unha menciña*, *A avoa non quere comer*, *O avó sae de paseo* e *O Avó é sabio*. De seguro que se trata dunha homenaxe a un avó especial para os seus fillos, que os abandonou hai pouco. Unha obra chea de sentimento e consideración cara ós maiores a quen se lles deben as referencias que nos acompañan no decorrer dos tempos.



Título: *Gatipetro*
Autor: Tucho Calvo
Ilustracións: Antonio Caíña
Colección: Sondeconto, núm 2
Editorial: Kalandraka, Pontevedra, 2002
Núm. pp.: 36

Tucho Calvo (La Guaira, Venezuela, 1954) recupera para o lectorado máis novo un personaxe que Álvaro Cunqueiro chamou Gatipetro, e que inmortalizou na súa obra *Escola de meniños*, un personaxe coñecido, con nomes varios, polos nenos dos máis diversos países.

Neste conto, Adiaña, unha nena que todas as mañás esperta mollada e que quere pórllle solución ó seu problema, vai ser axudada polo ananiño Pedro Chosco, ese personaxe doce de barba branca e voz grave que fai entrar ós nenos no mundo dos sonhos, e que tamén é coñecido con outros nomes polos nenos do mundo. Un narrador omnisciente encárgase de contarnos cómo Adiaña intentaba non durmir na busca de solucionar o seu problema e cómo Pedro Chosco a animou a acompañalo pola noite dos sonhos. Viaxaron por terras diferentes, por ríos, lagoas, mares, onde gozaron, viviron e sufriron un mundo fantástico. Nese mundo apareceu Álvaro Cunqueiro para avisalos dos perigos que podían correr e mesmo para acompañalos a ver personaxes maravillosos que “xurdían como dun feitizo do mago Merlín”. Adiaña

chegou a pasar tal medo que a punto estivo de se mollar se non fose axudada por Pedro Chosco e polo propio Cunqueiro que os avisou de que o causante das augas nocturnas era ese gato branco que deitaba auga por un pequeno corno mouro e que só se lle pode coutar poñéndolle sal na entrada das portas e ventás. Como Adiaña teme non poder facelo, encárgase Pedro Chosco de poñerlles sal “nas portas dos ollos” a todos os nenos e nenas asustados por Gatipetro, que así se chama o gato branco do corno, para que nunca as poida cruzar.

Trátase dunha narración ben artellada, chea de referencias intertextuais de fácil recoñecemento cun pequeno esforzo do mediador e do lector.

O volume vén acompañado dun CD no que Santiago Fernández recita o conto apoiado pola Composición musical de Javier Santacreu, dirixida por Manuel Valdivieso (Orquestra Sinfónica de Galicia). Unha delicia para o oído, unha mestura de artes que anima a oír, ler e contar, esa aventura que percorreu o mundo desde os tempos máis afastados.



Título: *Lúa de pan*
Autor: Pepe Cáccamo
Colección: Arume de poesía para nenos
Editorial: Edición do Castro, Sada-A Coruña, 2002
Núm. de pp.: 69

Xosé María Álvarez Cáccamo (Vigo, 1950) é un dos autores que se achegou á literatura infantil despois de acadar un nome relevante no sistema literario galego, e fíxoo coas mañas creativas máis próximas á infancia. Comezou polo xénero poético, de tardío espertar nesta literatura, a pesar de ser considerado imprescindible na formación do ser humano.

Quizais, unha das razóns do tardío e lento desenvolvemento da poesía infantil se deba a que foi a usada moitas veces como pretexto para quefaceres educativos e non para axudar ó goce literario, á formación artística que chega de por si ou a través de mediadores formados, comprometidos e responsables. O mal uso dos poemarios é posible que sexa a causa do descoñecemento por parte da mocidade dos temas e formas que transmite a lírica oral e dos creadores máis relevantes do seu sistema cultural.

Comezou Pepe Cáccamo, nome literario co que se iniciou nesta poesía, en 1996 con *Pedro e as nubes*, ó que lle seguiron *Ganapán das palabras* (1998), *Dinosaurio Belisario* (2001) e agora *Lúa*

de pan, obra merecedora do Premio Arume de poesía para nenos convocado pola Fundación Xosé Neira Vilas, unha obra da que o xurado salientou a “mestría constructiva dos poemas, combinando unha fonda expresividade lírica cun sabido tratamento musical do verso, e contemplando con gran acerto e sensibilidade a imaxinación, a fantasía e as facultades creativas e lúdicas do mundo infantil”.

Benvido o premio, pois a poesía infantil estaba esquecida nestas convocatorias, benvinda a colección, pois tamén carecemos de coleccións especializadas, e benvinda esta obra na que Cáccamo achega poemas para ler, oír e recitar. Poemas que reflicten as temáticas máis próximas á infancia: a vida animal, vexetal e humana detense nos contornos e nos personaxes así como nas vivencias interiores do público infantil. Faino desde a tradición e modernidade pois aínda que se apoia en recursos métricos da lírica oral tamén practica a poesía visual, rompe estrofas e versos tratando a temática con humor e con invocacións ó absurdo tan gratificantes para lectorado ó que se dirixe.



Títulos: *Oro parece...*
Autor: Luis Martínez de Merlo
Ilustracións: Alejandra Fuenzalida
Colección: Ajonjolí, nº 32
Editorial: Ediciones Hiperión, Madrid, 2002
Núm. de pp: 51

A poesía infantil e xuvenil en lingua castelá, como lle ocorreu a esta literatura, ten unha historia de altibaixos ata que nas derradeiras décadas do século XX acadou certa estabilidade debido a que houbo un grupo de editoras que apostaron por crear coleccións específicas que comezaron a acobillar poemarios para este lectorado.

Entre as editoras que fixeron esta aposta está Ajonjolí, poesía para niños, que xa conta no seu haber con máis de trinta volumes. O que hoxe comentamos, da autoría de Luis Martínez de Merlo (Madrid, 1955), achéganos vinte e catro composicións que comezan case todas con fórmulas coñecidas da tradición: refráns, adiviñas, rimas, etc., como ocorre no título, e logo reflicten obxectos, situacións, personaxes, animais, vexetais... e mesmo o seu imaxinario, construído desde as cantigas de berce, que lle permiten desenvolver tematicamente a vida cotiá da infancia, sobre todo da que se desenvolve en Madrid e contorno.

Segundo advirte o autor esta mostra poética é unha selección entresacada de "canciones bufas que vengo compo-

niendo desde mediados de los ochenta, y que debieran integrarse algún día venidero en mi basto proyecto poético *Libro Infinito*", xustifica así a falta de unidade e que algunhas delas xa foron publicadas con anterioridade. Di que estas poesías foron compostas non só co desexo de ser lidas, pois considera o seu destino máis auténtico no canto, na recitación ou representación. Efectivamente, a estrutura, o ritmo e a rima que lle confire a cada composición, seguindo fórmulas da lírica de transmisión oral, aínda que tamén empregue fórmulas da poesía máis actual (poesía visual, versolibrismo, ruptura de estrofas..), invitan máis ó recitado e á canción cá lectura, polo que son de grande atractivo para o uso escolar tan necesitado de conectar coa palabra poética.

Non quero finalizar sen me referir ás sinxelas ilustracións que acompañan a todas e cada unha das composicións poéticas realizadas por Alejandra Fuenzalida (Concepción-Chile, 1972) que responden con debuxos figurativos de trazos simples ó contido que transmite o poeta e animan á lectura ou recitado.



- Título:** *O libro dos cen poemas*
(*Antoloxía da poesía infantil galega*)
- Autor:** Xosé María Álvarez Cáccamo e Marisa Núñez
- Ilustracións:** Manuel Pizcueta
- Editorial:** Espiral Maior, A Coruña, 2002
- Núm. pp.:** 195

Esta antoloxía enche un dos buracos da literatura infantil e xuvenil galega. Dá un paso adiante para o coñecemento da poesía infantil e xuvenil de forma organizada.

X. M. Álvarez Cáccamo no “Limiar” explica as razóns da selección, o por que da mestura de escritores que nunca dirixiron a súa obra á infancia, pero que fixeron composicións con características específicas, coas que achegaron poemarios ó lectorado máis novo, permitindo así unha comparación e tamén unha análise do que se considera poesía infantil. Un xénero no que Cáccamo cre e mesmo nos fala dos seus lindes, da súa apertura temática, de cómo se estrutura formalmente e do deber de separala do “nicho ecolóxico da Pedagogía”.

Séguese na obra un criterio organizativo temático-xenérico e mestúranse composicións líricas da transmisión oral con poemas de autor. Un fío cronolóxico permítelles ós antólogos conciliar o criterio temático xenérico cunha visión diacrónica da poesía infantil. Así no pri-

meiro apartado, “Animais”, inclúense poemas que cantan ós animais máis próximos á infancia e sobre todo a aqueles dos que o código onomatopéico é máis coñecido, os máis simbólicos, moitos deles humanizados e seres prodixiosos. No dous, “Cancións de berce”, un apartado xenérico, refírese a esas cancións monótonas que os máis próximos ó coitado da infancia lle recitan no limiar do sono, cancións que “anuncian os contidos irracionais da vivencia onírica”, que Cáccamo emparenta co surrealismo e con “ese fluído do inconsciente colectivo que foi inventado polo creador popular moito antes de que André Bretón lle outorgase carta de natureza intelectual”. No tres, “Mundo” recóllense poemas que dan impresións sensibles da natureza. Neste apartado a característica fundamental é a visión animista da sensibilidade infantil conxugada coa estética do animismo hilozoísta de Amado Carballo e os seus seguidores pero agora en metros curtos de xinea popular e visións vangardistas. No apartado catro, “Cancións de festa” dáse unha mostra importante dos maíos, cantos do nadal,

aninovo e reis, panxoliñas e cantigas de antroido que anticipan, coma en todos os apartados, o desenvolvemento destas fórmulas rítmicas e líricas á poesía de autor. No derradeiro apartado da antoloxía, “Nenas e nenos” achéganse poemas protagonizados por eles, algúns son fórmulas para xogos, recitados rituais para o coñecemento do corpo ou actividades lúdicas e discursos sociais.

Remata o volume cun “Caderno de actividades” onde se di que elixen, de entre os cen poemas, quince pola súa calidade textual e polas posibilidades que lles ofrecen para o desenvolvemento das actividades complementarias (exercicio lector e xogo). Pretenden con eles achegarlle ó mediador un instrumento auxiliar para o ensino de hábitos de interpretación e participación, adquisición de capacidades de comprensión e expresión oral e escrita e de instrumentos que favorezan a recepción creativa e pracenteira do texto. Non queren achegar “un complexo aparello de contidos históricos e técnicos” senón facilitar a “aprendizaxe natural” desde presupostos pedagóxicos “constructivistas” contando coa competencia infantil no manexo das “funcións lúdica e máxica da linguaxe”, queren ademais ensinar a usar o texto como pretexto para a realización de xogos e exercicios que favorezan o desenvolvemento doutras capacidades. Achegan suxestións de traballo

para realizar desde o ensino primario ó primeiro ciclo de secundaria. Parten de poemas cos que exercitar a oralidade para chegar ós interpretativos e ó comentario de textos. Queren conseguir coas propostas que realizan a participación do alumnado e a interdisciplinariedade para invitar á procura de novas liñas de actuación interpretativa e participativa.

Se ben comparto as reflexións sobre a poesía feitas por Álvarez Cáccamo no “Limiar”, penso que non chega con “ir entregándose de vagariño ao pracer do texto”, a nenez precisa que o mediador (mestre, bibliotecario, libreiro, pai, nai...) teña un mínimo de coñecementos técnicos sobre cómo se constrúe o poema, históricos... para non só deterse na lectura superficial senón tamén encher os ocos que deixa o poema e así comprendelo mellor para ofrecerllo ó lectorado máis novo e facer lectores críticos, preparar o futuro cidadán, e non tanto usar o texto como pretexto para outro tipo de materias como se pode deducir dalgunha parte do Caderno de Actividades.

Este volume, lector, constata a boa saúde da literatura infantil e xuvenil galega, pois parte dun canon potencial xa consolidado, do contrario sería imposible achegar obras coma esta, portadoras dun canon selectivo como o que se presenta.



Título: *La Montaña azul*
Autor: Anónimo
Ilustrador: José Zamora
Colección: Cuentos de Calleja en colores. Cuarta serie
Editorial: Saturnino Calleja, Madrid 1923/CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003
Núm. pp.: 20/30

Este novo facsimilar co que nos agasalla o Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) que, baixo o auspicio da Universidade de Castilla-La Mancha, dirixe intelixentemente o profesor Pedro C. Cerrillo é unha das pezas que nos axudan a ir reconstruído e comprendendo a Historia da Literatura infantil e xuvenil en lingua castelá.

La Montaña azul publicouse en 1923 na colección “Cuentos de Calleja en colores”, unha das coleccións coas que a meritoria Editorial Saturnino Calleja, fundada en 1876, axudaba a iluminar as infancias nunha época bastante gris para a edición dirixida a este lectorado.

Este facsimilar vén acompañado dun breve pero interesante estudio preliminar da autoría do profesor de literatura Infantil Jaime García Padrino. Un estudioso que coñece ben a Literatura infantil e xuvenil española como o demostrou en artigos, dictiona-

rios, libros colectivos e en monografías como, por exemplo, *Libros y literatura para niños en la edad contemporánea* (1992) ou en *Así pasaron los años. En torno a la Literatura infantil española* (2001).

Comeza o prologuista lembrando a frase “Tener más cuento que Calleja” que moita xente emprega sen coñecer a personalidade concreta á que alude e ás veces con sentido descalificador e salientando que é de agradecer calquera dos usos da frase, pois consciente ou inconscientemente se lle está a render unha homenaxe a un dos labores máis importantes de España e mesmo dos países de fala española. A seguir recorda que Saturnino Calleja Fernández creou en 1876 a Editorial Saturnino Calleja, unha editora que, con desigual fortuna, segundo as épocas, ofreceu ata a segunda metade do século XX publicacións de carácter escolar impulsadas polas correntes educativas máis innovadoras da súa época, coidadas edicións de autores clásicos e contemporáneos, sen deixar de lado obras para a

educación da familia ou para os máis variados aspectos da vida cotiá: a cociña, a gastronomía, a urbanidade e a hixiene...

Despois destas notas xerais sobre a editora, céntrase na etapa de Rafael Calleja, época na que se publica esta colección e todos os volumes que viron o lume a partir de 1917 e que reflectían os avances da impresión do momento, con tricromías, cuadricromías, encadernación rústica e cun formato maior cós “Cuentos de Calleja” da primeira etapa da editora. Esta colección reflectía o propósito innovador e vangardista que guiou esta época e que influíu no desenvolvemento dun novo concepto do libro ilustrado con especial coidado na maquetación, presentación formal e distribución para chegar a un lectorado máis amplo. Esta visión da impresión levou a Rafael Calleja a rodearse de notables artistas plásticos vinculados ás máis innovadoras correntes estéticas e que participaban nas revistas gráficas máis salientables do momento aínda que non fosen revistas dirixidas á infancia.

A obra que presenta Jaime García Padrino pertence á Cuarta serie da Colección. Serie na que se publicaron trece títulos nos que nunca se indicaba o nome do escritor pero si o do ilustrador, aínda que nos textos se identificasen escritores ou adaptadores ben coñeci-

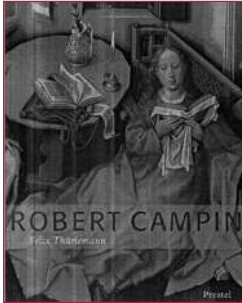
dos, pénsese en Ch. Perrault, Irmáns Grimm e H. Ch. Andersen.

En *La montaña azul*, cóntasenos a historia de Tonino, un neno rebelde que non acepta a autoridade do despótico rei de Formigueira, un pobo belicoso no que o sistema de ensinanza facía rir. Unha historia de misterio e intriga na que Tonino descobre a profecía que fala dunha montaña azul á que hai que chegar para ser alto, facer feliz á poboación e vivir reinando dous mil anos. Despois de intentar convencer ó Rei Antonino XXIII de que el era o destinatario desta profecía, debido ó nome que aparecía nela (aínda que este pertencía máis á familia de Tonino), despois de chegar a ela e conseguir o leite que había que beber e de ter que sufrir conxuntamente coa súa familia a desconfianza e tiranía do Rei, bebe el o líquido e así cambia de tamaño e inicia a vida nun novo país, agora en compañía da rapariga chamada Montaña Azul.

Xógase na narración con elementos da transmisión oral e tamén cos que xa se usaron en obras clásicas desta literatura como por exemplo *As viaxes de Gulliver* ou *Alicia no país das marabillas*, e faise con oficio. Por iso afirma García Padrino que debeu ser escrita por algún amigo do ilustrador que publicaba nalgunha das publicacións periódicas do momento. Remata o seu traballo dando datos biobibliográficos de José Zamora que ilustrou esta obra con ilustracións



Recensiones



Título: *Robert Campin. A monographic study with critical catalogue*
Autor: F. Thürlemann
Editorial: Prestel, New York, 2002
Núm. pp.: 386
Tamaño: 32 x 25

A pesar da súa enorme importancia, ata o de agora non existía o *catalogue raisonné* da obra dunha figura sobranceira da pintura do Renacemento nórdico¹: Robert Campin (c. 1377-1445). Baleiro editorial que enche o magnífico traballo de Felix Thürlemann, publicado en novembro de 2002.

Profesor de Historia da Arte da Universidade de Constanza, Thürlemann leva anos ensimesmado no estudio da pintura de Campin, publicando os resultados das súas pesquisas en revistas especializadas. Agora, boa parte dese material faise accesible a un público máis amplo.

O autor destaca no panorama da investigación no eido da pintura flamenga do século XV polo carácter trans-

gresor de moitas das súas opinións. Do mesmo xeito que a temible comisión do *Rembrandt Research Project* puña a tremor os directores dos museos propietarios de obras do xenial pintor holandés, Thürlemann non deixa indiferentes as institucións que exhiben pintura flamenga da primeira metade do século XV. Por poñer un exemplo “de casa”: o Museo do Prado ten, como é sabido, unha importante colección de táboas producidas en Flandres, e varias adscritas a Campin². Pois ben, Thürlemann non acepta ningunha delas como orixinais do mestre, senón como copias de taller. Pola contra, o *Descendemento* de Roger van der Weyden é, para este autor, obra de Robert Campin. Mentres estas discusións se mantiñan no ámbito do elitista e pechado mundo académico

¹ Si, Renacemento, aínda que por esta zona aínda se pretende — e non queda máis remedio que ensinalo así — etiquetar a pintura de Van Eyck como medieval. Véxase, entre outras moitas posibilidades, o rotundo traballo de Heinrich Klotz, *Der Stil des Neuen. Die europäische Renaissance*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1997, para quen “die Renaissance begann in Dijon [con] das Skulpturenportal der Kartause von Champmol” (p. 12). Máis próximo no espazo e no tempo o estupendo catálogo da exposición *El Renacimiento Mediterráneo*, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza, 2001.

² Por exemplo, as preciosas ás dun tríptico que representa a San Xoán Bautista e a Santa Bárbara (Cat. 1513 e 1514).

a cousa non transcendeu³. Pero, ¿pódese evitar a polémica agora que as súas propostas se fan por canles menos recónditas? Nese senso, cómpre aplaudir a actitude dos Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, que xa en 1996 no seu catálogo de primitivos flamengos teñen en conta a postura de Thürlemann respecto á táboa da *Anunciación* atribuída ó mestre de Flémalle (e, polo tanto, e salvo excepcións, a Robert Campin), a pesar de que esta opinión lle saca “rango” á pintura, converténdoa en copia da táboa central do magnífico tríptico de Mérode do Metropolitan Museum de Nova York. Por certo, o museo norteamericano cataloga así a súa peza: “Robert Campin and assistant (possibly Rogier van der Weyden)”, tendo en conta as recentes análises de Thürlemann.

O libro organízase en catro apartados máis un apéndice documental. O primeiro deles titúlase “The artist identified”, e nel enumera todo os datos coñecidos sobre a figura do pintor.

“The oeuvre” constitúe a parte máis ampla do volume, dedicada á análise da iconografía, do estilo e da técnica.

O terceiro apartado sitúa a Campin no contexto que lle tocou vivir, ademais de facer alusión ós estudos máis relevantes sobre a súa personali-

dade (é dicir, o problema Flémalle-Campin).

Por último, o “Catálogo Razoado”, que non se limita á súa obra senón que tamén inclúe a que pode ser relacionada co seu círculo.

Como xa se dixo, un práctico apéndice documental pon á disposición do lector todo o que as pescudas nos arquivos deron de si.

Moi ben editado, cun papel de gran calidade e unhas láminas a toda páxina (impresionantes as que presentan detalles do *Descendemento* do Prado), todo isto redunda desgraciadamente nun prezo elevado (¿por que as editoriais non buscan con máis frecuencia patrocinadores que financien parte dos custos, como se fai na edición de catálogos?).

Pechamos cunha observación acerca do método iconográfico empregado. Como é ben sabido, o concepto de *disguised symbolism*, acuñado por Panofsky, leva anos sendo revisado. Ningunha obxección, e máis tendo en conta o uso e abuso dese sistema de análise, con casos caricaturescos nos que a peza estudada se converte nunha especie de pasatempo ou adiviñanza, esquecendo a súa función inicial de elemento de devoción.

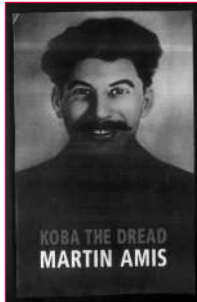
³ Así a *Guía de Pintura flamenca de los siglos XV y XVI*, Madrid, Museo del Prado, 2001, non fai a mínima alusión a esta controversia, cando Thürlemann xa propuxera o cambio de autoría en 1993: *Pantheon*, 51, pp. 18-45. Por outra banda, Lorne Campbell desafiou anteriormente a adxudicación a Robert Campin das dúas táboas madrileñas ó propor un novo autor, o “mestre de Mérode” (*The Burlington Magazine* 111 (1974), pp. 634-646), isto dá idea do intrincado do problema.

Pero, cómpre ser coherente: ¿como é posible estar negando ese método e recorrer a el inmediatamente despois? Así, por exemplo, cando Thürlemann analiza ó *Tríptico* de Mérode alude ás rateiras no taller de San Xosé, retomando a vella interpretación de Meyer Schapiro (*muscipulae diaboli*) cunhas mínimas variantes. Estamos ante o mesmo proceso seguido por outros autores, furibundos críticos do *disguised symbolism*, caso de Lorne Campbell quen, despois de facer unha prosaica lectura do celeberrimo panel dos Arnolfini, explica a presenza do

espello dicindo que “according to Saint Bernard, Christ’s suffering body was a mirror for the soul”. E, ó describir o *Tríptico Donne* de Hans Memling, suxire que “the water-wheel behind Saint Catherine may allude to the wheel of her martyrdom” (*The Fifteenth Century Netherlandish Schools*, Londres, National Gallery, pp. 189 e 381). Seica a sombra de Panofsky é alongada...

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II
Vigo





Título: *Koba the Dread*
Autor: Martin Amis
Editorial: Jonathan Cape, Londres, 2002
Núm. pp.: 306
Tamaño: 22'5 x 14

Martin Amis retorna ás librerías co que o seu editor define erroneamente como a segunda parte das súas memorias, pois lembremos que hai pouco publicou *Experience* (*Experiencia*, Anagrama), unha peculiar autobiografía. Nada máis lonxe da realidade. *Koba the Dread*, ata o momento non publicada en España, é un ensaio político-histórico sobre a terrible era de Stalin no poder soviético, e a súa influencia no mundo occidental, fundamentalmente desde o punto de vista da intelectualidade.

Porque a tese fundamental do libro é a seguinte pregunta: ¿Por que a cultura occidental foi tan indulxente coa política devastadora dun tirano de proporcións inhumanas, soamente igualado ou superado en termos de porcentaxes ou ben en refinamento da crueldade por Hitler e Pol-Pot? As razóns desta pescuda hai que buscalas no mesmo contorno familiar de Amis, xa que o seu finado pai, Kingsley Amis, foi un comunista convencido durante a súa mocidade, para pasar ó bando oposto, e á máis visceral oposición, anos máis tarde.

Así, na primeira parte do libro, vemos cómo Amis contrasta as obras de Robert Conquest (*The Great Terror*, un estudio fundamental para que a opinión sobre a Unión Soviética de moitos intelectuais trocace), Nabokov e Solzhenitsyn (sobre todo a súa célebre *Arquipélago Gulag*), cos pésimos escritores oficiais do partido, con especial mención a Nikolai Chernishevsky, unha mediocridade ambulante que sofre a mofa do autor inglés.

Unha das controversias que tanto lle agradan a Amis é a comparación dos tiranos Hitler e Stalin. O autor recalca unha noción que xa expuxera na súa novela *The Information* (*La Información*, Anagrama); unha idea que inda que poida non ser súa, si foi el quen a popularizou, e este é o concepto de modernidade do réxime nazi con respecto á barbarie, modernidade no senso de romper con todas as barreiras que o home tiña, con todos os escrúpulos que ata entón se conservaban para non entraren no terreo das tebras do mal que aniña en nós. O nazismo é

moderno porque inicia un novo camiño no procedemento da aniquilación do adversario, unha vía científica e meticolosa que opón á de Stalin: como di na obra, os nazis procuraban a precisión mentres que o terror soviético era indiscriminado, azaroso (p. 85).

Tamén volve a un dos seus temas favoritos: o antisemitismo e mais o holocausto, temas onde sempre vén ó caso o nome de Saul Bellow, outro insigne escritor amigo da familia Amis. E o autor pon na balanza as atrocidades dos nazis cos xudeus e a aniquilación por parte de Stalin do seu propio pobo cunha carraxe brutal que soamente se pode achacar a un estado de paranoia abraiante, nun país e nun tempo no que cunha palabra podía facer todo o que se antollase, por moi increíble que parece. Amis non sabe quén era máis cruel, máis asasino, máis paranoico, porque da brutalidade dificilmente se pode facer unha cuestión estatística, ben que unha das frases máis rotundas do libro é esa de Stalin na que afirma que unha morte é unha traxedia, pero a morte dun millón era mera estatística. Agora comprendemos mellor a perda de vidas humanas na Rusia soviética, tanto nas mans dos nazis invasores como do propio aparato do partido (especial mención a Lavrenti Beria).

Pero non esquezamos que o autor da obra é Martin Amis, e que o humor negro ten que estar presente con obrigatoriedade. Daquela, o mesmo título é un xogo de palabras macabro: o cualificativo que lle aplica a Stalin (chamado “Koba” na intimidade familiar) é “the

Dread”, isto é, “o Terror, o Medo”, e xoga coa similitude fonética con “the Great” (“O Grande”). Non só iso; o subtítulo da obra é: *Laughter and the Twenty Million (A risa e os Vinte Millóns)*, no que contrasta o primeiro termo coa cifra inconcibible de mortos que supuxo a política inmisericorde de Stalin.

