



Revista Galega do Ensino

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



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

CONSELLO EDITORIAL

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

*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: Grafanova, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Índice

Colaboracións especiais

- | | | |
|---|---|----------|
| ❧ | Sarmiento e o dereito de propiedade
<i>Luis Rodríguez Ennes</i> | páx. 15 |
| ❧ | Frei Martín Sarmiento. Escritos de Educación.
Significado histórico-pedagóxico
<i>Antón Costa Rico</i> | páx. 41 |
| ❧ | Luis Buñuel, educador e pedagogo
<i>Pierre Furter</i> | páx. 69 |
| ❧ | Topografía da memoria: identidade e cultura en
<i>Gallego</i> , de Miguel Barnet
<i>Antonio Carreño</i> | páx. 107 |
| ❧ | Desenvolvemento humano e educación permanente
<i>Agustín Requejo Osorio</i> | páx. 123 |

Estudios






- ✧ Valoracións educativas sobre o tabaco e a publicidade: a necesaria intervención pedagóxica
Milagros López Nóvoa / M^a Carmen Pereira Domínguez **páx. 149**
- ✧ Lectura e comprensión: unha aproximación cognitiva
M^a Nieves Seoane Martínez **páx. 177**
- ✧ Estratexias pedagóxicas para a resolución de conflitos na aula
Margarita Pino Juste **páx. 199**
- ✧ O pergamiño na Idade Media
José Antonio Puras Hernández **páx. 215**

O pracer de ler

- ❧ Literatura infantil e xuvenil. Carlos Casares *in memoriam*
Blanca-Ana Roig Rechou pág. 235

Recensións

- ❧ *Teoría do caos*, de Marilar Aleixandre
Xosé Manuel G. Trigo pág. 247
- ❧ *Meridiano de Sangre*, de Cormac McCarthy
Miguel Ángel Otero Furelos pág. 251
- ❧ *Filosofía básica*, de Nigel Warburton
María del Carmen García Sánchez pág. 255
- ❧ *Pensar en Galicia. Identidade na diferenza*,
de José Luís Barreiro Barreiro
Manuel Rivas García pág. 259
- ❧ *A aristocracia imposible: O discurso político de Nietzsche*, de Francisco Sampedro
Manuel Rivas García pág. 263
- ❧ *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*,
de J. Subirats i Humet (coord.)
Miguel A. Santos Rego pág. 267
- ❧ *E-Formación*, de Philippe Gil
Francisco Javier González Álvarez pág. 271

-  *Manual de arte prehistórico*, de J. L. Sanchidrián
Carlos Sastre Vázquez páx. 275
-
-  *El conocimiento secreto*, de David Hockney
Carlos Sastre Vázquez páx. 277
-
-  *O relato hebraico. A Biblia contada dende a lareira*,
de Xosé Chao Rego
M. Quintáns S. páx. 281
-
-  *El reto de la formación en enfermería. Trasplantes y
dilemas éticos*, de María Victoria Becerra Sueiro
M. Quintáns S. páx. 287
-
-  *Experiencias de Laboratorio en Química.
Orientacións didácticas para Bacharelato*,
de J. Mendoza Rodríguez (coord.)
Manuel R. Bermejo Patiño páx. 293
-

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

pág. 299



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

pág. 311

Noticias



pág. 323

Lexislación



Compilación. Xaneiro, febreiro e marzo do ano 2002

Venancio Graña Martínez

pág. 329

Normas para os autores



Comité de Redacción

pág. 341



Colaboracións especiais

SARMIENTO E O DEREITO DE PROPIEDAD*

LETRAS GALEGAS 2002

Luis Rodríguez Ennes**
Universidade de Vigo

I. INTRODUCCIÓN

Durante a Idade Media, o Antigo Réxime, e mesmo durante o século XIX, Galicia loitou co dilema dunha agricultura pobre e unha poboación crecente, o 90 por cento da cal vivía do sector agrario. A terra estaba monopolizada pola igrexa —fundamentalmente polas ordes monásticas— e pola nobreza, e era cultivada por unha masa de pequenos produtores sen obxectivos comerciais. En palabras de Ramón Villares: “el dominio territorial de los monasterios es tan amplio que, en su origen, abarca la mayor parte del espacio cultivable”¹.

As orixes desta puxanza territorial do monacato hai que situalas no século X, época da masiva penetración

benedictina na Península co apoio dos reis cristiáns e que coincide cunha fuxida xeneralizada dos monxes cara ó norte, ata entón pacificamente instalados en territorio musulmán e que se ven compelidos ó exilio por mor da intolerancia califal. Mentres se produce esta conmoción social e relixiosa, desenvólvese con certa precocidade o señorío eclesiástico. O pequeno propietario desaparece entregando as súas parcelas, ante a imposibilidade de lle paga-las súas débedas ó veciño poderoso². O mosteiro configúrase axiña como terratenente e señor³. En terras galegas xorden os mosteiros coa mesma exuberancia cá vexetación. Nunca será posible elaboralo elenco completo das casas monásticas aparecidas no noso chan. A documentación dispoñible ofrece datos para supoñer

* O presente traballo forma parte do Proxecto de Investigación “Orixe e desenvolvemento histórico do dereito propio de Galicia” (PG1DT99SOCX 3810) financiado pola Xunta de Galicia.

** Catedrático de Dereito Romano.

1 Ramón Villares, *La propiedad de la tierra en Galicia (1500-1936)*, Madrid, 1982, p. 69.

2 Luis Rodríguez Ennes, *Aproximación a la Historia Jurídica de Galicia*, Santiago, 1999, p. 123.

3 José García Oro, “Los señores monásticos gallegos en la Baja Edad Media”, *Compostellanum*, 14, 1969, pp. 545-551.

que o seu número se debía contar por centos⁴.

Esta situación chegou ó seu clímax nos séculos XVII e XVIII. No reinado de Carlos II, os representantes da Xunta do Reino de Galicia –membros da nacente burguesía– denúncianlle ó monarca a omnipresencia do estamento eclesiástico⁵. Unha lacónica información de Sarmiento engade detalles interesantes a esta proposta: “Hay en Galicia más de 11.303 lugares. De el rey sólo 352. De Señorío 5.533. De Abadengo, 4.258. De Mixto 1.160. Total 11.303”⁶.

Non é de estrañar, polo tanto, que aumentasen as protestas contra as ordes monásticas que ameazaban con “erguer unha monarquía eclesiástica” en territorio galego⁷.

En fronte están os campesiños que, aínda no caso ben raro de que

sexan propietarios dalgunha parcela ou pequena explotación, teñen que se valer na súa maioría do arrendo ou do aforamento das terras da Igrexa ou da nobreza. A moderna historiografía galega concorda en destaca-lo importante peso do sistema foral sobre o conxunto, ata tal punto que ocupa case os 2/3 do total das terras de aproveitamento directo. Este peso do sistema foral é aínda máis acusado se pensamos que afecta ás mellores terras xa que, dentro das cultivadas, o foro incide sobre máis das 3/4 partes do total. A plena propiedade campesiña, aparentemente considerable —máis de 1/3 das terras— é en realidade feble, se pensamos que se trata de terras de baixa calidade, de terras subsidiarias das explotacións campesiñas⁸.

Sarmiento divide a veciñanza de Galicia en tres clases: a primeira “de los

4 B. Cañizares, manexando tan só a escasa documentación conservada na catedral lucense, chegou a identificar máis de cento vinte mosteiros situados nos límites da actual diocese. Intentos parecidos poderíanse repetir con relativa facilidade con respecto á restante xeografía eclesiástica de Galicia [Cfr. García Oro, *Galicia en los siglos XIV y XV. Galicia señorial, la Iglesia, la Corona*, Pontevedra, 1987, p. 38].

5 *Memorial al Rey Nuestro Señor Don Carlos Segundo: en que el Reino de Galicia suplica a su Majestad, mande se observe, practique y ejecute la Ley Real de la renovación de las Enfiteusis olvidada o despreciada en el mismo Reino y en el Principado de Asturias* [Cito pola edición de R. Villares e Díaz Castro-Verde, *O conflicto foral nos séculos XVII e XVIII*, I, Ourense, 1997].

6 Sarmiento, “Carta a su hermano Francisco Javier”, 2-1-1760, publicada por José Simón Díaz, *CEG*, 11, 1948, pp. 400-421.

7 “La natural razón por el Reino de Galicia, contra los monasterios de la orden de San Benito, y San Bernardo del mismo Reino: y contra el Marqués de Astorga, conde de Altamira, etc. en el expediente remitido de orden de su Majestad a consulta del Consejo Pleno, con audiencia de los señores fiscales: sobre abolir el despojo, y establecer la renovación de los Foros, o Enfiteusis de aquel Reino, como único medio de reparar su ruina”, en *O conflicto foral*, cit., I, p. 242, onde tamén se di: “Así todo el suelo de Galicia, con la jurisdicción en primera instancia, se haya desmembrado de la Corona. Casi todo viene a estar en poder de Comunidades, Iglesias, Monasterios y Lugares píos. Y el resto, en el de Grandes, Títulos, y Caballeros de dentro y fuera de la Provincia. Forzoso es que abusando esas gentes de su poder, viva el Común de Naturales en miseria y con angustia. Así sucede por desgracia” (*Ibid.*, fol. 557).

8 *Vid.*, por todos, Pérez García, *Un modelo de sociedad rural del Antiguo Régimen en la Galicia costera*, Santiago, 1979, p. 301, con bibliografía.

mayorazgos”, a segunda de “los labradores ricos”, a terceira de “los labradores pobres”. Distingue a segunda da terceira en función da anada: “es expresión en Galicia dicir de un labrador rico *aínda ten pan vello*. Esto es, que los granos de su cosecha alcanzan a la cosecha nueva. También se usa esta otra *ten pan e porco*. Esto es, que tiene pan y tocino para comer en todo el año. Al contrario, todos los que no tienen pan ni tocino, sino para unos meses esos son los pobres labradores gallegos”⁹. Fixa Sarmiento a atención na terceira clase, a daqueles que “trabajan todo el año de Dios arando tierras y extirpando terrores, comiendo mal y viviendo peor, sin tener apenas un palmo de tierra en que caerse muertos”¹⁰.

O carácter polémico da *Obra de Seiscientos Sesenta pliegos*, sen darlle moita vehemencia á expresión, ás veces case populacheira, puido ser un obstáculo para un exame máis sereno e máis profundo dos temas debatidos. O propio Sarmiento confesa non ser econo-

mista e convídanos máis ben a consideralo coma unha testemuña crítica dun observador curioso da sociedade contemporánea. O carácter de digresión das súas consideracións sobre agricultura e poboación non significa que Sarmiento as considerase marxinais: “Hágome cargo —declara— de que no he tomado la pluma para este asunto. Pero, ya que el ascenso me hizo tocar la población y agricultura de España, sobre lo que oigo hablar mucho, quiero apuntar aquí algunos cálculos para abrir los ojos a los que pudieren y quisieren promover la agricultura y la población”¹¹.

O seu interese polas cuestións agrarias —común ós ilustrados— foi estimulado, amais de polo seu interese en defende-las propiedades da súa orde, por un conxunto de factores entre os que destaca o aumento de poboación, en canto que xerador dunha maior demanda de produtos alimentarios¹². Ó aumento da demanda de alimentos que esta tendencia provoca, os

⁹ Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta Pliegos que trata de Historia Natural y de todo género de erudición con motivo de un papel que parece se había publicado por los Abogados de La Coruña contra los foros y tierras que poseen en Galicia los benedictinos*, Madrid, 1761-1762, fol. 555, Col. Dávila B. N. Ms. 20.392. Sobre este texto véxase Rodríguez Galdo, “Poboación e agricultura en Galicia na obra de Fr. Martín Sarmiento”, *AS*, cit., p. 69. Pensado cualifica esta xigantesca obra de “verdadera Silva de Varia Lección crítica”, onde se trata e critica de todo o divino e humano, pero que no seu propósito inicial responde —e de feito respóndese— a un escrito dos avogados da Coruña que pretendían demostrar que todo o atraso de Galicia era debido á Orde Benedictina, dona e señora da metade do reino. Sarmiento comeza defendendo a súa orde e tratando de demostra-la falsidade do escrito dos avogados coruñeses [Cfr. *Fray Martín Sarmiento, testido de un siglo*. Discurso pronunciado na solemne apertura do curso académico 1972-73, Salamanca, 1978, p. 34].

¹⁰ *Ibid.*, fol. 557.

¹¹ *Ibid.*, fol. 340.

¹² Para avalia-la poboación de España válese, como Feijoo, de Botero e Uztáriz e, ademais, da *Geographia reformata* de Riccioli (Bolonía, 1761). Sarmiento tamén deplora a carencia de escritos sobre poboación, agricultura e comercio: “Para discurrir sobre la población del Imperio Romano, hay libros que consultar, y aún para la perfección de su

propietarios responden, polo xeral, coa extensión dos cultivos e non coa introducción de novas técnicas e procedementos agronómicos.

O marco institucional tamén contribuía de xeito notable á esclerose do campo galego, ou o que é igual, á súa incapacidade para alimentar unha poboación en aumento. A maior parte da terra do reino estaba en mans do clero e da nobreza máis elevada. Mediante a institución do morgado, así como polo carácter beneficioso da gran maioría da propiedade eclesiástica, case tódalas terras quedaban subtraídas ó mercado ó non seren de libre disposición polos seus propietarios. Non é de estrañar, pois, que a extensión das vinculacións e das mans mortas facilitasen un considerable aumento do prezo da terra, ata o punto de facer inviables as novas adquisicións e de desalentar en boa medida calquera investimento nun ben sobre o que gravitaban tantos atrancos. Nesta liña manifestouse Jovellanos cando dicta-

mina que “las tierras han llegado en España a un precio escandaloso” e que este resultado era un “efecto necesario de la escasez de su comercio”¹³. Así as cousas, para moitos galegos non había máis ca dúas opcións: morrer de fame ou emigrar¹⁴.

Os labradores galegos son os que engrosan as filas da emigración, os que son protagonistas do abandono da agricultura que tantos males entraña. Para Sarmiento, “el hecho de que si esos prosiguen en abandonar la Agricultura, los ricos, el público y el Estado se han de ver y se han de desear”¹⁵. “Salen no a comerciar, sino a cultivar ajenas tierras, y a no ser por el nimio afecto que tienen al país en que han nacido, pocos se volverán a Galicia a morir en sus propias chozas”¹⁶. Na década dos sesenta a inseguridade e mailo malestar campesiños parecían identificarse de maneira alarmante e o seu silencioso desasosiego alimentaba unha inmensa corrente migratoria á procura de sustento e traballo. Os

agricultura y para la crianza de sus ganados. Pero para hablar del estado presente de España en esas tres cosas, excepto el tomo del señor Uztáriz, parece se hizo estudio de ocultar esos cálculos porque no se saquen consecuencias” (*Cfr. Ibid.*, fol. 653). Mesmo chega Sarmiento a face-los seus propios cálculos, por exemplo, cando toma como base a matrícula que se realizara en 1742 para forma-lo rexemento de milicias de Pontevedra, un dos seis rexementos de Galicia, multiplica por seis o número de 42.000 veciños, correspondentes a Pontevedra, o que lle produce o total arbitrario de 252.000 veciños para Galicia, enormemente superior ó de Uztáriz (118.680 en 1717), e un pouco alto se se ten en conta o de 1797: 1.143.000 almas, é dicir —segundo a proporción adoptada por Uztáriz, de cinco almas por cada veciño— 228.498 veciños (*cfr.*, para isto último Dubuis, “En torno a unas reflexiones de Fr. Martín Sarmiento acerca de la despoblación de España”, *CEG*, 27, p. 122 e ss.).

13 Jovellanos, “Informe sobre la Ley Agraria”, en *Obras II*, Madrid, 1951, p. 99a.

14 Sobre a emigración galega no Antigo Réxime, *vid.* Rodríguez Ennes, *Aproximación a la Historia...*, cit., p. 135, n. 347 con abundante bibliografía.

15 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., fol. 557.

16 *Ibid.*, núm. 836.



Frei Martín Sarmiento. Gravado de Francisco Muntaner sobre debuxo de José Vicente Cousiño.

números son preocupantes. Meijide Pardo, o principal estudioso da emigración galega intrapeninsular do século XVIII, recolle unha cita de Cornide que calculara en máis de 25.000 galegos os que saían cada ano da súa terra e engade unha estimación da Xunta do Reino que indica que, no período comprendido entre o 1750 e o 1787, Galicia experimentou unha mingua numérica de 400.000 individuos. Chega Meijide deste xeito á conclusión de que Galicia perdía anualmente ó redor de 100.000 unidades humanas¹⁷.

A emigración temporal era a máis importante. Feijoo escribe sobre “las tropas de gallegos que van a Castilla a la siega”¹⁸ e Sarmiento, o seu discípulo predilecto, denuncia que pasan a milleiros a Portugal, ou a Castela, ou bótanse á mendicidade ostiaria, ou van para Madrid a facer de cocheiros, lacaios, *silleteros*, faroleiros, compradores, etc. só por comer pan branco e beber viño tinto. “Y lo que causa admiración, para que los señores tengan asalariado un papillotero que los peine y aliñe: ¿quién debe esperar, que estos, que por miseria han huído del arado, vuelvan a este penoso trabajo, para no comer?”¹⁹. A pegada deste éxodo rural maniféstase de maneira distinta no

territorio; presenta unha incidencia maior nas terras do interior nas que tamén se rexistra unha importante emigración feminina cara a Portugal e cara a Castela²⁰. Sarmiento escribe a este respecto: “El año de 725 ya en Galicia no se hallaba mozuelo que pudiese servir, ni un mozón que pudiera servir de jornalero, porque de quince años para arriba todos se pasan a Portugal. De este modo aún siendo Galicia tan fecunda en gente, en especial en las costas marítimas, ya en estas cada día crece el número de mugeres y se minora el de hombres. A una mozona de puerto de mar oí disculparse de no estar ya casada porque en su pueblo había 300 mozas casaderas y que solo había siete hombres, y esos marineros en estado de casarse. Pero tierra adentro de Galicia es más visible la disminución de hombres y aún de mugeres, por las cercanías de Portugal y Castilla”²¹.

O éxodo rural agrávase aínda máis pola incorporación forzosa de moitos labregos da beiramar á matrícula do mar, requirida pola agresiva política exterior dos borbóns españois. “No hay nación —escribe Sarmiento²²— de la cual salgan tantos rústicos para la marina y las guerras como salen de Galicia. El solo distrito de Pontevedra

17 Meijide Pardo, *La emigración gallega intrapeninsular en el siglo XVIII*, Madrid, 1960, p. 57.

18 Feijoo, *Teatro Crítico Universal*, Madrid, 1781, p. 94.

19 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., fol. 555-556.

20 Rodríguez Galdo, “Poboación e agricultura en Galicia”, cit., p. 69.

21 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., fol. 557-558.

22 *Ibid.*, fol. 329.

(es verdad que es el mayor) tiene actualmente en el servicio de la marina cerca de cuatro mil marineros y aún le quedan más de tres mil matriculados. Ese mismo distrito, reducido a ocho o nueve leguas en cuadro, contribuye al rey con uno de los seis regimientos de milicias que tiene Galicia. Son poquísimos los de esos rústicos, que sirven al rey por mar y por tierra, que sepan leer, escribir y contar, y así jamás pasan de Juan Soldado y de Juan Matalote”.

O mesmo Sarmiento fálanos a mediados do século dezaoitto da existencia dunha corrente ultramarina de galegos con destino ós territorios do Río da Prata²³, que será a meta privilexiada da emigración dirixida pola Coroa española cara a América nesta época²⁴. Con todo, foi o ilustrado coruñés José Cornide quen máis se distinguiu en

Galicia en favor da emigración e da colonización a América²⁵, da que constata a existencia de numerosos retornados que “se distinguen por sus caudales”²⁶. O certo é que, malia as teóricas vantaxes ofrecidas ós campesiños, en Galicia non se obtivo a cota de emigrantes desexada polo Goberno e a súa resposta foi moi débil. As políticas de colonización das colonias vinculadas ó reformismo borbónico podemos dicir que fracasaron en Galicia, non, sen embargo, a emigración libre a América, que co paso do tempo se converterá nun fenómeno social e económico definitorio da vida galega durante o século XIX e boa parte do XX²⁷ xa que, sen dúbida, as remesas dos emigrantes desempeñarán un papel preponderante no cambio das titulacións dominicais das anquilosadas estruturas agrarias²⁸.

23 Parafraseando un texto de Sarmiento, datado en 1757, escribe Filgueira Valverde: “hace más de treinta años los emigrantes han comenzado a atravesar los mares en los pataches de Alzaibar y eran y están ya trabajando en grupos familiares, en los primeros asentamientos del Plata” [Cfr. *Fray Martín Sarmiento. El último cronista de Indias*, Pontevedra, 1972, p. 18]. O traballo reflicte como o P. Sarmiento aceptou o cargo de cronista de Indias por obrigación, preocupándose especialmente da saída de emigrantes de Galicia e do problema que constitúe o feito migratorio.

24 Como apunta Losada Álvarez, “Durante o século XVIII, a administración borbónica tivo que enfrentarse ó grave problema da defensa e necesaria colonización dos países da Prata tanto polos ataques que sufrían desde as colonias portuguesas como polos efectos do corsarismo francés e inglés. O mellor exemplo destas políticas foi o Proxecto de Inmigración de Familias á Patagonia no último cuarto de século. A primeira expedición foi organizada por unha Real Cédula de 1725 para remitir a Bos Aires, cincuenta familias, vintecinco delas de Galicia e as restantes de Canarias, pero a pesar de que o gobernador difundía a oferta, a resposta galega foi nula e a expedición compúxose unicamente de canarios” (Cfr. “A nova percepción do mundo colonial. As colonias americanas no século XVIII galego: comercio colonial e expedicións colonizadoras”, *AS*, I, p. 352 e ss.).

25 Publicou unha obra titulada *Observaciones sobre el establecimiento de colonias en las provincias de Río de Plata, Paraguay y Tucumán*, A Coruña, 1778.

26 *Ibid.*, pto. 13 “[...] no salen los gallegos olvidados de si mismos, ni de la patria, porque además de llevar a sus mulas, los jamones, el tocino, la manteca, los gorros, las calcetas, los lienzos y otros géneros [...] se restituyen con sus caudales, que aunque cortos en particular, facilitan la convivencia general del reino”.

27 Losada Álvarez, “A nova percepción do mundo colonial”, cit., p. 355.

28 Sobre o papel da emigración na formación dos patrimonios campesiños, pode verse Rodríguez Ennes, *Aproximación a la Historia...*, cit., pp. 173-181.

II. CRÍTICA ÓS MODOS DE VINCULACIÓN DA TERRA

II.1. A MESTA

Para Sarmiento, unha das causas principais do multiseccular atraso hispánico radica na existencia da Mesta, á que fai responsable da “enorme desigualdad que se tolera en la jerarquía de los que habitan en España, puesto que hace que prevalezcan unos pocos infinitos sobre unos mejores infinitos muchos”²⁹. Como é coñecido, a agricultura do Antigo Réxime arrastraba unha serie de lastres, atrancos que os máis conspicuos ilustrados propuxeron eliminar. Entre estes atrancos ó progreso económico e social, ocupaban un lugar primixenio en gran parte do país as leis que protexeran o desenvolvemento da Mesta e coas que, ó seu abeiro, se prohibiron cavar baldíos e montes sub-

traéndolle inxentes cantidades de terra ó cultivo en beneficio da gandería³⁰.

A conxuntura agrícola castelá afundiuse catastróficamente no século XIV debido á meteoroloxía adversa, ó desastre das guerras civís castelás e, sobre todo, ó ser azoutado o reino pola peste negra. As orixes do esplendor lanar foron relacionadas con esta gran praga³¹. O despoboamento do territorio castelán propiciará desde o ano 1348 un enorme incremento das cabezas de gando, o que por outra parte coincidiu co apuro económico de Pedro I quen, para remedia-la situación, tivo que protexe-la gandería como fonte de ingresos fiscais. Xorde así unha caste de gandeiros privilexiados con ovellas que podían transhumar por vieiros abertos a través de campos de cultivo, e danaron gravemente a economía agraria. De todo isto era plenamente consciente Sarmiento que tamén neste punto se anticipa, cunha admirable presciencia,

29 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., núm. 759.

30 *Id.*, por todos, Klein, *La Mesta. Estudio de la Historia económica española*, 2, Madrid, 1981. Como observou Escudero, *Curso de Historia del Derecho*, 2, Madrid, 1995, p. 333: “El libro de Klein fue traducido al castellano en 1936. Transcurrido ya más de medio siglo desde la edición original, no pocas de sus interpretaciones han sido superadas o matizadas por la investigación ulterior. Sigue siendo no obstante, en la historiografía referente a estos problemas, un hito fundamental”. Para unha revisión da obra de Klein, baixo unha perspectiva actual, *cfr.* Bishko, “Sesenta años después: La Mesta de Julius Klein a la luz de la investigación subsiguiente”, *Historia, Instituciones Documentos*, 8, 1982, pp. 9-57.

31 Valdeón, “La muerte negra en la Península” e “El impacto de la peste”, *Historia*, 16, 56, 1980, pp. 60-66 e 67-71. A peste negra foi a gran praga dunha Idade Media abondosa en enfermidades epidémicas. Xurdiu na colonia xenovesa de Caífa (Crimea), acosada por un exército mongol que contraeu a enfermidade e que llela contaxiou ós aseidiados. Transmitida por mariños xenoveses, a peste chegou a Constantinopla e en 1347 a Italia. Ó ano seguinte propágase a Francia e ós territorios da Coroa de Aragón. En 1349 estendeuse a Inglaterra e en 1350 azoutaba os reinos ibéricos occidentais. Ó se transmitir tamén cara ó val do Danubio e Escandinavia, chegou un momento en que toda Europa e mailo Oriente Próximo padecían os efectos da enfermidade. O grande azoute da peste negra nas súas diversas formas —bubónica, pulmonar ou septicémica— tivo carácter xeral na metade do século XIV, e dela fíxose eco Boccaccio na introducción ó *Decamerón*. Nos anos seguintes houbo outras vagas da enfermidade pero xa de alcance máis restrinxido.

á moderna historiografía. Así, o 13 de setembro do 1765, nunha carta dirixida ó Duque de Medina-Sidonia, escribía que “la existencia de la Mesta es peor que los efectos de la peste del siglo XIV pues la peste duró algunos años, pero la desidia pasa de 400 años que dura. A esta peste y desidia debe su origen la Mesta, impidiendo que cada uno cierre su hacienda contra todo el Derecho Natural, Romano y del País”.

A zona occidental de Castela a Vella, na que a pobreza do solo a facía máis axeitada para o pastoreo que para a agricultura, era a zona típica do gando transhumante e das aldeas baleiras³². Moitos dos grandes propietarios de ovellas vivían lonxe dos seus rabaños. O catastro de Ensenada puxo de relevo que 33 habitantes de Madrid eran propietarios de 506.000 ovellas e había entre eles algúns aristócratas ben coñecidos –o duque do Infantado (36.000), o duque de Alburquerque (26.000) e o duque de Béjar (18.000)–, así como numerosos membros da xente do común e mais dos mosteiros. En definitiva, un grupo de propietarios absentistas de ovellas que obtiñan beneficios dos rabaños e dos pastores

das terras altas castelás para gastalos noutras partes³³. Por suposto, había tamén propietarios residentes e por baixo deles os máis pequenos e pobres montañeses, propietarios de 100 a 200 ovellas, a penas o suficiente para lles permitiren subsistir ou non quedaren incluídos entre os pastores asalariados, que levaban unha vida miserable. Este era o destino da maior parte da poboación das serras de Soria e Burgos e de moitas aldeas de Ávila, Segovia e León. Os gandos transhumantes conseguían os seus pastos de inverno en Estremadura e na Mancha pero, tamén alí, os propietarios das devesas non residían nesas provincias senón en Madrid ou nas cidades de Castela a Vella e, igualmente neste caso, os beneficios do pastoreo non revertían nas economías e comunidades locais.

A pesar dos nacentes intereses agrícolas, a Mesta, asociación de propietarios de rabaños de ovellas, continuou a ser un poderoso grupo de presión³⁴ e o pastoreo, lonxe de declinar, acadou o seu cénit no século XVIII. O número de ovellas transhumantes incrementouse de 2 millóns no ano 1700 a 5 millóns en 1780, como consecuencia

32 Townsend, *A Journy throug Spain in the Years 1786-1787*, Londres, 1792², II, pp. 87-88, en García Mercadal, *Viajes de extranjeros por España y Portugal*, Madrid, 1962, 3, p. 645 e ss.

33 Domínguez Ortiz, *Sociedad y estado en el siglo XVIII español*, Barcelona, 1988.

34 Darlymple, *Travels through Spain and Portugal in 1774*, Londres, 1777, p. 40, relátanos que na Mancha a aldea de El Viso era propiedade do marqués de Santa Cruz, que posuía alí un pazo: “El posadero me informó de que cada año acudían allí en busca de comida numerosos rebaños de ovejas de alta calidad; de que don Luis, el hermano del rey, y el príncipe Maserano poseen extensiones de tierra en torno a la aldea, que arriendan a los pastores que llegan aquí desde zonas septentrionales del reino con sus rebaños”. Sobre as impresións do propio Darlymple acerca dos segadores galegos emigrados temporalmente a Castela, *cf.* González Reboredo, “A emigración galega e outros temas nun viaxeiro inglés do século XVIII”, *Grial*, 39, 1973, p. 75 e ss.

da demanda de ovella meiriña no estranxeiro e gracias ós baixos custos de produción, vantaxe que proviña da posición privilexiada da Mesta en España³⁵. Só a partir do 1760, cando o incremento da poboación, a extensión da terra cultivable e maila elevación do prezo dos cereais inclinou a balanza cara á produción cerealística, o sector gandeiro comezou a verse en dificultades. Pero en Castela, tanto a agricultura coma o pastoreo acadaron os seus límites de expansión na segunda metade do século XVII. A concentración da terra, os escasos beneficios para os agricultores, a extracción de recursos para investilos noutras actividades, en lugar de na propia agricultura, foron factores que influíron para lle pecha-la porta á modernidade. Pola súa parte, Estremadura, provincia que gozaba de escasas vantaxes iniciais, verase afectada ademais pola dobre carga que supoñían os señores absentistas e maila existencia de rabaños de ovelas.

Sarmiento calcula a devastación da Mesta en termos de habitantes³⁶ —“población que es el alma de un estado si se hace guerra a la ociosidad”— que mide, axudándose de Uztáriz³⁷ —tamén coñecía a Zavala³⁸—, en 60.000 veciños na Estremadura que hai que comparar cos 250.000 que posúe Galicia. Aínda máis, sen Mesta, Estremadura chegaría ata os 500.000 veciños. Se medimos en gandería o resultado sería tamén espectacular: “En cuanto a ganado, más alimenta Galicia que la Extremadura. Los pequeños rebaños son mejores que los grandes”. As recomendacións intervencionistas finais falan por si soas: “Exceptuando algunos bosques para la diversión de las personas reales, todo lo demás de España se debe cultivar como en tiempo de Tertuliano. Que cada labrador tenga cerrada su hacienda. Que se le señale la tierra que cultive, ni tanta más, ni tanta menos. Que se le señale tal número de ganado que debe criar, ni tanto más, ni tanto

35 García Sanz, “El interior peninsular en el siglo XVIII: un crecimiento moderado y tradicional”, en *España en el siglo XVIII. Homenaje a Pierre Vilar*, Barcelona, 1985, pp. 654-655.

36 Sarmiento, *Epistolario*, cit., carta núm. 175, p. 413 e ss.

37 Uztáriz foi o principal inspirador da política económica de Felipe V. En 1724 publicou *Teoría y práctica de comercio y marina*, reeditada en 1757 (esta é a edición que cita Sarmiento nos parágrafos 654, 655, 725 e 733 da súa *Obra de Seiscientos Sesenta Pliegos*). Trátase dun libro que articula por primeira vez en España un sistema económico e que fai del un dos primeiros representantes do mercantilismo. Aínda que pouco ordenada e reiterativa, a *Teoría* é un elemento esencial para coñecer-la política económica da España de Felipe V. Dividida en 107 capítulos, a obra pode ser considerada como un manifesto mercantilista: avoga por unha política populista, esencial para o necesario crecemento do comercio, para o que propón unha serie de reformas tomadas doutros países europeos —Gran Bretaña, Francia e os Países Baixos. [Sobre Uztáriz, *vid.*, entre outros, Codonet, *Les faits et la doctrine économique en Espagne sous Philippe V. Jerónimo de Uztáriz (1670-1732)* (Burdeos, 1919); Bitar, *Economistas españoles del siglo XVIII* (Madrid, 1968); Domínguez Ortiz, *Hechos y figuras del siglo XVIII español* (Madrid, 1987)].

38 Miguel de Zabala y Auñón é autor dunha *Representación a Felipe V (1732, reeditada en 1748)* na que propugna a supresión das rendas provinciais e a implantación do catastro en toda España. Fai referencia á necesidade de incrementar-la agricultura e é básica a súa descrición da Estremadura do momento, que é a que tivo en conta Sarmiento na *Carta* que comentamos.

menos. Que los labradores formen un cuerpo y formen sus leyes, pues los mesteros hicieron las suyas, que Carlos V confirmó el año de 1544”³⁹.

“El modo de irse aumentando la población y la Agricultura consiste en que se cierren las tierras de un modo o de otro”, aínda que estes pechamentos deberían facerse co máximo de racionalidade. E posto que Sarmiento tiña posta a súa mente nas terras de Castela, o modelo de colonización que propón amosa ás claras a súa concepción do poboamento rural e da explotación agraria⁴⁰.

As recomendacións sarmientanas foron recollidas polo seu amigo e compañeiro de faladoiros Campomanes, quen defendeu a promulgación dunha lei agraria que lles dese ás aldeas dereito de cultivo da terra e dereitos exclusi-

vos para cercala, sen a intervención da Mesta “cuyos odiosos privilegios son una de las causas radicales que estorbaban el mayor adelantamiento de la agricultura”⁴¹. Sen dúbida, Campomanes triunfou na batalla das ideas pero foi derrotado polos intereses creados e así os privilexios sobreviviron nas filas da Mesta. Non hai probas de que en 1786 a Mesta perdesse o seu dereito de posesión, que lle permitía empregar a perpetuidade e cunha renda fixa calquera terra que empregase como paso algunha vez⁴². As ovellas e maillos recursos de la deste sector eran demasiado importantes para ceder e demasiado estreitamente vinculados con poderosos intereses sociais como para que fose posible atacalos de fronte. Polo tanto, as medidas de reforma tenderon a ser moi escasas e, o que é peor, chegaron demasiado tarde⁴³.

39 Desde comezos do século XVI a posición privilexiada da Mesta garda unha relación directa coas incesantes peticións de subsidios realizadas por Carlos V, especialmente desde o ano 1525 cando a ratificación das súas prerrogativas converteu a axuda que lle prestaba á Coroa nunha especie de crédito aberto e permanente [Cfr. Lynch, *Los Austrias (1516-1598)*, trad. esp. Juan Faci, *Historia de España*, Barcelona, 1991, p. 141].

40 Propón Sarmiento que “los que tienen directo dominio de muchas espaciosas tierras, las redugesen a colonias [...]. El terreno debería ir repartido en “caserías” iguales entre todos los vecinos y si no alcanzan los vecinos para tantas que se armen Matrimonios entre Hombres y Mujeres de los Lugares, inmediatos prefiriendo a los Pobres y haciendo la repartición de caserías por suertes” (*Obra de Seiscientos Sesenta...*, fols. 251 e 243). Insiste o autor en “La indispensable condición de que no ha de tener más Tierra, que la que un solo labrador, con un mozo, pudiese trabajar en un año. En esta ideal Colonia, ni ha de haber pobres, ni ricos, en quanto a tierra, sino en quanto a la mayor y menor industria, y en quanto al mejor o peor cultivo” (*Ibid.* fol. 244). Sobre estes fragmentos sarmientanos, *vid.* Dopico, *A Ilustración e a sociedade galega*, Vigo, 1978, p. 108 e ss.

41 Citado por Rodríguez Díaz, *Reforma e Ilustración en la España del siglo XVIII. Pedro Rodríguez Campomanes*, Madrid, 1976, p. 116.

42 Mikun, *La Mesta en XVIIIª siècle: Étude d'Histoire Sociale et économique de l'Espagne au XVIIIª siècle*, Budapest, 1983, *passim*.

43 As medidas liberalizadoras da agricultura non chegaron ata ben entrado o século XIX. Un decreto do 8 de xuño do 1813 estableceu a liberdade de pechamento e arrendamento de terras. A prohibición de cavar baldíos e montes foi abolida en 1812, restaurada por Fernando VII en 1814 e abolida de novo en 1836. Por esas datas, en concreto en 1839, dictanse tamén disposicións contrarias á subtracción de terras ó cultivo en beneficio da Mesta.

II.2. FOROS

A duración dos contratos forais, por mor da facilidade de renovación, era o suficientemente longa como para presentar problemas tanto xurídicos como económicos e sociais. A práctica do subforo foi unha consecuencia da dilatada vixencia dos foros e isto provocaba a aparición dos intermediarios ou señores medianeiros ós que ía parar unha parte cada vez máis cuantitativa do excedente agrario⁴⁴. ¿Quen constituía este grupo de señores medianeiros? Sabemos que desde o século XVI vai ter lugar unha certa perda de control dos mosteiros e cabidos sobre as súas propiedades —as máis delas dispersas e afastadas da casa matriz— e unha cesión daquelas a representantes do poder local, que si lles poden asegurar un control efectivo⁴⁵. Antigas familias fidalgas, funcionarios da administración real, cóngos, administradores da nobreza laica... van ir acaparando terras para, á súa vez, aforalas e erguerse mesmo co dereito da percepción das rendas xurisdiccionais⁴⁶.

Por outra banda, tendo en conta que a sustentación das casas monásticas proviña dos coutos onde estaban situados os mosteiros, directamente explotados polos monxes, o produto dos montes e os servizos e demais obrigas contraídas tiñan frecuentemente un significado simbólico. Así resulta que os mosteiros podían, a un tempo, ser titulares dunha extensa propiedade monástica e, sen embargo, viviren na máis crasa indixencia. E é que as cifras existentes demostran, sen ningún xénero de dúbidas, que os ingresos que perciben os sucesivos beneficiarios superan amplamente os do propietario inicial⁴⁷.

Os propietarios son conscientes, pola súa banda, de que neste gravame a parte do león a levaban os intermediarios e arremeten con inusitada dureza dialéctica contra ese estado de cousas. Feijoo fai mofa dos señores medianeiros nestes termos: “¿Qué caso puedo yo hacer de unos nobles Fantasmones que nada hacen toda la vida, sino pasear calles, avultar carrillos y comer la hacienda, que les dexaron sus

44 Gerardo Doval [*Los foros en Galicia*, A Coruña, 1926, p. 5] ve desta maneira a orixe e mailos problemas que presenta o subforo: “[...] merced a él surge el parásito de la tierra, porque situado el cesionario de estas extensiones abaciales en igual situación que el señor feudal dueño de la tierra, en la imposibilidad de hacer productiva aquella y siendo módico el tributo exigido por abadías y monasterios, cede a su vez el suelo en subforo a los colonos, actuando sobre éstos, sin ser dueño, en igual forma que lo hace el señor directo, de las extensiones territoriales que cede en foro”.

45 Rodríguez Galdo, *Señores y campesinos en Galicia. Siglos XIV-XVI*, Santiago, 1976, pp. 268-269.

46 Dopico, *A Ilustración*, cit., p. 207.

47 A sobrecarga do beneficio do intermediario chega a ser algunhas veces mostruosa superando o 1000% ou o 2000%. Exemplos concretos en Baudilio Barreiro, *La jurisdicción de Xallas en el siglo XVIII, población, sociedad y economía* (Santiago de Compostela, 1977), p. 482 e ss. Máis recentemente en Presedo Gamazo, *Os devanceiros dos pazos*, Santiago, 1997, p. 44.

Mayores?"⁴⁸ Sarmiento escribe a súa xigantesca *Obra de Seiscientos Sesenta Pliegos* precisamente para defende-los dereitos dominicais da súa Orde monástica sobre as terras aforadas. Na súa opinión, o progresivo empeoramento da situación campesiña débese a que "entre el labrador y el directo dominio, se mete una rastra de chamarileros, que todos quieren comer y triunfar, a costa del sudor del pobre"⁴⁹. Os abusos dos fidalgos subforantes tentan arremedar en todo o modelo de comportamento señorial, repetindo sobradamente a conducta e mailas arbitrariedades da antiga aristocracia. De aí que, como moi ben di González Beramendi, os principios ilustrados non se aplican con neutralidade senón que se articulan, na ideoloxía política de Sarmiento, cunha concepción da historia e da sociedade ideal na que desempeña un papel decisivo a pertenza de Sarmiento a unha fracción moi concreta da clase dominante na sociedade galega: o clero regular⁵⁰. Este carácter antifidalgo militante queda patente na súa acerba crítica ás reformas patrocinadas pola Coroa e secundadas por estes fidalgos *parvenus*:

El pernicioso abuso que hay en Galicia, de que entre el colono y el señor se entremeta una renta de ociosos,



Portada do Volumen 5º e último de la Obra de 660 Pliegos del Reverendísimo Padre Maestro Fray Martin Sarmiento firmada por Salanova. Museo de Pontevedra.

que quieren comer sin trabajar, oprimiendo *in quadruplum* al pobre labrador. Poca tierra, muchas e portables cargas y no comer ni vestir son los tres elementos del abrazo de la Agricultura ¿y quien dirá que

48 Feijoo, *Teatro Crítico Universal*, cit., IV, p. 450.

49 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta pliegos...*, cit., fol. 348. *Vid.* a n. 9.

50 González Beramendi, "Sociedade, nación e Política en Sarmiento e nos ilustrados galegos", *AS*, cit., I, p. 227, onde engade: "xa é significativo dabondo que o seu principal escrito de indole socioeconómica, a *Obra de 660 pliegos* [...], reconeña no seu longo título que foi redactado con motivo da batalla entre o clero regular e a fidalguía polo repar-timento da renda foral".

esos tres elementos son gustoso atractivo para que se promueva? Para proyectos de agricultura no se deben consultar hombres de pluma, ni de espada, ni de talego Real, o de los que manipulan la Hacienda del Rey, sino Hombre de Arado, de Azadón y de Hoz⁵¹.

O polígrafo beneditino, con retranqueiro amargor, critica aqueles que fixeran da explotación sistemática do subforante un medio de vida e acúsaos de “harpías que comían, bebían, bestían y triunfaban a costa del sudor de los otros colonos y de la connivencia de la Religión”⁵². De aí que unha das primeiras medidas que propón tomar sexa “libertar a los labradores de las tiranías y vejaciones que les hacen los que no tienen dominio directo alguno”⁵³, devolvendo o sistema foral á súa prístina pureza medieval, ou sexa, ó binomio simple dominio directo (señores)–dominio útil (campesiños), “honrada jerarquía que debía preservar para siempre”⁵⁴. Con todo, debemos subliñar que as consecuencias deste fenómeno, lonxe de ser exclusivas de Galicia, se repetían por igual en Europa, onde a

transformación da terra en mercadoría corría parella coa indiferencia cara ás condicións de vida do colono e coa subordinación de calquera consideración humana ó imperativo económico⁵⁵.

II.3. MORGADOS

Cómpre finalmente, referírmolos, sequera sexa dunha maneira breve, á outra modalidade de amortización da terra: os morgados. Como se sabe, é un sistema de sucesión preferente e de transmisión hereditaria de tipo vincular que serve para asegurar-la autonomía e o engrandecemento dunha liñaxe nobiliaria. Trátase dunha estratexia sucesorio-hereditaria que, ademais de coida-la troncalidade da estirpe, procuraba evitar tamén a dispersión tanto do capital simbólico —apelidos, armas, títulos e pazo vinculado á súa orixe— como dos dominios señoriais acumulados⁵⁶. Os economistas do século XVIII criticaron enerxicamente esta práctica de vinculación porque creaba unha clase numerosa de ociosos e impedía que a terra se negociase, degradando ademais o privilexio

51 *Ibid.*, fol. 651. Sobre este texto sarmientano, *vid.* González Beramendi, *Ibid.*, p. 277. Con razón apunta Ramón Villares que “o utopismo de Sarmiento de crer, ó modo de Campomanes, nunha ‘república de labradores’, non lle permitía ver que non era posible volver ó principio por él querido: aquel no que só houbo no mundo agrario oratores e labradores” (*cfr.* “A provisión de 1763, revisitada”, *AS*, cit., I, p. 222).

52 *Ibid.*, fol. 615.

53 *Ibid.*, fol. 589.

54 *Ibid.*, fol. 651.

55 Sobre as relacións de dependencia na Escocia deste período, *vid.*, Hobsbawn, “Capitalisme et agriculture: les réformateurs écossais dans le XVIII^e siècle”, *Annales*, 3, 1978, p. 586 e ss.

56 Clavero, *Mayorazgo. Propiedad feudal en Castilla (1369-1836)*, Madrid, 1974, p. 32.

da nobreza⁵⁷. A medida que a poboación medraba no Século das Luces e o valor dos produtos agrícolas aumentaba, a demanda das terras de labranza incrementábase en correspondencia. Os ilustrados lamentaban a escaseza de terra laborable causada pola multiplicación dos morgados e das mans mortas. Sarmiento, tan sensible ós problemas do seu tempo, non podía deixar de sumarse a este coro de voces. “La verdadera causa del atraso de la población consiste —entre las causas ya apuntadas— en la manía de que cualquiera puede fundar mayorazgos...; un mayorazgo sólo alimenta tres personas en cien años, pues todos los demás descendientes no tienen qué comer y se malogran otros tantos matrimonios. El sexto eslabón consiste en la unión de muchos mayorazgos en uno y todos en una sola cabeza, lo cual —di— equivale a la destrucción de un pueblo. La mujer que se quiere casar —prosegue— busca, no segundones, sino mayorazgos. Lo mismo el hombre, busca mayorazgas, no segundonas. De ahí el que tantos y tantas se queden en toda su vida para tíos y para tías”⁵⁸. Engade logo que os que teñen varios fillos e un morgado invisible “persua-

den a sus hijos de la excelencia del celibato y recurren a la Iglesia para que se los sustente y que sólo el primero se coma todo sin partir con sus hermanos” e conclúe dicindo: “La población y agricultura piden que se multiplique la gente, que todos tengan que comer según su estado y trabajo de las tierras y que no haya palmo de tierra en España que, a fuerza de cultivo, no sea útil a todos los vivos”⁵⁹.

Con todo, malia as duras críticas que acabamos de constatar, Sarmiento non pode oculta-la particular posición que ocupa como membro do privilexiado estamento ó que pertence. Non predica, pois, a eliminación sen máis de tódolos morgados. Admite os da “Iglesia y el de los Reyes que son antiquísimos. Y en cuanto a los de nueva invención, los de grandes”⁶⁰, é dicir, os da alta nobreza, e só denuncia aqueles que xulga indebidamente aceptados nos estamentos privilexiados. Con razón observa González Beramendi que “polo tanto, aplica selectivamente a contraposición ilustrada utilidade versus ociosidade en función duns intereses de clase moi concretos. En ningún momento pensa que os señores do directo —laicos ou eclesiásticos— poi-

57 Neste sentido, Herr, *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, 1988, p. 79. observa que, a finais do século XVIII, preto de medio millón de españois se dician nobres. En Francia, con ter máis do dobre de poboación ca España, moitos menos cidadáns reclamaban este dereito. Segundo o censo do 1787, había 480.589 fidalgos e nobres. Para Georges Lefebure, *The Coming of the French Revolution* (Princeton, 1947) p. 7, Francia non tiña máis de 400.000 nobres pouco antes da Revolución.

58 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., fol. 657.

59 *Ibid.*, fol. 659.

60 *Ibid.*

dan ser tan ociosos ou nocivos para o progreso como os fidalgos medianeiros”⁶¹. En resumo, Sarmiento ten unha visión da sociedade na que se decanta en favor da alta aristocracia e en favor do pobo e revela un menor apego polos grupos sociais intermedios⁶². Unha visión arandiana que ten un punto clave na defensa dos beneditinos como grandes propietarios.

III. A REFORMA TRIBUTARIA

Tres foron as características principais da Facenda do Antigo Réxime. En primeiro lugar, a súa diversidade, dado que cada un dos antigos reinos mantivo un réxime propio. En segundo lugar, o recoñecemento, xunto ó sistema fiscal ordinario, doutro singular e máis beneficioso para as clases sociais privilexiadas. Finalmente, a plétora de figuras impositivas novas ou herdadas da época anterior, que coexisten e se multiplican para lles facer fronte ás necesidades dun Estado hexemónico e

por isto sometido a cuantiosos dispendios. A todo isto cómpre engadi-lo protagonismo de Castela no sustento da monarquía, as secuelas do fluxo de metais a ultramar e a configuración, en fin, do peculiar réxime financeiro das Indias⁶³.

Moitos contemporáneos achacábanlles ós impostos se-la causa do despoboamento e do desalento dos labradores, a clase máis numerosa entre a poboación de España. Segundo Uztáriz, abafaban co seu peso desproporcionado ás provincias máis despoboadas. O Concello de Tui (no 1759) ou o Concello da Coruña (no 1763) quéixanse da excesiva presión tributaria sobre o campo⁶⁴. O informe do marqués de Croix —á vez capitán xeral de Galicia— amosa cómo o éxodo cara ás cidades aumenta as cargas tributarias e outras que pesan sobre os agricultores⁶⁵. Ó examina-lo expediente da Lei agraria, a Sociedade de Amigos do País de Madrid sinala o exceso de tributos e a súa forma de exacción como causas da decadencia da agricultura en

61 González Beramendi, “Sociedad, nación e política”, cit., pp. 277-278, onde engade: “Pero a crítica non fica aí. Partindo da proposta central da eliminación da fidalguía, Sarmiento vai aplicando a súa particular rebola do útil/nocivo ó resto dos grupos sociais con resultados que concordan sempre co mesmo principio xeral: é útil o que permite retornar a unha situación feudal mitificada e nocivo todo o que supón un atranco para ese retorno”.

62 Necesitaría tamén un estudio máis fondo o determinar se a crítica desta clase media revela en Sarmiento maior apego á alta aristocracia ou ás clases desfavorecidas do pobo. Os seus ataques contra a dubidosa nobreza dalgúns titulares de morgados, descendentes de criados ou de colonos dos mosteiros, podíase inspirar nos prexuízos da aristocracia de rancio avoengo, malia as súas orixes familiares máis ben modestas.

63 *Vid.*, sobre todo, Artola, *La Hacienda del Antiguo Régimen*, Madrid, 1982. Tamén, Lasarte, *Economía y Hacienda al final del Antiguo Régimen*, Madrid, 1976.

64 Meijide Pardo, *La emigración gallega*, cit., pp. 12, 21 e 35-39.

65 O texto completo do informe pode verse en Dubuis, “En torno a unas reflexiones”, cit., p. 138.

España⁶⁶. “Otros atribuyen ese atraso (de la población) a los muchos tributos reales con que están cargados los labradores” —observa Sarmiento⁶⁷. “Algo creí yo de eso antes que quisiese averiguarlo. Al presente, estoy en el fijo dictamen de que esa causa es muy débil. No están gravados del Rey, sino de los infinitos intermedios, sacaliñas, sacamantas, sacatrapos y sacabocados que quieren ser reyes”. Uns duros e orixinais adxectivos que se corresponden coa estimación cuantitativa que presenta en referencia ás rendas provinciais:

Pagó Galicia 20
Entraron en Cajas Reales 4
Luego se estafaron 16⁶⁸

De aí que trate de imaxinar un sistema de imposto máis sinxelo que evite gravar os pobos coas ganancias dos recadadores⁶⁹. Con todo, a realidade contable amósanos que no transcurso do século XVIII a fiscalización real seguirá a ser —como o era antes— urbana e indirecta. Por iso as cantidades pagadas ó fisco real parecen moi

baixas no mundo rural, cando se comparan coas rendas forais e decimais; pero se a comparanza se fai no ámbito de todo o reino, a perspectiva muda bastante: nas diversas freguesías que foron obxecto de estudio, as alcabalas e centos, os millóns e mailo servicio poden non supoñer máis do 2 por cento do total das cargas aboadas polo campesiñado. Sen embargo, a mediados do XVIII o Reino de Galicia pagaba en concepto de rendas provinciais uns 7,8 millóns de reais, cantidade que ascendía do 50-60 por cento do que se satisfacía por foros. Con razón argúe Pegerto Saavedra á vista destes fríos, pero obxectivos, datos estatísticos⁷⁰ que, a pesar de non seren insignificantes as cantidades aboadas ó fisco real, non se pode dicir que Galicia, con relación a outras provincias da Coroa de Castela, estivese moi sobrecargada. Galicia pagaba un 7 por cento do total das rendas provinciais coas que se contribuía á Coroa de Castela, pero a súa poboación era o 19 por cento e o seu produto agrícola e gandeiro o 9,3 por cento.

66 Cfr. Anes, “El informe sobre Ley agraria y la Real Sociedad Económica de Amigos del País”, en *Economía e Ilustración de la España del siglo XVIII*, Barcelona, 1969, pp. 119 e 133-135.

67 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., núm. 739.

68 *Ibid.*, núm. 493.

69 Dividindo o rédito que procuran para a Facenda Real as sete rendas provinciais de Galicia, isto é, 5.163.160 reais de vellón, polo total de veciños que se lles atribúe máis ou menos arbitrariamente, é dicir, 252.000, o noso autor calcula en 20 reais o imposto que tería que pagar cada veciño. Resalta as vantaxes do sistema con expresivas frases: “¿Quién dirá que solos veinte reales de vellón no es una moderada contribución? ¿Quién vecino gallego, por pobre que sea, no podrá pagar al cabo del año veinte reales?” (cfr. *ibid.*, núm. 749).

70 Pegerto Saavedra, “Fiscalidade real”, en *Galicia do Antigo Réxime. Economía e Sociedade*, III, Galicia, A Coruña, 1985, p. 459.

Como sucedera con anterioridade, a fiscalización real continuaba sendo ante todo urbana, penalizando as transaccións de produtos, en particular de comestibles, de aí que Galicia, cunha sociedade pouco urbanizada e composta sobre todo por pequenos campesiños, non contribuíse en proporción ó número de veciños que tiña. Como Sarmiento adoita enriquece-las súas reflexións coa evocación de casos particulares significativos, encontramos seus recordos de Galicia un exemplo penoso da inxustiza do sistema: “Soy testigo de una pobre mujer que vino a vender una cesta de ajos, que traía de cinco leguas de distancia, pagó al alcahalero un 25 por ciento: y ella me dijo que sólo había ganado un cuarto en toda la jornada. Dila un real de plata para que el diablo no se riyese de su trabajo”⁷¹.

Os numerosos defectos da Real Facenda levaban decenios, se non séculos, ocupando a especuladores e gobernantes. Desde o punto de vista castelán, semellaba unha anomalía clamorosa a subsistencia dun réxime

fiscal peculiar na Coroa de Aragón, mal interpretado desde Castela como omisión de auxilio tributario á Coroa⁷². Aproveitando a súa conquista dos reinos da Coroa de Aragón, Felipe V cancelou o seu particularismo impositivo e estableceu no 1716 en Cataluña un réxime de novo espírito e notable perfección técnica, o *catastro*, que se tivo como a novidade máis importante da historia tributaria do século XVIII. Mediante o catastro íase implantar unha contribución directa única, fundada na estatística de propiedades e de rendas de capital e de traballo. Así e todo, non convén esaxera-lo “mito do catastro”. Molas Ribalta⁷³ lembróuno-los seus puntos febles: non ter sido un imposto estritamente proporcional á riqueza por cousa da fixación da cota anual, a súa falta de transparencia na administración municipal e a rixidez, en fin, dunha cantidade que non será modificada ó longo do século, malia o incremento da riqueza do Principado. A estas e a outras imperfeccións do proceso catastral alude Sarmiento coa súa insuperable *vis* descritiva⁷⁴, ó tempo que realiza unha serie de propostas de

71 Sarmiento, *Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., núm. 695.

72 Pedro Voltés, “Política Económica”, en *Historia de España* dirixida por Ramón Menéndez Pidal, XXXI, *La época de la Ilustración. El Estado y la cultura (1759-1808)*, Madrid, 1985, pp. 236-237.

73 Molas Ribalta, “Las finanzas públicas”, en *Ibid.*, XXIX, p. 223 e ss.

74 Sarmiento, en suma, non está en contra do *Catastro* senón contra a forma de facelo porque di: “antes que se pensara en la Única Contribución, había pensado yo en lo mismo, pero sin meterme con los individuos sino con las feligresías en general. Tenía borrageados ya diez pliegos. Jamás escribo sino como pienso. El método que me propuse era de que ni un maravedí había de gastar el Rey, ni los pueblos, ni los pobres. No había de meter mano en la ejecución sino el solo individuo cura de la feligresía. Antes de medio año estaría completo mi proyecto vastísimo. No se había de escribir medio ringlón superfluo. No había de gastar toda la felicidad sino un ochavo. No había de criarse cosa en España de la que no tuviesen en Madrid exacta e individual noticia los curiosos y los que quisieren saberlo. Sobre

reforma do método de enquisas ó que —desgraciadamente— non se lle fixo o menor caso⁷⁵. Ás 40 preguntas do cuestionario contrapoñía Sarmiento as 150 súas, sen ningún xénero de dúbidas moito máis importantes. Pedirá Fr. Martín que o interrogatorio o fixesen persoas cultas e non xentes pouco instruídas.

Tralo éxito deste imposto homoxéneo nos territorios orientais e singularmente do catastro en Cataluña, a cuestión que se presenta na Castela do século XVIII foi fundi-las rendas pro-

vinciais nunha contribución única⁷⁶. O propio Sarmiento é un dos abandeirados que se inclúe nesta corrente de considera-lo tipo impositivo único como a panacea financeira que podía resolver tódolos males⁷⁷, principalmente o dos abusivos recadadores⁷⁸ que tamén evoca León de Arroyal nas súas cartas ó conde de Lerena, cando escribe: “Los pueblos gimen bajo el peso de un ejército entero de empleados de la Real Hacienda, gente odiosa a todas las naciones del mundo”. Como se pode ver, Sarmiento dábase conta de que os atrancos ó benestar xeral e ó progreso

todo se formaría una individualísima razón y descripción de España, que hasta ahora no tiene nación alguna. Se agregaría una noticia de la Historia Natural, de las Antiguallas, de las Inscripciones y Santuarios de España de todos sus frutos” (*Obra de Seiscientos Sesenta...*, cit., núm. 498).

75 O gravoso interrogatorio pasou adiante e, sobre a súa utilidade, comenta: “Qué se ha sacado en limpio en embarrar tanto papel como decir que el año 1752 tenía Juan Gallego, entre jornalero y labrador, una mala choza, dos fanegas de tierra, diez árboles, una higuera, tres colmenas, tres ovejas, dos carneros, un cerdo, cinco gallinas, un gato y un canciño?... Y si el inventario que se hizo entonces de las miserias de un pobre gallego ya no podrá servir el año 63. Y si, como se dice, han de volver nuevos inventariadores a deshacer lo hecho, o comenzar de nuevo, tendremos nuevas estafas y extorsionar, dando todos los golpes en la herradura; y será indispensable que cada año se haga un nuevo inventario ¿Y ésto es para alivio de los pobres o para engordar holgazanes? Éstos harían lo mismo que los primeros. Alargar la cura, deteniéndose muchos días en los pueblos para comer, molestar y embarazar el trabajo de los labradores” (*Ibid.*, núms. 499-500).

