



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

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

CONSELLO ASESOR

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

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

COLABORACIÓN, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela

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: Grafinova, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Índice

Colaboracións especiais

- | | | |
|---|--|----------|
| ❧ | Catro aves do bestiario na España medieval
<i>Alan Deyermond</i> | páx. 15 |
| ❧ | Arte e Xeometría. Os textos de ensinanza
<i>Lino Cabezas Gelabert</i> | páx. 49 |
| ❧ | A extinción dos arrendamentos urbanos realizados con anterioridade á Lei 29/1994, de 24 de novembro. Algúns problemas na práctica xudicial
<i>Ángel Luis Rebolledo Varela</i> | páx. 77 |
| ❧ | O Debuxo, unha formación indispensable
<i>José Antonio Franco Taboada / Santiago Tarrío Carrodegus</i> | páx. 105 |

Estudios

- ❧ Educación popular e teatro nos tempos da Ilustración
Manuel F. Vieites **páx. 119**
-
- ❧ Algoritmos e Matemáticas
Antón Labraña **páx. 147**
-
- ❧ Función inspectora, plena escolarización e tratamento da atención á diversidade no sistema educativo
Camilo Ocampo Gómez / Miguel Anxo Santos Rego **páx. 167**
-
- ❧ Uma crítica multicultural ao ensino do patrimonio artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo
Anabela Moura **páx. 191**
-
- ❧ Linguaxe escrita e currículo, hoxe
Andrés Suárez Yáñez **páx. 215**
-
- ❧ O investimento en capital humano por parte dos empregados públicos: algunhas reflexións
Alberto Vaquero García **páx. 233**
-

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Blanca-Ana Roig Rechou

páx. 253

Recensións



Diccionario Italiano - Galego, de Isabel González (dir.)

María Álvarez de la Granja

páx. 265



Globalización e cambio de milenio, de AA.VV.

Manuel Rivas García

páx. 269



Idea de Nietzsche, de Fernando Savater

M^a del Carmen García Sánchez

páx. 277



A derradeira lección dos mestres, de Sabela Rivas Barrós

Antón Costa Rico

páx. 281



Success for all. Research and Reform in Elementary Education, de R. E. Slavin e N. A. Madden

Miguel A. Santos Rego

páx. 285



Educación y futuro: textos para una encrucijada, de Carlos Orozco Nueda

Agustín Requejo Osorio

páx. 287



Cine para convivir, de M. Dios Diz

Amando Vega Fuente

páx. 291

❧	<i>Acción titorial, transversalidade e resolución de conflitos</i> , de E. Fresco e outros <i>Amando Vega Fuente</i>	pág. 295
❧	<i>O Estatuto de Autonomía de Galicia: Documentación oficial (1977-1981)</i> , de Baldomero Cores Trasmonte <i>M. Quintáns S.</i>	pág. 299
❧	<i>La poética de Pedro Almodóvar</i> , de Saša Markuš <i>Jesús-Antonio Rodríguez Blanco</i>	pág. 305
❧	<i>Pintura flamenca de los siglos XV y XVI</i> , de Pilar Silva Maroto <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pág. 311
❧	<i>Barcelona Gráfica</i> , de America Sanchez <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pág. 313
❧	<i>Papeis de Literatura. Dez anos de revisión crítica</i> , de Ramón Nicolás <i>M. Quintáns S.</i>	pág. 317
❧	<i>Coma hortensias no verán</i> , de Lola Roel <i>Xosé Manuel G. Trigo</i>	pág. 321
❧	<i>Experience</i> , de Martin Amis <i>Miguel Ángel Otero Furelos</i>	pág. 325
	<i>Soldados de Salamina</i> , de Javier Cercas <i>Miguel Ángel Otero Furelos</i>	pág. 327

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

pág. 331



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

pág. 343

Noticias



pág. 351

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro

Venancio Graña Martínez

pág. 371

Normas para os autores



Comité de Redacción

pág. 385



Colaboracións especiais

CATRO AVES DO BESTIARIO NA ESPAÑA MEDIEVAL

Alan Deyermond*
Queen Mary, University of London

1. INTRODUCCIÓN

O bestiario medieval, que inspirou a escritores e artistas en séculos posteriores (Borges e Cortázar son nomes que veñen inmediatamente á memoria), consta principalmente de relatos das supostas características de animais, ben reais (león, raposo, aguiá, balea) ben imaxinarios (alicorno, serea, fénix), e dunha moralización cristiá de cada característica¹. Por isto, é xeralmente descrito como zooloxía moralizada ou pseudo-zooloxía. Sen embargo, nun recente estudio, Ron Baxter sostén, dun xeito convincente en termos xerais, que o bestiario, igual có seu devanceiro directo o *Physiologus*, era “un tratado sobre a virtude e o vicio”:

A reacción dun zoólogo diante do texto do *Physiologus* será considerar

que a información que contén sobre o comportamento animal é á vez exigua e imprecisa. Non podería estar baseada na observación, xa que os animais en cuestión non se comportan así nin sequera cando existen. De feito, as características atribuídas ós animais non tiñan máis obxectivo có de xustificar as moralizacións [...]

As análises tanto dos volumes misceláneos coma das bibliotecas medievais concordan en situar os Bestiarios nun contexto de uso ó lado de obras sobre a virtude e o vicio, penitenciais, así como de sermóns e material sermonístico a modo de *distinctiones, summae* e instrucións para os predicadores. A súa asociación estatística coas vidas exemplares, milagres e narracións bíblicas e lapidarios é exactamente o que poderíamos esperar se se empregasen como fonte dos *exempla* dos sermóns. (Baxter 1998: 72 e 192)²

* Catedrático de Literatura Española.

1 Para as orixes, desenvolvemento e recepción do *Physiologus* e das tradicións do bestiario, véxanse James 1928, White 1954: 230-270, Hassig 1995 e Baxter 1998. O *Physiologus* foi traducido ó castelán por Nilda Guglielmi e Mario Ayerra Redín (1971) e pasaxes de varios bestiarios latinos e vernáculos foron traducidas por Ignacio Malexecheverría (1986). Polo que eu coñezo, non existe unha tradución completa de ningún bestiario medieval ó galego actual ou ó castelán.

2 Willene B. Clark (1996) dubida de que os sermóns latinos dos séculos XII e XIII utilizasen os bestiarios con frecuencia. Non di se as súas dúbidas se estenden ós sermóns vernáculos, dirixidos a un

A opinión de Baxter precisa dalgunha modificación, xa que non tódalas características dalgúns animais foron moralizadas: por exemplo, no ms. II.4.6 da Cambridge University Library, un bestiario latino copiado en Inglaterra no século XII, as tres características principais do león moralizáronse, pero estas van seguidas de dez presentadas sen comentario (White 1954: 9-11)³. Ademais, aínda que Baxter manifesta de xeito concluínte que a disposición dos animais no *Physiologus* non segue unha taxonomía zoolóxica, moitos dos bestiarios latinos ampliados dos séculos XII e XIII ordenan as criaturas en amplos grupos zoolóxicos: primeiro os mamíferos, logo as aves, despois os réptiles e finalmente os peixes⁴. Daquela é máis prudente ve-la historia do bestiario medieval e a súa recepción como unha

tensión entre os impulsos moralizantes e os zoolóxicos, dos que os primeiros predominan no *Physiologus* e os segundos gañan terreo entre os bestiarios latinos dos séculos XII e XIII, aínda que estes non chegaron nunca a ser principalmente zoolóxicos (Clark 1995 reseña os indicios de observación realista nos bestiarios e chega a unha conclusión prudente: a moralización segue sendo dominante, e o peso da tradición é poderoso).

O libro primeiro de *De bestiis et aliis rebus*, do século XII, erroneamente atribuído a Hugo de San Víctor, está dedicado ás aves⁵. Este libro, titulado *Aviarium*, ten sido ás veces copiado independentemente; a partir del engádenselles varios capítulos sobre aves ós bestiarios latinos dos séculos XII e XIII. O

público popular —sermóns nos cales se esperaría o emprego máis frecuente de historias de animais. Manuel Ambrosio Sánchez Sánchez iniciou o estudo desta cuestión importante dentro dun contexto español (1994), e necesítanse máis estudos deste tipo.

As citas de obras publicadas en inglés tradúcense ó galego. Nas citas de textos medievais regularízase o uso de *i/j*, *u/v* e *c/ç* e colócanse os tiles onde é necesario.

3 Sen embargo, no *Bestiaire* anglo-normando de Philippe de Thaün, composto pouco despois de 1121, a algunha das características sen moralizar no manuscrito de Cambridge dáselles unha explicación cristiá (vv. 25–392; Walberg 1900: 2-15; traducido Malaxecheverría 1986: 23–28).

4 Os bestiarios franceses deste período, en verso e prosa, xeralmente non seguen esta orde, senón que se ocupan dunha escolma de animais nun xeito que parece ser arbitrario e fluctuante. Nos bestiarios latinos estruturados con criterios zoolóxicos, varias clases de invertebrados non están agrupados á parte, senón que están dispostos entre os principais grupos de vertebrados seguindo as súas características dominantes: a abella, como voa, está clasificada coas aves, en tanto que a formiga, debido a que camiña polo chan, está cos mamíferos, e os mariscos e crustáceos están cos peixes porque o seu hábitat é a auga. De xeito similar, un mamífero, o morcego, está incluído entre as aves porque voa, e outros dous, a balea e o golfinho, entre os peixes, porque nadan.

5 Ocupa as columnas 15–56 da edición de J.-P. Migne das obras de Hugo (Patrologia Latina, 177). No que segue, refírome á edición crítica (con tradución inglesa) realizada por Willene B. Clark (1992); as referencias a Clark van seguidas, cando é apropiado, dunha referencia a Migne. O estudo (de 112 páxinas) que lle dedica Clark ó *Aviarium* é o recurso máis importante para a investigación do tema. Véxanse tamén Carmody 1938, McCulloch 1970: 31–33, Häring 1973 e Clark 1982 e 1989.

Aviarium parece ter causado unha meirande impresión en Portugal ca no resto da Península: temos tanto un texto latino coma un portugués⁶. Sen embargo, nin o manuscrito latino nin a tradución amplificada, da que só se conserva un fragmento, parece que tiveran influencia ningunha no tratamento das aves na literatura portuguesa ou noutras peninsulares. Débese salientar que o desenvolvemento de aviarios independentes non supuxo un incremento do número de aves descritas, máis ben ó contrario.

Investigadores recentes do bestiario medieval fan énfase no feito de que esta tradición era norte-europea —e, no caso dos bestiarios latinos, inglesa—: “Os bestiarios latinos eran ante todo libros ingleses” (Baxter 1999: 169; cf. Hassig 1995: 183-187). No sur de Europa, só Italia ten unha tradición considerable. Non hai constancia dun bestiario galego, nin en latín nin en lingua vernácula. En Portugal, como xa vimos, existe un aviario en lingua vernácula fragmentario e un latino, pero non un bestiario completo. Castela ten só unha tradución, feita por Alonso Paredes e Pascual Gómez para Sancho IV (ed. Baldwin 1982 e 1989), da sección sobre animais do *Livres dou tresor* de Brunetto

Latini, baseada nas *Etymologiae* de Santo Isidoro de Sevilla (a fonte de Isidoro é o *Physiologus*). No século XIV o *Livres dou tresor* foi traducido ó aragonés para Juan Fernández de Heredia (ed. Prince 1995) e a principios do século XV Guillem de Copons levou a cabo unha versión catalana (ed. Wittlin 1971-1976). Os textos aragonés e catalán parecen traducir unha versión un tanto diferente do *Tresor* respecto á que foi traducida ó castelán. Unicamente en catalán existe unha presenza substancial do bestiario medieval: hai cinco manuscritos, completos ou fragmentarios, que representan dúas versións do *Bestiario toscano*, e outro manuscrito incompleto que vén dunha fonte aínda sen identificar⁷.

Por conseguinte, pode resultar sorprendente que os animais do bestiario aparezan con tanta frecuencia na literatura hispano-medieval. Sen embargo, non hai motivo para estrañarse: algúns dos mamíferos, aves, réptiles e peixes do bestiario danse a coñecer a través do seu uso na escultura (véxanse Malaxecheverría 1982 e Boto Varela 2001) e noutras artes visuais así como por medio da súa función exemplarizante nos sermóns⁸. As sentencias que se atopan no texto do bestiario a

6 A versión portuguesa, unha tradución amplificada, foi editada por Pedro de Azevedo (1925); aínda non tiveron a oportunidade de ver a posterior edición de N. Rossi *et al.* (1965). Existe tamén unha paráfrase francesa en verso (Clark 1989: 38-39, n. 15).

7 Panunzio 1963-1964: I, 18-38; véxase tamén Martín Pascual 1996: 31-37.

8 Véxase Sánchez Sánchez 1994. Un estudo máis extenso deste especialista vai ser publicado nos Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar. Se as conclusións de Clark (véxase a nota 2, *supra*) se confirmasen, a pesar dos datos aducidos por Baxter (1998: cap. 5), e se resultase que se poden aplicar tamén ós sermóns vernáculos, sería moito máis difícil explicala presenza do bestiario na literatura medieval hispánica.

miúdo non son advertidas cando se utiliza o animal nas artes visuais e, en moitos casos, é posible que o animal teña unha función unicamente decorativa, sen intención ningunha de moralización (Baxter 1999: 1-25 fai moito fincapé nesta cuestión e probablemente esaxera o seu argumento). Así e todo, nos sermóns non hai dúbida da función moralizante e ademais a influencia dos sermóns na literatura da Europa tardo-medieval é ben coñecida (véxase, por exemplo, Owst 1961). A través dos sermóns e, en menor medida, das artes visuais os animais do bestiario penetraron no maxín dos homes e mulleres instruídos e, ata certo punto, tamén dos incultos.

Neste artigo examino a presenza de catro aves do bestiario na literatura hispano-medieval: a aguia, o voitre, o fénix e o pelicano. Están presentados na mesma orde na que se atopan en dous extensos e representativos bestiarios latinos elaborados en Inglaterra na primeira metade do século XIII (o período que comeza co *Libro de Alexandre* e o *Cantar de Mio Cid* e remata coas derradeiras obras de Gonzalo de Berceo e a subida ó trono de Afonso o Sabio): Cambridge University Library ms. ii.4.26 e Oxford, Bodleian Library, ms. Bodley 764⁹.

É arriscado asumir que, cada vez que aparece un mesmo animal no bestiario e nunha obra literaria española medieval, o autor español toma este animal directa ou indirectamente do bestiario: no coñecido episodio do león do Cid, por exemplo, o relato do poeta sobre o comportamento do león non parece que lle deba nada ó bestiario. Sen embargo, é razoable supor que cando atopamos na literatura española medieval un animal lendario que resulta sobranceiro no bestiario, como o alicornio, o grifón ou o fénix, o autor español teña en mente o relato do bestiario, tanto se se basea nel directamente como se o fai de xeito indirecto, o cal sería moito máis probable. A continuación cinguireime, polo tanto, ós casos nos que se detecte unha clara influencia do bestiario.

Así e todo, non pretendo ser exhaustivo; o que segue é unha selección, por dúas razóns. Primeiro, porque nun só artigo resultaría difícil citar e analizar tódalas pasaxes hispano-medievais nas que se atopa algunha destas aves do bestiario. En segundo lugar, para garanti-la exhaustividade necesitaría rler, ou ata ler por vez primeira, tódolos poemas e obras en prosa compostos na Idade Media en tódalas linguas hispanas —obxectivo claramente pouco realista. Trátase tamén

9 O primeiro foi realizado *circa* 1200–1210, tal vez nas North Midlands, e o outro *circa* 1240–1250, quizais en Salisbury (véxanse Hassig 1995: 184 e Baxter 1998: 147–148). Desafortunadamente non existe ningunha traducción destes bestiarios a ningunha lingua da Península Ibérica (aínda que Ignacio Malexcheverría (1986) traduce pasaxes do texto de Cambridge). Ámbolos dous foron, sen embargo, traducidos ó inglés: White 1954 e Barber 1992, respectivamente. A orde das aves nestes bestiarios difire de xeito considerable da de Brunetto Latini e tamén da do *Aviarius* (véxase a sección 2, abaixo).

dunha selección no sentido de que existen outras aves no bestiario, mais a súa presenza na literatura hispano-medieval terá que ser estudada nunha futura oportunidade: o cisne, o rousinol, o falcón, e outros varios. Paso agora á primeira das catro aves que quero analizar con detalle: a aguia.

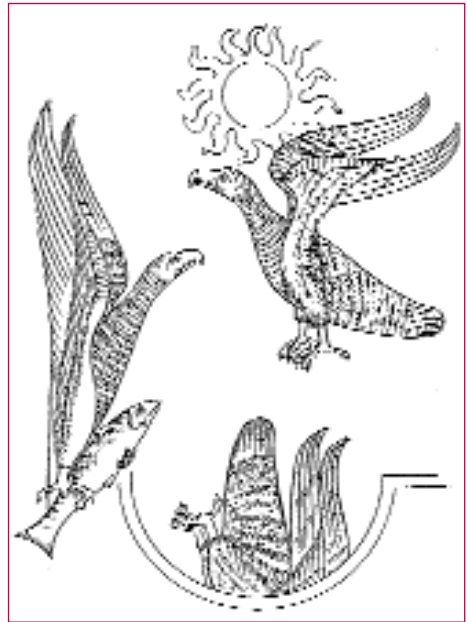
2. A AGUIA

O bestiario describe dúas características principais da aguia, ámbalas dúas relacionadas coa calor e a luz do sol, coa altura ata a que pode voa-la aguia e coa agudeza da súa vista:

La àguila sí és un gentil ocell qui és dit senyor de tots los altres alcells; e ha en si dues aytals natures. La una sí és que ella prova sos fills si poden gordar fermament en la raja del sol; sí que ella veu fermament que ells hi garden bé, axí com ella, e puys ella se confia en ells que són sos fills. L'altra natura sí és que com ella és envellida, que rejoyeneix en aytal manera: que ella vola en l'ayer tant alt com pot, sí que la calor que és l'essús li creme les ales; e com torna avall, dresta sa via en guisa que puscha caer sobra qualque font d'ayga, e lexa's caer dins, e banya-ss'i tota per tres vegades; e en aquesta manera ella se renovella tota. (*Bestiari*, cap. 35; Panunzio 1963-1964: I, 120-121)

Parte deste material atópase no aviarío portugués:

Da aguya disseron os Sabedores que ha a vista muy clara e andando voando muyto alta sobrelo mar ou sobre outra agua qualquer, dece a tomar os peyxes que vee andar so a agua. E pero mostran ainda os sabedores que a vista muyto aguda, disseron que



Aguia (White, 1954).

fica os olhos nos Rayos do sol e non nos torna ende tan forte e tan agudo he o lume de ssa vista. E disseron ainda que a Aguya para os olhos dos seus filhos contra os rayos do sol, e se sse envergonhan deles e non nos poden soffrer, avorrece os e deyta os de ssy [...] (Azevedo 1925: 145-146)

O fragmento do manuscrito remata antes de que cheguemos á historia do rexuvenecemento da aguia cando voa preto do sol e logo se mergulla na auga. O relato no *Libro del tesoro* é semellante ó do bestiario catalán e ó do aviarío portugués:

Águila es el ave del mundo que mejor vuela & va tan alto que pierden los ombres la vista della, et vee tan claro que andando tan alto vee las bestias pequeñuelas en tierra e

conóscelas, & los pescados en las aguas; & tómalas en descendiendo. & de su natura cata muy fuerte contra el sol, e los ojos abiertos, non los cerrando. Et por ende quando sus fijos van para bolar fázelos bolar contra el rayo del sol; et aquel que cata derechamente syn mudar los ojos es criado commo bueno & commo digno, & el que muda los ojos & á miedo del sol échalo del nido commo aquel que non es fijo derecho. [...] El águila bive luengamente porque despoja su vegez & renueva. & dizen muchos que buela tan alto contra la calentura del sol que quema sus péñolas & la escureça de sus ojos; & entonce déxasse caer en algund pozo o fuente & báñase tres vezes & fázese así commo de primero. (*Tesoro*, lib. 1, cap. 145; Baldwin 1989: 74)

Hai, desde logo, diferencias, porque a información básica do bestiario, a cal deriva inicialmente do *Physiologus*, desenvolveuse a través de dúas tradicións distintas. A diferenza máis sobranceira é que, nos textos do bestiario, ás características da aguia se lles dá unha interpretación simbólica cristiá:

E axí com la àguila, qui-s renovella mullant-se tres vegades en l'ayga, atressí esdevé de tots aquells qui-s batèjan en lo sant bapisme; car ells hi són mullats per tres vegades, e són renovellats en Jesucrist [...] (I, 120-121)

Por outra banda, Brunetto Latini segue a súa fonte principal, Santo Isidoro,

cando omite as moralizacións cristiás que son un trazo saliente do *Physiologus*; e, desde logo, os seus tradutores casteláns seguen o seu exemplo. Sen embargo, hai máis información pseudo-zoolóxica no *Libro del tesoro*. Os bestiarios dos séculos XII e XIII seguen ó *Physiologus*, non a Isidoro, na súa preferencia pola interpretación cristiá. Os detalles da interpretación varían a miúdo dun texto a outro e os autores medievais doutros xéneros poden desenvolve-las súas propias interpretacións cristiás, como veremos.

É doado entender por qué a aguia —soberana entre as aves do cadro do mundo medieval, igual có león é soberano entre os mamíferos— está tan intimamente asociada ó sol que, mesmo antes da revolución copernicana na astronomía, se lle atribuíu un papel dominante con relación ós planetas. Sen embargo, esta asociación é tamén unha cuestión de observación: a aguia pode voar tan alto que case se perde para a vista e, nunha época na que se pensaba que a distancia entre o sol e a terra era moito menor do que agora cremos, non era de todo absurdo pensar nunha ave que voa preto do sol¹⁰.

Ésa é a característica da aguia do bestiario que é empregada, a principios do século xv, por Gilabert de Próixita:

¹⁰ Digo “do que agora cremos”, non porque teña ningunha razón para dubidar das conclusións dos astrónomos, senón porque os que non somos astrónomos cremos nestas cousas polo seu predicamento, do mesmo xeito cá xente medieval. O cadro do mundo do século XXI, igual có medieval, está en gran parte fundamentado no crédito, polo que sería insensato menospreza-la credulidade dos homes e mulleres medievais.

Mas com l'auselh qui, volan molt lauger,
va contre-l sol tan que-l avé cremar,
suy eu stats, qu'endret d'amor pugar
hay tan volgut qu'eres me fa doler [...] (poema 9, vv. 33-36; Riquer 1954: 58)

Robert Archer, na súa sección sobre os animais e imaxes do bestiario de Ausiàs March, cita esta pasaxe sen identifica-la ave (1985: 49), pero Llúcia Martín Pascual fai unha identificación provisional, que eu considero correcta:

tampoc es pot dir taxativament que l'ocell esmentat siga l'àguila, ja que

es tracta només d'una al·lusió implícita. [...] El tema de la poesia és la desesperació del poeta per voler accedir a un grau massa elevat en l'amor. Per aquest motiu, pot identificar-se amb l'ocell que es crema si vola massa alt. (1996: 80)

A falta dunha identificación explícita no poema non é en si mesma unha dificultade: como veremos (pp. 36-38), Pero López de Ayala emprega a característica máis saliente do pelicano do bestiario sen nin sequera dicir que se



Aguia atacando unha serpe. Columna con lenda épica (¿Tristán?) procedente da portada norte da catedral de Santiago de Compostela, século XII.

trata dunha ave. Hai, sen embargo, unha razón para sospeitar que Próixita puido retomar aquí unha calidade medio lembrada do relato do bestiario sobre a aguia. No bestiario catalán (así como na tradución catalana de Brunetto Latini) hai, como sinala Martín Pascual (1996: 80), unha alusión á queima (“sí que la calor qui és lessús li creme les ales” e “vola tan alt [...] que ses penas créman”, respectivamente), aínda que existe unha importante diferenza: na tradición do bestiario, como estamos a ver, as ás da aguia están chamuscadas, e isto forma parte do proceso de rexuvenecemento, mentres que no poema de Próixita parece que a ave se consome nas chamas (o resumo de Martí de Riquer do poema di “l’ocell que vola amb rapidesa vers el sol i acaba cremant-se”, 1954: 59). Esta é unha imaxe axeitada para o desexo que, segundo o poeta, está a queimalo debido á crueldade da dama. Martín Pascual di que a falla dalgunha mención ó rexuvenecemento “ens duu a pensar que som davant d’una composició pessimista, on el poeta no troba cap altra solució que la mort” (81). Esta podería desde logo ser unha omisión consciente de Próixita (compárese co seu tratamento do fénix, pp. 29-30), pero tamén é posible que na mente do poeta se mesturase unha vaga reminis-

cencia do voo da aguia do bestiario co mito de Ícaro, quen voou tan alto que a calor do sol derreteu a cera que fixaba as súas ás artificiais, facendo que atopase a morte na caída.

É importante lembrar que non tódalas mencións da aguia na literatura hispano-medieval teñen a súa orixe no bestiario. Por exemplo, cando Gonzalo de Berceo escribe:

Juhán en Trinidat empieza la lección,
por end priso de águila sotil comparación.
(*Los loores de Nuestra Señora*, st. 165cd; Dutton 1975: 100)

estase a referir ó símbolo tradicional de Xoán o Evanxalista (véxase, por exemplo, Yapp 1981: 27). Nunha Biblia vernácula do século XIII dise que este símbolo foi escollido porque “assí cuemo si tomasse alas de águila para volar altamiente, fabló del Vierbo de Dios” (citado por Dutton 1975: 116); é moito máis probable que o alto voo da aguia reflecta máis unha observación común que calquera influencia do bestiario¹¹. De xeito semellante, cando na coroaición de Fernando de Antequera en 1414 (descrita por Álvaro García de Santa María) unha das exposicións alegóricas trátase dunha “gran roca bajo la forma de castillo defendido por seis damas es atacada por moros mientras un águila y un grifo contienden”

11 É certo que o simbolismo de San Xoán está incluído no bestiario:

Johan Evangelista, qui s pinta en semblansa de águila per tal com ell fo aquell qui parlà e viu d’aquestes alteses que dites són; car ell fo aquell qui dix aquell evangeli molt alt ab lo qual diu: “In principio erat verbum.” (Panunzio 1963–1964: 1, 122)

Sen embargo, é moi probable que o bestiario e os versos de Berceo teñan unha fonte común: a tradición eclesiástica, tanto verbal coma visual, dos símbolos dos evanxelistas.

(Mateos Royo 2001: 21; véxase Shergold 1967: 120), o feito de que a aguia estea a combater cunha besta mixta do bestiario non significa que esta sexa a aguia do bestiario, igual que a conxunción heráldica do león e o alicorno non implica que exista relación co león do bestiario. E aínda que a imaxinería do bestiario se emprega con grande impacto na *Celestina* (véxase Shipley 1984), as mencións da aguia no prólogo e no Acto 1 (véxase Blay Manzanera & Severin 1999: 9 e 12) non teñen ningunha relación co bestiario.

Por outra banda, nos sermóns tardo-medievais casteláns a presenza do bestiario é inconfundible. No *Segundo libro de los evangelios moralizados de los domingos de todo el año* de Juan López de Salamanca, por exemplo, empréganse unha serie de animais para demostrar que a resurrección é natural e verosímil: a aguia, o león, o pelicano (véxase p. 38) e a donicela¹². López de Salamanca di:

Podemos aquí poner algún punto de enxeños naturais cómo a resurrección es cosa creíble, los quales se siguen: diz Sant Agustín que si acatáremos el curso de las cosas, más cierta le será la resurrección que nacer mañana el sol: ¿El águila no se renueva, dexada su vegeat? (1994: 917)

Aínda que a interpretación do bestiario máis habitual sobre o rexuvene-

necemento da aguia é a renovación do home no bautismo (a aguia, despois de queima-las súas imperfeccións na abrasadora calor do sol, mergúllase tres veces nunha fonte como vemos na pasaxe do bestiario catalán citado arriba) o paralelismo coa resurrección está tamén claro.

Hernando de Talavera, na súa *Collación muy provechosa de cómo se deven renovar en las ánimas todos los fieles cristianos en el sancto tiempo del Adviento*, fai un emprego exhaustivo da aguia (Sánchez Sánchez 1994: 916). Na Parte II da *Collación*, Talavera di: “señaladamente la Sancta Escripura nos conbida a renovar, segund que águila es renovada” (Amador de los Ríos 1865: 546). A Parte III, que abarca a meirande parte da obra, titúlase “De las propiedades y condiciones que el águila tiene” (547; este amplo tratado moralizado sobre a aguia, que está dividido en nove capítulos, recorda o relato de once capítulos sobre a pomba que aparece ó principio de *De bestiis et aliis rebus*, I). No capítulo 2, Talavera fala da aguda vista da aguia e cita a Santo Isidoro como a súa fonte (o breve relato da aguia nas *Etymologiae* comeza “Aquila ab acumine oculorum vocata”, Oroz Reta et al. 1981-1982: II, 106). A capacidade da aguia para o rexuvenecemento aplícaselle á vida do cristián no capítulo 9:

¹² Véxase Sánchez Sánchez 1994: 917, n. 8. Sánchez dinos que Arturo Jiménez está a edita-los *Evangelios moralizados* como parte da súa tese de doutoramento en Salamanca. Esperamos con entusiasmo a publicación desa edición e o monográfico de Sánchez sobre o uso dos sermóns no bestiario (Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar).

Es su novena propiedad [...] que en cierta manera desde que envegece y enflaquece, se renueva y se torna rescia e manceva [...]. Busca alguna fuente grande y clara de agua biva y que mucho mana, y súbese en el ayre quanto puede, y ally bata muy fuerte las alas fasta que se escaliente toda; y assý es calentada, dexase caher en aquella agua [...] batir mucho las alas, que son nuestros braços y manos, con muchas obras de karidad, que escalienten e inflamen nuestro coraçón, y asý escalentados dar con nós en alguna fuente de sancta lección o meditación [...] (559-560).

Verase que a narración do bestiario se modificou, de tal xeito que a calor non provén da proximidade ó sol senón do rápido bater das ás da aguiá —característica que posiblemente se tomou prestada do capítulo sobre o fénix—: “bat les alles tant tro que, per la calor del sol, en aquella lenya se pren foch” (Panunzio 1963-1964: I, 131). Moito do que di Talavera sobre a aguiá vén doutras fontes, pero a súa débeda co bestiario é considerable¹³.

3. O VOITRE

As *cantigas de amigo* paralelísticas, a diferenza das *cantigas de escárnio e de mal dizer*, poucas veces presentan dificultades no seu significado aparente (aínda que a interpretación do seu sim-



Aguiá. Miniatura do *Bestiario de Oxford*, século XIII.

bolismo subxacente pode naturalmente resultar difícil). Hai, sen embargo, unha *cantiga de amigo* que remata cun verso ben enigmático. O poeta é Estêvam Coelho, ás veces chamado Estêvam Perez Coelho, probablemente da derradeira etapa do reinado do Rei Dinís (véxanse Oliveira 1994: 329 e 1995: 118):

¹³ Para a aguiá, véxanse Rowland 1978: 51–57, Yapp 1981: 26–27, George & Yapp 1991: 142–143, Hassig 1995: 81–82 e 153–154, Tisdall 1998: 75–78, Blay Manzanera & Severin 1999: 34.

Sedia la fremosa seu sirgo torcendo,
sa voz manselinha fremoso dizendo
cantigas d'amigo.

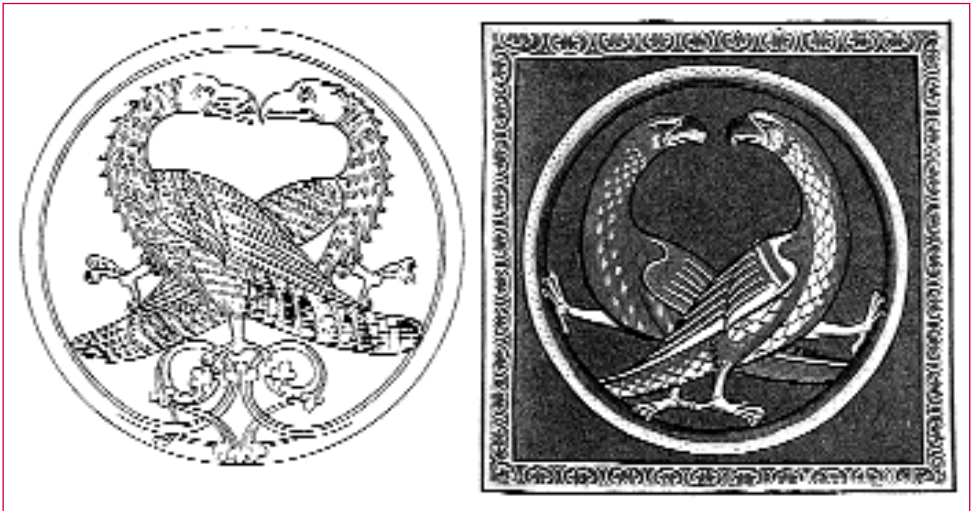
Sedia la fremosa seu sirgo lavrando,
sa voz manselinha fremoso cantando
cantigas d'amigo.

"Par Deus de Cruz, dona, sei eu que avedes
amor mui cuitado, que tam bem dizedes
cantigas d'amigo;

par Deus de Cruz, dona, sei eu que andades
amor mui cuitado, que tam bem cantades
cantigas d'amigo."

"Avúitor comestes, que adevinhades!"

(Reckert & Macedo 1996: 243)



À esquerda, voitre (White, 1954). À direita, voitre do *Bestiario de Oxford*, século XIII.

O comentario sensible e esclarecedor de Stephen Reckert deste poema (1996: 244-245) comeza coa súa relación coas *chansons de toile* francesas (trato sobre isto en Deyermond 2001: 83-84), e logo céntrase nos seus sons e ritmo. Do derradeiro verso di que:

O verso acrescentado, cujo isolamento anómalo o torna mais conclusivo, corresponde à pausa maior com que termina um ciclo de fiação, guardando-se na haste do fuso o fio acumulado, antes de começar um novo ciclo (245).

pero non comenta nada do seu contido, agás cando cita a observación de J. J.

Nunes de que “a superstição [...] de adivinhar o futuro, comendo carne de abutro, [...] ainda subsiste, com a troca [...] de aquela ave por outra [...]: o mocho” (243, n. 2). Carlos Paulo Martínez Pereiro di que:

Para alén da crenza popular que subxace a expresión, cremos que non sería descabido ver unha relación entre o desvío irónico burlesco de carácter hibridamente innovador deste texto tardío do xénero de amigo, e os tres elementos básicos dalguns dos textos de *mal dizer* ou *escarnho* sobre os agoiros: as aves, a comida e a adivinación, presentes tamén na voz da amiga desta “cantiga de tear” narrativo-dramática. (1996: 39)

A súa discusión sobre as analoxías nas *cantigas de escárnio e de mal dizer* (39-47) é moi instructiva, pero nin el nin Reckert mencionan o bestiario, que nos dá a peza de información que falta para que a superstición popular teña sentido neste contexto e aclara mellor o estado de ánimo da moza aristócrata que está fiando. Algúns textos non nos axudan aquí: nin as versións catalanas do *Bestiario toscano* nin o capítulo 38 de *De bestiis et aliis rebus*, I (o capítulo sobre o voitre é un dos do aviario portugués que se perderon, o cal deriva deste) teñen a información necesaria, pero atopámola na versión castelá de Brunetto Latini:

siente el olor de los cuerpos de los onbres más lueñe que ninguna otra animalia, en guisa que huele la mortandat de los onbres que es allende el mar. Et dizen aquellos que lo an acostunbrado que siguen las hues-tes ó deve aver grand mortandat, &

por ellos adivinan cuándo a de ser la mortandat de los onbres o de las bestias. (Libro I, cap. 171; Baldwin 1989: 82)

A primeira parte da información, ou algo semellante a ela, aparece na maioría dos textos, pero neste contexto a importante é a segunda parte: o voitre pode prever cando vai acontecer un desastre. Na tradición do bestiario representada nos manuscritos de Oxford e Cambridge ata pode preve-lo alcance do desastre, de tal xeito que os que vexan voitres saberán o que vai ocorrer:

Os voitres acostuman prognosticala morte dos homes por medio de certos signos. Os augures son advertidos a través destes signos cada vez que dúas liñas de batalla se achegan nunha guerra lamentable —os paxaros séguenos nunha longa columna e a lonxitude desta amosa cántos soldados van morrer na loita. (White 1954: 109-110)

Cando a moza que está a fiar lle di á súa amiga que a súa habilidade para profetizar amosa que comeu un voitre, está claro que a profecía é de desastre e morte. Esta resposta non só acepta senón que reforza o xuízo da amiga de que a fiadora sofre de “amor mui cuitado”: este amor vai ter un final trágico.

Pola contra, a mención do voitre no poema 13, v. 17, de Ausiàs March é unha alusión clásica que non lle debe nada ó bestiario (véxase Martín Pascual 1996: 81-82). Cando Fray Ambrosio Montesino emprega o voitre como un *exemplum* negativo no seu sermón do primeiro domingo despois da Epifanía, a característica seleccionada non



Á procura da pedra cervical do voitre. Gravado en madeira de L. Charboneau-Lassay, feito sobre ilustración do *Hortus sanitatis*, nunha edición de 1539.

aparece en ningún texto do bestiario que eu coñeza¹⁴. E aínda que se empregan os animais do bestiario varias veces nas *invenciones* dos torneos de

finais do século xv, que foron logo publicadas no *Cancionero general* de 1511, o uso do voitre en tres *invenciones* non vén do bestiario¹⁵. Á inversa, a característica do bestiario de reprodución asexual (empregada como argumento na defensa da virxindade de María) non parece que estea reflectida en ningunha obra literaria hispano-medieval¹⁶. O aproveitamento de Estêvam Coelho do relato do bestiario sobre o voitre é, polo tanto, insólito¹⁷.

4. O FÉNIX

O primeiro achegamento hispano ó fénix está, desde logo, nas *Etymologiae* de Isidoro (Oroz Reta et al. 1982-1983: II, 108-110), pero a aparición máis temperá da ave na poesía atópase no *Carmina Rivipullensia*, colección de cancións de amor en latín composta no mosteiro catalán de Ripoll no último tercio do século XII:

¹⁴ “Y solos los buytres dexan morir a su padre y madre de hambre” (*Epístolas y Evangelios por todo el año con sus doctrinas y sermones*, citado por Sánchez Sánchez 1994: 919). No sermón de Montesión isto contrasta coa piedade filial das cegoñas (que é unha característica do bestiario) e das grúas (non no bestiario, pero presente aquí por analogía coa cegoña, coa que ten parecido).

¹⁵ Trátase dunha disputa entre Rodrigo Alonso Pimentel, IV Conde de Benavente, Rodrigo Enriquez Osorio, I Conde de Lemos, e Juan Alonos Pimentel, fillo do primeiro autor; véxase Macpherson 1998: 53-56, nos. 18-20. A disputa xurdiu dunha pelexa entre estas familias aristócratas pola posesión de Ponferrada en 1485-1486: véxase Macpherson 1997: 262-270. Sobre estas *invenciones*, véxanse tamén Battesti Pelegrin 1984: 104-105 e Casas Rigall 1995: 123 e 191.

¹⁶ Existe unha remota posibilidade de que o derradeiro verso do poema de Estêvam Coelho faga tamén alusión a este aspecto do voitre do bestiario —que a moza que está a fiar lle diga á súa amiga “colleches a habilidade do voitre para predicir un desastre e tes razón: a miña aventura amorosa vai rematar mal. Pero podías escoller outra das características do voitre: xamais atoparás un compañeiro”.

¹⁷ Para o voitre, véxanse McCulloch 1970: 184-186, Rowland 1978: 177-180, Yapp 1981: 114-115, George & Yapp 1991: 144-146, Hassig 1995: illus. 3, Tisdall 1998: 256, Blay Manzanera & Severin 1999: 37.

Vivat ergo, vivat felix
per tot tempora quot Fenix;
vivat opto tamen ita,
mea vivat ut amica.
(*Carmina Rvippullensia*, no. 12 (31),
vv. 49-52; Moralejo 1986: 260)

A análise da estrutura da colección de Ripoll debida a Peter Dronke sitúa este poema como o primeiro na segunda serie do poeta (a serie na que a amada é Gilberte; Dronke 1979-1980: 38)¹⁸. Os versos citados enriba son os derradeiros do poema e van despois dunha descrición sensual da amada Gilberte. A longa vida é un dos atributos do fénix no *Physiologus* e nas tradicións do bestiario¹⁹. O poeta adapta isto con habilidade: desexa que Gilberte viva tanto tempo coma o fénix e espera que ela viva todo ese tempo como a súa amante.

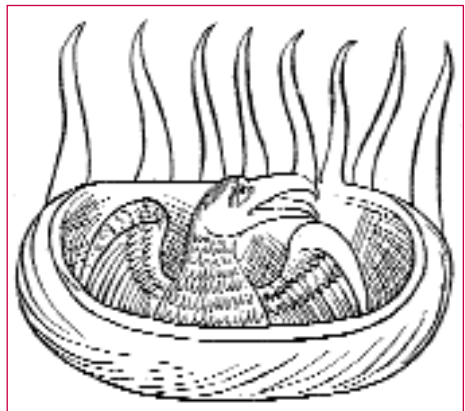
Pouco despois da composición das cancións de Ripoll —quizais só unha ou dúas décadas máis tarde— o fénix aparece nun papel moi diferente, como unha das Marabillas de Oriente, no *Libro de Alexandre*²⁰.

Falló el avezilla que Fenix es llamada,
sola es en el siglo, nunca será doblada,
ella mesma se quema desque es mediada,
de la ceniza muerta nace otra vegada.

Quando se siente vieja, aguisa su calera,
enciérrase e quémase dentro en la foguera,
finca el gusanillo como grano de pera,
cria como de nuevo, ésta es cosa vera²¹.

Ian Michael afirma sobre pasaxes coma esta:

non só serven para alivia-lo posible cansazo do lector despois de extensas pasaxes narrativas e proverlle de información erudita, senón que tamén lle dan á composición a variedade e ornamento que se atopan na música, na pintura e na arquitectura do período. (1970: 273)



Fénix (White, 1954).

18 José-Luis Moralejo expresa algunhas reticencias con respecto á análise estrutural de Dronke (1986: 80–82).

19 Por exemplo: “expletis quingentis annis vitae suae” (*Physiologus B*, cap. 9; Carmody 1939: 20); “Haec quingentis ultra annis vivens” (*Etymologiae*, xii.vii.22; Oroz Reta et al. 1982–1983: 108); “dizen algunos que bive quinientos & quarenta años” (*Tesoro*, lib. i, cap. 162; Baldwin 1989: 80); “Haec quingentis et ultra annis vivens” (*De bestiis*, i, cap. 49); “viu de cccc fins en d anys” (*Bestiari*, cap. 41; Panunzio 1963–1964: i, 130).

20 A data xeralmente aceptada, mediados dos anos 1220, parece que agora, en vista das investigacións de varios estudiosos, é demasiado tardía en vinte ou máis anos (véxase Arizaleta 1999: 19–26).

21 St. 2475–2476; Cañas 1988: 545. Véxase Lugones 1976. A pasaxe está baseada na *Historia de prellis*: véxase Michael 1970: 292. Para as marabillas de Oriente, véxase Wittkower 1942.

O poeta do *Alexandre* adícalle dous versos á singularidade do fénix e seis versos á súa reprodución mediante a incineración. Ámbalas dúas son características correntes do *Physiologus* e das tradicións do bestiario, aínda que se lle adica moita máis atención á segunda (coma no poema español):

Fenis es una ave en Aravia, & non á más de una en todo el mundo; [...] & su muerte es para aver vida, ca vase para un árbol muy bueno & de muy buena olor, & aliéga un montón de leña & pone y fuego, & entra dentro, & esto es contra oriente. Et quando es quemado, nasce en aquel día mesmo un gusano bivo de su ceniza; & el segundo día es así commo un poliello pequeño, & el tercero día es tan grande & tan crecido commo deve ser, & buela & vase para su lugar do solié morar. (*Tesoro*, I.162; Baldwin 1989: 80)

ella ajust de la pus secha lenya que pot trobar e fa'n un gran mont, e en aquell loch on ella veu que lo sol és pus calt e més tocha, e met se dins lo mont d'aquella lenya, e bat les alles tant tro que, per la calor del sol, en aquella lenya se pren foch, e axí ella-s crema. E de la sendra que hix d'ella neix un verme lo qual torna puyis fenis [...], e axí nul temps no n'és sinó una. (*Bestiari*, I.41; Panunzio 1963-1964: I, 130-131)

O poeta preocúpase soamente destas dúas características: ve ó fénix como unha marabilla natural e as outras dúas peculiaridades salientes do bestiario — a longa vida da ave e a descrición da súa aparencia— parece que non lle interesan. Tampouco se ocupa da interpretación cristiá (o ciclo vital do fénix como símbolo de morte e resurrección). En textos máis serodios, sen embargo,

tanto o simbolismo relixioso coma o erótico son esenciais no emprego desta ave por parte de autores hispanos.

San Vicente Ferrer fai un emprego elocuente do simbolismo do fénix ó final dun sermón:

Dien los naturales que en lo món que no-y ha sinó hun fènix, hun ocell que s'appelle fènix. E quan ha viscut D anys, diu que fa hun niu de buscalles, e ell està lla en la terra on se fa la canella e lo pebre, e despuix gite's sobre les buscalles [...] Susaxí devem fer nosaltres per amar Jesuchrist. Les buscalles són los pensamentos del cor. Ara saps com se entén aquest foch? Yo t'ó diré. *Primo*, si vols que lo teu cor se encena en la amor de Jesuchrist en lo niu del teu cor, prin aquesta buscalla: Pensa tu qui te ha format lo cors. Cert és que Déus. [...] E vet que si tu hi mets de aquestes buscalles en lo teu cor, ell se encendrà en la amor de Jesuchrist, per què ell te renovellarà la tua ànima per gràcia. (Schib 1977: 188; véxase Martín Pascual 1996: 183-184)

É sorprendente que Juan López de Salamanca, que estaba moi familiarizado co material do bestiario, non inclúa o fénix na lista de “enxemplos naturales como la resurrección es cosa creíble” no seu *Segundo libro de los Evangelios moralizados de los domingos de todo el año* (véxase Sánchez Sánchez 1994: 917n8).

Xa vimos como o poeta de Ripoll aproveita a énfase que fai o bestiario na lonxevidade do fénix. A historia da súa rexeneración proporciona unha rica fonte de simbolismo para os poetas amatorios do século xv. Gilabert de Próixita, do cal xa comentámo-lo emprego da aguia (pp. 20-21), compara

esta historia coa súa propia desesperación no lume do amor:

Co-l Ffènix fay, qui-s crema per natura
perquè son cors vaje renovelhan,
o ay fayt yeu, dona, que-m vau creman
del foch d'amor per aver joya pura;
però, midons, yeu no semble l'auselh,
car tots jorns crem e nultemps renovelh
mon dol en joy, ans dobla ma feunia [...]
(poema 12, vv. 28-34; Riquer 1954: 66)

Martín Pascual amosa (1996: 69-72) como o pesimismo da imaxe de Próixita, na que o lume só serve para atormentalo eternamente, difire das imaxes do fénix de varios poetas provenzais e italianos. A imaxe é empregada de xeito semellante por Costana, poeta castelán de finais do século xv, nos seus *Conjuros*, poema de reproche á súa cruel amada:



O fénix no altar de Heliópolis. Gravado en madeira de L. C. L., feito sobre a ilustración do orixinal *Libre de Meravelles*, de R. Llull, do século XIV.

Aquella ravia sin ruego,
aquel dolor dell abismo
tan sin vicio,
con qu'el fénix haze el fuego
en que haze de sí mismo
sacrificio [...]
(ID 0873, vv. 110-115; Dutton 1990-1991: v, 214)

Nos *Conjuros* Costana recorre moito á imaxinería do bestiario (véxase Lugones 1981). Pero non vou comentar máis del neste artigo xa que estou a preparar outro estudio adicado a este aspecto do seu poema.

O emprego máis amplo e completo do fénix na literatura ibérica medieval atópase na poesía do valenciano Joan Roís de Corella, sendo a maior parte do seu traballo posiblemente do terceiro cuarto do século xv (como ocorre con moitos poetas líricos tardomedievais, os estudiosos atopan que é imposible establecer unha cronoloxía dos seus escritos, aínda que agora se sabe que el naceu en 1435 e morreu en 1497: véxase Chiner 1993). Emprega o fénix como metáfora en tres poemas, un relixioso e dous dirixidos a Carles, Príncipe de Viana (véxase Deyermond 1993: 98), e desenvolve a imaxe de xeito máis elaborado en dous poemas amorios. Debido a que xa teño escrito sobre estes poemas noutro lugar (1993: 104-105), non se precisa aquí un exame completo, excepto nun punto no que introduzo unha nova evidencia que confirma o meu xuízo previo. Na *Requesta d'amor*, Roís de Corella comeza coa singularidade do fénix (o punto de partida de dúas das súas metáforas, así como a comparación de Pero Marcuello de Isabel a Católica con esta ave —véxase p. 32—):

Un sou vós, lo remei de ma vida,
sola en lo món que mon voler adora,
hon mos desigs speren fi complida²².

A palabra “fénix” non se emprega, pero “sola en lo món” é inconfundible (compárese “sola es en el siglo” do *Libro de Alexandre*)²³. A diferenza de Próixita, Roís de Corella espera un remedio —amor recíproco— da súa dama. O outro poema é máis complexo no tratamento da imaxe:

Mas, si voleu que davall vostra manta
muyra prop vós, hauran fin mes dolors;
seré l'ocell qu'en lit ple de odors
mor, ja content de sa vida ser tanta.
(*La mort per amor*, vv. 5-8; 427 = 49;
véxanse Martín Pascual 1996: 71 e Martínez
Romero 2000: 201-202)

Isto débese en parte a que os versos 1-4 acaban de introducir outra imaxe do bestiario, a da serea, e en parte á ambigüidade de “muyra [...] mor” nos versos 6 e 8 e á introducción de “lit” no verso 7. Aquí non se menciona tampouco a palabra “fénix”, pero a descrición no verso 7 non deixa lugar a dúbidas: *De bestiis* di “collectis aromatum virgulis rogom sibi instruit” (l.49, col. 48) e o *Tesoro* refírese a “un árbol muy bueno & de muy buena olor” (l.162; 1989: 80). A analoxía entre a persona do poeta e o fénix remata coa morte no lume, sen rastro da nova vida que lle debería

seguir, pero igual có fénix está “ja content” (porque sabe que vai xurdir un novo fénix das cinsas), o poeta tamén está satisfeito. ¿Por que? Creo que a resposta se atopa nas palabras “en lit ple de odors / mor”. Os textos do bestiario non din que o fénix faga un leito (cando empregan un nome para o lugar no que o fénix prende o lume din “morea”, “cadaleito”, etcétera), aínda que o *Bestiaire d'amour rimé* do século XIII, a pesar de non nomea-lo lugar de descanso (“en mi leu” significa “no medio de”), quizais implique un leito no seu emprego do verbo “coucher”:

en son ni espices asamble
et pierres de vertus ensamble;
puis se vait coucher en mi leu,
a son bec i alume feu.
(vv. 1179-1182; Thordstein 1941: 41)

Cando Roís de Corella di “que davall vostra manta / muyra prop vós” e inmediatamente asocia isto con “en lit ple de odors”, a connotación sexual é innegable. As palabras “hauran fin mes dolors” poden desde logo significala morte literal, pero tamén suxiren convincentemente que as “dolores” do desexo sexual frustrado rematarán coa consumación do amor do poeta. “Muyra” e “mor”, que teñen nun nivel o seu significado literal, refírense noutro nivel ó orgasmo. Esta conclusión pode resultar

22 Vv. 1–3; Miquel i Planas 1913: 439 = Carbonell 1973: 60) A singularidade da ave proporcionalle a Ausiás March unha metáfora: “entre-Is mellors sols me trobara fénix” (poema 18, v. 20; Archer 1997: [i], 99). Véxase Martín Pascual 1996: 72.

23 Tomàs Martínez Romero non acepta que esta sexa unha alusión ó fénix (2000: 202–203): “em sembla que la coincidència és francament fortuït” (202); e Lúcia Martín Pascual non inclúe esta pasaxe no seu exame sobre imaxes de animais en Roís de Corella (1996: 71). Sen embargo, coas razóns aducidas quedo convencido de que o poeta está a compara-la súa amada co fénix.

sorprendente para aqueles que non estean familiarizados co traballo de Keith Whinnom sobre o léxico da *canción* castelá de finais do século xv e principios do xvi (Whinnom 1970: 373-374 e 1981: 44-46), pero un exame das probas de Whinnom amosará que o significado sexual de “morir” e “muerte” é frecuente e que tamén se atopa nas palabras equivalentes doutras linguas. A imaxe do fénix é particularmente axeitada para este significado de “muyra” e “mor”, porque á morte metafórica no orgasmo pronto lle seguirá o renacemento do desexo sexual.

Quirós, contemporáneo de Costana e posiblemente de Valencia pese a que escribe sempre en castelán, emprega o fénix dun xeito similar a Próixita aínda que con algo da ambigüidade presente en *La mort per amor* de Rois de Corella:

Como la voluntad viene
al fénix cargado en días
a dar la fin que conviene
que con más bevir no pene,
Assí con las manos mías
encendí
el huego do me metí;
con su acuerdo
luego que la vida pierdo
torno en mí.
("Otra obra suya en la qual habla
consigo mismo",
ID 6716, vv. 74-83; Dutton 1990-91:
v, 484)

Sería posible buscar outras aparicións da imaxe do fénix na poesía amorosa deste período, pero excedería o espazo dispoñible; véxase, por agora, Manero Sorolla 1991. Debo, sen embargo, comentar con detención o poema de



Fénix, *Bestiario de Oxford*, século XIII.

Pero Marcuello e a miniatura que o acompaña, nos cales o fénix vai unido ó pelicano:

Al fénix y al pelicano, por la donzella
Tú, fenix, eres nombrada
de solo nombre jocundo,
mas más mi Reyna es dotada
de la virtud y loada
5 por el universo mundo,
y es una muy clara estrella
sobre todas relunbrada,
la qual yzo el rey con ella
en Ronda, Loxa y Marbella
10 yglesias, y ará en Granada.
Si a ty sola entre las aves
hizo sin par el Senyor
a mi Reyna dio las llaves
de las arcas de bondades,
15 yo afirmo ser la mejor;
y el pellicano es mi rey,
según demuestra en sus echos,
que por la fe y santa ley
ofrece la vida y grey
20 y la sangre de sus pechos.
(*Cancionero de Pero Marcuello*,
poema 45, fol. 70^r; Blecua 1987:
157)

Os poemas do *Cancionero* foron compostos entre 1482 e 1502 (Blecuca 1987: 10); Michel Garcia insinúa un espacio de tempo máis curto, desde 1482 a 1492 (1989: 55). Este poema non puido ser composto antes de 1486, xa que ese foi o ano no que Loja foi tomada, e Ronda e Marbella caeron en 1485 (Hillgarth 1976-78: II, 382). De cara a este poema, no fol. 69v (1987: 156), está a trixésima miniatura do manuscrito (sobre as miniaturas, véxase Bernis 1952). Leva como encabezamento “Ffénix y Pellicano” e representa dous outeiros xemelgos coroados, á esquerda, por un pelicano que está a mante-la súa cría co seu sangue e, á dereita, un fénix no seu niño ardendo. Entre os outeiros está unha muller sostendo unha filacteria coas palabras “Tú fenix eres nombrada”²⁴.

O propósito principal de “a ty sola entre las aves / hizo sin par el Senyor” (vv. 11-12) é, desde logo, sinala-la singularidade e supremacía de Isabel a Católica (a primeira metade de cada unha das dúas estrofas está ocupada pola equivalencia entre o fénix e Isa-

bel), pero as palabras de Marcuello tamén reflicten a primeira característica do bestiario sobre esta ave: “É única: non ten igual en todo o mundo” (White 1954: 125) —só existe un fénix para tódolos tempos (“sola es en el siglo, nunca será doblada”, como dixera o poeta de *Alexandre* case trescentos anos antes). De feito, Marcuello só emprega este atributo do fénix, xa que é o único relevante para o seu propósito²⁵. Os outros —a autoinmolación seguida do renacemento ós tres días (o fénix como símbolo da Resurrección), a longa vida, o método de reprodución asexuado (o fénix como símbolo de virxindade e, polo tanto, da Virxe María)— non se axustan ó que quere dicir da Raiña e a maioría non son congruentes neste contexto²⁶.

5. O PELICANO

Pelicano es una ave en Egipto, do dizen los antiguos que fieren los fijos a los padres de las alas en los rostros fasta que los ensañan & los

24 Nun manuscrito de *Le Livre des propriétez des choses* copiado en Bruxas en 1482 (só uns anos antes do *Cancionero* de Marcuello), hai unha miniatura que ten no fondo á esquerda un outeiro estilizado semellante ós da miniatura de Marcuello; no cume do outeiro hai un fénix nas chamas e nas pólas dunha árbore, sobresaíndo á dereita do outeiro, está un pelicano mantendo as súas crías con sangue (véxase Yapp 1981: 116–117). A forte semellanza iconográfica sinala unha influencia flamenga no artista da miniatura de Marcuello (esta influencia era, desde logo, común na arte e na música da corte dos Monarcas Católicos).

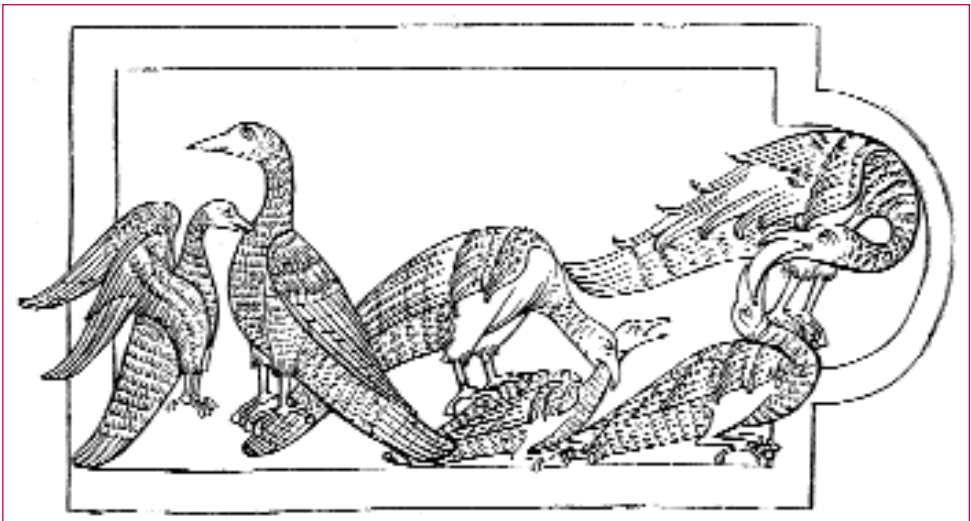
25 O mesmo se pode dicir dun capítulo misóxino no *Orto do Esposo* portugués, de fins do século XIV ou principios do XV: “como quer que diga Valerio que a muy boa molher he tanto aadur de achar como a ave Finiz, que nã he mais que hũa è todo o mũdo, pero bem creo que mais averã no mũdo de boas molheres que hũa soo” (Libro IV, cap. 58; Maler 1956: I, 311).

26 Sobre o fénix, véxanse Hubaux & Leroy 1939, Broek 1972, Rowland 1978: 134-140, Anglada Anfruna 1983, Mermier 1989, George & Yapp 1991: 186, Hassig 1995: 72–83 e illus. 67–77, Tisdall 1998: 196–197.

matan. Et quando los vee la madre muertos, lora & faze muy grant duelo tres días, & a la encima llá-hasse con supico en el costado & esparze su sangre sobre sus fijos, así que por razón de la sangre los torna bivos a vida. [...] Santa Yglesia da testimonio dello, do Nuestro Señor dize: “Yo só fecho pelicano por semejanza.” (*Tesoro*, 1.166; Baldwin 1989: 81)

Lo pel-licà si é un alcellqui ha aytal natura: que com ell ha fets sos fills e ells són crescut, si-s levan contra lur mara, e la fêran ab les lurs allies; e la mara, per ira e per gran iniquitat que n’ha, alciu-los tots, e estan axí morts tres jorns. E puys la mara plany molt sos fills, e coneix que mal ha fet, e fêr-se del bech als pits tro

que és morta; e la sua sanch escampa’s sobra sos fills, e mantinent tórnan vius. Aquest pel-licà podem comparar a nostre senyor Déus, qui com hac creat lo primer home en paradís terrenal e li hac dad companyia, axí com ell la li hac demanada, e ell encontinent se levà en contra son creador [...] Car ell morí e anà al lim d’infern ab tots quants ne nasqueren après d’ell, tro al temps que vench pietat a nostre senyor Déu, qui [...] tramés lo seu dolç fill en terra, qui [...] escampà la sua sanch dolsa, ab la qual untà e resuscità tots aquells qui éran stats sos fills [...] (*Bestiari*, cap. 29; Panunzio 1963-1964: I, 108-109)



O pelicano (White, 1954).

Estes textos, coma tódolos outros do *Physiologus* e das tradicións do bestiaro, adican case todo o capítulo sobre o pelicano a esta historia (en moitos

casos, cunha extensa moralización cristiá), aínda que difiren sobre se o sacrificio o fai o pelicano femia ou macho, ou ámbolos dous. É unha his-

toria moi atraente para escritores e artistas —incluído, como xa temos visto, Pero Marcuello e o pintor da súa miniatura:

- Si a ty sola entre las aves
hizo sin par el Senyor
a mi Reyna dio las llaves
de las arcas de bondades,
15 yo afirmo ser la mejor;
y el pellicano es mi rey,
según demuestra en sus echos,
que por la ffe y santa ley
ofrece la vida y grey
20 y la sangre de sus pechos.
(*Cancionero de Pero Marcuello*,
poema 45, fol. 70^r; Blecua 1987: 157)

O fénix e o pelicano están moi próximos tanto no *Physiologus* (están separados soamente por dous capítulos na versión B e na versión Y; véxanse Carmody 1939 e 1941) coma nos bestiarios dos séculos XII e XIII (sepáranos tres capítulos nas *Etymologiae* de Isidoro, no *Livres dou tresor* de Brunetto Latini e nos bestiarios de Cambridge e Oxford traducidos por White 1954 e Barber 1992 respectivamente), aínda que o pelicano vai primeiro no *Physiologus* e o fénix en Isidoro, Brunetto Latini e nos manuscritos do bestiario²⁷. Están máis separados en *De bestiis et aliis rebus*, I, onde o pelicano é descrito no capítulo 33 e o fénix no capítulo 49. Parece máis probable, polo tanto, que Pero Marcuello coñecese o texto do bestiario ou unha das traducións ibéricas de Latini directamente, ca que obtivera o seu coñecemento do fénix e do pelicano dos sermóns ou doutra

fonte intermedia, e que debe ó bestiario ou a Latini non só o contido do que di sobre estas aves, senón tamén a idea de conxugalas. Están unidas, sen embargo, só no nivel do simbolismo político —o fénix é Isabel e o pelicano é Fernando— e non existe unha fusión conceptual. Este fallo de non face-lo salto imaxinativo da conxunción á fusión fai que resulte difícil estar en desacordo co xuízo de José Manuel Blecua quen di que a obra de Marcuello é “de muy escaso vuelo poético” (1987: 12).

Beryl Rowland dinos que nos séculos XVI e XVII o pelicano se empregaba como “emblema do bo rei que dedica a súa vida ó benestar do pobo” e que un libro sobre Carlos I de Inglaterra escrito en 1649 se titulaba *The Princely Pelican* (1978: 132). 1649 foi o ano da execución de Carlos, polo que o simbolismo do pelicano que lles dá o seu sangue ás súas crías é particularmente axeitado. Pero a asociación do pelicano coa realeza non comezou co libro de emblemas de Nicolaus Reusner de 1581, ó que se refire Rowland. Como vemos, foi empregada por Marcuello un século antes de Reusner: Fernando o Católico, arriscando a vida polo seu pobo na campaña de Granada, está disposto a derrama-lo seu sangue para asegura-las vidas deles. E se imos outro século cara a atrás, ó último cuarto do século XIV, atopamos que Pero López de Ayala, Chanceler de

27 O *Livres dou tresor*, aínda que depende moito das *Etymologiae* en canto ó seu contido, dispón os animais nunha orde diferente e as aves que separan o fénix e o pelicano nestes dous textos son distintas.

Castela, emprega o pelicano como imaxe do deber do rei cara ó seu pobo²⁸.

López de Ayala, a diferenza de Pero Marcuello, non menciona ó pelicano explicitamente, pero a imaxe é clara para calquera que coñeza o relato do bestiario desta ave ou a súa representación na arte:

“Señor”, dizen judíos, “servicio vos faremos: tres cuentos más que antaño, por ellas vos daremos, e buenos fiadores llanos vos prometemos, con estas condiciones, que escriptas vos traemos.”

Aquellas condiciones, Dios sabe quáles son: para el pueblo mesquino, negras como carbón. “Señor”, dizen privados, “faredes grant rrazón de les dar estas rrentas encima gualardón.”

Dize luego el rey: “A mi plaze de grado de les fazer plazer, que mucho han pujado ogaño en las rrentas”, e non cata el cuitado que toda esta sangre sale del su costado.

(*Rimado de palacio*, st. 251-253; Orduna 1987: 169)

Esta pasaxe complexa e suxestiva é parte da crítica de López de Ayala ós conselleiros do rei, os seus *privados* (esta crítica é infrecuente na tradición satírica na que está a escribi-lo poeta; véxase Strong 1984: 208-209). Estes son culpados dos erros do rei e de conspirar cos xudeus para se enriqueceren eles (Strong considera que López de Ayala é moito máis anti-xudeu no *Rimado* que nas súas crónicas).

Eu creo que o que o poeta está a dicir aquí é que a obriga do rei é protexelo seu pobo, mesmo a expensas do seu propio benestar e seguridade, igual



Pelicano. Debuxo do *Caderno* de Villard de Honnecourt, século XIII.

ca se fosen os seus fillos (o *topos* do rei como pai do seu pobo —de aí a alusión ó pelicano esgazando o seu peito para mante-los seus fillos co seu propio sangue—). Pero ó escoita-los malos consellos dos seus *privados* e, como consecuencia, acceder ás pretensións dos financeiros, recadadores de impostos e prestamistas xudeus (comunmente considerados entre os cristiáns medievais coma samesugas que zugan o sangue), prexudica o seu pobo: os que tiñan que recibi-lo sangue da vida do seu rei están a perdela pola debilidade deste. Ademais, na teoría política medieval (e de máis tarde), o rei non é só un home mortal senón tamén a encarnación do corpo político, o estado:

²⁸ Sobre as datas do *Rimado* coma un todo e das partes que o compoñen, véxase Orduna 1987: 50–63. A sección sobre os estamentos da sociedade, á que pertence a imaxe do pelicano, xa estaba posiblemente completada antes da batalla de Aljubarrota (1385), cando López de Ayala foi capturado e encarcerado en Portugal (1987: 23 e 59).

Porque o Rei ten nel dous Corpos, viz., un Corpo natural e un Corpo político. O seu Corpo natural (se é considerado en si mesmo) é un Corpo mortal, exposto a tódalas doenzas que veñen pola Natureza ou por accidente, á Imbecilidade da Idade anciá e a Deficiencias semellantes que lles ocorren ós Corpos naturais doutras Persoas. Pero o seu Corpo político é un Corpo que non se pode ver nin tocar, que consta de Política e Goberno e foi fundado para a Dirección do Pobo e a Xestión do ben público [...] (Edmund Plowden, citado en Kantorowicz 1957: 7)

Plowden está a informar sobre un caso de xurisprudencia de principios da década de 1560, pero a idea que expón con tanta elocuencia é fundamental

para comprende-las actitudes tardo-medievais cara á monarquía na Europa occidental e pódese relacionar tanto coa Castela dos Trastámara como coa Inglaterra isabelina. Deste xeito, se a xente do pobo (“el pueblo mesquino”) sofre “condiciones [...] negras como carbón” debido ás extorsións dos avarentos recadadores de impostos, a economía nacional sofre e o corpo político é lacerado, aínda que o rei tolo non se decate, ata que xa é demasiado tarde, de que “toda esta sangre sale del su costado”. Converteuse involuntariamente nun pelicano e está a perder sangue, non para mante-lo seu pobo, senón para satisfacer a rapacidade dos



Á esquerda, páxina do *Album Pepsyan*, do século XIV, con modelos de animais para artistas, onde aparece o pelicano. Á dereita, detalle do pelicano bordado na *Cappa pluviale di Pienza*, do século XV, que segue as pautas do modelo.

xudeus e dos seus cómplices, os *privados*. Esta saliente concentración de polémica político-económica só é posible gracias á imaxe implícita do pelicano. O pelicano emprégase a miúdo no simbolismo cristián para representar a Cristo crucificado, co sangue e a auga fluíndo do seu lombo perforado²⁹. Nestas estrofas do *Rimado de palacio*, López de Ayala emprégao para expresa-la súa visión conservadora da política fiscal e a súa forte desconfianza dos xudeus.

A imaxe do sacrificio do pelicano pode aplicarse ó lamento dun amante, coma nunha *invención* anónima do *Cancionero general*:

*Otro galán sacó un pelicano, y dixo:
Éste y yo nos contentamos
de la muerte que nos damos*³⁰.

Aquí ten a mesma función cá imaxe do fénix en Próixita e Quirós (véxanse pp. 29-30 e 32).

Estes empregos seculares da imaxe non son, desde logo, os únicos. Juan López de Salamanca, como xa vimos (p. 29), menciona “enxemplos naturais cómo la resurrección es cosa creíble” nun dos sermóns recollidos no seu *Segundo libro de los Evangelios moralizados de los domingos de todo el año*. É sorprendente que non empregue o fénix, pero si que di:

El pellicano quando falla los fijos en el nido muertos de la serpiente, ponse sobre aquéllos e feriendo con

el rostro en sus pechos, faz sangre e cayendo sobre los fijos, luego tornan a bivar. [...] Podía dezir nuestro Señor a sus discípulos: “¿Por qué no creíste que yo podía resurgir por la virtud de mi divinidad, pues el tiempo con su calor, el león con su boz, el pellicano con su sangre e la comadreja con virtud de su yerva, pueden dar virtud e vida e ressucitar los muertos suyos?” (Sánchez Sánchez 1994: 917, n. 8)

Unha lista similar de animais, tres deles sacados do bestiario, dáse no Acto 4 da *Celestina*, lista que comezou con dous animais na *Comedia de Calisto y Melibea* e foi incrementada ata cinco cando a *Comedia* se transformou en *Tragicomedia*. Un dos animais engadidos é o pelicano: “El pelicano rompe el pecho por dar a sus hijos a comer de sus entrañas” (Russell 1991: 314). O propósito —tanto o propósito aparente coma o real— difire do da lista de Juan López de Salamanca: estas non son analoxías da Resurrección, senón *exempla* da compaixón —da compaixón cristiá, insinúa *Celestina* cando enfronta a Melibea coa lista. Pero a compaixón á que ela anima a Melibea é moi diferente da da caridade cristiá:

¿Por qué no daremos parte de nuestras gracias y personas a los próximos, mayormente quando están embueltos en secretas enfermedades, y tales que donde está la melizina salió la causa de la enfermedad? (314)

²⁹ “Cristo ascendeu á Cruz e batéronlle no lombo: sangue e auga fluíron para a nosa salvación, para dárnola vida eterna” (Barber 1992: 147).

³⁰ ID 4152; Macpherson 1998: 80, no. 69. Véxanse Casas Rigall 1995: 105 e Macpherson 1998: 90–91.



Pelicano, *Bestiario de Oxford*, século XIII.

O que Celestina quere dicir é o que os poetas amatorios dan a entender cando empregan a morte do fénix no lume como imaxe da crueldade da súa dama: Melibea debería entrega-lo seu corpo á paixón de Calisto³¹. Deste xeito, o bestiario, que emprega a zooloxía e a pseudo-zooloxía ó servizo do ensino moral, pódese empregar con fins mundanos e pecaminosos con tanta facilidade como o empregan os predicadores³².

6. CONCLUSIÓN

Ocupeime aquí só de catro aves —un cuarto das aves do bestiario que

usan os poetas e prosistas hispano-medievais— e non dei unha relación completa da presenza literaria desas catro. Sen embargo, analicei con certa profusión os exemplos que escollín, xa que isto me parece máis interesante e, á vez, máis útil ca unha lista de tódolos exemplos posibles. Incluso entre o número relativamente reducido de exemplos estudados, viuse unha extensa variedade: autores que escriben en latín, castelán, galego-portugués e catalán; autores desde finais do século XII ata principios do XVI; aves do bestiario en sermóns, poesía amatoria, panexíricos, narracións heroicas e crítica social. Espero que este artigo non só

31 Vicenta Blay Manzanera e Dorothy S. Severin comentan que “O pelicano [...] que derrama o seu sangue polas súas crías é aquí un exemplo irónico de autosacrificio que anuncia a morte de Melibea” (1999: 16).

32 Sobre o pelicano, véxanse Graham 1962, Rowland 1978: 130–133, Yapp 1981: 100–101, 116–117 e 160–161, George & Yapp 1991: 137–138, Tisdall 1998: 195, Blay Manzanera & Severin 1999: 36.

amosase os modos nos que os autores hispano-medievais empregan unha das moitas tradicións de que dispoñían, senón que tamén cumprise cun propósito metodolóxico. O interese no bestiarío non rematou co fin da Idade Media, nin sequera dos Séculos de Ouro, e a interpretación de moitas obras da literatura peninsular e latinoamericana, desde o século XVI ata os nosos días, beneficiarase do coñecemento do lector da tradición do bestiarío³³.

OBRAS CITADAS

- Amador de los Ríos, José, 1865. *Historia crítica de la literatura española*, VII (Madrid: o autor, impr. Joaquín Muñoz).
- Anglada Anfruna, Ángel, 1983. *El mito del ave fénix* (Barcelona: Bosch).
- Archer, Robert, 1985. *The Pervasive Image: The Role of Analogy in the Poetry of Ausiàs March*, Purdue University Monographs in Romance Languages, 17 (Amsterdam: John Benjamins).
- ed., 1997. *Ausiàs March, Obra completa*, 2 vols. (Barcelona: Barcanova).
- Arizaleta, Amaia, 1999. *La Translation d'Alexandre: recherches sur les structures et les significations du 'Libro de Alexandre'*, Annexes des *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, 12 (Paris: Séminaire d'Études Médiévales Hispaniques de l'Université Paris-XIII).
- Azevedo, Pedro de, ed., 1925. "Uma versão portuguesa da história natural das aves do sec. XIV", *Revista Lusitana*, 25: 128-147.
- Baldwin, Spurgeon, ed., 1982. *The Medieval Castilian Bestiary from Brunetto Latini's "Tesoro": Study and Edition*, Exeter Hispanic Texts, 31 (Exeter: University of Exeter).
- ed., 1989. "Libro del tesoro": versión castellana de "Li Livres dou Tresor", Spanish Series, 46 (Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies).
- Barber, Richard, trad., 1992. *Bestiary, Being an English Version of the Bodleian Library, Oxford M.S. 764* (London: The Folio Society).
- Battesti Pelegrin, Jeanne, 1984. "Court ou bref", en *Les Formes brèves: Actes du Colloque International de La Baume-les-Aix, 26-27-28 novembre 1982*, ed. Benito Pelegrin (Aix-en-Provence: Université de Provence), pp. 98-122.

33 Quero expresa-la miña gratitude ós colegas e amigos que me axudaron cos xenerosos obsequios de libros e artigos que, doutro xeito, serían difíciles de obter: Robert Archer, Gerardo Boto Varela, Begoña Campos Souto, Willene B. Clark, o finado Stephen Gilman, Nilda Guglielmi, Louise M. Haywood, a finada Florence McCulloch, Lluçia Martín Pascual, José-Luis Moralejo, Patricia Odber de Baubeta e Stephen Reckert. A miña esposa Ann axudou, durante moitos anos, a facer unha colección de libros do bestiarío que foron a base indispensable para a miña investigación nesta área. Finalmente, agradezo a Ana Belén López Pérez o esmero e a sensibilidade da tradución ó galego do meu orixinal inglés, e a Javier Vilariño Pintos a selección das ilustracións.

- Baxter, Ron, 1998. *Medieval Bestiaries and their Users in the Middle Ages* (Thrupp, Glos.: Sutton Publishing with Courtauld Institute).
- Beasts and Birds* 1989. *Beasts and Birds of the Middle Ages: The Bestiary and its Legacy*, ed. Willene B. Clark & Meradith T. McMunn (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Bernis, Carmen, 1952. "Las miniaturas de *El cancionero de Pero Marcuello*", *Archivo Español de Arte*, 25: 1-24.
- Blay Manzanera, Vicenta, & Dorothy S. Severin, 1999. *Animals in 'Celestina'*, Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar, 18 (London: Department of Hispanic Studies, Queen Mary and Westfield College).
- Blecua, José Manuel, ed., 1987. Pedro Marcuello, *Cancionero*, Publicaciones, 1103 (Zaragoza: Institución Fernando el Católico).
- Boto Varela, Gerardo, 2001. *Ornamento sin delito: los seres imaginarios del Claustro de Silos y sus ecos en la escultura románica peninsular*, Studia Silensia: Series Maior, 3 (Silos: Abadía, 2000 [2001]).
- Broek, Roclof van den, 1972. *The Myth of the Phoenix According to Classical and Christian Traditions* (Leiden: E. J. Brill).
- Cañas, Jesús, ed., 1988. *Libro de Alexandre*, 2ª ed., Letras Hispánicas, 280 (Madrid: Cátedra).
- Carbonell, Jordi, ed., 1973. Joan Roís de Corella, *Obra profana* (València: Albatros). Reimpr. València: Eliseu Climent, 1983.
- Carmody, Francis J., 1938. "De bestiis et aliis rebus and the Latin Physiologus", *Speculum*, 13: 153-159.
- ed., 1939. "Physiologus latinus": éditions préliminaires: versio B (Paris: E. Droz).
- ed., 1941. "Physiologus latinus" versio Y, University of California Publications in Classical Philology, 12.7 (Berkeley: University of California Press).
- Casas Rigall, Juan, 1995. *Agudeza y retórica en la poesía de cancionero*, Monografías da Universidade, 185 (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela).
- Chiner, Jaume J., 1993. "Aportació a la biografía de Joan Roís de Corella: noves dades sobre el seu naixement i la seua mort", *Caplletra*, 15: 49-62.
- Clark, Willene B., 1982. "The Illustrated Medieval Aviary and the Lay-Brotherhood", *Gesta*, 21: 63-74.
- 1989. "The Aviary-Bestiary at the Houghton Library, Harvard", en *Beasts and Birds* 1989: 26-52.
- ed. & trad., 1992. *The Medieval Book of Birds: Hough of Fouilloy's "Aviary"*, Medieval & Renaissance Texts & Studies, 80 (Binghamton,

- NY: Medieval & Renaissance Texts & Studies).
- 1995. “Zoology in the Medieval Latin Bestiary”, en *Man and Nature in the Middle Ages*, ed. Susan J. Ridyard & Robert G. Benson (Sewanee, TN: University of the South Press), pp. 223-245.
- 1996. “Twelfth and Thirteenth-Century Latin Sermons and the Bestiary”, *Compar(a)ison*, 1: 5-19.
- Deyermond, Alan, 1993. “Imágenes del bestiario en la poesía de Joan Roís de Corella”, en *Homenaje al Profesor José Fradejas Lebrero*, ed. José Romera Castillo et al. (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia), I, pp. 95-106.
- 2001. “El tejido en el texto, el texto tejido: las *chansons de toile* y poemas análogos”, en *Géneros literarios e interrelaciones de géneros en la literatura medieval*, ed. Fernando Carmona & Antonia Martínez = *Estudios Románicos* (Murcia), 11 (1999 [2001]): 71-104.
- Dronke, Peter, 1979-1980. “The Interpretation of the Ripoll Love-Songs”, *Romance Philology*, 33: 14-42.
- Dutton, Brian, ed., 1975. Gonzalo de Berceo, *El duelo de la Virgen; Los himnos; Los loores de Nuestra Señora; Los signos del Juicio Final*, Obras Completas, 3, Colección Tamesis, A18 (London: Tamesis Books).
- ed., con Jineen Krogstad, 1990-91. *El cancionero del siglo xv, c. 1360-1520*, Biblioteca Española del Siglo xv, Serie Maior, 1-7 (Salamanca: BESxv & Universidad de Salamanca).
- García, Michel, 1989. “El cancionero de Pero Marcuello”, en *The Age of the Catholic Monarchs, 1474-1516: Literary Studies in Memory of Keith Whinnom*, ed. Alan Deyermond & Ian Macpherson (Liverpool: Liverpool University Press), pp. 48-56.
- George, Wilma, & Brunsdon Yapp, 1991. *The Naming of the Beasts: Natural History in the Medieval Bestiary* (London: Duckworth).
- Gonçalves, Maria Isabel Rebelo, 1988. “Simbologia animal: prolongamentos clássicos na tradição literária da Idade Média”, en *Actas del I Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval, Santiago de Compostela, 2 al 6 de diciembre de 1985*, ed. Vicente Beltrán (Barcelona: PPU), pp. 321-327.
- Graham, Victor, 1962. “The Pelican as Image and Symbol”, *Revue de Littérature Comparée*, 36: 235-243.
- Guglielmi, Nilda, & Marino Ayerra Redín, trad., 1971. *El Fisiólogo: bestiario medieval* (Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires).
- Häring, N., 1973. “Notes on the *Liber Avium* of Hugues de Fouillooy”,

- Recherches de Théologie Ancienne et Médiévale*, 46: 53-83.
- Hillgarth, J. N., 1976-78. *The Spanish Kingdoms, 1250-1516*, 2 vols (Oxford: Clarendon Press).
- Hubaux, Jean, & Maxime Leroy, 1939. *Le Mythe du phénix dans les littératures grecque et latine*, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège, 82 (Liège: Université de Liège; Paris: Droz).
- James, M. R., ed., 1928. *The Bestiary, Being a Reproduction in Full of the MS li.4.26 in the University Library, Cambridge, with Supplementary Plates from Other MSS of English Origin, and a Preliminary Study of the Latin Bestiary as Current in England* (Oxford: The Roxburghe Club).
- Jong, Maerle, 1999. "The Birds of the South English Legendary", in *Discursos y representaciones en la Edad Media: Actas de las VI Jornadas Medievales*, ed. Concepción Company, Aurelio González, & Lillian von der Walde Moheno, Publicaciones de *Medievalia*, 22 (México: UNAM & Colegio de México), pp. 241-255.
- Kantorowicz, Ernst H., 1957. *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theology* (Princeton: Princeton University Press).
- Lugones, Néstor A., 1976. "El ave fénix en el *Libro de Alexandre*", *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 79: 581-586.
- ___ 1981. "Los Conjuros de Pedro Díaz de la Costana: entre la imprecación amorosa y el bestiario", en *Studia Hispanica in Honour of Rodolfo A. Cardona*, ed. Luis A. Ramos-García & Néstor A. Lugones (Austin: Studia Hispanica Editors; Madrid: Cátedra), pp. 263-279.
- McCulloch, Florence, 1970. *Mediaeval Latin and French Bestiaries*, University of North Carolina Studies in the Romance Languages and Literatures, 33, 3ª ed. (Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press).
- Macpherson, Ian, 1997. "Text, Context, and Subtext: Five *invenciones* of the *Cancionero general* and the Ponferrada Affair of 1485", en *The Medieval Mind: Hispanic Studies in Honour of Alan Deyermond*, ed. Ian Macpherson & Ralph Penny, Colección Támesis, A170 (London: Tamesis Books), pp. 259-74.
- ___ ed., 1998. *The "Invenciones y letras" of the "Cancionero general"*, Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar, 9 (London: Department of Hispanic Studies, Queen Mary and Westfield College).
- Malaxecheverría, Ignacio, 1979. "Notes sur le pélican au Moyen Âge", *Neophilologus*, 63: 491-497.
- ___ 1982. *El bestiario esculpido en Navarra* (Pamplona: Institución Príncipe de Viana).

- trad., 1986. *Bestiario medieval*, Selección de Lecturas Medievales, 18 (Madrid: Siruela).
- Maler, Bertil, ed., 1956. “*Orto do Esposo*”: *texto inédito do fim do século XIV ou começo do XV*, I & II (Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro).
- Manero Sorolla, M^a del Pilar, 1991. “La imagen del ave fénix en la poesía del cancionero: notas para su estudio”, *Anuario de Estudios Medievales*, 21: 291-305.
- Martín Pascual, Llúcia, 1996. *La tradició animalística en la literatura catalana medieval* (Alacant: Generalitat Valenciana & Instituto de Cultura Juan Gil-Albert).
- Martínez Pereiro, Carlos Paulo, 1996. *Natura das animalhas: bestiario medieval da lírica profana galego-portuguesa*, Campus, 2 (Vigo: Edicións A Nosa Terra).
- Martínez Romero, Tomàs, 2000. “De poesía i lògica corellana: comentaris a *La mort per amor*”, *Estudis Romànics*, 22: 197-212.
- Mateos Royo, José Antonio, 2001. “Los entremeses en Aragón durante el siglo XV: teatro religioso y homenaje político”, *Hispanic Research Journal*, 2: 15-25.
- Mermier, Guy R., 1989. “The Phoenix: Its Nature and Place in the Tradition of the *Physiologus*”, en *Beasts and Birds* 1989: 69-87.
- Michael, Ian, 1970. *The Treatment of Classical Material in the “Libro de Alexandre”*, Publications of the Faculty of Arts, 17 (Manchester: Manchester University Press).
- Miquel i Planas, R., ed., 1913. *Obres de J. Roïç de Corella* (Barcelona: Biblioteca Catalana).
- Moralejo, José-Luis, ed. & trad., 1986. “*Cancionero de Ripoll*” (anónimo) / “*Carmina Riuipullensia*” (MS. 74, *Riuipullensis*) (Barcelona: Bosch).
- Oliveira, António Resende de, 1994. *Depois do Espectáculo Trovadoresco: a estrutura dos cancioneiros peninsulares e as recolhas dos séculos XIII e XIV*, Autores Portugueses, Serie Ensaio, 2 (Lisboa: Edições Colibri).
- 1995. *Trobadores e xogrades: contexto histórico* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia).
- Orduna, Germán, ed., 1987. Pero López de Ayala, *Rimado de palacio*, Clásicos Castalia, 156 (Madrid: Castalia).
- Oroz Reta, José, Manuel-A. Marcos Casquero, [Wallace M. Lindsay], & Manuel C. Díaz y Díaz, ed. & trad., 1982-1983. San Isidoro de Sevilla, “*Etimologías*”: *edición bilingüe*, Biblioteca de Autores Cristianos, 433-434 (Madrid: Editorial Católica).
- Owst, G. R., 1961. *Literature and Pulpit in Medieval England: A Neglected Chapter in the History of English*

- Letters & of the English People*, 2ª ed. (Oxford: Basil Blackwell). 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.
- Panunzio, Saverio, ed., 1963-64. *Bestiarius*, Els Nostres Clàssics, A91-92 (Barcelona: Barcino).
- Prince, Dawn E., ed., 1995. *The Aragonese Version of Brunetto Latini's "Libro del trasoro"*, Dialect Series, 15 (Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies).
- Reckert, Stephen, & Helder Macedo, 1996. *Do Canioneiro de Amigo*, 3ª ed., Documenta Poética, 3 (Lisboa: Assírio & Alvim).
- Riquer, Martí de, ed., 1954. Gilabert de Próixita, *Poesies*, Els Nostres Clàssics, A76 (Barcelona: Barcino).
- Rowland, Beryl, 1978. *Birds with Human Souls: A Guide to Bird Symbolism* (Knoxville: University of Tennessee Press).
- Russell, Peter E., ed., 1991. Fernando de Rojas, *Comedia o tragicomedia de Calisto y Melibea*, Clásicos Castellana, 191 (Madrid: Castalia).
- Sánchez Sánchez, Manuel Ambrosio, 1994. "Los Bestiarios en la predicación castellana medieval", en *Actas del III Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Salamanca, 3 al 6 de octubre de 1989)*, ed. María Isabel Toro Pasqua (Salamanca: Biblioteca Española del Siglo xv & Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana), II, pp. 915-21.
- Schib, Gret, ed., 1977. Sant Vicent Ferrer, *Sermons*, IV, Els Nostres Clàssics, B7 (Barcelona: Barcino).
- Shergold, N. D., 1967. *A History of the Spanish Stage from Medieval Times until the End of the Seventeenth Century* (Oxford: Clarendon Press).
- Shiple, George A., 1984. "Bestiary Imagery in *La Celestina*", *Revista de Estudios Hispánicos* (Puerto Rico), 9 (1982 [1984]: *Homenaje a Stephen Gilman*): 211-218.
- Strong, Bryan, 1984. "El Rimado de Palacio: algunas observaciones sobre las fuentes de la sátira de los estados de López de Ayala", en *Estudios dedicados a James Leslie Brooks presentados por sus colegas, amigos y discípulos*, ed. J. M. Ruiz Veintemilla (Barcelona: Puvill & University of Durham), pp. 207-222.
- Thordstein, Arvid, ed., 1941. *Le Bestiaire d'amour rimé: poème inédit du XIIIe siècle*, Études Romanes de Lund, 2 (Lund: C. W. K. Gleerup; Copenhagen: Ejnar Munksgaard).
- Tisdall, M. W., 1998. *God's Beasts: Identify and Understand Animals in Church Carvings* (Plymouth: Charlesfort Press).
- Walberg, Emmanuel, ed., 1900. *Le Bestiaire de Philippe de Thaün* (Lund: H. J. Möller; Paris: H. Welter).
- Whinnom, Keith, 1970. "Hacia una interpretación y apreciación de

las canciones del *Cancionero general* de 1511”, *Filología*, 13 (1968-69 [1970]): *Homenaje a don Ramón Menéndez Pidal*): 361-381.

___ 1981. *La poesía amorosa de la época de los Reyes Católicos*, Durham Modern Languages Series: Hispanic Monographs, 2 (Durham: University of Durham).

White, T. H., trad., 1954. *The Book of Beasts, Being a Translation from a*

Latin Bestiary of the Twelfth Century (London: Jonathan Cape).

Wittkower, Rudolf, 1942. “Marvels of the East: A Study in the History of Monsters”, *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 5: 159-197.

Wittlin, Curt, ed., 1976. Brunetto Latini, *Llibre del tresor*, Els Nostres Clàssics, A111 (Barcelona: Barcino).

Yapp, Brunston, 1981. *Birds in Medieval Manuscripts* (London: The British Library).



DEYERMOND, Alan: “Catro aves do bestiario na España medieval”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 15-47.

Resumo: O tardo-clásico *Physiologus* e o seu descendente, o bestiario medieval, empregan información pseudo-zoolóxica sobre animais como vehículo para o ensino moral cristián. Os sermóns populares fan un uso exhaustivo dos *exempla* tomados do bestiario, difundindo así o coñecemento do material do bestiario entre un amplo público. Aínda que os manuscritos dos bestiarios latinos son moi escasos na Península Ibérica e hai moi poucas traducións, os escritores hispano-medievais empregan a miúdo animais do bestiario como imaxes. Este artigo estudia algunhas aparicións de catro aves do bestiario —a aguiá, o voitre, o fénix e o pelicano— en textos escritos en verso e prosa medievais casteláns, galego-portugueses, cataláns e hispano-latinos desde finais do século XII ata comezos do XVI.

Palabras chave: Bestiario. Aguiá. Imaxe. Literatura medieval. Pelicano. Fénix. *Physiologus*. Sermón. Voitre.

Resumen: El tardo-clásico *Physiologus* y su descendente, el bestiario medieval, usan información pseudo-zoológica sobre animales como vehículo para la enseñanza moral cristiana. Los sermones populares hacen un uso exhaustivo de los *exempla* tomados del bestiario, difundiendo así el conocimiento del material del bestiario entre un amplio público. Aunque los manuscritos de los bestiarios latinos son muy escasos en la Península Ibérica y existen muy pocas traducciones, los escritores hispano-medievales emplean a menudo los animales del bestiario como imágenes. Este artículo estudia la aparición de cuatro aves del bestiario —el águila, el buitre, el fénix y el pelicano— en tex-

tos escritos en verso y prosa medievales castellanos, gallego-portugueses, catalanes e hispano-latinos desde finales del siglo XII hasta principios del XVI.

Palabras clave: Bestiario. Águila. Imagen. Literatura medieval. Pelicano. Fénix. *Physiologus*. Sermón. Buitre.

Summary: The late-classical *Physiologus* and its descendant the medieval bestiary use pseudo-zoological information about animals as a vehicle for Christian moral teaching. Popular sermons make extensive use of *exempla* drawn from the bestiary, thus spreading knowledge of bestiary material to a wide public. Manuscripts of the Latin bestiaries are very rare in the Iberian Peninsula, and there are very few translations, yet medieval Hispanic writers often use bestiary animals as images. This article studies some occurrences of four birds from the bestiary eagle, vulture, phoenix and pelican in medieval Castilian, Galician-Portuguese, Catalan and Hispano-Latin verse and prose from the end of the twelfth century to the beginning of the sixteenth.

Key-words: Bestiary. Eagle. Image. Medieval literature. Pelican. Phoenix. *Physiologus*. Sermon. Vulture.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 15-10-2001.

Traducción do orixinal inglés feita por Ana Belén López Pérez.



ARTE E XEOMETRÍA OS TEXTOS DE ENSINANZA

Lino Cabezas Gelabert*
Universitat de Barcelona

ARTE E XEOMETRÍA, UN DEBATE SECULAR

Las preocupaciones geométricas tienden a la utopía y son poco propicias a la erección. De lo que, por otra parte, los geómetras no andan muy sobrados.

Salvador Dalí
Diario de un genio

Máis alá da provocadora ironía surrealista do comentario de Salvador Dalí existe unha cousa certa: a Xeometría foi sempre algo polémico no seo das artes. É fácil comprobar como, con frecuencia, a través de distintas controversias, as institucións de ensinanza debateron acerca das súas funcións e necesidade.

Sirva de exemplo un famoso informe de Goya do ano 1792, sobre o estudio das artes en xeral e a pintura en

particular, remitido a Bernardo de Iriarte, viceprotector da Academia de Bellas Artes de San Fernando. Alí o pintor restáballe importancia á ensinanza da Xeometría, escribindo que na academia “tampoco se debe prefijar tempo de que estudien Geometría, ni Perspectiva para vencer dificultades en el dibujo, que este mismo las pide necesariamente a su tiempo a los que descubren disposición, y talento, y cuanto más adelantados en él, más fácilmente consiguen las ciencias en las demás artes”¹.

Con estas palabras Goya contradecía a opinión máis estendida entre os académicos da súa época. No mesmo momento Mariano Salvador de Maella defendía noutro informe o sistema vixente naqueles anos, onde cada alumno podía asistir ó curso de Debuxo só despois do de Xeometría².

* Catedrático de Debuxo.

¹ A Carta de Goya está publicada no catálogo da exposición: *Renovación. Crisis. Continuismo. La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en 1792*, Madrid, Real Academia de BB. AA. de San Fernando, 1992.

² Claude Bédard, *La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (1744-1808)*, Madrid, Fundación Universitaria española, 1989, p. 218.

Daquela aceptábase que a Xeometría, a Perspectiva e a Anatomía eran tres piares teóricos fundamentais e necesarios en calquera Academia de Belas Artes, tal como sucedía na de San Lucas de Roma, a Clementina de Bolonia ou a de pintura e escultura de París. En consonancia con estas, a Academia de San Fernando de Madrid creara a partir do ano 1766 estas tres cátedras a instancias do ilustrado escultor Felipe de Castro e o apoio explícito de Antonio Rafael Mengs, primeiro pintor de cámara³.

Débase advertir, non obstante, que a ensinanza daquelas disciplinas, tal como coñecía e podía constata-lo mesmo Goya, adoeceía dun exíguo e case nulo panorama de textos no que tamén os profesores encargados de impartilas carecían, salvo honrosísimas excepcións, dun adecuado nivel de coñecementos⁴.

Estas circunstancias, a preparación dos profesores e a calidade dos libros de texto, van ser, sen dúbida ningunha, tanto onte coma hoxe, as pedras angulares onde se sustenta a calidade dos sistemas educativos.

Nos nosos propios días moitos profesores de ensinanzas artísticas teñen dúbidas acerca das funcións e o

porqué da presenza da Xeometría dentro do panorama de materias que conforman os plans de estudio e, particularmente, o papel que ocupa en relación co Debuxo. Non son poucos os que ven na Xeometría algo estraño, alleo ás artes e máis propio ou exclusivo da cultura científica, algo que, segundo eles, distrae dos intereses propios da arte.

Ante esta cuestión non é suficiente responder con argumentos históricos pomposos e conformarse afirmando que a Xeometría sempre estivo relacionada coas artes. En efecto, pódense remonta-los testemuños no pasado, tanto como se desexe, para atopalo aval, nada sospeitoso, de opinións en favor da Xeometría e contribucións como as de Vitruvio na Antigüidade, Durero no Renacemento ou, contemporaneamente, Le Corbusier.

Para axudar a dar unha resposta oportuna a todas estas cuestións, os libros de texto poden ser un argumento clarificador. Por iso non se debe perder de vista un feito: forma parte do traballo de calquera profesor actual coñecer e domina-los textos, así como manterse permanentemente informado para transmitirles ós alumnos a curiosidade

3 O mellor estudio sobre a fundación e os primeiros anos da Real Academia de Bellas Artes de San Fernando continúa sendo a tese doutoral do hispanista francés Claude Bédar, publicada en francés no ano 1973 e traducida ó castelán na edición citada na nota anterior.

4 Nun documentado traballo de Alicia Quintana Martínez sobre a Academia de San Fernando, dedícase unha parte da publicación que o recolle ás “materias que se impartían. Elaboración de los libros de texto”. Ali se describen e analizan os testemuños da mediocridade e frustrados empeños da política editorial da Academia. Alicia Quintana Martínez, *La arquitectura y los arquitectos en La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando 1744-1774*, Madrid, Xarait, 1983, pp. 64-75.

e actitude crítica que os mesmos textos deberían ser capaces de fomentar.

En contra doutro malentendido, non é totalmente certa a afirmación de que os saberes xeométricos en particular están estabilizados ou que quedaron concluídos no pasado. En efecto, tamén a través dos textos, os testemuños históricos demostran que os contidos de disciplinas como a Xeometría non permaneceron inmutables, contradicindo deste xeito a idea de que non poidan ou deban adaptarse á mesma evolución científica, tecnolóxica ou cultural.

XEOMETRÍA E XEOMETRÍAS

Actualmente é case imposible falar de Xeometría sen adxectivo. Despois de definirse habitualmente como unha “disciplina científica que estudia rigorosamente o concepto de espacio e as figuras que nel se poden imaxinar”, adóitase adxectivo: euclidiana, analítica, métrica, descritiva, proxectiva, plana, do espacio, cinematográfica, diferencial, de n dimensións, e un longo etcétera onde se inclúen algunhas denominacións sinónimas tal e como sucede coa Xeometría clásica, coñecida tamén como euclidiana ou intuitiva.

Por outra parte, a Xeometría adxectiva algúns tipos de arte: os chamados estilos xeométricos, entre os que se atopan a abstracción xeométrica ou a

ornamentación xeométrica estudiada nas artes aplicadas. De forma similar tamén se utiliza como adxectivo para cualificar un tipo de debuxo: o debuxo xeométrico.

A pesar da orixe remota da fundación da Xeometría, a maior parte das súas ramas son de recente fundación, dos séculos XVIII e XIX. No primeiro deles consolídase ou formulan as xeometrías analítica, diferencial, descritiva e proxectiva e no segundo as chamadas xeometrías non euclidianas.

Aínda que non é posible profundar nestas páxinas, si debe apuntarse que as xeometrías non euclidianas do século XIX, a pesar da súa importancia científica, só teñen unha conexión remota, indirecta, ou case nula coas artes. Non é en van que as xeometrías non euclidianas, ou modernas, fundamentalmente a elíptica ou de Riemann e a xeometría hiperbólica de Lobachévski, tamén se coñecen como non intuitivas a causa da imposibilidade da súa representación con figuras do espacio sensible⁵.

Nestas páxinas abordámo-lo vasto campo da Xeometría desde un punto de vista particular: as súas relacións co mundo da arte e a educación artística a través dos libros de texto. Este feito reduce o amplísimo panorama da Xeometría a un campo máis pequeno, ó que provisionalmente se lle

⁵ As xeometrías non euclidianas están asociadas primordialmente ós nomes de Carl Friedrich Gauss (1777-1857), Nicolai Ivanovich Lobachewsky (1792-1856) e Janos Bolyai (1802-1860), sen esquecer a precursores como Girolamo Saccheri (1667-1733), Johann Heinrich Lambert (1728-1777), ou Adrien Marie Legendre (1752-1833).