E o libro é unha constante relación de historias de homes e mulleres que caeron baixo o xugo do home de aceiro, ás veces tras insufribles torturas, outras despois de padecer os tormentos do gulag, outras nas cámaras de tortura física e psicolóxica. ¿E as razóns de tanta morte? Un accidente, unha palabra máis alta ca outra, as denuncias xeneralizadas, incluso o feito de ser o primeiro en deixar de aplaudir tras un discurso do tsar vermello, ser denunciado, ser denunciado por non denunciar o suficiente, ser denunciado por ser denunciado por non denunciar o suficiente, ser executado por non executar todo o que un podía... Estes feitos, como ven, non poucas veces caen no surreal xa que a paranoia persoal de Stalin contaminou as estruturas, xa de por si pouco tendentes á conmiseración co seu propio pobo, do Estado soviético (temos exemplos recentes dos seus métodos, e iso que xa non son soviéticos. Un determinista podería dicir que esa falta de respecto cara ós demais está na “alma eslava”. Esperemos que non, posiblemente a experiencia vital dun pobo que viviu o tsarismo, o comunismo de guerra e o “culto á personalidade” adquire uns hábitos nocivos. As paranoias de Stalin comezaron co desprezo de Lenin cara a el, segui-

ron co seu odio lendario a Trotski (a quen, como saben vostedes, fixo matar a través dun español, Ramón Mercader), coa relación digna de psicanálise que tivo cando Alemaña rompeu o pacto e invadiu Rusia, co que Hitler, con quen compartía moitos puntos de vista antes disto, entrou no amplo salón das súas neuroses. E o pobo ruso, ucraíno, chechén, tártaro, os xudeus, os mesmos habitantes de Xeorxia, de onde era natural, caeron baixo as poutas de Iosif Stalin, que morreu obsesionado con Iván O Terrible, a quen admiraba, o mesmo que Hitler, que rematou os seus días no búnker admirando o retrato de Federico O Grande de Prusia. ¡Que estrañas, que sinistras similitudes as que compartiron estes dous monstros implacables!

Porque o horror, moito máis aló da morte, é a vida que padeceron millóns de persoas: sufrindo as fames negras inducidas polo Estado para eliminar ós *kulaks* e a salvase colectivización do campo (dez millóns de mortos, cálculo aproximativo), as deportacións masivas de kazakhstanos e chechéns, as purgas (que abrangían non soamente a persoa implicada, senón toda a familia, incluíndo a afastada, e todo o círculo de amigos), os campos da morte, as increíbles masacres dirixidas polo mediocre Iosif (interesante a comparación que fai Amis entre o incidente do asasinato do reputado membro do partido Kirov, detonante do Gran Terror represivo, con maiúsculas, e o incendio do Reichstag, ambos os dous feitos inducidos polo propio partido para ter a coartada e desatar toda a vio-

lencia da que un aparato político é capaz)... O terror no estado máis puro.

O libro remata cunhas cartas persoais de Amis, tamén en relación coa cuestión do stalinismo, e algunhas referencias a Kingsley Amis e a Sally, a irmá de Martin que morreu non hai moito: esta é a única parte biográfica do libro, polo que, como xa dixen ó comezo da recensión, máis ben debe incluírse na categoría do ensaio. E o mellor e máis positivo deste visceral libro antistalinista é que os intelectuais europeos seguen a investigar as trazas do pasado, sobre todo ó utilizar os máis variados puntos de vista para desentrañar os misterios do século XX, o máis apaixonante da historia do mundo desde o meu punto de vista, focalizando esta investigación nas décadas dos trinta e os corenta. Este estudio do pasado nunca debe deterse, e a bibliografía sobre este tempo medra de xeito exponencial: boas novas. E se non, pensen nos éxitos editoriais dos libros de Anthony Beevor, *Stalingrado* e mais *Berlín*. Despois de ler o libro de Amis penso que moita xente pode abrir os ollos sobre un bo número de cuestións. E se non é así, polo menos un poderá reflexionar sobre a catástrofe que supón para a poboación civil caer baixo as poutas do poder totalitario, sexa da cor que sexa. Temos a obriga de nunca ser condescendentes para que os feitos non se repitan.

Miguel Ángel Otero Furelos
 Instituto Rosais II
 Vigo



Título: *Pensamentos impuros*
Autor: Xurxo Borrazás
Editorial: Xerais, Vigo, 2002
Núm. pp.: 223
Tamaño: 22 x 14,5

Confeso que me gustan os libros de escritor máis cós de narrador. Non desestimo estes; ó contrario creo que o conto é un produto xenuíno moi do país. Aquí o que non narra voa. E mesmo hai veces que penso que non soubemos exportar o noso potencial narratorio. Non soubemos vender a natural produción contística dun país nacido para os contos.

Pero aínda así devezo polo libro de escritor, e este de Xurxo Borrazás víao vir. Víase desprender do anterior (*Na maleta*), xa el non moi disciplinado en asunto de convencións narrativas. Hai autores que se empreguizan á hora de adscribirse ós xéneros tradicionais porque prefiren crear o seu xénero. Non se atopan cómodos nos lindes de estruturas clásicas e optan por dárenlles ós seus libros unha tectónica propia. Hai que ter para iso conciencia de singularidade fronte á presión formalista e gregaria, e hai que ter tamén atrevemento, mesmo afouteza.

En *Pensamentos impuros* hai de todo. Menos receitas culinarias, como lle dixo un día Pere Gimferrer a un novicio: “O seu libro ten de todo. Só lle falta un pouco de cocíña chinesa”. Aquí atopamos relatos, aforismos, feitura de columna periodística, diario (mellor, dietario), digresións..., nun enfiado ficcional que se polariza entre *Xurxo* e *Marta*, actancia narrativa andróxina (ou xinándrica), que resulta orixinal, pero forzada. Ó final non se consegue unha verdadeira dialéctica, porque o compoñente feminino é da costela masculina. O máis feminino son eses débitos morfémicos, politicamente coquetos, que non cesan nos nosos textos habituais.

No tocante á temática o primeiro que se nos insinúa (xa desde a portada) é o aproveitamento de fragmentos das “ciencias”, que puidesen ter rendemento anecdótico ou simbólico, coma o mundo dos insectos. O conto de Manuel Rivas, *A lingua das bolboretas*, reactivou o efecto entomolóxico no relato, xa ben coñecido nas series

narrativas, porque como dixo Maeterlinck, máis nos vale que vexamos nestes “desgraciados insectos ós precusores e prefiguradores dos nosos propios destinos”. Pero a visita dos térmites é breve. De contado toman preferencia outros contidos de máis cerna no libro: primeiro, digresións e sentencias sobre a literatura e o mundo literario, que se nos dan case sempre en forma de comprimidos á maneira do aforismo, unha forma moi esixente que pide enxeño, lecturas e estilo, de aí que sexa escasa a súa produción en calquera literatura. Borrazás ten talento para a brevería e consegue ser orixinal e perceptivo en varias ocasións: “Poética é a ética feita po”. “As artes plásticas contemporáneas caracterízanse polo abandono do cabalet. Na literatura debería acontecer outro tanto, pero queda moito vaqueiro remiso a baixar da burra” (p. 21). Non só se amosa fino cando fala de literatura, senón cando lles aplica o mesmo molde a outros contidos: “A expresión ‘deus mediante’ parece hoxe en día referirse ós medios” (p. 117). Noutras ocasións faise patente o

escaso peso cognitivo das digresións e a falta de cinguido verbal. É natural: en materia de agudeza non se pode ser “sublime sen interrupción”.

O rico debullado temático do libro faille un sitio ós materiais máis diversos, desde o hiperrealismo pictórico ata o tempo e a morte, pasando polo tópico das distopías e as tecnoloxías que perfeccionan a barbarie, sen demasiada disciplina de eliminación e peneira. Sóbralle a metade de impurezas a estes pensamentos. Non se debía escribir todo o que a un se lle ocorre nin publicar todo o que un escribe.

O que pasa é que a mesma calidade do estilo lexitima as impurezas e superfluidades da materia mercé a esa escritura seca, metálica, brunida máis ca brillante, humanizada polo humor e a intelixencia (que veñen sendo a mesma cousa).

Xosé Manuel G. Trigo
 Instituto de Ames
 Bertamiráns





Título: Fray Martín Sarmiento:
*La educación de la niñez y de la
juventud [Textos]*

Autor: Antón Costa Rico e María Álvarez
Lires (eds.)

Editorial: Madrid, Biblioteca Nueva, 2002

Núm. pp.: 294

Tamaño: 21 x 13,5

Es una desalmada necedad poner los niños gallegos a la xerga de la Gramática, antes de saber, con mucha extensión, la lengua gallega; y todas las voces de la Historia Natural, a lo menos de las visibles de su país. Hazte cargo que al portugués se le enseña el latín en portugués. Al francés en francés. Al italiano en italiano. Al inglés en inglés. Al sueco en sueco. Al castellano, sólo en castellano. Pues, ¿qué tiranía es que al gallego, no se le enseñe en gallego el latín? ¿Qué fatuidad es que al niño gallego se le enseñe una lengua innota en lengua castellana que no entiende? Avía de quemar todo libro de Gramática, que pasase a Galicia, y que no estuviere explicado en lengua gallega. Tengo un Arte de Nebrixa que se estudiaba en Francia; pero está la explicación en sólo francés.

Esoto de si hay o no hay libros escritos en lengua gallega es un espantajo y pasmarota, y petitio principii. No se estudia el gallego porque no hay libros. Y yo digo que no hay libros porque no se estudia el gallego, y sólo se estudia el olvidarle y aborrecerle. Dentro de veinte o treinta años, si se manda, y se costea, habrá libros gallegos impresos, y encuadernados en pasta, que tra-

ten de todas materias, por espinosas que sean. De las solas coplas que inventan y cantan las mozas, se podrá formar un grueso volumen de Cancionero, y muchos tomos de Geografía, Genealogía e Historia Natural, sin salir del Reino de Galicia.

Para un lector de comezos do século XXI non deixa de sorprendere que na segunda metade do XVIII houbera quen defendese de forma tan contundente a utilización do idioma galego nos procesos de ensino e aprendizaxe. Ese home pasou á posteridade co nome de Frei Martín Sarmiento.

Sarmiento inaugura así un discurso a prol do ensino da lingua galega que inicialmente non tivo continuidade nin consecuencias, entre outras razóns porque a maior parte dos seus escritos permaneceron inéditos durante moito tempo, e algúns aínda non foron publicados. Pero consonte van sendo coñecidos, a súa figura invócase como criterio de autoridade para avalar algunhas das reivindicacións do diferencialismo galego. Manuel Murguía así o facía

cando afirmaba: “Pedía ya nuestro Padre Sarmiento que se enseñase por arte el gallego en las escuelas”.

Aínda que non fose máis que por iso —en realidade é por moito máis— Sarmiento merecía un recoñecemento público da sociedade galega, que lle consagrou no ano 2002 o “Día das Letras Galegas”. Esta celebración serviu para dar a coñecer as súas contribucións ós diversos campos do coñecemento, entre eles o educativo. Convén deixar constancia, non obstante, de que xa anteriormente se ocuparan da súa figura varios investigadores, entre os que salienta José Luis Pensado, e mesmo se lle dera o seu nome a algunhas institucións e a unha publicación periódica editada conxuntamente polas tres Universidades Galegas: *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, que se vén publicando desde 1997 e que dedicou o seu último número (2002) ó estudio deste autor, con traballos de Antón Costa Rico, María Álvarez Lires e Xenaro García Suárez, José Santos Puerto e Julio Ruíz Berrio.

O libro que nos ocupa, aparecido na colección Memoria y Crítica de la Educación da editorial madrileña Biblioteca Nueva, a cargo de Antón Costa Rico e María Álvarez Lires, constitúe unha boa aproximación ó pensamento pedagóxico de Sarmiento. Consta de dúas partes: unha extensa introducción (pp. 17-122) e unha escolma de textos (pp. 123-294), e está animado por un “comedido tono divulgativo”, segundo declaran os seus autores.

Na introducción ofrécese unha biografía deste personaxe no marco da Ilustración, con especial fincapé na súa condición de “lector infatigable” e “escritor torrencial e inédito”, circunstancia esta última que contribúe a explicar o carácter non sistemático e o estilo coloquial de moitos dos seus escritos. A continuación analízase a posición de Sarmiento en relación co coñecemento e a ciencia da súa época, ó caracterizalo como un “empirista non inxenuo”. Por último, faise un percorrido polo seu pensamento pedagóxico, examinando as súas principais achegas e procurando detectar a xenealoxía das súas ideas acerca da educación.

Os autores valoran tanto o traballo crítico de Sarmiento como as súas propostas de actuación. No tocante ó primeiro aspecto, non dubidan en afirmar que “es el más avanzado crítico, entre nosotros, en cuanto a los males de la enseñanza”, e en relación co segundo entenden que “es quizás el tratadista más innovador y acertado entre los hispanos, al menos en un período que podríamos situar entre el inicio del siglo XVII y los años 70 del siglo XVIII, aunque, sin embargo, es menos original de lo que podría parecer si tenemos en cuenta la literatura pedagógica de todo este período”.

Entre as diversas cuestións educativas abordadas por Sarmiento, subliñaremos a súa posición verbo da educación das mulleres, claramente disonante coa mentalidade dominante da época. Aínda que non elaborou

unha teoría ó respecto, percibiu claramente que as diferencias de aptitudes entre un e outro sexo son o resultado dos convencionalismos educativos: “Si las educaciones se trocasen serían los hombres mugeriles y las mujeres varoniles”.

Na segunda parte do libro reproducense os principais textos do noso autor sobre a educación. Figura, en primeiro lugar, o *Tratado de la educación de la juventud* (1768), “único texto cerrado sobre la materia escrito por Sarmiento”, que xa fora publicado por José Luis Pensado nunha edición promovida pola Xunta de Galicia. Aparece a seguir a *Disgresión sobre la educación de la juventud española* (1764), que forma parte da *Obra de 660 pliegos* e fora publicado por María Ángeles Galino co título de *La educación de los niños*. Unha e outra obra conteñen referencias a cuestións non estrictamente educativas,

que os autores decidiron eliminar do texto principal, para facilitar a súa lectura, pero que reproducen, ó meu modo de ver acertadamente, nun anexo, de modo que quen así o desexe poida consultar os tratados na súa totalidade. Finalmente, fornécenesos unha escolma de textos pedagóxicos complementarios procedentes de diversas obras de Sarmiento.

Só me resta felicitar a Antón Costa Rico e María Álvarez Lires polo traballo realizado: o extenso e rigoroso estudio introductorio e a certa escolma e anotación dos textos. E felicítámonos todos por contar cunha obra que permitirá un mellor coñecemento e difusión da obra pedagóxica de Sarmiento.

Narciso de Gabriel
Universidade da Coruña





- Título:** *Educação e Contemporaneidade. Mudança de paradigmas na ação formadora da universidade*
- Autores:** L. Dondé da Silva e T. Polenz
- Editorial:** Editora da Ulbra, Canoas, RS, Brasil, 2002
- Núm. pp.:** 439
- Tamaño:** 26 x 18

Anque non só se manifesta en Latinoamérica, é neste querido continente onde a dualización social e escolar, como ben apunta un analista da talla de Carlos Alberto Torres, adquiriu tales dimensións en tempos de globalización, que é evidente o seu influxo na creación de dous tipos de cidadáns: os chamados “cidadáns triple A”, ben conectados coas redes do poder, e os cidadáns “dispensables” (ou tipo B), nunha marxinalidade que foi construída mediante o proceso de representación dos media, xunto co seu illamento e fragmentación política. A única estratexia e motivo de acción destes é a supervivencia, pura e dura, nunha sociedade de mercado, de liberalismo matizado e “individualismo poseso”.

O sorprendente é o que aínda dá de si o tema en pleno século XXI. E o que terá que dar á vista do panorama mundial. Porque do que se trata é de analizar os procesos de inclusión e exclusión social a partir da relación establecida entre Estado e educación pública en América Latina, por máis

que a cuestión de fondo, co seu atractivo intelectual, rebese aquelas latitudes. De todos modos, tamén alí convén escudriñar a forma en que o coñecemento educativo ten que ver —prospectivamente falando— dun modo ou outro, coas cambiantes relacións entre Estado, sociedade civil e comunidade educativa nas súas variadas dimensións.

Desde logo, Brasil é un exemplo inevitable na radiografía educativa de Latinoamérica, polo seu potencial histórico, sucesivamente frustrado por unha clase política en cuase-permanente comandita con oligarquías pouco interesadas en desenvolver un sistema de educación pública que garantise a educación obrigatoria para os máis desposuídos (aínda hoxe, os traballadores brasileiros cóntanse entre os que teñen menos anos de escolaridade). Aquí radica un dos maiores desafíos da presidencia do Sr. Lula da Silva (obreiro metalúrxico), que só conseguirá o éxito se pon todo o seu empeño nunha titánica loita por elevar o nivel educati-

vo da poboación e reducir drasticamente as arrepiantes cifras da pobreza (máis de 40 millóns de persoas).

Agora ben, a dualización que antes indicabamos non é exclusiva do terreo social. En determinada medida, con impacto menos dramático, tamén é perceptible na Universidade, sobre todo a través da racionalización académica das titulacións e as pautas de credencialización que afectan a situación dos graduados no mercado de traballo. Con manifestas contradicións no papel que exercen institucións públicas e privadas de Ensinanza Superior nunha nación deficientemente vertebrada, dada a súa extensión e diferencias territoriais, é un sarcasmo que sexa nas universidades federais —públicas e de baixos custos de matrícula— onde se atopen máis restricións á entrada de estudantes, co predominio dos de familias máis ricas). Deste xeito, as universidades “particulares”, como así as chaman, aproveitaron para ofrecer titulacións de boa demanda e moderados custos que lles permiten fortalecer a súa presenza no panorama universitario e educativo en xeral. É o caso de Dereito, Pedagogía e Psicoloxía, practicamente presentes en todos os Campus e con grande afluencia de alumnos. Se nos cinximos ó ámbito pedaxógico, o aluvión de alumnos nos últimos cinco anos requiriu apurar un proceso de recrutamento de profesores, nada fácil ó principio e que agora se vai resolvendo a base de arranxar programas de doutorado e de aproveitar profesores,

acabados de xubilar, de universidades federais.

A xuventude de non poucas destas profesoras (os homes están en franca minoría) e un rol profesional moi determinado polo labor estritamente docente, xunto ó desexo de se facer cun doutorado, asociado á mellora inmediata de status, influíron nunha palpable dinamización de esforzos por configurar grupos, deseñar proxectos, trazar relacións con outros colegas e escribir traballos con posibilidades de ser publicados, e incluso servir de referencia para os seus alumnos. É o caso, encomiable por moitas razóns, deste volume, no que a editora dunha universidade privada importante —a Universidade Luterana do Brasil— serve de canle na iniciativa dun considerable continxente dos seus académicos para ofrecerlle á comunidade científica da Pedagogía as súas contribucións de hoxe e propostas de traballo para mañá. O que hai é pensamento educativo de expertos brasileiros para o consumo interno e externo, engarzado con proxectos de estudio de máis amplo calado. E anque o centro pareza a análise da acción formadora na Universidade, o que irradia é interese por conxugar vías converxentes de acción educativa para a mellora dos suxeitos e dos marcos comunitarios. Poñendo de relevo que tanta tradución de textos, de foránea contextualización, como a que cobre non poucos andeis das bibliotecas pedagóxicas, non terá os efectos adecuados se non se vai superpondo con maiores doses de confianza editorial nos estudos que pensan e fan

os mesmos pedagogos do país, desde Manaos a Porto Alegre e desde Matogrosso a Pernambuco.

No que á estrutura se refire, non teño dúbida do mérito que ten o labor das organizadoras, sobre todo se, como podemos pensar, tiveron que articular as diversas —e un tanto dispersas— contribucións máis *a posteriori* ca *a priori*. Non pode ser outra a sensación á vista da asimetría na distribución de estudos para as cinco partes definidas, a libre interpretación acerca do sentido relacional que se lles pode outorgar a eses títulos de cabeceira, ou incluso o hiato entre título e subtítulo global. Todo isto, por suposto, se aceptamos que o discurso educativo na contemporaneidade se pode vincular, parcialmente, ó cambio necesario da acción formadora na Universidade. Simplemente abundaría con unir e substantivar eses termos principais nun libro que, polo demais, está ben fornecido de contribucións nas que se desprega o interese indagador de máis dunha trintena de autores, con ideas e propostas de avance para a escena educativa dun gran país, que resume e amalgama os soños dun gran continente.

Arranca fundamentando a relevancia de construír espazos intersubxetivos nas aulas, que tanto inflúen no desenvolvemento da cognición e o afecto nos alumnos, situando no contacto cos ordenadores o novo marco de socialización, na dinámica do cal se pode potenciar tamén o crecemento do suxeito, á parte de mellorar o proceso de ensinanza-aprendizaxe ó proporcio-

nar novas oportunidades de revitalizar a acción pedagóxica. Tampouco falta unha avaliación de avance desde o real cara ó ideal a partir de proxectos político-pedagóxicos de afáns descentralizadores nun territorio que sobrepasa dezasete veces o de España. A creación de sistemas municipais de ensinanza en terra gaucha comprime e expande a suxestiva análise de María Fani Scheibel, C. M. Wentz e Potira Duro. Nesa vía coincide a magnífica análise de J. Popli e Marcia Rosa da Costa (“a xestión da escola e os proxectos político-pedagóxicos”). Á fin e ó cabo, do que se trata é de abrir as comportas das bondades dunha pedagogía da sociedade civil, que pode dar moito de si por pouco que logremos mellorar —todos os que somos e sentimos como latinoamericanos— a xestión dos municipios e das escolas, pero non calquera xestión, senón aquela que contribúe a elevar a calidade da democracia, favorecendo o protagonismo activo da cidadanía na avaliación de políticas e programas educativos.

Pero o cumprimento dese desexo non depende só do que se faga na escola, nin sequera na familia; a intencionalidade formativa dos medios de comunicación conta, e moito, vén a dicir C. Schmidt, polo que recomenda unha volta a Habermas, expresable desde unha acción comunicativa, lingüística-mente mediada, a prol do consenso.

De formación do profesorado vai o segundo bloque temático, con énfase específica no cambio paradigmático. De entrada, o relato intensifícase pola

dimensión vivencial e perceptiva, susceptibles de enriquecer a práctica pedagóxica dos profesores. Continúa co desenvolvemento persoal e profesional dos docentes universitarios, nos que a representación do valor da súa acción (auto)formativa no plano pedagóxico segue a ser pouco edificante, ou sintomática das fochancas que aínda existen na Educación Superior. Menos mal que regresamos a un terreo máis propicio coas seguintes entregas, pois falan da formación de profesores de Educación Infantil e do Ensino Medio.

E, como pretendendo transportar o lector cara a paisaxes suficientemente despexadas de incertezas, atopamos unha sección que fala de “saberes e faceres en Pedagogía”, que se abre con sabor a práctica de investigación-acción no ámbito da orientación (L. M. Bragagnolo), continúa con boa discusión ó redor das inxerencias didácticas na formación de supervisores docentes, e pecha cuns apuntamentos reflexivos, pouco concisos, sobre a actuación do pedagogo no contexto educativo brasileiro.

Como mostra dunha preocupación, que nunca sobra, por algún eixe transversal de atención universitaria e non universitaria, inclúe una sección sobre saúde e desenvolvemento. Son media ducia de contribucións, que sitúan os seus puntos críticos na prevención do uso de drogas, a acción saudable na aula e a inclusividade en

educación. Con elas, o calidoscopio de puntos e a plural manifestación de tendencias expresan un desexo de transitar xuntos polos diversos carreiros do progreso educativo, aínda en contextos de inequívocas carencias e limitacións de todo tipo.

A contraportada da obra, por así dicilo, recolle tres estudos baixo un epígrafe excesivamente xenérico: “políticas educativas no Ensino Superior”. O abandono dos alumnos universitarios, a forma en que estes constrúen coñecemento na súa etapa de gradación e a mesma realidade do escenario académico de postgraduación na Universidade Luterana do Brasil, completan a lista de traballos ben dispostos para un esforzo mancomunado de especialistas, que a un considerable número de horas na aula (impensable en plans de organización docente deste lado do Atlántico) suman unha meritória dedicación a tarefas investigadoras. E estas son tarefas —non o esquecemos— que hai que incluír na listaxe das que merecen ser empurradas na patria de Jorge Amado e de Paulo Freire. Nese Brasil de afecto e cálida memoria, referencia deliciosamente ancorada no porto das nosas mellores esperanzas para Latinoamérica.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *La construcción del conocimiento profesional docente*
Autor: Lourdes Montero
Editorial: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires
Núm. pp.: 236
Tamaño: 22 x 15

Vivimos nun momento de constantes reformas educativas. Unhas reformas que se van sucedendo de forma rápida tal e como acontece na política, na sociedade, na tecnoloxía... De feito, a educación non se pode esquecer da realidade social na que está inmersa.

Pero este interese polas reformas educativas con frecuencia non é o produto dunha reflexión sosegada, dunha avaliación contrastada do propio sistema educativo, senón que está motivada por cambios políticos. Existe no noso país unha forte carga política sobre a educación, o que determina que cando un goberno consegue unha maioría absoluta asuma o dereito inescusable de cambiar o sistema, tanto se acada o consenso social como se non.

Toda modificación afecta, non só á súa estrutura organizativa, curricular, de títulos, de procesos de avaliación, etc., implica tamén os profesionais do campo da educación, que non soamente teñen que se adaptar ós cambios estruturais. Deben tamén preocu-

parse pola súa situación profesional, pola súa formación inicial e continua, polo papel que teñen que desempeñar nun contexto que nunca é estático porque a sociedade, os avances dos coñecementos, a esixencia dunha mellor calidade da formación presentan novos retos.

A obra da profesora Lourdes Montero leva por título *La construcción del conocimiento profesional del docente*. Precisamente, a figura do docente ten unha particular importancia en toda transformación que se pretenda realizar no campo da educación formal.

A autora xa declara nas primeiras páxinas que nestes últimos anos se está a producir un cambio na investigación sobre o ensino que se traslada desde a importancia do comportamento dos profesores (a súa actuación na aula) ó interese polo coñecemento, crenzas, sentimentos, emocións que están presentes na súa actividade profesional. En consecuencia, prodúcese un desprazamento do interese por indagar e defi-

nir o que os profesores necesitan coñecer (conceptos, procedementos e valores) e a formación para conseguilo, cara a un aspecto máis particular: qué coñecen os profesores e os procesos polos que adquiren ese coñecemento.

A obra, polo tanto, ten como obxectivo principal a indagación sobre a construción profesional docente. Para profundar neste ámbito específico estrutúrase en tres amplos capítulos: evolución do valor do coñecemento no ámbito da formación do profesorado; a súa reivindicación no territorio da profesión docente e, finalmente, a súa consideración como obxecto de estudo.

No primeiro capítulo afróntase a formación e o desenvolvemento profesional do profesorado “de onte a hoxe”. Punto de partida é a constatación do interese pola formación dos docentes atribuída á importancia que teñen os profesores na calidade do sistema educativo mediante a súa actividade de ensinanza.

Esta formación preséntase hoxe como un cruzamento de camiños disciplinares que pode interesar e ser traballada por outros profesionais e especialidades científicas, se ben na didáctica se sitúa o punto neurálxico. Un punto ou unha referencia que non deben negar a autonomía do propio campo da formación do profesorado que pode servir, ó mesmo tempo, para integrar na práctica outros ámbitos de coñecemento.