76 Sobre esta cuestión, *vid.* Matilla Tascón, *La Única Contribución y el Catastro de Ensenada*, Madrid, 1947; Hernández Andreu, “Evolución histórica de la contribución directa en España desde 1700 a 1814”, en *Historia Económica de España*, Madrid, 1978, p. 127 e ss. Polo que se refire a Galicia, cómpre destacar: Pérez García, “Algunas reflexiones en torno a la utilización de los resúmenes generales de la única”, *CEG*, 21, 1979-80, pp. 117-166.

77 Para Frei Martín, o sistema impositivo perfecto é o que propón unha contribución impositiva igual para todos: “A Juan Labrador no le va ni le viene —di— que un cacique pague o no pague más que él. Eso toca al Rey. Al pobre, sólo le conviene no pagar sino un tributo muy moderado que no le embarace vivir aliviado. Usar de su industria en el comercio y verse libre de moscones y sacatrapos, y exento de extorsiones y de justicias... Y si el Rey quisiera aliviar más a los pobres, dentro de un mismo lugar, suba una tercera o cuarta parte a los que tienen un mayorazgo, y esa subida rebaje a los restantes que no tienen mayorazgos, y de ese modo habrá menos quejas” (*Cfr. Obra de Seiscientos Sesenta...*, núm. 754). Para Dubuis é curiosa a mestura dunha expresión culta —“usar de su industria en el comercio”— con termos familiares. Na súa opinión, tal vez corresponda a primeira a unha eventualidade aínda non realizada no mundo da poboación rural, e os segundos a unha realidade cotiá (*Cfr. “En torno a unas reflexiones”, cit.*, p. 140).

78 Hai que salientar que, para defende-los pobos das inxustizas e das arbitrariedades no reparto de impostos, Sarmiento imaxina unha comisión case paritaria e designada democraticamente, na que “no entrase persona de pluma, ni de vara, ni regidor alguno, sino cuatro o seis hombres buenos y cuatro jornaleros, escogidos libremente por todo el concejo pleno junto a campana tañida” (*Ibid.*, núm. 589).

estaban na organización administrativa e social. Para el, os impostos non eran gravosos en si mesmos, senón polo seu modo de recadación. Esa foi a meta ambicionada polo seu amigo e ministro de Facenda, o marqués da Ensenada.

A reforma de Ensenada tratou de lograr dous obxectivos, ámbolos dous propugnados de antemán por Frei Martín: en primeiro lugar, reducir a unha única contribución as de millóns, alcabalas, centos, servizo ordinario e os seus agregados. Doutra banda, transferirille á propiedade agraria a propiedade impositiva que viña gravando o consumo e mailas transaccións. Dificultades de todo tipo fixeron

que quedase en proxecto, en xeral debido á falta de dotación de persoal funcionario cualificado⁷⁹ e, polo que se refire a Galicia, debido ó seu peculiar parcelamento da terra⁸⁰ o que, incluso, foi caldo de cultivo para diversos motíns que causaron profunda inquedanza nas autoridades do reino e aínda na mesma corte⁸¹. Con todo, cómpre convir con Escudero⁸² que o catastro de Ensenada, como obra de información técnica, constitúe un documento de grande importancia para o coñecemento da realidade socioeconómica nacional no ocaso do Antigo Réxime. Así as cousas, o problema tributario, posto de manifesto por Sarmiento e polos reformistas do dezaioito, non terá remedio

79 León de Arroyal, *Cartas Económico-Políticas*, ed. Caso González, Oviedo, 1971, carta IV, p. 78 e ss. Sobre este autor, Fernández Albaladejo, "León de Arroyal: del sistema de rentas a la Buena Contribución", en Fernández de Pinedo (ed.), *Haciendas Forales*, p. 95 e ss. Os testemuños dos intendentes reflicten a imposibilidade de accelera-la execución do catastro porque "no tienen las Contadurías los dependientes necesarios para estar reducidos a tan corto número". Así se manifestan os intendentes de Sevilla, Granada, Ávila, Murcia, Toledo, A Mancha, Segovia, Toro, Galicia... Este último relata que en 1753 contara con 120 dependentes que en 1760 quedaron reducidos a tres (cfr. *Archivo General de Simancas*, en adiante AGS, leg. 1970. Retiro 23-XI-1760, cit. *apud* Pérez García, "Algunas reflexiones", p. 125).

80 Para o intendente galego, a demora non se lle podía achacar á malicia nin á falta de celo, senón ás particularidades da provincia que facía preciso "reconocer 15.344 libros que ahora formaron los pueblos: cotejar partida por partida de ellos con los 15.344 de los antecedentes [...] y corregir las diferencias en los tres ramos y ello exige el examen y reconocimiento de 4.700.000 hojas y 29.000.000 de partidas y este trabajo no lo podrán vencer tres hombres solos" (*Ibid.* leg. 1930).

81 Deles deu noticia o cóengo ourensán Bedoya no seu *Retrato histórico del Excmo. Sr. D. Pedro Quevedo Quintano*, Madrid, 1835, pp. 54-55. Refírenos que "la llamada *partida de la Ulloa* estaba formada por un corto número de paisanos armados por la mayor parte de palos que presentándose en las ferias tocando una cierta corneta o instrumento rústico, alborotaban y espantaban el ganado, introducían con ésto la confusión y mientras se desparramaban y corrían las gentes a defender y recoger sus animales, descargaban golpes sin piedad sobre los alcabaleros y dependientes de la Real Hacienda a la voz de "*Viva el Rey y muera la Única*", robaban las cajas y administraciones y cometían otras tropelías. Esparcían que en esto no obraban contra el Rey, pues las nuevas exacciones no procedían de la voluntad de S. M., sino de la capacidad y abusos de los administradores y ministros de rentas reales, que se habían propuesto engordar con la sangre de los pobres". Xa máis tarde, en 1910, Murguía dedicoulle cinco breves páxinas —baseadas na información achegada por Bedoya— nas que sostén que as algueradas estaban motivadas polo rexeitamento da única contribución ou catastro de Ensenada, pois as voces oídas nas loitas eran as de "*Viva la Ulloa, muera la Única*" [Incluído nunha miscelánea de Murguía, *Política y Sociedad en Galicia*, Madrid, 1974, pp. 145-149].

82 Escudero, *Curso de Historia del Derecho*, 2, Madrid, 1995, p. 795.

básico ata a reforma da Facenda feita no 1845 polo ministro Alejandro Mon⁸³. Todo isto constitúe unha proba máis para a nosa tese de considerar a Sarmiento como un adianto do seu século.

IV. DEFENSA DA PROPIEDAD INTELECTUAL

No 1969 Foucault publicaba un artigo titulado “Qu’est-ce qu’un auteur?” Nel sinalaba que a “función-autor” existía cando se lexislaba a relación económica co editor e se penalizaba o incumprimento desa lexislación⁸⁴. Este sistema normativo só comeza a ser realidade en Europa no século XVIII. É durante eses anos cando os gobernos lexislan ou cambian as leis ata daquela vixentes con respecto á propiedade das obras literarias e ás relacións entre autores, libeiros e impresores. Desde logo, este feito, que é incontrovertible, non é sen embargo indicador de que a “función-autor”, por empregármola terminoloxía facultativa, comezase coa Idade Moderna. É máis ben unha consideración secundaria, pois a actividade do autor e a súa conciencia como tal remóntanse polo menos á Idade Media, como o mesmo Foucault sinala noutro lugar do mesmo artigo. O que si indica

este fito cronolóxico é un cambio substancial na consideración dunha actividade que por eses anos cobra unha nova dimensión, ó entrar nas leis de mercado e converterse en industria⁸⁵.

O proceso polo que o exercicio literario se abre á sociedade e se lexisla ten as súas primeiras evidencias en Inglaterra, concretamente no ano 1709, co *Statute* que buscaba limitar os privilexios dos libeiros e impresores a só catorce anos –renovables se o autor aínda vivía ó se acaba-lo período– mentres que ata entón eran vitalicios ou prorrogables indefinidamente⁸⁶. Algo similar ó ocorrido en Inglaterra aconteceu en Francia coa obra de Diderot, *Sur la liberté de presse*, de 1760, aínda que se dan algunhas diferencias esenciais. Diderot tratou de establecer que o dereito de propiedade era un dereito perpetuo do autor e non un privilexio, unha gracia concedida polo rei. Sinalou que “o autor é dono da súa obra, ou ninguén é dono dos seus bens. O libeiro posúeo (o dereito) como era posuído polo seu autor: é, polo tanto, a propiedade do escritor a que fundamenta a lexitimidade do privilexio e, a cambio, é a imprescritibilidade deste o que pon de manifesto o dereito de autor”. Malia

83 Pedro Voltes, “La política económica”, cit., p. 238.

84 Cito pola versión inglesa, que ten algunhas variacións con respecto á de 1969: Foucault “¿What is an Author?”, en José H. Haravi (ed.), *Textual Strategies. Perspectives in Post-Structural Criticism*, Londres, 1980, p. 153.

85 Álvarez Barrientos, “La profesión de escritor ante el reformismo borbónico”, en *El reformismo borbónico*, cit., p. 228 e ss.

86 Cfr., de forma xeral, Mackinnon, “Notes on History of English Copyright”, en *The Oxford Companion to English Literature*, Oxford, 1975, pp. 921-931.

a intención diderotiana de xebrar, cunha mentalidade moderna, o dereito de autor do privilexio, característico da mentalidade do Antigo Réxime, nin en Francia, nin en Inglaterra se lexislou o dereito de autor desde outra consideración que non fose a do privilexio. Se se entendeu como un ben transmisible, non o foi como calquera outro produto do traballo ou da propiedade senón como unha gracia que os poderes lle concedían ó autor⁸⁷. Diderot insistiu nesta perspectiva no ano 1763 coa *Lettre historique et politique [...] sur le commerce de la librairie*.

Dun xeito semellante foi entendido en España cando se lexislou sobre este asunto. Naqueles tempos, eran efectivamente os autores os que recibían o monopolio da publicación. Esta facíase, cando menos en principio, á súa costa. De feito, eran os libeiros os que, contratando con autores e impresores, adoitaban leva-lo negocio editorial e os que asumían o risco da operación⁸⁸. O problema de fondo do

negocio editorial era a escasísima demanda de libros no país. Só as obras de Feijoo tiñan demanda suficiente. O mercado era unicamente maior para os breviarios, libros do rezo eclesiástico e libros escolares seguidos doutros tamén relixiosos. Pero os breviarios e mailos do rezo eclesiástico quedaban fóra do alcance da xeneralidade dos libeiros e impresores. Ó longo dos séculos XVI e XVII a Coroa foilles cedendo o privilexio de impresión e venda duns e doutros a diversas comunidades e institucións relixiosas. Estas arrendaban os seus dereitos chegando a obter, ás veces, beneficios considerables⁸⁹.

As reformas borbónicas, que tiveron que ver con tódolos aspectos da vida española, tamén chegaron ó mundo das letras: fixéronse novas leis sobre a librería e a imprenta, así como outros aspectos relacionados co mundo do libro⁹⁰. Pero tamén se regulou todo aquilo referente ós problemas da propiedade intelectual, sobre todo a

87 Vid. as consideracións que sobre o texto de Diderot fai Chantier en *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, 1993, pp. 64-66.

88 Thomas, *The Royal Company of Printers and Booksellers of Spain: 1763-1794*, Nova York, 1984, p. 5.

89 A catedral de Valladolid, por exemplo, posuía o monopolio dos abecedarios e das cartillas, e os hospitais de Madrid o da *Arte de Nebrija*, obrigatoria en tódalas escolas de gramática desde o 1698. Outras comunidades tiñan a exclusiva de diversos libros relixiosos por escribilos algúns dos seus membros —ex. Feijoo, Sarmiento e os Benedictinos. Na meirande parte dos casos contrataban impresións de calidade a moi baixo prezo. O caso máis sobresaínte era o dos xerónimos do Escorial que, desde o 1573, tiñan contratada a impresión de tódolos breviarios e libros de rezo da orde coa famosa imprenta Plantin-Moetus de Anvers. Na venda, os monxes obtiñan un beneficio mínimo dun 25% que contribuía á subsistencia da comunidade e ó sostemento do mosteiro (cfr. Concepción de Castro, *Campanas*, cit., p. 41).

90 Vid., entre outros, os traballos de François López, "Gentes y oficios de la librería española a mediados del siglo XVIII", en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 33, 1984, pp. 165-185; ID, "La edición española bajo el reinado de Carlos III", en *Actas del Congreso Internacional sobre Carlos III y la Ilustración*, III, Madrid, 1989, pp. 279-303.

partir dos anos sesenta. Así e todo, como ocorre sempre coas leis, o asunto fora demandado antes polos propios interesados.

Na España do século XVIII seguramente foi Mayans o primeiro en se referir ós problemas de subsistencia do escritos e en propoñer algunhas solucións⁹¹. Con todo, o mérito principal correspóndelle a Sarmiento, quen en 1743 lle deu forma a un proxecto cultural denominado *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real y para otras bibliotecas públicas, hechas [...] en el mes de diciembre del año 1743*⁹². En efecto, o proxecto cultural de Mayans, do 1734, titúlase *Pensamientos literarios*⁹³ e, aínda que tamén considera —como xa se dixo— os problemas económicos do escritor, non ten a proxección corporativa que si posúe o do beneditino, e isto a pesar de conte-lo xermolo da idea de crear unha “compañía de letras” que si vai desenvolver plenamente o mesmo Sarmiento. Emporiso, convén constatar que as motivacións dun e outro eran, desde logo, ben distintas. No caso do valenciano, buscaba conseguila praza de cronista de Indias; no do galego, propoñer un proxecto cultural institucional que lles dese cabida a numerosos intelectuais, pois nel haberían de estar presentes tódalas ciencias.



Gregorio Mayans y Siscar. Gravado de Joachim Giner sobre debuxo de Joseph Veragua.

E é que Sarmiento, ademais de avogar pola erección dun gran centro de sabedoría que incluíse tódalas academias e centros de investigación, fixo importantes consideracións sobre a condición, estado e problemas de

91 Cfr. Antonio Mestre, *Mayans y la España de la Ilustración*, Madrid, 1990, p. 82 e ss.

92 O manuscrito dirixido a Juan Iriarte, bibliotecario da Real Biblioteca, permaneceu inédito, aínda que coñecido, ata que Antonio Valladares de Sotomayor o publicou no *Semanario Erudito*, 21, 1789, pp. 99-293.

93 Os *Pensamientos literarios* poden verse en *Obras completas*, I, *Historia*, ed. A. Mestre (Oliva, 1983).

supervivencia da profesión literaria. Verbo do asunto que nos interesa agora, o dos “dereitos de autor”, o pai beneditino sinala que non debían selos impresores os principais beneficiarios do negocio do libro senón os autores que, desgraciadamente, pouco gañaban porque a penas existía “comercio literario” no país e porque os libeiros se aproveitaban deles. Sarmiento refírese de maneira clara ó asunto falando do “privilexio” como dun dereito incuestionable, semellante ó que calquera home ten con respecto ós seus bens. Os seus argumentos, ó considera-la escritura coma un traballo, son similares ós de Diderot só que foron escritos dezasete anos antes. Así, igual ca Diderot, pero con moita antelación e comparando a obra literaria cun traballo calquera, observa:

El que planta un olivar a su costa y trabajo, sólo éste o su heredero tiene derecho natural a coger y utilizarse en el fruto, sólo ése o su heredero tiene derecho a continuar y conservar el plantío, y continuar recogiendo el fruto de su primitivo y sucesivo trabajo; y ninguno ha dicho hasta ahora que ése no puede vender el aceite, o en su casa o en donde más conveniencia le tuviere [...] pero aquellos sujetos quisieran que todo autor, después de haber plantado o impreso su obra, *deum et operat perderet*⁹⁴.

94 Sarmiento, *loc. cit.* en n. 262, p. 190.

95 *Ibid.*, p. 187.

96 Continúa tratando sobre este asunto nas pp. 183-192. A cita pertence á p. 183.

E xunto con esta declaración, apoiada no dereito natural, realiza outras indicacións tendentes a lle facer xustiza ó escritor fronte ós abusos do libreiro-impresor: “cualquiera privilegio que hoy se les conceda [ós libeiros], jamás se debe considerar que es por gratificarles, sino siempre atendiendo a que su principal resulta de utilidad sea de los literatos”⁹⁵. Sarmiento distingue ademais entre os beneficios que, mediante a taxa, debía ter un impresor e os que debía recibir un autor, posto que os seus investimentos e o seu esforzo son distintos. Por iso considera que os libros debían levar algún distintivo que diferenciase “cuando el libro lo imprime un autor a su trabajo, coste y riesgo; y cuando sólo a coste y riesgo le reimprime algún librero”⁹⁶.

En España, coma no resto de Europa, eran os libeiros os que tiñan a propiedade do libro xa que o autor lla vendía, unha vez e para sempre, de maneira que só recibía unha cantidade pola venda, sen considera-la tiraxe nin o número de edicións que se puidesen chegar a facer. A duración do privilexio de impresión era de dez anos, lapso de tempo insuficiente, no sentir de Sarmiento, para que unha obra —sobre todo unha obra de erudición ou ciencia— se vendese nun país pouco afectado a mercar libros. Unha vez que

expiraba o privilexio, a obra non tiña por qué volver ó seu autor senón que quedaba ó dispor de calquera que se quixese facer cos seus dereitos de explotación, cuestión esta que segue aínda vixente na nosa lexislación.

Xa que logo, as ideas de Sarmiento, sen dúbida coñecidas polos máis conspicuos homes públicos da súa época, xerminaron na Real Orde do 20

de outubro do 1764, primeiro chanzo dunha serie de normas que perseguían regulariza-los dereitos do autor, da vida do libro e de cantos estaban ó seu redor. Era a primeira vez que en España se trataba de regulamenta-la “economía do pensamento”, de comercializa-los resultados do enxeño e do traballo intelectual polos que con tanta afouteza loitou o noso sabio beneditino.



Luis RODRÍGUEZ ENNES: “Sarmiento e o dereito de propiedade”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 15-40.

Resumo: Aínda que Sarmiento non foi un xurista *stricto sensu*, a súa enciclopédica cultura non se detivo perante os problemas fundamentais do seu tempo. Nos mil setecentos folios de manuscritos podemos atopar un tesouro de datos vixentes nos que, igual ca noutras facetas, se nos amosa como un clarividente precursor. Todo isto fica patente nas súas críticas —sempre constructivas porque van cinguidas a proxectos de reforma— ó dereito de propiedade do século XVIII.

Palabras chave: Desamortización. Reforma agraria. Reforma tributaria. Propiedade intelectual.

Resumen: Aunque Sarmiento no fue un jurista *stricto sensu*, su enciclopédica cultura no se detuvo ante los problemas fundamentales de su tiempo. En los mil setecientos folios de manuscritos podemos encontrar un tesoro de datos vigentes en los que, al igual que en otras facetas, se nos presenta como un clarividente precursor. Todo esto queda patente en sus críticas —siempre constructivas porque van unidas a proyectos de reforma— al derecho de propiedad del siglo XVIII.

Palabras clave: Desamortización. Reforma agraria. Reforma tributaria. Propiedad intelectual.

Summary: Though Sarmiento was not a jurist *stricto sensu*, his encyclopaedic culture did not stop before the capital problems of law in his time. Along the 1700 pages of manuscripts we can find a treasure of data still in force where he appears as a discerning precursor, the same as in other aspects. This is made clear in his criticism—which is always constructive for being associated to reform projects—to the property law in the 18th century.

Key-words: Disentailment. Agrarian reform. Tax reform. Copyright.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 30-10-2001.



FREI MARTÍN SARMIENTO ESCRITOS DE EDUCACIÓN SIGNIFICADO HISTÓRICO-PEDAGÓXICO

LETRAS GALEGAS 2002

Antón Costa Rico*
 Universidade de Santiago
 de Compostela

INTRODUCCIÓN

Frei Martín Sarmiento (1695-1772)¹, o ilustrado galego a quen honramos no presente ano e no Día das Letras Galegas/2002, ten sido cualificado debidamente como polígrafo², coa alusión dentro desta caracterización á súa dimensión de autor de textos pedagóxicos (Antolín López Peláez, Filgueira Iglesias, M^a A. Galino, Antón Costa)³, para referirse, neste sentido, tanto á súa crítica á ensinanza memorista e dogmática tradicional, como ás súas propostas de ensino realista e

empirista, sempre en contacto co contexto vital e experiencial dos escolares.

Do mesmo modo, tense salientado a súa reivindicación dun ensino en lingua galega, código este xeneralizado entre a poboación galega do século XVIII, ó respecto do que tamén proporía a existencia dun profesorado efectivamente coñecedor do galego, e a creación de libros de texto en galego para o seu uso didáctico nos centros educativos de Galicia.

¿Con que profundidade, atención e adicación escribiu o Padre Sarmiento sobre estas cuestións?, ¿empregaba uns

* Profesor Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 O seu rexistro vital pode ser examinado en J. Filgueira Valverde, *Frei Martín Sarmiento (1695-1772)*, Fundación Barrié de la Maza, A Coruña, 1994, ou en A. Costa Rico, *Sarmiento: Vida e obra. Un pensador e investigador ilustrado*, Xerais, Vigo, 2002.

2 J. L. Pensado, *Fray Martín Sarmiento. Testigo de su siglo*, Publicaciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1972.

3 A. López Peláez, *Los escritos de Sarmiento y el siglo de Feijoo*, A Coruña, Biblioteca Gallega/La Voz de Galicia, 1901; A. Filgueira Iglesias, "Lengua materna y educación en Fray Martín Sarmiento", *Cuadernos de Estudios Galegos*, Santiago de Compostela, T. XXVII, 1972, pp. 81-82; M^a Ángeles Galino, *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos*, Madrid, Artes Gráficas Ibarra, 1953; A. Costa Rico, "A dimensión pedagóxica do P. Sarmiento", en Consello de Cultura Galega/Universidade de Santiago de Compostela, *O Padre Sarmiento e o seu tempo. Actas do Congreso Internacional do Tricentenario de Fr. Martín Sarmiento (1695-1772)*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1997, 2^o T., pp. 245-300.

argumentos e facía unhas propostas que respondían ó seu tempo?, ¿eran compartidos por outros? ¿ou eran por acaso singulares?

A isto é ó que queremos responder, facendo a propósito unha valoración, que permita poñer de manifesto o significado histórico-pedagóxico de Frei Martín Sarmiento, asunto ó que tamén, e complementariamente, nos referimos noutros traballos recentes⁴.

1. SARMIENTO: UN PENSADOR ILUSTRADO

O Padre Sarmiento ten sido —como dixemos— un polígrafo. Era, en principio, un extraordinario erudito,

isto é, un intelectual, profundamente *Autodidactus*, no seu caso, que partiu dunha preparación escolástica matizada, adquirida nas aulas de Artes do Colexio-Universidade de Irache (Navarra), en primeiro lugar, e a continuación nas de Teoloxía cursada no Colexio bieito de San Vicente de Salamanca e na Universidade desta cidade, sendo influenciado tamén polos enfoques biblista e positivo⁵ do estudio da Sagrada Escritura, tal e como preconizaban tanto autores da Escola de Salamanca do S. XVI, como os Bieitos da Congregación parisiense de San Mauro⁶, que influían sobre a Congregación Benedictina de Valladolid —da que Sarmiento formaba parte⁷. Desde tal preparación

4 A. Costa Rico e M^a Álvarez Lires, *El ilustrado Martín Sarmiento. La educación de la niñez y de la juventud*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, en prensa; A. Costa Rico, "Fr. M. Sarmiento: Alethophilo e fundador da pedagogía galega", en Departamento de Filoloxía Galega/USC, *Fr. Martín Sarmiento. Día das Letras Galegas*, Santiago, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 2002, en prensa; A. Costa Rico, "As ideas pedagóxicas de M. Sarmiento como expresión do discurso educativo da Ilustración Europea", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 6, 2002, en prensa; A. Costa Rico, "Martín Sarmiento: Un educador para un pobo", en X. R. Barreiro Fernández e X. L. Axeitos, *Fr. Martín Sarmiento. Fotobiografía*, Vigo, Xerais, 2002, en prensa; e A. Costa Rico *Sarmiento. Vida e obra*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2002.

5 Xunto ó enfoque escolástico predominante no estudio universitario, que implicaba unha reflexión teolóxica "racional", construída con conceptos metafísicos e cos esquemas lóxicos aristotélico-tomistas, foise abrindo paso, a partir do humanismo renacentista e da crítica filolóxica, unha interpretación directa da Biblia, a partir de tal formación humanista e do profundo coñecemento das linguas bíblicas, o hebreo, o latín e o grego.

6 Autor destacado da Escola de Salamanca foi Melchor Cano coa súa obra *De locis theologicis* (temas e lugares teolóxicos nos que apoiarse para probar ou refutar unha tese); en contraposición coa teoloxía escolástica distinguiu entre argumentos de autoridade e argumentos de razón.

Esta perspectiva foi a privilexiada polos bieitos de San Mauro, desde a súa abadía de Saint-Germain-des-Prés, desde a que se preconizou o estudio histórico, filolóxico, arqueolóxico e mesmo xeográfico arredor tanto da Sagrada Escritura, como da historia nacional de Francia, chegando a converterse no máis importante lugar da erudición francesa do século XVII. Destacaron particularmente, Don Jean Mabillon, autor dun *Traité des Études Monastiques*, e da obra metodolóxica *De re diplomatica* (1681), e Don Bernard de Montfaucon que escribiu: *Paleographia graeca* (1702), *L'Antiquité expliquée et représentée en figures* (1719-25, 15 vols.), *Monuments de la Monarchie française* (1729-1735), e *Bibliotheca Bibliothecarum* (1739).

7 A Congregación Benedictina de Valladolid, fundada en 1390, reuniu desde o 1500 a case tódolos mosteiros bieitos de todo o norte de España, seguindo un amplo movemento de reforma relixiosa preconizada por Cisneros e algúns outros relixiosos, co apoio da Monarquía. Nesta Congregación incluíronse os mosteiros bieitos de Galicia e tamén o

abriuse a unha viva inquedanza polos diversos saberes e ciencias que se estaban a desenvolver durante o século XVIII, ata o punto de compartir intimamente boa parte das teses e principios teóricos e filosóficos que alimentaban tal desenvolvemento: o racionalismo, o empirismo e o criticismo, como supostos da Ilustración. Pode, por iso, ser conceptualizado como un autor ilustrado que, no seu caso, distinguiu entre o exercicio autónomo da razón e as crenzas de fe relixiosa, como propuxeran Averroes e diversos autores da filosofía renacentista, segundo fixo notar Pilar Allegue⁸.

Sarmiento manifesta desde moi pronto as súas inclinacións intelectuais: o estudio das linguas clásicas, e tamén do hebreo, a preocupación pola dimensión histórica dos coñecementos, e a busca da etimoloxía das palabras, como fonte apreciable de información conceptual, ata o punto de ser considerado o fundador dos estudos románicos e un dos iniciadores da toponomástica.

Desde aquí, as súas inquedanzas e lecturas non farán máis que ampliarse, tanto debido á súa propia curiosidade intelectual, como motivado por cuestións “profesionais”: desde 1728 será o corrector das obras de Feixoo (*Teatro Crítico Universal*, 8 tomos, e *Cartas Eru-ditas y Curiosas*, 5 tomos), que o obrigan



Busto do padre Sarmiento realizado por Felipe de Castro.

a ler e a documentarse no relativo a cuestións de Historia Natural, de Física —coa incorporación da Física experimental—, de Medicina e de asuntos de calado ético e moral; desde 1733 vai se-lo Cronista Xeral da Congregación Bieita de Valladolid e pouco máis tarde será nomeado, así mesmo, Cronista Maior de Indias (ata 1755), e, do mesmo modo, unha e outra actividade obrígan-no a ler, a estudar e a consultar moitos libros e documentos, cos que axudarse para os seus escritos; por unhas e outras razóns, e coñecendo non só a súa

de San Martín de Madrid, do que Martín Sarmiento formaba parte. A Congregación, desde os primeiros anos do s. XVIII tivo importantes contactos coa de San Mauro, chegándose a traducilo *Traité de Mabillon: Tratado de los estudios monásticos*, que foi vertido ó castelán por un monxe da Congregación de Valladolid, e editado en Madrid, en dous tomos, Viuda de Matheo Blanco, 1715.

8 P. Allegue Aguete, *A filosofía ilustrada de Fr. Martín Sarmiento*, Vigo, Xerais, 1993.

autoridade bibliográfica sobre amplitude de asuntos, senón tamén a súa capacidade de elaboración dun pensamento propio e a súa honestidade a este respecto, Sarmiento vai ser invitado a formula-lo seu xuízo en moi distintas ocasións: desde o *Sistema de Adornos* escultóricos para o Palacio Real que lle solicita o rei Fernando VI, que pon a proba os seus coñecementos históricos, simbólicos e de Emblemática, ata os seus informes sobre a dotación de camiños públicos en España, sobre moi variados aspectos de Botánica e aínda de Medicina, sobre a preparación intelectual dos mozos que se incorporasen á Congregación Bieita, motivo este que lle permite introducirse na reflexión sobre as cuestións educativas, ou os novos Estudos e Cátedras que había que impulsar no que fora o Colexio Imperial de Nobres en Madrid, ou sobre os códices arábigos da Biblioteca de El Escorial, entre outros.

Era Sarmiento, por todo isto, un pensador ilustrado, de moi marcado carácter autodidacta, aínda que, sen dúbida, estaba rodeado en Madrid por un escolleito grupo de intelectuais: bibliotecarios, filólogos, historiadores, botánicos e coñecedores de linguas clásicas ou da nova Física, cos que en ocasións podía compartí-los seus coñecementos e debate-las súas incertezas ou discrepancias, o que tamén se estendía a algúns políticos reformistas e nobres curiosos, como o eran o conde de Aranda, Campomanes, e o conde de Medina

Sidonia, entre outros. Era, asemade, e como el mesmo se definía, un *Alethophilos*, un amante da verdade no que salientaba a liberdade intelectual e a honestidade de xuízo, tan mal aceptado por todos aqueles que practicaban a retórica literaria e do poder como exercicio presuntuoso e infundado.

Hai que indicar, por fin, que Sarmiento foi un impenitente defensor das causas de Galicia, tanto no plano económico, como no político, no cultural e no lingüístico, dimensión esta da que derivarán páxinas e páxinas de escritos seus (moitas forman parte dun riquísimo, pero parcial, epistolario), entre os que sobresaen os de carácter lingüístico, botánico e pedagógico⁹.

Serán precisamente os seus escritos e reflexións educativas as que van merece-la nosa atención nesta ocasión. Sarmiento reflexiona, a este respecto, nunha situación de encrucillada, baixo o peso da tradición cultural e educativa católica, nun momento de crecente demanda de reforma, ou mesmo de franca transformación dos modelos culturais e educativos.

Sarmiento, que non é un tratadista sistemático sobre estes asuntos, sen embargo, cando escribe, adopta unha posición avanzada e de transformación, como imos ter ocasión de ollar, logo de tomar en consideración aspectos importantes do seu contexto vital e intelectual.

⁹ Sobre a cuestión *vid.* A. Costa Rico, *Sarmiento. Vida e obra*, Vigo, Xerais, 2002.

2. TRAZOS PANORÁMICOS DA EDUCACIÓN FORMAL E LITERARIA NO CONTEXTO EUROPEO E HISPANO

O panorama educativo europeo a comezos e durante as primeiras décadas do século XVIII era moi limitado: atinxía a unha porcentaxe reducida de poboación, contribuía escasamente a unha alfabetización restrinxida, e limitada sobre todo ó rexistro lector¹⁰, era penoso o estatuto dos que exercían como mestres e profesores, sendo en extremo deficientes os aspectos curriculares e o conxunto de condicións dos recursos físicos e das mediacións didácticas utilizadas. En todo caso, é este un panorama que se interrompe parcialmente no momento no que falamos dalgúns colexios de Gramática e Humanidades —que impartían o que podería ser entendido como unha Educación Secundaria—, ou das Universidades, ou tamén cando aludimos ó ensino realizado en réxime familiar e a cargo de preceptores; nestes casos o que a miúdo acontece é que estamos ante un ensino que utiliza un modelo didáctico escolástico-medieval, ou humanista-renacentista petrificado, e crecentemente afastado das novas necesidades culturais, sociais e científicas e da nova sensibilidade sociocultural emerxente.

Se este era o panorama no comezo do século, tampouco era moi distinto o que acontecía na maior parte dos casos cara a fins do século XVIII. En tal sentido, escribiu o historiador da educación F. Guex con respecto a Suíza e Francia (podendo dicirse o mesmo para o espacio hispano):

A fins do século XVIII era tan mísero o salario dos mestres que, como regra xeral, as escolas rurais estaban servidas por xastres, carpinteiros ou xentes mercenarias vidas doutros países [...]. Pola súa parte os nenos dos sectores populares non podían seguir ningunha escola superior, debendo limitarse á elemental, na que o seu labor se reducía a facerlles canterela-lo catecismo e aprende-los rudimentos da lectura e da escritura.

En Francia, a ensinanza —onde a había— reducíase ó catecismo, lectura e escritura. Mestres formados de calquera modo, “envilecidos” pola súa situación inferior, con poucos manuais de estudio e cunha xeral indiferencia pola instrución elemental¹¹.

Se ben houbo excepcións; entre elas, o mesmo Guex sinala os progresos realizados en Prusia, coas monarquías de Federico Guillerme I (1713-1740) e do seu fillo Federico o Grande, e en Austria, coa raíña María Teresa, sendo de notar que a reorganización do Ensino Primario en 1774 trouxo canda si un considerable desenvolvemento.

¹⁰ F. Furet e J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977, pp. 355-356.

¹¹ F. Guex, *Historia de la instrucción y de la educación*, Madrid, Sucs. de Hernando, 1918, 2ª ed., pp. 263-264.

No comezo do século XVIII unha parte dos nenos podían acudir á escola de ler, escribir e contar, que era polo xeral un espacio non cualificado con algunhas mesas e bancos corridos, onde, baixo a guía do párroco ou dun clérigo con ordes menores, se podía recibir unha rudimentaria instrución nos saberes indicados, así como en aspectos relixiosos e de moral católica, coa axuda dun libriño ou cartiña que adoito recibirá o nome de *Catón*—dada a presenza nel de varias frases con máximas morais similares ás indicadas polo escritor romano—, ou de *Catecismo*, en tanto que a lectura se aprendía case sempre sobre os propios textos das oracións relixiosas, unha vez dominado o abecedario e o silabario. Libriños que estaban, no caso de Galicia, en castelán, anque nos séculos anteriores esta aprendizaxe da lectura se realizaba mesmo e directamente sobre o latín, co auxilio oral da lingua popular usada por parte do docente.

Esta primeira alfabetización primaria tamén se efectuaba, xunto ás escolas parroquiais, nalgunhas escolas creadas como tales por medio de fundacións, ou no seo dos Colexios de Humanidades que rexían os xesuítas, e nos casos de familias acomodadas—en maior medida de carácter nobiliario—

por medio de preceptores particulares e case sempre baixo contrato notarial¹².

Cara ós nove ou dez anos, podía comezar para bastantes nenos un inicial contacto cos estudos gramaticais, latinos en particular, tamén a través dun preceptor particular, ou por medio dunha cátedra de Gramática (de fundación privada e de carácter relixioso, ou de impulso municipal en contexto urbano), ou en máis casos a través dos colexios impulsados polos xesuítas. Unha ensinanza que se realizaba durante varios cursos (de duración anual ou semestral), con ensinanza graduada nos colexios xesuítas¹³, que empregaban en parte a metodoloxía didáctica graduada ou modo parisiense (universitario), substancialmente en latín, sobre todo unha vez superado o primeiro curso, utilizada por un profesorado máis recoñecido cós considerados mestres de Escola Primaria.

As ensinanzas preparaban, en particular, para o tránsito ós estudos universitarios que, neste período, eran comunmente paso obrigado para o acceso ós numerosos cargos da administración eclesiástica ou da extensa burocracia real, o que influíu na forte expansión destas cátedras de Gramática, tamén chamadas a miúdo de Gramática e Humanidades cando o seu

12 A. Costa Rico, "Itinerarios de Educación no Antigo Réxime", en *Sarmiento. Vida e obra, op. cit.*

13 Escribimos sobre a metodoloxía didáctica e a organización escolar nos colexios dos xesuítas en A. Costa Rico, "Educación literaria e metodoloxía didáctica nos colexios dos xesuítas no Antigo Réxime", en M. Santos Rego (ed.), *A educación en perspectiva. Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2000, pp. 511-524.

ensino se ampliaba a aspectos de Historia Literaria, Historia Política, Xeografía, Retórica e Cronoloxía, fundamentalmente con respecto á civilización clásica latina, xa que nos programas dominaban os autores clásicos latinos, en particular Cicerón.

A maior parte do tempo de estudio era consagrado á gramática latina: memorización de regras, aprendizaxe de declinacións, dominio de conxugacións, traducción de frases latinas para o castelán e do castelán para o latín, distinguindo seis clases de xéneros principais de oracións e diversas subdivisións, dominio de xiros casteláns con equivalencias, análise de composición e de vocabulario..., seguindo unha metodoloxía case sempre inadecuada porque, como escribiu Gil Fernández¹⁴, poñía os alumnos a compoñer en latín cando aínda carecían dun coñecemento suficiente de tal lingua, as regras memorizadas eran en boa parte falsas, non se seleccionaban e graduaban adecuadamente os autores que traducían, o modo de proceder conducía á introducción de repetidos hispanismos e barbarismos, e o profesorado desempeñaba a súa docencia de modo autoritario, mentres o alumnado dispoñía de moi escasos recursos didácticos: unha arte ou gramática latina, algúns cartapacios ou pregos con explicacións en castelán de diversos apartados de Gramática, algunhas tiras de papel editadas con vocabulario e verbos, táboas comparativas das cinco declinacións

latinas e algún libro de textos seleccionados (“silvas”, “florilexios”), sendo menos usual a presenza de obras enteiras de autores clásicos, de non ser nos colexios dos xesuítas, nos seminarios diocesanos ou nalgún dos colexios de fundación.

A maioría dos alumnos abandonaba os colexios unha vez cursado o ciclo trienal da Gramática, e unha vez adquirido o seu mediano dominio a pesar da deficiente metodoloxía, o que, por outra parte, motivou unha crecente opinión crítica, como as expresadas por Sarmiento. Esta constatación, no contexto do espírito da Ilustración, levou a efectuar reformas en diversos espazos europeos. Así, en Prusia, en 1763 Federico II introduciu a ensinanza do alemán e do francés; como tamén acontecería en Francia, onde asemade se incluíu o estudio da Historia moderna, como estudio das civilizacións, chegando a fundarse nalgúns colexios de Humanidades cátedras de Física experimental, en tanto que á beira dos colexios de Gramática comezaban a nacer escolas especiais adicadas á ensinanza técnica (de comercio, agrícolas...) coa presenza de materias como as Matemáticas, o Debuxo, a Química, as Ciencias Naturais, a Correspondencia Comercial, ou a Contabilidade, segundo a especialización do Centro, e escolas especiais militares e navais co fin de prepara-los futuros oficiais de cada exército, ademais das escolas de hidrografía para o servizo da mariña mer-

14 Gil Fernández, *Panorama social del humanismo español*, Madrid, Tecnos, 1997, 2ª ed., pp. 179-180.

cante¹⁵. Eran as ensinanzas de Gramática, de todos modos, as que xeralmente había que realizar con vistas a un posible acceso ás Universidades, comezando case sempre aquí na Facultade de Artes, con estudos propedéuticos para os que quixesen incorporarse posteriormente ós estudos das Facultades de Teoloxía e de Medicina, e mesmo recomendables para aqueles que quixesen realizar estudos de Leis ou de Dereito Canónico.

O ciclo de Artes, de ordinario de carácter trienal, permitía obter o Bacharelato de Artes, ou mesmo a Licenciatura ou a Mestría logo de polo menos seis meses máis de estudos, concentrándose o seu currículo nas materias de Lóxica, Metafísica, Ética e Física, con predominancia dos textos e das orientacións aristotélicas e escolásticas¹⁶. Un ensino, pois, impartido en latín que repousaba sobre a autoridade dos textos e a memoria, que mereceu as críticas ilustradas, como as de Feixoo.

En canto á Metafísica, aquí abordábase a ontoloxía aristotélica (sobre o concepto de ser) e a teoloxía natural ou o ser como substancia espiritual (Deus, a alma), e só durante o século XVIII se

introducirá parcialmente a metafísica cartesiana. No curso de Física utilizábanse tamén os textos do Estagirita: os tratados de Física para o estudo da esencia e das propiedades xerais dos corpos naturais, *Do Ceo* para o coñecemento do Universo, *Da xeración e da corrupción* para o mundo terrestre, o *De Meteoros* para o dos fenómenos do Universo, e os *Da Alma* e *Das partes dos animais* con respecto á vida e ás sensacións. Era unha física que repousaba sobre tres principios (materia-forma-privación) e sobre catro elementos (terra, auga, lume e aire), que enfrontaba o mundo sublunar e o sideral e que recorría a explicacións formais e cualitativas. Unha física que progresivamente entraba en contradición coa tese heliocéntrica de Copérnico, coas constatacións de Galileo, coa astronomía de Kepler, coa idea do universo indefinido e a concepción mecanicista cartesiana, coa concepción atomista de Gassendi (*Syntagma philosophia*, 1650), ou coa física matemática e experimental newtoniana, obrigando a facer constantes reaxustes e transaccións entre as concepcións aristotélico-ptolomeicas e as conclusións derivadas da nova física inductiva e experimental (a

15 Escolas militares de Bruxelas e de Viena desde 1717 e 1718 respectivamente; Escola Militar de París desde 1751; e escolas de Gardas Mariñas de Brest e Toulous, entre outras.

16 O estudo da Lóxica atendía á práctica do razoamento correcto e adecuado; o da Metafísica á reflexión sobre o ser en si; o da Ética era o espazo de reflexión sobre os comportamentos xustos, mentres que a Física atendía ó estudo das Matemáticas, da Xeometría e dos corpos naturais.

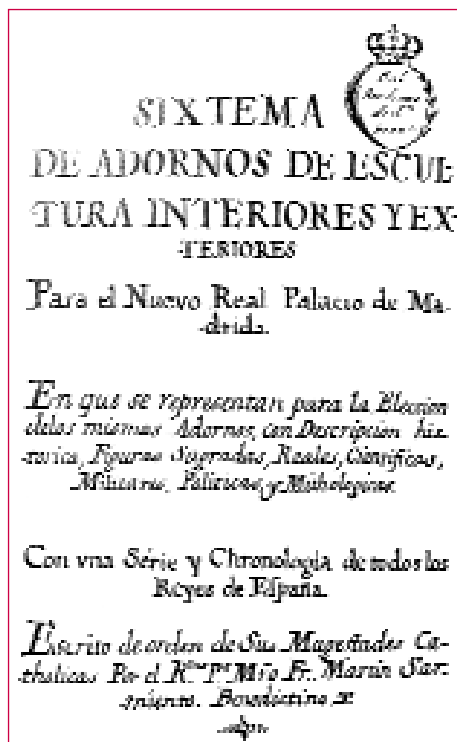
Para o estudo da Lóxica seguíanse os textos aristotélicos: o *Organon*, os *Tópica* e os *Primeiros e Segundos Analíticos* (que permitían erixir a demostración xeométrica como modelo), as *Categorías*, e o tratado *De interpretación*; só na segunda metade do século XVIII sería posible en diversos países europeos o estudo ordinario dos textos de Descartes, Arnauld e Nicole, ou do *Ensaio sobre o entendemento humano* de Locke.

Mecánica, a Hidrostática, a Óptica...) e de campos como as Ciencias da Terra e a Anatomía.

Algo similar acontecía nas demais facultades¹⁷. Os seus respectivos *currícula* víronse confrontados crecentemente cos novos saberes e modelos de pensamento ó longo do século XVIII: na Teoloxía cunha orientación cada vez máis biblista e positiva e menos escolástica; na Medicina os estudos de Harvey, de Malphigi... a cirurxía e a nova farmacopea química, tamén revelaron as deficiencias e falsidades das doutrinas médicas tradicionais asentadas en Hipócrates, Aristóteles, Galeno e Avicena; e no campo xurídico, o estudo do tradicional Código de Xustiniano cos seus diversos tratados, debeu complementarse co novo dereito real e as novas perspectivas abertas nos campos do Dereito natural e do Dereito internacional.

3. A CONGREGACIÓN BIEITA COMO CONTEXTO FORMATIVO PRÓXIMO DE MARTÍN SARMIENTO

Martín Sarmiento, logo de realiza-la formación escolar e gramatical na cidade de Pontevedra —previsiblemente cabo dos xesuítas—, incorpórase ó Mosteiro de San Martín en Madrid, desde onde é enviado ó mosteiro-universidade de Irache a estudar Artes, despois ó de Salamanca para



Portada do *Sistema de Adornos de Escultura Interiores y Exteriores*.

estudiar Teoloxía, sendo de seguido profesor de clases prácticas (pasante) de Artes no mosteiro de Eslonza, e finalmente profesor de Teoloxía nos de Celorio e Oviedo, denantes de retornar como profesor de Casos (Teoloxía Moral) ó seu mosteiro de San Martín en Madrid. Aconteceu todo isto nos primeiros anos do século XVIII e xa en

¹⁷ Sobre a cuestión, pódese ver A. Costa Rico, "O mundo universitario na España do Antigo Réxime", en R. Álvarez e D. Vilavedra (eds.), *Cinguidos por unha arela común. Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2000, 2ª T., pp. 1159-1172.

1729 escribiría Sarmiento sobre algunhas reformas no plano de estudos dos novicios bieitos, aunque non sería ata 1743 —con 48 anos de idade— cando Sarmiento deixa entrever cabalmente o seu pensamento reformador e aberto á Ilustración, tanto a través das críticas que dirixe ó estado do ensino como das propostas que formula.

A este respecto, hai que salientar que a tradición cultural bieita hispana non era innovadora, aínda que se tornou aperturista ó longo do século XVIII, sendo quizais isto o que fixo posible, de modo dialéctico, que se xerara o ámbito de debate preciso para que figuras como Feixoo e Sarmiento puidesen desenvolver as súas posicións favorecedoras da irrupción da Ilustración hispana, realizándoo ademais nun clima monástico acolledor.

Aí é onde cabería falar da influencia francesa da Congregación parisiense de San Mauro, quizais tamén influenciada, á súa volta, esta Congregación Bieita por algúns dos ecos do intenso traballo teolóxico e educativo dos Xansenistas e dos máis elitistas Oratorianos.

Quizais o lector se poderá interrogar sobre o porqué dos diversos mosteiros percorridos por Sarmiento na súa etapa formativa (como xa lle pasara tamén a Feixoo, que de Samos pasou a Lérez, a Salamanca, e logo a Eslonza, a Lérez e a Poio, ata fixarse como profesor en Oviedo). Isto invítanos a indicar algúns elementos sobre os procedementos e instrumentos formativos dos

bieitos da Congregación de San Bieito de Valladolid.

Para a formación dos mozos existían nas máis importantes badías bieitas —de modo similar ás demais ordes relixiosas— diversas escolas de Artes e Teoloxía (Valladolid, Oña, San Millán, Sahagún, Santiago...) confirmadas polas Constitucións da Congregación de 1533, funcionando a de Sahagún con carácter de estudio universitario (recoñecido polo Papa en 1348) ata que se trasladou ó Colexio de Artes do mosteiro de Irache en 1605. Ademais, para a formación superior dos profesores de cada Casa xa en 1504 unha bula papal constituía o mosteiro de San Vicente de Salamanca como Colexio Xeral da Congregación, agregado á Universidade.

Ó longo do século XVI constituíronse diversos Colexios da Congregación. Desde 1539, Eslonza e Espinareda para León; Lérez e Poio para Galicia; Celorio e Obona para Asturias e Irache para Navarra e a Rioxa. Desde 1611 quedaron fixados como segue: catro colexios de Artes (Irache, Ribas de Sil, Samos e Eslonza), tres de Teoloxía (Salamanca, Oviedo e Irache) e un colexio de pasantes, para a formación de confesores e profesores (Poio). Algunha modificación se rexistraría segundo as Constitucións de 1671 e 1706: Irache, Ribas de Sil, Espinareda e Celorio serían os colexios de Artes, e Irache, Oviedo, Salamanca e Poio de Teoloxía, pasando a Colexio de pasantes teólogos o mosteiro de Eslonza, ás beiras de León, realizándose en tódolos casos períodos trienais de formación. Hai

que sinalar que desde o Capítulo Xeral celebrado en 1661 se aprobou a creación dun novo Colexio de Artes en Lérez e outro en Obona (Asturias)¹⁸. Cada colexio supoñía a existencia de 12 novicios alumnos (en Artes, e 20 en San Vicente de Salamanca, en Teoloxía) e un mínimo de tres profesores: un rexente, un lector e un pasante. Os mellores alumnos de Artes, realizaban estudos colexiais de Teoloxía, e os mellores de entre estes eran enviados ó Colexio de Pasantes, podendo graduarse nas Universidades (en Artes ou en Teoloxía) con permiso do Prior Xeral, logo de ter impartido clases nos colexios bieitos cando menos durante tres anos ou de ter predicado por un tempo de seis anos. Hai que sinalar tamén que se consagraban oito horas diarias ó estudio: varias de clases, varias de estudio individual e unha diaria de conclusión xeral e de repaso, agrupándose tódolos alumnos no mesmo grupo, polo que os novos alumnos nun determinado colexio só se rexistraban cada tres anos.

Nun clima propicio á formación chegaba ó Xeneralato da Congregación o galego Fr. Xosé Balboa en 1757, que acentuou a preocupación formativa (baixo o modelo de San Mauro), recomendando a lectura, o estudio, a compra de libros, a selección cultural dos

candidatos ó hábito, e o estudio diplomático e a catalogación dos arquivos monásticos (sobre o que tiñan responsabilidades, desde 1729, os Freires Sarmiento e Mecolaeta)¹⁹.

Anos máis tarde, como consecuencia das reformas de estudos universitarios (Carlos III, 1771) da Facultade de Teoloxía, que ampliaba as cátedras que cursar e os anos de estudio, os bieitos víronse obrigados a agrupar en Irache o anterior colexio de pasantes de Eslonza para chegar a dispoñer das oito cátedras de Teoloxía precisas, sendo trasladados a Eslonza os Estudos de Artes que estaban en Irache. Posteriormente, o Capítulo Xeral de 1793 encargará un novo plano de estudos a unha Comisión, da que formaba parte o galego Veremundo Arias Teixeira (*Nuevo arreglo de Estudios para la Congregación de San Benito de España*), reducíndose os Colexios de Artes a Oviedo e Poio e os de Teoloxía a Salamanca (3 cursos) e a Eslonza (un curso da formación teolóxica, mediante o colexio de pasantes), mentres que Irache sería un colexio de linguas orientais (hebreo e grego, durante dous anos, e mesmo árabe para os máis adiantados) e de perfeccionamento na oratoria.

Agora o debate entre a Escolástica e as Luces xa se producira e evidenciá-

18 E. Zaragoza Pascual, *Los Generales de la Congregación de San Benito de Valladolid*, Abadía de Silos, T. IV (1613-1701), 1982, pp. 245-6. Quizais sexa de interese sinalar que tamén os cistercienses dispuxeron de diversos colexios da súa congregación. En Galicia estaban nos mosteiros de Meira e Montederramo os de Artes ou Filosofía, e en Acibeiro e Xunqueira de Espadañedo os de Teoloxía Moral.

19 E. Zaragoza Pascual, *Los Generales de la Congregación...*, op. cit., T. V, 1984, pp. 168-169.

base a introducción de novos saberes: a Filosofía moderna, a través do texto de Física aperturista do Padre Jacquier, a Xeografía, a Cronoloxía e a Aritmética, así como a Historia Eclesiástica xunto a outras materias propias dunha teoloxía positiva, ademais da formación impartida en campos como a Retórica, a Literatura Clásica, a Oratoria Sagrada, ou a Paleografía²⁰.

Entre tanto, e alén dos colexios de Gramática e das universidades existentes en toda a xeografía hispana, tamén aquí, sobre todo desde o reinado de Fernando VI, se foran creando academias e sociedades científicas, ademais de diversos colexios militares (artillería, mariña, cabalería...) e técnicos que ían mudando o panorama cultural e educativo desde as perspectivas da Ilustración.

Este foi o contexto formativo e cultural no que Martín Sarmiento desenvolveu as súas preocupacións críticas e propositivas sobre o ensino, expresadas en diversos escritos.

4. MARTÍN SARMIENTO: O CORPUS DOS ESCRITOS DE EDUCACIÓN

Dado o carácter manuscrito da maior parte dos textos de Sarmiento, a súa dispersión e o coñecemento non

suficientemente preciso durante bastante tempo das tres copias de conxunto (Medina Sidonia, Dávila, Los Heros)²¹, non foi doado marcar con concreción aquilo que podería ou debería ser considerado o corpus dos escritos pedagóxicos de Sarmiento.

Tendo en conta o anterior, como así as contribucións feitas por M^a Ángeles Galino, M^a Ángeles Filgueira, Sánchez Cantón e X. L. Pensado, e unha vez revisado o que escribimos en 1995 con ocasión do Congreso Sarmiento organizado polo Consello da Cultura Galega, podemos establece-lo seguinte *Corpus*, aludindo á data certa ou máis probable de escritura de cada documento:

(1) 1743. *Reflexiones literarias para (formar) una Biblioteca Real*.

Texto publicado no *Semanario Erudito* de Valladares de Sotomayor (Madrid, 1789, T. XXI, e que neste ano de 2002 reeditaré o Consello da Cultura Galega con introducción de José Sánchez Puerto²². O texto contén abondosas e notables consideracións sobre o que puidese ser unha nova Educación Secundaria, configurada por seminarios, bibliotecas e centros técnicos. *Vid.* Sánchez Cantón, *Cuadernos de Estudios Galegos*, 1972, pp. 44-64.

(2) 1752. *Privilegios góticos del rey Ordoño II concedidos al monasterio de*

20 E. Zaragoza Pascual, *Los Generales de la Congregación...*, *op. cit.*, T. V., 1985, pp. 262-263.

21 *Vid.* A. Costa Rico e M^a Álvarez Lires, *El Ilustrado Fr. Martín Sarmiento (1695-1772)*, *op. cit.*, Madrid, 2002, en prensa.

22 Non indicamos no presente traballo diversas incidencias de aparato crítico e erudito, alén dos criterios básicos de identificación. Estas consideracións poden ser examinadas no noso traballo, en colaboración, sobre o ilustrado Martín Sarmiento. *Vid.* nota 21.

Samos. Reflexiones sobre archivos y otros asuntos.

Fálase aquí detidamente de cuestións educativas, incluíndo referencias considerables sobre a formación deseñable de júniros e novicios dos mosteiros bieitos.

Sobre unha das copias do manuscrito fixo unha parcial transcripción de textos M^a A. Galino no seu libro *Tres hombres y un problema...*, op. cit., pp. 327-398, baixo o título “Fragmentos varios sobre educación”.

(3) 1764. *Digresión sobre la educación de la Juventud Española, desterrando el estudio de memoria y a la letra, y el castigo que son los dos protectores de la ignorancia y el odio a las letras.*

É un título facticio derivado do contexto en que se encontra. É un treito denso e bastante continuado do texto manuscrito de Sarmiento que el titulou *Obra de 660 pliegos* (entre os parágrafos 4351 e 4469). Tamén no mesmo lugar en parágrafos non continuados, que van entre o 6132 e o 6632, se estende Sarmiento en particular sobre a ensinanza da Aritmética e da Xeometría e sobre outras cuestións de Historia Natural.

A *Digresión...* foi motivo dalgunha atención por parte de Antolín López Peláez, en 1901, de Juan del Álamo, en 1931, e de M^a A. Galino que a transcribiu no seu *Tres hombres y un problema...* (pp. 281-324) baixo o título *La educación de los niños*. Foi o profesor Pensado quen restituíu a procedencia textual de tal escrito e a súa titulación como *Digresión...* Como tal e con revisión do texto

publicámola A. Costa Rico e M^a Álvarez Lires, en *El ilustrado Martín Sarmiento...*, op. cit., en prensa, 2002.

(4) 1766. *Elementos etimológicos según el método de Euclides.*

Un texto que contén moitas consideracións filolóxicas, lingüísticas e educativas, editado por X. L. Pensado recentemente na Fundación Barrié de la Maza (A Coruña, 1998), con riqueza de aparato crítico e erudito.

(5) 1768. *Tratado de la educación de la juventud.*

O texto, que é case o único documento extenso sarmentiano adicado fundamentalmente ós asuntos educativos, coñeceu unha edición no *Semanario Erudito* en 1789 e unha nova e coitada desde o punto de vista lingüístico e de establecemento do texto a cargo de X. L. Pensado, *La educación de la Juventud de Fr. Martín Sarmiento* (Xunta de Galicia, 1984); neste ano 2002 aparecerá unha nova edición crítica, con atención ós aspectos pedagóxicos, preparada por Costa Rico e Álvarez Lires.

(6) 1769. *Onomástico Etimológico latín-gallego de los nombres de lugares, apellidos y frutos de Galicia.*

O texto no que sobreabundan os asuntos educativos, moi centrados na problemática educativa de Galicia, foi coitadosamente editado por X. L. Pensado (*Onomástico Etimológico de la lengua gallega*) na Fundación Barrié (A Coruña, 1999, 2 vols.).

(7) 1769. *Sobre el método de estudios de San Isidro de Madrid.*



Portada do *Onomástico Etimológico...* na edición de J. L. Pensado.

Un conxunto de consideracións de Sarmiento arredor da reordenación de estudos do que cos xesuítas fora o Colexio Imperial de Madrid, ata 1767, e que agora recibía o nome de Colexio de San Isidro. O texto foi editado por J. Santos Puerto, en *Cuadernos del Siglo XVIII*, núm. 6-7 (1998), pp. 207-238.

(8) 1770. *Discurso apologético por el arte de rastrear las más oportunas etimologías de las lenguas vulgares.*

O texto avanza sobre outros anteriores en relación coa conveniencia metodolóxica do estudo das linguas mediante onomásticos, que reúnen os vocábulos non a través dun sistema alfabético como os dicionarios, senón pola súa concordancia na raíz etimolóxica, aspecto ó que Sarmiento lle concedía particular importancia para a didáctica lingüística. Foi editado por X. L. Pensado en *Elementos etimológicos según el método de Euclides, op. cit.*

E aínda poderíamos engadi-la *Carta a su hermano Xavier sobre la educación de Alonsoño* de 1758, transcrita e publicada por X. L. Pensado en *La educación de la juventud (op. cit., 1984)*.

Este é o corpus que agora se establece e que trata de depurar ordenacións anteriores²³. Nestes escritos abórdanse, directa ou colateralmente, cuestións relacionadas coa educación dos nenos e dos adolescentes desde o intre do seu nacemento e primeira crianza, ata un período que podería sobarda-los vinte anos de idade.