Salvador Dalí, *50 Secretos mágicos para pintar* (1949): "Anotación nunha páxina do libro do príncipe Matila Ghica".

podería da-lo nome de xeometría gráfica. Para tratar este tema tamén é preciso aborda-la análise e desprenderse dalgúns prexuízos moi estendidos.

O divorcio academicista entre a cultura artística e a cultura científica impuxo unha rixida fronteira entre ambas, e foi a causa dalgúns prexuízos que non resisten unha mínima análise conceptual ou histórica. Ante o dilema

daquel esquema, á Xeometría esixíuse-lle posicionarse como unha cuestión científica ou filosófica allea ó mundo da arte ou, se pretende vincularse coa arte, debe subordinarse a ela para asumir un papel exclusivamente instrumental e accesorio. Por todo iso, segundo esta crenza, algúns consideran a Xeometría como un tema do que é posible prescindir desde os intereses da arte sen perder nada esencial para ela.

Sen ser drástico ante ese dilema débese afirmar que, ó non coincidi-los intereses, xeralmente prácticos, dos artistas cos intereses puramente especulativos dos matemáticos, é posible falar dun tratamento diferente da Xeometría desde cada unha destas posicións. Este fenómeno non é algo recente, segundo a investigación histórica a polarización pódese recoñecer e remontar algúns séculos atrás.

XEOMETRÍA PRÁCTICA

Remontándonos ata a Idade Media podemos comprobar cómo a Xeometría práctica dos artífices, coñecida co nome latino de *geometria fabrorum*, estaba claramente diferenciada da Xeometría teórica que formaba parte, xunto coa Aritmética, a Astronomía e a música, do *quadrivium* das artes liberais. Así mesmo, o *quadrivium* e o *trivium* (Retórica, Gramática e Dialéctica) constituían o sistema de ensinanza escolástica nas universidades medievais⁶.

⁶ Un interesante e documentado artigo onde se aborda esta cuestión é o de José A. Ruiz da Rosa, "Geometria fabrorum o la antítesis de las teorías sofisticadas", *Boletín Académico*, núm. 7, outubro 1987.

Como un exemplo das funcións da Xeometría práctica dos artistas do século XIII, no coñecido *Caderno* de debuxos do mestre de obras Villard de Honnecourt lense estas palabras: “Aquí comeza o método dos debuxos do retrato, tal e como a arte da Xeometría o ensina para traballar con soltura. E na outra páxina os da albanelería”⁷.

En efecto, na Idade Media coexistían dous saberes xeométricos independentes: o dos homes de estudio e o dos artesáns, dúas liñas separadas entre as que, sen embargo, haberá contactos e contribucións mutuas exercendo en cada momento diferente influencia sobre as artes. Sen embargo a orixe era común: a habilidade ancestral do ser

humano para recoñecer e comparar distintas formas e tamaños que, a través dos séculos, constituirán un corpo de coñecementos encamiñados a clasificar e estudia-la extensión, posición e forma dos obxectos.

Tras estas consideracións, arte, tratados e xeometría poden ser tres elementos que, relacionados entre si, sirvan a través da historia para axudar a comprender mellor a estrutura complexa da ensinanza das artes e das institucións dedicadas a ela.

Para comezar hai que precisar que, se un libro de texto é algo destinado ós alumnos dun centro de ensinanza, só se podería falar, estrictamente, de libros de texto de Xeometría despois da



Villard de Honnecourt, *Caderno*, século XIII. Debuxos segundo a “arte da xeometría”.

⁷ Villard de Honnecourt, *Caderno*, século XIII, Madrid, Akal, 1986, lám. 36, p. 134.

invención da imprenta a mediados do século XV e en relación coas institucións de ensinanza posteriores a esta data. Non obstante, a fundación dos saberes xeométricos recollidos polos libros de texto é algo anterior, remóntase á orixe da historia, tal e como ocorre coas mesmas institucións de ensinanza e as obras escritas.

NON HAI CAMIÑO DE REIS EN XEOMETRÍA

Sen se poder definir como un libro de texto na súa estricte acepción, aínda que nalgunhas ocasións fose utilizado como tal, a grande obra de Euclides, *Os Elementos de Xeometría* (300 a. C.) está considerada por moitos, xunto coa Biblia, como o libro máis lido do mundo, un *best seller* durante máis de vinte séculos⁸.

As súas orixes como unha disciplina autónoma deben remontarse ó pensamento grego e nacen coa consciencia de que os coñecementos xeométricos non só se poden obter a través da experimentación sensible co mundo físico, senón que poden deducirse encadeando razoamentos nunha secuencia lóxica. Inventábase entón o método axiomático da xeometría deductiva onde os *Elementos* se estable-

cerían como o seu mellor e máximo expoñente.

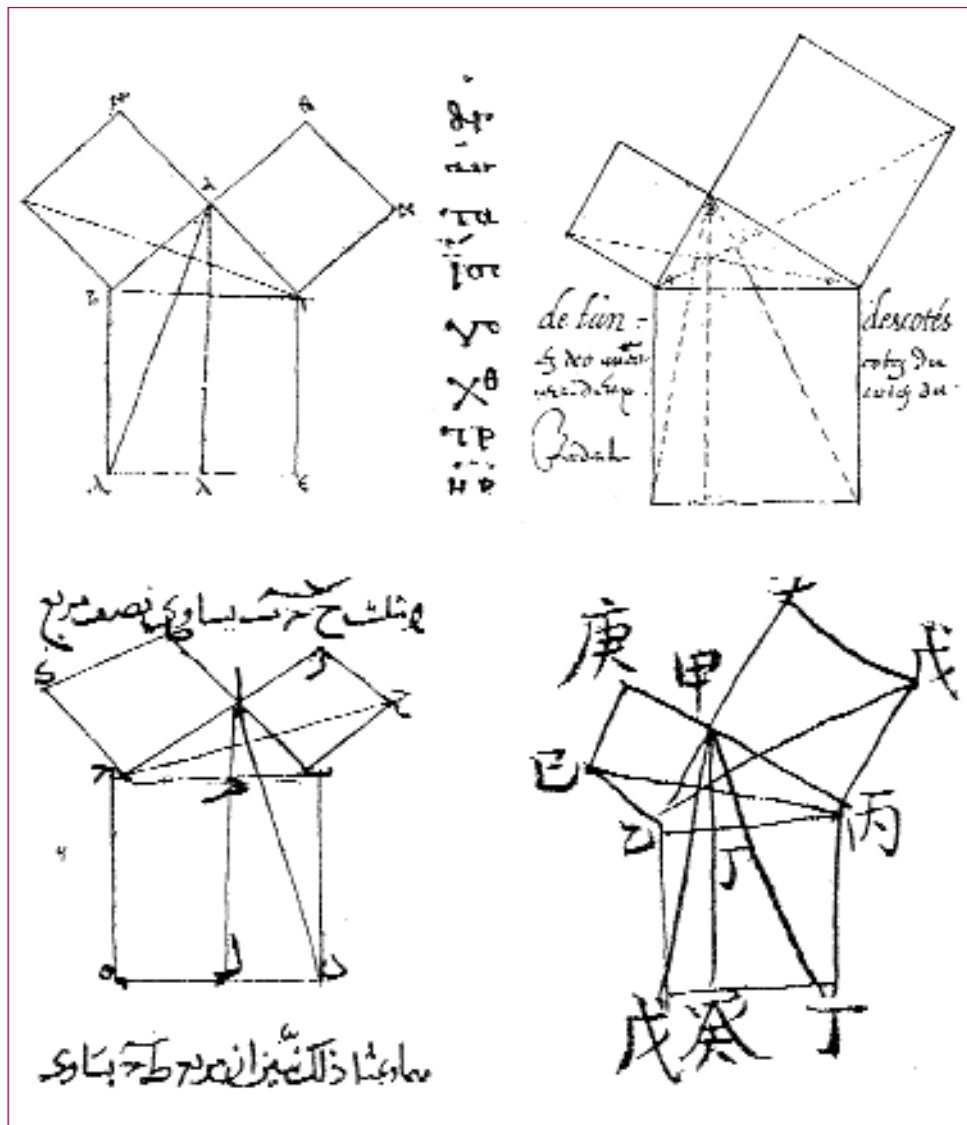
Séculos máis tarde este texto padeceu unha escolarización ó transformarse, simplificándose, no manual de Xeometría por excelencia. Converteuse, primeiro polo mundo árabe e despois pola escolástica, nun libro adaptable ós usos de cada cultura para asumir no futuro unha posición hexamónica mantida ata chegar á ensinanza media e universitaria do século XIX no que terminaría perdendo o seu privilexio secular.

Adóitase data-la culminación do método axiomático dos *Elementos* coa publicación en 1899 dos *Grundlagen der Geometrie* —Fundamentos da Xeometría— de David Hilbert, onde este matemático alemán estableceu cinco grupos de axiomas pensando en termos lóxicos e non intuitivos⁹.

As revisións críticas da Xeometría clásica tampouco estiveron exentas de paixón, no ano 1959 escoitouse o berro “¡Abaixo Euclides!” nun congreso de Matemáticas realizado en Royaumont, ó norte de París. Este anatema, pronunciado polo francés Jean Dieudonné, non estaba dirixido en contra do propio Euclides senón en contra dunha con-

⁸ Os *Elementos*, ó contrario do que ocorre noutras linguas, non tiveron unha traducción completa en castelán ata datas moi recentes. Esta circunstancia compénsase pola calidade e o coidado da edición publicada en tres volumes: Euclides, *Elementos*, introducción de Luis Vega, trad. e notas de María Luisa Puertas Castañaos, Madrid, Gredos, 1991-1996.

⁹ David Hilbert, *Fundamentos de la Geometría*, introducción de José Manuel Sánchez Ron, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1991.



Euclides, *Elementos de Xeometría* (300 a. C.). Teorema de Pitágoras segundo un manuscrito grego do século IX, outro árabe do século XIII, outro francés do século XVI e outro chinés do século XVIII.



David Hilbert, *Fundamentos da Xeometría*. Primeira edición alemá en 1899.

cepción clásica e conservadora da ensinanza das Matemáticas que, segundo o seu criterio, non se adaptaba á evolución do coñecemento. Non obstante, a clave do éxito histórico de Euclides consistiu, máis alá de chegar a identificalo seu nome cunha disciplina matemática, en nomear un método de axiomatización. Neste sentido é moi clara esta precisión: “Euclides, para as numerosas xeracións que se nutriron

da súa substancia, pode que fose menos un profesor de Xeometría ca un profesor de lóxica”¹⁰.

A transcendencia e sofisticación do chamado método axiomático, formulado na obra máis traducida da historia da ciencia, pode quedar ilustrada con algunhas das lendas que ó longo do tempo rodearon a figura de Euclides. Cóntase que o rei de Exipto, Tolomeo I Sóter, fundador da Biblioteca de Alexandria, se interesara por unha vía de acceso ó coñecemento xeométrico menos fatigosa, máis rápida e chá cá dos *Elementos*; a resposta atribuída a Euclides sería algo seca e cortante: “Non hai camiño de reis en Xeometría”, en definitiva algo que non é sinxelo e require tempo, dedicación, esforzo e estudo.

Outra anécdota histórica dá unha idea precisa da capacidade dos *Elementos* para se converteren nun poderoso instrumento de argumentación e razoamento lóxico. Trala creación da misión xesuíta na China a finais do século XVI, a necesidade de lograr unha máxima eficiencia na evanxelización levou os xesuítas a poñer en marcha un programa de culturización científica. Matteo Ricci, fundador da misión no ano 1583, naquela estratexia fixo que, no ano 1606, o seu discípulo Paolo Sui traducise ó chinés os primeiros seis libros dos *Elementos* de Euclides. Aque-la tradución, segundo un testemuño

10 Brunschvicg, *Les étapes de la Philosophie mathématique*, París, 1947. Citado en Luis Vega, “Introducción” ós *Elementos* de Euclides, Madrid, Gredos, 1991, tomo 155, p. 47.

da época, para os chineses “foi cousa de gran marabilla, deste xeito xamais visto, o tipo de libro e a maneira de probar e demostrar con tal evidencia”¹¹.

CIENCIA DAS CIENCIAS

Os anos da primeira tradución ó chinés dos *Elementos* de Euclides eran os primeiros do século XVII, coñecido posteriormente como o século da Revolución científica. Nel a Xeometría recoñeciáse e xogou o papel de *scientia universalis* ou *scientia scientiarum* —ciencia de tódalas ciencias. Estaba considerada como o vehículo de acceso, por excelencia, a tódolos niveis do pensamento e as actividades humanas entre as que se incluía, obviamente, a arte.

Neste contexto explícanse algúns feitos como a estrutura da obra mestra do filósofo Spinoza (1632-1677), titulada *Ethica, ordine geometrico demonstrata*, que, ó igual cós seus *Principios da filosofía cartesiana* están *more geometrico demonstratae*, isto é: demostradas de modo xeométrico a partir de definicións, seguindo con axiomas, para chegar ás proposicións das que se poden segui-los corolarios. A algunhas das demostracións de proposicións seguen escolios onde se encontra o máis interesante da doutrina de Spinoza. En definitiva, o filósofo procede co mesmo modo deductivo ou axiomático dos *Elementos*.

A importancia dada ó razoamento lóxico-deductivo da Xeometría é algo evidente no pensamento grego, con antecedentes representados na coñecida máxima da Academia platónica (s. IV a. C.), “Que non entre ninguén aquí que non saiba Xeometría”. Hai que recordar, ó respecto, que a Xeometría é unha creación do espírito grego e que, ademais, durante algúns séculos a investigación matemática se desenvolveu no seo de diversas escolas filosóficas. Por tales razóns a frase da Academia hase de entender no contexto do pensamento pitagórico e platónico buscando unha orde filosófica ideal formulable nos sistemas aritméticos e na comparación das figuras xeométricas.

Polo tanto, os antecedentes e a cronoloxía da nosa cultura xeométrica ten esta orde: a transmisión dos *Elementos* farase primeiro en versións gregas manuscritas, máis tarde a través de traducións do grego ó árabe no século IX, traducións latinas das versións árabes no século XII, edicións impresas de versións e exposicións en latín a finais do século XV, pouco despois, edición de versións latinas a partir do grego, máis tarde versións en linguas vernáculos e, por fin, edición crítica do texto a finais do século XIX.

A primeira tradución española en vulgar castelán da obra de Euclides data de 1576 e pode dar unha idea da súa aplicación universal e aceptación.

11 Recollido en Massimo Scolari, “A prospettiva gesuita in Cina”, *Casabella*, núm. 507, 1984, p. 49.

Nela, entre outras cousas pódese ler na introducción “Al curioso lector”:

[...] de aquí penden todas las artes y ciencias. En las cuales clarísimamente se ve la necesidad que tienen de la geometría. Porque si procedemos de una en otra hallaremos que lo principal que tienen en las artes la arquitectura en el diseñar de las plantas y las constituciones de los alzados de los edificios, y de donde más se ayuda, es de la geometría. Y así se ve claro que por falta de esta ciencia se han caído muchos edificios, por no les haber dado la forma debida y que les era necesaria. La pintura y escultura en sus diseños y dibujos (como parece por Alberto Durero en el libro de Symmetria corporishumani, y por León Baptista Alberto en los de pittura) tienen tanta necesidad de ella, que lo principal de su arte está puesto, y consiste en el buen conocimiento de la geometría, sin la cual a ninguna cosa de las que hacen se le puede dar buena proporción y medida¹².

LIBROS EN ROMANCE TRADUCIDOS DO LATÍN,

Nestes anos, a vulgarización do coñecemento facíase posible, entre outras circunstancias, gracias á invención da imprenta. Do mesmo xeito, o abandono do latín escolástico da universidade tradicional en favor das lin-

guas vulgares supuxo un profundo cambio nas novas institucións con aires humanistas e intereses técnicos, un feito que provocaría a reacción dalgunha opinión social. Rodrigo Zamorano, como primeiro traductor da obra de Euclides vese obrigado a defender nas mesmas páxinas a súa versión castelá dos *Elementos* fronte á opinión contraria da época: “Pareciendome mejor el provecho que a los unos hacía que no la murmuración que por fuerza tengo de sufrir de los demás, que les parece, que el andar las ciencias en lengua vulgar es hacerlas mecánicas, no mirando que los autores que al principio las escribieron, las dejaron escritas en lengua que entonces era tan vulgar como ahora lo es la nuestra”¹³.

Esta xustificación non será necesaria poucos anos máis tarde, xa que a traducción da segunda obra de Euclides —a *Óptica*— terá a licencia e privilexio do rei Felipe II que autoriza, en 1584, a súa publicación co título de *La Perspectiva y la Especularia de Euclides traducidas en vulgar Castellano por Pedro Ambrosio Ondériz*, onde o mesmo traductor lembrará “la razón que hubo para hacerlo fue que como V. M. ordenó que en esta su corte se leyesen las Mathematicas en lengua castellana”¹⁴.

¹² *Los seis libros primeros de la geometría de Euclides. Traducidos en lengua española por Rodrigo Çamorano astrólogo y matemático, y catedrático de cosmografía por Su Magestad*, Sevilla, Alonso de la Barrera, 1576.

¹³ *Ibidem*, folio 7v.

¹⁴ *La Perspectiva y Especularia de Euclides. Traducidas en vulgar Castellano, y dirigidas a la S. C. R. M. Del Rey don Philippe nuestro Señor. Por Pedro Ambrosio Onderiz su criado*, Madrid, Viuda de Alonso Gómez, 1585.



Los seis libros primeros de la geometría de Euclides.
Primeira edición castelá traducida por Rodrigo Zamora-
no (1576).

As consecuencias das políticas editoriais de textos en linguas vulgares, ó alcance de capas máis amplas da poboación, implicarán profundos cambios nos usos culturais e sociais. O fenómeno non escapa á burla política-mente reaccionaria de Quevedo a pesar de que el mesmo traducira algunhas obras clásicas ó castelán: “y yo y algunos libreros nos condenamos [...], por lo que hicimos barato de los libros en romance y traducidos de latín, sabiendo ya con ellos los tontos lo que encarecían en otros tiempos los sabios; que ya hasta el lacayo latiniza, y hallarán a Horacio en castellano en la caballería” (*Las Zahúrdas de Plutón*).



Euclides, Óptica. Primeira traducción castelá, ano 1585,
Pedro Ambrosio Onderiz.

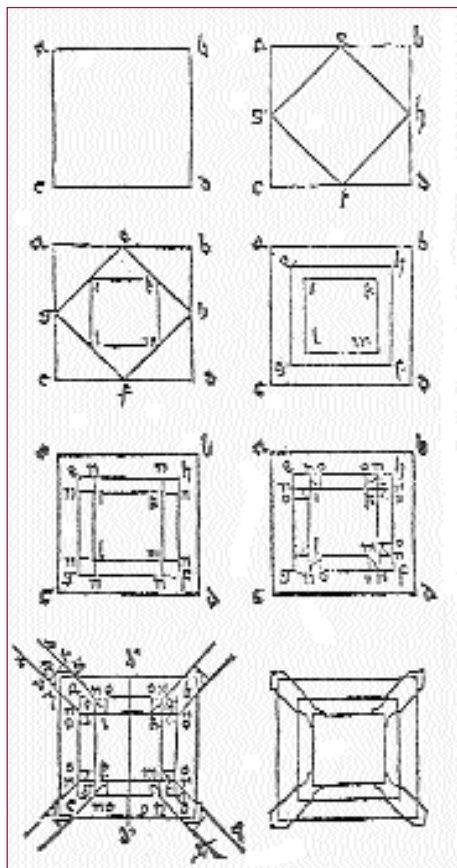
GEOMETRIA DEUTSCH

Coa aparición da imprenta, paralelamente á edición dos textos clásicos conservados e transmitidos pola ciencia árabe e a tradición escolástica, publicáronse os coñecementos xeométricos dos talleres medievais: a *geometria fabrorum* que, ata daquela, se divulgara gracias á transmisión oral no seo das organizacións gremiais.

A *geometria fabrorum* dos artífices medievais xestárase como algo independente de calquera reflexión teórica e que tiña como fin, ademais de resolver problemas inmediatos de construción, xerar un amplo repertorio de formas baseadas na construción de diagramas xeométricos aplicables a distintos oficios. A supervivencia daqueles métodos e a supervivencia actual foi posible gracias a que algúns mestres canteiros alemáns, en contra das estrictas ordenanzas dos gremios, decidiron publicalos segredos do seu oficio nos albores do Renacemento. Son os traballos de Roriczer, Schmuttermayer e Lechler¹⁵.

Tomando como exemplo o primeiro destes autores, Matthaus Roriczer, sabemos que publicou dúas pequenas obras onde quedaron recollidos procesos empíricos, sen demostración nin razoamento ningún. Nunha delas, a máis coñecida, *Büchlein von der Fialen gerechtigkeit* —Libro da construción exacta dos pináculos— danse as instrucións para trazar pináculos a través dun conxunto de douscentos trinta e catro pasos ou operacións ilustradas con dezaoito figuras. A outra obra do mesmo autor, publicada despois de 1486, é a súa *Geometria deutsch* —a Xeometría en alemán— que tería unha segunda edición dez anos despois da primeira.

A *Geometria deutsch*, de Roriczer, é un pequeno tratado, complementario doutro do mesmo autor, no que se dan



Roriczer, *Libro de la construcción exacta de los pináculos* (1486).

receitas para a construción de figuras xeométricas elementais. Estas construcións demostran que a xeometría utilizada non era en absoluto aquela xeometría culta dos intelectuais escrita en

¹⁵ Unha reseña sobre estas obras pódese consultar nunha tese doutoral publicada en forma de libro: J. A. Ruiz de la Rosa, *Traza y Simetría de la Arquitectura*, Universidad de Sevilla, 1987, pp. 295-309.

latín conforme coa tradición dos *Elementos*; eran trazados prácticos, realizados con regra e compás, necesarios para o exercicio duns oficios que, no século XV utilizaban as linguas do vulgo para consolida-la súa propia tradición, afastada, cada vez máis, do latín. De aí a súa denominación de Xeometría en alemán.

O rudimentario daquelas xeometrías prácticas dos oficios xustifica que, aínda na actualidade, se denomine pexorativamente como “xeometría de xastre” a toda aquela cun carácter práctico e elemental, aínda que este nome non só sexa o máis adecuado, senón que tamén estea avalado historicamente. En efecto, o *Libro de Geometría, Práctica y Traça. El qual trata de lo tocante al officio de sastre* (1580), de Juan de Alcega, non é unha publicación ocasional. A obra, que leva a aprobación dos mestres de xastrería, foi reeditada e serviu de modelo para outras posteriores¹⁶. Á publicación desta seguiu *Geometría y Traça para el officio de sastres*, editada en Sevilla en 1588¹⁷ á que

tamén seguiron outros textos dedicados ó mesmo tema¹⁸.

A dos xastres era unha xeometría moi similar á que rexía a práctica de calquera oficio, sobre todo da cantería. Tal como podemos ler nun contrato dun mestre de obras do ano 1587 para facer unha capela especificase, coa fórmula habitual, que se realizaría “El tablamento con su papo de paloma y filetes [uns tipos de molduras] bien ordenados en arte de geometría”¹⁹.

No caso español, no panorama dos tratados, consérvase un dos mellores testemuños europeos da xeometría utilizada polos constructores medievais, aínda que o dito tratado se mantivo inédito a través de versións manuscritas ata chegar a datas recentes. Trátase dun manuscrito (1560-1570) do arquitecto Rodrigo Gil de Hontañón²⁰ que recolle nas súas páxinas a tradición dos trazados xeométricos medievais que coñeceu do seu pai, constructor de catedrais coma el²¹.

16 O contexto e as referencias á publicación desta obra foron estudiasdas en: José María López Piñero, *Ciencia y técnica en la sociedad española de los siglos XVI y XVII*, Barcelona, Labor, 1979, p. 176.

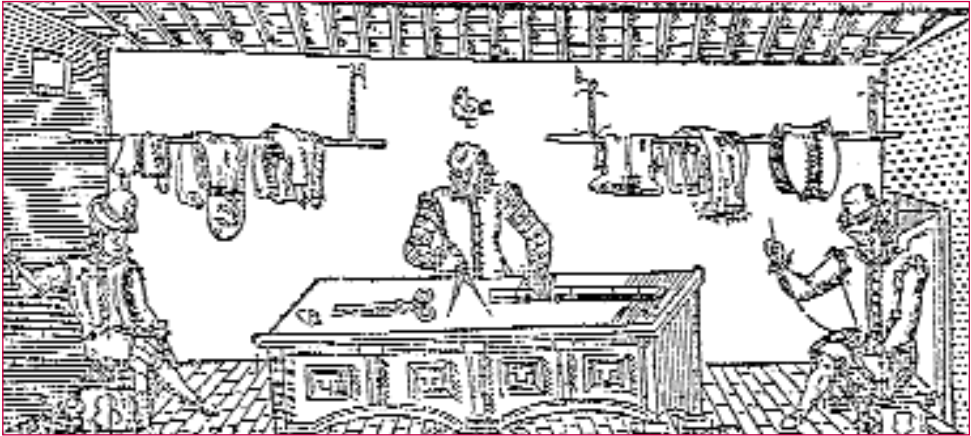
17 Fernando Díaz, *Geometría y Traça para el officio de Sastres*, Sevilla, 1588.

18 Entre outros títulos podemos citar: La Rocha, *Geometría y traza... de sastre...*, 1618; Anduxar, *Geometría y trazas pertenecientes al officio de sastre*, 1640.

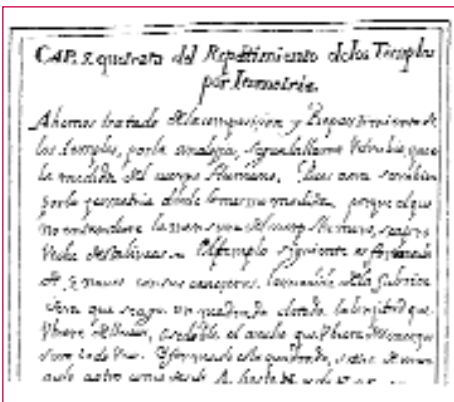
19 Recollido en Pablo Pérez Constanti, *Diccionario de artistas que florecieron en Galicia durante los siglos XVI y XVII*, Santiago, Imprenta, Librería y Enc. del Seminario C. Central, 1930, p. 166.

20 O manuscrito de Rodrigo Gil consérvase transcrito en Simón García, *Compendio de Arquitectura y Simetría de los templos conforme a la medida del cuerpo humano. Con algunas demostraciones de geometría* (1681-1683), ms. 8884, Biblioteca Nacional de Madrid. Existe unha edición facsimile con estudos introductorios de Antonio Bonet Correa e Carlos Chanfón Olmos, *Colección Tradadistas castellano-leoneses IV*, Valladolid, Colegio Oficial de Arquitectos, 1991.

21 Véxase Antonio Casaseca, *Rodrigo Gil de Hontañón*, Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Bienestar Social, 1988.



Fernando Díaz, *Geometría y Traça para el oficio de Sastres* (1588).



Simón García, *Compendio de arquitectura y simetría de los templos...* (1681-1683). Páxina do manuscrito onde se transcribe outro de Rodrigo Gil de Hontañón (1500-1577).

Todas estas xeometrías prácticas chegarán ata os tratados de arte que poderíamos chamar “cultos” onde se

recollen con maior ou menor extensión, tal e como se pode comprobar nos de Alberto Durero ou no tratado do arquitecto boloñés Sebastiano Serlio referidos nas próximas liñas.

A SECRETA ARTE DA XEOMETRÍA

En plena madurez do Renacemento italiano, un dos máis importantes tratados de arquitectura, o do boloñés Sebastiano Serlio, nas súas primeiras páxinas refírese a “qué imprescindible e necesaria é a moi secreta arte da xeometría para todo artífice e laborante”²²; aínda se gardaba memoria viva do carácter secreto dos coñecementos de oficio representados case exclusivamente pola Xeometría. Aínda que esta non era o único coñece-

22 Sebastiano Serlio, *Trattato di Architettura*, París, 1545.

mento técnico dos talleres si era o máis importante de todos eles, e a súa divulgación viuse afectada polo celo e a actitude corporativista dos gremios para evita-la competencia.

Para comprende-la situación daqueles anos, hai que puntualizar algunhas circunstancias. En primeiro lugar débese considera-la prohibición expresa dos gremios, vixente aínda nos anos da aparición da imprenta, para ensinarlle a calquera persoa allea ó gremio os segredos do seu oficio. O exemplo máis citado nos estudos deste tema fai referencia á tradición das loxias de canteiros que prohibía dar a coñece-los segredos do oficio a calquera estraño; así, na convención de Ratisbona do ano 1459 estipúlase que “ningún trabaxador, ni maestro, ni jornalero, enseñará a nadie, se llame como se llame, que no sea miembro de nuestro oficio y que nunca haya hecho trabajos de Albañil, como extraer el alzado de la planta”²³.

Neste contexto compréndese cómo un importante tratado español de cantería de finais do século XVI, dedicado á arte da cantería, tras especificar que “es más excelente traza la que en pocas palabras tiene encerrados muchos y notables puntos de geome-

tría”, afirma nas mesmas páxinas que acerca desta arte “se ha tenido perpetuo silencio”²⁴.

En segundo lugar pódese constatar cómo a Xeometría está considerada algo sinónimo de oficio, sendo, en consecuencia, acreditados como mellores profesionais os que demostran un maior coñecemento dela. Tamén nun informe español do século XVI se especifica que os “oficiales más doctos y más peritos en la dicha arte de cantería y geometría son Diego de Siloy y maestre Felipe y Rodrigo Gil y Juan de Regines”²⁵.

En terceiro lugar, sabemos que a invención da imprenta supón a fin dunha era e axuda a fortalece-la conciencia doutra nova onde todo o saber pode e debe ser divulgado a través dela para permitirlle o coñecemento a calquera individuo. No primeiro tratado dedicado ás artes impreso en España pódese ler: “De algunos principios de geometría necesarios y muy usados en el arte de trazar”²⁶. En 1526, ano desta edición, a función e necesidade dos textos impresos eran cuestións plenamente asumidas.

23 Citado en Spiro Kostof, *El arquitecto: historia de una profesión*, Madrid, Cátedra, 1984, p. 93.

24 Ginés Martínez de Aranda, *Cerramientos y trazas de montea*, Madrid, CEHOPU, 1986, pp. 37 e 39.

25 Manuel Gómez Moreno, *Las Águilas del Renacimiento Español*, Ordoñez, Siloe, Machuca, Berruguete. Reed. de Madrid, Xarait, 1983, p. 96.

26 Diego de Sagredo, *Medidas del romano*, Toledo, Remon de Petras, 1526.

PRIMO LIBRO DI GEOMETRIA, DI SEBASTIANO SERLIO BOLOGNESE.



PUNTO, punto
è una cosa indivisibile, la qual
non ha in se parte alcuna.

LINEA, è una retta et continua
se imaginatiuone da un punto,
al'altro, in lunghezza senza
larghezza.

TANGENTE, sono due linee continue di equal distanze.

SUPERFICIE, è di due linee equidistanti serrate da li lati,
cioè una cosa, che ha lunghezza et larghezza senza pro-
fundità, et ancora può esser superficie di diversi et in-
quadrati lati.

ANGOLO RETTO, quando una linea perpendicolare,
cioè è posta dritta dritta e s'edifica sopra una linea
piatta.

Et quando dritta s'edifica sopra una linea piatta
più da un lato, che dall'altro sarà un'angolo acuto et uno
ottuso, l'angolo stesso sarà minore del retto, et l'angolo
ottuso sarà maggior del retto, che se può dire angolo fatto
quadrato, et sopra quello.

Punto.

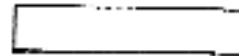
Linea.



Parallela, à equalmente distante.



Superficie.



Linea perpendicolare, ò di perpend.

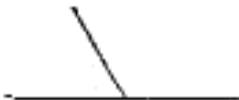
Angolo retto,
ò di quadrato.

Angolo retto,
ò di quadrato.



Angolo acuto, ò
fatto quadrato.

Angolo ottuso, ò
sopra quadrato,
et sopra.



Sebastiano Serlio, *Primo Libro de Geometria* (1545).

NON FALAREI COMO MATEMÁTICO SENÓN COMO PINTOR

Acéptase sen discusión que a literatura artística da Era Moderna comeza no Renacemento italiano coa redacción, no ano 1435, do tratado *De pictura* do humanista Leon Battista Alberti. Por varias razóns a obra representa o comezo dun novo xénero ó marca-las pautas dunha gran parte dos tratados posteriores. En relación coa Xeometría, o texto de Alberti é o primeiro, en termos absolutos, que trata da perspectiva moderna ó expoñer un procedemento operativo para os pintores, baseado na redución xeométrica da visión humana, seguindo os modelos teóricos da ciencia óptica coñecida na súa época.

Como se advertiu en máis dunha ocasión, “De hecho, el procedimiento perspectivo introducía en el trabajo de los pintores un nuevo factor —la incorporación de la ‘ciencia’ geométrica— hasta entonces completamente ajena a los talleres artesanos y cargada de enormes consecuencias, porque formaba parte del criterio que la actividad artística se tenía que conducir de acuerdo con una genuina teoría”²⁷.

Esta circunstancia explica por qué Alberti comeza definindo os conceptos xeométricos elementais, empezando

polos puntos, liñas, superficies e outras figuras xeométricas para chegar, despois de explica-los conceptos básicos da óptica, a propoñe-la súa famosa definición da pintura como “sección plana de la pirámide visual”.

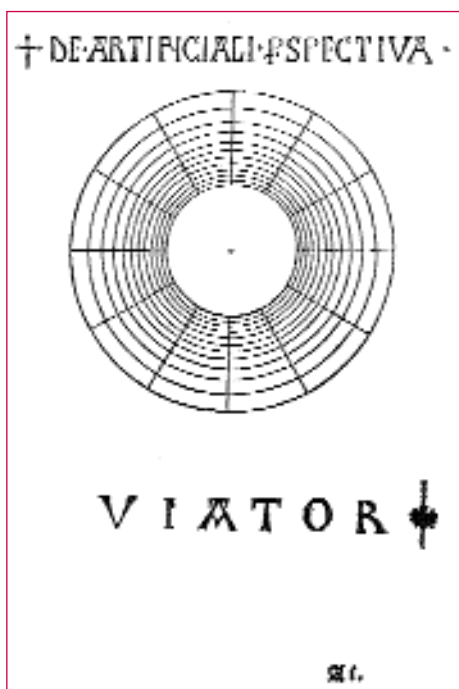
Por todo iso se comprende o sentido das primeiras palabras da redacción do texto: “Habiendo de escribir acerca de la Pintura en estos breves comentarios, tomaré dos Matemáticos, para hacerme entender con más claridad, todo aquello que conduzca a mi asunto. Entendido esto, explicaré lo mejor que pueda que cosa sea la Pintura, siguiendo los mismos principios de la naturaleza. Pero en mi discurso doy por advertencia que hablaré no como Matemático sino como Pintor”²⁸.

A partir deste momento os textos de perspectiva xeométrica marcan unha historia de cincocentos anos en algo que se pode considerar como a contribución máis importante ó mundo da Xeometría realizada polas especulacións dos artistas plásticos. Desde a primeira edición dunha obra de Alberti, que trata por vez primeira da perspectiva pictórica, produciuse unha gran cantidade de achegas e cambios de enfoque nas súas metodoloxías e obxectivos.

27 Joaquim Garriga, “A *intersegazione* de Leon Battista Alberti (I)”, *D’Art*, 20, 1994. Revista do Departamento de Historia da Arte, Universidade de Barcelona, pp. 13-14.

28 Diego Antonio Rejón de Silva, *El Tratado de la Pintura por Leonardo de Vinci y los Tres Libros que sobre el mismo Arte escribió Leon Bautista Alberti. Traducidos e ilustrados con algunas notas por Don D. A. R. de S. Madrid*, Imprenta Real, 1784, p. 197.

O primeiro texto impreso dedicado exclusivamente á perspectiva pictórica, *De artificiali perspectiva*, paradoxalmente non é italiano, é do francés Jean Pélerin, chamado Viator, un texto reeditado en múltiples ocasións gracias á súa proposta práctica pensada para as necesidades dos artifices²⁹, este texto sinala o comezo dunha densa e longa epopea nas especulacións sobre a representa-



Jean Pélerin (Viator), *De artificiali perspectiva* (1505).

ción científica do mundo visual. A historia da perspectiva artística así como a súa historiografía mereceu, en múltiples ocasións a dedicación de importantes publicacións e congresos³⁰.

DURERO E AS LEIS XEOMÉTRICAS DA FERMOXURA

Na historia da literatura artística, o pintor alemán Alberto Durero ocupa unha das posicións máis destacadas, servindo de referencia e cita inescusable para outras moitas contribucións posteriores a el. Así mesmo, Durero pode ser considerado como o principal impulsor dos estudos teóricos sobre as proporcións do corpo humano a través do seu texto máis divulgado entre os artistas.

Ademais do tratado sobre as proporcións do corpo humano, ou de Xeometría, *Underweisung der Messung* está pensado segundo o propio Durero para poñer nas mans dos pintores alemáns, que ata o momento, malia o seu enxeño e a súa destreza adquirida pola práctica da pintura, non puideran chegar á madurez por non dispoñeren do fundamento da pintura: a Xeometría, sen a cal “ninguno puede hacerse o ser un artista perfecto” e que será útil non só para eles “sino también para los orfebres, estatuarios, canteros y, en una

29 Jean Pélerin (Viator), *De artificiali perspectiva*, Toul, 1505.

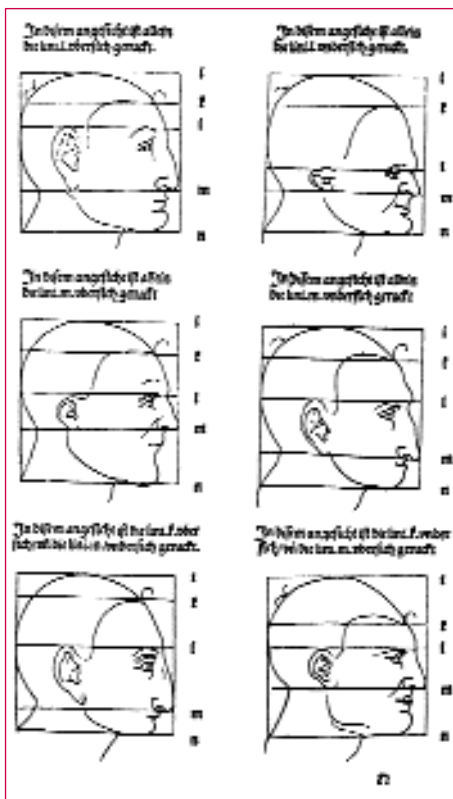
30 Como referencia clásica, entre outras posibles pódese cita-la obra de Luigi Vagnetti, “De naturali et artificiali perspectiva”, *Studi e documenti di architettura*, marzo 1979, núms. 9-10, Florencia: lef.

palabra, para todos los que se valen del compás, la regla y la medida”³¹.

Nunhas certas palabras o historiador Panofsky puntualizou que “Durero fue el primer artista que, formado en los talleres tardomedievales del norte, sucumbió al hechizo de la teoría del arte que se había creado en Italia. Es en su desarrollo como teórico del arte donde podemos estudiar *in vitro*, por así decirlo, la transición de un código de instrucciones conveniente a un cuerpo de conocimiento sistemático y formulado. Y es en sus contribuciones a ese cuerpo de conocimientos, escritas e impresas, donde podemos asistir al nacimiento de la prosa científica alemana”³².

O pintor alemán é o máis firme impulsor do estudio dun dos capítulos máis importantes da Xeometría da arte, a teoría das proporcións do corpo humano; unha liña de investigación que chegará ata as contribucións de Le Corbusier no século XX con seu *Modulor*. Os traballos de Durero pódense considerar, en boa medida, como antecedentes da moderna antropometría científica. En efecto: el non quixo prestarlles atención ós que trataban de mellora-la natureza inventando canons artificiais de proporción: “si las mejores partes elegidas entre muchos hombres bien formados se reúnen en una sola figura, el resultado será digno de consi-

deración. Pero hay algunos de opinión diferente que juzgan cómo deberían estar hechos los hombres [...] Yo sostengo que la perfección de forma y de belleza está contenida en el total de la humanidad. Este es el modelo que



Alberto Durero, *Libro sobre as proporcións do corpo humano* (1528). Proporcións do rostro.

31 Existe unha tradución castelá do tratado de Xeometría de Durero: *Instituciones de Geometría*, México, Universidad Nacional Autónoma, 1987.

32 Erwin Panofsky, *Vida y arte de Alberto Durero*, Madrid, Alianza, 1982, p. 255.

seguiré, del que puede salir esta perfección, y no aquel que inventa un nuevo cuerpo de tales proporciones que no puede ser hallado entre los hombres”³³.

A liña de investigación de Dure-ro, aplicada á conceptualización xeométrica das formas naturais, consolidarase no século XIX cos traballos de Goethe sobre o termo morfoloxía, introducido polo escritor alemán ó redor do ano 1827, para establecer unhas analoxías entre as estruturas orgánicas e inorgánicas.

Os traballos sobre as leis que rexen as relacións das formas naturais coa Matemática e a creación artística alcanzaron máis tarde o seu máximo desenvolvemento coa publicación das obras de Sir Theodore Andrea Cook e D'Arcy Wentworth Thompson sobre a morfoloxía natural³⁴.

A CIENCIA DA REPRESENTACIÓN XEOMÉTRICA

Nunha dirección paralela, a publicación das leccións de Xeometría descritiva por Gaspard Monge recoñécese como o fito que marca a culminación do que se considera estrictamente unha ciencia da representación gráfica. Ó longo de todo o seu periplo histórico ata chegar a este acontecemento, sumá-

ronse as contribucións técnicas de distintos oficios, así como as de artistas e científicos.

Máis alá da importancia científica que se lle poida outorgar, a Xeometría descritiva impúxose como unha peza fundamental nos sistemas de ensinanza polo papel asignado desde a fundación, en Francia, da Escola Normal e a Escola Politécnica. O modelo francés serviría de referencia para moitas institucións de ensinanza de Europa e América.

Como unha consecuencia derivada da Revolución francesa, o concepto de Educación Nacional aplicouse en programas xerais de ensinanza desenvolvidos desde entón en moitos estados europeos conforme ó modelo francés. Será o impulso definitivo para xustificar e demanda-la existencia xeneralizada de libros de texto. Entre eles deben incluírse, obviamente, os de Xeometría.

Antes de se cumpriren cinco anos da primeira edición das *Lecciones* de Gaspard Monge, aparecía publicada en castelán, como libro de texto, a primeira tradución na Imprenta Real de Madrid, *Geometría descriptiva. Lecciones dadas en las Escuelas Normales en el año tercero de la República, por Gaspar Monge, del Instituto Nacional. Traducidas al caste-*

³³ Traducido en P. H. Sholfield, *Teoría de la proporción en arquitectura*, Barcelona, Labor, 1971, p. 59.

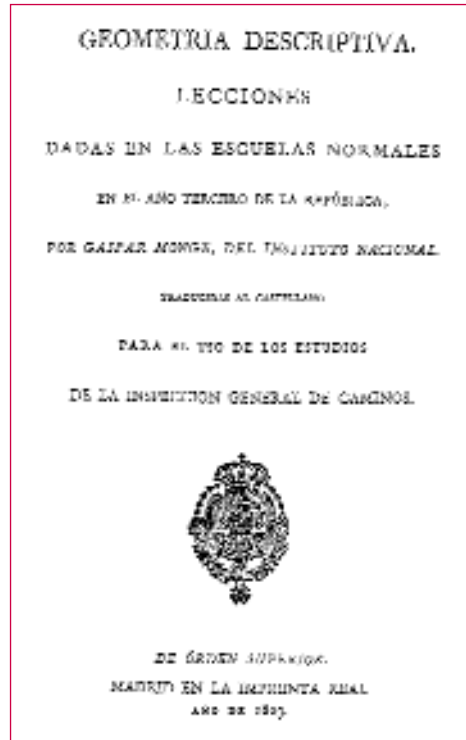
³⁴ Theodore Andrea Cook, *The curves of life*, Nova York, Dover, 1979. (Edición orixinal, Londres, 1914). D'Arcy Wentworth Thompson, *On Growth and Form*, Cambridge, Univ. Press, 1979. (Edición orixinal de 1917).

llano para el uso de la Inspección General de Camino.

Como outros proxectos ilustrados, a primeira institución pública de ensinanzas técnicas superiores, fundada no ano 1802, trala paréntese da guerra da independencia foi abortada pola reacción fernandina, disolvéndose o Corpo de Enxeñeiros de Camiños e a Escola; sorprendentemente creouse unha cátedra de tauromaquia en compensación³⁵.

Este acontecemento supón un feito transcendental na historia das ensinanzas técnicas en España xa que existen motivos para pensar que a aplicación das novas teorías xeométricas tivo algunha curiosa e indirecta consecuencia nos acontecementos socio-políticos españois³⁶. En relación con este feito díxose que en “una determinada lógica, de una concreta razón humana, ‘las matemáticas’ o ‘la geometría’ pudieran resultar disciplinas subversivas en la determinada situación de la sociedad señorial”³⁷.

Sobre a ideoloxía revolucionaria que profesaba Monge, fundador da xeometría descritiva, os datos biográficos confirman sobradamente este tipo de aseveracións, aínda que non se debe entender con iso que calquera interesa-



Gaspard Monge, *Lecciones de Geometría Descriptiva*. Traducción castelá en 1803.

do nos avances das ciencias matemáticas se tivese que converter necesariamente nun partidario radical da política liberal. A pesar diso existen coincidencias evidentes entre os estu-

35 Carlos de Orduña, *Memorias de la Escuela de Caminos*, Madrid, 1925.

36 Existe unha edición facsimile da *Geometría Descriptiva* de Monge cun rigoroso estudo crítico de Gentil Baldrich e Rabasa Díaz, “Sobre la Geometría descriptiva y su difusión en España”, en *Gaspard Monge, Geometría Descriptiva*, Madrid, Colegio de Ingenieros, Canales y Puertos, 1996.

37 Bartolomé Clavero, “Razón científica y revolución burguesa”, e *El científico español ante su historia. La Ciencia en España entre 1750-1850*, Madrid, Deputación, 1980, p. 229.

diosos da Xeometría e os reformadores sociais, un feito moi significativo.

As connotacións racionais da ciencia en xeral e da Xeometría en particular asociábanse, na primeira metade do século XIX, ó liberalismo político. Este feito explica o fracaso dunha proposta de ensinanza da xeometría descritiva, seguindo o exemplo francés, publicada en forma de libro en 1845 e destinado, segundo o autor, ós “Institutos de segunda enseñanza a donde concurre toda la juventud de una provincia a recibir una educación común a todas las carreras; y porque del mismo modo se entienden las escuelas normales, a donde es necesario prodigar una enseñanza, con cierto carácter de universal entre determinados límites”.

Curiosamente, no prólogo “A la Reina” o autor declaraba algo sospeitoso de ser acusado como liberal “el deseo de contribuir al adelanto de la educación general”, engadindo que a súa decisión ó publica-lo texto, “toda vez que aun no se ha escrito ninguno, cuya aplicación exclusiva sea formar parte en la enseñanza de la filosofía”³⁸.

38 Aínda que o título da obra é equívoco, xa que a concepción actual da delineación está asociada a un oficio, naquel momento fai referencia a unha cuestión abstracta de carácter matemático algo “de líneas”. Por isto debe entenderse a obra como un “tratado de líneas”. Agustín Gómez Santa María, *Tra-tado de Delineación*, Madrid, Pedro Mora, 1845.

39 José Manuel Matilla, “Las disciplinas en la formación del artista”, en *La formación del artista, de Leonardo a Picasso*, Madrid, Real Academia de BB. AA. de San Fernando, 1989.

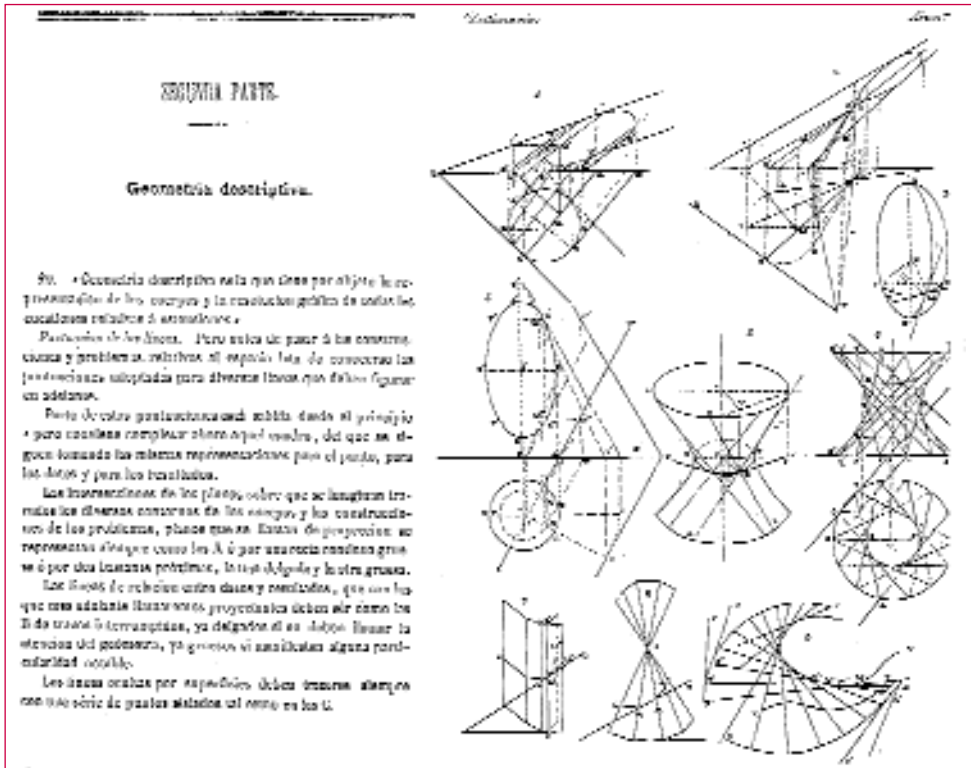
40 Benito Bails, *Instituciones de Geometría práctica para uso de los jóvenes artistas*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1795.

41 D. M. Laviña Blasco, *Principios de Geometría Descriptiva para los alumnos de pintura y escultura*, Madrid, a. Vicente, 1859.

A XEOMETRÍA NAS ACADEMIAS REAIS

Con anterioridade á existencia dos plans xerais de educación, nas Aca-demias de Belas Artes do último tercio do século XVIII o baixo nivel cultural de acceso esixido ós estudantes obrigaba a supli-las carencias e ocupar parcialmente o lugar da escola elemental. Por esta razón pódense explicar algúns feitos, tales como a inclusión no plan de estudios da Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de 1821 dunha instrucción preliminar na que se establecía que, antes de comezar co debuxo, era imprescindible adquiri-los coñecementos suficientes de aritmética como para resolver problemas e saber posteriormente representar na lousa e no papel distintas figuras xeométricas co seu fundamento matemático³⁹.

Con este fin particular xa existían en toda Europa algunhas obras de nivel elemental expresamente destinadas ós mozos estudantes de Belas Artes. En España pódense destaca-las *Instituciones de Geometría práctica para uso de los jóvenes artistas*⁴⁰, de Bails, e os *Principios de Geometría Descriptiva para los alumnos de pintura y escultura*⁴¹, de Laviña.



Agustín Gómez Santa María, *Tratado de delineación* (1845). Páxina de texto e figuras.

Máis alá da formación elemental, en relación coa xeometría específica para as artes, en canto ós textos máis especializados de carácter superior, o maior número deles, en mans dos matemáticos, está dedicado á perspectiva ou á teoría da proporción. A hexemonía francesa é case absoluta durante ese século. Por contraste, a pesar dalgúns bos antecedentes, ó longo de todo o século XIX en España prodúcese un certo estancamento no que xorden poucas achegas novas, onde a débeda

con obras de autores clásicos e publicacións noutras linguas é a situación máis habitual.

A escaseza de textos en castelán explícase porque algúns textos de arte, a pesar de estar escritos noutros idiomas, son perfectamente válidos pola calidade e autonomía das imaxes; é o caso do libro de Gerard Audran, *Les proportions du corps humain*, que marcou un fito ó ser publicado por vez primeira en París en 1683 e foi seguido de ree-



D. M. Laviña Blanco, *Principios de Geometría Descriptiva* (1859).

dicións e traducións como a realizada para a Academia de San Fernando polo español Gerónimo Antonio Gil en 1780⁴².

Respecto á perspectiva, fronte ó variado, extenso e rico panorama de publicacións noutras linguas, en caste-

lán prodúcese o feito pouco honroso de ser España o último país europeo importante en ver publicado un texto dedicado en exclusiva a esta parte dos saberes xeométricos dos pintores. A publicación en 1794 do pouco ou nada orixinal tratado de perspectiva de Guillermo Casanova só é posible despois dalgúns infructuosos e mediocres intentos auspiciados pola Academia de San Fernando. A esta primeira publicación seguiron outras que, en comparación coas contemporáneas francesas, non conseguiron alcanzar unhas cotas homologables dentro do panorama europeo⁴³.

EDUCACIÓN NACIONAL E XEOMETRÍA

Durante o século XIX, simultaneamente ó mediocre panorama dos textos das Akademias, seguindo o modelo francés dos plans xerais de Educación Nacional desenvólvense por toda Europa os programas educativos de ensinanzas medias e elementais auspiciando a aparición de moitos libros escolares e a reedición de obras anteriores.

No ano 1784, como un antecedente inmediato, publicárase en España *La geometría de los niños*, de Rosell. O texto constitúe un expoñente dos ambientes

42 Gerónimo Antonio Gil, *Las proporciones del cuerpo humano, medidas por las más bellas estatuas de la antigüedad/ que ha copiado de las que publicó Gerardo Audran*, Madrid, Joachim Ibarra, 1780.

43 Ó *Tratado de Perspectiva linear y aerea para uso de los principiantes y aficionados a las Nobles Artes* (1794), de Guillermo Casanova, seguiulle o pequeno *Tratado de principios elementales de Perspectiva* (1817), de Fernando Brambila e o *Tratado de perspectiva lineal dispuesto para el uso de los discipulos de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando* (1834).

pedagóxicos da segunda metade do século XVIII que propiciaron e fixeron posible a publicación de textos especificamente escolares. No mesmo ano de 1784 aparece tamén a *Geometría* de Hijosa, publicada pola Imprenta Real de Madrid e dedicada, tal como se recolle no prólogo, “a instruír en la geometría práctica a los niños que concurren a estudiarla en las escuelas de Rioseco y Palencia”⁴⁴.

Neste mesmo texto recoméndase a obra como un coñecemento, non só é útil para os primeiros estudos dos nenos, senón tamén como algo necesario para os artesáns de diferentes oficios tales como os carpinteiros, canteiros ou albaneis. Desde este momento, e ó longo de todo o século XIX, esta vocación práctica dos manuais de Xeometría levaraa a desenvolverse paralelamente ó Debuxo Lineal, tal e como se estipula na famosa Ley Moyano de 1857 para a Ensinanza Primaria: “principios de geometría, dibujo lineal y agrimensura”.

A vinculación da Xeometría cos oficios tradicionais a través do Debuxo Lineal xustifica a súa ausencia, naqueles anos, para a formación das nenas; na mesma Ley Moyano substitúese para estas a Xeometría e o debuxo lineal por uns “Elementos de dibujo aplicados a las labores propias del sexo”.

Desde este momento a Xeometría e o Debuxo van permanecer unidos nun gran número de textos escolares conformes coas directrices educativas. Isto ocorre cos *Programas de primera enseñanza. Geometría y Dibujo*, o título dun pequeno texto reeditado varias veces pola editorial Sucesores de Hermandade de Madrid.

Outros manuais elementais, ademais de relacionarse co debuxo, vincúlanse á agrimensura e están traducidos nalgunhas ocasións de edicións estranxeiras. Así, por exemplo, o libro de Henry titulado *Elementos de Dibujo lineal, Geometría y Agrimensura dispuesto para todos los sistemas de enseñanza*, publicado en Madrid no ano 1863 e sinalado como texto polo Consejo de instrucción pública, nas súas páxinas declara que está “expresamente escrito para las escuelas de instrucción primaria y las diferentes profesiones que necesitan el dibujo”.

O PANORAMA ACTUAL

Aínda que estas breves páxinas non son o lugar adecuado para analizar en profundidade o momento actual, pódense esbozar algunhas coordenadas que definen o complicado panorama dos libros de texto de Xeometría vinculada coas ensinanzas artísticas.

44 Aínda que breve e acoutado no tempo existe un traballo específico dedicado á ensinanza escolar da Xeometría: Agustín Escolano Benito, *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 387-398. Nesta obra reséñase unha ampla lista de textos escolares de Xeometría; véxanse notas 30-39, p. 398.

Na disciplina Matemática, a Xeometría ou xeometrías teóricas non teñen unha vocación ou vinculación clara coas aplicacións prácticas do debuxo. Neste sentido pódense lembrar-las palabras dun matemático: “El dibujo nos está prohibido, pero nada nos impide continuar empleando el lenguaje de la geometría”⁴⁵.

A xeometría práctica está asociada ó Debuxo Técnico, ó Deseño e a múltiples aplicacións profesionais. Existe unha tendencia, cada vez maior, para prescindir daqueles temas de Xeometría que só teñen unha aplicación remota para a práctica; é o caso de moitos temas de xeometría proxectiva ou dunha boa parte da teoría matemática da axonometría.

A informática gráfica cos programas de CAD forzou a substitución da xeometría da representación por unha xeometría constructiva ou xerativa de formas.

O debuxo xeométrico viuse afectado polo que xa se coñece como “delineación electrónica”. Neste sentido debe entenderse máis como un instrumento conceptual que como un recurso material.

Mantense a necesidade e un certo equilibrio entre os métodos intuitivos baseados no control gráfico das figuras e o razoamento abstracto tradicional. Tamén coa informática gráfica se potenciaron os recursos e posibilidades para a visualización das figuras.



CABEZAS GELABERT, Lino: “Arte e Xeometría. Os textos de ensinanza”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 49-75.

Resumo: A Xeometría, ademais de ser unha disciplina puramente especulativa, tivo unha función instrumental ó servizo de diferentes actividades prácticas. Historicamente a arte non só aplicou os principios e métodos da xeometría teórica senón que xerou unhas teorías xeométricas específicas. Estes feitos fan posible analiza-las relacións entre a arte e a Xeometría. Neste traballo faise un percorrido destas relacións a través das referencias ós textos en xeral, a súa aceptación profesional e a súa incidencia nas institucións de ensinanza.

Palabras chave: Arte. Xeometría. Ensino. Textos.

Resumen: La Geometría, además de ser una disciplina puramente especulativa, ha tenido una función instrumental al servicio de diferentes actividades prácticas. Históricamente el arte no sólo ha

45 Marcel Boll, *Historia de las matemáticas*, México, Diana, 1970, p. 119.

aplicado los principios y métodos de la geometría teórica sino que generó unas teorías geométricas específicas. Estos hechos hacen posible analizar las relaciones entre el arte y la Geometría. En este trabajo se hace un recorrido de estas relaciones a través de las referencias a los textos en general, su aceptación profesional y su incidencia en las instituciones de enseñanza.

Palabras clave: Arte. Geometría. Enseñanza. Textos.

Summary: Geometry, besides being a purely speculative discipline, has had an instrumental function in different practical activities. From a historical perspective art has not only applied the principles and methods of theoretical geometry, but it has also created specific geometrical theories. These facts make the analysis of the relations between art and geometry possible. In this essay I analyse these relations through the general references in texts, their professional acceptance and their effect on teaching institutions.

Key-words: Art. Geometry. Teaching. Texts.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 13-9-2001.



A EXTINCIÓN DOS ARRENDAMENTOS URBANOS REALIZADOS CON ANTERIORIDADE Á LEI 29/1994, DE 24 DE NOVEMBRO

Algúns problemas na práctica xudicial

Ángel Luis Rebolledo Varela*

Universidade de Santiago de Compostela

1. PRELIMINAR

Tal e como afirma o propio lexislador no Preámbulo, un dos principios inspiradores da Lei 29/1994, de 24 de novembro, de Arrendamentos Urbanos (LAU), foi a necesidade de afronta-lo problema daqueles contratos que, concertados baixo a vixencia de lexislacións anteriores, estaban sometidos, en prexuízo do arrendador e sobre a base dun proteccionismo do inquilino, a un ríxido sistema de prórroga legal cunha continuidade indeterminada do arrendatario e os seus sucesores, o fosen a título universal ou particular, a través dun amplo dereito de subrogación *mortis causa* e de cesión *inter vivos* das vivendas e locais comerciais (traspaso).

A Lei 29/1994, despois dun dilata-do e complexo proceso de aprobación polo lexislador, xa que as decisións que se adoptasen terían que afectar a importantes grupos sociais implicados como arrendadores ou arrendatarios con posicións e intereses contrarios, propú-

xose eliminar paulatinamente a prórroga legal e dedicou unha especial atención á regulación do sistema de extinción dos contratos vixentes con anterioridade á súa entrada en vigor, ademais de establecer un sistema de actualización de renda e de repercusión ó arrendatario doutros conceptos económicos como o I.B.I ou gastos por obras necesarias. Creouse así unha razoable expectativa nos arrendadores ante a posibilidade de poñer término a situacións que se estimaban claramente inxustas (propietarios de inmobles que non recuperaban a súa posesión en xeracións e con rendas insuficientes incluso para afronta-las obras de mantemento e impostos), provocando á vez preocupación nos arrendatarios, especialmente naqueles cunha capacidade económica que non lles permitía acceder á propiedade dunha vivenda ou que aboaran cantidades importantes na adquisición dun traspaso dun local de negocio de corte familiar.

Transcorrido xa máis dun lustro de vixencia da Lei é facilmente aprecia-

* Catedrático de Dereito Civil.

ble que a finalidade pretendida soamente foi alcanzada parcialmente, cun claro grao de insatisfacción en ambas partes implicadas, como quizais non podía ser doutra maneira. E é que a interpretación da LAU de 1994, ó igual que ocorría coa LAU de 1964, de ningún xeito foi unha cuestión pacífica na doutrina. Ademais, e isto é máis relevante, a súa aplicación polos Tribunais tampouco respondeu, e segue sen responder a pesar do tempo transcorrido, a criterios uniformes de maneira que é unha realidade palpable a diversidade de posicións sustentadas na súa interpretación polas Audiencias Provinciais, órganos xurisdiccionais que, en definitiva, son os que na práctica están resolvendo en última instancia os litixios que recaen sobre materia arrendaticia, ante a ausencia dunha real unificación de doutrina polo Tribunal Supremo como consecuencia da dificultade de acceso ó recurso de casación.

Tal situación afectou principalmente ós problemas xurdidos en relación coas normas de actualización de renda, que xa perderon gran parte da súa importancia práctica pois, xeralmente, estes presentáronse na primeira actualización xa hai tempo realizada pero, sobre todo, á aplicación da normativa sobre extinción e subrogación *mortis causa*, o ámbito da cal foi estendido pola Lei polo menos ata o ano 2015, o que ten como efecto máis directo un importante grao de inseguridade xurídica que, aínda que non desexable, hai que admitir que se presenta xa como inevitable.

Ante isto, dados os importantes intereses económicos en xogo, parece oportuno deterse, aínda que dun modo necesariamente breve, nos problemas de extinción dos contratos de arrendamento anteriores á Lei 29/1994, pero xa desde a perspectiva de valoración da realidade práctica e non soamente da especulación teórica. Para tal tarefa convén lembrar cál foi o marco normativo deseñado polo lexislador para afrontar a regulación dos problemas derivados do réxime transitorio e que non foi outro que distinguir entre os arrendamentos de vivenda e os arrendamentos de locais de negocio e a partir de tal distinción, e dunha maneira un tanto radical e como único criterio que ter en conta, a data de 9 de maio de 1985, día de entrada en vigor do art. 9 do Real Decreto-Lei 2/1985, de 30 de abril, sobre medidas de política económica polo que se suprimiu a prórroga forzosa do art. 57 da LAU de 1964. Segundo isto, distínguese entre os contratos de arrendamento de vivenda ou de local de negocio realizados a partir do 9 de maio de 1985, ós que se dedica a Disposición Transitoria (D.T.) 1ª e os contratos anteriores a esta data, nos que o réxime xurídico queda configurado para os de vivenda na D.T. 2ª e para os locais de negocio na D.T. 3ª. Tamén, e polo seu interese, hai que dicir que a Lei estableceu un réxime transitorio específico para os contratos de arrendamentos de vivendas asimilados ó inquilinato ou locais asimilados ós de negocio, na D.T. 1ª para os realizados a partir do 9 de abril de 1985 como sobre todo na D.T. 4ª para os anteriores.

2. CONTRATOS REALIZADOS A PARTIR DO 9 DE MAIO DE 1985

Polo que respecta ós contratos posteriores ó 9 de maio de 1985, o legislador considerou, tal e como especificaba no Preámbulo da Lei, que non presentaban especiais problemas posto que foi a libre vontade das partes a que determinou o réxime da relación no que a duración e renda se refire. Por iso a D.T. 1ª recollía que estes arrendamentos, tanto de vivenda como de locais de negocio, que subsistisen á entrada en vigor da Lei (1 de xaneiro de 1995), e como réxime xeral, continuarían rexéndose polo disposto no art. 9 do Real Decreto-Lei 2/1985, de 30 de abril, é dicir, polo prazo pactado, en principio sen prórroga forzosa, e ademais polas disposicións da LAU de 1964.

Dado o tempo transcorrido desde a entrada en vigor da Lei, estes contratos de arrendamento de vivenda ou locais de negocio, salvo que fosen pactados por períodos de tempo moi longos, na actualidade atópanse extinguidos ou non presentan dificultade para a súa próxima extinción pois as especialidades que se establecían (a posibilidade da súa prórroga temporal a través da tácita reconducción) éran de carácter temporal. Non obstante, é de destacar que un importante problema que se presentou, e que segue presentándose, é o dos contratos de arrendamento de vivenda, e sobre todo de locais de negocio, que aínda que concertados con posterioridade ó 9 de maio de 1985 voluntariamente foron

sometidos ó réxime de prórroga forzosa do art. 57 da LAU de 1964, posibilidade de pacto cunha validez que foi unanimemente admitida pola xurisprudencia (así, entre outras, STS 10 xuño 1993). Cualificados autores (Díaz Méndez, Legido López, Lombardía del Pozo e máis matizadamente Finez Ratón) entenderon que se o contrato está sometido a prórroga forzosa se aplicaríase o réxime xurídico instaurado nas D.T. 2ª e 3ª. Fronte a isto hai que indicar que a D.T. 1ª non os exceptúa da súa aplicación sendo de resalta-lo Preámbulo da Lei, en canto ten de valor para explica-la intención do legislador (art. 3.1 CC), ó afirmar expresamente que do réxime da D.T. 1ª non quedan exceptuados os contratos que, aínda que en data posterior ó 9 de maio de 1985, se realizasen con suxeición ó réxime de prórroga forzosa, ó derivar este do libre pacto entre as partes.

Isto implica de feito e de dereito, que para estes contratos a Lei 29/1994 é practicamente irretroactiva na súa totalidade, polo que non lles son de aplicación as previsións contidas nas D.T. 2ª ou D.T. 3ª nin en canto a extinción ou subrogación, actualización de rendas ou repercusión por obras ou IBI e si integramente o réxime xurídico contido na LAU de 1964 respecto á renda, duración, prórroga, traspaso, subrogacións *mortis causa*, etc., interpretación xa sustentada pola doutrina (Bercovitz, Guilarte Zapatero, Fernández Hierro) e que se viu totalmente referendada polos Tribunais (SS 23 abril 1997 AP Cantabria, 10 marzo 1999

AP Málaga, 27 marzo 1999 AP Teruel, 20 abril 1999 AP Barcelona), o cal é de especial interese para todos aqueles locais en que se realizou un traspaso encuberto, mediante renuncia do arrendatario ó contrato e formalización dun novo co adquirente en que xeralmente se pactaba o sometemento a prórroga forzosa.

Por outra parte, a mera documentación do contrato con posterioridade ó 9 de maio de 1985 se previamente existía xa a relación arrendaticia supuxo, segundo constante xurisprudencia, mera novación modificativa de maneira que o contrato seguirá sometido a prórroga forzosa e á aplicación das D.T. 2ª e 3ª e non á 1ª (SS 29 abril 1996 AP A Coruña e 11 xaneiro 1999 AP Madrid. En contra SAP Valencia de 18 abril 1995) o que, sen embargo, non exclúe que á vista das circunstancias do caso concreto se poida estima-la concorrencia de novación extintiva e, en consecuencia, a existencia dun novo contrato sometido ó réxime de extinción da D.T. 1ª (SAP Madrid de 7 abril 2000).

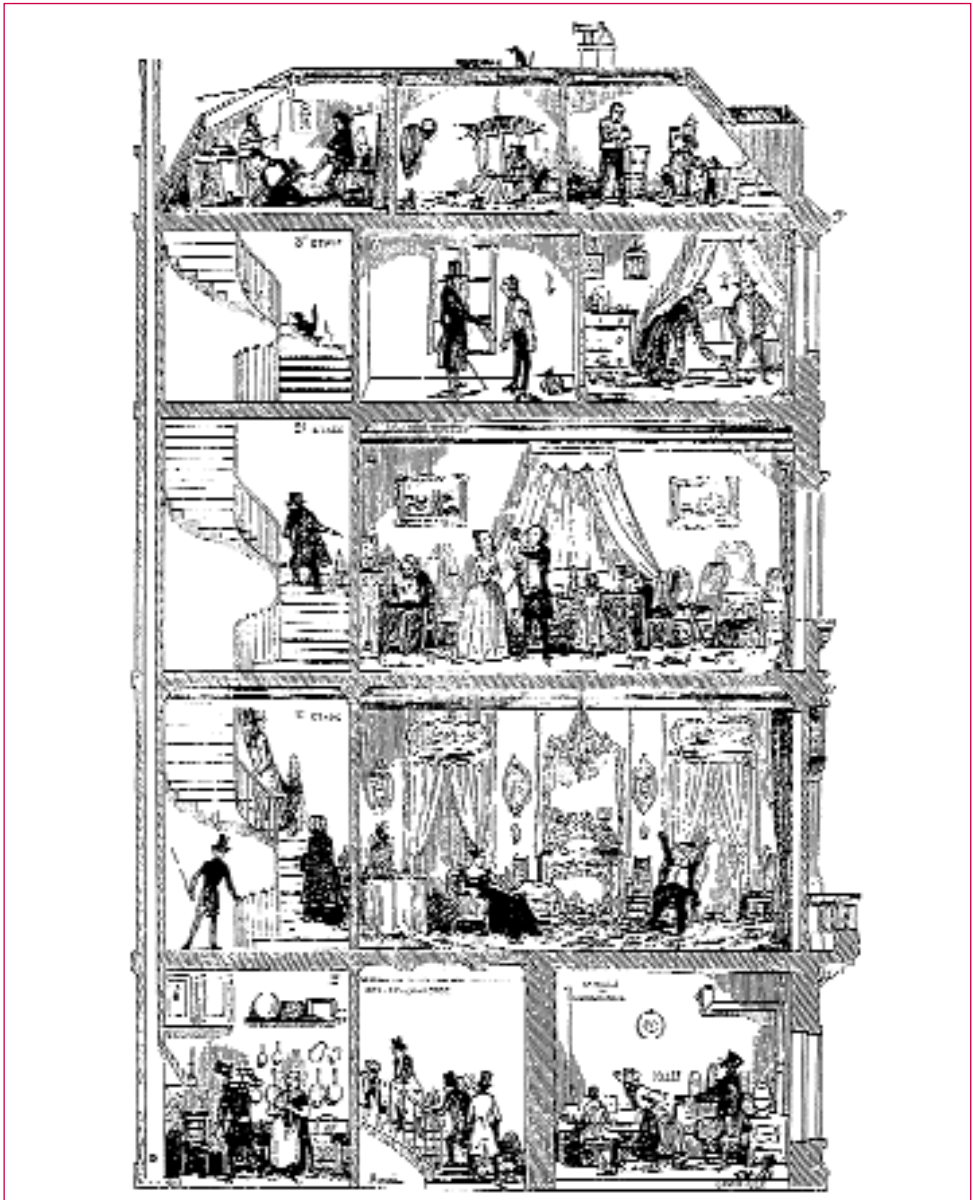
3. CONTRATOS DE ARRENDAMENTO DE VIVENDA REALIZADOS CON ANTERIORIDADE Ó 9 DE MAIO DE 1985

3.1. A IRRETROACTIVIDADE COMO REGRA XERAL

Segundo o núm. 1 da D.T. 2ª, estes contratos continuarán rexéndose polas normas relativas ó contrato de inquilinato da LAU de 1964, o que supón, tal e como reiteradamente declarou de

maneira unánime a xurisprudencia, a regra xeral da irretroactividade, coas modificacións que se introducen. En concreto, declarase aplicable a estes contratos o disposto no art. 12 sobre desistencia e vencemento no caso de matrimonio ou convivencia do arrendatario, art. 15 sobre continuación no uso da vivenda do cónxuxe non arrendatario nos supostos de separación, divorcio ou nulidade do matrimonio do arrendatario e art. 24, sobre as obras que hai que realizar na vivenda nos casos de arrendatarios afectados de minusvalías, retroactividade que tivo unha esencial importancia fundamentalmente respecto dos supostos de cesión en que a falta das notificacións esixidas por tales normas lles permitiu ós arrendadores instar acción de resolución en contratos sometidos a prórroga forzosa.

Pola súa parte (núm. 3) refórmase o art. 47 da LAU de 1964 no que, mantendo a inexistencia de temento e retracto no caso de división de cousa común adquirida por herdanza ou legado (o que para Carrasco Perera é aplicable por analoxía á división e adxudicación dun ben pertencente á sociedade de gananciais disolta), se estende esta excepción de inexistencia de tales dereitos de adquisición preferente a todo suposto de división de cousa común sempre que o arrendamento fose outorgado con posterioridade á constitución da comunidade, manténdose se é anterior e sen prexuízo da aplicación do art. 50 LAU 1964 no sentido de que non procederá o retracto do



Sección dun edificio parisiense de 1853, onde se mostran as condicións dos inquilinos nas distintas plantas. No terceiro andar un inquilino recibe a visita do caseiro.

arrendatario se non hai división de cousa común senón alleamento de cota a un copropietario, coa consecuencia xa sustentada pola DGRN na Resolución de 17 de xaneiro de 1989 de que cando en virtude da división a adxudicación é en favor dun dos comuneiros non hai tenteo nin retracto para o arrendatario.

Polo que se refire á cesión do contrato, deixa de ser aplicable o art. 24.1 da LAU de 1964 sobre cesión *inter vivos* da vivenda a determinados parentes sen necesidade do consentimento do arrendador, que agora se requirirá sempre que se produza a cesión (SS 20 xullo 1999 AP Bilbao, 5 xuño 1996 AP Madrid), que en si mesma continúa sendo posible, mentres que en canto ó subarrendo de vivendas ningunha modificación se introduce con carácter retroactivo á regulación contida nos arts. 10 e ss. da LAU de 1964.

3.2. EXTINCIÓN E SUBROGACIÓN

En materia de extinción hai que lembrar que estes contratos estaban sometidos ó réxime de prórroga forzosa do art. 57 LAU de 1964, coas excepcións do art. 62; ó réxime de subrogación *mortis causa* do art. 58 e, en xeral, ás causas de resolución do contrato de arrendamento recollidas nos arts. 114 e 115 da LAU de 1964. Pois ben, é de resaltar que, dado o principio xeral de irretroactividade antes sinalado, o réxime de resolución destes contratos anteriores ó 9 de maio de 1985 non é o establecido no art. 27 da LAU de 1994 senón o dos mencionados arts. 114 e 115 que aínda que coincidentes en

parte, sen embargo non son idénticos. En todo caso, como se dixo e resalta a xurisprudencia, continúan vixentes as excepcións á prórroga do art. 62 LAU de 1964 como causa de resolución do contrato.

Polo que se refire ó réxime de extinción do arrendamento por falecemento do arrendatario e á regulación da subrogación *mortis causa* recollida nos arts. 58 e 59 LAU de 1964, a D.T. 2ª, nos seus apartados 4 a 9, introduce importantes modificacións que implican unha redución significativa na amplitude do dereito anteriormente recollido. Desde logo non se permiten máis ca dúas subrogacións producidas antes ou despois da Lei 29/1994; límitase o número de beneficiarios e prohibese a alteración na prelación, todo isto distinguindo se se trata do arrendatario orixinario ou se xa estaba subrogado.

3.2.1. Arrendatario orixinario

Conforme ó núm. 4 da D.T. 2ª, se á entrada en vigor da Lei (1º de xaneiro de 1995) o arrendatario era o orixinal do contrato realizado baixo a aplicación da lexislación anterior, ó seu falecemento posterior á dicha entrada en vigor, a subrogación soamente poderá ter lugar a favor do cónxuxe do arrendatario non separado legalmente ou de feito, ou se non, dos fillos que convivisen con el durante os 2 anos anteriores á súa morte; en defecto dos anteriores, poderanse subrogalos ascendentes do arrendatario que estivesen ó seu cargo e convivisen con el con tres anos, como

mínimo, de antelación á data do seu falecemento.

Redúcese, pois, de maneira importante o anterior ámbito do art. 58 ó esixir agora convivencia incluso para os fillos menores de idade, que naquela norma non se requiría respecto dos fillos menores sometidos á patria potestade do arrendatario polo que, como sinala Carrasco Perera, non se poderían subroga-los fillos sometidos á custodia do outro proxenitor. No que se refire ós ascendentes esíxese unha convivencia de tres anos (2 anos na LAU de 1964) anteriores á data de falecemento e ademais (o que non se pide para o cónxuxe nin fillos) que estivesen ó seu cargo (requisito adicional á lexislación anterior), sendo discutible se “estar ó seu cargo” supón dependencia económica ou abonda con “estar ó seu coidado”. É de sinalar que, como recordan as SSAP Málaga de 21 xullo 1999 e 15 xullo 1998, a diferenza do art. 58 LAU 1964, se suprimen ou desaparecen os descendentes de segundo grao en liña recta e se exclúen os irmáns.

Se o subrogado é o cónxuxe, o arrendamento continuará ata o seu falecemento. O mesmo sucederá cando a subrogación o sexa a favor dun fillo afectado por unha minusvalía igual ou superior ó 65% para a que se estará, segundo establece a D.A. 9ª, ó declarado polos centros e servicios das Administracións Públicas competentes. Igualmente o arrendamento continuará ata o falecemento do subrogado se a subrogación se produce, tal e como recolle o apartado 8 da D.T. 2ª, dentro

dos 10 primeiros anos de vixencia da Lei, en favor dun fillo maior de 65 anos ou que fose perceptor de prestacións públicas por xubilación ou invalidez permanente en grao de incapacidade permanente e absoluta ou grande invalidez, sen que se esixa expresamente convivencia previa ningunha.

En relación con tales subrogacións suscitase o problema de qué ocorre se a declaración de minusvalía non existe aínda no momento do falecemento do arrendatario senón que se produce con posterioridade no prazo dos 2 anos ou ata que o fillo cumpra os 25, ou se a condición de pensionista se alcanza antes de que transcorran 2 anos desde a subrogación. Un sector doutrinal (Finez) inclínase por considerar que debe entenderse incluída a minusvalía sobrevida e prolonga-lo arrendamento ata o falecemento do fillo dado que a excepción ten como finalidade tutelar especialmente estas situacións de deficiencia ou debilidade polo que a norma debe ser obxecto dunha interpretación extensiva. Sen embargo, esta posición carece dun fundamento legal sólido xa que a isto se opón radicalmente o texto do apartado 8 da D.T. 2ª, que esixe que a subrogación se produza a favor de fillos nos que concorran xa as circunstancias nel recollidas. Por outra parte, aquela interpretación extensiva que se propón non foi aceptada pola xurisprudencia que parece que se inclinou polo criterio contrario, e resolveu nas SS 7 abril 1998 AP Zaragoza e 28 xullo 1997 AP Valladolid que a minusvalía debe concorrer no fillo subrogado no

momento do falecemento do arrendatario e non nun posterior (igual criterio sustenta a SAP Madrid de 18 outubro 2000 respecto do carácter de pensionista), se ben tamén existe unha xurisprudencia máis matizada, e ó meu xuízo moi acertada, que considera que a LAU non esixe que a declaración de minusvalía sexa anterior ó falecemento do arrendatario e admite a subrogación sen límite temporal cando se declara despois do falecemento do arrendatario e da subrogación, sen embargo o seu fundamento reside en feitos ou circunstancias que concorrián con anterioridade (SAP León de 3 maio 1999).

En todo caso non se admitiu que a minusvalía ou a condición de pensionista concorran no cónxuxe daquel que ten dereito á subrogación (SAP León de 2 febreiro 1998). Fóra destes supostos, a subrogación soamente será por 2 anos, que as SS de 13 abril 1998 AP Málaga e 7 abril 1998 AP Zaragoza computan non desde a data do falecemento do arrendatario (criterio que si aplica a SAP Valladolid de 8 maio 2000) senón desde que se notifica a subrogación, ou ata a data na que o subrogado cumpra 25 anos se esta fose posterior. En todo caso, e en canto á existencia do prazo de 2 anos, debe terse en conta que cando a primeira subrogación realizada antes da vixencia da LAU de 1994 a fixesen o cónxuxe e os fillos conxuntamente, tralo falecemento do cónxuxe non hai propiamente segunda subrogación senón continuidade no arrendamento e non é necesaria notificación nin a continuidade dos fillos como

arrendatarios queda sometida ó prazo de 2 anos (SAP Cádiz de 10 abril 1997).

Producida a primeira subrogación baixo a vixencia da LAU de 1994, como regra xeral eliminase a segunda subrogación anteriormente prevista no art. 59 da LAU de 1964. Non obstante, admítase unha excepción na que é posible unha segunda subrogación: se o subrogado fose o cónxuxe e ó seu falecemento houberse fillos do arrendatario que convivisen con aquel, cabe unha segunda subrogación do contrato xa exclusivamente a favor deles e para o que non se esixe de forma expresa convivencia previa (aínda que Finez sostén que, por analoxía cos apartados 4.1 e 5 deba esixirse de 2 anos).

A segunda subrogación prevista non está claro a qué fillos se refire: se ós do arrendatario orixinario que convivan co cónxuxe subrogado ou ós fillos deste que non teñen necesariamente que selo daquel. Carrasco Perera e Finez Ratón, sen dubidalo, inclínanse pola segunda interpretación sobre a base de que é a familia do inmediatamente finado á que ten sentido outorgar protección a través da vía subrogatoria o que, na miña opinión, non deixa ser moi discutible dado o teor de todo o núm. 4, orientado sempre desde a perspectiva do arrendatario orixinario que o era á entrada en vigor da Lei, establecéndose a subrogación en beneficio do seu cónxuxe e dos seus propios fillos, con preferencia daquel sobre estes, pero nada máis. É dicir, ó meu ver, non se protexe os fillos propios do seu consorte, que pode ser un segundo

matrimonio ó que se chegou xa con fillos ou casar posteriormente en segundas nupcias e ter descendencia ou simplemente ter fillos con terceiro, e tal é a interpretación pola que, en definitiva, e atendendo ó teor literal da norma, se inclinou parte da doutrina (Fernández Hierro) e a xurisprudencia (SS de 14 abril 1999 AP Asturias e 30 setembro 1997 AP As Palmas).

No caso da segunda subrogación por falecemento do cónxuxe primeiramente subrogado, o contrato extinguiase ó falecemento do fillo se ten unha minusvalía igual ou superior ó 65% ou no prazo de 2 anos desde a subrogación ou na data en que o subrogado cumpra 25 anos se é posterior. Como recorda expresamente a SAP Valladolid de 7 abril 1997, non caben segundas subrogacións en favor doutros parentes do cónxuxe subrogado.

3.2.2. Arrendatario subrogado

Segundo o núm. 5 da D.T. 2ª, se á entrada en vigor da Lei de 1994 o arrendatario xa o fose por primeira subrogación ex art. 58, xa soamente é posible unha máis tal e como permitía o art. 59 da LAU de 1964 pero limitándose drasticamente os beneficiarios: soamente en favor do cónxuxe non separado legalmente ou de feito ou, se non, os fillos (non descendentes en xeral como permitía o art. 59 LAU 1964) do arrendatario anteriormente subrogado que habitasen na vivenda arrendada e convivisen con el durante os 2 anos anteriores ó seu falecemento (exclúense xa os ascendentes). O contrato extin-



Viúvas de mineiros, de Ben Sahn, século XX.
Subrogados *mortis causa*.

guirase ó falecemento do subrogado, salvo que o fose un fillo do arrendatario non afectado por unha minusvalía igual ou superior ó 65%, nese caso extinguirase ós 2 anos ou cando o fillo alcance a idade de 25 anos se a data é posterior. Non se autorizan posteriores subrogacións polo que non existe a posibilidade de que os fillos sucedan ó cónxuxe subrogado.

O núm. 6 da D.T. 2ª establece que non hai posibilidade de novas subrogacións se á entrada en vigor da Lei xa se produciron as dúas previstas no art. 58 da LAU de 1964. A remisión que se efectúa ó art. 59 LAU 1964 implica,

como indica Finez Ratón, que é independente que as dúas subrogacións precedentes o fosen *inter vivos* (con consentimento do arrendador ou a través do art. 24.1) ou *mortis causa*. A previsión legal supón que co falecemento do arrendatario se extingue o contrato de arrendamento pois, en último termo, e como declarou reiteradamente a xurisprudencia, a D.T. 2ª non incrementa en ningún caso o número de subrogacións permitidas polos arts. 58 e 59 da LAU de 1964. Non obstante, non hai que esquecer que, para os efectos dos núms. 4, 5 e 6 mencionados, conforme á D.T. 10ª da LAU de 1964, non se computan as subrogacións que se puideren producir antes da súa entrada en vigor polo que en canto ó cómputo das subrogacións anteriores para os efectos da D.T. 2ª LAU de 1994 soamente se poden ter en conta as que se puideren producir a partir da entrada en vigor da LAU de 1964, o que é de especial transcendencia para encaixalo suposto de feito nos núms. 4, 5 e 6 da D.T. 2ª.

Os dereitos de subrogación recoñecidos nos apartados 4 e 5 da D.T. 2ª, conforme ó núm. 7, seguindo neste punto a doutrina do Tribunal Constitucional na súa sentenza 222/1992, de 11 de decembro sobre a discriminación do art. 58 da LAU de 1964, tamén son de aplicación respecto da persoa que convívise co arrendatario de forma permanente en análoga relación de afectividade á de cónxuxe, con independencia da súa orientación sexual, durante polo menos os 2 anos anteriores ó tempo do

falecemento, salvo que tivesen descendencia en común, neste bastará a mera convivencia sen que se esixa que continúen no fogar. Sen embargo, ha de sinalarse que o criterio legal, aínda que asume a doutrina do TC faino modificándoa pois se require, salvo fillos comúns, convivencia previa que non era esixida, en parellas heterosexuais, pola citada sentenza, o que suscita dúbidas sobre a constitucionalidade da nova norma en canto a este requisito adicional. Por outra parte, como sinala Capilla Roncero, a subrogación do cónxuxe e do convivente son incompatibles polo que se este pretende subrogarse tería que demostrar non soamente a súa convivencia senón a separación de feito do cónxuxe respecto do arrendatario finado.

Por último, e polas consecuencias directas en canto á duración, tan só debemos lembra-la norma contida na D.T. 2ª apartado D) núm. 11 6ª parágrafo 2º: se o arrendatario se opón á actualización da renda, o que deberá facer por escrito no prazo de 30 días naturais seguintes á recepción do requirimento para a revisión da renda, o contrato quedará extinguido nun prazo de 8 anos, aínda que se produza unha subrogación. Tal prazo compútase desde a data do requirimento, non desde que se puido practica-la actualización, o cal ten evidente relevancia práctica nos supostos de notificación tardía polo arrendador da vontade de actualización da renda. Por suposto, trátase dunha oposición ó feito mesmo da actualización, non á forma, momen-



Gravado de H. Daumier, 1894. O caseiro: "Ben, están derrubando outra casa. Aumentarei o aluguer de todos os meus inquilinos en 200 francos".

to ou contías que poida pretende-lo arrendador, cuestión totalmente distinta. Por outra parte, o prazo de 8 anos non é fixo ou definitivo de maneira que o arrendatario teña xa garantida en todo caso a permanencia na vivenda durante ese tempo, senón que o contrato continúa sometido ó réxime de prórroga forzosa e as súas excepcións durante tal prazo polo que pode concluír antes por causa de necesidade do arrendador conforme ó art. 62 LAU de 1964 (SAP Pontevedra de 22 febreiro 2000), ou por calquera outra causa de resolución. Isto non obsta para que en caso de facelemento do arrendatario que se opuxo á actualización, e producida a subrogación dun descendente, se presente o problema de se tal subrogación o é soamente por 2 anos conforme á regra xeral ou ata o transcurso do prazo de 8 anos, sobre o que as SS de 29 decembro 2000 AP Asturias e 13 outubro 1999 AP Granada se pronunciaron por esta segunda interpretación por entender que o prazo de duración esta-

blecido especificamente para o suposto de oposición non establece tal limitación.

3.2.3. Procedemento e requisitos formais

Conforme ó apartado 9 da D.T. 2ª, correspóndelles ás persoas que queiran exercita-lo dereito de subrogación probar, ademais do parentesco, a condición de convivencia co arrendatario finado durante o prazo legal que en cada caso proceda, que deberá ser habitual e darse necesariamente na vivenda arrendada. A mera documentación administrativa non proba por si a convivencia, a existencia ou inexistencia da cal pode ser apreciada con todo o conxunto da proba (SS 12 maio 2000 AP Barcelona e 10 febreiro 1999 AP Zaragoza), e na xurisprudencia obsérvase bastante rigorosidade na apreciación deste requisito tanto para os fillos maiores como para parellas de feito, aínda que non para o cónxuxe e fillos menores de idade en que a convivencia se presume na súa existencia por aplicación dos arts. 69 e 154 CC.

Respecto ós requisitos de procedemento e prelación para a subrogación, o núm. 9 da D.T. 2ª remítese ó disposto no art. 16 da propia LAU de 1994, o que produce un importante problema de interpretación pois segundo o art. 16 os pais septuaxenarios son preferidos ós fillos mentres que, segundo o núm. 4 da D.T., soamente teñen dereito de subrogación en defecto de cónxuxe e fillos. Por outra parte, a remisión que se efectúa implica unha decisiva modificación do réxime xurídico anterior pois

o art. 58 permitía o acordo entre os posibles subrogados para decidi-lo que, en definitiva, faría uso do dereito, regra que tamén segue o art. 16.2 para a subrogación *mortis causa* dos novos contratos concertados a partir da entrada en vigor da LAU de 1994 e que continúa sendo de aplicación para os arrendamentos posteriores ó 9 de maio de 1985.

Sen embargo, para os anteriores ó 9 de maio de 1985 agora establécese de maneira tallante que en ningún caso os beneficiarios dunha subrogación poderán renunciála en favor doutro de distinto grao de prelación. Isto supón unha substancial diferenza coa interpretación xurisprudencial que se sustenta da D.T. 3ª en sé de locais de negocio de que o fillo se pode subrogar se o cónxuxe, de existir, non quere continuar coa actividade. Nos arrendamentos de vivenda, existindo un cónxuxe, non cabe a subrogación directa dos fillos polo que se aquel non quere subrogarse o contrato extínguese. Sen embargo, ha de estimarse posible a renuncia ou cesión da preferencia no mesmo grao pois non se encontra incluída na prohibición do núm. 9 que soamente se refire á renuncia en favor doutro beneficiario de distinto grao (Capilla Roncero).

Por outra parte, na interpretación do 58.4 LAU de 1964 a Xurisprudencia consideraba que mentres o arrendador non requirise ós que tiñan eventual dereito á subrogación para que efectuasen a notificación, non comezaba a transcorrer-lo prazo de 30 días previsto

na norma, e era irrelevante nese sentido o prazo de 3 meses inicialmente previsto. Agora, de maneira clara e expresa, o art. 16 LAU de 1994 establece que o arrendamento se extinguirá se no prazo de 3 meses desde a morte do arrendatario o arrendador non recibe notificación por escrito do feito do facelemento, con certificación rexistral de defunción, e da identidade do subrogado, indicando o seu parentesco co finado e ofrecendo, se é o caso, un principio de proba de que cumpre os requisitos legais para subrogarse.

Tal norma pode cualificarse indubidablemente de rigorosa e de aplicación case automática e así foi entendido pola xurisprudencia maioritaria recaída trala entrada en vigor da LAU de 1994 (SS de 18 novembro 1999 AP Asturias, 17 xullo 1999 AP Barcelona, 21 xullo 1999 AP Bilbao, 9 abril 1999 AP As Palmas, 14 xaneiro 1999 AP Alacante, 7 maio 1998 AP Burgos, 27 abril 1998 AP Zaragoza, 16 marzo 1998 AP Valencia, 10 setembro 1997 AP Cantabria) no sentido de que non é suficiente a notificación verbal nin o mero coñecemento que o arrendador poida ter do facelemento do arrendatario. Non obstante é oportuno resaltar como un sector xurisprudencial minoritario (SS 7 xullo 1997 AP Sevilla, 24 setembro 1998 AP Pontevedra, 21 xaneiro 1999 AP Baleares, 15 abril 2000 AP Soria, 8 novembro 2000 AP Alacante) segue considerando a ganancialidade do arrendamento para evita-la extinción do arrendamento respecto do cónxuxe ante a falta de notificación ou está mantendo o discutible

criterio, á vista do teor literal do art. 16, de que é suficiente que se acredite que o arrendador chegue a coñecer dentro dos 3 meses, por calquera medio, o faceamento do arrendatario e a continuidade do seu sucesor e demais circunstancias esixidas pola norma aínda que non houberse notificación formal para que non proceda a extinción do contrato (SS de 8 setembro 2000 AP Barcelona, 28 abril e 14 setembro 1999, 10 outubro 1996 AP Barcelona, 3 xullo 1999 AP Santa Cruz de Tenerife, 11 maio 1999 AP Valencia, 29 xaneiro 1998 AP As Palmas, 19 novembro 1997 AP Pontevedra, 7 maio 1997 AP Cádiz, 21 xaneiro 1997 AP Valladolid).

4. CONTRATOS DE LOCAIS DE NEGOCIO REALIZADOS ANTES DO 9 DE MAIO DE 1985

Polo que se refire ós contratos de arrendamento de local de negocio realizados con anterioridade ó 9 de maio de 1985, a D.T. 3ª no seu núm. 1 recolle con carácter xeral o réxime normativo aplicable: continuarán rexéndose polas normas da LAU de 1964 relativas ó contrato de arrendamento de local de negocio, salvo as modificacións que se introducen na D.T. 3ª, modificacións que se refiren exclusivamente á extinción e subrogación (apartado B), a actualización da renda (apartado C), os dereitos do arrendador sobre impostos e obras (apartado D) e outros dereitos do arrendatario como un dereito preferente ó arrendamento ou unha indemnización por extinción do contrato (apartado E). No que non se refire a

estes extremos, como queda dito, o contrato segue rexéndose pola LAU de 1964 polo que, ó igual que en vivenda e en canto á súa duración, haberá que ter en conta a posibilidade dunha eventual excepción á prórroga nos termos previstos nos arts. 70 e ss.

Con relación á duración, o núm. 2 da D.T. 3ª declara con carácter xeral que tódolos contratos que á entrada en vigor da Lei se encontren en prórroga legal quedarán extinguidos na forma que se establece, e isto lévase a efecto no caso dos arrendamentos de locais de negocio mediante a articulación dun calendario de resolución temporal destes contratos distinguindo segundo que o arrendatario sexa unha persoa física ou unha persoa xurídica, cunha maior protección ó primeiro dado que ó segundo, volve dici-lo Preámbulo, se lle presume unha maior solvencia económica. É evidente que ata o momento, e quizais porque respecto das persoas xurídicas os amplos prazos aínda non xeraron conflictividade, os maiores problemas presentáronse respecto dos arrendatarios persoas físicas.

4.1. ARRENDATARIO PERSOA FÍSICA

Se o arrendatario é unha persoa física, sexa o arrendatario orixinario, subrogado ou un adquirente por traspaso anterior ó 25 de novembro de 1994 (D.F. 2ª), a diferenza do que sucedía ata a nova Lei segundo criterio xurisprudencial, a decisión do lexislador é clara (núm. 3): o arrendamento non ten prazo para a súa extinción e, se o arrendatario quere, continuará co

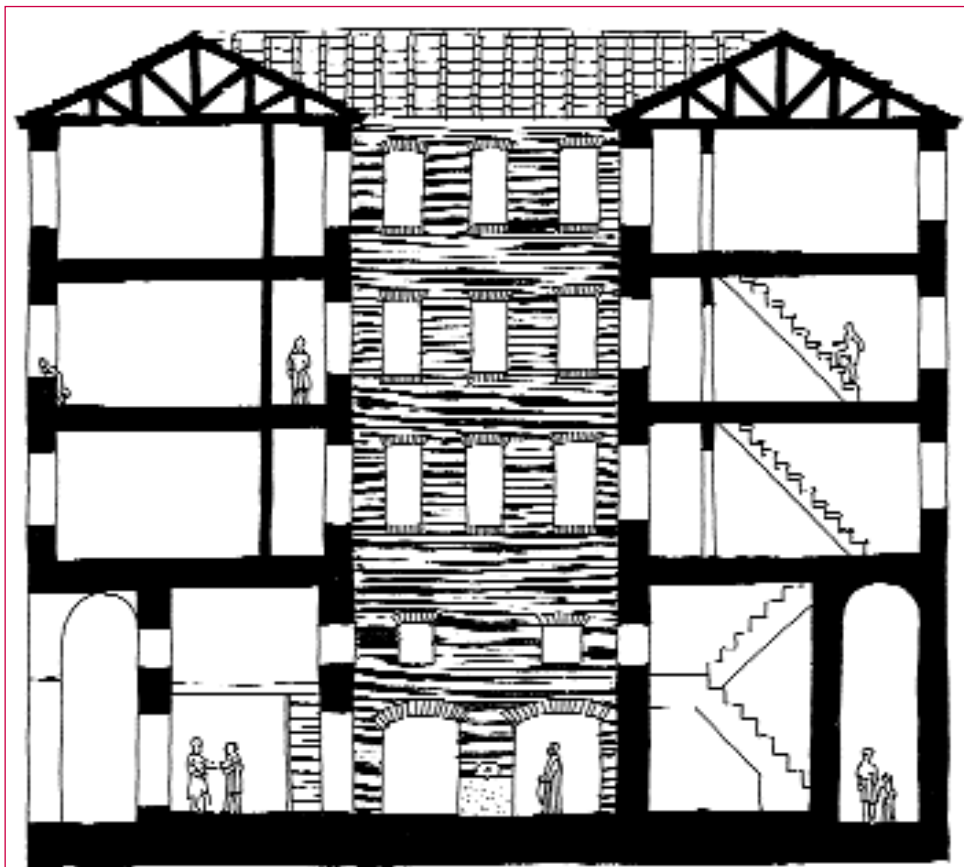
contrato (se acepta a revisión de renda que regula o núm. 6) ata a súa xubilación ou facelemento. Debe resaltarse que non é unha alternativa entre a xubilación ou, se o arrendatario o prefire, o seu facelemento posterior, senón que a partir da LAU de 1994 o contrato si se extinguirá *ope legis*, salvo que se produza un suposto de subrogación, por xubilación, e será totalmente indiferente que o arrendatario xubilado continúe ou non a súa actividade como empresario (SS de 15 xaneiro 2001 AP Biscaia, 27 de xullo de 2000 AP Navarra, 22 outubro 1999 AP Pontevedra, 21 setembro 1998 AP Almería, 2 marzo 1998 AP Xirona), e isto en atención a unha interpretación sistemática desta que aboca a unha vontade de extinción do contrato garantindo a continuidade durante a vida laboral do arrendatario (en sentido contrario de que a xubilación por si mesma non extingue o contrato senón que é facultativo para o arrendatario *vid.* SAP Xaén de 29 decembro 1998).

A xubilación presenta varios problemas. En primeiro lugar cabe preguntarse se cando se produce a subrogación procede o incremento de renda previsto no art. 60.4 LAU 1964 para a subrogación *mortis causa*. Parece que a resposta ha de ser afirmativa pois, en todo caso, existe unha continuidade no arrendamento a través da subrogación desencadeada por unha situación que a propia Lei equipara ó facelemento. Sen embargo, as SS de 5 novembro 1999 AP Valladolid e 20 outubro 1999 AP Asturias entenden que non é o suposto

regulado no art. 60.4 polo que non procede tal incremento mentres que se a subrogación é *mortis causa* si sería aplicable tal incremento pois a LAU de 1994 non introduciu ningunha modificación neste punto (SAP Madrid de 10 xuño 1999 AP Madrid).