Unha autonomía para a que se reivindica unha denominación propia

de “formación e desenvolvemento profesional”, que fronte á racionalidade técnica se debe orientar hoxe —a influencia do pensamento de Schön resulta evidente— cara a unha forma de racionalidade práctica como marco alternativo e integrador da formación do profesorado.

Asumindo de partida estes presupostos epistemolóxicos básicos, o capítulo segundo introdúcenos en cuestións máis pragmáticas e de maior debate social sobre a profesionalización docente, que se atopa con determinados aspectos problemáticos: a orixe social dos aspirantes que, con carácter xeral, pertencen á clase media, media-baixa ou baixa; a feminización do ensino, o salario e, finalmente, a cualificación académica esixida. Esta última é a que nestes momentos está xerando un debate e unha reivindicación importante no conxunto do Estado. Trátase de elevar o seu nivel de formación de diplomatura a licenciatura, nun momento en que as denominadas Escolas de Formación do Profesorado están maioritariamente integradas nas Facultades de Ciencias da Educación.

Este novo contexto de maior nivel formativo, aínda que se considere positivamente nun futuro próximo, non obvia outras cuestións problemáticas: a mellora profesional e o denominado “malestar docente”.

No primeiro caso, a profesión docente padece a circunstancia de ser unha “carreira plana”, como di a autora. Desde o principio, os profesores

novos, así como os máis experimentados, asumen as mesmas responsabilidades e, co paso do tempo, a mellora profesional a penas existe. No caso de se producir, normalmente é o resultado do abandono do nivel educativo no que traballa o profesor. Expresado na xerga dos propios profesores, esta situación denomínase “desertar do xiz” cando se pasa a ocupar outras actividades sen contacto coa realidade da aula.

En canto ó malestar docente, unha expresión para algúns pertinente e para outros un tanto alarmista, non está presente só nesta profesión. Afecta a outros moitos ámbitos profesionais. Resulta con todo inquietante nos últimos tempos coa ampliación dos anos de formación obrigatoria e a súa extensión a toda a poboación. Na obra, en todo caso, este síntoma serve como referencia básica para propoñer novas pautas de formación do profesorado, prestándolles unha maior atención ós contidos da formación desde un enfoque humanista, así como á investigación ó redor do desenvolvemento profesional como autoconhecimento e progresión persoal.

Ó ser unha das funcións básicas da profesión docente as actividades relacionadas co ensino, recóllese no último capítulo un amplo estudio sobre “aprender a ensinar”. Está estruturado en catro aspectos fundamentais: orixes do coñecemento profesional para o ensino; un estudio das diversas contribucións de distintos autores (Elbaz, Connell, Cladinin e Schön) completado

sobre o coñecemento didáctico do contido (baseándose fundamentalmente na contribución de Schulman) para concluír con dous apartados dedicados especificamente ó coñecemento e acción dos profesores e a unha análise para a mellora do seu ensino e formación.

Neste último apartado formúlase un dos retos de futuro para a preparación profesional dos docentes. Nela, ademais doutras cuestións, insítese en tomar como referencia a práctica profesional como fonte de elaboración do saber, o que implica demandar unha estreita relación entre este e a acción. A reflexión entre eses dous ámbitos propónse como base fundamental para calquera cambio e mellora cualitativa do ensino. Pero para que isto ocorra cómpre que cada profesor se converta nun profesional reflexivo, un investigador da práctica “capaz de mediar na interacción cos seus alumnos, de colaborar con outros profesionais, de tomar decisións curriculares...”.

Nesta obra atopamos non só propostas epistemolóxicas e un estudio preciso da formación docente. Ten o mérito de que, a partir destes supostos, se nos ofrece un modelo de formación, tanto para mellorar o ensino como para a formación do profesorado.

Moito queda por facer neste ámbito para romper vellos esquemas e prácticas que non van na liña de reivindicar a profesión docente e, sobre todo, de impulsar un novo xeito da formación que ten moito máis que ver coa

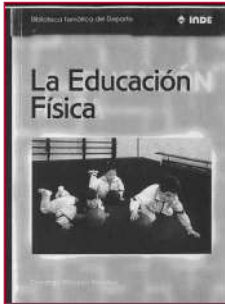
“reflexión e interacción” que cos simples contidos e técnicas sen por iso renunciar á súa relativa funcionalidade.

En último termo, para apurar a investigación sobre o coñecemento dos profesores e as súas implicacións para a aprendizaxe do ensino recórrase a catro imaxes: os profesores como aprendices activos que constrúen a súa propia comprensión; os profesores deberían

ser “habilitados” e tratados como profesionais; a formación do profesorado debe situarse na práctica e, finalmente, os formadores do profesorado deberían tratar os profesores como eles esperan que estes traten os seus alumnos.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La Educación Física*
Autor: Domingo Blázquez Sánchez
Colección: Biblioteca Temática del Deporte
Editorial: INDE, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 105
Tamaño: 24 x 17

Esta obra do profesor Domingo Blázquez pertence a unha colección dedicada a diversos aspectos do deporte, titulada Biblioteca Temática del Deporte. Algúns dos seus títulos tratan sobre os deportes individuais e de equipo, a recreación, as actividades na natureza, as actividades acuáticas, a expresión corporal... Pero quizais dentro da propia colección, o presente libro merece unha mención especial.

La educación física es un área no demasiado conocida por la gente en general. Reconsiderar, desde su valía, las aportaciones que ha hecho, hace y, presumiblemente, hará a la población escolar y a la sociedad, merece este esfuerzo. Promover la importancia de nuestra materia es, en cierta medida, contribuir a su mejor comprensión y aceptación.

O profesor Domingo Blázquez achéganos dunha maneira básica a uns aspectos interesantes, e ás veces imprescindibles, que debemos coñecer acerca da Educación Física. A linguaxe empregada, sinxela pero rigorosa, permite que sexa de utilidade, tanto para

persoas que teñan certos coñecementos, como para aqueles que amosen interese cara a esta materia, aínda sendo profanos.

Nesta obra abórdanse cuestións como a evolución da Educación Física, as tendencias actuais, características desde concepto, formas de ensinar esta materia, relacións co deporte ou previsións para o futuro. A continuación desenvólvense máis amplamente estes aspectos.

A Educación Física non sempre tivo a denominación que lle damos actualmente. Ó longo da historia chamóuselle "gimnasia", "gimnástica", "ejercicio físico"... Dentro destes múltiples conceptos, cabe destacar certas persoas que, fixeron valiosas contribucións á Educación Física actual. Por exemplo Mercurialis, un médico que publicou *De Arte Gymnastica*, unha das obras referenciais dentro da actividade física; Jean Rousseau, un filósofo e pedagogo que escribiu *Emilio*, onde propón unha educación ideal; Johan

Pestalozzi, que formou varios institutos dos que xurdiron as primeiras grandes figuras da Educación Física práctica; ou Guts Muths, considerado o pai da ximnasia pedagóxica moderna, que foi o primeiro en comprender a necesidade de que a Educación Física se practicase de acordo coas leis fisiolóxicas e os coñecementos anatómicos. As principais tendencias da actividade física no século XIX foron a corrente deportiva inglesa (xogos deportivos), a escola alemana (ximnasia ó servizo da unidade nacional), a escola sueca (ximnasia analítica) e a escola francesa (ximnasia militar).

A Educación Física actual pode manifestarse de moitas maneiras. As correntes principais que predominan hoxe en día son as habilidades motrices básicas, o deporte, a expresión corporal, os xogos, a actividade física adicada á saúde ou ás actividades na natureza.

¿Que entendemos por Educación Física? Este termo, utilizado por primeira vez no ano 1693 en Inglaterra por John Locke e en Francia en 1762 por J. Ballexserd, non significa para todo o mundo o mesmo. As ideas que teñen dela os pais, alumnos, mestres, profanos son diferentes. En ocasións identifícase co deporte, coa escola ou cunha actividade en concreto. O profesor Domingo Blázquez pretende delimitar ben este concepto.

Xa desde unha perspectiva escolar, a Educación Física é unha área imprescindible dentro do currículo e

do ensino, e é o docente o responsable do que se faga nela. Teñamos en conta que “El aprendizaje del alumnado depende, en gran medida, de las acciones del profesorado”. O profesor Blázquez é consciente disto, polo que destaca a importancia que ten o establecemento duns obxectivos e contidos axeitados ó que se quere conseguir. E o medio utilizado para acadar os ditos obxectivos é o movemento. Pero, moitas veces, os docentes non sabemos cómo organizar ese movemento para desenvolver todos aqueles aspectos que son de obrigado cumprimento desde un punto de vista oficial. Ó revés que noutras áreas, o profesorado de Educación Física non adoita apoiarse nun libro de texto, estrutura as súas sesións servíndose dunha visión moi persoal e cun esforzo considerable. Polo tanto hai que adaptarse, da maneira máis lúdica e significativa posible, ós bloques de contidos da Educación Primaria e Secundaria.

Tamén é importante saber qué serie de mecanismos, modos e maneiras temos que pór en marcha para ensinar os nosos alumnos de maneira eficaz; é dicir, conseguir transmitirles ós nosos educandos os obxectivos e contidos propostos. Así, dánosen unha serie de pautas para que se leve a cabo coa maior eficacia posible o proceso de ensino-aprendizaxe, trátase de partir dos intereses, motivacións e coñecementos previos, definir as nosas intencións, estruturar os contidos, coidar a comunicación, fomentar o traballo coo-

perativo, motivar, programar as sesións, unidades didácticas...

Ademais da maneira que temos de ensinar, é conveniente ter en conta algúns condicionantes sociais que poden optimizar ou empeorar a transmisión dos contidos ó alumnado. Por exemplo, o sexismo, a integración de persoas con necesidades educativas especiais, a violencia no deporte, a discriminación cultural, o consumismo..., que se tratan a nivel curricular por medio dos temas transversais. Respecto do sexismo, cabe dicir que as mulleres accederon ó deporte moi tardiamente, debido a unhas barreiras socioculturais que aínda hoxe en día seguen existindo: “A muller é inferior ós homes”, “ten menos capacidade física”. Recordemos o creador dos Xogos Olímpicos Modernos, Pierre de Coubertin, que, como se cita na obra, dicía: “Las mujeres deben contentarse con jugar al tenis, nadar, patinar sobre hielo, el verdadero héroe olímpico es a nuestro entender, el hombre adulto individual”. Tamén tradicionalmente os discapacitados eran excluídos da actividade corporal, se ben hoxe en día recoñécese que é un bo medio para que superen as súas limitacións físicas.

Outro dos aspectos destacables da obra, que lle dá título a un dos seus capítulos, é a relación da Educación Física co deporte, a saúde e o tempo libre. O deporte pode ir enfocado cara á educación —pensemos no valor educativo do xogo deportivo, que favorece o desenvolvemento integral da persoa, vivindo unha ampla gama de actividades que

completen a súa personalidade. Outro dos enfoques é a saúde; o deporte de mantemento e recreativo, que compensa as restricións de movemento do mundo laboral actual, potenciando a resistencia cardio-respiratoria, a forza e resistencia muscular, a flexibilidade, a composición corporal... O último enfoque do deporte (sen contar o deporte competitivo) é o tempo libre, de tal forma que saibamos empregar axeitadamente o cada vez maior tempo de ocio.

Un último aspecto tratado é a predicción dalgunhas características da sociedade do futuro, e o papel que terá nela a Educación Física; desde a escola, debe adaptarse ós cambios da sociedade, coa capacidade de responder ás súas demandas e sabendo preparar os adultos do día de mañá. É preciso que se estructure en torno a catro eixes fundamentais: aprender a coñecer (comprender), aprender a facer en colectividade (influír sobre o contorno), aprender a vivir xuntos (participar e cooperar cos demais) e aprender a ser.

Ó longo da historia, o sentido do movemento e da actividade física foi cambiando. Se ben nun principio o fin primordial era utilitario, co paso do tempo tomou outras funcións. É previsible que, polas condicións de vida que experimentamos na actualidade, esas funcións adquiren cada vez unha maior importancia. Por exemplo a función hedonista (a busca do pracer), a hixiénica (para corrixir malas posturas), a agonística (coa primacía da competición), a anatómica (desenvolvemento das capacidades motrices), a

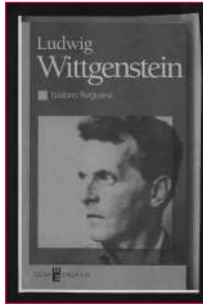
catártica (para liberar tensións) ou a de compensación (que neutraliza as condicións sedentarias actuais).

Polo tanto, podemos concluír resaltando a importancia que ten o tema central desta obra: a Educación Física, tanto na idade escolar —ó ser unha das principais contribucións á formación integral do individuo—

coma ó longo de toda a vida —repercutindo nunha mellora da súa calidade. É o que nos recorda aquela tan coñecida frase: “mens sana in corpore sano”.

Rubén José Annicchiarico Ramos
Instituto Alfredo Brañas
Carballo





Título: *Ludwig Wittgenstein*
Autor: Isidoro Reguera
Colección: Edaf Ensayo
Editorial: Edaf, Madrid, 2002
Núm. pp.: 335
Tamaño: 21 x 13

AS FILOSOFÍAS DE WITTGENSTEIN

“A tarefa da filosofía é tranquilizar o espírito con respecto a cuestións sen sentido. Quen non sexa proclive a tales cuestións non necesita da filosofía” (Wittgenstein)

O profesor Isidoro Reguera, catedrático de Filosofía da Universidade de Estremadura, lémbra-nos na súa obra a actualidade do filósofo vienés Ludwig Wittgenstein. Non é unha obra de principiante sobre este xigante da filosofía, pois xa publicou diversos traballos sobre el desde os anos oitenta.

A verdade é que Wittgenstein chegou a España con algún atraso. Empezouse a falar del con certa timidez polos anos setenta, vinte anos despois da súa morte. É certo que a súa obra, principalmente o *Tractatus*, non resulta nada doada de dixerir, non só para estudantes senón incluso para profesores e persoas con formación filosófica. O mesmo Wittgenstein se amosou reiteradas veces contrariado e enfadado con Russell e os do Círculo de Viena porque dicía que non entendían nada

da súa obra. O emprego de aforismos como forma expresiva, como tamén fixera antes Nietzsche, dálle certo ton esotérico difícil de comprender.

Nos últimos trinta anos, á vez que foi *in crescendo* o interese pola filosofía da linguaxe, tamén se revalorizou a figura do Wittgenstein das *Investigacións filosóficas*, dos xogos da linguaxe, e de paso o Wittgenstein do *Tractatus*.

A obra do profesor Reguera renova o interese por este filósofo tan excepcional, do que se ten dito que foi o máis grande do século XX. A afirmación non resulta esaxerada. Se abonda con dar orixe a unha nova corrente de pensamento para pasar a historia, no caso que nos ocupa orixináronse dúas correntes: o Neopositivismo (Wittgenstein I) e a Filosofía da linguaxe (Wittgenstein II). Poucos, coma el, lle tiraron tanto proveito a 62 anos de vida.

O catedrático estremeño fai unha exposición persoal e meditada sobre os dous Wittgenstein. Empeza expoñendo a orixe deste estraño personaxe transfe-

rido do campo da enxeñería aeronáutica ó das matemáticas e da lóxica matemática. Na obra transparéntanse as constantes loitas do xenio xudeu, da finura intelectual en contra da barbarie e torpeza nazi, do home inmensamente rico que se sente máis libre renunciando a todo a favor dos seus irmáns e quedando baleiro, da constante loita titánica que mantén en contra dos seus dous anxos exterminadores: o medo á tolemia e a proximidade do suicidio, que o perseguen toda a súa vida. Sufriu pola súa condición homosexual, o pecado oculto da época. Pero toda a súa vida foi unha loita sen tregua e sen concesións a prol da verdade, do que se podía dicir ou non. A súa integridade tróuxolle problemas e inimidades, pero tamén o recoñecemento dos adversarios. Foi un personaxe raro e excéntrico para uns pero divino e idealizado en vida por outros que tiveron a sorte de tratalo de preto. Pechou os ollos co sorriso nos beizos: “Dígalles ós meus amigos que a miña vida foi marabillosa”. Esas foron as súas derradeiras palabras antes de expirar.

O *Tractatus* acaba de redactalo durante a Segunda Guerra mundial, nun curto permiso que ten en 1918, aínda que o estivera escribindo en forma de diario anos atrás e en varios frontes bélicos.

Wittgenstein ten a convicción de que todo o que se pode dicir, ten que con claridade, e daquelo que non se pode falar, hai que calar. No *Tractatus* trázase unha liña divisoria entre o que se é posible enunciar con sentido e o

mundo do inefable, ante o que cómpre gardar silencio. O pensamento e linguaxe teñen idéntica estrutura lóxica e reflicten a estrutura dos feitos. Hai un modelo de lóxica, como hai un modelo de linguaxe e pensamento científico. Saír del é saír do ámbito da ciencia. ¿Que queda fóra dese campo? O silencio, un mundo que foxe dos esquemas lóxicos, un mundo de respectuoso silencio. Os problemas da vida escapan á ciencia, sonlle incomprensibles.

¿Cabe pensar o propio pensamento? Sería necesario saír do mundo lóxico. O pensamento é un suposto dentro da lóxica, como o é a razón no racionalismo. Non podería pensarse no pensamento sen saír dos límites do mundo lóxico.

¿Cal é a finalidade da lóxica e, polo tanto, da filosofía? Eliminar os problemas mal formulados. A intención wittgensteiniana é eliminar eses problemas. A razón de ser da filosofía son os problemas que están mal expostos. Cando se expoñen ben, desaparecen, e entón xa non ten razón de ser esta ciencia. O filósofo vienés é consciente do carácter destructor do seu pensamento, como amosa unha cita recollida na obra, onde se di: “Se o meu nome se mantén, só será como un termo *ad quem* da gran filosofía occidental. Coma o nome, por así dicilo, daquel que queimou a Biblioteca de Alexandría” (p. 65).

Na obra tamén se analiza a metafísica atomista, o significado ou non significado dos obxectos, pero a impor-

tancia dos feitos atómicos, que son os que forman o mundo; a estrutura dos feitos atómicos que é a mesma cá das proposicións atómicas (isomorfismo). Por iso as proposicións atómicas e moleculares reflicten toda a realidade do mundo, son como un mapa da realidade. Por iso é comprensible que os límites da linguaxe son ó mesmo tempo os límites do mundo.

O segundo Wittgenstein empeza co regreso a Cambridge polo 1929, tras dez anos perdidos para a filosofía e durante os que exerceu como mestre de escola en aldeas remotas, xardineiro dun convento ou arquitecto da casa de súa irmá. En Cambridge é acollido de novo cos brazos abertos por vellos profesores e amigos: Russell, Ramsey, Moore, Keynes e outros. Admíteselle o *Tractatus* como tese de doutoramento para poder exercer como profesor no Trinity. Desta época son os *Cadernos azul e marrón*, as *Observacións filosóficas* e a *Gramática filosófica*, apuntes de clase dos alumnos. A súa preocupación segue sendo a linguaxe, pero non a lóxica, senón a de uso cotián.

Hai un cambio de actitude en Wittgenstein no que teñen que ver o economista italiano Piero Sraffa e Ramsey. Hai unha gran distancia entre a filosofía do *Tractatus* e a das Investigacións, tanta que se pode afirmar que a última se asenta sobre a negación da primeira. Interésase agora pola gramática do acontecer diario, a análise do prosaico e trivial. O significado das palabras non se coñece atendendo ás raíces de onde proceden senón ó uso que

se fai delas na linguaxe. A linguaxe considérasea un xogo e, como todo xogo, ten unhas regras que é preciso coñecer.

Non lle preocupa agora ó vienés o pensamento, senón a súa expresión, a linguaxe na que se manifesta. A filosofía vén a ser unha terapia negativa que cura destruíndo, aniquilando as imaxes fantasmas:

Unha tarefa nihilista —afirma Reguera—, aniquiladora fundamentalmente da filosofía mesma, que é o reducto preferido dos fantasmas máis perigosos ata Nietzsche. Porque as imaxes da arte ou da relixión son outra cousa: por consciencias non son perigosas. Sábense imaxes. As metafísicas, non. Todo poeta sabe que mente, todo artista sabe que o mundo non é así como as súas imaxes. Todo crente sabe tamén o credo *quia absurdum* de Tertuliano. E se non, son ignorantes ou están mal do espírito. Estes, e os metafísicos, son os enfermos de imaxes que necesitan da función educadora e terapéutica da filosofía nihilista.

Filosofar é retornar ó sentido común, contra vellas pretensións da filosofía tradicional. Cando nos autoanalizamos, caen vellos ídolos de pensamento tradicional. A filosofía rompe coa escravitude do espírito e con moitos que se aproveitan dela.

No libro de Reguera atopamos máis ca unha exposición académica do pensamento de Wittgenstein, unha meditación en voz alta sobre el, reflexións suxestivas sobre o mundo visto desde a lóxica ou desde a análise da linguaxe cotiá. O autor logra meterse dentro do pensamento wittgensteiniano e situarse máis alá da liña do fáctico e do

expresable, facendo unha metalingua-xe coa que escudriña na mística e na cirurxía destructora que practica o xenio vienés sobre o pensamento filosófico tradicional. O que quere dicir Wittgenstein co pouco que persoalmente deixou escrito, e o que intenta dicir co seu silencio sobre os grandes problemas do ser humano, segue agachando enigmas e retando ós filósofos, cincuenta anos despois do seu definitivo silencio. A obra de Reguera lévanos pola man polo complexo labirinto witt-

gensteiniano, con preguntas fundamentais, moitas veces, con respostas clarificadoras, outras; se ben é certo que ás veces se bota en falta unha maior axilidade expositiva. É unha boa achega para os interesados en afondar no pensamento de Wittgenstein.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Pensamientos arriesgados (Casi) todo Savater*
Autor: José Sánchez Tortosa (ed.)
Editorial: La esfera de los libros, Madrid, 2002
Núm. pp.: 284
Tamaño: 24 x 16

Fernando Savater, nado en San Sebastián en 1947, foi profesor de Ética durante catorce anos na Universidade do País Vasco. Na actualidade é catedrático de Filosofía na Universidade Complutense de Madrid.

Savater é autor de numerosos ensaios, ademais de obras de teatro e narrativa. Colabora na prensa e é codirector da revista *Claves de la razón práctica*. No seu peto ten distintos premios e os seus libros foron traducidos a varios idiomas. É, polo tanto, un dos intelectuais españois que goza de ser coñecido a nivel nacional e internacional.

Con este libro, edición de J. Sánchez Tortosa, inténtase que cada lector poida facer unha lectura escollida sobre os temas que Savater cultivou nas súas obras ó longo de trinta anos. O mesmo Savater, no prólogo, recoñece con agrado que son os ollos do tempo os que o miran e, á vez, nesos ollos do tempo mírase el.

O editor fai un percorrido polos libros publicados seleccionando textos interesantes, temas ben tratados que, xa distantes no tempo, se fan actuais pola súa transcendencia. Nótase a través da súa lectura o inxente traballo realizado para ordenar unha obra que é abundosa e variada.

O libro está estruturado en tres bloques temáticos: o primeiro titulado “(Casi) toda la Filosofía”, o segundo dedicado a “(Casi) toda la Ética” e conclúe con “(Casi) toda la Política”. Un cuarto apartado presenta as “lecturas y debilidades del autor” e temata cun capítulo de “Aforismos y bibliografía del autor”.

Savater preséntase a si mesmo non como Filósofo *sino comme philosophe* con minúsculas. Séntese próximo a Montaigne, Voltaire, Camus, Ciorán... Desde esta perspectiva, con espírito xovial e desenfadado, fai uso da linguaxe para ir degraendo as súas reflexións sobre a vida, o mundo, o home e canto este arrastra.

Recoñécese a si mesmo pertencente ó “clan de la palabra”, o mesmo que dicir “adorador de las palabras”. Son elas as que translocen a realidade, as categorías cognoscitivas, os estados de ánimo. Todo é palabra.

Neste momento, que é o que vivimos, ¿cal é a función da Filosofía? En consonancia co autor, a Filosofía é incómoda porque non lles dá resposta nin solucións ós problemas, máis ben fórmalos. A Filosofía debe ser descubridora de novos espazos, de novas preguntas. Así entendida, A Filosofía é creación e non reprodución. Na liña kantiana, ensinar a filosofar e non ensinar filosofía. Acollendo unhas palabras do mesmo Savater, “filosofar no debería ser salir de dúbidas sino entrar en elas”.

O home, por outra parte, ten ademais unha dimensión ética. Atópase ante o conflito do ben e do mal. Desexa distinguir entre o que lle convén e o que lle é nocivo. O home é moral, é dicir, debe ter a valentía de saber escoller e a ousadía de xulgar a si mesmo sobre as súas propias actuacións.

A visión que Savater nos dá da Ética é positiva, alegre, pracenteira. Trátase de buscar a mellor maneira de vivir pero como a nosa vida é vida humana é un bo vivir compartido. En último termo, a conducta ética debería conseguir unha vida máis humana para ir desprazando a vida natural.

Aparece na súa ética outra dimensión do home: a sociabilidade. Vida

propia, individual e vida compartida. A costa de loitas e esforzos os homes, en xeral, conseguimos crear modos de convivencia en liberdade. A democracia é a súa mellor expresión. Savater dedícalle un amplo e reflexivo comentario.

A democracia é un ben prezado que hai que coidar. Para isto nada mellor có diálogo racional, manter vivo o diálogo en liberdade é a maneira na que os humanos nos recoñecemos e nos comunicamos. Liberdade e código, é dicir, liberdade de expresión. O contido do sistema democrático é, con todo, máis amplo.

No libro faise un repaso e un intento para poñer ó día os conceptos de igualdade, de xustiza, de benestar. As leis creadas polo home para o noso mellor goberno deben estar encamiñadas para conseguilo. E neste intento aparece o Estado como servidor dos individuos. O Estado ha de axudar para que poidamos desenvolver os nosos valores propios, nunca sufocalos ou inhibilos coas súas leis.

Inmersos pois na política, Savater vai degraendo unha serie de temas interesantes a través dos seus textos, útiles como traballo na clase para os alumnos de Ética. De forma particular, son sempre útiles aqueles que tratan sobre “Individuo e individualismo”, “El poder del Estado”, “Estado y violencia”, “Voto útil y voto inútil”, “Derechas e izquierdas”, “Ecología”, etc. Cada tema merece as reflexións do autor que, sen dúbida ningunha, provo-

can as respostas dos lectores e isto é a Filosofía: discusión, diálogo.

A obra remata cunha entrevista ó autor. O editor Sánchez Tortosa interroga a Savater sobre os distintos problemas expostos ó longo do libro. Desta maneira, as múltiples cuestións formuladas teñen a resposta do aquí e agora do propio autor.

Pecha este libro cun percorrido polo pensamento de autores que, por unha causa ou outra, son predilectos de Savater. Entre estes podemos destacar: Spinoza, Voltaire, Edgar Allan Poe, Kafka, Schopenhauer, Nietzsche, Ciorán, Castoriadis...

A súa opinión sobre algúns deles como grandes mentores ou inspiradores do seu pensamento é resumida por Savater con estas breves referencias:

Spinoza, presentado na “piedad apasionada” como un home próximo ó ideal de perfección. Un filósofo sempre na fronteira: fuxiu dos prestixios e gozou de gran fama. Era doce e amable e acumulou odios. A súa ética baséase na alegría e, sen embargo, da súa filosofía despréndese un sentido melancólico. Foi un filósofo desterrado, condenado ó exilio pero grandioso e esixente, a pesar de todo, na construción do seu pensamento.