A miúdo escribe Sarmiento reclamado por un estado de cousas e unhas prácticas educativas que en absoluto comparte. Quere corrixir erros e mostrar un método para unha máis racional educación: nada de estudar de memoria e ó pé da letra, senón de sentido e comprensión. Preocúpanlle, particularmente, a formación dos mozos que se incorporaban ás Casas

²³ O amplo traballo realizado por M^a A. Galino en 1953 e a monografía preparada posteriormente por M^a Ángeles Filgueira sobre a cuestión conteñen algunhas imprecisións e limitacións, ligadas á propia dificultade do coñecemento da *opera omnia* de Fr. Martín Sarmiento.

Bieitas, as carencias culturais que observa entre os monxes, a mala metodoloxía na ensinanza da xuventude, e a pésima educación recibida polos nenos e mozos galegos por estudar unha lingua que ignoraban (o latín), a través doutra que descoñecían (o castelán), en lugar de facelo a través do galego, onde teñen os principais fundamentos para entender con máis facilidade o latín, como escribía en 1769.

5. ARGUMENTOS E POSICIÓNS PEDAGÓXICAS

Revisando o conxunto dos seus escritos sobre educación é posible reconstruír unha orde de ideas que aparecen constantemente, anque con diversas modulacións e intensidade no seu modo de expresión, e isto é o que procuraremos amosar.

5.1. A CRÍTICA Á EDUCACIÓN TRADICIONAL

Sarmiento denuncia repetidamente a educación que recibía a xuventude española: abstracta, especulativa, intelectualista e dogmática; memorista e disciplinaria; unha educación realizada por profesores autoritarios e pésimos didactas.

Dicíao, en particular, con respecto ó mal ensino do latín e ó inadecuado ensino de conceptos escolásticos abstractos sen referente sensitivo. Neste

caso, dirá que a infancia —nun senso amplo— non era momento para “combinar obxectos puramente intelectuais, nin para colocalos ante un fantástico teatro de obxectos abstractos e puramente intelectuais”, ou ante un mundo imaxinario de especulacións, conformado por substancias incorpóreas, entes de razón. Polo mesmo, protesta ante o raciocinio siloxístico e as discusións e disputas propias da metodoloxía universitaria, expresando: “nas Universidades todo se disputa, sendo que as ciencias contenciosas non serven para nada, converténdose, por iso, en Escolas de vicios e ociosidades”. Dicíao porque os escolares ó non teren unha adecuada formación literaria previa non podían comprender as voces usadas ou non concordaban nos seus significados, dada a súa abstracción e irrealidade e criticaba por iso tanto a presenza de voces de lóxica e de metafísica en libros de texto tan habituais como a *Arte* de Nebrixa, como a mala didáctica dos profesores gramáticos (moitos deles cualificados como “cómities de galeras”), contraponendo ó anterior unha ensinanza realista —intuitiva— que parte sempre dos obxectos concretos, en particular, os relacionados coa diversa e riquísima historia natural.

Xa en 1752²⁴, como exemplo do expresado, escribira:

24 As referencias a textos sarmientanos imos realízalas mediante acrónimos acompañados de ordinario do número de parágrafo, segundo o Corpus establecido, do seguinte modo: *Tratado de Educación da Xuventude* (T.E.X.), *Digresión sobre a educación da Xuventude...* (DIG.), *Outras digresións sobre Educación, presentes en diversos lugares da Obra de 660 pliegos* (DIGb.), *Privilexios Góticos do rei Ordoño* (P.O.), *Discurso apologetico por el arte de rastrear...*

A afección ós libros xamais nacerá de estudar parágrafos de memoria, senón de entendelos ben, sen facer aprecio das palabras formais coas que os formou o escritor. Non se debe suxeita-lo home ás palabras formais doutro, senón ós conceptos e noticias que subministrase. E aquí se apalpa en qué consiste a repugnancia que os rapaces teñen a estudar de memoria, sendo así que todos son naturalmente amigos e curiosos de saber. Se un mozo entende un teorema de Euclides e penetra a demostración, ¿para que precisa estudar de memoria todo o contexto á letra e estraga-lo tempo nesta superfluidade? (P.O., 67)²⁵.

A mesma reflexión se poderá facer falando do estudio da Cosmografía, da Astronomía, da Física e doutras ciencias máis enredosas. Canto máis enredosas, máis se debe cultivar-lo entendemento, e pouco ou nada a memoria. Entendámonos. Non me opoño ó cultivo da memoria, que resulta de ler, reler, entender e continuar na lectura de bos libros. Opóñome si ó cultivo da memoria que o erro común fai consistir en estudar de memoria e á letra molestos períodos que non se entenden. Ese cultivo é falaz e mesmo pernicioso. Ese cultivo, con xusta causa, aborréceno os nenos, e engadido ó sempre inminente temor ós azoutes e a outros castigos bárbaros, son a verdadeira orixe de que os nenos aborrezan o estudio (P.O., 69).

É inútil e aínda fútil —di noutro lugar— estudar de memoria so pretexto de exercita-la memoria e de falar en

público: “O que eu discorro tamén é que estudar de memoria foi invención dos pedagogos ou dos pedantes, para atormenta-los seus pupilos. Se non lles saben ensinar doutro modo que aprendan outro oficio ou vaian a esfarelar terróns” (O.E., 233), di Sarmiento a este respecto: “O primeiro coidado na educación da xuventude debe poñerse en buscar a quen con acerto e ciencia lle poida poñe-los primeiros rudimentos e principios” (O.E., 278).

Arredor destas críticas denunciaba tamén Sarmiento outros atropelos: a mala educación dos nenos pequenos, a masificación das aulas, o abuso de amas e de preceptores de educación para obvia-la desatención dos pais acomodados, a falta de recoñecemento das aptitudes individuais de cara ó estudio, ou a práctica dos exames de pureza de sangue, ó tempo de trazar principios para un novo modelo educativo.

5.2. TEORÍA DO COÑECEMENTO E PRINCIPIOS DE APRENDIZAXE

Todo home desexa saber e máis se lle vai custar pouco traballo. E todo neno é, naturalmente, curioso de saber” (P.O., 11) [...] todos fomos nenos, e creo que os nosos principios de racionalidade se manifestan no innato apetito que os nenos teñen a ver e admirar obxectos novos, curiosos e espectables, e oír contos que as vellas e outros nenos lles contan. Non pensan entón en estilos,

(D.A.A.), *Onomástico Etimológico...* (O.E.), *Elementos Etimológicos según el método de Euclides* (E.E.), e *Reflexiones literarias para (formar) una Biblioteca Real* (R.L.B.R.). Tomaremos en consideración as edicións textuais feitas, en cada caso, por J. L. Pensado, por M^a A. Galino e por nós mesmos, en colaboración con M^a A. Lires.

²⁵ As traducións ó galego dos textos de Frei Martín Sarmiento son responsabilidade do autor do presente estudio.

nin en elocuencias, nin en retóricas. Falan naturalmente e con gracia, e non poucos con agudeza. O desexo de enredar, de xoga-los xogos do seu tempo, de non estar quedos, e aínda de cantar, non tanto procede de ser racionais, canto de ser sentidos [...]. (DIGb., 16).

Son ilustrativos os anteriores textos do pensamento de Sarmiento en relación co que podemos considerar como a súa teoría do coñecemento, unha teoría —no seu caso— de marcada influencia empirista e lockiana, con algún arrecendo roussonian, observable, por exemplo, no que expresa no seu *Tratado da Educación da Xuventude*: “todo home é naturalmente ben disposto se nel lle deixan obrar á natureza”.

Sobre as anteriores bases, sostiña que para ensinarlles ós nenos había que exercitar neles os sentidos exteriores, en tanto que a través destes era posible acceder ó coñecemento das cousas, podendo así entende-la verdadeira significación das voces, e asema-de fecunda-la memoria con cousas reais, exercitándoa con cousas útiles, interesantes e instructivas. Ademais, Sarmiento parte da constatación empírica da necesaria coordinación de informacións parciais para adquirir coñecementos, e isto é moito máis doado se as informacións se refiren a obxectos visibles (palpados, gustados...), o que nos permite falar sobre os seus atributos.

Desde este fundamento, todo neno cando chega á escola leva canda el bases informativas e formativas que os profesores deberan considerar, aproveitar e desenvolver favorecendo a

natural curiosidade infantil, a lóxica natural, o estudio significativo e a heurística infantil, a través da gradación no estudio desde a concreción inductiva, da creación dun clima de confianza para o estudio, e do uso da lingua propia e natural, sabendo que “a idade da infancia é a máis propia para recibirlas máis puras sementes da verdade e das ciencias” (T.E.X., 6).

Sarmiento partindo, pois, da sinalada teoría do coñecemento e da súa concepción educativa realista, aínda que non constrúe unha acabada teoría educativa, chega a delinear con claridade e continuidade nos seus escritos un conxunto de principios pedagóxicos, que pertencen de cheo ó ideario pedagógico da Ilustración:

—Favorece-la aprendizaxe natural e o natural desexo de saber, nun clima de confianza,

—unha aprendizaxe empirista e significativa,

—favorece-lo desenvolvemento da linguaxe infantil e da memoria natural,

—levar a cabo procesos de ensino-aprendizaxe, a partir da lingua ambiental,

—realizar unha ensinanza demostrativa e mediante procesos de graduación didáctica.

Principios que Sarmiento puxo de relevo en textos como os seguintes:

A ensinanza dos nenos debe comezar pola ensinanza das voces, sinalándolles co dedo as cousas visibles

significadas [...] os obxectos que o rodean máis de preto, dándolle-lo nome vulgar, en voz alta, repetíndoo dúas ou tres veces e que o neno repita, coa xusta pronunciación e con claridade [...] (T.E.X., 43).

Despois de que o neno se entregue xa á educación do titor ou mestre, o primeiro en que este pensará é en que o neno se fecunde dunha infinidade de voces, referidas a obxectos que se poidan sinalar co dedo, ó tempo de nomealos. Os primeiros nomes que o neno tomará de memoria haberán de se-los nomes das cousas visibles que Deus creou. En segundo lugar os nomes das cousas visibles que fabricaron os homes. O home consta de corpo *visible* e de alma *invisible*, e inmaterial e espiritual. O que só sabe os nomes das cousas visibles que Deus creou non pasará xamais de semidouto (T.E.X., 44).

¿Non sería máis útil que o tempo que gastan en estudar de memoria, o gastasen en recoller máis e máis voces da súa lingua nativa? Para proceder con método é do caso dividir por *clases* as *voces*. A 1ª debe ser dos mixtos da Historia Natural, en tódolos seus reinos. Débense recolle-los nomes de tódolos animais do país; os nomes de tódalas aves; de tódolos peixes; de tódolos mariscos; de tódolos insectos e viventes. 2ª de tódolos vexetais (*vegetables*); das árbores, arbustos, árbores froiteiras, plantas, herbas, gramineas, fungos. 3ª dos metais, minerais, fósiles, terras, pedras, e a iso se reducen os nomes dos ceos, estrelas e planetas, os dos elementos e meteoros visibles (T.E.X., 50).

Os segundos nomes que os nenos deberán aprender só de oídas son os que significan cousas, que non son naturais senón *artificiais* e como obras dos homes. O modo de sabelas en breve redúcese a que o mes-

tre, que lle ha de ensinar de viva voz ó neno, saiba tódalas voces da lingua nativa, e que lle vaia sinalando cada cousa de por si, xa natural, xa artificial; [...]. Mentres o neno estivese ocupado en coñecer-las cousas naturais e artificiais, e sabe-los seus nomes, non se debe ocupar con voces ou nomes de cousas invisibles, inmateriais e espirituais, que non se poden sinalar co dedo. Estas cousas ensináranse despois das naturais e das artificiais (T.E.X., 52).

¿Acaso, non escribiu Sarmiento con sabedoría didáctica? Por suposto que o fixo, a tal punto que ó día de hoxe segue achegando propostas que manteñen un gran vigor para o traballo da didáctica lingüística nas escolas galegas.

A este respecto, e co fin de enriquecer-la captación da teoría do coñecemento sarmentiana, aínda engadirémo-los seguintes dous textos:

Despois de que o neno penetre ben e comprenda o que se lle di con voces vulgarísimas, que xa sabe da súa lingua nativa, tempo lle queda para sabe-las correspondentes voces facultativas que, sendo máxicas de futuro, son de presente e para o neno uns terribles espantallos que retardan infinito a ensinanza. Tamén serven as voces facultativas, e que o neno non pode entender, para ocultalo mestre a súa ignorancia, pois tampouco polo común as entende senón cando máis como un papagaio. Cando os nenos se instrúen uns ós outros endexamais usan de voces facultativas estrañas, senón das voces que xa saben da súa lingua propia (DIGb., 18).

Se as primeiras impresións —que un neno recibe— se dirixen ó verdadeiro débense promover e auxiliar. Pero se se encamiñan ó falso é indis-

pensable enderezalas desde os seus principios. ¿Cómo?, ¿con novos asertos que por acaso puidesen ser máis falsos, falidos e falaces? Non, por certo. Terá que ser con asuntos evidentes cando o permita a materia. Con experimentos que vexan e apalpen. Con exemplos claros que os nenos entendan, e, sobre todo, sinalándolles co dedo as útiles consecuencias que, anque non estean aínda no primeiro folio para os nenos, se deducen non obstante con evidencia dos principios sinalados. Nisto consiste o Aquiles da ensinanza dos nenos (DIGb., 50).

5.3. UNHA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA E GRADUADA

Hai que comeza-lo ensino polas cousas visibles, significadas mediante voces: “Hai que ensinar antes —di— os obxectos concretos reais visibles e tódolos mixtos naturais do expectable e admirable teatro do mundo”, para seguir logo coas cousas artificiais visibles, os obxectos matemáticos de número, peso e medida e, por fin, as demais cousas espirituais, cos seus nomes vulgares que os escolares poderán aprender de múltiples modos.

Lograriase, así, o imprescindible dominio das voces, para logo ter unha mellor comprensión dos textos literarios á hora de realiza-los estudos de Gramática, e para poder falar con coñecemento da Historia Natural, da Botánica, da Física, da Xeografía e das Artes mecánicas, nos estudos de Artes.

E, ó caso, Sarmiento salienta a importancia dos paseos instructivos:

A isto debe atender moito o mestre que ha de ensinarlle ó neno a falar e

a ler, supoñendo que aínda é un cativo. Debe conducilo por tódalas paraxes en que hai abundancia de obxectos, para mostrarlle co dedo tódalas cousas máis principais, e chamalas polo seu nome en voz alta, para que o neno as tome de cabeza, sen estudar ren de memoria. De tal xeito, acharase o neno en poucos anos moi fecundado de todo xénero de voces da súa lingua nativa, que haberá de se-la chave para todo xénero de literatura (T.E.X., 100).

Isto é o que Sarmiento sostén facendo aquí nunha nidia apelación ó uso do galego na ensinanza en Galicia —como a lingua xeral que era— entre profesores e alumnos, propoñendo así unha galeguización que acadase a tódalas dimensións escolares “deterando la cruel y tirana barbarie de estudiar una lengua ignota por otra desconocida”, formando para tal efecto o profesorado coa capacitación oportuna e creando libros de texto en galego.

5.4. FORMACIÓN E CONDICIÓN DOS PROFESORES

Segundo Sarmiento, os mestres deberían ser auténticos doutores, pola súa formación, ademais de homes temerosos de Deus que educasen co seu exemplo de vida. Douts para ensinar, con capacidade didáctica e con madurez para acomodarse a todos e cada un dos discípulos, por todo o que en ningún caso serían de idade inferior ós 40 anos, como garantía de madurez intelectual e profesional, condición necesaria para poder realizar un esixente exercicio docente, de acordo cos principios sinalados na súa teoría do coñecemento.

Expresábo Sarmiento con reflexións do seguinte teor:

Debe ser un para todos e facerse un con cada un. Debe temperarse a rudeza dos curtos, a capacidade dos medianos e a penetración dos sobre-saíntes. Debe abrazar por empresa e gañalos a todos de modo que ningún dos seus discípulos deixe de saír apto, cando saíse da súa educación para algún exercicio útil e honesto que lle faga apetece-lo recollemento na súa cela ou con aplicación ós libros ou a algunha obra de mans ou a un e a outros (P.O., 184).

O mestre deberase acomodar ó discípulo, usando só das voces que o discípulo sabe e comprende [...]. Se no ensino se usa de voces facultativas e diversas das vulgares, nin o discípulo entenderá o que oe, e se cadra tampouco o mestre entenderá o que fala. Ensínese, pois, primeiro con voces vulgares; e logo de ben entendida a cousa dígaselle ó discípulo: a tal e tal voz vulgar corresponde tal e tal voz facultativa (O.E., 78).

O primeiro en que ha de pensa-lo mestre da xuventude non é en ostenta-la súa ciencia, erudición e verbosidade, senón en acomodarse ó que xa sabe o rapaz; nada lle dirá que non se deduza do que xa sabe e entende o discípulo. O célebre método que Euclides usa nos seus *Elementos Matemáticos* deberá imitalo todo mestre. Poño un exemplo. Ó explicar Euclides o segundo non se vale de cousas nin de voces que haxa que explicar no libro terceiro, e menos nos seguintes; cínguese unicamente ás voces e cousas que xa explicou no primeiro libro, e do cal debe supoñer xa informado ó discípulo que ha de estudar con método; todo sucede ó revés no ensino da xuventude e cométese a figura *Histeron Proteron*. Esto é, cando se toma

o último polo primeiro, ou ó contrario (DIG., 104).

Estou en que as cousas se tomaron ó revés: búscanse homes doutos para as Universidades e as Academias; e para lle ensinar á xuventude bótase man dun sancristán idiota ou dalgún “perifollo mentecato”. Debía se-lo contrario. Para ensinarlles ós nenos os primeiros elementos do saber, débese buscar a toda costa un home sabio, erudito e douto, pacífico e prudente, e que saiba acomodarse á tenra idade dos nenos: non con castigos e rigores, que os aterren e espiriten, e aínda enfurruñen, senón con afagos, cariños, premios e emulación: *ut pueris olim dant crustula blandi / doctores elementa velint ut discere prima*. Débense dispoñe-los nenos non para que, *velis nolis*, aprendan, senón para que queiran aprender (T.E.X., 24).

Unha vez máis, temos que afirmar-la corrección do pensamento sarmientiano, que, aquí, como noutros casos, enlaza coas mellores propostas da tradición histórica pedagóxica europea, desde o tempo de Quintiliano.

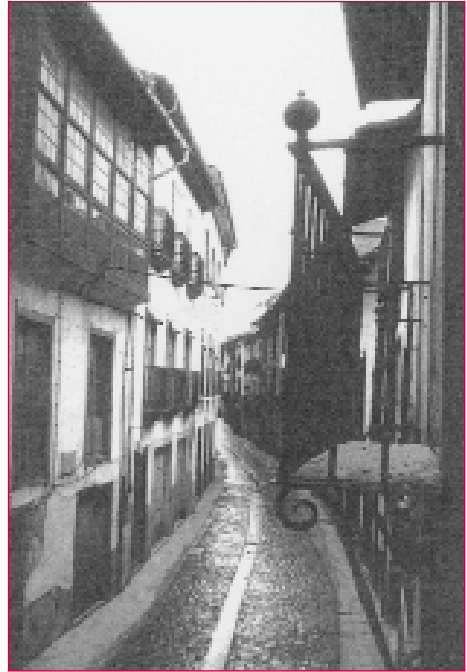
5.5. ENSINAR EN GALEGO

[...] pálpase a harmonía que teñen as tres linguas: latina, castelá e galega; e se ós nenos se lles sabe ensinar ben unha das tres, eu fio que se farán cargo das tres, en virtude dun bo *onomástico trilingüe*. ¿E cal lingua das tres se lles debe ensinar primeiro ós nenos? Eu digo que se son galegos, dicta a razón natural que deba se-la galega, que co leite mamaron, pois a latina é lingua morta para eles e a castelá élle forasteira e case bárbara na pronunciación. Os mesmos casteláns confesan que a lingua galega é moi doce e suavísima, en especial en boca de mulleres e de nenos, e é porque

aínda conserva moitos trazos e frases da lingua latina, a súa matriz e nai, e da cal é o máis nobre e entre-go dialecto (D.A.A., 141).

¡Canto cambiaron as cousas! O Padre Sarmiento manifesta repetidamente que os nenos e mozos galegos debían estudar en galego, por se-la lingua materna, ambiental e habitual do conxunto dos galegos e galegas, e por ser así o natural en tanto que, facendo desde modo, os nenos, en posesión dun amplo universo de voces asociadas ós seus significados, aprendidas de modo natural, poderían entrar nos ciclos de estudio e de elaboración conceptual cunha bagaxe cultural e lingüística precisa, ademais de valiosísima para o caso dos estudos gramaticais e dos posteriores relixiosos e universitarios.

Con esta consciencia, Sarmiento propón, pois, de seguido, a realización dun ensino en galego. Faino nos seus escritos e, cando é do caso, tamén nas cartas, como a que lle dirixe en 1758 ó seu irmán Francisco Xavier, a propósito da educación que debía seguir cos seus fillos —e sobriños de Sarmiento— Alonso e Matildiña, facéndolle notar ó seu irmán que era unha tiranía ensinalo latín en castelán, que non puxese os fillos a aprende-lo castelán e o latín mentres non dominasen ben o galego, e que este deberiano aprender ben mediante o dominio de voces galegas e dos seus significados, logrado a través da súa asociación coas cousas visibles, co auxilio dos sentidos exteriores; cousas que sempre que fose posible debían ser palpadas, olladas, gustadas e chei-



Rúa da Auga, de Vilafranca do Bierzo. No núm. 5 naceu Sarmiento o 9 de marzo de 1694.

radas, sendo por iso interesante a práctica dos paseos e a aprendizaxe en particular de voces da historia natural, sempre visibles.

Estudiando en galego, maior sería a motivación dos escolares, e racional a aprendizaxe, derivándose diso unha notable utilidade para eles mesmos e para a sociedade. Facer, en todo caso, como facían os portugueses, os italianos, os casteláns, os ingleses, os alemáns..., e por iso reclama Sarmiento e propón un ensino desde a cultura galega, con profesorado perfectamente coñecedor do galego e con libros esco-

lares e didácticos escritos en galego, cuestións que sería posible resolver, a través das decisións políticas: establecendo no Reino de Galicia mestres e catedráticos galegos, que ensinasen a lingua galega con extensión e propiedade, cun novo método “singular, natural, fácil, breve e científico”, non estudiando de memoria, senón “por vía de entretemento, xogo e conversación”, sinalándolles co dedo tódalas cousas visibles do país, e dándolle-las nomes galegos, que alí soubesen, ou os que usasen noutras zonas de Galicia” (O.E., 193).

Neste caso, os mesmos rapaces buscarían a porfía e traeríanlle ó mestre as cousas das que quixesen sabe-lo seu nome: froitas, froitos, grans, follas, flores, herbas, paxaros, insectos, peixes, cunchas, mariscos, etc. O mesmo se debería facer coas cousas artificiais, cos xogos e enredos [...] (O.E., 194).

Se por pedagogía galega puidesemos entender tanto a formulación dun pensamento e dunha teorización científica sobre os fenómenos da educación no marco contextual e cultural específico de Galicia, como o sinalamento das acaídas estratexias de intervención didáctica decorrentes da precitada teorización, entón poderíamos sinalalo P. Sarmiento como o iniciador histórico dunha tal construción teórica, podendo ser considerado por iso como o fundador da pedagogía galega.

5.6. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

Sostiña o noso autor que unha vez que o neno sabía falar e coñecía moitas

cousas naturais, xa podería comeza-la aprendizaxe da lectura, mediante deletreo e soletreo —do que hoxe discreparíamos—, anque, seguindo un alfabeto natural e unha didáctica conversacional, como nos seguintes termos se expresou:

[...] A conversa do mestre e do neno servirá de moito, para que o neno se vaia preparando; ata que o neno saiba xa ler ben, e entón lerá todo o contexto *ad literam*, a anacos; pouco importa que tal ou tal outro punto non o entenda ben; iso suplirao o mestre coa súa explicación, variando de palabras (T.E.X., 143).

Tamén coidando os propios inicios comezaría de seguida a aprendizaxe da escritura, a través do coñecemento das imaxes gráficas dos alfabetos, do emprego de divisións e agrupacións de letras maiúsculas, de imprenta e cursivas para exercitarse en todo tipo de letra, e do uso de letras para imitar e repasar, para habitua-lo pulso e a man.

Agora os alumnos poderían ler e escribir comprensivamente, coa axuda de onomásticos —preferibles— e de dicionarios, como se facía noutras nacións europeas, ata que os alumnos se convertesen en lectores con liberdade e sen esixencias externas.

Tamén Sarmiento se aproximou ó campo da ensinanza xeográfica en estreita ligazón co estudio da Historia Natural: os paseos recomendados para o coñecemento das cousas, foron tamén preconizados para o recoñecemento de lugares e accidentes xeográficos, co fin de realizar unha xeografía práctica e de poder comprende-los

mapas de todo tipo, antes de iniciarse na “xeografía especulativa” dos ceos. Unha vez máis, o empirismo está plenamente presente nas orientacións didácticas que Sarmiento propón, nuns momentos en que a ensinanza da Xeografía non gozaba da adecuada presenza na educación dos nenos e dos adolescentes.

Sen dúbida, á educación matemática e científico-experimental concedeulle Sarmiento unha particular transcendencia no proceso formativo, tanto polo seu valor específico para a construción dunha intelixencia racional, como polo seu papel de elo de unión entre os saberes concretos e os saberes abstractos. Sarmiento afirmaba en 1752 que os humanos son “naturalmente matemáticos”, debendo pois educarse matematicamente desde a Escola Primaria, seguindo un proceso matemático natural, asentado na demostración.

Así, o expresaba:

De xeito que os nenos e todos, todos son matemáticos naturais. E se a un deles se lle quere ensinar aritmética artificial é mester funda-lo ensino na aritmética natural. O mesmo digo da Xeometría, ou de calquera ciencia matemática artificial. Se o artificial non se funda no natural, non valerá ren, nin se poderá ensinar con fundamento sólido (1762).

Dixo Aristóteles que os rapaces poderían ser, naquela idade, matemáticos e xeómetras, pero aínda non sabios e prudentes. Pois para o segundo cómpre manexar obxectos invisibles, intelectuais e abstractos. E para o primeiro, obxectos sensíbeis e outros propios da imaxina-

ción ou fantasía. Para pasar do exercicio en obxectos dos sentidos externos ó dos obxectos das potencias intelectuais, é indispensable que o exercicio pase por un medio, pois hai distancia case infinita entre os obxectos mentais e entre os dos sentidos exteriores. Aristóteles supón que a Matemática e a Ciencia que dirixe para eses exercicios medios. E calquera dirá, canda el, que primeiro se ha de exercita-lo rapaz en algo de Matemática, antes de poñe-lo pé nas aulas de Filosofía escolástica ou Metafísica (P.O., 20).

Sobre esta base, preconizaba o ensino posterior de filosofía (“Hoxe é desprezable todo curso de Filosofía que non vén fundado sobre a Matemática”, escribira en 1752), da Física experimental e das demais ciencias e artes mecánicas ó servizo da utilidade científica:

Se houbese nas Casas algúns monxes curiosos que tivesen algún microscopio, telescopio, espello ustorio, vidro poliedro, prisma newtoniano, espello singular, etc., se algún tivese un barómetro, termómetro, higrómetro, fósforo, máquina pneumática, máquina eléctrica, péndulo, estoxo matemático, astrolabio, agulla de navegar, pedra imán ou algún singular reloxo de rodas ou de sol, etc.; se algún ten algunha especial máquina ou torno; algún instrumento ou artificio, etc.; todos estes obxectos debe procura-lo mestre que os seus discípulos os vexan e apalpen algún bocado de tempo e con algunha lixeira explicación [...] (P.O., 124).

5.7. UNHA NOVA EDUCACIÓN SECUNDARIA, PROFESIONAL E SUPERIOR

O que poderíamos denominar unha nova Educación Secundaria e Profesional, foi motivo de atención por

Sarmiento nun dos seus primeiros textos: as *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real*, de 1743.

En lugar do sobrecultivo de Escolas de Gramática, pensa que mellor será estender ós sectores populares a instrucción científica e técnica, indicando a este respecto:

Con moitos poetas, retóricos e músicos non se adiantará un paso nin na Agricultura, nin na Mariña, nin na Milicia, nin na Física, nin nas Matemáticas, nin na Historia Natural, nin na Medicina, nin nas artes mecánicas ou servís, para as fábricas e o Comercio.

[...]

Falta que na Física Experimental, nas Matemáticas e en tódalas artes servís se escriban moitos libros en castelán, para que todo xénero de xentes teña libros da súa profesión.

Preconizaba a existencia de bibliotecas, de xardíns botánicos e de seminarios de artes mecánicas e matemáticas, adaptados ó medio, e onde se puidesen aprender ensinanzas prácticas, extremos estes sobre os que indicaba:

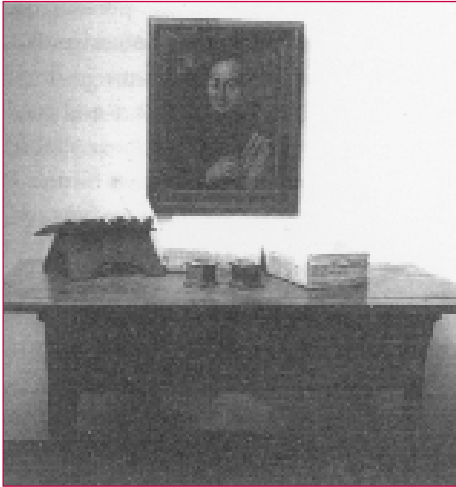
Se en cada lugar dos que pasan de 600 ou 700 veciños houberse unha biblioteca pública que diariamente lle fose patente a todo o mundo, empregárase moito [...]. E para que a república literaria española non só tivese grandes profesores nas ciencias e artes de pura especulación e curiosidade, senón tamén nas artes mecánicas e servís de práctica e utilidade segura, sería moi conveniente que neses mesmos lugares se fundasen tamén un xénero de Colexios ou Seminarios, para aproveitar en beneficio do público as habilidades de moitos rapaces orfos perdidos ou pobres.

Convirá pois que no Seminario dun lugar, se recollan nenos para aplicalos en tal arte, fábrica ou manufactura [...]. Nos lugares das mariñas os Seminarios deberán ser para promover a Náutica especulativa e práctica, a Cosmografía, a Hidrografía [...]. Nos lugares veciños ás prazas fortes, para a Xeometría e a Arquitectura militar [...]. Nos próximos ás ferrerías, mazos e minas, habíanse exercitalos nenos na Metalurxia [...] (R.L.B.R., fol. 324).

De modo similar, en relación cos estudos universitarios, difunde Martín Sarmiento o establecemento de cátedras de Historia Natural, de Matemáticas e de Ciencias Experimentais, así como a creación de Reais Academias de Artes e dunha Xunta Real de Literatos, ademais do establecemento de premios que favorecesen o estudo das novas ciencias.

5.8. OUTRAS PREOCUPACIÓNS: EDUCACIÓN FAMILIAR, EDUCACIÓN RELIXIOSA E MORAL, E ESTABLECIMENTO DE CRITERIOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR E PROFESIONAL

Non lle pasou desapercibida a Sarmiento a importancia da educación familiar. Fixo algunhas reflexións sobre a primeira educación dos máis cativos, deu consellos sobre a actuación que deberían levar a cabo as aias e aios —caso de que a educación correse por conta deles e non directamente dos pais e nais—, alertou sobre a pouca vantaxe de contratar —nas familias abastadas— preceptores estranxeiros, por descoñecedores, entre outros motivos, da lingua e dos obxectos primeiros, e mesmo reclamou unha constante implicación e responsabilización educativa de ámbos.



Mesa de traballo na cela do padre Sarmiento, no mosteiro de San Martín de Madrid.

los dous pais, dado que, ademais, Sarmiento se inclina pola fórmula da educación familiar fronte ó modelo escolar, cando menos durante as primeiras etapas. Decía a este respecto:

De modo que nos pais, tíos, irmáns, primos e parentes, se son algo literatos, e viven todos debaixo dun teito, temos un bo número de mestres interesados na boa educación dos nenos, ou un, ou dous, ou tres; e sen saír da casa, con este arbitrio, escusaranse moitos obstáculos que retardan a ensinanza fundamental (T.E.X., 16)

aludindo, entre eles, ós malos aios, ós estranxeiros, ós malos pedagogos ou a ter que ir a unha escola, onde nada se podería aprender dada a multitude de alumnos.

Como relixioso, referiuse así mesmo á educación relixiosa, aunque de

modo conciso, patentizando aquí un punto de vista fideísta. En pro da educación relixiosa chegaba a admiti-lo estudio de memoria para grava-las oracións básicas dos cristiáns e a aceptación dogmática das “verdades da fe”, e recomendaba a aproximación a tales verdades incorpóreas, a través do mundo visible nidiamente coñecido. Concedeulles tamén algunha atención ás cuestións de educación moral, responsabilizando os pais e os mestres de tal faceta, a través do seu propio exemplo de vida, facendo notar que as únicas situacións nas que sería lícito e adecuado o uso exemplar e comedido dos castigos serían aquelas referidas á conducta moral.

Noutra orde de consideracións, Sarmiento, como outros tratadistas hispanos anteriores, salientou a importancia de coñecer e distingui-las aptitudes dos escolares, coa intención de orientalos cara a perspectivas de superior estudio, ou cara a un horizonte laboral; facía notar que non deberían elixi-lo seu futuro os pais, que os nenos máis acomodados a situacións escolares disciplinarias podían non se-los máis intelixentes, e que con vistas á súa orientación deberían ser observadas as súas conductas e intereses non só a través das actividades de estudio, senón tamén, e con moita atención, a través de conversas e de actividades libres.

Sobre estes asuntos escribiu:

Meténdose os pais a repartir oficios e carreiras non pensan senón en particulares intereses, sen acordarse de conforma-lo oficio do xenio. Todo é

razón de estado, que é a mesma que a razón do desatino. (Isto que digo) débese aplicar ó desatino dos que confiren empregos políticos e eclesiásticos, pois como os pais violentan as inclinacións, esoutros trastornan as habilidades e méritos e así se ven tantas monstruosidades e tan malas consecuencias. Non son tan irracionais os nenos nas eleccións que fan doutros para facer tal papel en tal xogo ou diversión. Alí non xoga o interese, nin a razón de estado, senón o estado da inocencia (DIGb., 24).

Os rapaces vivos e enredadores xamais serán cartapacistas por natureza e repúgnalles selo por ambición a causa da súa sinxeleza e curta idade e de que non pensan nin aínda os levaron a pensar en premios nin conveniencias futuras. Estes, que por tódolos sinais son os máis aptos para os estudos se os saben levar, desbótanse ou porque son moi vivos, ou porque na falsa aprehensión dos seus mestres pasan por curtos porque non os ven marear no cartapacio (P.O., 177).

Os rapaces non tanto se han de discernir polo que estudian canto polo que discorren nas conversas sen estudio previo. A iso atenden os condiscípulos para a graduación de enxeños, non ó que marean máis ou menos estes ou os outros no cartapacio. Non se distinguen con preferencia os que levan ben e de memoria a lección dos que só a levan ben e *de sentido*. Son moitos os colexiais que levaban a lección de memoria e eran uns “troncos” para entendela *de sentido*. Ó contrario, o que a leva *de sentido* [...] dá sinais evidentes de que é máis apto para o estudio cós outros (P.O., 179).

Alén, de tódalas anteriores manifestacións aínda poderíamos anotar aquí e acolá outros indicios do modo

de pensar informado sobre os asuntos educativos, pero quizais quede aquí expresado todo o máis relevante.

6. SIGNIFICADO HISTÓRICO-PEDAGÓXICO

Martín Sarmiento non fixo das elaboracións pedagóxicas a cerna das súas preocupacións intelectuais, nin tampouco construíu unha obra teórico-práctica sistemática sobre os fenómenos educativos; pero, mesmo así, adicou abondosas e oportunas reflexións a estes asuntos, como acabamos de ver.

Aínda que non constrúe unha nidia teleoloxía educativa, chegou a trazar un programa considerable de propósitos e accións didácticas que desenvolver ó longo da Escola Primaria e do período que podería corresponder a unha Educación Secundaria.

É, quizais, o máis avanzado crítico hispano en canto á indicación dos males do ensino; unha indicación, por outra parte, severa, que case sempre nace das propias experiencias, e que se axusta á valoración historiográfica que hoxe aceptamos. Pero é tamén o tratadista máis innovador e acertado entre os hispanos, se nos referimos ó plano propositivo e se tomamos en consideración a literatura pedagóxica dos séculos XVII e XVIII, neste caso ata a fronteira de 1770.

Cómpre indicar que Sarmiento elabora as súas exposicións nun contexto de conflito cultural entre os dictados da mentalidade barroca e as novas

orientacións ilustradas, adoptando el unha clara inflexión ilustrada, desde a que aguilloa os modelos pedagóxicos escolástico e barroco e se distancia do modelo humanista-renacentista.

E anque a transcendencia das contribucións de Jovellanos e algúns outros, no campo educativo, é sen dúbida superior, tamén Sarmiento chegou a ter unha evidente importancia, e a este respecto Santos Puerto ten escrito que Sarmiento influenciou, con Feixoo e poucos máis, as primeiras reformas culturais do século XVIII en España, a través de figuras políticas como a de Campomanes, ou de notables personaxes como o Padre Rábago.

É do caso salientar que o conxunto das súas propostas pedagóxicas, excepción quizais feita das relativas ó tratamento educativo da lingua galega como lingua minorizada, poden ser inscritas no marco das orientacións pedagóxicas que pertencen ás correntes do realismo e do empirismo pedagóxico, que ten en Comenio e en Locke os máximos inspiradores. De igual modo, aquí e acolá, podemos apreciar nas posicións de Sarmiento os ecos dos xansenistas, de Fenelon (1681, *A educación das nenas*), anque a educación femi-

nina non ocupou a atención sarmentiana de modo explícito, de Ch. Rollin, e dos portugueses Martinho de Mendonça e Luis Antonio Verney, co seu *Verdadeiro método de estudar*, de 1746. ¿Influencia por mor das súas lecturas ou concomitancia, mercé ó espírito ilustrado asumido por Sarmiento? Creo que cadra falar mellor de concomitancia, e a este respecto é oportuno facer notar que na súa riquísima biblioteca, á altura de 1767, son moi poucos os autores pedagogos presentes, de non ser no caso das posicións de Locke, que son fundamentais para interpretar e valoralo pensamento pedagóxico de Sarmiento.

É sen par a súa reflexión a propósito da lingua e da cultura galega como enerxía nutricia dos procesos educativos. Con claridade intelectual e amor sinalou o qué se debería facer e cómo proceder co horizonte da normalización lingüística. Resulta o seu modo de pensar con importantes doses de orixinalidade, por canto que facía a defensa dunha lingua “sen Estado” e do seu uso no ensino. Creo que no substancial segue a ter razón. ¡Que o recoñecemento cara á súa figura e obra nos poida servir de compango neste noso incerto presente, no que tantos poderosos nos queren desconcertar!



Antón COSTA RICO: “Frei Martín Sarmiento. Escritos de Educación. Significado histórico-pedagóxico”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 41-68.

Resumo: Tense afirmado en distintas ocasións, e por distintos tratadistas, que Frei Martín Sarmiento foi tamén escritor de Pedagogía, pero dado o carácter manuscrito ata épocas recentes da maior parte dos seus textos e o propio carácter un algo disperso das materias por el abordadas, non ten

sido doado realizar unha presentación globalizadora e axustada da dimensión histórico-pedagóxica de Sarmiento. Realízase aquí e preséntase a un autor da Ilustración de marcado acento empirista e racionalista. Alguén fortemente influenciado por Comenio, por Fenelon, por Locke e moi posiblemente por Martinho de Mendouça e por Verney, que é ó tempo quen senta as bases dunha reflexión pedagóxica especificamente galega, atenta ó desenvolvemento da nosa identidade cultural e lingüística.

Palabras chave: Educación e Ilustración. Racionalismo pedagóxico. Realismo pedagóxico. Teoría do coñecemento. Aprendizaxe infantil. Profesorado. Educación en lingua galega.

Resumen: Se ha afirmado en distintas ocasiones y por distintos tratadistas que Fray Martín Sarmiento fue también escritor de Pedagogía, pero dado el carácter manuscrito hasta épocas recientes de la mayor parte de sus textos y el propio carácter un algo disperso de las materias por él abordadas, no ha sido fácil realizar una presentación globalizadora y ajustada de la dimensión histórico-pedagógica de Sarmiento. Se realiza aquí y se presenta a un autor de la Ilustración de marcado acento empirista y racionalista. Alguien fuertemente influenciado por Comenio, por Canelon, por Locke y muy posiblemente por Martinho de Mendoza y por Verney, que es a su vez quien sienta las bases de una reflexión pedagógica específicamente gallega, atenta al desarrollo de nuestra identidad cultural y lingüística.

Palabras clave: Educación e Ilustración. Racionalismo pedagóxico. Realismo pedagóxico. Teoría del conocimiento. Aprendizaje infantil. Profesorado. Educación en lengua gallega.

Summary: Several scholars have stated on different occasions that Fray Martín Sarmiento was also a pedagogy writer, but due to the manuscript condition of most of his texts until recently and to the somewhat disperse nature of the subjects he dealt with, it has not been easy to carry out a comprehensive presentation of Sarmiento's historico-pedagogical dimension. This presentation is done here at the same time as this Illustrated author, markedly empiricist and rationalist in tone, is introduced. He was strongly influenced by Comenio, by Canelon, by Locke, and possibly by Martinho de Mendoza and Verney, and he was responsible for laying the grounds of a specifically Galician pedagogical reflection which dealt with the development of our cultural and linguistic identity.

Key-words: Education and Illustration. Pedagogical Rationalism. Pedagogical Realism. Theory of knowledge. Children's learning. Teacher training. Galician language in education.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 22-02-2002.



LUIS BUÑUEL, EDUCADOR E PEDAGOGO

Pierre Furter*
 Université de Genève

A notable tese que acaba de publicar Mercè Ibarz en Prensas Universitarias de Zaragoza constitúe sen dúbida ningunha unha obra de referencia verbo da película *Las Hurdes*, dirixida por Buñuel en 1932-1933. Os esforzos da doutora Ibarz para obter unha documentación ás veces esquecida, a súa minuciosidade nos detalles da argumentación e maila calidade das súas análises serían de seguro merecedores de longos comentarios, aínda que a autora suscita ás veces polémicas nas que só os especialistas serían quen de terciar axeitadamente. En canto a nós —que nos situamos modestamente no contexto das Ciencias da Educación—, polo de agora non imos enfocar toda a amplitude dos méritos de Ibarz. Concentrarémonos unicamente en dúas perspectivas —que, por outra banda, aparecen insinuadas no texto da nosa colega— susceptibles de enriquecer os debates cos nosos compañeiros

educadores e pedagogos gracias á achega —certamente ben singular e inesperada— de Buñuel.

Por unha banda, a Buñuel, logo das súas dúas primeiras películas surrealistas, preocúpalle cada vez máis o desenvolvemento cultural do pobo español, sobre todo nos medios rurais. Por esta razón non lle son indiferentes os movementos intelectuais —desde a ILE ata o anarcosindicalismo— que queren renova-la problemática e as prácticas da formación no conxunto do país. Sen embargo, esta vaga renovadora —que comezara no nivel do Ensino Superior e logo no Secundario—, vaise estender pouco a pouco ós outros niveis do ensino e, sobre todo, vai xerar novos tipos de formación, incluídos os que, desde aquela, chamamos *animación sociocultural*, *educación de adultos* ou *agít-prop*. Polo demais, esta renovación educativa baixo a forma dun “pedagogoxismo” social¹ vai ir converténdose nun

*Profesor Emérito.

1 Histórica e teoricamente, a noción de “*pedagogoxismo*” social, por moi útil que sexa, suscita interpretacións ás veces ben diverxentes. Se se limita á *pedagogía social*, queda centrada no sistema educativo no que contribuiría á “formación social do individuo” (Quintana Cabanas, 1984). Expandiría progre-

envite sociopolítico central, cando inspire as políticas culturais da II República.

Certamente, a posición de Buñuel neste conxunto complexo conserva a súa singularidade, porque as súas contribucións —por diversas circunstancias e, sen dúbida ningunha, a causa do seu espírito irónico e hiper crítico— van quedar relativamente illadas e marxinaadas. Sen pretender nunca, como tantos outros, “se-lo educador” do que sexa, vai contribuír a prepara-lo terreo do que bastante máis tarde transformará as Misións Pedagóxicas en Misións Socioculturais, antes de metamorfoseárense en *agitprop* no contexto da Guerra Civil. En concreto, na cuestión tan actual da democracia cultural vai soste-las posicións radicais que o seu amigo Josep Renau defenderá obstinadamente a prol das relacións dialécticas que deberían existir entre a cultura popular, a difusión cultural e maila creación vangardista.

Nos tumultuosos anos que preceden —e preparan— a Guerra Civil varios artistas descubren que as formas de creación que escolleron son novamente cuestionadas en profundidade, por unha parte, por novas ideas que, *grosso modo*, poden ser agrupadas baixo a etiqueta da vangarda; e, por outra parte, pola introducción de medios e técnicas de expresión —se cadra máis importantes cás ideas— inéditos ou ata ese momento infrautilizados. ¿Non é certo que Manuel de Falla renova a ópera de cámara con *El retablo de Maese Pedro*, que Buñuel dirixiu en 1926 cando se interesaba polas posibilidades do teatro de marionetas?, ¿ou que Alberti, Dieste e Lorca revolucionan as regras da dramaturxia e lle devolven as súas credenciais ó repertorio do teatro de monicreques? ¿Ou que Gargallo esculpe co baleiro e contra o baleiro? Josep Renau transcende a arte tradicional do cartel e demostra coas súas fotomontaxes que a fotografía xa non se limita a

sivamente este obxectivo “pedagóxico”, por unha banda, no plano teórico, integrándose nas ciencias da educación; e, por outra banda, abrindo as institucións escolares a novas clientelas chamadas *extraescolares*. Nunha perspectiva máis “progresista”, o “pedagogismo” social inspiraríase nunha utopía político-social segundo a cal non pode haber un cambio social profundo sen a colaboración estreita co sistema educativo. De onde se deduce que este último debe, non só ter en conta o conxunto dos factores que condicionan o seu contexto, senón situa-lo contexto no centro das súas preocupacións. O cal equivale a excede-los límites dunha simple escolarización, socializándoa; a situa-los seus axentes principais —os ensinantes— ó servizo do desenvolvemento do territorio ó que pertencen; etc. Segundo esta representación da educación como un factor dinámico que pode ter un papel de motor do cambio social, un autor andaluz chegará mesmo a preconizar, en 1921... ¡unha “dictadura pedagóxica” (Blas Infante, 1989) para adianta-lo xurdimento dunha Andalucía autónoma! Con todo, é posible identificar formas aínda máis radicais que van desde a *agitprop* —verdadeira educación política popular que tivo un papel nada desprezable nos últimos anos da II República Española— ata a *enxeñería social*, unha concepción que imos atopar de novo na experiencia da planificación do derradeiro período do franquismo. Finalmente, no período da transición democrática preferiuse o concepto de *animación* ou de *animación sociocultural*, é dicir, “un modo de intervención nas situacións e nas relacións sociais que se volve necesario alí onde cambios particularmente rápidos e masivos desorganizan os sistemas de relacións e de comunicacións e esixen a construción dun novo sistema” (J. Rován).

coleccionar imaxes-recordo das vacacións. Sen esquecermos, evidentemente, a Picasso, que transcende a herdanza goyesca co *Guernica*. Nun contexto así —do que estes poucos exemplos non son máis có cabo do nobelo—, Buñuel toma conciencia de que o cinematógrafo xa non pode identificarse cun espectáculo de diversión (jou de desinformación!) que exhibe os *ninots* das fallas ou as peripecias dun rei dacabalo. Imaxes e representacións pintorescas que adornan os públicos, sobre todo burgueses e urbanos, e os inducen a comportárense como miróns.

A partir dese momento, farto destas actitudes de espectadores pasivos, Buñuel procurará, nas súas indagacións cinematográficas, provoca-lo público para rompe-la superficie das aparencias e ir ata o fondo das cousas; para transcende-la realidade inmediata e explora-la estrutura do real; e —¿por que non?— para atreverse de novo a soñar para imaxinar novas verdades. Desde aquela, a elaboración dunha película supón un esforzo “cerebral” na súa concepción e un dominio técnico de tódalas súas posibilidades, en resumo: a linguaxe cinematográfica debe acceder a un estilo e a un pensamento autónomos que reúnan os elementos indispensables para reeduca-lo espectador. Certamente, todo isto está lonxe de ser evidente, e de nada serve crear algo novo se o público non responde. E esta é a razón pola que Buñuel, cando aínda está de acordo con Dalí, propón unha pedagogía surrealista. Como mostra a doutora Ibarz, cremos que as

primicias desta sorprendente pedagogía xa aparecen claramente na súa película sobre Las Hurdes; por iso imos referirnos esencialmente a esta película, aínda que ás veces apoiaremos a nosa demostración en referencias a *Simón do deserto* e a *Viridiana*.

BUÑUEL, UN MISIONEIRO MARXINAL

A DEMOCRATIZACIÓN DA CULTURA

Cando as novas elites —formadas pola ILE ou baixo a súa influencia— accederon ós postos de responsabilidade da II República acabada de estrear, a súa preocupación pola precariedade das bases do novo réxime estaba ben xustificada. Os resultados das eleccións municipais que levaran o rei a abdicar amosaban notables diferencias rexionais; era patente que eran os medios urbanos os que sostiñan a República. O apoio á República fora relativamente escaso na “España profunda”, sobre todo rural. As elites republicanas convencéronse axiña de que era absolutamente necesario obter a adhesión daquela “outra” España se se quería “popularizar” a nova República. Daquela, as disparidades e as desigualdades entre o centro e as periferias, ou entre o medio urbano e o rural, fixéronse particularmente visibles no desenvolvemento da educación.

Así, a opinión pública foi duramente sacudida por unha serie de artigos que un xornalista, Bello Trompeta, publicou entre 1926 e 1929, nos que

narraba con profusión de detalles —tan pintorescos como aflictivos— as súas “viaxes polas escolas de provincias”. Partindo do principio de que a escola primaria é, ou debería ser, a institución escolar máis “popular”, é dicir, a máis próxima á vida cotiá dos administrados, a súa avaliación demostrou, en primeiro lugar, que as decisións do goberno só conduciran a resultados mediocres. E logo, que a escolarización “obligatoria” fora realizada de forma desigual nas zonas urbanas e nas rurais, de tal maneira que o sistema educativo aínda acentuara as diferencas entre o centro madrileño e as provincias periféricas, e agrandara as disparidades entre as rexións. A maiores, o desenvolvemento cultural dos grupos marxinais fora ignorado. Finalmente, Bello Trompeta denunciou as condicións intolerables nas que traballaban os ensinantes.

A conxunción explosiva entre esta constatación dos fracasos debidos en gran medida ás políticas anteriores e mailo desexo extremado de demostrar que as condicións xa estaban dadas para modifica-la situación, provocou no seo das novas elites da recente República unha verdadeira obsesión por “querer facelo todo o máis axiña posible”. Espallouse o slogan de “populariza-la cultura” (Cossio, 1966) gracias ó compromiso das elites ilustradas “hacia el pueblo”, o cal correspondía á imaxe “dunha nación” sabia pero inerte a causa da falta de atencións por parte do poder e dun “pobo” —é dicir, de “todos aqueles que non teñen acce-

so á cultura”— que se mantivera nun estado de barbarie. Tratábase, polo tanto, de reeduca-lo pobo “espertándoo do seu sono secular”. Para reintegralo á “civilización” contábase coa difusión das obras “clásicas” do patrimonio español e universal e co espallamento dunha cultura unitaria e nacional pola vía dunha ampliación da acción da rede escolar. Gracias a este perfeccionamento da difusión territorial da cultura, os institucionalistas pensaban poder asegurar, á vez, máis xustiza social, o aumento da comprensión “interclasista” e unha mellor integración de tódalas rexións.

¿É posible deducir desta dobre vontade de difusión territorial e de socialización que os institucionalistas defendían concepcións culturais e políticas que, por un lado, respectaban os principios do pluralismo cultural e, por outro, perseguían unha verdadeira democratización das prácticas culturais e educativas? En absoluto, xa que nin a descentralización —que levaría a admiti-lo principio dunha diversidade cultural e dun pluralismo das culturas minoritarias— nin a participación efectiva dos interesados —que transformaría os axentes populares en verdadeiros protagonistas dunha democracia cultural rexionalizada— lles parecían prioritarias. Alén do feito de que os institucionalistas fixeron o que puideron por minimiza-la amplitude das disparidades socioculturais no seo da nación, tamén ignoraron ou subestimaron as achegas das outras linguas “hispanicas” que consideraban “realidades resi-

duais” que desaparecerían necesariamente no crisol do castelán nacional e nacionalista. Non estaban dispostos a renunciar á tradicional política de integración nacional polas boas ou polas malas. De feito, aquela vontade de asegurala presenza cultural ata nas máis afastadas periferias servía antes que nada para reforza-los lazos de fidelidade —e mesmo de dependencia— das elites daquelas periferias verbo da cultura hexemónica do centro. Nin sequera cando se asociaban taticamente ás elites periféricas lles recoñecían as súas especificidades, e ninguén cría na posibilidade de que puidesen contribuír con achegas orixinais.

Os reparos dos institucionalistas respecto dunha perspectiva de rexionalización non tiñan só causas de tipo cultural, tamén se inspiraban en temores sociopolíticos. En efecto, os institucionalistas desconfiaban de todo o que puidese reforzar e apoiar-lo poder tradicional dos caciques, é dicir, dos representantes locais das oligarquías.

Estas obsesións dos institucionalistas foran moi condicionadas polas teses e as tomas de posición do seu colega Joaquín Costa, quen, logo da súa investigación de 1902 (Costa, 1975), revelara tódolos efectos perversos do sistema caciquil. Aqueles homes (secuaces) dos aparatos políticos asociáranse durante os réximes precedentes cos grandes propietarios para consolidaren o seu poder discrecional sobre a concentración das terras e dos medios de produción. Os caciques aínda reforzaban aquel acaparamento

económico mediante o exercicio dun monopolio político gracias á manipulación local dos votos e ó tráfico de influencias. Un sistema que os réximes anteriores lexitimaban cando presentaban o pobo como irremediabilmente estúpido e, por conseguinte, irresponsable, e que só o escurantismo e unha fe ortodoxa e integrista eran quen de garantir. Hoxe, evidentemente, estas representacións do caciquismo suscitan moitas preguntas: ¿a imaxe aterradora daquel sistema perverso traducía verdadeiramente toda a súa complexidade? ¿Era lexítimo xeneralizalo a toda España? ¿Non corresponderían estas representacións sobre todo ó mundo rural, como cría o propio Costa? E mesmo se o caciquismo tamén lle afectaba a unha minoría urbana, ¿non era un concepto con facetas demasiado multiformes como para non encubrir, de feito, realidades moi distintas (Tuñón de Lara, 1984)?

Estas cuestións quedaron pendentes de resposta mentres os institucionalistas continuaban a amalgama-las elites periféricas e mailos caciques. Unha obra dos institucionalistas que prexudicou gravemente os actores nacionalitarios —que xurdiran nas periferias durante a fin do século— foi a identificación automática destes últimos cos caciques: por unha banda, subestimouse a importancia destes novos actores rexionais, e, por outra, deixouse cae-la sospeita dun certo anacronismo.

Se a vontade de “popularizar” a cultura era digna de ser acollida con simpatía, este obxectivo non conducía,

con todo, a crear unha “democracia cultural” nin unha “democracia participativa”. En efecto, non se traspasaba o horizonte dunha “democratización cultural”, é dicir, dunha redistribución, demasiado a miúdo paternalista, dun patrimonio cultural identificado coa cultura hexemónica. Como afirma Álvarez Junco (1993, 117 e ss.), o que “a ILE estimaba que era unha defensa da democracia non traspasaba en realidade o horizonte do populismo”. Un populismo restrinxido, xa que tiña como obxectivo “difundir entre o pobo” unha cultura ata daquela exclusiva. Estábase moi lonxe de querer “fomentar unha cultura popular e sobre todo obreira promovendo actores capaces dun desenvolvemento endógeno”².

Todo isto aparece nitidamente nos numerosos equívocos e dificultades ós que tiveron que se enfrontar os institucionalistas cada vez que pretenderon asociarse ou articularse coas institucións culturais obreiras que se multiplicaban en España xa desde 1870 baixo a influencia das ideas socialistas e anarquistas.

Estas institucións cobren todo un abano de actividades culturais e educativas —desde as Universidades Popu-

lares, que aparecen por primeira vez en Valencia entre 1903 e 1911 (Martos Aulló, 1988), ata os orfeóns, é dicir, os coros obreiros dos que Labajo Valdés (1987) amosou o papel catalizador— baixo o impulso duns movementos obreiros que as necesitaban para a súa emancipación e para a difusión dos seus programas. As iniciativas esténdense pouco a pouco a tódalas rexións e, a partir de 1905, estruturáronse gracias á rede das *Casas del Pueblo*. Estes edificios puñan libremente ó dispor da cultura obreira uns locais que constituirían, con cooperativas de consumo, bibliotecas e, evidentemente, escolas, un espacio específico para a clase obreira. Tamén tiñan unha función simbólica, xa que a súa localización estratéxica e maila súa aparencia exterior emblemática amosaban unha vontade de ter casa de seu. Mesmo os seus variados nomes —inventariados por Guereña (1991): *casa*, *centro*, *círculo* ou *ateneo*— están tomados das institucións socioculturais máis prestixiosas. Con todo, e para distinguir claramente as Casas del Pueblo das institucións creadas por e para a burguesía, engadíanselles ós seus nomes sistematicamente as expresións *obreiro/obreira* ou *do pobo*. Así, por exemplo, os *Ateneos obreros* fan referen-

² Así, no decurso dun coloquio organizado en 1986 sobre a obra de Rafael Altamira (Alberola, 1987), certos investigadores insistiron nunha posible inspiración obreirista, mentres outros non vían máis ca un paternalismo liberal fortemente tinxido de populismo. É interesante subliñar como un *cleavage* similar aparece cando autores como, por exemplo, Solà (1978) ou Morales Muñoz (1986), comparan o utopismo pedagóxico inspirado pola ILE coas concepcións anarcosindicalistas e socialistas que perseguían a emancipación cultural da clase obreira e labrega. Pola súa banda, Tuñón de Lara —sen dúbidas o mellor especialista nesta espiñenta cuestión— estimaba en 1961 que, malia todo, houbo “no seo da ILE *tamén* un ‘populismo’ que *ás veces* podía levar ó recoñecemento dos protagonistas populares” (Tuñón de Lara, 1961; as cursivas son nosas).

cia ó Ateneo de Madrid, que a *intelligentsia* madrileña creara na segunda metade do século XIX e que aínda existe malia a severa represión sufrida durante o réxime franquista. Ás veces, estes nomes reflectían mesmamente as aspiracións máis tolas do movemento obreiro, como no caso de Madrid, onde, en 1908, se fundaba o Palacio del Pueblo, un emblema de orixe fourierista que sinalaba a vontade de devolverlles ós obreiros “o Palacio (de Versalles)”. Pola contra, estes lugares culturais nunca recibiron o nome de *casinos*, xa que estes estaban considerados como espazos exclusivos nos que se encontraban e se divertían os caciques e mailas súas clientelas locais.