A segunda cuestión que se pode expoñer é se esta causa de extinción é aplicable forzosamente a tódolos contratos anteriores en que o arrendatario estaba xa xubilado con anterioridade á entrada en vigor da LAU de 1994. Na xurisprudencia, despois dunhas dúbidas iniciais, pódese dicir que prevaleceu xa unanimemente a resposta negativa dada a irretroactividade xeral da Lei, e a partir de tal conclusión xurdiu o problema de se poden acollerse a ela os arrendatarios xa xubilados antes da entrada en vigor e, polo tanto, subrogar no contrato ó seu cónxuxe ou descendente, dereito que baixo a LAU de 1964 se lle negaba en tanto a subrogación soamente era posible por facelemento do arrendatario. Supoñendo unha subrogación *inter vivos* non permitida anteriormente pola Lei, en principio hai que negar tal posibilidade (así a SAP Madrid de 13 xuño 1998) aínda que, non obstante, quizais poida sosterse a opinión contraria ante a ausencia de prexuízo para o arrendador admitíndose a subrogación pois en ningún caso os prazos de duración do contrato se ven ampliados e, en cambio, si poden verse reducidos de feito (facelemento do fillo subrogado).

A terceira cuestión ten a súa orixe en que a previsión legal sobre extinción



Debuxo dunha *insula* romana de *Nacimiento de una ciudad romana*, Timun Mas, Barcelona, 1982. En Barcelona construíronse *insulae* que chegaron a albergar ata trinta familias alugadas e varios locais comerciais tamén de aluguer.

do contrato está referida exclusivamente á xubilación do arrendatario, o que implica o problema da súa eventual asimilación a outras situacións laborais; e en que as posicións e interpretacións xurisprudenciais non soamente son diversas senón directamente contradictorias. Así, as SS de 6 abril 2000 AP Burgos, 28 xuño 1999 AP Madrid,

18 setembro 1999 AP Asturias e 19 xuño 1998 AP Badaxoz asimilan á xubilación a incapacidade permanente absoluta, conclusión que é negada pola SAP Asturias de 4 marzo 1998 no sentido de que non pode producirse a subrogación pretendida polo arrendatario. Tampouco as equiparan as SS de 11 setembro 2000 AP Asturias, 29

decembro 1998 AP Xaén e 10 abril 1997 AP Cádiz, que desestiman a demanda do arrendador pretendendo que se declarase extinguido o contrato.

Por último, é de ter en conta que os arrendatarios de locais de negocio xeralmente son autónomos polo que, de acordo coa lexislación vixente, non están obrigados a xubilarse ós 65 anos. Se non o fan, o contrato non se extingue polo mero cumprimento da idade de xubilación sempre que continúen desenvolvendo persoalmente a súa actividade comercial (SS de 18 marzo 1999 AP Madrid, 27 xullo 2000 e 8 maio 1996 AP Navarra). Isto non exclúe a aplicación do art. 6.4 CC nos supostos en que se aprecie fraude á lei e, en último termo, introducción de terceiro en local fóra do ámbito do traspaso ou da subrogación prevista na propia D.T.

Tralo falecemento ou xubilación do arrendatario, se aínda non se produciu ningunha das subrogacións *mortis causa* previstas no art. 60 da LAU de 1964, o seu cónxuxe, se continúa a mesma actividade desenvolvida no local, pode subrogarse no contrato, e seguirá con el ata a súa morte ou xubilación, iso si, coa mesma actividade, que non pode ser modificada (aínda que si polo arrendatario antes da súa xubilación ou falecemento). É de sinalar que, a diferenza do que ocorre en vivenda (D.T. 2ª núm. 7), a norma non comprende expresamente ó convivente de feito. O cónxuxe, como se expuxo, non pode cambiar de actividade (como podía facer antes coa LAU de 1964) e requírese, como din León-Castro e Cos-

sio que se trate dunha actividade “viva” polo que non cabería a subrogación se o local se encontra pechado. Tampouco cabería subrogación cando previamente se produciu cesión incontinentida e se exercita a acción de resolución (SAP Ourense, de 1 xuño 1998). Non se esixe convivencia previa aínda que para Bercovitz non cabe a subrogación do cónxuxe separado legalmente ou de feito.

En todo caso, a subrogación do cónxuxe, e a pesar da confusa redacción da norma, é posible tanto por falecemento como por xubilación do arrendatario pois aínda que se di “en defecto de cónxuxe supérstite” o que parece indicar falecemento previo pode verse como para os descendentes claramente sinala a subrogación “á súa xubilación ou falecemento”. Non parece lóxico manter para o cónxuxe unha interpretación máis estricte e por iso, ó meu xeito de ver, non parece acertada a opinión de Llamas Pombo que ante a referencia ó cónxuxe “supérstite”, e se ben admite que tamén pode subrogarse o descendente en caso de xubilación, mantén unha resposta negativa respecto do cónxuxe.

Cabe preguntarse qué ocorre se cando falece ou se xubila o arrendatario non existe cónxuxe supérstite que se poida subrogar, ou este non quere subrogarse ou despois de se subrogar este tamén se xubila ou morre. O lexislador regulou tales situacións. Tendo en conta que a LAU de 1994 unhas veces fala da data da súa aprobación (3 de novembro de 1994 en que é aproba-

da polas Cortes conforme ó art. 91 da Constitución, ou 24 de novembro se se entende que se refire á sanción polo Rei) e outras da súa entrada en vigor (1º de xaneiro de 1995) a resposta está nunha data e que non é outra que o prazo de 20 anos desde a súa aprobación, é dicir, 3 de novembro de 1994 e o prazo máximo do 1º de xaneiro do ano 2015.

O lexislador garántelle como mínimo á familia do arrendatario unha continuidade na actividade comercial de 20 anos, de maneira que se cando falece ou se xubila o arrendatario antes do 3 de novembro do ano 2014 (20 anos desde a aprobación), sen cónxuxe, ou este non quere subrogarse segundo admitiu a xurisprudencia maioritaria (SS de 13 setembro e 19 abril 2000 AP Asturias, 17 xullo 2000 AP Granada, 24 marzo 1999 AP Biscaia, 22 febreiro 1999 AP Madrid), pero ten un descendente este poderá subrogarse, iso si, xa non de por vida ou ata a súa xubilación senón soamente ata o prazo do 1º de xaneiro do ano 2015 (20 anos desde a entrada en vigor). A mesma previsión se realiza para o suposto de falecemento ou xubilación do cónxuxe previamente subrogado, sempre antes do 3 de novembro do ano 2014 e ata esa data do 1º de xaneiro do 2015 (discordancias de falar nun caso de entrada en vigor e no outro de aprobación da lei) e respecto do descendente do arrendatario orixinario (ou adquirente do traspaso previsto na propia D.T.) non os descendentes do que se subrogou.

Así pois, ó arrendatario e o seu cónxuxe a Lei permítelles continuar de por vida ou ata a súa xubilación mentres que ó descendente soamente o tempo que falte para cumprir 20 anos desde a entrada en vigor da Lei. A subrogación soamente se prevé respecto do descendente non xa o herdeiro, legatario ou socio do art. 60 da LAU de 1964, senón estrictamente descendente (SAP Badaxoz de 9 maio 1996), é dicir, normalmente fillo ou neto, sexa filiación biolóxica ou adoptiva (SAP Pamplona de 11 abril 1997), e sempre que o sexa do arrendatario primitivo, non do seu cónxuxe, e que continúe coa mesma actividade (a SAP Almería de 15 outubro 1998 AP admite que o subrogado si pode ser pensionista e a de 21 decembro 1998 AP Albacete que pode ser xa xubilado sempre que renuncie á pensión, posibilidade que en todo caso negan as SS de 9 xullo 1996 AP Navarra e 6 xullo 2000 AP Pontevedra).

A Lei soamente fala da subrogación do descendente, en singular, co problema que isto suscita cando son varios de se poden subrogarse conxuntamente como comunidade hereditaria ou teñen que escoller un. Nin a doutrina nin a xurisprudencia manteñen unha posición unánime sobre este extremo. Pódese entender que nese caso todos eles poden continuar coa actividade (Bercovitz) ou designar ó que se subroga na mesma interpretación cá sostida ata agora en aplicación do art. 60 LAU 1964 (Capilla Roncero, Fernández Hierro), aínda que tamén



Gravado de H. Daumier. Núm. 21 da serie de "Inquilinos e Propietarios", *Un inquilino que paga con puntualidade*.

cabe concluír que se aplicaría a orde de prelación do art. 58 LAU 1964 (León-Castro e Cossio). En todo caso parece que a norma está falando exclusivamente dun descendente sen que sexa posible a subrogación conxunta, se ben tal conclusión tampouco é unánime na xurisprudencia. E así, a SS de 3 maio 2000 e 21 xullo 1999 AP Barcelona entenden que a Lei esixe e impón que se subroga un único descendente mentres que unha posición radicalmente contraria sostén as SS de 3 maio 2000 AP Pamplona, 24 marzo 1999 AP Bilbao e 28 setembro 1998 AP Pontevedra, que non ven inconveniente na subrogación da comunidade heredita-

ria desde o momento en que existe un prazo fixo de extinción.

O dito é de aplicación sempre e cando á entrada en vigor da Lei non se producise ningunha subrogación previa conforme á lexislación anterior, pois se xa houbo as dúas previstas no art. 60 da LAU de 1964 (despois da súa entrada en vigor e sen computalas anteriores segundo o seu D.T. 11) entón non cabe ningunha máis e á morte ou xubilación do arrendatario o contrato extínguese, mentres que se houbo unha entón soamente é posible xa unha máis, sexa o cónxuxe o beneficiario ou o descendente, este último a pesar da dicción literal do parágrafo 3º da regra 3 da D.T. 3ª que é interpretado pola xurisprudencia como unha referencia non ó ordinal (á prevista no 2º parágrafo da norma) senón no tempo (a segunda das dúas autorizadas pola Lei). O que o lexislador pretende é que non se dean máis de dúas subrogacións, e sería contrario á lóxica que a LAU de 1994 permitise dúas subrogacións (a do cónxuxe e logo a do descendente) cando non se produciu ningunha, e sen embargo non permitise a do descendente se xa anteriormente se produciu unha subrogación (SS de 26 xuño 2000 AP Málaga, 24 maio 2000 AP Valladolid, 23 outubro 1999 AP Zaragoza, 15 outubro 1998 AP Tarragona, 16 febreiro 1998 AP Cádiz, 20 outubro 1998 AP Palencia. *Vid.* en contra a SAP Asturias de 19 maio 1996 que nega a posibilidade de subrogación nunha interpretación literal da Lei). En todo caso debe de terse en conta que cando o arrenda-

tario é un adquirente en traspaso han de computarse as subrogacións que puidesen producirse nos seus transmitentes xa que, conforme ó art. 29 LAU de 1964, queda subrogado nos dereitos e obrigacións nados do contrato.

Por último é de resaltar como, e a diferenza do disposto pola D.T. 2ª nas subrogacións en arrendamento de vivenda (con remisión ó art. 16.3 neste punto nun cambio radical ó art. 58.4), a D.T. 3ª non establece ningún prazo especial para realiza-la notificación do falecemento ou xubilación do arrendatario e a subrogación do cónxuxe ou descendente. Isto permite manter unha variedade de interpretacións sobre a necesidade ou non de efectuar tal notificación e, se é o caso, do prazo para verificala, interpretacións que tiveron o seu reflexo na xurisprudencia onde se deron importantes discrepancias dificilmente solucionables ante a existencia de posicións frontalmente contradictorias:

A) Pode considerarse que ante a falta de previsión expresa da Lei, no caso de xubilación ou falecemento non hai obriga ningunha de notificar nin prazo para facelo, pois tampouco o esixía o art. 60 LAU de 1964, sendo suficiente a mera continuidade no local do cónxuxe ou descendente na mesma actividade para que se produza a subrogación sen que se esixa formalidade adicional ningunha (SS de 8 xaneiro 1999, 13 setembro 2000 e 22 de febreiro de 2001 AP Asturias, 24 de marzo 2000 e 29 xullo 1999 AP Pontevedra, 8 maio 1998 AP Valencia).

B) Cabe soste para o arrendamento de locais de negocio a tese da súa ganancialidade polo que ó falecemento dun dos cónxuxes non existe realmente subrogación, non será esixible polo tanto notificación ningunha (SAP Asturias de 29 setembro 1999).

C) Tamén cabe pensar na aplicación analóxica do prazo de 2 meses do art. 33, co argumento de que aínda que non existe ningunha previsión na D.T. 3ª LAU 1994 en canto ó prazo hábil para o exercicio da subrogación, non obstante, como na norma se establecen os mesmos efectos no suposto de xubilación ca no de falecemento, cabe aplicar analoxicamente o prazo establecido na dita Lei para a subrogación en caso de falecemento pois non cabería entender de aplicación o réxime previsto con carácter xeral para a subrogación no parágrafo 4º art. 58 LAU 1964 xa que resultaría derogado pola D.T. 2ª B. 9 da LAU. Segundo esta tese, o espírito da norma debe trasladarse tamén ós arrendamentos de local de negocio que gozan na nova Lei dunha disposición expresa para tal efecto no art. 33 (SS de 17 maio 2000 AP Navarra, 1 marzo 1999 AP Biscaia, 22 febreiro 1999 AP Madrid, 19 outubro 1998 AP Coruña).

Fronte a isto podería pensarse que o art. 58.4 da LAU de 1964 non foi derogado e que é de aplicación ós arrendamentos de locais de negocio polo que a subrogación debe necesariamente de notificarse e no prazo de 3 meses desde a xubilación ou falecemento (SS de 26 abril 1999 AP Coruña,

7 outubro 1997 AP Tarragona, 30 abril 1996 AP Vitoria).

D) Ante a inexistencia de prazo específico sería posible considerar aplicable o prazo xeral de 15 anos do art. 1964 CC (SS de 11 febreiro 1999 AP Málaga, 23 xaneiro 1998 AP Asturias) ou por analoxía o prazo do art. 16 LAU de 1994 (SAP Albacete de 21 decembro 1998), ou simplemente que aínda cando o arrendador ten dereito a coñecer a persoa que se subroga, a falta de notificación non implica a extinción do contrato se, por outros medios, coñece a continuación polo cónxuxe da actividade (SAP Biscaia de 5 outubro 2000).

Como se pode ver hai posicións moi variadas pero das que se pode concluir unha interpretación maioritaria no sentido de que calquera que sexa o prazo a notificación ten que realizarse (SS de 16 xuño 2000 AP Burgos e 28 febreiro 1999 AP A Coruña), e hai que recordar como a xurisprudencia, polo menos ata o momento, admite como mínimo o de 2 meses do art. 33.

Deixando á parte os problemas da notificación da subrogación, hai que dicir que durante a continuación do arrendamento polo arrendatario, ou polo seu cónxuxe se se subrogase, poderán traspasarlle o local a un terceiro nos termos previstos no art. 32 da LAU de 1964 e con todo o réxime xurídico do traspaso. Sen embargo cabe a dúbida de se igualmente goza do mesmo dereito de traspaso o descendente que se subrogase baixo a vixencia da Lei 29/1994, aínda que o fose

directamente do arrendatario orixinario. Para Fraile, a resposta habería que estimala positiva ante o silencio da Lei que non o prohibe, aínda que o adquirente non tería neste caso garantida a permanencia durante 10 anos, tese que foi acollida por algún Tribunal, como a SAP Badaxoz de 29 marzo 1996 que considera que o descendente se subroga como herdeiro en todas a posición de causante e que a Lei non suprime expresamente o dereito de traspaso. Sen embargo, parece claro que a D.T. 3ª soamente menciona de maneira clara e expresa o arrendatario actual (que o era á entrada en vigor da Lei) e o seu cónxuxe polo que é moi dubidoso que o descendente siga ostentando tal dereito (en tal sentido pronúnciase a SAP Granada, de 9 setembro 2000).

En relación co anterior, tamén cabe expoñer se agora terán dereito de traspaso aqueles que, conforme á LAU de 1964, non o tiñan porque renunciaron a ese dereito. A resposta negativa parece inmediata pois despois de renunciar xa non teñen esa posibilidade (en tal sentido pronúnciase Fraile) pero non hai que esquecer que, ó meu ver, pode ser factible soste que o réxime instaurado neste aspecto pola D.T. 2ª é novo: se se suprimen importantes dereitos do arrendatario, se se lle impón unha revisión de renda ¿por que non se lle pode recoñecer *ex novo* o dereito de traspaso?

Ante a realización do traspaso a pregunta que xorde é por canto tempo máis terá o novo arrendatario o contrato ou cäl será a súa duración. Desde

logo non ata o seu falecemento ou xubilación pois a Lei soamente lle garante ese extremo ós arrendatarios que o sexan á súa entrada en vigor, cun relativo respecto ós dereitos adquiridos. Tampouco polo prazo en que se xubilaría o antigo arrendatario ou faleza (que sería de aplicación se non houberse traspaso) pero, salvo tales conclusións, neste punto a Lei non é moi clara pois literalmente di no parágrafo 5º do núm. 3 da D.T. 3ª que “este traspaso permitirá a continuación do arrendamento por un mínimo de 10 anos que contarán desde a súa realización ou polo número de anos que quedasen desde o momento en que se realice o traspaso ata computar 20 anos desde a aprobación da Lei”.

Tal norma pode interpretarse que, sendo persoa física (o traspaso por arrendatario persoa xurídica sempre ten o prazo máximo fixado no núm. 4 da D.T. 3ª), o traspaso permite, sexa a data en que se realice, incluso no momento previo a xubilarse o arrendatario, como mínimo, un período de 10 anos que pode ser maior se desde que se realiza o traspaso e para chegar ós 20 anos desde a aprobación da Lei (3 de novembro do ano 2014) queda un prazo máis amplo.

Non obstante, na miña opinión, e a pesar da defectuosa redacción da norma quizais a interpretación máis correcta sexa que o lexislador quixo sempre e en tódalas Disposicións Transitorias establece-lo prazo de 20 anos como prazo marco para a extinción dos contratos salvo que o arrendatario con-

tinúe sendo o mesmo que o era á entrada en vigor da Lei. Por isto, ó meu ver, no caso de traspaso, se realice cando se realice, o arrendamento debería considerarse extinguido cumpridos os 20 anos desde a aprobación da Lei sen prexuízo da ampliación xeral por motivo de traspaso anterior ou actualización instantánea de renda. De tódalas formas hai que dicir que a tese que se propugna non deixa de ser moi discutible pois cabe preguntarse cál é entón o significado do prazo de 10 anos do que fala a Lei, e por iso a maioría da doutrina se pronuncia pola aplicación do prazo mínimo de 10 anos sexa cal sexa a data en que o traspaso se produce. Así, sen especiais dúbidas, Bercovitz, Fraile e Fernández Hierro.

Cabe preguntarse cál é o réxime xurídico do contrato unha vez que se realizou o traspaso. A Lei, salvo a duración, nada di polo que se suscita a dúbida de se sería posible un novo traspaso ou as subrogacións do parágrafo 2º. A Lei garda silencio neste punto e para Bercovitz a resposta é positiva dentro do límite máximo de duración establecido ó ser acorde co espírito da Lei respectando os intereses do arrendador e arrendatario na forma querida na nova LAU pero, ó meu parecer, tendo en conta que ó descendente eventualmente subrogado o priva do dereito de traspaso e dunha segunda subrogación aínda que el fose a primeira, parece que igual solución debe de aplicárselle ó adquirente do traspaso, dado o espírito e finalidade da Lei (art. 3.1 CC). Non obstante, para

Capilla Roncero si existiría subrogación *ex art. 60 LAU 1964* ata completa-lo período establecido na Lei.

En materia de extinción e subrogación introdúcese un matiz: pode suceder que o arrendatario que o é á entrada en vigor da LAU de 1994, o 1 de xaneiro de 1995, o sexa en virtude dun traspaso. Nese caso, como se dixo, é sen máis un arrendatario, polo que o seu contrato se extinguirá ó seu falecemento ou xubilación, cos dereitos de subrogación previstos pero, ademais, se o adquiriu dentro dos 10 últimos anos á entrada en vigor da Lei, o prazo de 20 anos referido ó descendente ou adquirente do traspaso incrementarase en 5 máis.

Para a data do traspaso terá que se estar á da escritura pública prevista no art. 32.5 da LAU de 1964, o que exclúe, ou polo menos fai problemáticos, os traspasos en documento privado ou similares, aínda que cando existe intervención do arrendador parece que a existencia de data certa que exclúe a fraude non impediría o incremento dos 5 anos.

4.2. ARRENDATARIO PERSOA XURÍDICA

Tratándose de persoas xurídicas (que se regulan nos núms. 4 e 5 da D.T. 3ª), e entre as que, como indica Capilla Roncero, deben incluírse as sociedades irregulares (en contra Fuentes Lojo e Fernández Hierro), a LAU de 1994 distingue segundo se trate de contratos en prórroga legal (núm. 4) ou aínda en fase de prazo contractual (núm. 5) e,

dentro dos primeiros, segundo se realicen nos locais arrendados actividades comerciais ou actividades distintas. Nos que se realicen actividades comerciais, segundo a regra 1ª, os contratos extínguense no prazo de 20 anos salvo os que afecten a locais de gran superficie que se extinguirán en 5 anos, fixando a LAU de 1994 o límite nos 2500 m² para o que haberá que computa-la superficie efectivamente construída e obxecto de arrendamento e non simplemente a superficie útil ou utilizada polo arrendatario pois a Lei non establece distinción ningunha (SS de 24 xaneiro 2000 AP Madrid e 7 outubro 1998 AP Alacante. En sentido contrario, pronúncianse por un cómputo exclusivamente da superficie útil *vid. a SAP A Coruña de 6 febreiro 1998*).

Considéranse actividades comerciais para estes efectos non as que se puidesen derivar da aplicación do Código de Comercio senón, e como previsión imperativa do lexislador (Capilla Roncero e Fraile), as comprendidas na División 6 da tarifa do I.A.E. (comercio por xunto e polo miúdo, restaurantes e hospedaxe, reparacións) aprobado polo R.D. Lexislativo 1175/1990 de 28 de setembro en consonancia co establecido nos arts. 79 a 92 da Lei 38/1988, de 28 de decembro, Reguladora das Facendas Locais.

Os arrendamentos de locais de negocio nos que se desenvolvan outras actividades diferentes das comerciais extínguense, segundo a regra 2ª, en prazos distintos nos que a maior ou menor duración será inversamente

proporcional á maior ou menor cota que, segundo tarifa correspondente a 1994, veñan abonando no I.A.E. Así durarán ata os 20 anos para cotas menores a 85.000 pts. ou 5 anos para cotas superiores a 190.000 pts., con prazos intermedios de 10 e 15 anos para cotas entre 130.001 pts. e 190.000 pts. e 85.001 pts. e 130.000 pts., respectivamente.

A cota que se debe ter en conta, como indican Casals, Pinto e Ginesta, non é o importe total do recibo do I.A.E., no que, dependendo da Provincia e a Comunidade Autónoma en que se encontre o inmovible, variarán as repercusións sobre a cota base, será a contía mínima municipal, ou cota mínima, a que haberá que ter en conta incluíndo o complemento de superficie.

Se no local se desenvolven actividades ás que correspondan distintas cotas, soamente se tomará en consideración a maior delas, e correrá en todo caso a cargo do arrendatario a proba da cota que corresponda ó local arrendado (mediante a certificación do Concello ou copia do recibo) e, en defecto de proba, estarase á mínima das duracións, é dicir, 5 anos, o que tamén poderá mante-lo arrendador impugnado en vía civil, e para estes efectos, tanto a contía da cota como ata a propia inclusión da actividade na División 6ª.

Por outra parte, cabe a dúbida de se entre as actividades se encontra unha incluída na División 6ª ¿aplicarase o prazo xeral de 20 anos ou o que resulte da maior das demais? Pola

segunda opción inclínase Bercovitz para quen o lexislador abandonou o criterio de suma-las cotas que se sostivera inicialmente nos trámites parlamentarios pero acollendo o de atender á máis desfavorable para o arrendatario. Agora ben, ó meu xuízo, tal tese é moi discutible pois incluso ó arrendatario na División 6ª, ou cando se trata dunha gran superficie, sen máis se lles aplican os prazos de 20 e 5 anos respectivamente, sen que para nada entren en xogo as cotas numéricas do I.A.E. (neste sentido a SAP Burgos de 11 decembro 2000).

Tódolos prazos sinalados contaránse a partir da entrada en vigor da Lei (1 de xaneiro de 1995) e mantense o matiz anterior: pode suceder que o arrendatario que o é á entrada en vigor da Lei o sexa en virtude dun traspaso. Se o adquiriu dentro dos 10 últimos anos anteriores á entrada en vigor da Lei, tódolos prazos de que se fala incrementaríanse en 5 máis. Para a data do traspaso haberá que estar igualmente á da escritura pública prevista no art. 32 da LAU de 1964.

Unha cuestión que se pode suscitar é se os arrendatarios persoas xurídicas teñen ou non dereito de traspaso. Para Llamas Pombo a resposta é claramente negativa o que, na miña opinión, non é acertado pois a regra xeral da D.T. 3ª é a aplicación da Lei de 1964 coas modificacións que se introducen e neste punto nada se di sobre traspaso sen que sexa argumento en contra que cando o arrendatario é persoa física se mencione porque se fai para establece-

lo límite máximo de tempo que lle quedaría ó adquirente posto que se parte dun prazo indefinido. En cambio, en persoas xurídicas xa se parte dun prazo inicial determinado e ó seu remate extingüese o contrato, exista ou non traspaso. No mesmo sentido se pronuncian Bercovitz e Fraile.

Por último, fronte ás actualizacións, o arrendatario dispón de diversas alternativas que van repercutir directamente no período de duración do seu contrato e así, en primeiro lugar, puido acepta-lo sistema e cada ano pagar-la porcentaxe que corresponda, neste caso o seu contrato durará o tempo que se expuxo anteriormente, segundo sexa persoa física ou xurídica.

Tamén puido, na primeira revisión, pagar, non a porcentaxe que correspondía, senón toda a revisión ó 100% actualizando a renda de maneira inmediata. Tal decisión tiña como efecto que os prazos de duración do contrato vistos, tanto para persoas físicas como xurídicas, conforme ó núm. 7, se incrementaron en 5 anos, o mesmo que cando o arrendatario xa viñese pagando unha renda superior á actualización do 100% e por isto non procedese esta. En ambos casos puido se-lo propio arrendatario quen tomase a iniciativa para a actualización aínda que a práctica acredita o infrecuente de tal suposto (*vid.* SS de 15 novembro 2000 AP Valencia e 8 maio 2000 AP Salamanca).

Tamén puido opoñerse á revisión da renda pero non sempre, pois soamente puido facelo cando sexa persoa

física ou xurídica cun contrato que se extingue en 15 ou 20 anos (non cando é persoa xurídica con contrato que se extinga entre os 5 ou 10 anos en que non pode opoñerse). Se o arrendatario se opuxo, o que debeu facer por escrito no prazo de 30 días naturais seguintes á recepción do requirimento para a revisión da renda, o contrato extinguiuse, tal e como establece o núm. 8, cando venceu a quinta anualidade contada a partir da entrada en vigor da Lei.

5. OS ARRENDAMENTOS ASIMILADOS A VIVENDA OU LOCAIS ANTERIORES Ó 9 DE MAIO DE 1985

5.1. CONTRATOS DE ARRENDAMENTO ASIMILADOS Ó INQUILINATO

Conforme á D.T. 4^a, os contratos de arrendamento asimilados ó inquilinato ós que se refire o art. 4.2 da LAU de 1964 realizados antes do 9 de maio de 1985 continuarán rexidos pola citada Lei pero cunha importante modificación: para os efectos de extinción estes contratos rexeranse polo disposto na D.T. 3^a para os locais de negocio e, concretamente, os contratos realizados pola Igrexa Católica, Estado, Provincia, Corporacións sen ánimo de lucro (entre as que se inclúen os Colexios Profesionais –SAP A Coruña de 30 maio 1997–), Entidades benéficas, deportivas, etc., extinguiranse no prazo de 15 anos e os demais no prazo de 10 anos. A SAP Burgos de 8 maio 1998 considerou asimilados ó inquilinato os arrendamentos ó INSS mentres que a SAP Valencia de 21 febreiro 1998

tamén cualifica de inquilinato o caso das oficinas de correos.

5.2. CONTRATOS DE LOCAIS ASIMILADOS ÓS DE NEGOCIO

A eles se refire o núm. 2 do art. 5 da LAU de 1964, entre os que se encontran os depósitos, almacéns, oficinas, etc. O núm. 3 da D.T. 4ª establece, pola remisión que realiza, un prazo de extinción de 5 anos o que é de especial aplicación, segundo concreta o núm. 4 da D.T. 4ª, ós arrendamentos de fincas urbanas en que se desenvolvan actividades profesionais (avogados, médicos, arquitectos, xestores, etc.) é dicir, sexan persoas físicas ou xurídicas, e calquera que sexa a súa cota no I.A.E. o contrato extinguiuse no prazo de 5 anos (*vid.* en contra a SAP Madrid de 8 maio 2000 que segue considerándoos arrendamentos de vivenda), iso si, sempre e cando neles se desenvolva exclusivamente a actividade profesional pois pode ser vivenda conforme ó art. 4.1 da LAU de 1964, dependendo de cal sexa o destino principal (*vid.* SS de 11 xaneiro 1999 AP Barcelona, 9 xuño 1999 AP Alacante, 6 novembro 1997 AP Valladolid). A estes arrendamentos, pola remisión que se realiza á D.T. 3ª, éralles de aplicación a actualización de renda (SAP Madrid de 18 decembro 1997).

Obviamente, o debate xurisprudencial desenvolveuse na cualificación de local de negocio ou asimilado de dependencias presuntamente constitutivas de “oficinas” (*vid.* SAP Tenerife de 8 abril 2000) ou “almacén” (*vid.* SS de 21 decembro 2000 AP Asturias, 18

xaneiro 2000 AP Valencia, 3 novembro 1999 AP Barcelona, 3 decembro 1998 AP Zaragoza, 1 setembro 1998 AP Lleida, 21 novembro 1997 AP Burgos) e no seu momento a cualificación das oficinas de farmacia, problema resolto trala reforma da D.T. 3ª por lei 55/1999, de 29 de decembro, que os cualifica de locais de negocio e resolve así as posturas xurisprudenciais contradictorias entre as que a consideraban locais comerciais (SS de 23 setembro 1999 AP A Coruña, 19 xullo 1999 AP Pontevedra, 18 xullo 1998 AP Tenerife, 22 outubro 1996 AP Pamplona) ou asimilados como oficinas ou actividade profesional (SS de 8 xuño 1998 AP Madrid, 9 marzo 1998 AP Palma de Mallorca).

Por último, e sen prexuízo da repercusión que en canto ós prazos de duración teñen as distintas vicisitudes de actualización da renda, debe resaltarse a especial problemática que implican os centros docentes, sobre se son locais de negocio o asimilados, problema que xorde co art. 1.1 e 5.3 da LAU de 1964. A SAP Madrid de 6 xullo 1999 cualifícaos sen dubidar de locais de negocio nos que se realiza unha actividade mercantil e lucrativa. En igual sentido a SAP Asturias de 18 xullo 1996.

BIBLIOGRAFÍA

Casals Genover, Pinto Sala e Ginesta de Puig, *Comentarios a la Ley de Arrendamientos Urbanos de 1994*, Barcelona, Bosch, 1995.

- Fernández Hierro, J. M., *Lau: comentario articulado*, 2ª ed., Granada, Comares, 2001.
- Fuentes Lojo, J. V., *Comentarios a la nueva Ley de Arrendamientos urbanos*, Barcelona, Bosch, 1995.
- García Gil, F. J., e J. L. García Gil, *El arrendamiento de local de negocio*, Zaragoza, 1995.
- León Castro, J. L., e M. Cossio, *Arrendamientos urbanos*. Granada, Comares, 1995.
- Loscertales Fuertes, D., *Los arrendamientos urbanos*, 3ª ed., Madrid, Sepin, 2000.
- VV.AA., *Comentarios a la nueva Ley de Arrendamientos Urbanos*, coordinados por Mª Rosario Valpuesta Fernández, Valencia, Tirant lo Blanch, 1994.
- VV.AA., *La nueva Ley de Arrendamientos Urbanos*, dirección Vicente Guilarde Gutiérrez, Valladolid, Lex nova, 1994.
- VV.AA., *Comentarios a la Ley de Arrendamientos Urbanos*, dirección Rodrigo Bercovitz Rodríguez-Cano, Pamplona, Aranzadi, 1995.
- VV.AA., *Comentario a la Ley de Arrendamientos Urbanos*, dirección Fernando Pantaleón Prieto, Madrid, Cívitas, 1995.
- VV.AA., *Comentarios a la Ley de Arrendamientos Urbanos*, dirección Xabier O'Callaghan, Madrid, Edersa, 1995.
- VV.AA., *Nueva Ley de Arrendamientos urbanos*, Dirección Alfonso Ventoso Escribano, Madrid, Cívitas, 1996.
- VV.AA., *Arrendamientos Urbanos*, dirección José Luis Barrea Cogollos, Madrid, Consejo General del Poder Judicial, 1996.
- Yufera Sales, P. L., *Arrendamientos urbanos*, 2ª ed., Barcelona, Bochs, 2001.



REBOLLEDO VARELA, Ángel Luis: "A extinción dos arrendamentos urbanos realizados con anterioridade á Lei 29/1994, de 24 de novembro (Alguns problemas na práctica xudicial)", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 77-103.

Resumo: A Lei de Arrendamentos Urbanos de 1994 afrontou o problema da extinción gradual dos contratos de arrendamento de vivenda e locais de negocio outorgados antes da súa entrada en vigor e sometidos á prórroga legal. Transcorridos máis de 5 anos da súa aplicación polos

Tribunais, os problemas de interpretación acrecentáronse coa conseguinte inseguridade xurídica.

Palabras chave: Arrendamentos urbanos. Arrendamento de vivenda. Arrendamento de locais de negocio. Dereito Transitorio. Extinción. Subrogación *mortis causa*. Traspaso.

Resumen: La Ley de Arrendamientos Urbanos de 1994 afrontó el problema de la extinción gradual de los contratos de vivienda y locales de negocio otorgados antes de su entrada en vigor y sometidos a la prórroga legal. Transcurridos más de 5 años de su aplicación por los Tribunales, los problemas de interpretación se han acrecentado con la consiguiente inseguridad jurídica.

Palabras clave: Arrendamientos urbanos. Arrendamiento de vivienda. Arrendamiento de locales de negocio. Derecho Transitorio. Extinción. Subrogación *mortis causa*. Traspaso.

Summary: The 1994 Urban Renting Law faced the problem of gradual extinction of house and business establishment renting contracts before it started to be applied under legal prorogation. After more than 5 years from its application by judges, interpretation problems have increased with the correlative juridical insecurity.

Key-words: Urban renting. House renting. Business establishment renting. Transitory Law. Extinction. *Mortis causa* subrogation. Leasing.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 22-10-2001.



O DEBUXO, UNHA FORMACIÓN INDISPENSABLE

José Antonio Franco Taboada*
Santiago Tarrío Carrodegua**
Universidade da Coruña

QUE NON LEA O MEUS PRINCIPIOS QUEN NON SEXA MATEMÁTICO

Resulta xa tópico cita-lo lema que se encontraba, ó parecer, na porta da Academia platónica: “Que non entre aquí o que non saiba Xeometría”. Menos tópicos e máis suxestivos poden se-las palabras de Sócrates no diálogo platónico “Filebo, o del placer”, dirixíndose ó seu discípulo máis novo Protagoras: “o que eu quero expresar pola beleza das formas non é o que comprendería o vulgo, a beleza dos corpos vivos ou das pinturas; eu refirome, e é non que se apoia o argumento, a liñas rectas e a liñas circulares, ás superficies e ós sólidos que proceden delas, feitos ben coa axuda de tornos, de regras ou de escuadras [...]. Esas formas [...] son fermosas sempre, en si mesmas, por natureza [...]”¹.

Sócrates, ou mellor o seu *alter ego*, Platón, era un filósofo, non un artista ou un técnico. Leonardo da Vinci era un grande artista, pero tamén un científico, arquitecto e enxeñeiro, e escribiu unha clara paráfrase do lema á entrada da Academia como frontispicio teórico ó seu *Tratado de Pintura*: “Que non lea os meus principios quen non sexa matemático”². Non podemos deixar de considerar a Leonardo dentro da súa época, e que daquela estaban claramente de moda os coñecementos matemáticos. Toda ciencia que se prezase, e non podía ser menos a pintura, debía apoiarse necesariamente nesa ciencia fundamental.

Entre as Matemáticas e a pintura intercalaría Leonardo, dalgunha maneira como parte fundamental das primeiras, a perspectiva, “brida e temón da pintura”, tódolos seus problemas

* Catedrático de Expresión Gráfica Arquitectónica.

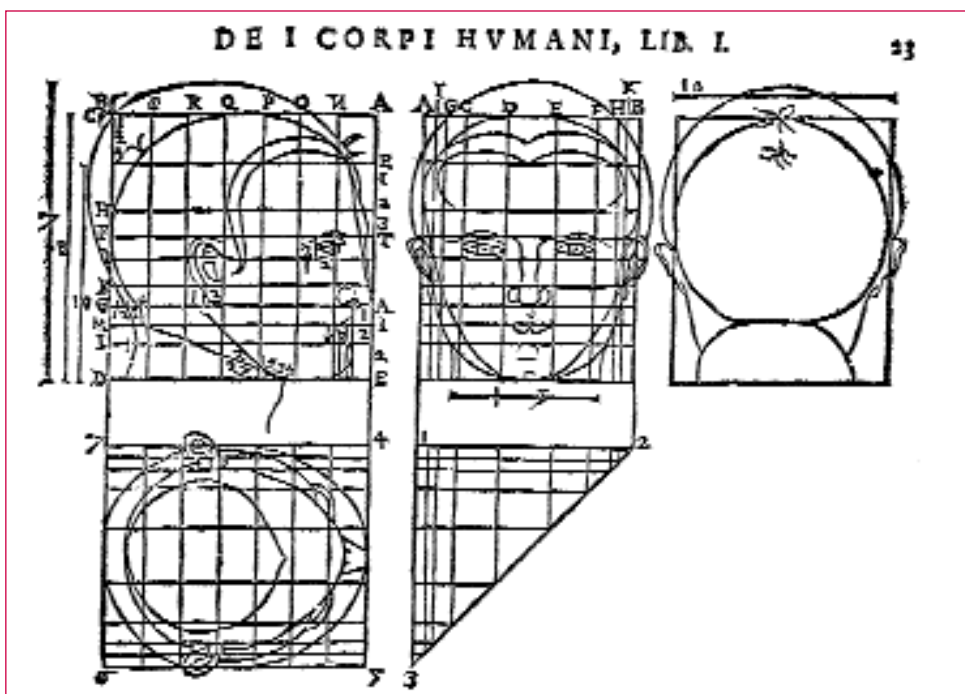
** Profesor titular de Expresión Gráfica Arquitectónica.

1 “Filebo, o del placer”, en *Platón. Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1969, p. 1251.

2 Leonardo da Vinci, *Tratado de Pintura*, edición de Á. González García, Madrid, Editora Nacional, 1976, p. 91.

“poden ser resoltos por medio dos cinco termos dos matemáticos, a saber: o punto, a liña, o ángulo, a superficie e o corpo”³. Todos estes elementos poden considerarse na base e esixibles a calquera nivel de formación que supere a Ensinanza Primaria. Polo mesmo poderíamos preguntarnos por qué non podería e debería ser esixible o seu coñecemento práctico como debuxo, e concretamente como debuxo técnico, que á fin e ó cabo iso era a “perspectiva” para Leonardo.

En Alemaña Alberto Durero cualificábase a si mesmo como pintor e xeómetra, *Alberti Dureri clarissimi pictoris et Geometra*. Escribiu-debuxou o que os alemáns consideran como primeiros tratados de Xeometría descritiva, claro antecedente da obra moi posterior de Gaspard Monge, como *De Simetría partium in rectis formis humanorum corporum*, publicado en 1528, ou *Geometricarum libris, lineas, superficies & solida corpora tractavit, ad hibitis defignationibus ad eam rem accommodatissimis*, publicado en 1532.



Debuxo diédrico dunha cabeza. Da versión italiana, *Della simmetria dei corpi humani*, traducción de MDXCI do orixinal latino.

³ *Tratado...*, *op. cit.*, p. 111.

OS FUNCIONARIOS-LETRADOS DA DINASTÍA HUAN

Igual que calquera persoa culta na antiga China, tanto baixo a influencia do pensamento do confucianismo como do budismo, debía necesariamente saber escribir cuns ideogramas que realmente eran auténticos debuxos no límite da abstracción, pero tamén debía saber debuxar cos mesmos pinceis cos que escribía, así calquera alumno ó finaliza-lo Bacharelato debería ser capaz de expresarse a un nivel aceptable por medio do debuxo. Sen pretender, desde logo, resucitar unha clase de funcionarios-letrados como a que xurdiu na China como clase dirixente baixo o imperio Han (206 antes de Cristo a 220 despois de Cristo), e que durante case vinte séculos, mediante oposicións de diferentes niveis, accedían ós múltiples postos de goberno. Coas súas obras, que nunca realizaron para ser vendidas, chegaron, como o pintor Nin Tanos baixo a dinastía Yuan, a fundar unha “*pintura intelectual*, que pretendía derivar da de Wang Wei”⁴, na que se integraban caligrafía, pintura e poesía.

Sen chegar a tanto, unha formación adecuada no campo do debuxo sería do máis conveniente para o alumno, non só para a continuación dos seus estudos na Universidade, senón para calquera actividade da súa vida diaria e, por qué non dicilo, para a súa satis-



A cabana do sabio en outono, Ni Ts'an (1301-1374). Tinta negra sobre papel. Ni Ts'an foi o representante máis emblemático da *Wen-shen-Hua*, a arte da *pintura intelectual* que se remonta a Wang Wei. Ilustración tomada de F. Fourcade, *Museo de Pekin*.

4 F. Fourcade, *Museo de Pekin*, Barcelona, Labor, 1968, p. 21.

facción persoal. Deste xeito non veríamolos traballosos esforzos de descrición gráfica de tantos investigadores nos campos das Humanidades e das Ciencias cando non poden ou non deben utilizar unha fotografía, aínda que esta sexa dixital. O que non ocorrería, polo menos nos países máis avanzados, cando a ensinanza no ámbito do Bacharelato esixía amplos coñecementos, que hoxe consideraríamos universitarios, de Xeometría descritiva e de Debuxo técnico⁵. Resulta innecesario afirmar que en absoluto se trata de volver a currículos xa superados, pero si resalta a necesidade dunha formación básica no campo do debuxo no ámbito de calquera tipo de Bacharelato.

AS LECCIÓNS DE GASPARD MONGE NO ANO III DA REPÚBLICA

A situación á que se chegou pode considerarse equivalente á de Francia hai máis de dous séculos, que fixo que Gaspard Monge comezase o seu famoso tratado *Geometría Descritiva. Lecciones dadas en las Escuelas Normales en el año tercero de la República* coas palabras seguintes: “Para librar a la Nación Francesa de la dependencia en que hasta hoy ha vivido de la industria extranjera necesitamos en primer lugar dirigir la

educación nacional hacia el conocimiento de los objetos que exigen exactitud, lo que hasta nuestros días se ha descuidado en un todo, y acostumbrar las manos de nuestros artistas al manejo de todo género de instrumentos, que enseñan a trabajar con precisión [...] y nuestros artistas, familiarizados con ella desde su niñez, se hallarán en estado de alcanzarla”. Para conseguir este obxectivo Monge propón darlle á educación nacional francesa unha dirección nova, “Familiarizando desde luego con el uso de la geometría descriptiva a todos los jóvenes de talento, tanto a los que tienen bienes de fortuna, para que algún día puedan hacer de sus capitales un empleo más útil a sí y a la nación, como a aquellos que no tienen más que su educación, a fin de que puedan dar a su trabajo mayor precio”. Despois de describi-los obxectivos desta nova ciencia da representación, Monge conclúe que a educación “recibirá una dirección ventajosa familiarizando nuestros jóvenes artistas con la aplicación de la geometría descriptiva a las construcciones gráficas que son necesarias al mayor número de artes [...]”⁶.

Monge era un matemático, o que explica o nome de “xeometría descriptiva” aplicado á nova ciencia mellor que outras interpretacións. Pero tamén este

⁵ Véxanse, por exemplo, os problemas de recapitulación de xeometría descritiva, que abarcan desde nada menos que a Ensinanza Primaria, pasando polo Bacharelato de ciencias, ata as probas de admisión á escola Central, da clásica obra: F. J., *Éléments de géométrie descriptive*, Tours, Maison A. Mame & Fils, Paris, Vve Ch. Poussielgue, 1910.

⁶ As citas corresponden á versión castelá da obra de Monge editada en Madrid en 1803 “para el uso de los estudios de la Inspección General de Caminos”. Corrixíuse a ortografía da época.



Portada da primeira tradución a outro idioma, o español, da *Geometría Descriptiva* de Gaspard Monge.

nome foi a orixe de moitas desviacións cara a coñecementos tan duros na ensinanza do Debuxo como a xeometría proxectiva. Moitos autores a aplicaron demasiadas veces totalmente fóra de contexto, coa intención de solucionar problemas de debuxo da forma máis “elegante” posible, esquecendo a súa finalidade principal, a de resolver dun

xeito rigoroso, e polo tanto xeométrico, os problemas prácticos do debuxo.

Por outro lado esquecese tamén, excepto nos países de cultura ou de influencia anglosaxona, a tradición do Debuxo Técnico como disciplina autónoma independente da xeometría descritiva. De feito, incluso os tratados de Xeometría Descritiva anglosaxóns non só empregan o sistema americano de representación diédrica propio do seu enfoque do Debuxo Técnico, senón que abordan directamente os problemas prácticos desde a filosofía da máxima practicidade eludindo as complicadas construcións proxectivas dos tratados convencionais europeos⁷.

O FINAL DA XEOMETRÍA DESCRITIVA E O DEUS EXIPICIO THEUTH

Como consecuencia dos avances tecnolóxicos no mundo da informática, un argumento aparentemente incuestionable se engade á crise da ensinanza da Xeometría Descritiva como base conceptual do Debuxo Técnico, o de que máquinas e programas de CAD cada vez máis potentes fan agora, e non digamos nun próximo futuro, innecesarias estas ensinanzas. Baixo esta afirmación subxace un grave erro conceptual, o de confundi-lo coñecemento coas ferramentas que han de aplicalo ou describilo, como se o manexo destas

⁷ Por citar só algún exemplo destacado: Minor C. Hawk, *Geometría descriptiva*, México, Mc Graw-Hill, 1970; B. Leighton Wellman, *Geometría descriptiva*, Barcelona, Reverté, 2ª ed., 1976; Paré / Loving / Hill, *Descriptive Geometry Metric*, New York, MacMillan, 5ª ed., 1977.

puidese substituílo. Volvendo a Platón, poderíamos aplicarlle á Informática gráfica en relación co Debuxo e a Xeometría Descritiva as palabras de Sócrates a Fedro nas que lle recorda o diálogo mantido entre o deus exipcio Theuth, o inventor dos caracteres da escritura, e o rei de Tebas, Thamus.

Este coñecemento, ¡oh rei! —dixo Theuth—, fará máis sabios ós exipcios e vigorizará a súa memoria: é o elixir da memoria e da sabedoría o que con el se descubriu.

E Platón-Sócrates-Thamus contéstalle:

[...] ti, que e-lo pai dos caracteres da escritura, por benevolencia cara a eles (os que dela han de servirse), atribuícheslles facultades contrarias ás que posúen. Isto, en efecto, producirá na alma dos que o aprendan o esquecemento polo descoído da memoria xa que, fiándose da escritura, lembrarán dun xeito externo, valéndose de caracteres alleos; non desde o seu propio interior e de por si. Non é, pois, o elixir da memoria, senón o da rememoración, o que atopaches. É a aparencia da sabedoría, non a súa verdade, o que lles procuras ós teus alumnos [...]»⁸.

Así, coa Informática entendida como unha ciencia substitutiva, en lugar da ferramenta que realmente é, como o foron no seu día o compás e o tiraliñas, o alumno poderá crer que sabe aquilo que realmente descoñece, é dicir, sinxelamente, debuxar. Pero o debuxar, e polo tanto a comprensión espacial das formas e o coñecemento da súa representación, non pode estar

supeditado á posesión e á utilización dunha máquina, por pequena e sofisticada que esta poida chegar a ser. Sen entrar en utopías futuristas, nas que a máquina poida converterse en parte integrante dun ser humano —un *cyborg*— o alumno, toda persoa sen excepción, debería, simplemente cun lapis, sen necesidade de ningún instrumento de debuxo e desde logo sen un ordenador, ser capaz de transmitir-las súas ideas, as súas concepcións, a outra persoa, e incluso a un ordenador co programa de recoñecemento adecuado.

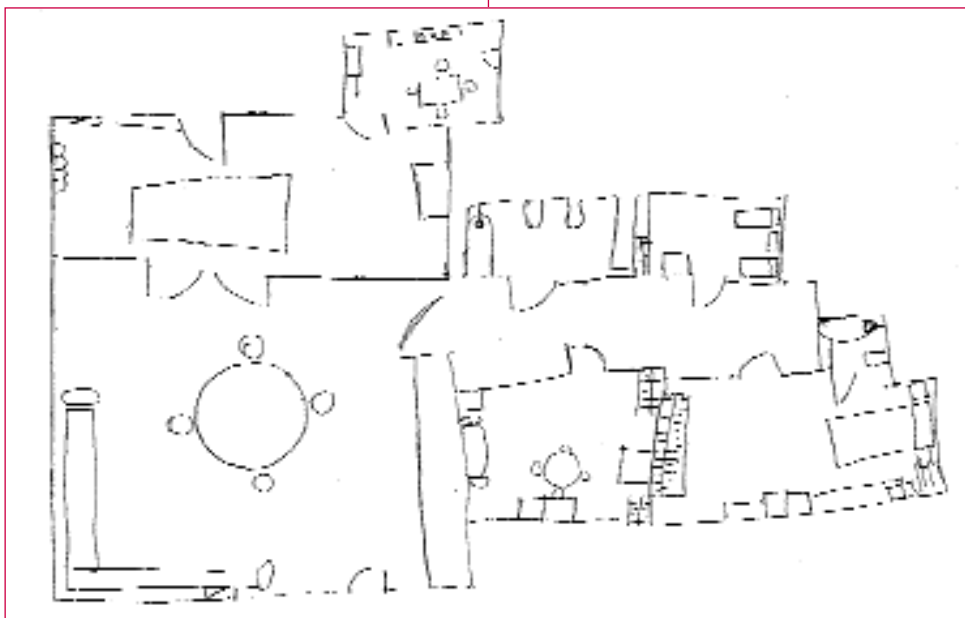
UNHA INTERLINGUA PARA TODOS

As civilizacións importantes ou os países máis poderosos ó longo da historia intentaron impoñe-lo seu idioma como linguaxe o máis universal posible, e así coñecemos no ámbito da nosa cultura occidental o sucesivo predominio do grego, do latín, do castelán, do francés e, ata hoxe en día, do inglés, con máis ou menos éxito, e sempre lamentando o mito de Babel. Pero este predominio, á marxe dos falantes como idioma materno, non superou nunca nin superará seguramente no futuro os límites dunha elite cultural e artística e do grupo daqueles que pola súa profesión necesitan do seu coñecemento, como os políticos —e non necesariamente os de primeira fila— e os seus servidores administrativos.

8 "Fedro, o de la belleza", en *Platón...*, *op. cit.*, p. 881.

Por outro lado, os intentos de crear unha nova linguaxe aceptable no ámbito mundial, como o esperanto, fracasaron pola mesma razón esencial pola que, pese á súa aparencia de triunfo, fracasou de feito o inglés como lingua universal: a imposibilidade dunha auténtica aprendizaxe ó mesmo nivel e simultánea á das linguas maternas. A interlingua artificial da que fala George Steiner, ese sistema lingüístico que todos desexasen compartir, segue sendo unha aspiración non conseguida⁹.

Pero existe unha linguaxe que, aínda que non se lle ensine, o neno desenvolve incluso antes de dominar adecuadamente a linguaxe materna, e xa non digámo-la escritura, e esta é o debuxo. Todos esquecemos este proceso e a concentración, ilusión e empeño que nel puxemos, sen embargo puidemos admiralo nos nosos fillos ou nos nenos que están cerca de nós. Pero pouco a pouco, co proceso da aprendizaxe regrada, pasa de ser unha das actividades fundamentais na escolarización



Debuxo da nena Marta Tarrío ós seis anos. O debuxo recolle o plano da súa casa, que se axusta esencialmente á distribución real, pero non mantén as proporcións entre as diferentes dependencias. É un plano que poderíamos denominar conceptual, pese á lóxica inxenuidade do debuxo.

⁹ Discurso de George Steiner no acto de recibilo premio Príncipe de Asturias de Comunicación e Humanidades 2001.

preescolar a ir perdendo paulatinamente importancia a medida que o neno avanza no seu proceso formativo.

FORMACIÓN E ACCESO Á UNIVERSIDADE

Expuxemos nos apartados anteriores o indispensable dunha preparación adecuada no ámbito da expresión gráfica e do debuxo, pero é necesario facer fincapé en que esta se fai máis importante e fundamental na formación universitaria de titulacións técnicas (Arquitectura, Enxeñerías, I.T. en Deseño Industrial...) e das áreas de artes e humanidades (Belas Artes, Comunicación Audiovisual, Historia da Arte, Xornalismo...).

A implantación da LOXSE supuxo a aparición no Bacharelato de catro modalidades: Ciencias da Natureza, Tecnoloxía, Humanidades e Ciencias Sociais e Artes; e cinco vías de acceso á Universidade: Científico-Técnica, Ciencias da Saúde, Humanidades, Ciencias Sociais e Artes, que definen a preferencia para acceder a unha determinada titulación. Supuxo tamén a elaboración de Deseños Curriculares Base amplos e ambiciosos nas materias relacionadas co debuxo e a expresión gráfica, que chocan cuns períodos lectivos reduci-

dos e unha base previa insuficiente. A normativa actual sobre as PAAU¹⁰, e a que define a vinculación da vía de acceso ás titulacións universitarias¹¹, poden provoca-la depreciación destas materias, Debuxo Técnico, Volume, Fundamentos de Deseño, e Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, a excepción de Debuxo Artístico que está vinculada á vía e, polo tanto, é obrigatoria na segunda parte da proba de acceso.

No caso dunha titulación como Arquitectura, e considerando o modo de cualifica-la segunda parte da proba, na que se pondera un 40% para as dúas materias vinculadas á vía de acceso (Matemáticas e Física) e un 20% para a materia propia da modalidade (Debuxo Técnico) elixida polo alumno, estase depreciando a valoración que se fai dos seus coñecementos de Debuxo Técnico (claro está que a problemática é máis complexa e un alumno podería acceder con vía de acceso preferente á titulación de Arquitectura sen cursar Debuxo). Isto pode provoca-la redución do interese dos alumnos por adquirir un elevado nivel de formación en materias propias de modalidade pero non vinculadas a unha das vías de acceso. Se partimos da intencionalidade do decreto relativa a prima-la vocación e adecua-la formación previa do

10 R.D. 69/2000, do 21 de xaneiro, sobre procedementos de selección para o ingreso en centros universitarios (BOE do 22 de xaneiro de 2000); e R.D. 990/2000, do 2 de xuño, polo que se modifica e completa o Real Decreto 1640/1999, do 22 de outubro, polo que se regula a proba de acceso a estudos universitarios (BOE do 3 de xuño de 2000).

11 Orde do 14 de maio de 2001, pola que se actualiza a Orde do 25 de novembro de 1999, pola que se determinan os estudos conducentes á obtención de títulos universitarios oficiais que se relacionan con cada unha das vías de acceso ós devanditos estudos (BOE do 22 de maio de 2001).

alumno á titulación da súa preferencia, non parece unha medida acertada.

Outro aspecto negativo, ó noso entender, é o que define a vinculación das vías de acceso coas titulacións. A ordenación dos alumnos para a asignación de prazas realízase en función da súa cualificación de PAAU e en función de que a opción ou vía de acceso sexa preferente ou non preferente para a titulación elixida. Retomamos, para ilustrar outra incoherencia do decreto, o exemplo da titulación de Arquitectura, ata datas recentes vinculada á opción A de COU e á vía 1 (científico-técnica) do Bacharelato LOXSE. Coa nova normativa vincúlase tamén á opción B de COU e á vía 2 (Ciencias da saúde). Un alumno da vía 2 (Bioloxía e Química) que se examine de Xeoloxía como propia de modalidade pode incorporarse por diante doutro que cursase Matemáticas, Física e Debuxo, ou Matemáticas, Física e Xeoloxía e, por suposto, por diante doutro que optase pola vía 5 (Debuxo Artístico e Historia da Arte), que se examine ademais de Fundamentos de Deseño ou de Debuxo Técnico como materia propia de modalidade.

A próxima aparición da nova Lei de Ordenación Universitaria, na que se prevé a desaparición da selectividade, fará necesario modifica-los criterios para unha asignación óptima de prazas universitarias, que definan o perfil do alumno máis adecuado para cada titulación, relacionado máis claramente coa formación e a vocación, e que manifesten a importancia real das materias rela-

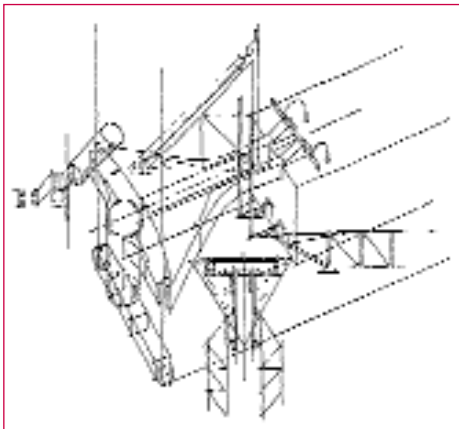
tivas á linguaxe e a expresión gráfica para máis titulacións que Belas Artes.

O DEBUXO DE ESBOZO A MAN ALZADA COMO MEDIO DE IDEACIÓN

Cunha base que se podería considerar humanística, non no sentido reduccionista das materias comprendidas dentro da vía do Bacharelato de Humanidades, o que entendemos por debuxo de esbozo a man alzada, no que ten de posibilidade de apreensión da realidade que nos rodea, de diálogo con un mesmo e de vehículo de transmisión de ideas ós demais, debería ser parte importante e polo tanto obrigatoria en calquera ensinanza preuniversitaria. Porque tamén debe considerarse o debuxo de esbozo como medio de ideación, non unicamente dun artefacto da técnica (fig. 5) ou dunha construción (fig. 6), senón de calquera elemento da vida diaria que queiramos comunicar adecuadamente, polo que tería que entrar dentro desas ensinanzas obrigatorias.

Demasiadas veces se identificou debuxo con arte, e na nosa mentalidade a arte aínda é, desde logo, algo superfluo e polo tanto prescindible, e iso sen entrar no espíñento campo da arte contemporánea. Tamén un esbozo a man alzada se considerou veciño do bosquejo e, polo tanto, ó non ofrecer unha aparencia de rigor xeométrico, perigosamente parecido á arte.

En calquera caso, o debuxo de esbozo supón unha etapa final e non a

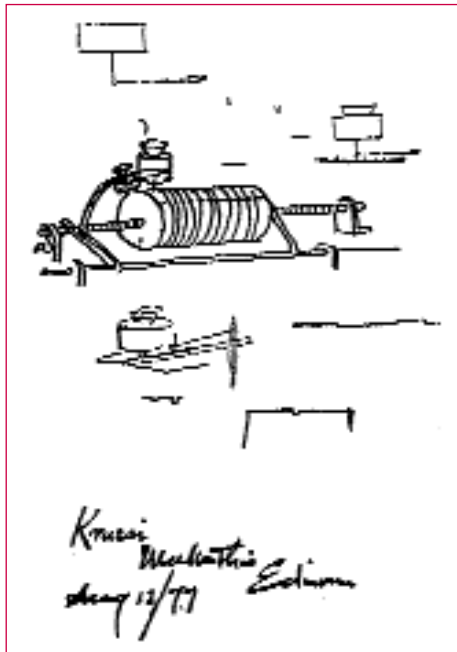


Deseño do arquitecto Shin Takamatsu para o edificio Kirim Plaza, en Osaka, Xapón.

inicial no proceso de aprendizaxe. É preciso coñecer primeiro as regras do xogo para poder logo violalas coa seguridade que dá o coñecemento de cáles son os seus límites. Incluso coa utilización profesional das máis poderosas ferramentas e da enxeñería non se debería iniciar un proceso de deseño dunha certa complexidade sen unha serie de esbozos previos nos que o deseñador plasmase as súas ideas de partida.

A MANEIRA DE RESUMO E COMO CONCLUSIÓN

Resumindo o presente estudio, queremos resaltar que desde a Idade de Ouro da cultura grega, base da nosa cultura occidental, se identificou a beleza das formas elementais coa Xeometría. Esta constituíuse, co Renacemento, na base científica do debuxo, que lograron sistematizar Leonardo da Vinci e Alberto Durerro pero tamén Alberti,



Deseños conceptuais do fonógrafo de Edison. De VV. AA., *Dibujo Técnico*, México, Limusa, 1979.

Brunelleschi e outros, creando as primeiras doutrinas matemáticas sobre o debuxo. Paralelamente, en Oriente, os funcionarios-letrados do aparato estatal chinés lograban compaxinar caligrafía, pintura e poesía cos seus labores burocráticos, co que conseguían unha satisfacción persoal congruente cos seus ideais confucionistas ou budistas.

En Occidente, os homes do Renacemento pola súa parte foron, en maior ou menor grao, artistas, enxeñeiros e arquitectos, para os que o debuxo era parte esencial da súa formación e indispensable á hora de realiza-los seus tra-

ballos, desde unha pintura, baseada moitas veces nunha previa e detallada arquitectura, á construción dunha canle ou dunha complicada máquina de guerra.

Gaspard Monge, primeiro dunha serie de matemáticos con vocación polo debuxo, sistematizou a herdanza que chegou desde o Renacemento creando o *corpus* dunha disciplina científica que chamou, máis ou menos acertadamente, xeometría descritiva.

Paralelamente, a variante anglosaxona da cultura occidental continuou co desenvolvemento moito máis practista do Debuxo Técnico convencional, que necesariamente acabou confluindo coa Xeometría Descritiva na ensinanza do debuxo, se ben esta tivo demasiadas veleidades proxectivas ou desenvolvementos teóricos excesivamente afastados da súa finalidade práctica de ensinar a debuxar.

Xa na época actual, asistimos desde hai anos a un certo abandono destas ensinanzas na formación preuniversitaria, co que se están creando auténticos analfabetos funcionais en relación coa linguaxe da representación. Fúrtase polo tanto unha necesaria e lexítima formación a tódolos cidadáns, que acaban xustificando a súa ignorancia imposta como unha falta de

habilidade conxénita para o debuxo, ou como o resultado dunha obrigada elección á hora de escoller un determinado currículo. Non obstante, a recente creación da modalidade de Arte no Bacharelato resolve, polo menos parcialmente, este problema.

Tamén podemos concluír que a importancia que teñen as materias relacionadas coa expresión gráfica no acceso á Universidade non é a máis adecuada, e que a modalidade de Artes e a vía de acceso correspondente só se define como preferente exclusiva para Belas Artes.

A aparición de programas informáticos de debuxo cada vez máis potentes, denominados xenericamente CAD, foi para moitos a xustificación final para busca-la práctica supresión das ensinanzas do Debuxo, co correlato da simultánea desaparición da Xeometría Descritiva, o que empeza a alcanzar tamén a Universidade. A perigosa e progresiva deificación da Informática, aínda que soamente sexa unha ferramenta, fai periga-lo propio proceso da ideación e da concepción na Enxeñería, na Arquitectura e no Deseño en xeral, polo que se fai precisa unha nova reivindicación do debuxo como a linguaxe propia do creador, potenciando polo tanto a súa ensinanza en tódolos niveles formativos.



FRANCO TABOADA, José Antonio e TARRÍO CARRODEGUAS, Santiago: "O debuxo, unha formación indispensable", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 105-116.

Resumo: A cultura occidental sempre identificou beleza, debuxo e xeometría. Analogamente, a maior das culturas orientais, a chinesa, identificou escritura, debuxo e poesía. No Renacemento, o

artista era ó mesmo tempo pintor, enxeñeiro e arquitecto e o debuxo, baseado en coñecementos xeométricos, era fundamental en tódalas actividades deste. A *Geometría Descritiva* de Gaspard Monge e a tradición do Debuxo Técnico anglosaxona confluíron nun corpo doutrinal que agora é cuestionado polo auxe da informática gráfica. Considérase que esta, unha ferramenta á fin e ó cabo, non poderá xamais substituír unha formación axeitada, manual, do debuxo como auténtica linguaxe, interlingua, internacional, e que esta formación debe ser parte importante e obrigatoria de calquera formación preuniversitaria.

Palabras chave: Debuxo Técnico. Linguaxe gráfica. Formación preuniversitaria. Acceso universidade.

Resumen: La cultura occidental ha identificado desde siempre belleza, dibujo y geometría. Análogamente, la mayor cultura oriental, la china, ha identificado escritura, dibujo y poesía. En el Renacimiento, el artista era a la vez pintor, ingeniero y arquitecto, y el dibujo, basado en conocimientos geométricos, era fundamental en todas sus actividades. La *Geometría Descritiva* de Gaspard Monge y la tradición del Dibujo Técnico anglosajona confluyeron en un cuerpo doctrinal que ahora se cuestiona por el auge de la informática gráfica. Se considera que ésta, una herramienta al fin y al cabo, no podrá nunca sustituir una formación adecuada, manual, del dibujo como auténtico lenguaje, interlingua, internacional, y que esta formación debe ser parte importante y obligatoria de cualquier formación preuniversitaria.

Palabras clave: Dibujo Técnico. Lenguaje gráfico. Formación preuniversitaria. Acceso universidad.

Summary: Western culture has always identified beauty, drawing and geometry. Similarly, the greatest Eastern culture, the Chinese, has identified writing, drawing and poetry. In the Renaissance, the artist was a painter, engineer and architect, all at the same time, and drawing, which was based on geometrical knowledge, was basic for all his activities. Gaspard Monge's *Descriptive Geometry* and the tradition of Anglo-Saxon Technical Drawing merged into a doctrinal body which has now been questioned due to the growth of graphic computer science. We consider that this science, which in the end is no more than a tool, will never be able to replace a suitable training. Training should be manual, having drawing as an authentic language, an interlingua, international, and it must be an important and compulsory component of any pre-university education.

Key-words: Technical Drawing. Graphic language. Pre-university education. University entrance examinations.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 19-11-2001.





Estudios

EDUCACIÓN POPULAR E TEATRO NOS TEMPOS DA ILUSTRACIÓN

Manuel F. Vieites*
Universidade de Vigo

Cando a Gaceta da Segunda República publicaba, en maio de 1931, o decreto polo que se creaba o “Patronato de las Misiones Pedagógicas”, dependente do “Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes”, o goberno da República estaba recoñecendo, dunha forma explícita, a importancia da educación popular no proceso de rexeneración e dignificación sociocultural dunha gran parte da poboación, que fora sistematicamente esquecida pola administración pública desde moito antes dos tempos da Restauración. Tal e como se sinalaba no preámbulo do citado Decreto¹:

A República estima que chegou a hora de que o pobo participe nos bens que o Estado ten nas súas mans e que deben chegar a todos por igual, cesando aquel abandono inxusto e procurando promover-los estímulos máis elevados².

Dunha banda asistimos á formulación dunha inaugural democratización da cultura, na medida en que se admite que os bens culturais son patrimonio de toda a cidadanía e, en consecuencia, todos teñen dereito ó seu uso e goce, mentres que da outra se fai fincapé na necesidade de rompe-lo illamento secular que padecía a poboación rural e proceder a un proceso de socialización republicana pois, como sinalaba J. M. Fernández Soria (1998a, 147), tampouco podemos esquecer que a educación popular que se tentaba promover desde o novo poder político, “responde ós intereses de culturización política do réxime”, tendo ademais o obxectivo explícito de que fose “asumida e interiorizada de forma consciente polo público ó que ía dirixida”. Nese sentido, organizaron proxeccións de cine, crearon bibliotecas, puxeron en marcha o “Museo del Pueblo”, o

* Profesor Asociado de Filoloxía Inglesa.

1 Agás no caso de textos xa publicados en galego, a versión galega das citas presentes neste artigo é responsabilidade do autor deste.

2 Cfr. *Patronato de Misiones Pedagógicas*, setembro de 1931-décembro de 1933, Madrid, 1934, pp. 153-156.

“Coro” e o “Teatro del Pueblo”, realizaron e proxectaron documentais de carácter divulgativo, promoveron a animación á lectura, fomentaron a recuperación de tradicións e creacións populares e, finalmente, botaba a andalo “Teatro de Fantoques”, insistindo sempre na dimensión lúdica das actividades e presentando a necesidade de combinar pracer e aprendizaxe. Un conxunto de obxectivos que aparecían recollidos e resumidos no seguinte parágrafo:

[...] difundí-la cultura xeral, a moderna orientación docente e a educación da cidadanía en aldeas, vilas e lugares, con especial atención ós intereses espirituais da poboación rural³.

Aquel proxecto de loita contra o caciquismo e contra o escurantismo, que tamén perseguía a lexitimación social da propia República (Fernández Soria, 1998b), tiña numerosos precedentes na obra dos promotores da “Institución Libre de Enseñanza”, do krausismo e do rexeneracionismo, e en traballos específicos como os de Luís Bello, pero tamén tiña precedentes en Galicia, onde Rafael Dieste ou Antón Villar Ponte viñan realizando propostas semellantes ás que desenvolverán as Misións. No seu “Primeiro discurso aos estudantes”, de xaneiro de 1927, Rafael Dieste (1981, 146-148) xa prefigura unha especie de servizo de extensión universitaria que tiña uns obxectivos próximos ós que asumirán as

Misións, e que, por outra banda, tamén gardaba certos paralelismos cos aspectos máis culturais do ideario das Irmandades da Fala que igualmente procuraban a posta en marcha de iniciativas de dinamización sociocultural.

É probable que o modelo das Misións Pedagóxicas, como explicaba Eugenio Otero Urtaza (1982, 10), non fose copiado dun modelo estranxeiro, mais do que non hai dúbida é de que existían precedentes, como algunhas iniciativas desenvolvidas en América Latina, entre as que escollémo-la recollida por Manola Sepúlveda Garza (1992, 143-158) nun interesante traballo sobre as “misións culturais” en México durante o período que vai de 1921 a 1938. Un proxecto que sería posto en marcha por José Vasconcelos, titular da “Secretaría de Educación Pública” entre 1921 e 1924, e que impulsaría a figura dos “mestres misioneiros”, co obxectivo de educar sectores populares, promove-la xustiza social e potencia-la unidade nacional. As misións culturais coñeceron diferentes épocas pero, no seu conxunto, como sinala a profesora Sepúlveda Garza (1992, 158):

[...] tentaron constituírse como axentes civilizadores de extensión limitada e, posteriormente, como instrumentos de transformación económica e social do campesiñado.

No proceso de socialización e de divulgación sociocultural, as Misións Pedagóxicas van utilizar moi diversos

3 *Ibidem*.

procedementos e recursos, se ben o teatro vai constituír un dos instrumentos transcendentais. Unha das primeiras iniciativas vai se-la posta en marcha da compañía “Teatro del Pueblo”, inicialmente dirixida por Rafael Marquina, a proposta de Antonio Machado, e posteriormente responsabilidade de Alejandro Casona, mestre e dramaturgo que desenvolvera experiencias moi interesantes de teatro infantil no Val de Arán, que despois apareceron reflectidas na súa obra *Nuestra Natacha*. A súa primeira función tivo lugar na vila de Esquivias, provincia de Toledo, o 15 de maio de 1932, e a súa actividade continuará ata os primeiros meses de 1936, se ben coa chegada ó poder da C.E.D.A. diminuíu considerablemente. Tamén se creou o “Retablo de Fantoques”, ou “Guiñol de Fantoques” que, dirixido por Rafael Dieste, se presentaba en Malpica, A Coruña, en outubro de 1933, para despois continuar unha xira por Galicia.

O labor desenvolvido por estas dúas agrupacións escénicas xa foi obxecto de interesantes investigacións nas que se sinala como a finalidade última destas experiencias a de potencia-la democratización dos bens culturais co obxectivo de promove-la concienciación da cidadanía nun conxunto de valores que definían o ideal identitario e social da Segunda República. Así, o profesor J. M. Fernández Soria (1998a, 152) salientaba:

[...] as experiencias escénicas que nos ocuparán nas páxinas que seguen, si tiñan unha clara intencionalidade educadora, entendida esta,

como acabamos de dicir, nun sentido amplo que excede a simple transmisión cultural para abarcar tamén unha función política insistente no protagonismo social do pobo.

As Misións nacían co obxectivo de salda-la débeda histórica que o Estado mantiña cos sectores máis esquecidos e desfavorecidos da sociedade, de suma-la España rural para a causa da República e de potencia-la relación e o coñecemento mutuo entre o agro, a montaña e a cidade. Querían rompe-lo illamento das comunidades rurais, favorecendo a conservación e a promoción do seu rico patrimonio cultural, loitando contra o proceso de aculturación que o progreso industrial provocaba en amplas masas de poboación que carecían dos mecanismos de defensa necesarios para afrontar un cambio cultural tan radical. Tentaban pois establecer contactos culturais, canles de comunicación, comprensión e diálogo entre dous sectores sociais que mantiñan unha longa ignorancia mutua; de ensinar pero tamén de aprender, recoñecendo e investigando unha realidade sociocultural sumamente rica e rescatando o xénero da xografía, como unha forma singular de expresión e comunicación dramático-teatral.

Ese carácter popular tamén se manifestaba nas obras escollidas para serviren de pretexto na realización teatral, unhas veces tomadas da tradición clásica española e outras creadas polos propios directores, nomeadamente Alejandro Casona e Rafael Dieste. Nesa mesma liña, de recuperación e de promoción dunha dramaturxia de carácter

popular, tamén se sitúan os repertorios doutras experiencias significativas como o da compañía La Barraca, de Federico García Lorca, os dos colectivos de teatro de axitación e propaganda que se crean no inicio da Guerra Civil, e os das agrupacións teatrais do bando nacional.

En efecto, a teima por potenciar un teatro popular que puidese chegar a vilas, aldeas e cidades, dirixido a toda a cidadanía, sen exclusións, tamén foi asumida por colectivos como El Búho, de Valencia, ou o Teatro Universitario Catalán. Estas agrupacións, desde posicionamentos máis rupturistas, contribuirán a potenciar unha renovación teatral que xa fora iniciada por Adriá Gual, Cipriano Rivas Cherif, Gregorio Martínez Sierra ou Margarita Xirgu. En Galicia, diversos autores tamén lembraban a necesidade de potenciar experiencias similares, entre eles Castelao, que, sen embargo, apostaría por unha dramaturxia cunha deriva máis popular.

En todo este período, tan transcendental na historia de Galicia e de España, a creación dramática e a realización teatral van ser pois instrumentos privilexiados para a transmisión de ideas e para a transformación social, e foron moitas as polémicas que suscitou a orientación ideolóxica da creación artística. No eido das políticas teatrais

publicanse dous libros, *La batalla teatral* de Luís Araquistain e *Teatro de masas* de Raúl J. Sender, que representaban, respectivamente, unha tendencia renovadora e unha tendencia instrumental, e que constituíron dous significativos referentes dos debates e controversias que provocaba a creación teatral. Federico García Lorca vai ser, nesa altura, un dos autores que máis defendan o compromiso social do artista, e respecto do teatro subliñaba en 1938 (1989, 300):

O teatro é un dos instrumentos máis expresivos e útiles para a educación dun país e o barómetro que marca a súa grandeza ou o seu esvaemento. Un teatro sensible e ben orientado en tódalas súas direccións, desde a traxedia ata o vodevil, pode cambiar en poucos anos a sensibilidade dun pobo [...]⁴

De admitirmos esa argumentación a prol da dimensión educativa da literatura dramática e do espectáculo teatral, un dos aspectos esenciais na hora de documentala e explicala vai ser analizar cómo se produce e por medio de qué procesos, sexa desde un plano teórico sexa a través dalgunhas realizacións prácticas.

En primeiro lugar, habería que falar do que Francisco Caudet (1993) define como a “autoridade da letra impresa”, que aumenta en determinados momentos históricos nos que con-

4 Alocución dirixida ós actores de Madrid con motivo da solicitude que estes lle fan para poder asistir a unha función de *Yerma*. Tanto Lorca como Margarita Xirgu aceptaron a petición e organizaron unha sesión ás dúas da madrugada do día 1 de febreiro de 1935. Deste xeito tódolos traballadores do teatro puideron asistir á función, logo de remata-la súa xornada laboral nos restantes teatros de Madrid. A alocución sería publicada en xullo de 1938 na revista *El Mono Azul*.

flictos de moi diverso tipo (sociais, económicos, políticos, culturais, nacionais) fan que tanto os discursos lexitimadores como os contradiscursos deslexitimadores cobren especial relevo. Como sinalaba Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1972, 101), a obra literaria, “dentro da súa especificidade, pode desempeñar múltiples funcións”, e unha delas é a de ser un dos vehículos de difusión dun conxunto de crenzas, valores e tradicións que definen e configuran un determinado modelo de sociedade. E como mostrou, entre outros, Edward Said (1996) en todo texto sempre poderemos atopar, implícita ou explicitamente, marcas de dominación ou rebelión. Neste sentido, non hai textos “neutros” pois todos, mesmo aqueles que proclaman a independencia e a atemporalidade da creación artística, levan aparelladas as marcas ideolóxicas do seu autor e do tempo histórico no que a creación se produce.

No caso do teatro, as posibilidades aumentan considerablemente debido á comunicación viva e directa entre os actores e os espectadores. Un dos primeiros dramaturgos en recrear e presentar problemas educativos na escena foi Aristófanes, suscitando diversas polémicas nas súas obras *Las Nubes* e *Las Ranas*, mentres que, atendendo ós testemuños de que agora dispoñemos, o primeiro en teorizar verbo da finalidade da poesía dramática foi Aristóteles, nomeadamente na súa *Poética*. Este establecía que un dos efectos da traxedia é a “catarse ou purifica-

ción”, termo sobre o que os especialistas aínda non chegaron a un acordo debido ás dificultades para aclara-lo seu sentido, sobre todo cando non partimos do texto orixinal, o que dificulta aínda máis a lectura hermenéutica. Marvin Carlson ofrece unha aproximación posible á interpretación do vocábulo, sinala (1993, 18-19):

Certamente, cada unha destas lecturas provén dunha interpretación diferente da traxedia como un todo, mais todas coinciden en entendela catarse como unha experiencia beneficiosa, constructiva; fose nun sentido psicolóxico, moral, intelectual ou nunha combinación destes. En calquera caso, o punto de vista de Aristóteles en relación cos efectos da traxedia debe entenderse, fose premeditada ou non, como unha refutación da acusación de Platón de que a arte era moralmente perigosa.

Non é este, por suposto, o lugar para analiza-la xénese e fortuna da obra aristotélica, presenta-las controversias provocadas polas teorías que sobre a arte sostiña Platón, ou explica-las diferentes conceptualizacións do vocábulo *catarse*, pero si parece importante subliña-la influencia de Aristóteles na posterior configuración dun discurso teórico e preceptivo en torno á finalidade e obxectivos da creación dramática, en boa medida fundamentado no concepto de catarse ou purificación, pero tamén nunha sorte de toma de conciencia dos conflitos humanos e das súas implicacións individuais e colectivas.

Moitos anos despois, a principios do século XX, Mariano Bosch analiza-

ba, nun estudio verbo da influencia que o teatro español do século XVIII tivera na educación popular na cidade de Bos Aires, a maneira en que os espectáculos teatrais chegados de España, ou os que se realizaban alén mar segundo o canon español, educaban as clases populares que habitaban a capital da colonia, seguindo procesos como a suxestión e o mimetismo, para concluír (Bosch, 1904, 197):

Pois é de suma importancia observar que os crioulos das épocas de que falamos (1750-1840), non ían máis á igrexa que ó teatro: e quen lles ensinou a odiar, a vingarse, a ser guapo, o mesmo que a ser supersticioso, foi este último.

Se ben os xuízos do historiador arxentino poden ser contundentes de máis, non hai dúbida de que a presenza permanente de determinados xéneros teatrais servían para mante-la dominación colonial española a partir do embrutecemento das masas. En relación coas comedias de “maxia e transformacións” e con outros subxéneros como sainetes, melodramas ou entremeses, tamén sinalaba (Bosch, 1904, 109-110):

Outro dos xéneros insoportables cos que España educaba as súas colonias. ¿Como non atopar logo no pobo de Bos Aires vestixios de barbarie que se manifestou nas crueldades e nas desordes do ano 20, no 29 e do 30 e aínda máis no 40, se os protagonistas destas foran educados, como seus pais, na escola dos desatinos teatrais, cheos de sangue, xenreiras, carraxes, ignorancias e andrómenas? Cremos que tarda moito en publicarse un libro que debería leva-lo título: “Influencia

das representacións teatrais nos actos de barbarie do ano 40”.

Acceptada a autoridade da letra impresa e valorada a importancia da escena como un espacio de comunicación e de transmisión de valores, habería que sinalar como os procesos de ensinanza e aprendizaxe poden revestir diferentes modalidades que foron desenvolvidas polas agrupacións humanas ó longo dos séculos. Nun estudio no que se presentan formas básicas de ensinanza, Hans Aebli explica (1995, 22):

[...] a ensinanza escolar non fai outra cousa que proseguir modos de comportamento naturais que cada quen ten desenvolvido a través das relacións interhumanas da vida cotiá.

Da interesante obra que o discípulo de Piaget dedica ás formas básicas de ensinar, ten especial interese para nós a primeira parte, onde se presentan procesos elementais como “narrar e contar”, “mostrar” ou “contemplar e observar”, se ben tampouco podemos esquece-lo relevo que poden ter outras formas relacionadas coa elaboración de cursos de acción, coa formación de conceptos ou coa resolución de problemas, posto que moitos textos dramáticos e moitos espectáculos teatrais gardan unha estreita relación con elas e poderíamos toma-la peza de Henrik Ibsen, *Casa de bonecas* (1879), como un exemplo significativo, na medida en que Nora, a muller que loita pola súa emancipación, ten que crear un novo concepto da liberdade da muller nunha sociedade machista, elaborar un curso de acción e, finalmente, superar unha

situación sumamente conflictiva para poder ser muller e para poder ser unha muller libre.

A lectura daquel texto ou a asistencia a calquera dos espectáculos que se crearon na época en moi diversos países, constituía unha especie de espello no que moitas mulleres se podían mirar, analizando a súa propia situación e imaxinando e tomando, no seu caso, cursos de acción que tiñan a Nora como modelo. O relato da recepción do texto e dos espectáculos que suscitou constitúe un exemplo do seu poder mobilizador. De igual maneira podemos dicir que os espectadores que asistían en Dublín ás representacións do espectáculo *Cathleen Ni Houlihan*, creado a partir da peza homónima de William Butler Yeats (1902), tamén podían “ver e sentir” como se concretaba e manifestaba unha idea da nación, a posibilidade dunha Irlanda libre, e como se mostraba un curso de acción (ou procedemento), a insurrección popular, para resolve-lo conflito da independencia fronte a Inglaterra (Kiberd, 1992).

Analizando as que presenta como primeiras formas básicas de aprender, “narrar e contar”, Hans Aebli (1995, 35) destacaba:

Nas culturas nas que non se dispón nin de libros, nin de escolas, hai algo que substitúe á transmisión escrita: a narración. Os pais cóntanlles cousas ós seus fillos e os vellos ós mozos. Contadores hábiles e experimentados, divirten coas súas historias ós menos hábiles e experimentados. Os temas das narracións son lendas, acontecementos do pasado,

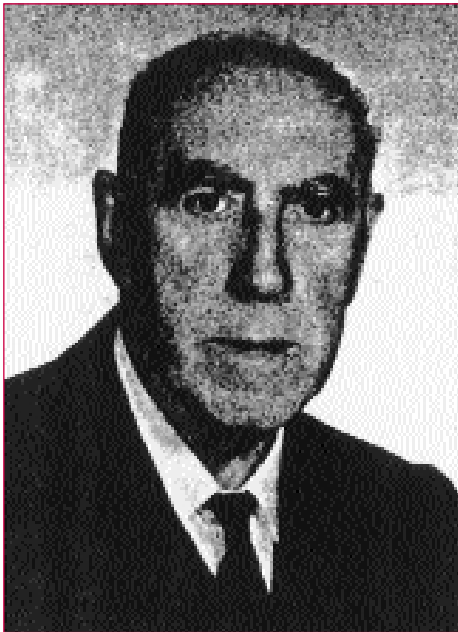
pero tamén aquilo que o propio narrador ten vivido e observado.

Por medio da lectura ou da observación do que acontece na escena, os lectores e os espectadores seguen o curso dunha acción na que os personaxes elaboran estratexias, propoñen solucións e, finalmente, resolven conflitos, ou non. Desde esta perspectiva cada texto e cada espectáculo constituirían unha sorte de “situación de aprendizaxe” (Aebli, 1995, 327), configurada e estruturada por un autor ou un director de escena co obxectivo de mostrar determinados conceptos, pautas de comportamento ou actitudes que se consideraban importantes, quer por formar parte dun ideario ideolóxico concreto, quer por ilustrar uns determinados fins de vida de carácter individual e colectivo.

Poderíamos admitir, xa que logo, que tanto o texto dramático como o espectáculo teatral exerceron a súa influencia na colectividade, ó tempo que tamén se podían converter, segundo as circunstancias, en instrumentos para a promoción e a lexitimación tanto dos discursos dominantes, como dos marxinais e subsidiarios. Nesa dirección, habería que lembra-la dimensión educativa de textos dramáticos e representacións teatrais en galego e a súa conversión en instrumentos de educación popular no proceso de desenvolvemento e espallamento do ideario galeguista, fundamental no proceso de construción nacional que ten lugar en Galicia entre finais do século XIX e o primeiro tercio do XX. Unha relación

que os propios autores dramáticos, directores teatrais ou ideólogos galeguistas tiñan presente en todo momento, segundo podemos deducir non só da lectura de diversas pezas dramáticas, senón dos seus textos teóricos. Nun artigo publicado no boletín quincenal *A Nosa Terra*, Leandro Carré Alvarellos afirmaba (1923):

O Teatro non debe ser copia exacta da realidade, tal como ela é, con todol-os seus componentes bós ou malos, pois xa é sabido que na vida se ben algunhas veces descóbrense unha manifestación de beleza, moitas mais son as que de cote producen impresiós antiestéticas, desagradables e insulsas, a mais de que para ver un cuadro tan realista que imite o mesmo natural, non é preciso ir ao



Leandro Carré Alvarellos.

teatro. A arte dramática debe ser a creación de algo novo, que aínda lembrando a vida real, na que se inspira, tenda ao ideal, despertando no espectador un sentimento de beleza, unha emoción purificadora e educativa.

Está claro que a función que Leandro Carré quiere para o teatro está próxima á formulada por Aristóteles. Os galeguistas insistirán verbo desa dimensión educativa da literatura dramática e do teatro, ata converte-lo texto e a representación nun instrumento de mobilización ideolóxica, cultural e política. Todos eles procuran un cambio nas actitudes, propagar novas normas e pautas de conducta e fomentar valores positivos cara ó galeguismo.

Coa Revolución Francesa, que se inicia coa toma da Bastilla o 14 de xullo de 1789, comeza un cambio substancial no proceso de vertebración social da vella Europa, na medida en que se empezan a conformar dúas forzas fundamentais desde un punto de vista sociocultural, económico ou político; unha en fase de acada-la súa plena consolidación e outra en proceso de emerxencia; dúas forzas que naquela altura inician unha longa loita polo control social. A proclamación da Declaración dos Dereitos do Home, o 26 de agosto de 1789, que recollía os principios xerais contidos na declaración programática da Revolución (liberdade, igualdade, fraternidade), dá conta de como o ser humano pasa a ser unha das maiores preocupacións naquel momento histórico no que un importante grupo de filósofos, científicos, educadores,

escritores e políticos, ligados ó movemento ilustrado, definen un ideal de progreso social e moral para toda a Humanidade, de xeito que os problemas educativos pasan a ocupa-lo primeiro plano, tal e como subliñaba Ricard Salvat (1981, 31):

A elite ilustrada pretendía e perseguía elevar, en tódolos seus aspectos, o nivel social dos cidadáns. Para iso dispoñía dunha arma: a razón, e dun medio: a educación. Atribuían as causas e as razóns de tódolos males ó baixo nivel das xentes. Pensaban que se se educaban os compoñentes da sociedade e se lles ensinaba a verdade, conseguirían que o pobo non caese nos mesmos erros en que caera ata entón. A base rexeneradora do seu programa é moi clara. Educa-las xentes para que así “aprendesen” a vivir e chegasen a mellora-las súas condicións de vida.

Con independencia das realizacións prácticas, que só chegarían a callar a remates do século XIX, podemos dicir que nese breve período que vai de 1789 a 1815, e que diversos autores cualifican como “revolucionario”, en Francia se formulan algunhas propostas que van orientar moitas das reformas educativas que se acometen en Europa durante todo o século XIX e boa parte do XX. Un dos máis importantes promotores dese novo ideal educativo, que en certa medida estaba en sintonía co ideal democrático e republicano da Revolución Francesa, foi o Marqués de Condorcet que, desde o seu posto de Presidente da Asemblea Lexislativa, deu ó prelo diversos informes que tiñan como finalidade levar adiante as reformas educativas necesas-

rias para garanti-lo desenvolvemento das capacidades individuais e o perfeccionamento da especie, iniciativas ás que habería que suma-la proposta que Robespierre realiza en 1793 co obxectivo de garanti-la gratuidade do ensino dos cinco ós doce anos, unha proposta que sería revocada en 1795 e 1801, e que sería recuperada por volta de 1880, pois será a partir de 1881 cando finalmente se garanta a gratuidade na primeira ensinanza. Como sinalaba Roger Dufraisse (1981, 322):

A obra da Revolución non debe ser xulgada tan só polos seus fracasos, polas súas insuficiencias. Ó establece-lo dereito e o deber do Estado, na organización e no control da educación, ó crear un sistema público de ensino, ó recoñecer formalmente a liberdade no ensino, marca unha dirección que seguirán cada un dos réximes posteriores.

Estamos de certo nun momento histórico cheo de tantas esperanzas como contradicións e nese sentido habería que subliñar que, se ben hai quen reclama a necesidade de promover unha educación popular que garanta os principios de liberdade, igualdade e fraternidade, tampouco faltan as voces que, desde posicionamentos supostamente progresistas, manifestan o temor diante das posibles consecuencias da instrución popular. Voces como as de Voltaire, Diderot ou o Barón de Montesquieu, xenuíños representantes do movemento ilustrado que realizarán achegas fundamentais na historia da educación. Así, N. Abbagnano e A. Visalberghi (1988, 370) lembran como tanto no movemento

ilustrado como nos principios que sustentan a Revolución Francesa se deixa senti-lo peso ideolóxico dunha clase que loita sen acougo pola conquista do poder:

Como veremos, outros iluministas, mesmo dos mellores, profesan ideas sinceramente democráticas, pero tamén veremos que non eran esas ideas as que gozaban dos maiores consensos. A Ilustración, en canto fenómeno social de grande alcance, tende esencialmente a facer da burguesía a nova clase dirixente e a esta esixencia subordina, ás veces con excesivo desenfado, tódolos demais problemas.

Na formulación dos ideais educativos desta época tampouco podemos perder de vista o feito de que o progreso científico provoca a posta en marcha dunha revolución industrial que vai modificar substancialmente as relacións de produción e o nacemento dunha nova orde económica, un feito que incide positivamente na progresiva consideración da educación e da instrución como unha das máis importantes preocupacións dos gobernos, ata o punto de que en 1828 en Francia se cree un Ministerio de Instrucción Pública.

Entre as achegas máis transcendentais deste período, cando menos no seu espírito (máis no espírito que na letra), habería que sinala-las seguintes (Dufraisse, 1981; Trenard, 1981; Guereña, Tiana e outros, 1990; Barreiro, 1997):

— Deseño dos sistemas nacionais de educación, o que implica un labor de normativización, organización, pla-

nificación e lexislación. Os estados, en proceso de formación e desenvolvemento, inician unha crecente intervención nas dinámicas educativas para establecer políticas concretas.

— Extensión da educación a capas cada vez máis numerosas da poboación, potenciando a obrigatoriedade da escolarización para determinados tramos de idade, a progresiva incorporación da muller ó ensino, a formación permanente e a educación popular.

— Promoción da formación profesional a través de diversas iniciativas.

— Adaptación da ensinanza ás etapas de desenvolvemento do ser humano, o que implica a creación dun sistema educativo por etapas.

— O crecente interese polo suxeito da educación, polo que se van senta-las alicerces dunha nova educación que asume valores como a integralidade, en tanto que se empeza a tomar conciencia da necesidade de potencia-lo desenvolvemento harmónico de tódalas capacidades humanas como factor de igualdade social, tal e como reclamaba Charles Fourier; a procura de novas metodoloxías, potenciada por Condillac, por Jean Itard, quen desenvolve o concepto de situación de aprendizaxe e potencia a importancia da experiencia sensorial, ou por E. Seguin, que se centra na actividade do suxeito, valorando a importancia do xogo e da espontaneidade. Finalmente, o inicio da experimentación educativa, ámbito no que habería que situa-las achegas, e sobre todo as

actitudes, de J. F. Herbart e de A. Cournot. Un conxunto de propostas que, como ben sinala Antoine Léon (1974, 120), “farán súas os artesáns da educación nova a comezos do século XX”.

A educación vai perdendo o seu carácter idealista, reducida a un grupo selecto de cidadáns que procuraban unha formación humanista, e comeza a formular obxectivos decididamente utilitaristas, pois ten como finalidade potencia-lo progreso social e material dunha nova sociedade dirixida pola burguesía. A distancia que existe entre a ideoloxía do Barroco e a ideoloxía da Ilustración é transcendental. É moito máis do que un cambio de perspectiva ou prisma; falamos dunha distancia que se pode entender como un cambio de paradigma en función da importancia que o empirismo e o racionalismo van xogar na construción dunha nova orde social, un proceso no que hai fortes doses de idealismo pero sempre matizadas pola racionalidade práctica, tal e como salientan N. Abbagnano e A. Visalberghi (1988, 369-370):

Unha parte importante da cultura ilustrada, se ben rexeita a tradición que lle pon freo ó impulso anovador, no fondo teme que as súas propias audacias vaian subvertela sociedade máis radicalmente do que sería útil e oportuno; por iso, tende a non supera-lo círculo dos “honnêtes hommes”, os únicos ós que de verdade lles poden ser de proveito as “luces da razón”. O mesmo Voltaire, príncipe dos iluministas, estima oportuno “proscribir dos estudos ós traballadores”, pois quen vive do traballo manual non ten nin razón nin tempo para dedicarse a iso.

Velaí a causa de que moitas das reformas presentadas polos membros máis radicais da burguesía revolucionaria non fosen desenvolvidas ou fosen reconsideradas a medida que a burguesía conservadora se instala no poder. Esa situación de renovación e involución pode ser analizada e estudiada polo miúdo en España cando considerámo-las transicións que se producen entre os liberais e os conservadores.

O carácter utilitarista da educación, as crecentes demandas dunha formación profesional cada vez máis necesaria, xunto coas necesidades de fornecer espazos e tempos educativos para un número cada vez máis elevado de cidadáns, son algunhas das causas de que a formación literaria cedese o seu posto de privilexio á educación científica, de xeito que as ensinanzas artísticas ora perderon o seu relevo ora foron obxecto de tratamento específico e especializado, mais perdendo o seu carácter xeneralista. Unha situación que comezaría a cambiar de novo a partir das propostas do idealismo alemán, que considera a formación estética, formulada por Wolfgang Goethe e por Friedrich Schiller, transcendental na formación integral do ser humano, dando lugar ó nacemento dun novo humanismo que, ó abeiro do Romantismo, vai ter unha considerable influencia na obra pedagóxica de Giovanni Enrico Pestalozzi ou de Friedrich Froebel, dous autores que influirán indubidablemente na recuperación do

xogo como un dos instrumentos fundamentais da acción educativa.

A diferenza do que ocorre en todo o longo período que vai do inicio do Renacemento ata a Revolución Francesa, cando a práctica teatral pasa a ser unha actividade significativa en moitos colexios que asumen o ideal humanista, a Ilustración e as reformas que se promoven no seu nome, supón un manifesto retroceso de todas aquelas actividades que se poderían considerar pouco prácticas nunha sociedade dominada polos ideais da nacente revolución industrial. Sen embargo, comezan a aparecer as primeiras institucións de formación teatral específica, pois en 1779 Catarina II de Rusia funda a Escola do Teatro Imperial, mentres que en Francia, en 1796, se crea o Conservatorio Nacional de Música e Arte Dramática, se ben xa existían estruturas formativas vinculadas ó Teatro da Ópera, como a Escola de Canto e Declamación creada en 1672, e ó Teatro da Comedia Francesa, institución fundada en 1680.

Pero se o teatro e a súa práctica van perder considerable protagonismo nas institucións escolares, agás neses centros de formación teatral específica, non ocorre o mesmo no ámbito da produción, a distribución e a recepción de produtos culturais, pois desde finais do século XVIII e durante todo o século XIX, o teatro constitúe un centro de interese e de reflexión da nova intelectualidade, ata o punto de se converter nunha cuestión pública, un proceso que vén determinado polo crecente

poder da burguesía (Holland e Patter-son, 1997, 255-256):

O que resulta significativo no teatro do século dezaioito, sen embargo, é que na Europa continental desenvolveu unha función social só comparable á que tivo na Grecia antiga. De ser un entretemento palaciano ou vilego, pasou a se converter nun foro político para a burguesía, un punto de referencia para a identidade nacional e mesmo para a revolución. Pasou de ser formal e elegante, ou ordinario e vulgar, a mostrar un novo realismo; a escena comezou a busca-la autenticidade e a mostrar por vez primeira as vidas diarias dos espectadores. O teatro comezou a analiza-la súa propia estética e de ser unha artesanía comezou a ser unha arte. Os actores e as actrices pasaron do nivel social das prostitutas e dos malabaristas a ser membros reputados da sociedade, e os escritores comezaron a ver pagado adecuadamente o seu traballo. En resumo, o teatro reflectiu a gloria filosófica do século, a racionalidade, a tolerancia, e o pensamento democrático do período da Ilustración.

Mais non só constitúe o teatro unha cuestión pública, senón que se vai converter nunha verdadeira cuestión nacional, pois será neste período cando se constitúen as primeiras compañías institucionais que darán lugar ó fenómeno dos “teatros nacionais”, compañías promovidas e patrocinadas polo poder central. A primeira destas compañías foi a Comedia Francesa, creada en 1680 mediante un decreto real polo que se unían a compañía de Molière e a do Hôtel de Bourgogne e que durante o breve período revolucionario foi denominada Théâtre de la Nation.

Así, en 1721, establécese en Dinamarca o Teatro Grønnegade; en 1737 comezan as tentativas de crear un teatro nacional en Suecia, que van callar en 1771, coa chegada de Gustavo III ó trono, que non só patrocina as actividades de diversos espacios como o Teatro da Corte de Drottningholm ou a Casa da Ópera (reformada en 1782), senón que apoia decididamente o Teatro Dramático Real (o actual Dramaten), onde se representaban pezas en sueco; en 1786 abre as súas portas o Teatro Bouda de Praga que tería especial protagonismo na recuperación da lingua checa; en Rusia sucédense as iniciativas, primeiro con Pedro o Grande, que manda construír un teatro enfronte do Kremlin, e despois coa emperatriz Sabela, que reina entre 1741 e 1762 e que en 1756 crea en San Petersburgo unha compañía profesional permanente, mentres Catarina II crea en 1779, na mesma cidade, o Teatro Bolshoi; en 1776, en Austria, converten o Burgtheater en Teatro Nacional e Imperial; en 1766, o rei Stanislav August Poniatowski crea o Teatro Nacional de Varsovia, establecendo unha compañía profesional para realizar espectáculos en polaco. Finalmente, en Alemaña, aparecen diversas iniciativas similares; a primeira en Hamburgo, onde un numeroso grupo de ricos burgueses promoven a creación dun Teatro Nacional Alemán, no que G. E. Lessing desenvolverá parte do seu traballo de dramaturgo, máis tarde convertido no Teatro Real de Gotha (1775); a segunda en Mannheim, onde o Duque Carlos Teodoro crea en 1779 o Teatro Nacional da Corte

e as seguintes, a partir de 1780, en Colonia, Mainz, Berlín, Salzburgo, Weimar ou Passau, sempre coa finalidade de promover-lo teatro nacional, realizado en alemán.