Voltaire, figura emblemática da Ilustración. Foi un defensor da liberdade e da racionalidade e, ademais, pódese considerar o primeiro intelectual. Voltaire descobre a importancia de facer públicas as súas ideas; a súa ferra-

menta de combate é ter notoriedade. Foi un pensador que anunciou as causas que consideraba útiles como a razón, a tolerancia e a liberdade.

Schopenhauer: un filósofo incomprendible no seu tempo. Non foi tido en conta pola Filosofía do momento nin gozou de seguidores, o cal permitiu que o seu pensamento non fose etiquetado por ninguén. A historia, sen embargo, deulle seguidores interesantes no campo da literatura, da música e quedáanos a súa obra intacta para comprobalo.

Nietzsche é lido “por que nos indigna”. Preséntanos o filósofo como un ser solitario e blasfemo. A súa soidade nada ten que ver con cuestións biográficas ou psicolóxicas. Trátase máis ben da soidade do pensador que escribe sobre o que ninguén quixese ler. Desmonta crenzas, supersticións, formas de ser. Propón algo novo e distinto a todo o que é.

Ciorán é un autor ó que chega Savater case por casualidade ó atopar un volume de ensaio na editorial Gallimard titulado *Le mauvais demiurge*. Comprou o libro e leuno, tal como el mesmo manifesta, “con entusiasmo”. A partir deste momento Ciorán, que era un autor practicamente descoñecido en España, fíxose presente gracias á acción de Savater que logrou que a súa obra se traducise ó castelán.

Omito outros autores, todos eles interesantes para achegarnos ós seus textos, reflexionalos e discutilos, tal como Savater nos propón.

Como final da obra Sánchez Tortosa, na súa tarefa de editor, recolle unha serie de aforismos dos diferentes escritos de Savater. Entre eles reproduzo o seguinte que, dalgunha maneira, pode ser un bo final: “me interesa la Ética porque hace la vida humanamen-

te aceptable y la Estética porque la hace humanamente deseable”.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Lecturas del mito griego*
Autor: J. C. Bermejo Barrera e F. Díez Platas
Editorial: Akal Ediciones, Madrid, 2002
Núm. pp.: 330
Tamaño: 22 x 13,5

Lecturas del mito griego é un volume, pertencente á Serie Interdisciplinar de Akal Universitaria, estruturado en dúas partes complementarias con traballos, respectivamente, de José Carlos Bermejo Barrera, catedrático de Historia Antiga da Universidade de Santiago de Compostela e de Fátima Díez Platas, profesora de Historia da Arte da mesma Universidade. Unha publicación, sen dúbida, do maior interese para todos os curiosos e estudiosos dos diferentes camiños metodolóxicos da moderna historiografía, perfectamente exemplificados, no que constitúe o particular punto de vista dos autores, en estudos como “Del cosmos al caos en la mitología griega: Tifón” e “Hécate y Asteria: aspectos de la concepción del espacio en la *Teogonía* hesiódica”, do profesor Bermejo Barrera, e “El nombre y los nombres de las Ninfas”, “Femenino plural: Ninfas, mujeres, novias y esposas”, “La presencia de las Ninfas en la literatura griega arcaica”, “Una ‘biografía’ de las Ninfas (I): origen y genealogía de las diosas en las fuentes

arcaicas”, “Una ‘biografía’ de las Ninfas (II)”, “Las moradas de las Ninfas: el mundo natural” e “Las Ninfas, los dioses y el mito”, da profesora Díez Platas.

Non representa ningunha novidade para os seguidores do profesor Bermejo Barrera advertir que, en calquera caso, esta súa nova incursión no mundo do mito, sendo relevante en si mesma, significa sobre todo un intento máis do seu continuado esforzo por poñer de relevo as posibilidades e os límites, neste e noutros ámbitos da investigación, dunha metodoloxía esencialmente historiográfica. El mesmo o resume esplendidamente en “Mito, literatura y sociedad en la Grecia Antigua”, traballo publicado antes en *Gallaecia*, 18 (1999). Éscribe o ilustre profesor:

En este sentido el conocimiento histórico se convierte en una auténtica antropología. Si el género humano no posee una naturaleza, a la que podamos tener acceso al margen de la historia, será el conocimiento histórico el camino adecuado para poder comprender a los seres humanos del

presente y del pasado. Sin embargo, no por ello podemos fetichizar el *método histórico*, y pensar que gracias a él disponemos de un instrumento infalible que nos permita definir, por fin, lo que es la naturaleza humana. El método histórico no es el camino de la ciencia, tal como lo concebía Kant, es decir, un sendero que por sí mismo nos conduce hacia el encuentro de la verdad. El conocimiento histórico es, como todo conocimiento, provisional, con él comprendemos mejor a la sociedad y a los individuos que sin él, pero su realidad última nos resulta inaprensible.

O estudo do mito grego —*Lecturas del mito griego*— é, neste senso, para o profesor Bermejo Barrera unha nova oportunidade para, unha vez máis, insistir na súa persoal concepción deste método, o *método histórico*, fronte a outras formas de coñecemento, como o coñecemento antropolóxico, sociolóxico ou o mesmo coñecemento mitolóxico, teolóxico, filosófico ou científico, e, naturalmente, outras perspectivas historiográficas diferentes. Independentemente do valor en si mesmos de cada un dos traballos que nos ofrece nesta publicación —“La comparación en la historia de las religiones: consideraciones metodológicas”, “De la arqueología de la religión a la arqueología de las formas simbólicas”, “El mito y la polis”, “Mitología clásica y antropología”, o xa citado “Mito, literatura y sociedad en la Grecia Antigua”, “Los mitos griegos y la Hispania Antigua: consideraciones metodológicas” e “Mito y métodos históricos: el ejemplo de Artemis”— constitúen, na súa revisión puntual e rigorosa da contribución a estes estudos de figuras tan relevantes como Spengler,

Toynbee, Morgan, E. B. Tylor, Frazer, Malinowski, Müller, Levi-Strauss, Dumezil, Petazzoni, Mircea Eliade, Wittgenstein, Marx, Nietzsche, Hegel, Freud ou Jung, entre outros, unha brillante introducción á situación da moderna historiografía e, dun xeito moi concreto, ó estudio do mito.

Falsearíamos sen embargo o verdadeiro senso desta publicación se limitásemos a importancia do seu contido ós aspectos metodolóxicos para un achegamento adecuado á verdade do mito. Como xa se adiantou, aínda que a principal preocupación do profesor Bermejo Barrera se centra principalmente nesta cuestión, tanto el como a profesora Díez Platas enfrontan directamente o estudio teórico-histórico deste tipo de narracións de carácter oral que as diferentes fontes clásicas fixeron chegar ata nós. Sempre, claro, dentro do relativismo que impón un método rigoroso de estudio, tanto polo que fai ó obxecto directamente estudiado coma as mesmas fontes que nos subministran algunha información sobre el. “Y es que, en efecto —como escribe o propio profesor Barrera—, aunque de momento mantengamos al mito en el molde de la mera literatura, no podemos seguir creyendo sin ninguna crítica en el valor eterno de las ‘obras clásicas’ y en que su percepción estética no se ve influida por el transcurso del tiempo y por los diferentes tipos de cambios históricos y culturales”.

O interese polas fontes alcanza un alto grao nos traballos que a profesora

Díez Platas nos ofrece neste volume. Abonde salientar que o simple “nome” das divindades estudadas, as Ninfas, pode contribuír, na utilización polos textos da palabra *nymphé*, nome común, como nome propio, se non a imposibilitar o acceso ó seu verdadeiro significado, a dificultar, como advirte a propia autora, “la interpretación de algunos pasajes, aunque también aumenta, en gran medida, la curiosidad por la identidad de unas diosas que aparecen así denominadas”.

Resulta, sen dúbida, sorprendente a minuciosidade e amplitude do percorrido realizado por esta investigadora a través das fontes clásicas para achegarnos á caracterización, funcións e significado destas deusas, mulleres, noivas, esposas, ás que o imaxinario grego, segundo as fontes clásicas, fixo moradoras das augas, dos mares, dos ríos e das fontes, dos montes, das covas, dos campos e das cortiñas, das árbores e dos bosques. O feito de que estas *Lecturas del mito griego* non poñan unha énfase especial na familiaridade de determinados aspectos destas crenzas co noso propio contexto non debe, de certo, sorprendernos. O seu interese está dominado, como xa se adiantou, pola necesidade de facilitarnos un feliz achegamento ó coñecemento dun método histórico-práctico, moderno e rigoroso, no estudio dunha materia tan complexa como o mito. Aínda que, naturalmente, son á vez un convite á curiosidade do lector sobre a importancia da cultura popular, transmitida de xeración en xeración, oralmente, por escrito ou a través dou-

tros medios, como fonte de acceso á realidade dun pasado prehistórico que, dalgún xeito, permanece vivo no consciente ou no inconsciente do mundo actual. Como nos amosan os profesores Bermejo Barrera e Díez Platas, mitos como o de Tifón, Hécate ou do colectivo das Ninfas, son hoxe un misterio necesitado dunha lectura interpretativa simplemente porque deixaron de seren para nós o sosego que foron, nun pasado arredado, de moitas inquedanzas da Grecia Antiga.

No contexto, ende ben, dunha cultura con raíces tan profundas no imaxinario popular e, á vez, tan debedora, na súa mesma modernidade, da cultura grega, unha publicación desta clase só pode significar un agasallo para todos nós. Para os estudiosos, pero tamén para aqueles que, desde a simple curiosidade, pretenden atoparlle un senso racional ós usos e costumes de culturas que, nun primeiro intento de aproximación, se lle presentan como inaceptables só polo feito de seren ou pareceren primitivas. Nada, de certo, nos aproxima máis que o máis arredado. Non, se cadra, pola semellanza das cousas das que nos servimos ou das crenzas que profesamos, senón polas razóns ou sentimentos polos que as eliximos como diferentes.

M. Quintans S.
Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela



Título: *La tribu atribulada. El nacionalismo vasco explicado a mi padre*
Autor: Jon Juaristi
Editorial: Espasa, Madrid, 2002
Núm. pp.: 196
Tamaño: 22 x 15

Unha das virtudes máis agradecidas dos estudos comparados en historia ou en política é a facilidade con que recompensan a quen os emprende ó confirmar as súas presuncións ou preferencias políticas. A coincidencia é resultado, en gran medida, dos termos en que se efectúa a comparanza. Empezando pola propia elección dos suxeitos que se poñen en relación, operación que nunca adoita ser casual, senón, máis ben, predeterminada polo que se espera obter dela. Aínda así, as comparanzas adoitan ser tan abertas en canto a posibilidades, que, con frecuencia, tamén lle permiten xustificar teses diferentes a quen as busca. No ámbito político, especialmente, os espellos con frecuencia devolven a imaxe que se quere que reflectan.

O caso de Irlanda é ben significativo. Desde hai máis dun cento de anos a illa atlántica veu sendo unha referencia principal para os nacionalismos galego, vasco e catalán. Que as cousas fosen “¡como en Irlanda!”, que dixera o noso rexionalista, converteuse no soño

dos que, primeiro, aspiraron a organizarse coa efectividade dos nacionalistas irlandeses e, despois, envexaron os resultados do seu esforzo. Aínda hoxe, no noso país, hai quen segue mirando cara a Irlanda con cobiza, tal vez cegado polo resplandor do seu crecemento económico e sen avaliar os modos e as consecuencias do proceso. E onde “Irlanda” non deixou de ser unha palabra reverenciada é nos círculos nacionalistas do País Vasco. Alí, enzoufados como están nun agudo enfrontamento político, que algúns deles entenden como unha *guerra*, os nacionalistas volven a mirada cara á “provincia” británica do norte de Irlanda, na procura dunha guía que lles sirva de orientación. Sobre todo desde que o Acordo de Belfast, en abril de 1998, estableceu as bases do que pode chegar a ser un camiño para resolver a longa confrontación entre os partidarios de incorporar o territorio á República do sur e os que desexan manter os lazos co Reino Unido.

Irlanda, pois, como pauta de solución que, na súa interpretación, satisfai as demandas dos nacionalistas vascos de diálogo e recoñecemento do dereito á autodeterminación. O problema vén de que, como se dicía antes, como as comparanzas tenden a proxectar a propia imaxe do que as propón, tamén cabe atopar en Irlanda un modelo non tan favorable ás súas teses. Por exemplo, se se sinala que os que alí rexeitaban a autodeterminación eran os nacionalistas, sobre todo os violentos, opostos a consultar a poboación norteirlandesa —maioritariamente protestante— sobre a pertenza do país a Irlanda. Ou que, co acordo, o movemento republicano —IRA-Sinn Féin— renunciou ó seu obxectivo tradicional de expulsar pola forza os británicos.

Así, mentres os nacionalistas vascos reivindicán o exemplo norteirlandés, non é difícil atopar no mesmo lugar argumentos contrarios ás súas propostas. Como fai Jon Juaristi, escritor e profesor universitario, hoxe director do Instituto Cervantes, estudioso do proceso histórico de configuración do nacionalismo vasco en numerosas obras, algunhas das cales gozaron dunha aceptación popular extraordinaria para un xénero como o ensaístico. Xa hai anos que Juaristi encontrou en Irlanda o seu *alter ego*, Conor Cruise O'Brien, un veterano escritor, político e diplomático que asombra pola variedade dos seus estudos, que se ocupan desde a política e a historia do seu país ata os problemas de África, onde foi profesor universitario e mais delegado

das Nacións Unidas. A coherencia da súa peripecia vital cos seus principios e mais os seus traballos sobre a historia irlandesa contemporánea e as relacións entre nacionalismo e relixión atraeron a atención do noso autor e inspiraron en boa parte as súas actitudes éticas e políticas. O'Brien, membro dunha das familias de maior avoengo nacionalista do país, converteuse nun acerbo crítico dos excesos cometidos no nome das ideas que noutrora profesara, denunciou a violencia contra os unionistas en Irlanda do Norte e expuxo con simpatía as posicións da comunidade protestante. O seu compromiso co pluralismo político e relixioso, a súa anteposición dos dereitos individuais ós da nación e o rexeitamento da violencia política —que se asasine no seu nome e no de Irlanda— nun país democrático gañáronlle a hostilidade dos nacionalistas todos do seu país.

Juaristi, tamén herexe —ou apóstata— para os nacionalistas vascos, como o seu paralelo o é para os irlandeses, fai máis que admirar en O'Brien as súas ideas e a súa valentía —non se esqueza o terrorismo. Neste seu último traballo tómao como modelo literario para compoñer un relato que mestura a análise política e histórica con elementos da biografía persoal e familiar, tal como fixera o irlandés nun extraordinario libro sobre o nacionalismo do seu país titulado *Voces ancestrais*, que o propio Juaristi prologou na edición española (1999).

Non é gratuïto que Juaristi converta o seu pai no principal destinata-

rio deste libro. Nin se trata dun puro artificio literario, como el mesmo se coida de advertir. Porque nesta obra quere romper o derradeiro vínculo coa *familia* nacionalista, con ese mundo que identifica nación e familia e que fai do nacionalismo unha relixión, e que, en consecuencia, non rexeita nunca os irmáns, por moi descarreirados que estean —mesmo que sexan asasinos—, en canto, ó cabo, comparten o mesmo sangue e a mesma fe política. A crueza de tal proceso de limpeza mental tradúcese nunha escritura que, a miúdo, reflicte o desamparo de quen asume semellante ruptura.

A primeira parte do libro, que se ocupa das relacións entre a Igrexa e o nacionalismo, artículase arredor dos recordos persoais, representando as diversas posicións ó respecto por medio das figuras de tres curas da familia, o socialista, o liberal e o nacionalista, que resumen os tres camiños que tantos mozos vascos seguiron nos últimos anos do franquismo. Tamén son as experiencias máis directas do autor as que enfían unha segunda parte dedicada ós aspectos puramente políticos, en páxinas polas que desfilan as polémicas con algúns dos seus amigos de onte mesmo, a súa marcha de Euscadi, a súa relación cos grupos de esquerda e a súa participación nos movementos cívicos antinacionalistas. Máis que ó seu pai, a mensaxe vai agora dirixida a unhas esquerdas empeñadas en manter o espírito resistencialista do antifranquismo, apegadas aínda, como se nada cambiase nos

últimos vinte e cinco anos, ós vellos clixés dos tempos en que os nacionalistas parecían resistir xunta eles contra a ditadura. Acúsaas de non querer ver que xa non se trata de manter oposición ningunha, senón da defensa da democracia fronte á violencia terrorista e o réxime nacionalista vasco, batalla na que deben recoñecer que están no mesmo campo que o Partido Popular, o contrario do dos nacionalistas todos, no lado das vítimas e non no dos verdugos e dos que devecen por comprendelos.

O ton irónico, sarcástico e mesmo insultante que por veces adopta o autor non deita só dun estilo que busca a efectividade na polémica. Semella traducir, ademais, un estado de ánimo indignado, canso de argumentar contra os tópicos nacionalistas, asumidos mesmo polos que non comparten a doutrina: que o PNV sempre foi un partido democrático, que ETA loitou contra o franquismo pola democracia, que o nacionalismo vasco estivo na primeira liña contra a ditadura, que hai un conflito secular entre España e Euscadi, que os problemas actuais arrincan da abolición dos foros ¡en 1839!, que só son verdadeiros vascos os nacionalistas, que o dereito de autodeterminación é equiparable ós dereitos humanos... Cansazo tamén de repetir tantas veces o evidente: que as nacións son artefactos culturais transitorios, non anteriores ó nacionalismo senón pura creación del, que os trazos culturais dun grupo son cambiantes, que non houbo nunca unha idade de ouro

que cumpra recuperar expulsando o invasor...

Juaristi é hoxe, quizais, o maior dos demoños dos nacionalistas vascos. E non sorprende que o tomen por tal. Non só pola contundencia retórica con que desmonta as insuficiencias da súa doutrina e denuncia a inmoralidade das súas actitudes políticas. É que, coa

súa postura intelectual, ética e política, é a proba mesma do que o nacionalismo se nega a admitir: que non hai contradicción en ser vasco e español a un tempo.

Xavier R. Madriñán
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*
Autor: Daniel Cassany
Colección: Biblioteca de Aula, núm. 108, 8ª ed.
Editorial: Editorial Graó, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 129
Tamaño: 17 x 23

No pé desta reseña figura, coma noutras ocasións nas que teño colaborado coa *Revista Galega do Ensino*, a mención á miña pertenza á UNED no seu centro de Pontevedra. Os profesores-titores dos centros asociados da Universidade a distancia sabemos ben do ingrato que resulta o exercicio da corrección do escrito. En efecto, na UNED o discente está sometido a un proceso de avaliación a distancia constante. Os *cuadernillos*, nome familiar das máis altisonantes Probas de Avaliación a Distancia, son realizados polos alumnos na casa con todo o vagar, do que resulta que a extensión dalgúns destes exercicios pode chegar a ser desmoralizante mesmo para os espíritos máis afoutos. ¿Quen, como o autor do libro que reseñamos, enfrontado ó árido labor da corrección non sentiu algunha vez que a tarefa “me aburría, los alumnos no me agradecían el esfuerzo realizado y, además—, —¡y más importante!—, dudaba bastante de su propia utilidad”.

Noutra orde de cousas, non sei se un ambicioso programa de intereses intelectuais ou máis ben a necesidade do pluriemprego, me levaron desde hai xa ben anos a compaxinar a miña actividade docente na UNED coa actividade editorial na Universidade de Santiago, na que, entre outros cometidos e responsabilidades, exerzo o control da corrección lingüística dos textos que se depositan para a súa edición. ¡Máis corrección!

Nunca tanto como agora foi necesario, eu diría completamente imprescindible, revisar a fondo ortográfica, gramatical, estilisticamente... o escrito antes de comezar os traballos de maquetación dun libro. Isto ten unha causa técnica que explica a “superficie” do fenómeno: a acelerada evolución dos procesadores domésticos de texto, que os converte na actualidade nunha sorte de marabilla tecnolóxica de potencialidades impensables hai quince anos, provocou a entrada do autor no esquema de produción do libro, cando antes ficaba claramente fóra.

Deste xeito, a inmediatez e o descoido na escrita, baseados na posibilidade inesgotable de corrección e recorreción que ofrecen os procesadores informáticos, moitas veces fatidicamente aliados coa impericia no seu uso, danelles forma ós chascos que moi a miúdo os autores lle entregan ó editor convencidos de que lle confían un texto pouco menos que canónico. Moi reveladoras me resultan a este respecto as propias reflexións de Cassany no epígrafe “¿Cómo cambiará la corrección con los ordenadores?” (p. 62).

Pero a causa deste desleixo do que falo é máis profunda, e non só de raíz técnica: ten que ver dunha maneira obvia coa interacción que hoxe se exerce en liñas xerais coa cultura e a información. A calidade media da lectura, entendida como exercicio de descodificación e almacenamento crítico e reflexivo do escrito, descendeu a niveis baixísimos por unha infinidade de razóns que se ensarillan unhas con outras, pero entre as que nomeadamente andan un desgraciado declive da cultura formativa como valor social (con consecuencias na educación de todos coñecidas) e a imparable emerxencia de soportes culturais volátiles que conducen inevitavelmente a unha relación efémera coa información. E se a lectura é deficitaria ou incompleta, a escrita tamén o será, co cal a pescada morde a cola: a corrección editorial convértese nun labor no cal o técnico responsable, a prol dun correcto traballo de edición, debe poñer en xogo non só criterios de pureza e homoxeneida-

de lingüístico-estilística, senón moi adoito intervir no fondo do texto, corrixiendo e completando datas, nomes, grafías, títulos de obras e referencias de todo tipo. O amable lector ficaría pampo perante algúns exemplos que quen subscribe podería achegar, pero non é o caso. E, no cadro da actividade netamente docente, a esixencia de intervención nos textos escolares é para o profesor de volume tan abraiante que debe resistir as máis das veces a fortísima tentación de dar coa maior parte dos exercicios no corbe dos papeis.

Así pois, máis desde o punto de vista estrictamente didáctico e escolar pero tamén no moito que ten de aproveitable do punto de vista editorial, co libro de Cassany estamos perante unha ferramenta que se botaba en falta, eu creo que dunha maneira máis específica entre os mestres de educación básica, que traballan con alumnos que están descubriendo o poder da palabra escrita e precisan de se reconciliaren cun proceso, o da reparación do escrito, que adquire con este libro novas perspectivas e posibilidades e que normalmente se amosa extenuante e desmoralizador por estar baseado sobre supostos didácticos con notables carencias. Dea fe do éxito deste libro que desde a primeira edición en castelán, 1993, ata setembro de 2000 van ¡oito edicións!

O libro aparece dividido en tres partes. A primeira, “Marco teórico para la corrección”, propón, a partir da situación inicial e das investigacións neste eido, un novo enfoque teórico

para a interacción profesor-alumno. A segunda, "Preguntas sobre la corrección de lo escrito", refírese de xeito panorámico a todos os aspectos do proceso de corrección, ó tempo de fixar conceptos e contraponer opinións enfrontadas ó respecto. O capítulo terceiro, de natureza eminentemente práctica, "Técnicas de corrección", inclúe dez exercicios para desenvolver estratexias compositivas, baseados en propostas bastante heterodoxas na didáctica habitual do noso país pero, en calquera caso, adaptables ás máis diversas situacións e grupos e tipos de alumnos. Un epílogo final fai recapitulación de toda a obra e ofrece algúns consellos persoais do experimentado autor de cara a mellorar a corrección escolar.

Na primeira parte, Cassany relaciona de xeito indisoluble (a partir das conclusións de Porlán) a corrección tradicional coa que se deu en chamar "a maneira tradicional de ensinar". A corrección tradicional fundaméntase na simple chatadura dos erros ou grallas coa adxunción da idea ou solución *correcta* (o subliñado é meu) ó seu carón. Nos niveis máis básicos da aprendizaxe, nos que se está a descubrir o poder da palabra escrita, esta corrección convértese para os alumnos nunha sanción frustrante á súa lóxica impericia. Cassany propón, fronte á corrección *tradicional* obsesionada co resultado final (ou, mellor, cos erros do resultado final), un novo modelo de corrección, que el denomina significativamente corrección *procesual*, distinción que me fai lembrar implicitamente

te a dicotomía de Humboldt (de tanta transcendencia para o desenvolvemento da lingüística moderna), para quen a lingua (poderíamos dicir aquí a súa expresión escrita) é e) ne/rgeia (é dicir, enerxía, proceso, construción) e non e)/rgon (ou sexa, acto, produto). As características da corrección procesual son: énfase no proceso (e non no produto), énfase no escritor (e non no escrito), énfase no contido e na forma (e non só na forma), o docente colabora (e non só xulga o texto acabado), o docente axéitase ó alumno (e non ó revés); a norma de corrección é flexible (e non ríxida), a corrección contéplase como revisión e mellora (e non mera reparación).

A segunda parte, "Preguntas sobre la corrección de lo escrito", constitúe o corpo central do libro e resulta especialmente instructiva e interesante no que contén de propostas innovadoras e atractivas para un exercicio tradicionalmente considerado tan aburrido.

No apartado "¿Vale la pena corregir?" merece destacarse a radical posición dun número cada vez meirande de profesores de inglés como lingua estranxeira que cren xurdiamente que o que é mester melloraren é a motivación e mais o *input* lingüístico (os modelos para ler e escribir), polo que non serve para nada a corrección reiterada de erros que, segundo demostra teimosamente a práctica, os alumnos volven cometer. Con todo, no ámbito anglosaxón e desde un punto de vista máis teórico, Cassany segue a Hubbard *et al.*, 1985, e distingue dúas posicións

diferentes: a perspectiva conductista que basea a aprendizaxe lingüística nun comportamento dirixido por estímulos que provocan respostas e reforzos positivos (*¡moi ben!, ¡iso é!*) ou sancións (*mal, tes que facelo ben*), perspectiva para a cal a corrección continuada é imprescindible; e a posición mentalista, representada por Noam Chomsky e a gramática xenerativa. Para a gramática xenerativa, a capacidade innata de interiorizar un idioma baséase na posesión dun LAD (Language Acquisition Device: por certo, corríxanse en vindeiras edicións os erros na grafía inglesa), e a comisión de erros non é máis que a mostra inequívoca da vitalidade do LAD e da súa capacidade de analizar hipóteses e reformular regras, de onde a corrección dos erros non resulta tan importante nin imprescindible.

Outras preguntas formuladas, e oportuna e amplamente contestadas por Cassany, refírense ós obxectivos da corrección (pp. 29-30); ós erros que é preciso corrixir (pp. 31-36); ós textos que é preciso corrixir (pp. 38-41); ás persoas que deben corrixir [ollo: non só o docente. Cassany ofrece varias alternativas para inmiscir os alumnos no proceso de corrección, (pp. 45-47)].

Este completo apartado de respostas ás preguntas fundamentais da corrección escolar remata con dúas cuestións de importancia medular: “¿Cómo es preciso corregir?” (pp. 47-56) e “¿Cómo se puede hacer más atractiva la corrección?” (56-56-62).