Así foi como se constituíu —na medida, certamente, das modestas posibilidades da clase obreira— unha rede de espazos culturais case autónomos que se integraron nunha estratexia simbólica especificamente obreira (Pérez Ledesma, 1993). ¿Sería correcto deducir desta tendencia cara á autonomía do movemento cultural obreiro que este constituía unha alternativa radical ó proxecto da ILE? Pensamos que non. Para empezar, os seus públicos respectivos non se diferenciaban sempre claramente. Despois, os responsables —e mesmo os militantes— podían actuar simultaneamente no seo de varias destas institucións. Finalmente, e malia as indiscutibles diverxencias ideolóxicas, pódense identificar intercambios e influencias recíprocas. Por isto, tanto Guereña como Pérez Ledesma chegan á conclusión de que, por

unha banda, a ILE premeu a rede obreira para que non ignorase nin se desentendese da renovación cultural e das reformas educativas que todo o país necesitaba; e de que, por outra banda, o movemento obreiro se opuxo frecuente e duramente ó paternalismo moralizante que predominaba no seo da ILE. De modo que o desenvolvemento sociocultural oscilou entre dous modelos: un deles máis ben orientado cara a unha “autoemancipación da clase obreira”; o outro disposto a pórse “baixo a tutela paternalista da burguesía ilustrada”.

As ambigüidades institucionalistas tamén se explican a través das súas concepcións do papel social da educación. A reforma da educación parecía-lles ós institucionalistas un obxectivo prioritario dentro do seu proxecto utópico, porque provocaría —necesariamente, segundo eles— un desbloqueio na sociedade. ¿Non sería o sistema educativo, máis ca calquera outra institución social, capaz de transformar as estruturas da sociedade mediante o fomento e a aceleración das mobilidades social e espacial? O amplo proxecto global da ILE foise identificando pouco a pouco coa utopía pedagóxica que vehiculaba un modelo funcionalista e utilitario da educación ó servizo da ideoloxía da “modernización a través da educación”. A utopía orixinal —que aspiraba a unha sociedade completamente nova, aínda inexistente pero, con todo, perfectamente posible— degradouse a partir dese momento a prol do mito —é dicir, dunha “proxección ima-

xinaria que suscita forzas sociais”— do ascenso social a través da educación, que fascinaría durante moito tempo as clases populares (Lerena, 1976).

Outra consecuencia importante desta redución a unha utopía pedagóxica foi a de reforza-las representacións da realidade nacional á vez que se rexeitaba o recoñecemento da existencia de reivindicacións rexionais. En efecto, dado que este sistema educativo utópico se concibía desde unha perspectiva igualitaria que negaba toda alternativa ó modelo imposto polo centro hexemónico, non había razón ningunha para tomar en consideración a cuestión rexional, xa que “toda diverxencia respecto do modelo imposto non é máis ca unha ilusión” (*op. cit.*, 76). Por conseguinte, as singularidades culturais nas periferias, ocasionalmente recoñecidas, eran desvalorizadas *a priori* ó seren cualificadas de elementos “residuais” ou “pouco significativos” (*op. cit.*, 139 e 150). Consecuentemente, non é sorprendente que as suxestións institucionalistas de reforma-la educación —suxestións que procuraban, sobre todo, difundir e consolidar unha cultura hexemónica— non tivesen en absoluto en conta as condicións precisas para a supervivencia das culturas periféricas nin contemplasen medida ningunha que puidese favorecer desenvolvementos culturais rexionais e alternativos.

É neste contexto, á vez difícil e atormentado por múltiples urxencias, que se tomou a iniciativa de crea-las *Misións Pedagóxicas*. Este programa

debía saír a conciencia-las poboacións provinciais, periféricas ou marxinais, especialmente alí onde os seus votos preocupaban os estados maiores dos partidos republicanos. Por certo que o feito de enfoca-la educación como unha obra de misións e de misioneiros non era unha concepción nova en España, xa que, mesmo antes dos xesuítas, os relixiosos consideraran Las Hurdes como unha terra de misión. Por outra banda, había unha evidente continuidade entre a loita relixiosa contra as posibles herexías ou heterodoxias e maila loita laica contra a ignorancia. Tanto as elites clericais como as laicas pretendían achegarlle ó pobo ignorante a luz da fe ou da razón. Polo tanto, e con independencia das intencións últimas, estas paixóns misioneirras sempre se baseaban nunha relación cultural que ía desde o centro cara á periferia, desde o saber cara á ignorancia. En definitiva, impúñaselles unha cultura codificada ás culturas vivas das poboacións.

Unha das dúas segmentacións da película de Buñuel explicitamente dedicadas á educación deixa ó descuberto precisamente as implicacións de tales concepcións.

Esta segmentación está construída ó redor de dúas alumnas que devoran un anaco de pan “ofrecido” polo mestre. O comentario precisa que os pais dos alumnos non coñecen —¡nesta “terra sen pan”!— este tipo de alimento, polo que lles prohiben ós seus fillos que o coman. Polo tanto, o docente vese na obriga de vixiar de preto a súa



As alumnas que comen os seus anacos de pan baixo a vixilancia do mestre.

mastigación para asegurarse da efectiva deglución do anaco de pan. Esta breve pasaxe pon de relevo o choque entre un comportamento cultural local —inducido, non pola ignorancia dos hurdanos, senón pola ausencia obxectiva do pan— e a imposición dunha cultura esóxena para a cal “co estómago baleiro, non se aprende nada”. Esta incompatibilidade aínda se ve reforzada polo feito de que nada indica que o mestre tentase explicarse ou reunirse cos pais para supera-las incompre-

sións. A escola está investida dunha autoridade indiscutible; as súas actividades son necesariamente excelentes, e non debe ter en conta nin o contexto nin moito menos a cultura viva duns individuos que o rei Afonso XI, á volta da súa primeira viaxe a Las Hurdes, cualificara, por certo, de “cretinos”. Buñuel rexeita radicalmente esta distinción e esta oposición entre a (alta) cultura, tal e como é codificada, entre outros, pola escola, e maila cultura (popular) viva. De feito, un cuarto de

século antes xa defende as mesmas posturas que Paulo Freire, para quen unha alfabetización e logo unha escolarización só poden ser válidas se o educando foi previamente concienciado, é dicir, se está convencido de que é e seguirá a ser portador dunha cultura con independencia do nivel dos coñecementos que adquira por outras vías. Ou, por retomar unha das súas fórmulas: non hai cretinos, só hai oprimidos.

Pódesele sumar ó haber da ILE o feito de non ignorar por completo a importancia deste envite da socialización da acción educativa, e de tentar animar a todos aqueles que se dedicaban á formación a abrirse ó contexto.

Así, a ILE apoiou a práctica interdisciplinaria do “estudio do medio”, que asociaba, como desexaba Altamira, a historia social e mais unha xeografía interpretativa e cualitativa. A maiores, valoraba as actividades extraescolares nos *curricula*, é dicir, as actividades paralelas ó ensino escolar máis ou menos integradas no programa oficial e que, con todo, eran consideradas como portadoras de valor formativo. E finalmente —e, se cadra, sobre todo— estaban as prácticas dunha “pedagogía da itinerancia” pola vía do “excursionismo”, que transformaba o coñecemento intelectual da realidade nacional nun descubrimento *in loco* da multiplicidade das realidades concretas. No decurso destas experiencias, que, tendo en conta as condicións do transporte da época, eran a miúdo auténticas expedicións, os participantes víanse confrontados a paisaxes das que contemplaban

a súa inmensa variedade. Descubrían a pé as riquezas máis notables do patrimonio nacional. Aquelas experiencias tiñan tamén unha dimensión interdisciplinaria, xa que englobaban a educación física, a iniciación á hixiene, a formación histórica como base dunha educación cívica, sen esquecer a educación estética. Estaban tamén impregnadas dunha “pedagogía da convivencia”, xa que aquelas peregrinacións colectivas extra muros eran unha ocasión para os intercambios, as discusións en grupo e as conversas informais. É certo que aquela “pedagogía da itinerancia” foi valorada de xeito desigual. Para algúns, aquelas actividades eran curtas ou fugaces de máis para permitiren recoñecer a especificidade das rexións ou tomar conciencia dunha “España das rexións”. Estimaban que non eran máis ca “pedagogía para turistas intelixentes”. Outros —que vían nelas unha consecuencia das ideas utilitaristas, das ideas da sanidade pública da época, dominadas polas obsesións hixienistas— crían que o seu verdadeiro obxectivo era o de airear los alumnos mergullándoos na natureza pura, fonte de innumerables beneficios, de acordo coas concepcións vitalistas da época. A non ser que se distingua nelas o comezo dunha conciencia ecolóxica e mesmo dunha educación ambiental.

Con independencia dos xuízos sobre o excursionismo, este reflicte no seu contexto educativo un movemento que o supera amplamente, que chega a outros ambientes e que incita a nume-

rosos intelectuais —e non menores— a baixar das súas torres de marfil para aventurárense pola inmensidade dunha España practicamente descoñecida. Parécenos evidente que a obra de Buñuel non vería nunca o día se non estivese precedida polas peregrinacións de Unamuno, do doutor Marañón e, sobre todo, de Legendre, que non dubidaban en percorre-los ambientes máis desfavorecidos e, en particular, Las Hurdes. Volvemos atopar este espírito e esta curiosidade pola exploración no seo do equipo de traballo de Buñuel, que tamén percorreu a rexión durante máis dun mes para elaborala súa película.

Estas innovacións pedagóxicas eran a penas suficientes, por moi orixinais e ás veces espectaculares que fosen. E dado que os ensinantes no medio rural eran considerados como os intermedarios obrigados e practicamente únicos entre as elites e o pobo, entre a cultura urbana dominante e a situación desastrosa das zonas periféricas, a ILE concibiu as Misións Pedagóxicas sobre un modelo que comprendía o perfeccionamento pedagóxico, acompañado dunha formación cívica elemental dirixida ós adultos e completado por unha modesta iniciación ó patrimonio artístico. Polo tanto, supúñase que as Misións Pedagóxicas ían moderniza-lo sistema educativo e convencer a tódolos españois de que pertencían a unha mesma realidade nacional en vías de democratización; en resumo, que ían crear as bases dunha “España como comunidade de culturas”.

A INVENCIÓN DAS MISIÓNS PEDAGÓXICAS

En 1931 creouse o Padroado das Misións Pedagóxicas, dominado polas figuras de Antonio Machado —que demostraba así que era, non só o gran poeta republicano, senón tamén un intelectual comprometido cunha verdadeira democracia cultural— e doutras personalidades, como o sanitarista Pascua, que fixo moito por incluí-la educación sanitaria entre os obxectivos das Misións Pedagóxicas.

As Misións Pedagóxicas comezaron inmediatamente o seu traballo partindo de Madrid cara ás periferias. Se seguimos os seus principais itinerarios e identificámo-las principais rexións afectadas, salta á vista que a cobertura espacial das Misións Pedagóxicas non é casual. As intervencións apuntan, en efecto, cara a catro espazos prioritarios, coa excepción dos territorios das rexións chamadas *históricas*, como Cataluña ou Euskadi:

a) En primeiro lugar, e de forma masiva, as dúas Castelas e mais León, é dicir, os feudos das resistencias contra a II República.

b) Despois, rexións estratexicamente importantes desde o punto de vista político, como Galicia, Aragón ou o País Valenciano.

c) Logo, xa dentro das rexións, as microrrexións excéntricas que constituían —e seguen a constituír— verdadeiros espazos periféricos no interior das periferias.

Finalmente, a acción das Misións Pedagóxicas concéntrase nalgúns lugares de máxima importancia simbólica. Por exemplo, o Val de Arán, nos Pireneos, que linda con Cataluña e onde se fala aínda hoxe unha variante do gascón, cun particularismo intransixente que suscitou sempre ásperas disputas. Las Hurdes, en Estremadura, que se converteran nun verdadeiro *casus belli* como consecuencia do documental que lle inspiraran a Buñuel. Las Alpujarras, en Andalucía, un conxunto de pequenos vales e de planicies desérticas que se estende desde o máis profundo da provincia de Granada ata a de Almería, que coñeceu unha relativa prosperidade no pasado gracias ás súas minas e ó seu sistema de irrigación e que, despois da Reconquista, se converteu nun refuxio para uns mouriscos que, finalmente, fracasaron na súa resistencia e nas súas revoltas; a partir de 1576 foron repoboadas, pero conservaron unha singular civilización de montaña. A Terra Navia-Eo, unha comarca no oeste de Asturias fronteiriza con Galicia e actualmente integrada na Mancomunidad Occidental Asturiana, cun asentamento poboacional que semella ligado á existencia dunha metalurxia moi antiga e cun particularismo que provocou intervencións da Administración central desde o reinado de Carlos III e ata os nosos días.

Todas estas microrrexións carecían de importancia electoral; pola contra, tiveran desde sempre un papel emblemático nas representacións tradicionais da “España dos bárbaros”.

Estas rexións, a miúdo colonizadas por poboacións desterradas ou desprazadas á forza, sempre foran unha preocupación para os gobernos centrais —e aínda máis para os seus cans de garda—, dada a súa obstinación en rexeitar toda aculturación e en persistir no seu extremo particularismo. As súas reivindicacións, a conciencia das súas especificidades e maila súa identidade defensiva eran percibidas polos intelectuais republicanos como outros tantos signos indiscutibles do seu “atraso” e mesmo da súa “dexeneración”. Penetrar nestas rexións, actuar sobre as súas poboacións e integrar aquelas “bolsas de atraso” convertéronse en obxectivos cun alto valor cívico para todo aquel que quixese, custase o que custase, a modernización do país a través da “rexeneración do pobo”. Reparemos en que, na introducción da súa película, Buñuel manifesta o seu desexo de poder repeti-la súa experiencia en Las Hurdes nalgunha outra destas microrrexións. Do mesmo xeito, e no decurso das seguintes décadas, algúns destes concellos van se-los obxectivos privilegiados de accións recorrentes con independencia do réxime no poder. Así, Barco de Ávila —onde o Museo do Pobo foi exhibido xa en 1933— ía converterse, uns corenta anos máis tarde, no centro da asociación *Escuelas Campesinas*, que en 1980 foi avaliada polo CERI da OCDE.

Sexa como for, podemos entender que, malia o seu dinamismo e a súa popularidade, as Misións Pedagóxicas non cubriron de xeito igual o conxunto

do territorio nacional: a súa cobertura non se correspondeu, nin moito menos, co criterio dunha distribución espacial igualitaria. Certamente, era difícil programar de antemán e planificar a longo prazo. O procedemento organizativo dunha Misión Pedagóxica supuña unha iniciativa local ou provincial que debía formalizarse nunha solicitude expresa a Madrid. Ademais, e sobre todo, a Misión Pedagóxica só se levaba a cabo co consentimento das autoridades directamente afectadas. E xa vimos como nas eleccións municipais saíran elixidas personalidades non sempre convencidas da conveniencia de tales intervencións modernizadoras. Ás veces, o cura aínda exercía unha grande influencia política e espiritual pouco favorable ás Misións Pedagóxicas. Polo tanto, era de temer que os “misioneiros”, impregnados de laicismo, se enfrontasen directamente con aqueles que consideraban como axentes da ignorancia. Con todo, non parece que houbera moitos conflitos deste tipo, se cadra porque, coa chegada dunha Misión Pedagóxica... ¡os curas desaparecían! E ademais, as Misións Pedagóxicas só estaban de paso. Finalmente, toda unha serie de factores —a estratexia elixida de partir do centro madrile-

ño cara ás periferias, as presións políticas ás que estaba sometido o Padroado, o acordo de non facer nada sen o consentimento expreso dos notables locais— deixábanlle ó Padroado pouca marxe de manobra e de iniciativa. De feito, só a experiencia en Galicia semella escapar desta hipótese nosa.

A SINGULARIDADE GALEGA³

A pesar do freo posto pola Igrexa, as Misións Pedagóxicas van desenvolverse en Galicia sen discontinuidade a partir do momento no que a Alianza Nacionalista (CEDA) gaña as eleccións. Vai ser sobre todo nesta rexión histórica onde se organizará en 1933 a Misión Pedagóxica máis ambiciosa da II República, xa que vai percorrer tódalas provincias galegas.

Como detalla Porto Ucha nun anexo do seu traballo sobre as Misións Pedagóxicas galegas (*op. cit.*, 513-543), este caso é importante para nós porque durante as súas actividades se desenvolveron innovacións transcendentales, comezando pola utilización intensa do cine. Parece que entre 1933 e 1934, os cineastas José Val del Omar e Menéndez Pidal puxeron ó dispor das Misións Pedagóxicas ó redor de 50 documen-

³ Este exemplo non chamaria para nada a nosa atención se varios especialistas galegos non puxesen de relevo, nas súas publicacións, o interese desta misión pedagóxica na historia cultural do Estado español. Temos, en primeiro lugar, un *dossier* de testemuños publicado por Otero Urtaza en 1982 (Otero Urtaza, 1982). Logo, dúas teses monumentais: a primeira fai un balance do impacto da ILE en Galicia (Porto Ucha, 1985) e dedicálle-las páxinas 359 a 411 ás misións pedagóxicas en Galicia; na outra (Costa Rico, 1989), sobre o desenvolvemento da educación e do ensino primario en Galicia, o autor examina, nas páxinas 313 a 318, os aspectos propiamente pedagóxicos destas misións. Finalmente temos un conxunto de traballos (Requejo Osorio, 1989) relativo á acción específica das misións pedagóxicas na provincia de Ourense.

tais. Aínda que a información sobre este extremo segue a ser escasa, Delgado (1988) puido identificar, para o ano 1934, 15 películas que foran producidas por e para as Misións Pedagóxicas, así como un fondo de 411 proxeccións utilizadas con diversas finalidades. Esta presenza nada desprezable do cine suscitou bastantes discusións entre os “misioneiros”. ¿Era preciso introducilo para “divertir” as poboacións “vírxes de cultura” que, por conseguinte, se sentirían atraídas por este novo modo de expresión? ¿Ou debía máis ben ser considerado como un instrumento de vangarda para unha educación popular moderna, tal e como desexaba o cineasta visionario José Val del Omar? Este último, moito máis tarde e ata a fin dos seus días, ía seguir coas súas investigacións orixinais e optar definitivamente por concepcións de vangarda innovadoras, e dedicouse unicamente ó cine chamado *experimental*.

Estes debates, con independencia dos seus resultados, non podían máis que envelenar as relacións de Buñuel cos “misioneiros” neste campo particularmente sensible. Polo tanto, fíxose axiña evidente o malestar, ou se cadra mesmo a incompreensión, entre o educador Buñuel e mailas Misións Pedagóxicas. Por un lado, porque a película sobre Las Hurdes nunca foi programada, nin sequera utilizada polos “misioneiros”; e por outro, porque Buñuel consideraba as primeiras producións cinematográficas das Misións Pedagóxicas, ou ben como documentais puramente descritivos que pretendían

transcribir diversas realidades dun xeito supostamente obxectivo e entrelazado con pretensións estetizantes, ou ben como exposicións gráficas coas que se asociaba sutilmente a mensaxe política do interese que o mundo urbano amosaría a partir daquel momento cara á vida rural, e que suxería a inminencia de reformas tan esperadas como a agraria.

Isto suscitou moitas dúbidas nun Buñuel moi escéptico verbo das accións do Goberno. Hai unha saborosa anécdota que ilustra estas incompatibilidades. Cando Buñuel estaba á procura de recursos para unha nova película —logo das súas películas surrealistas— e semellaba se cadra disposto a colaborar coas Misións Pedagóxicas, fixéronse dúas propostas: un documental “artístico” sobre a cidade de Salamanca ou, se non, un documental “pintoresco” sobre o mundo rural. Isto non podía máis que provocar no cineasta unha crispación tan vehemente como a irritación que a súa película sobre Las Hurdes provocara nas Misións Pedagóxicas. E é que, de feito, e alén desta anécdota, era moito o que estaba en xogo. Eran dúas concepcións opostas do documental e do cine —e das relacións entre o cineasta e o espectador— que se enfrontaban radicalmente.

Para os cineastas misioneiros, trátase de transcribir, de amosar e mesmo, cando era útil, de embelecerc aquilo que eles mesmos crían interesante da realidade nacional. O seu primeiro obxectivo non era que os demais aprendesen a ve-la realidade de manei-

ra crítica, senón que contemplasen e admirasen con arroubo espectáculos tales como as paisaxes “naturais”, e, sobre todo, que recoñecesen *in situ* os monumentos emblemáticos; é dicir, que a súa sensibilidade patriótica se afinase mediante unha mellor percepción, unha observación máis atenta e, moi especialmente, un contacto directo co patrimonio nacional.

Esta primacía da ollada estetizante e —digámolo claramente— chauvinista, foi desenvolvida e aínda acentuada por Cossío, un intelectual e pedagogo, polo demais notable, que foi á vez o iniciador e mailo teórico das múltiples actividades que tiveron lugar no seo das Misións Pedagóxicas. Ó principio, desde 1880, este historiador dedicárase intensamente a redescubri-lo valor da arte “española”, e foi un dos primeiros en revalorizar —en contra da opinión dos seus contemporáneos— a obra do Greco (Cossío, 1908). A partir de 1884 —despois de crea-lo Museo Pedagóxico en 1882— apaixonouse polas prácticas excursionistas, xa que estaba convencido da necesidade de, por unha banda, promover un mellor coñecemento dunha España ignota, e, por outra, conformar unha nova sensibilidade popular capaz, non só de apreciar-la riqueza das súas paisaxes, senón, e sobre todo, a do seu patrimonio; en definitiva, pretendía levar a cabo un labor de iniciación a todo aquilo que representaba visualmente “a esencia de España”. Engadíndolle esta dimensión histórico-estética ó proxecto socio-educativo da ILE, quería probar

que a diversidade española non facía máis que confirma-la riqueza dunha España única. Para Cossío, que se especializara no estudio da arte “española” para pór de relevo “a dimensión española” do seu patrimonio, esta era a razón de que a iniciación visual, que comezaba certamente polo espectáculo da natureza, debese concluír coa contemplación das obras que amosaban “os trazos distintivos e específicos do xenio do país”.

Con esta finalidade circulou o Museo del Pobo imaxinado polo pintor murciano Ramón Gaya. Gracias ás reproducións fotográficas de cadros do Prado, comentadas polo poeta Rafael Dieste, este Museo debía “achegarlle directamente ó pobo enteiro o patrimonio artístico da Nación”.

Evidentemente, estas opcións das Misións Pedagóxicas en materia de produción cinematográfica éranlle totalmente estrañas ó punto de vista de Buñuel, que non subestimaba o valor do documental —sempre que estivese ben “documentado”, como foi o caso da súa película sobre Las Hurdes, para a cal reuniu con moito coidado o seu material—, pero tampouco podía limitarse á descrición pura, que significaría regresar a un estilo de narración literario. Buñuel quería investigar un estilo propio e exclusivo do cine. O obxecto que filmar non está aí simplemente para ser reproducido ou transcrito; concíbese e mesmo se constrúe para se-lo punto de partida dunha nova relación entre o cineasta e o espectador. De aí a fórmula segundo a cal a película é

o espectador ou, se se prefire, o documental debe ser enunciativo. No canto de propor duplicados da realidade —imaxes especulares ou reflectoras—, Buñuel suxire situacións cinematográficas —que chama *segmentacións*— das que poden deducirse estruturas subxacentes da realidade aparente. Estas vanse presentar a miúdo como enigmas, con toda a complexidade dos seus múltiples significados, que vai ter que interpreta-lo espectador. A interpretación, *a priori*, non é nin totalmente falsa nin totalmente verdadeira só é plausible. Para cumprir este propósito, o cine xa non pode ser embebecedor, acougan-te ou tranquilizador, e moito menos aínda evidente, se o que se pretende é esperta-la atención intelixente do público. Esta é a razón de que, ás veces —e mesmo con frecuencia—, sexa preciso recorrer á provocación para que o espectador reflexione; ou de que sexa necesario ceibar sensacións e emocións, ou incluso algúns instintos, para que o público experimente sentimentos de rebeldía.

As Misións Pedagóxicas galegas aínda utilizaron outros medios. Primeiro organizaron audicións de obras clásicas gravadas en disco, logo concertos de música folclórica. Reanimouse o vello teatro popular de monicreques (é dicir, de marionetas de varas, distintas das de funda ou guiñois). Estas actividades non estaban unicamente destinadas ós públicos infantís: actualizouse tamén un vasto repertorio tradicional —¿non era certo que unha das pasaxes máis célebres do *Quixote* de Miguel de

Cervantes tiña lugar ó redor e a propósito dun retablo de títeres?—, e varios poetas contemporáneos, como Rafael Alberti ou Rafael Dieste, escribiron sainetes *ex professo* que renovaron profundamente o xénero dramático. La Barraca —a compañía de teatro dirixida por Federico García Lorca— fixo unha xira inesquecible, que veu completar estas actividades exclusivas das Misións Pedagóxicas. Finalmente, tamén se exploraron posibilidades completamente distintas, xa que as Misións Pedagóxicas en Galicia colaboraron cos científicos que, entre 1921 e 1936, animaron a Misión Biolóxica en Galicia. Polo tanto, e tal e como o confirman investigacións levadas a cabo na Universidade de Santiago de Compostela sobre o impacto das Misións Pedagóxicas na provincia de Ourense (Requejo Osorio, 1989) —un caso especialmente significativo, xa que os responsables educativos desta provincia non eran, nin moito menos, afíns ós obxectivos destas Misións—, podemos asegurar que estas accións contribuíron de certo a unha verdadeira animación sociocultural e científica que operou na sociedade galega no seu conxunto.

Porto Ucha (1985) explica este éxito pola converxencia de tres factores específicos no momento histórico que vivía daquela Galicia. Para empezar, a burguesía modernizadora, sobre todo nas provincias da Coruña e Pontevedra, achegárase á II República. A súa prensa e mailos seus notables —e mesmo as autoridades da Universidade de Santiago de Compostela— apoia-

ron incondicionalmente o que consideraban unha nova forma de extensión universitaria e un medio eficaz para paliar as insuficiencias da instrución pública. A maiores, a vontade rexeneracionista que animaba os “misioneiros” podía facilmente identificarse coa vontade de “redención galega” que mobilizaba os medios nacionalistas galeguistas, moi atentos a todo aquilo que puidese favorecer un “colonialismo cultural” por parte de Madrid. Neste contexto, as Misións Pedagóxicas foron realmente percibidas como “un labor por e para Galicia”⁴.

A CRISE DAS MISIÓNS PEDAGÓXICAS

Aínda que as Misións Pedagóxicas non actuaron sempre nun terreo tan propicio como Galicia, o contacto directo coas poboacións rurais fixo que outros “misioneiros” tamén tomasen conciencia da ambigüidade do proxecto. Pouco a pouco ían dándose de conta de que unha acción educativa sen outras reformas estruturais —sobre todo agrarias— non cambiaría nada. Comezaron a facerse preguntas sobre a lexitimidade dunha orientación estritamente pedagóxica e sobre a necesidade de definir obxectivos máis ou menos amplos a partir dunha visión

crítica dos contextos. Así, era preciso reorientalo perfeccionamento dos ensinantes, que debían ser persuadidos de actuaren como “axentes culturais”. Ó tempo, había que “concienciar” os notables verbo do seu papel na promoción da función civilizadora das institucións escolares nas súas administracións locais e rexionais. Finalmente, era necesario introducir actividades “non pedagóxicas” —como, por exemplo, a saúde—, que poderían contribuír a mellorar as condicións de vida das poboacións afectadas.

Varios “misioneiros”, arrastrados por esta reflexión crítica defendida por algúns dos membros do Padroado, experimentaron en 1934 un novo tipo de traballo na provincia de Zamora (León). Daquela, a Misión Pedagóxica, convertida en Misión Sociocultural, xa non se contentou con pasar por Puebla de Sanabria, senón que se instalou na vila. Comezou a traballar simultaneamente co mestre da escola e con toda a poboación. Os “misioneiros” traduciron as súas predicacións culturais en actos concretos, como, por exemplo, a limpeza da escola e... ¡da vivenda do mestre! Discutiron as esixencias da hixiene e da prevención sanitarias. O traballo colectivo desta Misión Socio-

⁴ Nesta loita a prol dun desenvolvemento cultural endógeno, o poeta galego Rafael Dieste (1899-1981) distinguiuse, non só por reinterpretar sen cesar as achegas exteriores en función da cultura galega, senón tamén polos seus reiterados esforzos mediadores entre o centro e esta periferia. E isto trouxolle moitos desgustos. Así, Otero Urtaza (1982) narra como, logo das súas numerosas experiencias coas misións pedagóxicas, Rafael Dieste lle solicitou á Xunta de Ampliación de Estudos unha bolsa para perfeccionar o seu coñecemento das tradicións culturais e da literatura popular no interior do país. ¡A xunta quedou estupefacta, xa que, ata daquela, sempre pensara que todo perfeccionamento pasaba por unha estadía no estranxeiro! Fixeron falta interminables xestións e explicacións para que a xunta comprendese o fundamento sólido e mesmo o interese daquela solicitude, e lle concedese a bolsa ó poeta.

cultural tivo tanto éxito que rematou con tumultuosos debates públicos nos que se denunciaron os condicionamentos socioeconómicos que limitaban o desenvolvemento daquela comunidade. E é que, cando eran os interesados os que tomaban a palabra, expresaban sobre todo reivindicacións e preocupacións que excedían manifestamente as competencias dos “misioneiros”, que non foran nunca preparados para un traballo tan interdisciplinario.

Malia todo, nada foi igual despois daquela experiencia piloto. Dun puro perfeccionismo pedagóxico pasárase á animación cultural. Dun traballo de difusión cultural tendérase cara a actividades de axitación con numerosas implicacións sociopolíticas. Certos principios das Misións Pedagóxicas, finalmente, foran radicalmente cuestionados, ó igual cá súa brevidade. ¿Estas Misións non foran concibidas fundamentalmente como intervencións tan curtas que se limitaban a unha soa xornada e nunca superaban unha semana?

A idea da itinerancia —que, falta dun esforzo máis sistemático por coñecer máis profundamente a vida das poboacións, presupuña que un só choque cultural era suficiente para “esperta-lo pobo”— podía crear ilusións e aumentar as frustracións en poboacións xa abondo inclinadas cara á pasividade.

Aquela experiencia e as conclusións que dela se sacaron para unha nova orientación provocaron unha primeira reacción violenta de Cossío, que xa se enfurecera cando se decatara de que a educación sanitaria fora incluída nas actividades das Misións Pedagóxicas. Afirmou de xeito perentorio que “aquele tipo de actividades non era unha tarefa para educadores”⁵.

A tensión daqueles debates e diverxencias foi en aumento, xa que aquel ano houbo moitos intelectuais que manifestaron o seu desacordo e a súa profunda irritación verbo daquele tipo de actividades culturais. En canto ós deputados da oposición, atacaron directa e violentamente o Padroado⁶.

5 Sen embargo, aquela revisión, malia o seu radicalismo, non era teoricamente incompatible cos tres obxectivos da estratexia que se propuxera o padroado, a saber: 1) a orientación e mailo perfeccionamento pedagóxicos dos mestres rurais, coa colaboración e o apoio dos centros pedagóxicos provinciais e das escolas de maxisterio; 2) a formación cívica dos adultos; 3) a promoción dunha cultura a través da difusión das obras do patrimonio nacional. Con todo, cando se examinan polo miúdo as actividades efectivamente realizadas, constátase que só dous destes tres obxectivos —o primeiro e mailo derradeiro— foron realmente acadados. O primeiro porque coincidía coa idea amplamente aceptada de que os mestres rurais non eran abondo competentes. O terceiro porque gozaba do apoio incondicional de Cossío.

6 A filósofa e poetisa María Zambrano (Zambrano, 1989) deixou un testemuño particularmente esclarecedor sobre a amplitude daquelas incomprensións. Esta “misioneira” tivera unha formación filosófica e era unha das discípulas preferidas de José Ortega y Gasset. Como outros mozos intelectuais republicanos, participou moi activamente nas misións pedagóxicas. Volveu delas conmocionada polo que vira da verdadeira realidade da “España profunda”. De regreso en Madrid, onda o seu mestre venerado, tentou exporlle e discutir con el as súas observacións, as súas conclusións e mailas consecuencias filosófico-políticas ás que chegara a partir daquelas experiencias completamente inéditas para ela (Zambrano, 1977). Pero Ortega y Gasset ignorou olímpicamente o seu testemuño por estimar que a actividade filosófica non

A AGITPROP

A experiencia piloto demostraba tamén que non eran unicamente os medios materiais e humanos os que fallaban. As súas peripecias tampouco deixaron de reflectir as tensións latentes na profunda e rápida modificación do clima político-cultural que tiña lugar no seo da II República. No seu nivel, os “misioneiros” experimentaban cruelmente os límites do proxecto herdado da ILE. Chegaban a un punto sen retorno a partir do cal xa non podían ignorar que o que estaba en xogo era inevitablemente unha cuestión política. Cada vez máis forzados a optar entre opcións radicalizadas, estaban a ser desafiados por unhas realidades que facían que os obxectivos pedagóxicos deixasen de ser convenientes. Polo tanto, tódolos elementos se aliaran para romper-lo fráxil equilibrio dunha tolerancia mutua que os institucionalistas se obstinaban en defender e representar no seo da “república dos profesores”.

Certamente, cando a Fronte Popular gañou as eleccións —o cal lles permitiu ós partidos de esquerdas volver ó poder en 1936—, as Misións Pedagóxicas e as Socioculturais retomaron as

súas actividades nun clima de aparente serenidade. Pero axiña experimentaron unha profunda mutación baixo a presión duns acontecementos sociopolíticos cada vez máis trágicos (folgas, represións e, para rematar, un golpe de Estado militar sedicioso). Pasaron dunha utopía concreta de desenvolvemento cultural no seo dunha democracia popular a estaren ó servicio dos combatentes nunha desapiadada guerra civil; os seus membros foron militarizados e mobilizados tanto para as fronte de combate como para asegurar a propaganda desde a retagarda. *De facto*, as Misións foron mergulladas na axitación política para a que se crearía unha nova estrutura: a *agitprop*, que se distinguiría, en primeiro lugar, pola súa clara descontinuidade verbo das finalidades das Misións Pedagóxicas e Socioculturais. A animación sociocultural sería, a partir deste momento, “unha acción sobre todo cultural dirixida a provocar e a acelerar, ou mesmo a reforzar, a participación das poboacións na transformación rápida e radical da sociedade” (Meister, 1967). Os responsables da *agitprop*, polo tanto, xa non compartían a utopía humanista dos institucionalistas, que perseguía

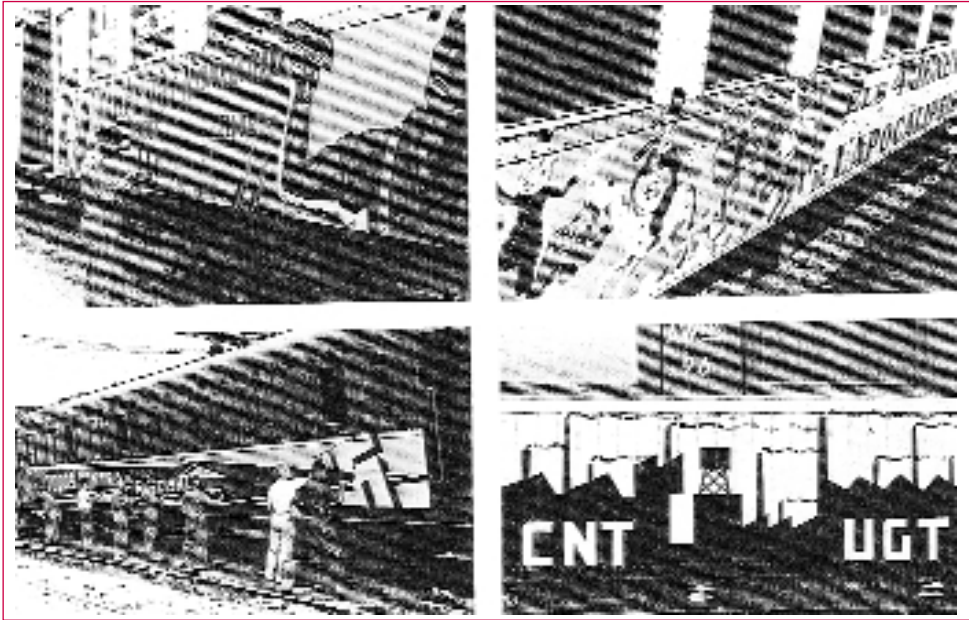
tiña nada que ver con aquelas parvadas infantís e que, de tódolos xeitos, unhas poboacións tan bárbaras non podían dar moito de si. En canto ó mundo político, Otero Urtaza (1982) indica que, cando se discutiron os orzamentos das misións pedagóxicas, houbo deputados que non dubidaron en cualificar aquel programa de “carnaval da cultura” e mais en reprocharlle a Cossio de rebaixarse ata tolerar unha verdadeira “bufonada e futilidade”. O cal revelaba unha manifesta mala fe. Pola contra, outras críticas estaban moito mellor fundadas, e cuestionaban a capacidade do padroado para levar a cabo efectivamente todo aquilo que previra. É certo que, con frecuencia, o padroado —sen medios suficientes (sobre todo durante o período no que a alianza de dereitas estivo no poder) e cun persoal en precario (a miúdo temporal e voluntario)— tiña que recortar ou mesmo interromper-las súas intervencións, o cal só podía ser nefasto para a calidade dun traballo do que a continuidade era unha condición *sine qua non* de éxito.

“unha comunión fraternal dos homes de boa vontade” (Cossío). Os militantes da *agitprop* referíanse ó elemento “popular” para designar cruamente “todo aquilo que serve para a loita entre e contra as clases” (Alted Vigil), polo que a tolerancia e mesmo a neutralidade preconizadas pola ILE se converteron en sospeitosas. Tódalas actividades da *agitprop* estaban subordinadas ás esixencias e ás urxencias dun conflito desapiadado. Normalizáronse prácticas tales como a de enterra-la cultura nas trincheiras baixo a forma de “bibliotecas para os combatentes”, a de “militariza-los traballadores da cultura” —que pasaron a chamarse “milicianos da cultura”—, ou mesmo a de integrar estes traballadores directamente nas unidades de combate. Tamén os obxectivos eran de orde militar: cando alfabetizaban, animaban as bibliotecas ou dirixían escolas elementais e profesionais para os milicianos, todos estes “combatentes da cultura” eran cons-

cientes de que, de feito, estaban a preparar cidadáns armados entre os que, no futuro, saírían os cadros medios do exército republicano en formación⁷.

Parécenos notable —e, no que nos atinxe, bastante difícil de comprender— que neste proceso, con tódolos seus debates e proxectos discutidos pública e asperamente, Buñuel semelle non intervir abertamente. Conténtase con escribir algúns guións anódinos; participa activamente nun documental “pola defensa da República”; reúne materiais para un “material” titulado *España 37*. Tamén é certo que, xa nesta época —como confirmará a miúdo máis tarde—, afirma que nunca se afiliou a un partido (como, por exemplo, o Partido Comunista) e que nunca quixo defender posicións ideolóxicas ou dogmáticas. Con todo, non deixa de sorprende-la súa posición marxinal fronte ó vasto movemento de mobilización “pola defensa da República”. Todo parece indicar que, logo dos rexeita-

7 Non se pode descartar que aquel vasto conxunto de actividades extraescolares e culturais, que acompañou a defensa militar e civil da II República, estivese condicionado polas experiencias dos comezos da revolución bolxevique ou da República de Weimar (Malefakis, 1981). É mesmo posible imaxinar influencias doutros movementos revolucionarios europeos, como mostra o exemplo dos trens cataláns de *agitprop* inspirados nos “trens cinematográficos” utilizados polos bolxeviques durante a súa campaña de 1919-1920, e ós que o cineasta soviético Aleksander Medvedkin lles rendera unha maxistral homenaxe en *O tren en marcha*, de 1932. Por outra banda, como subliña Aznar Soler (1987), había obras revolucionarias soviéticas e centroeuropeas que xa se traducían sistematicamente ó castelán entre 1927 e 1936, as teorías de Piscator sobre o teatro político estaban dispoñibles en castelán en 1930, e Rafael Alberti e mais María Teresa de León, principalmente, puideran observar *in situ*, en 1932, as actividades da *agitprop* soviética. Esta posible influencia provocou ásperas discusións, xa que, precisamente cando estoupou a Guerra Civil española, a *agitprop* da URSS xa non era máis ca unha caricatura do que fora no apoxeo da creatividade popular dos soviets (CNRS, 1977). A partir de 1922, en efecto, estas actividades foran progresivamente integradas nas do Partido, que, no nome dunha educación “dirixida” das masas, levava a cabo unha estatalización de toda a cultura proletaria no *Proletkult* e mais unha politización da cultura a través do seu sometemento ós canons do “realismo socialista” ó servizo da propaganda oficial (Schneider, 1987).



Trens de propaganda republicanos. © Antonio Campaña.

mentos e da prohibición da súa película —en efecto, *Las Hurdes, tierra sin pan* nin sequera vai ser incluída nas actividades do pavillón republicano da Exposición Universal de París—, Buñuel quere ignora-lo politiquero miserable e desaparecer nun silencio cada vez máis absoluto que vai durar anos, ata o momento no que, no exilio mexicano, retomará finalmente a súa actividade de creación cinematográfica.

APRENDER A MIRAR

Estas mutacións tamén lles afectaron a moitos artistas —coa notable excepción dun Salvador Dalí inmedia-

tamente situado ó lado dos rebeldes— que se esforzaron por conciliar os seus ideais estéticos a miúdo vangardistas coa defensa da República, por pórlos aos seus talentos ó servizo da loita contra a rebelión. Algúns incluso participaron directamente nunha sección da “propaganda cultural” (Martín, 1981).

Imos concentrarnos en dous artistas que utilizaron exclusivamente técnicas de expresión novas —a fotografía e o cine— e tiveron unhas experiencias creadoras que abrirían novas perspectivas para unha pedagogía surrealista. Certamente, o paralelismo que propoñemos entre Josep Renau e Luis Buñuel baséase en primeiro lugar sobre a súa

amizade e o seu respecto mutuo. Así, Josep Renau, militante do mesmo Partido Comunista que lle era hostil á película de Buñuel, foi un dos raros intelectuais que defendeu o cineasta fronte a todo o mundo. Pero os dous tamén evolucionaron de xeito análogo no plano artístico: o primeiro partiu da arte popular dos carteis, pasou pola fotografía e desembocou na complexidade da fotomontaxe; o segundo percorreu un camiño que empezou no cine como espectáculo de diversión, pasou polo documental e rematou en grandes obras de arte do cine contemporáneo. Finalmente, os dous fixeron unha reflexión crítica sobre as artes visuais, máis sistemática no caso de Renau, máis fragmentaria no de Buñuel, pero con conclusións semellantes.

JOSEP RENAU E A FOTOMONTAXE

No comezo das hostilidades, os carteis tiveron un enorme impacto na comunicación social. Inicialmente deseñados por artistas locais baixo a conmoción producida polo golpe de

Estado dos militares sediciosos, multiplicáronse espontaneamente no País Valenciano e en Cataluña. Distinguíanse polo uso que facían da lingua vernácula do seu público rexional. Axiña, o goberno republicano retomou o control de tódalas actividades culturais con fins militares, o cal produciu unha limitación do uso das linguas vernáculas a prol do castelán. A partir daquel momento, “o español” foi obrigatorio en tódolos carteis (agás en Cataluña). Con todo, esta forma de comunicación, nada da e na vida local, ficou intimamente ligada ás rexións (Tomás, 1986)⁸.

A brillante eclosión desta expresión gráfica ía ter tanto éxito que provocaría unha violenta polémica entre os partidarios dunha arte “pura”, é dicir, libre de todo compromiso político directo, e aqueles que defendían “a función social da arte”.

Por unha banda, o pintor Ramón Gaya sublevábase, no nome dunha concepción “humanista” da arte, contra Josep Renau, que, en *A función social do cartel* (Renau, 1937), ousara afirmar

⁸ Esta expresión orixinal explícase en primeiro lugar porque, técnica e esteticamente, esta arte debía dunha vella tradición e dunha importante industria artesá local. A partir de 1880, as corridas de touros anunciáronse en carteis creados por artistas e producidos por artesáns locais. Ademais, a eclosión de creatividade durante a Guerra Civil foi a resposta ó impacto de varios fenómenos que tiveran lugar moito tempo antes: a alegación do gran grafista francés Cassandre na Exposición Universal de Barcelona de 1929 —no que se pronunciara a favor da renovación desta forma de expresión artística—, o recoñecemento da significación política dos gravados de Francisco de Goya —o máis grande grafista español de tódolos tempos (Miravilles, 1978)— e maila influencia de Herzfeld (1962), un dos primeiros artistas da vangarda alemá que se comprometeron activamente na defensa da II República Española (Picazo, 1983). Os terribles gravados da serie *Desastres da guerra*, obra de Goya, adquirirían, no medio dos horrores da Guerra Civil, unha nova significación e unha nova dimensión, tal e como reflicten as numerosas referencias de Renau (1937). Alén da orixinalidade da contribución de Josep Renau, houbo outros artistas, sobre todo cataláns, que tamén participaron desta mesma corrente que produciu o 10% dos carteis republicanos (entre eles, algúns dos mellores), unha porcentaxe relativamente elevada para a época (Tomás, 1986).

que “o cartel era a forma de expresión artística que conviña no momento presente”. Para Gaya, sen embargo, o cartel tiña unicamente unha función utilitaria. Non servía máis ca como vehículo propagandístico. Como moito, podía “reproducir” as obras de arte da pintura (Gaya era precisamente o creador do Museo del Pueblo das Misións Pedagóxicas). En definitiva, o cartel non era máis ca unha expresión transitoria e efémera que non deixaría pegada ningunha no futuro. As implicacións elitistas das posicións de Ramón Gaya fixéronse evidentes cando, no medio da polémica, menosprezou, non só a arte do cartel, senón tamén a poesía popular, tal e como fora recollida no *Romancero* da Guerra Civil (Caudet, 1978 e Salaün, 1982). A acción da *agitprop* animara unha morea de revistas e de xornais —mesmo nas fronteiras de batalla— a publicaren centos de poemas (certamente inxenuos). Polo tanto, Ramón Gaya rexeitaba unha forma de vangarda —o cartel fotomontado— no nome dos mesmos canons “clásicos”, por non dicir académicos, que lle servían para menosprezala expresión literaria popular.

Pola contra, Josep Renau sostiña unha concepción subversiva e crítica dunha “arte política” que seguiría desenvolvendo no seu exilio mexicano e, despois —e ata a fin dos seus días—, en Berlín oriental, onde esta concepción lle inspiraría varias series monumentais de fotomontaxes, entre as que destaca a súa obra mestra titulada *The American Way of Life* (Renau, 1977).

As súas opcións estéticas derívanse de dous cuestionamentos. Por unha banda, Renau opónse á distinción entre “arte maior” e “arte menor”: non hai formas artísticas “grandes” e “pequenas”. Todo depende das circunstancias e dos desenvolvementos tecnolóxicos. Esta é a razón pola que o cartel, que é, como a fotografía, un novo modo de comunicación visual, non pode sen máis ser relegado entre as formas “menores”. Por outra banda, non hai unha “arte pura”, porque todo artista asume algún tipo de compromiso: depende sempre dos mercados económicos e das continxencias sociais. Só o artista que transgrida as súas ataduras vai poder ceibarse e conquistar, na medida do posible, unha marxe de liberdade. Así, o verdadeiro problema da arte do cartel non xorde con relación ás súas orixes, aínda que naceuse para responder a necesidades comerciais e que estivese dominada durante demasiado tempo por unha concepción frívola da comunicación. Trátase de saber se os artistas van ser quen de saír daqueles atrancos. Para empezar —e alén do feito de que o cartel moderno opta pola modernidade cando utiliza materiais que os artistas conservadores ignoran— o cartel ten un papel orixinal na comunicación social, xa que, unha vez fixado nos muros —e xa non encerrado nos guetos dos museos—, se dirixe a un público heteroxéneo que anda libremente pola rúa e a carón dos muros. Así, esta nova forma artística permite captar outros públicos, xa que é unha arte “pública” (*arte callejero*) que establece novas relacións entre os artis-

tas e as multitudes e crea formas de encontros inéditas e fortuítas nas que se multiplican os contactos directos e imprevisibles que aseguran a parte do soño que lle pertence a cada un. Renau entende que esta innovadora relación entre a representación e a realidade cotiá rompe radicalmente a cesura elitista introducida pola “conservación” da arte nos museos.

Non cabe dúbida de que, ás veces, resulta difícil discernir os límites entre a manipulación insidiosa da propaganda e o espertar artístico dos soños liberadores, e Josep Renau recoñece que, no ambiente particularmente tenso da Guerra Civil, estes límites foron a miúdo transgredidos para mal. Por esta razón, e para clarificar estas posturas técnicas e artísticas, Renau (1985) propón o *novo realismo*, unha estética baseada sobre a súa experiencia da fotomontaxe.

Josep Renau define a fotomontaxe —ou fotocolaxe, distinción esta que segue a ser obxecto de disputas (Bablet, 1978)— como un “conxunto de procedementos relativamente antigos que xogan sobre todo con asociacións sorprendentes de fragmentos de imaxes ou mesmo de obxectos”. Polo tanto, a fotomontaxe caracterízase pola súa ambición *semiótica*, o que explica que Renau a describa —igual que fará Buñuel verbo do seu cine— como unha “arte conceptual”, é dicir, como unha expresión artística orientada por unha intencionalidade fundamental dirixida cara a unha superrealidade imaxinaria. A fotomontaxe implica un proceso de

transformación baseado sobre o recoñecemento de imaxes habituais —de representacións familiares— que son asociadas ou montadas de tal xeito que acaban metamorfoseadas noutras tantas combinacións simbólicas. As imaxes fotográficas utilizadas como materiais brutos, que remiten aparentemente a realidades da nosa vida cotiá máis familiar, adquiren novos e diferentes significados a través da fotomontaxe, e incluso poderían espertar os nosos soños. Ou ben, como afirman outros “fotomontadores”:

Nos nosos días [...], a fotografía, no cadro da fotomontaxe, permítenos volver a un realismo dentro dun espacio que ten unha marxe de manobra completamente diferente da que é habitual na fotografía tradicional. Aquí pódese acadalo imposible, ou polo menos o seu reflexo [...]. O choque entre a trivialidade e a imaxinación cumpre, como nos soños, unha función de recomposición —a miúdo insidiosa, e ás veces total— do Universo (Jacot, 1991, 88-89).

Gracias a estas mutacións, o cartel, ou a obra fotomontada en xeral, intriga, amola e revela que toda imaxe da realidade cotiá pode converterse en insólita e perturbadora. A imaxe, que se transcende a si mesma a través da fotomontaxe, desmultiplica tódolos seus posibles sentidos e recupera así a súa liberdade. Deste xeito, o artista excede a representación gráfica daquel cartel que se contentaba con rete-la ollada do transeúnte para contar algo, para suxerir unha mensaxe ou para transmitir unha consigna. Agora ensambla, organiza ou fabrica un novo



Fotomontaxe de Josep Renau para o pavillón español da Exposición Universal de Paris de 1937. Repárese en que a "muller tradicional" viste un traxe típico de La Alberca.

obxecto composto de fragmentos de imaxes montadas nun conxunto que pretende rete-la atención do espectador, incitalo a demorarse, a interrogarse, en definitiva: a mirar mellor.

A PEDAGOXÍA SURREALISTA DE BUÑUEL

De primeiras, a proposta de Luis Buñuel dunha pedagogía surrealista pode parecer estrafalaria, ou mesmo

—¿quien sabe?— unha daquelas bromas súas das que gardaba o segredo. En efecto, a súa personalidade, irónica ata o sarcasmo, non se corresponde en absoluto coa imaxe usual dun adulto atento ó proceso de aprendizaxe da nova xeración. Non só non se dedicou xamais ó ensino, senón que este é un tema que a penas aparece na súa obra; só dúas veces, para sermos exactos, e precisamente en *Las Hurdes*. Polo tanto, consideráremo-la idea dunha pedagogía surrealista como unha provocación contra o “amor pedagóxico”.

En *Las Hurdes*, película na que a agresión surrealista está sensiblemente minguada —¡despois de todo, trátase dun “documental”!—, a (super)realidade persiste. Xa non hai nada “realista” no “documental” de Buñuel, quen —a pesar de documentarse— leva a cabo unha nova busca, á marxe do surrealismo, na procura dunha nova (super)realidade. Así, Buñuel, sempre coherente co proxecto surrealista, utiliza estes vinteseite minutos densos e explosivos para provocar un verdadeiro estado de *shock* en públicos que naquela época estaban demasiado afeitos a consumiren, ou ben melodramas sentimentais que imitaban o teatro do século XIX, ou ben supostos “documentos sociais”, de efecto calmante, pero que convertían en espectáculo as banalidades da vida ordinaria para facer esquece-las outras (verdadeiras) dimensións da realidade; en resumo, o cine quedara reducido ó desenvolvemento dunha imaxinería compracente. Mesmamente por isto, e para compren-

dermos correctamente o significado da provocación, non abonda con termos en conta a influencia sobre Buñuel dos seus amigos surrealistas, ou a influencia das experiencias surrealistas do propio cineasta. Temos que admitir, a maiores, que Buñuel quixo reaccionar fronte ás tendencias que dominaban as representacións e as concepcións do mundo rural no cine español da súa época. Deste xeito, González Requena (1988) puido amosar como as poucas películas producidas en España ó comezo dos anos 30 que se referían ó mundo rural peninsular eran puramente “literarias” e foran concibidas a partir dun xénero teatral moi popular: o drama rural. A súa aparente ruralidade non era máis ca un pretexto para desenvolver “un rexistro dramático moi tenso, caracterizado por ásperos e salvaxes conflitos que finalmente atopaban unha solución sentimental; unha chea de singularidades pintorescas que parecían perfectamente naturais nun medio rural imaxinado desde os prexuízos e os estereotipos da cultura urbana dominante”.

En definitiva, a un público de miróns obnubilados pola súa boa conciencia —conformada e lexitimada por unha antropoloxía de pacotilla— Buñuel proponse unha pedagogía surrealista que o obriga a ir máis aló da súa mirada desganada e a aprender a ollar de verdade. Con esta finalidade, utiliza copiosamente o paradoxo, sorprende con rupturas inesperadas e fai un uso constante do estraño para desmitifica-lo realismo superficial. Tal e

como pretende o surrealismo, esfórzase por i-lo máis lonxe posible para atravesalo espello do real, para acadar unha (super)realidade que encerra o que está agachado e oculto, e para arranca-los segredos da realidade e evitar así nadar unicamente na súa superficie. Só a metáfora do escalpelo do cirurxián (da alma) permite comprender esta obsesión por chegar ata o fondo das cousas. A superrealidade significa non terlle medo a descompor ou a esmizu-la realidade para restituíla despois convertida en algo completamente distinto. E é indiferente que, no decurso deste proceso, a superrealidade apareza coma un misterio: ¿non é o misterio, de tódolos xeitos, un elemento esencial do real? Porque é gracias a el que existe unha vida subconsciente que revela problemas esenciais, que fai soñar, que esperta as emocións e mesmo os instintos máis básicos dos espectadores. Por conseguinte, xa non estamos ante unha película sobre Las Hurdes, senón ante unha película para os espectadores, e que debe transformalos.

Para evita-los malentendidos, é conveniente tentar aclaralo sentido que Buñuel lle daba ó “documento” e, *a fortiori*, ó “documental”. É posible distinguir entre diferentes categorías de documentais. A máis numerosa —a chamada *descritiva, representativa* ou *expositiva*— só propón unha transcripción analóxica da realidade observada polo cineasta, quen, en certo modo, se empapa dos feitos evidentes ou aparentes para expolos de plano. O obxectivo do cineasta, neste caso, é o de

pegarse á realidade para reflectila coa máxima obxectividade, igual ca nunha descrición novelesca ou nun artigo xornalístico. Pero Buñuel —probablemente como consecuencia das súas anteriores experiencias cos surrealistas— opta por unha concepción completamente diferente do documental, é dicir, polo documental chamado *substantivo* ou *enunciativo* (ás veces, se cadra, mesmo *psicolóxico*), que apela á intelixencia do espectador. Abandónase a transcripción da realidade na procura da súa transformación, que debe esperta-la sensibilidade e as pulsións dun espectador que tamén se transformará. A hipótese que vai servir de fio conductor da nosa interpretación é que, malia as súas aparencias de obxectividade documental, Buñuel non pretende explicar nada, nin tampouco demostrar nada. Esta forma de documental non é máis ca aparentemente realista, xa que, no canto de quedar atrapado no realismo, Buñuel propón unha *técnica da realidade* que lle permite, sobre todo, identificar as estruturas do sentimento tráxico que lle inspira unha condición humana particular, e tamén penetrar no máis profundo do seu subconsciente colectivo. Propónnos un enigma que podemos definir como “un conxunto de cousas e de obsesións que, reunidas, só designan o seu obxecto ofrecéndoo para que sexa adiviñado”. Unha das características esenciais do enigma é a de evocalo seu obxecto en toda a súa complexidade, de maneira que transgride tódalas interpretacións que poderían ser propostas. E se, ás veces, esta representación é escura, é para que

comprendamos que estamos ante un verdadeiro obxecto para descifrar (e esta é unha das características do enigma). Fronte ó reproche de que o seu cine é enigmático de máis, Buñuel responde que a vida non é menos enigmática. O aspecto secreto da arte —e do cine en particular— consiste en que obriga a descodificala súa linguaxe, a interrogala sen cesar para interrogarse un mesmo. Isto posibilita que se poidan xerar múltiples interpretacións —cada unha das cales participa da verdade sen esgotala total ou definitivamente—, o cal, certamente, crea un clima de inquietude pero converte a película nunha verdadeira “máquina dos sentimentos”, como afirmaba Ramón Acín, o amigo e colaborador de Buñuel. Cando nos humanizamos descubrimos que o cine é un instrumento poético. O que fai Luis Buñuel non é só “amosarnos” *Las Hurdes* —o cal sería propio dun documental— senón que tenta constantemente suscitar en nós sentimentos violentos e provoca-la nosa conciencia. Lonxe de presentarlles *Las Hurdes*, como tales, ós miróns ávidos de cousas pintorescas, trátase de facer emerxer tódalas significacións dunha terra sen pan.

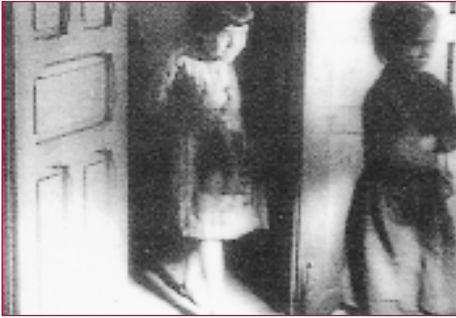
Kyrou, nun notable comentario de 1962, analizou moi ben como hai aínda outros elementos que reforzan este distanciamento verbo da realidade aparente. En primeiro lugar atopamos unhas ideas preconcebidas, cualificadas a miúdo de “distantes”. Estas ideas son subliñadas polo ton indiferente das palabras en *off* do comentarista, que

aparecen como contrapunto das imaxes. Tamén a rixidez dos encadramentos ou a proximidade das imaxes —particularmente nos planos curtos— salientan unha sutil dialéctica de burlas e provocacións ás veces feroces que forzan unha complexa lectura en varios niveis. Esta dialéctica aínda vai ser amplificada na versión sonorizada de 1937, xa que vai xogar, por unha banda, coa brutalidade das imaxes —no sentido da *arte bruta*— e, por outra, co comentario “obxectivo” e radicalmente desprovisto de *pathos* da banda sonora tomada da *Cuarto Sinfonía* de Brahms. Estamos así fronte a un verdadeiro dobre xogo con múltiples efectos especulares, que, segundo Kyrou (1962, 36),

é o resultado destes tres elementos: imaxe, comentario e música; unha mestura explosiva, cunha potencia única [...]. Non debemos esquecer que, en *La edad de oro*, a música ten a miúdo o mesmo papel. Parece ser que, para esta película, Buñuel tiña que escoller entre varias pezas musicais do mesmo xénero, e que finalmente elixiu unha peza polo simple motivo de que levaba o título de... ¡*Tristán e Isolda!* (Kyrou, 1962, 36).