Toda esta actividade, á que habería que sumar, moitas outras iniciativas, como as loitas para que se promulgue a liberdade de teatros en Francia, Inglaterra ou Rusia, e rematar así co monopolio que controlaba un moi reducido número de compañías, dan conta da importancia da actividade teatral e da súa centralidade na vida comunitaria. Lembremos como a finais do século XVIII o público teatral aumenta considerablemente en toda Europa, ata o punto de que teatros como o Drury Lane ou o Covent Garden, chegaron a ter 3600 e 3000 localidades respectivamente. Hai que considerar tamén os incrementos da poboación nas grandes cidades pois Londres pasa de ter 959.310 habitantes en 1800 ós 4. 536.267 de 1900, un aumento que se deixa sentir no número de teatros que abren as súas portas despois de 1843, ata o punto de que en 1900 Londres contará con 70 espacios para actividades escénicas.

Esta crecente importancia do teatro, xa se pon de manifesto a remates do século XVII e principios do XVIII, cando cidadáns de relevo primeiro, e os poderes públicos despois, senten a necesidade de establecer algún control sobre os espectáculos que se ofrecían nos teatros. Un exemplo desa actitude pode se-la publicación en Inglaterra, en abril de 1698, dun traballo do crego

Jeremy Collier que levaba o seguinte título: *A short View of the Immorality and Profaneness of the English Stage together with the Sense of Antiquity upon this Argument*. Un ataque contundente contra a escena contemporánea que provocou unha forte polémica e múltiples denuncias contra actores e actrices. Peter Holland e Michael Patterson (1997, 256) dan conta do alcance e das consecuencias daquela controversia:

Dalgunha maneira parte da invectiva de Collier foi moi oportuna. Os cambios no poder social, a crecente importancia dos valores burgueses en oposición ó mundo aristocrático da Restauración, atoparon en Collier o portavoz ideal dunha moralidade que este novo e importante segmento da poboación desexaba ver consagrada como modelo de conducta pública. O teatro era o maior foro público para semellante debate. Á marxe doutras consideracións, a controversia provocada por Collier colocou o teatro no centro do debate e converteu os ensaios sobre teatro nun importante campo de debate literario e moral.

Foi así como comezou un severo control sobre as manifestacións teatrais, que en Francia xa se fixera oficial en 1701, seguindo propostas como a de Richelieu que en 1641 xa establecera un regulamento para protexe-lo “bo” teatro e condena-lo “malo”. En Inglaterra, a posta en escena en 1728 do espectáculo *Beggar’s Opera*, baseado no texto homónimo de John Gay, que supoñía unha dura crítica da corrupción da clase política e dos seus negocios coa delincuencia, xunto coa estrea de diversos espectáculos producidos por Henry Fielding, provocaron a interven-

ción do primeiro ministro, Robert Walpole, que conseguiu que o parlamento lle concedese ó Lord Chambelain amplos poderes para autorizar e desautoriza-la posta en escena dos espectáculos, poderes que se concretaron na “Licensing Act” de 1737 que establecía a censura previa; unha lei que sería substituída en 1843 por outra que estaría vixente ata 1968, sempre co obxectivo de preservar os costumes, a moralidade e a orde pública.

Falando de España, cómpre lembrar que en 1765 unha Real Cédula poñía fin á representación de autos sacramentais, prohibición promovida pola Igrexa, cada vez máis receosa dos supostos excesos do teatro, que presentaba signos dunha considerable perda de calidade e de procesos de hibridación que convertían as funcións relixiosas en festas profanas cada vez máis próximas ás comedias de maxia, moda francesa que gozou de forma inmediata do recoñecemento popular. Comezaba así, a remates do século XVIII, a intervención política na orientación teatral do Reino, segundo os presupostos dun ideal ilustrado que en España coincide co desenvolvemento do neoclasicismo (Ruiz Ramón, 1992, 283):

Cabo da desintegración e da agónica persistencia do teatro barroco que se resiste a desaparecer durante a primeira metade do século XVIII e das formas dun teatro popular maioritario, nadas del por un proceso de dexeneración formal e de contidos durante a segunda metade do século, teatro no que é fundamental o que este ten de diversión espectacular, nace un teatro neoclásico, produto dunha nova ideolo-

xía, preocupado polas regras, á vez que por unha finalidade educativa en sentido amplo, que aspira a se converter en instrumento de reforma cívica e moral ó servizo dunha transformación da sociedade, transformación, por outra parte, non desinteresada, senón motivada por unha política coherente e dirixida desde arriba.

Neste sentido, os ilustrados españois asumen sen complexos os presupostos dos seus correligionarios europeos defendendo a necesidade de que a burguesía liderase unha serie de transformacións que tiñan como obxectivo a consolidación dunha nova orde social marcada pola moral, os bos costumes e por unha modernización controlada e retardada, pois en España a Ilustración foi defendida por unha burguesía revolucionaria, moi minoritaria, que procuraba unha transformación substancial das terras de España, e finalmente asumida por unha Monarquía que fixo do “despotismo ilustrado” un modelo de goberno, unha tensión que se reflicte durante o século XVIII na loita dos “novatores” contra os “restauradores” e durante o século XIX entre os conservadores e os liberais (Sánchez-Blanco, 1999).

Nun traballo no que analiza a función educativa do teatro neste período, José Antonio Maravall (1982, 640), reproduce unha pregunta, certamente sintomática das inquietudes que mantiña aquel grupo de ilustrados, que Leandro Fernández de Moratín dirixe a Gaspar de Jovellanos desde Narbona en 1787. Aquela pregunta, “¿Cuándo se educará la nación?”, terá contestación,

cando menos no nivel procedemental, nunha carta que o propio Moratín lle dirixe ó ministro Godoy en 1792 desde Londres. Carta na que o dramaturgo fai fincapé na dimensión educativa do teatro cos seguintes argumentos (Fernández de Moratín, 1973, 100):

Ningún ignora o poderoso influxo que ten o teatro nas ideas e costumes do pobo; este non ten outra escola, nin exemplo máis inmediato que segui-los que aí ve, autorizados en certo modo pola tolerancia dos que gobernan. Un mal teatro é capaz de perde-los costumes públicos e cando estes se chegan a corromper, é moi difícil mante-lo imperio das leis, obrigándoas a loitar continuamente cunha multitude pervertida e ignorante.

Esa función educativa do teatro, sobre a que había un consenso case xeneralizado, fora consagrada e defendida por Juan D’Alembert, quen no artigo titulado “Genève”, incluído no volume VII da *Enciclopedia* (1757), salientaba a súa importancia como escola de formación da cidadanía e de promoción da sabedoría, do bo gusto e dos bos costumes. Un artigo que sería duramente analizado e contestado por J. J. Rousseau en 1758, na célebre *Carta a D’Alembert sobre los espectáculos* (1994), onde critica a posibilidade de establecer un Teatro de Comedias en Xenebra, en certa medida porque o modelo que se quería implantar era o modelo do teatro burgués, como comentaba Xesús González Gómez (1999, 12):

Non cabe dúbida ningunha de que estaba contra o teatro burgués do seu tempo; se se prefire, aristócrata-burgués (cumpriría sinalar que se

cadra non era posible outra forma de teatro no século XVIII). Era o teatro dominante en París. Teatro que se quería implantar en Xenebra. Senón o mesmo, si un fiel reflexo. Rousseau tenta dilucidar cales serían os beneficios, ou non, que tal teatro podería reportar ao bo pobo da súa cidade. Ás clases dominadas. A conclusión é clara: o único beneficio, a única gloria que reportaría tal teatro sería en proveito das clases dominantes en Xenebra, en perpetuo enfrontamento co pobo. Endemais, a instalación de tal teatro comportaría un perigo suplementario: a desaparición dos clubs das clases populares. Clubs que eran numerosos na súa cidade e que axuntaban á maioría da poboación das clases subalternas. De aí que, fronte ao espectáculo teatral, fronte ao teatro do seu tempo, Rousseau demanda espectáculos.

Máis que dunha asunción da causa dos máis desfavorecidos por parte de Rousseau, que nalgunha parte da carta si aparece (Rousseau, 1994, 141-144), habería que falar da súa tendencia a nadar contracorrente, un posicionamento que xa se pode apreciar no seu *Discours sur les sciences et les arts* (1750) onde defendía que a restauración das artes e das ciencias tiña contribuído á corrupción da moral, e no que xa se reflicte o seu ideal utópico dunha nova sociedade construída segundo o modelo da natureza, ideal no que se deixa sentir con forza o influxo de Platón, que tiña condenado as artes imitativas, particularmente o teatro e a poesía dramática, tanto nas *Leis* como na *República* ou nalgúns dos seus *Diálogos*. Como Platón na súa proxectada *República*, Rousseau analiza a natureza e a



Frontispicio de Cochin para o *Emilio*.

finalidade da arte teatral no marco espacio-temporal da cidade de Xenebra, a cidade na que lle gustaría ver posta en práctica a radical reforma escolar que propón no *Emilio* (1762). Na súa argumentación podemos observar un cuestionamento xeral dos espectáculos teatrais (Rousseau, 1994, 24-25):

Destas primeiras observacións se deduce, pois, que as consecuencias xerais dos espectáculos son as de reforza-lo carácter nacional, aumenta-las inclinacións naturais e dar novos azos a tódalas paixóns. Nese sentido, semellaría que cos devanditos efectos, limitados a cargar e non a cambia-los costumes establecidos, a comedia tería que ser boa para os bos e mala para os malos. Sen embargo, no primeiro suposto, faltaría aínda por saber se as paixóns demasiado aguzadas non acabaran

por dexenerar en vicios. Eu sei que a teoría xeral do teatro pretende todo o contrario, mesmo purifica-las paixóns provocándoas; mais non acabo de entender ben esta regra. ¿É que para facerse moderado e prudente hai que comezar sendo arroutado e tolo?

Rousseau nega que a presentación de situacións dramáticas teña algunha influencia na conformación de conductas desexables, e non deixa de facer referencia ós desexos do público que eran, en definitiva, os que marcaban a pauta dos espectáculos teatrais e que contribuíran a que unha boa parte dos produtos escénicos dexerasen en simples divertimentos que en ocasións destacaban pola súa rudeza e pola súa condición de choqueiradas (Rousseau, 1994, 33):

Tan só se quere provoca-la curiosidade do pobo. Estes produtos do enxeño, como a maior parte dos demais, tan só perseguen o aplauso. Como o autor o recibe e os actores participan del na súa medida, a obra ve cumprido o seu obxectivo e non se busca ningunha outra utilidade.

O propio Rousseau admite, sen embargo, que pode haber “algunha outra utilidade”, mais con todo, durante a súa longa carta insistirá sobre o mesmo, mostrando unha frontal oposición á posibilidade de instalar un teatro na cidade. E na súa cruzada contra determinadas prácticas teatrais, Rousseau mesmo chega a acusa-lo teatro de ter sido a causa dos infortunios da cidade de Atenas e opta por botar man do exemplo de Esparta, unha cidade-estado onde o teatro non destacara

especialmente polo seu desenvolvemento (Rousseau, 1994, 166):

En Esparta, nunha laboriosa ociosidade, todo era pracer e espectáculo; alí os máis rudos traballos se consideraban un recreo e os menores descansos constituían unha instrucción pública; alí é onde os cidadáns, continuamente reunidos, dedicaban a súa vida enteira a diversións que eran o grande asunto do Estado e a xogos que non abandonaban máis que en tempo de guerra.

Se se me permite o anacronismo, semella que Rousseau tería formulado, con case dous séculos de anticipación, o modelo do que hoxe coñecemos como democracia cultural, rexeitando o modelo dunha tímida democratización cultural, que defendía D’Alembert coa súa proposta para Xenebra. En efecto, Rousseau semella formular unha política cultural na que os cidadáns pasan de ser receptores a se converter en actores, en suxeitos dinámicos da creación cultural ou no deseño e desenvolvemento do seu propio lecer e dos seus entretamentos, en tanto que a educación popular que el propoñía camiñaba á par da cultura popular que tamén defendía. Salienta a necesidade de espectáculos, mais non se trata de espectáculos teatrais, producidos e presentados na escuridade dos teatros, espazos ós que, por outra parte, non tiña acceso toda a cidadanía; fala de espectáculos cunha forte compoñente lúdica, participativa e comunitaria, que tivesen o seu lugar natural de celebración na praza pública, baixo o ceo limpo e rodeados do aire puro dos espazos abertos. E as súas propostas

van ter unha acollida sorprendente por parte dalgúns dirixentes revolucionarios como Robespierre, que apostaban polos espectáculos colectivos e de masas como unha manifestación máis da nova orde republicana (Duvignaud, 1980, 356):

Con todo hai un aspecto da mentalidade revolucionaria que toca á expresión dramática aínda que a palabra teatro non se pronuncie neste sentido; é o de Festa. Festa cívica cunha fundamentación que se desenvolve durante todo o período revolucionario. Ese podería ter sido o camiño dunha creación auténtica, fondamente arraigada na vida social.

Nas formulacións de Rousseau está implícita, de certo, a idea dunha arte teatral de todos e para todos, que se sustenta nas procesións, nos cadros alegóricos e nas pautas marcadas polas celebracións teatrais da Idade Media ou das primeiras civilizacións, como Mesopotamia ou Exipto. Con todo, os principios que sustentaban aquelas festas populares que Rousseau imaxinaba e que se van ensaiar en diversas celebracións durante o período revolucionario van ter continuidade nalgunhas das manifestacións teatrais que se organizaron ó abeiro do movemento “octubre teatral”, durante aquel período de ilusionante febre creativa que vive a Unión Soviética desde 1921 a 1928. Un exemplo das posibilidades desa nova concepción do espectáculo pode se-la posta en escena realizada en 1920 por Nikolai Evreinov en San Petersburgo para conmemora-lo asalto ó pazo de inverno, pero tamén se poderían consi-

derar outras manifestacións populares como os autos da paixón que se celebran aínda por toda Europa e que implican a participación entusiasta e emocionada de toda a comunidade e que poden constituír un factor importante para o seu desenvolvemento.

Cabo das críticas de Rousseau, que non hai que confundir coas críticas e anatemas que pronunciaban outras instancias diversas, hai que situar as diversas propostas e tentativas dos ilustrados por poñer freo ós excesos de determinados espectáculos e convertela escena nun foro de debate e nun instrumento de propaganda ideolóxica e de educación popular. Unha tarefa na que participan moi diversos pensadores entre os que quizais haxa que salientar a Denis Diderot, que estaría nas antípodas de Rousseau, cun discurso crítico pero rexenerador, ata o punto de que se pode considerar como un dos principais teorizadores que tivo o drama burgués (Salvat, 1981). Ese deveso por convertelo teatro nunha escola de cidadanía é unha tendencia que se deixa sentir en toda Europa, particularmente naqueles países onde calla o espírito das “luzes” e da “ilustración”, e durante todo o século XIX as manifestacións a prol da dimensión moralizante e exemplificadora do texto dramático e do espectáculo teatral deixan senti-la súa forza, particularmente no período de transición entre o século XIX e o século XX, xusto cando aparece o teatro de cuestión social e os movementos anarquista e socialista aumen-

tan considerablemente a súa presenza na esfera pública.

Un século antes, Leandro Fernández de Moratín dirixía unha carta a Manuel Godoy na que facía referencia ós males do teatro da época e ás posibilidades de que contribuíse á rexeneración nacional (1973, 142-143). Unha visión que tamén compartía Ignacio de Luzán, autor dunha *Poética* publicada en 1737, na que se formulaban algúns dos presupostos fundamentais do movemento ilustrado. No traballo citando, José Antonio Maravall (1982, 624) resumía o ideario reformista de Luzán nos seguintes termos:

Luzán está convencido de que as boas letras —que seguirán a lei da natureza— fan un bo cidadán que procura a súa felicidade, mais tamén a dos outros: é un bo repúblico que busca a prosperidade e o ben da nación; un bo vasallo que cumpre coa obediencia ás leis e ó rei; é un home bo non só porque experimenta en si sentimentos de humanidade, senón porque se esforza a fin de que “se estenda a tódalas nacións a boa fe, a policía, a cultura, a afabilidade, a xenerosidade e, finalmente, a verdadeira felicidade humana que depende da práctica das virtudes máis sociais”. Natureza, sociedade, virtude, se articulan no programa reformador que no teatro, nas belas artes, como en calquera outro aspecto da vida humana, rexe a tarefa educadora dos ilustrados.

Unha tarefa que non só consistía en determinar qué tipo de espectáculos eran máis convenientes para o ben común, senón tamén en establecer as reformas necesarias para evitar os excesos que se denunciaban desde os

máis diversos sectores, excesos que contraviñan a nova orde social da burguesía. Unha mostra desa situación aparece reflectida na obra de Leandro Fernández de Moratín, *La Comedia Nueva* (ou *El Café*), onde explica a necesidade de acometer unha reforma que moitos consideraban urxente, a partir do comentario crítico dunha comedia que realiza un dos personaxes (Moratín, 1986, 116):

D. PEDRO: Es increíble. Allí no hay más que un hacinamiento confuso de especies, una acción informe, lances inverosímiles, episodios inconexos, caracteres mal expresados o mal escogidos; en vez de artificio, embrollo; en vez de situaciones cómicas, mamarrachadas de linterna mágica. No hay conocimiento de historia, ni de costumbres; no hay objeto moral, no hay lenguaje, ni estilo, ni versificación, ni gusto, ni sentido común. En suma, es tan mala y peor que las otras con que nos regalan todos los días.

D. ANTONIO: Y no hay que esperar nada mejor. Mientras el teatro siga en el abandono en que hoy está, en vez de ser el espejo de la virtud y el templo del buen gusto, será la escuela del error, y el almacén de las extravagancias.

Contra esa “escola do erro”, contra ese “almacén das extravagancias”, é contra o que J. J. Rousseau tiña dirixido as súas críticas, entendendo que os espectáculos da época carecían de decoro (Rousseau, 1996). Esa é a preocupación que motiva que moitos ilustrados, no seu afán rexenerador, pretendan establecer os regulamentos necesarios para que se puidese manter a escena como escola de virtude e de

ciudadanía. Por esa razón, Valentín de la Foronda, cónsul da coroa española en Filadelfia, intentaba a través dun opúsculo titulado *Apuntes ligeros sobre la nueva Constitución*, publicado en 1808, que o teatro pasase a ser materia constitucional (Maravall, 1982, 626), seguindo o fio de propostas semellantes que se formularan con anterioridade ou nesa mesma altura, como a que Leandro Fernández de Moratín (1973, 144) lle dirixía por carta a Manuel Godoy e na que propoñía establecer mecanismos de control sobre a exhibición teatral nomeando un “Director dos Teatros Españóis de Madrid”:

Se o teatro é unha escola de costumes, ¿como se corrixirán os vicios, os erros, as ridiculeces, cando as potencia o mesmo que debería emendalas, cando pinta como accións dignas de imitación e aplauso as que só merecen cadea e remo? Se observamos, con moita vergoña para nós, nas clases máis elevadas do Estado, unha mestura de costumes indecentes, unha linguaxe groseira, unhas inclinacións indignas da súa calidade, uns excesos indecorosos que escandalizan a miúdo a modestia pública, non atribuíamos outra causa a este desenfreo que a das citadas representacións. Se o pobo baixo de Madrid conserva aínda, a pesar do seu talento natural, unha ignorancia, unha rusticidade afoutada e feroz, que o fai temible, o teatro ten a culpa. Á vista de tales reflexións, ¿quen negará a necesidade urxente de corrixilo, para sacar del tódalas utilidades de que é capaz un establecemento desta especie, purificando os defectos que ata o de agora o fixeron notoriamente prexudicial? Arranxado e dirixido como corresponde, producirá felices efectos, non só

para a ilustración e a cultura nacional, senón tamén na corrección dos costumes e, como consecuencia, na estabilidade da orde civil, que mantén os Estados na dependencia xusta da suprema autoridade.

Na segunda parte dun informe datado en 1790 que leva por título *Memoria para el arreglo de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España*, Gaspar Melchor de Jovellanos (1979, 132-133) analizaba polo miúdo algunhas das propostas necesarias para acometer reformas que permitisen que o teatro puidese enfrontar dous obxectivos fundamentais: dunha banda, promove-la instrucción, e da outra, contribuír á diversión pública:

É polo mesmo necesario substituír estes dramas por outros capaces de deleitar e instruír, presentando exemplos e documentos que perfeccionen o espírito e o corazón daquela clase de persoas que máis frecuentará o teatro. Velaí o máis grande obxecto da lexislación, perfeccionar en tódalas súas partes este espectáculo.

Jovellanos, en manifesta sintonía con algunhas das propostas de J. J. Rousseau (mais non con todas), tamén prestará especial importancia a moitas manifestacións tradicionais que naquela altura estaban sometidas a unha serie de regulamentos que entorpecían ou dificultaban a súa celebración (Jovellanos, 1979, 120):

O estado de liberdade leva a unha situación de paz, de comodidade e de ledicia; o de suxeición trae a axitación, a violencia e o descontento; por conseguinte, o primeiro é duradeiro, o segundo exposto a mudanzas. Non abonda, pois, que os pobos

estean quedos; é preciso que estean contentos, e só en corazóns insensibles ou en cabezas baleiras de todo principio de humanidade e aínda de política, pode aniña-la idea de aspirar ó primeiro sen o segundo.

As propostas desenvolvidas por Jovellanos obedecen ó desexo de promover unha orde social querida por un segmento determinado da poboación, aspiración natural en quen xamais proclamara degoiros revolucionarios. Con todo, tamén se aprecia unha preocupación por promover unha rexeneración da vida comunitaria a partir da recuperación da tradición, o que, en boa medida, acerca algúns dos seus posicionamentos ós de Rousseau. Así, aínda que propón eleva-lo prezo das entradas para evitar que os máis pobres acudan ó teatro e perdan horas de traballo, tamén manifesta a necesidade de que moitas tradicións populares sexan recuperadas e fomentadas, ó tempo que propón a necesidade de establecer “academias dramáticas”, seguindo o exemplo de Padua, nas que formar escritores e comediantes, iniciativa que debería ser acompañada, na súa opinión, de medidas complementarias como as estadias formativas no estranxeiro, a concesión de premios e outras, orientadas a “honrar e mellorar esta profesión, hoxe tan atrasada e envilecida entre nós”, propostas certamente visionarias naquela altura (Jovellanos, 1979, 139).

Tamén en Francia se deixou sentir a mesma necesidade de controla-la actividade teatral pois a pesar da declaración da liberdade de teatros (Hem-



Gaspar Melchor de Jovellanos.

mings, 1994, 55-63), diversos autores como Michel Sedaine, Louis-Sébastien Mercier, Honoré-Gabriel Mirabeau ou Isaac Le Chapelier, salientaban a importancia de que o teatro se convertese nun espazo desde o que estimulase o ideario republicano e nunha escola de virtude, patriotismo e cidadanía (Hérissay, 1992). Nese sentido, por iniciativa de Robespierre, o Comité de Saúde Pública editaba dous decretos, o 2 de agosto e o 2 de setembro de 1793, polos que se establecía a censura previa para evita-la exhibición de obras que atentasen contra os principios sobre os que se sustentaba a nova orde, o que levou a realiza-las máis insospeitadas intervencións en todo tipo de textos, mesmo nos clásicos, para evitar calquera referencia a tempos pretéritos. Gian Renzo Morteo (1968, 17) reproduce un decreto do 3 de agosto de 1793, emitido

polo Comité de Saúde Pública, no que se inclúen os seguintes artigos:

Art. 1. A Convención Nacional decreta que a partir do día 4 deste mes e ata o 1º de setembro próximo, nos teatros de París indicados pola Municipalidade se representen, tres veces por semana, as traxedias republicanas, e máis exactamente, *Bruto*, *Guillermo Tell*, *Caio Graco* e outras obras dramáticas que describan os gloriosos acontecementos da Revolución e as virtudes dos defensores da liberdade. Unha vez por semana, unha destas representacións será ofrecida a expensas da República.

Art. 2. Todo teatro que represente obras dirixidas a corrompe-lo espírito público e a aviva-la vergoñenta superstición da monarquía, será clausurado, e os directores arrestados e castigados de acordo coas leis.

As pezas orientadas a promover a conciencia republicana, sen embargo, non foron moitas nin moi afortunadas e como exemplo podemos cita-lo espectáculo titulado *Jugement dernier des rois*, creado a partir dun texto homónimo de Sylvain Maréchal, estreado en outubro de 1793 no Teatro da República, no que se facía unha sorte de xuízo sumario ós máis esgrevios representantes da nobreza e da Igrexa, que eran enviados despois a unha illa deserta que remataba por ser destruída por unha erupción volcánica. Ricard Salvat (1981, 45) ofrece unha interesante visión do acontecido durante parte dese período no que a censura se volveu instalar como instrumento de control ideolóxico:

Os xacobinos chegaron a esixir que, tres veces por semana, se representasen obras de carácter patriótico

[...]. Tentaban por medio de suxestivas posibilidades que os grandes escritores colaborasen nestes proxectos de teatro patriótico. Mais todos estes proxectos non se chegaron a cumprir totalmente pois a revolta de Termidor acabou con eles. Coa caída dos xacobinos o teatro obtivo maior liberdade e quedou aberto a novos cambios.

Con todo, tamén haberá que colocar no haber da “revolución”, no seu conxunto, e no de moitos pensadores que se sumaron ós movementos ilustrado e revolucionario, o desenvolvemento das primeiras ideas respecto da necesidade de establecer os principios dun teatro popular, desexo ó que non eran alleos nin Denis Diderot nin o mesmo J. J. Rousseau, coa súa proposta de festas populares nas que puidese participar toda a cidadanía. En certo modo podemos afirmar que a idea do teatro popular, na súa dimensión de ser tanto un teatro do pobo como un para o pobo, se establece nestas experiencias que se realizan en Francia a partir da *Enciclopedia*, das formulacións do movemento ilustrado e da irrupción do espírito revolucionario.

Outro dos aspectos que hai que sinalar é a influencia dos movementos da Ilustración no desenvolvemento de procesos de construción nacional, que resulta particularmente notable no Este europeo, como salienta Zoran Konstantinovi? (1992, 424):

Se, en relación co resto de Europa, o Romanticismo se pode diferenciar con claridade da Ilustración, na Europa do sueste estas dúas correntes discorren de forma totalmente paralela e cumpren xuntas un dos

cometidos máis importantes do proceso evolutivo nacional. Pois neste ámbito foi a Ilustración a que tivo que crear e creou as condicións espirituais primordiais para un sentimento de vinculación étnica a miúdo soterrado. E fixoo de tal xeito que lle ensinou ós homes a entender razoablemente que tamén eles eran membros de comunidades dunha mesma lingua. Ó facer xurdir este sentimento de vinculación entre estes homes, creouse a condición previa para admiti-lo Romanticismo que, desta maneira, completou o proceso iniciado de autoconciencia nacional.

En todo este proceso tanto a literatura dramática como o teatro desenvolveron un papel fundamental na medida en que a escena atraía moita maior atención que a páxina impresa que tampouco estaba ó alcance de toda a poboación. Por iso o teatro se converteu, en moi diversos países, nun instrumento para a normalización lingüística, a definición identitaria e para o desenvolvemento da conciencia nacional. Trátase dun longo proceso que ten lugar en países como Croacia, Romanía ou Bulgaria, pois é a finais do século XVIII cando se constitúen as primeiras compañías que utilizan as respectivas linguas nacionais, como en Hungría, un país no que aparece a primeira compañía con estas características en 1790, unha agrupación que realizaba espectáculos baseados en textos de autores clásicos europeos, como Shakespeare ou Molière, mais adaptándoos ás circunstancias históricas e xeográficas concretas. Nesta altura, tamén en Checoslovaquia, concretamente en Praga, se producen diversas iniciativas ten-

dentes a promover un teatro checo, realizándose a primeira función nesta lingua en 1771, un teatro que vive un certo renacemento para decaer a partir de 1805 e ser prohibido en 1820 (Goldstücker, 1992). Polonia tamén coñece nesta altura un verdadeiro desenvolvemento teatral pois foi durante este período, concretamente en 1765, cando se creou o Teatro Nacional, por iniciativa, como se dixo, do rei Stanislaw August Poniatowski; un teatro no que se ofrecían todo tipo de espectáculos, pero sen perder de vista a súa función socioeducativa (Kolbuszewski, 1992).

Se nos situamos no espazo de América Latina, atopamos procesos similares que poden ter especial relevo no estudo das relacións entre teatro, educación popular e construción nacional, quer desde unha perspectiva xenérica, ou teórica, quer desde a lectura histórica. Analizando os procesos que conduciron á creación dun teatro nacional en Chile, que renova o seu repertorio a base de relatos propios fronte ás temáticas propostas pola tradición épica da conquista ou pola dependencia dos autores da Península, María de la Luz Hurtado subliñaba (1997, 43):

Este paradigma apareceu como a mellor resposta ós desafíos de establecer unha nova orde que non só desprazase a anterior hexemonía española senón que permitise construír bases sólidas para formar un estado independente. O teatro converteuse nun espazo central de exposición, difusión e defensa deste ideario, acompañando sempre, moi de cerca, os principais fitos histórico-políticos do século. Mais non

sempre foi o promotor das posturas oficiais; progresivamente, foi expresando os variados ámbitos culturais en que se deu a reconstitución e/ou afirmación do nacional, incluíndo a crítica dos diferentes proxectos ou modelos políticos impulsados desde o estado.

Un paradigma que non chega a manifestarse en Galicia na mesma altura, pero que, sen embargo asoma no horizonte das expectativas dun reducido grupo de ilustrados que xa imaxinan unha nova relación entre unha comunidade que sentían diferente, Galicia, e un poder central (aínda resulta arriscado falar de Estado) que non estaba a asumir tódalas súas responsabilidades na defensa do seu progreso moral, social e material.

Naqueles tempos en que a palabra “pobo” comeza a ter unha nova significación, e cando o propio pobo se converte nun axente máis na esfera pública foi cando se desenvolveu unha nova maneira de entende-lo teatro popular, asociado moitas veces á loita pola emancipación e relacionado igualmente coa promoción e a defensa da educación popular. Velaí unha parte do legado singular, transcendental e aínda utópico, do movemento ilustrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., e A. Visalberghi (1988): *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Aebli, Hans (1995): *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Aguiar e Silva, Vitor Manuel de (1972): *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.
- Barreiro, Herminio (1997): “Sobre as orixes da educación pública contemporánea. De J. J. Rousseau a Napoleón Bonaparte: ideoloxía, nación, estado”, *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, Universidades de Vigo, Santiago e A Coruña, núm. 1.
- Bosch, Mariano G. (1904): *Teatro antiguo de Buenos Aires. Piezas del siglo XVIII. Su influencia en la educación popular*, Bos Aires, Imprenta El Comercio.
- Carlson, Marvin (1993): *Theories of the theatre*, London, Cornell University Press.
- Carré Alvarelllos, Leandro (1923): “A moderna orientación do teatro galego”, *A Nosa Terra*, A Coruña, núm. 184.
- Caudet, Francisco (1993): *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Dieste, Rafael (1981): *Antre a terra e o ceo, prosas de mocidade (1925/1927)*, Sada, Edicións do Castro.
- Dufraisse, Roger (1981): “L'éducation durant la période révolutionnaire”, en Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l'Éduca-*

- tion, II, París, Presses Universitaires de France.
- Duvignaud, J. (1980): *Sociología del teatro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández de Moratín, Leandro (1973): *Epistolario*, Madrid, Editorial Castalia.
- (1986): *La comedia nueva, El sí de las niñas*, Madrid, Clásicos Castalia.
- Fernández Soria, Juan Manuel (1998a): “Teatro para el pueblo y educación popular en la Segunda República: ¿un dirigismo para la libertad?”, en VV. AA., *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, III*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- (1998b): *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- García Lorca, Federico (1989): “Alocución a los actores de Madrid”, en Federico García Lorca, *Antología comentada. II. Teatro y prosa*, edición, introducción e notas de Eutimio Martín, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Goldstücker, Eduard (1992): “El renacimiento de la literatura nacional checa”, en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.
- González Gómez, Xesús (1999): *Teatro e surrealismo*, Santiago de Compostela, Edicións Laiovento.
- Guereña, Jean-Louis, e Alejandro Tiana (eds.) (1990): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX, XX*, Madrid, UNED, Casa Velázquez.
- Hemmings, F. W. J. (1994): *Theatre and State in France. 1760-1905*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hérissay, Jacques (1992): *Le monde des théâtres pendant la Révolution, 1789-1800*, París, Perrin.
- Holland, Peter e Patterson, Michael (1997): “Eighteenth-Century Theatre”, en John Russell Brown (ed.), *The Oxford Illustrated History of Theatre*, Oxford, Oxford University Press.
- Hurtado, María de la Luz (1997): *Teatro chileno y modernidad: identidad y crisis social*, Irvine, California, Gestos.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de (1979): *Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la reforma agraria*, Madrid, Cátedra.
- Kiberd, Declan (1992): “Irish Literature and Irish History”, en R. F. Foster (ed.), *The Oxford History of Ireland*, Oxford, Oxford University Press.
- Kolbuszewski, Jacek (1992): “Ilustración y Romanticismo en Polonia”, en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.

- Konstantinovic, Zoran (1992): “Literatura del Renacimiento nacional: Ilustración y Romanticismo en los pueblos del sudeste europeo”, en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.
- Léon, Antoine (1974): “De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República”, en M. Debesse e G. Mialaret, *Historia de la pedagogía*, tomo II, Barcelona, Oikos-Tau.
- Maravall, José Antonio (1982): “La función educadora del teatro en el Siglo de la Ilustración”, en VV. AA., *Estudios dedicados a Juan Peset Alexandre*, tomo II, Murcia, Universidade de Murcia.
- Morteo, Gian Renzo (1968): *El teatro popular en Francia*, Bos Aires, Eudeba.
- Otero Urtaza, Eugenio (1982): *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, Sada, Edición do Castro.
- Rousseau, Jean-Jacques (1994): *Carta a D’Alembert*, trad. e notas de Quintín Calle Carabias, estudio preliminar de José Runio Carracedo, Madrid, Editorial Tecnos.
- (1996): *Del contrato social, Sobre las ciencias y las artes, Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ruiz Ramón, Francisco (1992): *Historia del Teatro Español. Desde sus orígenes hasta 1900*, Madrid, Cátedra.
- Said, Edward (1996): *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- Salvat, Ricard (1981): *Historia del teatro moderno. Los inicios de la nueva objetividad*, Barcelona, Ediciones Península.
- Sánchez-Blanco, Francisco (1999): *La mentalidad ilustrada*, Madrid, Taurus.
- Sepúlveda Garza, Manola (1992): “Las misiones culturales en México, 1921-1938. Instituciones educativas para el cambio social”, en Manola Sepúlveda Garza e María Teresa Bosque Lastra (eds.), *Educación y cultura en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Trenard, Louis (1981): “L’entre-deux siècles”, en Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l’Éducation, II*, París, Presses Universitaires de France.



VIEITES, Manuel F.: “Educación popular e teatro nos tempos da Ilustración”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 119-145.

Resumo: Na liña doutros traballos centrados no eido da Pedagogía teatral, neste artigo queremos presentalas relacións entre teatro e educación popular a partir da análise da teoría teatral e da cre-

ación escénica que se produce en Europa, particularmente en Francia e España, nos tempos da Ilustración e da Revolución Francesa. A escena constituía, naquel momento, unha escola de cidadanía, un espacio para a transmisión efectiva de normas, conceptos, actitudes, valores e procedementos.

Palabras chave: Teatro. Educación popular. Pedagogía teatral.

Resumen: En la línea de aquellos trabajos que se centran en el ámbito de la Pedagogía teatral, en este artículo queremos presentar las relaciones entre teatro y educación popular a partir del análisis de la teoría teatral y de la creación escénica que se produce en Europa, particularmente en Francia y España, en los tiempos de la Ilustración y la Revolución Francesa. La escena constituía, en aquel momento, una escuela de ciudadanía, un espacio para la transmisión efectiva de normas, conceptos, actitudes, valores y procedimientos.

Palabras clave: Teatro. Educación popular. Pedagogía teatral.

Summary: Furthering the studies related to the interaction between theatre and education, in this paper we would like to point out the connections between drama and community education through a quick survey of the plays and the theories of the theatre enacted in Europe during the Enlightenment and the French Revolution periods, particularly in France and Spain. It was a time when the stage was considered to be a school of citizenship and a suitable place for the transmission of rules of conduct, norms of behaviour, values, notions, ideas and attitudes.

Key-words: Theatre. Community education. Theatre education.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 2-05-2001.



ALGORITMOS E MATEMÁTICAS

*Antón Labraña**
Universidade de Santiago
de Compostela

[...] o camiño volvíase cada vez máis intrincado e avanzar requiría grandes esforzos. Era necesario escrutar o terreo inmediato e recoñecer nel a solidez dun chan que nos garantira un paso seguro. Concentrados en resolver cada nova dificultade que de continuo se nos presentaba, sen decatármonos, fomos perdendo o senso da orientación e aprendemos a camiñar rutinariamente ollándonos os pés, esquecidos de todo horizonte.

Xesús Balteiro
No tempo das chuvias

INTRODUCCIÓN

O avance tecnolóxico das últimas décadas contribúe decisivamente nos diferentes ámbitos persoais e profesionais a facilita-la execución dos algoritmos, mediante o uso de calculadoras e ordenadores que multiplican a eficacia, rapidez e fiabilidade dos usuarios. Posibilitase así unha maior profusión de análises e estudos nos diversos campos das ciencias e das humanidades que requiren, por unha parte, dunha gran capacidade para procesar inxentes cantidades de información e, por outra, dunha dispoñibilidade de tempo para deseñar estratexias de investigación.

A educación débátese entre os intentos de modernización e a permanencia nos usos e costumes anteriores á revolución tecnolóxica. Nesta situación, asistimos ó afloramento dunha corrente crítica acerca do ensino-aprendizaxe das Matemáticas que reclama a inclusión das calculadoras e ordenadores nos niveis de ensino obrigatorio.

En moitos currículos oficiais tal demanda figura xa recollida, pero na práctica os cálculos de lapis e papel seguen a ser dominantes. Efectivamente, manexa-las rutinas de cálculo tradicionais coa necesaria fluidez e con garantías de eficacia, esixe unha dedicación en tempo e esforzo moi importante. O problema non reside en domi-

* Profesor Asociado de Didáctica das Matemáticas.

na-lo seu manexo senón en que, para conseguilo, se releguen o cálculo mental e estimativo e o uso intelixente de calculadoras e ordenadores porque, como xa foi sinalado por diferentes investigadores, se está sacrificando un enorme potencial formativo.

Aínda que se poden atopar referencias anteriores, podemos consideralo *Informe Cockcroft* como un documento base no cal, entre outras moitas conclusións de enorme relevancia, se resaltaba a presenza de calculadoras e ordenadores en diferentes ámbitos profesionais, contrastando coa escasa preparación dos rapaces para o seu uso; a dependencia que a industria e o comercio teñen da capacidade de estimar, fronte á pouca atención que se lle presta na escola; o escaso sentido numérico que conseguen desenvolver-los educandos, que contrasta coa intensa dedicación á práctica dos cálculos...

Pouco despois, David S. Fielker, no traballo publicado orixinalmente pola Association of Teachers of Mathematics, sinalaba:

A meirande parte dos “problemas” (na clase de Matemáticas) preséntanselles ós alumnos coa intención de facelos calcular (con lapis e papel), co cal perdémo-lo propósito orixinal dos cálculos, que foi o de permitirmos resolver aqueles problemas que pagaba a pena resolver.

Os estudos e informes sobre a cuestión fanse cada vez máis frecuentes.

Situándonos con proxección ó futuro, resaltámo-lo traballo de Jesús

M^a Goñi, da Universidade do País Vasco, no que se indica que:

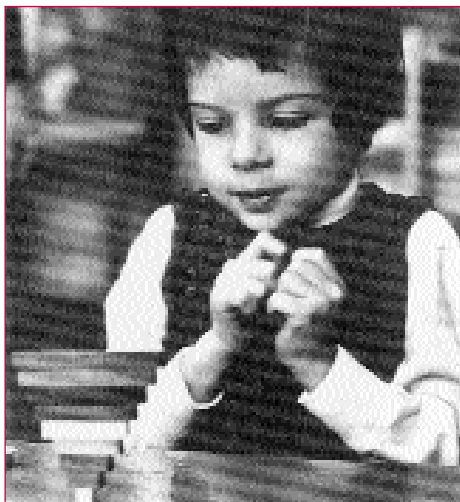
Nunca se volverá facer un uso socialmente masivo do cálculo escrito. Iso contradíse radicalmente co tempo que a educación escolar adica a desenvolver esta actividade, tempo que segue a ser, non soamente excesivo, senón maior có adicado a calquera outro tipo de contido.

Recentemente, Rheta Rubenstein, da Universidade de Michigan, publica os resultados das súas investigacións, nos que constata que:

A discusión da estimación axuda os estudantes a recoñecer e estendelas propiedades (dos números) a outras situacións, en particular, ás variables [...]. Ó se prodigaren na realización de cálculo mental nas clases, os estudantes gañan confianza nas súas habilidades matemáticas, chegan a ter un pensamento máis flexible e son máis capaces de utilizar múltiples aproximacións a un problema que necesitan resolver.

E aínda máis próxima está a iniciativa dun nutrido e representativo grupo de profesores de Matemáticas que participaban nas 10^a JAEM (Jornadas para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas), que a Federación Española de Profesores de Matemáticas organizou en Zaragoza (setembro de 2001). Encabezados polo Dr. Rafael Pérez (Universidade de Granada), elaboraron un documento base cara a un “Encuentro por la Educación”, sobre a problemática que o anacronismo educativo está xerando:

A escola, en xeral, tal e como hoxe a concibimos, é unha das consecuencias do paso que se deu da socieda-



Unha rapaciña aprendendo a calcular por medio das barras de cores.

de agrícola á industrial no século pasado [...]. A sociedade industrial deulle paso á da información, a escola debe sufrir unha necesaria adaptación porque a sociedade cambiou e ela non. Sen abandonalo xa acadado, hai que avanzar para lle dar resposta á nova realidade: [...] hai que estar xunto ó noso alumnado, ofrecéndolle unha escola á altura dos tempos, tal e como eles intúen, onde desaparezan as destrezas de supervivencia escolar e sexan substituídas por destrezas realmente básicas, se constrúan os coñecementos que expliquen o mundo actual, estean incorporadas as tecnoloxías que son propias da nosa sociedade para ser adestrados no seu uso [...].

ALGORITMO

Co termo algoritmo (de Al-Khwarizmi, matemático árabe do século

IX) designamos en Matemáticas a aqueles procedementos que se executan mecanicamente.

Un algoritmo:

—*permite* obter resultados sen necesidade de xustificar a validez dos pasos que se dan;

—*esixe* rigor, orde, concentración e, normalmente, certa dose de práctica;

—*pode ser popularizado*, xa que non é necesario comprender por qué funciona; abonda con controlar cómo funciona, o que é moito máis alcanzable. Como consecuencia diso, en pouco tempo pódese conseguir que unha gran parte da poboación saiba manexalos.

Os algoritmos máis coñecidos son:

—os de sumar e restar “levando”,

—os de multiplicar e o de dividir.

Clásicos na escola son tamén:

—os das operacións con fraccións,

—os do cálculo do mínimo común múltiplo e m. c. d.,

—o do cálculo de %.

Veñen pouco despois:

—os de resolución de ecuacións e de sistemas,

—os das operacións con polinomios,

—o da raíz cadrada,

—o do paso dun decimal periódico a fracción.

Nos primeiros cursos de Bacharelato:

—os de cálculo de límites,

—os de cálculo de derivadas e primitivas.

Os modernos algoritmos:

—a calculadora,

—o soporte lóxico informático.

Xunto con algúns outros, os algoritmos tradicionais para realizar as catro operacións básicas (suma, resta, multiplicación e división) cumpriron un gran papel no desenvolvemento científico, industrial e comercial dos últimos séculos, cando se necesitaban cantidades importantes de persoas con capacidade para calcular. Sen embargo:

1) Podemos constatar como case a totalidade dos aprendices empregamos con corrección eses e outros algoritmos (como a fórmula da ecuación de 2º grao, por exemplo) durante moitos anos, sen que en realidade os comprendesemos.

2) A falta de comprensión non era debida a unha suposta falta de intelixencia pola nosa parte (quizais si ós oito anos, pero ós dezaseis xa nos debatíamos co cálculo infinitesimal), nin a unha incapacidade pedagóxica dos nosos mestres e profesores.

3) A razón estriba, sinxelamente, en que o sistema educativo non tiña a intención de que os comprendesemos;

por iso nin nós nin os nosos mestres fomos convidados a reflexionar sobre os algoritmos máis alá do que se refire ó seu estricto funcionamento.

Nun principio, todo tipo de coñecemento é desexable, particularmente o algorítmico, xa que se constrúe para desempeñar unha función resolutiva eficaz:

1) Actualmente, as máis sinxelas calculadoras permítenlle a calquera profesional superar amplamente a súa capacidade de cálculo, respecto da que conseguía con lapis e papel; e programas de cálculo simbólico que caben nun disquete desbordan ós máis habilidosos especialistas en cálculos alxébricos e analíticos.

2) Se admitimos que un estudante sabe resolver ecuacións de 2º grao porque manexa con corrección a famosa fórmula a pesar de que descoñece o seu fundamento (feito constatado entre centenaes de estudantes universitarios que cursaron Matemáticas de COU —opción de ciencias—), ¿por que nos negamos a admitir que un estudante que manexa con corrección o, poñamos por caso, programa DERIVE, tamén sabe resolver as ecuacións de 2º grao? ¿É que hai quen crea que o emprego do dito soporte lóxico non esixe rigor, orde, concentración e práctica?

3) Ningún dos algoritmos que enumeramos ó principio foi a resposta ó problema que contribúe a resolver, senón unha das respostas que se produciron. A súa elección preferente fronte a outros algoritmos debeuse á súa funcionalidade; ¿por que non permiti-

mos que continúe o proceso histórico de selección e tomamos partido polos máis eficaces?

4) Respecto da calculadora a situación legal é moi clara: non é que estea permitida, ¡é que hai que ensinar a usala!

O problema no ámbito educativo reside na propia limitación humana: non é razoable pretender dominar todo o coñecemento que nos rodea polo que, necesariamente, teremos que seleccionalo. Un criterio para seleccionar contidos pode se-lo da avaliación dos beneficios/custos de uso e de aprendizaxe. Comentamos isto unhas liñas máis adiante.

¿QUE SE NOS OCULTABA TRAS DOS ALGORITMOS?

A título indicativo, e mediante exemplos sinxelos, comentaremos brevemente os algoritmos máis populares: as catro regras, e o da raíz cadrada, que consisten en procedementos sintéticos que conxugan diversas propiedades numéricas en función das características do sistema de numeración utilizado.

SISTEMA DE NUMERACIÓN DECIMAL

É o que empregamos na meirande parte das representacións numéricas actuais, aínda que coexiste con usos restrinxidos do sesaxesimal, romano, docenal, mixtos (horarios, moedas...).

a) É un sistema posicional: ademais do seu significado intrínseco,



A Aritmética dictando os seus segredos a Pitágoras. Miniatura do século XIV.

cada dígito ten asociado outro significado debido á posición que ocupa (unidades, decenas, centenas...).

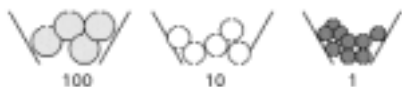
b) Ten unha base fixa e única: cada dez unidades de calquera orde equivalen a unha unidade de orde superior.

DE COMPRAS

O anterior sistema monetario permitía construír un modelo do sistema de numeración, real e manipulable: moedas de 1 PTA, 10 PTA e 100 PTA. (Un pouco máis problemático é cos

euros, dado o valor que terán 1, 10 e 100€).

Cada grupo de nenos ten un banco e realízanse todo tipo de actividades comerciais comprensibles para eles:



Mesmo con recortes de folletos publicitarios podemos simular a compra dos artigos que desexen, alternando os roles: vendedor-comprador.

Comprar dous artigos supón sumar.

Da-la volta supón restar.

Do estadio manipulativo pasamos ó de representación figurativa. Resumimos nun exemplo os diferentes estadios polos que conduciríamolos alumnos¹:

			Obxectos reais (moedas)
			Representación concreta dos obxectos sobre o papel
			Representación abstracta: cuantitativa (cada obxecto identifícase cunha marca)
4	3	6	Representación abstracta: figurativa (cada obxecto identifícase cunha figura)
4 3 6			Representación analítico-posicional: as partes conforman unha única figura pero conservan o seu significado particular, o cal é identificado pola posición.

1 Non necesariamente tódolos alumnos pasarán por estas fases, alomenos non dunha maneira perceptible para nós; con frecuencia algún neno que domina un estadio salta por si mesmo a outro construíndo representacións persoais, se non coincidentes, si equivalentes ás que tiñamos previsto para máis adiante.

Repetiríamolas actividades, pouco a pouco, tendo aínda presentes fisicamente as moedas, que servirían para comprobar ou corrixi-las operacións.

A suma e resta de números dunha soa cifra acábase memorizando como unha necesidade práctica: contar

polos dedos pode sernos de grande axuda.

Sumar ou restar sen levar non é máis ca un exercicio repetido cifra a cifra. Require, en calquera caso, certa dose de práctica.

Sumar levando:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 4 \ 7 \\ + 2 \ 8 \\ \hline 7 \ 5 \end{array}$$

A explicación adoitamos contala así:

“7 e 8, 15, levo 1; 4 e 2, 6 e 1 que levo, 7”

No sistema de numeración decimal:

$$47 = 40 + 7$$

$$28 = 20 + 8$$

$$60 + 15 = 60 + 10 + 5 = 70 + 5 = 75$$

Restar levando:

Atópanse con frecuencia dous tipos de algoritmo, que se ilustran no seguinte exemplo:

$$\begin{array}{r} 8 \ 3 \\ - 5 \ 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\text{a) } \begin{array}{r} 8 -1 \rightarrow 13 \\ - 5 \quad 4 \\ \hline 2 \quad 9 \end{array}$$

$$\text{b) } \begin{array}{r} 8 \quad 13 \\ - 5+1 \quad 4 \\ \hline 2 \quad 9 \end{array}$$

A narración pode resultar moi próxima en ámbolos dous casos:

a) “Do 4 ó 13, 9; quito unha. Do 5 ó 8, 3; menos unha que quitei, 2”

b) “Do 4 ó 13, 9; levo unha. 5 máis unha que levo, 6; ó 8, 2”

A xustificación (consistencia lóxica do que se fai) móstrano-lo segredo que cada resta oculta:

a) No sistema de numeración decimal:

$$83 = 80 + 3 = 70 + 13$$

$$\begin{array}{r} 54 = \quad = 50 + 4 \\ \hline 20 + 9 \\ 29 \end{array}$$

$$\text{b) } 83 - 54 = (83 + 10) - (54 + 10)$$

No sistema de numeración decimal:

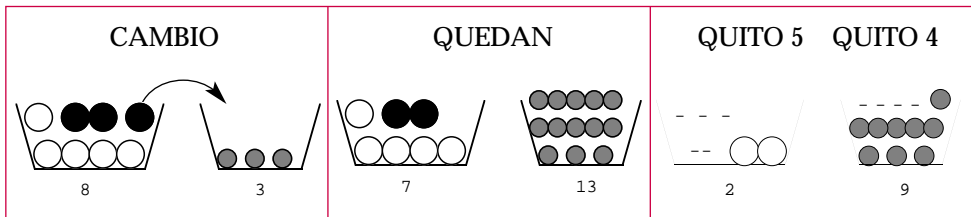
$$83 + 10 = 80 + 3 + 10 = 80 + 13$$

$$54 + 10 = 50 + 4 + 10 = 60 + 4$$

20 + 9
29

A opción a) reflicte exactamente o que teoricamente fariamos, e o que os propios nenos fan realmente nas actividades de compras:

Do noso banco no que temos 8 billetes de 10 € e 3 moedas de 1 €, para pagar 54, collemos 1 das decenas e trocámola por 10 unidades:



A opción b) baséase nunha idea importante: ó sumar unha mesma cantidade ó minuendo e ó subtraendo² a resta non varía.

Multiplicar por números con varias cifras:

$ \begin{array}{r} 23 \\ \times 12 \\ \hline 46 \\ 230 \\ \hline 276 \end{array} $	<p>Validez lóxica:</p> $23 \cdot 12 = 23 \cdot (2 + 10) = (20 + 3) \cdot 2 + (20 + 3) \cdot 10 = 40 + 6 + 200 + 30 = 46 \text{ (primeira fila)} + 230 \text{ (segunda fila)}$ <p>Na segunda fila hai un cero “oculto”.</p>
--	--

Dividir con números de varias cifras:

² Minuendo: o que diminúe; subtraendo: o que se subtrae.

<p>División enteira</p> $\begin{array}{r} 375 \overline{) 25} \\ - 25 \quad 15 \\ \hline 125 \\ - 125 \\ \hline 0 \end{array}$	<p>Primeiro mirámo-lo “tamaño” do número que nos vai resultar: indagamos cuántas cifras vai ter.</p> <p>Na perspectiva inicial de que dividir é repartir, o que facemos é repartir por etapas. Vémoslo mellor con notación de fraccións:</p> $\frac{375}{25} = \frac{250 + 125}{25} = \frac{250}{25} + \frac{125}{25} = 10 + 5 = 15$ <p>Tamén nesta ocasión hai ceros ocultos, tanto cando escribimos -25 (é - 250), como cando poñemo-lo 1 do cociente (é 10 + ...).</p>
<p>División decimal</p> $\begin{array}{r} 378 \overline{) 25} \\ - 25 \quad 15 \quad 1 \\ \hline 128 \\ - 125 \\ \hline 30 \\ \quad 25 \\ \hline 5 \end{array}$	<p>Respecto da anterior, quedaríannos aínda 3 unidades sen repartir:</p> $\frac{378}{25} = \frac{250 + 125 + 3}{25} = \frac{250}{25} + \frac{125}{25} + \frac{3}{25} = 10 + 5 + \frac{30}{25} = 15 \frac{30}{25}$ <p>Como non é posible repartir 3 entre 25, convertémo-las 3 en 30 unidades de orde inferior (décimas, inicialmente). Agora si repartimos, pero debemos advertir que xa non se trata de entidades semellantes: iso é o que nos indica a coma decimal, como estamos habituados a pensar.</p>
<p>Raíz cadrada</p> $\begin{array}{r} \sqrt{20 \quad 25} \quad 45 \\ \hline -16 \quad 425 \\ \hline -425 \\ \hline 0 \end{array}$ <p style="margin-left: 150px;">85·5= 425</p>	<p>Recordando que o que buscamos é un número que por si mesmo dea 2025:</p> <p>Empezando pola dereita, separámo-las cifras de dúas en dúas: así sabémo-lo tamaño dese número.</p> <p>Se o resultado vai ter máis dunha cifra intentamos convertelo no cadrado dunha suma:</p>
<p>Tomámo-lo 20 (en realidade 2000) e aproximámonos sen pasarnos: $4^2 = 16$, $5^2 = 25$, xa se pasa; agora sabemos que é corenta e pico, e poñemos 4.</p> <p>Tamén aquí estamos traballando con ceros ocultos: $40^2 = 1600$, restamos e queda 425.</p> $(40 + x)^2 = 1600 + 2 \cdot 40 \cdot x + x^2 = 1600 + (80 + x) \cdot x$ <p>Tomámo-lo dobre de 4 (en realidade o dobre de 40) e buscamos ese “x” que nos falta para completa-los 425 da forma máis aproximada posible.</p>	

CÁLCULO MENTAL COMPRENSIVO: COUSA DE ESTRATEXIA

Non se trata de reproducir mentalmente as técnicas habituais de operacións, tal como as facemos no papel. Inténtase afondar nas propiedades das operacións e descompoñer un cálculo noutros máis simples, de xeito que estes últimos resulten moi fáciles, como por exemplo (respostas de alumnos de 2º da ESO):

$$428 - 203$$

$$(400 - 200) + (28 - 3) = 200 + 25 = 225$$

$$34 \cdot 5$$

$$(30 + 4) \cdot 5 = 30 \cdot 5 + 4 \cdot 5 = 150 + 20 = 170$$

$$6 \cdot 42$$

$$6 \cdot (40 + 2) = 6 \cdot 40 + 6 \cdot 2 = 240 + 12 = 252$$

$$7 \cdot 49$$

$$7 \cdot (50 - 1) = 7 \cdot 50 - 7 \cdot 1 = 350 - 7 = 343$$

$$108 : 4$$

$$(100 + 8) : 4 = 100 : 4 + 8 : 4 = 25 + 2 = 27$$

Para o seguinte exercicio, 25·18, atopamos diferentes estratexias válidas que comentamos:

a)

$$25 \cdot (10 + 8) = 25 \cdot 10 + 25 \cdot 8 = 250 + 25 \cdot (4 + 4) = \\ = 250 + 25 \cdot 4 + 25 \cdot 4 = 250 + 100 + 100 = 450$$

Aplicase dúas veces a propiedade distributiva (tanto ten multiplicar nunha soa tacada que distribuí-la multiplicación en partes).

b)

$$25 \cdot (10 + 8) = 25 \cdot 10 + 25 \cdot 8 = 250 + 25 \cdot (4 \cdot 2) = \\ = 250 + (25 \cdot 4) \cdot 2 = 250 + 100 \cdot 2 = 250 + 200 = \\ = 450$$

Aplicase unha vez a propiedade distributiva e outra a asociativa (cando temos $25 \cdot (4 \cdot 2)$, ó ser tres números que se multiplican podemos asociar dous deles calquera, e facemos $(25 \cdot 4) \cdot 2$).

c)

$$25 \cdot (20 - 2) = 25 \cdot 20 - 25 \cdot 2 = 500 - 50 = 450$$

Aplicase unha vez a propiedade distributiva.

d)

$$(2 \cdot 25) \cdot (18 : 2) = 50 \cdot 9 = 450$$

Multiplicar e dividir por/entre o mesmo número non altera o resultado.

Trabállase, inicialmente alomenos, con números naturais. A axilidade neste tipo de cálculo require unha dose máis ou menos continuada de práctica e, así mesmo, coñece-la táboa e saber operar con cifras seguidas de ceros.

Certamente (e afortunadamente) pensamos máis rápido do que escribimos, e tamén tomamos atallos no noso pensar. Pero o exercicio de escribir non é burocrático cando se trata de expresalo que cada quen está pensando, ou, se alguén atallou, de xustificalo atallado: isto redunda notoriamente na competencia lingüística, aínda que o código empregado sexa o aritmético.

Podemos, ademais, pasalo ben, pois esta actividade admite facilmente o formato de xogo matemático. Vexamos unha primeira versión simplificada desta, en termos de erros absolutos:

ERRO E AUTOCORRECCIÓN: "CALCULATOR MODERATO"**Normas:**

O xogador que ten a quenda propónlle a outro que calcule mentalmente, por exemplo 77·8, e, nun tempo máximo de n segundos, debe darlle a resposta.

Coa calculadora compróbase o resultado e áchase o erro, rexístrase

como puntuación negativa e vaise acumulando nos sucesivos intentos.

Agora cambia a quenda.

Gaña quen, despois de realizados tódolos intentos acordados, teña menos negativos. (É doado imaxinar que podemos situa-la dificultade onde consideremos conveniente).

XOGADOR: Anxo

RIVAL: Montse

operación	resposta	calculadora	erro	penalización acumulada
4·98	408	392	16	16
77·8	606	616	10	26
...

O xogador que fai o cálculo escribe o que fixo detallándoo segundo se

indicou nos exemplos e sinala, se é o caso, onde se equivocou.

$$\text{Ex: } 4 \cdot 98 = 4 \cdot (100 - 2) = 4 \cdot 100 + 4 \cdot 2 = 400 + 8 = 408$$

↑ erro, era -

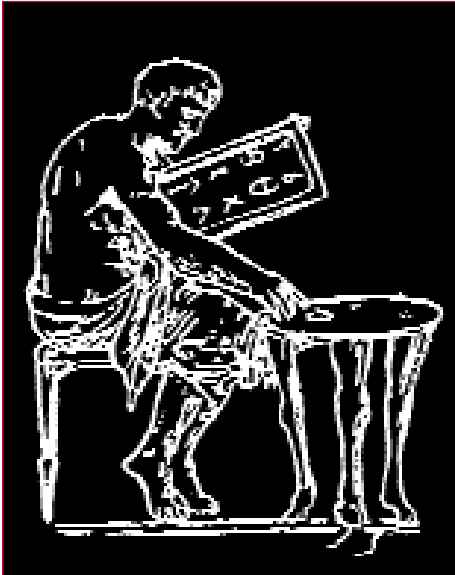
ESTIMACIÓN, REDONDEO E CONTROL DO ERRO

Cando a dificultade para obte-lo resultado exacto é grande, conformámonos cunha boa aproximación:

1) Ás veces, a nivel práctico, é imposible coñece-lo resultado exacto, ben porque non se teñan tódolos datos

(caso dunha sondaxe), ben porque interveñen números irracionais (π , $\sqrt{2}$, ...).

2) Outras veces, sinxelamente, unha resposta aproximada contén a información que consideramos relevante para a cuestión da que estamos a falar:



Calculador etrusco.

Dun coche de 9.688 €, podemos dicir simplemente que custa 10.000 €.

OPERACIÓNS CON CANTIDADES ESTIMADAS: UNHA VERDADEIRA XIMNASIA MENTAL

O obxectivo fundamental é a substitución dos números que figuran como datos por outros próximos a eles que nos faciliten as operacións (en xeral buscaremos números que acaben en ceros, pero ás veces podemos atopar mellores camiños). Isto constitúe un riquísimo exercicio intelectual, que ademais nos leva a unha comprensión profunda das relacións lóxicas subxacentes á aritmética básica (o nivel de comprensión pretendido debe ser gradual).

Pasamos a comentar uns exemplos:

SUMA: Para $97 + 35$ temos:

$$100 + 40 = 140$$

$$100 + 35 = 135$$

$$100 + 30 = 130$$

$$100 + 32 = 132$$

Verdadeiro resultado: 132. ¿Podemos explicar por que unhas estimacións se aproximan máis cás outras, ou será simplemente casual?

$100 + 40 = 140$; a peor: acumulamos exceso nos dous números.

$100 + 35 = 135$; regular: excedémonos nun dos números soamente.

$100 + 30 = 130$; bastante boa: compensámo-lo exceso do primeiro co defecto do segundo número.

$100 + 32 = 132$; exacta: segue a estratexia da compensación, controlando ademais o erro (excédese 3 ó poñer 100, polo que llos quita a 35).

RESTA: Para $97 - 35$ temos:

$$100 - 40 = 60$$

$$100 - 30 = 70$$

$$97 - 37 = 60$$

$$97 - 37 + 2 = 60 + 2 = 62$$

Verdadeiro resultado: 62. ¿Podemos explicar por que unhas estimacións se aproximan máis cás outras, ou será simplemente casual?

$100 - 40 = 60$; bastante ben: exceso nos dous números, pero non o acumulamos, xa que se van restar un do outro.

$100 - 30 = 70$; a peor: ó restar, o exceso do primeiro non se compensa co defecto do segundo número, senón que se acumula.

$97 - 37 = 60$; sae bastante ben: excedémonos nun dos números soamente.

$97 - 37 + 2 = 60 + 2 = 62$; suma e resta 2, forzando a coincidencia dalgunhas cifras, o que simplificará o cálculo.

MULTIPLICACIÓN: Desde a perspectiva de que unha multiplicación é unha suma reiterada, agardaríamos unha conducta semellante á observada para a suma, aínda que agora será máis difícil de explicar (a clave estará en que a modificación que fagamos sobre un dos factores repercute no outro; a percepción deste feito implica unha comprensión da multiplicación máis fonda do habitual, segundo puidemos comprobar):

Para $97 \cdot 35$ temos:

$$100 \cdot 40 = 4000$$

$$100 \cdot 30 = 3000$$

$$100 \cdot 35 = 3500$$

$$100 \cdot 32 = 3200$$

$$100 \cdot 34 = 3400$$

Verdadeiro resultado: 3395. ¿Podemos explicar por que unhas estimacións se aproximan máis ás outras, ou será simplemente casual?

$100 \cdot 40 = 4000$; a peor: acumulamos exceso nos dous números.

$100 \cdot 30 = 3000$; regular: compensámo-lo exceso do primeiro co defecto do segundo número.

(Agora é como se sumasemos moitas veces, por iso xa non funciona tan ben a simple compensación pois o erro reproduciríase en cada vez).

$100 \cdot 35 = 3500$; regular: soamente nos excedemos nun número (pásano-lo mesmo que na anterior).

$100 \cdot 32 = 3200$; bastante boa: trata de controla-la repercusión dos erros quitándolle a 35 o exceso ocasionado ó emprega-lo 100.

$100 \cdot 34 = 3400$; moi boa: trata de controla-la repercusión dos erros; valora que cada unidade que se lle saque a 35 son 100 que se lle saca ó total:

a) Se puxesemos $100 \cdot 35$ sería $(97 + 3) \cdot 35$, o que significa que aumentamos 3 veces 35.

Pero agora, se poñemos $100 \cdot 32$ serían $100 \cdot (35 - 3)$, o que significa que sacariamos 3 veces 100 (¡moito máis do que engadimos por poñer 100!).

b) Podemos controlar: se puxesemos $100 \cdot 35$ sería $(97 + 3) \cdot 35$, o que significa que aumentamos 3 veces 35, en total uns 100, ¡logo debemos sacar unha soa vez 100!

DIVISIÓN: desde a perspectiva de que unha división é unha resta reiterada, esperaríamos unha conducta semellante á observada para a resta,

aínda que agora chega a ser bastante difícil de explicar³:

Para 97:35 temos:

$$100:40 = 2'5$$

$$100:30 = 3'333\dots$$

$$(70 + 27):35 = 70:35 + 27:35$$

$$2 + 0'7 = 2'7$$

Verdadeiro resultado: 2'771...

¿Podemos explicar por que unhas estimacións se aproximan máis cás outras, ou será simplemente casual?

100:40 = 2'5; bastante boa: exceso nos dous que a división se encarga de compensar (hai que ter en conta que a división é difícil en si mesma, polo que temos que ser máis permisivos co redondeo).

100:30 = 3'333...; errada: se aumento o numerador agrando a división, e se diminúo o denominador tamén (acumulo os erros).

$$(70 + 27):35 = 70:35 + 27:35$$

$$2 + 0'7 = 2'7; \text{ máis elaborada: a últi-}$$

ma parte faise a ollo, vendo que 27 é máis da metade de 35.

En moitas ocasións expresaremos con precisión ata onde chega a nosa conformidade coa aproximación, e dirémo-lo % de erro que aceptamos. Téñase en conta que esta aceptación nos dá unha marxe para acertar, pero aínda así poderíamos saír fóra: esta situación de dobre incerteza conforma o substrato psicolóxico do pensamento estatístico. Volvemos sobre isto ó final.

SOBRE O USO CORRECTO DA CALCULADORA

O uso correcto da calculadora esixe (e ó practicar educa) estruturar rigorosamente os problemas.

O seu funcionamento é de tipo algorítmico, e para dominalo é necesaria certa dose de práctica con actividades especificamente deseñadas para isto.

Para poder educar no seu uso necesitamos coñecer cómo opera o

³ Se consideramos outras respostas como 90:30=3, e tratamos de comparala con 100:40=2'5, repararemos en que hai dous tipos de modificación: a do numerador, que habería que repartir entre o denominador, e restar ou sumar, segundo o caso; e a do denominador: se diminúe habería que redistribuí-la parte proporcional e se aumenta habería que reservar para o dito aumento a parte proporcional. A discusión é realmente complexa:

$$\frac{90}{30} = \frac{97-7}{35-5} = \frac{97-5\frac{97}{35}+5\frac{97}{35}-7}{35-5} = \frac{97-5\frac{97}{35}}{35-5} + \frac{5\frac{97}{35}-7}{35-5} = \frac{97}{35} + \frac{5\frac{97}{35}-7}{30}$$

$$\frac{100}{40} = \frac{97+3}{35+5} = \frac{97+5\frac{97}{35}-5\frac{97}{35}+3}{35+5} = \frac{97+5\frac{97}{35}}{35+5} + \frac{5\frac{97}{35}-7}{35+5} = \frac{97}{35} + \frac{3-5\frac{97}{35}}{40}$$

é, en cada caso, o último sumando o erro cometido.

alumno, necesitamos un... divertido código máquina⁴:

— Os números escribímoslos co seu símbolo.

— As demais teclas poñémolas nun recadro.

— Cunha frecha indicámo-lo que nos aparece na pantalla.

Na pantalla vémo-lo resultado.

Non precisamos premer “=”.

— Cos números que están na pantalla podemos seguir operando.

Exemplo: “Raquel compra tres libros de 7,55 € e sete cadernos de 2,40 € cada un. Fanlle un desconto do 12%. ¿Canto tivo que pagar?”.

a) Calculemos primeiro o que custaban as cousas:

$$\begin{array}{r} 3 \quad \boxed{x} \quad 7,55 \quad \boxed{M+} \rightarrow 22,65 \\ 7 \quad \boxed{x} \quad 2,40 \quad \boxed{M+} \rightarrow 16,8 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \boxed{MR} \rightarrow 39,45 \end{array}$$

b) Apliquémolle agora o desconto:

$$\boxed{x} \quad 12 \quad \boxed{\%} \quad 4,734 \quad \boxed{-} \rightarrow 34,716$$

(redondeo a 37,72 €).

Uns pequenos comentarios:

As teclas de memoria⁵ pensáronse para gardar aqueles resultados parciais que se van volver necesitar. Indicamos M+ ou M-, se a nosa intención é sumalos ou restalos, respectivamente. Unha vez feitas as contas parciais, pedímoslle o resultado con MR.

Para calcular unha porcentaxe multiplicamos por ela e prememos %; a calculadora móstrano-la correspondente porcentaxe. Se a queremos descontar, a continuación premeremos “-”, e se a quixesemos engadir a continuación premeríamos “+”.

Resulta evidente que o uso da calculadora é un rigoroso algoritmo que precisa de ser exercitado para o seu correcto emprego. A rapidez e fiabilidade dos cálculos permite:

⁴ Este pequenísimo artificio, lonxe de se converter nunha dificultade, resultou ser (tanto en nivel ESO como 6º de Primaria) un elemento que daba a seguridade de que as cousas se estaban facendo ben; proporcionaba, incluso, satisfacción nos nenos.

Neste sentido convén lembrar que xa no século XVII Leibniz lle propoñía á comunidade científica da época a tarefa de construción dun Cálculo simbólico que proporcionase seguridade nos procesos de resolución; claro que el se refería ó que chamaríamos despois “análise infinitesimal”, que na súa época era aínda un tanto escurantista (Leibniz foi un dos máis destacados creadores neste campo da Matemática).

⁵ A secuencia anterior refírese a modelos casio HS-8G, HL-820LU, HL-812E... ou compatibles.

1) Recrear situacións reais e variadas do contorno social, común e actual, polo que o alumnado pode sentirse plenamente identificado.

2) Continuar coa execución de rutinas mecánicas, beneficiándonos do que estas prácticas nos poden proporcionar (orde, rigor e concentración), pero investindo moito menos tempo nisto.

3) Dedicar máis tempo e esforzos a actividades intelctualmente moi

superiores, por exemplo, a estruturar problemas.

A calculadora actúa aquí como un mero instrumento, como un cable telefónico que nos permite establecer a comunicación entre nós e o mundo real, proporcionándonos respostas a cálculos mecánicos que agora non tiñamos interese en practicar e que, de ter que facelos á man, ocuparían case todo o tempo dispoñible.

Cadro comparativo: avaliación beneficios / custos

CÁLCULO:	Tradicional	Calculadora
Beneficios:		
— Formativos:		
Orde, rigor, concentración, seguridade.	Altos	Altos
Comprensión.	Nula	Nula
— Utilitarios.	Baixos	Moi altos
Custos:		
Tempo de aprendizaxe.	Alto	Baixo
Tempo de execución.	Medio	Baixo
Frecuencia de erros.	Media	Baixa

Neste cadro resúmense apreciacións certamente subxectivas, pero que responden á nosa propia experiencia como profesores de alumnos instruídos nos algoritmos tradicionais e de alumnos instruídos nos modernos algoritmos (calculadora).

Podemos aínda considera-la posibilidade de contemplar conxuntamente os tres tipos de cálculo alternativos: mental, estimativo e calculadora.

CALCULATOR: CÁLCULO MENTAL, ESTIMATIVO E CALCULADORA

Normas:

O xogador que ten a quenda propónlle a outro que calcule mentalmente, por exemplo, 77·96 e, nun tempo máximo de n segundos, debe darlle a resposta.

Coa calculadora compróbase o resultado e áchase o % estipulado,

sumándoo ou restándoo segundo se excedese ou quedase curto na resposta. Isto dinos ata onde chega a marxe tolerada (por exceso ou por defecto, segundo os casos), co cal sabemos se acerta ou non dentro dela e, así, terá 1 punto ou non o terá.

Agora cambia a quenda.

Gaña quen, despois de realizados tódolos intentos acordados, teña máis puntos.

XOGADORA: Isa		RIVAL: Ismael		Erro permitido 5 %	
operación	resposta	- 5%	calculadora	+ 5%	puntos
75·96	7500		7200	7560	1
46·34	1450	1485´8	1564		0
...

EPIÍLOGO

Quen actualmente se dedique profesionalmente (ou estea en período de formación, tanto no eido investigador como no docente) ó mundo da Matemática terá, probablemente, un grato recordo dos algoritmos, pois neles se baseaba unha parte importante do programa de instrución matemática co que nos formamos e co cal tivemos un notable éxito académico, con frecuencia recoñecido.

Pero iso non significa que non fose posible formarnos con programas de instrución nos que se primasen outros aspectos da Matemática, nin que os ditos programas alternativos nos afastasen duns niveis de éxito académico semellantes.

Quizais poidamos sentir incerteza diante da hipótese dunha instrución diferente, porque o ámbito do que se

converteu en familiar sempre nos proporciona seguridade, pero teño total confianza en que a nosa capacidade non se vería resentida.

Creo, tamén, que sen os algoritmos se crearía moi pouca Matemática, pois cada vez que afrontasemos un problema, real ou teórico, veriámonos obrigados a percorrer tediosos camiños. Pero a esencia da Matemática non radica neles, senón nas ideas que os motivaron e nas relacións lóxicas que os sustentan.

Se a énfase se segue poñendo nos aspectos algorítmicos, a meirande parte dos estudantes esgotará os seus recursos (tempos de aula e de estudio incluídos) en domina-los mecanismos, e estarémoslles convertendo nunha mera colección de trucos o que debese ser unha ciencia rebordante de ideas fascinantes dotadas dunha coherencia lóxica case perfecta.

BIBLIOGRAFÍA

- Alesandrov, A., e outros, *La matemática: su contenido, métodos y significado*, Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, París, De Vrin, 1975. Versión en castelán, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1985.
- Balacheff, N., "Towards a 'problématique' for reseach on mathematics teaching", *Journal for Reseach in Mathematics Education*, 21 (4), 1990, pp. 259-272.
- Boyer, C., *Historia de la Matemática*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- Brousseau, G., "Les obstacles epistemologiques et les problèmes en Mathématiques", *Recherches en didactique des mathématiques*, 4 (2), 1983, pp. 165-198.
- Bruner, J., *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 1978.
- Cockcroft, *Las Matemáticas sí cuentan*, MEC, Madrid, 1985
- Courant, R., e H. Robbins, *¿Qué es la Matemática?*, Madrid, Aguilar, 1979.
- D'Halluin, C., e D. Poisson, *Une stratégie d'enseignement des mathématiques: la mathématisation de situations intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée*, These de Doctorat, Université de Lille, 1988.
- Entwistle, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988.
- Fielker, D., *Usando las calculadoras con niños de diez años*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia, Valencia, 1986.
- Fielker, D., *Rompiendo las cadenas de Euclides*, Madrid, MEC, 1987.
- Freudenthal, H., *Mathematics as educational task*, Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing Company, 1973.
- *Didactical phenomenology of Mathematical Structures*, Dordrecht-Holland, D. Reidel Publishing Company, 1983.
- Goñi, J. M., *El curriculum de matemáticas en los inicios del siglo XXI* (varios autores), Graó, Barcelona, 2000.
- Kline, M., *El pensamiento matemático de la antigüedad a nuestros días* (2 vol.), Madrid, Alianza Universidad, 1992.
- Lakatos, I., *Pruebas y refutaciones*, Madrid, Alianza Universidad, 1976.
- *Matemáticas: ciencia y epistemología*, Madrid, Alianza Universidad, 1981.
- Mayer, R. E., *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Nickerson, R., D. Perkins e E. Smith, *Enseñar a pensar*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.

Piaget, J., *Introducción a la epistemología genética*, México, Paidós, 1987.

Pólya, G., *Cómo plantear y resolver problemas*, México, Trillas, 1986.

— "Métodos matemáticos en la Ciencia", *La tortuga de Aquiles*, 3, Madrid, Euler, 1994.

Resnick, B., e W. Ford, *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*, Barcelona, Paidós-MEC, 1991.

Rheta Rubenstein, *Mental mathematics beyond the Middle School: Why?*

What? How?, Mathematics Teacher (National council of teachers of Mathematics), vol. 94, núm. 6, setembro 2001, pp. 442-446.

Schoenfeld, A. H., "Teaching problem-solving skills", *American Mathematical Monthly*, 87 (10), 1980, pp. 794-805.

— *Mathematical problem-solving*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.

Shayer, M., e R. Adey, *La Ciencia de enseñar Ciencia*, Madrid, Narcea Ediciones, 1986.



LABRAÑA, Antón: "Algoritmos e Matemáticas", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 147-166.

Resumo: Comezamos por constatar que existe unha estendida insatisfacción, entre a comunidade de educadores matemáticos, diante do peso curricular que manteñen os cálculos tradicionais, o que entra en contradición cos avances tecnolóxicos das últimas décadas, que revolucionaron o cálculo profesionalizado. Revisámo-los significados asociados ós algoritmos escolares e analizámo-las causas das dificultades para o cambio. Propoñemos, a partir de experiencias prácticas de aula, unha aritmética baseada nunha combinación do cálculo mental comprensivo, do cálculo estimativo e da calculadora, adaptada ás diferentes situacións que poden presentárenos.

Palabras chave: Educación matemática. Cálculo aritmético.

Resumen: Comenzamos por constatar que existe una extendida insatisfacción, entre la comunidad de educadores matemáticos, ante el peso curricular que mantienen los cálculos tradicionales, lo cual entra en contradición con los avances tecnológicos de las últimas décadas, que revolucionaron el cálculo profesionalizado. Revisamos los significados asociados a los algoritmos escolares y analizamos las causas de las dificultades para el cambio. Proponemos, a partir de experiencias prácticas de aula, una aritmética basada en una combinación del cálculo mental comprensivo, el cálculo estimativo y la calculadora, adaptada a las diferentes situaciones que se nos pueden presentar.

Palabras clave: Educación matemática. Cálculo aritmético.

Summary: I begin by verifying that there is a wide dissatisfaction among mathematics teachers because of the curricular weight of traditional calculus in opposition to the technological advances

of the last decades which have revolutionized professionalized calculus. All significances associated to school algorithms are revised and the reasons for the difficulties to change are analysed. I propose, from classroom practical experiments, an arithmetic based on a combination of understanding mental calculus, approximate calculus and the calculator, adapted to any situation we may have to face.

Key-words: Mathematics education. Arithmetical calculus.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 29-10-2001.



FUNCIÓN INSPECTORA, PLENA ESCOLARIZACIÓN E TRATAMENTO DA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO

*Camilo Ocampo Gómez**
Universidade de Vigo
*Miguel Anxo Santos Rego***
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Asistimos na actualidade a frecuentes manifestacións que son clara expresión dunha certa preocupación polo papel da inspección educativa nun sistema que ha de atender á plena escolarización na súa etapa obrigatoria, que xa é unha realidade, e ó logro de procesos de ensinanza-aprendizaxe adecuados ós intereses, capacidades e personalidade dos alumnos.

Dentro deste contexto, o artigo ten o propósito de comunicar algúns resultados dunha investigación realizada na provincia de Ourense acerca da relación entre a función inspectora en educación, a transformación do sistema educativo e o tratamento pedagóxico da diversidade.

O citado marco relacional, a partir do cal se determina tanto a evolución

que se produciu na función inspectora como os factores que a induciron, permite trazar algunhas liñas de futuro para o exercicio desta función nun sistema onde se demanda para ela unha maior calidade nos procesos e resultados (a meta da calidade total).

Metodoloxicamente fíxose uso dunha combinación de dous tipos de procedementos: *a)* A configuración lóxica dunha parte conceptual con argumentos suxeitos a distintos modos de validación (análise bibliográfica e comparada); *b)* O estudio de datos estatísticos, análise de documentos legais e documentos de arquivo sobre a provincia de Ourense (estudio de caso).

O corpo principal deste artigo estrutúrase en cinco partes:

a) Supostos conceptuais de partida.

* Profesor Asociado de Orientación Educativa.

** Profesor Titular de Teoría e Historia da Educación.

b) Exame das principais actividades da Inspección relacionadas con escolarización obrigatoria, formación e xestión do persoal docente e desenvolvemento dos distintos modelos de organización dos centros.

c) Estudio da evolución da función inspectora e factores condicionantes desta.

d) Atención á diversidade como clave da supervisión actual.

e) Conclusións provisionais.

SUPOSTOS CONCEPTUAIS DE PARTIDA: A FUNCIÓN INSPECTORA NO SISTEMA EDUCATIVO (GALICIA COMO REFERENCIA)

Cando se fala da función inspectora, ou de inspección, no sistema educativo adoita facerse referencia a unha serie de actividades relacionadas, en principio, co control que lles corresponde exercer ós Estados no seu nivel administrativo sobre as institucións educativas (Puelles, 1987).

Nun sentido máis estricto pódese dicir, de acordo con Medina (1986), que se trata de actividades de control administrativo-legal, o mesmo que actividades de tipo técnico-pedagóxico levadas a cabo polas Administracións educativas respecto dos procesos de ensinanza-aprendizaxe, incluídas as de orientación educativa, que se desenvolven nas unidades operativas de niveis de ensinanza non universitaria do sistema (centros).

Son angueiras que, xeralmente, difiren doutras tarefas inspectoras exercidas polo propio Estado en relación con diversos aspectos do sistema educativo (sanitario, laboral, funcionamento administrativo dos servicios...). Tamén se distinguen daquelas que podan exercerlos titulares e incluso os mesmos órganos de goberno das institucións educativas.

Se tomamos como base as actividades de control administrativo-legal e as de tipo técnico-pedagóxico, na función inspectora educativa inclúese un amplo conxunto de actividades de grande importancia para o sistema e que podemos expresar sinteticamente como asesoramento a un dobre nivel: centros de decisión da Administración e directivos e profesores do nivel operativo.

Á función inspectora vincúlanse, pois, tarefas que gardan relación cos seguintes aspectos:

a) Colaborar na escolarización máis adecuada do alumnado.

b) Cooperar na planificación escolar.

c) Coadxugar ó equipamento dos centros.

d) Contribuír, incluso coa súa propia participación, na realización de programas de formación continuada do profesorado, así como do propio persoal directivo das institucións escolares.

e) Aconsellar e informa-los equipos docentes sobre as condicións favorables para o cambio e a innovación.

Este elenco de actividades representan unha función básica de control propia das Administracións educativas, que comprende, á súa vez, diversas tarefas cun denominador común que é a xestión do sistema.

Trátase, ademais, dunha función xeralmente encomendada a órganos especializados, servicios de inspección ou de supervisión (Martín Rodríguez, 1988), case sempre integrados por docentes que acceden a ela despois de superar un concurso ou oposición convocada para o efecto. En determinados casos existe a posibilidade de exercer a función interinamente, tamén por parte de profesores designados desde as instancias que ostentan a máxima responsabilidade política na Administración educativa.

Os servicios de inspección orgánizanse con criterios administrativos e varían en función dos principios aplicados en cada caso: especialización, internivelaridade, etapas do sistema, ámbito zonal ou sectorial, etc.

Cos seus antecedentes remotos situados no paidónimo grego (Lemus, 1975; Maíllo, 1989), a función inspectora educativa xorde realmente cando os Estados organizan os seus sistemas de educación nacional (De la Orden, 1986). A partir de aí, influída por factores como o desenvolvemento das Administracións educativas, o aumento do coñecemento pedagóxico ou o

mesmo movemento da *accountability*, do rendemento de contas (Santos Rego, 1986), a función experimentou unha clara evolución, nun proceso que se pode delimitar segundo as etapas seguintes: de vixilancia, de orientación pedagóxica e de avaliación e control (Arroyo, 1966; Soler, 1993; Ocampo, 1995). Do mesmo modo cabe indicar distintos modelos de supervisión en función da finalidade de control, medios empregados e características do currículo. Autores como Tanner e Tanner (1987, p. 188) sinalan os seguintes modelos: supervisión como inspección, como produción, clínica e como proceso de desenvolvemento.

O desempeño da función inspectora educativa require múltiples medios, entre os que cabe destaca-la visita e o informe (ver Wiles, 1967; Lemus, 1975; Nerici, 1975; Fermín, 1980; Gómez Dacal, 1993; Soler, 1991).

As actividades en que se concreta a función inspectora no sistema educativo dos distintos países, así como a posición que ocupan no organigrama das respectivas Administracións educativas os servicios que a desempeñan, ademais de gardar relación coa organización destes, dependen das características que teñan eses sistemas, e é de grande importancia o grao de centralización-descentralización de cada un deles (García Garrido, 1993, 2001; Crespo Liñares, 1996).

No treito que vai de 1967 a 1982, ano das transferencias en materia de educación (Ocampo, 1995), a inspección

educativa na Comunidade Autónoma de Galicia régulase, o mesmo ca no resto do Estado español, por dúas disposicións fundamentais: a) Decreto de 23 de novembro de 1967, de desenvolvemento da Lei 169/1965, de reforma da Ensinanza Primaria, polo que se establecía o regulamento de inspectores de Ensinanza Primaria; e b) Decreto 664, de 22 de marzo de 1973, mediante o cal se desenvolvían os artigos 141, 142 e 143 da Lei Xeral de Educación, Lei 14/1970, artigos que tiñan como eixo a Inspección Técnica de Educación.

En 1986, tendo xa Galicia plenas competencias en educación, e despois de se producir na Inspección o cambio da Lei Orgánica 30/1984 (supresión dos dous corpos de inspectores de Primaria e Secundaria), tivo lugar a promulgación do Decreto 205/1986, regulador das funcións da Inspección Educativa en Galicia. Este decreto estivo vixente ata a publicación, consistentemente coa LODE (1985), a LOXSE (1990) e a Lei 4/1988, do Decreto 135/1993, que supuxo un novo deseño das funcións e a regulación organizativa da Inspección educativa en Galicia (DOG 13.07.1993) (ver Graña, 1998).

A Lei Orgánica 9/1995 de Participación, Avaliación e Goberno dos centros educativos introduciu modificacións de importancia, entre as que cabe destaca-la creación do Corpo de Inspectores de Educación, desenvolvida polo Real Decreto 2193/1995, de normas para o acceso e provisión de prazas neste corpo. Vólvese a unha función inspectora exercida por un corpo concreto

de supervisores educativos. Xustamente por iso xorde a renovación do Decreto de 1993, que se pensara para unha inspección exercida por profesores que superasen un concurso de méritos.

Na actualidade, e de acordo coas bases xurídicas que se acaban de citar, existen na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria catro servizos de inspección (un por provincia e baixo a dirección dos respectivos delegados) con localización orgánica na Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, e baixo a dependencia directa da Subdirección Xeral da Inspección Central.

Estes servizos provinciais de inspección, ó igual que cada inspector nos centros, teñen un conxunto de funcións, entre as que se contan as seguintes: velar polo cumprimento da Lei nos centros, asesorar e orienta-los distintos sectores da comunidade escolar, participar na avaliación do sistema educativo, coordinar centros e servizos educativos, participar na detección de necesidades de formación do profesorado, colaborar cos demais órganos da Administración educativa, e promover a difusión e intercambio de experiencias e innovacións.

A Inspección educativa en Galicia estrutúrase en tres niveis: central, provincial e de sector; e artículase en dúas dimensións, a correspondente ó exercicio da función, normalmente a través da visita e o informe, nunha serie de centros previamente asignados a un inspector (dimensión principal), e a

dos equipos de traballo dedicados a campos específicos de actividade, fundamentalmente de estudio e asesoramento (Lingua Galega, Orientación e Tutoría, Avaliación de centros, Cadros de persoal Docente...). Como é ben sabido, o labor inspector adoita concretarse en plans anuais de actuación.

O plan de inspección actualmente vixente na Comunidade Autónoma de Galicia estableceuse por Resolución do 2 de outubro de 2000. Nese plan inclúense actividades prioritarias relacionadas coa escolarización e o axuste de postos escolares ás necesidades, ademais da supervisión da organización e funcionamento dos centros (incluíndo neste aspecto proxectos e programas), a súa avaliación e o control das medidas de atención á diversidade.

Dada a extensión da función inspectora a procesos de xestión do sistema escolar, que teñen unha importancia capital na adecuación do mesmo sistema ás necesidades de cada momento, convén saber en qué medida a súa intervención constituíu un factor de desenvolvemento significativo.

CARA A UNHA REDE DE CENTROS PARA A PLENA ESCOLARIZACIÓN (6-16 ANOS)

No período 1967-2000, como consecuencia da posta en marcha dentro do sistema educativo español de distintas medidas de política educativa co epicentro situado na plena escolarización (primeiro ata os 14 e logo ata os 16

anos), foron considerables os cambios efectuados na rede de centros.

De modo similar ó ocorrido nas demais provincias, en Ourense pásase dunha rede próxima ás 2000 escolas a outra onde o centro docente, que xa se caracteriza por ter servizos complementarios e un catálogo de postos de traballo, é a unidade operativa máis común (165 centros públicos e 31 de titularidade privada). Os centros monodocentes, que atenden a nenos na etapa de Educación Infantil, non soben da vintena (Xunta de Galicia, 2000a).

Pois ben, avalando unha función diversificada nunha serie de actividades centralmente relacionadas coa xestión do sistema educativo, o estudio realizado confirma o papel fundamental desempeñado pola Inspección de educación na transformación, sen precedentes, levada a cabo.

En efecto, a través de cinco etapas, conséntase a enorme importancia da acción inspectora para a transformación da rede de centros nos que se imparte ensinanza obrigatoria, único modo posible de estende-la educación básica a toda a poboación en idade de realizala. Isto ocorre por vez primeira mercé á aplicación da Lei Xeral de Educación de 1970, que é cando se chega a escolarizar, obrigatoria e gratuitamente, a práctica totalidade da poboación entre 6 e 14-16 anos, dispoñendo centros graduados e con mestres especializados á fronte dunha parte das unidades. Repasemos agora, sen saír da provincia obxecto de estudio, as actividades que caracterizaron as distintas etapas.



Escola no adro dunha igrexa (La ilustración gallega y asturiana, 1888). Atrás quedan as escolas monodocentes, illadas e sen recursos.

ETAPA 1967-1971

a) Elaboración de propostas de creación de escolas estatais graduadas de tipo comarcal.

b) Redacción e tramitación de informes relativos á autorización de centros non estatais para impartir Ensinanza Primaria nas condicións establecidas pola Lei 169/1965 de Reforma desta educación.

c) Realización de estudos, a modo de proxectos, para as futuras escolas estatais comarcais, e que constituirían a rede de centros públicos de EXB da provincia.

ETAPA 1972-1976

a) Formulación de propostas de creación de *Colexios Nacionais* de EXB a fin de permiti-la escolarización en centros graduados da maioría da poboación correspondente ó dito nivel educativo na provincia. Tal medida supoñía a conseguinte supresión de gran número de escolas unitarias e pequenas graduadas.

b) Tramitación de informes para a posta en marcha de 35 centros comarcais e 1 de ámbito local.

c) Información dos expedientes de transformación e clasificación de

centros non estatais nos niveis de EXB e Preescolar (máis de 60 en total).

ETAPA 1977-1982

a) Elaboración de informes e propostas de creación dos Colexios Públicos de EXB necesarios para unha correcta e plena escolarización en Educación Básica, atendendo ás cuestións de transporte escolar e tratando de desmasificar centros comarcais de gran tamaño.

b) Elaboración de propostas que permitisen completa-la composición xurídica e pedagóxica dos centros públicos con unidades de Preescolar e Educación Especial.

c) Tramitación de propostas de creación e apertura (nalgúns casos, reapertura) de escolas monodocentes de Preescolar e primeiros cursos de EXB en lugares de suficiente censo escolar e con locais idóneos para isto.

d) Información das solicitudes de autorización, clasificación e subvención de centros privados de EXB, que tiñan como obxecto facilita-la correspondente proposta por parte da Delegación Provincial ós Servizos Centrais do Ministerio de Educación e Ciencia, instancia á que correspondía a súa aprobación (con criterios pouco esixentes, dito sexa de paso).

ETAPA 1983-1990

a) Tramitación ante a Administración educativa, daquela xa autonómica, das propostas de creación de cen-

tros (uns 13 en total) e dos correspondentes amaños, acentuando, sobre todo, o tema do transporte escolar e os excesos de percorrido. O funcionamento dun centro de Educación Especial de ámbito provincial e un centro de Educación Permanente de Adultos a pleno tempo, xunto á mellora cualitativa da oferta pública na capital, constituíron tamén obxecto de atención preferente.

b) Información dos expedientes de centros privados subvencionados. Estes centros, uns 28 en total, convertéronse en centros concertados (1987) supoñendo, aproximadamente, 285 unidades na provincia.

c) Propostas de modificación, ou habilitación provisional, se é o caso, do número de unidades dos centros públicos.

ETAPA 1991-2000

a) Elaboración de propostas, axustadas ó número de alumnos, dos catálogos de postos de traballo de ciclo inicial e medio, así como das distintas áreas do ciclo superior, nos centros de EXB.

b) Control e supervisión de datos estatísticos anuais enviados polos centros. Con eles, a Consellería de Educación da Xunta de Galicia elaborou a base de datos que serviu para redactar o Documento Cero para a Planificación da Rede de Centros Públicos de Ensinanza en Galicia (Xunta de Galicia, 1994a e 1994b).

c) Análise do borrador da proposta de Rede de Centros de Ensinanza Obrigatoria realizada polos servicios centrais da Administración educativa da Comunidade Autónoma de Galicia (1995-1996).

d) Informes elaborados polos inspectores coordinadores de sector para a Dirección Xeral de Centros co fin de confeccionar a Rede de Ensinanza Obrigatoria de 1996 (1ª versión) (Xunta de Galicia, 1996b).

e) Informes anuais sobre o número e procedencia (social e xeográfica) de alumnos existentes en centros concertados que imparten ensinanza obrigatoria e, nalgún caso, formación profesional) e participación dun membro do servicio de inspección (normalmente o xefe de servicio) na xunta provincial de concertos.

f) Realización de propostas puntuais de cambios nos centros que impartirían ensinanza obrigatoria nalgúnhas vilas cabeceiras de comarca para a segunda versión da rede (1998), que é a actualmente vixente.

g) Propostas de supresións, por carencia de alumnado, case sempre con ocasión de vacante. Este tipo de propostas foron obxecto de análise cos representantes das centrais sindicais.

Pode dicirse, pois, que numerosas e importantes actividades de estudo, información e proposta realizadas pola inspección entre 1967 e 2000, tiveron a súa orixe na necesidade de ter unha rede de centros que permitise escolari-

zar, considerando o principio de proximidade domiciliaria, a totalidade de nenos entre os 6 e os 14 anos, primeiro, e entre os 6 e os 16, despois, sen esquecerlos do tramo 4-6 (Preescolar/Educación Infantil).

PARTICIPACIÓN DA INSPECCIÓN NA FORMACIÓN E XESTIÓN DO PROFESORADO

Podemos afirmar que no subsistema profesorado non se alcanzou o nivel de transformación que experimentou a rede de centros; aquí, lóxicamente, fíxose necesaria unha continua reciclaxe e perfeccionamento, xunto, cando cumpra, a oportuna habilitación (non sempre previa especialización) para o desempeño dos postos de traballo catalogados nos actuais centros, con moita maior complexidade.

Neste subsistema, a Inspección de educación comandou no mesmo período unha importante gama de actividades relacionadas coa selección, formación continuada do profesorado e aínda co que agora chamamos “xestión de recursos humanos”. Trataremos de mostralo a continuación.

SELECCIÓN DO PROFESORADO

a) Participación na valoración do traballo realizado polos alumnos-mestres do Plan do 67 no seu período de prácticas (un curso académico); esta cualificación repercutía de modo moi importante na posibilidade de acceder directamente á escala de Maxisterio.

b) Participación dos membros do Servizo de Inspección nas comisións de avaliación (tribunais de oposicións) para acceso ós Corpos de Profesores de EXB, Mestres e Profesores de Educación Secundaria das distintas especialidades.

c) Elaboración de informes sobre o desenvolvemento da función docente dos profesores funcionarios en prácticas.

d) Participación dos membros do Servizo de Inspección nas comisións de avaliación de mestres e profesores en prácticas.

FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO

a) Planificación, organización, coordinación e dirección (1967-1971) de numerosos Centros de Colaboración Pedagóxica.

b) Colaboración co ICE da Universidade de Santiago de Compostela na planificación, organización, dirección, realización e seguimento duns 170 cursos de perfeccionamento. Con este Instituto universitario realizáronse tamén outras moitas actividades formativas.

c) Planeamento, execución e seguimento doutras actividades de perfeccionamento xeral do profesorado organizadas pola propia Administración educativa, en colaboración con outros organismos oficiais.

d) Colaboración coa Dirección Xeral de Política Lingüística na programación, coordinación e, cando cumpra,

dirección de múltiples cursos. Gracias a eles, entre 1983 e 1987, logrouse a capacitación de máis de 750 profesores de EXB en Lingua Galega.

e) Dirección, control e participación na selección de participantes en cursos de especialización (presenciais e a distancia), facendo posible que a Administración puidese outorgar preto de 1300 credenciais de especialistas en diferentes áreas (excepto Lingua Galega) e sectores a profesores de EXB.

f) Participación nos estudos de avaliación de necesidades de formación do profesorado, que terían lugar nos Centros de Formación Continuada do Profesorado (1991-1999).

XESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

a) Asesoramento a directivos e profesores dos centros de EXB sobre o procedemento que se seguirá na adscrición ós postos de traballo de ciclo inicial (1º e 2º) e medio (3º, 4º e 5º), e nas áreas do ciclo superior (6º, 7º e 8º).

b) Preparación de cadros de persoal e supervisión do proceso de adscrición de profesores realizado nos centros para as etapas de Infantil, Primaria, segundo ciclo de Secundaria e Postsecundaria en función dos novos catálogos da LOXSE.

c) Adscrición de mestres a postos de traballo, en función da zona educativa, correspondentes ó primeiro ciclo de Secundaria levados a cabo nos anos 1996 e 1999.

d) Información sobre cobertura das vacantes existentes nos centros.

e) Puntuación dos méritos de formación correspondentes ós concursos de traslados.

f) Habilitación do profesorado nas correspondentes materias (1990–2000).

g) Dirección do Servicio de Orientación Escolar e Vocacional, Equipo Multiprofesional e, máis tarde, coa unificación de ambos, dos Equipos Psico-pedagóxicos de Apoio (1977–1998).

h) Coordinación, desde 1998, dos Equipos de Orientación Específicos creados a raíz da promulgación do Decreto 120/1998, regulador da orientación educativa e profesional en Galicia (Sobrado e Ocampo, 2000).

Á vista dos tres grupos de actividade que acabamos de expoñer, pode dicirse que a participación dos inspectores nas cuestións referidas á selección do profesorado, formación continuada e xestión de recursos humanos constituíu unha parte importante do seu traballo.

Nos anos noventa a formación continuada dos profesores experimenta un cambio importante, que afecta, de modo moi importante, á súa relación coa función de supervisión. Neste tempo, os recursos destinados á formación docente incrementáanse de modo considerable e os Centros de Formación Continuada de Profesores, creados para este cometido, asumen esta tarefa. A inspección limitárase ó seguimento

dos grupos de traballo nos propios centros. Desde logo, estará representada na comisión de estudo de necesidades de formación. Dada a considerable autonomía outorgada ós Centros de Formación Continuada, a inspección encargouse de manter unha certa relación entre tales centros e a Delegación Provincial. Desde finais de 1999 estas instancias de formación denomínanse Centros de Formación e Recursos. Sobre esta nova situación non dispoñemos de datos que permitan avanzar outro tipo de análise.