Na terceira parte do libro, *Técnicas de corrección*, Cassany desenvolve, a fin de rendibilizar a interacción docente-discente, un novo e integral enfoque da escrita e a composición textual. Este novo enfoque baséase en catro factores da pedagogía moderna que, malia xerais, adquieren para os efectos da reparación do escrito unha transcendencia específica: 1) a democratización ou corresponsabilidade da corrección; 2) a diagnose e avaliación do escrito; 3) o ensino do propio proceso de corrección, que pode facultar o alumno a pasar dun bosquejo máis ou menos problemático a unha versión acabada; 4) a corrección non como filtro posterior á redacción do traballo, senón como proceso simultáneo a esta. Sobre estes alicerces, Cassany propón dez exercicios, completamente axeitables ás diversas realidades discentes ós que se poidan eventualmente someter, presentados con estes referentes fixos: obxectivos, procedemento, tempo para a realización e material. Estes exercicios abranguen un amplo panorama temático: a reflexión sobre o proceso de corrección en si, a súa necesidade e natureza, as técnicas formais da corrección ou as técnicas para a corrección formal, e, en definitiva, reformular desde as máis variadas perspectivas, e mercé a estratexias moi elaboradas, todo o proceso de redacción e composición textual.

O libro de Cassany péchase cun decálogo para os profesores (¿as táboas da lei da corrección procesual?) e unha folla informativa para os alumnos.

O balanço final sobre esta obra non pode ser máis que altamente positivo coa recomendación da súa lectura imprescindible para todo aquel que se considere implicado en labores de corrección do escrito e que teña sentido, como quen subscribe, o desalento perante un labor que goza do raro mérito do aburrido, gris e ingrato. O discurso de Cassany está inzado do entusiasmo, a sinceridade e a ecuanimidade que, combinadas cunha estrutura formal impecable e unha documentación amplísima, caracterizan as obras de referencia inevitable en cada eido do saber ou do actuar. Reformular a corrección, acaso alén dos obxectivos iniciais de Cassany, é repensar a escrita, e repensar a escrita implica en última

instancia retomar vellas consideracións filosóficas (Cassany recoñeceo no seu epílogo), que atinxen ó propio proceso do coñecemento e a súa recepción e transmisión lingüística, da outredade do mundo, en definitiva, a través da lingua. Por iso, o título da obra (*Reparar la escritura*) non dá fe do seu rico contido e das súas enormes implicacións didácticas, lingüísticas e mesmo, por qué non, epistemolóxicas. A modestia é, sen dúbida, outra das prendas do seu autor.

Juan L. Blanco Valdés
UNED
Pontevedra





Título: *Máquinas y herramientas de dibujo*
Autor: Juan José Gómez Molina (coord.)
Editorial: Cátedra, Madrid, 2002
Núm. pp.: 664
Tamaño: 24 x 16,5

Hai poucos meses que saíu á luz o libro *Máquinas y herramientas de dibujo*, cuarto libro dunha colección que coordina Juan José Gómez Molina e da que tamén é coautor. Ocúpase esta colección de todas as facetas do debuxo, desde os seus comezos ata hoxe, desde o sentimento máis íntimo ata a plasmación material, desde o concepto ata o entendemento. Facer unha breve lectura dos índices nos títulos anteriores —*Las lecciones del Dibujo* (1995), *Estrategias del Dibujo en el arte contemporáneo* (1999), *El manual de Dibujo* (2001)— é suficiente para comprender a amplitude de toda a obra e a profundidade e seriedade coa que tratan nela todos os temas dos máis diversos puntos de vista. E, despois dunha detida lectura, parece que nada do que se poida dicir quedase sen abordar, anque isto é sinxelamente imposible como suxire o coordinador no preliminar do primeiro volume ó desinalo como “una respuesta incompleta a algunas de las preguntas”.

Cada un dos libros está desenvolvido como un todo indisoluble nos seus diferentes capítulos. Os autores tratan os temas de maneira que encaixan perfectamente no conxunto da obra. Ó mesmo tempo, estes temas teñen a suficiente independencia narrativa como para poder abordar a lectura nunha orde diferente á que se nos presenta. Incluso as imaxes que os ilustran poden ser entendidas fóra do texto por estar anotadas dunha maneira eficaz.

No primeiro volume abordábase o cambio de papel que a ensinanza do debuxo tivo nos últimos tempos, a causa da crise da representación provocada polo nacemento e desenvolvemento da fotografía, e presentábanse uns materiais que invitaban a un debate que tería, máis adiante, o seu tratamento e desenvolvemento nun segundo volume coas estratexias. Palabra, esta última, elixida no lugar de método porque, como se di na introducción, “se elige la palabra estrategia para evitar la confusión de que pueda parecer un rebaje del conflicto del dibujante

cuya obra surge sempre de una estruturación formal del caos”.

No terceiro dos libros publicados abórdase un tema que nos parece máis concreto anque a súa amplitude sexa enorme: os manuais de debuxo. Ó longo da historia foron moitos os textos editados con función pedagóxica para esta disciplina. Aquí trátase de estudialos nas súas vertentes de funcionalidade, relevancia de teoría artística e influencia para o desenvolvemento do debuxo nas diferentes épocas e os diversos lugares.

Agora aparece o cuarto volume desta colección de Cátedra sobre o debuxo. Polos seus dez capítulos vanse degraendo una serie de conceptos e formas de ver a realidade gráfica das cousas.

Unha primeira ollada fainos reparar na importancia que adquire o capítulo II, escrito por Lino Cabezas, que se configura como o auténtico corpus do libro que vertebra os outros nove.

Este capítulo ofrece un amplísimo estudio historiográfico que recolle desde o veo de Juan Bautista Alberti ata a cámara lúcida, pasando por todos os enxeños que para a práctica do debuxo se inventaron ó longo da historia. E cando dicimos amplísimo estudio referímonos tanto á amplitude temática como á extensión material, pois ocupa aproximadamente a metade do libro. Pódese comprobar durante a súa lectura a intención clara de proseguir, xa que perpetuar soa demasiado forte, o vello debate entre arte e ciencia apli-

cada ó debuxo. E en verdade que os mitos e antigos tópicos sobre debuxo e arte, sobre a bondade ou non da execución axudada de artificios, se vai desmantelando a medida que coñecemos mellor os procedementos empregados polos artistas. ¿Deixa Vermeer de ser quen é na súa dimensión artística porque saibamos cómo utiliza o artificio da cámara escura? É evidente que non. Nada disto lle saca nin un chisco da súa xenialidade na representación pictórica nin ó seu modelo de veracidade sobre o representado. Todo depende do bo ou mal uso que se faga da máquina. Como di Manuel Barbero no capítulo III, “De la emulsión al pixel” e a propósito da fotografía “La máquina no engaña, en todo caso engaña el uso de sus resultados”.

A documentación histórica, a análise con rigor, a achega de novos materiais que ó estaren dispersos se fai máis difícil o seu acceso, algúns inéditos, outros traducidos por primeira vez para este traballo, fan desta parte unha auténtica enciclopedia de consulta.

Con bo criterio conclúe Lino Cabezas o seu estudio coa cámara lúcida pois, de aquí en diante, as novas ferramentas de debuxo (hai que ler ordenadores) están hoxe fóra do campo da historiografía. Quere isto dicir que se ocupa do debuxo en canto que a man é indispensable para a execución do seu trazado. Xa apunta o autor na introducción do seu capítulo que “La simple idea de una máquina de dibujar repugna a los que entienden que es imposible inventar o utilizar un apar-

to que realice lo que en esencia es algo hecho a mano”.

Resulta así que, como é unha realidade documentalmente comprobable a existencia das máquinas para debuxar, se poden desmontar pouco a pouco os tópicos herdados e arraigados na nosa cultura. Esta obxectividade ante a historia non oculta a parte subxectiva que se verte, principalmente, sobre outras interpretacións, ou as especulacións sobre os novos camiños do debuxo dependentes, quizais, das novas máquinas ou ferramentas que para a súa consecución poidan aparecer de aquí en diante.

¿Que dicir pois da nova maquinaria da nosa época, xa denominada a era da informática? Ou, sen ser tan actual, ¿que dicir da fotografía que coa ciencia dixital xa experimenta en si mesma o que o debuxo experimentou con ela?

Estas cuestións abórdanse no capítulo III, no que o seu autor, Manuel Barbero, analiza o que sucede na imaxe desde a emulsión fotográfica ata o píxel informático. E o seu discurso transmítenos a sensación de que o píxel é máis acorde coa man cá emulsión. Anque se precise recorrer a novas definicións da imaxe, a aquilo que entendemos por descrición gráfica do obxecto, non cabe dúbida de que o píxel se deixa manexar máis ó noso antollo cá emulsión. Isto quere dicir que temos unha ferramenta que a maior tecnoloxía nos concede tamén maior subxectividade.

Seguindo o discurso apuntado podemos pasar ó capítulo V de Juan

Martín Prada no que se continua coa relación entre o debuxo e a informática, expoñendo con boa lóxica que os novos manuais de debuxo son as instrucións de *software* e *hardware*.

Enfrontámonos agora a un problema conceptual: a ferramenta vai máis alá da invención. Esta ferramenta mostra posibilidades abertas pero tamén uns límites que ás veces parecen preocupantes. Antóllasenos que é algo así como querer percorrer unha cidade en coche e atoparmos de súpeto unha dirección prohibida. Sabemos que se baixamos do coche podemos seguir a pé o noso itinerario. ¿É neste punto o lapis na man máis gratificante polo seu libre manexo? É moi cedo para facer historia.

E como a ferramenta vai máis alá da invención, resulta que ás veces nos sorprende con posibilidades inesperadas que lle fan tomar identidade propia, anque non resolva ben aquilo para o que foi creada. Destes aspectos ocúpase o capítulo IV, redactado por José Gómez Isla.

Tamén se ocupa da nova ferramenta dixital, pero cunha visión máis próxima ó conceptual, Miguel Copón no capítulo VII, no que podemos ler que o debuxo en si é a verdadeira máquina do coñecemento no proceso da representación, e exemplifica o seu discurso co proxecto Zen en catro fichas que resulta moi ilustrativo.

Así mesmo, fai uso do exemplo para expoñer o seu traballo Antonio Rabazas no capítulo VI, anque sería

máis correcto dicir que o seu traballo consiste na exposición, razoada e comentada dun exemplo, pois enfoca o proceso de creación, con “Infraestructura proyectual de Eulalia Valldosera”, desde unhas premisas ata os resultados, con todas as variacións que sobre o proceso se van introducindo, tanto por problemas de concepto como de estrutura e medios que ofrecen os novos artefactos gráficos.

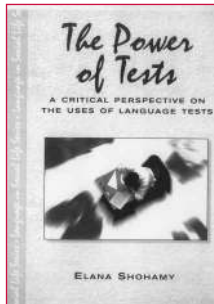
As novas máquinas de debuxar achegaron novas linguaxes visuais e, polo tanto, outras estruturas para organizar a súa lectura. Do estudio desta nova linguaxe, das súas conexións e discrepancias coas linguaxes anteriores ocúpase Alfred G. Kavanagh no capítulo VIII titulado “Retórica digital”. E Eduardo Zamarro, no capítulo IX, ó presentar a robótica e a realidade virtual mostra exemplos onde a máquina deixa de ser un simple instrumento de debuxo para se converter no mesmo tema do debuxo en moitos proxectos de hoxe. Pecha este libro Eva Moraga, que no capítulo X se pregunta se estamos asistindo a unha metamorfose da

práctica artística propiciada polo propio medio tecnolóxico que domina os territorios de expresión das novas xeracións, e failles posible unha nova maneira de crear e, en suma, de relacionarse co contorno.

Para finalizar, un breve comentario sobre a primeira das intervencións, o capítulo I do que é autor o coordinador da obra. Acabada a lectura do libro, se se volve ó principio, cobra máis sentido aínda o que nel se escribe, porque vén a ser un relato de experiencia de todos os cambios e conflitos que se suceden na creación do feito artístico chamado debuxo, xerados polas máquinas ou ferramentas que se usan en cada momento, ou simplemente polo paso do tempo: esoutra máquina na que as pegadas non dependen da vontade da súa utilización. Ela utilízanos a todos.

Javier Vilariño Pintos
Escola de Artes Mestre Mateo
Santiago de Compostela





- Título:** *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*
- Autor:** Elana Shohamy
- Colección:** Language in Social Life
- Editorial:** Pearson Education/Longman, Harlow (England), 2001
- Núm. pp.:** 182
- Tamaño:** 23,4 x 15,5

SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E AVALIACIÓN RESPONSABLE

*O bo éxito é poder, pois dá reputación de sabedoría ou
[de boa fortuna;
e os homes temen ou ben confían en quen o posúe.
Thomas Hobbes, Leviatán*

Os exames inflúen de maneira decisiva nas vidas das persoas. Utilízanse para escoller os individuos que preten den continuar os seus estudos, mello rar os seus currículos, acceder a un posto de traballo ou obter unha remun eración mellor. Abren e cerran portas, dan ou quitan posibilidades, adminis tran o prestixio. No comezo do século XX, cando o crecemento poboacional, a expansión das clases medias e os derei tos sociais fixeron necesaria a universa lización da educación e dos procede mentos selectivos, a introducción dos exames entendeuse como a maneira de superar as discriminacións e de romper cos privilexios, e, polo tanto, como un paso cara á igualdade de oportunita des. Pero mentres se volvían tecnicamente máis democráticos, os exames

non deixaron de reproducir os antigos sistemas de selección, porque, aínda que todos poidan presentarse a eles, seguen a ser conformados polas elites. De modo que a esperanza de que os exames puidesen democratizar a socie dade non se cumpriu.

Este é o balance de *The Power of Tests*, unha meticulosa análise da ava liación na que a profesora Shohamy, que dirixe o programa de didáctica das linguas da Escola de Maxisterio da Universidade de Tel Aviv e está espe cializada no estudio dos exames de idiomas e das políticas lingüísticas, constata como os docentes centran os seus esforzos na calidade científica dos exames que elaboran, alleos á eviden cia de que estas probas forman parte dun contexto social, político, económi co e educativo. Sen embargo, os exa mes non son ferramentas neutrais e illadas, simples medios obxectivos independentes dos individuos, da sociedade, dos motivos, das intencións e dos efectos. Pola contra, son vehicu los a través dos cales as corporacións

lle comunican as súas prioridades á cidadanía e afrontan problemas complexos. Como consecuencia do enorme poder social que confiren, os exames convértese en instrumentos de determinación do comportamento, de mantemento da orde e de perpetuación da dominación.

Nin os exames nin os seus efectos están sometidos a mecanismos de control e de fiscalización. Suxeitos ás regras de institucións centrais poderosas —governos, escolas, empresas— e elaborados por profesionais, os exames non son negociables: os coñecementos demandados neles están fixados de maneira desigual, xa que son dictados por aqueles que planifican e redactan as probas, que establecen tamén os criterios de corrección. Tampouco acostuman ser obxecto de críticas por parte dos seus débiles e indefensos destinatarios individuais, e os seus resultados tampouco adoitan ser cuestionados. Se as persoas que teñen poder de decisión se valen con tanta frecuencia das avaliacións é porque lles permiten conservar a súa autoridade: (a) As notas de corte fan posible recoñecer ou denegar, dun xeito arbitrario e flexible, os dereitos dimanantes do éxito no exame. (b) As probas permiten a manipulación do coñecemento a través da prescrición dos contidos, porque os examinandos tenden a assimilar a materia de acordo coas esixencias das probas para maximizar os resultados. (c) Os exames gozan do apoio da cidadanía, outórganlle visibilidade á acción política e son percibidos como un símbolo de

efectividade governamental, de orde social, de seriedade e de calidade educativa. As persoas aprenden dende pequenas a crer que as probas son os indicadores principais dos seus valores sociais e que son cruciais para o éxito na vida. É é desta confianza de onde deriva o poder dos exames. (d) A obxectivación atribúelles ás probas un creto e unha lexitimidade que fan difícil pór en evidencia a súa natureza instrumental e mais as súas deficiencias técnicas. Non é o examinador —que non dialoga co examinando e que, polo tanto, non ten en conta ningún elemento contextual— quen asume a responsabilidade de decidir o éxito ou o fracaso; é o exame o que demostra estes extremos. (e) Os burócratas, premidos pola escaseza de tempo e polas restricións orzamentarias, recorren ás avaliacións como medios instantáneos, baratos, efectivos e eficientes para implantar políticas públicas (evitando, no ámbito da educación, os programas de formación do profesorado e a elaboración de novos currículos).

Aínda que os seus efectos non son sempre completamente controlables, o uso sistemático dos exames para impor axendas políticas é especialmente funcional cando se trata de xustificar formalmente actos discriminatorios verbo de determinados grupos. Unha proba, *v.g.*, que teña por obxecto a selección das persoas autorizadas a residir no país vai reflectir o saber dos seus redactores e pode, de feito, agachar a intención de conter ou de reducir o número dos inmigrantes e dos refuxiados,

mesmo con pretensións de exclusión racial (como demostra o caso australiano). Obviar a cultura do outro facilita o seu rexeitamento, como se observa no exemplo de Israel, un Estado no que os idiomas hebreo e árabe son oficiais, pero no que só o hebreo é decisivo para acadar o acceso ó Ensino Superior, o cal deixa fóra a moitos árabes. (O estudio da política de exames de idiomas supón, en xeral, unha rica fonte de coñecemento da política lingüística nacional. Por riba das floridas declaracións de intencións, a política de exames revela as auténticas preferencias dos burócratas, e constitúe a política lingüística *de facto*.)

No contexto educativo, as probas determinan os currículos a través da imposición forzosa das materias consideradas importantes. En efecto, a inclusión dunha materia no exame garante o esforzo dos docentes por impartila e o dos alumnos por dominala. Dada a súa condición de chave de acceso a maiores beneficios sociais, as avaliacións adquiren unha enorme importancia nas mans dunhas autoridades que non ignoran que poden decidir o éxito ou o fracaso dos alumnos e utilizan este poder como método para cambiar e homoxeneizar o comportamento dos docentes e dos discentes. Os burócratas, sabedores de que os temerosos, ansiosos e obedientes examinandos van facer o que sexa con tal de maximizar as súas oportunidades de éxito, definen o saber a través dos exames, que, polo tanto, non miden o coñecemento, senón que o impoñen. No

Ensino Secundario, concretamente, son sobre todo os órganos de decisión dos sistemas educativos centralizados os que aproveitan as posibilidades que ofrecen os exames finais —péñese na proba xeral do Bacharelato que implanta a LOCE, na que as condicións básicas son dictadas polo goberno central— para afirmaren o seu poder. Os docentes, desprovistos doutros medios para preparar os seus alumnos, acoden ós propios exames, que se converten así na fonte pedagóxica por excelencia. En última instancia, estas probas —moi frecuentemente uniformadas e, polo tanto, inflexibles— son potentes ferramentas de vixilancia da sociedade, dado que inciden radicalmente no futuro dos mozos (que obteñen, ou non, o permiso para accederen á educación superior e para entraren a formar parte da elite). O profesorado, consciente do papel humillante e frustrante que lle corresponde cando é ignorado e privado de calquera posibilidade de traballo creativo, comproba como crece a súa responsabilidade mentres diminúe a súa autoridade.

Obviamente, este uso dos exames transforma a educación nun proceso instrumental e desprovisto de significado, e produce un coñecemento limitado e simplista. O uso das avaliacións como medios para impor políticas públicas pola vía dos feitos non é un procedemento democrático, porque só representa os intereses dominantes e a miúdo non é debatido cos seus destinatarios nin declarado publicamente. Tampouco é un procedemento ético, porque o exa-

minando, manipulado para a realización das axendas burocráticas, non se aproveita dunha proba que case nunca lle proporciona información sobre o seu rendemento, e acaba pagando o prezo dos beneficios obtidos por outros.

Shohamy propón limitar e controlar o uso dos exames no ensino mediante a súa democratización, que implica afastar a avaliación das mans dos burócratas, darlles máis poder ós examinandos e desenvolver mecanismos de protección contra os abusos. Nun sistema de avaliación democrático, o poder das probas non o teñen as elites e as autoridades centrais, senón os órganos locais que colaboran con outros axentes —os examinandos, os docentes, os pais— para contextualizar os diferentes datos obtidos. A base dos xuízos sobre os individuos debe construírse coa axuda de varias fontes de información, porque os exames non achegan todos os elementos requiridos para unha avaliación correcta. Estas fontes poden ser os docentes (que recollen datos a través dos exames, do diálogo significativo cos examinandos e das súas observacións), os propios examinandos (a través da súa autoavaliación) e mais os órganos centrais que proporcionan probas estandarizadas. Os examinandos deben ter a posibilidade de cuestionar os métodos e os resultados dos exames cando consideren que os seus dereitos foron violados (*v.g.* cando foron avaliados dun xeito pouco habitual ou sobre unha materia coa que non están familiarizados) e de elixir ser ou non ser examinados ou ser avaliados cun procede-

mento alternativo (que podería servir para recorrer as decisións baseadas unicamente sobre un exame). Cando as probas se entenden como instrumentos pedagóxicos —e non como instrumentos de poder—, este importante volume de información relevante pode ser procesado e interpretado conxuntamente polos docentes, os alumnos e mesmo os pais. Estas conclusións forman bases sólidas que permiten modificar o currículo, xulgar os alumnos en relación coas expectativas recollidas nel, redefinir os obxectivos e os métodos e valorar a adecuación do material didáctico. Porque, en definitiva, *o poder dos exames debe derivar da súa utilización responsable*, que os converte en importantes fontes de información. Neste proceso de avaliación democrática —interesada polas liberdades individuais, o coñecemento aberto e creativo, a libre expresión, o diálogo e a corresponsabilidade—, o papel do examinador profesional pasa a ser o dun asesor nas estratexias de recollida e interpretación de datos. Evidentemente, estes métodos son caros, pero a opción polas prácticas democráticas é unha cuestión de principios, non de custos. Os alumnos afeitos a un modelo de avaliación democrática acaban sendo adultos conscientes da necesidade de defender os seus dereitos fronte á maquinaria inspectora dos organismos centrais.

Laureano Xoaquín Araujo Cardalda
Servicio de Formación do
Profesorado
da Xunta de Galicia



*Novidades
editoriais*

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

NARRATIVA

- Allende, Isabel, *La ciudad de las bestias*, Barcelona, Plaza & Janés, 2002.
- _____, *Mi país inventado*, Barcelona, Plaza & Janés, 2003.
- Alonso, Fran, e Manuel G. Vicente, *A casa da duna*, Vigo, Xerais, 2002.
- Alonso, Javier, *Sueños y cadáveres*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Álvarez Cáccamo, Alfonso, *O bosque de levas*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Aneiros, Rosa, *Resistencia*, Vigo, Xerais, 2003.
- Angueira Viturro, Anxo, *A morte de A.*, Vigo, Xerais, 2003.
- Aramburu, Fernando, *El trompetista del Utopía*, Barcelona, Tusquets, 2003.
- Argüello, Javier, *Siete cuentos imposibles*, Barcelona, Lumen, 2002.
- Arpaia, Bruno, *La última frontera*, trad. de Alejandro Pérez Viza, Barcelona, Lumen, 2002.
- Asbury, Herbert, *Gangs de Nueva York*, trad. de Carme Font, Barcelona, Edhasa, 2003.
- Barsy, Kalman, *La cabeza de mi padre*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Bécquer, Gustavo Adolfo, *¡Es raro! y otros relatos*, Barcelona, Debolsillo, 2002.
- Bloch, Marc, *La extraña derrota*, trad. de Santiago Jordán Sempere, Barcelona, Crítica, 2002.
- Bloy, Leon, *Cuentos de guerra*, trad. de Luis Cayo Pérez, Barcelona, El Cobre, 2002.
- Bonilla, Juan, *Los príncipes nubios*, Barcelona, Seix Barral, 2003.
- Bourget, Paul, *El discípulo*, trad. de Inés Bértolo, Madrid, Debate, 2003.
- Bryce Echenique, Alfredo, *Cuentos completos (1964-1974)*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Camillieri, Andrea, *La desaparición de Patò*, trad. de Juan Carlos Gentile, Barcelona, Destino, 2002.
- Campos, Xavier, *Contos xitanos*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas, 2002.

- Cañeque, Carlos, *Conductas desviadas*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Casavella, Francisco, *Viento y joyas*, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Castiñeira Romar, Francisco, *Seica chove*, A Coruña, Baía Edicións, 2002.
- Castro, Luisa, *Viajes con mi padre*, Barcelona, Planeta, 2003.
- Catalán, Miguel, *El último Juan Balaguer*, Alzira, Valencia, Algar / Taller de Mario Muchnik, 2002.
- Chabon, Michel, *Las asombrosas aventuras de Kavalde y Clay*, trad. de Javier Calvo, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Chandra, Vikram, *Amor y añoranza en Bombay*, trad. de Esther Monzón e Dora Sales, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Chéjov, Antón, *Cuentos imprescindibles*, trad. de Ricardo San Vicente, Barcelona, Debolsillo, 2003.
- Coetzee, John M., *Juventud*, trad. de C. Rodríguez, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Conan Doyle, Arthur, *Sir Nigel*, trad. de Amando Lázaro Ros, Madrid, Valdemar, 2003.
- Conrad, Joseph, *El corazón de las tinieblas*, trad. de Eduardo Jordá, Barcelona, Península, 2002.
- Crace, Jim, *Los cuarenta días*, trad. de Gema Vives, Barcelona, Ediciones B, 2002.
- Daudet, Alphonse, *Cuentos del lunes*, trad. de Fernando G. Vela, Madrid, Debate, 2002.
- Díaz Díaz, Xosé, *Nun edificio e catro contos máis*, Xunta de Galicia, 2002.
- Döblin, Alfred, *Berlin Alexanderplatz*, ed. de Miguel Sáenz, Madrid, Cátedra, 2002.
- Dumas, Alexandre, *De París a Cádiz*, trad. de Ariel Dilon e Patricia Minarrieta, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Durrell, Lawrence, *La celda de Próspero*, trad. de Juanjo Estrella, Barcelona, Ediciones B, 2003.
- Eliot, George, *El molino del Floss*, trad. de Carmen Francí, Barcelona, Alba, 2003.
- Elorriaga, Unai, *Un tranvía en SP*, trad. de Ramón Loureiro, Vigo, Galaxia, 2002.
- Enrigue, Álvaro, *El cementerio de sillas*, Madrid, Lengua de Trapo, 2002.
- Fernández Naval, Francisco, *Suso Espada. O misterio do Grial*, A Coruña, Everest Galicia, 2002.
- Fernández Paz, Agustín, *O centro do labirinto*, Vigo, Xerais, 2002.
- _____, *El centro del laberinto*, Valencia, Algar, 2002.
- Ferreira, Vergílio, *En nombre de la tierra*, trad. de Isabel Soler e Neus Baltrón, Barcelona, El Acantilado, 2003.
- Feuchtwanger, Lion, *Los hermanos Oppermann*, trad. de Carlos Fortea, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Franzen, Jonathan, *Ciudad veintisiete*, trad. de Luis Murillo Fort, Madrid, Alfaguara, 2003.