Na chistera de Buñuel aínda aparecen máis procedementos cos que obriga-lo espectador a distanciarse da evidencia para emprende-la busca dunha verdade. Un deles é a *inversión do significado aparente* dunha segmentación, un procedemento que deixa as súas primeiras pegadas en *Las Hurdes*, na segunda segmentación dedicada expresamente ó ensino.

Entramos con algúns alumnos temerosos nunha aula miserable.



A maioría deles están descalzos. Unha vez sentados, algúns semellan indiferentes, mentres outros parecen perplexos e mesmo hostís.

De primeiras, é evidente que esta segmentación alude, cun ton especialmente acerbo, a unhas prácticas pedagóxicas tradicionais, e ironiza sobre o grotesco moralismo dun *currículum extratempore*. A escola aparece como un corpo extraño, completamente alleo á realidade vivida polos alumnos. A maiores —e tal e como subliña Kyrou (1962)—, a súa insólita presenza é posta de relevo constantemente coa santa imaxe *kitsch* colgada dunha parede da escola dunha das aldeas visita-



Atópanse fronte ó encerado, no que, en letras grosas, aparece escrita a oración “Respectade os bens alleos”. Unha máxima absurda que deberán deletrear, se cadra ler, copiar e memorizar.



A lección de pedagogía en *Las Hurdes*.

das, que desvela toda a ignominia deste ambiente.

Para unha pedagogía surrealista, con todo, a burla, a indignación e mesmo a esaxeración desta segmentación só se dirixen en aparencia contra a escola, os ensinantes ou incluso a escolarización como tal. En realidade, o seu significado oculto está na inversión do noso xuízo, cando nos vemos forzados a preguntarnos se serían posibles outra escola, outro tipo de mestre, outra maneira de formar. Noutras palabras: esta segmentación, presentada como unha evidencia, amosa, de feito, o contrario do que habería que facer, sobre todo nunha España, a daquela época, na que a posibilidade dunha alternativa pedagóxica non é unha veleidade, xa que existe polo menos un movemento pedagóxico que defende e practica outro tipo de educación.

Para comprendermos a amplitude desta inversión, debemos ter en conta a colaboración dun amigo de Buñuel, Ramón Acín (Planells, 1998), asociado con demasiada frecuencia unicamente á empresa de *Las Hurdes*, xa que financiou a película gracias ó que gañara na lotería. Acín comprometeuse a fondo coa experiencia de Buñuel. Participou en toda a expedición e tamén, moi activamente, na elaboración do guión. Podemos imaxinar facilmente a súa influencia nas dúas segmentacións dedicadas ó ensino.

Acín, aragonés como Buñuel, nacera en Huesca en 1888. Logo de obter unha praza de profesor de

debuxo na Escola de Maxisterio, dedicouse durante varios anos, e con éxito, á pintura. Durante a década dos vinte pasou varias tempadas en París, onde frecuentou os medios artísticos e coñeceu a Buñuel. Anarquista convencido, vultou para a súa cidade natal onde simultaneou a súa actividade como profesor e a súa militancia política, ambas imbuídas e impregnadas das súas conviccións anarquistas (o cal o levaría finalmente a ser asasinado polos franquistas en 1936). Estaba persuadido de que Célestin Freinet, de quen coñecía as ideas e mailas experiencias, atopara unha resposta ós seus propios interrogantes no eido pedagóxico. Incluso organizou en Huesca, en 1931, o I Congreso Nacional sobre a Imprenta na Escola.

¿En que medida contribúe o “método” de Freinet a inverte-la evolución da Pedagogía e representa realmente o contrario da educación que se evoca con tanta ironía na segmentación de *Las Hurdes*? Para empezarmos, alfabetizar significa aprender a escribir, e logo a le-lo que se escribiu. Despois escolarizar significa, en primeiro lugar, permitirlle a cada alumno, desde moi noviño, que se exprese polos seus medios, é dicir, que redacte “textos libres” sen ter que suxeitarse *a priori* ós moldes preestablecidos e arbitrarios da ortografía e da gramática. Logo, estes textos son sometidos á crítica do colectivo formado polos outros alumnos, que xulgan a súa lexibilidade e poden suxeri-la súa mellora e mesmo a súa corrección, se é precisa. Cando os tex-

tos son satisfactorios reproducense co material do que dispón a clase —en xeral, unhas modestas imprentas (de aí o lema da *imprenta na escola*)—, que os propios alumnos manipulan libremente. Esta multiplicación dos textos é esencial para a súa circulación: ¡sempre se escribe para os demais! E os textos non van circular só na escola, senón que lles van ser comunicados tamén ás demais escolas asociadas. Nace así unha rede, unha fraternidade anarquista que vive e se constrúe nos intercambios e na comunicación.

Sen abandonármolo noso exemplo, vemos como a inversión do significado —implícita e case elíptica— se vai facer moito máis explícita no resto da obra de Buñuel, onde se vai producir a inversión do conxunto do significado dos signos, ás veces mesmo en contra das razóns alegadas. Buñuel utilizará esta inversión tamén para lle pór fin a unha película sen por iso “rematala”, xa que é gracias á inversión “a fin está no comezo” co que se crea un verdadeiro *perpetuum mobile* de significados diversos que remiten os uns ós outros. Estes efectos especulares transmiten ás veces unha impresión de desorde. Pero, ¿non é esta desorde a expresión do caos da vida? A inversión tamén produce tonalidades volubles; así, en *Viridiana* (1961), a inversión tende cara a unha aberta comicidade. Ó principio seguímo-lo destino desta fermosa novicia atrapada nas redes dun tío rico pero perverso, que se suicida e lle deixa a propiedade en herdanza. Por vocación, Viridiana transforma o seu herdo nun

remanso de misericordia no que acolle tódolos vagabundos dos arredores. De feito, trátase dunha banda de monstros deformes, eivados, leprosos e perversos —por non seguirmos enumerando—, que pouco a pouco van ir impóndose e desbocándose ata a blasfemia, e que acabarán atacando a Viridiana sen que a policía interveña limpando toda aquela chusma. Viridiana atópase soa, perdida fronte á inanidade das súas aspiracións de santidad. Daquela xorde a inversión: un home vagamente emparentado —que dirixe a explotación agrícola— e a súa amante invitan a Viridiana ó seu cuarto. ¿Para algún xogo erótico? Non, ¡para xogaren ás cartas, como se fosen tres bos amigos! Se se quere seguir vivo hai que empezar polo máis prosaico: unha boa partida de cartas.

En *Simón do deserto* (1965), a tonalidade identifícase cunha melancolía desenganada. Buñuel confróntanos cunha especie de atleta da espiritualidade. Na súa procura dunha fe elevada e esixente, instálase no cume dunha xigantesca columna, da que non baixará durante anos. As súas mortificacións desmedidas —como, por exemplo, a de manterse sobre un só pé durante un tempo indefinido— intrigan os relixiosos á vez que suscitan a admiración do común dos mortais, que lles atribúen virtudes milagrosas. Por suposto —e dentro da mellor tradición haxiográfica—, Simón é asaltado por tentacións satánicas que Buñuel multiplica e nas que volve atopa-la inspiración dun Bosch ou a crueldade dun Grünewald.

Simón vai pagar caras a súa resistencia e maila súa persistencia. A columna convértese nun falo de inmundicias. As intemperies convértense en furacáns. Pouco a pouco, nun clímax acompañado finalmente polo ruído dos tambores de Calanda —a vila natal de Buñuel—, Simón vai perdendo a razón. E é xusto neste momento cando a inversión nos despega literalmente do espacio oriental e do tempo dos anacoretas e nos conduce a un avión transatlántico que nos somerxe en Greenwich Village, en plena cidade de Nova York. Convertido nun elegante pastor que brinda con Satán nun local nocturno, Simón comprende entón as múltiples facetas do Apocalipse e dáse de conta da multitude de maneiras que hai de lles facer fronte. ¿O culto das proezas —ascéticas ou non— e mailo exceso atlético —que tamén podería ser unha forma de exhibicionismo— non serán ilusións dunha relixiosidade fantasmagórica, cando o necesario sería a imbricación na vida cotiá e a participación na loita dos homes pola súa supervivencia?

Na estrutura de *Las Hurdes*, a segmentación máis longa e traballada trata exclusivamente de La Alberca en pleno delirio dunhas festas patronais. Pero non para pór de relevo a pintoresca opulencia desta vila próspera, centro estratéxico situado entre o sur de Castela e Estremadura, e lugar de transición entre a cultura —representada pola cidade universitaria de Salamanca— e o antro da barbarie hurdana. Estamos no medio e medio dun entroido salvaxe no que os habitantes cele-

bran ritos crueis e sanguentos. Cando desvela as faces ocultas de La Alberca, Buñuel introduce a súa primeira inversión. A festa triunfal, en efecto, acaba manchada de sangue e cuberta de cadáveres de animais inutilmente masacrados. Mentres que, finalmente, o rei Afonso XI e a comitiva real abandonaron dacabalo os horrores hurdanos para volveren á fermosa civilización, Buñuel fai unha total inversión do sentido do seu propio itinerario cando marcha desta parodia de civilización para mergullarse nun mundo descoñecido e enigmático, pero auténtico. A seguinte segmentación non é menos amarga, xa que nos arrastra cara a unha degradación aínda maior nas ruínas do conxunto conventual de Las Batuecas, que, de feito, estaban abandonadas nos anos 30.

Por outra banda, estas dúas segmentacións iniciais obríganos a preguntarnos sobre a fascinación que sente Buñuel fronte á crueldade gratuita, especialmente fronte á ferocidade dunha natureza hostil e desapiadada ou fronte á impiedade dunha miseria extrema que non engrandece o home, senón que o embrutece. Buñuel é perfectamente indiferente verbo do credo de Unamuno que ve na indixencia dunha natureza “madrasta” a acción dun “deus que creou a pedra” e “esqueceu” os homes. Ata onde sabemos —xa que era unha persoa discreta e tímida—, Buñuel non só confirma a inexistencia dun creador, senón que está obsesionado pola desorde da natureza na que a presenza do home se

manifesta cunha incongruencia tan grande que aparece moi a miúdo asociada con imaxes de insectos (non é casual que o cineasta se refira con frecuencia ó escorpión, este animal portador de veneno que pode ser mortal pero que, sobre todo, causa dor). A realidade natural e material non é máis ca unha fonte de pesadelos. Esta formidable repugnancia, ás veces insoportable, foi interpretada por algúns como unha homenaxe ó absurdo do mundo; nós, pola contra, vemos nela máis ben o teatro da crueldade de Artaud, a expresión dun sufrimento extremo que non exclúe en absoluto a indiferencia fronte á desesperación que podería dominar a condición humana. E é que, como subliña Kyrou (1962, 38), en Buñuel atopamos a miúdo un “si, pero”. Así, o cineasta presenta en numerosas segmentacións, para empezar, unha escena insoportable, despois ábrele unha porta á esperanza e remata coa destrución ou a aniquilación desta esperanza. Case tódalas secuencias están baseadas sobre estas tres propostas. Certamente, esta progresión dentro da máis terrible desesperación chega ata límites que, ó parecer, deberían conducir á revolta; pero, de feito, ¡a revolta que se persegue é a dos espectadores!

Pero, ¿que pensan os propios protagonistas hurdanos? Buñuel non perde a súa perplexidade verbo deles. En efecto, os hurdanos son empuxados case con fatalidade cara ó embrutecemento por mor da desigual relación de forzas que hai entre a natureza maligna desta xente e maila súa mísera humani-

dade. Sen embargo, o que resulta á vez grandioso e trágico é o feito de que, malia todo, estes homes queiran e se obstinen en vivir en Las Hurdes e mesmo en volver para a súa terra despois dos seus exilios. Con todo, fronte a este mundo hostil no que se resisten a perecer, estes seres humanos deben ir ata o límite dos seus absurdos esforzos se non queren pactar co horror. Esta é a razón pola que Buñuel sempre se mostrou sensible verbo da feroz grandeza e a sorprendente obstinación dos hurdanos por sobreviviren. Admira o seu enxeño para subsistir nas súas relacións coa natureza. Esta loita non é completamente ilusoria, xa que non hai nunca nada definitivo; os obxectos, como a natureza, teñen vida propia; e os hurdanos demostran como, malia todo, saben sacarlle proveito a un medio hostil, ingrato, incerto e difícil. Velaquí, polo tanto, un motivo para a fe na unión posible —e, se cadra, trágica— entre a natureza e mailo home.

Este realismo pesimista non esquece o contexto natural e social inmediato e xeral no que se insiren Las Hurdes. Despois de todo, esta natureza aparentemente hostil fíxose aínda máis ingrata no decurso da historia desapiadada das inxustizas sociais. Se Buñuel lle puxo á súa película o subtítulo de *Ensayo de geografía humana*, é para insistir nas dimensións humanas e sobre todo sociais, e para desmitificalas interpretacións “naturalistas”. Así, a miseria dunha fame constante xa non é só a consecuencia dunha fatalidade fronte á que ficamos impotentes; é

tamén unha creación social que pode ser modificada por outras relacións de forzas. ¿E logo a pobreza colectiva non é tamén o resultado dunha desigualdade social sustentada nun reparto inxusto da riqueza? ¿E os escasos recursos naturais non son acaparados e dilapidados exclusivamente por uns poucos individuos, os usureiros ou os comerciantes das vilas veciñas?

Despois destas dúas segmentacións consecutivas —que, a través da crueldade sanguenta e a miseria do abandono, semellan prepararnos para unha realidade hurdana dramática—, a estrutura da película cambia radicalmente. Desaparece calquera itinerario ou fio conductor. Todo sucede como se esta realidade escachase en mil anacos: do espello da realidade xa só atopámoslos restos espaxados. Esta ruptura é o resultado dun traballo fundamental de fragmentación que lle vai permitir a Buñuel incorporar no seu guión o que chama *segmentacións*⁹.

Na articulación do seu guión en escenas, Buñuel introduce unhas segmentacións —fragmentos visuais separados e autónomos— que presenta simultaneamente, de maneira que o espectador está forzado a realizar un traballo “cerebral” para, en primeiro

lugar, identificalas e, se cadra, metamorfosealas e, en segundo lugar, buscar tódolos vínculos e relacións posibles, dado que as segmentacións non seguen ningunha orde, nin explícita nin implícita. De maneira que sería inútil ir na procura dun fio de Ariadna no labirinto de *Las Hurdes*, que por iso mesmo non é unha reportaxe e menos aínda un informe ou o relato dunha viaxe. Gracias a esta ausencia dunha orde —ou dun itinerario—, o guión cinematográfico maniféstase plenamente como unha obra visual, cunha linguaxe específica que se desmarca radicalmente de toda referencia á literatura ou ó teatro. Malia a importancia da base indiscutiblemente libresca que está na orixe de *Las Hurdes*, Buñuel coincide cunha análise do documento/documental que Salvador Dalí escribira logo da súa ruptura co cineasta: o documento/documental é un elemento de base do surrealismo porque é profundamente antiliterario. Como di ironicamente, xa non se narra nada e non hai nada que narrar, ¡así que se acabaron as lerías!

Cada unha das segmentacións ilustra ó seu xeito un aspecto singular e chocante da condición hurdana. Podemos consideralas teoricamente como

⁹ Coas súas ideas sobre a fragmentación e a segmentación, Buñuel desmárcase claramente das teorías da montaxe cinematográfica dominantes naquela época, e das que Eisenstein é, sen dúbida ningunha, un dos mestres. Buñuel critica severamente a montaxe por mor do seu carácter manual —oposto ó seu propio traballo conceptual—, que consiste na manipulación das imaxes e na agrupación dos elementos sobre un fondo plástico. A montaxe segue os principios dunha arte xeométrica que, en definitiva, contribúe a deshumanizalo cine. Por iso lle reprocha á película *Metropolis*, de Fritz Lang, o feito de lle dar demasiada importancia ás experimentacións plásticas e, especialmente, ós decorados, que esmagan e dispersan a reflexión do espectador.

pezas dun mosaico, pero, de feito, parécennos case imposibles de ensamblar. Cando unha segmentación se parece a outra, Buñuel advirte axiña que estas reiteracións non son repeticións, senón variacións que amosan as diferentes dimensións dunha mesma situación. Estamos ante unha obra indefinida na que, canto máis avanzamos, menos distinguímo-la finalidade; pola mesma razón, tampouco hai unha conclusión definitiva, polo que resultaría estúpido identificar calquera mensaxe dogmática. Non existe ningún itinerario iniciático que desemboque nunha máxima, o cal implica que o espectador debe reflexionar e opinar por si mesmo. Esta é a razón de que a pedagogía surrealista sexa unha pedagogía baseada sobre a total liberdade conceptual e sobre a responsabilidade emocional do suxeito, xa que o conduce —por si mesmo, e en soidade— a construír e despois a asumilo sentido do que ve. Unha pedagogía deste tipo esixe un enorme e difícil traballo, xa que o espectador debe aprender, mediante un verdadeiro esforzo conceptual —ou “cerebral”—, a ser quen de reunir e reinterpretar as segmentacións dispersas. É indubidable que nos anos 30 unha aprendizaxe así era especialmente problemática porque era autodidacta e mesmo utópica, xa que repousaba sobre todo sobre a memoria cinematográfica do espectador (e sabemos que esta é enganosa e sempre incompleta). Desde aquela época, a introducción do magnetoscopio —coas súas innumerables posibilidades de aceleración e de marcha lenta da pelí-

cula, de volta atrás ata unha segmentación, de parada sobre unha imaxe, etc.— puxo ó dispor dos pedagogos un instrumento de traballo extremadamente eficaz que semella abrírnos novas posibilidades para afondar aínda máis nas intuicións de Buñuel.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberola, A., *Estudios sobre Rafael Altamira*, Ali-cante, 1987.
- Álvarez Junco, J., *Los intelectuales: anticlericalismo y republicanismo*, en M. Tuñón de Lara, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 101-126.
- Aznar Soler, M., e L. M. Schneider, *Congreso Internacional de Escritores Antifascistas*, Valencia, 1987.
- Bablet, D., *Collage et montage au théâtre et dans les autres arts durant les années vingt*, L'au-sanne, L'âge d'homme, 1978.
- Buñuel, L., *Las Hurdes. Tierra sin pan*, 1932.
- *Viridiana*, 1961.
- *Simón del desierto*, 1965.
- Cossío, Manuel Bartolomé de, *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar, 1966.
- Costa, J., *Oligarquía y caciquismo*, Madrid, 1902.
- Costa Rico, A., *Escolas e mestres. A educación en España da Restauración á Segunda República*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989.
- Gjelten, T., *Rapports sur les Escuelas Campesinas de Barco de Ávila*, Ceri, Paris, OCDE, 1980.

- Falla, M. de, *El retablo de Maese Pedro*, Barcelona, 1991.
- González Requena, J., *El campo en el cine español*, Valencia, 1988.
- Hertzfeld, W., *Heartfield: Leben und Werk*, Leipzig, 1962.
- Ibarz, M., *Buñuel documental: Las Hurdes. Tierra sin pan*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1997.
- Infante, Blas, *La Dictadura Pedagógica*, Sevilla, Fundación Blas Infante, 1989.
- Kyrou, A., *Buñuel*, Paris, Seghers, 1962.
- Labajo Valdés, J., *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923)*, Diputación Provincial de Valladolid, 1987.
- Lang, F., *Metropolis*, 1926.
- Larena Alesón, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976.
- Malafakis, E., "Peculiaridades de la República española", *Revista de Occidente*, 1981.
- Martín, Eutimio, "La batalla cultural de la Guerra Civil", *Historia 16*, núm. 67, Madrid, 1981, pp. 29-37.
- Meister, A., "Tipología de la partizipazione provocata", in *Community Development*, 1967, 53-72.
- Miravittles, J., e outros, *Carteles de la República y de la Guerra Civil*, Barcelona, Gaya, 1978.
- Morales Muñoz, M., "Enseñanza popular y clase obrera en Málaga", *Ciremia*, Tours, 1986, pp. 133-154.
- Otero Urtaza, E., *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1982.
- Pérez Ledesma, Manuel, *La cultura socialista en los años veinte*, en M. Tuñón de Lara, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 149-178.
- Picazo, C., "J. Heartfield fotomontajes sobre la Guerra Civil", *Historia 16*, 1983, 118-125.
- Porto Ucha, A. S., *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1986.
- Quintana Cabanas, J. M., *Pedagogía social*, Madrid, 1984.
- Renau, J., *Función social del cartel publicitario*, Valencia, 1937.
- _____, *Fata Morgana USA: the american way of life*, Valencia, 1977.
- Requejo Osorio, A., *Educación e sociedade en Ourense*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1989.
- Salaün, S., *Romancero de la tierra*, Barcelona, 1982.
- Solà, P., *Els Ateneus obrers i la culture popular a Catalunya*, Barcelona, 1978.
- Tomas, F., *Los carteles valencianos en la Guerra Civil*, Valencia, 1986.
- Torres Planells, S., *Ramón Acín. Una estética anarquista y de vanguardia*, Barcelona, Virus, 1998.
- Trompeta Bello, Luis, *Viaje por las Escuelas de España*, 4 vol., Madrid, 1929.
- Tuñón de Lara, M., *Medio siglo de cultura española*, Madrid, Tecnos, 1984.
- _____, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
- Zambrano, M^a, *Los intelectuales en el drama de España*, Madrid, Hispamerca, 1977.



Pierre FURTER: “Luis Buñuel, educador e pedagogo”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 69-105.

Resumo: Este artigo considera, por unha banda, as actividades excéntricas e críticas de Luis Buñuel durante a Segunda República española no contexto dos esforzos republicanos por democratiza-la cultura popular fóra das escolas tradicionais. Pola outra banda, os seus intentos, a partir da realización do seu filme sobre *Las Hurdes*, para dar a coñecer e ilustra-lo que el entende por pedagogía surrealista; é dicir, unha pedagogía que tenta cambiar radicalmente as relacións entre o cine e o espectador a quen ten que “ensinar a ver”.

Palabras chave: Cultura democrática. Educación surrealista. Documental.

Resumen: Este artículo considera, por un lado, las actividades excéntricas y críticas de Luis Buñuel durante la Segunda República española en el contexto de los esfuerzos republicanos por democratizar la cultura popular fuera de las escuelas tradicionales. Por otro lado, sus intentos, a partir de la realización de su película *Las Hurdes*, por dar a conocer e ilustrar lo que él entiende por pedagogía surrealista; es decir, una pedagogía que intenta cambiar radicalmente las relaciones entre el cine y el espectador a quien tiene que “enseñar a ver”.

Palabras clave: Cultura democrática. Educación surrealista. Documental.

Summary: This paper considers on one side Luis Buñuel's eccentric and critical activities during the 2nd Republic of Spain amongst the republican efforts for promoting a democratic popular culture out of the traditional schooling. On the other hand, his attempts, based on the realization of a film in *Las Hurdes*, to make understandable and illustrate what he means by a surrealistic education, an education which pretends to change radically the relations between the media and the spectator who has to “learn to see”.

Key-words: Democratic culture. Surrealistic education. Documentary film.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 6-09-2001.

Traducción do orixinal francés feita por Laureano Xoaquín Araujo Cardalda.



TOPOGRAFÍA DA MEMORIA: IDENTIDADE E CULTURA EN GALLEGO, DE MIGUEL BARNET

Antonio Carreño*
Brown University

A José Amor y Vázquez

Galicia está probe
pr'a Habana me vou
jados, adios prendas
de meo corazón!

(Rosalía de Castro)

A emigración é un troco de espazos, de vidas, de xentes, de culturas: un estar fisicamente nun aquí, inmediato, directo, actual e nun imaxinado alá, afectivo, familiar, afastado. Implica unha radical escisión: un ser cun presente sempre arraigado noutro que xa é pasado, memoria, nostalxia, sentimento, imaxinación. O espazo perdido tórname, coma nos afastados *Idilios* de Teócrito, na mítica Arcadia que se bota de menos; e o novo, nunha utópica e idealizada promesa. O proceso de aprendizaxe no novo espazo é con frecuencia dantesco: da posible chegada a un prometido paraíso (a bíblica “Terra prometida”) ó desesperado camiñar por un inframundo marxinal que ten como trazos máis definidos a pobreza, o

desemprego, a discriminación, o afastamento. O novo espazo reverte a utopía inicial, conxélaa. O espazo arredado faise presente imaxinario na mente de quen, desde o novo, o compara e idealiza baseándose en contraposicións e radicais diferencias. Para o galego que acaba de chegar á perla do Caribe, Cuba é sol, Galicia, sombra; o centeo da árida paraxe celta reverte en esvelta cana de azucre no espazo tropical; a adusta vida do labrego na mísera aldea galega, nun divertido camiñar, xa na Habana, por un áxil porto marítimo cheo de vendedores ambulantes, de froitas tropicais, de voluptuosas damas. O amarelento gran do centeo, cultivado en estivadas semirrocosas, áridas, nas que se sitúa a aldea galega, vólvese no branco azucre, suave á vista, afago dos sentidos. “La idea de Cuba era como ir al paraíso. En Cuba había dinero hasta en los racimos de uvas, eso decían allá. Luego me di cuenta de que aquí casi no conocían la

* Catedrático “W. Duncan MacMillan Family in the Humanities”.

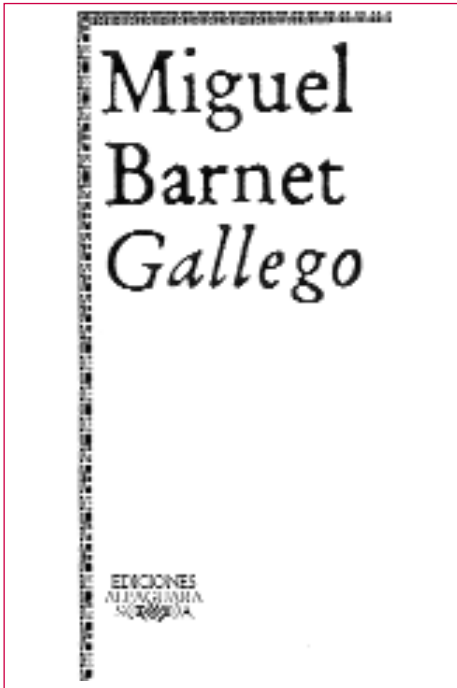
uva. Pero era un decir de allá por el hambre que pasábamos y las ganas que teníamos todos de salir de la guerra de Marruecos y de la pobreza”. Tal pensa Manuel Ruiz, o personaxe do relato testemuñal *Gallego*, de Miguel Barnet (Madrid, Ediciones Alfaguara, 1981, 25)¹. Miguel Ruiz comunícalle á súa moza antes de saír para a Habana: “—Casimira, vou pra Habana, donde dicen que se ganan moitos cartos, e en canto teña algúns xuntos, volverei pra casarme contigo” (*Gallego*, 31).

Baseado no imaxinario testemuño de Manuel Ruiz, quen se dobra con outros posibles nomes (Antonio, Fabián, José), Barnet desenvolve con gran pericia de documentación o duplo proceso, complexo, da apropiación dunha identidade: un galego que, no proceso de ir a Cuba e volver á Península, pasa a ser cubano aínda que sen deixar de ser galego. Narrada desde a memoria feita actualidade e presenza, xa triunfante a Revolución cubana, a vida de Manuel Ruiz é a nova *Odisea* de quen vén a Cuba, volve a Galicia para finalmente asentarse, xa camiño da vellez, na illa caribeña. O presente continuo do relato fíao a memoria e a experiencia dunha aprendizaxe con vellas

raizames míticas. O testemuño recollido, gráfico, testemuñal, configura a ilación do relato. Implica unha serie de soportes externos e colectivos. É alternativo (aquí, alá) e alternante: un espacio a xeito de *teatrum mundi* (A Habana) que evoca outros cheos de voces (a aldea do avó, da nai, da irmá). *Gallego* xunta espazos afastados e presentes: rúas, casas, terras, portos marítimos (Vigo, A Habana, A Coruña). A adquisición da nova identidade (“llegó el galleguiri”, *Gallego*, 99) supón un continuo proceso, continxente e ambiguo, de exclusión e de apropiación. Outros autores cubanos de orixe galega, que preceden a Barnet (Linos Novás Calvo, Carlos Montenegro, Ángel Lázaro), apuntaron en parte a tal dilema aínda que en menor grao, en distinta forma xenérica e extensión.

O testemuño escrito en primeira persoa, en forma autobiográfica, da boca deste galego (Manuel Ruiz) que, empobrecido, chega á Habana, marca un complexo xogo de identidades. Confírmase como historia individual: “Yo no cuento sino lo que he visto, lo que he vivido. Los cuentos valen cuanto tienen de verdad; si no son cuentos huecos. No digo que no me dé a cavila-

1 Miguel Barnet (Habana, 1940-) considérase de formación etnólogo. Traballou cinco anos no Instituto de Etnoloxía e Folclore da Academia de Ciencias. O seu programa literario, explicouno nunha ocasión, é “combinarlo todo un poco y salirme de los esquemas. Detesto los esquemas”. Noutra ocasión indica: “Hay una simbiosis, hay una identificación muy grande entre el protagonista y el gestor de la novela de testimonio”. Libros de consulta e biografías son o material do que bota man. A historia aparece porque é a vida dun home que pasa por ela, combinando antropoloxía e literatura: a historia “la gente sin historia”. De feito, para o relato *Gallego*, Barnet documentouse nos arquivos da Sección Galega do Instituto de Literatura e Lingüística da Academia de Ciencias de Cuba e tratou de reflectir, a través do personaxe Manuel Ruiz, a contribución humana que o emigrante galego lle entregou á historia de Cuba, “Su vida es parte de la vida de nuestro país”; observa que “contribuyó a crear nuestra personalidad nacional” e, como tal, é parte anónima da súa historia.



Portada de *Gallego*, de Ediciones Alfaguara, 1981.

ciones, pero a cuentos por gusto no. El que miente se queda luego con la culpa arriba si es hombre de ley” (*Gallego*, 152). A chegada á nova cidade (A Habana) e a volta posterior á aldea de Arnoisa (Pontevedra), para unirse á familia e probar nova fortuna, co consecuente fracaso, e segunda pasaxe á Habana, xa desde un campo de concentración en Francia, terminada a Guerra Civil, establece o *pathos* tráxico de quen se ve como outro para volver, física ou mentalmente, ó eu previo. Tal dobraxe establece novos signos de representación. A memoria serve de transvase continuo de espazos. Dobra, unifica e diferencia.

Funciona a xeito de metonimia transcultural. Articula o texto autobiográfico. Idealiza o afastado e desacraliza o presente como referente de comparación. “Una idea fija cambia el destino de un hombre. A veces le temo a eso, porque yo soy terco y a la corta o a la larga me salgo con las mías. A mí nada se me puede meter en la cabeza. No le doy tiempo a las ideas; ellas vienen y las pongo en marcha. Así fue que llegué a Cuba”, comenta o protagonista de *Gallego* (15). A memoria organiza o proceso de semiose dunha nova identidade e a inserción na cultura do Outro. Controla o presente desde o pasado. O presente é o actual, o banal e cotián. Une o encontro do espazo actual co que está lonxe. Un determínase sobre o outro. A memoria articula o retorno á orixe e, de acordo con Michel Foucault, dálles novamente vida a aquelas caras medio desfiguradas (“half-effaced figures”, Weber, 293). “La memoria, digo yo, es traicionera. Mientras más para atrás se la lleva, más clara se pone”, observa Manuel (*Gallego*, 24).

Significativo e punzante é o espazo recordado:

Tengo muy buena memoria para el pasado. Mientras más echo para atrás, más claro lo veo todo. Eso les pasa a los viejos. El presente no lo recuerdo tanto. A veces me pregunto qué hice ayer, con quién hablé, qué comí, y no me viene nada a la mente. Hago un esfuerzo grande y nada. Inútil completamente. Entonces me quedo en blanco y es como si estuviera retenido o atrabancado en una época remota. La aldea, por ejemplo, me viene clarita a la memoria. Eso no se me ha borrado. Tam-

bién porque yo soy muy patriota y mi tierra no la olvido nunca. Pero, en verdad, hay mucho de realidad en todo. Mi aldea es muy bonita a pesar de lo triste. Las robledas, los junquerales, las rías, el soto, todo eso es mi infancia. No lo puedo negar. En las romerías de La Tropical se cantaban las coplas gallegas y mis paisanas lloraban a mares. Sobre todo con aquella de: "Lonxe d'a terriña, ¡qu'angustias me dan!.../os que vais pr'a ela con vos me levai". O aquela otra que cantaba Carmen la buñelera, gallega mil por mil: "Son as rosas destes campos, olentes e bonitiñas,/jay, quén aló che me dera, anque deitado en ortigas!" (*Gallego*, 154-155).

Por non poder lembra-lo espacio afastado suicídase Lucrecia Fierro (*Gallego*, 161). E o afiador Manuel Ruiz, co mesmo nome có protagonista de *Gallego*, subiu a unha mesa e puxo a cabeza nun ventilador de aspas grandes esperando a tallada. Tan só conseguiu unhas grandes mazaduras. Conxelároa a carta do irmán anunciándolle a morte da nai.

Xa a filosofía dos autores clásicos se interesou en defini-la relación entre os dous conceptos de memoria, un como orixe (así en Platón) e o outro como representación. Os gregos consideraban a memoria no só como parte inherente á arte, senón como a xénese de toda produción artística. De feito, *Mnemosyne*, a personificación grega da memoria era, segundo a tradición de Hesíodo, a nai das Musas: a portadora das patroas das artes e das ciencias. En contraste, a filosofía moderna concentrouse principalmente no *locus* da memoria. Existen dúas posturas no

debate. A primeira define a memoria dunha maneira psicofisiolóxica, como pegada ou vestixio deixado na mente por impresións reproducibles a través das leis da asociación. A segunda vén a se-la reprodución fluída e completa (pura fluidez psíquica) da memoria. Descartes distinguiu entre dúas formas de memoria: *la mémoire corporelle*, consistente en pegadas deixadas na mente, e *la mémoire intellectuelle*, a espiritual e incorpórea. Tamén distinguiu entre a memoria como conservación do pasado e como recoñecemento (*réminiscence*); distinción aínda mantida polos filósofos contemporáneos a pesar dunha discrepancia ocasional sobre tal nomenclatura.

O filósofo Henri Bergson prestoulle grande atención ó problema da memoria e ás súas posibles formas. Para Bergson, a memoria pódese presentar en forma de hábito ("memoria da repetición"), ou de representación. Mentres que a primeira é unha memoria psicofisiolóxica, a segunda é a "memoria pura"; é dicir, constitúe a continuidade do ser e a esencia da conciencia. Esta é definida á súa vez como a esencia espiritual do ser humano. O *homo-sapiens* é a única especie que ten memoria. Conserva o seu pasado, actualízao no presente e dálles nova forma ós conceptos de historia e tradición. A "memoria pura" é a base da memoria psicolóxica. Implica retención, repetición e ata reprodución do pasado. Así pois, a memoria pura tamén representa a restauración afectiva: o seu *revivir*. En "Autobiographical

Memory”, John A. Robinson (1992, 246) postula a idea de que a memoria autobiográfica prové unha penetración da experiencia estética (“Literary theorists may descry the biographical fallacy, but the fact remains that art not only examines experience but frequently is shaped by specific events in the artists’ lives”), e suxire que as experiencias persoais do lector tamén poden afecta-la súa resposta (*response*) á obra de arte (“The meaning of a story cannot be reduced to a cognitive schema or form. It also has a personal meaning which develops from interactions among story features and the personal experiences which are evoked in the reader”).

Se a memoria é a orixe das artes, facilmente se pode postular que a través delas (da escritura, por exemplo) un podería volver ó estado orixinal da memoria, é dicir, á presenza mesma da representación. No ensaio “The Poetics of Memory” (1979), Joseph Weber prové unha interesante observación sobre a misión artística do século dezanove para recrea-lo pasado. Para Weber, a memoria é un movemento dialéctico; un sistema elaborado de inmortalidade que implica un descenso órfico e unha ascensión erótica. Ó participar nun ascenso platónico cara ó

reino das ideas, a xeito de impulso divino, o artista atopa a súa base na imaxinación. Inténtase dominar a través da memoria a forza destructora do tempo. Para San Agustín, este impulso leva ó recoñecemento da verdade eterna ou *logos*: un despertar análogo á realidade máis alta que o home obtén a través dos sacramentos. Así, pois, a poética da memoria tende a ser simbólica e alegórica a modo, en palabras de Hölderlin, de “Holy Way”. A través dela o artista posúe unha misión case-divina. Para Baudelaire, ó igual que para Hobbes, a imaxinación e a memoria eran unha e a mesma².

Joseph Weber, pola contra, suxire que a imaxinación desempeña un rol importante para a reconstrucción da memoria. A memoria como dialéctica que fluctúa entre a inocencia e a experiencia xorde do poder enérxico entre a actividade conceptual e o poder imaxinativo. Nese espacio conceptual, a memoria móvese do pasado ó presente. Situada nun tempo abstracto, funciona a modo de desarticulado palimpsesto. As súas capas de referencia superpóñense unha sobre outra: relixión, historia, civilización, experiencia, educación, sucesos culturais, movementos políticos. Nada se elimina ou se esquece. Os feitos do pasado altéranse

2 Este elemento amnésico de busca foi practicado por poetas tan diversos como Wordsworth, Chateaubriand, Hölderlin, Hugo, Yeats, Pound, Eliot e Auden. Non obstante, quizais sexa Charles Baudelaire quen, no século XIX, descubriu os defectos desta pretensión. Home e poeta moderno, Baudelaire afofouse angustiosamente no París do “high capitalism”, aínda que sen atopar-los momentos elusivos da ‘experiencia verdadeira’ na memoria. De feito, foi a través dunha lectura intensa de Baudelaire como Proust se inspiraría máis tarde para escribi-lo libro que quizais sexa o punto culminante da literatura amnésica, *A la recherche du temps perdu* (1913-1927). Segundo Walter Benjamin (1968, 182), “while Proust’s restorative power remains within the limits of earthly existence, Baudelaire’s transcends this realm, thereby paradoxically staying true to the romantic tradition from which he breaks”.

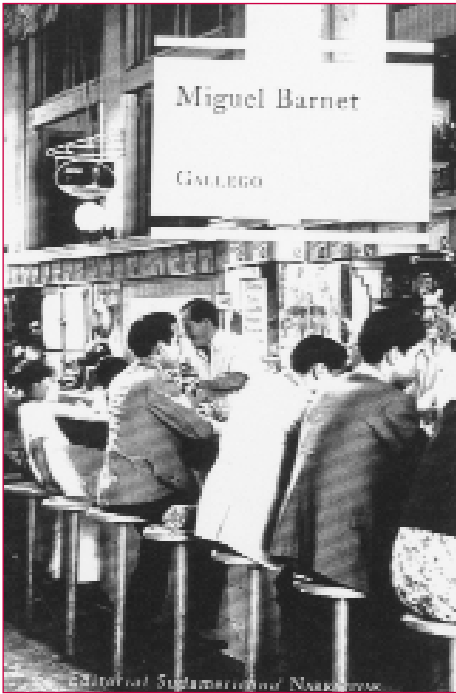
ou varían cos da vida real (Weber, 295). Así, o retorno absoluto cara ó pasado non é máis ca unha simple quimera, xa que a “memoria verdadeira” consiste tamén nunha propensión natural a reforzar sensacións e percepcións do pasado co presente. O intento de recobrar unha vida anterior, unha imaxe antiga dun pasado vivido, serve tan só para intensificar unha maior dor: a conciencia irreparable dunha perda. A imaxe creada pola memoria viría a sela encarnación dunha ausencia. Está radicalmente relacionada, á súa vez, coa nostalxia, coa saudade e ata coa melancolía. O recordo asocia imaxes, vestixios, substitucións non orixinais. Porque o ausente xa nunca se recobra. Ou tal vez si, aínda que xa de forma diferente. “Nunca desistí de volver a Pontevedra. Esa era una idea fija en mí. Quería volver a ver a mis abuelos, a mi hermana, a mis sobrinos, que no conocía. Era el sueño de todo peninsular. Lo demás es cuento”, comenta Manuel Ruiz (*Gallego*, 119).

Así, pois, o recordo vívese, segundo Jankélevitch (370), a través dunha insuficiencia que no canto de supli-lo pasado confirma a angustia da nostalxia e a irreversibilidade do tempo. Para Sigmund Freud, a lembranza é vista a través da cortina (“screen memory”) da subxectividade (Jankélevitch, 276). James Olney estudia o papel do suxeito no recordo afirmando cómo toda imaxe recordada, lugar, idea ou obxecto, contén, inevitavelmente, ben de forma explícita ou implícita, unha referencia básica coa persoa que establece o

recordo. Para Weber, o século XIX marca unha dramática transformación dentro das artes. Por primeira vez desde San Agustín se comeza a elaborar un concepto do eu máis conscientemente. Os xéneros que mellor expresan a vida individual (a autobiografía, a novela, a poesía) convértense en medios expresivos para articula-lo concepto de tempo dentro da vida dunha persoa. Así, pois, a definición agustiniana da memoria como conciencia reafirmase no pensamento artístico dese século. De maneira paradoxal, a memoria convértese na suxeición a unha conciencia de tempo e, á vez, é un xeito de superar esa conciencia. Vén a ser, pois, un esforzo dentro dunha visión de permanencia estética para salvarse do espacio que se afasta e do tempo que consome o recordo ou a memoria (Weber, 295).

O relato *Gallego* delata a través da boca do personaxe —á súa vez narrador—, e do mesmo título, unha etnia e unha identidade. Fracciónase en cinco partes que forman os fitos de quen narra desde o presente. Abarca unha vida de case oitenta anos: a aldea galega, travesía no barco, chegada a Cuba nos anos vinte, peripecias múltiples do protagonista, marasmo político, volta á aldea, Guerra Civil, retorno de novo a Cuba, e péchase o texto co triunfo da Revolución cubana e a última viaxe á aldea.

Muchas cosas me hacen feliz. Todavía cuando recibo una carta de mi hermana o de mis sobrinos me pongo alegre, se me sube la sangre a la cabeza. Clemencia insistió tanto



Capa da edición da Editorial Sudamericana, 2002.

en que yo volviera a mi casa que volví. Ella quería verme de todas maneras, y le di el gusto. ¿Cómo iba a decirle que no a mi hermana? Volver a mi tierra después de veinte años era algo muy grande. Ahora iba con canas, más cojo que nunca y hasta un poco abultado de espaldas (*Gallego*, 219).

É obvio o carácter híbrido do relato: un testemuño que combina autobiografía, historia política, testemuño oral, biografía, observacións sociolóxicas, prácticas relixiosas, etnografía e presenza de xentes sen historia e sen identidade aparente. A memoria abarca, coma no posterior relato de Barnet, *Ofi-*

cio de un ángel (Madrid, 1989), a crónica en catro tempos ben diferenciados: nenez, adolescencia, xuventude e vellez; e en tres viaxes de ida e volta. O primeiro desarraigo móveo a pobreza e a aventura económica; o segundo, o desengano político e a derrota da España republicana, o terceiro é o final reencontro coa familia, xa entrado Manuel Ruiz nos oitenta anos. Coincide coa redacción do relato e co tempo real da súa escritura: “Ya cumplí ochenta años el 3 de marzo y todavía me puedo comer un caldo gallego a las doce de la noche y tirarme en la cama a dormir a piernas sueltas” (*Gallego*, 111).

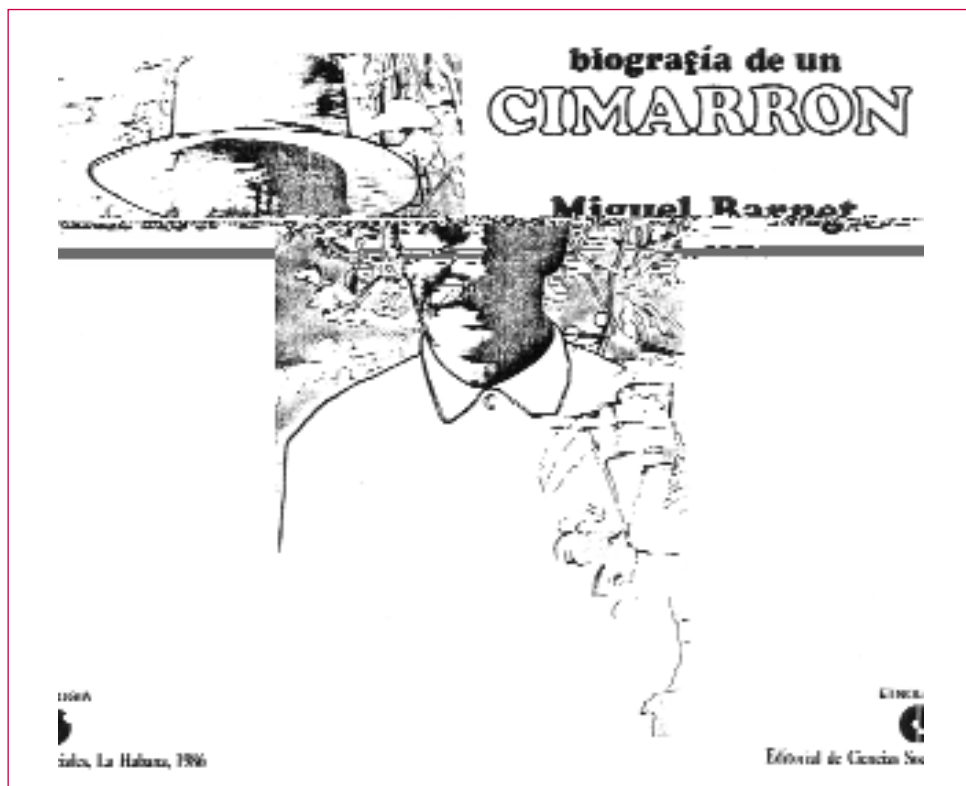
Gallego é, pois, a vida dun home transido de nostalxias e transeúnte de si mesmo: un magnífico exemplo de relato escrito *in senectute*. Vai desvelando e revelando, a modo de ecos sentimentais, a existencia habitada pola ausencia da nai (“Mi madre era el espectáculo más doloroso de todo aquello. La encontré de pie, con una escoba sin mango, sorda y ciega, sin saber qué estaba pasando”, *Gallego*, 169), que se dobra en símbolos claves: casa arredada, aldea, lingua silenciada, espazos botados de menos. As varias mulleres coas que sucesivamente convive o “Gallego”, o paso dunhas a outras —Leoncia; a Mañica, que lle pon os cornos con Paco (151); finalmente a simbólica América (*Gallego*, 113, 125, 138-139, 141, 148-150), delatan a ausencia da que a penas se tivo: a nai. Tales transferencias configuran outros múltiples desprazamentos (de oficios, de profesións, de lugares habitados, de

amizades), e a radical alienación dunha identidade en busca do ‘Outro’ que non é: o galego xa cubano ou o cubano que nunca deixa de ser galego. “Esa es la verdad de mi raza. Somos fieles a la patria y a la familia” (*Gallego*, 17), explica Manuel ó principio do seu relato. A terra ausente é como “el paraíso de mis ensueños” (carta de José R. de Páramo, *Galicia*, 24 de febrero de 1907).

Como un imaxinario soliloquio, a casa da memoria vai fiando recordos e espazos: as irmás, a avoa, o rezo do rosario, o avó e o neto. O retrato dos outros ten correspondencia co autorretrato prototípico do eu mesmo: “Yo era bajito, de nariz larga —ahora se ha reducido un poco—, de piernas zambas y ya con poco pelo. No tenía porte de chulo. Lo que me salvaba es que estaba bien despachado. Al menos eso. Por algo Librada se enamoró de mí y me daba comida y albergue de gratis. Nunca me gustó ir a los barrios de mujeres malas. Al principio tuve que ir bastante, si no reventaba, pero luego me retiré” (*Gallego*, 96). E tal autorretrato fíxase como asentado estereotipo; “Y, como gallego, siempre me ponían de mequetrefe, de tonto, de hazmerreír. Ese era el gallego de esos años aquí” (*Gallego*, 97). Contrástase co cubano: “El gallego es para adentro. El cubano no; el cubano es un andaluz con sombrero de pajilla” (165).

Gallego é tamén o itinerario dunha aprendizaxe. A soidade, a vida dura, a subsistencia, o deambular por rúas e barrios, fixan unhas estruturas topográficas ben marcadas: da periferia ó

centro, nun continuo vaivén de idas e voltas; épica persoal que se transcende como colectividade. A situación política ten o seu contrapunto na Guerra Civil española que sorprende ó personaxe en busca dun novo porvir na capital de España. Defensor da República, cólleo o 16 de xullo do 36 en Madrid, a onde chegara da aldea galega en busca de nova fortuna. Alí fracasara rotundamente, no seu primeiro regreso de Cuba, como transportista e como muiñeiro (“Los molinos me llevaron al hospital”, 172). Miliciano pola causa democrática, participa na fronte do Jarama (186), na toma de Brunete e Teruel e presencia a desfeita: a derrota final, o paso da fronteira francesa. “Vi mujeres descalzas y otras que cargaban sus hijos como fardos kilómetros y kilómetros, sin provisiones de ningún tipo. Ni agua siquiera. Fue una huida como no se ha visto nunca” (192). A súa aceirada crítica esténdese ó dictador Francisco Franco: “Además de sanguinario, era un mentiroso y un truhán”. O discurso político abarca outros espazos e tempos: a Cuba do acabado de chegar: “Ya era el año veinte. Aquí no se hablaba más que de huelgas, bombas como la de Caruso, el tenor, y elecciones. Pasé unas cuantas semanas que ni fu ni fa. Harina y agua” (104). Alude á época do machadato —“la peor época de Cuba”— (131) coas súas folgas e torturas, ó ciclón de outubro do vinteseite e á escaseza de traballo. “Machado se convertía en un tirano. Unos decían: ‘Se cae mañana’; otros: ‘Ni de la cama se cae’, y así [...]” (*Gallego*, 149). As alusións políticas esténden-



Biografía de un cimarrón é outra das obras de Barnet con temática semellante á de *Gallego*.

se á chegada de Batista (214), ó caos social e político que lle segue e ó triunfo da Revolución de Fidel Castro. “Me gustaba la revolución, y Fidel me pareció un hombre radical y sin medias tintas. Venía a sanear de raíz, no como los anteriores, que gobernaban con el estómago” (219). Choca a nota cultural: “En ese interin de mi vida me lo rumboaba todo” (119), describindo o teatro de Alhambra, actores, actrices (123) e a posta en escena de *Cuando vino Mefistó-*

feles, realzando a chegada do anarquismo e do bolcheviquismo (123).

O desarraigo sentimental corre paralelo co espacial. Desde Madrid bótase de menos a aldea arredada: “extrañaba mi aldea, siempre la he extrañado, pero hubiera querido que ella fuera más grata quiero decir por el hambre que se pasaba y por las penurias. En cuanto a la belleza, bueno, no he visto yo nada más bonito que las colinas gallegas cuando el humazo las

cubre, y las rías grandes y el verdor, que es el más brillante que hay” (175). Alí quedou esperándoo a súa moza Casimira. E en Madrid convive coa súa nova muller, Josefa Garay á que ó esta-la-la guerra envía a Bilbao e non volve ver (175). Unha nova muller con nome emblemático, América, coa que casa despois da Revolución (204), pecha simbolicamente o novo estado: unha familia feita con dúas fillas: unha enfermeira e outra botánica (*Gallego*, 219).

Como vemos, a experiencia testemuñal do protagonista é o único soporte que outorga unidade e coherencia ó relato: vidente do narrado, protagonista do vivido e informante de toda unha colectividade. Vive momentos clave da historia de Cuba e no seu continuo deambular configura a psicoloxía de todo un conxunto humano representativo: os galegos emigrados. Abarca o ciclo de toda unha experiencia vital: da infancia á soleira da morte. A identidade escindida fíxase paralelamente coa memoria articuladamente fragmentada. Fluctúa entre o presente que se narra e o pasado que se recorda. O centro de atención é o proceso de apropiación dunha identidade, baseada na percepción do Outro: conducta, crenzas, relacións afectivas, aspiracións, fracasos, logros. “Me sentí un señor por primeira vez en mi vida. A los sesenta

años volaba a mi tierra con los ahorros de mi trabajo” (219-220).

O protagonista Manuel Ruiz é tamén a metáfora da construción dunha identidade, aínda que situado á marxe da historia, do relato oficial, do poder. O descentramento tanto do narrador como do suxeito narrado é sintomático. Se ben o testemuño se inicia e se apoia na presenza de documentos biográficos e autobiográficos, o autor implícito adopta unha postura dobre: como narrador e como informante que leva a cabo entrevistas, que transcribe o documento e asegura desta maneira a súa historicidade. De aí a importancia das notas a pé de páxina. Testemuñan e confirman, a xeito de crónica testemuñal, o proceso de aculturización e a traxedia que implica o desarraigo espacial e o proceso de asumir outra identidade: “Porque yo me fui de mi casa el tres de marzo de mil novecientos dieciséis, con un frío seco que traqueteaba los huesos. Antes de irme miré bien mi casa. Quería llevarme el recuerdo clarito de todo. Mi casa no era grande ni linda, ni nada por el estilo, pero era mi casa, donde nací yo el tres de marzo de mil novecientos; por eso esa fecha no se me puede olvidar”, relata Manuel Ruiz (*Gallego*, 37)³.

A casa é o espacio do nacer. Dela sáese pero a ela vólvese física ou oniri-

³ Gaston Bachelard, en “The Poetics of Space”, establece o termo de topoanálise no estudio psicolóxico das nosas vidas íntimas. E fala tamén de topofilia: o amor ó espacio entrañable. Indica sobre a casa: “The house we were born in is an inhabited house. In it the values of intimacy are scattered, they are not easily stabilized, they are subjected to dialectics” (14). Observa noutra ocasión: “The house, then, really is an instrument of topo-analysis; it is even an efficacious instrument, for the very reason that it is hard to use” (47).

camente. Irse da casa é a grande experiencia educativa⁴. Pero o desarraigo máis radical é o irse un da súa terra. A *Odisea* é o gran texto do desarraigo e do regreso. Artículase desde o descubrimento do cotián e do doméstico nesa mítica viaxe que abarca terra e mar, o inframundo e o reino da morte. O mozo Telémaco abandona o espacio seguro e cercado da súa illa, a casa materna que custodia a figura abafante da nai, para ir á procura do seu pai perdido. No proceso da súa busca atopa a propia identidade⁵. Tanto os mitos como os personaxes e os relatos literarios da viaxe e da situación nun novo espacio son arraigadas cristalizacións poéticas da experiencia humana. De Ítaca hai que marchar ó chegar a certa idade. Asegura a madurez de quen se afasta e configura a propia identidade. Cada paso na nova cidade é un descubrimento. A aprendizaxe non acaba nunca. Conduce a novos espacios, e a mesma experiencia repítese ante o novamente descuberto: rúa, ventá, casa, habitación, porto de mar. Tal lle ocorre ó galego Manuel Ruiz, persistente ambulante por barrios, rúas e parques da Habana, pero espaciando

con frecuencia a súa memoria na Galicia arredada: “Cuando me siento en el parque no pienso más que en mi tierra. Y eso que quiero a Cuba como si hubiera nacido aquí. Pero mi tierra no la puedo olvidar. Algunos me critican porque todavía hablo con acento gallego. Bueno, el acento no se pierde. Yo llegué aquí con dieciséis años. Ahora tengo ochenta y hablo igual. La lengua gallega es difícil de olvidar”. Conclúe con fina ironía: “Y yo no digo nada. ¿Qué voy a decir ya?” (*Gallego*, 224). Con acerto escribe Gaston Bachelard: “Great images have both a history and a prehistory; they are always a blend of memory and legend, with the result that we never experience an image directly” (33). Desda terra arredada, a casa é o centro da saudade. Xera toda memoria e reúne en máxicas pinceladas o real e o irreal, o imaxinado e o vivido como experiencia persoal. Nunha ocasión compárase o espacio do recluso que acaba de chegar ó xa afastado. Tal era Tiscornia: “Acostumbrado a mi casa, aquello me supo a rayos. Chinchas, pulgas, cucarachas, de todo en aquel calabozo. Creo que estuvimos encerrados como tres días, hasta que

4 Gaston Bachelard expresa ó respecto: “In a passage like this, imagination, memory and perception exchange functions. The image is created through co-operation between real and unreal, with the help of the functions of the real and the unreal. To use the implements of dialectical logic for studying, not this alternative, but this fusion, of opposites, would be quite useless, for they would produce the anatomy of a living thing. But if a house is a living value, it must integrate an element of unreality. All values must remain vulnerable, and those that do not are dead” (59).

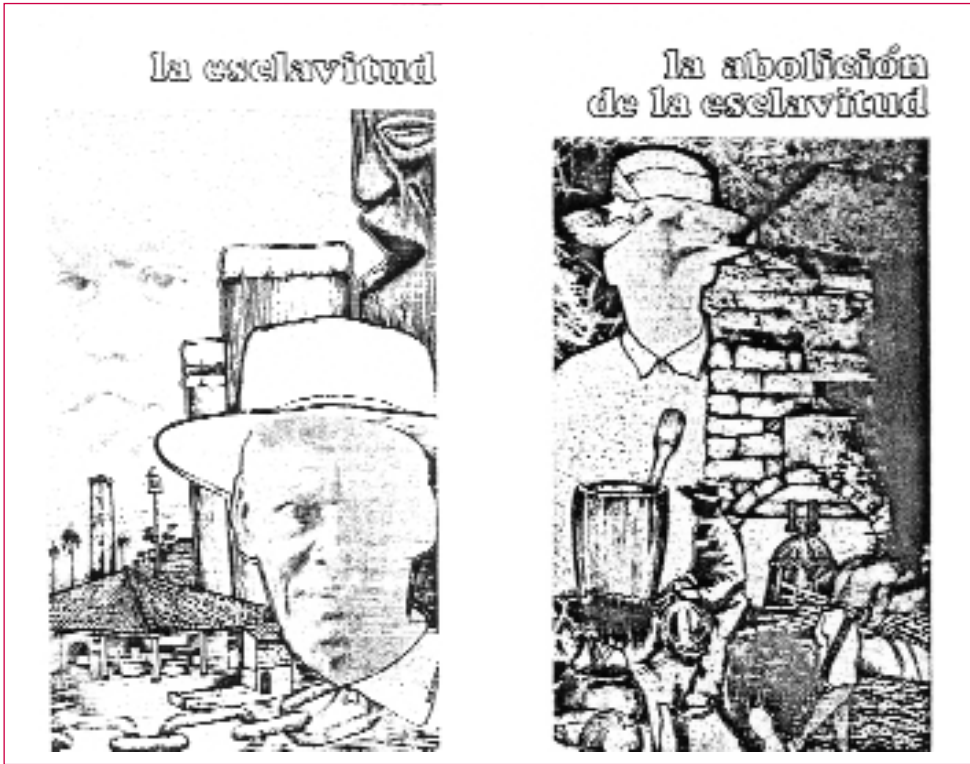
5 Expresouno moi ben Marc Augé, “To be born is to be born in a place, to be assigned to residence. In this sense the actual place of birth is a constituent of individual identity”. E en “From Places to Non-Places” escribe: “If a place can be defined as relational, historical and concerned with identity, then a space which can not be defined as relational, or historical, or concerned with identity will be a non-place” (77-78). E tamén, “Place and non-place are rather like opposed polarities: the first is never completely erased, the second never totally completed; they are like palimpsests on which the scrambled game of identity and relations is ceaselessly rewritten” (79).

vino un oficial y me pidió que saliera. Le hice la historia verdadera. Y me llevó a un pabellón donde había de todo: chinos, españoles, polacos, ¡qué se yo!” (*Gallego*, 54-55). “In short, the house we were born in has engraved within us the hierarchy of the various functions of inhabiting. We are the diagram of the function of inhabiting that particular house, and all the other houses are but variations on a fundamental theme”, escribe Bachelard (15). O primeiro espacio habitado, dantesco, o da chegada, vai determina-la conducta do mozo Manuel Ruiz. Ó chegar á Habana é conducido a Tiscornia. En nota explícase: “Tiscornia fue un campo de reubicación carente de recursos y facilidades. Ahí se enviaba a los viajeros procedentes de todas partes del mundo. Particularmente cruel y abusivo fue el trato que siempre se les dio allí a los emigrantes españoles, asiáticos y judíos. Tiscornia fue un antro de delincuencia y corrupción. Sus administradores hicieron fortunas con el negocio de los permisos de entrada al país. Tiscornia es parte de la leyenda negra de la inmigración a Cuba” (*Gallego*, 53, nota 8)⁶.