MODELOS ORGANIZATIVOS E SUPERVISIÓN ESCOLAR

O estudo do caso que nos ocupa pon de manifesto que a maioría dos centros sostidos con fondos públicos tiveron que facer fronte, neste período, a unha certa complexidade na súa organización.

Primeiro foi o feito de se converteren en unidades operativas, e da adecuada combinación de recursos, profesorado máis preparado e elementos materiais de mellor calidade, dependía a educación escolar da poboación de párvulos e dos alumnos en idade de escolaridade obrigatoria. Tamén influíu a natural obriga, derivada da Constitución de 1978, de ter que estrutura-lo seu funcionamento conforme ós principios de participación democrática.

Logo influíu a reestructuración da rede, produto do sistema educativo LOXSE, que converteu a maioría dos

colexios de EXB en centros de Primaria e os de BUP e FP en centros de Secundaria, incluíndose aquí a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO). Dá comezo un novo tipo de institución denominada Centro Público Integrado, ó que compete a escolarización dos nenos de Infantil, Primaria e Secundaria obrigatoria dunha zona ou comarca.

A función directiva adquire en todos estes centros unha grande importancia xa que, a diferenza do que ocorría no ano 67, cando esta función soamente se requiría nalgúnhas graduadas e nos dos colexios nacionais existentes, agora convertíase en algo habitual.

A razón máis plausible sobre a necesidade da función directiva nos centros, independentemente do número de alumnos e profesores, ten que ver cunha esixencia de calidade pedagóxica e a necesidade de impulsalo liderado nos centros, tratando de mobilizar, nun marco de grande autonomía, procesos educativos susceptibles de asegurar bos resultados e aumenta-la satisfacción dos destinatarios da educación. Estámonos referindo, polo tanto, á necesidade de liderado en organizacións intelixentes (Lorenzo Delgado, 1998).

As actividades estudadas nesta área de actividade na provincia de Ourense permiten constata-las seguintes intervencións inspectoras:

a) Comprobación, comparación do realmente en funcionamento nos centros co modelo legal vixente en cada

momento (Regulamento de Centros de 1967, Lei Xeral de Educación de 1970, Lei Orgánica do Estatuto de Centros de 1980, Lei Orgánica do Dereito á Educación de 1985 e Lei Orgánica de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Educativos de 1995). Así mesmo, asesoramento, co fin de que a aplicación dos regulamentos fose unha realidade nos centros, resolvendo as consultas, verificando a documentación esixida pola lexislación, e incluíndo, na medida do posible, as ditas cuestións nas actividades de formación continua do profesorado.

b) Elaboración e información de propostas (antes da aplicación da Lei do 70), información das propostas dos claustros (ata 1977), outorgamento de puntuación como resultado dunha valoración (coa aplicación da LOECE, 1980) e elaboración de informes-propostas no caso de falta-la designación do consello escolar por ausencia, na maioría dos casos, das oportunas candidaturas (a partir da entrada en vigor da LODE) de profesores para o seu nomeamento como directores dos respectivos centros docentes.

c) Comprobacións iniciais, comparación co establecido, asesoramento e presentación da esixencia legal de cómo proceder no exercicio das funcións de cada un dos órganos de goberno dos centros, tanto unipersoais como colexiados, sen deixar de lado a resolución de conflitos presentados no propio exercicio da función directiva en centros con equipos humanos a miúdo máis numerosos e complexos.

d) Elaboración de informes-propostas de creación de unidades de dirección con función docente naqueles centros onde era posible facelo.

e) Realización de informes previos á obtención da acreditación para a función directiva (preceptiva desde a promulgación da LOPEGCE en 1995).

f) Avaliación de centros, en plan experimental primeiro (1980–1981), e no curso seguinte como unha nova actividade inspectora. Realizouse mediante a aplicación dunha escala elaborada para o efecto no Ministerio de Educación. En realidade, tratouse dunha aproximación á avaliación de centros dentro do plan de actividades da inspección. Coa transferencia de competencias educativas á Comunidade Autónoma de Galicia foi interrompida e non se retomou ata comeza-la aplicación do Plan de Avaliación de Centros, ACE, no curso 1996–1997 (Xunta de Galicia, 1996a).

A inspección ten que aplicar este plan de acordo cunha serie de fases: toma de datos, análise contrastada, discusión de resultados e elaboración do informe preliminar e definitivo. Os criterios veñen dados pola normativa vixente como consecuencia da promulgación e desenvolvemento da LODE, LOXSE e LOPAGCE (xa citadas). Entre os instrumentos, destacan aquelas fichas que se refiren á organización por proxectos orientados á atención da diversidade (proxecto educativo de centro, proxectos curriculares de etapa, plan de orientación académica e profe-

sional, plan de acción tutorial, programación xeral anual, plan de normalización lingüística, etc.).

g) Informes e, cando corresponda, autorización de medidas de atención á diversidade previo estudio e análise correspondentes. Inclúense aquí as optativas, as adaptacións curriculares, os programas de diversificación curricular e os agrupamentos específicos na etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como os programas de garantía social cando os houbese.

h) Recollida de información sobre cumprimentos legais no ámbito da normalización lingüística.

i) Supervisión dos plans de orientación académica e profesional e de acción tutorial (modelo de servicios traballando por programas con apoio de especialistas externos).

Trátase, polo tanto, de actividades importantes para a posta en funcionamento, e correspondente mantemento, dos distintos modelos de centro propugnados pola lexislación escolar de cada etapa. Da súa evolución e desenvolvemento procede o tipo de institución escolar que temos hoxe, bastante diferente da daqueles anos, sobre todo no concernente a tramos de ensinanza obrigatoria. Nesta conxuntura, as medidas de atención á diversidade e o tratamento de atención á diversidade adoita entenderse como un conxunto de medidas educativas planificadas co fin de lograr contextos de aprendizaxe que favorezan o pleno desenvolvemento persoal e social dos alumnos.



A crítica, gravado de Karl Schmidt-Rottluff, 1908.
"Supervisión dos plans de orientación [...]".

Hoxe, cremos, a actividade clave para logra-la progresiva mellora das institucións escolares debería se-la avaliación de centros tomando como referencia proxectos e programas (integrando avaliación interna e externa). Sen embargo, os cinco anos transcorridos desde a implantación do Plan ACE (xa citado), non abondaron para convertela nunha tarefa de supervisión habitual, asumida como tal na práctica cotiá de centros e administración educativa.

PROMOCIÓN DE CAMBIOS E EVOLUCIÓN DA FUNCIÓN INSPECTORA

O estudio da provincia de Ourense pon de manifesto que a función ins-

pectora desempeñou neses anos un importante cometido en relación cos tramos do sistema escolar correspondentes á Educación Preescolar e á Ensinanza Obrigatoria. Durante ese tempo, os centros convertéronse en organizacións humanas singulares, cada vez máis complexas e cun nivel de autonomía que foi medrando progresivamente.

O que se produciu foi un proceso de transformación coas lóxicas etapas, cunha determinación que veu dada polos diferentes modelos que se sucederon ó longo do período estudiado. A intervención inspectora no dito proceso explícase pola súa mesma definición como actividade de control que debe garanti-la maior coincidencia posible entre a realidade dos centros e as xa citadas normas legais, vixentes en cada momento (Lei de Ensinanza Primaria de 1965, Regulamentos de 1967, Lei Xeral de Educación de 1970, Lei Orgánica do Estatuto de Centros de 1980, Estatuto de Autonomía de Galicia, Lei Orgánica do Dereito á Educación de 1985, Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo de 1990 e Lei Orgánica de Programación, Avaliación e Goberno dos Centros Educativos de 1995).

Por outra parte, a medida que as unidades operativas se foron transformando en organizacións educativas con maior nivel de autonomía, as funcións inspectoras experimentaron a correspondente transformación no modo de realizarse.

E isto foi así porque, á vez que as decisións políticas adoptaron uns determinados modelos de institución escolar, a mesma evolución dos centros de ensinanza (respectable número de unidades, plena escolarización nas etapas de educación básica, mellor preparación do profesorado, organización máis complexa e función directiva con maior importancia) requiriu prácticas inspectoras adaptadas no posible ás novas condicións do sistema.

Todo isto é o que explica a evolución das funcións desempeñadas polo Servicio de Inspección, que comentamos brevemente a continuación. Agrupásemolas nas seguintes categorías: control legal, control técnico-pedagóxico, colaboración con órganos da Administración en planificación e xestión de recursos, e desenvolvemento profesional dos docentes.

EVOLUCIÓN DA FUNCIÓN DE CONTROL ADMINISTRATIVO-LEGAL

Ó longo do período fóronse intensificando as actividades relacionadas coa información e orientación preventiva, ó tempo que se foron temperando as de pura comprobación directa do cumprimento das normas legais e as correspondentes correccións. Esta última dimensión foi adquirindo un tratamento máis puntual e contextualizado a medida que se desenvolveu o papel dos órganos de responsabilidade de cada Centro (control interno).

Non obstante mantense este aspecto como o plano máis importante

da función, e isto polo carácter centralizado que se conserva nel, influíndo tamén a seguridade que lle proporciona ó axente inspector unha función centrada na comprobación da legalidade vixente, xunto á realización das correspondentes tarefas de corrección e incluso de prevención. Agora ben, a complexidade da actual lexislación e a correspondente dificultade dun procedemento administrativo que vai a máis en esixencia, estallles pedindo un grande esforzo ós inspectores que aspiran a realiza-la súa función coa competencia debida.

EVOLUCIÓN DA FUNCIÓN DE CONTROL TÉCNICO-PEDAGÓXICO (ASESORAMENTO, ORIENTACIÓN E AVALIACIÓN PEDAGÓXICA)

Entre 1967 e 2000 diminuíu a importancia das tarefas inspectoras relacionadas coa comprobación directa do rendemento de alumnos e a preparación do traballo do profesor. Algo parecido sucedeu con aquelas vinculadas á valoración do labor docente (incluíndo felicitacións, votos de grazas e propostas para distincións honoríficas). Subiron enteiros, sen embargo, as tarefas relacionadas coa programación xeral do centro, departamentos e ciclos, así como a análise e valoración contextualizada dos resultados educativos obtidos, e o conseguinte asesoramento orientativo baseado en argumentos pedagóxicos. Agora ben, son actuacións que se basean máis no criterio de cada Inspector que na aplicación sistemática dos principios científicos procedentes da investigación avaliati-

va. Así é que, na nosa opinión, a evolución desta dimensión foi bastante limitada.

En 1996, co Plan de Avaliación de Centros Educativos (ACE), pareceu adquirir importancia a dimensión técnico-pedagóxica do cometido inspector. Incluso as actividades de toma de datos, análise e interpretación destes, e elaboración dos correspondentes informes, puideron servirles como fonte de desenvolvemento profesional ós inspectores. Pero a sobrecarga de actividades máis relacionadas coa xestión de recursos, sempre asociada a urxencias de prazos, a continua participación en comisións e a maior valoración da inevitable dimensión burocrática fronte á parte técnica da función, ademais da escasa importancia dada pola Administración educativa ós informes do Plan ACE, fixeron que a avaliación de centros fose perdendo forza, ata o punto de que no curso 1999-2000 se deixou de realizar.

Do mesmo xeito, a organización da Inspección que tivo lugar en 1993, e que supuxo a creación de equipos de inspectores provinciais e interprovinciais en torno a campos de traballo especializados (orientación e tutoría, lingua galega, Educación Especial, Educación Infantil, Educación de Adultos, ciclos formativos, avaliación de centros, formación de profesores) non contou, salvo en casos como o de orientación e tutoría, co desenvolvemento debido. O que se perdeu foi a oportunidade de configurar unha tarefa inspectora con maior grao de especialización.

EVOLUCIÓN DA FUNCIÓN DE COLABORACIÓN COS CORRESPONDENTES ÓRGANOS DA ADMINISTRACIÓN (ESTUDIO DE NECESIDADES E PROPOSTA DE TOMA DE DECISIONS)

Unha vez resolto o problema dos novos colexios de EXB, que requiriu da Inspección unha grande actividade, as tarefas relativas a este cometido centráronse durante uns anos na elaboración de propostas de creación, supresión ou transformación de unidades, sen que a penas se incluísen propostas de supresións, aínda en casos de evidente descenso de alumnado. Poderíase falar, se cabe, dunha certa involución na función, xa que en pleno discurso sobre a futura reforma non se lle asignaron á inspección actividades referidas ó estudo dunha posible rede de centros. Como exemplo baste dicir que os inspectores coñeceron a futura rede elaborada polos servicios centrais en reunión para o efecto, tendo que face-las primeiras alegacións, verbais, na mesma sesión de presentación da rede.

A colaboración con outros órganos da Administración, concretamente coa xestión de persoal docente, adquiriu maior importancia nos últimos anos e ocupou intensamente o inspector en tarefas de estudio sobre postos de traballo que catalogar nos centros, vacantes para profesores en concursos, participación en comisións de adscrición, de acreditación, de habilitación, de valoración de méritos en concursos de traslados, de funcionarios en prácticas, de selección de persoal de todo tipo, licencias por estudos, adxudica-

ción de prazas a profesores provisionais, etc.

A formación do profesorado en exercicio foi obxecto de estudo de necesidades e proposta de cursos a distintos órganos (ICE da Universidade de Santiago de Compostela e a mesma Administración Educativa). A inspección fíxose cargo da dirección de múltiples programas de formación, con tarefas de seguimento e avaliación técnica, así como da coordinación das actividades de perfeccionamento, reciclaxe e especialización do profesorado de Educación Básica. Entre 1983 e 1990 xogouse un papel decisivo na preparación do profesorado en lingua galega. Sen embargo, a comezos dos noventa, a función inspectora en relación coa formación do profesorado entrou en horas baixas. Creáranse e puxéranse en marcha os Centros de Formación Continuada de Profesores en Galicia e a preparación do profesorado en exercicio pasou a ser unha actividade plenamente asumida por estas institucións.

FACTORES CONDICIONANTES DA EVOLUCIÓN DA INSPECCIÓN

Ademais dos cambios habidos nos centros, ós que, como dixemos, contribuíu a función inspectora, convén ter en conta outros feitos presentes na evolución da Inspección educativa. Ante todo, hai que dicir que o esquema organizativo da Inspección educativa entre 1967 e 2000 constituíu un forte condicionante da evolución experi-

mentada por estas funcións no seu plano máis operativo. Polo menos nos seguintes aspectos:

a) A organización da Inspección educativa por treitos do sistema escolar determinou unha intervención inspectora en virtude de cada nivel de ensinanza. En tal sentido, os órganos de dirección e execución da inspección de Infantil e Primaria desempeñaron os seus cometidos á marxe dos de Bacharelato e Formación Profesional, cos que non existiu ningún tipo de coordinación. Esta é aínda a realidade imperante, polo que non son difíciles de inferir as súas repercusións para o modelo supervisor no nivel de ensinanza obrigatoria, pouco unificado e falto de coherencia.

b) As zonas de inspección, liña mestra da estrutura organizativa do servizo, experimentaron unha drástica redución (o número de inspectores baixou un 50%) coa estabilización do número de habitantes e a medida que tivo lugar a transformación de escolas monodocentes en centros-organizacións, ademais da mellora das comunicacións. É posible que tal circunstancia, ó esta-la zona bastante interiorizada por supervisores, mestres e incluso administradores, non favorecese a asunción de novas estruturas organizativas. A ordenación por sectores e unha certa especialización e internivelaridade poderían supoñer unha liña de desenvolvemento profesional de considerable interese.

c) O outro compoñente organizativo, a ordenación por relatorios, en tanto supuxo un conxunto de grupos diferenciados de actividade sometido a cambios frecuentes respecto a número, contido, denominación e titular destes, resultou afectado pola dificultade de especialización e a multiplicidade de lagoas existentes en sectores de grande importancia para a función inspectora. Estes feitos limitaron claramente a posibilidade dunha desexable organización por programas educativos. O escaso desenvolvemento alcanzado polos equipos provinciais e interprovinciais de inspectores dedicados a campos específicos (Educación Infantil, Educación Especial, Educación de Persoas Adultas...) pode que teña aquí a súa explicación.

d) A multiplicidade de entradas e saídas de inspectores no Servizo e a previsión legal de acumulación zonal, a falta de titular, mediante o procedemento equilibrador do tercio zonal para evitar sobrecarga, provocaron unha abundante mobilidade en titulares de zonas e relatorios, co conseguinte efecto para a estabilidade da intervención inspectora.

e) A limitación atribuíble á lexislación sobre a función inspectora en Galicia (Decreto 135 /1993, de 24 de xuño, DOG do 29 de xuño). Como pode verse, o decreto regulador é anterior á LOPEGCE (1995), na que se conteñen importantes cambios para a Inspección de educación, como o acceso por oposición. Pois ben, ó non se regulamenta-lo modo de acceso estase producindo

unha acumulación de inspectores en situación de interinidad, situación pouco concordante coa necesaria profesionalidade da función. Ademais, o anuncio de cambio, reiterado sucesivamente nos últimos anos, tampouco favoreceu a implantación do esquema organizativo previsto no regulamento de 1993 (sectores, internivelaridade e equipos especializados).

Pero é preciso aludir a outros aspectos que tamén influíron na evolución experimentada pola praxe inspectora. Son estes:

a) A diminución de actividades relacionadas coa xestión de recursos, que pasaron ás correspondentes unidades da Delegación Provincial, supuxo unha interesante liberación burocrática, pero implicou, pola contra, unha importante diminución de recursos. Como exemplo, a perda dun espazo adecuado para biblioteca da Inspección, moi útil para a necesaria actualización destes profesionais.

b) A reducida presenza de actividades de formación continuada dos Inspectores. Non foron poucas as veces en que os inspectores chegaron a ter coñecemento de aspectos sobre os que axiña habería de requirírselle-la súa intervención en reunións de traballo, e mercé á información circulante entre os membros do servizo. Así, temas importantes como a atención á diversidade, orientación académica e profesional e manexo das novas tecnoloxías estiveron esperando moito tempo.

c) A abundancia de requirimentos puntuais e urxentes supuxeron un grande impedimento á hora de proceder segundo formatos planificados.

A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE: FACTOR CLAVE DA SUPERVISIÓN ACTUAL

Xa dixemos que as políticas educativas actuais propician unha ampla autonomía dos centros a fin de que poidan adecua-lo currículo ós seus alumnos mediante os oportunos procesos de concrecións e sucesivas adaptacións. Nestes momentos, o tratamento de atención á diversidade constitúe o desafío fundamental de escolas, colexios e institutos, sobre todo no que ten que ver coa educación obrigatoria.

En consecuencia, respectando os principios dunha ensinanza comprensiva, a función inspectora tratará de que a resposta educativa dos centros se adecue perfectamente ás distintas necesidades, intereses e capacidades dos alumnos (MEC, 1992).

O que convén, polo tanto, é un desenvolvemento profesional da supervisión que, lonxe de atopala súa realización na inevitable diversificación de tarefas nun nivel de pura comprobación, se apoie nunha concepción comprensiva e integradora destas, máis aberta ó pedagóxico e, á vez, orientada ó desenvolvemento do profesorado e do currículo (Glikman e Gordon, 1987). É así como se debe afrontar-lo desafío que supón un adecuado tratamento da diversidade, que,



Mozos, gravado de Emil Nolde, 1908. A supervisión de proxectos educativos e curriculares debe ter preferencia pola Educación Secundaria Obrigatoria.

como di unha recoñecida especialista, require o coñecemento das teorías sobre as diferencias individuais na aprendizaxe, xunto ás esixencias dunha educación de calidade no centro educativo (Wang, 1998).

Nese sentido, e xa o apuntamos, a avaliación de programas educativos sería un pilar fundamental da función inspectora, co valor engadido da súa posible utilidade para o futuro desenvolvemento profesional dos inspectores. Podería ser un modo adecuado de abordar, con perspectiva de futuro, algúns importantes cometidos que, de acordo coa realidade actual —como exemplo baste dicir que en Galicia están escolarizados 1736 alumnos correspondentes a 69 países de nacionalidade non española e 14.495 con

necesidades educativas especiais (Xunta de Galicia, 2000b)— cabe indicar así:

a) Supervisión de proxectos educativos e curriculares, e conseguinte asesoramento, información e orientación ós distintos sectores da comunidade escolar, con atención preferente á Educación Secundaria Obrigatoria.

b) Participación activa na avaliación, atendendo especialmente ó rendemento de centros e servicios educativos, sen esquecerlo desenvolvemento de programas cun contido que teña por obxecto o tratamento da diversidade. Pódese destacar, ó respecto, a avaliación de centros a través do Plan ACE, onde as medidas de atención á diversidade teñen un peso considerable. Programas como “Preescolar na Casa” ou “Lingua de Acollida-Lingua de Orixe (LALO)” poderían ser tamén obxecto de avaliación, o mesmo cás accións con minorías étnicas (ver, sobre estas últimas, VV.AA., 2000).

c) Coordinación dos centros docentes e servicios educativos no seu ámbito de actuación (Departamentos de Orientación Educativa, Centros de Formación e Recursos, profesorado itinerante, Educación de Adultos, centros e aulas de Educación Especial e unidades hospitalarias).

d) Coordinación dos servicios de apoio á diversidade, particularmente dos equipos de orientación específicos.

e) Estudio de necesidades en materia de formación do profesorado

para o adecuado tratamento da diversidade.

f) Colaboración cos distintos órganos da Consellería no estudio de necesidades educativas, procesos de renovación pedagóxica, programas experimentais, e planificación e xestión de recursos educativos para a correcta organización e desenvolvemento das medidas de atención á diversidade nos centros. Atenderase igualmente á previsión do profesorado que precise ensinanza das distintas áreas.

g) Promoción da innovación e o intercambio de experiencias sobre programas de diversificación curricular, agrupamentos específicos, plans de orientación académica e profesional, programas de ciclo adaptado, lingua para inmigrantes adultos, e outras.

h) Participación en equipos de traballo relacionados co estudio de ámbitos específicos, como poden se-los de orientación e titoría, alumnos con necesidades educativas especiais, Educación Infantil e formación de profesores.

CONCLUSIÓNS

O estudio das actividades inspectoras realizadas entre 1967 e 2000 na provincia de Ourense pon de manifesto a importancia das actuacións levadas a cabo a fin de configura-la presenza do sistema educativo na provincia e conseguí-la plena escolarización do alumnado en centros dotados de auto-

nomía e conscientes da importancia de atende-la diversidade.

Pode afirmarse, polo tanto, que a función inspectora educativa cumpriu un significativo papel na realización dos principais cambios dispostos en cada momento segundo as correspondentes decisións políticas que afectaron á ensinanza obrigatoria na provincia de Ourense. É preciso destaca-las numerosas e importantes actividades de estudo, información e proposta respecto á rede de centros e a súa composición, xunto á coordinación e dirección de cursos de formación de profesores.

Por outra parte, os cambios que teñen lugar no sistema escolar, que complementan a outros acontecidos nos planos social e político, impulsan a evolución da función inspectora e permiten a transformación do seu modo de intervención. Non obstante, segue a manterse como contido principal o control de legalidade e a súa realización, tendo presente a autonomía dos centros e a complexidade normativa, vese afectada por considerables problemas e dificultades.

Pese ás súas melloras, tampouco se pode dicir que o compoñente técnico-pedagóxico da función inspectora teña xa o desenvolvemento que esixe a súa inestimable contribución a unha ensinanza de calidade, baseada tamén nunha adecuada atención e tratamento da diversidade.

Entre os factores presentes na evolución da función destacou a transformación das escolas unitarias en centros-

organizacións cun grao de autonomía cada vez maior, ó lado daqueles máis relacionados cos esquemas de funcionamento propios do órgano inspector, naturalmente dependentes das correspondentes decisións políticas e das demandas da propia Administración.

Fai falta, dito con brevidade, unha inspección centrada na avaliación de programas educativos para contribuír, co adecuado desenvolvemento profesional, ó tratamento educativo da diversidade nos centros de ensinanza.

E rematamos. Necesitamos, en definitiva, acrecenta-lo compromiso cunha función inspectora que se apoie nunha visión comprensiva e pedagóxica do seu cometido. Se non é así corrémo-lo risco de proxectar unha inspección meramente nominativa pero alicerzada nas súas enormes posibilidades de converterse, definitivamente, en axencia de calidade dentro do sistema. E isto, non outra cosa, é o que esixe unha sociedade civil aberta, plural e participativa.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo del Castillo, V., "Evolución histórica de la Inspección de Enseñanza Primaria", en CEDODEP, *Organización y Supervisión de Escuelas*, CEDODEP, Madrid, 1966, pp. 211-230.

Crespo Liñares, J. R., *La supervisión educativa en la Unión Europea*, Madrid, UNED (tese doutoral), 1996.

- Fermín, M., *Tecnología de la supervisión docente*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.
- García Garrido, J. L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, 1993.
- "La inspección educativa en el ámbito de la Unión Europea", en *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa*, Madrid, MEC, (en prensa) 2001.
- Glikman, C. D., e S. P. Gordon, "Clarifying Developmental Supervision", *Educational Leadership*, 44, 8, 1987, pp. 64-70.
- Gómez Dacal, G., et al., *Técnicas y Procedimientos de Inspección Educativa*, Madrid, Escuela Española, 1993.
- Graña, V. (ed), *Manual legislativo do ensino básico*, A Coruña, edición do autor, 1998.
- Lemus, A., *Administración, dirección y supervisión de escuelas*, Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- Lorenzo Delgado, M., "Liderazgo y participación en los centros educativos", en *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Universidad Complutense y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998, pp. 155-167.
- Maíllo García, A., *Historia crítica de la Inspección escolar en España*, Madrid, edición de A. Maíllo, 1989.
- Martín Rodríguez, E., *Supervisión Educativa*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988.
- MEC, *Primaria. Guía General*, Madrid, MEC, 1992.
- Medina Rubio, R., "Administración educativa e inspección", en *Actas Simposium Europeo sobre Inspección Educativa*, Madrid, USITE, 1986, pp. 43-53.
- Nerici, I. G., *Introducción a la supervisión escolar*, Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- Ocampo, C., *La función inspectora en el sistema educativo*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (tese doutoral), 1995.
- "Inspección educativa y el tratamiento de atención a la diversidad", en *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa*, Madrid, MEC, (en prensa) 2000.
- Orden, A. de la, "La función de la inspección técnica en el contexto de la gestión del sistema educativo", en VV.AA., *La supervisión de la educación básica en Iberoamérica*, Madrid, OEI, 1986, pp. 31-36.
- Puelles Benítez, M., *Política y Administración Educativas*, Madrid, UNED, 1987.
- Santos Rego, M. A. (ed.), "Accountability: Contextualización del modelo de competencias en educación", *Revista de Ciencias de la Educación*, 128, 1986, pp. 415-432.

- *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*, Santiago de Compostela, Universidade-PPU, 1994.
- Sobrado, L., e C. Ocampo, *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*, Barcelona, Estel (3ª ed.), 2000.
- Soler Fierrez, E., *La visita de inspección*, Madrid, La Muralla, 1991.
- "Perspectiva sociológica de la Supervisión escolar", *Bordón*, 45, 1, 1993, pp. 77-87.
- Tanner, D., e L. W. Tanner, *Supervisión in Education: Problem & Practices*, New York, Macmillan, 1987.
- VV.AA., "La atención a la diversidad. La escuela intercultural", *XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* (policoopiado), Pamplona, 2000.
- Wang, M., *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea, 1998.
- Wiles, K., *Técnicas de Supervisión para mejores escuelas*, México, Trillas, 1967.
- Xunta de Galicia, *Planificación da rede de Centros públicos de ensino de Galicia. Documento Cero*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1994a.
- *Planificación da rede de centros públicos de Galicia. Documento Cero. Apéndices*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1994b.
- *Plan de Avaliación de Centros. ACE*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996a.
- *Proxecto de rede de centros de ensino público de Galicia* (8 vols.), Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1996b.
- *Datos da ensinanza non universitaria en Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, 2000a.
- *Atención á diversidade. A Escola Intercultural*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia, 2000b.



OCAMPO GÓMEZ, Camilo e SANTOS REGO, Miguel Anxo: "Función inspectora, plena escolarización e tratamento da atención á diversidade no sistema educativo", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 167-189.

Resumo: O propósito deste artigo é o de comunicar algúns resultados dunha investigación realizada na provincia de Ourense en torno á relación entre función inspectora en educación, transformación do sistema educativo e tratamento pedagóxico da diversidade (1967-2000). Desde ese eixo relacional trazamos liñas de futuro para o exercicio da devandita función nun sistema onde se está a demandar maior calidade nos procesos e nos resultados. Defendemos unha inspección centrada

na avaliación de programas educativos para contribuír, co axeitado desenvolvemento profesional, ó tratamento educativo da diversidade nos centros de ensino.

Palabras chave: Función inspectora en educación. Educación e diversidade. Avaliación de programas educativos. Calidade na educación.

Resumen: El propósito de este artículo es comunicar algunos resultados de una investigación realizada en la provincia de Ourense en torno a la relación entre función inspectora en educación, transformación del sistema educativo y tratamiento pedagógico de la diversidad (1967-2000). Desde ese eje relacional trazamos líneas de futuro para el ejercicio de la susodicha función en un sistema en el que se está demandando mayor calidad en cuanto a los procesos y los resultados. Defendemos una inspección centrada en la evaluación de programas educativos para contribuir, con el adecuado desarrollo profesional, al tratamiento educativo de la diversidad en los centros de enseñanza.

Palabras clave: Función inspectora en educación. Educación y diversidad. Evaluación de programas educativos. Calidad en la educación.

Summary: The aim of this essay is to announce the results of the research carried out in the province of Ourense on the relation between the function of inspection in teaching, transformation of the teaching system and pedagogic treatment of diversity (1967-2000). Taking this relation as a starting point, we devise future lines of action to work on the above-mentioned function within a system which is at present asking for a higher quality in relation to proceedings and results. An inspection centred on the evaluation of teaching programmes is here supported so that this can contribute, with the right professional development, to the teaching treatment of diversity at schools.

Key-words: Function of inspection in teaching. Education and diversity. Evaluation of teaching programmes. Teaching quality.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 9-10-2001.



UMA CRÍTICA MULTICULTURAL AO ENSINO DO PATRIMÓNIO ARTÍSTICO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS DO 2º CICLO

*Anabela Moura**
Escola Superior de Educação
Viana do Castelo

Neste artigo são abordadas questões relacionadas com o ensino do conceito de património em aulas de arte no 2º ciclo do ensino Básico em Portugal. Através da análise de práticas, proponho-me determinar como conceitos de diversidade cultural, racismo e preconceito na sociedade são integrados nas actividades curriculares. Tendo em consideração que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) é leccionada de forma interdisciplinar, essas análises serão alargadas a outras disciplinas como Educação Musical, História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa.

PATRIMÓNIO ANTES DE 1974

Em Portugal, as manifestações relacionadas com o património remontam-se a tempos anteriores aos do país como estado soberano, ao séc. XII. Antes do país se ter tornado independente, os Portugueses envolveram-se em batalhas contra as principais potências peninsulares, especialmente contra

os reinos de Leão e Castela mais a Norte, e com os Muçulmanos que ocupavam o Sul.

Com a posição geográfica do país estabilizada desde meados do séc. XIII, uma população pequena com uma economia fraca, poucas possibilidades de expansão da Península Ibérica para a Europa, a expansão pela via marítima e a descoberta de novos mercados aparecia assim como única alternativa. A costa de África mais próxima foi a primeira fase da expansão dos Portugueses. A segunda fase da expansão consistiu na conquista e na colonização de terras e mares do Oriente, tornando-as partes integrantes do império. A terceira fase envolveu a colonização do Brasil. Pelos finais do séc. XVI, Portugal possuía a maior marinha comercial e militar e um dos maiores impérios coloniais da Europa.

Ao longo dos séculos, um riquíssimo património acumulado na paisagem é testemunho de uma intensa ocupação humana, que deixou as suas marcas e foi moldando a sua identidade.

* Professora de Educação Tecnológica.

de cultural. A Arte, compreendida como um desejo humano de tornar a vida mais bela, esteve presente no quotidiano dos marinheiros Fenícios, dos agricultores Celtas, Romanos e Árabes.

Este legado é evidente em termos de tradições artísticas, costumes e estilos. Diversos são os vestígios Pré-Históricos, Suevos, Visigóticos, Romanos, Árabes e da expansão colonial sob a forma de património arquitectónico (civil, religioso e militar).

A exploração das ricas colónias e o tráfico de escravos trouxeram lucros proveitosos a Portugal entre os séculos XV e XVI. No entanto, a era da expansão tende a ser recordada nostálgicamente como “um período dourado” da economia e da história da Arte Portuguesa. Os ganhos provenientes do império colonial permitiram a construção de um grande número de edifícios monumentais num estilo Gótico tardio, conhecido como *Manuelino*. Mais tarde, outro estilo sem igual, conhecido como Barroco Português, desenvolveu-se e atingiu o seu auge numa quantidade de pedras rebuscadas de igrejas e palácios com talhas douradas, azulejos decorados, e jardins com escadarias decoradas, fontes e outros vestígios arquitectónicos delicados.

O fenómeno da colonização ao longo de cinco séculos transformou a vida em Portugal e nos seus territórios coloniais. Uma vez que não se encorajava o desenvolvimento das colónias, estas tornaram-se totalmente dependentes culturalmente, socialmente, eco-

nomicamente, politicamente, e mesmo demograficamente, e o seu impacto na sociedade e cultura Portuguesa era imenso (Dias, 1973). Embora se declarasse que o propósito da colonização fosse a propagação da fé cristã, o impulso era económico (Boxer, 1981). Mas coexistiam tendências contraditórias: por um lado o evangelismo, a preocupação com os direitos constitucionais, o apoio á paz e ao progresso tecnológico; e, por outro, os ideais das cruzadas, o exercício do domínio colonial, a prática da guerra e o conservadorismo intelectual. Em 1721, a Real Academia da História publicou as primeiras recomendações respeitantes á conservação do património cultural, que se referiam aos muitos povos que influenciaram a Península. A literatura e as artes visuais reflectiram sempre esta preocupação de longa data em termos de património cultural.

A partir das décadas de 20 e 30, existiu sempre um interesse crescente no património cultural dos povos dos chamados países em desenvolvimento, que começou a ser apreciado e respeitado dentro de um conceito de cultura mundial. Contudo, os manuais escolares Portugueses não reflectiram estas novas preocupações, e não faziam referência às “artes étnicas” ou culturas.

Durante o período da ditadura (1933-74), a vida das pessoas em Portugal e nas colónias era totalmente controlada pelas autoridades públicas, através da censura da literatura, música, arte, teatro e cinema e pela polícia secreta (a PIDE) resultando numa

perda da autonomia individual. A informação acerca do resto do mundo era difícil de obter, e estava proibido ouvir a BBC, a rádio Moscovo e outras rádios internacionais. A Educação, cujo conteúdo reflectia os ideais de patriotismo e heroísmo, mostrava apenas os aspectos supostamente mais atraentes da história Portuguesa e era dirigida apenas a uma elite. Cada disciplina escolar tinha apenas um manual autorizado, e não eram toleradas alternativas. As pessoas que reagiam contra a apatia cívica e moral das instituições fascistas do estado eram perseguidas e a repressão era a norma em todos os aspectos da vida, uma vez que as esperanças de reforma política e cultural depois da Segunda Guerra Mundial se tinham desvanecido (Serrão, 1981).

O currículo nas escolas nessa época promovia a discriminação em termos de género e de classe. Nos *trabalhos manuais*, as raparigas eram direccionadas para actividades mais próximas de papéis domésticos através de actividades tais como bordado, tecelagem e culinária, enquanto os rapazes realizavam trabalhos em madeira e metal. Havia igualmente discriminação em termos de classe, como já foi referido atrás. O *liceu*, que permitia o ingresso no ensino universitário, era acessível essencialmente aos estudantes provenientes de famílias representativas de classes favorecidas, que eram treinados para virem a ocupar posições importantes dentro do regime. Os estudantes da classe trabalhadora eram direccionados para as escolas comerciais/industriais e

o seu acesso ao ensino superior era extremamente limitado. É irónico verificar que, aqueles que mais se opuseram ao regime e eventualmente ocuparam o poder depois da revolução, foram precisamente aqueles nos quais o estado mais teria investido em termos de educação com a intenção de formar com eles uma elite quer em Portugal, quer nas colónias.

PATRIMÓNIO A PARTIR DE 1974

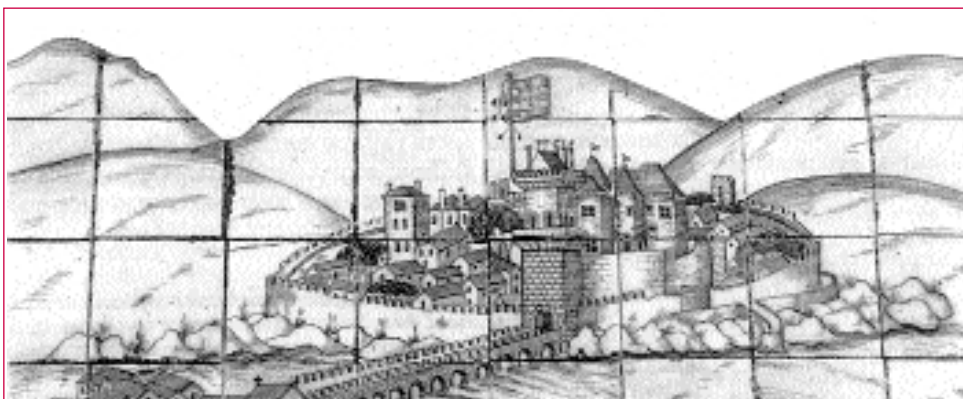
Depois da revolução, Portugal não estava em posição de legislar em relação ao seu próprio património. Na Constituição da Nova República foram feitas alusões á protecção ambiental e á conservação da cultura (art. 66, nº 2), e á necessidade de relacionar a história e a apreciação da arte (art. 78). Concluiu-se que o Estado deveria promover a democratização da cultura e assegurar o acesso a todos os cidadãos através da colaboração com os meios de comunicação, a cultura, as associações de lazer e as organizações responsáveis pela protecção do património (art. 73).

Em 1974, Portugal associou-se a novas organizações Europeias para o Património e passou a sujeitar-se aos seus regulamentos e definições (Barbosa, 1982). Em 1980, a criação de um ramo nacional do Conselho Internacional dos Monumentos e Locais (International Council of Monuments and Sites, ICOMOS) resultou num novo ênfase à identidade nacional e ao orgulho cívico juntamente com a iden-

tidade cultural e o património. O património que se desenvolveu depois de 1974, tem tido como política estar ligado á reforma educativa. De acordo com Barreto e Preto (1996), esta evolução tem sido positiva, apesar da pobre qualidade dos dados estatísticos disponíveis na área do sector cultural (48).

Ao longo dos últimos oitocentos anos, as ideias acerca do património têm oscilado para trás e para diante, enfatizando ora a transmissão cultural ora a transformação cultural. Sendo o

património consequência de uma relação dialéctica entre a actividade humana e o meio ambiente, não surpreende que continue a ser um conceito evasivo. Apesar das condições ideológicas favoráveis desde a revolução terem encorajado muitos estudos do conceito, têm emergido em Portugal definições contraditórias. A minha revisão de literatura sobre o assunto sugere que, apesar disso, a noção de património cultural está tipicamente ligada a:



1. Barcelos num painel de azulejos. "Sendo o património consequência de uma relação dialéctica entre a actividade humana e o meio ambiente [...]".

1. formas culturalmente estabelecidas de expressão estética; ou

2. intervenção em termos de mudança ambiental, não apenas referida à cultura canonizada/dominante, mas também á arte popular rural (que inclui o folclore, o artesanato e as artes decorativas).

Algumas pessoas associam a noção de património exclusivamente com a conservação de uma série limitada de trabalhos históricos, tais como a escultura monumental, pintura e estruturas arqueológicas e vestígios (incluindo inscrições, grutas e outros fenómenos) que são vistos como tendo

um valor histórico, artístico, ou científico universal (Barbosa, 1982, 13). Outros (por exemplo, Mourão Ferreira, citado por Barbosa, 1982) argumentam que não é somente através do que vemos ou tocamos que podemos determinar, enriquecer ou melhorar o património cultural de um povo; é também através do que ouvimos, lemos, cantamos, dançamos, pensamos e imaginamos. Por outras palavras, património é todo o registo sistemático que quer os nossos antepassados, quer os nossos contemporâneos deixam para trás que é julgado essencial preservar para as futuras gerações.

O património cultural é muitas vezes confundido com Belas Artes e arqueologia, o que leva a que outras formas relacionadas com a vida do quotidiano (tais como lendas, danças, canções, tradição oral, estrutura social e artesanato) sejam negligenciadas. Em Portugal, o artesanato tradicional tende a ser aprendido através de métodos de educação informal e transmitido de geração em geração —especialmente no país. Os desenvolvimentos tecnológicos desde 1974 afectaram-no significativamente. As máquinas substituíram a força humana, a televisão substituiu os serões da família á volta da lareira, e não havia mais necessidade de usar animais ou muitas ferramentas e utensílios artesanais, que constituem um aspecto importante da herança cultural.

Existem diferenças significativas, contudo, entre o conceito Português de património e o dos países do Norte da

Europa. Na Grã Bretanha a revolução industrial extinguiu totalmente muitas tradições relacionadas com as associações de artesanato que foram importantes características da economia medieval e forneciam protecção aos seus membros e instituíam uma disciplina rigorosa para o desempenho do negócio e do comércio.

Nessa época, a economia mudou dramaticamente, transformando uma sociedade Britânica de base agrária numa sociedade industrial e de manufactura (11). A transformação resultante das técnicas de produção em série conduziu ao desaparecimento progressivo de artesãos qualificados e, como resultado desta transformação, o conceito Britânico de património, que se refere a algo estático, está ligado quase exclusivamente à ideia de preservação do passado.

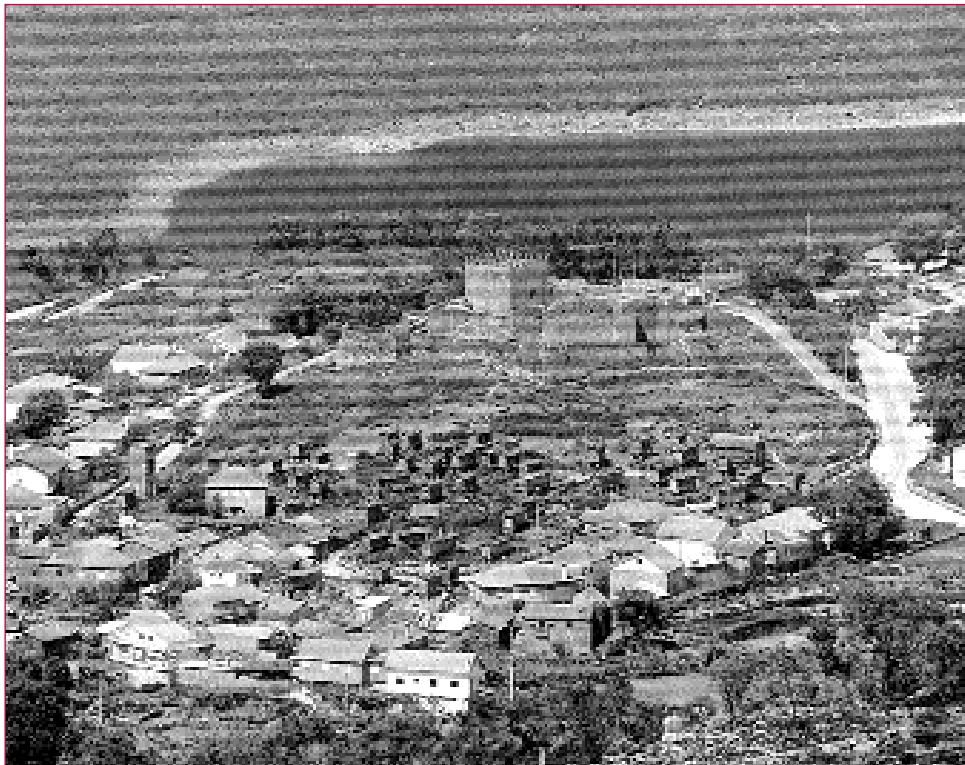
Portugal não passou por uma Revolução Industrial e herança não significa sempre algo estático, que pertence apenas ao passado. Quando, em 1995, eu entrevistei Helder Pacheco, um estudioso de renome do Património Português, este explicou-me que “seria difícil para eles (os Britânicos) terem culturas tradicionais vivas. O (seu) grande problema é que a Revolução Industrial criou uma nova cultura!” Para Helder Pacheco (1995, p. 16) “o presente contém todo o passado e todo o futuro”. Por outras palavras, o desafio deste século é o de reconciliar a tradição com a modernidade.

De acordo com Helder Pacheco (1984), é a dificuldade de reconciliar o progresso e a tradição que leva os professores Portugueses a negligenciar novas formas de cultura. A sua tendência para venerar o carro de bois e a canga, e olhar o tractor como uma hereesia, reflecte uma vez mais um conceito estático de património como algo relacionado somente com o passado. Mas as ondas de emigração para França, Alemanha, Brasil, África do Sul e Venezuela nos anos cinquenta e sessenta resultaram numa transformação ambiental, visível nas casas que os emigrantes construíram nas suas cidades e vilas de origem, empregando motivos arquitectónicos dos países em que vivem agora, ou dos quais regressaram.

Ao discutir critérios de classificação de património, os críticos e *connoisseurs* sustentam pontos de vista contraditórios sobre esta matéria. Para Helder Pacheco, as casas dos emigrantes são “outra cultura” e “não podem ser consideradas património” (Helder Pacheco, 1995). Para Barbosa (1982), contudo, o património inclui estas casas, porque elas representam velhos sonhos, apesar de nada terem em comum com a arquitectura tradicional Portuguesa. Para os emigrantes, esta arquitectura simboliza a miséria, o desconforto e a fome de um passado que eles queriam deliberadamente esquecer. Os sociólogos e educadores que estudaram este fenómeno interpretam-no como um sinal de uma nova realidade cultural, e reflectindo uma neces-

sidade de auto-afirmação que devia ser respeitada. Mas o progresso económico aliado ao egoísmo, ambição, avidez e ignorância tem provocado um impacto negativo no ambiente de diversas formas. A televisão, os jornais, os sindicatos e escolas repetidamente avisam a população sobre os efeitos negativos da autoridade, planeando decisões e destruindo progressivamente o meio ambiente natural e construído (florestas, igrejas, palácios, mosteiros, artesanato, casas rurais, moinhos, etc.).

Nos Estados Unidos da América, as educadoras artísticas McFee and Degge (1977) propuseram que o meio ambiente construído constituísse um aspecto fundamental quer da Educação artística, quer da Educação ambiental. Helder Pacheco concordaria. Todos eles concordaram que a Educação deveria participar na criação e conservação de meios ambientes bem desenhados. McFee e Degge também realçam a importância de ensinar às pessoas que as soluções de design são temporárias, porque as pessoas, lugares, arte, cultura, sociedade e economias estão em constante transformação. Não é suficiente criar novas políticas: é necessário reflectir sobre a legislação e reavaliar constantemente a forma como esta é interpretada. Existe uma necessidade também, através da educação, de desafiar a alfabetização visual e preparar as pessoas para a mudança social e ambiental, novas formas de conhecimento, novas imagens, e novos fenómenos culturais.



2. Vista de Lindoso. “[...] a Educação deveria participar na criação e conservação de meios ambientes bem desenhados.”

ESTUDANTES DE MINORIAS ÉTNICAS E ESCOLAS

De acordo com Trindade e Mendes (1993) a população escolar em Portugal transformou-se dramaticamente durante os anos 70 e 80. Durante essa época, ela absorveu um grande número de crianças de ex-emigrantes que regressaram a casa e de imigrantes residentes em Portugal, a maioria dos quais eram de outros países Europeus (62), (ver Tabela 1).

Trindade e Mendes alegam que o governo foi obrigado a estabelecer um Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural/Entreculturas em 13 de Março de 1991 e a iniciar projectos pilotos experimentais interculturais em 18 escolas Portuguesas, porque a situação se tinha tornado extremamente problemática. Desde então, através da Resolução 38/93 (Maio 15, 1993), o governo responsabilizou-se pelo trabalho de desenvolvi-

mento curricular ao nível da formação de professores, desenhado com a finalidade de preparar os professores estudantes a melhorarem as relações interculturais nas escolas.

Recentes investigações demonstraram que muito poucas crianças de famílias de imigrantes vão à escola, e que apresentam uma grande quantidade de problemas de aprendizagem. De acordo com Gouveia (1994), tal facto deve-se a uma ausência de infra-estruturas sociais, associada a más condições de vida. A sociedade maioritária

discrimina as minorias étnicas. Enquanto os processos de imigração e de alojamento se tornaram extremamente problemáticos, as minorias étnicas continuam a ser exploradas no mercado de trabalho e assumem as tarefas mais árduas. Quando os membros adultos da família vão trabalhar, as crianças são deixadas sozinhas e passam o tempo nas ruas. As suas diferenças, em termos de cor, cultura, hábitos e linguagem, fazem delas um grupo social conspicuo, numa sociedade predominantemente branca.

Tabela 1. Matrículas de Grupos Culturais em cada Nível de Ensino em 1993/94

Grupos Culturais	Cabo Verde	Guiné	São Tomé	Angola	Moç	Ind./Paquistão	Macau	Timor	Ciganos	Ex-emigrant	Brasil	EU	Outros	% of total Estudantes
Oct. 1º ciclo Jul.	6683 7014	1130 1142	730 713	4390 4505	1041 1048	378 492	46 47	127 139	4317 4267	11033 10712	1130 1085	2009 2108	4887 3685	7.45 7.38
Oct. 2º ciclo Jul.	2102 2073	259 248	237 238	1733 1705	585 561	87 84	16 14	46 46	167 162	6011 5379	469 469	1367 1411	2490 2461	6.08 5.90
Oct. 3º ciclo Jul.	37 34	10 10	5 5	45 51	6 7	2 1	1 1	11 11	698 622	12 13	44 65	68 58	3.91 3.85
Oct. Secundário Jul.	1528 1623	307 308	216 234	2521 2502	1033 1006	145 152	21 25	22 34	27 37	9080 8046	679 682	2359 2343	2807 2416	5.41 5.10

Fonte: ENTRECULTURAS Base de Dados.

Muitos professores tendem a ver as crianças de outras raças e de famílias pobres como um problema e, para além disso, estas tendem a ser maltratadas por outros estudantes, que trazem preconceitos de casa para a escola. De acordo com uma organização anti-racista, a relutância do governo, durante os anos 80 e os primórdios dos 90,

em reconhecer a discriminação é um problema racial, e reflecte-se na sua recusa em legislar sobre esta matéria quer em termos de educação quer no âmbito político; os meios de comunicação têm exposto violações flagrantes dos princípios de igualdade no artigo 13º da Constituição (Frente Anti Racista 1994). Segundo esse grupo activista,

a discriminação e a desigualdade deveriam ser sistematicamente condenadas e punidas uma vez que todos os cidadãos têm os mesmos direitos sociais e são iguais perante a lei.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESCOLAS DO 2º CICLO — EXEMPLOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação patrimonial tem sido considerada uma importante componente do currículo nacional desde a revolução democrática, quando as escolas foram transformadas em locais de resposta crítica aos seus meios e comunidades envolventes. Em 1974, a Educação tornou-se uma ferramenta de desenvolvimento social direccionada para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e das suas capacidades ao nível das tomadas de decisão, preparando-os para a vida do quotidiano e desenvolvendo as suas capacidades pessoais e sociais (Ministério da Educação, 1975).

A partir desta época as finalidades da Educação ao nível do 2º ciclo têm estado ligadas a questões de preservação cultural e do património. Isto só foi possível porque a nação finalmente se tornou numa democracia com liberdade de expressão e pensamento. No entanto, é trivial no discurso político de hoje afirmar que a educação necessita de abordar mais de perto as preocupações contemporâneas, económicas, sociais e culturais (Constituição Portuguesa da República, 1975, art. 74); e que esta deve tornar-se mais sensível

ao pluralismo e contribuir mais profundamente para o desenvolvimento dos valores culturais, da linguagem, da história e da identidade da nação (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artigos 7 e 8, números 46/86).

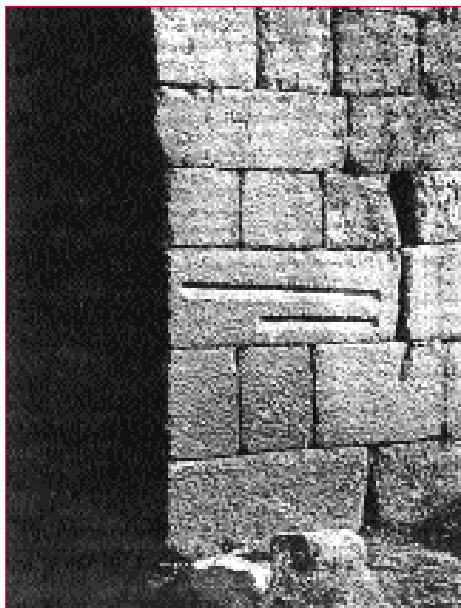
Os projectos experimentais curriculares iniciados nas escolas de 2º ciclo desde 1974 têm tentado promover novas formas de Educação patrimonial. O facto de professores e estudantes serem encorajados a expressar as suas ideias abertamente coloca-os em posição de responder às mudanças sociais, políticas e económicas que têm afectado a sociedade Portuguesa e todas as áreas curriculares ou disciplinas nos últimos trinta anos.

Em particular, estas mudanças são:

1) A chegada de povos não-Ocidentais das ex-colónias (Angola, Moçambique, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau) e do território de Macau, e o retorno dos Portugueses emigrados (especialmente França, Alemanha e Canadá);

2) desenvolvimentos tecnológicos que resultaram em mudanças fundamentais de estilo de vida (por exemplo, a instalação da electricidade na maior parte das pequenas aldeias, o que permitiu a todos acesso à radio e à televisão), e contribuíram assim para o aumento do índice de literacia; e

3) a desertificação de muitas áreas rurais de Portugal causada pela larga escala de emigração e a rápida urbani-



3. Medidas da vara e do côvado impressas no granito, Sortelha.

zação de áreas à volta das grandes cidades, especialmente de Lisboa e do Porto.

A educação patrimonial na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, como acontece com a maioria das disciplinas do 2º ciclo, tem falhado no tipo de resposta que oferece à questão da diversidade cultural da sociedade Portuguesa, tanto do passado como do presente. O seu foco principal tem sido o desenvolvimento do sentido de identidade cultural nacional das crianças e do orgulho na sua herança Europeia/Portuguesa. Contudo, as mudanças sociais, políticas, económicas, culturais, científicas e tecnológicas desde 1974 tem resultado em diversas interpretações de



4. Feira em Ponte de Lima.

património. A investigação folclórica, por exemplo, tem examinado transformações estilísticas e funcionais em termos de cultura material e oral e que ao longo dos tempos tem revelado formas ocultas de aculturação (Bernardi, 1978).

Muitos dos artefactos culturais do Norte de Portugal perderam a sua função original no decorrer dos últimos 20 anos, preenchendo hoje em dia outro tipo de funções (por exemplo, as cangas dos bois são hoje usadas como bengaleiros ou costas de bancos), ou tornaram-se representações de orientação de consumo para turistas.

Embora o sistema escolar desempenhe um papel de liderança no desenvolvimento da compreensão e apreciação do património, não existe uma crítica educativa relacionada com a Educação patrimonial. Relativamente à Educação sobre o património artístico, por exemplo, a maioria dos museus em Portugal não tem ligações com as escolas, apesar do facto das visitas aos museus terem aumentado de um

milhão de visitantes em 1960 para cerca de sete milhões em 1993 (Barreto e Preto, 1996).

Uma vez que estes dados estatísticos não se referem apenas às visitas a museus, mas também a palácios, igrejas e outros monumentos, suspeito que estes dados sejam problemáticos. O aumento deve-se provavelmente, em parte, à tendência presente de conduzir as visitas escolares não apenas a locais tradicionais de cultura, mas também a oficinas, fábricas, quintas, parques naturais, feiras e outros. Ao longo da minha experiência constatei que os professores de arte que visitam os locais culturais, que colecionam e ensinam cultura material (canções, lendas, artefactos e jogos tradicionais) não gastam muito tempo a reflectir sobre os contextos históricos. No entanto, segundo as directrizes curriculares do 2º ciclo, os professores de diversas disciplinas nas escolas devem trabalhar dentro de uma estrutura interdisciplinar na abordagem das questões de património (entendidas como abraçando a cultura popular e a chamada cultura erudita, o ambiente natural e construído).

Assim, uma finalidade descrita da Educação Musical (Ministério da Educação, 1975, 215), por exemplo, é “aumentar a consciência da necessidade de conservar o património cultural; avaliar o Património Cultural Português; identificar conceitos musicais em diferentes tipos de trabalho, eras e culturas, e características da música Portuguesa”. As finalidades do currículo de Português são aumentar o conheci-

mento e a compreensão da forma de documentar e registar as produções orais e literárias, e melhorar a capacidade dos estudantes para a abordagem de padrões regionais e socio-linguísticos (53). Os objectivos específicos referem o “capacitar os estudantes a identificarem-se com a literatura da nação”, e “desenvolver a sua apreciação em relação à língua Portuguesa como uma forma de património nacional que liga diferentes povos” (53).

Do mesmo modo as disciplinas de História e Geografia têm a finalidade de “ajudar os estudantes a situarem-se no seu próprio país e no mundo, alargando as suas noções operativas de espaço e tempo e fornecendo informações sobre Portugal”; “estimular a correcção de hábitos em lidarem com a realidade física e social”, e “a ensinarem técnicas básicas de pesquisa e de organização de informação” (81). O currículo da disciplina de Ciências determina que se “desenvolva a consciência dos estudantes para a necessidade de conservar o património natural e construído” (85). Alguns destes objectivos também contemplam preocupações multiculturais ou interculturais. Por exemplo, “demonstrar atitudes de respeito por e solidariedade para com as pessoas e povos de diferentes culturas” (83) e celebrar o património natural, cultural, regional e nacional.

Actualmente, muitos países estão a reavaliar o conceito de património cultural e a sua contribuição para a identidade nacional. A cultura material é uma componente crucial da identida-

de cultural nacional, e este aspecto reflecte-se no currículo das escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico. Nos tempos presentes, uma grande parte de artesanato tradicional, de lendas, de música tradicional e de tradições orais estão rapidamente a desaparecer, e os professores e estudantes estão muito interessados em desenvolver a investigação histórica e etnográfica (por exemplo, registando e classificando artesanato, música e contos orais). Os meios de comunicação estão a tentar promover uma compreensão maior do valor do seu património cultural nas escolas e comunidades. Uma das finalidades referidas no programa de Educação Física ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico é a do ensino de jogos populares tradicionais. Assim, a educação patrimonial tem lugar nas aulas através de actividades tradicionais e lúdicas, de acordo com as características culturais da respectiva região (242).

Seguem-se alguns exemplos de projectos relacionados com o estudo do património, organizados por professores da disciplina de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Português e História na região de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, onde eu vivo e trabalho.

EXEMPLOS DE PROJECTOS EDUCATIVOS NO 2º CICLO

O primeiro exemplo refere-se ao trabalho apresentado pelos estudantes da Escola do Ensino Básico EB2, 3 Car-

teado Mena em Darque, num festival em Lisboa, organizado pela EXPO 98. Segundo a professora de Educação Musical que foi responsável por essa iniciativa, Fátima Simões, os jovens estão a perder o interesse pela música folclórica, e este projecto pretendia contribuir para uma mudança de atitudes a este respeito. O trabalho apresentado é o resultado de um longo trabalho de sensibilização para a afirmação da identidade cultural dos alunos ao nível da música. Este projecto foi precedido pela criação de um clube de música, que pretendeu motivar não só os alunos, como também os professores, pais e funcionários da escola para um maior conhecimento da música tradicional como uma das formas mais importantes de entretenimento das comunidades locais.

Outro exemplo que aqui se apresenta refere-se ao trabalho de um grupo de professores das disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e História que envolveu 300 alunos do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola EB de Vila Praia de Âncora. Esses professores trabalharam com a colaboração de um grupo de pais dos alunos na organização de uma feira medieval no centro desta vila. O objectivo do projecto foi o de recriar uma imagem tão credível quanto possível da vida no séc. xv, um período que influenciou fortemente a cultura Portuguesa. Esta actividade contribuiu para aumentar o conhecimento desses estudantes e respectivas famílias relativamente ao seu passado histórico.

“África Amiga” foi outro projecto relacionado com o estudo do património que me parece importante que seja aqui mencionado, e que envolveu a colaboração de professores de História, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica da Escola EB2, 3 Carteados Mena, de Darque, na criação de um carro alegórico para um cortejo carnavalesco da cidade de Viana do Castelo. O carro representou uma cena da vida do quotidiano em Moçambique. Esta iniciativa interdisciplinar deu resposta a uma campanha lançada pelo governo Português a nível nacional, e apoiada pela televisão, rádio e imprensa com a finalidade de recolher fundos para a aquisição de medicamentos, comida e roupas para as pessoas de Moçambique. O cortejo carnavalesco foi financiado pela Câmara Municipal da cidade de Viana do Castelo e pretendeu informar e sensibilizar a população local para os sérios problemas económicos e sociais de Moçambique. Para além disso o carro serviu para anunciar uma noite de recolha de fundos organizada pela Escola no Teatro Municipal local que envolveu a participação de ex-estudantes e professores da escola de Darque, professores de outras instituições educativas e artistas convidados.

Infelizmente, o carro alegórico reforçou estereótipos e preconceitos existentes acerca dos países em desenvolvimento, apresentando as mulheres Moçambicanas como primitivas, usando saias de sisal, lenços nas cabeças e a viverem em *cubatas*. Membros da comunidade local Africana colabora-

ram com os professores e os estudantes na recriação da cena da vida do quotidiano. A música baseou-se em exemplos adquiridos no Museu de Etnologia de Coimbra. A comunidade negra pensou que os professores estavam a adoptar atitudes liberais ao celebrarem a sua cultura desta forma, mas os resultados sugerem que 22 anos de princípios democráticos não conseguiram ainda mudar valores e atitudes preconceituosas.

O PATRIMÓNIO NA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: UMA CRÍTICA

Em 1992, as duas disciplinas de “Educação Visual” e “Trabalhos Manuais” uniram-se numa só com o nome de “Educação Visual e Tecnológica”. A minha experiência na área do ensino artístico levou-me a acreditar que, hoje em dia, um dos principais problemas no ensino do conceito de património artístico é o negligenciar da história de Arte Portuguesa numa perspectiva multicultural. As estratégias usadas no ensino da história são culturalmente tendenciosas e ignoram a influência na nossa arte das culturas indígenas do passado colonial Português.

William *et al.* (1992), por outro lado, argumentam que a educação está estruturada desta forma de modo a permitir que se mantenha que o mito da cultura do colonizador se imponha à do colonizado. Stoer e Cortesão (1995), citando Da Ponte, notam que, “a intenção foi a de assimilar os Africanos

através da língua Portuguesa, educação, instrução e Cristianismo. Tendo adquirido uma forma de vida ‘civilizada’, ser-lhes-iam garantidos os mesmos privilégios legais que aos nascidos Portugueses” (40). Práticas actuais são dirigidas a assegurar a assimilação cultural, uma vez que os professores de arte têm ainda a tendência a ver a população escolar como sendo homogénea, ignorando o multiculturalismo.

Este aspecto provavelmente explica porque é que o currículo oficial confere pouco ou nenhum valor à dimensão transcultural da herança colonial (como foi evidenciado na documentação do Currículo Nacional em 1992 e nos manuais escolares). Para Williams (1992) a inclusão da arte de duas ou mais culturas é essencial num currículo artístico que forneça a base para a discussão necessária sobre diferenças e semelhanças culturais. Presentemente, a educação artística em Portugal perpetua a desigualdade, e luta contra a possibilidade das crianças compreenderem o conceito de cultura como um corpo de tradições, conhecimentos, costumes e práticas de povos particulares, que é influenciado pelo passado, e que tem sido continuamente recriado como resposta às interações multiculturais.

Outra razão é a reacção contra o currículo artístico do tempo da ditadura. Até 1974, o currículo reflectia a tradição educativa clássica Europeia e os valores estéticos elitistas das pessoas no poder nessa época (Pacheco, 1984). Embora o conceito de património fosse

utilizado em referências à conservação e ao desenvolvimento da compreensão do património nacional, não era central ao currículo artístico. Os exemplos visuais dos manuais favoreciam em particular a conservação da “alta cultura” do passado, em particular com referência à arquitectura e Belas Artes (Barbosa, 1982, 13). Era esperado que os estudantes aprendessem noções sobre património artístico de forma a desenvolver o orgulho no passado imperial Português.

Depois da revolução, estes valores elitistas foram fortemente criticados e os currículos basearam-se em princípios humanistas, e/ou social-reconstrucionistas. Os museus, as colecções privadas e os arquivos eram estigmatizados como elitistas e “mortos”, e contrastavam desfavoravelmente com as “tradições vivas”. O ensino artístico reflectia a sociedade contemporânea e as actividades estéticas das pessoas da classe trabalhadora. Desenvolveram-se ideias pioneiras sobre património, particularmente por Pacheco (1977, 1993, 1995); Alarcão (1987); Barbosa (1982); Telmo (1986) e Torres (1995). Durante um período radical de mudança social, tem vindo a acumular-se em Portugal um corpo de conhecimento sobre os ricos padrões culturais, que não podia ter sido discutido durante a ditadura. Este foi identificado e analisado referindo-se à vida do quotidiano e aos numerosos problemas sociais e ambientais.

Infelizmente, os estudantes têm sido encorajados a desenhar ou recriar cenários nas aulas de arte empregando

uma pedagogia e critérios formalistas. A análise histórica em profundidade que é necessária para desenvolver uma compreensão do contexto sociocultural da arte, tem sido negligenciada. Estas fragilidades têm-se complicado pela tendência crescente em organizar actividades artísticas de forma superficial, de forma a satisfazer a ânsia constante dos estudantes pela novidade. Por essa razão, a história acabou por ser vista como irrelevante para o desenvolvimento artístico dos estudantes (APECV, 1994).

Como com a maior parte das outras disciplinas, o currículo artístico contemporâneo falha em reconhecer historicamente ou no momento presente a diversidade da cultura Portuguesa. O conceito de património tal como manifestado na Educação artística é etnocêntrico. Os programas do 2º Ciclo não se referem aos efeitos transculturais do colonialismo e a cultura emigrante dos dias de hoje é ignorada pela maioria dos professores (Baptista, 1994). Esta situação é preocupante à luz das directrizes pedagógicas humanistas do Ministério da Educação, introduzidas em 1974 (Stoer e Dale, 1987).

Como consequência destas directrizes, contudo, os professores de arte têm idealizado uma série de estratégias para abordar a herança cultural local nas regiões, apontando soluções para problemas detectados a nível local. Começando como uma análise crítica de uma situação/problema específica, a sua principal preocupação tem sido a de alertar a atenção dos estudantes

para questões sociais na comunidade local. De acordo com um documento do Ministério da Educação (Currículo Nacional, 1975), os estudantes deviam ser educados em primeiro lugar para a vida na comunidade local, levando-os a compreender que os seus costumes e tradições irão desenvolver-se mais depressa que nunca no futuro, como consequência das transformações políticas e do progresso científico e tecnológico. O mesmo documento apela aos professores com uma visão cultural e uma consciência cívica que irão iniciar programas escolares de longa duração, críticos e criativos.

Até hoje, o Portugal rural mantém uma tradição notável de costumes locais expressos nos carnavais anuais e nas tradicionais peregrinações. Cada região é diferente, mas especialmente no Norte, existem dezenas de romarias nas aldeias nas quais velhas canções e danças são representadas. Os professores de arte tentam desenvolver o conhecimento e compreensão dos estudantes em relação a esta cultura tradicional, rica e espontânea, com a finalidade de promover e manter a identidade cultural local e nacional, procurando orientar os estudantes, de uma maneira geral, para a compreensão dos valores e atitudes tradicionais da comunidade através da realização de decorações para as festas locais, ensinando técnicas tradicionais de modelação em barro e de utilização do papel, ilustrando histórias a partir do estudo de lendas, levando à cena obras de teatro, e muitas outras activi-

dades. Portugal tem uma tradição riquíssima, ainda viva, de trabalho artesanal sob a forma de olaria, bordado, renda, pintura manual de mobiliário, cestaria e ourivesaria, latoaria, ferro forjado, trabalhos em madeira e muitos outros que fazem parte integral da vida local. Os professores de arte encorajam a preservação de tais tradições ao ensinarem aos seus alunos as respectivas técnicas, e fornecendo a necessária informação (embora de forma bastante superficial) acerca das suas funções originais e significados.

Enquanto o crescimento do industrialismo urbano está a afectar as transformações estéticas nas sociedades de consumo por todo o lado, a tradição e a modernidade coexistem e os professores de arte têm um papel importante a desempenhar neste sentido. Em Portugal, os professores identificaram a necessidade de promover os valores e a cultura populares para contrabalançar as influências dos valores estrangeiros, e o conceito de arte como comunicação visual está a ganhar terreno. Os seguintes projectos artísticos relacionados com o património em escolas de 2º ciclo, na região de Viana do Castelo, reflectem formas diversas que em Portugal se tem adoptado para responder, desde 1974, ao fim de um império que data do séc. XV e de 50 anos de ditadura.

FESTAS ESCOLARES E CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS

Tanto o Natal como o S. João são celebrados por todo o país como acon-

tecimentos religiosos. O S. João tende a assumir também um carácter profano. Toda a gente dança nas ruas, salta fogueiras à noite e bate nas cabeças com alhos e martelos de plástico. Nas escolas estas celebrações mais profanas, orquestradas geralmente pelos professores de arte, são ocasião para as festas e representações teatrais e musicais nas escolas. Os estudantes desenvolvem os seus conhecimentos no domínio dos costumes e práticas rituais tradicionais. A preparação deste tipo de actividades demora normalmente dois ou três meses, durante os quais os estudantes adquirem uma série de skills práticos, artísticos e culturais. Para Margarida Coelho, uma professora de arte que leccionou na Escola do Olival, Vila Nova de Gaia, tais projectos têm a finalidade de alargar a compreensão e respeito dos estudantes em relação à sua formação cultural, e de unir toda a comunidade escolar à volta de trabalho interdisciplinar.

EXPOSIÇÕES

Os projectos de arte e património resultam, por vezes, em exposições. Os estudantes da Escola 2, 3 Frei Bartolomeu dos Mártires em Viana do Castelo, têm realizado muitas exposições e uma delas, que foi muito bem sucedida, relacionou-se com o tema do mar. O mar sempre foi de vital importância para Portugal, não só como rota de comércio com outros continentes, mas também como um grande recurso económico. Alguns tópicos que a exposição abor-

dou relacionaram-se com métodos de pesca tradicional, a indústria de construção naval e a vida das docas. Duas das finalidades mencionadas por um dos professores que colaborou nesta exposição foram a de alertar os estudantes para o desaparecimento de muitas destas tradições, e para os problemas ambientais. Os estudantes exploraram meios de expressão relevantes nas aulas de arte, aprendendo técnicas rudimentares e usando materiais reciclados, com a intenção de aumentar a sua compreensão de objectos naturais e feitos pelo Homem como “artefactos culturais”, que são evidências físicas de culturas onde estas existem. Também se previu que os alunos iriam desenvolver uma melhor compreensão do seu significado e função social.

Tanto este como o projecto anterior foram estruturados como uma série de tarefas de resolução de problemas, que implicaram que os alunos investigassem a cultura local. Esta investigação não foi alargada a outras culturas.

MÁSCARAS

Todas as escolas em Portugal celebram anualmente o Carnaval em Fevereiro, actividade essa que os alunos apreciam muito. Os professores de arte, por vezes, referem-se às “culturas primitivas” ao lidar com as máscaras. Mas os diversos manuais em que se baseiam como recurso material e para obterem instruções técnicas tendem a

representar o trabalho de artistas contemporâneos como Picasso, que foram influenciados pela arte não-Europeia e negligenciaram a explicação sobre as suas fontes de inspiração. Noutra aula de arte da Escola 2, 3 Frei Bartolomeu dos Mártires, os estudantes fizeram máscaras, depois de terem estudado exemplos de África, Ásia, Brasil e Austrália, com uma variedade de formas e significados simbólicos. Através deste projecto, a professora Paula Faustino procurou conseguir que eles aprendessem que a arte é uma construção cultural, e uma força vital para o desenvolvimento de um sentido de identidade global. Projectos como este são determinados através da discussão e do acordo mútuo entre estudantes e professores. Os critérios para a escolha dos temas são a relevância para as necessidades e interesses declarados pelos alunos, e a política do Conselho Pedagógico das escolas, que estipulam pelo menos um projecto interdisciplinar por ano e por escola.

Muitos professores se preocupam com a falta de disciplina nas escolas, e concretamente nas cantinas. Uma professora de Educação Visual e Tecnológica, Margarida Coelho, com o apoio de professores da disciplina de Português da Escola EB 2, 3 Teixeira Lopes em Vila Nova de Gaia resolveram desenvolver um projecto, de forma a chamar a atenção para este problema. Assim, ajudaram os seus alunos a escrever um poema para o cortejo carnavalesco da cidade e a realizarem máscaras com um simbolismo satírico.

PROJECTOS MULTICULTURAIS

O crescimento de teorias sociológicas e antropológicas desde 1974 influenciou fortemente os currículos do 2º Ciclo do Ensino Básico. A compreensão social preconizada nos objectivos do Ensino Básico procura “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (D.R.E.L., 1992, 11), e espera-se que os professores encorajem os estudantes a valorizar o pluralismo e a “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (D.R.E.L., 1992, 11). Embora viva em Portugal gente de todo o mundo, persiste a ignorância das suas culturas e países de origem. Os materiais de ensino sobre culturas não-Ocidentais tendem a ser estereotipados e culturalmente tendenciosos. As representações sociais dos países em desenvolvimento enfatizam os aspectos negativos desses povos e países, que estiveram sob o domínio colonial Português (ao representá-los como subdesenvolvidos economicamente ou em situações de subserviência). Os professores que tentam abordar a diversidade cultural nas suas aulas de arte, enfrentam enormes obstáculos devido à falta de recursos (visuais e verbais), e à sua preparação inadequada.

Num projecto intitulado “A Lenda de Vila Nova de Gaia”, os estu-

dantes decidiram investigar a origem do nome da sua cidade. Para tal tiveram de estudar a cultura Árabe uma vez que, de acordo com a lenda, Gaia era uma princesa Árabe. Foi um trabalho muito árduo devido à falta de recursos. Como resultado, os alunos produziram uma série de ilustrações coladas em folhas de papel emolduradas por motivos geométricos. Este projecto introduziu os alunos na cultura Árabe, embora o seu conteúdo cultural tenha sido superficialmente abordado relativamente à componente histórica sobre as conquistas e influências dos Mouros na Península Ibérica. Embora estes professores de arte fossem sensíveis ao multiculturalismo, não sabiam como implementá-lo. Uma vez que este projecto falhou em relação ao facto de não ter avaliado criticamente o conceito de diferença, ele acabou por contribuir para aumentar preconceitos culturais, ao apresentar a cultura Moura como “exótica”, em vez de a incluir como uma componente significativa do património artístico Português.

Mason (1988) argumenta que os projectos multiculturais deviam proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento, skills e compreensão que eles necessitam para funcionar eficazmente não apenas na sua sociedade, mas na comunidade global. Embora a arte e a história estejam intimamente ligadas no currículo Português do 2º Ciclo, parece que o estudo da história da arte apenas tende a promover a perspectiva do colonizador. A história da opressão é menosprezada. Imagens racistas de

Africanos e dos índios Brasileiros, que os representam como inferiores ou menos inteligentes que o povo Português, não são analisadas e criticadas pelos estudantes nas escolas.

CONCLUSÃO

Podemos concluir através desta análise que a teoria e prática da educação artística e patrimonial é etnocêntrica. Os valores dos professores de arte em Portugal não reflectem a sociedade historicamente multicultural à qual pertencem. Negligenciam a abordagem das manifestações artísticas de culturas não-Ocidentais do passado e do presente com quem Portugal se relacionou, e de questões globais. Os métodos curriculares reforçam valores sociais negativos e estereótipos, e perpetuam a desigualdade racial.

Tal como outros países Europeus, Portugal está a tornar-se altamente multirracial. É um facto evidente que muitos dos estudantes não-Europeus e filhos de imigrantes são marginalizados e não têm sido bem sucedidos no nosso sistema de ensino. Durante os últimos vinte anos, muitos outros países Europeus têm vindo a desenvolver políticas e práticas educativas com a finalidade de aumentar a igualdade de oportunidades para os membros das minorias étnicas e desenvolver a consciência da diversidade cultural. Em Portugal, contudo, este problema está apenas agora a emergir. Desde 1992, o currículo artístico tem sido estruturado

de tal forma que muitos dos projectos patrimoniais promovem apenas o nacionalismo e não requerem uma compreensão da diversidade cultural. As intervenções actuais do governo em termos de educação multicultural nas escolas e em algumas universidades não são suficientes. Entretanto, os alunos continuam a ser educados dentro de uma estrutura que privilegia tendências culturais e valores segregacionistas. Tendências curriculares que privilegiam a uniformização e homogeneização necessitam de ser corrigidas. Os educadores artísticos Portugueses necessitam de estudar as estratégias multiculturais de reforma educativa de outros países, e avaliar criticamente a sua adequação aos seus próprios contextos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (org.) (1996): *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora (colecção CIDInE).
- APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) (1994): *Imaginar*, Aveiro, Tipave.
- Araújo, J. A. (1962): *Arte paisagística e arte dos jardins em Portugal*, vol. I, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços de Urbanização.
- Baptista, P. (1994): "O racismo é uma ameaça aos direitos e igualdade da pessoa humana", *Dossier Antiracista*, 1, 10-11.

- Barbosa, P. G. (1982): "Património cultural", *Cadernos FAOJ*, Series A. (20), Lisboa, Edições FAOJ.
- Barreto, A., e C. Preto (1996): *Portugal 1960-1995*, Lisboa, Jornal Público.
- Bernardi, B. (1978): *Introdução aos estudos etno-antropológicos*, Lisboa, Edições 70.
- Boxer, C. R. (1988): *Relações raciais no império colonial Português, 1415-1825*, Porto, Afrontamento.
- Carvalho, M. (1996): "Interculturalidade e educação para a cidadania global", *Diálogo Entreculturas*, 17, 2.
- Centro Entreculturas (1993): *Escola e sociedade multicultural*, Lisboa, Ministério da Educação.
- City and Guilds (1978): "Vocational and educational training over the centuries", *Crafts and heritage*, 7, Strasbourg, Council of Europe, 11-13.
- Constituição da República Portuguesa (1989) (2ª revisão), Aveiro, Estante Editora.
- Despacho normativo núm. 63 de 18/2/91, *Diário da República (DR) núm. 60, Séries I-B* (Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural).
- Dias, J. S. (1982): *Os descobrimentos e a problemática cultural do séc. XVI*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEBS) (1973): *Cadernos do professor do 8º grupo*, Direcção Geral do Ensino Básico.
- ___ (1975): *Caderno B*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ___ (1975-1978): *Programas do ensino preparatório*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS) (1991): *Organização curricular e programas: 1º, 2º e 3º ciclos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ___ (n/d): *Guião orientador de programas interculturais*, Ensino Básico.
- Duarte, A. (1993): *Educação patrimonial, guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*, Porto, Porto Editora.
- ___ (1994): *Educação patrimonial*, Lisboa, Texto Editora.
- Frente anti-racista (1994): *Dossier antiracista*, 1, Lisboa, Artes Gráficas.
- Galvão-Roxo (1967): *O desenho na gravura, escultura, nas artes e ofícios*, Lisboa, Direcção do Ensino Primário.
- Gouveia, M. (1994): "Racismo institucional e premeditado", *Dossier Antiracista*, 1, 30-31.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 14 oct 1986, articles 7, 8, e 74.

- Mason, R. (1988): *Art education and multiculturalism*, London, Croom Helm.
- Mcfee, J. K. (1961): *Preparation for art*, Belmont, CA, Wadsworth Press.
- ___(1991): “Change and the cultural dimensions of art education”, unpublished paper, University of Oregon.
- Ministério da Educação (1975): *Caderno B: documentação e textos de apoio*.
- ___(1991): *Organização Curricular e Programas*, vol. I, Lisboa, M.E.
- Moura, A. (1993): *Effects of prior learning and a specialist art course on acquisition of art vocabulary of Portuguese student teachers*, unpublished MA Dissertation, de Montfort University, Leicester.
- ___(1999): “Art patrimony in Portuguese middle schools: problems of cultural bias”, en D. Boughton e R. Mason (eds.), *Beyond multicultural art education: international perspectives*, Germany, Waxmann Verlag GmbH, 115-133.
- Pacheco, H. (1977): “Um Povo, uma cultura: cultura popular e socialismo. Tentativa de uma clarificação necessária”, *O Professor*, 3, 37-39.
- ___(1984): “Renovação pedagógica”, *O Professor*, 69, 27-54.
- ___(1985): *Património cultural popular: ambiente dos homens*, Porto, Areal Editores.
- ___(1993): “Repensar a ideia de património”, *A Razão*, 34, 55-57.
- ___(1995): “A Etnografia portuguesa é preconceituosa”, *Matosinhos*, 10, 2-16.
- Pacheco, J. A. (1995): *O pensamento e a acção do professor*, Porto, Porto Editora.
- Resolução do Conselho de Ministros, núm. 38, 15/5/93, *Diário da República*, 113, I Series B.
- Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural (1993): *Projecto de educação multicultural Forma*, Lisboa, DEB/ME.
- ___(1995): *Educação intercultural. abordagens e perspectivas*, Lisboa, ME.
- Serrão, J. (1981): *A estrutura social, ideológica e sistema de ensino. Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R., e L. Cortesão (1993): “Inter/Multicultural Education on the European (semi) Periphery: notes on an action research project in four Portuguese schools”, *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (1), 37-45.
- Stoer, S. R., e R. Dale. (1987): “Education, state and society in Portugal, 1926-1981”, *Comparative Education Review*, 31, 3.
- Telmo, C. (1986): *O património e a escola, do passado ao futuro*, Lisboa, Texto Editora.

Torres, C. (1995): “O património e a conservação: o que é o património?”, paper presented at Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Departamento de Ciências Históricas, Instituto de Conservação e Restauro.

Trindade, M. B., e M. L. Mendes (1993): “Portugal: a profile of intercultural education”, *European Journal of International Studies*, 4 (2), 59-65.

Williams, L. R. (1992): “Determining the multicultural curriculum”, en E. B. Vold, *Multicultural education in early childhood classrooms*, United States Library of Congress cataloging, 7-12.

Williams, L. R., W. De Caetano, C. C. Harrington e I. R. Sutherland (1985): *A multicultural, bilingual approach to teaching young children*, California, Addison-Wesley.



MOURA, Anabela: “Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 191-213.

Resumo: Em Portugal é confiado ao sistema escolar a função primordial de contribuir para a compreensão e preservação do Património e os estudos sobre Património são um elemento importante na Educação Visual e Tecnológica (EVT) do 2º Ciclo do Ensino Básico. Um problema central no seu estudo é que o sistema escolar tem falhado na consecução das finalidades atrás descritas, porque o ensino deste conteúdo é feito de uma forma muito etnocêntrica. A abertura das fronteiras nacionais e culturais forçou os educadores a repensarem e reavaliarem os currículos, a reconhecerem a existência de outras concepções para além das Europeias, do Património cultural e das contribuições para a identidade de cada pessoa e da sua auto-estima.

Palabras chave: Educação. Artes Visuais. História da Arte. Património. Etnocentrismo. Multiculturalidade.

Resumen: En Portugal se ha confiado al sistema escolar la función primordial de contribuir a la comprensión y preservación del Patrimonio, siendo los estudios sobre el Patrimonio un elemento importante en la Educación Visual y Tecnológica (EVT) del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. Un problema central en su estudio es que el sistema escolar ha fallado en la consecución de las finalidades antes descritas, porque la enseñanza de este contenido se ha hecho de manera muy etnocéntrica. La apertura de las fronteras nacionales y culturales ha forzado a los educadores a repensar y reevaluar los currículos, a reconocer la existencia de otros conceptos ajenos a los euro-

peos, del Patrimonio cultural y de las contribuciones a la identidad de cada persona y de su autoestima.

Palabras clave: Educación. Artes visuales. Historia del Arte. Patrimonio. Etnocentrismo. Multicultura.

Summary: In Portugal the school system has been entrusted with the essential function of encouraging the understanding and preservation of cultural heritage. Moreover, the studies on cultural heritage are an essential element of Visual and Technological Education (EVT) in the Second Cycle of Basic Teaching. The main problem in relation to these studies is that the school system has failed to achieve the aforementioned goals, because the contents have been taught in a very ethnocentric way. The opening of national and cultural frontiers has forced teachers to rethink and reevaluate curricula, to recognize the existence of other concepts different from the European, of cultural heritage and of the contributions to people's identity and self-esteem.

Key-words: Teaching. Visual arts. Art history. Cultural heritage. Ethnocentrism. Multiculture.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 5-10-2001.



LINGUAXE ESCRITA E CURRÍCULO, HOXE

Andrés Suárez Yáñez*
Universidade de Santiago
de Compostela

Este texto aborda basicamente tres cuestións: a natureza da linguaxe escrita, segundo a percibo desde a atalaia do noso tempo; a importancia de alcanzar un bo dominio en lectura e escritura, tanto desde o punto de vista escolar, como do profesional, persoal, epistémico, etc., e algunhas consideracións acerca do currículo de lectura e escritura ó longo da escolaridade, que recollen algunhas énfases actuais. En conxunto, unha visión panorámica, impresionista —sen prestar atención ós detalles—, do papel da linguaxe escrita no currículo.

1. LINGUAXE ESCRITA É LINGUAXE VERBAL

A linguaxe escrita utiliza palabras, como a linguaxe oral, a outra modalidade da linguaxe verbal. A palabra pon de manifesto a facultade que témo-los humanos de utilizar secuencias de sons articulados para expresarnos e comunicarnos (¡e ocultarnos!, como puxeron de manifesto Sturtevant, Freud e moitos outros). Ademais

da linguaxe verbal existen, por suposto, outras moitas linguaxes (xestual, pictórica, musical, matemática, etc.), das que non imos falar aquí.

Non sabemos se a vostede lle pasou o que a nós: só nos últimos anos caemos vividamente na conta do inadecuada que é a linguaxe verbal para representar iso que chamamos realidade (as cousas que están aí fóra, os acontecementos, as emocións, as paisaxes, as escenas...). A linguaxe verbal converte a realidade representada nunha sucesión de segmentos (fonemas, sílabas, palabras, oracións, parágrafos... ata chegar ó texto completo), de modo que destrúe a simultaneidade/copresencia/interrelación..., típica da realidade representada. Coloquialmente adoitamos referirnos a esta limitación dicindo que a linguaxe verbal todo o converte nuns espaguetes. Unha paisaxe, un sentimento, un feito... convertido nunha especie de fideo sonoro. Vygotsky (1962, 150) expresouno así:

Un falante emprega a miúdo varios minutos para expresar un pensa-

* Profesor Titular de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

mento. Na súa mente, o pensamento está presente de forma simultánea, pero ó falar ten que desenvolvelo sucesivamente. Un pensamento pode ser comparado a unha nube que descarga unha chaparrada de palabras.

Conseguir un dominio aceptable da linguaxe escrita require un grande esforzo mental para —superando esa sucesión de elementos, esa linearidade inherente á linguaxe verbal— reconstruí-la simultaneidade/unidade característica dos fenómenos representados. O hipertexto, caracterizado polos enlaces dun documento con outros, a linguaxe metafórica ou os textos multimedia intentan superar esa limitación básica á que nos estamos referindo.

Esa reconstrucción da simultaneidade ten moito que ver coa capacidade de *resumir* un texto adecuadamente e tamén coa de escribir un texto que lle permita ó lector realizar un resumo axeitado. ¡Por iso é tan difícil o resumo!, dificultade agravada se non existe un tratamento explícito, sistemático e gradual desta técnica ó longo da escolaridade (Álvarez Angulo, 1998). Ese traballo de (re)construcción require un grande esforzo cognitivo, consume tempo e é, ó cabo, o *quid* de moitas das dificultades serias que xorden no manexo da linguaxe verbal. A tentación de confundi-las palabras cos seus referentes é constante.

Linguaxe escrita e oral son ambas linguaxe verbal (utilizan palabras, sucesións de sons articulados ou de representacións gráficas destes), polo tanto as dúas modalidades teñen moito

en común, o que non quere dicir que sexan idénticos ou que non teñamos que reflexionar sobre as diferencias. Pero existe na actualidade como un clamor xeral entre os estudiosos destes temas que subliña a estreita interrelación entre as distintas actividades verbais.

2. FALAR E ESCRIBIR/LER

Falar ou conversar é a actividade prototípica do uso da linguaxe verbal, a matriz de toda a adquisición da linguaxe (Levinson, 1983, 284), e realizárona os homes desde hai miles e miles de anos. Os fósiles humanos da Sima dos Ósos, en Atapuerca, dunha antigüidade duns 300.000 anos, “conservan, de maneira excepcional, la información necesaria en la base del cráneo y en el hueso hioides para abordar esta investigación [a da fala]”, din os expertos (Junta de Castilla y León, 2001, 214). Escribir e ler, pola contra, supoñen un uso recente da linguaxe verbal, de non máis duns 3000 anos de antigüidade (Suárez, 2000). Pero a linguaxe escrita está evolucionado vertixinosamente.

Presentámolos grandes fitos da súa evolución. O momento inequívoco que sinala o inicio da linguaxe escrita é cando as marcas sobre unha superficie representan a palabra oral: é o que se coñece como principio de fonetización. O seguinte momento importante constitúe o descubrimento do principio alfabético: as marcas na superficie representan os fonemas que constitúen

cada palabra. Para poder utiliza-lo principio alfabético hai que ter consciencia fonémica, é dicir, capacidade para descompoñer cada palabra que dicimos naqueles segmentos mínimos que, sen ter en si mesmos significado, si producen diferencias de significado cando os substituímos por outros (pEso, pAso, pIso...). O terceiro fito constitúeo a invención da imprenta, un paso espectacular, de enormes consecuencias. Nunha visita recente ó mosteiro de Yuso en San Millán de la Cogolla —berce do castelán e do éuscaro— oín dicir que para escribir á man un libro de coro en pergameo era necesario sacrificar uns cen becerraños, pois a pel de cada un só daba para dous folios... Sinalariamos como cuarto momento importante a extensión da alfabetización, aínda que desgraciadamente non se logrou que sexa universal. Nos nosos días estamos asistindo ó establecemento doutro fito, comparable á aparición da imprenta, o das novas tecnoloxías da información e a comunicación (TIC), a “nova alfabetización”.

Pero, ¿que é escribir?, ¿que é ler? Agora que contamos con programas informáticos que converten a linguaxe oral en linguaxe escrita e viceversa, non podemos eludir estas preguntas. Tódolos profesores —os de tódalas materias— teñen que propoñelas en serio, sistematicamente, porque a lectura e a escritura desempeñan un papel central na vida escolar. De ningún xeito é satisfactorio encontrarse profesionais da ensinanza que conciban aínda prio-

ritariamente o escribir como dominio da caligrafía e a ortografía e o ler como decodificación correcta e pouco máis. Esas concepcións de ler e escribir poderían ser sostibles noutros tempos, pero non hoxe en día, porque cada vez se fia máis delgado, cada vez se esixen uns niveis máis sofisticados de lectura e escritura (Morais, 1999).

Para contestar a esas cuestións partamos dunha breve reflexión sobre o falar, a actividade prototípica da linguaxe verbal, como dixemos. O falar consiste nunha negociación do significado a través dunha serie de quendas de palabra, encamiñada a crear unha mesma situación intersubxectiva na mente dos interlocutores. As secuencias orais adoitan estar acompañadas doutros elementos —paralingüísticos, xestuais, espaciais, temporais, etc.— que, en principio, axudan nese proceso de negociación.

Ó escribir e ler non acostuma haber esa presenza simultánea de interlocutores. Incluso entre os dous procesos —escribir e ler— pode mediar un abismo, creado pola distancia, espacial e temporal, polo descoñecemento mutuo, pola diferenza de coñecementos previos e actitudes... Non cabe dúbida de que as tecnoloxías informáticas achegan a linguaxe escrita á linguaxe oral (chatting, correo electrónico, foros...).

Escribir consiste en producir textos eficaces ou funcionais, que non hai que confundir con producir textos utilitarios. Textos eficaces son os que con-



Publicidade dunha pluma Waterman's, 1913. É importante aprender a escribir.

seguen o propósito que pretenden conseguir, calquera que este sexa: informar, explicar, persuadir, crear beleza, ofender, divertir... Textos de moitos tipos, coa súa estrutura-función característica: listas, notas, instrucións, narracións, descricións, argumentacións... Escríbese, polo tanto, cun propósito predominante, o mesmo que se le cun propósito predominante, de entre moitos posibles. O criterio central para avaliar un texto escrito debe ser, consecuentemente, o da eficacia —no sentido que aquí lle estamos dando—, e non outros, como a ortografía, a caligrafía, o uso de barbarismos, etc. Por

exemplo, podemos atoparnos cunha evocación/reproducción escrita dun texto mandado ler antes comprensivamente que sexa moi eficaz, porque o escolar nos demostra que entendeu moi ben o texto, pero que a penas sexa lexible, pola mala calidade da letra, ou que teña moitas faltas de ortografía ou presente barbarismos (porque quizais a lingua do texto lido e escrito non sexa a lingua dominante do escolar). E, ó contrario, podemos atopar unha lembranza escrita do mesmo texto cunha letra moi ben feita, sen faltas de ortografía..., pero ineficaz (o texto revela que non se conseguiu o obxectivo proposto, ler comprensivamente).

Non se pode lograr un texto eficaz —co propósito predominante que sexa— se non se manexan adecuada e recursivamente unha serie de procesos cognitivos: se non se analiza a situación comunicativa (o propósito do texto, a audiencia, os condicionantes da tarefa...), se non se xera un contido adecuado e se organiza, se non se lles presta atención ás múltiples facetas da redacción ou textualización (léxico, sintaxe, ortografía...), se non se revisan e perfeccionan os sucesivos borradores do texto... A produción dun texto eficaz é un proceso complexísimo, difícil, disto se derivan precisamente as tremendas potencialidades educativas da composición de textos. Por iso, o produto resultante dese proceso converteuse nunha das metáforas favoritas dos nosos días (lía hai pouco nun xornal galego este título: “A cidade como texto”).

Para ser eficaz, un texto ten que reunir unha serie de características, unhas máis fundamentais ca outras. Son fundamentais: que teña un contido coherente e interesante, que estea suficientemente cohesionado (é dicir, que estean ben tecidas unhas formas lingüísticas con outras), que estea ben calibrado en función do lector (en especial que estea ben calibrada a información explícita e a implícita, para, así, optimiza-la actividade do lector, para mellora-la súa profundidade de procesamento do texto)...; son aspectos esenciais: que estea ben estruturado, sinalizado, que teña un léxico apropiado...; aspectos moi importantes, aínda que non tanto como os anteriores son: que non teña faltas de ortografía, que se entenda ben a letra, que estea ben presentado... ¡Que ninguén entenda mal! Tódolos aspectos son importantes, pero non igual de importantes. A priorización é aquí, como o adoita ser en tódalas ordes da vida, unha cuestión crítica. Como mostra de que persoalmente tamén lles concedo importancia ós aspectos máis superficiais podo dicir que estes últimos cursos veño deseñando e implantando programas para mellora-la letra (incluso destinados ós meus alumnos universitarios), e que unha das cousas que máis me gustaba facer como profesor de lingua era axudar a que os meus alumnos aprendesen o uso dos acentos gráficos...

Consideremos agora a actividade de *ler*, a outra cara distinta da mesma moeda, do proceso unitario da comunicación escrita (por iso escribín no

título deste apartado “escribir/ler”, escribir primeiro, porque non se pode ler se antes non se escribiu algo...). A natureza de ler pode variar moito segundo o propósito que se persiga coa lectura (obter unha idea xeral do texto, localizar unha determinada información, axuizar criticamente o contido ou a súa forma, etc.), segundo os tipos de texto que se lean (por exemplo, non é o mesmo ler un texto literario, normalmente aberto, que textos científicos ou técnicos, precisos, pechados), etc. Pero quizais conveña destaca-lo seguinte concepto de lectura comprensiva/intensiva: ler consiste en construír/producir unha representación mental coherente, estruturada, xerarquizada... da situación real ou imaxinaria á que o texto se refire. Nos textos literarios é certo que adoitan adquirir un relevo especial as formas lingüísticas, a representación superficial do texto (Zwaan, 1996), pero xeralmente o que nos interesa é comprende-la situación á que se refire, e este non é máis ca unha ferramenta (Kintsch, 1994). Para lograr esa representación mental coherente temos que poñer en xogo os nosos *coñecementos previos* do mundo —moi ligados ó dominio do vocabulario—, e do tipo de texto: para ir xerando inferencias, ás veces imprescindibles para que a representación resultante sexa coherente, para facer prediccions, para ir estruturando e xerarquizando o contido...

Por suposto, unha vez que se comprendeu o texto, ou mellor dito, a situación á que fai referencia, procede

exercer unha actitude crítica sobre esa representación mental, avaliala criticamente. Se isto sempre foi un ideal educativo, nos nosos días éo moito máis. Hoxe ninguén selecciona nin valora a información que se pon na *rede* (McFarlane, 2001). O lema da “13th European Conference on Reading”, que se realizará no 2003, na capital de Estonia, é “Reading is Writing is Thinking” (“Ler é Escribir é Pensar”), que subliña o mesmo tipo de interrelación en que se insiste neste traballo.

Falar e escribir/ler teñen que selos piares da arquitectura curricular polo que á linguaxe verbal se refire (Alarcos Llorach, 1994; DFE, 1995). Cando esa arquitectura é moi complexa (como ocorre nos DCB españois e desenvolvementos subseguintes) é difícil ve-lo bosque, a visión de conxunto, o norte, que é o que nunca hai que perder de vista.

3. IMPORTANCIA DA LINGUAXE ESCRITA

Teño diante de min unha guía de cómo estudar (Barrass, 1996). O título do primeiro capítulo é “Juzgado por tus escritos”. Barrass refírese a que escribir con eficacia é a base do éxito escolar. Pódese dar ó epígrafe un sentido máis amplo: os demais, na vida ordinaria, xúlgannos, en gran medida, a partir dos textos que producimos, sexan orais ou escritos. Xúlgannos como coherentes ou incoherentes, interesantes ou aburridos, orixinais ou meros repetidores... Un bo argumento

para motiva-los adolescentes a mellora-la produción dos seus textos.

Un refinado dominio da lectura e a escritura é esencial para poder progresar no ámbito escolar, xa que case todo o que se fai na escola implica a lectura e a escritura, incluso ese momento crucial dos exames. Rúbricas como “ler para aprender”, “linguaxe escrita nas áreas de contido”, “lectoescritura ampliada”, “nova alfabetización”... din ás claras que a linguaxe escrita xa non se pode considerar como un ámbito propio das materias de Lingua, nin restringir á lectura de textos literarios. A énfase actual no estudio independente, as universidades virtuais... non fan senón subliña-la importancia de ler e escribir ben.

Non digamos xa a importancia na vida profesional. Oíalle dicir hai pouco ó Dr. Salvato Trigo, Rector da Universidade portuguesa Fernando Pessoa, que a documentación escrita utilizada na fabricación dun Boeing pesaba máis có que un destes avións pode transportar. ¡Que traballo non require hoxe en día o manexo dunha gran cantidade de información escrita! Coñecín recentemente o test canadense de lectura TOWES, elaborado con documentos auténticos que adoitan ter que le-los traballadores da industria da construción (Fownes, 2001). ¿E en que traballo non se utilizan hoxe ordenadores, e quen pode chegar a manexalos con soltura sen ter un bo nivel en linguaxe escrita?

A linguaxe escrita ten que ver co que puidesemos chamar participación cidadá. Quen non manexa ben e con confianza a linguaxe escrita convértese en algo así como un minusválido, que non ten tal condición recoñecida oficialmente e carece de apoios para satisfacer as súas necesidades especiais. É un marxinado. Non se decata do que está pasando, non pode exercer unha actitude crítica ante o enorme bombardeo de información indiscriminada á que estamos sometidos, non pode plasma-la súa propia opinión/argumentación sobre temas que lle afectan localmente, etc.

Para terminar esta breve explicación do que todos realmente sabemos, quixese destaca-la función epistémica (isto é, en relación coa elaboración do noso coñecemento) que ten a composición escrita, cando esta se expón adecuadamente, como un *proceso* complexísimo que require revisións e máis revisións, borradores e máis borradores (Camps e Ribas, 2000), e non como un mero produto.