- Gide, André, *El inmoralista*, trad. de Enrique Ortenbach, Barcelona, Debolsillo, 2003.
- Gómez, Sergio, *La obra literaria de Mario Valdini*, Madrid, Lengua de Trapo, 2002.
- Goytisolo, Juan, *Telón de boca*, Barcelona, El Aleph, 2003.
- Goytisolo, Luis, *Liberación*, Madrid, Alfaguara, 2003.
- Gracq, Julien, *En el castillo de Argol*, trad. de Mauro Armíño, Madrid, Siruela, 2003.
- Hatero, Josan, *Tu parte del trato*, Barcelona, Debate, 2003.
- Hijuelos, Óscar, *La emperatriz de mis sueños*, Barcelona, Debolsillo, 2002.
- Iturralde, Juan, *Labios descarnados*, Madrid, Viamonte, 2002.
- Jaramillo Agudelo, Darío, *El juego del alfiler*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Jiménez Lozano, José, *El viaje de Jonás*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2002.
- Kureishi, Hanif, *El regalo de Gabriel*, trad. de Mauricio Bach, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Lahiri, Jhumpa, *Intérprete de sueños*, trad. de Antonio Padilla, Barcelona, Booket, 2002.
- Lorca, Guillermo, *Relatos para ver mundo*, Ferrol, Edicións Embora, 2002.
- Lodge, David, *Pensamientos secretos*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- London, Jack, *Polos mares do Sur*, trad. de María Fe González Fernández, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002.
- López López, Xabier, *O mono no espello*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002.
- _____ *A estraña estrela*, Vigo, Galaxia, 2003.
- López Roch, Xavier, *Amigo medo*, Vigo, A Nosa Terra, 2002.
- Noia Campos, M. Camino (ed.), *Contos galegos de tradición oral*, Vigo, Nigra Imaxe, 2002.
- Mankell, Henning, *Los perros de Riga*, trad. de Dea M. Mansten e A. Monjonell, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Mansfield, Katherine, *Cuentos completos*, trads. vv., Barcelona, Debolsillo, 2003.
- Márquez, Eduard, *Cinco noches de febrero*, trad. de Ramón Minguillón, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Martín, Andreu, *Corpus delicti*, Barcelona, Planeta, 2002.
- Martínez de Pisón, Ignacio, *El tiempo de las mujeres*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Mateo Díez, Luis, *El reino de Celama*, Madrid, Plaza & Janés, 2003.
- Melville, Herman, *Pierre o las ambigüedades*, trad. de Marta Pérez, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Miragaia, Raquel, *Diario Comboio*, Santiago de Compostela, Laidvento, 2002.

- Miranda, Xosé, e Antonio Reigosa, *Cando os animais falaban*, Vigo, Xerais, 2002.
- Miranda, Xosé, *Pel de lobo*, Vigo, Xerais, 2003.
- Monteagudo, Xosé, *As voces da noticia*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Monterroso, Augusto, *La oveja negra y demás fábulas*, Madrid, Punto de Lectura, 2003.
- Morábito, Fabio, *La vida ordenada*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Moreda, Eva, *O demo e o profundo mar azul*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas, 2002.
- Musset, Alfred de, *Cuentos*, trad. de Luis Fernández Ardavín, Madrid, Espasa Calpe, 2003.
- Naipaul, V. S., *Media vida*, trad. de Flora Casas, Barcelona, Areté, 2003.
- Nair, Anita, *El vagón de las mujeres*, trad. de Manu Berástegui, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Navarro, Justo, *F*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Otero Furelos, Miguel Ángel, *Alas Negras*, XXI Premio de Narración Corta Felipe Trigo, Sevilla, Algaida, 2002.
- Pamuk, Orhan, *La vida nueva*, trad. de Rafael Carpintero, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Parise, Goffredo, *Silabarios*, trad. de Carlos Gumpert, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Pérez Álvarez, José María, *Nembrot*, Barcelona, DVD, 2003.
- Pessoa, Fernando, *Libro del desasosiego*, trad. de Perfecto E. Cuadrado, Barcelona, Acantilado, 2002.
- Pita, Elena, *Amor sin decir Amalia*, Madrid, Punto de Lectura, 2002.
- Portela, Ena Lucía, *Cien botellas en una pared*, Madrid, Debate, 2003.
- Pynchon, Thomas, *El arco iris de la gravedad*, trad. de Antoni Pigrau, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Reigosa, Carlos G., *Intramundi*, Vigo, Xerais, 2002.
- Reimóndez Meilán, María, *Mitos e lendas hindús*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas, 2002.
- Riveiro Coello, Antón, *A canción de Sálvora*, Vigo, A Nosa Terra, 2002.
- Robbe-Grillet, Alain, *Reanudación*, trad. de Javier Albiñana, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Rodari, Gianni, *A góndola fantasma*, trad. de Silvia Gaspar, Vigo, Xerais, 2002.
- Romero, Vicente, *El miedo es un camello ciego*, Barcelona, Destino, 2002.
- Roth, Philip, *Pastoral americana*, trad. de Jordi Fibla, Madrid, Punto de Lectura, 2002.
- Ruiz, Luis Manuel, *Sólo una cosa no hay*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Russo, Richard, *Ni un pelo de tonto*, trad. de Maribel de Juan, Barcelona, Anagrama, 2002.

- _____. *Alto riesgo*, trad. de Gemma Rovira, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Sanz, Marta, *Animales domésticos*, Barcelona, Destino, 2003.
- Saramago, José, *El hombre duplicado*, trad. de Pilar del Río, Madrid, Alfaguara, 2003.
- Schneider, Helga, *Déjame ir, madre*, trad. de Elena de Grau, Barcelona, Salamandra, 2002.
- Schwarz, Annelie, *Baixo o luar do acantilado*, trad. de Rosa Marta Gómez Pato, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002.
- Simenon, George, *La mirada inocente*, trad. de Mercedes Abad, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Stendhal, *Novelas y relatos*, ed. e trad. de Juan Bravo Castillo, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Suárez Abel, Miguel, *O repenique de Beatriz Gondar*, Vigo, Ir Indo, 2002.
- Tejera, David, *La senda de los locos*, Sevilla, Algaida, 2002.
- Thubron, Colin, *Entre árabes*, trad. de Concha Cardeñoso, Barcelona, Península, 2002.
- Tomeo, Javier, *La mirada de la muñeca hinchable*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Torrent, Ferran, *Sociedad limitada*, trad. de Felip Tobar, Barcelona, Destino, 2002.
- Torres, David, *El gran silencio*, Barcelona, Destino, 2003.
- Trapiello, Andrés, *Los amigos del crimen perfecto*, Barcelona, Destino, 2003.
- Uhlman, Fred, *Unha alma noble*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Urretabizkaia, Arantxa, *El cuaderno rojo*, trad. de Iñaki Iñurreta, San Sebastián, Txartalo, 2003.
- Vallejo, Fernando, *La rambla paralela*, Madrid, Taurus, 2003.
- Vaz de Soto, José María, *Desde mi celda*, Sevilla, Renacimiento, 2002.
- Velikic, Dragan, *Plaza de Dante*, trad. de L. F. Garrido e T. Pistelek, Madrid, Metáfora, 2002.
- Ventura, Lourdes, *El poeta sin párpados*, Barcelona, Destino, 2002.
- Vicent, Manuel, *Cuerpos sucesivos*, Madrid, Alfaguara, 2003.
- Vidal, Manuel, *Lo que hay que tener*, Barcelona, Edhasa, 2002.
- Wallace, David F., *La broma infinita*, trad. de Marcelo Covián, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Waller, Robert J., *Los caminos del recuerdo*, trad. de Adriana Fernández, Barcelona, Planeta, 2002.
- Weiss, Ernst, *Jarmila. Una historia de amor de Bohemia*, trad. de Feliu Formosa, Barcelona, Minúscula, 2002.
- Wells, Herbert George, *A máquina do tempo*, trad. de Raúl Araya Tauler, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 2002.

Xingjian, Gao, *Una caña de pescar para el abuelo*, trad. de Laureano Ramírez, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2003.

POESÍA

Alberti, Rafael, *Marinero en tierra*, ed. facsimilar da primeira edición, Madrid, Visor, 2002.

____ *Once poemas gallegos y tres páginas en prosa*, ed. de Xesús Alonso Montero, Sada, A Coruña, Ediciós do Castro, 2002.

Álvarez Cáccamo, Xosé María, e Marisa Núñez (sels.), *O libro dos cen poemas*, A Coruña, Espiral Maior, 2002.

Álvarez Torneiro, Manuel, *Os reinos do fulgor. Antoloxía esencial (1982-2002)*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2003.

Arias, Asunción, *Muller de vidro*, ed. da autora, 2002.

Atencia, María Victoria, *El hueco*, Barcelona, Tusquets, 2002.

Bagué Quílez, Luis, *Telón de sombras*, Madrid, Hiperión, 2002.

Barba Jacob, Porfirio, *La estrella de la tarde*, Madrid, Huerga & Fierro, 2002.

Bejarano, Francisco, *El regreso*, Sevilla, Renacimiento, 2002.

Bellveser, Ricardo, *El agua del abedul*, Madrid, Visor, 2002.

Blake, William, *El libro de Urizen*, trad. de José Luis Palomares, Madrid, Hiperión, 2003.

Braxe, Lino, *O longo día acaba*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2002.

Cabanillas, Ramón, *Escolma poética*, ed., sel. e n. de Xesús Rábade Paredes, Vigo, Caixanova / Xerais, 2003.

Castro, Rosalía de, *Poemas. Antología bilingüe*, pról. de Xesús Alonso Montero, trad. de Xesús Rábade e Helena Villar, Centro de Estudios Rosalíanos, 2003.

____ *Follas novas*, ed. de Teresa Bermúdez, Vigo, Galaxia, 2002.

Codesal, Javier, *Imagen de Caín*, Barcelona, Icaria, 2002.

Cuenca, Luis Alberto de, *Sin miedo ni esperanza*, Madrid, Visor, 2002.

Díaz Martínez, Manuel (ed.), *Poemas cubanos del siglo XX*, Madrid, Hiperión, 2002.

Duarte, Carles, *El sueño*, trad. de M. Ballesteros, Barcelona, DVD, 2002.

Escudero, Isabel, *Cifra y aroma. El día menos pensado*, Madrid, Hiperión, 2002.

Esteban, Ángel, e Álvaro Salvador, *Antología de la poesía cubana (Siglo XX)*, Madrid, Verbum, 2002.

Fernán Gómez, Fernando, *El canto es vuelo*, Madrid, Visor, 2003.

García Montero, Luis, *La intimidad de la serpiente*, Barcelona, Tusquets, 2003.

Gracia, Antonio, *El himno en la elegía*, Sevilla, Algaida, 2002.

Gimferrer, Pere, *El diamante en el agua*, trads. vv., Barcelona, Ediciones del Bronce, 2002.

Guillén, Rafael, *Las edades del frío*, Barcelona, Tusquets, 2002.

- Heinze de Lorenzo, Úrsula, *Torso. Gedichte poemas*, Sada, A Coruña, Ediciós do Castro, 2002.
- Hierro, José, *Antología poética*, sel. de José Olivio Jiménez, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Janés, Clara, *Los secretos del bosque*, Madrid, Visor, 2002.
- Jiménez Reinaldo, Jesús, *La mística del fracaso*, Madrid, Devenir, 2002.
- Keats, John, *Hiperión (Un fragmento). La caída de Hiperión (Un sueño)*, trad. de Gustavo Falaquera, Madrid, Hiperión, 2002.
- Lamillar, Juan, *Las lecciones del tiempo*, Granada, Maillot Amarillo, 2003.
- León, Francisco, *Tiempo entero*, Palma de Mallorca, Calima, 2002.
- Lezama Lima, José, *Antología de la poesía cubana (Siglos XVII-XIX)*, tomos I, II, III, Madrid, Verbum, 2002.
- Lope de Vega, *Rimas humanas y divinas del Licenciado Tomé de Burguillos. La Gatomaquia*, ed. de Antonio Carreño, Salamanca, Almar, 2002.
- _____, *Obras completas. Poesía I. La Dragontea. Isidro. Fiesta de Denia. La hermosura de Angélica*, ed. de Antonio Carreño, Madrid, Biblioteca Castro, 2002.
- López-Casanova, Arcadio, *Mesteres (1969-1983)*, A Coruña, Deputación da Coruña / La Voz de Galicia, 2002.
- López Pacheco, Jesús, *El tiempo de mi vida*, Valencia, Germania, 2002.
- López-Vega, Martín, *Mácula*, Barcelona, DVD, 2002.
- _____, *Árbol desconocido*, Madrid, Visor, 2002.
- Malpartida, Juan, *El pozo*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Martínez Dios, Rosa María, *Cando falan as buguinas*, Ferrol, Edicións Embora, 2002.
- Martí y Pol, Miquel, *Después de todo*, trad. de Carles Duarte e Emili Suriñach, Barcelona, DVD, 2002.
- Martín-Santos, Luis, *Grana gris*, ed. de José Francisco Ruiz Casanova, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Méndez Rubio, Antonio, *Trasluz*, Madrid, Calambur / Editora Regional de Extremadura, 2002.
- Mesa, Bruno, *Nadie*, Madrid, Visor, 2002.
- Ortiz, Juan L., *Antología*, sel. e pról. de Daniel Freidenberg, Madrid, Losada, 2002.
- Panero, Leopoldo María, *Buena nueva del desastre*, Lugo, Scio, 2002.
- Pérez Zúñiga, Ernesto, *Calles para un pez luna*, Madrid, Visor, 2002.
- Pino, Francisco, *Siempre y nunca*, ed. de Esperanza Ortega, Madrid, Cátedra, 2002.
- Prado, Benjamín, *Iceberg*, Madrid, Visor, 2002.
- Ramón, Esther, *Tundra*, Tarragona, Igitur, 2002.
- Raña, Román, *Eloxio da desorde*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2002.
- Reimóndez Meilán, María, *Moda galega*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas, 2002.

- Rích, Adrienne, *Poemas (1963-2000)*, trad. de M. Soledad Sánchez Gómez, Sevilla, Renacimiento, 2002.
- Rívero Taravillo, Antonio, *farewell to POESY*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Rojas, Gonzalo, *Del ocio sagrado*, Barcelona, Debolsillo, 2002.
- Ruiz Noguera, Francisco, *El año de los ceros*, Madrid, Visor, 2002.
- _____, *El oro de los sueños*, Madrid, Hiperión, 2002.
- Seoane, Xavier, *Dársenas do ocaso*, edit. PEN Clube de Galicia, 2002.
- Tamen, Pedro, *Caronte y Memoria*, ed. bil., trad. de Miguel Ángel Viqueira, Madrid, Huerga & Fierro, 2002.
- Tennyson, Alfred, *La Dama de Shalott y otros poemas*, trad. de A. Rivero Taravillo, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Torga, Miguel, *El espíritu de la tierra. Antología poética*, sel. e trad. de José Luis Puerto, Ourense, Linteo, 2002.
- Uceda, Julia, *En el viento, hacia el mar*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2002.
- Villena, Luis Antonio de, *La lógica de Orfeo*, Madrid, Visor, 2003.
- Wright, Charles, *Zodiaco negro*, trad. de Jeannette L. Clariond, Valencia, Pre-Textos, 2002.

nisterio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, Centro de Documentación Teatral, 2003.

- Congreve, William, *Así va el mundo*, ed. de Antonio Ballesteros, Madrid, Asociación de Directores de Escena, 2002.
- García Ruiz, Víctor, e Gregorio Torres Nebrera (dirs.), *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975). Vol. V: 1961-1965*, ed. de Gregorio Torres Nebrera, Madrid, Fundamentos, 2002.
- Guede Oliva, Manuel, *O nome dos disfraces*, Santa Comba, A Coruña, 3C3, 2002.
- Martínez Ballesteros, Antonio, *El tranquilizante. Situaciones II (teatro breve)*, Madrid, Fundamentos, 2002.
- Pinter, Harold, *Polvo eres. Luz de luna. Tiempo de fiesta. El lenguaje de la montaña*, trad. de Carlos Fuentes, Hondarribia, Guipúzcoa, Hiru, 2002.
- Mira, Juanluis, *A ras del cielo*, Alicante, Ayuntamiento de Alicante, 2002.
- Pisón, Xesús, *Animal vacío*, A Coruña, Cadernos de Teatro, 2002.
- Sastre, Alfonso, *Diálogo para un teatro vertebral. El nuevo cerco de Numancia*, Hondarribia, Guipúzcoa, Hiru, 2002.

TEATRO

AA.VV., *Yorick, revista de teatro. Historia, antología e índices (1965-1974)*, Madrid, Mi-

VARIOS

AA.VV., *Álbum cervantino. 1916*, ed. facsimilar, pres. de Rogelio Reyes Cano, Sevilla, Ateneo de Sevilla, 2002.

- AA.VV., *Antón Avilés de Taramancos*, Vigo, A Nosa Terra, 2003.
- AA.VV., *Boletín Galego de Literatura. Literatura e cinema*, coords. Patricia Fra e Teresa Vilariño, núm. 27, 1º semestre 2002, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Agreló Hermo, Xosé, *Avilés de Taramancos*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 2003.
- Alberca, Manuel, e Cristóbal González, *Valle-Inclán. La fiebre del estilo*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Alfaya, Javier, *Crónica de los años perdidos*, Madrid, Temas de Hoy, 2003.
- Aleixandre, Vicente, *Obras completas II. Prosas completas*, ed. de Alejandro Duque Amusco, Madrid, Visor, 2002.
- Álvarez Cáccamo, Xosé María, *Antón Avilés de Taramancos*, Vigo, A Nosa Terra, 2003.
- ____ *Vida de Antón Avilés de Taramancos*, Vigo, Galaxia, 2003.
- Álvarez Junco, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2002.
- Angueira Viturro, Anxo, *Terra de Iría. Viaxe ó país de Rosalía de Castro*, Vigo, A Nosa Terra, 2002.
- Armani, Horacio, *Imágenes de Montale*, Madrid, Sudamericana, 2002.
- Azcue Castellón, Verónica, *El drama de honor ante el siglo XX*, Madrid, Pliegos, 2002.
- Baamonde, Antón, *Aire para respirar. Memoris dun tempo presente*, Vigo, Xerais, 2002.
- Barthes, Roland, *Ensayos críticos*, trad. de Carlos Pujol, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- ____ *Variaciones sobre la literatura*, trad. de E. Folch, Barcelona, Paidós, 2002.
- Barzun, Jacques, *Del amanecer a la decadencia. Quinientos años de vida cultural en Occidente (De 1500 a nuestros días)*, Madrid, Taurus, 2002.
- Calasso, Roberto, *La literatura y los dioses*, trad. de Edgardo Dobry, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Camba, Julio, *La ciudad automática*, ed. facs., Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Canavaggio, Jean, *Cervantes*, Madrid, Espasa Calpe, 2003.
- Caneda, Teresa, *La estética modernista como práctica de resistencia en 'A portrait of the Artist as a Young Man'*, Vigo, Universidade de Vigo, 2002.
- Casas Rigall, Juan, e Eva M^a Díaz Martínez (eds.), *Iberia cantat. Estudios sobre poesía hispánica medieval*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Castro de Paz, José Luís, e outros, *Entre o exilio e o reino. María Casares, unha actriz fronte á cámara*, Xunta de Galicia, 2002.
- Cremades, Raúl, e Ángel Esteban, *Cuando llegan las musas. Cómo trabajan los grandes maestros de la literatura*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Crespi, Enric, *Personajes y temas del Graal*, Barcelona, Península, 2002.

- Díez Borque, José María, *Los espectáculos del teatro y de la fiesta en el Siglo de Oro*, Madrid, Laberinto, 2002.
- Eco, Umberto, *Sobre literatura*, trad. de Helena Lorenzo, Barcelona, R QUE R, 2002.
- Edwards, Jorge, *Machado de Assis*, Barcelona, Ediciones Omega, 2002.
- Enzensberger, Hans Magnus, *Los elixires de la ciencia*, trads. vv., Barcelona, Anagrama, 2002.
- Feixóo Cid, Xosé, *Ortografía e estilo da lingua galega*, Vigo, Edicións do Cumio, 2002.
- Ferrarotti, Franco, *Leer. Leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio*, trad. de M. Carmen Llerena, Barcelona, Península, 2002.
- García Gibert, Javier, *Baltasar Gracián*, Madrid, Síntesis, 2002.
- García Santo-Tomás (ed.), *El teatro del Siglo de Oro ante los espacios y la crítica. Encuentros y revisiones*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuert, 2002.
- Genette, Gérard, *Figures V*, Paris, Seuil, 2002.
- Gómez Toré, José Luis, *La mirada elegíaca. El espacio y la memoria en la poesía de Francisco Brines*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- González Suárez Llanos, Camilo (Camilo Gonsar), *Sobre a literatura galega: un achegamento subxectivo*, Real Academia Galega, 2002.
- González de Gambier, Emma, *Diccionario de terminología literaria*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Guillén, Jorge, *Notas para una edición comentada de Góngora*, ed. e n. de Antonio Piedra e Juan Bravo; pról. de José María Micó, Valladolid, Fundación Jorge Guillén / Universidad de Castilla La Mancha, 2002.
- Herreras, Enrique, *José Monleón, un viaje (real) por el imaginario*, Valencia, Generalitat Valenciana, 2002.
- Hersey, John, *Hiroshima*, trad. de Juan Gabriel Vázquez, Madrid, Turner, 2002.
- Huerta, Javier, Emilio Peral e Héctor Urzáiz (eds.), *Calderón en Europa* (Actas del Seminario Internacional, Facultad de Filología, Universidad Complutense, octubre 2000), Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, 2002.
- Huerta, Javier, e Héctor Urzáiz (coords.), *Diccionario de personajes de Calderón*, Madrid, Pliegos, 2002.
- Iniesta Galván, Antonio, *Esperar sin esperanza. El teatro de Antonio Buero Vallejo*, Murcia, Universidad de Murcia, 2002.
- Jiménez Lozano, José, *Los cuadernos de letra pequeña*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Jover Zamora, José María, *Historia, biografía y novela en el primer Sender*, Madrid, Castalia, 2002.
- Lázaro Carreter, Fernando, *Clásicos españoles. De Garcilaso a los niños pícaros*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- _____, *El nuevo dardo en la palabra*, Madrid, Aguilar, 2003.

- López Bueno, Begoña (dir.), *La égloga*, IV Congreso Internacional de Poesía del Siglo de Oro, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.
- López Criado, Fidel (coord.), *Wenceslao Fernández Flórez y su tiempo*, A Coruña, Ayuntamiento de A Coruña, 2002.
- López Ere, Antonio, *Poéticas y Retóricas griegas*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Luna Sellés, Carmen, *La exploración de lo irracional en los escritores modernistas hispanoamericanos. Literatura onírica y poetización de la realidad*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Mallarmé, Stéphane, *Fragmentos sobre el libro*, trad. de Juan Gregorio, Murcia, Colegio de Aparejadores, 2002.
- Martul, Luís, Carmen Luna e María Golán, *Xavier Bóveda. Belezas locais, bohemia e aventura emigrante. Colectánea de textos inéditos*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2002.
- Martín Garzo, Gustavo, *El libro de los encargos*, Barcelona, Areté, 2003.
- Mas, Pascual, *'Beltenebros'*, de Muñoz Molina, Madrid, Síntesis, 2002.
- Mendoza Díaz Maroto, Francisco, *La pasión por los libros. Un acercamiento a la bibliofilia*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Molina, César Antonio, *Regresar a donde no estuvimos. Memorias de ficción*, Barcelona, Península, 2003.
- Montauban, Jannine, *El ajuar de la vida picaresca*, Madrid, Visor, 2003.
- Muñoz Marquina, Francisco, *Bibliografía fundamental sobre la Literatura española*, Madrid, Castalia, 2003.
- Muñoz Molina, Antonio, *La vida por delante*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Nabokov, Vladimir, *Nicolái Gógol*, trad. de Anna Renau, Barcelona, Littera, 2002.
- Naugrette, Florence, *Le plaisir du spectateur de théâtre*, Paris, Bréal, 2002.
- Oliva, César, *Teatro español del siglo XX*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Pérez, Martín, *Libro de las confesiones*, ed., intro. e n. de Antonio García García e outros, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.
- Petroski, Henry, *Mundolibro*, trad. de Miquel Izquierdo, Barcelona, Edhasa, 2002.
- Regueira, Ramón, *Xosé Neira Vilas, narrador, poeta, xornalista, historiador*, Vigo, Ir Indo, 2002.
- Ribeyro, Julio Ramón, *La tentación del fracaso. Diarios*, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Raimondi, E., M. Garrido e M. Soria (eds.), *El museo del discreto. Ensayos sobre la curiosidad y la experiencia en Literatura*, Madrid, Akal, 2002.
- Riccoboni, François, *A arte do teatro*, ed. facs., intro. e trad. de Roberto Salgueiro, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2002.
- Rich, Adrienne, *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida: 1979-1985*, Barcelona, Icaria, 2002.

- Rivas, Manuel, *Muller no baño*, ed. de María Dolores Torres París, Vigo, Xerais, 2002.
- Romera Castillo, José (ed.), *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*, Madrid, Visor, 2002.
- Salmerón, Miguel, *La novela de formación y peripecia*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2003.
- Santos Zas, Margarita (dir.), *La Joven Galicia. Revista de Instrucción Pública, Ciencia, Literatura y Bellas Artes: 1860; Primera época*, ed. facsimilar, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Sastre, Alfonso, *Limbus o los títulos de la Nada*, Hiru, Hondarribia, Guipúzcoa, 2002.
- Saval, José Vicente, *Carlos Barral, entre el esteticismo y la reivindicación*, Madrid, Fundamentos, 2002.
- Sebold, Russell, P, *La novela romántica en España*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002.
- Suárez, Juan Luis, *El escenario de la imaginación: Calderón en su teatro*, Pamplona, EUNSA, 2002.
- Terry, Arthur, *La idea del lenguaje en la poesía española. Crespo, Sánchez Robayna y Valente. Conferencias inaugurales de la Cátedra de Poesía e Estética José Ángel Valente*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Torres, Bénédicte, *Cuerpo y gesto en el Quijote de Cervantes*, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, 2002.
- Torres Bitter, Blanca, *Reescribir la infancia perdida. La perspectiva narrativa en cinco relatos españoles del siglo XX*, Málaga, Universidad de Málaga, 2002.
- Unamuno, Miguel de, *Obras completas V. Cancionero. Poesías sueltas. Traducciones*, ed. de Ricardo Senabre, Madrid, Biblioteca Castro, 2002.
- Urrutia, Jorge, *La pasión del desánimo. La renovación narrativa de 1902*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Urzáiz Tortajada, Héctor, *Catálogo de autores teatrales del siglo XVII. Volumen I (A-LI)*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002.
- _____, *Catálogo de autores teatrales del siglo XVII. Volumen II (M-Z)*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002.
- Vizcaíno Fernández, Carlos Caetano, e outros, *O ideario teatral das Irmandades da Fala. Estudio e antoloxía*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2002.
- Vived Mairal, Jesús, *Ramón J. Sender: Biografía*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

- AA. VV., *Hacer plástica*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat, 2002.
- AA. VV., *El empleo de los inempleables*, Madrid, Popular, 2003.
- AA. VV., *Infancia y escolaridad en la modernidad tardía*, Madrid, Akal, 2002.
- AA. VV., *Mujeres a favor de la paz*, Madrid, Unesco-Narcea, 2002.
- AA. VV., *Promoción del liderazgo en la Educación Primaria*, Madrid, La Muralla, 2002.
- AA. VV., *Intervención en audición y lenguaje*, Madrid, Eos, 2002.
- AA. VV., *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Barcelona, Laboratorio Educativo / Graó, 2002.
- AA. VV., *La tutoría en Educación Infantil*, Barcelona, Praxis, 2002.
- Alain, *Charlas sobre Educación Infantil*, Madrid, Losada, 2002.
- Aledo Tur, A., e J. A. Domínguez Gómez, *Sociología ambiental*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Almeda, E., *Corregir y castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*, Barcelona, Bellatera, 2002.
- _____, *Mujeres encarceladas*, Barcelona, Ariel, 2003.
- Almenar Asensio, R., e M. Diago Giralods, *El proyecto necesario. Construir un desarrollo sostenible a escala regional y local*, Valencia, Patronat Sud-Nord de la Fundació General de la Universitat de València y Publicacions de la Universitat de València, 2002.
- Alonso Arroyo, J., *Acción responsable*, Madrid, CCS, 2002.
- Alpi, L., et al., *Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*, Madrid, Narcea, 2003.
- Álvarez Hernández, J., *Orientación profesional. Tránsito a la vida activa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Arranz, P., et al., *Intervención emocional en cuidados paliativos. Modelo y protocolos*, Barcelona, Ariel, 2003.
- Arroyo, I., e F. García García, *Didáctica aplicada a la lengua castellana y la literatura*, Madrid, Laberinto, 2002.