O alimento está tamén asociado coa casa. Ó lembrar a Manuela, e o crime pasional que deu orixe á súa morte (106), asóciaa coa fariña “más sabrosa que he comido en La Habana, huérfana y todo, la comí yo en casa de la Manuela aquella” (107). A radiografía do galego constrúese desde o poder económico e político, situado como minoría migratoria na marxe. Así se instaure á súa mesma chegada á Habana pasando do barco á reclusión. Á pregunta de “¿Fabián, tú sabes lo que es un diccionario?”, a resposta é degradante: “¡A joder con tu padre! —contestaba él. —Pues mira: un diccionario es un libro grande donde dice que gallego es un animal nacido al norte de España para beneficio del hombre” (73-74). Fabián, como a gran maioría dos galegos acabados de chegar a Cuba, traballaba como excelente mozo de carga. Asombra neste sentido a restrita de oficios físicos que ten que aturar Manuel Ruiz: estibador, vendedor de carbón cun carromato, cargador de sacos de penso, vendedor de vasoiras, de doces en feiras, peón de albanel (117), traballador no campo de tabaco, suplente nos tranvías (127), carpinteiro (132)⁷. O máis fructuoso foi tal vez o de

6 Por “anthropological place” entende Marc Augé “the possibility of the journeys made in it, the discourses uttered in it, and the language characterizing it” (“From Places to Non-Places”, 81). “The term ‘space’ is more abstract in itself than the term ‘place’, whose usage at least refers to an event (which has taken place), a myth (said to have taken place) or a history (high places). It is applied in much the same way to an area, a distance between two things or points (a two-metre ‘space’ is left between the post of a fence) or to a temporal expanse (‘in the space of a week’)” (*Ibid.*, 82).

7 En páxinas posteriores afirma Augé: “We could say, conversely, that the act of passing gives a particular status to place names, that the faultline resulting from the law of the other, and causing a loss of focus, is the horizon of every journey (accumulation of places, negation of place), and that the movement that ‘shifts lines’ and traverses places is, by definition, creative of itineraries; that is, words and non-places” (*Ibid.*, 85).



Comezo dos dous capítulos de *Biografía de un cimarrón*.

corador de tranvías: “En el tranvía fue como yo conocí al dedillo a esta ciudad. Fue como conocí al cubano y me asocié un poco más a la política” (134). O espacio recluso do tranvía, a xeito de venda quixotesca, ambulante, congrega, aglomera e disgrega no breve tempo dun día unha gran variedade de

caras e de suxeitos. Quen cobra o ticket do tranvía establece un contacto que, se ben económico, dá ocasión a outros diferentes intercambios. Rompe abruptamente unha conversación pero á vez goza da confidencialidade do narrado e do oído. Un tranvía é un noticiero aberto de actualidade e sorpresa⁸.

8 Diferencia Marc Augé entre o lugar e o non-lugar: “Clearly the word ‘non-place’ designates two complementary but distinct realities: spaces formed in relation to certain ends (transport, transit, commerce, leisure), and the relation the individuals have with these spaces. Although the two sets of relations overlap to a large extent, and in any case officially (individuals travel, make purchases, relax), they are still non confused with one another; for non-places mediate a whole mass of relations, with the self and with others, which are only indirectly connected with their purposes. As anthropological places create the organically social, so non-places create solitary contractuality” (*Ibid.*, 94).

A identidade non é un concepto unificado, máis ben fragmentado e fracturado, nunca singular senón plural. Asume e inclúe discursos, prácticas e posturas complementarias e á vez opostas. A identidade asocia unha lingua, unha cultura, un proceso en proceso que pasa de cómo foi representado a cómo será no futuro como representación. A identidade é un proceso de asimilación e de derivación; orixínase e desenvólvese desde o interior dun mesmo. Proceso de poder que implica a exclusión ou a inclusión na esfera dese mesmo poder. “Yo quiero a Cuba como si fuera mi tierra. Con todo y que he pasado aquí unas cuantas tormentas. Pero a Galicia no se le olvida. Yo siempre quise regresar y lo hice cuando tuve mis huevos de oro bien alineados en el escaparate” (80). E se ben se regresa á aldea da infancia para recobra-lo xa perdido, a imaxe final é a volta definitiva: pero “volví, porque el diablo son las cosas y me dio otra vez la idea fija de Cuba y Cuba, y cuando vine a ver estaba de nuevo viendo palmas reales. Digo esto porque uno puede ser orgulloso de su patria y querer a otra como quiero yo a ésta. Yo estoy muy orgulloso de ser gallego. Colón mismo era gallego” (*Gallego*, 80-81).

A vella identidade transfigúrase en mito xa desde o espazo presente como unha vella posesión e como asimilación do posuído que avala a historia e a vicisitude persoal. Ó igual ca en *Biografía de un cimarrón* de Barnet (1966), *Gallego* é o relato do proceso de aculturalización dunha intimidade e

dunha etnia: un galego co seu eu e os seus novos outros que lentamente o van substituíndo. E como en *Canción de Rachel*, Barnet trata de ilustrar por medio dun personaxe “representativo” unha vida, que son moitas; ou unha memoria que é a *Odisea* dunha recuperación: o proceso de reconstruír sobre unha vella etnia unha nova identidade. O peche final do relato é un emblemático silencio. “Y yo no digo nada. ¿Qué voy a decir ya?”.

En páxinas previas declara Manuel Ruiz: “Con dolor de mi alma, me fui de Arnosa como en julio del sesenta. Todavía espero volver” (221). Manuel Ruiz nunca regresou xa á súa terra como galego. Se ben cubano, o texto de Barnet reafirma unha vez máis a outra identidade que lle dá título ó relato asumido desde o silencio da súa propia cubanidade.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alonso Girgado, Luis, “Miguel Barnet, junto a la revolución”, *Insula*, 521, 1990, p. 23.
- Augé, Marc, “Anthropological Place”, en *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*, Verso, London-New York, pp. 42-74.
- “From Places to Non-Places”, en *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*, Verso, London-New York, pp. 75-115.
- Barnet, Miguel, “La novela testimonio: socio-literatura”, en *Canción de Raquel*, Barcelona, 1979, pp. 125-150.

- Bachelard, Gaston, *The Poetics of Space*, trad. María Jolas, Boston, Beacon Press, 1969.
- Beberly, John, "The Margin at the Center: *On Testimonio* (Testimonial Narrative)", en Sidonie Smith and Julia Watson (eds.), *De/Colonizing the Subject. The Politics of Gender in Women Autobiography*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992, pp. 91-114.
- Benjamin, Walter, *Illuminations*, ed. Hannah Arendt, New York, Schocken Books, 1968.
- Bhabha, Homi K., *The Location of Culture*, London and New York, Routledge, 1994, pp. 123-170.
- Butor, Michel, "The Space of the Novel", en Richard Howard (ed.), *Inventory*, New York, Simon and Schuster, 1968, pp. 31-38.
- Clifford, James, "Diaspora", *Cultural Anthropology*, 9, 1994, pp. 302-338.
- Culler, Jonathan, *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, Ithaca, Cornell University Press, 1981.
- Delgado, María Cristina, "La vida no es tan real", *Unión*, ano III, núm. 9, La Habana, 1990, pp. 64-70.
- Grossberg, Lawrence, *We gotta Get Out of the Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*, London and New York, Routledge, 1992.
- Hall, Stuart, "Introduction: Who needs 'Identity'?", en Stuart Hall and Paul Dubay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage Publications, 1996, pp. 1-17.
- Jameson, Fredric, "De la sustitución de importaciones literarias y culturales en el tercer mundo. El caso del testimonio", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36, 1992, pp. 117-133.
- Jankélévitch, Vladimir, "La nostalgie", en *L'irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion, 1974.
- Johnson, Barbara, *A World of Difference*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1987.
- Lain Entralgo, Pedro, *Teoría y realidad del otro*, Madrid, Revista de Occidente, 1961.
- Olney, James, *Memory and Narrative: the Weave of Writing*, Chicago, Chicago University Press, 1998.
- Paz, Octavio, *La casa de la presencia: poesía e historia. Obras completas*, I, 4ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Robinson, John A., "Autobiographical Memory", en Michael Gruneberg e Peter Morris (eds.), *Aspects of Memory*, London and New York, Routledge, 1992, pp. 223-251.
- Rutheford, J. (ed.), "Cultural Identity and Diaspora", en *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence and Wishart, 1990, pp. 222-237.
- Smith, Sidonie, "Who's Talking /Who's Talking Back? The Subject of Personal Narrative", *Signs*, 18.2 (Winter 1993), pp. 392-407.
- Stamelman, Richard, "The 'Presence' of Memory", *L'Esprit Createur* 36, 3 (Fall 1996), pp. 65-79.
- Starobinski, Jean. "The Idea of Nostalgia", *Diogenes* 54, 1966, pp. 81-103.
- Weber, Joseph G., "The Poetics of Memory", *Symposium* 33, 1979, pp. 293-298.
- Yates, Francis A., *The Art of Memory*, Chicago, University of Chicago Press, 1966.



Antonio CARREÑO: “Topografía da memoria: identidade e cultura en *Gallego*, de Miguel Barnet”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 107-122.

Resumo: O relato testemuñal de Miguel Barnet, *Gallego*, é un dos paradigmas máis salientes da apropiación dunha nova identidade en aguda dialéctica coa previa forma de ser e de convivir. A casa da memoria do galego Manuel Ruiz amósase escindida entre un espacio afastado e outro presente; entre unha casa que abandonou en Galicia, e onde sempre volve, e unha cidade (A Habana) que patea, de oficio en oficio, na procura do seu Outro, que xamais atopa. Espacio, tempo, memoria, identidade, arquivo e historia (anécdotas) son os instrumentos que Barnet manexa con gran mestría para fixa-la historia dun emigrante empobrecido que ve, na educación das súas fillas, xa na vellez, o logro dos seus esforzos. O cambio social que, de acordo con Barnet, comporta a Revolución cubana, “cubaniza” definitivamente ó galego Manuel Ruiz.

Palabras chave: Relato testemuñal. Identidade. Espacios. Memoria. Arquivo. Historia. Revolución cubana. Autobiografía.

Resumen: El relato testimonial de Miguel Barnet, *Gallego*, es uno de los paradigmas más sobresalientes de la apropiación de una nueva identidad en aguda dialéctica con la previa forma de ser y de convivir. La casa de la memoria del gallego Manuel Ruiz se presenta escindida entre un espacio lejano y otro presente; entre una casa que abandonó en Galicia, y a la que siempre vuelve, y una ciudad (La Habana) que patea, de oficio en oficio, en busca de su Otro, que nunca encuentra. Espacio, tiempo, memoria, identidad, archivo e historia (anécdotas) son los instrumentos que Barnet maneja con gran maestría para fijar la historia de un emigrante empobrecido que ve, en la educación de sus hijas, ya en la vejez, el logro de sus esfuerzos. El cambio social que, de acuerdo con Barnet, conlleva la Revolución cubana, “cubaniza” definitivamente al gallego Manuel Ruiz.

Palabras clave: Relato testimonial. Identidad. Espacios. Memoria. Archivo. Historia. Revolución cubana. Autobiografía.

Summary: Miguel Barnet’s testimonial narrative entitled *Gallego* is one of the most striking literary paradigms to convey dialectically the appropriation of a new identity in sharp contrast to a former self’s way of being and existing. Manuel Ruiz’s house of memory is split between distant and present space; between the home he was forced to abandon in Galicia and the city of La Habana which he tramps, from job to job, searching for the Other he cannot find. Space, time, memory, identity, archive, story (anecdote) are the tools Barnet masterfully employs to narrate the story of a poor emigrant who, in his old age, finally realizes his dream with the education of his two daughters. For Barnet, the social change brought about by the Cuban Revolution makes the cubanization of the Galician Manuel Ruiz possible.

Key-words: Testimonial narrative. Identity. Space. Memory. Archive. History. Cuban Revolution. Autobiography.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 31-01-2002.



DESENVOLVEMENTO HUMANO E EDUCACIÓN PERMANENTE

Agustín Requejo Osorio*
Universidade de Santiago
de Compostela

I. INTRODUCCIÓN

O Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD) acaba de edita-lo seu último traballo: *Informe sobre el desarrollo humano 2001*.

Estes estudos iniciáronse a principios da década dos noventa cun obxectivo moi claro: comprometerse coa erradicación da pobreza como un imperativo ético, social, político e moral da Humanidade e “reconociendo que el desarrollo centrado en la gente es la clave para lograr dicho objetivo”¹.

A partir deste compromiso son xa once os informes elaborados, dedicado cada un a un tema específico².

¿Cal é a intención destes documentos? Con carácter xeral trataron de incorporar unha nova perspectiva ó propio tema do desenvolvemento e facer unha lectura diferente á proposta e mentalidade unilateral do pensamento neoliberal.

Dalgunha forma tales textos constitúen unha alternativa ó punto de vista do desenvolvemento vinculado exclusivamente co crecemento económico. A súa filosofía fundamental baséase en centrarse nas necesidades e valores das persoas, considerando que o crecemento económico e o maior consumo non constitúen fins en si mesmos. Son un fin para logralo desenvolvemento humano.

* Profesor Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 J. G. Speth (1997): *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Ediciones), Madrid, Mundi Prensa.

2 Para non alonga-la súa ampla enumeración referirémonos soamente ós cinco últimos publicados: *Desarrollo humano para erradicar la pobreza* (1997), *Cambiar las pautas actuales del consumo: para el desarrollo humano del consumo* (1998), *La mundialización con rostro humano* (1999), *Derechos humanos y desarrollo humano* (2000), *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano* (2001).

Para P. Streeten³, ó revisar estes dez últimos anos de traballo, o proceso de desenvolvemento humano é a ampliación das capacidades da xente. Non se trata só da oportunidade de dispoñer, por exemplo, de múltiples canles de televisión ou modelos de automóbil. Preténdese promover e acrecenta-las múltiples posibilidades que xera a capacidade humana e o seu funcionamento.

Entre estas capacidades esenciais para o desenvolvemento humano, sen as cales non se poden contar con moitas potencialidades, están o vivir unha vida longa e saudable, ter coñecementos e acceder ós recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero xunto a estes elementos básicos as persoas valoran tamén outras opcións entre as que se inclúen “libertad política, social, económica y cultural, un sentido de comunidade, oportunidades de ser creadores y productivos, el respeto por sí mismo y los derechos humanos”⁴.

Polo tanto o desenvolvemento humano é moito máis có mero crecemento económico. Inclúe unha serie de capacidades, un conxunto de valores e, sobre todo, a oportunidade de procura-

las de maneira equitativa, participativa e sostible.

II. DESENVOLVEMENTO ECONÓMICO E DESENVOLVEMENTO HUMANO

Desde hai tempo estamos inseridos no denominado proceso de globalización⁵ que ten como lectura básica fundamentalmente a económica, imposta polo pensamento neoliberal. Na súa opinión, a súa interpretación do desenvolvemento susténtase en tres principios básicos que de xeito moi sintético se poden expresar nas seguintes ideas: a) o crecemento económico por si mesmo mellorará a realidade social; b) o mercado é o mellor intérprete desta realidade e, como consecuencia, debe se-lo guía absoluto; c) da intervención do Estado e da esfera pública derívanse tódolos males.

Tal como subliña Estefanía⁶, os resultados da globalización, como os de tódolos procesos sociais, son contradictorios. Para determina-la súa bondade ou maldade é necesario ter en conta algúns aspectos básicos dunha

3 P. Streeten (1999): “Diez años de desarrollo humano”, en *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Mundi Prensa, 16-17.

4 *Ib.* p. 16.

5 Outros autores prefiren falar de “mundialización” no sentido de que o modelo capitalista neoliberal se expande ós cinco continentes xerando unha serie de consecuencias negativas: o capital especulativo oponse á inversión productiva; a concentración de bens e riquezas nega a redistribución; a competitividade prima sobre a cooperación e a exclusión e a marxinação afectan a unha parte substantiva da poboación mundial como despois destacaremos (cfr. F. Fernández Buey e outros (1999): *¿Mundialización ou conquista?*, Santander, Sal Terrae.

6 J. Estefanía (1997): “El sentido global de los mercados”, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 285-288.

sociedade compensada: a competitividade e o Estado do benestar para todos. O desequilibrio dalgúns destes rompe o modelo e xera a crise.

Evidentemente, hoxe a tendencia é a ruptura deste desequilibrio pola parte máis débil ou máis debilitada: a situación laboral⁷, o propio abandono ou descoído do Estado de benestar que se pretende reducir deixando todo en mans da competitividade.

Fronte a esta lectura en clave eminentemente economicista, a perspectiva dos Informes do Desenvolvemento Humano tratan de xustificar, fundamentar e tamén facer propostas de estudo, intervención e acción a favor do desenvolvemento humano.

A mensaxe fundamental que se deriva dos seus traballos exprésase nos seguintes principios:

1. Non existen vínculos automáticos entre crecemento económico e desenvolvemento humano. Polo tanto as relacións entre eles deben ser xeradas deliberadamente polos gobernos e consolidadas mediante unha xestión hábil e intelixente de tales políticas. Non abonda só con mercado.

2. Cómpre aplicar pautas de crecemento que se traduzan en beneficios de expansión económica e en beneficios para as vidas dos seres humanos con vistas a atopar mecanismos de integración dos máis débiles e vulnerables nunha economía mundial en expansión. De non se dar tal situación assistiremos a un crecemento económico máis ou menos importante (os últimos datos macroeconómicos fálannos dunhas expectativas menos optimistas para os próximos anos) pero acompañado de desemprego en precariedade, aumento das diferencias entre os distintos países e dentro dun mesmo país.

Por tal motivo, os distintos informes, particularmente os últimos, insisten en que as condicións para que o crecemento económico poida contribuír ó desenvolvemento humano deben basearse nunhas orientacións e unhas prácticas político-sociais orientadas polas seguintes pautas de acción:

—*Equidade*. Canto maior sexa a igualdade coa que se distribúe o Produto Nacional Bruto (PNB) e as oportunidades económicas, tanto máis probable resultará a mellora do capital humano.

⁷ A situación laboral nestes momentos, a pesar de que o incremento económico dos últimos anos fixo descender as cifras de persoas sen traballo, caracterízase por unha gran precariedade. Segundo os últimos datos da Enquisa de Poboación Activa (EPA) en Galicia, no terceiro trimestre de 2001, o número de asalariados con contrato temporal situase en 250.800. É dicir, un 35,37%. Segundo o Instituto Galego de Estatística (IGE) a taxa de precariedade rexistrada no 2000 foi do 34,39%.

O número de contratos indefinidos nesta época foi de 8.730 fronte ós 11.640 do mesmo período do ano anterior. Existen situacións moi particulares: sectores coma o téxtil, hostalería, construción e actividades agroforestais están por riba do 50%.

—*Oportunidade de traballo.* É importante procurar pautas de crecemento económico con gran densidade de man de obra.

—*Acceso ós bens de produción* en particular á terra, á infraestrutura física e ó crédito financeiro.

—*Gasto social* como premisa moi importante para o desenvolvemento humano tratando de canalizar unha parte do ingreso público cara ó gasto social máis prioritario por medio da prestación dos servizos sociais básicos para todos.

—*Igualdade de xénero* que permita mellores oportunidades e elimine a discriminación que segue a afectar particularmente ás mulleres.

—*Política de poboación* cun crecemento sostible e con menos custo a longo prazo para a educación e a saúde.

—Un goberno que ofrezca e lle dea prioridade á *participación democrática*.

—*Sociedade civil e activa* na que as organizacións non gobernamentais, os grupos da comunidade, exerzan un papel fundamental para o desenvolvemento.

III. O ÍNDICE DE DESENVOLVEMENTO HUMANO (IDH)

Tal como se indicou ó principio deste traballo, a elaboración do IDH ten por obxecto considera-los logros en

canto ó desenvolvemento humano básico a través dun índice composto por distintos indicadores para ofrecer unha clasificación do progreso social dos diferentes países a nivel mundial.

Desde o momento en que se trata de medir, é evidente que tal proceso debe realizarse mediante uns indicadores pertinentes e o máis claros e precisos posible. Esta situación, máis ou menos favorable noutros campos, resulta moito máis complexa nas cuestións sociais e de forma especial respecto a temas referidos ó factor humano.

Ó longo destes anos os informes baseáronse en tres referencias fundamentais partindo do concepto de que o desenvolvemento humano é moito máis profundo e máis rico do que se pode captar nun índice composto ou incluso nun conxunto amplamente detallado de datos estatísticos. Así o estiman polo menos os seus propulsores desde os seus inicios. Os tres indicadores básicos, que nos últimos informes se converten en máis complexos, son os seguintes:

a) Índice de esperanza de vida ó nacer (media dos cidadáns dun país).

b) Índice de niveis educativos dos seus habitantes.

c) Índice do Produto Interior Bruto (PIB) real por habitante en paridade con poder de compra (PPA).

Estes indicadores son os básicos xa que, segundo os estudos realizados, incluso polo propio Banco Mundial, o



O berce, de Berthe Morisot, 1872. "Índice de esperanza de vida ó nacer [...]".

problema do desenvolvemento afróntase cada vez máis desde a perspectiva do coñecemento⁸.

Esta serie de indicadores máis esenciais foron depurados nos últimos

anos. Dentro desta tríade básica, elaboráronse outros subíndices que permiten medicións máis complexas e perfilan mellor o resultado do índice de desenvolvemento humano.

A partir do informe de 1995 introdúcense datos como o Índice de Desenvolvemento relativo ó xénero (IGD)⁹ para tratar de captar e ter en conta a desigualdade de xénero. En 1997 insírese o Índice de pobreza humana (IPH) que mide as privacións que sofre a poboación, a saúde, etc¹⁰.

Todo este conxunto de indicadores e subindicadores ofrece ó final de cada informe un amplo conxunto de cifras que se elaboran para 162 países o que dá unha ampla dimensión do traballo estatístico realizado¹¹.

A pesar disto, como ocorre en tódalas medicións de desenvolvemento social, non deixan de se presentar certos problemas.

8 Banco Mundial (1998): *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Madrid, Mundi Prensa, 1. Desde o seu punto de vista só o 16% do crecemento corresponde ó capital físico (edificios, infraestructura, maquinaria...), o 20% ó capital natural (materias primas, etc.) e o 64% derivase do capital humano e social. Aínda que o Banco Mundial realice unha lectura moi económica e selectiva á hora de investir en "capital humano", non é óbice para entender algunhas das súas referencias e indicadores.

9 Este dato vén perfilado polas seguintes dimensións: esperanza de vida feminina e masculina ó nacer, taxa feminina e masculina de alfabetización de adultos, relación feminina e masculina combinada, participación feminina e masculina no ingreso derivado da remuneración tendo en conta o ingreso *per capita* en poder de compra do país.

10 Entre os datos ós que se fai referencia para medir esta situación aparecen, entre outros: porcentaxe de habitantes que se estima que non sobrevivirán ata a idade de 40 anos, taxa de alfabetización de adultos, niveis de vida decente, porcentaxe de habitantes sen acceso a auga limpa, e a servizos de saúde, nenos menores de 5 anos con peso insuficiente, etc.

11 Con respecto a cómo se calculan estes datos, cada un dos informes establece unha serie de notas técnicas mostrando tanto o panorama de cómo están construídos os diversos índices así como as fórmulas matemáticas nas

Destácase a ausencia doutros indicadores que puidesen ofrecer unha visión máis completa e integral, como por exemplo: liberdades políticas, valores culturais, viabilidade a longo prazo do medio ambiente, etc.

O informe de 2000¹² foi un pequeno intento meramente descritivo dedicado especificamente a dereitos humanos e desenvolvemento. Neste caso, como exemplo meramente descritivo, reflíctense os principais tratados sobre dereitos humanos firmados polos correspondentes países. A súa verificación é hoxe un problema moi complexo ó que se dedican algúns estudos de organizacións internacionais como Amnistía Internacional.

O problema é que estes aspectos presentan hoxe tantos problemas conceptuais como, sobre todo, de medida. A pesar disto, algúns como os referi-

dos ó tema cultural están sendo abordados nos dous primeiros informes publicados¹³.

Os resultados de todos estes estudos e a combinación e peso dados ós diferentes datos permiten elaborar un índice xeral do desenvolvemento humano que ten como referencia máxima a unidade (1,000). Os países son clasificados en función da aproximación a esta cifra óptima. Segundo a proximidade ou afastamento deste resultado preséntanse tres niveis diferenciados: países cun alto índice de desenvolvemento humano, desenvolvemento humano medio e desenvolvemento humano baixo.

Como consecuencia destes datos calculáronse as seguintes estimacións para a clasificación dos 162 países que compoñen a mostra do informe 2001.

que se basean para obter cada un dos resultados. Particular relevancia ten o Informe de 1999 onde se perfeccionou a metodoloxía e aparecen datos novos que fan variar a clasificación dalgúns países, entre eles España. Neste caso, o noso país, que no ano 1998 ocupaba o posto número 11 no IDH, baixa ó posto 21 no ano 1999 e consecutivos, ata o actual do 2001. Isto que en principio se podería interpretar como un descenso non é visto así polos propios autores para os que "se un país ocupa un lugar inferior ou superior no IDH de 1999 non significa que o estado do seu desenvolvemento mellorase ou empeorase senón que se debe atribuír ó cambio de metodoloxía ou dos datos" (IDH, 1999, 129). En 1999 o indicador de distribución da renda recolle mellor as rendas do traballo cás do capital. Este cambio produce un descenso de clasificación porque no noso país as desigualdades sociais aparecen máis claramente con esta interpretación aplicada no dito informe.

12 PNUD (2000): *Informe sobre desarrollo humano: "Derechos humanos y desarrollo humano"*, Madrid, Mundi Prensa.

13 Unesco (1999): *Informe mundial sobre la cultura: Cultura, creatividad y mercados*, Madrid, Ediciones Unesco/Fundación Santa María, Unesco (2001): *Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Madrid, Ediciones Unesco, Mundi Prensa.

Táboa 1. Índice de Desenvolvemento humano: niveis de clasificación en función dos resultados.

Esperanza de vida ó nacer (anos)	Taxa de alfabetización de adultos	Taxa bruta de matriculación 1ª, 2ª e 3ª (superior) combinados	PIB real <i>per capita</i> (en dólares)	Valor do IDH
Alto: 77,3	99%	91%	+ 9.266 \$	+ 0,800
Medio: 66,8	78,5%	67%	Entre 756 e 9.265 \$	0,500-0,799
Baixo: 52,6	48,9%	38%	- 755 \$	- 0,500

Fonte: *Informe sobre desenvolvemento humano: 2001*. Publicado, como é habitual, cos datos referidos a dous anos anteriores (1999 para este caso).

Estas breves referencias que, con carácter xeral, se establecen dannos unha idea das diferencias existentes.

A multitude de datos para cada país non permite unha exposición detallada do amplo panorama mundial nestas páxinas. Simplemente destacáremos que os tres distintos grupos están compostos polos seguintes conxuntos: 48 países son clasificados como de alto desenvolvemento humano; 78 están no nivel de desenvolvemento humano medio e 36 nunha situación de desenvolvemento baixo.

As diferencias nalgúns casos son mínimas e os postos van cambiando en función dos datos elaborados anualmente. Canadá ocupou durante o último decenio (1990-2000) o primeiro

posto e agora descendeu ó terceiro. Ademais, o IDH non só ten en conta os datos económicos dos países xa que, neste caso, os de maior Producto Interior Bruto (PIB) ocuparían os primeiros postos. A complexidade do índice resúltua a cada un en función da clasificación segundo o PIB (relacionado coa Paridade do Poder adquisitivo (PPA) menos a clasificación segundo o IDH¹⁴.

No caso dos países con IDH de nivel medio, a diversidade continental é moi ampla. Hai países de tódolos continentes con diferencias significativas entre os iberoamericanos, por exemplo México (IDH 0,790) e Guatemala (0,626).

Finalmente, a maioría dos países de IDH cun valor humano baixo están

14 Para presentar tres exemplos específicos: Luxemburgo que ocupa o primeiro posto en PIB (42.769 \$) sen embargo en relación co IDH a súa clasificación é negativa (-11) como resultado da diferenza 1º lugar (PIB) -12 lugar (IDH) = -11. A mesma situación conséctase con Estados Unidos que ten un PIB de 31.872 \$ pero ocupa o 6º lugar en IDH marcando así unha diferenza negativa de -4 (2-6=-4). Tal vez o caso máis significativo se verifica nos países árabes exportadores de petróleo onde as distancias entre ambos conceptos (PIB e IDH) é -19 para os Emiratos Árabes e de -24 para Qatar. Ponse polo tanto en evidencia un amplo desaxuste entre renda *per capita* e nivel de desenvolvemento humano.

situados no continente africano xunto con algúns países asiáticos. As diferencias neste caso son moito máis acentuadas: van desde Paquistán (IDH 0,498: posto 127) a Serra Leona (IDH 0,258) que ocupa o derradeiro lugar (o 162)¹⁵.

En síntese, ¿para que serve o IDH? Non se trata de establecer un ranking entre os diversos países e destacalos que gozan dun máis alto nivel de vida poñendo en evidencia as carencias doutros. Por outra parte, sabemos que dentro de cada país as situacións de igualdade non existen. Están condicionadas por factores internos de grupo, lugar de residencia, traballo, nivel de renda, idade, etc. que determinan situacións e oportunidades diferentes para as distintas clases sociais.

A intención fundamental é, en primeiro lugar, avalia-la situación do desenvolvemento humano. En segundo lugar, proporcionar unha análise crítica sobre ese tema coa finalidade de que tódolos países se percaten de que os pobos son a verdadeira riqueza das nacións. Polo tanto trátase de amplialas opcións que cada un ten para vivir

de acordo cos seus valores, e isto implica moito máis ca obter altos índices de nivel económico. De feito, non son os países que teñen un PIB máis alto os que aparecen nos primeiros postos, e nalgúns casos póñense en evidencia as relacións negativas entre ambos aspectos tal como se mostrou anteriormente (n. 14).

IV. EDUCACIÓN E DESENVOLVEMENTO HUMANO

A educación aparece como un elemento importante á hora de integra-los datos que permiten elabora-lo IDH. Así, empréganse dous indicadores básicos: a taxa de alfabetización de adultos e a taxa bruta de matriculación nos niveis combinados de primaria, secundaria e terciaria. Estes datos máis globais son tamén considerados en aspectos máis particulares presentando características específicas en canto ás diferencias de xénero na educación.

Se contemplamos de forma res-trinxida os resultados ofrecidos para a Unión Europea¹⁶, podemos constatar algúns datos básicos que determinan o valor e a orde do IDH.

¹⁵ Estas diferencias tan importantes permítennos ofrecer, con carácter simbólico, un breve resumo do "Cuento (triste) de Navidad" (*El País*, 26 de decembro de 2001) publicado por Manuel Castells, autor da triloxía sobre *La era de la información*. No caso do conto indicanos que a súa "aldea simbólica" ten 100 veciños, pero catorce deles están comendo outro dos dez pavos que criamos [...] cando hoxe sabemos que cánta máis riqueza creamos máis iniquidade se produce no seu reparto: que cánto máis sofisticado é o noso sistema tecnolóxico máis xente se exclúe median-te a ignorancia [...] cánto máis diversa é a nosa cultura máis incapaces somos de comunica-las nosas identidades.

¹⁶ En canto ós países situados nos 25 primeiros postos e non pertencentes á Unión Europea, aparecen nos seguintes: Noruega (IDH 0,939, 1º posto), Australia (IDH 0,936, 2º posto), Canadá (0,936, 3º posto), Estados Unidos (IDH 0,934, 6º posto), Islandia (IDH 0,932, 7º posto), Xapón (IDH 0,928, 9º posto), Suiza (IDH 0,924, 11º posto), Nova Zelandia (IDH 0,913, 19º posto), Israel (IDH 0,893, 23 posto), Hong-Kong: China-RAE (IDH 0,880, 24 posto) e Chipre (IDH 0,877, 25º posto).

4.1. ASPECTOS GLOBAIS DE VALORACIÓN DO IDH

Recóllense aquí de forma sintética os datos básicos para os países actual-

mente membros da Unión Europea, inclúese tamén a Noruega por ser un referente importante ó ocupar por primeira vez o primeiro posto.

Táboa 2. IDH dos países membros da Unión Europea.

	Taxa de alfabetización (%)	Taxa bruta combinada: matrícula (Niveis 1º 2º 3º)	Índice de Escolaridade	PIB <i>per capita</i> (PPPA en \$ USA)	Valor do IDH	Número de orde segundo IDH
Alemaña	99,0	94	0,97	23.742	0,921	17
Austria	99,0	90	0,98	25.089	0,921	16
Bélxica	99,0	100	0,99	25.443	0,935	5
Dinamarca	99,0	97	0,98	25.869	0,921	15
ESPAÑA	97,6	95	0,97	18.079	0,908	21
Finlandia	99,0	100	0,99	23.096	0,925	10
Francia	99,0	94	0,97	22.897	0,924	13
Luxemburgo	99,0	73 ¹⁷	0,90	42.869 ¹⁸	0,924	12
Grecia	97,1	81	0,92	15.414	0,881	23
Irlanda	99,0	91	0,96	25.918	0,916	18
Italia	98,4	84	0,94	22.172	0,909	20
<i>Noruega</i> ¹⁹	<i>99,0</i>	<i>97</i>	<i>0,98</i>	<i>28.433</i>	<i>0,939</i>	<i>1</i>
Países Baixos	99,0	100	0,99	24.215	0,931	8
Portugal	91,9	91	0,93	16.064	0,874	28
Reino Unido	99,0	100	0,99	22.093	0,923	14
Suecia	99,0	100	0,99	22.636	0,936	4

Fonte: *Ib.* p. 145.

17 O seu resultado é moi especial por canto moitos dos seus mozos realizan estudos secundarios e terciarios en países veciños. O mesmo ocorre con respecto ó seu índice de escolaridade.

18 Neste caso os seus datos diferéncianse notablemente da media polas súas circunstancias particulares de ser un país moi pequeno e onde converxe gran parte do capital financeiro así como de institucións da Unión Europea. Iso outórgalle, tal como se explicou na nota anterior, un diferencial de -11. *Cfr.* n. 14.

19 Destácase con cursiva este país por se-lo que ocupa neste informe de 2001 o primeiro posto, se ben non está plenamente integrado na Unión Europea aínda que participa nalgún dos seus programas.

Con carácter xeral hai tres países que destacan cun IDH superior a 0,930 e que son por esta orde: Suecia, Bélxica e Países Baixos. Estes países están só a unhas décimas de Noruega (0,939), país que lidera a clasificación neste último informe.

A continuación segue unha serie de países nos que o resultado numérico oscila entre Finlandia (0,925) e Dinamarca (0,921). Con idéntica referencia sitúanse Austria e Alemaña pero aquí a diferenza do PIB determina a clasificación nesta orde.

Seguen a continuación países que superan a cifra de IDH do 0,900: Irlanda (0,916), Italia (0,909) e España (0,908). Neste caso, o dato máis significativo corresponde a Irlanda que no ano 1997 ocupaba o posto número 20 cun indicador do 0,900. Finalmente, nos últimos lugares aparecen Grecia (0,881) e Portugal (0,874) que, sen embargo, van aumentando este indicador que era respectivamente en 1997 de 0,867 e de 0,858.

Con todo, máis alá dos resultados de carácter xeral que tratan de recoller as dimensións básicas do desenvolvemento humano, interézanos profundar con máis detalle no tema educativo.

4.2. A DIMENSIÓN EDUCATIVA DO DESENVOLVEMENTO HUMANO

Tódolos informes do PNUD poñen de relevo a importancia da edu-

cación como elemento impulsor do desenvolvemento humano. De feito, o factor educativo está moi relacionado cos resultados, tanto económicos como sociais e culturais dun país.

No ámbito educativo, dada a súa complexidade, deberemos distinguir dous aspectos fundamentais. En primeiro lugar, considera-los propios indicadores do IDH centrados en dous: a taxa de alfabetización e a taxa bruta combinada de matrículas (niveis primario, secundario e terciario). En segundo lugar, ter en consideración outros datos máis depurados acudindo a informes complementarios (traballos da OCDE e outras publicacións sobre indicadores sociais)²⁰.

Se observámo-los datos respecto ó contexto xeral da alfabetización, poderíamos dicir que para os países europeos as súas cifras globais case son perfectas e moi próximas ó 100%. O problema radica no sentido e nivel que lle outorguemos tanto ó grao de alfabetización como ó de escolarización nos distintos traballos educativos.

4.2.1. A alfabetización: valores globais e aspectos particulares

A nivel xeral, se a alfabetización consiste en domina-los procedementos básicos de lectura e escritura (tal como propugnaban as definicións da Unesco nos anos setenta) os países europeos non teñen problemas en alcanzar estes resultados tan altos.

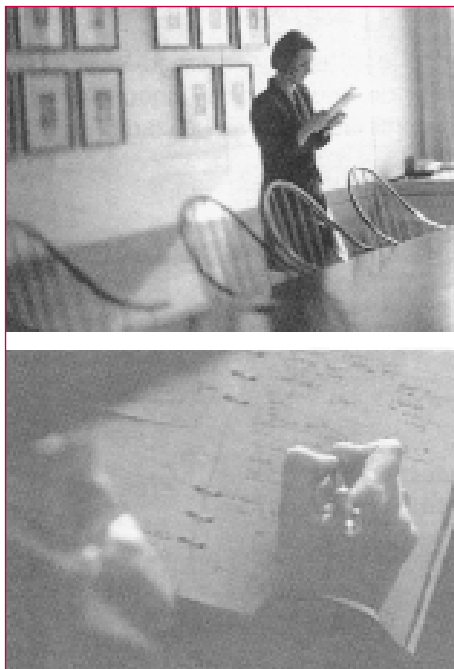
20 INE (1999): *Indicadores Sociales 1999*, CINEDAT, Madrid, Publicaciones electrónicas, en CD-ROM.

Pola contra, a nivel mundial aínda existen máis de 800 millóns de analfabetos absolutos. Nos países de desenvolvemento humano medio a taxa de alfabetización oscila entre o 91,1% en México —posto 51— e o 51,1% no Congo, situado no lugar 126 neste nivel de IDH.

No caso de zonas de desenvolvemento humano baixo as cifras máis altas de persoas analfabetas corresponden a Paquistán (45% no posto 127) e Serra Leona (no último lugar, o 162, cun 52%).

A interpretación complica-se se se perfilan con máis detalle os niveis de esixencia sobre alfabetización que, con carácter xeral, pide a sociedade actual e se teñen en conta de forma máis particularizada os seus resultados en estudos máis específicos referidos ó contexto europeo das novas xeracións. Estas situacións e tendencias desvelan de forma moito máis precisa este indicador xeral de alfabetización.

En canto ó primeiro aspecto, os informes de desenvolvemento humano presentados nun contexto mundial consideran que os estudos sobre alfabetización deben basearse en tres aspectos fundamentais: alfabetización en prosa (comprender e empregar informes que figuran en textos; alfabetización documental (coñecementos e aptitudes para situar información en diferentes formatos: mapas, gráficos, cadros, formularios diversos); alfabetización cuantitativa que permita aplicar as operacións aritméticas a números



"[...] se a alfabetización consiste en dominar los procedimientos básicos de lectura e escritura [...]".

que aparecen en materiais impresos (calcular saldos, enche-lo formulario dun pedido de mercadorías, determina-lo interese dun préstamo anunciado publicitariamente, etc.).

Probablemente se se puidesen aplicar estas probas a nivel mundial, os resultados serían moi diferentes e sabemos que estarían moi determinados pola cantidade e calidade da educación inicial entre distintos países.

No referente ó segundo aspecto, e xa dentro do contexto europeo, cónstannos algúns traballos específicos onde os datos tan positivamente glo-

bais non responden ás expectativas máis esixentes neste campo.

Recentemente a OCDE (Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico) acaba de publica-lo denominado informe PISA dedicado á medida dos coñecementos e destrezas dos alumnos en 32 países sobre unha mostra de 265.000 estudantes. Trátase dun proxecto internacional para a produción de indicadores de rendemento dos alumnos. O traballo está referido a tres ámbitos de coñecemento: comprensión da escritura, cultura matemática e cultura científica.

Dado que os dous últimos aspectos non figuran nos informes sobre o IDH, que son de carácter máis xeral e teñen outros obxectivos, imos considerar brevemente o ámbito da comprensión lectora analizado con maior profundidade.

Para o dito traballo²¹ o ser lector, é dicir, unha persoa suficientemente alfabetizada na sociedade actual, require non só realiza-la lectura mecánica dun texto senón “ser capaz de seguir cadeanas de razonamiento, componer y contrastar información de un texto; deducir inferencias, identificar la evidencia; comprender la ironía, la metáfora en el

ser humano; detectar matices y sutilezas del lenguaje; reconocer los diferentes modos en que se construyen los textos para persuadir e influir y relacionar lo que se lee con las propias experiencias y conocimientos anteriores”²².

En síntese, considéranse cinco aspectos á hora de entender un texto: a comprensión global, a obtención de información, a elaboración dunha interpretación, a reflexión sobre o contido dun texto e a reflexión sobre a súa forma.

Á vista dos resultados para ámbitos máis concretos establécense para os alumnos maiores de 15 anos unhas puntuacións que oscilan entre 557-505 para o nivel alto, 505-494 para o nivel medio e 493-334 para o nivel por debaixo da media.

Tomando como referencia estes aspectos máis particulares, que non poden ser entendidos ó nivel do estudo de carácter xeral como intentan os informes do IDH, constatamos que se se afonda en aspectos máis sectoriais e profundos do dominio da alfabetización as diferencias son máis notables entre uns países e outros.

Os resultados europeos neste campo en relación cos distintos países

21 OCDE (2000): *Measuring student knowledge and skills: the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Madrid. Versión española do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, Secretaría General Técnica-Servicio de Publicaciones, 2001.

22 Estes diferentes aspectos son trasladados a conceptos e valoración matemática para avalia-la competencia lectora nos seguintes ítems e porcentaxes: obtención de información (20%); comprensión global (20%); elaboración dunha interpretación (30%); reflexión sobre o contido (15%) e reflexión sobre a forma (15%). Total: 100% para concede-las puntuacións respectivas.

participantes non poden ser evidentemente iguais ós dos informes de IDH. Aquí estase considerando un aspecto particular do proceso educativo (a alfabetización) con maior detalle e precisión a través dunha mostra referida a unha xeración específica (alumnos de 15 anos) e non para toda a poboación. En todo caso, non se alteran de forma substancial as ordes representadas en puntuacións: Finlandia (546 puntos), Irlanda (527), Reino Unido (523), Suecia (516), Austria (507), Bélxica (507), Francia (505), Dinamarca (497), ESPAÑA (493), Italia (487), Alemaña (484), Grecia (474), Portugal (470), Luxemburgo (441). Tal vez este resultado sexa o máis rechamante pero, tal como se indicou antes, moitos dos seus alumnos están escolarizados nos países máis próximos en función da dimensión territorial e das características de distribución da poboación²³.

Respecto ó caso español destacaremos algúns datos: o 16% dos mozos ten dificultades para ler correctamente²⁴. Os resultados por países indican-nos que, do conxunto dos 32 analiza-

dos, estamos por baixo da media cun resultado de 493 puntos.

A pesar disto, e nunha apreciación máis cuantitativa, se ben España non se distingue do resto polo nivel xeral de alfabetización (97,6%)²⁵ os resultados dos nosos escolares indican-nos que teñen maiores dificultades para “atopa-la información” mentres que non desmerecen á hora de “reflexionar sobre o contido do texto”.

4.2.2. Os niveis de formación da poboación adulta e taxas de obtención de diplomas

O tema da educación supón moito máis cá alfabetización e a taxa bruta combinada de matrícula nos niveis de primeiro, segundo e terceiro ciclo.

Os informes de IDH toman como referencia estes aspectos xerais para unha clasificación mundial. Neste caso preténdese ofrecer datos máis detallados baseándose nos informes que presentan os proxectos conxuntos da OCDE e da Unesco²⁶. Son múltiples os estudos que se ofrecen neste traballo dedicados tanto ó contexto da educa-

23 En canto ós resultados internacionais dos outros países da mostra a orde é a seguinte: Canadá (534, 2º posto), Nova Zelandia (529, 3º), Australia (528, 4º), Corea (526, 6º), Xapón (522, 8º), Islandia (507, 12º), Noruega (505, 13º), EEUU (504, 15º), Suíza (494, 17º), República Checa (492, 19º), Liechtenstein (483, 22º), Hungría (480, 23º), Polonia (479, 24º), Rusia (462, 27º), Letonia (458, 28º), México (422, 30º), Brasil (396, 31º).

24 En canto ás diferencias de xénero a porcentaxe de rapaces con escalas baixas de comprensión dos textos escritos roza o 20%, case o dobre ca entre as rapazas. En puntuacións finais os resultados son de 505 puntos para a media das mulleres fronte a 481 para os homes.

25 A taxa de analfabetismo en España sitúase, segundo os datos do IDH, en torno ó 2,4% con carácter xeral. Está moi relacionada coa poboación maior de idade por falta de oportunidades de escolarización en tempos pasados. Agora ben, esta taxa pode medrar nos próximos anos se non prestamos unha atención importante á escolarización do continxente emigrante que España está recibindo nestes últimos anos.

26 OCDE (2001): *Regards sur l'education*, Paris.

ción en cada país como ós recursos financeiros, o acceso á participación e progresión en educación como ó ambiente escolar e a inserción profesional ó final da formación.

Por outra parte, hai que ter en conta dentro destes estudos e datos que non nos atopamos con sistemas educativos semellantes senón diferentes en función da historia, tradición e peculiaridades sociais e económicas de

cada país. Así pois, non se poden promover comparacións miméticas²⁷.

Con todo isto, no nivel xeracional, e tomando como referencia a poboación adulta (25-64 anos), pódense obter algúns indicadores comparados que permiten albiscar algunhas diferencias importantes neste campo para o desenvolvemento da educación de persoas adultas.

Táboa 3. Niveis de formación da poboación adulta e taxas actuais da obtención de diplomas.

	Nivel de 2º ciclo de Secundaria (poboación 25-64 anos)	Taxas actuais de obtención dun Diploma de fin de Estudos Secundarios	Nivel de formación de terciaria (poboación 25-64 anos)	Esperanza de escolarización en número de anos nas condicións actuais (non nenos menores de 5 anos)
Alemaña	81,2	91,9	22,9	17,2
Austria	73,9	non datos	10,9	16,0
Bélxica	57,4	non datos	25,9	18,5
Dinamarca	79,6	non datos	25,9	18,5
ESPAÑA	35,1	67,8	21,0	17,3
Finlandia	79,6	89,9	26,6	18,3
Francia	61,9	85,0	21,5	16,5
Luxemburgo	55,9	69,0	18,3	non datos
Grecia	49,9	67,0	17,8	15,6
Irlanda	51,3	86,4	21,1	16,0
Italia	42,2	73,5	9,3	15,8
Países Baixos	non datos	91,6	22,6	17,7
Portugal	21,2	non datos	9,8	non datos
Reino Unido	61,9	non datos	24,8	18,9
Suecia	76,6	74,4	28,7	20,3

Fonte: OCDE/UNESCO: *Regards sur l'éducation*, París. Resume dos principais indicadores en "Regards sur l'éducation 2001".

²⁷ Por poñer un único exemplo, é moi distinta a proporción de alumnos que estudian Bacharelato e Formación Profesional nuns e outros países europeos. Se nos referimos ó ano 1998 atopamos que, por exemplo, as relacións

Tomando con prudencia as estatísticas comparadas para sistemas educativos que non son idénticos, podemos polo menos reseñar algúns aspectos comúns. Deixando á parte as expectativas de escolarización nas idades temperás²⁸, ímonos interesar por algunhas cuestións máis particulares da poboación adulta.

En primeiro lugar é moi baixo nalgúns países o nivel de formación da poboación adulta que alcanza o 2º ciclo de Educación Secundaria. Practicamente podemos establecer tres grupos moi diferenciados: aqueles que superan o 70%, entre os que destacan: Alemaña (81,2%)²⁹, Dinamarca e Finlandia (79,6%), Suecia (76,6%) e Austria (73,9%). O segundo grupo está composto por países nos cales máis da metade de poboación adulta ten o nivel de 2º ciclo de Secundaria con diferencias importantes entre os distintos paí-

ses: Francia e Reino Unido (61,9%), Bélxica (57,4%), Luxemburgo (55,9) e Irlanda (51,3%). O terceiro grupo ofrece resultados inferiores. Carecemos de datos dos Países Baixos, este nivel de formación só alcanza o 49,9% en Grecia, sendo do 42,2% en Italia. Resulta significativamente baixo en España (35,1%) e sobre todo en Portugal (21,2%).

No noso país é de esperar que tanto a ampliación da Educación Básica como a reforma da Formación Profesional ofrezan para o futuro moito mellores resultados, sempre e cando ó mesmo tempo que aumentan os anos de formación os resultados rebaixen as cotas de persoas que ó final da súa etapa formativa non obteñen o diploma correspondente. En todo caso, a taxa actual de obtención do Diploma de fin de estudos secundarios para a

entre alumnos de Bacharelato e Formación Profesional eran as seguintes nos diferentes países europeos (a primeira cifra sinala a porcentaxe de bachareis e a segunda a de alumnos que cursan a Formación Profesional): Alemaña 35/65, Austria 23/78, Bélxica 31/69, Dinamarca 48/52, ESPAÑA 79/21, Finlandia 48/52, Francia 44/56, Grecia 67/23, Holanda 34/66, Irlanda 83/17, Italia 35/65, Luxemburgo 32/68, Portugal 75/25, Reino Unido 51/49, Suecia 59/41.

As diferencias son moi notables entre uns e outros países en función da tradición e importancia dada á Formación Profesional tanto á hora de considera-lo seu prestixio académico e social como a súa capacidade de inserción profesional.

28 Atopámonos con cinco países que teñen unha esperanza en anos de escolarización, a partir dos 5 anos, moi alta, que supera no momento actual a media de 18 anos: Suecia (20,3), Reino Unido (18,9), Bélxica e Dinamarca (18,5), Finlandia (18,3). En tres países as novas xeracións teñen unhas expectativas de máis de 17 anos: Países Baixos (17,7), ESPAÑA (17,3) e Alemaña (17,2). Menores tempos ofrecen Francia (16,5), Austria e Irlanda (16,0). Finalmente o tempo redúcese a 15,8 en Italia e 15,6 en Grecia, e carecemos de datos para Luxemburgo e Portugal.

29 No caso alemán a importancia da Formación Profesional e Formación Profesional Continua foi sempre de grande interese público e considerada como un resorte social onde ademais da administración educativa e das empresas é confiada ós intereses non empresariais da economía privada.

W. Streeck e J. Hilbert (1990): "El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal Alemana", CEDEFOP, Luxemburgo, 43-62.

poboación en xeral segue sendo baixa (67,8%) en relación cos outros países³⁰.

V. DESENVOLVEMENTO HUMANO E EDUCACIÓN PERMANENTE

A cuestión da educación permanente adquiriu relevancia nos últimos tempos baixo distintas denominacións: formación ó longo da vida (tomando como referencia a expresión anglófona *lifelong education*) ou a formación continua (aínda que este termo sexa máis ambiguo e estea moito máis relacionado co contexto sociolaboral). En todo caso, como destaca o “Informe Delors”³¹, as persoas aprendemos no espacio comunitario e non só no espacio escolar. Por isto, o propio concepto de educación permanente ampliouse hoxe non só por unha necesidade de renovación cultural, senón ante unha esixencia nova³² e capital de autonomía dinámica dos individuos nunha sociedade en rápida transformación.

Esta sociedade é hoxe denominada sociedade do coñecemento³³ no sentido de que a educación e a formación serán os principais vectores de identifi-

cación, pertenza e promoción social. Trátase polo tanto de valorizalo desenvolvemento humano. Sen embargo, con frecuencia tras este discurso eminentemente positivo promóvense dúas liñas de reflexión e acción moi diferentes: o discurso máis economicista e o discurso máis social. O primeiro, estreitamente vinculado ós intereses laborais e productivos, que insiste na importancia do capital humano cunha nova énfase ante os cambios tecnolóxicos e os novos sistemas de produción. O segundo, máis interesado en ofrecerlles ás persoas a través da formación a capacidade de dirixi-lo seu destino e de outorgarlle medios para lograr un equilibrio entre traballo, aprendizaxe e vida activa.

Ambos discursos non son incompatibles pero depende moito de onde se poña o acento. É dicir, en entendela educación como un factor de coñecemento (aprendizaxe en función dunha maior cualificación profesional que favoreza un maior nivel de produción e desenvolvemento económico) ou en comprender que sen nega-las relacións entre educación, economía e emprego é necesario atender á dimensión cultural,

30 En canto ós datos publicados para o ano 2001 referidos ós datos da Enquisa de Poboación Activa de 1999, os niveis de formación da poboación ocupada (sen establecer neste caso a referencia específica de anos) era a seguinte no segundo trimestre de 1999: analfabetos e sen estudos (5,3%), Estudos Primarios (24,1%), Estudos Secundarios ou Medios (38%), titulacións técnico-profesionais (14,5%) e Estudos Universitarios (18%). Cfr. J. I. Pérez Infante (2001): “El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional”, *Revista Herramientas*, 65, 36-41.

31 J. Delors (dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.

32 J. Delors, *op. cit.*, cap. V: “La educación a lo largo de la vida”, 111-125.

33 J. Goula e outros (1998): *La Sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta Editorial.

ó progreso político-social, ó desenvolvemento tanto do individuo como da comunidade.

A formación permanente é, polo tanto, o gran reto da sociedade actual tanto desde a denominada economía do saber como da formación integral da persoa ó longo da vida.

En canto ó que se refire á economía do saber a teor dos traballos máis específicos da OCDE³⁴ a súa emerxencia derívase en parte da mundialización e dos avances das novas tecnoloxías. Esta situación require unhas competencias específicas que se clasifican en tres amplos sectores: 1) *competencias de base* (lectura, escritura e cálculo) logradas a través dun sistema escolar cada vez máis amplo en anos de formación e que, como mínimo, supón acaba-lo segundo nivel de Secundaria ou, noutros termos, dez anos de escolaridade obrigatoria. Tal como explicamos anteriormente, o concepto de alfabetización enténdese desde unha perspectiva moito máis ampla cá simple capacidade mecánica de se enfrontar ante a grafía dun texto; 2) *competencias útiles para o traballo*, non baseadas nos saberes académicos pero que son fundamentais no mercado laboral, e nas que converxen a maioría



Cando o traballo cotián está feito, fotografía de Henry Robinson, 1877. A formación integral das persoas inflúe na calidade de vida ó longo dos anos.

dos países. Clasifícanse en dúas subcategorías: a) *competencias relacionais*: aptitude para traballar en equipo e colaborar na realización de obxectivos comúns; aptitude para dirixir (controlar/responsabilizarse de tarefas, etc.); b) *competencias persoais*: motivación e disposición para o traballo, aptitude de aprender, aptitude para resolver problemas, capacidade de se comunicar eficazmente cos outros compañeiros de traballo e cos clientes, capacidade de análise; 3) *competencias en materia tecnolóxica* ou o dominio das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC)³⁵.

34 OCDE (2001): *Analyses des politiques d'education*, París, CERL. Para esta organización as denominadas "industrias do saber" engloban os grandes produtores de alta tecnoloxía, as actividades de manufactura; os servicios cada vez máis baseados nunha forte intensidade do saber (os servicios financeiro, empresarial, de comunicación, os servicios sociais e os servicios persoais que representan máis da metade do Produto Interior Bruto dos países cun alto e medio nivel de desenvolvemento).

35 Cfr. D. Shapiro e M. T. Goertz (1998): "Connecting Work and School", *National Employers Survey*, New York, American Education Research Association.

En síntese, desde unha lectura socioeconómica e laboral resulta cada vez máis necesario ter un alto grao de formación no sistema educativo nos seus diversos niveis. Pero os títulos oficiais xa non resultan en absoluto, e de forma exclusiva, suficientes. Hoxe, polo menos nos países dun certo nivel de desenvolvemento, as oportunidades para as novas xeracións son moito máis amplas ca en tempos pasados. É necesario tamén ter outras competencias obtidas pola experiencia, polas vías da formación máis informal.

Noutros termos, pódese admitir a relación que algúns autores establecen entre un saber discursivo e prescriptivo (un saber cómo facer). O primeiro é unha técnica do discurso mentres que o segundo é unha técnica de transformación da miña relación co ambiente³⁶. O saber non esgota a súa finalidade en si, senón na súa realización e é este campo onde teñen importancia unha serie de competencias que non se limitan a un simple saber teórico ou discursivo que predomina nos espazos da educación formal. De tal relación derivase a importancia actual que cada vez, en calquera nivel da formación, ten a combinación entre a formación teórica e a formación práctica. É dicir, un saber de uso que hoxe se pide e se aconsella en moitos estudos e se consegue a través das prácticas. Estas, de forma obrigada

ou opcional, aconséllanse ou impoñen-se nos diferentes plans de estudos, tanto de Formación Profesional como nos novos plans de estudos das universidades. De aí tamén o interese dos propios estudantes e das empresas por combina-lo saber teórico co saber práctico, e co recoñecemento do contexto ambiental do traballo como elemento importante para o desenvolvemento de competencias que non se aprenden senón nos espazos reais de convivencia e de actividade en función das tarefas concretas que hai que realizar.

Se esta primeira lectura insiste nos aspectos máis competenciais do desenvolvemento humano para favorecer a inserción das persoas no mercado laboral, non convén esquecer que a formación permanente non é soamente a formación inicial e a adquisición de competencias para a inserción laboral dos suxeitos sendo ambos cometidos altamente relevantes. Non é suficiente unha lectura económica da formación senón unha lectura moito máis integral. Noutros termos, a razón da educación permanente non pode impoñerse por “imperativo económico”, senón que é tamén un “imperativo social”.