O texto escrito é como un espello no que se vai reflectindo o noso pensamento. Mirádonos nese espello, podemos observa-lo noso propio pensamento, e esa autoobservación é a base para poder transformalo, reorganizalo, desenvolve-lo, analízalo... (Scardamalia & Bereiter, 1992). Algo semellante podemos facer sobre textos orais gravados en magnetófono, pero é máis fácil facelo con textos escritos, sobre todo se se utiliza o procesador de textos, que facilita a copia dos sucesivos

borradores, permite mover porcións de texto dun sitio a outro, corrixir, suprimir... Son tantas as potencialidades educativas da composición escrita que algunha escola de formación do profesorado sueca (Persson, 2001) está utilizando a *escritura reflexiva* como unha das ferramentas fundamentais do seu currículo.

4. A LINGUAXE ESCRITA Ó LONGO DO CURRÍCULO

Todo profesor —isto é, non só os de Lingua— ten que sentirse involucrado no desenvolvemento da linguaxe escrita dos seus alumnos e, para poder desempeñar ben o seu papel, é imprescindible que teña un concepto aceptable nos nosos días da natureza das actividades de ler e escribir. Así mesmo, ten que ser capaz dunha visión panorámica que abarque o currículo destas dúas ferramentas ó longo de toda a escolaridade. Esta visión global ten que facelo consciente do significado dunha actividade puntual dentro do conxunto e permitir distingui-los efectos a curto, medio e longo prazo. Se o profesor carece desta visión panorámica, non poderá facer nacer no escolar unha necesaria conciencia de unidade (ninguén dá o que non ten...) e as aprendizaxes corren o perigo de atomizarse e resultar carentes de sentido.

Pero, claro, para que sexan realizables os desiderata mencionados no parágrafo anterior, é necesario que o currículo de linguaxe escrita teña unha



Collaut-Valera, Monumento a Campoamor, 1914, Madrid. "¡Cuántas cosas le diría si supiera escribir!"

arquitectura sinxela e estea formulado en termos comprensibles para profesores, pais e alumnos. Só así será posible a imprescindible comunicación entre tódalas partes. A arquitectura curricular actual no Estado e na Comunidade Autónoma de Galicia é, comparada coa doutros países, demasiado complexa e academicista (Suárez, 2000, cap. 5).

Hai outro feito que dificulta que haxa unha política lingüística unitaria en todo o centro educativo: existen marcos teóricos e institucións distintas para a ensinanza da primeira lingua, a

segunda lingua e a lingua estranxeira. Creo que chegou o momento de adoptar un marco teórico único, que abarque tódalas linguas, os tres ámbitos mencionados. Ó le-lo libro *The care and education of bilingual children. An introduction for professionals* (Baker, 2000), vese esta necesidade con absoluta nitidez. Sei que o que estou dicindo pode soar a revolucionario, pero chegou a hora de ter un marco único, *multilingüe e multicultural*, como punto de partida normal (o exótico e problemático é o monolingüismo e o monoculturalismo). O que une a tódalas linguaxes verbais e a súa ensinanza-aprendizaxe é máis có que as separa, que é o superficial (significantes, ortografía, etc.). Espero que os dous primeiros apartados deste traballo transmitisen esta idea con eficacia.

Un corolario do que estou dicindo é que en Educación Secundaria non debería haber seminarios/institucións separadas para galego, castelán, lingua estranxeira, equipo de normalización lingüística..., porque se se divide de feito —incluso mediante tabiques— non vale despois pensar que todo se arranxa cun texto legal que diga que hai que coordinarse. Isto lémbrralle a un o pensamento máxico, no que se confunden os desexos coa realidade, as palabras cos seus referentes.

Sinxelamente, por unha parte, é máis fácil conseguir unha política unitaria de centro en canto ó desenvolvemento do currículo de linguaxe escrita se tódolos profesores de Lingua están integrados nun mesmo departamento,

e, por outra, é máis fácil coordinar ese departamento de linguas cos das “áreas de contido”. Nas últimas décadas estes últimos víronse obrigados, por exemplo, a desenvolver pola súa conta —isto é, sen a colaboración dos departamentos de Lingua— programas de mellora da comprensión lectora para que os alumnos puidesen utilizar con eficacia os libros de texto (Suárez, 1997).

A continuación presentarei, por niveis educativos, algúns aspectos sobre o currículo de linguaxe escrita nos que se insiste na literatura especializada actual. Trátase de dar unha impresión xeral do que se considera o talante predominante, non dunha presentación exhaustiva. Os obxectivos permanentes ó longo do currículo da linguaxe escrita, e á vez terminais, terán que se-los que bocexei no epígrafe 2º deste traballo.

4.1. EDUCACIÓN INFANTIL

De 0 a 6 anos debe ter prioridade o desenvolvemento da linguaxe verbal oral, na que terá que apoiarse a escrita, polo menos nos primeiros anos. A través da conversa cos adultos (pais e profesores), os nenos teñen que ir mellorando a súa pronuncia, morfosintaxe e léxico, e ir adquirindo sensibilidade comunicativo-pragmática. Pero tamén terán que ir adquirindo e aprendendo moitos coñecementos acerca da linguaxe escrita (IRA/NAEYC, 1998). Hoxe considérase a alfabetización como algo *emerxente*, como unha competencia que xorde pouco a pouco dun contorno

marcado polo que veño denominando paisaxe alfabética (interpretada tamén dinamicamente: o contorno do neno está cheo de usos da linguaxe escrita, de eventos e prácticas de lectoescritura). A idea de que hai que esperar a un momento de madurez para poder iniciarlo escolar na linguaxe escrita está superada (imaxinémo-las nefastas consecuencias que tería que as nais agardasen tamén a un momento de madurez para lles ensinarlles a falar ós seus fillos...). Esa idea estaba baseada nunha concepción superficial/mecánica da lectura/escritura e tamén —congruentemente— na crenza errónea dunha estreita dependencia da linguaxe escrita do desenvolvemento psicomotor (Maruny, Ministral e Miralles, 1995). A tremenda importancia deste último non necesita de tal xustificación.

Por certo, unha pequena paréntese, convén lembra-la gran variabilidade madurativa dos escolares. Unha regra práctica é pensar que entre nenos dunha determinada idade cronolóxica (3 anos, por exemplo) hai nenos de tres idades madurativas (2, 3 e 4 anos).

Para tratar de transmitirlo tipo de traballo que se debe facer na etapa infantil en relación coa linguaxe escrita, referireime brevemente a un par de actividades:

A primeira, a lectura diaria dun conto por parte da profesora ós escolares sentados na alfombra. É unha actividade sinxela que se pode converter no pretexto/eixo de numerosas actividades lingüísticas, a través da conver-

sa: aumento do vocabulario, incipientes reflexións sobre as palabras que dicimos e oímos (para desenvolver, por exemplo, a consciencia silábica e fonémica), desinhibición dos máis tímidos, desenvolvemento dunha actitude positiva cara ós libros...

A segunda, os “dictados” dos alumnos á profesora (Smith, 1994). A profesora actuará de escribente do texto que o escolar queira escribir, reforzando así o sentimento de autoría/propiedade das mensaxes por parte dos escolares. A estimulación da escritura espontánea —deixando que o alumno vaia reinventando activamente a ortografía— será un complemento ideal de *escritura compartida*, así como a utilización de procesadores de texto que lle permitan ó alumno ver impresos os seus textos en diferentes tipos de letra.

Os profesores de Educación Infantil teñen que constituírse en orientadores dos pais en relación co proceso de adquisición/aprendizaxe da linguaxe escrita, sabendo que a sensibilidade destes variará moito. Esta orientación irá desde asegurarse que os pais manteñen concepcións defendibles hoxe en día da natureza de ler/escribir ata cuestións máis puntuais, como que tipo de letra empregar ou cómo lerlles con sentido didáctico un conto ós seus fillos.

4.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

Trátase dun nivel educativo obrigatorio, no que non pode faltar unha iniciación sistemática á linguaxe escri-

ta, tendo moi en conta que tódolos escolares, en maior ou menor medida, xa aprenderían unha cantidade enorme de cousas acerca da linguaxe escrita (para qué e cándo se utiliza, en qué sentido se le e se escribe, recoñecemento dalgunhas palabras, coñecemento do nome dalgunhas letras, importancia que lle conceden os maiores..., incluso bastantes xa dominarán o código escrito, saberán “ler” e “escribir”, como eles se apresurarán a proclamar).

Hai que diferenciar dúas subetapas: unha, de *iniciación* á linguaxe escrita (o ideal é que abarque o segundo ciclo da Educación Infantil e o primeiro ciclo da Educación Primaria); outra, de *extensión* ou desenvolvemento (desde os 8 anos aproximadamente ata o final da escolaridade). Ultimamente aumentou a nosa sensibilidade acerca do que hai que facer nesta segunda subetapa, en congruencia cunha concepción máis refinada da natureza da linguaxe escrita.

Un exemplo precioso do que se pode facer nos dous últimos ciclos de Educación Primaria témolo no libro *Aprender a leer y escribir textos de información* (Wray e Lewis, 2000). Móstranos cómo amplia-las interaccións dos escolares cos textos escritos, cómo *aprender cos textos* —moi distinto de aprender a ler textos...—, cómo integra-las técnicas de estudo no currículo ordinario, cómo utilizar textos escritos na realización de proxectos.

O que se dixo no apartado 2 (“Falar e escribir/ler”) suxire as fronte-

nas que hai que traballar. O profesor ten que ter ese marco de aspectos profundos da linguaxe escrita (eficacia, coherencia, cohesión, calibración, etc.), eses obxectivos permanentes de lectura e escritura, na súa cabeza —máis ca nunha programación escrita, aínda que isto tamén é aconsellable—, porque así poderá aproveitar esas maravillosas oportunidades que se presentan ocasionalmente para traballar sobre eles. Pero hai que tratar de xeito sistemático a sensibilización ante a xeración de inferencias ó ler, cómo resumir un texto, cómo utiliza-los distintos mecanismos da cohesión textual, cómo redactar unha nota que sexa funcional, etc.

Un obxectivo inescusable ten que ser que os escolares terminen o primeiro ciclo de Educación Primaria sabendo utilizar un procesador de textos (McFarlane, *op. cit.*). No contexto dun traballo que realicei con rapaces do Programa de Diversificación Curricular dun instituto do medio urbano galego durante o curso 1999-00, tiven a oportunidade de comprobar que un 40% dos escolares de 3º e 4º de ESO contestaba “non” á pregunta “¿Escribiaches algunha vez cun procesador de textos nun ordenador?”. Non se trata de que haxa no centro uns cantos ordenadores que utilizan algúns profesores... Ten que haber un par de ordenadores por aula para que os utilicen os escolares diariamente. Sobran medios materiais, pois non sabemos qué facer coas máquinas que se nos van quedando anticuadas pero que serven para satisfacer a necesidade á que me estou

a referir. Hai que adaptarse ós tempos. ¡Quen se empeñaría en seguir utilizando a táboa encerada e o estilo, que eran os útiles normais hai tan só 50 anos! O procesador de textos é unha ferramenta estupenda para traballar no proceso de revisión dos textos, cos sucesivos borradores (McFarlane, *ibídem.*).

4.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Na Educación Secundaria ten que continua-la aprendizaxe da lectura e a escritura. Soamente cando se reducen estas actividades ó dominio do código (descodificar e codificar, e pouco máis) se pode pensar que o alumno xa sabe todo o que tiña que saber ó respecto. Non custaría presentar evidencias de que non se lles dedica moita atención a estas actividades en Educación Secundaria. Por exemplo, na enquisa á que me referín anteriormente, realizada a finais de maio, aproximadamente o 75% dos escolares de 3º e 4º de ESO manifestaron que non fixeran ningunha composición escrita durante todo o curso ou só unha ou dúas.

Profesores e escolares de Educación Secundaria teñen que ser conscientes de que os obxectivos fundamentais das clases de Lingua seguen sendo aprender a ler e escribir. A reflexión sobre a lingua ten que facerse a partir destas actividades, en lugar de ensinar Gramática de forma illada (“Ensinar gramática non serve para nada”, decía o académico Alarcos, nas súas declaracións ás que xa fixen referencia; cría que o mellor método para cultiva-la lingua era falar, ler e escribir).

Respecto ó tempo dedicado á Literatura, aínda que imprescindible, por suposto, ha de se ter en conta, sen embargo, que a gran maioría dos textos que se utilizan na vida cotiá non son literarios e non se procesan como os literarios (Zwaan, *op. cit.*). Desde logo, non pode sosterse que os escolares aprenderán a escribir textos eficaces polo simple feito de expoñelos a modelos literarios...

Os adolescentes e mozos teñen capacidade para aprender cousas que non podían aprende-los rapaces de menor idade. En lectura poderán aumenta-la súa sensibilidade cara a cuestións como:

—a necesidade de ler estratexicamente, é dicir, de forma diferente, segundo os propósitos lectores,

—a importancia de activa-los coñecementos previos relativos ó tema do texto para xerar inferencias que completen o que se di explicitamente,

—a utilidade de activa-los coñecementos previos referidos á estrutura característica do tipo de texto que estamos a ler (narración, argumentación, comparación...), porque isto nos axudará a capta-la organización do texto, a facer predicións, etc.

—a distinta importancia das ideas do texto (non se pode dicir que se comprende un texto se non se captaron as súas ideas principais).

En escritura poderán aumenta-la súa sensibilidade en canto a cuestións como:

—a adaptación do texto á función que persegue,

—a necesidade de ter en conta coñecementos, lingua, actitudes, intereses... do lector, para calibrar en consonancia o texto,

—a importancia da planificación,

—a necesidade de revisa-lo texto, realizando sucesivos borradores ata conseguir unha redacción aceptable,

—a importancia que se lle concede nos nosos días á calidade de edición.

E non se trata de mandar facer composicións na casa e corraxilas todas, marcando con lapis vermello as faltas de ortografía... Isto supón unha carga insoportable para os profesores e probablemente non sexa moi eficaz, porque se está incidindo no produto final e non no instante en que está tendo lugar o proceso de composición... A composición escrita ten que facerse durante o tempo da clase (en gran grupo e pequeno grupo). O informe da investigación citada de Camps e Ribas ilustra cómo se pode realizar este traballo, no seu caso centrado no proceso de revisión.

A realización de traballos que requiran a utilización e integración de datos procedentes de fontes de información diversas é inescusable actualmente (Wiley e Voss, 1999). Agora xa non utilizáremo-lo ordenador como procesador de textos senón para acceder a Internet. Os profesores das áreas de contido teñen que incorporar nas súas programacións *cómo ler para apren-*



Ex libris de Rockwell Kent, século XX. Aprender a ler e ler para aprender.

de-los textos das materias que imparten e *cómo realizar traballos escritos* de distintos tipos (Cazón, 2001). É unha maneira de integra-lo fundamental das técnicas de estudio no currículo ordinario. Nunha sala de espera oínlle dicir a unha rapaza duns 17 anos, que comentaba cos seus acompañantes os libros que estaba lendo: “Gústame ler, pero non me gusta estudar”. Tomei nota da expresión, porque reflicte moi ben o diferente que é ler por pracer (textos

literarios, normalmente) de ler para aprender (textos expositivos, informativos, de estudio).

O traballo que mencionei anteriormente, para mellora-la composición escrita dos escolares dun Programa de Diversificación Curricular, servíume para constata-lo adecuada que é para este nivel educativo a produción de textos de opinión (argumentativos): ¿a que adolescente ou mozo non lle gusta opinar acerca de case todo e que os seus compañeiros escoiten as súas opinións? Ademais trátase dun tipo de textos importante tamén desde outros puntos de vista (epistémico, da participación cidadá...).

Recentemente adoptouse a medida de aumenta-lo tempo lectivo de Lingua en Educación Secundaria. Non creo que a cuestión sexa tanto aumenta-lo tempo como mellora-la calidade do que se fai dentro do tempo dispoñible. Baixo o rótulo “clase de Lingua”, agóchanse realidades moi distintas. Hai que se asegurar de que o que se fai nesos períodos paga a pena. Desde logo, a dinámica diaria non pode se-la de “abre o libro pola páxina...”, que supón intentar adaptar escolares moi diversos a un único libro, cando o que hai que facer é xusto o contrario; ademais, é unha práctica que pode chegar a ser aburridísima... Un libro debe ser unha ferramenta heurística, non un catecismo.

Algún profesor invoca como criterio rector da súa actuación a necesidade de desenvolve-lo programa ofi-

cial, que só uns poucos escolares poden seguir. Hai outros principios pedagóxico-didácticos máis básicos ca ese. Para o cognitivista Ausubel o máis importante é o seguinte: “Se tivesemos que reducir toda a Psicología pedagóxica a un principio único diríamos: “Descubre lo que sabe el educando y enseña... en consecuencia” (citado en Entwistle, 1987, 41).

No suplemento de *ByN Dominical*, do 4 de marzo último (96), aparecía un artigo de Joan Barril titulado “Leer, escribir y hablar”. Paga a pena transcribi-lo primeiro parágrafo:

El otro día conversaba con un rector de universidad [...]. Me decía: “¿Qué quieres que te diga? El problema no es si la universidad sirve a las empresas, a la sociedad o al saber. La cuestión no estriba en si la universidad se está haciendo más tecnológica y menos humanista. Lo único que importa es que la gente que salga de la universidad sepa leer y escribir.

Os profesores de Universidade estamos nunha posición privilexiada para comproba-lo nivel de linguaxe escrita con que saen da escolaridade obrigatoria os alumnos con máis éxito, porque temos que ler e cualificar centos de traballos escritos tódolos anos. O nivel xeral é baixo. Moitos suspensos prodúcense porque o examinando nin sequera comprende preguntas referidas a cuestións da vida cotiá —non existe a menor coherencia entre a resposta e o preguntado—, e non falemos xa da organización, o rexistro... e incluso a presentación.

Para terminar, insistirei unha vez máis na idea principal deste traballo. Soamente cando os profesionais da ensinanza teñen un concepto suficientemente rico e actualizado da natureza da linguaxe escrita —de ler e escribir— poden axudar diariamente nas clases a que os seus alumnos persigan obxectivos relevantes neste ámbito curricular. A énfase principal non pode poñerse na metodoloxía didáctica: o máis importante é atinar no que se intenta alcanzar; todo o demais ten moito de arte pedagóxica, de imaxinación (pódese e débese chegar ó mesmo destino por distintos camiños, polo que aconsellen as circunstancias). As novas tecnoloxías da información estannos axudando a separa-lo gran da palla da linguaxe escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994): “Declaracións”, *La Voz de Galicia*, 11 de maio, 67.
- Álvarez Angulo, T. (1998): *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Madrid, Octaedro.
- Baker, C. (2000): *The Care and Education of Bilingual Children. An Introduction for Professionals*, Clevedon, U.K., Multilingual Matters.
- Barrass, R. (1996): *Students Must Write. A Guide to Better Writing in Coursework and Examinations*, London, Routledge.

- Camps, A., e T. Ribas (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, MECD/CIDE.
- Cazón, R. (2001): "Producción de trabajos académicos", en A. Suárez *et al.*, *Cómo estudiar con eficacia en la Universidad*, Santiago de Compostela, ICE da Universidade de Santiago de Compostela.
- D.F.E. (1995): *English in the National Curriculum*, London, HMSO.
- Entwistle, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Fownes, L. (2001): *TOWES. Test of Workplace Essential Skills*, Calgary, Bow Valley College Printing Services.
- I.R.A./N.A.E.E.C (1998): *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children*, Newark, N.J., I.R.A.
- Junta de Castilla y León (2001): *Atapuerca. Nuestros antecesores*, Burgos, Junta de Castilla y León.
- Kintsch, W. (1994): "Text Comprehension, Memory and Learning", *American Psychologist*, v. 49, 4, 294-303.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, C.U.P.
- Maruny, LL., M. Ministral e M. Miralles (1995): *Escribir y leer*, I-III, Madrid, MEC/Edelvives.
- McFarlane, A. (2001): *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*, Madrid, Aula XXI/Santillana.
- Morais, J. (1998): *El arte de leer*, Madrid, Visor/Aprendizaje.
- Persson, U-B. (2001): "Reflective Writing as a Learning Tool in Teacher Education", en *Book of Abstracts. 12th European Conference on Reading: Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy*, Dublin, July 1-4.
- Scardamalia, M., e K. Bereiter (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Smith, B. (1994): *Through writing to reading*, London, Routledge.
- Suárez, A. (1997): "El tratamiento de la lectura en el ámbito español", en *I Jornadas Pedagógicas Nacionales de Lectoescritura*, organizadas pola Asociación Española de Lectoescritura, Madrid, 31 de maio.
- Suárez Yáñez, A. (2000): *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*, Madrid, Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge, The M.I.T. Press.
- Wiley, J., e J. F. Voss (1999): "Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just

memory from text”, *J. of Educational Psychology*, 91, 301-311.

Wray, D., e M. Lewis (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata.

Zwaan, R. A. (1996): “Toward a Model of Literary Comprehension”, en B. K. Britton e A. C. Graesser, *Models of Understanding Text*, Mahwah, N.J., L.E.A.



SUÁREZ YÁÑEZ, Andrés: “Linguaxe escrita e currículo, hoxe”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 215-231.

Resumo: Este texto aborda basicamente tres cuestións: a natureza da linguaxe escrita, segundo se pode percibir desde a atalaia do noso tempo; a importancia de acadar un bo dominio na lectura e na escrita, tanto desde o punto de vista escolar coma profesional, persoal, epistémico, etc.; e algunhas consideracións sobre o currículo de lectura e escritura ó longo da escolaridade, que recollen algunhas énfases actuais. No seu conxunto, unha visión panorámica, impresionista, do papel da linguaxe escrita no currículo.

Palabras chave: Linguaxe escrita. Currículo. Escribir para aprender. Ler para aprender. Textos eficaces. Coñecementos previos. Técnicas de estudio. Tecnoloxías informáticas.

Resumen: Este texto aborda básicamente tres cuestións: la naturaleza del lenguaje escrito, según puede percibirse desde la atalaya de nuestro tiempo; la importancia de alcanzar un buen dominio en lectura y escritura, tanto desde el punto de vista escolar, como del profesional, personal, epistémico, etc. ; y algunas consideraciones acerca del currículo de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad, que recogen algunos énfasis actuales. En conjunto, una visión panorámica, impresionista, del papel del lenguaje escrito en el currículo.

Palabras clave: Lenguaje escrito. Currículo. Escribir para aprender. Leer para aprender. Textos eficaces. Conocimientos previos. Técnicas de estudio. Tecnologías informáticas.

Summary: This paper deals with three basic questions: the nature of present-day written language; the importance of achieving a good command of reading and writing, both from the point of view of teaching and from professional, personal or epistemological perspectives; and some considerations on the reading and writing school curricula which include some of the current emp-

hases. As a whole, this will be a panoramic and impressionistic view of the role of written language in the curricula.

Key-words: Written language. Curriculum. Learning through writing. Learning through reading. Effective texts. Previous knowledge. Studying techniques. Computer technology.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 30-09-2001.



O INVESTIMENTO EN CAPITAL HUMANO POR PARTE DOS EMPREGADOS PÚBLICOS: ALGUNHAS REFLEXIÓNS

*Alberto Vaquero García**
Universidade de Vigo
Campus de Ourense

I. INTRODUCCIÓN

A elección entre estudar e non estudar, á parte das connotacións subxectivas que pode ter, debe tamén considerarse como unha elección racional por parte do individuo.

Desde este punto de vista, a educación é un dos múltiples bens ós que pode acceder un consumidor se satisfai certo prezo. Cada individuo, en función da súas capacidades económicas e persoais, escollerá aquel nivel de educación para o que o custo marxinal de adquirir unha unidade adicional de educación se iguala ó beneficio marxinal da última unidade recibida.

Partindo do suposto de racionalidade na demanda de educación, o obxectivo deste traballo é analizar as diferencias que, en materia educativa, se poden observar entre os empregados públicos e privados.

O artigo que a continuación se presenta está dividido en catro aparta-

dos. O primeiro trata de xustificar cómo a estrutura laboral nos sectores público e privado pode condicionalo nivel educativo. No segundo, analízase a recente evolución do emprego público e privado e a súa relación co nivel educativo. O terceiro apartado estudia os rendementos económicos da educación nos dous ámbitos. Finalmente, no último dos epígrafes sinalase un conxunto de conclusións a partir dos resultados presentados.

II. A ESTRUCTURA LABORAL NO SECTOR PÚBLICO E PRIVADO E A DEMANDA DE EDUCACIÓN

Que a estrutura laboral dentro do sector público é distinta á que observamos no ámbito privado é un feito totalmente constatable. Precisamente por iso é necesario sinalar ata qué punto estas diferencias poden condicionalo nivel educativo dos traballadores. O obxectivo deste primeiro apartado é tratar de delimitar cáles

* Profesor Propio de Economía Aplicada.

poden ser esas características e a súa potencial relación co investimento en educación dos individuos¹.

Como é coñecido, o requisito previo para obter un posto de traballo no sector público pasa por aprobar unha oposición, un concurso ou un concurso-oposición. A entrada no sector privado faise a través dun proceso de selección, previa presentación dun conxunto de méritos por parte do aspirante.

Se supoñemos que o individuo actúa de forma racional, e sabendo que o consumo de educación ten un prezo, o comportamento esperado, en canto á decisión de aumentalo seu nivel educativo, dependerá das súas expectativas sobre as posibilidades de encontrar un traballo e o salario percibido. Desta forma, maximizará o rendemento esperado do seu investimento educativo, suxeito a unha restricción de custos tanto directos como indirectos².



Estudiantes da escola de obreiros fundada en Madrid por Diego María de Quesada, (*La Ilustración República Federal*, 1871). A ensinanza viuse fomentada polo enriquecemento e as necesidades de man de obra cualificada.

1 En Vaquero (1999) analízase a recente evolución para a economía española entre educación e emprego.

2 O investimento en educación ten un conxunto de custos directos e indirectos. Dentro dos primeiros encóntrase o gasto en tempo, por parte do individuo que estudia, en libros, etc. Dentro dos custos indirectos incluíriase a renda non obtida por estar estudando.

Ademais, o gasto en educación por parte do suxeito verase condicionado por moitos factores; así por exemplo, se existe un importante nivel de rotación no emprego, o período de amortización do investimento educativo será maior.

Para poder introducir as variables educativas como factores explicativos co obxecto de entender a decisión sobre a demanda de educación do individuo, pódese adaptar a proposta de Albi *et al.* (1998) ó analizar as características dun posto de traballo no sector privado fronte a un no sector público.

En primeiro lugar, a incorporación no ámbito privado prodúcese en función das habilidades e do nivel educativo da persoa, despois dunha preselección entre un conxunto de candidatos.

O acceso ó sector público, tanto na vertente da funcionarización como a contratación laboral, baséase, en pasar unha oposición (funcionario) ou ser seleccionado por un concurso de méritos (persoal laboral). Ó ter que aprobar un exame, ademais de achegar un título académico³, as esixencias para entrar no sector público adoitan ser maiores ás existentes no sector privado.

En segundo lugar, a relación entre o desempeño dunha actividade no sec-

tor privado e o salario queda suxeita ó resultado da actividade, de forma que os postos de traballo mellor remunerados levan consigo maiores doses de responsabilidade, preparación e produtividade. Esta relación, aínda que tamén se obtén para o sector público — un maior grao de responsabilidade supón un maior soldo— resulta máis evidente, dadas as maiores diferencias salariais, no sector privado.

En terceiro lugar, a promoción profesional no sector privado responde a un conxunto de méritos individualizables e de recoñecemento. Ademais, no sector público non cabe nin o despedido nin a relegación como vías de saída do sistema, situación si contemplada para os empregados do sector privado.

Polo contrario, o sistema de remuneración para os empregados públicos non adoita ter en conta ningún índice de produtividade dos traballadores, ó estar prefixado de antemán. Así mesmo, a carreira administrativa encóntrase fortemente vinculada a un sistema de promocións baseado principalmente na antigüidade na Administración e na necesidade de cubrir unhas vacantes.

En cuarto lugar, a condición de empregado público, sobre todo no caso do funcionario, outorga un amplo conxunto de dereitos, entre os

³ Na actualidade os postos na Administración Pública encóntranse divididos en cinco grupos e trinta niveis. Os grupos responden á titulación académica do aspirante. Os niveis responden tanto ó nivel de estudos como á responsabilidade do posto de traballo. A retribución do empregado público encóntrase moi vinculada ó grupo e en menor grao ó nivel.

que destacan a permanencia no posto de traballo de por vida para os funcionarios e unha alta seguridade no posto de traballo para os contratados de carácter fixo.

Sen embargo, os empregados públicos teñen que incorrer noutros custos, como son, a incompatibilidade para o exercicio doutros postos públicos e privados⁴, que non é tan rixida para os traballadores do sector privado.

A circunstancia anterior pode limitar, nalgunha medida, o proceso de novas inversións educativas unha vez que se conseguiu unha praza. Non obstante, a permanencia no posto de traballo⁵ pode fomentar un maior investimento inicial en educación e un aumento posterior como consecuencia dos procesos de promoción interna, polo que o efecto neto sobre a demanda de educación non está claro. A todo isto hai que lle enga-

dir, que o proceso de amortización do investimento en educación é moito máis rápido e seguro no sector público ca no privado.

III. A EVOLUCIÓN DO EMPREGO PÚBLICO E PRIVADO NOS ÚLTIMOS ANOS

A evolución do emprego público durante os últimos anos presenta un conxunto de características que non se observan no sector privado⁶.

O número de empregados públicos, medido a través da Enquisa de Poboación Activa (EPA), experimentou un crecemento moi importante nos últimos vinte anos ó pasar dunha contía de pouco máis de 1.534.000 traballadores en 1980, a máis de 2.329.000 no 2000⁷. O máximo histórico da serie alcázase en 1997 cunha cifra próxima ós 2.260.000 (Gráfico 1).

4 Na actualidade, o sistema de incompatibilidades para o exercicio de actividades distintas ás do seu emprego habitual está regulado pola Lei 53/1984, de 26 de decembro, de incompatibilidades do persoal ó servizo das Administracións Públicas (BOE de 4 de xaneiro de 1985).

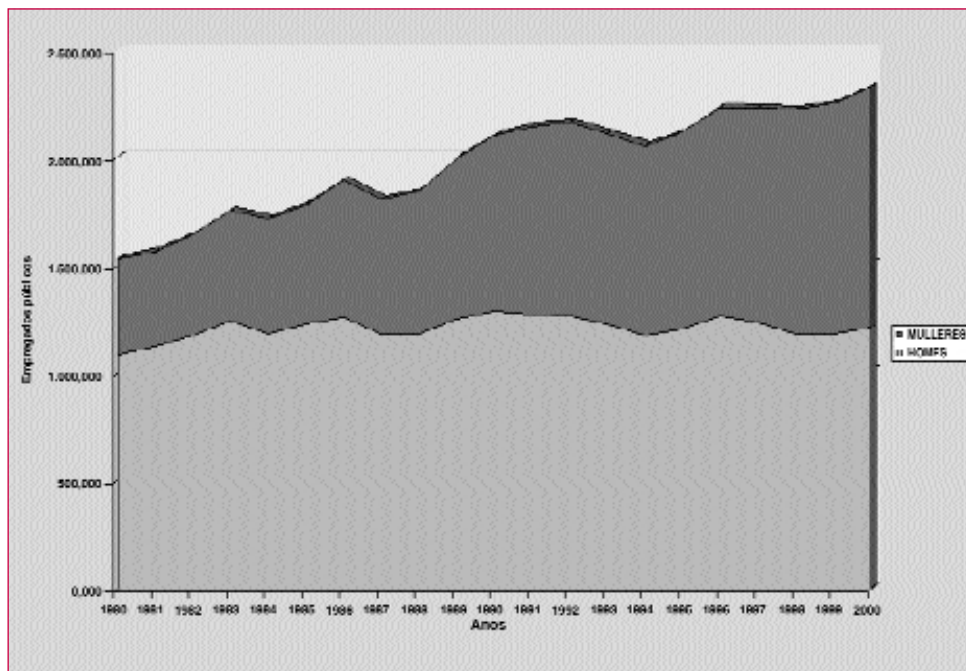
5 Para o caso do personal funcionario o dereito a un posto de traballo é practicamente de por vida. Para o persoal laboral, a permanencia no posto de traballo dependerá, en gran medida, do tipo de contrato; se é fixo, a súa relación laboral encontrarase practicamente garantida, se polo contrario, é de carácter temporal, a garantía do posto de traballo é menor.

6 Véxase ó respecto Vaquero (1998a).

7 Esta cifra refírese ós tres primeiros trimestres do 2000.

GRÁFICO 1: EVOLUCIÓN DO NÚMERO DE EMPREGADOS PÚBLICOS, 1980-2000

(DATOS MEDIOS ANUAIS)



Fonte: Elaboración propia con datos da *Encuesta de Población Activa*.

Nota: Os datos do 2000 refírense unicamente á media dos tres primeiros trimestres.

Sen embargo, o comportamento anterior non foi homoxéneo ó longo do tempo⁸, senón que presenta dúas etapas: unha primeira caracterizada por unha evolución contracíclica, que comeza a principios dos anos oitenta e se estende ata 1990, así como por un

crecemento sen precedentes do número de empregados públicos; e unha segunda, que arranca nos inicios dos noventa, cun lento crecemento do emprego público, que se transforma nos últimos anos nun descenso do número de empregados deste sector.

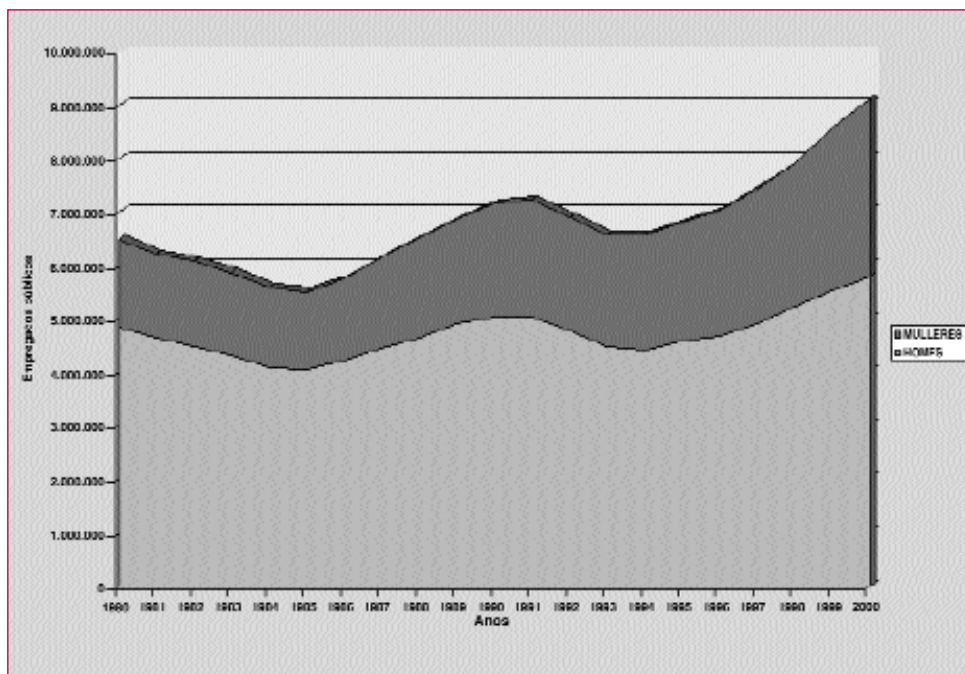
⁸ Unha análise máis detallada da evolución do emprego público durante a década dos oitenta e noventa pódese ver en Ayala *et al.* (1998) ou (1999).

A evolución rexistrada no emprego asalariado no sector privado resulta ser moi distinta á observada no ámbito público. Durante o período 1980-85 conséntase unha destrución de máis de 800.000 postos de traballo, consecuencia directa da crise económica.

A partir de 1986 comézase a recuperar emprego privado ata chegar a 1991, ano no que o número de empre-

gados no sector privado ascende a máis de 7.200.000. Tras esta época de crecemento do emprego, en 1992 iníciase outra etapa recesiva que dura ata 1994, cunha perda de 600.000 empregos respecto ás cifras de 1991. En 1996 o emprego asalariado empeza a recuperarse, alcanzando no ano 2000 un volume superior ós 9.130.000 empregos (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: EVOLUCIÓN DO NÚMERO DE EMPREGADOS NO SECTOR PRIVADO, 1980-2000
(DATOS MEDIOS ANUAIS)



Fonte: Elaboración propia con datos da *Encuesta de Población Activa*.

Nota: Os datos do 2000 refírense unicamente á media dos tres primeiros trimestres.

Se descompoñemo-la evolución en función do sexo, obsérvase un conxunto de elementos claves para entender os diferenciais en educación entre o sector público e o privado.

O importante peso das mulleres dentro do sector público provocou,

segundo os datos que se presentan (Cadro 1), un proceso de feminización da actividade pública. Así, compróbase como o índice de feminización deste sector, construído como o cociente entre a porcentaxe de mulleres e varóns que traballan nel, pasou de ser 0,41 en 1980 a 0,92 no 2000.

CADRO 1: EVOLUCIÓN DE EMPREGADOS DO SECTOR PÚBLICO POR SEXO, 1980-2000

(DATOS MEDIOS ANUAIS)

	Porcentaxe de empregados públicos varóns (1)	Porcentaxe de empregados públicos mulleres (2)	Índice de feminización do sector público (2)/(1)
1980	71,0	28,9	0,41
1982	71,5	28,4	0,40
1984	68,8	31,1	0,45
1986	66,5	33,4	0,50
1989	62,4	37,5	0,60
1991	59,3	40,6	0,69
1993	57,9	42,0	0,72
1994	57,0	42,9	0,75
1995	56,7	43,3	0,76
1996	56,5	43,4	0,77
1997	55,2	44,8	0,81
1998	53,3	46,7	0,87
1999	52,4	47,5	0,91
2000	52,1	47,9	0,92

Fonte: Elaboración propia con datos da *Encuesta de Población Activa*.

Nota: (1) Os datos do ano 2000 refírense unicamente á media dos tres primeiros trimestres.

Como causas que poden explicar este proceso pódense sinalar, entre outras, a crecente participación das mulleres no mercado de traballo e as menores dificultades que ten o colectivo feminino para facer carreira profe-

sional no ámbito público respecto ó sector privado.

Polo contrario, se ben a participación do colectivo feminino ó longo da serie escollida é crecente, a evolución do número de empregados varóns pre-

senta un comportamento errático durante o período 1980-2000, caracterizado por subidas e baixadas, pero case sempre oscilando entre 1,1 e 1,3 millóns de traballadores.

A evolución da participación do emprego feminino no sector privado é

moi distinta á observada no sector público. A porcentaxe de mulleres empregadas no sector referido tan soamente supón no 2000 un 36,4% do total de asalariados, 11 puntos máis que en 1980.

CADRO 2: EVOLUCIÓN DE EMPREGADOS DO SECTOR PRIVADO POR SEXO, 1980-2000

(DATOS MEDIOS ANUAIS)

	Porcentaxe de empregados privados varóns (1)	Porcentaxe de empregados privados mulleres (2)	Índice de feminización do sector privado (2)/(1)
1980	74,6	25,4	0,34
1982	74,1	25,9	0,35
1984	73,3	26,7	0,36
1986	73,3	26,7	0,36
1989	71,3	28,7	0,40
1991	70,0	30,0	0,43
1993	68,4	31,6	0,46
1994	67,6	32,4	0,48
1995	67,2	32,8	0,49
1996	66,3	33,7	0,51
1997	66,1	33,9	0,51
1998	66,0	34,0	0,52
1999	64,6	35,4	0,55
2000	63,6	36,4	0,57

Fonte: Elaboración propia con datos da *Encuesta de Población Activa*.

Nota: (1) Os datos do 2000 refírense unicamente á media dos tres primeiros trimestres.

En referencia ó índice de feminización, as cifras anteriores pasan dun 0,34% en 1980 a un 0,57 no ano 2000. Ademais, compróbase como en época de bonanza económica, o número de asalariados varóns aumenta, en termos relativos, moito menos có de mulleres.

Sen embargo, en épocas de recesión, os descensos afectan moito máis ó colectivo feminino.

Se se introduce na análise a variable educativa (Cadro 3), obsérvase como en termos agregados a porcentaxe de traballadores con titulación

media ou superior⁹ dentro do sector público en 1997 se achega ó 70% (50,9%

en 1980), a diferenza do sector privado que só alcanza o 37% (11,6 en 1980).

CADRO 3: DISTRIBUCIÓN DO EMPREGO NOS SECTORES PÚBLICO E PRIVADO EN FUNCIÓN DO NIVEL EDUCATIVO. TOTAIS, 1980-1997

(EN PORCENTAXE)

	Sector público					Sector privado				
	1980	1984	1987	1991	1997	1980	1984	1987	1991	1997
Analfabetos	1,8	1,1	0,9	0,7	0,2	3,2	2,3	1,9	1,3	0,6
Sen estudos	4,7	4,1	3,8	4,0	2,2	11,5	10,4	9,5	8,8	5,3
Primarios	43,2	36,2	29,8	22,1	13,8	61,8	53,5	46,7	37,2	27,4
EXB	9,8	12,9	13,0	14,5	14,0	11,8	17,3	21,4	25,6	29,7
BUP/COU/FP-I	9,2	11,9	15,0	17,4	18,3	5,1	7,4	10,6	13,9	16,9
FP-II	2,3	3,2	3,5	4,9	6,8	2,2	2,8	3,3	4,9	8,7
Diplomados	16,7	17,1	18,6	19,0	23,2	2,6	3,4	3,7	4,2	5,7
Licenciados	12,7	13,4	15,4	17,3	21,9	1,7	2,9	3,0	3,9	5,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaboración propia a partir da *Encuesta de Población Activa* (IIº Trimestre).

A porcentaxe de diplomados e de licenciados no sector público alcanza en 1997 o 45% (39,4 en 1980). Para o sector privado, esta proporción supón soamente o 11% do total (4,3% en 1980).

Polo contrario, o maior volume de traballadores con menor nivel de estudos concéntrase dentro do ámbito privado (o 33,3% dos asalariados no sector

privado son analfabetos, sen estudos ou con estudos primarios fronte ó 16,2 do sector público¹⁰).

Esta significativa asimetría rexistrada nos niveis educativos entre empregados públicos e privados, necesita ser matizada por algunha outra variable. De tódalas dispoñibles a máis relevante é o sexo (Cadros 4 e 5).

⁹ Inclúe BUP, FP-I, COU, FP-II, diplomados e licenciados.

¹⁰ As cifras en 1980 ascendían ó 76,5% e ó 49,7%, para o sector privado e público, respectivamente.

CADRO 4: DISTRIBUCIÓN DO EMPREGO NOS SECTORES PÚBLICO E PRIVADO EN FUNCIÓN DO NIVEL EDUCATIVO. VARÓNS, 1980-1997
(EN PORCENTAXE)

	Sector público					Sector privado				
	1980	1984	1987	1991	1997	1980	1984	1987	1991	1997
Analfabetos	1,8	0,7	0,8	0,6	0,3	2,7	1,8	1,4	1,1	0,5
Sen estudos	5,3	4,6	4,4	4,6	2,7	12,2	10,9	9,9	9,4	5,6
Primarios	50,3	43,4	36,8	28,5	17,8	63,9	56,3	50,8	40,8	29,9
EXB	8,2	12,7	13,8	15,7	16,4	9,6	14,4	18,7	23,9	29,9
BUP/COU/FP-I	8,3	10,3	13,3	16,8	18,2	4,9	7,2	9,7	12,9	15,8
FP-II	3,0	4,1	3,9	5,6	8,1	2,8	3,2	3,5	4,9	8,5
Diplomados	9,5	10,7	11,5	11,9	15,1	2,5	2,9	3,3	3,7	4,8
Licenciados	13,7	13,5	15,3	16,8	21,5	1,7	3,0	3,1	3,7	5,2
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaboración propia a partir da *Encuesta de Población Activa* (IIº Trimestre).

CADRO 5: DISTRIBUCIÓN DO EMPREGO NOS SECTORES PÚBLICO E PRIVADO EN FUNCIÓN DO NIVEL EDUCATIVO. MULLERES, 1980-1997
(EN PORCENTAXE)

	Sector público					Sector privado				
	1980	1984	1987	1991	1997	1980	1984	1987	1991	1997
Analfabetos	1,8	2,0	1,1	1,0	0,2	4,9	3,6	3,4	1,8	1,0
Sen estudos	3,3	3,2	3,0	3,1	1,6	9,6	9,7	9,2	7,5	4,8
Primarios	25,7	20,3	17,9	12,8	8,3	55,4	44,6	41,0	30,2	22,3
EXB	13,8	13,4	13,0	12,8	11,1	18,2	25,4	31,5	29,7	29,1
BUP/COU/FP-I	11,4	15,4	20,6	19,1	18,3	5,9	8,0	14,3	16,1	19,0
FP-II	0,7	1,3	3,2	3,9	5,2	1,1	1,4	3,0	5,0	9,1
Diplomados	32,7	31,2	37,0	29,3	33,0	3,2	4,9	5,2	5,6	8,0
Licenciados	10,4	13,1	17,5	18,1	22,3	1,5	2,4	3,1	4,1	6,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaboración propia a partir da *Encuesta de Población Activa* (IIº Trimestre).

En 1997 o 37% dos empregados varóns que traballaban no sector público tiñan estudos universitarios. A cifra anterior ascende ó 55% para o

colectivo feminino (en 1980 estas cifras anteriores supoñían un 23,2% e 43,1% para homes e mulleres, respectivamente).

A porcentaxe de traballadores con estudos superiores no sector privado era en 1997 do 10% para os homes e do 14,7% para as mulleres (4,2% e 4,7% para homes e mulleres en 1980).

As razóns para xustificar estas significativas diferenzas hai que buscarlas, tanto desde o lado da oferta de traballo como da demanda.

En primeiro lugar, a oferta pública de emprego nos últimos anos, no ámbito central, autonómico ou local, caracterizouse por unha limitada creación de postos de traballo para individuos con escasos requirimentos educativos e por unha oferta máis ampla para titulados medios e superiores¹¹. Esta situación, aínda que tamén se reproduce no sector privado, resulta de menor intensidade.

En segundo lugar, desde o punto de vista da demanda pódese sinalalo menor custo de amortización da educación no sector público, fronte ó sector privado, xa que ó obter un emprego con maior estabilidade, o investimento en educación rendibilízase de forma máis segura. A todo o anterior hai que engadir outro factor, que é a menor discriminación laboral que parece existir dentro do ámbito público para algúns colectivos, principalmente mozos e mulleres, que polo xeral presentan un nivel educativo máis elevado.

IV. O NIVEL EDUCATIVO DESDE A PERSPECTIVA DOS SALARIOS

Se non se inclúe a perspectiva salarial dentro dos modelos de demanda de educación o estudo estaría incompleto. Este é o obxectivo do presente epígrafe, no que se relacionan as remuneracións percibidas polo colectivo de empregados públicos e privados co seu nivel educativo.

O comportamento dos salarios entre o sector público e o privado foi unha cuestión que suscitou un forte interese nos últimos anos. Froito desta preocupación foi a aparición dun importante número de estudos que analizan, desde unha perspectiva comparada, as diverxencias salariais (García *et al.*, 1997; Valle e Rueda, 1997; Ugidos, 1997 e Ayala *et al.*, 1999).

O cadro número 6 resume, a partir dos datos da *Encuesta Básica de Presupuestos Familiares* (EBPF) de 1990/91 e o *Panel de Hogares de la Unión Europea* (PHOGUE) de 1994¹², os diferenciais de remuneración entre os empregados públicos e os asalariados privados, a partir da “prima salarial”, definida como o cociente entre a remuneración media percibida no sector público e privado.

11 Na actualidade atopámonos inmersos nun proceso de redución da oferta pública de emprego.

12 Unha descrición pormenorizada de ambas fontes estatísticas pode verse en INE (1996, 1996b) e INE (1993). Unha análise máis detallada da información estatística contida no PHOGUE en materia de educación pódese obter en Vaquero (2000).

CADRO 6: A PRIMA SALARIAL DO SECTOR PÚBLICO POR CATEGORÍAS SOCIOECONÓMICAS

	Enquisa de Presupostos Familiares 90/91	Panel de Fogares da Unión Europea 1994
Sexo		
— Varóns	1,3	1,3
— Mulleres 1,8	1,7	
Nivel de estudos		
— Sen estudos e analfabetos	1,1	1,2
— EXB ou similar	1,2	1,3
— Estudos intermedios	1,1	
— Diplomados	0,9	1,0
— Licenciados	1,0	1,0
Idade		
— 16 a 24 anos	1,2	1,6
— 25 a 34 anos	1,3	1,3
— 35 a 44 anos	1,2	1,3
— 45 a 54 anos	1,2	1,5
— 55 a 64 anos	1,3	1,4
TOTAL	1,3	1,4

Fonte: Ayala *et al.* (1999).

As maiores diferencias obtéñense para o colectivo feminino, que chega a supoñer, segundo a EBPF, un 1,8 respecto á remuneración percibida no sector privado. Aínda con todo, este indicador debe tomarse coa debida prudencia, xa que, como se sinalou, a dispersión salarial é moito maior para as mulleres no sector privado ca no público.

Por niveis de estudos non se observan diferencias entre as remuneracións para os individuos con maior investimento en capital humano, que incluso pesan negativamente sobre o rendemento económico dos diplomados segundo a EBPF.

Este resultado, que parece contradici-la lóxica exposta ata o momento de

que os individuos estudian para obter un maior rendemento económico, debe ser adecuadamente matizada con outros elementos, que non aparecen no modelo estatístico, tales como a seguridade no posto de traballo, a menor discriminación profesional, etc., que poden pesar á hora de decidir traballar no sector público por parte dos individuos con maior preparación académica.

Ademais, a maior rendibilidade relativa das inversións educativas dos niveis inferiores de estudio (1,2 para o grupo sen estudos e analfabetos e de 1,3 para estudos primarios) é necesario explicala a partir dos efectos redistributivos dos salarios no sector público.

Así, en termos comparados, os salarios para os niveis altos de estudos —grupo A (licenciados) e grupo B (diplomados)— na Administración Pública son menores ca para a empresa privada. Pola contra, os diferenciais son positivos para os niveis inferiores de educación no sector público.

Polo que respecta á idade, obsérvase, para os traballadores do sector público, como os rendementos da educación son crecentes a medida que aumenta a idade e compróbase, sen embargo, a forte redución nos tramos superiores de idade, especialmente para os empregados do sector privado. Este resultado pode deberse a que os traballadores de maior idade adoitan ter un menor nivel de estudos cós empregados máis novos, déficit que acostuman suplir cunha maior experiencia laboral.

O cadro número 7 recolle os rendementos económicos da educación a

partir dun modelo de ecuacións de ingresos semilogarítmicas ó Mincer¹³ (1974). Se facémo-lo suposto de que o



"Polo que respecta á idade [...]". Foto de Ana Torralba.

custo privado directo da educación para o usuario en España é moi baixo (San Segundo, 1997), cabe aproxima-lo rendimento privado da educación a partir destes resultados.

A partir da EBPF de 1990/91 obsérvase que unha muller con estudos superiores percibe, por termo medio no sector público, un 52% máis

CADRO 7: RENDEMENTOS ECONÓMICOS PRIVADOS DA EDUCACIÓN

	EBPF 1990/91				PHOGUE 1994			
	S. Público		S. Privado		S. Público		S. Privado	
	Varóns	Mulleres	Varóns	Mulleres	Varóns	Mulleres	Varóns	Mulleres
E. Universitarios vs E. Primarios e EXB	42	52	56	54	41	42	55	42
E. Universitarios vs E. Secundarios	30	43	32	29	27	28	34	16
E. Secundarios vs E. Primarios e EXB	12	9	24	25	14	14	21	26

Fonte: Elaboración propia a partir da EBPF (1990/91) e do PHOGUE (1994).

13 En Vaquero (1998b) analízanse os rendementos económicos da educación para a poboación galega nos últimos anos.

ca se só ten estudos primarios e EXB. Este diferencial redúcese ó 42% se se trata dun varón. As diferencias en termos de remuneración para o sector privado son do 54% para as mulleres e do 56% dos varóns.

Utilizando o PHOGUE os resultados anteriores serían dun 42% máis de rendibilidade para unha traballadora con estudos universitarios fronte a outra con estudos primarios ou EXB, tanto para o sector público como privado. Polo contrario, un empregado público percibiría tan só un 41% de diferencia, fronte ó 55% dun traballador do sector privado.

Xunto co anterior tamén se comproba como ás mulleres lles resulta moito máis rendible completa-los seus estudos universitarios que quedarse nun nivel de estudos medios, especialmente aquelas que traballan no sector público. Neste sentido cabe sinalar que a rendibilidade comparada dunha traballadora no sector público con estudos medios é tan só un 9% respecto a unha con estudos primarios ou EXB (24% se se trata dunha muller empregada no sector privado). Este resultado, se ben se mantén para o colectivo masculino, resulta ser de menor intensidade.

Todo isto pode explicar, polo menos parcialmente, o incremento de mulleres no sector público con estudos superiores. Este resultado débese, ademais de a un conxunto de vantaxes, como a seguridade no traballo, ó maior diferencial económico a favor do sector público para este nivel de estudos.

V. CONCLUSIONES

A partir deste artigo pódense obter unhas conclusións moi relevantes que permiten comprender, polo menos en parte, o diferente nivel educativo entre os empregados do sector público e privado, especialmente para o colectivo feminino.

En primeiro lugar cabería pensar que a estrutura laboral privada, que reflicte un menor nivel de regulación cá pública, incentivaría a entrada dos colectivos con maior nivel de preparación, xa que a forma máis habitual de conseguir un emprego no sector público, unha oposición, supón un custo adicional ó da formación académica. Ademais, a remuneración que se percibiría no ámbito privado, encóntrase vinculada á produtividade do traballador, que adoita depender do nivel de estudos recibidos. Sen embargo, as cifras obtidas poñen de manifesto un maior nivel educativo para os traballadores do sector público.

Os datos presentados mostran como existen fortes diferencias en materia educativa entre o sector público e o privado, en boa parte debido ó proceso de feminización do sector público. Esta tendencia, unida ó forte investimento en capital humano nos últimos anos realizada polo colectivo feminino, está xerando un cambio na composición laboral do sector público.

O desexo de alcanzar un traballo para sempre e a menor discriminación laboral no sector público, parecen ser



China. Candidato a un cargo público en pleno exame. Gravado do século XIX. A condición de funcionario require probas de selección.

dúas das causas que poden explica-la circunstancia anterior.

A prima salarial para os empregados públicos é superior á existente no sector privado, e estas diferencias son moito maiores para as mulleres que para os homes. Este feito volve xustifica-la decisión do colectivo feminino de acceder a postos de traballo dentro do ámbito público. Se temos en conta o nivel de estudos, a prima salarial favorece en maior medida ós individuos con niveis de estudos medios.

Esta circunstancia pode deberse ós efectos redistributivos dos salarios dentro do ámbito público. Isto, que en principio se podería considerar como un desincentivo ó investimento en capital humano, pode estar compensado pola maior capacidade de amortización do investimento en educación e a seguridade do posto de traballo. De feito, o individuo pode estar sopesan-

do non maximiza-la súa remuneración esperada, senón tamén a permanencia no posto de traballo.

En relación cos rendementos económicos privados da educación obsérvanse fortes diferencias entre o colectivo feminino e masculino. Así, compróbase como a rendibilidade económica entre os dous sectores, público e privado, se iguala para as mulleres, chegando incluso, nalgún caso, a ser superior á obtida no ámbito privado.

Polo que respecta ó colectivo masculino apréciase un comportamento totalmente oposto, ó constatar que as rendibilidades son moito maiores, a idénticos niveis de estudos, dentro do ámbito privado.

Como consecuencia de todo o anterior e tendo presentes as limitacións que poden te-las estimacións presentadas, parece que o comportamento dos individuos no que respecta ás súas decisións de demanda de educación responde a un conxunto de criterios racionais. Este sería o caso das menores diferencias salariais e menor discriminación laboral existentes no sector público, especialmente para o colectivo feminino e xuvenil, que por outra parte son os que presentan niveis de estudos máis elevados.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Albi Ibáñez, A., J. M. González-Páramo e G. López-Casasnovas, *Gestión Pública*, Barcelona, Ariel, 1997.

- Ayala Cañón, L., J. Ruiz-Huerta Carbonell e A. Vaquero García, "El empleo público y la distribución salarial en España", en *Actas del I Encuentro de Economía Aplicada*, Barcelona, 1998 (en CD-ROM).
- "El empleo público y de la distribución de los salarios", en *Políticas de Bienestar y desempleo*, Fundación Argentaria, Madrid, 1999, pp. 459-517.
- Mincer, J., *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, 1974.
- García Villar, J., P. J. Fernández e A. López, "Diferencias salariales entre sector público y privado en España", *Papeles de Economía Española*, núm. 72, 1997, pp. 261-274.
- INE, *Encuesta de Presupuestos Familiares. Metodología y Resultados*, Madrid, 1993.
- *Panel de Hogares de la Unión Europea. Metodología y Resultados*, Madrid, 1996.
- *Encuesta de Población Activa. Metodología y Resultados*, Madrid, 1996b.
- San Segundo Gómez de Cadiñanos, M^a J., "Educación e ingresos en el mercado de trabajo español", *Cuadernos Económicos del ICE*, núm. 63, 1997, pp. 105-123.
- Ugidos Olazábal, A., "Diferencias salariales entre hombres y mujeres en el sector público y en el sector privado", *Información Comercial Española*, núm. 760, 1997, pp. 61-75.
- Valle Sánchez, V., e N. Rueda, "¿Sobran funcionarios públicos?", *Cuadernos de Información Económica*, núm. 118, 1997, pp. 12-19.
- Vaquero García, A., "Diferencias educativas en el ámbito público y privado", en *Actas del VII Encuentro de la Asociación de Economía de la Educación*, Santander, 1998a (en CD-ROM).
- "Análise dos rendementos da educación en Galicia", en *Revista Galega do Ensino*, núm. 21, 1998b, pp. 137-156.
- "Mercado de trabajo e inversión educativa en España", en *Actas del VI Encuentro de Economía Pública*, Oviedo, 1999 (en CD-ROM).
- "Educación y empleo: qué nos muestra el Panel de Hogares de la Unión Europea", en *Actas del IX Encuentro de la Asociación de Economía de la Educación*, Guadalajara, 2000, pp. 277-289.



VAQUERO GARCÍA, Alberto: "O investimento en capital humano por parte dos empregados públicos: algunhas reflexións", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 233-249.

Resumo: O nivel educativo que se observa entre os traballadores públicos e privados resulta moi distinto. A partir dos datos que se presentan, demóstrase cómo estas significativas diferencias, que

favorecen ós empregados públicos, teñen unha maior intensidade para o colectivo feminino e responden a un comportamento racional por parte dos individuos.

Palabras chave: Investimento educativo. Rendementos da educación. Emprego público. Diferencias salariais.

Resumen: El nivel educativo que se observa entre los trabajadores públicos y privados resulta muy distinto. A partir de los datos que se presentan, se demuestra cómo estas significativas diferencias, que favorecen a los empleados públicos, tienen una mayor intensidad para el colectivo femenino y responden a un comportamiento racional por parte de los individuos.

Palabras clave: Inversión educativa. Rendimientos de la educación. Empleo público. Diferencias salariales.

Summary: In this paper we find significant differences between the educational attainment of workers in the public sector and those in the private sector. These differences favour the workers of the public sector, particularly female workers. We conclude that the observed differences are the result of the rational behaviour of individuals.

Key-words: Educational investment. Education performance. Public employment. Salary differences.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 24-10-2001.





O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Blanca-Ana Roig Rechou*
Universidade de Santiago de Compostela



Título: *No corazón do bosque*
Autor: Agustín Fernández Paz
Ilustracións: Miguelanxo Prado
Colección: Sopa de libros, núm. 13, serie encarnada (a partir de 8 anos)
Editorial: Anaya, Madrid, 2001
Núm. pp.: 144

Agustín Fernández Paz (Vilalba, 1947) é un dos autores con máis produción do sistema literario infantil e xuvenil galego. No conxunto da súa obra (máis de vinte títulos publicados), por medio da fantasía e da realidade, poden percorrerse tendencias e correntes diversas, novelas e relatos de protagonismo grupal, de terror, de aventuras, policiaís, de crítica social, ..., cunha clara intención de salientar e mesmo influír en valores como a paz, a solidariedade, a convivencia, ou as referencias culturais, e tamén de crear un dis-

curso narrativo propio, consciente de estar a traballar na construción dunha literatura, invisible no momento en que publicou a súa primeira obra, *O libro de Merlín* (1987).

No ano 2001, e ata o de agora, inaugurando século e milenio, o autor vilalbés deu ó prelo *Ana e o tren máxico* e *No corazón do bosque*, esta última cun peritexto que se organiza do seguinte xeito: unha cita de X. L. Méndez Ferrín “Todo o bosque brillaba cunha estrelliña en cada folla” (*Retorno a Tagen Ata*)

* Catedrática de Escola Universitaria de Literatura Galega.

que anticipa o contido; séguenlle trece capítulos titulados nos que, con mestría e demostrando coñecementos das técnicas literarias, se conta, por medio dun narrador omnisciente clásico, a relación de amizade dunha nena, que vai cumprir dez anos, co trasno Derrín que se lle meteu na súa mochila o día que a mestra o levou á clase a coñecer-la fraga do río Eume, unha fraga descrita con profusión de detalles (tipos de árbores, animais, cor das augas...). Polas conversas entre a nena e o trasno (ese personaxe mítico de gran tradición literaria) decátase o lector de tódolos problemas que ten na escola e de cómo os solucionou coa axuda do seu novo amigo. Infórmase tamén de que o pai de Raquel está no paro e polo tanto é o que se encarga dos labores da casa e de facer algunha traducción mal pagada. A obra remata coa devolución do trasno á fraga despois de ver nun grande almacén unha trasniña e de quedar en se reencontrar con ela en primavera para recuperar en parella a vida dos trasnos, extinguida por mor da soidade, da pouca atención, do escepticismo humano.

Como se puido apreciar, no relato tócanse temas que percorren toda a bibliografía primaria do autor: igualda-

de de funcións dos sexos nos seus labores cotiáns, crítica a unha sociedade que non valora a cultura, a amizade, a tradición, etc. Apélase á enciclopedia do lector para que encha os ocos que só están insinuados. Desenvolto todo nun espacio ben descrito, identificable, e nun tempo abranguible, é dicir cheo de verosimilitude, o que implica non só a identificación literaria senón a real coa xeografía, cultura e modos de vida da poboación galega próxima á fraga do Eume.

Como fixera noutras obras, por exemplo en *As fadas verdes* (1999), a carga simbólica liga o mundo físico (a fraga), que arde en *As fadas verdes*, e queda sen vida mítica nesta obra, e o mundo mítico, unha fada na primeira e agora un trasno. Dous mundos en perigo de extinción no comezo do século XXI e que o autor, agora por medio dunha nena que vive nunha cidade con grandes áreas comerciais, quere poñer de manifesto para actualizalos e salvalos, revitalizando os mitos e valores da cultura popular. Faino todo a través dunha lingua moi próxima ó lector esperado, sen concesións á facilidade nin léxica nin constructiva, e coa axuda das ilustracións de Miguelanxo Prado (A Coruña, 1968).





Título: *Aire sonoro*
Autor: Antonio García Teijeiro
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: O elefante contacontos, núm. 16
 (máis de 8 anos)
Editorial: Ir Indo, Vigo, 2001
Núm. pp.: 64

Antonio García Teijeiro (Vigo, 1952) é un dos poucos escritores galegos que dedicou parte do seu tempo a un xénero, o poético, pouco transitado polos nosos escritores. Antonio García Teijeiro xa nos ten regalado outros poemarios de interese desde que en 1988 se iniciase con varios títulos nos que recreou rimas e composicións ó estilo da transmisión oral (*Nenos, Coplas, Aloumiños*), ademais de se internar noutros tipos de poesía e así cubrir tódalas facetas da poesía infantil e xuvenil galega que etiquetei noutra parte “poesía é xogo”, “poesía é conto” “poesía é música” e “poesía é maxia”, segundo as características do poemario e a quen vaia dirixido. Non só é poeta senón que tamén publicou obra narrativa e, como profesional do ensino, obras pedagóxicas.

Con este novo poemario co que podemos enriquece-lo grupo dos que denominamos “poesía é maxia” e coa axuda inestimable das ilustracións de Xosé Cobas (Logrosa-Negreira, 1953) que completan e permiten a interpretación visual de cada poema, fixo, coa sensibilidade poética que o caracteriza, unha homenaxe ó músico italiano de

principios de século, Busoni, quen definiu a música como aire sonoro, aire con son, como recorda Daniel Barenboim. García Teijeiro parte desta definición para facer un percorrido poético pola música libre, en movemento, acompañando ou acompañada dos elementos e seres da natureza e dos instrumentos que lembran ou producen emocións, sensacións... Usou ritmos e rimas tradicionais, versos de arte menor ben articulados, estrofas de poucos versos ou libres, rimas clásicas, con palabras coñecidas, suxestivas, fantásticas, acordes cos instrumentos, cores e animais ós que se refire. Non faltan homenaxes pedagóxicas ós tríos, cuartetos e orquestras para rematar cunha a Beethoven, ós seus concertos, sonatas e sinfonías.

Un novo poemario no que García Teijeiro volve presenta-la súa querencia polo tema musical, a súa facilidade para penetrar na intimidade da imaxinación infantil pero sen deixar de lle facer acenos á mirada poética doutros lectores na busca dunha complicidade para chegar mellor ós máis novos no descubrimento de temas universais.



Título: *El mensaje de los pájaros*
Autor: Joan Manuel Gisbert
Ilustracións: Chata Lucini
Colección: El barco de vapor, núm. 138, serie naranxa (a partir de 9 anos)
Editorial: SM, Madrid, 2001
Núm. pp: 150

Non é de estrañar que esta obra, premio El Barco de Vapor 2000, publicada en maio de 2001, fose obxecto dunha segunda edición no mes de xuño. Joan Manuel Gisbert (Barcelona, 1949) demostrou de sempre o seu oficio, bo facer, sensibilidade literaria, capacidade para chegar a lectores de diferentes enciclopedias e para cubrilos horizontes de expectativas dese lectorado. Labor que lle foi recoñecido coa obtención dos premios máis prestixiosos dos ámbitos nacional e internacional e coa tradución de moitas obras a diferentes linguas.

Neste libro fantástico, de misterio e maxia, un narrador clásico por medio de descrições, pensamentos e moito diálogo, linguaxe directa, frase curta, rotunda e sonora, conta en trinta capítulos a andaina do rei Gracián que recorda a súa pobreza e contempla o seu reino deteriorado, despoboado e abandonado, aínda que el non se sente triste pois o que máis lle gusta é poder “observar a los bellos pájaros, admirar los colores de sus plumas y deleitarse escuchando sus trinos, gorjeos y cantos. En ellos encontraba la belleza más sensible y agradable, la armonía más

pura, la mejor música del mundo”. Así os paxaros dos bosques eran os seus súbditos predilectos, pero a vellez sepárao fisicamente deles e por iso, a raíz da visita que lle fixo un quincalleiro que lle regalou unha rede de fios finísimos de prata para apreixalos, fixo mercar unha gaiola para introducilos e telos cerca. Os primeiros que caeron faláron con el e devolvéulle-la liberdade. Este feito fixo que uns personaxes cobizosos quixesen roubarlle a rede e destruí-los paxaros unha vez que lles arrincasen a mensaxe que posuían; o rei, con outros personaxes de ben, saíu na súa axuda. A bonhomía e intelixencia do rei fixérono dono da mensaxe e así o reino recuperou beleza e vivacidade e os malos foron castigados.

Unha obra chea de simbolismo, tanto polos seres empregados coma polos números e obxectos, de esperanza nun mundo no que a sabedoría, a harmonía, a paz e as ilusións son posibles. Unha obra que recorda pola forma e expresión a outras clásicas que reflicten valores eternos.



Fadamorgana é a única revista especializada en literatura infantil e xuvenil en galego. O seu director Xosé A. Neira Cruz, coa axuda do secretario, Domingos Ambroi, e dun Consello de redacción publicaron desde 1999 sete números desta revista que ten como obxectivo “encher baleiros e cubrir carencias”, achegarse a tódolos elementos do sistema literario a favor da visibilidade desta literatura. Estrúctúrase nas seguintes seccións: “Fadario”, que acolle un fragmento dun estudo xa publicado sobre o mundo das fadas, seguido de “O ilustrador”; “Despezas” con noticias de actualidade: cursos, xornadas e congresos a nivel galego, nacional e internacional; “Entrevista” a escritores de traxectoria consolidada no panorama internacional e galego, acompañadas de análises interpretativas da obra do entrevistado; un tema monográfico abordado por especialistas e escritores; “Novidades”, recensións de obras galegas, portuguesas, castelás, catalanas, vascas, francesas, italianas, galesas e frisonas, con apertura a outras latitudes. As recensións galegas divídense por idades lectoras: 0 a 5 anos, 6 a 9, 10 a 12 e para maiores

Título: *Fadamorgana*
Director: Xosé A. Neira Cruz
Editorial: Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, S.A. Santiago, inverno 2000-2001
Núm. pp: 90

de 14, son de curta extensión e a súa calidade depende da enciclopedia do lector ou do crítico; finaliza con “Adiantos” e “O diario de Morgana”.

No número sete o ilustrador é Kiko da Silva (Vigo, 1979). Miguel Vázquez Freire faille a homenaxe, encádrao na xeración dos ilustradores máis novos, un grupo que considera influenciado pola Facultade de Belas Artes de Pontevedra, polo dominio que mostran da técnica que adoitan empregar. Fai un percorrido polas características da súa obra e achega unha bibliografía primaria selecta. Despois de dar noticia de acontecementos e premios, Xabier Etxaniz e Manu López entrevistan e analizan a obra de Patxi Zubizarreta (Ordizia-Guipúscoa, 1964). Na entrevista, Zubizarreta fala das fontes nas que bebeu, das referencias literarias, da falta de tradición literaria en vasco, do destinatario, da necesidade de saída da literatura infantil e xuvenil vasca ó exterior, de literatura e escola, do comportamento da crítica, da universidade e dos medios de comunicación. No estudio achegan unha breve biobibliografía, salientan a cuidada estrutura, sinxeleza formal, adecuación léxica,

intertextualidade, sociedade que reflicte, gusto pola cultura árabe e pola revitalización da cultura popular vasca. Rematan cun apartado dedicado ó autor/traductor, un traballo de subsistencia, obradoiro de transformación da lingua e de práctica intertextual. Xosé A. Neira entrevista a Xabier P. Docampo que mostra a súa fascinación por Stevenson, a influencia na súa obra dos seres máis próximos: pai, nai, muller; reflexiona sobre a transmisión oral hoxe, insiste na necesidade de transmitir valores, lectura=formación, finaliza con referencias á evolución da LIXG. María Jesús Fernández fai un traballo descritivo da obra e personalidade do entrevistado, nun principio parece querer centrarse en *Catro cartas*, unha obra que considera que reflicte a personalidade do autor por contar nela razóns que o levaron a ler e escribir, pero a seguir percorre a bibliografía primaria e entresaca características xerais, sen contrastar coas opinións doutros estudosos.

O tema monográfico elixido foi a novela de aventuras, sobre este xénero varios escritores manifestan as súas experiencias e vivencias como lectores e escritores, refírense a quén os engaiolou nisto e ó que entenden por novela de aventuras; fano a través das súas

reflexións ou usando a autoridade doutros escritores ou críticos. A seguir Inma López achégase ó xénero de forma académica, parte de teorías da ciencia da literatura, aínda que á hora de exemplificar non achega unha correspondencia clara entre teoría e práctica, así cítanse relatos e novelas que pouco teñen que ver co xénero aínda que si coa aventura de escribir. Alexandra Cabaleiro faise eco dos problemas que implica a denominación “novela de aventuras”, parte da definición clásica e logo fai un percorrido polos diferentes tipos ós que se achegaron os escritores galegos. Apoiouse nunha breve bibliografía sobre a literatura galega e bebeu da recepción que se recolle nos *Informes de Literatura* que publica anualmente o Centro de investigacións “Ramón Piñeiro”.

Péchase a revista coas recensións, con “adiantos” (anuncio de actividades e premios de próxima convocatoria) e co “diario de Morgana”, un texto da poetisa, narradora e xornalista Lupe Gómez (Fisteus-Curtis-A Coruña, 1972). Como vimos neste número podemos atopar diferentes tipos de crítica: autorial, periodística e académica, algo que precisaba a LIXG tan manca de estudos deste tipo.





Hoxe en día, en case tódolos países, a literatura infantil e xuvenil fíxose visible ou case visible para os estudosos e críticos, así, achéganse a ela non só a través da crítica autorial e periódica senón tamén da académica ou especializada, un tipo de crítica que se manifesta fundamentalmente nas monografías, libros colectivos, revistas especializadas e algo menos noutros medios. En Galicia esta crítica foi de agromar tardío, por iso no ánimo de axudar a que brote con forza, sobre todo a partir das monografías, ofrecemos desde hoxe nesta revista comentarios sobre aquelas monografías ou libros colectivos que estudian esta literatura desde calquera das liñas ó uso: historiográfica, de xénero, de autor..., en calquera lingua, para así ir conformando unha bibliografía básica de estudos que se realizan sobre esta literatura e que poidan axudar ó investigador, especialista, creador ou curioso que queira reflexionar sobre cómo se conformou e se está a conforma-la literatura infantil e xuvenil. Comezamos por esta obra portuguesa, enmarcada no grupo que quere dar a coñecer a

Título: *Sophia, infância e apelo do mar. Elementos para uma leitura da obra para crianças.*
Autor: Jose António Gomes
Editorial: Contemporânea editora, Matosinhos, 2000
Núm. pp.: 42

autores relevantes dunha literatura, a súa personalidade e obra.

En *Sophia, infância e apelo do mar. Elementos para uma leitura da obra para crianças*, Jose António Gomes, un creador e estudioso da literatura infantil e xuvenil portuguesa, director da revista *Malasartes*, unha das poucas que estudia a literatura infantil e xuvenil coas mesmas armas cá literatura para adultos, aborda o estudio da obra infantil de Sophia de Mello. No capítulo “A *Menina do Mar* no contexto da obra de Sophia de Mello Breyner para crianças”, despois de reproducir uns poemas da autora, fai un percorrido pola súa biografía, desde o nacemento en Porto (1919), os estudos en Lisboa onde vive, as viaxes ata a actividade pública e persoal e a actividade literaria: narrativa, ensaísta e poética. Céntrase a seguir na obra para a infancia. Analiza primeiro a obra narrativa, unha obra que caracteriza polo seu simbolismo e pola importancia do descriptivismo, unha obra que xorde, como repetiu a autora en ocasións, polo infantilismo que dominaba a literatura infantil portuguesa nos anos corenta e cincuenta, unha obra con moitas refe-

rencias persoais sobre todo espaciais (mar, praia, casa, xardín); unha obra de grande actualidade como o demostran as reedicións e comentarios de que é obxecto. Céntrase logo o estudioso na análise do estilo que considera un dos máis orixinais da literatura infantil portuguesa e nos valores que transmite baseados no humanismo cristián: amor á natureza, harmonía, xustiza, xenerosidade, amizade, fidelidade a principios antigos e universais. Valores que se transmiten a través do marabilloso con presenza de fadas, animais humanizados e transformacións máxicas que axudan a facer crítica de quen non defende eses valores. A seguir fai unha análise pormenorizada de *A Menina do mar*, parte dun esquema orixinal con dúas secuencias, nelas describe o contido da obra, separando a historia do neno da historia da minúscula meniña que descobre na praia ata chegar, apoiándose noutros estudos, a exceder a fase do “tempo dividido” e vivir no mar. Salienta o simbolismo, a nostalxia da obra que considera unha das máis fermosas narrativas da autora onde os tópicos recorrentes gañan matices e os lugares un simbolismo peculiar.

No segundo capítulo “Só a arte é didáctica” analiza a selección de poemas *Primeiro libro de poesía*, un dos principais acontecementos, pola forma e contido, para as letras infantís do ano 1991. Cre que detrás deste proxecto está o recoñecemento da importancia da poesía no espertar da sensibilidade infantil. Salienta a estrutura da obra que parte de poemas simples, dirixidos ós máis pequenos, seguidos por outros dirixidos á adolescencia con ausencia case total de rimas de transmisión oral, catro poemas doutros autores portugueses e outros non escritos para un público específico. Considera que a selección veu complementar outras xa publicadas que tamén analiza e que son un excelente material de lectura. Destaca a inclusión de autores oriúdos doutros países de fala portuguesa, polo significado que isto supón para a escola, de rimas de transmisión oral e do glosario.

Remata este traballo, que dá unha visión ampla, medida e contrastada da produción de Sophia de Mello, cunha bibliografía secundaria e primaria que complementan o estudio e a obra xeral da autora.





Recensiones



Título: *Diccionario Italiano-Galego*
Autor: Isabel González (dir.)
Editorial: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
Núm. pp.: 696
Tamaño: 24,5 x 17,5

Desde hai xa uns cantos meses podemos encontrar nas librerías o primeiro dicionario italiano-galego publicado ata o de agora, que espera completarse proximamente coa segunda parte da obra, o correspondente dicionario galego-italiano. Prologado por Luca Serianni, da Università “La Sapienza” de Roma, e por Alfonso D’Agostino, da Università degli Studi de Milán, o dicionario está composto por unha “Introducción” da directora do proxecto, a profesora Isabel González, na que se explica a estrutura da obra mediante unha esquemática “Guía de Uso” e a inevitable “Lista de Abreviaturas”, que dá paso ó corpo central.

A xeito de apéndices atopamos dúas listas alfabéticas de antropolónimos e de topónimos italianos, coa súa tradución galega, unha serie de paremias e locucións italianas ordenadas tamén alfabeticamente polo primeiro compoñente, cos correspondentes equivalente galegos, un compendio de gramática italiana e, finalmente, as táboas de conjugación dos verbos italianos ás que se remite desde os verbos do corpo central da obra.

Segundo se nos informa na “Introducción”, neste corpo central encontramos máis de dez mil entradas. Invariablemente, cada unha destas entradas está constituída polo lema (sublíñase a sílaba tónica), pola indicación ou indicacións categoriais, polo ou polos equivalentes galegos de tradución (ou por unha explicación de significado no caso das palabras culturais) e por un ou máis exemplos italianos coa súa tradución galega. Por outra banda, infórmase sempre dos auxiliares cos que se conxugan os verbos italianos e remítese ás táboas finais naqueles casos nos que hai algunha particularidade de conjugación.

Como é esperable nun dicionario destas características, encontramos tamén en numerosas entradas fraseoloxía italiana (coa tradución galega), así como observacións de tipo sintáctico, morfolóxico... Cómpre mencionar, como un trazo especial deste dicionario, que algunhas voces próximas formalmente a palabras galegas pero con distinto significado (“falsos amigos”) van acompañadas dunha indicación na que se informa de cál é en realidade a palabra italiana que traduce o termo

galego co que só formalmente se emparenta o lema.

Se houberse que escoller un cualificativo para esta obra, sen dúbida, sería o de sistemática. E é esta unha característica que, tratándose dun dicionario, adquire especial relevancia por dobre motivo: polo feito de que non é doado encontrala en moitas obras lexicográficas (afortunadamente, nos últimos anos a situación comeza a mudar) e polo feito de que é fundamental para facilita-las buscas dos usuarios, que encontran unha mesma estrutura en tódalas entradas. Esta estrutura, ademais, é o resultado dunha planificación rigorosa. Desde o primeiro momento tense moi presente cál é o destinatario principal do dicionario (a obra “está orientada ós estudantes galegos de filoloxía italiana, ós estudiosos das filoloxías románica e galega e, en xeral, ó público galego”). Dado que estamos ante un dicionario italiano-galego destinado sobre todo a estudantes galegos, é evidente que a súa función é, fundamentalmente, a de facilita-la comprensión de textos italianos e, se é o caso, permiti-la traducción ó galego (o que non obsta para que un estudante italiano de galego empregue o dicionario para descubri-la traducción galega dunha palabra italiana e poder crear así textos galegos).

Esta funcionalidade determina directamente a estrutura da obra: a presenza de discriminadores de significado (en galego) dos equivalentes galegos (¿que significado do equivalente galego polisémico ou homoními-

co corresponde ó lema italiano?), a prioridade dada á fraseoloxía non coincidente en galego e italiano, o agrupamento de distintas acepcións que comparten un mesmo equivalente galego, o compendio de gramática italiana... A dimensión didáctica xustifica a presenza de exemplos en tódalas entradas (exemplos raramente triviais ou pouco informativos, o que merece ser destacado) ou de información relativa ós “falsos amigos”. En ámbolos casos, unha simple busca no dicionario pode contribuír dobremente a un mellor coñecemento da lingua italiana (con todo, non nos parece axeitada, por frustrante para aquel que descoñece a palabra, a inclusión nos exemplos de voces que non figuran como lemas no dicionario, por moito que sexa un “xeito natural de presenta-la lingua, sen constrinxila a uns parámetros demasiado ‘artificiais’ ou ríxidos”).

O certo é que un problema co que se enfrenta o usuario do dicionario é o da limitación do número de entradas. Como indicamos, recóllense algo máis de dez mil voces, léxico elemental correspondente “á lingua de uso, seguindo a orientación dos léxicos de frecuencia”. A cuestión é a mesma de sempre: é evidente que non se poden obviar palabras como *coche*, *casa* ou *man*, pero tamén parece claro que moitas veces as voces que máis dificultades ofrecen son precisamente as menos frecuentes. E o que é máis indubidable, se cabe, é que, por moito que ós lexicógrafos lles doia, existe unha serie de limitacións materiais que condicionan o

resultado. Deste xeito, a obra probablemente resulte insuficiente para aqueles que xa superaron as primeiras incursións na lingua de Dante.

Un dos grandes retos que encontra o que se enfronta cunha lingua que descoñece, ou que non domina (mesmo xa superadas esas primeiras incursións), é o da fraseoloxía. Pero é tamén un gran reto para o lexicógrafo, que case nunca atopa a fórmula máis axeitada para facilita-las buscas dos usuarios. Desgraciadamente, desta volta tampouco se logrou unha presentación adecuada: a modo de exemplo, encontramos *fare un buco nell'acqua* baixo as entradas *buco* e *acqua* (pero non baixo *fare*), *fare la pelle a qualcuno* (así formulada, con inclusión do contorno) baixo *fare* e baixo *pelle*, pero *lasciarci la pelle* só baixo *pelle*, *una gatta da pelare* baixo *pelare*, pero non baixo *gatta*, onde si encontramos *prendersi una gatta da pelare*... O usuario non pode saber de antemán baixo qué entrada encontrará a unidade fraseolóxica que procura, de xeito que unha primeira busca frustra-da baixo algún dos compoñentes obrigáralo a realizar novos intentos baixo as entradas dos outros integrantes da unidade, o que evidentemente complica considerablemente o seu labor. Unha organización xerárquica por categorías gramaticais (en combinación con algún outro criterio) facilitaría as buscas e conseguiría levar ó terreo da fraseoloxía a sistematicidade que domina no resto da obra. Ademais, en ocasións pódense encontrar, como se de unidades fraseolóxicas se tratase, verbos sim-

ples acompañados do seu contorno (*pelare qualcuno*). Trátase normalmente de acepcións coloquiais do lema que deberían recollese ó mesmo nivel cás restantes acepcións deste.

Como xa indiquei, un dos apéndices da obra consiste nunha útil lista de “Parecias e locucións”. En primeiro lugar, só unha das expresións recollidas baixo ese título é unha locución (*cadere dalla padella nella brace*), locución que, por outra banda, aparece recollida no corpo do diccionario. Coido que sería máis axeitado eliminar esa expresión e converte-lo apéndice nunha lista de parecias exclusivamente (enunciados fraseolóxicos). O problema radica en que algunhas das parecias que figuran no apéndice aparecen no corpo do diccionario (por exemplo *fatta la lege, trovato l'inganno*), mentres que outras non o fan (por exemplo, *fortunato in amor non giochi a carte*), sen que aparentemente haxa razóns para o distinto tratamento. Ademais, no corpo do diccionario encontramos enunciados fraseolóxicos que non se recollen na lista final (*la farina del diavolo va in crusca*), sen que tampouco encontremos motivos para a súa exclusión. Deste xeito, ou ben se recollen tódalas parecias no corpo da obra ou ben no apéndice final (existen xustificacións para cada unha destas opcións), pero coido que non é axeitado diverxe-los tratamentos sen razón aparente (cando menos esta non se explicita na “Introducción”).

En definitiva, salvo no que se refire ó tratamento da fraseoloxía, que

pode ser mellorado considerablemente, e a algún outro aspecto que non mencionei (non me parece axeitado recoller nunha acepción propia e independente o emprego reflexivo dos verbos), coido que estamos ante unha obra que merece ser tomada como exemplo para vindeiras obras bilingües. É un dicionario rigorosamente confeccionado, construído tendo sempre en mente os seus destinatarios e funcións principais (destinatarios e funcións escollidos, ademais, cun criterio adecuado e práctico, o que non sempre ocorre), que espero complementemente axiña a súa funcionalidade cun dicionario galego-italiano que axude os estudantes galegos

á creación de textos italianos. Se esta nova obra se constrúe, como cabe esperar, coa sistematicidade predominante na que xa viu a luz, se se logra ademais a coherencia entre os dous volumes e se se consegue ter sempre en mente, como así ocorre no *Diccionario Italiano-Galego*, qué se quere facer e para quen se quere facer (non pretendendo facer todo e para todos), coido que estaremos ante unha referencia ineludible entre os nosos dicionarios bilingües.

María Álvarez de la Granja
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Globalización e cambio de milenio*
Autor: AA.VV.
Traductores: VV.
Editorial: Xerais, Vigo, 2001
Núm. pp.: 263
Tamaño: 21 x 13

O libro reflicte a dinámica que vén tendo a Semana Galega de Filosofía de Pontevedra desde que foi fundada a comezos dos oitenta polo catedrático de Filosofía Ramón Regueira Varela xunto cun nutrido grupo de profesores de Instituto. Os relatorios e traballos matinais tiveron unha dimensión universalista mentres que os da tarde se concentraron na reflexión sobre Galicia e as repercusións que poden ter sobre a educación. A obra reflicte esa dobre dimensión en que se tratou a globalización: a nivel mundial e as repercusións que está a ter en Galicia. A publicación só recolle algunhas das varias exposicións que alí tiveron lugar que, aínda que dispares, están unidas pola liña de continuidade que marcou a Semana de Filosofía e que lle dá título á obra colectiva.

James Petras, Profesor de Universidade de New York e asesor do Movemento de Traballadores rurais Sen Terra do Brasil, fala do vello e novo imperialismo. Dá unha visión da OTAN diferente da que estamos acostumados a recibir a través dos medios de comunicación occidentais. Analiza o documento do cumio do 23-24 de abril de 1999

titulado “O concepto Estratéxico da Alianza”. Nel reflíctese a nova doutrina neoimperial. Esta Organización deixa de ter un carácter meramente defensivo dos países membros e pasa á ofensiva, quedando lexitimada para intervir en calquera país do mundo baixo pretexto da “seguridade e estabilidade da rexión Euro Atlántica”. Convértese así nunha especie de policía mundial ó servizo do novo imperialismo. Europa, pola súa parte, trata de ter unha forza propia duns 60.000 soldados para defende-los seus intereses estratéxicos e independizarse militarmente de América. Tamén fai notar Petras a ausencia de movementos revolucionarios en países empobrecidos e con economías devastadas polas guerras. Ese é o caso da ex Unión Soviética, dalgúns países africanos ou asiáticos. ¿Por que non xurdiron movementos revolucionarios neses países? Pola intervención do imperio que neutralizou sen escrúpulos a vontade de moitos líderes, manipulou sutilmente os seus símbolos e debilitou toda resistencia.

O imperio pretende venderlles ós intelectuais a idea de que a globalización é beneficiosa para todos porque

supón un maior desenvolvemento apoiado na técnica e na informática, pero en realidade o que pretende é agocha-la centralización do capital euroamericano. Para levalo a cabo utiliza a ideoloxía distorsionadora da historia, do pensamento e da linguaxe. Nada escapa ás novas formas de control imperial.

Coa caída de Rusia e a proliferación de guerras no terceiro mundo consolidouse o novo imperialismo pero como a historia é cíclica os mesmos imperios caen.

Emilio Lledó foi catedrático de Historia da Filosofía na Laguna, en Barcelona e na UNED, en Madrid. Escribe sobre o “modelo de pensamento e conducta único”. Afirmar que a caída do muro de Berlín en 1989 deixou ó descuberto as contradicións do socialismo. Co muro cae tamén unha forma de entende-la vida e deixa aberta a porta a outra: o capitalismo, que agora se atopa sen rival. Sen embargo, os seus tan gabados e prometedores froitos non acaban de aparecer por ningunha parte. Pola contra, nos últimos anos producíronse abundantes guerras no mundo.

Crítica con dureza os medios de comunicación e prodúcelle inquietude a forma en que o sistema terxiversa a información: “A sociedade da información non serve para nada máis que para suavizar danos colaterais e outras repugnantes expresións” (p. 68). ¿Que ten que ve-la cultura con todo isto? A cultura é vida e o instrumento que ver-

dadeiramente a conforma é a linguaxe. Por esa razón Aristóteles dicía que o ser humano é animal que fala, que ten *logos*. A linguaxe é a estrutura do pensamento. Non se pode falar dun sen o outro. ¿Esgotou o pensamento as súas posibilidades? ¿hai que falar do fin da historia? O autor critica esta maneira de entende-la cultura porque os que así pensan tratan de asocia-lo fin da historia co seu esquecemento. Esquece-la historia é descoñecer quen é un mesmo, é un alzáimer colectivo. O que sucede é que, en moitos casos, “o que amola e apodrenta é o medo a facer revivi-la historia, a aprender dela, a lembra-lo escenario verdadeiro onde a violencia e a falsidade e o mal dominaron nunha determinada sociedade. Neste caso o esquecemento sería a máis maravilhosa e solapada forma de victoria”. O muro do esquecemento pode ser máis eficaz có muro de Berlín. Por esa causa, nese mundo e nesa pseudo-cultura os filósofos son incómodos, al menos os filósofos críticos. Hai algúns, pequenas escolas de filósofos, que, inspirándose na liña heideggeriana, utilizan unha xerga escura pero baleira de contido e resultan moi útiles a políticas reaccionarias que pretenden pasar por modernas. “A linguaxe queda así convertida en máscara que oculta a face da vida para consumo de opinións que dende a branda retórica de que se serve, colabora nunha especie de descapitalización cerebral”.

Osvaldo Martínez, profesor titular da Facultade de Economía da Universidade da Habana e membro do

Grupo de Expertos de Nacións Unidas (Xenebra), escribe sobre “O neoliberalismo e o seu labirinto”. Ofrece unha visión crítica da globalización. Hai unha economía mundial que dispón duns medios científicos e técnicos extraordinarios. Iso é a parte do mito da globalización. A realidade é que ese brillo excepcional só aparece nunha reducida parte do mundo, para pequenas minorías. O resto queda na pobreza e na exclusión. Nunca o mundo coñeceu unha política tan individualista e rapaz.

Arredor da globalización erguéronse mitos para xustificala. Un deses mitos afirma que é un megamercado que funciona de forma autónoma e que é soberano. Os Estados son meros espectadores. Polo tanto, o debate sobre a globalización carece de sentido. A única política que cabe aplicar é a apertura e desregularización. Como consecuencia diso hai que flexibilizar os mercados de traballo e reducir os sistemas de protección social. Acéptase que non é necesario debater sobre o desenvolvemento porque só se pode aceptar a orde existente xa que non hai outra alternativa. Pero se o pensamos ben, a globalización responde á persistente vocación que sempre tivo o capitalismo, que agora se ve reforzada cos instrumentos que lle proporcionan as novas tecnoloxías e que lle permiten moverse con gran celeridade e polo mundo.

O mito da globalización desinflábase se temos en conta que máis do 80% da produción mundial se destina ó

consumo interno dos propios países e 9 de cada 10 traballadores fano para o seu país. O 95% do capital mundial finánciase co aforro interno. No mesmo mercado mundial compiten máis países ca empresas ¿Quen defende a Volkswagen ou a Boeing se teñen problemas nun país estranxeiro? O propio goberno. Polo tanto a mitoloxía que circula sobre a globalización é interesada e deformadora de realidade.

Outro elemento importante que apunta Osvaldo é a economía especulativa que manexa cifras descomunais. O perigo é que pode estrangulala economía real e fundir todo nunha crise de dimensións globais.

A economía neoliberal ten que apuntar varias frustración e erros no seu haber, como o caso de Rusia (co traspaso do poder do Estado a grupos de mafias organizadas), a crise asiática, a crise de América Latina, e a da mesma OCDE, que aínda que controla a inflación e o déficit fiscal, acumulou paro e diminuíu as proteccións sociais, situándose nunha situación de precrise global.

Jorge Álvarez Yágüez, catedrático de Instituto en Vigo, escribe sobre a filosofía política nun contexto transnacional. Expón os tres grandes enfoques que se dan na actualidade: liberalismo político de Rawls, comunitarismo de Taylor e Walzer e deliberacionismo de Habermas. Fai unha breve retrospectiva histórica e sinala tres momentos importantes e aglutinantes no proceso político: a) a *polis* grega que se funda-

menta no principio republicano de automodelación —a sociedade pode actuar sobre si e modificarse—; b) o liberalismo económico onde a sociedade se moldea desde o libre xogo de intereses económicos; c) a globalización que supón a ruptura das vellas barreiras do Estado e xorden instancias transnacionais, dando lugar a un novo nomadismo social, a unha descolocación do económico.

Expón a concepción da xustiza de Rawls no plano internacional, as condición que debe ter un dereito de xentes xusto que permita chegar a acordos internacionais entre os Estados. Pero non acepta a construción dun Estado mundial polos perigos de tiranía que pode implicar; acepta, en cambio, institucións internacionais que velen polo cumprimento dos dereitos humanos. Apoia medidas de presión fronte ós países que non respecten os dereitos humanos co fin de traelos ó campo da democracia.

O comunitarismo móstrase crítico co liberalismo polo que significa de desintegración social ó resalta-lo individuo. Así Taylor defende unha política universalista e da igualdade fronte á política das diferencias e da desigualdade. Walzer sitúase na mesma liña pero admite o principio de autodeterminación, como dereito a autogoberno, aínda que lle pon límites —se dominan minorías sociais. Restrinxe a xustificación do uso da forza noutros países a casos excepcionalmente graves.

Habermas defende a necesidade de Estados supranacionais para facer fronte a problemas para os que os Estados nacionais resultan impotentes. ¿Como pode un pequeno Estado enfrontarse a unha multinacional que dispón dun capital superior ó PIB dese Estado? A solución está en crear un Estado supranacional e democrático no que funcione a participación política e se protexan os dereitos civís. A integración cultural dos membros dese Estado levaríase a cabo a partir de dous piares básicos: republicanismo (soberanía cidadá) e liberalismo (autonomía e autodeterminación).

En relación co futuro de Europa, Habermas avoga por unha Europa federal con tódolos ingredientes necesarios: Constitución, partidos políticos, opinión pública ou sociedade civil. Oponse, en cambio, a un Estado mundial baseado unicamente na dimensión xurídica e moral dos dereitos humanos; pero non sería eficaz no plano da solidariedade e da xustiza distributiva. Sería incapaz de cohesionar por falta de intereses comúns. O modelo non é ese xigante, senón unha rede de organizacións nacionais e transnacionais que aglutinen opinións e vontades.

Ignacio Ramonet, natural de Redondela, Director de *Le Monde diplomatique*, expón cunha claridade meridiana o que significa a revolución dixital como soporte técnico da globalización. Sinala como determinados descubrimentos técnicos cambiaron en pouco tempo a face da terra: a economía, a sociedade, a política e a

cultura. A aparición da máquina de vapor substituíu no traballo a forza animal pola forza mecánica. Iso deu paso á aparición do sistema económico capitalista e da clase obreira. Co ordenador xa non se trata de substituí-la forza bruta senón de substituí-lo cerebro humano. A produción automatízase e robotízase. Nos últimos cinco anos empezou o que se coñece como revolución dixital. ¿Que é a revolución dixital? Ata agora a comunicación dábase a través de imaxes, sons ou texto escrito. Ás veces uníase imaxe e son, como sucede no cine, pero non aparecían os tres elementos unidos. Coa revolución dixital únense os tres. Utiliza Ramonet unha metáfora para explicalo: é como se se metesen os tres elementos por un tubo (sistema binario ou dixital: transfórmanse en uns e ceros), transmítense á velocidade da luz e cando saen de novo aparecen reconstruídos como imaxes con texto e son. Isto é o que aparece nos CD-Rom, DVD ou Internet.

As consecuencias na economía son grandes. Xera unha economía de tipo financeiro que circula polas novas autoestradas da información. A economía real que circula en barcos, trens, avións ou camións quedou moi reducida. Internet manexa a diario cantidades astronómicas de diñeiro. Internet vixía, anuncia e vende. Non se pode navegar sen deixar pegada (de preferencias, valores, intereses). Internet entón ofrece, compra e vende. “Por conseguinte, estamos nunha atmosfera na que a información deixou de ter

valor polo seu contido, ou que cada vez ten menos valor polo seu contido, e que, polo contrario, aumenta o seu valor a teor do número de consumidores que pode ter”.

O profesor Barreiro Rivas fai un enfoque orixinal e nidio do problema da globalización en relación con Galicia. Prescindindo de que sexa un adicto ou oposto á globalización, do que non cabe dúbida é que o dito fenómeno produciu grandes cambios a nivel mundial, como a transnacionalización da economía que supera as barreiras nacionais (proliferación de multinacionais); a ruptura dos mecanismos de control que exercía o poder dos Estados e que agora pasa a mans privadas; a migración que restablecen equilibrios e mesturan as razas, relixións e culturas; a crise de estruturas políticas que quedaron obsoletas; a xeneralización do modelo de democracia liberal.

A nivel filosófico tamén apunta os seguintes cambios: un antropocentrismo baseado na liberdade e o benestar, os dereitos humanos que globalizan certas políticas, o dereito internacional que facilita o intervencionismo solidario, a substitución do Estado pola sociedade a través das ONG e outras formas, os mecanismos automáticos de equilibrio interno sen necesidade do poder.

¿Como lle afecta a globalización a Galicia? En principio pode aparecer como unha forza que ameaza con pasala apisoadora homoxeneizadora sobre as nosas identidades. Pero o autor, sen

ignora-los riscos, prefire presentala como un reto. No presente, Galicia necesita conxugar dous elementos opostos: as vantaxes globalizadoras centrífugas e os propios signos de identidades, que son forzas centrípetas. Esa tarefa hai que levala a cabo sen caer na tentación de “facer guerras de trincheiras na era da aviación”. O modelo a seguir é o dun funil cunha boca ancha de saída que nos leve a influír sobre outras sociedades e culturas; pero con boca estreita de entrada que filtre o que trata de influenciarnos. Tan pernicioso sería idolatrar-la modernidade como erguer santuarios localistas. Galicia necesita saltar á modernidade, pero evitando caer nun uniformismo empobrecedor ou renunciando ó emprego de tecnoloxía globalizadora.

Tamén fai unha serie de propostas que deben terse en conta no momento actual: Galicia debe asumir-lo cambio tecnolóxico e afirma-la súa identidade dentro da UE, reinterpretar creativamente a propia identidade, romper cunha definición de si feita desde o illamento, romper co vello dilema do propio fronte ó foráneo e adoptar un novo dinamismo cultural máis en consonancia cos tempos, maior protagonismo da sociedade civil para acabar co clientelismo, evitar excesivos proteccionismos para activa-la concorrencia, etc.

O problema da Galicia é que non ten unha postura definida fronte á globalización e corre o perigo de caer nun parroquianismo excluínte ou, pola contra, constituírse nun pobo autoidentificado en diálogo coas culturas. Pero

dadas as dinámicas políticas e corporativistas existentes, é fácil que a globalización leve a un proceso irreversible dos signos de identificación social e política. En calquera caso, “esta última afirmación non é unha sentenza, senón un diagnóstico”.

O xornalista e profesor Álvarez Pousa expón o conflito da cultura, como froito da globalización, e as implicacións que ten para Galicia. Os espazos supranacionais fixeron máis porosas as fronteiras dos Estados-nacións. A cultura saltou esas barreiras ocasionando ás veces conflitos económicos e políticos, pasa a ser unha forza activa na transformación da sociedade, sobre todo, nas sociedades emerxentes. Relaciona a cultura coa comunicación e a política, tendo presente a realidade galega.