- Arroyo, M., *Educarse y educar hoy*, Madrid, CCS, 2002.
- Baiges, S., *ONGD: Historia, aciertos y fracasos de quienes quieren ayudar al tercer mundo*, Madrid, Intermon, 2002.
- Barragan, F. (coord.), *Educación en valores y género*, Sevilla, Díada, 2002.
- Bayard, M., et al., *Conocimientos básicos en educación ambiental. Bases de datos para la elaboración de actividades y programas*, Barcelona, Graó, 2003.
- Beck, A. T., *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Beigbeder, F., *Último inventario antes de liquidación*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Bello Trompeta, L., *Viaje por las escuelas de Cataluña*, Valencia, Tirant lo blanch, 2002. Edición e estudio introductorio de Agustín Escolano Benito.
- Beltrán Llavador, J., *Ciudadanía y educación*, Germania, Alzira (Valencia), 2002.
- Bernard, S., *El abecedario de la Educación Infantil. De la escuela al colegio*, Madrid, McGraw-Hill, 2002.
- Bilbeny, N., *Por una causa común: ética para la diversidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Bustillos, G., e L. Vargas, *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II*, Madrid, Popular, 2003.
- Caballero Martínez, J., *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Canto, A. C. del, et al. (coords.), *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*, Madrid, Comunidad de Madrid, 2002.
- Cañal, P. (coord.), *La innovación educativa*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 2002.
- Caranci, C.A., e B. Boleká, *La crisis del Estado postcolonial. Etnias, cultura y poder en África*, Murcia, Centro de Estudios Africanos da Universidad de Murcia, 2002.
- Carrasco Macías, M. J., et al., *Organización escolar. Aspectos básicos docentes*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Casanova Cardiel, H., (coord.), *Nuevas políticas de la Educación Superior*, A Coruña, Netbiblo, 2002.
- Castro, R. de, *Voluntariado ambiental. Claves para la acción proambiental comunitaria*, Barcelona, Graó, 2003.
- Cava Mesa, M. J. (ed.), *Propuestas alternativas de investigación sobre ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2002.
- Cembranos, F., D. H. Montesinos e M. Bustelo, *La animación sociocultural: una propuesta*, Madrid, Popular, 2003.
- Colom, R., *En los límites de la inteligencia. ¿Es el ingrediente del éxito en la vida?*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Cooper, H., *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Morata, 2003.
- Cristóforis, M. de (comp.), *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente*, Barcelona, Paidós, 2003.

- Cummis, J., *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Morata, 2003.
- Cutropia, C., *Introducción al marketing para centros de enseñanza*, ESIC, 2002.
- Damin, R., e A. Monteleone, *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Daniels, H., *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Davila, J., *Calidad del servicio en el sector turístico*, A Coruña, Netbiblo, 2002.
- Day, C., C. Hall e P. Whitaker, *Promoción del liderazgo en la Educación Primaria*, Madrid, Muralla, 2002.
- Domingo Moratalla, A., *Educación para una ciudadanía responsable*, Madrid, CCS, 2002.
- Drosdov Diez, T., *Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*, AEDOS, 2003.
- Duran, T., *Leer antes de leer. La sombra de la palabra*, Madrid, Anaya, 2002.
- Duvell, F., e B. Jordan, *Irregular migration: The dilemmas of transnational mobility (Hardback)*, Londres, Edward Elgar Publishing, 2002.
- Egea, C. (coord.), *Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula*, Barcelona, Graó, 2003.
- Elboj, C., et al., *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó, 2003.
- Escaja Miguel, A., *Educación en familia. Propuestas para una educación preventiva*, Madrid, CCS, 2003.
- Espada García, M., *Nuestro motor emocional: la motivación*, Santiago de Compostela, Díaz de Santos, 2002.
- Etxeberria, X., E. Martínez Navarro e A. Teitelbaum, *Ética y derechos humanos en la cooperación internacional*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2002.
- Feito, R., *Una educación de calidad para todos*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- Fernández Bravo, J. A., S. Atrio e F. Bandera, *Secuenciación de contenidos matemáticos I. Proceso de enseñanza-aprendizaje de 6 a 8 años*, Madrid, CCS, 2003.
- Fernández Castillo, A., *Fundamentos psicopedagógicos de educación especial*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Fernández Serrat, M. L., *Dirigir centros educativos*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Fernández Sierra, J. (coord.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 2002.
- Fisas, V., *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*, Madrid, Intermon, 2002.
- Fleta, C., *¿Por qué? Hablemos de educación*, Madrid, Mandala, 2002.
- Fullan, M., *Las fuerzas del cambio*, Madrid, Akal, 2002.
- Galeote Moreno, M., *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*, Madrid, Pirámide, 2002.

- Galera Noguera, F., *Aspectos didácticos de la lectoescritura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Gallegos Díaz, J. A., *Nociones de Biología para magisterio*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- _____, *Nociones de Geología y Biología para magisterio. I Geología*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- García Canclini, N. (coord.), *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Santillana, 2002.
- Garrido Romero, J. M., *Informática en el aula*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Gervilla Castillo, E. (coord.), *Globalización, inmigración y educación*, Granada, Seminario Interuniversitario de Teoría da Educación, 2002.
- Gil Saénz-Hermúa, P., *Érase una vez un lamento persistente*, Sevilla, Publicaciones MCEP, 2001.
- Gilabert Sánchez, J., *La otra globalización: estado de bienestar y servicios a los ciudadanos*, Madrid / Barcelona, Caja Madrid Obra Social / Paidós, 2002.
- Gómez de Pedro, M., *El estado del bienestar: presupuestos éticos y políticos*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 2002.
- Gómez García, J., e J. Mansergas López, *Taller del medio ambiente*, Madrid, CCS, 2003.
- González Hernández, Á., e A. Ayala de la Peña (coords.), *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado. Actas del VII Congreso Nacional de Educación Comparada*, Murcia, DM, 2002.
- Goodman, J., *La educación democrática en la escuela*, Sevilla, Publicaciones MCEP, 2002.
- Gutiérrez Sanmartín, M., *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Haydeé Estévez, E., *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Heredia Manrique, A., *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.
- Hernández Díaz, J. M., M. P. Lecuona Naranjo e L. Vega Gil, *La educación y el medio ambiente natural y humano: libro homenaje al profesor Nicolás M. Sosa*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002.
- Hernández "Guanir" P., *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*, La Laguna, Tafor, 2002.
- Herrán, A. de e I. González Sánchez, *El ego docente*, Madrid, Universitas, 2002.
- Herrán, A. de e J. Muñoz, *Educación para la diversidad*, Dillex, Paracuellos del Jarama (Madrid), 2002.
- Huber, G. L., G. Fernández Smith e L. Herrera Torres, *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Ibáñez Romero, M., *Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: medición y propuestas de actuación*, Bilbao, Mensajero, 2002.

- Imbernón, F., (coord.), *Cinco cidadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó, 2002.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (coord.), *Enseñar ciencias*, Barcelona, Graó, 2003.
- Jorge Sierra, E., *La investigación social y el dato complejo: una primera aproximación*, Alacante, Universidad de Alicante, 2002.
- Kushner, S., *Personalizar la evaluación*, Madrid, Morata, 2003.
- Lalueza, C., *Razas, racismo y diversidad. La ciencia, un arma contra el racismo*, Valencia, Algar, 2002.
- Lank, E., e A. Mayo, *Las organizaciones que aprenden (The power of learning): una guía para ganar ventajas competitivas*, Madrid, Gestión 2000, 2002.
- Latorre, Á., *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.
- Latorre, Á., e E. M. Jurdo Jiménez, *Programas europeos de educación para la tolerancia*, Valencia, Tirant lo blanch, 2003.
- Llopis, C. (coord.), *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*, Madrid, Narcea, 2003.
- Lomas, C. (ed.), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*, Barcelona, Paidós, 2002.
- López Valero, A., e E. Encabo Fernández, *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una propuesta crítica*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- _____, *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2002.
- López-Aranguren, L., *Las empresas de inserción en España: un marco de aprendizaje para la inserción laboral*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2002.
- Majó, J., e P. Marqués, *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona, CISS-Praxis, 2002.
- Marchioni, M., *Planificación social y organización de la comunidad*, Madrid, Popular, 2003.
- Marcovitch, J., *La universidad (im)posible*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Cambridge University Press, 2002.
- Mármora, L., *Las políticas de migraciones internacionales*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Martí Ferrándiz, J. J., *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República. La inspección del sistema escolar*, Valencia, Tirant o blanch, 2003.
- Martínez Bonafé, Á. (coord.), *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*, Sevilla, Cooperación Educativa-Kikiriki, 2002.
- Martínez de la Hidalga, Z. (coord.), *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía: Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2002.
- McGoldrick, M., e R. Gerson, *Genogramas en la evaluación familiar*, Barcelona, Gedisa, 2003.

- Medeiros, E., *A Filosofia na educação secundária: uma reflexão no contexto da reforma curricular e educativa*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2002.
- Melendo, T., *Familia, ¡sé lo que eres!*, Madrid, Rialp, 2003.
- Méndez, J.E., G. O'Donnell e P. S. Pinheiro (comps.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Mereu, I., *Historia de la intolerancia en Europa*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, *Los derechos del niño: estudio del X aniversario de la Convención de los Derechos del Niño*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002.
- Miras Martínez, F., M. Salvador Granados e J. Álvarez Hernández, *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Mirzoeff, N., *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Molina, S. (coord.), *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down*, Granada, Ariel, 2002.
- Moliner Téllez, J., *Aprendo a leer a través del cuento. El aprendizaje de los sinfonos*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Morrow, R. A., e C. A. Torres, *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*, Madrid, Popular, 2003.
- Murillo, F.J., e M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*, Barcelona, Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Octaedro, 2002.
- Newman, S., *Paso a paso. Juegos y actividades para ayudar a tu bebé con necesidades especiales*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Nieto, M., e M. Tejedor, *Actividades para educación primaria. Contenidos, valores y habilidades sociales para educación formal y no formal*, Madrid, CCS, 2003.
- O'Brien, T., e D. Guiney, *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Ocaña Fernández, A., *Propuestas prácticas para trabajar la audición musical en Primaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- _____, *Recursos didáctico-musicales para trabajar en Primaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Ortega Carrillo, J. A., *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Ortega Morales, N. I., *La enseñanza-aprendizaje del arte. Una innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Ortega, P., R. Minguez e P. Saura, *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*, Barcelona, Ariel, 2003.
- Ortiz Camacho, M. M., *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.

- Padilla Góngora, D., e P. Sánchez-López, *Bases psicológicas de la educación especial*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, *La ciudad y la cultura de la infancia. La ciudad, un espacio para crecer*, Granada, Geu, 2002.
- Paula Pérez, I., *Educación especial. Técnicas de intervención*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2003.
- Peñafiel Martínez, F., e J. A. Torres González, *Indicadores de calidad en la educación especial*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Pérez Valverde, C., *Didáctica de la literatura en lengua inglesa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Pernas, E., e M. Doval Ruiz (eds.), *Novas Tecnoloxías e innovación en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*, Santiago de Compostela, Instituto de ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2003.
- Petrus, A., et al., *Voluntariado: la lógica de la ciudadanía*, Barcelona, Ariel, 2003
- Prieto López, A., e M. Guzmán González, *Tutoría de valores para secundaria/2*, Madrid, CCS, 2003.
- Pró, M., *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Requejo Osorio, A., *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la sociedad adulta*, Barcelona, Ariel, 2003.
- Revuelta, J., e V. Ponsoda, *Simulación de modelos estadísticos en ciencias sociales*, Madrid, Muralla, 2003.
- Riera, I., *Emigrantes y refugiados: el derecho universal de la ciudadanía*, Madrid, Intermon, 2002.
- Rodríguez, G., e D. Sotelsek Salem, *Apuntes sobre bienestar social*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2002.
- Romero Cerezo, C., e M. Cepero González, *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Rubio Gil, A., *Sociología del turismo*, Barcelona, Ariel, 2003.
- Ruiz Rivas, L., *Animación y discapacidad: la integración en el tiempo libre*, Salamanca, Amarú, 2002.
- Ruiz Román, C., *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Sáez Ortega, P., *Educación en la escuela multicultural*, Madrid, CCS-ICCE, 2002.
- Salas Velasco, M., *Aspectos económicos de la educación*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Sánchez Huete, J. C., e J. A. Fernández Bravo, *La enseñanza de la matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas*, Madrid, CCS, 2003.

- Sanz Oro, R., *Programas de formación de tutores para la ESO*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Seminario Galego de Educación para a Paz, *Frente a la guerra y la violencia construyamos la paz*, Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a Paz, 2003.
- _____, *Sobre a violencia contra a muller. Unidade Didáctica núm. 20*, Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a Paz, 2003.
- Skliar, C., *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Solano Lucas, J. C., *Estratificación social y trayectorias académicas*, Murcia, Universidad de Murcia, 2002.
- Soler Fierrez, E., *La visita de inspección*, Madrid, Muralla, 2002.
- Sureda, J., e A. M. Calvo, *La red internet y la educación ambiental. Primer catálogo de recursos para la educación ambiental en internet*, Barcelona, Graó, 2003.
- Sureda, J., e A. M. Calvo, *Recursos documentales para la ambientalización de la formación profesional en turismo*, Barcelona, Graó, 2003.
- Tirado Morueta, R., *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Tolchinsky, L., et al., *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Toro, J., *Mitos y errores de la educación*, Cruces-Barakaldo, Albor-COHS, 2002.
- Trujillo, F., e M. R. Fortes, *Violencia doméstica y coeducación*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2003*, Unicef, 2003.
- Velázquez Martín, M. A. (coord.), *Educación y derecho*, Madrid, Tecnos, 2002.
- Velázquez de Castro González, F., *La educación ambiental en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Ventosa, V. J., *Educación para la participación en la escuela. Animación en centros escolares*, Madrid, CCS, 2003.
- Vicén Ferrando, M. J., e M. A. Larumbe Gorraitz (coords.), *Interculturalismo y mujer*, Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2002.
- Villegas, O., *Manual del docente*, Madrid, Aula XXI, 2002.
- Viñao, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2003.
- Zarandieta, F., e J.A. Zarandieta, *La educación por internet. Edición 2003*, Madrid, Anaya Multimedia, 2002.





Noticias

FURTHER INFORMATION**Registration, Accommodation and Social Programme**

Ms Pirjo-Leena Pitkänen
 UNESCO 2003 Conference
 Jyväskylä Congresses - Travel Agency Jyväskylään Ltd
 P.O. Box 212
 FIN-40101 Jyväskylä
 FINLAND

Email: Unesco2003info@ktl.jyu.fi
 Tel.: +358 14 339 8156
 Fax: +358 14 339 8159

Scientific Programme Coordinator

Dr Leena Lesinen, Senior Researcher
 Institute for Educational Research
 E-mail: leena.lesinen@ktl.jyu.fi

Conference Chair

Professor Johanna Lasonen, UNESCO Chair
 University of Jyväskylä
 E-mail: johanna.lasonen@ktl.jyu.fi

General Information

University of Jyväskylä: www.jyu.fi/indexeng.shtml
 Institute for Educational Research: www.jyu.fi/ktl/index2.shtml
 City of Jyväskylä: www.jyväskylä.fi/international/

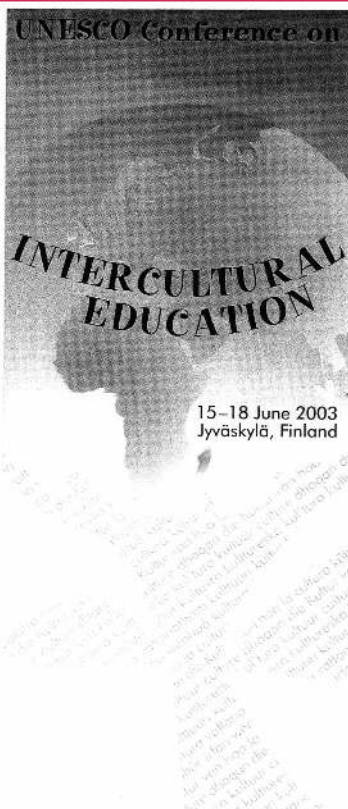
Conference Website

www.jyu.fi/ktl/unesco2003/



Graphic design by Martti Minkkinen (EM) and Mediakettu Jari Peurajärvi
 Printed at Jyväskylä: Paino Oy
 Photographs by Mediakettu Jari Peurajärvi, Martti Minkkinen (EM), University of Jyväskylä

Teaching and Learning for
 Intercultural Understanding,
 Human Rights and a Culture of Peace



Final Announcement and
 Registration Form

COMITES DE SYMPOSIUM DE POIO 2003**Presidencia**

Miguel Zabala Beraza, Univ. de Santiago
 Alfonso Cid Sabucedo, Univ. de Vigo

Secretaria

Lina Iglesias Fornero, Univ. de Santiago
 Mariola Raposo Rivas, Univ. de Vigo

Comité Científico:

Miguel Zabala Beraza, Univ. de Santiago de Compostela
 Ma. Lourdes Montero Mesa, Univ. de Santiago de Compostela
 Alfonso Cid Sabucedo, Univ. de Vigo
 Mercedes González Sanxame, Univ. de A Coruña
 Antonio Medina, UNED
 Vicente Ferreres, Univ. de Tarragona
 Carlos Marcelo, Univ. de Sevilla
 Florentino Blázquez Entonado, Univ. de Extremadura
 Sante Bucci, Univ. de Perugia (Italia)
 Julia Formosinho, Univ. de Braga (Portugal)
 Luigi Guerra, Università di Bologna (Italia)

Comité Organizador

Gerino Calvo Maquieira, Univ. de Vigo
 Eduardo Fuentes Abelleiro, Univ. Santiago
 Maribel Doval Ruiz, Univ. de Vigo
 Pilar González Fontao, Univ. de Vigo
 Antonio Blanco Pesqueira, Univ. de Vigo
 José Carlos Otero López, Univ. Vigo
 Rufino González Fernández (Univ. de Santiago)

SECRETARIA DEL SYMPOSIUM

Lina Iglesias Fornero (Para los temas de comunicaciones y posters)
 Escola de Maestría de Lugo, Avda. Ramon Fornero s/n. 27002 LUGO
 Tfno: 982 22 34 31 (ext. 21044) Fax: 982 28 58 64 E-mail: poio2003@lugo.usc.es

Mariola Raposo Rivas (Para los temas relacionados con la matrícula)
 Facultad de Educación, Ourense, Edificio Facultades, Campus As Lagoas 32004
 OURENSE
 Tfno: 988 38 71 64 Fax: 988 38 71 59 E-mail: mraposo@uvigo.es

VII SYMPOSIUM INTERNACIONAL
 SOBRE EL PRÁCTICUM
 y Prácticas en empresas en la formación universitaria.

EL PRÁCTICUM COMO COMPROMISO INSTITUCIONAL: LOS PLANES DE PRACTICAS



**POIO (Pontevedra)
 3-5 de Julio del 2003**

ORGANIZA

Universidad de Santiago - Universidad de Vigo - Universidad de A Coruña
 Co-organiza

UNED de Pontevedra COLABORAN - Diputación de Pontevedra
 Concello de Pontevedra - Concello de Poio

<http://webs.uvigo.es/poio>

CONDICIÓNS DE PARTICIPACIÓN**O VI CONCURSO DE FOTOGRAFÍA "CONCELLO DE VIVEIRO"**

convócase coa pretensión de facer un arquivo de imaxes de temas viveirenses.

Tódalas fotografías presentadas pasarán a formar parte do mesmo, e poderán ser expostas, divulgadas ou reproducidas, citando sempre o nome do autor ou autores.

Con tódalas fotos presentadas farase unha exposición.

O feito de participar neste concurso implica a aceptación da totalidade das bases.

TEMA

Calquera relacionado con VIVEIRO e tódalas súas parroquias.

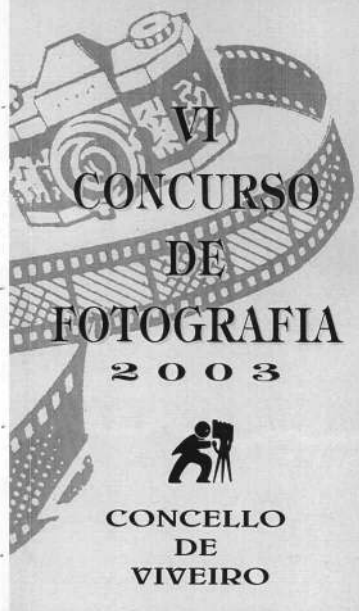
Exemplos: Actividades diversas, Semana Santa, paisaxes, profesións, curiosidades, festas, rúas, tipos populares, arquitectura, praias, etc...

PRESENTACIÓN DAS OBRAS

Os traballos presentaránse nun sobre pechado cun lema ou título escrito por fóra, contendo no seu interior fotocopia do DNI, ademais da folla de inscrición.

**PARTICIPANTES**

Aberto a tódalas idades.

**CONDICIÓNS DE PARTICIPACIÓN****O VI CONCURSO DE FOTOGRAFÍA "CONCELLO DE VIVEIRO"**

convócase coa pretensión de facer un arquivo de imaxes de temas viveirenses.

Tódalas fotografías presentadas pasarán a formar parte do mesmo, e poderán ser expostas, divulgadas ou reproducidas, citando sempre o nome do autor ou autores.

Con tódalas fotos presentadas farase unha exposición.

O feito de participar neste concurso implica a aceptación da totalidade das bases.

TEMA

Calquera relacionado con VIVEIRO e tódalas súas parroquias.

Exemplos: Actividades diversas, Semana Santa, paisaxes, profesións, curiosidades, festas, rúas, tipos populares, arquitectura, praias, etc...

PRESENTACIÓN DAS OBRAS

Os traballos presentaránse nun sobre pechado cun lema ou título escrito por fóra, contendo no seu interior fotocopia do DNI, ademais da folla de inscrición.

**PARTICIPANTES**

Aberto a tódalas idades.

PREMIOS

Haberá diplomas para todos os participantes ademais dos seguintes premios en metálico:

PRIMEIRO PREMIO	600 euros
SEGUNDO PREMIO	300 euros
TERCEIRO PREMIO	150 euros
CUARTO PREMIO	90 euros
SEIS PREMIOS FINALISTAS DE	60 euros

Só se premiará unha foto por autor.

XURADO

Será nomeado o día seguinte de rematado o prazo de inscrición.

Estará composto por:

- ☉ Tres profesionais da fotografía
- ☉ Un representante do IEV
- ☉ Un representante dos medios de comunicación
- ☉ O Concelleiro de Cultura
- ☉ O Concelleiro de Turismo

RESOLUCIÓN

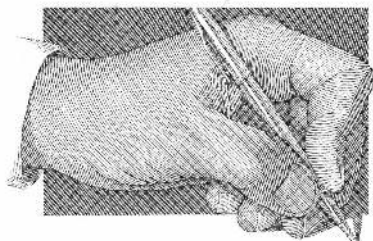
A resolución dos premios será inapelable e terá lugar no mes de outubro.

ENTREGA DE PREMIOS

Farase entrega dos premios o día da inauguración da Exposición de Fotografías.

V PREMIO DE POESÍA

*Antonio
Prados
Ledesma*



2003



CONCELLO
DE
VIVEIRO

V PREMIO DE POESÍA ANTONIO PRADOS LEDESMA DO CONCELLO DE VIVEIRO

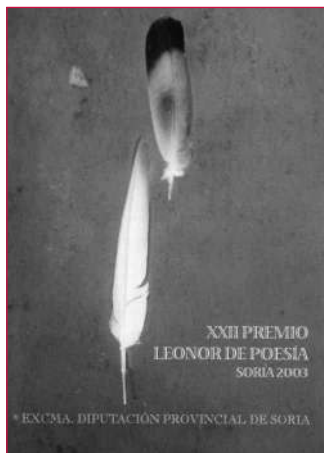
B A S E S

- 1.º Poderán participar tódalas persoas que o desexen, calquera que sexa a súa nacionalidade, que presenten os orixinais escritos en lingua galega ou castelán.
- 2.º Os traballos terán que ser orixinais e inéditos, cun mínimo de 150 versos. Presentaranse mecanografados a dobre espazo en A4, escritos por unha soa cara, debidamente grampados, cosidos ou encadernados.
- 3.º Otorgarase un único premio dotado de 1.500 euros e poderá ser declarado deserto.
- 4.º As obras deberanse presentar baixo un lema, e, nun sobre pechado, o nome e apelidos, enderezo e teléfono do autor.
- 5.º Os autores participantes deberán enviar cinco exemplares das obras, á seguinte dirección:

CONCELLO DE VIVEIRO
V PREMIO DE POESÍA
ANTONIO PRADOS LEDESMA

Praza Maior, n.º 1 - 27850 VIVEIRO (Lugo)
O prazo de presentación remata o 30 de setembro de 2003

- 6.º O Xurado será designado polo Concello de Viveiro, entre personalidades da cultura. A decisión será inapelable.
- 7.º A participación nesta convocatoria requirirá a aceptación das normas contidas nas presentes bases, así como as decisións do Xurado designado, que serán inapelables.
- 8.º As obras poderán ser retiradas, por escrito, dentro de tres meses posteriores á decisión do Xurado.



XXII PREMIO "LEONOR" DE POESÍA

cionará el número de obras que estime pertinente, en todo caso no menor de quince, entre las cuales el jurado otorgará el Premio.

7º.-El jurado actuará con la máxima libertad y discrecionalidad y tendrá, además de las facultades normales de discernir el Premio y emitir el fallo, otorgándolo o declarándolo desierto, las de interpretar las bases presentes. El fallo del jurado será inapelable.

8º.-El fallo, en sus votaciones finales, se producirá en el mes de octubre de 2003. El mismo, se dará a conocer a través de los distintos medios de difusión. Se remitirá copia del acta a todos los concursantes que así lo soliciten.