É necesario camiñar cara a unha visión moito máis sistemática da formación onde non se impoña só a lóxica do mercado (cada vez máis competi-

36 J. Beillerot, E. Blanchard-Laville e N. Mosconi (1998): *Saber y relación con el saber*, Barcelona, Paidós. Para estes autores é conveniente distinguir “entre un saber discursivo y prescriptivo (un saber cómo hacer) de un saber hacer; el primero es una técnica del discurso mientras que el segundo es una técnica de transformación del ambiente [...]. El saber como hacer y no saber hacer puede considerarse como un saber privado de su realización” (p. 24 e ss.).

vo, selectivo, precario e excluín-te) senón unha visión moito máis integral.

Esta visión integral é a que se expresa nos “catro piares da educación”³⁷ e plásmase nun sentido máis social e cívico da educación permanente.

No primeiro caso a educación permanente debe ser integral e abarcalo *aprender a coñecer* combinando unha cultura xeral suficientemente ampla coa posibilidade de profunda-los coñecementos e un pequeno número de materias; *aprender a facer* para adquirir non só unha cualificación profesional senón, máis xeralmente, unha competencia que capacite as persoas para facer fronte a gran número de situacións e para traballar en equipo; *aprender a vivir xuntos* desenvolvendo a comprensión do outro e a percepción das formas de interdependencia respectando os valores do pluralismo, comprensión mutua e paz. Por último, *aprender a ser*, no sentido de que a educación debe contribuír ó desenvolvemento global de cada persoa (corpo e mente), intelixencia, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual e espiritualidade.

No segundo caso referímonos ó modelo cívico e social que teñen a súa expresión máis recoñecida na promoción e desenvolvemento da “cidade

educativa” en expresión cuñada por E. Faure (1972)³⁸ e que desde entón recibiu múltiples adhesións e concitou moitas accións e experiencias. A idea da educación permanente é, neste caso, “a clave da cidade educativa”. A educación permanente non é nin un sistema nin un sector educativo, senón o principio no cal se funda a organización global dun sistema e, polo tanto, a elaboración de tódalas súas partes. A “cidade educativa” como metáfora é un sistema social de formación dotado cun obxectivo educativo para o cal é necesario crear un marco de relacións sinérxicas entre os cidadáns, o subsistema político, o sociocultural, o económico e o escolar. Trátase de utilizar todo o potencial educativo que ten a cidade (grupos, asociacións, sindicatos, empresas, colectividade locais, etc.).

Detrás desta filosofía inténtase supera-los espazos divididos da educación xerando unha interacción entre tódalas institucións sociais que son fundamentais para o desenvolvemento humano.

En conclusión, os informes sobre o desenvolvemento humano puxeron de manifesto que a vida de todo o mundo está máis vinculada de maneira máis profunda, máis intensa e máis inmediata ca nunca. De feito, nestas datas realizanse os dous cumes mun-

37 J. Delors, *op. cit.*, p. 109.

38 E. Faure (dir.) (1972): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 240-258.

diais sobre a globalización con participantes e lecturas moi diferentes³⁹.

O estudo sobre o desenvolvemento humano revelou importantes desigualdades entre os países, pero sobre todo evidenciou que este desenvolvemento se fundamenta esencialmente en darlles oportunidades ás persoas para vivir unha vida digna e isto require non só condicións materiais (aumento do ingreso e a riqueza dos países, dos grupos sociais, dos cidadáns) senón tamén outras cousas valoradas e valiosas. Entre elas, a educación que aparece como un indicador fundamental.

É necesario que as persoas teñan os coñecementos e as competencias que fagan posible interpretar de forma máis precisa, crítica e constructiva a realidade social. De aí a importancia do factor educativo como indicador principal nas súas diversas manifestacións.

A educación, non sendo a panacea para resolver tódolos problemas do quefacer vital e da acción social, asume a función fundamental de contribuír tanto ó benestar psicolóxico dos individuos, axudándoos a interpretar mellor o seu contexto vital, como á formación de capital humano que xere desenvolvemento económico e social.

En resumo, as xustificacións para interesarse polo desenvolvemento

humano e de paso pola educación como indicador fundamental deste deben basearse en promover tanto a educación básica como a educación permanente que permita ocuparse da aprendizaxe en tódalas súas formas, tempos e espazos. É conveniente polo tanto adquirir competencias fóra do sistema escolar, ó longo de toda a vida, supera-los problemas de transición da escola ó traballo e incentiva-la educación de persoas adultas como instrumento máis inmediato e importante para axilizar e gratifica-la aprendizaxe en tódalas idades e en beneficio de tódalas persoas e de tódolos países.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuntament de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*, Barcelona.
- Banco Mundial (1998): *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Madrid, Mundi Prensa.
- Beillerot, J., E. Blanchard-Laville e N. Mosconi (1998): *Saber y relación con el saber*, Barcelona, Paidós.
- Colom, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Delors, J. (dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco.

39 Os foros de Davos (Foro Económico Mundial), realizado nesta ocasión en Nova York, e o de Porto Alegre (Brasil) como Foro Social Mundial. A pesar das amplas diverxencias entre ambos trátase de discutir e "tender puentes" para un "nuevo orden mundial asumiendo la dialéctica entre 'globalizadores' y 'globalizados'". Cfr. "El debate sobre la globalización", *El País*, 3 de febreiro de 2002.

- ____(dir.) (1998): *L'education pour le XXI siècle*, Paris, Editions Unesco.
- Estefanía, J. (1997): "El sentimiento global de los mercados", en J. Estefanía, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 285-288.
- Eurydice (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa*, Luxemburgo, Comisión Europea.
- Faure, E. (dir.) (1972): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza.
- Fernández Buey, F., e outros (1999): *¿Mundialización o conquista?*, Santander, Sal Terrae.
- Fundación Santillana (1994): *Educación y desarrollo: aprender para el futuro*, Madrid, Santillana.
- Goula, J., e outros (1998): *La Sociedad del conocimiento*, Barcelona, Beta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001): *La medida de conocimientos y destreza de los alumnos: la evaluación de lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*, Madrid, INCE.
- OCDE (2000): *Measuring student knowledge and skills; the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Trad. ó cast.: Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Servicio de Publicaciones, 2001.
- ____(2001): *Regards sur l'education*, Paris, CERI.
- ____(2001): *Analyse des politiques d'education*, Paris, CERI.
- Pérez Infante, J. I. (2001): "El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional", *Revista Herramientas*, 65, 36-41.
- PNUD (1997): *Informe sobre desarrollo humano: "Desarrollo humano para erradicar la pobreza"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(1998): *Informe sobre desarrollo humano: "Consumo para el desarrollo"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(1999): *Informe sobre desarrollo humano: "La mundialización con rostro humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(2000): *Informe sobre desarrollo humano: "Derechos humanos y desarrollo humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- ____(2001): *Informe sobre desarrollo humano: "Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano"*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- Requejo Osorio, A. (1995): "La ciudad educativa", en V. Hoz (coord.), *La personalización educativa en la sociedad informatizada*, Madrid, Rialp, 123-137.
- Shapiro, D., e M. T. Goertz (1998): *Connecting Work and School*, National Employers Survey, New York, American Education Research Association.
- Speth, J. G. (1997): *Informe sobre desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD Ediciones), Madrid, Mundi Prensa.
- Streeck, W., e J. Hilbert (1990): "El papel de las partes sociales en la formación y la formación profesional continua en la República Federal Alemana", *CEDEFOP*, Luxemburgo, 43-62.

Streeten, P. (1999): "Diez años de desarrollo humano", en *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Mundi Prensa.

Unesco (1995): *Dimensión cultural del desarrollo*, Paris, Ediciones Unesco.

_____(1999): *Informe mundial sobre la cultura: Cultura, creatividad y mercados*, Madrid, Ediciones Unesco/Fundación Santa María.

_____(2000): *El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, Madrid, Grupo Santillana/Unesco.

_____(2001): *Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Madrid, Ediciones Unesco/Mundi Prensa.



Agustín REQUEJO OSORIO: "Desenvolvemento humano e educación permanente", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 123-145.

Resumo: O presente artigo interérase polos procesos de desenvolvemento humano no momento no que se cumpren dez anos destes estudos levados a cabo polo Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD). Os resultados e obxectivos destes informes están baseados nos indicadores sociais e outorgan unha grande importancia ó factor educación como promotor do desenvolvemento permitindo analizar con detalle a evolución dos distintos países. Xunto a esta revisión dos principais indicadores e clasificación dos países, profúndase no estudio dos indicadores educativos no seu contexto tanto mundial como europeo, adicando unha atención preferente ós temas da educación permanente.

Palabras chave: Desenvolvemento humano. Educación permanente. Niveis de formación. Educación de adultos. Competencias educativas.

Resumen: El presente artículo se interesa por los procesos de desarrollo humano en el momento en que se cumplen diez años de dichos estudios llevados a cabo por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Los resultados y objetivos de estos informes están basados en indicadores sociales y otorgan una gran importancia al factor educación como promotor del desarrollo permitiendo analizar con detalle la evolución de los distintos países. Junto a esta revisión de los principales indicadores y clasificación de los países, se profundiza en el estudio de los indicadores educativos en su contexto tanto mundial como europeo dedicando una atención preferente a los temas de la educación permanente.

Palabras clave: Desarrollo humano. Educación permanente. Niveles de formación. Educación de adultos. Competencias educativas.

Summary: This essay deals with the processes of human development after they have been studied by the United Nations Development Programme (UNDP) for ten years. The results and objectives of these reports are based on social indicators and they place great emphasis on educational factors as promoters of development. This allows the thorough analysis of the evolution of the countries. Special attention is also paid to the educational indicators both in the European and in the world-wide contexts, giving preference to the issues of lifelong education.

Key-words: Human development. Lifelong education. Educational levels. Adult education. Teaching competences.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 28-01-2002.





Estudios

VALORACIÓN EDUCATIVAS SOBRE O TABACO E A PUBLICIDADE: A NECESARIA INTERVENCIÓN PEDAGÓXICA

Milagros López Nóvoa*

Colexio Tomás de Lemos

Ribadavia

M^a Carmen Pereira Domínguez**

Universidade de Vigo

1. A XEITO INTRODUCTORIO: SOBRE A HISTORIA DO TABACO

O 28 de outubro de 1492, Colón e os seus homes arribaron ás costas de Cuba, e o que máis lles chamou a atención dos sus habitantes foi observar que expulsaban fume pola boca procedente duns cilindros de follas secas, que non eran outra cosa que tabaco. O seu consumo asociábase a fins máxicos, relixiosos e tamén medicinais.

A planta do tabaco, a *Nicotiana Tabacum*, das follas da cal se obteñen diferentes opcións destinadas ó consumo humano (cigarros, cigarros puros, picadura de pipa, rapé, tabaco de mascar...) (Melero e Pérez, 2001, 62), crese que é orixinaria da zona do altiplano andino, aínda que cando Colón chegou a América xa se estendera por todo o continente, e a maioría da súa poboación mantiña unha relación máis ou menos intensa con esta substancia.

Os conquistadores, ó seu regreso, xunto a outros productos, como a pataca ou o millo, trouxeron tamén o tabaco e, como non, o hábito do seu consumo.

En Francia, o uso do tabaco foi introducido entre a nobreza ó recomendarllo o embaixador de Francia en Portugal, Jean Nicot (a quen debe o seu nome científico a *Nicotiana*), á reina Catalina de Médicis como alivio ás súas fortes xaquecas. Púxose de moda entre as clases acomodadas debido a esta atribución de propiedades curativas, case milagrosas, aínda que non como cigarro, senón en forma de po, o rapé. Este halo medicinal, facilita a súa expansión, ó tempo que xorden as primeiras prohibicións do seu uso, sen embargo non foron suficientes para frealo paulatino auxe do mercado do tabaco (Pérez, 1999, 42).

A raíz da invención da máquina de fabricar cigarros durante a Revolución Industrial, o consumo de tabaco efectúa un salto cualitativamente consi-

* Profesora de Educación Física.

** Profesora Titular de Teoría e Historia da Educación.

derable, propagándose cun maior ímpeto a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Desde a Segunda Guerra Mundial, coas transformacións sociais que a seguen, evidénciase a incorporación da muller ó seu consumo ata chegar ós nosos días. Xa entrada o século XXI, en moitos países dos considerados desenvolvidos, son moitas máis as adolescentes mulleres fumadoras cós homes.

Desde hai séculos, numerosos foron os partidarios e os detractores deste produto, de forma que a documentación que podemos atopar ó respecto é moi avultada, especialmente desde o século XVI ata a actualidade. Nos primeiros tempos enxalzábanse as súas sus propiedades terapéuticas, as posibilidades de aclimatación e cultivo..., e foi na última metade do século XX cando proliferaron os estudos epidemiolóxicos que puxeron de manifesto os efectos nocivos do tabaco, tema sobre o que a literatura é especialmente abundante (Becoña, Palomares e García, 1994, 19).

Nesta progresiva expansión do uso do tabaco, as industrias tabaqueiras tiveron un elevado protagonismo, posto que foron as principais promotoras da universalización do seu consumo, obtendo excelentes beneficios e erixindo auténticos imperios económicos que nos últimos anos se senten ameazados en moitos países a causa da lexislación restrictiva da súa publicidade e consumo, ó tempo que deben facer fronte a notorios preitos multimillonarios, interpostos por fumadores

que viron quebrantada a súa saúde como consecuencia directa do seu consumo. Abonda con lembra-lo impacto producido polo Vicepresidente de Investigación e Desenvolvemento da Brown and Williamson Corporation, Jeffrey Wigand, que, expulsado da súa empresa en 1993, é reclamado ó ano seguinte como conselleiro técnico polo destacado periodista Lowel Bergman para esclarecer uns documentos da compañía Philip Morris. As súas afirmacións ante a prensa e a xustiza constituíron un factor clave no axuizamento das empresas tabaqueiras que, como consecuencia, foron obrigadas a pagar 360.000 millóns de dólares ás persoas damnificadas a causa do consumo de tabaco (*El Mundo*, 1999, 38).

2. ¿QUE É O TABACO? ESE MAL TAN TRATADO, TAN DIVULGADO E TAN POUCO COÑECIDO

O tabaco é unha planta que pertence ó xénero *Nicotiana*, familia botánica das *Solanáceas*. Destaca pola súa considerable altura, por unhas follas grandes e fermosas flores. É a única planta da natureza capaz de sintetizar nas súas follas a nicotina e logo conservar cando están secas.

Hai moitas clases dentro do xénero *Nicotiana* pero sobresaie polo seu maior interese comercial a *Nicotiana Tabacum*; desta existen diferentes variedades segundo a súa aparencia, tamaño e calidades, de aí que cada tipo de tabaco necesite un clima e terra determinados.

2.1. TIPOS E USO DO TABACO

Ó longo da súa historia, o tabaco non sempre se consumiu da mesma forma, senón que foi variando segundo as diversas modas vixentes.

En Europa, propagouse inicialmente o tabaco en po, ó que se lle outorgaban propiedades saudables. No século XVIII tomábase aspirado polo nariz (esnifado) e era famoso pola súa finura o da Fábrica de Tabacos de Sevilla, pero posteriormente foi substituído polo rapé francés e polo groso florentín. Para o seu uso acompañábase dunha tabaqueira de onde se inhalaba directamente, ou ben se botaba un pouco na man, aspirándoo a continuación por vía nasal, sendo indicativo de vulgaridade inspirar grandes cantidades dunha soa vez. O seu consumo decae definitivamente a finais do século XVIII.

O uso do cigarro puro data do século XVII e incrementábase de maneira significativa no XIX xa que era signo de elegancia e poder económico.

Nos seus inicios, o cigarro tan só era consumido polas clases humildes, o ritual que acompañaba o seu leado considerábase unha escusa para se tomar un descanso no traballo, de aí a súa interpretación como unha forma de perderlo tempo.

A modalidade de consumo de tabaco en pipa existiu desde épocas remotas, aínda que en Europa non comezou ata o século XVI, pero é no XIX cando cobrou auge entre as mino-

rias selectas das artes e as letras (Becoña, Palomares e García, 1994, 24).

Na actualidade, ás portas do novo milenio, atopámonos ante unha nova ameaza para a nosa saúde, o tabaco sen fume, denominado polos seus fabricantes “tabaco ecolóxico” ou “cigarro limpo” por ser menos contaminante. Pero, o certo é que son igualmente nocivos para o organismo, e o grao de adición xerada produce o mesmo efecto có tabaco normal. Entre estas consecuencias negativas encontramos: tose e expectoracións matutinas, cansazo prematuro, mal alento, decoloración en dedos e dentes, abrasión e dano dental, perda de olfacto e gusto, envellecemento da pel facial, recesión das enxivas, incremento do risco de cancro de boca, larinxe, garganta e esófago, e aumento, así mesmo, do risco de padecer infarto de miocardio (Becoña, Palomares e García, 1994, 25; Melero e outros, 1997).

Sen embargo, o consumo deste tipo de tabaco tende á alza xa que non se considera un produto socialmente indeseable; por outra parte, foi fortemente promovido por medio de importantes campañas publicitarias que o asociaron a un bo rendemento deportivo e a unha maior virilidade, como as presentadas a continuación: *For Wind* e *For Ligth*, de Fortuna, con referencia a actividades náuticas deportivas e incluso con patrocinios de equipos olímpicos; *O sabor da aventura*, de Camel, relacionada con actividades de montaña e contacto coa natureza; *Equipate para descubrir Marlboro*



Las Autoridades Sanitarias advierten que el tabaco perjudica seriamente la salud.
Nico.: 0,9 mg. Alq.: 12 mg.

Country, asociada ás múltiples faenas típicas do vaqueiro americano; ou *Heavy metal, trash, drum & bass, techno, punk... aparentemente, gústache o ruído*, de Marlboro, vinculadas a competicións de motociclismo e automóviles.

Na loita por dete-lo seu consumo tomáronse diferentes medidas: algúns países prohibiron a súa importación, venda e consumo; outros esixiron poñer advertencias da súa perigosidade nos paquetes, como: “Fumar mata”, “Fumar pode matar”, “Fumar dana gravemente a súa saúde e a das persoas que están ó seu redor”, entre outras; e un terceiro grupo de países, entre os que se encontra España, non se pro-

nunciaron ó respecto (Melero e Pérez, 2001, 63; López e Pereira, 2001, 16-17).

O Estado leva a cabo unha política ambivalente. Por un lado, obtén substanciosos ingresos derivados dos impostos cos que se gravan os tabacos, e por outro, está recriminando os gastos sanitarios orixinados polo consumo destes produtos. Sen embargo a diferenza inclina a balanza cara ós ingresos, de aí, tal vez, a escaseza de políticas conxuntas en todo o territorio nacional para previ-lo hábito de fumar. Déixaselles unha certa autonomía ós concellos e a outros axentes sociais para que sexan eles os que, segundo o seu criterio, xestionen este tipo de programas.

2.2. COMPOÑENTES DO TABACO

O fume do tabaco contén máis de catrocentos compoñentes, os máis

importantes plásmanse no seguinte cadro:

COMPOÑENTE	TIPO DE SUBSTANCIA	EFECTOS QUE PRODUCE
NICOTINA	Alcaloide soluble en auga e alcohol, o contacto con ambas substancias consegue pasar da cor amarela á parda. Moi perigosa en estado puro: – dose tóxica: 10 - 20 mg. – dose letal: 0'5 - 1 mg./kg. É un estimulante do Sistema Nervioso Central.	– Forte adicción. – A súa carencia xera o “síndrome de abstinencia”. – Actúa sobre o sistema circulatorio: taquicardia, vasoconstricción periférica, cambios no funcionalismo do miocardio, incremento transitorio da presión arterial...
ALCATRÁN	Substancia untuosa, de cor escura, olor forte e sabor amargo, moi nocivo para a saúde. Desprendido principalmente da combustión do papel do cigarro.	– Responsable da maioría dos cancros que produce o tabaco, principalmente de pulmón, pero tamén doutros órganos como a boca, larinxe, farinx...
MONÓXIDO DE CARBONO	Gas incoloro, moi tóxico, producido na combustión do tabaco e do papel do cigarro. Combínase coa hemoglobina formando a carboxihemoglobina, substancia que despraza o oxígeno dos eritrocitos impedindo o correcto abastecemento de osíxeno ó organismo.	– Infartos de miocardio. – Morte súbita. – Arteriosclerose. – Enfermidades respiratorias crónicas. – Diminución da osixenación.
Outros compoñentes		
Azucres Celulosa Substancias pectílicas Aminoácidos Ceras e resinas Benzo-a-pireno Óxido nítrico Cianuro de hidróxeno [...]	Responsables de que os cilios que tapizan as mucosas da árbore respiratoria impidan o seu labor de limpeza dos microorganismos que penetran co aire inspirado.	– Tose. – Incremento da mucosidade. – A longo prazo: • Bronquite crónica. • Enfisema pulmonar.

Fonte: Elaboración propia.



A pesar de que nos últimos anos se produciu un significativo descenso do consumo de tabaco, aínda é alarmante a porcentaxe de fumadores existentes entre a poboación adulta, porcentaxe que se ve incrementada se considerámo-lo número de adolescentes fumadores.

Hai pouco máis de 10 anos, a proporción de adolescentes homes fumadores era considerablemente maior có de mulleres fumadoras das mesmas idades; na actualidade estas proporcións invertéronse ó incrementarse o número de mulleres fumadoras (Martín Serrano, 1998, 82; Navarro, 2001, 31).

Estes cambios terán repercusións notorias nos próximos anos, cando se comprobe cómo aumenta a cantidade de mortes de mulleres por enfermidades relacionadas co consumo desta substancia.

1 www.ondasalud.com/edición/noticia

2.3. EFECTOS SOBRE O ORGANISMO

Moitas e moi variadas son as enfermidades relacionadas co tabaquismo, numerosos os estudos de investigación que nos conducen á vasta literatura publicada sobre o tema, principalmente nos últimos anos; tanto que a estas alturas, ningún pon en dúbida nin cuestiona os nocivos efectos do hábito de fumar sobre a nosa saúde e a dos que nos rodean. Actualmente, probas evidentes demostraron que a taxa de mortalidade é superior en fumadores ca en non fumadores. A Organización Mundial da Saúde fala de 1,2 millóns de mortes en Europa como consecuencia das enfermidades relacionadas co tabaco¹. Entre estas doenzas destacan:

APARATOS E ÓRGANOS AFECTADOS	ENFERMIDADES
<p>APARATO RESPIRATORIO</p> <p>APARATO CIRCULATORIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bronquite crónica. - Enfisema pulmonar. - Cáncer de pulmón, traquea e bronquios. - Enfermidades coronarias: <ul style="list-style-type: none"> • Cardiopatía isquémica. • Anxina de peito. • Infarto de miocardio. - Accidentes cerebrovasculares. - Hipertensión. - Enfermidades vasculares periféricas: <ul style="list-style-type: none"> • Enfermidade de Buerger ou tromboanxite obliterante.
<p>APARATO DIXESTIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gastrite crónica. - Úlcera gastroduodenal. - Esofaxite e refluxo. - Cánceres de: <ul style="list-style-type: none"> • Boca • Lingua • Larinxe • Esófago • Páncreas - Hipertrofia papilas gustativas, déficit do sentido do gusto. - Déficit do sentido do olfacto.
<p>OUTROS ÓRGANOS E APARATOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aparato reproductor: <ul style="list-style-type: none"> • Cáncer de cervix uterino. - Aparato urinario: <ul style="list-style-type: none"> • Cáncer de vexiga. • Cáncer de ril.
<p>EMBARAZO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo peso do recién nacido. - Parto prematuro. - Incremento da frecuencia de abortos espontáneos. - Aumento da mortalidade perinatal. - Posibles riscos na futura saúde do fillo: <ul style="list-style-type: none"> • Síndrome morte infantil súbita. • Afeccións respiratorias no neonato.

Fonte: Elaboración propia.

Todos estes efectos repercuten a longo prazo, xa que o tabaco actúa lentamente. Sen embargo hai unha serie de síntomas que xa comezan a notarse

ós poucos anos de empezar a fumar. Serán estes síntomas a curto prazo nos que debemos facer fincapé para previlo tabaquismo nos adolescentes e

mozos, posto que os efectos a longo prazo se perciben como algo moi afasado. Entre as principais consecuencias a curto prazo encóntranse²: fatiga prematura, maior risco de anxinas, aumento de constipados, tose e expectoracións, perda de apetito, alteracións do ritmo cardíaco e cor amarelenta de dedos e dentes.

Tampouco esquezamos que a exposición cotiá ó fume do tabaco en lugares pouco ventilados en persoas non fumadoras pode provocar: irritación nos ollos, dor de cabeza, espirros, tose, farinxite, afonía, empeoramento da sintomatoloxía en cadros alérxicos, asmáticos e cardiovasculares, incremento do risco de padecer enfermidades coronarias e aumento do perigo de sufrir cancro de pulmón.

3. TABACO, PUBLICIDADE E SAÚDE: O "TRÍO CALAVERA"

A publicidade constitúe unha arma tremendamente efectiva nos cambios sociais de conducta. Hoxe en día o seu poder de comunicación é tal que se convive con ela de xeito natural en calquera dos soportes da información existentes como prensa, revistas, valos, caixas do correo, radio, cine, televisión, internet, etc. Polo tanto, na actualidade é frecuente atopar unha ampla gama publicitaria sobre o tabaco, aínda que comprobamos como a lexislación vai

freado o acceso a medios, principalmente á televisión.

O investigador Pierce, pertencente ó Centro de Cáncer da Universidade de California (USA), dedicou varios anos a estudiala correlación establecida entre a publicidade das tabaqueiras e o incremento do consumo de tabaco entre adolescentes. Comenta ó respecto que "a evidencia sinala a publicidade do tabaco como responsable de alentar a rapaces adolescentes a que empecen a fumar"³.

Pierce destacou como a industria tabaqueira promoveu nas súas campañas publicitarias a percepción de atributos beneficiosos (falsos atributos) como control de peso, sensación de liberdade, así como a idea de que as consecuencias para o organismo están moi lonxe, facéndolles crer ós adolescentes que non se converterán en adictos ou que poderán deixar de fumar antes de que aparezan os problemas. Plasmamos algúns slogans publicitarios que evidencian o dito: *¿Perderme algo bo? Ponte ó día, ¿Deixar de gozar? Ponte ó día* ou *¿Conformarme con pouco? Ponte ó día*, de Winston; *Fortuna. Aberto 25 horas*, de Fortuna.

As compañías tabaqueiras destinan a publicidade a expandi-lo seu mercado entre aqueles sectores con maiores posibilidades de incremento: nenos e mulleres. Así, observamos campañas publicitarias que describen o

2 Dossier informativo sobre o tabaquismo e a súa prevención.

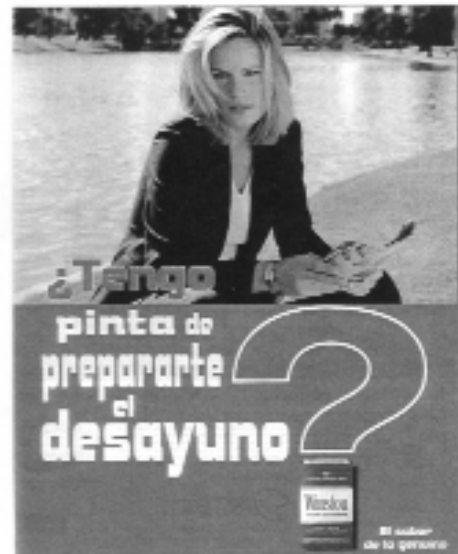
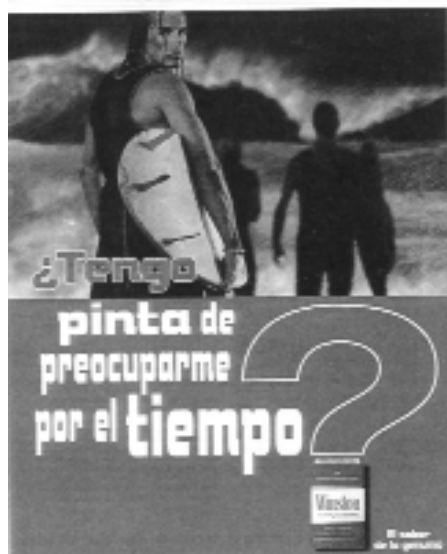
3 www.diariomedico.com/entorno/ent2200600com.html



Las Autoridades Sanitarias advierten que el tabaco perjudica seriamente la salud.



Las Autoridades Sanitarias advierten que el tabaco perjudica seriamente la salud. No. 7 mg. - 0,6 g. - 12 mg.





tabaco como algo divertido, sofisticado, moderno; como un medio para conseguir autoimaxe positiva ou como a clave para a autoaceptación dos seus iguais. Resulta familiar atopar diversidade de anuncios con mensaxes que transmiten que fumar equivale a sentirse adultos, como estandarte de independencia e madurez. Así mesmo, é


corrente que se acompañen de valores como vida, saúde, liberdade, independencia, amizade, amor, alegría, compañeirismo, actualidade, solidariedade ou tolerancia⁴. Presentamos algunhas mostras disto: *¿Teño pinta de anxo?* ou *¿Teño pinta de renunciar ó pracer?*, de Winston; *Un señor... Farias* ou *A nova xeración Farias*, de Farias; *A vida é dura... O teu tabaco non ten por qué selo*, de Nobel; *Acende a noite* ou *Unha lenda ó teu alcance*, de Pall Mall; *Suavecito. Sabor latino*, de Ducados; *Comparti-la túa alegría* ou *Conéctate ó sabor que une o mundo*, de L&M; *Eu Benson Red. ¿E a túa tribo que fuma?*, de Benson (Bassat, 1999)⁵.

Ante as restricións impostas ó tabaco nos países desenvolvidos, as compañías tabaqueiras enfocan os seus obxectivos cara a países en vías de desenvolvemento, nos que a lexislación é máis permisiva, e adoptan neles estratexias e métodos pouco adecuados, xa que noutras zonas desenvolvidas están prohibidos. Por exemplo o nivel de nicotina, que alcanza nestes países ata 3,2 miligramos por cigarro, cando nos países industrializados o nivel máximo permitido desta substancia é de 1,4 miligramos⁶. Desde hai anos o sector

4 Recoméndase a lectura do traballo citado na bibliografía sobre o achegamento e intervención pedagóxica á campaña promocionada pola marca de cigarros Camel, realizada polas autoras que, por cuestión de espacio, non tratamos aquí.

5 Son interesantes as apreciacións analizadas por Bassat sobre as relacións entre un consumidor e unha marca, pp. 99-127.


6 Parlamento e Consello de Europa acordan un obxectivo conxunto para a nova lexislación. O máximo de alcatrán nos cigarros fabricados e comercializados será de 10 mg por cigarro; a nicotina non poderá superar 1 mg e o monóxido de carbono os 10 mg. Non obstante marcarase para as exportacións un período transitorio e estas limitacións serán obrigatorias a partir do 1 de xaneiro de 2007 (Tribuna do Parlamento Europeo (2000): "Fumar mata", *Boletín Informativo do Parlamento Europeo*, novembro-décembro, ano XII, núm. 11-12, 1.



Lucas

DUPLICADO PRESENTA ANTON D. CAROLLO EN SU ÚLTIMA FUSIÓN LUCAS

Lucas



COMPRUEBA TU CAPAZIDAD


100% CORONAS

EN TU BRASO O LLAMANDO AL TELÉFONO

COMPRUEBA

TU MEJOR RUBIO AL MEJOR PRECIO 220 PUNTOS


Los Autoridades Sanitarias advierten que el tabaco perjudica seriamente la salud. Nic.: 1.0 mg. Alg.: 1.0 mg.



FOI

Fortuna EQUIPO OLIMPICO

Fortuna Lights



La vida es un juego y con el juego se gana y con quien ganas.

¡Y siempre, mejor de jugar dentro de la ley!

5 25

12-000 30-000

EM EM

Los Autoridades Sanitarias advierten que el tabaco perjudica seriamente la salud. Nic.: 0.9 mg., 0.8 mg. Alg.: 1.2 mg., 0.9 mg.

tabaqueiro é consciente dos danos ocasionados polo tabaco, tanto nas persoas fumadoras como nas non fumadoras, ó respirar de modo conxunto o fume. Ante as tensións creadas entre os cidadáns fíxose famosa en 1995 a polémica publicidade dunha empresa de tabaco que pretendía defender ambas partes, así rezaba a súa mensaxe: *Cortesía & Tolerancia. Solucións de sentido común para fumadores e non fumadores. ¿Onde traza-la liña?. Philip Morris Europe S.A. Deixe que prevaleza o sentido común.* Aínda así, Jules Maaten, responsable de coordina-la lexislación no Parlamento Europeo, declarou: “A pesar de las terribles consecuencias para la salud, sí creo que la gente tiene derecho a fumar, pero esta legislación servirá para contrarrestar la imagen atractiva del tabaco” (Europa a Debate, 2001, 11).

E cómo non lembrar tamén a abraiante publicidade informativa-preventiva protagonizada hai xa uns anos polo popular adestrador do Fútbol Club Barcelona cando acababa de pasa-lo gran susto da súa vida, un infarto. Co seguinte testemuño converteuse no famoso máis autorizado para indica-los perigos do tabaco: “Soy Johann Cruyff y en mi vida tuve dos grandes vicios: fumar y jugar al fútbol. El fútbol me lo dio todo en la vida. En cambio, fumar casi me la quita” (Basat, 1994, 111).

Do mesmo xeito, as medidas restrictivas ante a publicidade de tabaco pasan máis desapercibidas cando se desvían cara a diversos eventos como:

—Promoción de grandes actos deportivos: campionatos e competicións.

—Celebracións musicais e culturais: concertos, exposicións, películas.

—Modelos e escenas sociais a través do cine, a televisión e outros medios de comunicación.

—Distribución de mostras publicitarias gratuitas en variadas ocasións: recitais, concursos, aniversarios, homenaxes e premios.

O abandono do tabaco entre a poboación adulta é actualmente unha tendencia en aumento. Así mesmo, cada ano morren moitas persoas a consecuencia de enfermidades derivadas do consumo de tabaco, o que fai que continuamente se perdan clientes para as industrias tabaqueiras; de aí que estas teñan a necesidade de captar por tódolos medios novos adictos a esta substancia e, se é posible, canto máis mozos mellor.

Polo tanto, a canteira para cubri-las súas carencias e expectativas económicas atópana na xuventude, que cada vez se inicia a idades máis temperás no uso do tabaco e, se conseguen que se enganche, será un cliente durante os próximos 20 ou 30 anos. Outro foco de atención na súa captura de futuros consumidores son as mulleres, para as que, hai só unhas décadas, o feito de fumar en público era socialmente mal considerado, rexeitado e incluso en ocasións vetado. Hoxe en día, as compañías tratan de vender unha imaxe de muller

liberada e independente, con capacidade de realizar canto se propón, e todo isto unido ó consumo de cigarros. Así, son comúns expresións como: *¿Teño pinta de prepararche o almorzo?* ou *¿Teño pinta de querer un toque feminino?*, de Winston.

Fagamos tamén mención a aquelas controvertidas campañas publicitarias destinadas a estes sectores de poboación, con mensaxes que pretendían sensibilizar para a colaboración en accións altruistas, isto é: *For 0,7 ¿E ti apúntaste?. Con Fortuna dá-lo 0,7% para proxectos humanitarios* ou *For 0,7. Un pouco de moitos significa moito*, de Fortuna.

A pesar das coñecidas campañas de prevención vixentes⁷, desde organismos institucionais que alertan sobre os efectos negativos que para a saúde ten o hábito de fumar constátase como durante as últimas décadas os adolescentes, cada vez máis, empezan a fumar a idades temperás e dentro do sector feminino o seu consumo incrementouse significativamente. Tanto que o número de mulleres fumadoras actualmente supera ó de homes con



este hábito. Ó respecto comenta o autor da suxestiva obra literaria, *Puro Humo*:

Hoy, aquellos que prohíben el tabaco, igual que quienes prohibieron el alcohol en los años veinte, crean nuevos transgresores. Éstos son, en su mayoría, jóvenes es decir jóvenes. Es, de hecho, una demostración de independencia irreverente tanto hacia el padre como al predicador

⁷ Mostramos tan só unhas mensaxes dalgunhas das múltiples campañas preventivas existentes e promovidas desde diversas institucións: *Deixa o paquete. Se estás farto de: Tusir sen parar. Tanto gasto en cigarros. Ulir a tabaco. Que te recriminen sempre polo tabaco. Dana-la túa saúde. Que os cigarros estraguen a túa vida. Pode que esteas preparado para deixalo*, a propósito do Día Mundial sen Tabaco, 31 de maio de 2000. *A nocividade do tabaco. ¿Quen consome a quien? Un de catro fumadores morre prematuramente* ou *¿Quen dos dous fuma? Riscos do fumador involuntario*, da Asociación Española contra o Cancro. Ou ben, *Plántate. Vive sen tabaco*, do Programa Galego de Promoción da Vida sen Tabaco da Xunta de Galicia. E por último, o recente cartel, rexeitado e controvertido, baseado nunha foto das desaparecidas Torres Xemelgas de Manhattan, imploraba así: "Se estima que una persona fallece cada ocho segundos a causa del tabaco ¡Deje de fumar!. No más muertes", *La Voz de Galicia*, 3 de novembro de 2001.

que hoy en día las jóvenes fumen más que nunca. Todavía más: lo hacen en *masse*, en todos lados: en casa, en el trabajo y, principalmente, en la calle (Cabrera Infante, 2000, 363).

E é posible que nos próximos vinte anos a saúde desta remesa de mulleres “liberadas” lles empece a pasar factura e, como consecuencia, tamén elas atoparán a morte a causa de enfermidades derivadas do consumo de tabaco. De aí a necesaria intervención psicopedagóxica con carácter preventivo onde participen conxuntamente as familias, educadores e demais axentes sociais (VV.AA., 1994, 14).

Desde o ano 1989, a Organización Mundial da Saúde⁸ (OMS) conmemora o 31 de maio como o Día Mundial sen Tabaco. Neste ano 2002 a dita institución lanzou o lema “Pola túa saúde. Móvete” e sostén a importancia de inculcar nas persoas estilos de vida saudables, evitando todas aquelas substancias e actitudes que poñan en perigo a saúde, incluíndo polo tanto a prevención do consumo do tabaco.

3.1. TABAQUISMO

Fumar non soamente é un hábito, debe ser considerado unha forma de drogadicción, posto que cumpre con tódolos requisitos: existe tolerancia, dependencia, síndrome de abstinencia...

cia... A substancia responsable de todo isto é a nicotina.

Cando falamos de tolerancia, facemos referencia á necesidade de aumenta-la dose co transcurso do tempo e lograr así o mesmo nivel de satisfacción.

A dependencia implica a necesidade de toma-la dose correspondente desa substancia para manter ese pracer. No tabaquismo temos que falar de dous tipos diferentes de dependencia: unha dependencia física, provocada pola nicotina, que é a responsable do síndrome de abstinencia; e unha dependencia psicolóxica, moito máis difícil de superar cá anterior e que está baseada nos procesos de condicionamento propios de cada fumador. Cada un asocia o consumo dun cigarro a condicións para el especiais, de modo que, ó longo da súa vida, o cigarro é compañeiro inseparable en cada un dos lugares, momentos e circunstancias significativas, e todos eles case inalcanzables sen a súa compañía. É dicir, a maioría das conductas e sentimentos do fumador vincúlanse de modo directo ó cigarro, que acaba sendo imprescindible. Sobre este fiel binomio plasma Terenci Moix a súa desgarradora experiencia:

¿[...] los Ducados han permanecido a mi lado, año tras año, día a día, minuto a minuto? ¿De qué poderosa materia estaban hechos esos diablillos como para irme convenciendo

8 OMS en Europa: Regional Adviser for the Action Plan For a Tobacco-free Europe, 8–2001. Copenhagen-mark. E-mail: pan@who.dk. E <http://w3.arrakis.e/iea/drogas/tabaco1.htm>>

de que eran amiguetes cuando, de hecho, eran moxones en mi camino hacia el desastre?

Son más poderosos que cualquier droga, pues mientras me convertían en adicto, en obseso, en esclavo, me hacían creer que me estaban ayudando. Pero ¿a qué? Los problemas, cualesquiera que fuesen, seguían existiendo aunque los disfrazase tras una cortina de humo. Más aún: generaban un nuevo problema, que no era sino el reconocimiento de mi irresponsabilidad. Si no fumaba caía en la desesperación; si fumaba me desesperaba por ceder. Y a fe que intenté dejarlo por todos los medios aconsejados: libros de ayuda, acupuntura, ondas electromagnéticas, parches de nicotina, pastillas, boquillas [...]. Sólo que faltaba lo más importante: la decisión verdadera, asumida, de querer dejarlo realmente. Los cojones que Tabacalera me había arrebatado (Terenci Moix, 2000, 32).

O fumador habitúa o seu organismo a funcionar cun determinado nivel de nicotina en sangue (nicotinemia). Cando este nivel de nicotina está por baixo dun determinado valor aparece a síndrome de abstinencia que o leva a fumar novamente. Esta síndrome está formada por unha serie de síntomas tales como ansiedade, irritabilidade, insomnio, fatiga, dor de cabeza, sudoración, dificultade de concentración, aumento de apetito, etc.

A acción conxunta da dependencia física e a psicolóxica fan que o feito de “deixar de fumar” sexa especialmente difícil, posto que se ben o cadro sintomatolóxico anteriormente citado dura aproximadamente 15 días, non é tan fácil suprimi-la dependencia psico-

lóxica. Para isto servirá de grande axuda o adestramento en habilidades sociais e un apoio humano de expertos no campo (Becoña, Palomares e García, 1994, 27-32).

3.2. EMPEZAR A FUMAR, ¿POR QUE?

O hábito de fumar é unha aprendizaxe. De modo constante e asiduo, nenos e nenas ó largo da súa infancia aprenden a identifica-lo tabaco co mundo adulto, a través dos seus pais, profesores, amigos..., persoas significativas da súa vida, ou tamén mediante modelos sociais que lles chegan a través dos distintos medios de comunicación: prensa, cine, televisión, publicidade ou internet.

A adolescencia é un momento evolutivo complexo no que os seus protagonistas queren entrar no mundo adulto. Por ser unha etapa de rebeldía e de busca da súa propia identidade, convértese nun momento crítico para o inicio no consumo de substancias adictivas.

Variados son os factores que incitan o adolescente a consumir cigarros: curiosidade, presión de grupo, costumes, satisfacción, etc. Sobran testemuños disto e, como educadores, non debemos pasalos por alto. Un exemplo, o de Alberto, con 15 anos: “A adolescencia é moi excluínte e se non te metes no círculo dos que fuman e dos que beben sácante do grupo. Iso obrígate”, e o de Laura: “Pero o tabaco tamén é unha droga. Sabes que che pode provo-

car cancro, así pois, tiveches información, e segues fumando”⁹.

O adolescente, como xa indicamos, encóntrase nun momento no que está construíndo a súa personalidade e, polo tanto, necesita resolver por si mesmo os desafíos e retos do seu contorno. O afán de experimentación e a indagación propia da súa etapa levarano a afrontar situacións que, se non consegue superar, pode supoñer un importante risco ante vivencias co alcohol, o tabaco e outras drogas, ou a sexualidade. Por conseguinte, ó fío do dito, compartímo-los xuízos emitidos polo sociólogo Javier Elzo (2000, 144):

[...] los adolescentes actuales son más pretendidamente autónomos, en comparación con los adolescentes de otras generaciones. La creación de sus sistemas de valores, de sus cosmovisiones, sus normas, se hacen mucho más a través de la experimentación —sobre todo a través de la experimentación en el grupo de amigos—, que bajo el modo de la reproducción incluso crítica de lo transmitido por la escuela, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos o los medios de comunicación social.

Neste afán por se facer adulto, o adolescente necesita sentirse integrado, aceptado no seu clan de iguais, e a conduta que o seu grupo manteña en relación co tabaco vai influír de forma importante, posto que, neste momento

de busca de identidade, o sentimento de pertenza ó grupo, a ostentación de elementos definitorios, axudarán a canaliza-la inseguridade propia da súa etapa evolutiva. Neste caso, a asertividade reafirma esta pertenza.

A publicidade, por outra parte, é un elemento de probada significación. Como xa dixemos antes, vai dirixida á captación dese sector voluble a través do patrocinio do seu produto, ó que lle atribúe unha serie de propiedades e valores que son altamente desexables polos mozos: liberdade, seguridade, confianza en si mesmo, autonomía persoal, amizade, madurez, popularidade, pracer, aventura... (Ortega e Mínguez, 2001; Escámez, 2001).

Non menos importante é o ambiente familiar no que o neno é socializado, posto que o adolescente que medrou nunha familia onde os seus proxenitores e os irmáns maiores fuman verá o acto de fumar como unha conduta normal, como algo pertencente á vida adulta, ese mundo que tanto anhela alcanzar¹⁰.

Na nosa cultura, fuma-lo primeiro cigarro, pilla-la primeira borracheira, experimentar de forma prematura na esfera sexual, etc. son rituais que representan o acceso simbólico ó escenario adulto. Non descartamos aquelas

9 U. Mena (2002): “La droga a debate. Los adolescentes toman la palabra”, *Semanal*, núm. 744, do 27 de xaneiro ó 2 de febreiro, 25-27.

10 O recente Programa de Promoción da “Vida sen tabaco”, promocionado pola Consellería de Sanidade e Servizos Sociais da Xunta de Galicia, contempla a protección de fillos e pais fumadores.

ocasións, aínda que cada vez máis escasas, nas que os adolescentes son inducidos ou encubertos, de modo inconsciente, polos propios proxenitores (Elzo, 2000, 116). As repercusións disto puideron comprobarse, como noutras situacións similares, na actual e coñecida serie televisiva *Cuéntame*, onde nun dos seus capítulos tivémo-la ocasión de observar como un pai invitaba, por primeira vez, a un cigarro ó seu fillo maior tras aproba-lo acceso á Universidade mentres mantiñan unha conversación “de home a home”. Ante isto, considerámo-la necesaria sensibilidade e prudencia dos medios de comunicación cara a este tipo de conductas.

Unha vez iniciado no consumo de cigarros, o adolescente amplía o campo para experimentar novas situacións que se acompañan dun maior número de conductas e sentimentos, ata que o cigarro se converte nun mediador entre o individuo e a realidade, constituíndo un elemento imprescindible na vida da persoa, e é cando, chegados a este punto, podemos falar de dependencia, tanto física como psicolóxica.

4. TABACO E CINE ¿PARELLA DE FEITO?

Nos últimos anos foise formando entre a poboación dos países máis desenvolvidos unha toma de conciencia sobre a importancia de poñer en marcha estilos de vida sans e saudables, unha tendencia que se cristalizou na década pasada con diferentes leis, programas... encamiñados a mellora-la

nosa calidade de vida. Entre estes que-remos sinalar e facer fincapé nos seguintes: as restriccións e prohibicións do consumo do tabaco nos lugares de traballo, locais e transportes públicos, etc. e a súa publicidade. A este elenco tamén se uniu a industria cinematográfica que, se ben ó longo da súa historia estivo especialmente unida ó tabaco, na actualidade moitos son os produtores e directores de cine que non lles permiten ós actores fumar na rodaxe das películas.

A industria do tabaco utilizou o cine como un medio de difusión e publicidade dos seus produtos, isto é, a publicidade encuberta e incluso a subliminal, e aínda que está recollida na Lei Xeral de Publicidade (1988), obsérvanse situacións ilegais. De feito, a simbiose tabaco-cine foi moi forte e pódense apreciar un gran número de escenas ligadas ó fume do cigarro, nas que este produto significaba algo máis ca unha pouca nicotina nos pulmóns. Por exemplo, o acender un cigarro antes de tomar unha decisión importante ou de resolver algún tipo de problema. Nestes casos, a mensaxe subliminal sería que o tabaco axuda a pensar, que fumar nun momento de *stress* ou de tensión nerviosa ten un efecto relaxante, que o rapaz ou rapaza duros que fuman influirán fortemente na xuventude, dando mostras de capacidade de iniciativa e poder de decisión (Sutil, 1995, 102; Platas, 1994, 124).

Así mesmo, a imaxe dalgúns importantes actores e actrices da gran pantalla —como Humphrey Bogart,



Robert Mitchum, Yul Briner, Steve McQueen, todos eles finados dun cáncer de pulmón a consecuencia do consumo de tabaco; ou Bette Davis, Groucho Marx ou Marilyn Monroe— está fortemente unida, aínda hoxe despois de mortos, ó fume do cigarro. Da mesma forma, moitos destes personaxes, debido á súa fama, foron utiliza-

dos polas compañías tabaqueiras como gancho na publicidade de diferentes marcas de cigarros xa que foron grandes mitos ó longo da súa historia. Como exemplos significativos temos, dentro da galería de estrelas da sétima arte, a Ava Gardner publicitando os cigarros Wilton; a Barbara Stanwyck anunciando o tabaco da marca L&M; a

John Wayne, coa famosa frase *Fumar Camel é un pracer*; a Kirk Douglas, Joan Crawford e Ronald Reagan opinando acerca das características do tabaco Chesterfield; e a Lucile Ball promovendo os cigarros de Philip Morris, entre outros. De igual modo, facemos mención da publicidade elaborada para Winston e o seu xa clásico slogan, *O xenuíno sabor americano*, vinculado a inesquecibles mitos e imaxes cinematográficas como os Irmáns Marx en *Unha noite na ópera* (1935); Marilyn Monroe en *Con faldras e ó tolo* (1959); Rodolfo Valentino en *O fillo do Caíd* (1926); Clark Gable en *O que levou o vento* (1939); James Dean en *Rebelde sen causa* (1955); Elvis Presley en *O rock do cárcere* (1957); Popeye en *Popeye o mariñeiro* (1929); Humphrey Bogart en *Casablanca* (1942) ou Gary Cooper en *Só ante o perigo* (1952) (Gorrís e outros, 1991, 99-107).

Na actualidade, tamén podemos atopar algunha publicidade destes produtos facendo alusión a escenas ou ambientes cinematográficos, con protagonistas que semellan aqueles inesquecibles divos. Por exemplo a marca de cigarros Lucky Strike que nos leva a películas ó estilo de *Xerónimo* (1993), *Bailando con lobos* (1990) ou *O último mohicano* (1992); e incluso a outras como *O padriño* (1981), *Oficial e Cabaleiro* (1982) ou *A fuga de Alcatraz* (1979). Así mesmo, en ocasións a marca Winston introduce na súa publicidade imaxes que evocan intérpretes como Bogart e Marilyn Monroe nas míticas

películas xa citadas, *Casablanca* e *Con faldras e ó tolo*, respectivamente.

Igualmente, observamos no cine como ese elemento de satisfacción e pracer que é fumar un cigarro se pode converter nunha aterradora arma de causa-lo mal e infrinxir tortura e dor. En numerosas ocasións este medio mostróuno-lo tormento ó que se pode someter a unha persoa que é queimada cun cigarro. Exemplos fidedignos disto son *Historias de O*, de Just Joeekin (1975), *Red Scorpion*, de Joseph Zito (1989) e *Os Timadores*, de Stephen Frears (1990). Prototipos cinematográficos que non se afastan demasiado da realidade, se nos detemos ante a variedade de titulares de prensa ou outros medios de comunicación que reflicten como nenos, mulleres, anciáns ou outras persoas indefensas foron obxecto de malos tratos polos seus pais, nais, maridos, parellas, etc. provocados polos cigarros (VV.AA., 1997; Dios, 2001).

Outra mostra cinematográfica que hai que considerar, dentro do Programa Educativo Cine e Saúde e promovida desde o Plan de Galicia sobre Drogas, é *Smoke*, de Wayne Wang (1995), baseada no *Conto de Nadal de Auggi Gren*, de Paul Auster. Nela nárrese a historia de distintos personaxes neoiorkinos solitarios que acaban convivindo nun ambiente de tabaco (Álvarez, 1998, 7). Ou tamén a película, *O caso Winslow*, de David Mamet (1999), onde, entre outros temas, a muller busca a igualdade de oportunidades e para isto adopta costumes

similares ó home, como o de fumar (Villar e Pereira, 2000).

Outra realidade onde o cine asumiu un papel primordial, foi ó expoñela dificultade que entraña o abandono do hábito de fumar e a dependencia que este xera. A través de representativas películas púxose de manifesto o sacrificio que supón. Por citar algúns títulos, temos en primeiro lugar *Un mes de abstinencia*, de Norman Lear (1970), onde se comproba a importante modificación de conductas que experimentan os habitantes dunha pequena aldea ó deixar de fumar durante un mes co fin de conseguir un premio; *Os ollos do gato*, de Lewwis Teague (1985), e *Un par de colegas*, de Glenn Jordan (1990).

Tamén foron numerosas as mostras cinematográficas nas que o argumento nada ten que ver co problema do tabaco, pero que de forma indirecta manifestaron o grande esforzo que supón renunciar ó hábito do tabaco. Unha proba disto é a película *Aterra como poidas*, de David e Jerry Zucker (1980), na que o personaxe interpretado por Lloyd Bridges afirma ó longo de todo o filme: “Elixín un mal día para deixar de fumar”.

Non podemos, por outra parte, deixar de recoñecer que o cine aproveitou o vicio do tabaco como un recurso, e posiblemente siga recorrendo a el, pero en menor medida, xa que como

arte é un reflexo da realidade, e como tal, séntese cada vez menos favorable cara a este hábito. Non obstante, resulta expresiva a recente película de José Luis Garci, *You're the one (Unha historia de entón)* (2000), (Espelt, 2001, 106), onde a maioría dos seus personaxes fuman de forma esaxerada durante toda a película ambientada na España dos anos corenta. Sobre esta marcada intencionalidade o seu director matiza o seguinte: “[...] he pretendido con este film presidirlo por una luz como de enfermedad, una luz de tuberculosis. Lograrlo fue una tarea ardua. La historia está llena de gente que sufre, gente con cicatrices, por eso necesité una luz enferma”¹¹.

Familiares de John Wayne¹², xunto con outros grandes de Hollywood, despois da súa morte, denunciaron o prexudicial efecto do tabaco na industria cinematográfica. Esta denuncia estase tramitando nos tribunais dos Ánxeles e solicítase unha cantidade, aínda sen determinar, polos danos e prexuízos provocados pola industria do tabaco en Hollywood. Os denunciante tamén atacan a empresa tabaqueira por utiliza-lo cine para aumentalo consumo de cigarros. Sobre o dito, temos que sinalar que desde o 26 de xuño de 1997 as tabaqueiras aceptaron cancela-los pagos polo que se consideraba como publicidade encuberta nas películas.

11 www.elcultural.é/entrevistas/garci.htm

12 www.lanacion.com.ar/97/12/09/s07.htm



Nos últimos tempos, baixo o amparo dalgúñas leis, xurdiu unha cruzada antitabaco na televisión e no cine. De modo persistente, películas e programacións televisivas non deixan de poñer de manifesto os efectos negativos deste hábito.

Series actuais como *Compañeros*, fanse voceiros dos efectos nocivos que para a nosa saúde ten o costume de fumar, e nalgúns dos seus capítulos non desaproveitan a oportunidade de recalca-la dificultade que entraña a deshabitación do vicio, e a dependencia que o tabaco xera. Para isto descar-

tan as moralexas e inclínanse por presentar escenas de desasosego e tensión, típicas dos fumadores en situacións de renunciar a este produto. Valla o seguinte testemuño:

—Todos los fumadores somos iguales! ¿No has salido a mitad de la noche a buscar tabaco? ¿No has dejado una reunión por la mitad porque sentías la imperiosa necesidad de fumar un cigarrillo?

—...

—¡Eso no es libertad!

Merece tamén mención un filme recente, *O Dilema*, dirixido por Michael Mann (1999), cun argumento baseado nun feito real onde se narran os problemas que padece o xornalista Lowell Bergman (Al Pacino) para invitar ó seu programa de televisión, denominado *60 minutos*, a Jeffrey Wigand (Russell Crowe), ex-xefe de investigación da Brown & Williamson, quen fixo declaracións que obrigaron ás industrias tabaqueiras a pagarlle indemnizacións millonarias a fumadores enfermos e familias de finados.

5. MITOS, CRENZAS E CONFUSIÓNS SOBRE O TABACO

Consideramos oportuno dedicar un espacio á lenda creada ó redor do tabaco e aproveita-la ocasión para aclarar algunhas cuestións confusas ó respecto. Para isto, facemos representativas algunhas manifestacións sociais plasmadas nas seguintes liñas. Intentamos ademais con cada unha delas provoca-la reflexión, así como a toma de

decisións válidas e a capacidade de actuación no que se refire ós problemas relacionados co consumo de tabaco (Pérez, 1999, 49-51; Sueiro e Pereira, 1999, 105; Fresco e Outros, 2001, 145-146). A clarificación destas dúbidas por medio da aplicación de estratexias de intervención pedagóxica conduciran-nos ó encontro de estilos de vida máis saudables (Tourrián, 1997, 60; Vázquez, 2001, 29).

1. Non noto que me faga tanto dano, aínda teño que fumar moito máis tempo para descubri-los efectos negativos do tabaco.

2. Unha persoa que fuma menos de 10 cigarros diarios non se considera fumadora. Con lograr fumar menos a miña saúde estará protexida: canto menos fume, menos risco terei.

3. Eu fumo pouco, porque case todo o cigarro se consome no cinceiro.

4. Hai cousas peores có tabaco.

5. Fumar non provoca cáncer.

6. O tabaco contamina, pero os coches e as fábricas tamén, e máis. Un cáncer de pulmón tamén pode ser debido á contaminación ambiental.

7. O tabaco rubio é menos malo có tabaco negro.

8. Os cigarros *light* non fan dano, non son canceríxenos.

9. Os efectos do fume sobre o non fumador non pasan de molestarlle os ollos e a garganta. O alcatrán soamente afecta ó fumador activo.





10. En ambientes con aire acondicionado, o tabaco non afecta ás demais persoas.

11. A nicotina é unha droga branda.

12. O tabaco tranquilízame.

13. Cinco cigarros nunha muller embarazada non danan o feto.

14. O tabaco non afecta ós nenos que están cerca do fumador.

15. Os estudos médicos non son fiables.

16. Estas campañas tomaron o tabaco como cabeza de turco, a alguén tiñan que lle botar-la culpa.

17. Coñecín moitos fumadores que non estiveron nunca enfermos. Sei de persoas moi maiores que fuman moito e que se encontran moi ben.

18. De algo temos que morrer.

19. Pásase moi mal cando se deixa de fumar, é peor o remedio cá enfermidade.

20. Algún vicio hai que ter e este non é o peor de todos.

21. Nunca me acostumarei a non fumar, aínda que pase moito tempo seguirame apetecendo.

22. O cigarro é un vicio moi difícil de quitar.

23. Eu non dependo do tabaco, podo deixar de fumar cando queira.

24. Necesito un cigarro para estudar ou para traballar.

25. Ó deixar de fumar gózase menos da vida.

26. Xa é tarde para deixalo.

27. Fumar é un signo de liberdade, de autoafirmación e de solidariedade, non vou deixar de fumar porque me digan que é malo.

28. Soamente as persoas que sufriron un bo susto ou aquelas con moita

forza de vontade poden lograr deixar de fumar.