O profesor Herminio Barreiro analiza a educación tendo en conta a súa evolución a partir da Ilustración. Bo coñecedor da historia de educación —é profesor de Teoría e Historia da Educación na USC— ilustra frecuentemente as súas afirmacións botando man de autores e textos. Sinala que a lei franquista de 1938 instaura un Bacharelato de sete anos enfocado á formación dos cadros dirixentes do país, que extrae das clases medias —castigando a clase obreira pola súa fidelidade á república. En tódolos cursos se ensina-ba Matemáticas, Latín e Relixión. Aí se ve o contido ideolóxico. Iso durou ata a lei Villar Palasí —a LGE—, de 1970, que supuxo unha “auténtica ruptura pedagóxica”. A lei sae nun momento

de prosperidade económica do sistema; pero no ano 1973 vén a crise do petróleo e xorde a contrarreforma de Esteruelas. Algo parecido —apunta— sucede coa actual LOXSE.

Reivindica para Galicia unha escola plural, pública e laica. Plural porque a mestizaxe xa é unha realidade; pública significa que é para todos, fronte a exclusivismos minoritarios; laica, é dicir, non é confesional. Tamén defende un sistema educativo galego que medre tanto ó ancho como ó longo, que a obrigatoria se estenda dos 3 ós 18 anos e que se dea unha educación permanente de adultos, pois se Platón dicía que a *paideia* debía durar ata os 50 anos —para os gobernantes—, agora debe ser permanente. O papel social

que antes xogaba o Ensino Secundario transferiuse ó Ensino Superior. Por iso, onde antes existían institutos nas grandes cidades, agora hai centros universitarios.

Quedan outros traballos moi valiosos por comentar, como, “A economía e a sociedade galega na época da globalización”, de Enrique Sáez Ponte; “A condición humana no novo milenio: barbarie ou liberación”, lección de clausura de James Petras; e tamén as exposicións de Amada Traba, Miguelanxo Prado e Xurxo Souto.

Manuel Rivas García
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela





Título: *Idea de Nietzsche*
Autor: Fernando Savater
Editorial: Ariel, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 249
Tamaño: 21 x 13

Fernando Savater escribiu este libro no ano 1995 e reeditao de novo no ano 2000 co fin de conmemoralo centenario milenarista da morte de Nietzsche. Esta nova edición foi actualizada e ampliada, precisamente, para celebrar-lo dito evento.

Savater non pretende con esta obra presentar unha visión erudita nin académica de Nietzsche; outros autores xa o fixeron anteriormente. Na *Idea de Nietzsche* ponse de manifesto a visión persoal que o autor do libro ten deste filósofo. Unha visión que é o resultado dun estudio reflexivo da obra e pensamento nitzschiano.

Pensa Savater que a filosofía contemporánea

sufrirá de anemia si rechaza o ignora el pensamiento de Nietzsche. Con él, finalizó el siglo XIX. En su tiempo, algo común a otros autores, su filosofía no tuvo la acogida ni el eco que se merecía. Europa aun pensaba que sus parámetros la llevaban hacia el progreso [...]. No sucede esto en la realidad. La conciencia de crisis invade nuestro entorno prácticamente en todos los aspectos. Es por ello comprensible que la mirada de muchos se fije en Nietzsche, que fue adivino de la crisis y profeta de

la catástrofe: “cuando la verdad entable lucha contra la mentira de milenios, tendremos conmociones, un espasmo de terremotos, un desplazamiento de montañas y valles como nunca se había soñado. El concepto de política queda entonces absorbido en una guerra de los espíritus, todas las formaciones de poder de la vieja sociedad saltan por el aire, todas ellas se basan en la mentira: habrá guerras como jamás las ha habido en la tierra. Sólo a partir de mí existe en la tierra la gran política” (*Ecce Homo*).

Sen embargo Nietzsche non se detén na crise nin na súa análise. A súa visión dinamitadora colócaa na “vida”, a que está por chegar cando sexa superada esta decadencia.

Neste libro, Savater reduce a dous os aspectos que lle seguen a parecer fundamentais: primeiro Nietzsche é un herdeiro e á vez crítico do pensamento ilustrado. Nunca un anti-ilustrado. Os seus antecedentes intelectuais directos hai que buscalos na revolución teórica producida polos autores da Ilustración. Os indirectos están, sen embargo, nos presocráticos. Por isto Nietzsche require achegarse a estes autores para entender mellor a súa filosofía.

O segundo aspecto refírese á defensa e entusiasmos polo afirmativo e o seu desexo por todo canto conduce ó xúbilo sublime. Ambas cousas, confesa Savater, tonifican a súa vida intelectual. É pois estimulante e revulsivo e á vez pacificador volver sobre a obra de Nietzsche. Relelo non supón unha fuxida da visión que da historia e do home fai a ciencia. Non é tampouco a decepción ante as perspectivas que da análise científica-matemática-económica se nos presentan ós homes de hoxe. Non é nostalgia da relixión ou relixións e os seus valores. Non é Nietzsche para se resarcir das limitacións e insatisfaccións que todo isto nos poida producir.

Nietzsche é dinamita. Como un raio quixo dividi-la historia en dúas, quixo trastornar radicalmente o proxecto do home, a súa conciencia e a súa convivencia. Disto se trata ó le-las obras de Nietzsche: recoñecerse como actor, representa-la nosa propia vida. Esta acepción atopámola, segundo Savater, tamén en Olivier Rebourg: “Nietzsche no es tanto un autor que se explica como un pensador ante el que uno se explica”.

A lectura deste libro apela pois á activación da subxectividade, da intimidade de cada lector. Non é un libro para todos, é un libro para cada un. Así o manifesta tamén Nietzsche na súa obra titulada *Vontade de poder*: “O meu designio non é para todos, pero é sen embargo comunicable. Tanto a causa daqueles que me son semellantes como porque os adversarios sacarán del a forza e a alegría de se formularen

tamén eles o seu ser e de sacar del espírito e vida”.

A filosofía de Nietzsche pode iluminar e encher de contido o que é ser filósofo na Idade Moderna. Unha existencia filosófica no noso mundo de hoxe e agora, é todo o contrario de ser un profesor de Filosofía. Pouco ten que ver con estudar Filosofía. ¿Que significa entón? Respóndeno-lo mesmo Nietzsche: “o home de experiencias máis vastas que as condensa en conclusións máis xerais: ¿non sería preciso que fose o home máis poderoso? Confundíuse durante moito tempo o sabio co home científico e durante máis tempo aínda co home educado relixiosamente” (*Vontade de poder*).

Nisto consiste a existencia filosófica: saber experimentar. Non se trata de ser obediente e submisos ós dictames da razón, do imposto. Trátase de experimentar para saber decidir sobre o que é necesario. Segundo o pensamento de Nietzsche: “O filósofo non é máis ca unha especie de ocasión e de sorte para que o impulso chegue finalmente a toma-la palabra” (*Vontade de poder*).

Este libro que presentamos quere e desexa transmitirle ó lector este ton xubiloso e por xubiloso tráxico, constantemente en contradición.

Ó longo da súa exposición, Savater analiza a temática da filosofía nietzschiana. O libro resulta moi interesante na súa totalidade. Merecen especial atención os tres últimos capítulos: “Cuando éramos nietzscheanos”, “Un

intelectual de la segunda generación” e “Regreso a Nietzsche”.

As súas páxinas favorecen e poden provoca-lo debate sempre oportuno entre alumnos e profesores porque este é un libro que se pode incluír no elenco de lecturas que alumnos de 1º e 2º de Bacharelato poden realizar.

A obra conclúe co comentario de cincuenta palabras claves de Friedrich

Wilhelm Nietzsche. Este vocabulario resulta didacticamente moi útil para entende-lo seu pensamento. Tarefa ardua porque os seus textos sempre sorprenden.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *A derradeira lección dos mestres*
Autor: Sabela Rivas Barrós
Editorial: Xerais, Vigo, 2001
Núm. pp.: 277
Tamaño: 21 x 13

Baixo un título que quere render homenaxe a Castelao e a aqueles mestres que máis avanzaron na galeguización e no activismo pedagóxico antes de que chegasen as sombras do 36, a autora procura realizar un estudio analítico, descritivo e interpretativo do pensamento educativo e das prácticas pedagóxicas afirmadas ou inspiradas polo movemento galeguista ó longo do primeiro tercio do século XX.

Con esta intención estrutúrase a monografía en seis capítulos, que substancialmente pretenden mostra-lo que era o galeguismo como expresión política e organizada, o que foron as súas propostas no campo educativo, e a consistencia das prácticas educativas galeguizadoras. Confórmase así unha obra de 226 páxinas, que se completa cunha suxestiva e atinada escolma de textos, un curioso apéndice gráfico e as oportunas indicacións bibliográficas, en tanto que o sinalamento das fontes documentais se realiza ó longo do texto mediante notas ó pé.

Tocante á primeira cuestión relativa á xénese e desenvolvemento do galeguismo, que é presentado (en pala-

bras dos historiadores Beramendi e Núñez Seixas) como un movemento social que encarna o longo proceso de reivindicación política de Galicia como ente nacional diferenciado no marco español e internacional, e como un corpo de ideas de xustificación de tal reivindicación nacionalitaria, a autora realiza unha síntese descritiva mostrando unha periodización canónica das etapas de desenvolvemento deste movemento que veu dar ó nacionalismo político da IIª República, tomando para isto en consideración a diversidade de contribucións historiográficas realizadas ata o momento.

En canto ás propostas educativas do galeguismo, a autora procura focalizar tres grandes aspectos como aqueles nos que se pode observa-lo pensamento do galeguismo: o relativo ás condicións de escolarización primaria, a desexable galeguización lingüística da acción educativa, e a galeguización e apertura ó contexto social e cultural dos contidos de aprendizaxe.

En efecto, en torno á densa problemática da escolarización primaria, sobre todo no espazo rural (que ten

sido analizada, entre outros, por Narciso de Gabriel, Antón Costa e Vicente Peña), deixáronse sentir con insistencia as opinións e as voces —e non foron as únicas— do galeguismo, anque sen chegar a construír un discurso programático de suficiente solidez. Unha maior articulación tiveron, en cambio, as propostas referidas á galeguización lingüística e curricular, baixo a fórmula xeral do bilingüismo, en concordia co uso académico do castelán. Sinala a autora que sobre a cuestión foron escritos abondosos textos, tanto de ensaio —e sen dúbida creo que os máis singulares son os de Xoán Vicente Viqueira— como de carácter programático. Textos con distinto alcance no grao demandado de galeguización, desde o máis difuso e tenue anterior ás posicións da Asamblea Nazonalista de Lugo de 1918, ata o máis definido, expresado mediante textos de ensaio elaborados no tempo da IIª República; ou tamén desde o alcance máis livián expresado por un galeguismo político conservador e elitista, ata o máis decidido expresado por un galeguismo de esquerdas e socialmente transformador.

Tocante ás realizacións, a autora máis que facer unha anotación descritiva de todo aquilo que deu testemuño da galeguización escolar e universitaria, que xa se ten exposto en investigacións anteriores, preferiu, creo que con bo criterio, centra-la súa atención no que foron as Escooas do Insiño Galego da Coruña (1924-1930) e na biografía da mestra Elvira Bao e do inspector Roxerius, exemplos que lle dan corpo ó

pensamento educativo do galeguismo que aquí se estudia.

Esta obra de Sabela Rivas pon así de relevo cómo algúns dos compoñentes máis notables da educación foron contemplados como unha mediación activa ó servizo do proceso galeguizador e democratizador dunha sociedade cunha vella identidade social e cultural. O que aquí se mostra pon de manifesto, sen embargo, que o galeguismo non chegou a dotarse corporativamente e como corrente social e política organizada dun pensamento educativo suficientemente obxectivado e sistemático, con posicións sobre cuestións que afectaban —e aínda o fan— ós nervios filosóficos dunha alternativa dada de política educativa. O que non obsta para recoñecer que desde o galeguismo se demandou a constitución dun poder político galego (autonomista/federalista) con competencias no campo educativo, que desde el se manifestou repetidamente a necesidade de introduci-la aprendizaxe da lingua, da literatura, da historia, da xeografía e da economía de Galicia, e que tamén desde as posicións galeguistas se levaron a cabo diversas prácticas de galeguización lingüística e curricular en todo o sistema educativo de Galicia, en coincidencia aquí coas iniciativas impulsadas desde outros sectores progresistas e renovadores presentes na educación galega.

En descargo da limitación do discurso galeguista, quizais sexa oportuno salientar que un tal pensamento alternativo tampouco o chegaron a formular na España da época outros sectores

políticos, con excepción do PSOE e do catalanismo.

¿Hai máis por dicir nesta procura de análise do pensamento educativo do galeguismo presente no estudio de Sabela Rivas? Quizais non, se ben se botan a faltar algunhas cousas: unha maior riqueza interpretativa que conectase criticamente discursos educativos coas etapas e trazos definitorios do discurso político do galeguismo, e algunha cuestión de matriz.

Dito isto, é de sinalar que estamos ante unha obra de interese, que lle dá

centralidade de tratamento ó galeguismo en relación coa educación, superando por iso as anteriores calas, e que tanto a través do texto como dos seus anexos nos achega a todos ó reto de galeguiza-lo sistema educativo, amosándonos unha parte considerable da problemática que arredor disto se suscitou nas primeiras décadas do século XX.

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Success for all. Research and Reform in Elementary Education*
Autores: R. E. Slavin e N. A. Madden
Editorial: Laurence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2001
Núm. pp.: XIV e 238
Tamaño: 23 x 15

Se alguén está detrás do auxe teórico-práctico experimentado polo estudio da aprendizaxe cooperativa na escena educativa durante o último cuarto de século, ese alguén ten explícita referencia en Robert E. Slavin e o seu equipo da prestixiosa Universidade Johns Hopkins, de Baltimore, no estado norteamericano de Maryland.

Desde tal énfase, ou no marco da súa paulatina influencia, enténdese a xénese dun programa importante como poucos entre aqueles que se propuxeron (para) “demostrar” que a educación da infancia é a principal panca de apoio na loita contra a pobreza e o subdesenvolvemento en calquera parte do mundo. Sempre, claro está, que se faga educación e non outra cosa.

O título deste libro denota unha aparente fachenda, pero en absoluto adoece de falta de pertinencia. *Éxito para todos* (*Success for All*), velaí o desafío que hai que modular e perseguir en función do control posible sobre os medios e recursos imprescindibles en cada lugar e situación.

A historia pódese abreviar. En 1985, Slavin e o seu equipo propuxé-

ronse, usando un modelo de escola elemental cooperativa, mellora-las condicións dos alumnos considerados de Educación Especial. Con ese propósito puxeron tamén en marcha programas de apoio familiar. A cuestión axial non era outra que o logro de adecuados niveis de lectura e escritura en poboacións situadas ó borde da marxinalidade, ou xa instaladas en tan desgraciada circunstancia.

A boa dinámica imprimida e os resultados alcanzados dentro e fóra dos Estados Unidos contribuíron a facer deste programa un prototipo digno de ter en consideración como suxestivo modelo de reforma da escola elemental a partir da investigación educativa en liña con obxectivos de equidade social e calidade no despreague dos procesos que promoven o cambio e a mellora dos suxeitos.

Un programa deste interese e alcance require algo máis cá atención dunha ou varias administracións educativas, tendo en conta, sobre todo, as súas evidentes bondades propositivas (as do programa, claro está). Necesita o entusiasmo dos seus creadores, contando coa credibilidade acumulada por

estes ó longo da súa traxectoria de compromiso e de bo facer profesional e investigador. E isto lograron a base de demostrar avances tanxibles na educación de nenos con desvantaxe social ou en condicións de auténtico risco.

Non estraña a extensa nómina de fundacións e axencias da sociedade civil, fundamentalmente norteamericana, positivamente predispostas a doar fondos para facer realidade un gran proxecto coma o que representa *Success for All*. Ata tal punto xerou adhesión que se fixo preciso dispoñer unha adecuada canalización das contribucións procedentes de dentro e de fóra do propio país. Así naceu (concretamente o día 1 de xullo de 1998) o que hoxe se chama, facendo honor ó título inicial, Fundación “Éxito para Todos”. Escusamos dicir que nestes momentos tan feliz iniciativa prosegue a súa andaina fóra dos límites administrativos da Universidade de Johns Hopkins. Despois de sucesivas vicisitudes, o que conta é que “Success for All” (SFA) está presente en nada menos que 1800 escolas de distintos países, aquí e alén desta beira atlántica, afectando a máis dun millón de nenos.

A lectura e os comentarios para esta recensión culminaron na Cidade de México, a onde tiven a sorte de acudir, invitado a un evento relacionado co Servicio Social desde as institucións de Educación Superior. E México faise presente no volume gracias ó magnífico traballo que sobre o programa neste país vén facendo desde hai uns cantos anos a Dra. Margarita Calderón, tamén asociada á emblemática Universidade de Bal-

timore. O estudio é lacónico no seu título (“Success for All in México”) e directo na radiografía do sistema educativo mexicano e a forma en que ese sistema condiciona o traballo das escolas públicas elementais en xeral, pero de forma moi singular nos establecementos de cidades fronteirizas co xigante do Norte, aquelas nas que os bos programas de educación bilingüe poderían se-la mellor oportunidade para cerrar feridas e abrirlle portas ó progreso compartido entre anglos e hispanos.

O seu relato evidencia o grao de compromiso que é preciso asumir para afrontar e soportar, un a un, os numerosos desafíos que implica a posta en práctica dun Programa de Axuda en contextos de gran deprivación e desestructuración social-familiar, ademais dunhas condicións de traballo docente inequivocamente difíciles.

Naturalmente, o contido do volume non se reduce á presenza e análise do programa en México, senón que se fai eco da súa posta en marcha e desenvolvemento crítico noutros países (Inglaterra e Alemaña marcan de xeito inequívoco a receptividade europea cara ó proxecto). Tal enfoque comparado non escurece, sen embargo, un relato básico (primeira parte do libro) sobre a esencia e propósitos dunha idea que co seu enorme calado social conseguiu renova-lo entusiasmo polas posibilidades da boa práctica educativa nalgúns cantos deste atribulado planeta.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *Educación y futuro: textos para una encrucijada*
Autor: Carlos Orozco Nueda
Editorial: Entimema, Madrid, 2001
Núm. pp.: 406
Tamaño: 24 x 17

A Consejería de Educación y Cultura de Madrid acaba de abrir dúas coleccións que levan por título xenérico: Documentos de la Red. A cada unha atribuíuselle unha cor: a serie azul trata de atender as necesidades de reflexión sobre certos temas que teñen relevancia social. A serie vermella está máis relacionada coa praxe. Ambas coleccións pretenden, na hoxe denominada sociedade da información, reflexionar sobre os novos modos de traballo, analizar propostas e solucións que lles faciliten oportunidades ós cidadáns a través dos servicios de información específicos.

Nestas páxinas ímonos ocupar do recente libro editado na serie azul que se preocupa de forma directa das relacións entre educación e futuro.

En todo caso é bo advertirlle xa desde o comezo ó lector que non se trata dun libro de autor senón dunha interesante recompilación de traballos, xa publicados en diferentes editoriais, en Internet e noutros contextos. Agora, coas debidas autorizacións, aparecen neste volume.

O seu título en si mesmo xa é suficientemente suxestivo: *Educación y*

futuro: textos para una encrucijada. A propia palabra encrucillada xa nos dá unha pista de por onde discorren os grandes temas e as seleccións dos textos que se propoñen. Textos que nunhas ocasións son amplos e abarcan varias páxinas. Noutras, son moito máis breves (entre 15-20 liñas). Nos dous casos o lector sempre atopará as indicacións precisas: autor, obra, páxinas correspondentes. De ser un artigo xornalístico indícase a referencia do xornal en que se publica, se ben nalgunhas ocasións se esquece a data.

¿Cal é o obxectivo dun texto destas características que non é un libro de citas senón un conxunto de traballos ben seleccionados polo seu promotor e organizador, Carlos Orozco, asesor técnico da Consellería de Educación na Comunidade de Madrid?

O obxectivo e xustificación dunha obra ampla (406 páxinas) é agrupar materiais de diversos autores sobre un mesmo tema tratando de abordar diversos problemas complexos que afectan a unha sociedade actual.

A intención de toda esta variedade e pluralidade de textos explícan-

la tanto o título como o subtítulo. En primeiro lugar, presenta-los grandes retos da educación do futuro; en segundo lugar, situarnos na encrucillada non só temporalmente dun cambio de século senón nun momento histórico en que emerxe unha nova revolución tecnolóxica que está producindo unha serie de fenómenos determinantes na nosa vida diaria, nos ámbitos económicos, sociais e particularmente educativos.

A partir do fenómeno da revolución tecnolóxica que teñen na “Tecnoloxía da Información e da Comunicación” (TIC) o seu referente máis importante, ábrenos catro ventás que tratan de ilumina-la educación do futuro.

A primeira baixo o título da “gran revolución”, proponnos documentos de diferentes autores para tratar de comprende-lo que significa hoxe a “revolución tecnolóxica respecto a las lecciones de las otras revoluciones”. Aquí, os traballos de Castells, nas súas diferentes publicacións, o controvertido “Informe Bangemann” na Unión Europea, Negroponte, Eco e outros teñen unha singular importancia.

O segundo capítulo iníciase cunha dobre apertura. Está dedicado a profundar en aspectos máis específicos das novas tecnoloxías nunha dimensión tanto social como educativa. No primeiro caso atopamos textos sobre “Ciberadiciones” (os efectos compulsivos dos videoxogos e os efectos adictivos de Internet), así como o apartado titulado “Letras, linguas, textos e

hipertextos” onde se analizan as relacións entre linguaxe e tecnoloxía. Sen esquecer textos doutros autores, creo que merece un particular interese o traballo de Pérez Tornero sobre “una nueva enseñanza del lenguaje”.

A segunda apertura do capítulo consagra un amplo apartado ó papel da educación nestes novos contextos. Insístese na necesidade de acomodar-los medios ós fins e analiza-lo cómo e o qué ensinar e cómo promove-las calidades e as aptitudes que a nova sociedade lles esixirá ós alumnos do futuro. É o capítulo máis amplo e con maior número de textos. Estamos ante un dos debates máis serios e profundos do cambio educativo expresado, entre outros, en dous textos relevantes: “El concepto de cohesión social y sus implicaciones para el siglo XXI”, de Stavenhagen, e “Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social”, de Esteve.

O terceiro capítulo devólven-la relación entre o enfoque máis tecnolóxico e o máis operativo: “Las TIC en la educación”. Aínda que se recoñecen as posibilidades de aplica-la informática á aprendizaxe, isto só é posible a través de redes. Preténdese demostra-lo amplo abano de potencialidades educativas de Internet ofrecendo algunhas aplicacións concretas. Pero neste apartado é onde a realidade e as pretensións discorren por camiños bastante diverxentes. Neste campo, os diversos comentaristas lémbrennos que “más

información no significa más conocimiento”.

O compilador deste volume pretende facer un balance entre “presente y futuro” no seu último apartado. Aquí nos atopamos cos temas máis clásicos da dialéctica entre “máquinas” e “personas”. Para o autor, baseándose nos diferentes textos recollidos, o problema está no axuste entre máquinas e profesores. Non estamos ante unha disxuntiva tan precisa e exacta como se presenta, aínda que sirva como unha boa estratexia para aclarar puntos de vista diverxentes.

Os textos apuntan a unha resposta clara: “la materia de un proyecto de innovación que transforma la escuela no reside en las máquinas, la encontramos entre los profesores”. O tema do “malestar docente”, estudiado amplamente por Esteve Zarazaga, ten unha ampla acollida para iniciar unha reflexión profunda sobre tal situación conflictiva.

Ós múltiples traballos que conforman esta “colección de documentos”, engádesse unha ampla selección de materiais procedentes de organismos internacionais (Unión Europea, Unes-

co...). Complétase ademais cunha información de liñas de investigación dalgunhas universidades españolas que aparecen en Internet (vintecinco en total). Aínda recoñecendo que o apartado é incompleto deberíase xustificar por qué están unhas e non aparecen outras. En todo caso trátase de simples títulos, pero ¿que hai por tras destes títulos?, ¿investigacións terminadas, propostas de futuros traballos, resultados consolidados ou simples enunciados de bos desexos?

Excepto nesta última sección, creo que a obra ten o mérito de facer unha boa selección de documentos que poden ser útiles para os profesionais da educación. É certo que hai moita diferenza entre uns textos e outros. Creo que debería haber algunha maior xustificación de determinadas eleccións. Todo isto non impide anima-los seus promotores a seguir ofrecéndonos máis documentos que sirvan de instrumentos e apoio para un mellor futuro da educación.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Cine para convivir*
Autor: M. Dios Diz
Editorial: Toxosoutos, Noia (A Coruña), 2001
Núm. pp.: 333
Tamaño: 21 x 21

A convivencia converteuse hoxe nunha profunda preocupación nas institucións escolares. A conflictividade que padecen moitos centros de ensino maniféstase no deterioro do clima educativo, problemas de disciplina, desmotivación e falta de criterios comúns do profesorado...

Xorde así un novo reto para un profesorado xa sobrecargado coas tarefas educativas ordinarias, que ha de esforzarse pola mellora do ambiente nas aulas así como pola adquisición dunhas relacións socioeducativas máis cooperativas, xa desde os primeiros anos de escolarización. Esta aprendizaxe da convivencia resulta hoxe máis necesaria ca nunca, se temos en conta tanto a violencia infantil e xuvenil como a que impera mundo en xeral. Ó mesmo tempo, non hai que esquecer que a nosa sociedade se caracteriza cada vez máis pola súa composición multiétnica e pluricultural.

A educación para a convivencia convértese daquela nunha tarefa ineludible posto que permite fomentar a capacidade de cambio, a evolución persoal, a innovación, as capacidades crea-

tivas e a cultura da paz, de forma que os seres humanos se comprometan na transformación, sempre tan necesaria, do seu propio mundo.

Pero a escola ten moitos competidores fóra dos seus muros, entre os que destacan os medios de comunicación social que de ordinario presentan a violencia en tódalas súas variantes como información que impresiona á poboación e, polo tanto, permite manter unha clientela fiel á súa oferta. Desta forma, adolescentes e mozos aprenden diferentes formas de violencia, do mesmo xeito que se aprenden outros contidos. Os medios non só presentan a realidade violenta que se produce en lugares e situacións afastados no tempo e o espazo, senón tamén a violencia ficticia en películas, series, etc. E fano con gran poder de seducción cos seus recursos manipuladores, sobre todo os medios que dispoñen de imaxes, ata o punto de que a familia e a escola poden ver diminuída a súa capacidade de influencia educadora.

Non hai que esquecer o impacto da violencia simbólica, a máis importante exercida polos medios. Bordieu e

Passeron (1970) refírense con este termo á imposición que se pode facer sobre o alumno ó ofrecerlle durante o proceso socializador determinados signos comunicativos que o levarán a descodificar os significados previstos polo emisor, cunha violencia que os privará case totalmente da liberdade de “ler” adecuadamente mensaxes que cheguen a verdade da realidade. E, neste sentido, pódese potencia-la violencia.

Pero, ó mesmo tempo, non se pode esquecer que os medios constitúen un reflexo da sociedade á que tamén informan, e distraen. Desde esta perspectiva, se a violencia domina o noso mundo, non estraña que os medios de comunicación social reflictan o que na sociedade ocorre.

Movémonos así dentro dun círculo vicioso, de forma que se orixina un efecto de reforzo mutuo e circular moi difícil de romper, situación que impide acusar nitidamente a un só responsable do incremento das tendencias agresivas que desencadean actos violentos entre os membros máis novos, e por iso máis influenciábeles do colectivo social, como recordan Loscertales e Núñez (2001).

¿Que facer ante esta situación tan complicada? Permanecer cos brazos cruzados non soluciona nada pero si reforza a mensaxe violenta dos medios. Tampouco os educadores dispoñemos de medios para cambiar esta violencia que nos envolve por todas partes, de forma que os educandos

permanezan protexidos ante a súa maxia e influencia.

A educación, de todas formas, recursos ten que poden axudar a que os rapaces se desenvolvan nesta sociedade de forma xusta e pacífica. Se a educación ha de “ensinar para a vida”, terá que reflexionar sobre a súa propia responsabilidade ante esta violencia e considerar todos aqueles recursos educativos dos que dispón para orientar os alumnos.

E, entre as moitas alternativas que se poden utilizar para desenvolver esta tarefa educativa, o cine pode servir como elemento formador e conformador das nosas propias vidas, actitudes e valores, xa desde a Educación Infantil, como sinala o autor deste libro, *Cine para convivir*, entendendo que o cine é arte, é linguaxe e é cultura.

Porque as películas son portadoras de valores e de contravalores que convén analizar criticamente, presentan conflitos e resólvenos de determinadas maneiras, son ensinanzas de vida e para a vida, e posibilitan o cambio de actitudes. Unha boa selección de filmes e o seu tratamento didáctico nas aulas poden e deben converterse nun inmejorable camiño para a convivencia. Neste sentido, o libro ofrece listas de películas por áreas de aprendizaxe.

Desde esa perspectiva didáctica este libro presenta unha visión global e histórica do cine, como unha visión do mundo desde a óptica cinematográfica e, sobre todo, como un recurso instrumental para reflexionar sobre os con-

flictos e apoia-lo desenvolvemento da convivencia educativa.

O cine tamén debe ser un obxecto de coñecemento en si mesmo, como medio de comunicación, como lingua-xe, como técnica, como arte..., nun mundo que é e será cada vez máis audiovisual. Neste sentido, insítese na necesidade imperiosa de que o cine, a arte cinematográfica, figure expresamente como un contido curricular de transcendencia abandonando o papel marxinal que agora ten.

Con esta idea ofrécense reflexións, propostas curriculares concretas e un amplo capítulo co que se pretende introducir desde a Educación Infantil o mundo da imaxe en movemento nas aulas.

Desta forma, ó mesmo tempo que se forma os alumnos para “ver cine”, achégaselles tamén un sentido crítico que os axudará a valora-los conflitos da vida e as solucións que se lles poñan dar.

O libro termina cun capítulo dedicado á técnica pedagóxica do Cine Forum, fichas didácticas de diferentes películas tendo en conta os distintos niveis educativos, varios anexos de películas por áreas de aprendizaxe, xunto cun glosario de termos e conceptos cinematográficos, e unha abundante bibliografía sobre os dous grandes temas obxecto desta reflexión, convivencia e cine, así como un índice de nomes e das películas citadas.

Esta obra, profunda por unha parte, e práctica por outra, insírese nese novo espacio transversal do mundo audiovisual e do cine en particular, que deben estar presentes, cada vez máis, no ámbito escolar. Ofrécense así novas alternativas ó quefacer educativo diario, acorde con estes tempos de convivencia non fácil, pero tempos tamén de imaxe e... de cine.

Amando Vega Fuente
Universidade do País Vasco





Título: *Acción tutorial, transversalidade e resolución de conflitos*

Autor: E. Fresco e outros

Editorial: ICE da Universidade de Santiago de Compostela /
/ Toxosoutos, Santiago de Compostela / Noia, 2001

Núm. pp.: 195

Tamaño: 24 x 17

A falta de respecto polas normas, a indisciplina do alumnado, os cambios da familia, a permanencia obrigada de alumnos da ESO ata os 16 anos, son causas que se esgrimen para xustificalo desánimo e a desmotivación que parece afectar a non poucos docentes.

Ó mesmo tempo, o alumnado nunca foi tan heteroxéneo e diverso como agora. Así, nun mesmo curso, pódense atopar alumnos con diferentes niveis educativos, con necesidades educativas especiais, de distinta procedencia social, de características étnicas diferentes, emigrados de diferentes países...

As expectativas sociais ante a escola, por outra parte, aumentaron considerablemente. O sistema social esíxelles ós profesores que non haxa fracaso, pero non facilita os medios necesarios e a sociedade actual baséase na rivalidade por un posto; defende a vocación e a abnegación dos profesores, pero realmente despreza todo o que non ten valor material.

O sistema social e político, ademais, está cheo de graves contradicións que repercuten de forma directa no medio escolar. Neste sentido, a esco-

la debe educar en valores, nuns valores que a nosa comunidade social e política esmaga sen escrúpulo ningún: preséntanse como modelos a persoas caracterizadas pola súa nula educación; preténdesenos convencer da necesidade das agresións militares para defende-la paz, etc.

Estamos, pois, ante unha situación nova que non se poderá resolver con esquemas pedagóxicos convencionais e tradicionais, como se indica no prólogo. Temos que recoñece-los fallos cometidos no desenvolvemento da lexislación vixente, e solicitar do profesorado unha reflexión sobre o cambio do seu papel no proceso de ensinanza-aprendizaxe e sobre a súa concepción da escola secundaria neste comezo de século; pedirlle, en poucas palabras, que fagan algo de autocrítica, repasando a funcionalidade pedagóxica do seu traballo de cara a educar e non soamente a instruír, de cara a estimula-lo pensamento creativo e non soamente a favorecer unha aprendizaxe pasiva dos seus alumnos.

Convén, ó mesmo tempo, reflexionar sobre o sentido do conflito, para comprendelo no seu xusto alcance.

Baixo o paraugas do conflito cabe unha gran variedade de conductas problemáticas que se prestan ás valoracións máis diversas en función do momento, o contexto e a perspectiva dos profesores, como sinalo eu mesmo no artigo publicado nesta mesma revista.

O conflitos pódense analizar desde a comprensión das necesidades ocultas ou evidentes das persoas implicadas nel, e estas necesidades teñen moito que ver con factores sociais, políticos e culturais. Basta recordar, como sinala a LOXSE, que a educación permite “avanzar na loita contra a discriminación e a desigualdade, sexan estas por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou aparezan continuamente coa dinámica da sociedade”. E para isto, tamén o asume a LOXSE, o sistema educativo ha de dispoñer dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan alcanzar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos. ¿Non se agochan moitas veces tralos conflitos necesidades especiais dos alumnos, dos profesores ou da propia institución?

Hai que recoñecer que a práctica educativa non resulta fácil precisamente polas carencias duns e outros. Por un lado, cando se fala nos textos legais de necesidades educativas especiais, poucas veces se asume que estas tamén teñen relación con características moi habituais nos adolescentes problemáticos (hiperactividade, problemas de conducta, limitada capacidade de concen-

tración...). Por outro, o seu nivel de conflictividade atemoriza a un profesorado non sempre capacitado para facer fronte a situacións deste tipo, relacionadas moitas veces cos cambios sociais e os propiamente educativos, o que dificulta a atención e participación do resto do alumnado.

O sistema educativo, de todas formas, ten moitos máis recursos do que a simple vista poida parecer. E nesta perspectiva pódese dicir que a educación si, por unha parte, asume como meta solucionar conflitos persoais e sociais; por outra parte, ten que estimularlo constante cuestionamento persoal e social (conflicto educativo) coa mirada posta no pleno desenvolvemento da persoa e da sociedade.

E é aquí de onde destaca a importancia que poden ter tanto a titoría como a transversalidade na tarefa formadora que a escola asume, cuestións tratadas precisamente neste libro, baixo o título: *Acción titorial, transversalidade e resolución de conflitos*, temas, por outro lado, cada vez máis requiridos polos educadores, aínda que non fáciles de aplicar.

Precisamente, este libro, co seu rigoroso desenvolvemento teórico-práctico, achega recursos para mellorar a calidade relacional e educativa das nosas institucións escolares.

Nunha primeira parte sobre a titoría e a orientación preséntase o estado da cuestión, analizando entre outros aspectos, as funcións, a organización, as actividades titoriais, a coordinación,

o plan de acción e os instrumentos de acción tutorial.

A segunda parte, tras presentala transversalidade como un modelo global e a súa relación coa titoría, ofrece un plan de actuación con obxectivos, metodoloxía, recursos de avaliación e un amplo abano de “dinámicas” para a acción tutorial e dinámicas para o proxecto educativo de centro en concordancia con algúns obxectivos xerais.

A terceira parte céntrase na resolución de conflitos, coa oferta de diferentes dinámicas de grupo enmarcadas na educación para unha paz positiva.

Temos aquí unha resposta clara a eses problemas que tanto lles preocupan ós profesores, acordos cos esquemas democráticos. O currículo que existe unha sociedade aberta, con grandes avances sociais e tecnolóxicos, ha de asumir tamén a educación cívica e moral tan ausente na nosa sociedade, de onde a violencia e a manipulación parecen se-la mellor solución ós conflitos.

Ós profesores do centro correspóndelles, dentro do proxecto educativo asumido, desenvolver a acción tutorial, como se di na introducción. Calquera área, calquera materia, pode ser instrumento para un programa de educación para a paz e a convivencia.

O conxunto de estratexias, técnicas e instrumentos ofrecidos neste texto elaborado polo Seminario Galego de Educación para a Paz converteranse en recursos para afrontar e resolver moitos dos problemas que poden ser abordados nos centros educativos.

Porque coa educación preténdese, ante todo, a integración social: a meta da educación que non é outra que a “inserción social crítica e creativa” na sociedade actual. E neste sentido, a incorporación social ha de ser unha realidade, en primeiro lugar, nunha escola para todos, de onde calquera individuo, teña ou non dificultades, provoque ou non conflitos, ocupe o lugar que lle corresponde. A Declaración Universal dos Dereitos Humanos no artigo 26 punto 2 recorda e non pode ser máis clara nesta cuestión:

A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto ós dereitos humanos e ás liberdades fundamentais; favorecerá a comprensión, a tolerancia e a amizade entre tódalas nacións e tódolos grupos étnicos ou relixiosos, e promoverá o desenvolvemento das actividades das Nacións Unidas para o mantemento da paz.

Neste sentido, si comprendémo-lo alcance de cada conflito e, sobre todo, o sentido da educación, sobran accións educativas simplistas e puntuais a mercé das ofertas que veñan da administración, dos profesionais ou de asociacións preocupadas polo tema. Ó contrario, é a comunidade, o centro educativo, quen ten que asumir a súa responsabilidade educadora e reflexionar sobre a forma de transformala en acción educativa, con recursos como os ofertados neste libro relacionados coa titoría e a transversalidade.

Amando Vega Fuente
Universidade do País Vasco



Título: *O Estatuto de Autonomía de Galicia: Documentación oficial (1977-1981)*
Autor: Baldomero Cores Trasmonte
Editorial: Parlamento de Galicia, A Coruña, 2001
Núm. pp.: LXXVI e 812
Tamaño: 24,5 x 17,5

O ENSAIO NA ESCOLA

A presentación dun texto socio-histórico-xurídico, como *O Estatuto de Autonomía de Galicia: Documentación oficial (1977-1981)*, nunha publicación como a nosa *Revista Galega do Ensino*, suxíreme, case me esixe, unha breve reflexión sobre o valor e oportunidade do xénero ensaio como lectura da aula, ou, con maior precisión, do estudante de ESO. Non estou, de certo, a pensar en lecturas obrigatorias, nas que, nin como lector nin como profesor, nunca crin, senón en lecturas aconselladas ou simplemente suxeridas.

Con todo o respecto, pero é necesario dicilo, a lectura na escola —enténdase este termo no seu senso máis amplo— non pode ser só cousa dos profesores de Literatura ou de Lingua. Non só entendida esta, a lectura, no seu valor instrumental como medio para a adquisición de coñecementos ou como a arte de desciframento de mensaxes escritas, senón tamén como unha actividade humana

enriquecedora do espírito e productora de pracer intelectual.

Un ensino aberto á curiosidade diversa do estudante e ós diferentes intereses que estimulan a súa vontade de traballo e sacrificio —a aprendizaxe representa sempre un esforzo persoal que só logra xustificala cobiza dunha recompensa desexada— ten que ofrecer necesariamente unha variedade de lecturas que supere amplamente o abano da creación literaria de carácter épico, lírico ou dramático, incorporando ó restrictivo criterio dos seus valores estéticos o atractivo daqueles contidos, sobre todo científicos, propios do contexto cultural do lector potencial. Non ten ningún senso que sexa necesario termos que chegar a ser adultos autónomos para descubri-lo pracer da lectura dunha biografía, dun libro de Historia que nada ten que ver coa Historia que estudiamos na escola, dun estudio de Arquitectura ou de Medicina, dun ensaio sobre as comunicacións ou do futuro da globalización...

Os nenos e nenas, as rapazas e rapaces, non son —disimulen o tópi-

co— homes e mulleres pequenos, menos maduros e moito máis parvos. Simplemente o seu universo é diferente. Pero elas e eles soñan, coma os maiores, sen dúbida con maior optimismo, futuros fermosos e buscan, confiados, camiños que máis ou menos conscientemente están comezando a andar.

Con humor, aínda que moitas veces este non sexa máis ca un modo de disimular a verdadeira realidade, tense dito que a escola é a primeira encargada de borrar no neno e na nena a inxenuidade da crenza nun mundo feliz. Os libros que escoitaron ler na súa casa, que eles soñaron poder ler algún día, son na escola a causa principal dos seus fracasos como estudantes. Incluso aqueles que contan historias ou intentan defini-la fermosura, o amor, os sentimentos máis fondos da súa alma... convértense, nas mans do profesor empeñado en explicar a razón dos seus méritos, en libros de exercicios semellantes ós de calquera outro libro dos de texto.

¿Que lles queda ós nenos, ós rapaces que queren ser bombeiros, electricistas, pintors ou enxeñeiros de camiños, por citar só algúns exemplos? Pero, sobre todo, qué pode ler un neno ou un rapaz que goza co rigor das ideas, co cálculo, a observación ou o mundo da técnica, tamén por citar só uns poucos exemplos? ¿Por que a escola se empeña en deixar nun segundo plano o comentario e suxestión de lecturas que, nunha perspecti-

va científica como o ensaio, teñan que ver directamente co seu mundo?

Ninguén de nós, sexa cal sexa o noso nivel cultural, ten ningún reparo en confesar en público preferencias lectoras máis ou menos curiosas. A uns cáenos das mans a poesía, a outros un texto dramático, a algúns calquera libro serio que trate cuestións científicas... ¿Será, se cadra, así porque na escola non obrigaron a le-lo número suficiente de volumes dese xénero literario ou sobre esa materia? Seguro que non. Máis ben un se inclina a pensar que só teñen preferencias os que tiveron unha escola na que a elección era posible e agora seguen sendo lectores asiduos.

Refirome sempre á escola en canto lle corresponde a ela unha boa parte de responsabilidade, tanto na creación dun clima que favoreza o interese lector dos nenos coma na dotación destes para levaren a cabo seleccións persoais de acordo cos seus propios gustos e preferencias. Non está moi claro que a liberdade da que, neste senso, gozan algúns destes lectores, podendo entrar sós nunha librería para compra-lo libro que queiran, pasa de ser un exercicio iniciático deste dereito do ser humano, en moitas ocasións, ben por confusión ben por descoñecemento, motivo de abandono do hábito lector. O consello dun amigo, tan inexperto coma el e, con frecuencia, con intereses persoais moi diferentes, ou a simple suxestión dunha portada esencialmente publicitaria, non parecen os criterios máis

aconsellables para a elección dun libro do que agardamos brillantes respostas para algunhas das nosas preguntas máis inquietantes.

Un libro é sempre un fermoso agasallo, pero tamén unha renuncia a algo distinto. En calquera caso, é unha opción que, non sendo necesariamente de todo acertada, non debería ser nunca de todo frustrante.

Sen dúbida, calquera libro, por moi malo que sexa, contén algo que poida satisfacer a nosa curiosidade. Sen embargo o bo libro, rigoroso e ben escrito, satisfai, ademais, a nosa necesidade de información e coñecementos, e, polo mesmo, a súa condición de publicación aconsellable na escola.

A este último tipo pertence este traballo do sociólogo, xurista e profesor, Baldomero Cores Trasmonte, *O Estatuto de Autonomía de Galicia: Documentación oficial (1977-1981)*. O propio Presidente do Parlamento de Galicia, José María García Leira, xustifica a oportunidade e significado da súa publicación —“Presentación”—, con estas palabras:

Ó cumprirse, neste ano 2001, o vixésimo aniversario da aprobación do noso Estatuto de Autonomía, o Parlamento de Galicia adquiriu o compromiso de publicar un libro onde se recolliesen as etapas e os pasos, máis salientables, que houbo que dar para que Galicia quedase constituída en Comunidade Autónoma e así acceder ó seu autogoberno, singular acontecemento arelado polo pobo galego, desde hai máis de século e medio, e

que merecía unha publicación que servise de referencia a un suceso tan senlleiro.

Un libro que é, diante de nada, un capítulo, sen ningunha dúbida o máis importante, da Historia contemporánea de Galicia. Un feito que significa o logro dunha vella aspiración do noso pobo, polo menos, como nos lembra José María García Leira, “desde hai máis de século e medio”, e que Baldomero Cores Trasmonte, protagonista e testemuña privilexiada, historia, no senso máis rigoroso desta palabra, para cantos, desde unha perspectiva esencialmente documental, se queiran achegar ó seu fondo significado no contexto xeral da nosa historia máis recente. Como el mesmo escribe:

Desde o século XIX existían no panorama político e ideolóxico de Galicia algunhas propostas de institucionalización autonómica, formuladas por grupos políticos e por recoñecidos pensadores políticos, pero ningunha delas chegou a facerse realidade institucional no sistema político español. Os modelos que foron xurdindo ó longo do tempo, ou de grupos ideolóxicos ou políticos, non chegaron a inserirse en procesos oficiais, ó abeiro do sistema político dominante, ata que baixo a Constitución de 1931, puideron darse os pasos institucionais que, como dicimos, non chegaron ata a súa formulación dentro do sistema, pero que remataron por formar unha cadea ideolóxica dentro dunha forma semántica común. En efecto, entre o primeiro e o segundo dos procesos estatutarios existen vencellos importantes, xa que a Constitución de 1978 recollía na disposición transitoria segunda o vencello do plebiscito estatutario

de 1936 como forma de inicio da actividade estatutaria. Ademais, no ambiente do segundo proceso estatutario galego estivo moi presente o Estatuto de Autonomía de Galicia, e, incluso, como dicimos en “La devolución de Galicia. El Estatuto: ayer y hoy”, tivo gran influencia na precisión de conceptos e estratexias, non faltando os que querían implantalo directamente, retomando o seu vencello inmediato co pasado.

Isto é o que historia Baldomero Cores, con especial énfase nos feitos que fixeron realidade o soñado autogoberno galego, prestándolle especial atención ós procesos de redacción do actual Estatuto de Autonomía, á súa aprobación e á elección e constitución do primeiro Parlamento de Galicia.

Nun amplo e minucioso traballo, “Discurso preliminar”, estudia, aínda que a súa modestia intelectual lle faga advertir que non se atreve “a chamalle ‘Estudio preliminar’ a esto que é pouco máis que unha ordenación dos trámites do longo proceso estatutario de 1977 a 1981”, cun claro senso crítico, os diferentes momentos e circunstancias do amplo proceso que, documentalmente, con fondo respecto ó tipo de galego empregado polos diferentes actores, nos ofrece organizado en seis “partes” subdivididas en capítulos, de acordo co seguinte esquema:

“A elaboración do Estatuto de Autonomía de Galicia” —“I. O marco preautonómico e a autonomía de Galicia”, “II. A Constitución de 1978 e o novo marco autonómico”, “III. A formación e actividade do Grupo dos

16”, “IV. A Asemblea de Parlamentarios e a proposta autonómica”, “V. O Estatuto en Cortes”, “VI. Trasacordo e volta ás Cortes” —; “O Referéndum do Estatuto de Autonomía para Galicia” —“I. Normas reguladoras do Referéndum do Estatuto de Autonomía para Galicia”, “II. Resultados do Referéndum do Estatuto de Autonomía de Galicia (21-12-1980)” —; “Outra vez en Cortes; o voto de ratificación” —“I. A ratificación polo Congreso dos Deputados”, “II. A ratificación polo Senado” —; “A formación externa do Estatuto de Autonomía para Galicia” —“I. Lei Orgánica 1/1981, de 6 de Abril, do Estatuto de Autonomía para Galicia”, “II. Acordo da Xunta de Galicia de 18 de Maio de 1981, sobre a entrada en vigor do Estatuto de Autonomía de Galicia” —; “A primeira implantación do réxime estatutario e autonómico de Galicia” —“I. Decreto 30/81, de 21 de Agosto, de convocatoria de eleccións ó Parlamento de Galicia”, “II. A sesión constitutiva do Parlamento de Galicia”; “Conmemoracións e evocacións” —“I. Sesión conmemorativa do Parlamento de Galicia, no 20º aniversario da aprobación do Estatuto de Autonomía”, “II. Testemuñas dos protagonistas”.

Con frecuencia, o lector, diante dunha obra destas características, séntese na necesidade de realizar un especial esforzo para descubri-lo labor persoal do autor na que, inicialmente, se lle presenta como unha simple selección ou recuperación de documentos, a ordenación dos cales parece depen-

der tan só das propias esixencias da súa cronoloxía. Fai falta, sen dúbida, unha certa malicia lectora para entender as razóns que xustifican, por exemplo, a situación do derradeiro capítulo, “Testemuñas dos protagonistas”, mesmo a continuación dos discursos oficiais —“Sesión conmemorativa do Parlamento de Galicia, no 20º aniversario da aprobación do Estatuto de Autonomía”— e non, como podería parecer máis lóxico, no comezo do libro, colaborando deste xeito, xunto co estudio introdutorio do autor —“Discurso preliminar”—, a unha estrutura máis común deste en dúas partes perfectamente definidas: parte teórica e parte documental.

Nembargante, esta crítica, que, de certo, me gustaría desenvolver con maior amplitude se esta publicación, *O Estatuto de Galicia: Documentación oficial (1977-1981)*, fose institucional, non só, como o é, por razón da súa edición, senón tamén desde o punto de vista da súa autoría, ten que entenderse neste caso como un recoñecemento á experiencia e competencia de Baldomero Cores Trasmonte no ámbito sempre difícil da política, por outra parte, abondo coñecidas estas súas calidades no seu labor, non só como sociólogo ou xurista do Parlamento, senón, sobre todo, como estudioso e autor de numerosos traballos relacionados, directa ou indirectamente, con esta materia. Os autores non son nunca inocentes, nin sequera cando traballan por encargo, e, moito menos,

uns inxenuos que se deixan enganar polas circunstancias.

Unha estruturación desta obra seguindo a nosa proposta —parte teórica e parte documental— reduciría, automaticamente, o amplo corpo documental, que na presentación de Baldomero Cores é un relato vivo, en linguaxe xurídica, do noso acontecer político desde 1977 a 1981, a unha simple referencia para o lector especialmente interesado. Se cadra fai falta mesmo ser xurista para intentar e ata atreverse cun procedemento desta clase. Pero os documentos, coa ordenación con que se ofrecen aquí, relatan, coa precisión e laconismo propios da súa linguaxe xurídica, os feitos e acontecementos de que o autor deste libro quere facernos partícipes.

Atopámonos, de certo, diante dun libro “conmemorativo”, homenaxe ó Parlamento de Galicia e deste ó Estatuto de Autonomía. O autor, que acepta se-lo primeiro convidado a esta celebración, non renuncia ó seu papel de obrigado coordinador, vixiando atentamente que o cumprimento do obrigado protocolo, que esixen todos convidados, non deturpe o verdadeiro senso deste fermoso agasallo: que a obra sexa mesmo a historia dos homenaxeados. E os únicos que contan esta historia son o autor e os documentos históricos. Os discursos oficiais de celebración do vixésimo aniversario do Estatuto de Autonomía, os discursos e artigos dos seus protagonistas, son, como non podía ser doutro xeito, un dos moitos epílo-

gos a esta historia, que as circunstancias, históricas, concretaron nesta ocasión nalgunhas das personalidades políticas máis relevantes da Galicia actual; pero non son, no senso que o é Baldomero Cores e os mesmos “Documentos oficiais”, os seus historiadores.

Pode que a nosa escola, en calquera dos seus niveis, non se sinta especialmente motivada, se cadra nin

curiosa, diante dun libro como este. Pero tal situación, se se dese, non sería certamente especial motivo de orgullo para ela.

M. Quintáns S.

Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela





Título: *La poética de Pedro Almodóvar*
Autor: Saša Markuš
Editorial: Littera, Barcelona, 2001
Núm.pp.: 144
Tamaño: 21,5 x 13

Saša Markuš (Iugoslavia, 1965) sorprendeunos positivamente coa recente publicación deste auténtico tratamento teórico de Almodóvar, para, deste xeito, conforma-la explicación do seu particular universo fílmico sen caer no reduccionismo (tan atractivo, por outra banda) do aspecto temático do director español. Este libro, polo tanto, estudia a obra de Almodóvar no contexto das súas afeccións poéticas, que esencialmente son o *camp*, o surrealismo e a política de autor.

Para empezar, Markuš elabora unha interactiva biografía de Almodóvar na que interrelaciona habilmente a súa vida e obra. Así, analiza interesantes contrastes, como o feito de que un significativo director de temática urbana naceuse nun medio conservador e rural, factor que quizais lle proporcionou a distancia necesaria para a elaboración de mitos urbanos. Pero, por riba de todo, Almodóvar soubo configurar unha estética, en vez de usar simplemente unha serie de motivos para integralos nunha estrutura narrativa determinada. Precisamente, o estudio das claves desta estética é a razón deste libro que agora comentamos.

A formación de Almodóvar, como xa sabemos, non foi precisamente académica, senón vital. A súa chegada a Madrid, o seu traballo en Telefónica e o contacto coa vida da clase media madrileña foron os ingredientes que utilizou para construír unha identidade artística propia. Esta identidade nun principio foi simplemente lóxica e necesaria no seu caso, pois non contou cun auténtico produtor para realizar *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, o que significou certa falta de calidade técnica na película, pero garantiu a liberdade creadora para Almodóvar e os seus colaboradores. Así mesmo, os posibles erros técnicos teñen cabida na estética *camp*, polo que incluso poden ter unha funcionalidade no primeiro cine do director manchego e pasan a ser mesmo defectos coherentes nun marco que propugna toma-las cousas á lixeira. Ben é sabido que Almodóvar foi un dos mellores representantes da “movida” madrileña, ou movemento estético e postmodernista que configurou a nova identidade cultural de España. Os primeiros traballos de Almodóvar son unha auténtica documentación sobre tal fenómeno que lle permitiu

experimentar modelos subculturais moi diversos, sempre baixo unha concepción *camp* da arte. Tocante á presenza de elementos persoais na súa obra, Almodóvar sempre deixou moi claro que as súas películas nunca son unha autobiografía e que os feitos e personaxes poden parecerse ós reais, pero que endexamais están vinculados directamente á realidade do mundo dos sentimentos que provoca unha obra. En resumo, que hai que entender plenamente o concepto de ficción para non caer en falsas e simples malinterpretacións.

A seguir temos unha clara análise das catro etapas que, segundo a autora do libro, podemos distinguir na creación almodovariana: o pop, o melodrama, a estética dos noventa e a sublimación. A etapa pop caracteriza as súas dúas primeiras películas (*Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* e *Laberinto de pasiones*), repletas de trivialidade e *kitch* e nas que recorre ó cómic e á publicidade, elementos clave da estética pop. Por outra banda, a visión *underground* permítilles a certos personaxes que en principio lle son alleos (Luci e Queti, por exemplo) entrar en contacto co mundo pop e, deste xeito, expresalos seus sentimentos prohibidos na sociedade bempensante. A problemática amorosa, vinculada á crise adolescente, tamén está presente nesta etapa pop e, curiosamente, a resolución do problema coincide co abandono do medio *underground* (Pepi faise empresaria, Luci volve co seu home e Sexilia e Riza rematan sendo unha parella

heterosexual e deixan Madrid). Precisamente a discrepancia entre forma e contido provoca a aparición do *camp* como humor específico e estraño que caracteriza a obra de Almodóvar. Por exemplo, a miúdo atopamos persoas marcadas por un trazo patolóxico preciso (Luci é masoquista, Sexilia é ninfómana, etc.), pero, lonxe de buscar unha cura, están seguros de si mesmos e queren ser realmente tal e como son. Deste xeito, Almodóvar distorsiona os postulados da psicanálise para crear algo cómico e nada sensacionalista, xa que o presenta todo como se fosen acontecementos normais da vida, aínda que sempre xorde a dúbida de se o director está a ser irónico ou serio, sobre todo cando provoca os postulados da moral burguesa. As dúas primeiras películas de Almodóvar coinciden co desgaste da “movida” e o autor vai deixar este marco teórico demasiado urbano e xuvenil, para mirar ó melodrama e abordar asuntos máis, digamos, serios e universais.

Comeza así a segunda etapa de Almodóvar con *Entre tinieblas*, onde emprega o bolero como forma de expresar os sentimentos básicos e concibi-la paixón baixo unha dimensión metafísica. Pero o cambio non é repentino e radical porque aínda segue amosando motivos pertencentes ó campo pop e *camp*. O que resulta interesante é ver cómo Almodóvar forma o sentimento melodramático en torno a motivos non totalmente aceptados: nas películas desta etapa melodramática (*Entre tinieblas*, *¿Qué he hecho yo para merecer*

esto!, *Matador* e *La ley del deseo*) os namoramentos están baseados en amores homosexuais, travestismo e relacións destructivas incitadas polo *thantos*. É dicir, Almodóvar usurpa o xénero melodramático para cambiarlle a clave por outra máis propia e o resultado é que estas películas aínda van dirixidas a un público máis ou menos iniciado. Resulta claro que os filmes de Almodóvar non encaixaron moi ben nos modelos estéticos simples e que resulta moi difícil extraer ningunha mensaxe ideolóxica dun xeito preciso. Tal ausencia de compromiso moral permite incluso observar, por parte dunha persoa conservadora, a obra de Almodóvar como unha imaxe obxectiva da sociedade contemporánea chea de desconcerto e nihilismo. O certo é que Almodóvar trata as chamadas “perversión sexuais” sen o manierismo sensacionalista e ó espectador suxíreselle que implicitamente pertence a ese ambiente e que é un cómplice del, como no caso da promiscuidade provocada pola pobreza en *¿Qué he hecho yo para merecer esto!*, onde o espectador se ve “ensuciado” polos problemas sociais. En fin, as películas deste período son posiblemente as máis subversivas de Almodóvar porque radicaliza como nunca as esixencias expostas ó espectador.

Mujeres al borde de un ataque de nervios supón a entrada na estética e sensibilidade dos noventa e coincide co triunfo verdadeiramente internacional de Almodóvar. A sociedade é tratada agora como unha “xungla urbana” e os personaxes, lonxe de ser heroes, teñen

que loitar por si mesmos e resolve-las súas situacións mediante tomas de decisión persoais. Xa non observámola subversión característica da etapa anterior, senón melodramas cheos de elementos cómicos, pero, de tódolos xeitos, a imaxe do mundo en *Mujeres al borde de un ataque de nervios* está filtrada polo principio *camp*: a sociedade é presentada dun modo ideal e o espectador poder perverte-los significados da obra, para sublima-la dimensión inestable do mundo contemporáneo. A pesar de que Almodóvar segue os patróns melodramáticos convencionais, tamén é certo que integra outros aspectos novos que lle son en principio alleos ó melodrama. Por exemplo, a diferenza dos melodramas clásicos, nas películas deste período (*Mujeres al borde de un ataque de nervios*, *Átame*, *Tacones lejanos* e *Kika*) o balance moral acádase totalmente á marxe da xustiza e da policía. As “forzas do ben” non están personificadas por estes aparatos sociais, senón polo microclima positivo de determinados personaxes. Poderíamos dicir que gaña o “ben”, pero en discordia coas forzas que o simbolizan no cine clásico. Pero Almodóvar aínda vai máis aló neste período, e non só cuestiona as institucións mencionadas, senón tamén conceptos como a estabilidade mental: Ricky, en *Átame*, nunca é tratado como un perturbado porque en Almodóvar non existe a psicoloxización. A este propósito resulta moi interesante a análise que fai Saša Markuš nas páxinas 77-79 sobre a inxusta e innecesaria controversia que provoca a lectura de personaxes como Ricky por

parte dos defensores do feminismo. En efecto, Almodóvar gusta de xogar cos prexuízos modernos ideolóxicos e algúns críticos caen na trampa de mesurar dúas categorías diferentes: unha relación amorosa arquetípica construída como unha convención moi determinada e a loita polos dereitos das mulleres. Almodóvar logra ser moderno dentro da creación do melodrama porque ofrece novas claves de interpretación, xa que asasinos e secuestradores non teñen o típico perfil psicolóxico das malas persoas, pois o mal é máis ben unha alienación omnipresente que, unha vez superada, trae benestar ós protagonistas. Por suposto, todo isto será o que entenderá o espectador capaz de percibi-la estética *camp* que o envolve todo e que lle permite ironizalo que ve. Unha vez máis, un espectador conservador e tradicional só verá unha descrición da patoloxía da sociedade moderna.

Con *La flor de mi secreto* comeza a última etapa de Almodóvar, a “sublimación”. Neste momento o autor xa está consagrado e pode permitirse o luxo de limitarse ás súas propias obsesións estéticas. Aínda que *La flor de mi secreto* contén elementos melodramáticos e tamén propios do *camp*, a película non é en absoluto polémica e sorprende a renuncia a escandalizar. O filme en si vai ser para Almodóvar moito máis importante ca calquera provocación e o mesmo vai pasar coa seguinte produción, *Carne trémula*, mentres que en *Todo sobre mi madre* sublima diferentes experiencias poéticas previas do direc-

tor dentro do mundo do teatro e do cine e integra de novo a experiencia pop e *camp*. Na última película poden observarse dúas partes opostas: Manuela vive unha vida harmónica, pero a morte do seu fillo lévaa ó ambiente *underground* da súa xuventude, ten que deixar Madrid e ir a Barcelona, que representa o mundo da droga, prostitución e preferencias sexuais alternativas. Trátase do ambiente que aparecía nas súas primeiras películas, pero vinte anos máis tarde, polo que con esta película Almodóvar está máis cerca do melodrama clásico ca nunca, como proba o feito de que os problemas xurdidos pola interacción entre o mundo da rúa e o cotián urbano amosan unha sensiblemente reducida ironía. Trátase do mundo de Manuela (actitude limpa e unilateral) contraposto ó de Lola, quen é a portadora da pluralidade de significados. Non atopamos esta vez unha clave *camp*, como noutros melodramas anteriores, e quizais por iso esta cinta obtivo tanto éxito nos EUA e os premios acadados reflicten en parte a súa proximidade coa tradición do cine clásico de Hollywood.

Co terceiro capítulo deste libro ábrese a sección que trata dos vínculos da obra de Almodóvar con determinadas teorías estéticas, para así comprender mellor o “fenómeno Almodóvar”. En primeiro lugar, a relación da obra de Almodóvar co *camp*, consecuencia do peculiar uso que fai da influencia de Warhol e da arte pop. Xa vimos cómo nas primeiras películas de Almodóvar

o *camp*, xenericamente inseparable do travestismo, era un estilo de vida adoptado por moitos personaxes e a actitude de Almodóvar con respecto a todos estes personaxes é sempre positiva e acéptaos tal e como son. Neste sentido, igual ca Warhol, o noso director crea situacións provocativas e estrañas, pero sen sensacionalismos, dun xeito natural, para invita-lo espectador a asumir tales situacións. Por outra banda, o *camp* en Almodóvar non é tan só unha expresión da escena subcultural gai e adquire unha dimensión completamente universal, alegando a liberdade do artista para romper certos preceptos teóricos e, neste caso concreto, celebra-la actitude *camp* fóra do seu contexto innato, pero con interesantes funcións, como os cambios de *look* continuos do xuíz Domínguez en *Tacones lejanos*: lonxe de ser un esquizofrénico, é o personaxe psiquicamente máis san da película. O enfoque *camp* de Almodóvar non coñece diferencias sociais e está aberto a todos, porque se trata dun talante, dunha sensibilidade persoal e elixida como propia.

En segundo lugar, témo-la relación da obra de Almodóvar co surrealismo. A miúdo relaciónase a Almodóvar con Buñuel polo emprego de motivos relixiosos, escatolóxicos e da sexualidade considerada pervertida, pero isto non é suficiente para concluír que a poética de Almodóvar provén de Buñuel, porque tamén podemos considera-las discrepancias entre ámbolos dous autores. Primeiramente, Buñuel pretendía revolucionar e contribuír ás

transformacións, cousa que non lle interesa en absoluto a Almodóvar. Tocante ó tema da relixión, mentres que Buñuel destrúe dunha forma moi aberta a doutrina eclesíastica, Almodóvar suxire moitos símbolos opostos entre si. Pero os elementos surrealistas están presentes en Almodóvar, a miúdo para estraña-los presupostos da actitude ideolóxica ata o absurdo e outras veces nas ricas imaxes que abundan nos filmes, como a vestimenta de Andrea “Caracortada”. Por un lado, apreciamos unha función con respecto á narración, pero, por outra parte, a propia estrañeza da imaxe deixa unha impresión especial no espectador, de xeito que Almodóvar recrea un espazo surrealista. En definitiva, non convén esquecer que o surrealismo e o pop comparten certas características comúns, como o distanciamento respecto ó concepto artístico elitista e pechado, a monumentalización da banalidade, o encadementado de elementos segundo un principio ilóxico ou a actitude de *collage* fronte á realidade. En conxunto, queda así claro que a combinación da arte pop e do surrealismo é unha das características máis distintivas de Almodóvar como autor.

Un terceiro vínculo establécese entre a obra de Almodóvar e a política de autor. Logo dunha análise do que pode significa-la expresión “política de autor”, Markuš establece que nun principio, e contra do que puidesen pensar moitos, a integración da sensibilidade dos clásicos de Hollywood non está en

contradicción cos denominados comunmente “proxectos de autor non comerciais”. Almodóvar e a nova onda francesa dan testemuño diso, como é a incorporación de elementos do cine negro norteamericano (en *Tacones lejanos* e *Carne trémula*, por exemplo) e as características xerais do melodrama, como xa vimos antes. Almodóvar é, principalmente, ecléctico e iso quere dicir que sempre está disposto a empregar material cinematográfico histórico como parte da súa inspiración e que é capaz mesmo de reciclar e interpreta-lo propio concepto de “política de autor”. Persoalmente, é sabido que entre os directores preferidos de Almodóvar figuran esencialmente os clásicos, moi diferentes da súa propia estética e sensibilidade. A propia figura de Almodóvar é tamén un exemplo do novo concepto de director-estrela: afirmación, por un lado, do concepto de autor e popularización, polo outro, desa mesma figura. Isto resulta nunha estratexia publicitaria moi empregada por Almodóvar para achega-lo público ó marco poético das súas películas por medio de representacións públicas e pomposas tan “almodovarianas” do director manchego.

O último capítulo fai referencia á poética de Almodóvar no contexto do cine contemporáneo, tanto español coma internacional. En efecto, os teóricos consideran que Almodóvar fixo tal tratamento dos motivos nacionais que contribuíu decisivamente na redefinición da identidade cinematográfica

española e serviu como base para futuros creadores. No seu específico xeito de facer cine, por unha banda vincula a súa obra á tradición cinematográfica española, e por outra trata por vez primeira a vida urbana en clave pop, en relación directa con Warhol e outros autores norteamericanos similares. Ademais, mediante os principios de política de autor asume parte da historia cinematográfica europea, para integrar na súa obra un interesante material intertextual. En fin, a historia da identidade cultural da España recente e a obra de Almodóvar van xuntas e neste momento xa entra dentro da categoría do director clásico que mesmo promove, xa como produtor, a obra de novos directores, como é o caso de Alex de la Iglesia.

Remata este estudio cunha extensa sección sobre a filmografía almodovariana que inclúe a ficha técnica e artística de cada filme e unha bibliografía das obras referidas durante toda a análise. É unha sorte contar con este libro en España, orixinalmente publicado en Belgrado (confirmación, unha vez máis, do interese internacional que suscita Almodóvar), que significa un profundo e sutil, á vez ameno, achegamento para tódolos interesados na obra do director español e na súa poética en particular.

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco
Knowsley Community College
Liverpool



Nunca se equivocaron sobre a dor
os Mestres Antigos: qué ben comprenderon
o seu lugar entre os homes.

W. H. Auden

A historia das coleccións públicas españolas de pintura flamenga está chea de luces e sombras. A súa orixe hai que buscala no interese por parte de reis, nobres e eclesiásticos pola arte producida naquela parte de Europa a partir dos comezos do século XV. O gran verismo dos seus retratos xunto coa eficaz representación visual da *Pasxio Christi*, foron os dous compoñentes que, seguramente, máis influíron nesta elección estética. Non hai máis que lembrar que Federigo da Montefeltro, rodeado como estaba de artistas do Renacemento italiano, contratou os servizos de Xoán de Gante porque, segundo a noticia proporcionada por Vespasiano da Bisticci, non era quen de

Título: *Pintura flamenca de los siglos XV y XVI*
Autor: Pilar Silva Maroto
Editorial: Museo del Prado, Madrid, 2001
Núm. pp.: 279
Tamaño: 24 x 17

atopar artistas que satisfixesen os seus gustos artísticos¹.

Un dos momentos clave foi, sen dúbida, o reinado de Isabel I, persoa moi interesada nas artes visuais e que apostou polos artistas dos Países Baixos, reunindo unha colección importante de táboas realizadas por artistas como Michel Sittow ou Xoán de Flandres (J. Yarza, *Los Reyes Católicos. Paisaxe artístico de una monarquía*, Madrid, Nerea, 1993).

Tamén cómpre sinalalo afán coleccionista de Filipe II (quen tiña dividido o seu gusto artístico entre a arte do norte e a italiana), que fixo posible a chegada a España de obras tan notables como o *Descendemento*, de Roger van der Weyden, ou os *Arnolfini*, de Jan van Eyck. A súa atracción pola obra de El Bosco levouno a comprar varias das táboas que agora penduran no Prado —e orixinalmente adquiridas

¹ Sobre a consecución do realismo na pintura dos "primitivos flamengos" véxase agora D. Hockney, *El conocimiento secreto*, Barcelona, Destino, 2001, traballo polémico que deu lugar á realización dun simposio na Universidade de Nova York (1 e 2 de decembro de 2001). Non sorprenderá a elección do señor de Urbino se temos en conta que boa parte do retrato italiano da época está mediatizado por modelos antigos: K. Fittschen, "Sul ruolo del ritratto antico nell'arte italiana", en S. Settis (ed.), *Memoria dell'antico nell'arte italiana*, Milán, Einaudi, 1985, pp. 381-412.

para El Escorial—, antes en mans de coleccionistas privados.

A faceta negativa de toda esta historia chega cos albores do axitado século XIX: a ocupación francesa propiciou a rapina de moitas das obras de arte do noso patrimonio, algunhas das cales se perderon para sempre, caso do citado retrato dobre de Van Eyck. Por se iso non fose dabondo, as permisivas leis déronlle carta branca ó saqueo masivo de mosteiros, castelos e palacios. Entre as pezas que marcharon para sempre, co beneplácito das autoridades, cóntase o retablo de Van der Weyden doado polo pai da raíña católica á cartuxa de Miraflores, ou as táboas de Hugo van der Goes, espoliadas no Colexio do Cardeal de Monforte de Lemos a principios do século XX.

Durante a recentemente finalizada dirección da nosa pinacoteca máis importante a cargo de Fernando Checa Cremades, acometeuse o labor de remodelación de varias salas, co fin de expoñer con novos criterios as pezas que atraen a especialistas e curiosos.

Entre os espazos acondicionados están os que custodian as pinturas flamengas catalogadas no libro que presentamos: 55, 55B, 56A, 57A, 58 e 58A.

Tamén, recentemente, se restauraron varias pezas mestras do período que cobre o volume, como o mencionado retablo de Van der Weyden ou o *Xardín das delicias*, exposto agora de xeito que se pode albisca-lo reverso das táboas laterais.

Ben dotada de ilustracións, a cor é de calidade aceptable, a guía vai ordenada seguindo o percorrido do potencial visitante. Cada unha das obras vai acompañada dunha análise de lonxitude variable, dependendo da súa “candade narrativa”.

Unha pequena e desigual proposta bibliográfica pecha o traballo. Interesante como volume introductorio.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Barcelona Gráfica*
Autor: America Sanchez
Editorial: Gustavo Gili, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 495
Tamaño: 26,5 x 19,5

A mediados do século XIX comezan a aparecer en Gran Bretaña as grandes enciclopedias da ornamentación. Abre o camiño a *Gramática do Ornamento*, de Owen Jones, publicada en Londres en 1856. A este título seguiránlle outros como a *Enciclopedia da Ornamentación*, de A. Racinet, de 1869; *Estudios de Deseño*, de Christopher Dresser, publicado en 1876 baixo o fermoso lema “Verdade, Beleza, Poder”; ou *Os estilos do Ornamento*, de Alexander Speltz, de 1904. En España Federico Cajal y Pueyo dedica un volume da súa *Historia del Arte á Ornamentación*, que ve a luz en Barcelona da man de Montaner e Simon en 1897, con láminas moi parecidas ás da gramática de Owen Jones.

As obras citadas, a excepción da de Christopher Dresser, clasifican e ordenan o material de acordo coas épocas e os pobos e case todas inclúen ó final algún capítulo sobre decoración oriental chinesa e xaponesa, principalmente, o que demostra a influencia do gusto victoriano polo exótico, xa se traducise na economía de liñas e cores das pinturas e cerámicas xa nas máis recargadas formas de obxectos escultóricos,

que poderíamos denominar como barroco oriental.

Dresser escribe o seu tratado con outro talante. Como bo deseñador comercial tiña un amplo coñecemento das artes aplicadas. Traballaba en conxunción coas mellores firmas de manufacturas e producía obxectos decorativos en moi diversos materiais. No texto dos seus *Estudios de Deseño* insiste na importancia do deseño, a necesidade de renova-lo estilo na ornamentación, a aplicación de ornatos ós edificios e estilos arquitectónicos e a veracidade da expresión en termos ornamentais, abarcando desde o mobiliario das habitacións na decoración de interiores ata o tratamento dos grutescos nun ambiente decorativo.

Estas orientacións confirman que a obra de Dresser foi escrita coa intención de se converter nun manual escolar de gusto victoriano. Non obstante, en todos estes tratados é común o intento de promover un entendemento da decoración como unha disciplina regulada polo coñecemento e o gusto.

Pasando o tempo xorden outras obras, como son o *Diccionario Gráfico de*

Artes e oficios, de Lapoulide, ou o *Manual de Ornamentación*, de F. S. Meyer. Este último, tamén moi didáctico, toma como base un método máis sintético ca analítico; isto nótase claramente ó comprobar cómo se desenvolve, desde os motivos que compoñen o ornamento ata a ornamentación aplicada, pasando, por suposto, polo ornato como tal.

Todo este recordatorio vén ó caso para encadra-lo libro de recente aparición *Barcelona Gráfica*, do que é autor America Sanchez, que nun principio parece un álbum de modelos para inspirarse pero, nunha segunda vertente, serve como guía (incluso turística) do gusto de determinadas épocas coas súas transicións, nun lugar concreto, neste caso Barcelona.

A distancia que separa no tempo esta obra das gramáticas ornamentais, a redución a un ámbito determinado e a un curto período de tempo, incluso a ordenación do seu contido que non é por temas ou por anos, pois moitas das súas páxinas se compoñen tamén graficamente como unha xustificación máis do título do libro, fano, por suposto, diferente. Pero o espírito da obra é realmente presentar modelos para circular entre os artistas interesados, ou o de ilustrar a eruditos, ou o de servir a simples curiosos que poderán mirar doutro xeito aquilo que ven diante dos seus ollos. Axudará a deambular polas rúas con outro talante, co de atopar novos aspectos do contorno dos que non se decatara e que realmente fan historia do gusto nas máis diversas capas sociais na cidade de Barcelona.

Trátase polo tanto dunha obra polivalente onde predominan as funcións que acabamos de indicar.

Hai que engadir, ademais, a humildade coa que está presentado. Referímonos, por suposto, ó obxecto libro, que está impreso cun enorme coitado e moi acorde co título, como corresponde a unha obra de America Sanchez, un dos grandes do deseño gráfico en España na actualidade. Referímonos á humildade de exposición, sen alardes de opinión, sen preferencias patentes. Exposición onde se mostra que, ás veces, no máis cotián e normal das expresións populares pode existir un xermolo de deseño tan digno de ter en conta como o que é elaborado nos estudos polos máis reflexivos profesionais. Certo é que para recoñecer isto último hai que ser tamén moi bo profesional e o autor demostrouno ó longo da súa vida coas súas obras e co seu talante. A divisa da veracidade que preconizaba Dresser está presente neste conxunto de 1835 pezas de gráfica urbana barcelonesa fotografadas por America Sanchez. Aparecen fotografías de rótulos comerciais, de números de portais, de emblemas e dun longo etcétera que ilustran os usos da cidade.

Se antes se facía mención expresa do variada que era a actividade de deseñador desenvolvida por Christopher Dresser, que tocaba moitos materiais e cometidos, era como unha alusión previa a que en esta *Barcelona Gráfica* se encontran obras escultóricas que responden a esas calidades de grafismo que se adoitan entender en xeral

como o resultado dunhas liñas, unhas manchas, uns borranchos distribuídos cunha certa orde máis ou menos efectista sobre a superficie dun papel ou a doutro plano calquera.

Aquí o gráfico comunga ata cunha descrición literaria. Bo grafismo é todo aquel que informa sobre o carácter para o que foi creado e impulsa a profundar no coñecemento da súa mensaxe, o seu resultado artístico ou lúdico en consonancia coa súa intención.

Ferros, bronces modernistas, estampacións sobre madeira, mosaicos, azulexos, placas de edificacións, en todos eles podemos apreciar algo que nos empuxa a ver máis. E sen os prexuízos tan correntes de coñece-la autoría para saber qué comentar ou qué intención poñer na mirada, pois a maior parte de todo o presentado é anónimo ou como tal aparece na rúa. Desde as esculturas en pedra que ornamentan fachadas ata grafismos espontáneos (as pintadas nas paredes), todo se mostra aquí coa mesma intención, a dun estudio sobre o gráfico no seu día a día. Con este traballo, America Sanchez suma á súa magnífica obra de creación un elemento de estudio de grande utilidade, unha contribución cultural tan importante, cando menos, como a súa obra de deseñador gráfico.

Entresacamos un parágrafo da introducción que escribe Norberto Cha-

ves, bo coñecedor de toda a obra deste deseñador gráfico e do seu talento:

Ahora, America Sanchez acaba de tomar miles de fotos por las calles de Barcelona, con la intención de mostrárselas a sus peatones, que no suelen ver, que no suelen mirar, que no suelen disfrutar ni admirarse de lo que está al alcance de sus ojos cada día. Me las muestra y me invita a escribir un texto. Acepto entusiasmado, me pongo manos a la obra y vuelve a suceder lo mismo que la primera vez: a medida que avanzo en el trabajo se multiplican los descubrimientos. America Sanchez ha encontrado el plano del tesoro y nos conduce a través de la fronda exuberante de la isla: la obra gráfica de un elenco anónimo y multitudinario de artesanos, artistas espontáneos, letreristas, grabadores. Miles de personas, durante un tiempo larguísimo, señalizando, identificando, ilustrando, decorando los edificios, es decir, produciendo la cultura gráfica de su ciudad sin pedir permiso a las autoridades y, seguramente, sin siquiera saberlo.

Aínda queda apuntar outra función que pode ter este libro. É a de ser un catálogo, un arquivo de moitos elementos da cultura que un día calquera se poden perder e con eles a súa memoria.

Javier Vilariño Pintos
Escola de Artes Mestre Mateo
Santiago de Compostela





Título: *Papeis de Literatura. Dez anos de revisión crítica*
Autor: Ramón Nicolás
Editorial: Xerais, Vigo, 2001
Núm. pp.: 462
Tamaño: 17,5 x 11

Estamos a vivir un fenómeno editorial, cando menos, particularmente curioso: a edición, en libro, de textos de moi variado contido, inicialmente publicados como simples artigos de xornal. Non publicados nun xornal, que ten sido unha maneira de poder chegar ó público antes de poder facelo a través do libro, senón “de xornal”, é dicir, escritos coa vontade de utilizar este medio. Condición que, no caso da publicación por entregas, chega incluso a modificar, ás veces de modo moi radical, a propia obra, sometida na súa aparición pública ás estrictas leis do xornalismo —extensión determinada, linguaxe sinxela, motivación en cada capítulo da fidelidade lectora, etc.—, teoría que McLuhan resumiría na coñecida afirmación de que o medio é a mensaxe.

No caso dos artigos soltos, non faltan, de certo, autores que, concretándose nos seus traballos a un campo temático determinado, conciben as súas colaboracións no xornal como capítulos ou números dunha sección ou serie que, na súa primeira intención, son xa, consciente ou inconscientemente, o proxecto dunha futura publicación

que facilite a súa lectura continuada. Se cadra, unha condición necesaria de toda colaboración periódica que se honre co seguimento ó longo do tempo dun determinado número de lectores. Son, sen dúbida, os coleccionistas destes artigos, non máis seguros có propio autor de que ó remate da súa publicación o propio xornal ou outra editorial os vaia sacar nunha coitada edición en libro, os primeiros en daren mostras da súa delicada sensibilidade no descubrimento da programación secreta que os fai funcionar como partes dun todo, como elementos interdependentes dunha unidade superior.

Papeis de literatura de Ramón Nicolás Rodríguez, co subtítulo *Dez anos de revisión crítica*, na colección Peto de Edicións Xerais, pertence, sen dúbida, a esta clase de libros. Un volume en formato de “libro de peto”, como esixe a colección na que figura, que recolle nas súas 462 páxinas unha selección de máis de cento cincuenta textos, “artigos e reseñas”, sobre o acontecer literario en Galicia durante os dez últimos anos do pasado século, unha mostra das “achegas literarias de diversos xéneros que se publicaron nesta década e, no

seu caso, algunhas visións xerais resultado da pescuda sobre asuntos literarios concretos”, levadas a cabo polo autor. Un labor de análise atenta das novidades editoriais que, no campo da nosa literatura, se van producindo ó longo destes dez anos. Narrativa, poesía, ensaio..., novos autores e autores clásicos “revisitados”..., todo aquilo, en fin, que foi actualidade no mundo das letras galegas no período de 1990 a 2000.

Na decisión do autor para facer esta edición, hai nembargante algo máis, ou, polo menos, así parecen suxerilo, por unha parte, a inclusión no mesmo volume de dous traballos, “20 anos de narrativa galega” e “¿Que é iso do bravú?”, como introducción e epílogo, respectivamente, do amplo capítulo dedicado á “narrativa contemporánea”, e, por outra, o mesmo subtítulo, *Dez anos de revisión crítica*. Non son de todo inocentes as palabras de Ramón Nicolás cando no limiar nos adianta: “Nel [neste libro], ofrezco unha escolma do traballo crítico e interpretativo que desenvolvín desde o ano 1990 ata o ano 2000, e que viu a luz en numerosas revistas, suplementos literarios e páxinas de xornais ao longo dese tempo.”

Tales presupostos esixen, cando menos, algunhas precisións. O uso da palabra “escolma” podería, de certo, xustificar que, non sen razón, algúns autores e estudiosos botasen de menos, neste volume, máis dun título publicado nesta década. A escolma, coma a antoloxía, leva implícito un criterio de selección por parte do escolmador ou

antólogo, que, nesta ocasión, non se explica en ningún lugar.

Sen dúbida, isto é así, simplemente, porque *Papeis de Literatura* non é unha escolma de autores e obras, senón do amplo traballo de labor crítico e interpretativo levado a cabo polo autor noutros medios, na aula, en conferencias, libros..., que, evidentemente, non figuran nesta publicación. A mesma presenza neste conxunto de traballos de Ramón Nicolás de obras e autores, que, por razóns diferentes, son merecedoras das súas críticas pouco favorables, aforra calquera necesidade de insistencia sobre esta cuestión.

¿É, quizabes, este libro unha Historia da Literatura Galega da década 1990-2000? ¿Debería precisa-lo autor que máis ca unha revisión crítica é unha revisión histórico-crítica? Dalgún xeito é mesmo isto o que son estes *Papeis de Literatura*, pero con algunhas matizacións, non de todo secundarias.

Certamente, na ampla nómina de autores e obras estudadas por Ramón Nicolás, faltan nomes e títulos, editados ou reeditados, nesta década. Nembargante, non sempre un autor deixa de ser recensionado na prensa porque a súa obra non lle interesase a ningún crítico. Independentemente do autor rexeitado por certos medios, que son moi poucos, aínda que os hai, a política editorial galega está lonxe de entender que o primeiro destinatario das súas publicacións son aqueles e aquelas, que se ocupan nos medios de difusión de

dar noticia, crítica, destas novidades. Os suplementos literarios morren, ou non chegan sequera a nacer, porque os anuncios das empresas editoriais non necesitan das súas páxinas, e preferiu, sorprendentemente, outras que nada teñen que ver coa cultura e menos coa cultura do libro.

Non podemos saber, nin nos importa, cántos dos autores que figuran neste estudio lle fixeron chegar a Ramón Nicolás, directa ou indirectamente, os traballos estudados neste libro. Pero si témo-la seguranza de que ningún dos que non aparecen —non se pode descarta-la prudencia do silencio como resposta— chegasen ás súas mans desde a editorial que o sacou do prelo.

Poñer de relevo aquilo que unha obra non é, insistir naquilo que lle falta, é, sen dúbida, un dos grandes pecados de todo lector que opina sobre o seu valor con pretensión crítica. De certo, *Papeis de Literatura* de Ramón Nicolás non é a Historia da Literatura Galega da década 1990-2000. A Historia é, efectivamente, outra cousa, un relato-descripción dun acontecer, neste caso do acontecer literario, que ten que dar conta do senso profundo das súas causas, das súas tendencias e preocupacións, das súas singularidades e tópicos, das súas relacións con outras próximas ou de todo alleas, da súa capacidade para influír no desenvolvemento da comunidade e, en xeral, do ser humano, dos seus logros e fracasos... A Historia é unha síntese, intelixible e práctica, do acontecer que explica

a realidade dun momento-espacio no que fomos capaces de andar facendo camiño ou, simplemente, perdidos na autocontemplación da nosa impotencia, gozamos, ou sufrimos, o que outros, se cadra simplemente menos autocríticos, estaban a facer. A Historia, en xeral, ou a Historia da Literatura en particular, é a memoria do noso compromiso, cos outros e con nós mesmos, e o testemuño das nosas limitacións e das nosas renuncias.

Pero esta non foi nunca a pretensión de Ramón Nicolás, simplemente atento, primeiro, a dar conta de cada publicación que ó longo de dez anos foi chegando ás súas mans e, logo, a ordenar e arranxar adecuadamente todo este traballo para poder poñelo á disposición dos lectores nas mellores condicións para a súa utilización como obxecto de pracer ou de estudio. Con toda seguranza, consciente da unidade do conxunto, non dubidou en salientar esta coa inclusión dos dous traballos ós que se fixo referencia anteriormente, “20 anos de narrativa galega” e “¿Qué é iso do bravú?”. Pero en ningún momento disposto a compensar, por exemplo, algúns desequilibrios cuantitativos nos diferentes xéneros estudados, coa incorporación dalgún traballo que non aparecese na prensa na década sinalada.

Papeis de Literatura. Dez anos de revisión crítica é, sen dúbida, unha atenta e ampla visión do noso acontecer literario da década 1990-2000, desde unha perspectiva, sempre crítica —“valorativa”—, da última novidade

editorial ou do último acontecemento cultural que chamou a atención do autor nun momento determinado. Un traballo que, unha vez convertido en libro, deixou de ser noticia puntual dese acontecer —tamén, cos seus silencios obrigados, das súas limitacións— para se converter en testemuño dun tempo concreto, non, se cadra, nunha Historia da Literatura Galega da década 1990-2000, pero si, de certo, nunha fonte fundamental dela.

O resultado final, é dicir, o libro de peto que nos ofrece Ramón Nicolás con *Papeis de Literatura*, debe ser da maior utilidade para o estudante, unha referencia obrigada para o estudioso e un agasallo para tódolos devotos e curiosos da nosa Literatura.

M. Quintáns S.
Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela





Título: *Coma hortensias no verán*
Autor: Lola Roel
Editorial: Xerais, Vigo, 2001
Núm. pp.: 213
Tamaño: 21 x 13

Conseguir escribir un libro orixinal cuns materiais tan reminiscentes é unha primeira proba que nos fai pensar que podemos estar diante dunha autora de interese. Pero, aínda por riba, esta novela guinda outros varios índices que nos afincan nesta idea. Mesmo se reconcilia un cos premios literarios (tantas veces ruborizantes) porque nesta ocasión o que lle corresponde ó libro de Lola Roel (Nicomedes Pastor Díaz-Concello de Viveiro) é ben merecido.

O relato articúlase sobre unhas liñas estruturais sinxelas pero funcionais, empezando polo eixo actancial que recae en Ana e Susa, que se presta a un xogo coma de contra posición cervantina. Ana/*Quixote* preséntasenos en plena batalla contra os *coreanos*, alentada por unha divisa (non tan quixotesca coma rousveltiana): “só temos medo ó medo”, coa que capitanea os seus compañeiros de enredos nun verán cando principiaba a doce década dos anos sesenta na cidade da Coruña, guapa, católica e sentimental. (Tamén un algo señorita e razoablemente franquista). Lola Roel descubre o precioso filón de suxestións narrativas da cidade, que,

coma outras —Santiago, por exemplo— está a buscar quen a saiba novelar. De momento este primeiro ensaio (parece o primeiro) deixóuno-lo sabor que se comprace na esperanza doutros relatos vindeiros sobre a *materia herculina*. Unha vez encariñados co personaxe de Ana, coa súa rebeldía, co seu encaixe fino de matinares e preguntas inxenueas (ollo á etimoloxía da palabra), xa desexariamos saber cómo lle iría máis alá dos oito anos, que é onde nola dá e onde nola deixa a autora. Claro que ó mellor está ben abandonada nesa tenra idade, cando aínda non perdeu de todo o paraíso, cando aínda habita a patria rilkeana. Dixo un día García Márquez: “Despois dos oito anos non me sucedeu nada importante”. Se cadra a Ana Seoane pasoulle o mesmo. Pero permítmono-la dúbida, porque precisamente un dos efectos máis acariciantes do libro é insinuarlle ó lector que a vida de Ana podería seguir sendo moi novelesca. Ou máis aínda: moi romancesca.

Nesta fronteira entre un paraíso que lle rouban e un purgatorio a onde a guindan, concorre un enfiado temático modulado (mesmo medulado) pola afirmación da individualidade da

infantil protagonista no medio da idiosincrasia mesocrática, o señoritismo hipócrita do ambiente familiar e un mundo escolar —colexio de monxas— onde se bordan mañas e artimañas na consecución de boas señoritas para o día de mañá. Un feixiño de anécdotas van ilustrando esta carreira cara a unha esmerada educación, que vén sendo o mesmo ca unha estupenda alienación. Algunha destas secuencias ten unha marcada autonomía diexética, e en ocasións corre o risco de resultar un chisco insípida, ou mesmo caer no tópico, como é o caso dos amores do soldado e a criada. Aplicarlle un tratamento máis elíptico favorecería a lixeireza do discurso.

A atención ó estilo é permanente. Hai que dicir de entrada que a novela puido ter unha primeira redacción en castelán que despois se traspasa ó galego, cousa que desde o punto de vista lingüístico se fixo cun coidado que é de recoñecer. Diferente é a posibilidade de que a operación puidese afectar ós resultados estilísticos ou a determinados desaxustes semánticos (sémicos, concretamente: a preferencia polo emprego de *honestidade* co significado de *honradez*, unha leve malversación que naceu coas présas das redaccións dos periódicos), ou calcos que —só en contadas ocasións— se resolven en modismos forzados: iso de “entaboar un duelo” podería presentar en galego unha certa estrañía fraseolóxica en contraste co seu normal uso en castelán.

A novela ten alma castelá (e seguro que soará estupendamente escrita nesta lingua), pero este alento veulle

moi ben ó texto galego porque o fecunda. Algúns casos de hibridación poden producir inopinados efectos estilísticos. Á fin e ó cabo, un autor non ten que atopar un idioma concreto para realizar a súa obra, senón unha *linguaxe*. Dixo Proust que un bo escritor é unha especie de estranxeiro na nosa propia lingua. Aí témo-lo caso de Valle-Inclán. No fondo —nunca mellor dito o de fondo— o segredo do seu estilo é que escribe en castelán cun perfume estraño/estranxeiro que é o do galego como pneuma orixinal.

Sen que chegue a dana-la textura xeral, decepciona atopar nas primeiras páxinas da novela esa *enfermidade de transmisión textual* tan frecuente nas obras primeirizas: a inflación do epíteto (graciosamente o recoñece a narradora: “sempre tiñan que ser os adxectivos culpables da miña frustración”). Xa encamiñada a novela vaise alixeirando de adxectivación superflua, pero ata este momento resultan rechamantes “brancas sabas”, “recto paralelismo”, “elevadas altitudes”, mesmo cando aparezan matizados pola ironía e o humor, que, por certo, son un sávido condimento ó longo do discurso. Tamén hai que recoñecer que no medio da polución do epíteto, o adxectivo loce creativo e visualizador, coma cando se nos presenta a *madre* Sánchez, de “meixelas de escarlatas gulas”.

Aínda máis leves resulta algún caso de *nenufarismo* modernista, eses automatismos decorativos que neste caso veñen auxilia-lo ton sensorial do relato: o “agradable olor a camelias”,

“o aroma dos rododendros”, e algunhas outras inocuas vaguidades referenciais que se solucionarían con aquela recomendación de Epicuro: todos deberíamos cultivar un xardín. Efectivamente recibiríamos grandes sorpresas en materia de odoracións.

Un procedemento dominante e dominado pola autora é a permanente inadecuación léxica, ese distanciamento entre a expresión e a realidade aludida. E é aquí cando se dosifica ironía e caricatura. Os casos de humor reminiscete (coma o que parafrasea a Santiago Carrillo: “agnóstica pola gracia de Deus”) son ben poucos e non deslocen

unha textura que inclúe tecido grámico, co que moi poucos autores se atreven, e son menos aínda os que o conseguen. A capacidade perceptiva do detalle alcanza nalgúns momentos do discurso mostras de fina sensibilidade cognitiva: “a supervivencia do ego só é posible se un é ó mesmo tempo servo e señor dos seus soños”.

Calquera pode gozar deste libro feito, en efecto, coa materia de moitos soños.

Xosé Manuel G. Trigo
 Instituto de Ames
 Bertamiráns





Título: *Experience*
Autor: Martin Amis
Editorial: Vintage, Londres, 2001
Núm. pp.: 401
Tamaño: 17'5 x 11

A noticia é que o último libro de Martín Amis no mercado literario non é unha novela. A causa do falecemento do seu pai, Kingsley Amis, famoso principalmente pola súa novela *Lord Jim*, embarcouse nunha autobiografía literaria baseada fundamentalmente no pivote da relación vivida co pai, pero relatada dun xeito inusual.

Hai dúas liñas básicas polas que discorre o libro: por un lado, como xa dixemos, as vivencias dos Amis, sénior e júnior; por outro, as relacións de Martín ("Mart") co resto da familia e mais con outros escritores e amigos ó longo da súa aínda curta vida. Estas dúas liñas non seguen unha orde cronolóxica, máis ben a frecha do tempo vén dada pola aparición das novelas, relatos e ensaios do autor, ben que hai constantes saltos cronolóxicos e recursos varios, como a inclusión de poemas, fotografías e cartas.

Amis, daquela, usa unha técnica mixta no seu reconto peculiar e, como non podía ser menos, tremendamente subxectivo dos feitos vividos na súa historia. Para lle deixar pistas ó lector sobre os seus anos de estudante uni-

versitario recorre ás cartas auténticas que lles mandaba ós pais, deixando así ó descuberto a súa petulancia xuvenil, a súa incipiente e determinada vea literaria e mailos seus erros ortográficos, que o autor sinala nun san exercicio de autocritica. Son os anos de *The Rachel Papers* (1973), que tivo a aprobación da crítica e, máis importante se cabe, do propio Kingsley Amis.

Imos dando saltos no tempo dependendo das persoas citadas, vémo-la nenez de Mart a carón do seu irmán maior, os anos da adolescencia, a madurez e as novelas, o éxito editorial, o divorcio e o novo casamento do pai, máis novelas, a controversia coa prensa e coas editoriais polos seus contratos, o baile de axentes literarios, a relación coas dúas nais, a inimizade cos amigos de antes (Julian Barnes, por exemplo), a sólida amizade con McEwan, Saul Bellow e outros, o lento declinar do pai, tremendamente emotivo, e a morte.

Amis escribe aquí un punto e á parte da súa historia; relata de xeito conmovedor os últimos anos de Kingsley Amis e, para lle botar luz á súa complexa personalidade, recorre ós poe-

mas do pai. Martín Amis amosa admiración, humor e amor cunha sensibilidade que sae do máis fondo dese home de vitriolo e carne. Poucos poderían pensa-lo duro impacto que foi para el a morte do pai, xa que eran sonadas as súas rifas e liortas, os seus habituais desencontros: dous homes cun carácter áspero e complexo, totalmente distintos nos seus rumbos literarios, iguais de máis para non botarse de menos.

Á parte disto, existen outros *leit-motivs* no libro. Un deles é algo tan arrepiante que un crería que non forma parte da realidade, senón dunha das súas novelas (*Night Train [Tren nocturno]*, Anagrama, 1998) ten clara influencia do feito do que imos falar): a desaparición da súa curmá, Lucy Partington, en 1973, e a aparición do seu cadáver vinte anos máis tarde no xardín de Frederick West, quizais o máis célebre asasino en serie do Reino Unido.

Amis reflexiona sobre estes anos sen ela, sobre a esperanza e a incerteza, e acada algunha das páxinas máis devastadoras da súa autobiografía. Abunda no tema da dor (que estende ó falar dos seus problemas cos dentes, outro leitmotiv), da morte, así como nos seus temas máis habituais, reflectidos nas súas novelas e ensaios: o holocausto, o crime, a crueldade, as rela-

cións de poder, a guerra, a cultura de masas, a literatura (Amis non se recata en opinar sobre os grandes mitos da narrativa do século XX, e, por exemplo, non dubida en afirmar, sen o pudor habitual dos intelectuais, que James Joyce lle resulta insoportable).

Moitos destes temas veñen dados polas súas conversacións con outra persoa realmente importante para el. Esta persoa é o escritor Saul Bellow, a quen admira e a quen dedica os máis acendidos eloxios, e co que, por suposto, discutía interminablemente sobre tódolos temas posibles (por riba de todos sobre o problema do xudaísmo no século XX). E, como non podía ser doutro xeito, tamén axusta contas cos seus detractores (literarios); non ten desperdicio o ataque demoledor ós editores e axentes, pois Martín Amis non é home que teña problema en crucificar a quen sexa, e, sobre todo, a sorprendentemente sentida resposta a Julian Barnes cando este decidiu cortar toda relación con el. A noticia, daquela, cando un le a biografía, é que tamén Martín Amis ten o seu corazónciño, aínda que ben pequeno comparado co seu ego.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Soldados de Salamina*
Autor: Javier Cercas
Editorial: Tusquets, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 209
Tamaño: 21 x 14

Dúas son as correntes nas que se mergulla Javier Cercas nesta súa última novela, e ámbalas dúas son complementarias. Unha, a metaliteratura, ou, dito doutro xeito, a literatura e mailo seu proceso creativo como tema literario. Esta tendencia, vixente desde Cervantes e Sterne (con Homero como pioneiro), segue a ser, e penso que cada vez máis, unha das constantes da novela española desde hai tempo, así como as novelas que tratan de autores e dos problemas e atrancos que atopan para levaren a cabo as súas obras. Javier Cercas, amais disto, escribe unha novela na que reflicte o proceso creativo, ata o punto de que, cara á fin, resolve as que han se-las primeiras frases do libro, coas que en realidade este comeza, co que lle dá unha singular circularidade. É, daquela, usando a terminoloxía anglosaxona, unha novela *in progress*.

A outra tendencia é unha que xa citamos nestas recensións principalmente con respecto ós novos escritores latinoamericanos, e que José Andrés Rojo (*El País*, 17/3/2001) denominou “a invasión da realidade”; isto é, a trama mestura feitos históricos, investigacións científicas, personaxes reais e

situacións verídicas con outras variantes apócrifas dos substantivos nomeados. A dificultade en distinguirmos uns doutros e maila dúbida sobre a veracidade do que estamos a ler están sempre do lado do lector, mentres que soamente o autor pode esclarece-las claves destes pequenos ou grandes misterios. Así, personaxes reais coma o escritor Sánchez Ferlosio, o seu pai Sánchez Mazas, Roberto Bolaño ou o mesmo Javier Cercas, o narrador, transcenden a súa condición de seres físicos para entraren no ámbito literario. Deste “problema” falou por extenso Javier Marías, quen fai un uso habitual deste procedemento e, así mesmo, é unha das fontes de controversia das súas narracións.