9º.-El XXII Premio "Leonor" de Poesía está dotado con DIEZ MIL EUROS (10.000 euros). Este premio será indivisible y será entregado en un acto cultural, a celebrar en la Ciudad de Soria, en el mes de febrero de 2004 con la presencia de los autores.
Este Premio está sujeto a la legislación fiscal vigente.

10º.-La Excm. Diputación Provincial de Soria publicará una primera edición de la obra premiada. Dicha facultad, deberá ser ejercitada dentro del plazo de un año, a partir de la fecha del fallo. El importe del premio y la entrega de 50 ejemplares del libro editado, cubren los derechos de autor de esta edición.

11º.-Los trabajos no premiados serán destruidos en el plazo de diez días desde la fecha del fallo del certamen.
La Excm. Diputación Provincial de Soria no se compromete a mantener correspondencia con los concursantes ni a proporcionar información sobre los títulos seleccionados por el prejurado. Estos títulos constarán en el acta de la primera reunión del jurado.

12º.-Todos los trabajos que no se ajusten a estas bases quedarán en depósito, no participando en la convocatoria.

13º.-La presentación de obras a este concurso supone por parte de los autores la aceptación de las presentes bases.

14.-Una vez disuelto el jurado, La Comisión de Gobierno de la Excm. Diputación Provincial de Soria será el órgano competente para solventar cualquier eventualidad.



ESTAS BASES FUERON APROBADAS POR LA COMISIÓN DE GOBIERNO DE LA CORPORACIÓN PROVINCIAL, EN SESIÓN CELEBRADA EL 10 DE MARZO DE 2003

www.dipsoria.es



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de xaneiro, febreiro e marzo do ano 2003)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Víctor López Seoane
A Coruña*

1. ALUMNOS

1.1. AXUDAS PARA EDUCACIÓN ESPECIAL

— Resolución do 16 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Cooperación Territorial e Alta Inspección, pola que se publican as relacións dos alumnos que resultaron beneficiarios de axudas para Educación Especial para o curso 2002-2003. (BOE, 08/01/03).

— Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais. (DOG, 30/01/03).

1.2. AXUDAS PARA ADQUISICIÓN DE LIBROS DE TEXTO

— Resolución do 22 de xaneiro de 2003, da Dirección Xeral de Cooperación Territorial e Alta Inspección, pola que se publican as relacións dos alumnos que resultaron beneficiarios das axudas para adquisición de libros de texto e material didáctico complementario para os niveis obrigatorios da ensinanza, para o curso 2002-2003. (BOE, 14/02/03).

1.3. AXUDAS PARA A REALIZACIÓN DE CURSOS DE IDIOMAS

— Resolución do 1 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades,

pola que se convocan axudas para cursos de lingua inglesa en Gran Bretaña e Irlanda durante o verán de 2003. (BOE, 21/02/03).

— Resolución do 1 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para a realización dun curso de lingua francesa en Francia durante o verán de 2003. (BOE, 21/02/03).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 27 de xaneiro de 2003 pola que se autoriza o cambio de denominación do CEIP de Cenlle, Ourense. (DOG, 18/02/03).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1. ACCIÓN SINDICAL

— Resolución do 22 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se establecen as bases reguladoras e se convocan axudas destinadas a fomentar a acción sindical no ámbito da ensinanza privada sostida total ou parcialmente con fondos públicos. (BOE, 08/02/03).

4. DISPOSICIÓN EDUCATIVAS DE CARÁCTER XERAL

4.1. REGISTRO ESTATAL DE CENTROS DOCENTES

— Real Decreto 276/2003, do 7 de marzo, polo que se regula o Rexistro estatal de centros docentes non universitarios. (BOE, 11/03/03).

5. FORMACIÓN PROFESIONAL

5.1. ESTADÍAS FORMATIVAS

— Resolución do 10 de febreiro de 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se abre novo prazo de presentación de solicitudes para a realización de estadias formativas en empresas ou institucións destinadas a funcionarios docentes non universitarios para o curso 2002-2003 convocadas pola Orde do 30 de outubro de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 4 de decembro). (DOG, 21/02/03).

5.2. PREMIOS NACIONAIS E EXTRAORDINARIOS

— Resolución do 8 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os Premios Extraordinarios de Formación Profesional correspondentes ó curso 2001-2002. (BOE, 25/01/03).

— Orde do 29 de xaneiro de 2003 pola que se convocan premios extraordinarios de formación profesional correspondentes ó curso 2001/2002. (DOG, 21/02/03).

— Resolución do 4 de marzo de 2003, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, pola que se procede a designar os membros e a facer pública a composición do tribunal de selección que analizará e valorará as solicitudes dos aspirantes ós premios extraordinarios de Formación Profesional correspondentes ó curso 2001/2002. (DOG, 14/03/03).

— Resolución do 24 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os Premios Nacionais de

Formación Profesional correspondentes ó curso 2001-2002. (BOE, 10/03/03).

5.3. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Resolución do 18 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se conceden axudas a alumnos e alumnas que inician durante o curso 2002-2003 ensinanzas de Formación Profesional específica de grao medio, en familias profesionais non vocacionais demandadas polo mercado laboral. Axudas cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (14/01/03).

— Resolución do 10 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan 85 axudas para cursos de lingua inglesa, francesa ou alemana no estranxeiro durante o verán de 2003, para alumnos de ciclos formativos de grao superior. (BOE, 20/02/03). Corrixida pola Resolución do 21 de febreiro de 2003. (BOE, 14/03/03).

6. BACHARELATO

6.1. CURRÍCULO

— Decreto 184/2003, do 20 de febreiro, polo que se modifica o Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG, 18/03/03).

6.2. PREMIOS DE BACHARELATO

— Resolución do 24 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato correspondentes ó curso 2001/2002. (BOE, 14/02/03).

6.3. PRÓBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Orde do 17 de febreiro de 2003 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, 17/03/03). Corrección de erros. (DOG, 26/03/03).

7. ENSINANZAS DE RÉXIME ESPECIAL

7.1. MÚSICA EDANZA

— Decreto 179/2003, do 27 de febreiro, polo que se modifica e amplía o Decreto 253/1993, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do grao elemental e do grao medio das ensinanzas de música e o acceso ós ditos graos. (DOG, 14/03/03).

8. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

8.1. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Resolución do 19 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas económicas individuais para a participación en actividades de formación de persoal docente que preste servizos no curso 2002-2003 no exterior. (BOE, 21/03/03).

8.2. PROVISIÓN DE PRAZAS

— Orde ECD/120/2003, do 22 de xaneiro, pola que se corrixen erros na de ECD/1842/2002, do 12 de xullo, pola que se resolve o concurso de méritos para a provisión de prazas vacantes no exterior, convocado por Orde ECD/410/2002, do 20 de febreiro. (BOE, 01/02/03).

— Orde ECD/531/2003, do 10 de marzo, pola que se establece o procedemento para a provisión por funcionarios docentes das vacantes en centros, programas e asesorías técnicas no exterior, dictada en desenvolvemento do Real Decreto 1138/2002, do 31 de outubro, polo que se regula a Administración do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no exterior. (BOE, 13/03/03).

9. LINGUA GALEGA

9.1. AXUDASE SUBVENCIÓNS

— Orde do 29 de xaneiro de 2003 pola que se regula o concurso público para a concesión de subven-

cións a empresas privadas para fomentar o uso social da lingua galega. (DOG, 07/02/03).

— Orde do 23 de xaneiro de 2003 pola que se convocan subvencións a empresas vinculadas co sector audiovisual para apoiar o desenvolvemento de proxectos de produción audiovisual en lingua galega, así como a produción audiovisual en lingua galega. (DOG, 07/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se regula o concurso público para a concesión de subvencións a asociacións e institucións privadas sen fin de lucro para fomentar o uso social da lingua galega. (DOG, 10/02/03).

10. CURSOS DE LINGUA GALEGA

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua e extensión cultural galega, para galegos residentes no exterior e persoas interesadas no idioma e na cultura de Galicia. (DOG, 11/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncian cursos de iniciación e de perfeccionamento de lingua galega para mestres e profesores de Primaria, Secundaria, de Ensinanzas Especiais e de Formación Profesional, dos centros públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 11/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncian cursos básicos e medios de linguaxe administrativa galega para o persoal das administracións públicas de Galicia. (DOG, 11/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para adultos e colectivos da Comunidade Autónoma de Galicia.

10.1. EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncia a convocatoria de 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 ensino non universitario públicos,

privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 11/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se anuncia a convocatoria para presentar 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, adscritos á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 17/02/03).

— Orde do 30 de xaneiro de 2003 pola que se convocan axudas económicas para os proxectos e os 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, 17/02/03).

10.2. CONMEMORACIÓN DO DÍA DAS LETRAS GALEGAS

— Decreto 6/2003, do 2 de xaneiro, polo que se declara o ano 2003 ano de Antón Avilés de Taramancos. (DOG, 17/01/03).

— Orde do 3 de febreiro do 2003 pola que se dan instrucións para a conmemoración do Día das Letras Galegas nos centros de ensino non universitario. (DOG, 12/02/03).

10.3. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 2 de xaneiro de 2003 pola que se prorrogan 36 bolsas de colaboración nos distintos proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 08/01/03).

— Orde do 7 de febreiro de 2003 pola que se anuncia a adjudicación de seis bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocada por Orde do 15 de novembro de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* número 233, do 3 de decembro). (DOG, 14/02/03).

11. MUFACE E CLASES PASIVAS

11.1. MUFACE

— Resolución do 17 de decembro de 2002, da Dirección Xeral da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se publican os concertos subscritos para a prestación de asistencia sanitaria durante o ano 2003. (BOE, 03/01/03).

— Resolución do 19 de decembro de 2002, da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se convoca a concesión de axudas económicas para a adquisición de vivenda polos mutualistas de MUFACE durante o ano 2003. (BOE, 16/01/03).

— Resolución do 21 de xaneiro de 2003, da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se convoca a concesión de axudas de protección sociosanitaria durante o ano 2003. (BOE, 11/02/03).

11.2. CLASES PASIVAS

— Real Decreto 28/2003, do 10 de xaneiro, sobre revalorización e complementos de pensións de Clases Pasivas para o ano 2003. (BOE, 11/01/03).

— Resolución do 13 de xaneiro de 2003, da Dirección Xeral da Axencia Estatal de Administración Tributaria, pola que se aproba o modelo 146, de solicitude de determinación do importe das retencións, que poden presentar os contribuíntes perceptores de prestacións pasivas procedentes de máis dun pagador, e se determina o lugar de presentación da dita solicitude. (BOE, 14/01/03)

12. ORGANIZACIÓN DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA GALEGA

12.1. ESTRUCTURA ORGÁNICA

— Decreto 8/2003, do 18 de xaneiro, polo que se modifica a estrutura orgánica da Xunta de Galicia. (DOG, 20/01/03). Corrección de erros. (DOG, 14/03/03).

— Decreto 23/2003, do 20 de xaneiro, polo que se fixa a estrutura orgánica dos departamentos da Xunta de Galicia. (DOG, 21/01/03). Corrección de erros, (DOG, 24/01 e 30/01/03).

13. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

13.1. PREMIOS E CONCURSOS

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se resolve a concesión dos premios a experiencias e proxectos de promoción de conductas tolerantes ou mellora da convivencia realizados por profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos. (DOG, 09/01/03).

— Orde ECD/155/2003, do 16 de xaneiro, pola que se convoca o 50º Concurso do Programa "Europa en la Escuela". (BOE, 02/02/03).

— Resolución do 24 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os XX Premios "Francisco Giner de los Ríos" á Mellora da Calidade Educativa para 2003. (BOE, 15/02/03).

— Orde ECD/543/2003, do 21 de febreiro, pola que se establecen as condicións e se convoca o premio "Selo europeo para as iniciativas innovadoras na ensinanza e a aprendizaxe das linguas estranxeiras 2003". (BOE, 14/03/03).

14. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

14.1. ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

— Resolución do 5 de decembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se resolve a convocatoria de axudas para Confederacións e Federacións de Asociacións de Pais/Nais de Alumnos, convocadas por Resolución do 6 de maio de 2002. (BOE, 08/01/03).

15. PERSOAL NON DOCENTE

15.1. INSTRUCCIÓNS SOBRE XORNADA E HORARIOS

— Resolución do 10 de marzo de 2003, da Secretaría de Estado para a Administración Pública, pola que se dictan instrucións sobre xornada e horarios de traballo do persoal civil ó servizo da Administración Xeral do Estado. (BOE, 13/03/03).

16. POSTOS DE TRABALLO

16.1. ACCESO Á FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

a) *Título profesional de Especialización Didáctica*

— Real Decreto 325/2003, do 14 de marzo, polo que se modifica o Real Decreto 1692/1995, do 20 de outubro, que regula o título profesional de Especialización Didáctica. (BOE, 29/03/03).

b) *Temarios das oposicións ós corpos docentes*

— Orde ECD/477/2003, do 5 de marzo, pola que se modifican parcialmente a Orde de 9 de setembro de 1993, a Orde do 20 de abril de 1994, a Orde do 1 de febreiro de 1996 e a Orde ECD/310/2002, do 15 de febreiro, polas que se aproban os temarios que han de rexer nos procedementos de ingreso ós Corpos de Mestres, Profesores de Ensinanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escolas Oficiais de Idiomas, Profesores de Música e Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas e Deseño e Mestres de Taller de Artes Plásticas e Deseño, regulados polo Real Decreto 850/1993, do 4 de xuño. (BOE, 06/03/03).

c) *Acceso ó corpo de mestres*

— Orde do 6 de marzo de 2003 pola que se convoca concurso-oposición para ingreso no corpo de mestres na Comunidade Autónoma de Galicia, e para adquirir a habilitación en novas especialidades. (DOG, 14/03/03)

d) *Acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario*

— Orde do 14 de xaneiro de 2003 pola que se fai pública a lista dos opositores que superaron o pro-

cedemento selectivo convocado por Orde do 16 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 2 de setembro), para acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda especial, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 17/01/03).

— Orde do 15 de xaneiro de 2003 pola que se fai pública a lista dos opositores que superaron o procedemento selectivo convocado por Orde do 11 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 2 de setembro), para acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 17/01/03).

— Orde do 28 de febreiro de 2003 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, profesores de escolas oficiais de idiomas, profesores de música e artes escénicas 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, 14/03/03).

— Orde do 5 de marzo de 2003 pola que se convoca procedemento selectivo de acceso ó corpo de profesores de música e artes escénicas, quenda de prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas. (DOG, 14/03/03).

16.2. ADSCRICIÓN DE PROFESORADO

— Orde do 16 de decembro de 2002 pola que se adscribe con carácter definitivo ó instituto de Educación Secundaria Concepción Arenal de Ferrol (A Coruña) a María Amelia Peralta Bejarano. (DOG, 16/01/03).

16.3. CONCURSOS DE MÉRITOS

— Orde do 24 de xaneiro de 2003 pola que se convoca o concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas en niveis non universitarios para a atención e desenvolvemento do proxecto do Sistema de Información da Educación Galega (Siega). (DOG, 10/02/03). Corrección de erros. (DOG, 17/02/03).

— Orde do 24 de xaneiro de 2003 pola que se convoca o concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas de niveis non universitarios para cubrir pra-

zas de asesores técnicos na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 10/02/03).

— Orde do 6 de marzo de 2003 pola que se convoca o concurso público de méritos para cubrir determinadas prazas, en réxime de comisión de servizo, por funcionarios docentes de ensino non universitario, na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 24/03/03).

16.4. CONCURSOS DE TRASLADOS

— Resolución do 31 de xaneiro de 2003, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se resolve definitivamente o concurso de traslados específico entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario, para cubrir prazas nos centros específicos de educación e promoción de adultos. (DOG, 10/02/03).

— Resolución do 31 de xaneiro de 2003, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se resolve definitivamente o concurso de traslados específico entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario e profesores técnicos de Formación Profesional, para cubrir prazas da especialidade de Economía. (DOG, 10/02/03).

— Resolución do 10 de marzo de 2003, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se publica a adjudicación provisional de destinos do concurso de traslados de mestres convocado por Orde do 10 de outubro de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 21 de outubro). (DOG, 24/03/03).

16.5. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

— Orde do 22 de xaneiro de 2003 pola que se convoca o concurso de traslados específico entre os funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefatura do departamento de orientación nos colexios públicos de Educación Infantil e Primaria e de Educación Primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 03/02/03).

— Resolución do 17 de marzo de 2003, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a adjudicación provisional de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefatura do departamento de orientación, convocado pola Orde do 22 de xaneiro de 2003 (*Diario Oficial de Galicia* do 3 de febreiro). (DOG, 20/03/03).

16.6. PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS

— Anuncio do 23 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a publicación das puntuacións definitivas do baremo aberto por anuncio do 15 de outubro de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de outubro) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de música e artes escénicas nas especialidades de acordeón, fagot, guitarra, fundamentos de composición, historia da música, percusión e violonchelo. (DOG, 13/01/03).

17. PROFESORADO

17.1. ASESORES DE FORMACIÓN

— Orde do 20 de xaneiro de 2003 pola que se convoca o concurso de méritos para cubrir postos de asesores especialistas no Servizo de Formación do Profesorado. (DOG, 06/02/03)

— Orde do 20 de xaneiro de 2003 pola que se convoca o concurso de méritos para cubrir postos de asesores de formación nos centros de formación e recursos. (DOG, 06/02/03).

17.2. BOLSAS E AXUDAS

— Orde do 31 de decembro de 2002 pola que se prorrogan oito bolsas de colaboración en diversas actividades que se están a desenvolver no Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega). (DOG, 13/01/03).

— Resolución do 1 de marzo de 2003, da Dirección Xeral da Función Pública, pola que se fan públicas as listas provisionais das axudas aprobadas e denegadas das prestacións de xubilación, fillos menores, estudos do traballador, diminuídos e vivenda do fondo de acción social para o exercicio de 2002 para o persoal ó servizo da Administración da Xunta de Galicia. (DOG, 06/03/03).

— Resolución do 18 de marzo de 2003, da Dirección Xeral da Función Pública, pola que se fan públicas as listas provisionais das axudas aprobadas e denegadas da prestación de estudos por fillo do fondo de acción social para o exercicio de 2002 para o persoal ó servizo da Administración da Xunta de Galicia. (DOG, 21/03/03).

17.3. LICENCIAS POR ESTUDIOS

— Orde do 5 de marzo de 2003 pola que se convocan licencias por estudos para o curso 2003-2004 destinadas a funcionarios docentes non universitarios e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 17/03/03).

17.4. RETRIBUCIÓNS

— Artigos 10 ó 17 da Lei 6/2002, do 27 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2003. (DOG, 30/12/02).

— Orde do 15 de xaneiro de 2003 pola que se dictan instrucións sobre a confección de nóminas do persoal ó servizo da Administración autonómica para o ano 2003. (DOG, 21/01/03). Corrección de erros, (DOG, 29/01 e 6/03/03).

— Real Decreto 27/2003, do 10 de xaneiro, polo que se modifica o Regulamento do Imposto sobre a Renda das Persoas Físicas, aprobado polo Real Decreto 214/1999, do 5 de febreiro. (BOE, 11/01/03).

— Resolución do 13 de xaneiro de 2003, do Departamento de Xestión Tributaria da Axencia Estatal de Administración Tributaria, pola que se aproba o modelo 145, de comunicación da situación persoal e familiar do perceptor de rendas do traballo, ou da súa variación, ó pagador e se determina a forma en que se debe efectuar dita comunicación. (BOE, 14/01/03).

18. PROGRAMAS EDUCATIVOS E INNOVACIÓN EDUCATIVA

18.1. ACTIVIDADES FORMATIVAS

— Resolución do 5 de febreiro de 2003, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se resolve definitivamente a convocatoria de actividades formativas para o curso 2002-2003 destinadas a profesorado de inglés e de francés. (DOG, 21/02/03).

18.2. INNOVACIÓN EDUCATIVA

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se resolve a concesión dos premios á innovación educati-

va convocados pola Orde do 6 de maio de 2002. (DOG, 09/01/03).

18.3. ESCOLAS VIAXEIRAS

— Resolución do 16 de xaneiro de 2003, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se seleccionan os centros desta comunidade autónoma que participarán na actividade de Escolas Viaxeiras no ano 2003. (DOG, 28/01/03).

18.4. PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Orde do 30 de decembro de 2002 pola que se regula o réxime de concesión de subvencións ás federacións deportivas galegas, clubs deportivos galegos de categoría nacional e agrupacións deportivas escolares comarcais ou de zona para o ano 2003. (DOG, 13/01/03).

18.5. RECUPERACIÓN DE ALDEAS ABANDONADAS

— Resolución do 30 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para participar na actividade de recuperación e utilización educativa de aldeas abandonadas durante os períodos comprendidos entre o 11 de maio e o 28 de xuño e o 5 de outubro e o 6 de decembro de 2003. (BOE, 06/03/03).

— Resolución do 7 de marzo de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para participar durante as queudas de verán na actividade de recuperación e utilización educativa de pobos abandonados. (BOE, 24/03/03).

19. UNIVERSIDADE

19.1. PROFESORADO

— Corrección de erros do Real Decreto 1325/2002, do 13 de decembro, polo que se modifica parcialmente o Real Decreto 1086/1989, do 28 de agosto, sobre retribucións do profesorado universitario. (BOE, 11/01/03).

19.2. INGRESO E PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Orde do 18 de febreiro de 2003 pola que se regula o proceso de incorporación para o curso 2003-2004 dos estudantes ó nivel universitario do ensino nos centros das tres universidades galegas. (DOG, 17/03/03).

— Orde do 17 de febreiro de 2003 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, 17/03/03).

19.3. AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

a) Publicadas no Boletín Oficial do Estado

— Resolución do 26 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas para incrementar as posibilidades formativas e favorecer a adquisición de capacidades profesionais non curriculares por parte dos alumnos de terceiro ciclo e dos profesores universitarios. (BOE, 10/01/03).

— Resolución do 27 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden renovacións de bolsas predoutorais ó amparo do Convenio de Cooperación suscrito entre o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte e a Fundación “José Ortega y Gasset”. (BOE, 10/01/03).

— Resolución do 30 de decembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se renovan as bolsas de posgrao para a formación de profesorado universitario das convocatorias 1998, 1999, 2000 e 2001. (BOE, 01/02/03).

— Resolución do 27 de xaneiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se corríxen erros na de 30 de setembro de 2002, de concesión de bolsas postdoutorais en España e no estranxeiro, incluídas as MECD/Fulbright. (BOE, 20/02/03).

— Resolución do 1 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan 400 axudas para cursos de lingua inglesa, francesa ou alemana no estranxeiro durante o verán de 2003 para alumnos universitarios. (BOE, 22/02/03)

— Corrección de erros da Resolución do 23 de agosto de 2002, da Dirección Xeral de Universidades,

pola que se conceden axudas para “Xoves doutores e tecnólogos estranxeiros en estancias postdoutorais en España”, dentro do programa nacional de axudas para a mobilidade de Profesores de Universidade e investigadores españois e estranxeiros. (BOE, 08/03/03).

— Resolución do 28 de febreiro de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se adxudican bolsas de postgrao do Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario para o ano 2003. (BOE, 28/03/03).

— Resolución do 4 de marzo de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se corríxen erros na do 31 de decembro de 2002, pola que se adxudican bolsas de postgrao do Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario para o ano 2003. (BOE, 28/03/03).

— Resolución do 13 de marzo de 2003, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se lle dá publicidade ó ofrecemento da Embaixada de Francia de tres bolsas de investigación dun mes de duración durante o ano 2003. (BOE, 29/03/03).

— Resolución do 21 de marzo de 2003, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan bolsas para os alumnos que vaian iniciar os estudos universitarios no curso 2003/04. (BOE, 31/03/03).

b) Publicadas no Diario Oficial de Galicia

— Orde do 5 de febreiro de 2003 pola que se convocan dúas bolsas para realizar estudos relacionados coa Unión Europea no Colexio de Europa (Bruxes e Natolín) durante o curso académico 2003-2004. (DOG, 21/02/03).

— Orde do 5 de febreiro de 2003 pola que se efectúa convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios que cursen os seus estudos nalgunha universidade do sistema universitario de Galicia así como para aqueles estudantes universitarios que, tendo a súa residencia na Comunidade Autónoma de Galicia, cursen os seus estudos nalgunha universidade de fóra do sistema universitario de Galicia, interesados en solicitar os créditos bancarios para financiamento dos seus estudos universitarios de 1º, 2º ciclo ou 3º ciclo, como medida transitoria para facer fronte ás consecuencias do accidente do Prestige. (DOG, 21/02/03).

— Orde do 27 de febreiro de 2003 pola que se convocan axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 14/03/03).

— Orde do 27 de febreiro de 2003 pola que se convocan axudas ás 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, 14/03/03).

— Orde do 6 de marzo de 2003 pola que se convocan bolsas e axudas para a asistencia a congresos ou similares e cursos de verán, destinadas a estudantes universitarios. (DOG, 20/03/03).

— Orde do 6 de marzo de 2003 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 2003-2004, cunha necesidade urxente de recursos económicos motivada por causas sobrevidas e imprevistas. (DOG, 20/03/03).





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

Os profesores interesados en remitir estudos, 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 multidisciplinario 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 o nome, centro, enderezo e teléfono. Xuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas).

2ª) Os autores presentarán os traballos en soporte informático, acompañados de copia impresa en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrizes (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrizes ou pulsacións por liña.

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. Evitarase o emprego da primeira persoa. 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, previa atención á norma 2ª, terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas):

“Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 15-22; “Noticias”, 1; “Recensións”, de 10.000 a 10.500 matrizes (caracteres + espazos), ou ben de 4.000 a 4.400.

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) Cada artigo deberá achegar un resumo, que non ha superar as 8 liñas (65 matrizes por liña), e de non máis de 6 palabras chave.

8ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

9ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

10ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle un exemplar dela e vinte e cinco separatas.

11ª) As notas poñeránselle a pé de páxina.

12ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18) — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen todos os datos.

13ª) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá superar as tres páxinas.

14ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocarse 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 todas as 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.

Escribiranse logo todos os datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer o número e o ano; no de xornais, a data completa.

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 fosen moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recopilador, 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 Quartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

★ ★ ★

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

★ ★ ★

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

★ ★ ★

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, 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 e leva dous puntos a continuación. 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, Cíncel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

15ª) Nas RECENSIÓNS, que ha de asinar unha soa persoa, 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.

16ª) 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.

17ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introducir as modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos e non se manterá correspondencia cos autores.

18ª) O envío de orixinais á RGE supón a aceptación destas normas.



Sumario

Colaboracións especiais

"Un grao de semente sostén as trabes do universo".
O ciclo da terra en Antón Avilés de Taramancos

Olga Novo

O neno maltratado

Luis Concheiro Carro

Calidade educativa e avaliación

José Cajide Val

Clero secular e estudantes na diocese de Santiago
durante o século XVIII

Baudilio Barreiro Mallón

Estudios

A transferencia pragmática na aprendizaxe
dunha lingua estranxeira

Francisco Javier Díaz Pérez

A utilización da rede na formación inicial do
profesorado de Secundaria

José Mendoza Rodríguez / Eulogio Pernas Morado

Lembranza de Marcial Valladares no centenario
da súa morte

Juan L. Blanco Valdés

O pracer de ler

Recensións

Novidades editoriais

Noticias

Lexislación

Normas para os autores