Con estes datos, lemos *Soldados de Salamina*, unha novela dividida en tres partes diferenciadas. A primeira é a xénese da novela; a “chamada á aventura” do autor-narrador (non é doado distinguir un doutro, quizais sexan a mesma cousa pero isto sería entrar en disquisicións críticas case que insolubles) é a entrevista a Sánchez Ferlosio para o periódico no que traballa o narrador; o escritor fala do fusilamento

do seu pai, o tamén escritor e fundador da Falanxe Sánchez Mazas, quen saíu vivo milagrosamente desta situación porque un soldado republicano non o quixo delatar cando escapaba. Este é o comezo da investigación, na que o protagonista vai recibir axuda de xente variada, como por exemplo o escritor leonés Andrés Trapiello.

A segunda parte é a historia documentada de Sánchez Mazas. O narrador plasma de xeito admirable e conciso as liñas mestras da vida deste home peculiar e contradictorio, pero flota sobre o aire narrativo a verdadeira busca, a razón primeira do relato, que xace nas horas previas e posteriores ó fusilamento.

É na terceira e derradeira parte onde aparece un factor crucial: Roberto Bolaño. A través dunha entrevista ó autor chileno chega o azar como aliado do narrador e motor da historia. A conversa, que trata de temas relacionados coa vida de Bolaño, leva ata un home chamado Miralles, que frecuentaba o cámping no que traballaba o chileno anos antes de ser un escritor famoso. Esta é a espoleta que dispara a casualidade. Un detalle nimio, quizais un pasodobre que bailaba Miralles e cantou, cincuenta anos antes, un soldado republicano no campo de presos onde estaba Sánchez Mazas, leva o narrador a pensar que o soldado e Miralles son a mesma persoa.

Empeza a longa busca telefónica polas guías de teléfonos de Francia, ata que consegue localizar a este home nun asilo de anciáns, e concerta a entrevista. Miralles é agora (e foino sempre) o centro neuráxico e estrutural da novela, o protagonista do desenlace e a imaxe e maila voz que perduran na nosa mente cando pechámolo libro. A historia, da que non vou conta-la fin, remata coa despedida deles, e coa convicción do narrador de escribi-la novela que en realidade se está a escribir asemade.

Este relato é unha indagación sobre o azar e a realidade, mentres que a historia é froito ou parte destas. Hai unha frase do Bolaño personaxe que é reveladora: “La realidad siempre nos traiciona. Lo mejor es no darle tiempo y traicionarla a ella antes” (p. 170). Cercas borra os límites entre realidade e ficción e cunha prosa áxil, luminosa, irónica e intelixente, así como un trato excelente dos personaxes (mención especial ó inesquecible Miralles), deseña un plan perfectamente estruturado, de ningún xeito artificioso, pese a correr ese risco, e consegue unha novela dunha peza, e unhas páxinas finais que son, nin máis nin menos, literatura en estado puro.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





***Novidades
editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA. VV., *Ninguén está só. Vinteun autores á prol dos dereitos humanos*, Lugo, Tris Tram / Amnistía Internacional, 2001.

AA.VV., *Nosotros los solitarios*, Valencia, Pre-Textos, 2001.

AA.VV., *Palabras en la noche*, Ourense, Lintheo, 2001.

AA.VV., *Premios Pedrón de Ouro 1998-1999-2000*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.

Alas, Leopoldo, *Clarín, Cuentos completos*, ed. de Carolyn Richmond, Madrid, Alfaguara, 2001, 2 vols.

— *El caballero de la Mesa Redonda y otras ficciones*, sel. e intro. de Carolyn Richmond, Madrid, Punto de Lectura, 2001.

Aleixandre, Marilar, *Unha presa de terra*, Vigo, Ir Indo, 2001.

— *Teoría do caos*, Vigo, Xerais, 2001.

Alí, Tariq, *La mujer de piedra*, trad. de Ana Herrera, 2001.

Alonso, Fran, *Silencio*, Vigo, Xerais, 2001.

Amado, Jorge, *Navegación de cabotaje*, Barcelona, Muchnik, 2001.

Andric, Ivo, *Crónica de Travnik*, trad. de Luisa Fernanda Garrido Ramos e Thiomir Pistelek, Madrid, Debate, 2001.

Arango, Arturo, *El libro de la realidad*, Barcelona, Tusquets, 2001.

Arce, Juan Carlos, *La mitad de una mujer*, Barcelona, Planeta, 2001.

Asensi, Matilde, *El último Catón*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.

Atwood, Margaret, *El asesino ciego*, trad. de Dolores Udina, Barcelona, Ediciones B, 2001.

Balzac, Honoré de, *La obra maestra desconocida*, trad. de Ingalil Rudin e Ana Iribas, Madrid, Visor, 2001.

Barba, Andrés, *La hermana de Katia*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Baxter, Charles, *El festín del amor*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, RBA, 2001.

Benítez Reyes, Felipe, *La propiedad del paraíso*, Barcelona, Tusquets, 2001.

Benítez Rojo, Antonio, *Mujer en traje de batalla*, Madrid, Alfaguara, 2001.

- Blanco Amor, Eduardo, *A esmorga*, ed. de Xosé Ramón Pena, Vigo, Galaxia, 2001.
- Bueno Álvarez, Juan Antonio, *El último viaje de Eliseo Guzmán*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Cabanela, Luís E., *Confesiões do Mariscal Pardo de Cela*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Cameselle, Roque, *O pausiñas*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Caneiro, Xosé Carlos, *Triloxia dos tristes*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Capote, Truman, *A sangre fría*, trad. de Fernando Rodríguez, Barcelona, Mondadori, 2001.
- Carpentier, Alejo, *El recurso del método*, ed., est. prel. e apéndice de José Antonio Baujín, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Caride, Ramón, *Negros espellos*, Vigo, Xerais, 2001.
- Carter, Ángela, *Venus Negra*, Vigo, Xerais, 2001.
- Casariego, Martín, *Campos enteros llenos de flores*, Barcelona, Muchnik, 2001.
- Castro, Francisco, *A canción do náufrago*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Cerezales, Agustín, *Mi viajera*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Chéjov, Antón P., *La estepa. En el barranco*, trad. de Víctor Gallego Ballesteros, Barcelona, Alba, 2001.
- Collins, Wilkie, *Sin nombre*, trad. de Gema Moral, Barcelona, Alba, 2001.
- Coupland, Douglas, *La segunda oportunidad*, trad. de D. Aguirre Oteiza, Barcelona, Ediciones B, 2001.
- Cuba, Xoán R., Antonio Reigosa e Xosé Miranda, *Contos colorados. Narracións eróticas da tradición oral*, Vigo, Xerais, 2001.
- Dorfman, Ariel, *Terapia*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Dworkin, Andrea, *Xeo e lume*, trad. de Cristina Veiga, Vigo, Xerais, 2001.
- Eco, Umberto, *Baudolino*, Barcelona, Lumen, 2001.
- Espido Freire, *Diabulus in musica*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Esquivel, Laura, *Tan veloz como el deseo*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.
- Fernán Gómez, Fernando, *Capa y espada*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Fitzgerald, Francis Scott, *Suave es la noche*, trad. de Rafael Ruiz de la Cuesta, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Gándara, Alejandro, *Últimas noticias de nuestro mundo*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- García Barros, Manuel, *Dos meus recordos*, Vigo, Galaxia, 2001.
- García Sánchez, Javier, *Falta alma*, Barcelona, Planeta, 2001.
- García Turnes, Beatriz, *Valdamor*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Glauser, Friedrich, *El reino de Matto*, trad. de Jorge Seca, Barcelona, El Acanalado, 2001.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Confesiones de un alma bella*, ed. e trad. de Salvador

- Mas, Madrid, Antonio Machado Libros, 2001.
- Gombrowicz, Witold, *Ferdydurke*, trad. do autor, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Guelbenzu, José María, *No acosen al asesino*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Hardy, Thomas, *Un par de ojos azules*, trad. de Damián Alou, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2001.
- Iglesias, Bieito, *A historia escríbese de noite*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Irving, John, *La cuarta mano*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Ishiguro, Kazuo, *Cuando fuimos huérfanos*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 2001.
- James, Henry, *El eco*, trad. de Celia Montolio, Barcelona, Alba, 2001.
- Jaureguizar, Santiago, *As horas sucias*, Vigo, Xerais, 2001.
- Joyce, James, *Ulises*, trad. de Francisco García Tortosa e María Luisa Venegas, Madrid, Cátedra, 2001.
- Laforet, Carmen, *Nada*, ed. de Domingo Ródenas de Moya, Barcelona, Crítica, 2001.
- Lezcano, Arturo, *Só os mortos soterran os seus mortos*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Lopo, Antón, *Ganga*, Vigo, Xerais, 2001.
- Makine, Andreï, *El crimen de Olga Arbélina*, trad. de José Escué, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Martín Ortiz, César, *Nuestro pequeño mundo*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2001.
- Martínez de Mingo, Luis, *El perro de Dostoiévski*, Barcelona, Muchnik, 2001.
- Mayoral, Marina, *Querida amiga*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- McCarthy, Cormac, *Hijo de Dios*, trad. de Pedro Fernández Aranda, Madrid, Debate, 2001.
- Muñoz Molina, Antonio, *En ausencia de Blanca*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Musil, Robert, *El hombre sin atributos*, trad. de José M. Sáenz, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Navales, Ana María, *Cuentos de las dos orillas*, Zaragoza, Prames / Las Tres Sorores, 2001.
- Naveros, Miguel, *Al calor del día*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Ordóñez, Marcos, *Tarzán en Acapulco*, Barcelona, Destino, 2001.
- Pàmies, Sergi, *El último libro de Sergi Pàmies*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Pardo Bazán, Emilia, *Insolación*, ed. de Ermitas Penas Varela, Madrid, Cátedra, 2001.
- Pereiro, Xosé Manuel, *Si home si*, Vigo, Xerais, 2001.
- Pérez Azaustre, Joaquín, *Carta a Isadora*, Barcelona, Ediciones B, 2001.
- Pérez de Ayala, Ramón, *Tigre Juan. El curandero de su honra*, ed. de Ángeles Prado, Madrid, Cátedra, 2001.
- Pitol, Sergio, *El viaje*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Poe, Edgar Allan, *Narración de Arthur Gordon Pym*, ed. de José Antonio Gurpegui, Madrid, Espasa Calpe, 2001.

- Proust, Marcel, *A la sombra de las muchachas en flor (En busca del tiempo perdido, II)*, trad. de Carlos Manzano, Barcelona, Lumen, 2001.
- Puzo, Mario, *Los Borgia*, trad. de Agustín Vergara, Barcelona, Planeta, 2001.
- Quevedo, Francisco de, *La vida del buscón*, ed. de Milagros Rodríguez Cáceres, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Quintía, Xerardo, *Un rabaño de ovelas brancas*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Ramírez, Sergio, *Catalina y Catalina*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Regás, Rosa, *La canción de Dorotea*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Restrepo, Laura, *Leopardo al sol*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Rey Rosa, Rodrigo, *Piedras encantadas*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Riestra, Blanca, *La canción de las cerezas*, Sevilla, Algaida, 2001.
- Rilke, Rainer Maria, *El consejero Horn. ¿Por qué alborotan los paganos?*, trad. de Angela Ackermann, Barcelona, Herder, 2001.
- Riveiro, Breogán, *O asasino bifido*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Roth, Philip, *La mancha humana*, trad. de Jordi Fibla, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Rubio, Fanny, *El hijo del aire*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Rubio Rosell, Carlos, *Los Ángeles-Sur*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2001.
- Sabino, Fernando, *O menino no espello*, Santiago, Laidvento, 2001.
- Salgado, Fernando, *O Jalisco*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Salvayre, Lydie, *La compañía de los espectros*, trad. de Thomas Kauf, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Sánchez Lorenzo, Antonio, *Cincuenta asesinatos breves e un prólogo*, Vigo, Xerais, 2001.
- Sánchez-Ostiz, Miguel, *El corazón de la niebla*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Santis, Pablo de, *El calígrafo de Voltaire*, Barcelona, Destino, 2001.
- Sasturain, Juan, *La mujer ducha*, Barcelona, Sudamericana, 2001.
- Scott, Walter, *Eterna mortalidad*, trad. de Marta Salís, Barcelona, Alba, 2001.
- Sebald, Winfried Georg, *Vértigo*, trad. de Carmen Gómez, Madrid, Debate, 2001.
- Serrano, Marcela, *Lo que está en mi corazón*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Shahar, David, *El agente de su majestad*, trad. de Manuel Pereira, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2001.
- Smith, Zadie, *Dientes blancos*, trad. de Ana M^a de la Fuente, Barcelona, Salamandra, 2001.
- Soler, Antonio, *El espiritista melancólico*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Sollers, Philippe, *Pasión fija*, trad. de Javier Albiñana, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Somoza, José Carlos, *Clara y la penumbra*, Barcelona, Planeta, 2001.

Sotelo Blanco, Olegario, *Non houbo queixa e outros contos exemplares*, Santiago, Sotelo Blanco, 2001.

Strindberg, August, *Inferno*, trad. de Mauro Armiño, Madrid, Valdemar, 2001.

Talens, Manuel, *La rueda del tiempo*, Barcelona, Tusquets, 2001.

Tolkien, John Ronald Reuel, *O señor dos aneis. I. A irmandade do anel*, trad. de Moisés R. Barcia, Vigo, Xerais, 2001.

Trigo, Xulio Ricardo, *A desaparición de Evelyn*, trad. de Manuel Cortés, Vigo, Galaxia, 2001.

Twain, Mark, *Un misterio, una muerte y un matrimonio*, trad. de Carlos Milla, Barcelona, Lumen, 2001.

Vallejo, Fernando, *El desbarrancadero*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Vázquez Figueroa, Alberto, *El señor de las tinieblas*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.

Vian, Boris, *A escuma dos días*, trad. de Henrique Harguindey, Santiago, Laiovento, 2001.

Wallace, David Foster, *Algo supuestamente divertido que nunca volcerá a hacer*, trad. de Javier Calvo, Barcelona, Mondadori, 2001.

Woolf, Virginia, *Una habitación propia*, trad. de Laura Pujol, Barcelona, Seix Barral, 2001.

Xesteira, J. A., *Acompáño no sentimento*, Vigo, Xerais, 2001.

Zayas y Sotomayor, María de, *Obra narrativa completa*, Madrid, Biblioteca Castro, 2001.

Zubizarreta, Patxi, *De fel e mel*, Vigo, Xerais, 2001.

POESÍA

AA.VV., *Antiguos poemas irlandeses*, sel. e trad. de Antonio Rivero, Madrid, Gredos, 2001.

AA.VV., *Escolma de aniversario (Librería Follas Novas, 1971-2001)*, ed. de Luís Alonso Girgado e Teresa Monteagudo Cabaleiro, Follas Novas, Santiago de Compostela, 2001.

Alonso, Fran, *Subversións*, Vigo, Xerais, 2001.

Alonso Montero, Xesús, *47 poetas de hoxe cantan a Curros Enríquez*, Vigo, Xerais, 2001.

Andrade, Eugénio de, *Los surcos de la sed*, trad. de José Ángel Cilleruelo, ed. bil., Madrid, Calambur/Editora Regional de Extremadura, 2001.

— *Todo el oro del día. Antología poética (1940-2001)*, trad. de Ángel Campos Pámpano, ed. bil., Valencia, Pre-Textos, 2001.

Arenas, Reinaldo, *Inferno. Poesía completa*, Barcelona, Lumen, 2001.

Bachmann, Ingeborg, *Invocación a la Osa Mayor*, trad. de Cecilia Dreytmüller e Concha García, ed. bil., Madrid, Hiperión, 2001.

Baudelaire, Charles, *Las flores del mal*, ed. bil., trad. de Ignacio Caparrós, Granada, Alhulia, 2001.

- Blake, William, *Los bosques de la noche*, ed. bil., trad. de Jordi Doce, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Campana, Mario (sel.), *Visiones de lo real en la poesía hispanoamericana*, Barcelona, DVD, 2001.
- Chirinos, Eduardo, *Breve historia de la música*, Madrid, Visor, 2001.
- Cuenca, Luis Alberto de, *Doble filo*, sel. e pról. de Luis Muñoz, Madrid, Hiperión, 2001.
- Curros Enríquez, *Os tres poemas premiados en 1877 no certame de Ourense. Unha boda en Einibó. O gueiteiro. A Virxen do Cristal*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.
- Dickinson, Emily, *Antología bilingüe*, ed. de Amalia Rodríguez Monroy, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- *Crónica de plata*, ed. de Manuel Villar Raso, Madrid, Hiperión, 2001.
- D'Ors, Miguel, 2001. (*Poesías escogidas*), Sevilla, Numenor, 2001.
- Fonollosa, José María, *Destrucción de la mañana*, Barcelona, DVD, 2001.
- Fray Luis de León, *Poesías completas. Propias, imitaciones y traducciones*, ed. de Cristóbal Cuevas, Madrid, Castalia, 2001.
- García, Xose Luis, *Antología da poesía brasileira*, Santiago, Laivento, 2001.
- García Casado, Pablo, *El mapa de América*, Barcelona, DVD, 2001.
- García Gual, Carlos, *Antología de la poesía lírica griega. (Siglos VII-IV a.C.)*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- García Martín, José Luis, *Al doblar la esquina*, Barcelona, DVD, 2001.
- García Montero, Luis, *Gigante y extraño. Las 'Rimas' de Gustavo Adolfo Bécquer*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- García Valdés, Olvido, *Del ojo al hueso*, Madrid, Ave del Paraíso, 2001.
- González, David, *Sembrando hogueras*, Barcelona, Bartleby, 2001.
- Jaramillo Agudelo, Darío, *Cantar por cantar*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Jaramillo Escobar, Jaime, *Poemas principales*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Jiménez, Juan Ramón, *Tiempo*, ed. de Mercedes Juliá, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Lado, María, *Casa atlántica, casa cabaret*, Vigo, Xerais, 2001.
- Leite, Sebastião Uchoa, *Contratextos*, sel. de Adolfo Montejo, ed. bil., Barcelona, DVD, 2001.
- López Ardeiro, Xosé M., *Un xardín no tempo*, Santa Comba (A Coruña) TresCTres, 2001.
- Marcial, *Epigramas*, trad. de María Ohanessian, Barcelona, Debolsillo, 2001.
- Martínez, Edelmira (ed.), *Antología poética del Renacimiento al Barroco*, Madrid, Punto de Lectura, 2001.
- Martínez-Conde, Ricardo, *A núa lentitude*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2001.
- Marzal, Carlos, *Metales pesados*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Mistral, Gabriela, *Poesía completa*, Barcelona, Andrés Bello, 2001.

- Montejo, Alberto (ed.), *Correspondencia celeste. Nueva poesía brasileña*, Madrid, Ardora, 2001.
- Moreno, Antonio, *Metafísicas*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Morillas, Esther, *Mujeres*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Myers, Diana (ed.), *Poesía acmeísta rusa*, trad. de Amaya Lacasa e Rafael Ruiz de la Cuesta, Madrid, Visor, 2001.
- Neira, Manuel Xosé, *Templo*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Neruda, Pablo, *Poemas de amor*, sel. e pról. de Jorge Edwards, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Novalis, *Himnos a la noche. Cánticos espirituales. Fragmentos*, ed. bil., trad. de Américo Ferrari e Fernando Montes, Barcelona, Circulo de Lectores, 2001.
- Novo Abeleira, Olga, *Magnalia*, gravados de Alexandra Domínguez, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Olds, Sharon, *Satán dice*, trad. de R. Lentini e R. Cano Gaviria, Tarragona, Igitur, 2001.
- Ovidio, *Amores*, ed. de A. Ramírez de Verger, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Pacheco, José Emilio, *Tarde o temprano (poemas 1958-2000)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Panero, Leopoldo María, *Poesía completa (1970-200)*, Madrid, Visor, 2001.
- Paz Pasamar, Pilar, *Opera lecta. Antología poética*, Madrid, Visor, 2001.
- Pereira Valcárcel, Manuel, *Inventario de fragmentos*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2001.
- Pessoa, Fernando, *Un corazón de nadie*, ed. bil., trad. de Ángel Campos Pámpano, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2001.
- Pimentel, Luis, *Barco sin luces*, pról. de Dámaso Alonso, ed. de Xesús Alonso Montero, Ourense, Linteo, 2001.
- Pondal, Eduardo, *Poesía galega completa. II. Poemas impresos*, ed. de Manuel Ferreiro, Santiago, Sotelo Blanco, 2001.
- Quintía, Xerardo, *Ailalalalelo de auga*, Lugo, Edicións do 4, 2001.
- Reyes, Miriam, *Espejo negro*, Barcelona, DVD, 2001.
- Riechmann, Jorge, *Desandar lo andado*, Madrid, Hiperión, 2001.
- Rilke, Rainer Maria, *El libro de las imágenes*, ed. bil., versión de Jesús Munárriz, Madrid, Hiperión, 2001.
- Rodríguez, Claudio, *Poesía completa (1953-1991)*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Rosal, María, *Tregua*, Madrid, Hiperión, 2001.
- Salvador, Álvaro, *Ahora, todavía*, Sevilla, Renacimiento, 2001.
- Teillier, Jorge, *El árbol de la memoria*, ed. de Niall Binns, Madrid, Huerga y Fierro, 2001.
- Torres, Xohana, *Ferrol, corazón de navío*, Vigo, A Nosa Terra, 2001.

Torres Ferrer, Sabino, *Intres de soidade*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.

Tosar, Luís G., *Invocació d'un temps / Invocación dun tempo (Poesía 1986-2000)*, Barcelona, Viena Edicions, 2001.

Urrutia, Jorge, *Una pronunciación desconocida*, Barcelona, DVD, 2001.

Vallejo, César, *Antología poética*, sel. e pról. de José Miguel Oviedo, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Virallonga, Jordi (ed.), *Sol de sal. La nueva poesía catalana*, Barcelona, DVD, 2001.

TEATRO

Alonso, Eduardo, *O país acuático*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.

Alonso de Santos, José Luis, *¡Viva el duque, nuestro dueño!*, ed. de Margarita Piñero e Eduardo Pérez-Rasilla, Madrid, Castalia, 2001.

— *Yanquis y yonquis. Salvajes*, ed. de César Oliva, Madrid, Castalia, 2001.

Benavente, Jacinto, *Teatro fantástico*, ed. de Javier Huerta Calvo e Emilio Peral Vega, Madrid, Espasa Calpe, 2001.

Blanco Sanmartín, Francisco, e Xaquín Núñez Sabarís, *El Mariscal Pedro Pardo. Obra inédita de Emilia Pardo Bazán*, Lugo, Diputación Provincial de Lugo, 2001.

Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño*, ed. de Milagros Rodríguez Cáceres, Barcelona, Octaedro, 2001.

Fra Molinero, Eduardo, *Gurméndez en un café de Delft*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.

Jardiel Poncela, Enrique, *Obras selectas*, pról. de Gustavo Pérez Puig, Madrid, Espasa Calpe, 2001.

Lope de Vega, *La dama boba. El perro del hortelano*, ed. de Rosa Navarro.

— *La viuda valenciana*, ed. de Teresa Ferrer Valls, Madrid, Clásicos Castalia, 2001.

Martínez Pereiro, Xosé Luís, *Carne de estatua*, A Coruña, Bahía, 2001.

Otero Pedrayo, Ramón, *Rosalía*, Xunta de Galicia, Centro Dramático Galego, IGAEM, 2001.

Pérez Sánchez, Beatriz, e Ángel Muñoz Calvo (eds.), *Teatro cómico popular*, Madrid, Castalia, 2001.

Shakespeare, William, *Antonio y Cleopatra*, ed. e trad. de Ángel-Luis Pujalte, Madrid, Espasa Calpe, 2001.

Sófocles, *Electra. Filoctetes. Edipo en Colono*, ed. de A. Guzmán Guerra, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Terencio, *Comedias*, ed. bil. de José Román Bravo, Madrid, Cátedra, 2001.

Vélez de Guevara, Luis, *La serrana de la Vera*, ed. de Piedad Bolaños, Madrid, Clásicos Castalia, 2001.

Villalonga, Llorenç, *Desbaratos*, ed. bil. catalán / galego, intro., trad. e n. de Xesús González Gómez, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca Arquivo "Francisco Pillado Mayor", 2001.

VARIOS

- AA.VV., *Homaxe a José Ángel Valente. Ourense 1929-Xenebra 2000*, Xenebra, Editions Impossibles, 2001.
- AA.VV., *Xornadas sobre Manuel Antonio*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 2001.
- Alas, Leopoldo, *Clarín, Ensayos y críticas*, ed. de Carlos Barbáchano, Madrid, Páginas de Espuma, 2001.
- Aleixandre, Vicente, *Correspondencia a la Generación del 27 (1928-1984)*, ed. de Irma Emiliozzi, Madrid, Castalia, 2001.
- Anissimov, Myriam, *Primo Levi o la tragedia de un optimista*, trad. de Teresa Garín Sanz, Madrid, Universidad Complutense, 2001.
- Arbor Aldea, Mariña, *O cancionero de don Afonso Sánchez. Edición e estudio*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Arellano, Ignacio, *Calderón y su escuela dramática*, Madrid, Ediciones del Laberinto, 2001.
- Barreiro, Javier, *Cruces de bohemia. Vidal y Planas, Noel, Retana, Gálvez, Dicenta y Barrantes*, Zaragoza, unaLuna Ediciones, 2001.
- Bernárdez, Carlos L., *et al., Literatura galega. Século XX*, Vigo, A Nosa Terra, 2001.
- Bernat Vistarini, Antonio (ed.), *Volver a Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas. Lepanto, 1/8 de octubre de 2002*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2001, 2 vols.
- Bioy Casares, Adolfo, *Descanso de caminantes*, ed. de Daniel Martino, Barcelona, Sudamericana, 2001.
- Borges, Jorge Luis, e Osvaldo Ferrari, *Reencuentro. Diálogos inéditos*, Barcelona, Sudamericana, 2001.
- Caamaño Rojo, María J., *'El mayor monstruo del mundo', de Calderón de la Barca. Estudio textual*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Caballero Bonald, José Manuel, *La costumbre de vivir (la novela de la memoria II)*, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Calvet, Louis-Jean, *Historia de la escritura*, trad. de Javier Palacio, Barcelona, Paidós, 2001.
- Campio Pereira, Víctor, *Escritos en do menor*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2001.
- Casinos Assens, Rafael, *Los judíos en la literatura española*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Carballido Reboredo, Silvia, *Novela en pé de guerra. A guerra vista polos novelistas galegos en castelán*, Sada (A Coruña), Edición do Castro, 2001.
- Casanova, Pascale, *La república mundial de las letras*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Castellet, José María, *La hora del lector*, est. crít. de Laureano Bonet, Barcelona, Península, 2001.

- Conde Tarrío, Germán, *Diccionario de refráns. (Correspondencias en castelán e francés)*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Fernández, Santiago, *A voz do actor*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2001.
- García, Jordi, *Hijos de la razón. Contraluces de la libertad en las letras españolas de la democracia*, Barcelona, EDHASA, 2001.
- García Barrientos, José Luis, *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*, Madrid, Síntesis, 2001.
- García Bayón, Carlos, *Valle-Inclán y Viana del Prior*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2001.
- Gogol, Nicolai, *Roma*, trad. de Selma Ancira, Barcelona, Minúscula, 2001.
- Gómez de la Serna, Ramón, *Obras Completas VII. Ramonismo V. Caprichos. Gollerías. Trampantojos (1923-1956)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2001.
- Goytisolo, Juan, *Paisajes de guerra*, Madrid, Aguilar, 2001.
- Haarmann, Harald, *Historia universal de la escritura*, trad. de Jorge Bergua, Madrid, Gredos, 2001.
- Herrera, Fernando de, *Anotaciones a la poesía de Garcilaso*, ed. de Inoria Pepe e José María Reyes, Madrid, Cátedra, 2001.
- Leski, Albin, *La tragedia griega*, trad. de Juan Godó, Barcelona, El Acantilado, 2001.
- Lobo Antunes, António, *Libro de crónicas*, trad. de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 2001.
- Lois García, Xosé, *Os trovadores das terras de Chantada*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.
- López-Casanova, Arcadio, *Diccionario Metodolóxico de Análise Literaria. I. A poesía. Textos líricos galegos da Idade Media ós nosos días*, Vigo, Galaxia, 2001.
- López García, Xosé, *A prensa do terceiro milenio*, Santiago, Lea, 2001.
- Machado, Antonio, *Prosas dispersas (1893-1936)*, ed. de Jordi Doménech, Madrid, Páginas de Espuma, 2001.
- Martínez Fernández, José Enrique, *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra, 2001.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís, *Un escritor nos xornais*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Mendoza, Eduardo, *Pío Baroja*, Barcelona, Omega, 2001.
- Mesa Toré, José Antonio (ed.), *Felipe Benítez Reyes. Ecuación de tiempo*, Málaga, Revista Litoral S. A., 2001.
- Micó, José María, *De Góngora*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- Miller, Stephen, *Galdós gráfico (1861-1907)*, Gran Canaria, Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 2001.
- Nicolás, Ramón, *Papeis de literatura. Dez Anos de revisión crítica (1990-2000)*, Vigo, Xerais, 2001.
- Oliva, Salvador, *Introducción a Shakespeare*, Barcelona, Península, 2001.
- Olivio Jiménez, José, *La poesía de Francisco Brines*, Sevilla, Renacimiento, 2001.

- Paco, Mariano de, e Francisco Javier Díez de Revenga (eds.), *Antonio Buero Vallejo, dramaturgo universal* (Actas del Curso Internacional de octubre de 2000), Murcia, Cajamurcia, 2001.
- Pedre Díaz, Luís Miguel, *A creación literaria en castelán de Ánxel Fole*, Lugo, Deputación de Lugo, 2001.
- Piñer, Luis A., e Gerardo Diego, *Cartas (1927-1984)*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Pla, Josep, *Dietarios (I): El cuaderno gris. Notas dispersas*, trads. vv., Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Poe, Edgar Allan, *Escritos sobre poesía y poética*, trad. de María Condor, Madrid, Hiperión, 2001.
- Ponte Far, José Antonio, e José Ángel Fernández Roca (eds.), *Con Torrente en Ferrol: Un poco después. Actas del I Congreso Internacional "A obra literaria de Torrente Ballester"*, A Coruña, Universidade da Coruña, 2001.
- Robb, Grahán, *Rimbaud*, trad. de Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Rodríguez, Juan Carlos, *La norma literaria*, Madrid, Debate, 2001.
- Roffé, Reina, *Conversaciones americanas*, Madrid, Páginas de Espuma, 2001.
- Ruano, Eloy Benito, *Tópicos y realidades de La Edad Media*, Real Academia de la Historia, 2001.
- Son, Corinne, *Xosé Neira Vilas y Memorias dun neno labrego*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.
- Steiner, George, *La muerte de la tragedia*, trad. de E. L. Revol, Barcelona, Azul, 2001.
- Swift, Jonathan, *Ensaíos, sátiras e aforismos*, Santiago, Laiovento, 2001.
- Umbral, Francisco, *Los alucinados*, Madrid, La esfera, 2001.
- Varela, Lorenzo, *Ensayos, conferencias y otros escritos*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2001.
- Zorrilla, José, *Recuerdos del tiempo viejo*, Madrid, Debate, 2001.



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

- Abdallah-Pretceille, M., *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books, 2001.
- Aguilar Ramos, M^a C., *Educación familiar ¿Reto o necesidad...?*, Madrid, Dykinson, 2001.
- Aguilar, M^a J., J. M. Fresno e E. Ander-Egg, *Cómo elaborar proyectos para la Unión Europea*, Madrid, CCS, 2001.
- Ainscow, M., e outros, *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea, 2001.
- Aldámiz-Echevarría, M. M., e outros, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, Barcelona, Graó, 2001.
- Álvarez, M. N., e outros, *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, Graó/Laboratorio Educativo, 2001.
- Álvarez Hernández, J. (coord.), *Orientación profesional. Tránsito a la vida activa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Antúnez, S., e outros, *El proyecto educativo de la institución escolar*, Barcelona, Graó/Laboratorio Educativo, 2001.
- Area, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Armstrong, T., *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad ADD/ADHD. Estrategias en el aula*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Ávila, R. M^a, *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Sevilla, Diada Editora, 2001.
- Ballarín Domingo, P., *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Ballesta, J., e P. Guardiola, *Escuela, familia y medios de comunicación*, Madrid, CCS, 2001.
- Ballester, M., e outros, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó/Laboratorio Educativo, 2001.
- Barberá, E., e outros, *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó/Laboratorio Educativo, 2001.
- Bates, A. W., *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Bonet, L., X. Castañer e J. Font, *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Breger, L., Freud. *El genio y sus sombras*, Barcelona, Javier Vergara Editor, 2001.
- Bruner, J. S., *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2001.

- Buckingham, D., *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata/Fundación Paideia, 2002.
- Buela-Casal, G., H. Carretero-Dios e M. de los Santos-Roig, *El niño impulsivo. Estrategias de evaluación, tratamiento y prevención*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Caballero, Z., *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Cabero Almenara, J., *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Campo, S. del (ed.), *Perfil de la Sociología española*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2001.
- Canet, E., *Pobreza y exclusión social*, Madrid, CCS, 2001.
- Casado, D., e E. Guillén, *Manual de servicios sociales*, Madrid, CCS, 2001.
- Castro, E. (ed.), *Didáctica de la matemática en la Educación Primaria*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Castro Posada, J. A., *Metodología de la investigación. Fundamentos*, Salamanca, Amarú, 2001.
- Charpak, G. (dir.), *Niñas, investigadoras y ciudadanas. Niños, investigadores y ciudadanos*, Barcelona, Vicens Vives, 2001.
- Claxton, G., *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Colom Cañellas, A., e L. Núñez Cubero, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Csikszentmihalyi, M., e outros, *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2001.
- Decatanzaro, D. A., *Motivación y emoción*, México, Pearson Educación de México, 2001.
- Develay, M., *Padres, escuela e hijos*, Sevilla, Diada Editora, 2001.
- Dominguez, G., e L. Barrio, *Lenguaje, pensamiento y valores*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.
- Elizondo Huerta, A. (coord.), *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*, Barcelona, Paidós, 2001.
- *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Embid Irujo, A., e F. Michavila Pitarch, *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate*, Madrid, Tecnos, 2001.
- Ezpeleta, L., *La entrevista diagnóstica con niños y adolescentes*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Fantova, F., *La gestión de organizaciones no lucrativas*, Madrid, CCS, 2001.
- Fernández Enguita, M., *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001.
- Frabboni, F., *El libro de la Pedagogía y la Didáctica: I-La Educación*, Madrid, Popular, 2001.
- Freire, P., *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, 2001.
- Gabriel, N. de, *Escolantes e escolas de ferrado*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2001.
- Gallego Codes, J., *Enseñar a pensar en la escuela*, Madrid, Pirámide, 2001.
- García, R., J. Traver e I. Candela, *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid, CCS, 2001.

- Giné i Giné, C., e outros, *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*, Barcelona, EDIOU, 2000.
- Giné, N., e A. Parcerisa, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Barcelona, Graó, 2001.
- Giroux, H. A., *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2001.
- Goberna, R., *Aprender a liderar equipos*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Gómez Chacón, I. M^a, *Matemáticas en la red. Internet en el aula de Secundaria*, Madrid, Narcea, 2001.
- González Méndez, R., e J. D. Santana Hernández, *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Goñi, J. M^a. (coord.), *El currículo de matemáticas en los inicios del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001.
- Gorgorió, N., e outros, *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 2001.
- Gorrochotegui, A. A., *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid, La Muralla, 2001.
- Green, L., *Música, género y educación*, Madrid, Morata, 2001.
- Hallowell, E.M., e J. J. Ratey, TDA: *Controlando la hiperactividad. Cómo superar el déficit de atención con hiperactividad (ADHD) desde la infancia hasta la edad adulta*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Hernández Sampieri, R., *Metodología de la investigación*, México, McGrawHill, 2001.
- Herrera, LI. M., e S. Molas, *Música de hoy para la escuela de hoy. Repertorio instrumental con propuestas didácticas*, Barcelona, Graó, 2001.
- Hiam, A., *Cómo medir la creatividad*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Houdé, O., e C. Meljac (coords.), *El espíritu Piaget. Homenaje Internacional a Jean Piaget*, Madrid, Popular, 2001.
- House, E. R., e K. R. Howe, *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata, 2001.
- Iglesias i Millán, J. A., *Técnicas de investigación aplicadas al sector turístico*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Jordán Sierra, J. A., E. Castella Castella e C. Pinto Isern, *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, EDIOU, 2001.
- Kindler, H. S., *Cómo gestionar los conflictos. Cómo utilizar constructivamente las diferencias*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Labrador Fernández, J., *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2001.
- Latorre, Á., e E. Muñoz, *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2001.
- Limón, M^a. R., e J. A. Crespo, *Grupos de debate para mayores*, Madrid, Narcea, 2001.
- Lipkin, L., *Aprender a educar con cuentos*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Lirio, J., *Cuentos para las transversales en Primaria*, Madrid, CCS, 2001.

- Llopis Blasco, J. A., e M^a R. Ballester Mancheño, *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2001.
- López Herrerías, J. A., *Educación para la nueva psico-cultura. Rehacer la educación y la escuela del nuevo milenio desde la generación del 98*, Barcelona, Laertes, 2001.
- López López, M^a C., *La enseñanza en aulas multi-culturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Lozano, J., e N. Illán, *El euro para todos*, Madrid, CCS, 2001.
- Luca de Tena, C., e outros, *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Lynn, A. B., *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Diada Editora, 2001.
- Marchioni, M. (coord.), *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*, Madrid, Popular, 2001.
- Martín Bris, M. (coord.), *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001.
- Martin-Kniep, G. O., *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Martínez Usarralde, M^a J., *Formación profesional comparada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2001.
- McLagan, P., e P. Krembs, *Comunicación cara a cara*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Melucci, A., *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid, Trotta, 2001 (edición de Jesús Casquette).
- Méndez, C., D. Jiménez e E. Soler, *El poble gitano i l'educació*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2001.
- Mercer, N., *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Miras Martínez, F., M. Salvador Granados e J. Álvarez Hernández, *Psicología de la educación y desarrollo en la edad escolar*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Molero Zayas, J., *Innovación tecnológica y competitividad en Europa*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Molina García, S., *La universidad democrática*, Zaragoza, Mira, 2001.
- Monclús Estella, A. (coord.), *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*, Madrid, Editorial Complutense, 2001.
- Monereo Font, C. (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica*, Barcelona, Graó, 2001.
- Musitu, G., e outros, *Familia y adolescencia*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Niehoff, D., *Biología de la violencia*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Nussbaum, L., e M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación*

- Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Peñafiel Puerto, M., e outros, *El niño, en desarrollo*, Madrid, Laberinto, 2001.
- El niño, en la escuela, Madrid, Laberinto, 2001.
- Pereira, S., *El arte de educar en familia*, Madrid, CCS, 2001.
- Pérez Cabaní, M^a L., M^a R. Carretero e J. Juandó, *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*, Barcelona, Graó, 2001.
- Pérez-Díaz, V., e J. C. Rodríguez, *Educación Superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana, 2001.
- Pinazo Hernandis, S., *Interacción social y comunicación. Práctica y ejercicios*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2001.
- Pomar, M., *El diálogo y la construcción compartida del saber*, Barcelona, Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 2001.
- Pozo, J. I., *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata, 2001.
- Prats, E., *Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2001.
- Przesmycki, H., *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*, Barcelona, Graó, 2001.
- Puelles Benítez, M. de, e outros, *Política y educación en Iberoamérica*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2001.
- Puguelo, M., e outros, *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*, Barcelona, Masson, 2001.
- Pullan, K., e L. Durant, *Cómo trabajar con niños y familias afectados por las drogas*, Madrid, Narcea, 2001.
- Rawls, J., *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Ray, W., *Diferencias individuales en el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2001.
- Redondo García, E. (dir.), *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Reimers, F., *Escuelas distintas, oportunidades diferentes*, Madrid, La Muralla, 2001.
- Reparaz, C., Á. Sobrino Morrás e J. Ignacio Mir, *Integración curricular de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Rodríguez, R. I., e C. Luca de Tena, *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Romero Morante, J., *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*, Madrid, Akal, 2001.
- Rossilli, M. (coord.), *Políticas de género en la Unión Europea*, Madrid, Narcea, 2001.
- Saldaña, C. (dir. e coord.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Salomé, L-A., *Aprendiendo con Freud*, Barcelona, Laertes, 2001.
- San Segundo, M^a J., *Economía de la educación*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Sánchez-Cano, M., *Aprendiendo a hablar con ayuda*, Lleida, Milenio, 2001.
- Santana Vega, L. E. (coord.), *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*, Madrid, Pirámide, 2001.

- Schaub, H., e K. G. Zenke, *Diccionario Akal de Pedagogía*, Madrid, Akal, 2001.
- Schlemenson, S., *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Segarra, L., *Problemas: colección de problemas matemáticos para todas las edades*, Barcelona, Graó, 2001.
- Seners, P., *La lección de educación física*, Barcelona, Inde Publicaciones, 2001.
- Sobrinho Morrás, Á., A. Polaino e A. Rodríguez Sedano, *Adopción. Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Soriano Ayala, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*, Madrid, La Muralla, 2001.
- Soriano Ocón, R., *Reducción de daños en usuarios de drogas inyectables: un enfoque desde el trabajo social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2001.
- Teubal, R., e outras, *Violencia familiar, trabajo social e instituciones*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Torre Puente, J. C. (ed.), *Orientación familiar en contextos escolares*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2001.
- Torres Falcón, M., *La violencia en casa*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Travé, C., *El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Trenchs Parera, M. (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*, Lleida, Milenio, 2001.
- Urta, J., *El futuro de la infancia*, Madrid, Pirámide, 2001.
- Van Haften, W., T. Wren e A. Tellings (comps.), *Sensibilidades morales y educación*. Vol. I, *El niño en la edad preescolar*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- *Sensibilidades morales y educación*. Vol. II, *El niño en la edad escolar*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Vicente Rodríguez, P. S. de (coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*, Bilbao, Mensajero, 2001.
- Vigotski, L. S., *Psicología Pedagógica*, Buenos Aires, Aique, 2001.
- Vilanou, C., e E. Colleldemont (coords.), *Historia de la educación en valores*. Vol. II, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Wells, G., *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Wenger, E., *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Wise, L., e C. Glass, *Enseñando y aprendiendo con Hannah. Una niña con síndrome de Down en una escuela común*, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 2001.
- Yus Ramos, R., *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Vol. 1 y 2, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.



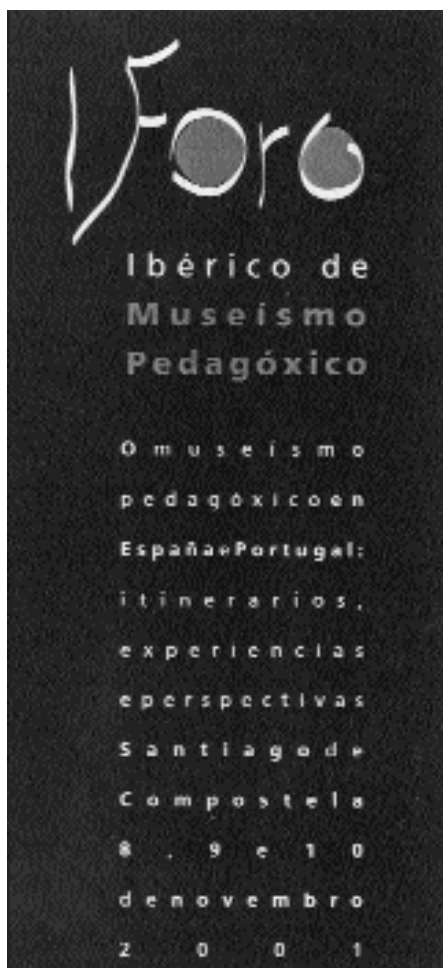


Noticias

I FORO IBÉRICO DE MUSEÍSMO PEDAGÓXICO

O museísmo pedagóxico en España e Portugal:
itinerarios, experiencias e perspectivas

Santiago de Compostela, 8, 9 e 10 de novembro de 2001



CRÓNICA

Durante os días 8, 9 e 10 de novembro de 2001 celebrouse nas dependencias do Palacio de Congresos e Exposicións de Galicia e nas instalacións do I.E.S. Arcebispo Xelmírez I de Santiago de Compostela o *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* sobre o tema específico “O museísmo pedagóxico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas”. O Foro foi organizado polo Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), centro específico da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, adscrito á súa Secretaría Xeral e dependente dela. Asistiron 125 congresistas de diversas comunidades autónomas españolas e de distintas rexións do país luso. O acto de inauguración oficial foi presidido polo Excmo. Sr. Conselleiro

de Educación e Ordenación Universitaria, D. Celso Currás Fernández, estando presentes tamén na mesa presidencial o Ilmo. Sr. Director Xeral de Política Lingüística, D. Xesús Pablo González Moreiras, o Ilmo. Sr. Director Xeral de Patrimonio Cultural, D. Ángel Sicart Giménez, o Coordinador Científico do MUPEGA, D. Vicente Peña Saavedra, e o Asesor Técnico do MUPEGA, D. Emilio Castro Fustes. As sesións científicas plenarias do Foro articuláronse arredor de cinco conferencias marco, tres mesas redondas, un debate aberto orientado ó establecemento das bases para a creación dunha *Rede Ibérica de Museos Pedagóxicos*, e unha exposición xenérica por parte de varios comunicantes acerca do patrimonio histórico-educativo dos centros de Ensino Secundario en Galicia. Houbo asemade varias reunións de traballo de grupos reducidos, preparatorias das sesións conxuntas, nas que participaron especialistas en museoloxía pedagóxica, da infancia, os xogos e os xoguetes dos dous países, dun lado, e responsables dos I.E.S galegos con patrimonio histórico-pedagóxico, de outro.

Trala inauguración oficial do Foro, procedeuse á presentación do sitio web do MUPEGA (<http://www.xunta.es/mupega>), baixo a presidencia do Excmo. Sr. Conselleiro de Educación, quen de seguido inaugurou o denominado *ESPACIO MUPEGA*, exposición itinerante que consta dunha aula de época (1940-1970), dotada de abundante mobiliario, material didáctico, iconografía e outros

aparells, e dunha zona con diversas aplicacións audiovisuais e multimedia (páxina web, presentación en Powerpoint, vídeo difusor e diaporama sobre a historia escolar de Galicia), así como dun Punto informativo Mupega (PIM) e dunha caixa de suxestións para recoller as opinións dos visitantes, na mesma medida en que o MUPEGA está concibido como “unha tarefa común”.

No marco do Foro amosáronse as realizacións de diversos museos de España e Portugal en soportes variados, realizouse unha visita guiada ó *Museo do Pobo Galego* e finalmente, como colofón do evento, outra á Colección visitable do IES Arcebispo Xelmírez, onde se custodian valiosas dotacións de equipamentos de material científico dos antigos gabinetes de Física, Química e Historia Natural, da mesma maneira que ocorre noutros institutos históricos de Galicia e tamén en determinados establecementos de dilatada traxectoria nos que se viñeron impartindo outras modalidades de ensino ó longo do tempo.

No desenvolvemento das sesións científicas, as intervencións dos conferenciantes e relatores víronse arriquecidas coas achegas que fixeron moitos dos congresistas asistentes, contribuíndo deste xeito a dotalo Foro de maior dinamismo, pluralidade e aplicabilidade empírica dos asuntos tratados. Do labor realizado quedará fiel constancia nas actas que se publiquen no seu momento, ás que se incorporarán tódalas intervencións rexistradas dos participantes nos coloquios.

Tódolos asistentes recibiron unha tarxeta CD en soporte dixital que, baixo o título *Mupega. Primeira presentación*, ofrece unha información sucinta en cinco idiomas sobre o Museo Pedagóxico de Galicia. Tamén se lles fixo entrega dun exemplar da edición facsimilar da cartilla de Manuel M. Murguía *La primera luz*, acompañada dun estudio introductorio, e dun estoxo rotulado *Mosaico de iconografía escolar de Galicia*, que contén 25 tarxetas postais. Tanto a aplicación informática como a colección de fotografías foron realizadas expresamente para a súa distribución no Foro.

CONCLUSIÓNS

Entre as conclusións máis salientables que se desprenderon dos traballos científicos presentados e dos seguintes debates realizados con posterioridade, destacan as seguintes:

1. Considerouse indispensable delimita-lo concepto de Museo pola equívocidade no uso do termo nos nosos días, a multiplicidade de contidos semánticos asociados a el e a diversidade de referentes ós que designa, procedendo a facelo desde unha dobre perspectiva histórica e actual, poñendo de relevo as distintas significacións e realidades ás que dá cobertura este vocábulo e concepto. Propugnouse empregar con maior rigor o termo e evita-la súa utilización para designar experiencias expositivas, coleccionistas, didácticas e difusoras que, se ben

poden encerrar un gran valor en si mesmas, non responden ó que é ou debe ser un Museo, consonte ó establecido pola normativa legal e as estipulacións que emanan dos organismos internacionais competentes na materia. Complementariamente abundouse na proposta das funcións que os Museos deben cumprir e na necesidade do seu máis óptimo aproveitamento con fins instructivos. Ó mesmo tempo salientouse a idea de que os Museos deben ser axencias ó servizo do desenvolvemento social e cultural comunitario e tamén espazos para o deleite e o lecer do conxunto da poboación.

2. Constatouse que o museísmo pedagóxico conta cunha delongada tradición a escala mundial, que presenta concrecións particulares en España e Portugal, tanto de ámbito nacional como de cobertura territorial máis restrinxida. Un caso particular está representado polas iniciativas e experiencias históricas rexistradas en Galicia desde finais do século XIX ata o remate do século XX. Entre elas cómpre cita-lo Museo Pedagóxico Rexional, fundado por R.O. de 8 de outubro de 1926, e do se conmemora actualmente o 75 aniversario.

3. Esta xa secular tradición museística presenta variacións e peculiaridades duns a outros países, aínda que no caso de Portugal e España se aprecian notables analoxías, merecentes dun detido estudio de enfoque comparativo, que convén afrontar no futuro.

4. Desde hai algo máis dunha década asístese ó rexurdimento do museísmo pedagóxico e das exposicións educativas temporais, fixas ou itinerantes, en moitos países do mundo. Esta corrente detéctase tamén tanto en España como en Portugal, con numerosas manifestacións específicas na Comunidade Autónoma de Galicia.

5. A maioría das experiencias en Portugal e en España proveñen da iniciativa privada, aínda que nas súas singraduras dispoñan de axudas provenientes das administracións públicas. O desenvolvemento destas realizacións museísticas ofrece trazos e connotacións ben distintas na súa concepción e plasmación práctica. No caso español unicamente se conta con dúas institucións promovidas polos gobernos autonómicos. A primeira, en orde de aparición, foi o *Museo Pedagóxico de Galicia* (MUPEGA), creado en virtude do Decreto 268/2000 do 2 de novembro (DOG núm. 219 do 13 de novembro) e a segunda o *Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears*, fundado mediante o Decreto 107/2001 do 3 de agosto (BOIB núm. 96 do 11 de agosto).

6. Cómpre afondar na análise da identidade dos museos pedagóxicos, posto que se evidencia que baixo un concepto unívoco se acubillan realidades ben diferentes, as cales resulta indispensable deslindar e singularizar. De calquera maneira, apréciase que a identidade dos museos pedagóxicos é un feito plural e cambiante que deberá

ser acoutado con maior precisión e rigor.

7. Os museos pedagóxicos están chamados a cumprir un papel fundamental como entidades ó servizo da recuperación, salvagarda, posta en valor, difusión e estudo do patrimonio educativo tanxible e intanxible das distintas comunidades nas que se asenten. Nesta liña emerxe unha nova concepción de museo pedagóxico que recupera o pasado desde as expectativas educativas do presente e cunha inequívoca vocación de futuro.

8. Os museos sectorialmente especializados na temática educativa cumpren unha función decisiva como axencias a prol do desenvolvemento cultural comunitario e da preservación da memoria colectiva dos pobos e das súas identidades étnicas.

9. Xunto coas iniciativas museísticas de carácter especificamente educativo, presentáronse no Foro diversas realizacións, localizadas en España e Portugal, tocante ó tratamento museográfico, museolóxico e expositivo do mundo infantil e dos xogos e os xoguetes, materias todas elas ás que tamén se lles pretende dar cabida e tratamento de seu dentro do MUPEGA.

10. Queda patente que os centros de Ensino Secundario de Galicia, e de maneira particular os de máis longa traxectoria, dispoñen dun cuantioso e rico patrimonio educativo que foron acumulando no devir das décadas. Ese acervo patrimonial ha de ser conserva-

do e posto ó dispor da comunidade escolar, dos estudiosos e investigadores e da sociedade en xeral nas mellores condicións para a súa exhibición e tratamento con fins científicos, didácticos e divulgativos. Para dar cumprimento a este obxectivo adoptouse o acordo de poñer en marcha e impulsa-la *Rede Mupega*, integrada polos centros docentes que contan con patrimonio histórico-educativo propio e que serán coordinados polo único centro museístico galego sectorialmente especializado en materia educativa, que existe de forma oficial con tal rango na actualidade.

11. Os asistentes ó Foro ratificaron por aclamación o documento de *Bases para unha Rede Ibérica de Museísmo Pedagógico. Declaración de Compostela, 2001*

que fora previamente asinado polos directores, coordinadores, responsables, conservadores, representantes e investigadores de Museos e Coleccións visitables de carácter educativo e da infancia de España e Portugal, reunidos en grupos de traballo. Acordouse que as ditas *Bases* fosen incorporadas ás conclusións do Foro e, consonte a esta decisión, reproducense ó final do presente documento.

12. Quedou patente a necesidade de que este *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* teña continuidade en futuras edicións, que se poderán realizar de forma rotatoria noutras localidades de España e Portugal e cunha periodicidade probablemente bienal.



BASES PARA UNHA REDE IBÉRICA DE MUSEÍSMO PEDAGÓXICO

Declaración de Compostela, 2001

Os abaixo asinantes, en calidade de directores, coordinadores, responsables, conservadores, representantes e investigadores de Museos e Coleccións visitables de carácter educativo e da infancia de España e Portugal, reunidos en Santiago de Compostela con motivo de participar no *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico*, organizado polo Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA), e celebrado os días 8, 9 e 10 de novembro de 2001, e aproveitando a experiencia da *Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e da Educação Portuguesa* (RIHMIE), acordamos subscribir este documento de declaración de intencións, no que queremos deixar constancia do noso común parecer respecto da necesidade de:

1. Inicia-lo establecemento de relacións periódicas e regulares para favorece-lo intercambio de coñecementos e experiencias no ámbito temático do museísmo educativo, do patrimonio escolar e da infancia.

2. Darlle continuidade en próximas edicións a este *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico*, consonte ós acordos que no futuro se adopten en canto

ós temas que se deberán analizar, a periodicidade coa que se realizará e as localidades nas que terá lugar. Iniciativas desta natureza constitúen un resorte decisivo para a difusión de saberes, a formulación e resolución de problemas e a creación dun clima social e institucional receptivo e proclive á salvagarda, protección, difusión e estudo dos bens patrimoniais de interese educativo.

3. Crear, cando as circunstancias o permitan, unha *Rede Ibérica de Museos Pedagóxicos*, constituída por museos, coleccións e proxectos de iniciativa pública ou privada, que contribúa a propiciar e afianza-la comunicación, a transmisión de saberes e a realización de traballos conxuntos entre cantos están dedicados á museoloxía e á investigación na área educativa en España e Portugal.

4. Facilitarlle a realización de traballos de investigación nas distintas institucións museísticas ó persoal vinculado a calquera das asinantes desta declaración.

5. Constituír unha Comisión Coordinadora, integrada por represen-



tantes de Museos especializados en materia educativa de España e Portugal, para deseñar e programa-la realización de futuras actividades científicas e formativas de maneira conxunta.

6. Propender a facilita-la cesión temporal —coas debidas garantías de traslado, manipulación e exhibición— dos fondos das entidades museísticas ás que cada quen representa para a realización de exposicións por parte dos demais centros cos que se mantén intercambio.

7. Procurar fundar e sostener un medio periódico de comunicación, en soporte impreso ou dixital, para facer máis doado e fluído o intercambio de informacións entre todos cantos participamos dos mesmos intereses e inquedanzas no tocante ós Museos e coleccións de temática educativa.

8. Tratar de facer chegar ós demais centros museísticos de carácter educativo e ós estudiosos do tema as producións específicas, materiais e intelectuais, que cada centro vaia realizando.

9. Incluír nas respectivas páxinas Web que as entidades museísticas manteñan de seu, ligazóns ós demais museos e coleccións visitables dos titulares que ratifiquen este protocolo.

10. Remitirlles ós poderes públicos as conclusións e propostas derivadas dos encontros científicos que se manteñan, para recada-lo seu apoio e facelos participes das nosas inquedanzas como colectivo, respecto do ámbito cultural do que nos ocupamos.

11. Tender ó emprego de criterios homologables na elaboración dos protocolos de inventariado, catalogación e fichaxe dos fondos dos diversos centros museísticos, sen prexuízo das especificidades que cada un deles considere oportuno incorporar.

Santiago de Compostela, dez de novembro de 2001

(Seguen a esta declaración dezanove sinaturas)

Vicente Peña Saavedra
 Coordinador Científico do
 MUPEGA





**APRENDER
A CONVIVIR**

Programa educativo municipal

Para máis información, inscricións e solicitudes:

Instituto Municipal de Educación
Camino do Chouzo, s/n. 36208 VIGO
Tfno. 986 20 49 12. Fax: 986 20 70 64.
Correo: ofi.educacion@vigo.org
www.aprenderaconvivir.org


Concello de Vigo
Constituído no 2 de novembro de 1845


Xunta de Galicia
Institucións Galegas

¿Que é? ¿Que é?

O Programa educativo municipal "Aprender a convivir" é unha iniciativa da Comissaría de Educación e Múltiplo do Concello de Vigo que pretende clarificar ao consumo de cidadanía, e máis particularmente á comunidade educativa dos centros educativos, unha serie de conceptos e recursos para construír unha convivencia máis xusta e respectuosa entre todos e todas, democrática, solidaria e sen ningún tipo de discriminación e violencia.

A clave fundamental do Programa é a redifinición do noso modo de entender a crítica da violencia como forma de resolver os conflitos. Partindo do dos tipos de que existe hai unha boa convivencia e, ademais, non ten porque ser necesariamente negativa. Na maior parte dos casos existe a valoración positiva na medida que fogamos do conflito depende fundamentalmente do tipo de solución e non tanto do conflito en si mesmo. Non podemos confundir conflitos, convivencia á vida, paz, violencia, posíbel respecto a un conflito pero non a todos. Non estamos condenados a condenados a sermos pasivos vítimas.

O Programa nace a proposta do colectivo Educadores pola Paz-Novo Pazo Galego, fundado en Vigo no ano 1993, sendo o grupo ou asociación máis veterano de todo o Estado en temas de Educación para a paz e a convivencia. Durante estes case 20 anos de existencia, han organizado e participado en numerosas actividades de formación, feitas diversas publicacións en distintos idiomas, traballo en Galicia e colaboración do III Encontro pola Paz (30 de xuño), turismo ambiental e Encontro Galego-Portugués de Educadoras pola paz, etc.

Objectivos Objectives

- Fomentar unha convivencia positiva e democrática nos centros escolares de Educación Infantil, Primaria e Secundaria do Concello de Vigo.
- Aprender a convivir co conflito de forma pacífica.
- Resolver o conflito como forma de resolución dos conflitos.
- Reducir conflitos intimidatorios e de violencia entre o alumnado, fomentando actitudes positivas a todo tipo de discriminación e de violencia.
- Desenvolver unha cultura de paz baseada nos dereitos humanos e nos valores de respecto, tolerancia e democracia.
- Elaborar unhas medidas concretas de resolución de conflitos entre os e as participantes dos centros escolares do Concello de Vigo.

¿ A quen vai destinado?

¿ A quen vai destinado?

O ámbito fundamental de intervención son os centros educativos de ensino non universitario do Concello de Vigo. Por conseguinte os destinatarios serán profesores, docentes e as familias do alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Secundaria. O Programa tamén está aberto ao consumo de cidadanía, os docentes participantes e colectivos de cidadá.

¿ Que ofrece o Programa? / Que ofrece o Programa?

O Programa non é algo totalmente pactado. Non se trata de ofrecer unha orientación e unha materia para que noma se apliquen, senón de apoiar un proceso e forma de actuación e pórsele a construción do colectivo do proceso de intervención para favorecer a convivencia. Mesmo desaposado dos efectos, Programa odd como posibilidade de apoiar que nótallo intención.

As propostas e recursos que se ofrecen son:

Formación para os tres sectores da comunidade educativa

• Cursos de formación para o profesorado de 80 horas de duración, homologados pola Consellería de Educación.

• Actividades e cursos de formación para nais e pais sobre esta temática.

• Actividades e cursos de formación para estudantes, particularmente de formación de mediadores/as en resolución de conflitos.

Axercentamento dos centros

Para certos sectores de participantes no Programa sempre se realiza o encontro de coordinación dos centros de axercentamento sobre os diversos aspectos do mesmo. Dárase prioridade a aqueles que están elaborando un proxecto de intervención noma familiar e están a desenvolver actividades do mesmo. Esencialmente importantes coñecer os postos de coordinación e as persoas responsables do Programa nos centros, como recurso unha participación.

Servicio de mediación

Para os centros participantes no Programa, ofrécense a posibilidade de que membros do equipo de traballo fagan de mediadores/as en conflitos (gado J vida do centro, sempre e cando se teñan utilizado previamente os mecanismos internos de resolución).

Traballo directo co alumnado

Dentro o Programa, os intervencións directas coos a coo existentes concretamente fundamentalmente en cinco tipos:

• Na sensibilización e formación en dimensións de resolución de conflitos.

• Na formación da rede de mediadores/as para a resolución dos conflitos entre os propios estudantes.

• Naگیرa dos temas dos tres ámbitos que conforman o apartado adicado ao currículo: currículo de educación sexual e relacións interpersonais, currículo de resolución de conflitos e convivencia e currículo de educación para a paz e os dereitos humanos.

• Naگیرa actividades extraescolares.

Materiais de apoio

Todos os centros do Concello de Vigo reciben os materiais propios elaborados especificamente para o Programa, fundamentalmente:

• Libro "Aprender a convivir", editado por Xerais (2001), onde se recollen as ideas básicas de que se nutriu o Programa, propostas de intervención e recursos didácticos. Ademais trata o obxectivo do Programa e establece un fluxo por ano. É un libro que conta que un ano coo experiencia dos centros participantes.

• Un libro sobre o Programa, outro sobre que facer diante dun conflito e un terceiro sobre a mediación.

• Dous artigos, un sobre o Programa e outro sobre a mediación.

• Dossier informativo con experiencias e recursos.

• Adhesivos e marcadores de libros.

• Materiais pedagóxicos. Ademais dos materiais específicos, os centros participantes reciben unha gama pedagóxica con diferentes materiais, distínguense relacionados co Programa.

Requisitos para os centros participantes

Os centros que desexen participar no Programa deberán solicitar ao Centro de Educación do Concello de Vigo presentando os seguintes documentos:

1. Boletín comuñal para directores de centro.

2. O Aprobación do xerente do Centro Escolar, ou visto e concordancia do director, no que se debe expresar a aprobación da vontade de participar do centro no Programa, así como do Comité de Profesorado.

3. Designación dun membro do Comité como Coordinador do Programa no centro con tres funcións fundamentais:

- Ser o enlace entre o Programa e o centro.
- Coordinar e dirixir o Programa no centro, entre os diferentes sectores da comunidade educativa.
- Llevar as reunións de coordinación que se convoquen (tanto dentro como fóra do centro).

4. Proposta de traballo de que se indiquen os obxectivos de formación que máis se importen dentro ou de outras propostas que existan oportuno desenvolver en relación cos obxectivos do Programa.

Razóns para participar no Programa educativo "Aprender a convivir"

Razóns para participar no Programa educativo "Aprender a convivir"

• O conflito forma parte da nosa realidade e pode ser un factor de desenvolvemento tanto individual como colectivo. Por conseguinte, débese aprender a resolver de forma positiva.

• Como máis coñecementos e decisións tomamos na resolución dos conflitos máis poderemos promover os valores de esta sociedade.

• No ámbito educativo non podemos e debemos esquecer a educación como un laboratorio para resolver conflitos.

• O uso dos principios, habilidades e técnicas dos programas de resolución de conflitos axuda a crear centros con máis unidade.

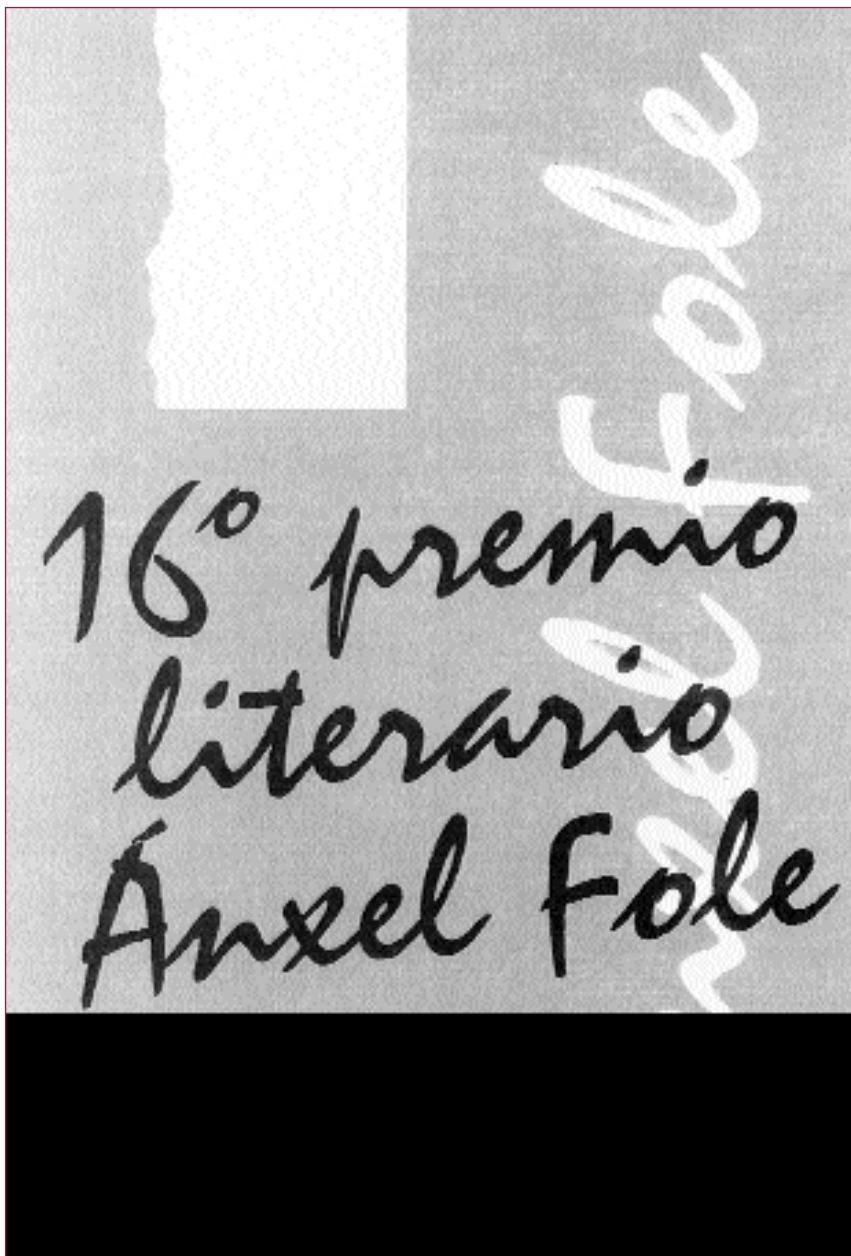
• Unha clima de centro e de aula favorable non axuda á boa resolución dos conflitos, sendo tamén unha maior especialización.

• Construír unha comunidade de aprendizaxe baseada nos boos relacións humanas é un obxectivo educativo esencial.

• En xeral a xente de técnicas non violentas na resolución dos conflitos traballan:

- A autoestima.
- A diminución dos comportamentos violentos.
- A empatía, e dar lugar polo tanto ao lugar do outro antes de decidir.
- O sentido de xustiza en que a práctica é un método de madurez.
- Unhas melloras relacións e con elas a capacidade de obter unha maior calidade de vida.





Bases

A Fundación Caixa Galicia e o xornal *El Progreso* convocan o 16º Premio Literario "Anxel Fole", conformado seguintes bases:

1.- Establécese un único premio indivisible de un millón de pesetas.

2.- Poderán optar a el todas as persoas que o desexen, con traballos en galego ou en castelán, inéditos, de extensión mínima de cen versos e máxima de douscentos, manuscritos e dobre espazo e por unha sola copia, referidos a calquera aspecto da vida ou da obra de Fex Vergara Vilarinho.

3.- Os orixinais presentaranse por cuadruplicado, baixo plio, no Departamento de Obras Sociais da Caixa Galicia na Coruña, Ferrol, Lugo, Madrid, Ourense, Pontevedra, Santiago, e Vigo, ou ao xornal *El Progreso* (rúa do Progreso, 12, 27001 Lugo).

O prazo de admisión remata o 31 de marzo do 2007. Os redactores de *El Progreso* non poden concorrer a este premio.

4.- O premio declínase en Lugo, na primeira quincena de maio, celebrándose en cabedais do falecemento de Anxel Fole.

5.- O traballo premiado será propiedade do seu autor, agda a primeira edición que será publicada pola Fundación Caixa Galicia. En posteriores edicións deberá constar a súa condición de Premio Literario Anxel Fole.

6.- O xurado estará formado por persoas de reconecido prestixio, e será designado polos días seguintes convocacións.

7.- Os orixinais non premiados non llos serán devolvidos ós seus autores, nin os expedientes correspondentes mantención correspondencia sobre os mesmos.

8.- A interpretación destas bases corresponderalle exclusivamente ó xurado que decidirá o premio. O feito de se presentar a este concurso supón a conformidade do concursante coas presentes bases.

Bases

La Fundación Caixa Galicia y el diario El Progreso convocan el 16º Premio Literario "Ánxel Fole", con arreglo a las siguientes bases:

1.- Se establece un único premio indivisible de un millón de pesetas.

2.- Podrán optar a él todas las personas que lo deseen, con trabajos en gallego o en castellano, métrico, de extensión mínima de cien folios y máximo de doscientos, mecanografiados a doble espacio y por una sola cara, referidos a cualquier aspecto de la vida o la obra de Filiz Vergara Villarín.

3.- Los originales se presentarán por cuatruplicado, bajo pluma, en el Departamento de Obras Sociales de la Caixa Galicia en A Coruña, Ferrol, Lugo, Madrid, Ourense, Pontevedra, Santiago, e Vigo, o en el diario El Progreso (rúa do Progresso, 12, 27000 Lugo).

El plazo de admisión finaliza el 31 de marzo de 2002. Los redactores de El Progreso no podrán concurrir a este premio.

4.- El premio se fallará en Lugo, en la primera quincena de mayo, coincidiendo con el aniversario del fallecimiento de Ánxel Fole.

5.- El trabajo premiado será propiedad de su autor, excepto en primera edición que será publicada por la Fundación Caixa Galicia. En posteriores ediciones deberá constar su condición de Premio Literario Ánxel Fole.

6.- El jurado estará compuesto por personas de reconocida prestigio y será designado por las dos entidades convocantes.

7.- Los originales no premiados no serán devueltos a sus autores, ni las entidades convocantes mantendrán correspondencia con ellos.

8.- La interpretación de estas bases corresponderá exclusivamente al jurado que fallará el premio. El hecho de presentarse a este concurso supone la conformidad del concursante con las presentes bases.



VII CONGRESO “CULTURA EUROPEA”

Pamplona, 23 – 26 de octubre de 2002

Primera Circular

En nombre del Centro de Estudios Europeos de la Universidad de Navarra tenemos el gusto de invitarle a participar en el

VII CONGRESO “CULTURA EUROPEA”

que se celebrará en Pamplona del 23 al 26 de octubre de 2002. También le ofrecemos la posibilidad de:

PRESENTAR UNA COMUNICACIÓN

en alguna de las secciones de nuestro Congreso y de publicarla en las **Actas**, de las que ya han aparecido cinco volúmenes en la Editorial Aranzadi (con aportaciones, entre muchos otros, de Léonce Bekassov, Hendrik Bruggman, Eugenio Coseriu, Kay Hailbronner, Ladislav Hojdanek, Alejandro Llano, Federico Mayor Zaragoza, Edgar Morin, Marcelino Oreja, George Wladoff)

EN LOS ANTERIORES CONGRESOS “CULTURA EUROPEA” han participado gestores culturales, urbanistas, filósofos, arquitectos, politólogos, filólogos, periodistas, biólogos, pedagogos, informáticos, teólogos, etnólogos y antropólogos, sociólogos y economistas..., de 40 países de los cinco continentes. Y también escultores como Eduardo Chillida, escritores como Paloma Díaz Mas o cineastas como Krzysztof Zanussi. Evidentemente, este Congreso es **multidisciplinar** e **internacional**: un gran foro de diálogo. Acompañado de muy variadas manifestaciones culturales: conciertos, teatro, cultura popular, exposiciones.

Secciones

Secciones principales

1. Globalización y cultura(s): mitos y realidades
2. Nuevos tiempos en la Gestión Cultural

Secciones interdisciplinares

3. Perspectivas para la Universidad europea
4. Sobre la "identidad europea":
visiones de Europa, visiones de la cultura europea
5. Educación e interculturalidad, educación y ciudadanía
6. La función de los museos y otras instituciones culturales
7. Europa abierta: hacia el centro y hacia el este...:
viejos y nuevos diálogos
8. Cultura en Europa y sus relaciones con otros continentes:
imágenes de Europa en otras culturas
9. Europa y América
10. Mujer y cultura
11. Referentes culturales de los europeos
12. El papel de la religión en el siglo XXI
13. Hacia una historia europea de la cultura europea: la historiografía
convencional, los estereotipos nacionales y modelos para superarlos
14. Culturas en transición
15. Problemas y realidades del cine europeo
16. Intercambio y travesía cultural:
ejemplos históricos y realidades actuales
17. Ciudad y cultura: Políticas urbanas en la ciudad en transformación
18. Movidos, comercio y cultura
19. "Política cultural" europea; la cultura en la integración europea
20. Multiculturalismo, diversidad y minorías culturales
21. Modernidad, tradición, posmodernidad
22. Cultura y convivencia
23. Cultura popular y cultura material
24. Turismo y cultura

Secciones específicas

25. Artes plásticas
26. Cine y artes audiovisuales
27. Teatro y artes escénicas
28. Arquitectura y Urbanismo
29. Educación
30. Comunicación y Documentación
31. Literatura
32. Filosofía, Ética y Religión
33. Música
34. Ciencia y tecnología
35. Ecología
36. CC. Políticas y Sociales
37. Historia
38. Derecho
39. Economía y Empresa

SECRETARÍA DEL CONGRESO



Centro de Estudios Europeos

Universidad de Navarra

E-31000 Pamplona

Tel. +34 948 42 56 34 / Fax +34 948 42 56 22

e-mail: ceee@unav.es

Página web: <http://www.unav.es/ceee/vivaviva.html>

Programa Científico

INCLUYE: conferencias plenarios, sesións de comunicacións, mesas redondas, presentación de proxectos de investigación, talleres.

➔ COMUNICACIONES

LE INVITAMOS A QUE PRESENTE UNA COMUNICACIÓN para una de las seccións del Congreso. Las comunicacións leídas en el Congreso se publicarán en las Actas. Se pueden presentar comunicacións en inglés, francés, italiano, alemán, portugués o español, aunque se recomenda o el español o el inglés, ya que no se dispón de traducción simultánea.

➤ Para presentar una comunicación debe enviar un resumen (10 líneas) junto co los datos siguientes

Nombre y apellidos

Dirección, Fax, E-mail

Universidad, Departamento (o institucional), cargo

El envío puede realizarse por fax (+34-948-425622) o por e-mail (ehanus@unav.es)

➤ En el plazo de una semana recibirá una notificación de que la comunicación está provisionalmente aceptada y las informaciones necesarias para realizar la inscripción.

➤ Una vez realizada la inscripción y satisfeché la matrícula, la comunicación quedará definitivamente aceptada e incluída en el programa

➤ El texto completo, para la publicación, se debe enviar (en disquete o por e-mail) antes del 31 de diciembre de 2002.

Plazos para la presentación del resumen de la comunicación.

	PRIMER PLAZO	SEGUNDO PLAZO	TERCER PLAZO
Resumen	Antes del 31 de mayo de 2002	Antes del 15 de septiembre de 2002	Antes del 15 de octubre de 2002.
Comunicación	Se incluída en la sección correspondiente	Se admítra solo para las seccións en que haye espacio disponible (o fuera de sección).	Solo se aceptará fuera de sección, si hubiera espacio disponible

➔ PREMIO DE INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES

SE CONVOCA un Premio de Investigación para estudantes universitarios, que optan a:

- la posibilidade de presentar sus traballos en el Congreso,
- la publicación en las Actas
- y varios premios en metálico.

Para participar se debe enviar hasta el 31 de marzo de 2002 un resumen de 10 líneas. Si es aceptado, la comunicación completa se deberá enviar antes del 31 de mayo de 2002.



Lexislación

NORMATIVA SELECCIÓN LEXISLATIVA DE APLICACIÓN NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de outubro, novembro e decembro do ano 2001)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Víctor López Seoane
A Coruña*

CENTROS PÚBLICOS

CAMBIO DE DENOMINACIÓN

- Orde do 4 de setembro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 da Coruña. (DOG, 10/10/01).

- Orde do 5 de setembro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Marín (Pontevedra). (DOG, 10/10/01).

- Orde do 1 de outubro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Colexio de Educación Infantil e Primaria de Vilameán, Nigrán (Pontevedra). (DOG, 07/11/01).

- Orde do 11 de outubro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Fisterra (A Coruña). (DOG, 19/11/01).

ESCOLAS-FOGAR

- Orde do 29 de outubro de 2001 pola que se adxudican axudas económicas para as corporacións locais que sexan titulares de escolas-fogar. (DOG, 16/11/01).

CENTROS PRIVADOS

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

- Resolución do 18 de setembro de 2001, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros privados e institucións sen ánimo de lucro, que figuran nos anexos I e II, respectivamente, para o curso 2001-2002. (DOG, 23/10/01).

AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

- Orde do 5 de decembro de 2001 pola que se adxudican axudas econó-

micas para o curso 2001-2002 a unidades que escolaricen alumnos de educación infantil de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 13/12/01).

EDUCACIÓN INFANTIL

- Orde do 21 de setembro de 2001 da Consellería de Presidencia e Administración Pública pola que se clasifica como de interese social a Fundación Preescolar na Casa. (DOG, 10/10/01).

- Orde do 15 de outubro de 2001 pola que se declara de interese galego a Fundación Preescolar na Casa e se inscribe no Rexistro Auxiliar de Fundacións deste protectorado. (DOG, 29/10/01).

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESTADÍAS EN EMPRESAS

- Orde do 10 de outubro de 2001 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias en empresas de ámbito transnacional (cofinanciadas polo Fondo Social Europeo). (DOG, 07/11/01).

- Resolución do 20 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se autorizan as estadias formativas en empresas ou

institucións destinadas a funcionarios docentes non universitarios para o curso 2001-2002. (DOG, 13/12/01).

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

- Resolución do 28 de setembro de 2001, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se modifica a autorización dos programas de garantía social en centros públicos para o curso 2001-2002. (DOG, 24/10/01).

PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL

- Orde do 22 de novembro de 2001 da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, pola que se establece a convocatoria pública para a programación de cursos do Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional na Comunidade Autónoma de Galicia correspondentes ó exercicio do ano 2002. (DOG, 30/11/01).

PREMIOS NACIONAIS DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS

- Orde do 30 de novembro de 2001 pola que se modifica a Orde do 21 de febreiro de 2001 pola que se convocan os Premios Nacionais de Finalización de Estudos de Formación Profesional correspondentes ó curso 1999-2000. (BOE, 22/12/01).

PREMIOS EXTRAORDINARIOS DE BACHARELATO

- Resolución do 2 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se publica a concesión dos premios extra-

ordinarios de bacharelato convocados pola Orde do 4 de maio de 2001. (DOG, 22/11/01).

ENSINANZAS ARTÍSTICAS

ENSINANZAS SUPERIORES DE ARTES PLÁSTICAS E DE DESEÑO

- Orde do 25 de outubro de 2001 pola que se establecen os elementos básicos do proceso de avaliación, acreditación académica e mobilidade dos alumnos que cursen as ensinanzas superiores de Artes Plásticas e de Deseño establecidas na Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 01/11/01).

AXUDAS E SUBVENCIÓNS

- Orde do 21 de novembro de 2001 pola que se conceden axudas a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 30/11/01).

- Orde do 21 de novembro de 2001 pola que se conceden subvencións a escolas de música públicas. (DOG, 30/11/01).

EDUCACIÓN NO EXTERIOR

- Resolución do 12 de novembro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se conceden axudas económicas indivi-

duais para a asistencia a actividades de formación do persoal docente no exterior. (BOE, 05/12/01).

LINGUA GALEGA

EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

- Orde do 5 de outubro de 2001 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. (DOG, 09/11/01).

PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

- Orde do 8 de outubro de 2001 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de doce bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e pola que se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 19/10/01). Corrección de erros, (DOG, 24/10/01).

- Orde do 5 decembro de 2001 pola que se anuncia a adxudicación de doce bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocada por Orde do 8 de outubro de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* número 203, do 19 de outubro). (DOG, 14/12/01).

AXUDAS E SUBVENCIÓNS

- Orde do 22 de outubro de 2001 da Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo pola que se modifica a do 15 de febreiro de 2001, pola que se convocan subvencións a empresas vinculadas co sector audiovisual para apoia-lo desenvolvemento e a produción audiovisual en lingua galega, así como para o desenvolvemento de guións e para a realización de proxectos de produción audiovisual en lingua galega que incorporen novos realizadores. (DOG, 30/10/01).

- Orde do 22 de outubro de 2001 da Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo pola que se modifica a do 13 de xullo de 1999, pola que se convocan subvencións a empresas vinculadas co sector audiovisual para a produción audiovisual en lingua galega. (DOG, 30/10/01).

MUFACE E CLASES PASIVAS

- Resolución do 25 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de MUFACE, pola que, con carácter final, se adxudican provisionalmente becas de residencia de nova adxudicación para o curso 2001/2002. (BOE, 09/11/01).

ORGANIZACIÓN DA XUNTA DE GALICIA

- Decreto 306/2001, do 15 de decembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Xunta de Galicia. (DOG, 17/12/01).

- Decreto 309/2001, do 17 de decembro, polo que se determinan os centros directivos dependentes da Presidencia da Xunta de Galicia. (DOG, 18/12/01).

- Decreto 310/2001, do 17 de decembro, polo que se fixa a estrutura orgánica dos departamentos da Xunta de Galicia. (DOG, 18/12/01).

- Decreto 313/2001, do 18 de decembro, polo que se modifica o Decreto 261/1994, do 29 de xullo, polo que se establece a estrutura orgánica dos centros directivos dependentes da Presidencia da Xunta de Galicia. (DOG, 19/12/01).

- Orde do 21 de decembro de 2001 pola que se regula o traspaso dunha contabilidade en pesetas a unha contabilidade en euros na Administración xeral da Comunidade Autónoma e demais entidades suxeitas ó réxime de contabilidade pública. (DOG, 28/12/01).

ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

- Orde do 20 de agosto de 2001 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer-la aprendizaxe activa de linguas. (DOG, 01/10/01).

- Orde do 9 de outubro de 2001 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer a aprendizaxe activa de linguas. (DOG, 07/11/01).

MATERIAIS EDUCATIVOS CURRICULARES

- Orde do 14 de novembro de 2001 pola que se resolve o concurso público para outorgar premios a materiais educativos curriculares en soporte electrónico que poidan ser utilizados e difundidos en Internet. (BOE, 07/12/01).

SERVICIOS ESENCIAIS MÍNIMOS

- Orde do 10 de outubro de 2001 pola que se dictan normas para garantir os servizos esenciais durante a folga convocada polo Sindicato Interino do Ensino Galego para o día 15 de outubro de 2001 para todo o profesorado que preste os seus servizos no ámbito dos centros públicos de ensino da Comunidade Autónoma de Galicia dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 11/10/01).

PARTICIPACIÓN E GOBERNO

ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

- Orde do 21 de novembro de 2001 pola que se conceden axudas para financiar actividades das confederacións e

federacións de pais de alumnos e asociacións de pais de alumnos de centros de educación especial. (DOG, 07/12/01).

ASOCIACIÓNS DE ALUMNOS

- Orde do 20 de novembro de 2001 pola que se resolve a concesión de axudas para financiar as actividades das asociacións, federacións e confederacións de alumnos. (DOG, 21/12/01).

POSTOS DE TRABAJO

ACCESO ÓS CORPOS DOCENTES

- Orde do 14 setembro de 2001 pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de mestres os opositores seleccionados no procedemento selectivo convocado pola Orde do 8 de marzo de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 12 de marzo) e están ocupando vacantes dotadas orzamentariamente. (DOG, 08/10/01).

- Resolución do 24 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a fase de prácticas establecida na Orde do 8 de marzo de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 12 de marzo), pola que se convocaba concurso-oposición para o ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 13/11/01).

CONCURSOS DE TRASLADOS

- Orde do 29 de outubro de 2001 pola que se convocan concursos de

traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de Ensino Secundario, profesores técnicos de Formación Profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 09/11/01).

- Orde do 5 de novembro de 2001 pola que se convoca concurso de traslados autonómico entre funcionarios do corpo de mestres. (DOG, 20/11/01). Corrección de erros, (DOG, 05/12/01 e 07/12/01).

COMISSIONS DE SERVICIO

- Anuncio do 19 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, polo que se comunica a apertura dun prazo para solicita-las prazas en comisión de servicios de xefe de Departamento de Orientación nos CEIP Conde de Fenosa e Julio Gurriarán Canalejas, ámbolos dous do Barco de Valdeorras. (DOG, 03/12/01).

- Orde do 4 de decembro de 2001 pola que se resolve 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, 05/12/01).

- Orde do 4 de decembro de 2001 pola que se resolve o concurso de méritos específico entre funcionarios de

carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas en niveis non universitarios, para a atención e o desenvolvemento do proxecto do Sistema de Información da Educación Galega (Siega). (DOG, 07/12/01).

- Orde do 10 de decembro de 2001 pola que se convoca concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas en niveis non universitarios, para cubrir postos de profesores en prazas sometidas a convenio ou a programas específicos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 28/12/01).

PAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS EN SECUNDARIA

- Anuncio do 3 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións para impartir como profesor de Música e Artes Escénicas na especialidade de Canto. (DOG, 11/10/01).

- Anuncio do 29 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal, pola que comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións en determinadas especialidades do corpo de profesores de Ensino Secundario, profesores técnicos de Formación Profesional e profesores de escolas oficiais de idiomas. (DOG, 06/11/01).

- Anuncio do 23 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Persoal,

pola que se comunica a publicación das puntuacións provisionais do baremo aberto o 29 de outubro de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 6 de novembro) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de Ensino Secundario, profesores técnicos de Formación Profesional e profesores de escolas oficiais de idiomas. (DOG, 28/11/01).

PROFESORADO

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Resolución do 27 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de aprobados no curso de especialización en Educación Infantil para mestres convocado pola Orde do 7 de febreiro de 2000 (*Diario Oficial de Galicia* do 4 de abril). (DOG, 05/12/01).

LICENCIAS POR ESTUDIOS

- Orde do 25 de setembro de 2001 pola que se resolve definitivamente a convocatoria de licencias por estudos para o curso 2001-2002 destinadas a funcionarios docentes non universitarios. (DOG, 25/10/01).

AXUDAS ECONÓMICAS

- Orde do 9 de outubro de 2001 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universita-

rios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2001 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica e as asociacións e fundacións con fins pedagóxicos. (DOG, 24/10/01).

PROGRAMAS EDUCATIVOS

PROGRAMAS DA UE

- Orde do 28 de novembro de 2001 pola que se conceden axudas económicas para alumnos e profesores de centros docentes que participen en proxectos de mobilidade transnacional no marco do programa europeo de formación profesional Leonardo da Vinci durante o ano 2001. (DOG, 24/12/01).

ESCOLAS VIAXEIRAS

- Orde do 29 de outubro de 2001 pola que se convocan axudas para a realización de escolas viaxeiras durante o ano 2002. (DOG, 13/11/01).

PROGRAMAS DEPORTIVOS

- Resolución do 18 de outubro de 2001, do Consello Superior de Deportes, pola que se convoca o Campionato de España Escolar para o ano 2002. (BOE, 16/11/01).

INTERCAMBIOS

- Orde do 14 de setembro de 2001 pola que se convocan axudas para a realización de intercambios escolares

entre alumnos de centros docentes españois. (BOE, 03/10/01).

PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

- Resolución do 6 de novembro de 2001 pola que se resolve o concurso público para a concesión de axudas para a realización de dous proxectos de investigación relativos ós centros de educación non universitaria, convocado pola Orde do 31 de xullo de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 23 de agosto). (DOG, 13/11001).

TÍTULOS E EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS

TÍTULOS

- Real Decreto 1161/2001, do 26 de outubro, polo que se establece o título de Técnico superior en Prevención de Riscos Profesionais e as súas correspondentes ensinanzas mínimas. (BOE, 21/11/01).

EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS

- Orde do 25 de outubro de 2001 pola que se regula o réxime de equivalencias dos estudos dos Países Baixos cos correspondentes españois de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato establecidos pola Lei Orgánica 1/1993, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 01/11/01).

- Orde do 25 de outubro de 2001 pola que se regula o réxime de equivalencias dos estudos de Bélxica cos

correspondentes españois de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato establecidos pola Lei Orgánica 1/1993, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 01/11/01).

- Orde do 25 de outubro de 2001 pola que se regula o réxime de equivalencias dos estudos de Alemaña cos correspondentes españois de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato establecidos pola Lei Orgánica 1/1993, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 01/11/01).

UNIVERSIDADE

LEI ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES

- Lei Orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de Universidades. (BOE, 24/12/01).

II PLAN DE CALIDADE DAS UNIVERSIDADES

- Orde do 25 de outubro de 2001 pola que se desenvolve o artigo cuarto do Real Decreto 408/2001, do 20 de abril, polo que se establece o II Plan da Calidade das Universidades, referente á coordinación e xestión deste. (BOE, 31/10/01).

FACULTADES UNIVERSITARIAS

- Decreto 245/2001, do 20 de setembro, polo que se autoriza o cambio de denominación da Facultade de Ciencias da Información por Facultade

de Ciencias da Comunicación na Universidade de Santiago de Compostela. (DOG, 04/10/01).

- Decreto 263/2001, do 27 de setembro, polo que se crea a Facultade de Ciencias da Educación no Campus de Ourense da Universidade de Vigo. (DOG, 16/10/01).

- Decreto 298/2001, do 15 de novembro, polo que se crea a Facultade de Administración e Dirección de Empresas no Campus de Lugo da Universidade de Santiago de Compostela. (DOG, 04/12/01).

- Decreto 305/2001, do 29 de novembro, polo que se crea a Facultade de Ciencias da Saúde por transformación da Escola Universitaria de Terapia Ocupacional no campus da Coruña da Universidade da Coruña. (DOG, 12/12/01).

CONVENIOS

- Resolución do 14 de novembro de 2001, da Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento, pola que se ordena a publicación do convenio de colaboración asinado o 18 de outubro de 2001 entre a Xunta de Galicia, a través da Consellería da Presidencia e Administración Pública, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e a Consellería de Cultura Comunicación Social e Turismo, a sociedade anónima Centro de Supercomputación de Galicia e as tres universidades de Galicia para a creación do Consorcio de Bibliotecas Uni-

versitarias de Galicia e dos estatutos do citado consorcio. (DOG, 26/11/01).

CONVOCATORIAS PARA A PROVISIÓN DE PRAZAS

- Resolución do 16 de novembro de 2001 da Universidade de Santiago de Compostela pola que se convoca concurso público para a provisión de diversas prazas de corpos docentes universitarios. (DOG, 10/12/01).

- Resolución do 13 de novembro de 2001 da Universidade da Coruña pola que se convoca concurso público para a provisión de diversas prazas de corpos docentes universitarios. (DOG, 13/12/01).

- Resolución do 13 de novembro de 2001 da Universidade da Coruña pola que se convoca concurso público para a provisión dunha praza de catedrático de universidade. (DOG, 13/12/01).

- Resolución do 16 de novembro de 2001, conxunta da Universidade de Santiago de Compostela e do Servicio Galego de Saúde, pola que se convoca concurso público para a provisión de prazas vinculadas. (DOG, 13/12/01).

- Resolución do 20 de novembro de 2001 da Universidade de Vigo pola que se convoca concurso público para a provisión de diversas prazas de corpos docentes universitarios (97 a 108/2001). (DOG, 27/12/01).

PREMIOS FIN DE CARREIRA

- Orde do 4 de decembro de 2001 pola que se resolve a concesión de

Premios Fin de Carreira da Comunidade Autónoma de Galicia para os alumnos que remataron os seus estudos universitarios no ano 2001, nas universidades do sistema universitario de Galicia. (DOG, 12/12/01).

CAMPIONATOS DE ESPAÑA UNIVERSITARIOS

- Resolución do 5 de outubro de 2001, do Consello Superior de Deportes, pola que se convocan os Campionatos de España Universitarios correspondentes ó ano 2002 e se fai pública a convocatoria das correspondentes subvencións. (BOE, 16/11/01).

AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

- Resolución do 5 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudica a subvención para o fomento da mobilidade de titulados de universidades españolas, no marco dos proxectos que obtiveron financiación do Programa Leonardo da Vinci da Unión Europea da convocatoria de 2001. (BOE, 20/10/01).

- Orde do 8 de outubro de 2001 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 3 de maio de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* do 16 de maio), pola que se fai pública a concesión de bolsas de colaboración nos departamentos das universidades do sistema universitario de Galicia no curso académico 2001-2002. (DOG, 30/10/01).

- Orde do 8 de outubro de 2001 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 16 de abril de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* do 27 de abril), pola

que se fai pública a concesión de bolsas para os alumnos galegos ou residentes en Galicia que realizan os seus estudos fóra do sistema universitario de Galicia no curso académico 2001-2002, como consecuencia da implantación do distrito aberto. (DOG, 30/10/01).

- Orde do 9 de outubro de 2001 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 22 de marzo de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* do 9 de abril) e se fai pública a concesión de bolsas destinadas ós galegos e ós seus descendentes que residan en Iberoamérica e se incorporen ó sistema universitario de Galicia no curso académico 2001-2002. (DOG, 31/10/01).

- Orde do 9 de outubro de 2001 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 3 de maio de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* do 16 de maio) e se fai pública a concesión de axudas para a mobilidade de estudantes das universidades do sistema universitario de Galicia, adheridas ó programa SICUE, no curso académico 2001-2002. (DOG, 31/10/01).

- Resolución do 10 de outubro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convoca o programa nacional de axudas para a mobilidade de Profesores de universidade españois e estranxeiros. (BOE, 29/10/01).

- Resolución do 16 de outubro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para incrementar as posibilidades formativas e favorece-

la adquisición de capacidades profesionais non curriculares para alumnos de Terceiro Ciclo e Profesores universitarios. (BOE, 26/10/01).

- Resolución do 29 de outubro de 2001 pola que se conceden as prórrogas das bolsas para a realización de estudos de Terceiro Ciclo nas universidades do sistema universitario de Galicia convocadas na Orde do 31 de xullo de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 9 de agosto). (DOG, 06/11/01).

- Resolución do 31 de outubro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden bolsas e axudas para a cooperación interuniversitaria con Brasil, ó amparo do Convenio de Cooperación subscrito entre o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte e o Ministerio de Educación de Brasil. (BOE, 27/11/01).

- Orde do 31 de outubro de 2001 pola que se modifica a do 18 de xuño de 2001, pola que se convocaban bolsas e axudas ó estudio de carácter xeral, para o curso académico 2001/2002, para alumnos de niveis postobrigatorios non universitarios e para universitarios que cursan estudos na súa Comunidade Autónoma. (BOE, 01/12/01).

- Resolución do 2 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican axudas complementarias para os bolseiros do Programa de Bolsas de Postgrao para a Formación de Profesorado Universitario. (BOE, 22/11/01).

- Resolución do 12 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas da modalidade Estancias de Profesores e Investigadores Estranxeiros en réxime de ano sabático en España, dentro do Programa Estancias de Profesores, Investigadores, Doutores e Tecnólogos Estranxeiros en España. (BOE, 05/12/01).

- Resolución do 13 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas da modalidade “Estancias de Doutores e Tecnólogos estranxeiros en España”, dentro do Programa “Estancias de Profesores, Investigadores, Doutores e Tecnólogos Estranxeiros en España”. (BOE, 05/12/01).

- Orde do 21 de novembro de 2001 pola que se resolve a 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 solicita-los créditos bancarios para o financiamento dos seus estudos do 31 ciclo e prorrogalos concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 30/11/01).

- Orde do 21 de novembro de 2001 pola que se resolve a 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 solicita-los créditos bancarios para o financiamento dos seus estudos universitarios de 11 ciclo e 11 e 21 ciclo, e prorroga-los concedidos nas convocatorias anteriores. (DOG, 30/11/01).

- Resolución do 23 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican axudas complementarias para os bolseiros do programa de bolsas de postgrao para a formación de profesorado universitario. (BOE, 11/12/01).

- Resolución do 23 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden bolsas postdoutorais en España e no estranxeiro, incluídas as MECDF/Fulbright. (BOE, 12/12/01).

- Resolución do 23 de novembro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se fan públicas as relacións de bolsas de nova concesión e correccións á Resolución do 27 de agosto de 2001 do Programa Español de axudas para a mobilidade de estudantes "Séneca". (BOE, 12/12/01).

- Orde do 28 de novembro de 2001 pola que se resolve a do 31 de xullo de 2001 (Diario Oficial de Galicia número 157, do 14 de agosto), de convocatoria de bolsas de nova adxudicación para a realización de estudos de Terceiro Ciclo nas universidades do Sistema Universitario de Galicia. (DOG, 07/12/01).

- Resolución do 29 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican subvencións dentro do Programa de Cooperación Franco-Español en Ciencias Sociais entre a Secretaría de Estado de Educación e Universidades e o Centre National da Recherche Scientifique (CNRS). (BOE, 18/12/01).

- Orde do 4 de decembro de 2001 pola que se resolve a concesión de bolsas de residencia para a realización de estudos universitarios de Primeiro, Segundo Ciclo ou Terceiro Ciclo, no curso 2001-2002 en centros da Comunidade Autónoma destinadas ós galegos que residan fóra de Galicia e ós seus descendentes. (DOG, 12/12/01).

- Resolución do 4 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican axudas complementarias para os bolseiros do Programa de Bolsas de Postgrao para a Formación de Profesorado Universitario. (BOE, 27/12/01).





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 multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, categoría profesional, centro docente ou institución onde traballe figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade (enténdese do mesmo ano en que se envían á Revista) e nelas o nome, apelidos e centro do autor poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte, nome, centro, enderezo e teléfono. Axuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas).

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de orixinal e dúas copias impresas en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrices (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrices por liña.

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word 97 para Windows*.

Word 97 para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para *MS.DOS* e *Windows*,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros *MS-DOS* e *ASCII*

Word Perfect 5.1 para *MS-DOS*.

QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*
Postscript con formato *MAC* ou *PC*.

Follas de cálculo

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 97* para *Windows*.

Soporta conversión desde formato.
Lotus 1-2-3,
QuattroPro/DOS,
Microsoft Works,
dBASE,
 versións anteriores de *Excel.*

Bases de datos

O xestor de base de datos é *Acces 97 2.5 para Windows.* Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Non se usará letra negra (grosa). A cursiva ou as comiñas deberán responder ás convencións internacionais. Toda sigla ha de ser desenvolvida entre parénteses a primeira vez que se cite nun traballo. Exemplo: RAG (Real Academia Galega).

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 15-22; “Recensións”, 3-6; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) Cada artigo deberá acompañarse dun resumo, que non ha supera-las 8 liñas (65 matrices por liña), en galego, castelán e inglés, 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 enviaráselle un exemplar dela e vintecinco separatas.

11ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente 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 prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a

pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

13ª) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá supera-las tres páxinas.

14ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, revistas e xornais irán en letra cursiva; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos en libros colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das

revistas abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de “e outros”. Se foran moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*, Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Lain 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 & Psychiatry*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., “Manierismo y Barroco”, en *Reflexiones sobre el ‘Quijote’*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., “Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil”, en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, “Pai Gómez Charinho”, en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., “Desarrollo Comunitario y Educación”, en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor e leva dous puntos a continuación. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Non se utiliza a abreviatura (pp. ou páx.) para indica-las páxinas. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E. (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e

G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

15ª) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

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 introduci-las 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.