29. Se fumo, collo menos catarros.

30. Non podo deixar de fumar, se non engordo.

6. CONSIDERACIÓNS FINAIS

A intervención pedagóxica levada a cabo nestes temas de índole social, onde se implique a comunidade educativa, incluídas as familias, e demais axentes sociais, incítanos a seguir afondando nos ditos ámbitos e de maneira interdisciplinaria, polo interese na formación permanente das persoas, pola necesidade de clarifica-los valores reflectidos a través dos medios de comunicación, pola urxencia de inserir códigos éticos que velen polos dereitos e deberes de tódolos cidadáns, pola importancia de formar desde a prevención e non desde a rehabilitación e pola mellora de estilos orientados cara á calidade de vida.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Fernández, M. (1998): *Cine e Saúde: Smoke*, Ourense, Concello de Ourense, Concellería de Sanidade, Unidade de Prevención e Promoción da Saúde, Xunta de Galicia, Plan de Galicia sobre Drogas.

Bassat, L. (1994): *El libro rojo de la publicidad. Ideas que mueven montañas*, Barcelona, Folio.

- _____(1999): *El libro rojo de las marcas. Cómo construir marcas de éxito*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Becoña, E., A. Palomares e M^a P. García (1994): *Tabaco y salud. Guía de prevención y tratamiento del tabaquismo*, Madrid, Pirámide.
- Cabrera Infante, G. (2000): *Puro Humo*, Madrid, Alfaguara.
- Dios, M. (2001): *Cine para convivir*, Santiago de Compostela, ToxoSoutos.
- El Mundo (1999): "Guerra al cigarrillo. La industria en el banquillo", *El Mundo*, 26 de septiembre, 38.
- Elzo, J. (2000): *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*, Madrid, Ediciones Temas Hoy.
- Escámez, J. (2001): *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.
- Espelt, R. (2001): *La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*, Barcelona, Alertes.
- Europa a debate (2001): "Fumar perjudica tu salud y la de los que te rodean", *Revista Trimestral del Parlamento Europeo*, núm. 1, 11.
- Fresco, X. E., e outros (2001): *Acción tutorial, transversalidad e resolución de conflictos*, Santiago de Compostela, ICE/ToxoSoutos.
- Gorrís, J. M^a, e outros (1991): *Cine y publicidad*, Valencia, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Ciencia.
- Lei 34/88 de 11 de novembro, Xeral de Publicidade, *BOE*, 274, 15 de novembro de 1988.
- López, M., e C. Pereira (2001): "Educación, publicidad y consumo: una mirada a la creativa campaña publicitaria de un producto poco saludable", *Revista Padres y Maestros*, 261, xuño, 14-21.
- Martín Serrano, M. (1998): *Juventud y consumo*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional del Consumo.
- Melero, J. C., R. Flores e M. A. Ortiz de Anda (1997): *Unidad didáctica sobre tabaco. ESO*, Bilbao, Berekintza.
- Melero, J. C., e J. A. Pérez (2001): *Drogas: + Información – Riesgos. Tu guía*, Madrid, Ministerio del Interior, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Secretaría General Técnica.
- Moix, T. (2000): "Yo fui esclavo del tabaco", *El País*, 4 de xuño, 32.
- Navarro, J. (dir.) (2001): *Las drogas de síntesis en Galicia, 1999*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Ortega, P., e R. Mínguez (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
- Pérez Rodríguez, C. (coord.) (1999): *Prevención del consumo de alcohol y tabaco. Guía Didáctica para el Profesorado de Primer Ciclo de ESO*, Madrid, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Pantalla Tres (1993): "El tabaco", 119, xaneiro, 84-93.
- Platas, A. M^a (coord.) (1994): *Literatura, cine, sociedad*, A Coruña, Editorial Tambre.
- Sueiro, E., e M^a C. Pereira (1999): *Malos Tragos, Xuventude, alcohol e publicidade*, Concello de Ourense, Concellería de Sanidade/Xunta de Galicia, Plan de Galicia sobre Drogas.
- Sutil, L. (1995): *Estimulación subliminal. Mensajes ocultos que dirigen nuestra vida*, Madrid, Javier Vergara Editor.

- Touriñán, J. M. (1997): "La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión", *Revista de Educación*, 314, 157-186.
- VV.AA. (1994): *La publicidad*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional del Consumo.
- VV.AA. (1997): *La tolerancia en el cine*, París, Unesco.
- Vázquez, G. (ed.) (2001): *Educación y calidad de vida*, Madrid, Editorial Complutense.
- Villar, P., e C. Pereira (2000): *Cine e Saúde: "O caso Winslow"*, Ourense, Concello de Ourense, Concellería de Sanidade, Unidade de Prevención e Promoción da Saúde/Xunta de Galicia, Plan de Galicia sobre Drogas.
- www.adiostabaco.com.ar (Adeus tabaco).
- www.clubfumadores.org (Club de Fumadores pola tolerancia).
- www.dejar-de-fumar.com (Deixar de fumar).
- www.diariomédico.com/entorno/ent2200600com.html
- www.lanacion.com.ar/97/12/09/s07.htm
- www.ondasalud.com/edición/noticia
- www.pastorclíc.com/desconecta/aventura (Descarga tensión con PastorClic).
- www.quitandwin.org (Déixao e gaña).
- www.vidasintabaco.org (Asociación Vida sen tabaco).
- gm.upv.e/testnicotina.html (Test de Fagström)



Milagros LÓPEZ NÓVOA e M^a Carmen PEREIRA DOMÍNGUEZ: "Valoracións educativas sobre o tabaco e a publicidade: a necesaria intervención pedagóxica", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 149-176.

Resumo: Este estudio comeza co achegamento a conceptos básicos sobre o tabaco, a historia, os tipos e usos, así como os compoñentes e efectos pouco saudables no organismo das persoas que o consomen. A continuación, percórrese o camiño seguido polo binomio tabaco-publicidade, a través dos soportes da prensa e o cine. Por último, reflexiónase acerca da necesaria intervención pedagóxica nestes temas.

Palabras chave: Educación en valores. Consumo. Tabaco. Publicidade. Intervención pedagóxica.

Resumen: Este estudio se inicia con el acercamiento a conceptos básicos sobre el tabaco, la historia, los tipos y usos, así como los componentes y efectos poco saludables en el organismo de las personas que lo consumen. A continuación, se recorre el camino seguido por el binomio tabaco-publicidad, a través de los soportes de la prensa y el cine. Por último, se reflexiona acerca de la necesaria intervención pedagógica en estos temas.

Palabras clave: Educación en valores. Consumo. Tabaco. Publicidad. Intervención pedagógica.

Summary: This essay starts with basic concepts related to the tobacco, such as the history, types and uses. It also studies the components and unhealthy effects on the organism of people who consume it. Thereafter, we deal with the binomial tobacco-publicity as it appears in the press and the cinema. Finally, we reflect on the necessary pedagogic intervention on these issues.

Key-words: Values education. Consumption. Tobacco. Publicity. Pedagogic intervention.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 16-10-2001.



LECTURA E COMPRESIÓN: UNHA APROXIMACIÓN COGNITIVA

*M^a Nieves Seoane Martínez**
Colexio Mestre Rivera Casás
San Cibrao (Lugo)

I. INTRODUCCIÓN

Na actualidade, son evidentes as dificultades de moitos dos nosos alumnos cando están a traballar con textos escritos, xa se trate de comprende-lo significado e de conectalo cos propios coñecementos, de condensa-lo esencial a distintos niveis de xeneralización ou de reter feitos e principios. Determinados aspectos da comprensión lectora inciden na solución de problemas, posto que se pode ver comprometida por unha representación pouco axeitada dos enunciados. Así mesmo, a abundante información e as innovacións produto da nova etapa tecnolóxica esixen tanto facultades críticas como a utilización activa e transferible dos contidos da lectura. Esta aparece como unha complicada actividade cognitiva que implica unha gran mobilización de recursos intelectuais e na que operan multitude de procesos en diferentes niveis.

A concepción tradicional das técnicas de estudio, centrada fundamen-

talmente na retención, experimentou unha evolución ó enriquecerse dentro dun contexto moito máis amplo: ensinar a pensar e aprender a aprender.

Tendo en conta que a maior parte da información chega a través da letra impresa, a lectura xa non pode ser entendida como unha tarefa restrinxida ós primeiros niveis escolares, senón como un continuo que se desenvolve ó longo de toda a vida. Cando moitos nenos chegan á escola xa coñecen determinados tipos de mensaxes, escritas ou non, ou ben as siluetas das grafías. Doutra banda, durante a adolescencia e a etapa adulta temos que afrontar manifestacións cada vez máis abstractas e especializadas. O bo desempeño lector ten unha considerable importancia na configuración da linguaxe interna e externa, amais da innegable influencia no rendemento académico.

Por iso, nos últimos anos empezouse a senti-la necesidade de integrar no currículo as habilidades, estratexias e técnicas para os distintos propósitos

* Profesora de Lingua Castelá.

lectores, mentres que, pouco a pouco, pero dun xeito progresivo, a interiorización dos significados foi aparecendo como unha preocupación dos profesores de tódalas materias e non unicamente como algo propio das disciplinas lingüísticas.

II. RELACIÓNS ENTRE COMPREENSIÓN E LECTURA

No que se refire ás relacións entre comprensión e lectura, non se pode negar que ámbalas dúas se superpoñen en certa medida porque o concepto de lectura ten moito que ver co de comprensión. Precisando máis, a lectura supón a comprensión dunha manifestación da linguaxe visual (Vega *et al.*, 1990, 18). Polo tanto, o modelo xeral de comprensión da linguaxe terá moitos puntos en común co modelo psicolóxico da lectura. En ámbolos dous casos se deberá acceder ó significado léxico, selecciónalo, adxudica-lo seu papel gramatical ás distintas palabras, inferilo significado das proposicións, aplicalo coñecemento do mundo para interpretar-lo texto e realizar inferencias, etc. Sen embargo, tamén a lectura achega aspectos específicos como a percepción de patróns gráficos ou a conversión fonema-grafema.

Sería interesante preguntarlles ós alumnos, de distintas idades, qué significa para eles ler. Posiblemente moitos deles verían a lectura como verbalización.

Seguindo a Mayor, diferenciaríamos cando menos tres conceptos de

lectura: o primeiro baseado na mera descodificación dos signos gráficos en sons; o segundo viría definido polo acceso ó significado e á comprensión e, finalmente, o terceiro englobaría ademais valoración crítica, apreciación estética e mellora do propio coñecemento (Mayor, 1993, 207). Despréndense certas relacións de inclusión entre eles, coma se o primeiro fose o máis elemental e as esixencias do terceiro (o texto como expansión) fosen as máis elevadas e requirisen a consecución dos dous anteriores.

Hai poucas décadas a noción de lectura centrábase na descodificación, e polo tanto no procesamento fonolóxico e nos procesos de “baixo nivel”, os máis elementais e superficiais baseados no descifrado dos patróns gráficos: letras, silabas, palabras... Posteriormente, esta noción foi pouco a pouco ampliándose e superando o seu reduccionismo. Na actualidade é a representación mental coherente do significado do texto, isto é, a recreación textual global, a que máis se inclúe dentro do concepto de lectura. Esta reconstrucción interna e persoal de significados ten dous polos: o suxeito —coñecementos e actividades mentais— e o texto —intencións do autor, argumentos, relacións...

Na raíz destas afirmacións están xa os primeiros intentos de Bartlett (1932) cando sostén que o que asimila o suxeito dun texto non é o seu significado literal senón tan só a parte nuclear semántica (García Madruga, 1995, 3). Doutra banda, esta interiorización aparece conectada coa situación que lle

serve de referente, coa noción do mundo que ten o lector.

Cómpre ter en conta que este modelo mental pode ser acadado con maior facilidade seguindo as premisas da aprendizaxe significativa (Ausubel, 1976): actividade e implicación na tarefa, motivación por parte do que aprende, consonancia coa súa estrutura psicolóxica e madurativa por un lado e organización do material por outro; doutra banda a estrutura dos textos, o feito de que amosen certa lóxica, é un factor decisivo para explicar tanto o éxito como as dificultades no que se refire á comprensión.

O papel que xoga a comprensión na lectura depende dos obxectivos do lector; así diferenciamos lectura rápida ou exploratoria, de localización, reflexiva, analítica, de memorización, etc. Isto ten as súas implicacións nunha Didáctica da Comprensión, como veremos máis adiante cando abordémoslos propósitos de lectura e os proxectos lectores.

III. UNHA APROXIMACIÓN Á COMPLEXIDADE DA ACTIVIDADE LECTORA

Ó considera-la lectura como un proceso complexo e multidimensional é obrigada unha elección de perspectiva para minimizar orientacións e reduccionismos. De acordo con Vega (Vega *et al.*, 1990) e con García Madruga (García Madruga, 1995, 25) a nosa perspectiva particular intégrase dentro da Psicoloxía Cognitiva da lectura.

Mentres lemos ocorren moitos procesos, algúns moi veloces e inconscientes. A lectura implica a identificación das letras —ás veces tamén a súa transformación en sons—, a construción dunha representación fonolóxica da palabra, o acceso ós distintos significados desta, a selección dun significado de acordo co contexto, a asignación dun valor sintáctico, a construción dun significado para a proposición, a integración das distintas proposicións para elaboralo sentido global do texto, etc. Todos estes fenómenos interactúan para conseguilo produto final que é a comprensión total do texto.

3.1. MODELOS DE PROCESAMENTO DA INFORMACIÓN

Se ben hai bastante consenso ó considera-la lectura como unha actividade que engloba varios niveis de procesamento, existe bastante desacordo á hora de determina-las relacións funcionais, é dicir, cómo contribúen á representación mental do significado. A continuación segue unha breve sinopse dalgunhas teorías explicativas.

3.1.1. Os modelos de procesamento ascendente (*bottom-up*)

Estes modelos baseáronse en dous supostos: 1) A comprensión da lingua susténtase no recoñecemento visual das palabras e maila comprensión da linguaxe oral; 2) a análise da información presente no texto é de carácter xerárquico e opera nunha única dirección (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 162). A progresión analítica parte dos patróns gráficos —identificación das letras—, a continuación vén o recoñecemento de

sílabas e palabras, a integración de proposicións e así flúe nunha única dirección ascendente ata a extracción do significado global do texto.

Apoian este modelo evidencias atopadas de que os bos e malos lectores difiren na súa destreza para descodificar (Hunt, 1978; Schwartz, 1984).

Desde outra perspectiva teórica, pero en liña con este modelo, contémpase a lectura como a adquisición dunha serie de discriminacións visuais mediante unha aprendizaxe secuencial e xerárquica (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 177).

As limitacións deste modelo —pénsese por exemplo en patróns gráficos irrecoñecibles que poden ser deducidos ó recorrer ó contexto— poñen de manifesto que os coñecementos previos no propósito da lectura modulan tanto a velocidade como a comprensión no sentido en que permiten ampliar e conecta-la información que proporciona o texto.

3.1.2. Os modelos de procesamento descendente (*top-down*)

En relación coas deficiencias observadas no modelo anterior algúns autores acentuaron o papel do coñecemento previo do lector, xa que a lectura non é unha análise secuencial do texto, senón un proceso de comprensión do seu significado determinado polas expectativas e o coñecemento previo da materia. A teoría do esquema —Meyer 1975; 1984— está na base dunha preocupación para eles prioritaria: cómo se articula a informa-

ción na memoria no momento de ler. “A teoría dos esquemas enfatiza que a capacidade de comprensión depende da activación das estruturas de coñecemento axeitadas durante a lectura. Remarca que as aptitudes de baixo nivel non son suficientes para a comprensión” (Sternberg, 1985, 100). Estas representacións mentais referidas a obxectos, feitos e conceptos forman os piares do sistema de procesamento da información, e comprender consiste en selecciona-los esquemas axeitados.

Respondendo a este modelo, aprender a ler é contemplado como a aprendizaxe do emprego flexible dos coñecementos sintácticos e semánticos previos para adianta-lo significado do texto (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 178).

Non obstante, aínda que estes aspectos teñen a súa relevancia non son os únicos que discriminan os bos lectores dos malos. Se ben os lectores máis rápidos realizan menos fixacións por unidade de texto (Huey, 1968), por ter máis amplitude de campo visual, os traballos de Just e Carpenter poñen de manifesto que os bos lectores recorren coa vista cada palabra, con independencia do grao en que pode ser deducida a través do contexto (Just e Carpenter, 1980). Isto resulta coherente coa achega de Adams (1980) que concibía a capacidade de descodificar como outro factor de discriminación entre os lectores máis hábiles e os que o eran menos.

3.1.3. Os modelos interactivos

Deste xeito, as insuficiencias dos modelos anteriores levaron a entende-

la lectura como un proceso interactivo no que a comprensión global depende tanto da achega ofrecida polo texto como dos coñecementos do lector. Os modelos interactivos permiten integrar, de xeito complementario, os datos proporcionados polas dúas concepcións anteriores.

Cando comezámo-la lectura dun texto procesámo-la información de xeito ascendente. Sen embargo, na medida en que accedemos pouco a pouco ós diferentes núcleos de información, son activados datos e esquemas de coñecemento que posibilitan a integración da mensaxe escrita, a partir das inferencias sobre aspectos non especificados no texto aínda que, nalgúns ocasións, ocorre que as expectativas ou hipóteses obtidas a partir do modelo formado se ven en contradición coa nova información do texto. Isto obriga o suxeito a revisalas así como a activar determinadas estratexias para remedia-los seus erros na comprensión (Rumelhart, 1978).

Desde a perspectiva deste modelo a aprendizaxe da lectura non só estaría en relación coa aprendizaxe dunha serie de discriminacións visuais senón cunha serie de estratexias que permitirían a representación do significado e o seu almacenamento na memoria para o seu uso posterior:

—Establecemento dun propósito de lectura.

—Uso de claves do texto e do coñecemento previo para xerar inferencias e predicións sobre o significado.

—Estratexias de control como a busca do coñecemento previo.

—Estratexias de supervisión e regulación da comprensión.

3.1.4. A noción de modularidade de Fodor

Noutra orde de cousas, parece necesario facer mención dun grupo de teorías que se encadran dentro da concepción modular. Un módulo é unha unidade funcional autónoma. Fodor (1983) sostén que as estruturas que manexan “análise de inputs” —sistemas perceptivos, linguaxe...— son modulares.

Estes módulos están, no que á información se refire, “encapsulados”. A información circula de abaixo cara a arriba pero non á inversa. Para Fodor os módulos son mecanismos sumamente especializados, así, cada módulo realiza unha operación única. Ademais funcionan de maneira automática ou obrigatoria, isto explica que os suxeitos non poidan evitar ler unha palabra, aínda que a tarefa que se lles pedise fose outra.

O acceso que temos ás representacións mentais xeradas polos módulos é limitado: a miúdo somos conscientes do significado do texto, pero moitas representacións intermedias non alcanzan o lugar da conciencia e son diluídas rapidamente na memoria.

Dentro desta concepción algúns dos seus representantes sosteñen un procesamento serial que establece que os niveis operan segundo unha secuencia temporal rixida. Hoxe en día case

ninguén a defende: primeiro porque sería demasiado lenta e se acumularía o traballo na memoria operativa, e segundo porque se opón á organización funcional do cerebro, xa que este non posúe un único procesador —como a maioría dos ordenadores persoais— senón unha rede enorme de millóns de procesadores interconectados operando en paralelo.

De tódolos xeitos a noción de modularidade, tal como Fodor a concibe, non presupón necesariamente que haxa esa organización temporal dos procesos. Pódese seguir mantendo a idea de modularidade aínda aceptando o carácter paralelo do sistema.

Doutra banda, ningunha teoría modular afirma que todo o sistema cognitivo sexa modular: é admitido que o sistema conceptual central, pola súa flexibilidade e indeterminación, se opón á rixidez dos módulos, e que recibe gran cantidade de “inputs” doutros sistemas; os modularistas en xeral contéplano como unha “caixa negra” e comentan as súas propiedades de pasada, centrándose nos niveis inferiores e máis accesibles en canto á comprensión (Vega *et al.*, 1990, 20-22).

3.2. VALORACIÓN CRÍTICA E SÍNTESE INTEGRADORA

Polo tanto, vimos algúns modelos teóricos que explican a relación funcional entre os distintos niveis de procesamento. A polémica entre interaccionistas e modularistas aínda persiste hoxe (Garfield, 1987). Así, a proposta de intervención que defenderemos está baseada na concepción interactiva, sen deixar de

ter presente a opinión de Vega cando afirma: “Os nosos resultados (e os doutros investigadores) non permiten decidir facilmente entre as concepcións modular e interactiva do procesamento. En realidade as versións moderadas de ámbalas dúas concepcións están moi próximas entre si” (Vega, 1990, 18).

Nesta liña, García Madruga relaciona o modelo interactivo e o modular. Para el a natureza interactiva dos procesos pode estar afectada pola capacidade da memoria operativa. Os suxeitos menos eficientes non dispoñen de recursos cognitivos e quedarían obrigados a efectuar un procesamento máis “encapsulado e modular” cós posuidores dunha memoria operativa máis áxil. Como é sabido, a memoria operativa permite engadir máis e máis información ó modelo mental do lector, posibilita-la interacción dos distintos procesos e constituír unha fonte de recursos cognitivos necesarios para realiza-la comprensión do discurso.

Cabe concluír insistindo na dinamicidade do sistema humano como procesador de información, o que supón darlle máis importancia ós procesos cás estruturas —e ás limitacións que elas mesmas levan implícitas (García Madruga, 1995, 9). Esta énfase nos procesos xustifica a intervención didáctica que expoñeremos no apartado seguinte.

IV. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A lectura e a comprensión deben ir unidas desde o principio. Para que o

recoñecemento das palabras sexa automático é necesaria moita exposición ós textos escritos e isto esixe que a lectura, ademais de ser unha actividade atractiva, implique comprensión. En sentido inverso, tamén para acadar un bo nivel de comprensión é importante que algúns procesos de baixo nivel operen de xeito automático. (Sánchez Miguel, 1998, 95). Esta acción didáctica ten en conta:

—A claridade e coherencia dos contidos dos textos, a familiaridade coa tipoloxía textual e que o léxico, sintaxe e cohesión interna teñan un nivel aceptable.

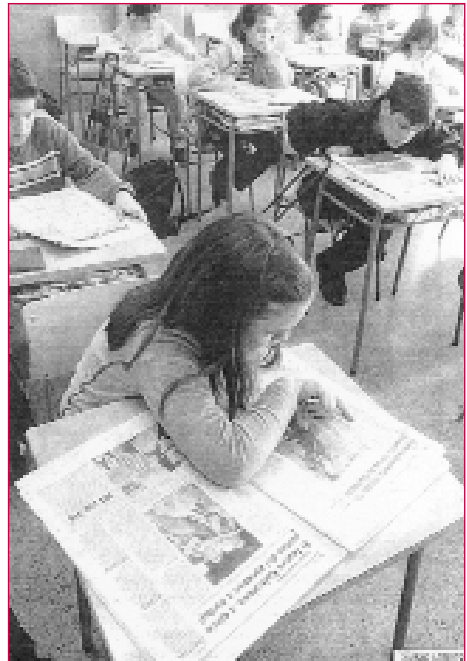
—A pertinencia do coñecemento previo do lector co contido do texto.

—As estratexias que o lector emprega para potencia-la comprensión e o recordo, para diagnosticar erros e para encontrar vías de solución para eles. Mediante estratexias deste tipo pode ser construída unha interpretación do texto.

En resumo, centrarámola acción didáctica sobre o texto e sobre o suxeito.

4.1. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE O TEXTO

Para que un texto sexa comprensible non abonda con que conecte co coñecemento do mundo que poida posuí-lo suxeito nin coa actividade mental que este desempeña durante a lectura: é necesario que a información textual reúna certas características que o fagan “asimilable”.



“A lectura e a comprensión deben ir unidas desde o principio”. (Imaxe de *La Voz de Galicia*, 5-11-2001).

Este traballo de actuación sobre os contidos textuais ten dúas vertentes que funcionan de maneira complementaria: unha que engloba tódalas variables referentes á axuda intratextual e outra que non supón alteracións no texto, pero sempre, como no caso anterior, facilitando o seu procesamento e recordo para os lectores.

4.1.1. Accións intra-texto

En primeiro lugar a organización xeral do discurso ten unha gran relevancia no manexo de textos educativos: a maioría do material impreso que os nosos alumnos manexan é expositi-

vo e as súas estruturas son máis complicadas para eles que, por exemplo, as narracións; para agravar máis a situación, diferentes estruturas retóricas adoitan estar mesturadas no mesmo texto. As propostas concretas, amais da substitución de palabras ou estruturas, céntranse en situar os principios conceptuais ó principio dos textos ou parágrafos, así como en procurar que os conceptos de maior nivel de xeneralización vaian seguidos dos máis concretos e específicos —secuencia deductiva. Isto ten tamén certa relación co emprego da frase-temática: cando existe tematización —oración de síntese que introduce o parágrafo— a comprensión e o recordo son mellores. Cando non se presenta unha proposición supraordenada —é dicir, de entidade superior, que engloba as outras— en posición inicial, o procesamento tende a ser menos correcto e a estar moito menos reforzado pola influencia do contexto. Lamentablemente, isto ocorre en moitos libros escolares.

O número de oracións que acompaña a frase temática dificulta a comprensión se é moi elevado.

Finalmente a organización interna do texto cando responde a unha estrutura coñecida —descrición, comparación, secuencia, problema/solución, causalidade— ten os seus efectos positivos na comprensión.

As *sinalizacións* son mensaxes —palabras ou proposicións— que se intercalan ó longo do texto para favorecerlo recoñecemento da súa estrutura

xeral. Son moi útiles cando o lector non ten moitos coñecementos específicos sobre o tema e está pouco iniciado na lectura de textos expositivos. Particularmente, son interesantes as *especificacións da estrutura* —marcan relacións lóxicas presentes no texto—, as *presentacións previas da información clave* —explicitan partes importantes—, os *resumos ou sumarios finais* —son semellantes ós anteriores, a macroestrutura aparece ó final— e as *palabras indicadoras* —resaltan información importante.

4.1.2. Accións extra-texto

Obxectivos e preguntas

A explicación dos obxectivos axuda os suxeitos a diferenciar entre o máis e o menos importante; ó mesmo tempo contribúe á organización do material de lectura.

Hai certa polémica en torno a eles, porque, segundo algúns autores, facilitan a aprendizaxe intencional a expensas da aprendizaxe accidental. Ó parecer, as cuestións afectan á aprendizaxe accidental de maneira menos negativa (García Madruga e Martín Cordero, 1987).

Títulos e sumarios

Os sumarios permiten establecer relacións entre os temas supraordenados e a súa interrelación no texto, pero non parecen axudar a conectar os datos supraordenados do sumario e os de carácter subordinado do texto.

Os títulos posibilitan a vinculación entre a información supraordena-

da e a subordinada sen esclarecer cómo se asocian entre as ideas supraordenadas do texto.

Organizadores previos

Están caracterizados polo seu papel introductorio e o seu elevado nivel de abstracción, xeneralidade e inclusividade superior ó texto que se propón.

Os alumnos con baixa capacidade, con hábitos de estudio defectuosos, con materiais pouco coñecidos e pouco estruturados son os que máis poden utilizalos.

Esquemas

As relacións entre as ideas principais do texto son mostradas mediante unha presentación que as reproduce de maneira analóxica.

4.2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE O SUXEITO

No apartado anterior foron examinados algúns aspectos de intervención sobre os textos: transformación textual, simplificación léxica e sintáctica, uso de conectivas e fórmulas retóricas..., ademais doutros procedementos —organizadores previos, títulos e sumarios, esquemas, obxectivos e cuestións— que non alteran a estrutura textual. Agora trátase de afondar nos aspectos que competen directamente ó suxeito lector presentes nun programa de enriquecemento en comprensión lectora.

4.2.1. Establecemento dos propósitos de lectura

Resulta diferente ler para gozar dun relato, da lectura para buscar unha

información relevante ou para seguir unhas instrucións. Tamén os distintos niveis de procesamento implicados orixinan tipos diferentes de lectura: lectura automática —cando un le distraído e non capta o significado do texto—; lectura pormenorizada —se se lles presta atención a detalles e relacións do texto e se busca conscientemente entendela mensaxe do texto—; lectura crítica —o lector toma o lugar do autor e intenta valoralo texto, extrapolando—; aquí hai distintos graos de comprensión, do máis baixo ó máis alto —o último: o texto como expansión—, que acaba transcendéndoa.

“A comprensión é, pois, un proceso flexible que se adapta ós propósitos de lectura en cada momento” (Alonso e Mateos, 1985, 7).

É importante que os alumnos se afagan a determina-las metas da lectura antes de se confrontaren co texto mediante proxectos lectores integrados: qué se vai facer, por qué e cómo.

Estes proxectos desenvólvense en distintas fases:

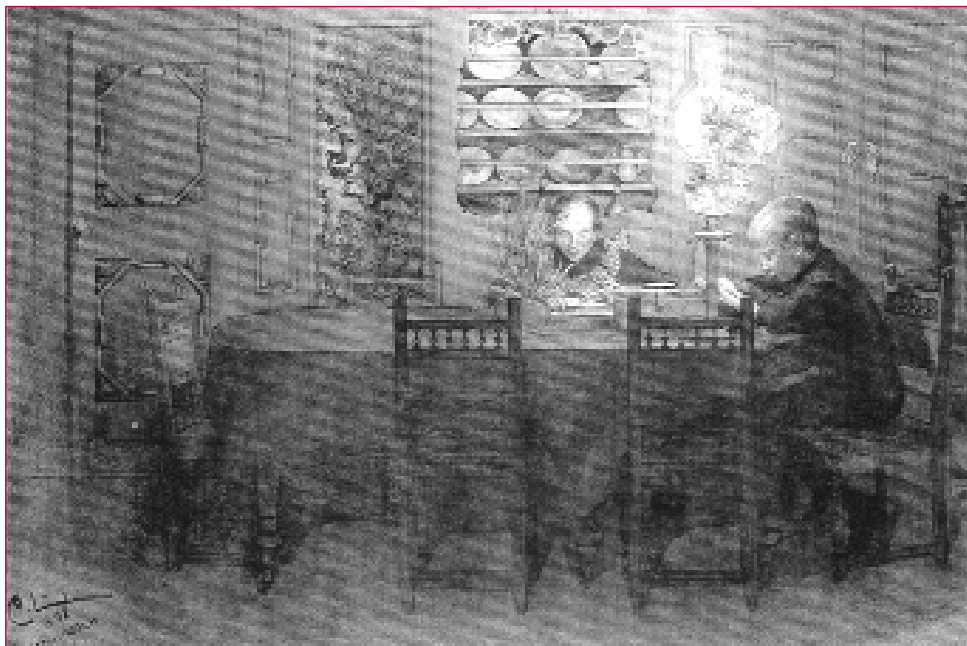
—Identificación e formulación dunha meta para a lectura.

—Comprensión das distintas tarefas.

—Selección dun plan axeitado.

—Control da comprensión mentres ten lugar a lectura.

—Supervisión de seguimento das estratexias.



Nenos facendo os deberes no salón da súa casa, de Carl Larsson.

—Revisión da construción do significado (idea principal en Primaria, e relacións xerárquicas entre as distintas ideas en Secundaria).

—Avaliación do resultado.

Un aspecto crucial da lectura é axustar as metas e o tipo de texto a un bo plan: ler materiais diferentes con diferentes metas require tamén plans diferentes para construí-los significados.

Para que as actividades de lectura sexan planificadas e permitan centrar a atención nos elementos esenciais do

texto apuntamos algunhas estratexias en relación coa comprensión e retención do material impreso:

—Informar sobre o tema central do texto de maneira indirecta ou directa, se é o caso.

—Axudar a establecer o propósito lector.

—Utilizar a información do texto —se a hai— en relación con eses obxectivos.

—Planear a lectura como busca de resposta a preguntas formuladas

previamente ou ben facer unha lectura rápida, exploratoria.

—Centra-la atención nos diversos aspectos do tema.

—Contrasta-las hipóteses planeadas a partir do título, ilustracións ou contexto.

—Expandi-lo texto buscando relacións fóra del cos aspectos esenciais.

4.2.2. Activación do coñecemento previo

Isabel Solé subliña o papel dos coñecementos previos con esta definición de comprensión lectora como “atribución de significados a partir do coñecemento previo actualizado en relación cun texto concreto” (Solé, 1986, 60-63). Deste xeito comprender algo é asociarlle un significado a partir do que xa coñecemos. Ás veces ocorre que, aínda sendo lectores expertos temos dificultades ante un texto xurídico, un informe de enxeñería técnica ou as instrucións de instalación dun aparato eléctrico: faltan os “esquemas de coñecemento” axeitados para explicar e integra-lo novo material.

A grandes trazos, os problemas que manifestan os discentes refírense tanto á cantidade de coñecementos suficientes para comprender un texto, como á distorsión interpretativa producida por concepcións erróneas.

Unha posible solución sería apoiar-la lectura con actividades sobre o tema que obriguen os alumnos a diferenciar entre os coñecementos propios e a información do texto. Outra alter-

nativa é a discusión na aula, combinando o traballo en parellas, logo en pequeno grupo e finalmente cunha posta en común xeral, procurando non desviarse do tema proposto:

A mellor rutina de intervención parece se-la seguinte:

1. Estimula-la explicitación de coñecementos pertinentes.
2. Axudar a organizalos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitadas, etc.
3. Conducir cada un dos apartados creados á lectura do texto contrastando se obtiveron máis información ou resposta (Colomer, 1997).

O tipo de texto tamén inflúe, pois se é narrativo o mellor é utilizar técnicas orais que susciten intriga, presenten un breve resumo da historia e motiven á predicción; nos textos expositivos a preparación máis efectiva sería a exploración de palabras claves, a formulación de hipóteses sobre fenómenos tratados e a advertencia de discrepancias cos coñecementos propios. Outras opcións poderían ser: a utilización de imaxes ou ilustracións, presentación de fotoproblemas e cuestionarios, elaboración de redes, tormenta de ideas, listados, outras técnicas de grupo —Phillips 66, crebacabezas, aprendizaxe por divisións, simposios, paneis...—, mapas de conceptos, itinerarios para completar onde se expoñan os pasos para realizar un proceso no que falte algún, xogos, dramatizacións, etc.

4.2.3. Deducción do significado das palabras

A pesar dos resultados da investigación, o traballo previo sobre o voca-

bulario do texto non parece ser algo prioritario para os profesores (Colomer, 1997, 11-12), que se dedican máis a ensina-las palabras directamente e non se ocupan a penas das estratexias para deducilas — polo contexto ou a morfoloxía.

Xa que é unha das variables que máis lle afecta á comprensión, cómpre que o ensino de habilidades para deducilo significado das palabras sexa un compoñente fundamental en calquera programa instructivo de comprensión lectora.

Entre estas habilidades están (Cooper, 1986):

a) *A análise estrutural* vista como o estudio das partes que configuran as palabras para deducilo significado de palabras descoñecidas. Contidos que xa están no currículo escolar — raíces verbais, prefixos, sufixos, etc. — deben ser apreciados pola súa utilidade, o que se conseguirá con maior facilidade se se propician as condicións que fan posible a transferencia a outras situacións.

b) *O uso das claves conceptuais* permite deducir de maneira implícita os significados a través das palabras do contexto, malia que esta deducción non ten unha precisión total:

—A definición directa: cando a definición da palabra descoñecida se inclúe na frase.

—A xustaposición: cando no texto se incorpora unha aclaración sobre a palabra.

—Sinónimos/antónimos: aparecen sinónimos e antónimos da palabra descoñecida no mesmo parágrafo.

—Frases adxacentes: o significado da palabra aparece implícito nas frases que o rodean.

c) *O uso de fontes externas* —diccionario, preguntas ó profesor e ós compañeiros— pode ser unha alternativa válida cando se esgotan as comentadas anteriormente.

4.2.4. Identificación da estrutura dos textos e sensibilidade ante a información

Cada autor escribe cunha intencionalidade concreta servíndose da estrutura que adopta o texto para transmitilo rango de importancia que lles concede ás distintas ideas.

Distintas investigacións revelaron que os lectores menos hábiles prestan menos atención á estrutura ou forma de organización das ideas nos textos. Para Bonnie Meyer:

os lectores máis capaces obteñen unha representación coherente [...] que os leva a detecta-la organización interna dos textos e a utilizar ese patrón como un instrumento para asimila-la información do texto e, se chega o caso, como un plan para organiza-lo recordo. Os lectores máis inmaturos operan segundo unha estratexia de listado e fan do texto unha simple lista de elementos (Meyer, 1984).

Distintos autores sosteñen que a comprensión mellora ensinando explicitamente a identifica-la estrutura dos textos.

“A noción de progresión temática alude ó feito de que os temas ou asuntos sobre os que versa o texto se suceden ordenadamente” (Sánchez Miguel, 1990, 24), tanto nos textos narrativos, como nos expositivos.

A continuación enuméranse os aspectos máis destacables da estrutura narrativa:

Personaxes / Escenario / Problema ou problemas / Temporalidade / Acción / Desenlace.

No que se refire ós textos expositivos atopáronse distintos tipos de estruturas¹ que describimos a continuación:

—Descrición-enumeración: O texto consta de distintos feitos ou de diversas características enumeradas.

—Secuencia: Describense os pasos de que consta un proceso, ou ben unha serie de feitos sucesivos relacionados.

—Clasificación: Aparecen conxuntos de elementos ou persoas agrupados en categorías, ou se desenvolve un sistema de clasificación para ser empregado con posterioridade.

—Comparación-contraste: Estes textos teñen como obxectivo amosa-la relación entre dous ou máis grupos de elementos. Se o texto é comparativo préstaselles atención tanto ás semellan-

zas como ás diferencias, mentres que se o texto é de contraste só ás últimas.

—Problema-solución: Preséntase algún tipo de problema xunto coa solución ou solucións que se lle deron. Algúns autores consideran esta estrutura como a modalidade dos textos secuenciais. Nalgúns casos garda certa semellanza cos textos narrativos.

O recoñecemento e uso estratéxico destas estruturas favorece a construción do significado global dos textos. Un procedemento para apoia-lo proceso instructivo nestas formas organizativas é o uso dun sistema de notacións gráficas, adaptado de Sánchez Miguel (1997). Alonso Tapia rexistra sete tipos de estruturas textuais engadindo a xeneralización e a argumentación (Alonso Tapia, 1991, 191-192).

O máis corrente é que os textos expositivos posúan estruturas complexas nas que se mesturan varias das estruturas básicas descritas. Nese caso débese observar cómo se van interrelacionando as diferentes estruturas e fixarse naquela en función da cal se organizou o texto.

Para que se comprenda a importancia adxudicada polo autor ás distintas ideas expresadas non só é preciso coñecer-las diferentes estruturas, as súas características e funcións; é necesario ademais que os alumnos se afañan a utilizar ese coñecemento mentres

¹ Tanto Meyer (1985) como Sánchez Miguel (1987) centran a súa atención nos cinco tipos de estruturas retóricas principais.

len. Polo tanto, o adestramento debe abarcar ambos obxectivos; en primeiro lugar convén mostrar directamente:

a) Que os textos teñen diferentes formas de organización.

b) Cáles son as características de todas esas formas ou estruturas organizativas, así como os indicadores sintácticos e semánticos que permiten detectalas.

c) Identifica-la idea principal en función do tipo de estrutura.

En xeral, cando os alumnos seguen os pasos que lles propón o profesor, o seu proceso de lectura vese enlenteceado, se ben, trala práctica, a velocidade mellora sen prexudica-la comprensión (Alonso Tapia, 1991, 195).

4.2.5. Dos sinais de relevancia ó resumo

A sensibilidade ós sinais de relevancia é maior nos lectores expertos. Cómpre polo tanto incidir nalgún deles:

—Aspectos prácticos: tipo de letra ou subliñados.

—Léxicas: expresións como “O tema é...”; “É relevante”; “É necesario”; “Cómpre”; “A conclusión é...”.

—Semánticas: frases temáticas, síntese, repeticións, etc.

—Esquemáticas: vista no apartado do texto.

Baumann (Baumann, 1990, 145-147) establece unha gradación na comprensión das ideas principais (a

idea principal pode ser entendida como o enunciado máis importante do suxeito do discurso, é dicir, do tema) polo que a súa comprensión e utilización se gradúa ó longo das distintas etapas evolutivas. Isto ten repercusións importantes na presentación da información ós alumnos.

1. Idea principal en listas de palabras, e posteriormente, en frases.

2. Idea principal e detalles en parágrafos, primeiro cando está explícita, e logo cando vén implícita.

3. Idea principal e detalles en pasaxes breves, explícita e despois implícita.

4. Esquema da idea principal en pasaxes breves, explícita e implícita.

5. Idea principal en pasaxes extensas.

Se o que se pretende é axudar a controla-los procedementos e estratexias para identifica-la información importante e a idea principal, debe ser ensinada a clasificación de palabras e frases, e despois dos temas do parágrafo. Nos niveis máis elementais basta con resumir acurtando, podendo o texto. Para alumnos de máis idade pode servi-lo esquema seguinte:

a) Elimina-los exemplos e contidos accesorios e substituí-las enumeracións por un superordinado.

b) Subliña-las oracións temáticas e, se non existisen, crealas.



Pinocho afanado na lectura. Ilustración de Beppe Porcheddu para a edición de Paravia, 1942. As anotacións e consultas de diversos significados son moi importantes para valora-la propia comprensión lectora.

c) Suprimi-la información irrelevante.

Para Afflerbach e Johnston (1990, 61-62) o punto de partida cara á determinación da idea principal cando non aparece explícita é a exposición dunha hipótese e a súa verificación ou perfeccionamento. Nalgúñas ocasións cómpre que sexa substituída. Os lectores expertos a miúdo fixan a súa atención en palabras ou frases específicas que empregan para activa-las súas estruturas de coñecemento. Posteriormente, aínda durante a lectura, ten lugar unha fase de “dixestión”: o lector reduce a información do texto a núcleos máis manexables cos aspectos importantes —a información presente na memoria

de traballo é procesada automaticamente.

Posteriormente, xa dentro da fase escrita, vanse elaborando borradores que sofren sucesivos procesos de condensación e refinado a partir dunha retroalimentación continua (Anexo I).

Como é obvio, o resumo non é independente dos obxectivos perseguidos e da natureza do texto.

4.2.6. Supervisión e regulación da propia comprensión: a conduta estratéxica na comprensión lectora

O coñecemento metacognitivo é o coñecemento sobre o saber e engloba a toma de conciencia sobre as propias capacidades e limitacións. As habilidades metacognitivas poden ser consideradas como aquelas habilidades útiles para a adquisición, emprego e control do propio coñecemento e das restantes habilidades cognitivas. Levan consigo a facultade de planifica-lo emprego eficaz dos propios recursos cognitivos.

Unha das diferencias fundamentais entre os suxeitos con mellor e con peor comprensión lectora é o grao de supervisión durante a lectura e o grao con que, unha vez detectadas as dificultades, poñen en xogo estratexias axeitadas (referímonos a condutas intencionais, conscientes e controladas). Distintas investigacións revelan que estas estratexias se aprenden e que, coa idade, os lectores van exercendo cada vez un maior control consciente sobre os distintos cometidos lectores. Ese control conséguese:

—Sendo conscientes dos procesos e habilidades requiridos para a tarefa.

—Tendo unha noción clara das propias posibilidades e limitacións.

—Determinando cando se está realizando unha tarefa de maneira axeitada e cando debemos face-las correccións durante a realización para potencia-la autonomía e, polo tanto, aprender a aprender.

—Coñecendo as distintas condicións de aplicación dos diversos procedementos e estratexias, así como as súas fases.

Tamén cómpre ter en conta as actitudes: a disposición de ánimo favorable redonda nun maior aproveitamento dos contidos da lectura, xa que a conducta estratéxica está moi conectada coa motivación intrínseca e coa satisfacción interna que supón aprender.

Os lectores experimentados non só saben máis, senón que saben empregar mellor o que saben e procuran organiza-lo de xeito que sexa facilmente accesible.

As características do ensino explícito axústanse ben á adquisición das pautas da conducta estratéxica. Desta maneira a combinación do ensino directo —presentación da estratexia determinando as súas posibilidades de utilización— xunto co modelado e o moldeamento posibilitarán primeiro unha práctica guiada ben polo profesor ben por compañeiros máis capaces —mediación—, logo autónoma, e finalmente a transferencia a outras situa-

cións para propicia-la súa utilización flexible. A lectura en voz alta dun texto por parte dun “modelo”, profesor ou alumno, con verbalización dos pensamentos que suxire —pensamentos que orixinarían ou poderían orixinar fallos na comprensión— conectaría coas actividades de activación do coñecemento previo. O moldeamento por aproximacións sucesivas, retroalimentaría os erros de comprensión da fase anterior, indicándolle ó alumno se non detectou ningún problema proposto polo texto, axudándolle con preguntas que lle fagan decatarse e suxeríndolle algunha solución.

Para diagnosticar dificultades convén que esta estratexia sexa valorada na aula e partir do traballo en parellas ou pequenos grupos para que, posteriormente, os alumnos poidan abordala pola súa conta.

Detección de dificultades na comprensión: algunhas causas

Nas situacións de aula non é moi habitual que os alumnos se queixen de erros na comprensión, pero aparecen máis tarde ó abordaren o estudio autónomo. É conveniente alertar sobre as dificultades, entre as que se contan:

—Palabras descoñecidas.

—Palabras coñecidas pero con algunha acepción descoñecida ou imposibles de integrar no contexto no que aparecen.

—Unha oración que o lector non é quen de interpretar de ningunha

maneira, pola súa complexidade ou por falta de coñecementos previos.

—Unha oración ou unha expresión que admiten distintas interpretacións.

—Partes dun texto sen relación temática aparente.

—Partes do texto que se contradín.

—Información incompatible cos coñecementos previos do lector.

—Non explicación das ideas principais.

—Non sinalización explícita das relacións lóxicas e retóricas que definen a estrutura global do texto.

—Combinación de estruturas retóricas distintas no mesmo texto.

A presentación de listas de control con espazos para o marcado de dificultades, empregando textos ben ou mal construídos, pode ser unha alternativa de reflexión sobre estes aspectos.

Estratexias para remediar erros de comprensión

O exame das súas propias cognicións e a análise das estratexias coas que realizan as tarefas quedaría incompleta sen modelos que dirixisen a súa

propia acción; ante as dificultades algunhas estratexias son:

—Relectura.

—Lectura pormenorizada e revisión.

—Suspensión do xuízo e continuación da lectura ata atopar aclaracións; formulación de hipóteses e posterior confrontación coa información que proporciona o contexto.

—Uso de fontes externas como preguntar a outros —profesor, compañeiros— e o uso do dicionario.

—Supresión provisional do material non comprendido.

—Deducción a partir da información pasada implícita e explícita.

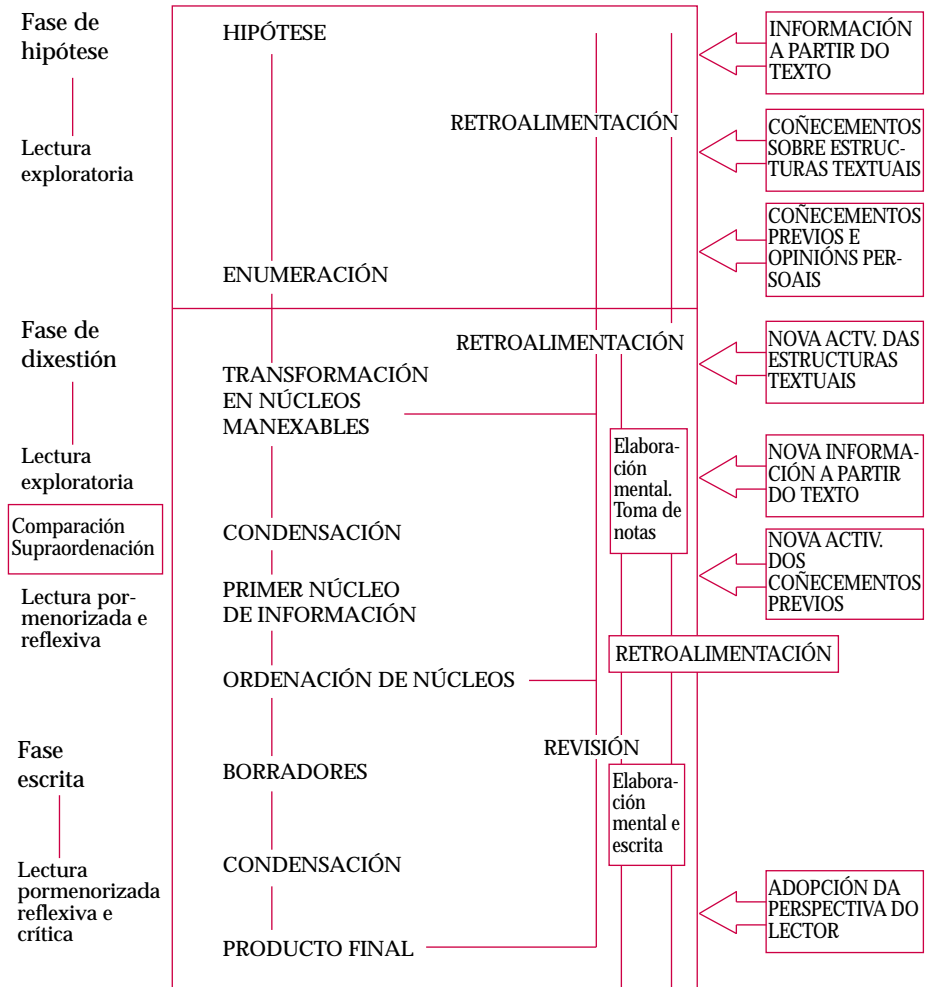
—Transformación da oración, parágrafo ou texto en termos esenciais e comprensibles (paráfrases, metáforas, sinopses, redución ás ideas clave).

—Diagramas de estudio, cadros sinópticos, ideogramas, mapas conceptuais para representar axeitadamente o significado. Son de particular utilidade en textos de gran complexidade e abstracción, nos que as relacións entre os distintos conceptos non están claras a primeira vista.

—Atención ós sinais de progresión temática do texto.

ANEXO I

EXTRACCIÓN DA INFORMACIÓN IMPORTANTE: ACTIVIDADES DE LECTURA



BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. J. (1980): "Failures to comprehend and levels of processing in reading", en R. J. Spiro, B. C. Bruce e W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 11-32.
- Afflerbach, P. P., e Peter H. Johnston (1990): "¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal?", en J. F. Baumann, *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Visor, 55-77.
- Alonso Tapia, J., e M. M. Mateos Sanz (1985): "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Alonso Tapia, J. (1986): *¿Enseñar a Pensar?. Perspectivas para la educación compensatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____(1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid, Santillana.
- _____(1992): *Leer, comprender y pensar*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ausubel, P., J. Novak e H. Hanesian (1976): *Psicología educativa*, México D.F., Trillas.
- Baumann, J. F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 89-105.
- _____(ed.) (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Visor.
- Bartlett, F. C. (1932): *Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press. Reimpresión en 1967.
- Colomer, T. (1997): "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", *Signos*, xaneiro-marzo, 6-15.
- Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor.
- De Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo e M. Alonso-Quecuty (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind. An essay on faculty psychology*, Cambridge, Massachusetts, Mit Press. (Trad. cast.: *La modularidad*, Madrid, Marova, 1986).
- García Madruga, J. A., e J. I. Martín-Cordero (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*, Madrid, UNED.
- García Madruga, J. A., e outros (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, S. XXI.
- Garfield, J. (ed.) (1987): *Modularity in knowledge representation and natural language understanding*, Cambridge, Massachusetts, Mit Press.
- Huey, E. B. (1968): *The psychology and pedagogy of haching*, Cambridge, Mass, Mit Press.
- Hunt, E. B. (1978): "Mechanics or verbal ability", *Psychological Review*, 109-30.
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models. Towards a cognitive science on language, inference and causiousness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Just, M. A., e P. A. Carpenter (1980): "A Theory of reading: From eye fixations to comprehension", *Psychological Review*, 4, 324-354.

- _____(1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Newton, Ally and Bacon.
- Mayor, J., A. Suengas e J. González (1993): *Estrategias Metacognitivas*, Madrid, Síntesis.
- Meyer, B. J. F. (1984): "Tex dimensions and cognitive procesing", en H. Mande, N. Stein e T. Trabasso (comps.): *Learing and comprehension of text*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Nickerson, R., D. Perkins e E. Smith (1990): *Enseñar a pensar*, Barcelona, Paidós.
- Nisbet, J., e J. Shucksmith (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- Peraita, H. (1985): "Representación de conceptos: rasgos y esquemas", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 187-202.
- Rumelhart (1978): *Toward an interactiva model of reading*, en Dornic (ed.), *Attention and Performance VI*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Sánchez Miguel, E. (1987): *Estructuras textuales y procesos de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de textos*, Tese de doutoramento, Universidad de Salamanca.
- _____(1993): *Los textos expositivos*, Madrid, Santillana.
- _____(1998): *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- Schwartz, S. (1984): *Measuring reading competence*, New York, Plenum Press.
- Solé i Gallart, I. (1989): "Aprender a leer, leer para aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 60-63.
- _____(1997): "De la lectura al aprendizaje", *Signos*, xaneiro-marzo, 16-23.
- Sternberg, R. (1985): *Las capacidades humanas*, Madrid, Labor.
- Van Dijk, T. A., e W. Kintsch (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (1990): "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos", *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-71.
- Winograd, N. Peter (1985): "Dificultades de estrategia en el resumen de textos", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 67-87.



M^a Nieves SEOANE MARTÍNEZ: "Lectura e comprensión: unha aproximación cognitiva", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 177-198.

Resumo: Este traballo pretende fundamenta-la integración no currículo do ensino explícito das habilidades, estratexias e técnicas asociadas ó bo desempeño lector. A partir das teorías que explican os diferentes niveis de procesamento da información e as súas relacións funcionais propónse unha intervención didáctica que contempla tanto o labor mediador cos alumnos como as adaptacións na organización dos textos.

Palabras chave: Currículo. Ensino explícito. Procesamento da información. Labor mediador. Organización textual.

Resumen: Este trabajo pretende fundamentar la integración en el currículo de la enseñanza explícita de las habilidades, estrategias y técnicas asociadas al buen desempeño lector. A partir de las teorías que explican los diferentes niveles de procesamiento de la información y sus relaciones funcionales se propone una intervención didáctica que contempla tanto la labor mediadora con los alumnos como las adaptaciones en la organización de los textos.

Palabras clave: Currículo. Enseñanza explícita. Procesamiento de la información. Labor mediadora. Organización textual.

Summary: This essay tries to base the integration in the curriculum of the direct instruction of skills, strategies and techniques associated with a good reading performance. By analysing the different theories on the way we process information, we suggest a didactic participation which includes both the role of a mediator with the students and the adaptations in the texts structure.

Key-words: Curriculum. Direct instruction. Information processing. Mediating role. Text structure.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 12-11-2001.



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS NA AULA

*Margarita Pino Juste**
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez son máis numerosos os casos, e polo tanto as consultas que realizan os profesores sobre o tema, de problemas derivados de conductas disruptivas ou antisociais na aula. De feito, segundo Fernández, Gómez e Ortega (1997, 13) “el abuso y el maltrato de unos escolares hacia otros no sólo es frecuente, sino que se está caracterizando como uno de los problemas que más dificulta el buen desarrollo educativo de los escolares entre 10 y 16 años”. Intentaremos achegarnos a estas problemáticas definindo cáles son as conductas máis habituais e por qué se producen cada vez máis frecuentemente; e a continuación ofreceremos algunhas pautas de intervención para o traballo educativo con estes alumnos. Neste punto debemos ter en conta, como ben sinalan Ortega Ruiz e Mora Merchán (1997, 11), que o fenómeno da violencia transcende á simple conducta individual e afecta a quen a exerce,

quen a padece e a quen a contempla sen poder ou querer evitala.

En primeiro lugar, deben estar claros os termos, os distintos conceptos. Entendemos por conducta antisocial un comportamento que rompe ou viola as normas da sociedade. Sen embargo, por conducta disruptiva enténdense conductas agresivas e desagradables para chama-la atención. Unha persoa que molesta, frustra, amedrenta ou impón as súas decisións de forma constante utilizando o recurso da forza é unha persoa cunha conducta violenta e disruptiva.

Para comprender as características destes rapaces tomámo-los resultados das investigacións de Olweus (1998). Segundo este autor (1998, 50), as vítimas de acoso ou ameazas poden ser pasivas, cando se trata de alumnos máis ansiosos e inseguros có resto. Nestes casos posúen unha baixa autoestima e unha opinión negativa de si mesmos e da súa situación. Ademais adoitan ser máis cautos, sensibles e tranquilos. Cando se senten atacados

* Profesora Titular de Didáctica e Organización Escolar.

normalmente reaccionan chorando ou afastándose e é probable que os rapaces con estas características teñan problemas para se integraren no grupo.

Outro grupo de vítimas, sen dúbida moito menor, son as vítimas provocadoras. Son alumnos que adoitan ter problemas de concentración, e que se comportan de tal forma que acostuman crear irritación e tensión ó seu redor.

No que se refire ás características dos agresores destácase, en primeiro termo, a belicosidade cos seus compañeiros, pero tamén moitas veces cos profesores e os pais. Tenden á violencia para solucionar os problemas e acostuman caracterizarse pola súa impulsividade así como unha necesidade imperiosa de domina-los demais.

Podemos pensar que a agresividade é un recurso fácil nos nosos días xa que cada vez se acode a ela con máis frecuencia para resolver un problema. En relación con esta situación a Dra. Serrano (1998, 18) sinala que “la agresividad infantil es tan común que se puede considerar casi universal. Sin embargo, para que los niños puedan ser adultos socializados, deben abandonar en cierta medida su comportamiento agresivo y aprender nuevos modos de expresión”. É dicir, é normal que os nenos expresen os seus estados de ánimo con xestos ou condutas un tanto agresivas, pero se este comportamento se consolida, o máis normal é que este neno chegue a ter problemas de socialización. Noutro texto xa expli-

camos por qué o ser humano é agresivo (Pino, 1997).

Moitas veces a agresividade e a violencia están presentes na vida dos nenos desde a súa idade máis temperá, xa que con frecuencia se produce na familia (Kashani e Allan, 1997). Neste sentido, Sanmartín (1999, 199) afirma que a familia é a institución máis violenta da nosa sociedade, con excepción do exército en tempo de guerra. Engade ademais algunhas características que fan que a familia sexa máis proclive á violencia:

—Os seus membros relaciónanse entre si moito e durante moito tempo.

—Estas relacións non teñen obxectivos concretos (como a dos traballadores nunha cadea).

—En moitas desas relacións hai gañadores e perdedores (cada vez que se toma unha decisión familiar uns sentiranse vencedores e outros vencidos).

—Con frecuencia, uns se entremeten nos asuntos privados dos outros.

—É habitual que algún membro da familia trate de influír na conduta, actitudes e valores doutros.

—Entre os membros da familia hai diferencias xeracionais e sexuais.

—Tradicionalmente considérase que hai que respecta-la privacidade da familia deixándoa á marxe de calquera intervención social.

Neste contexto Echeburúa (1998, 293-298) sinala como factores implica-

dos na violencia os de carácter ambiental e individual. Entre os primeiros figuran o nivel socioeconómico (o obxectivo óptimo sería lograr unha nivelación sociocultural e económica), os medios de comunicación (a idea é controla-las escenas de violencia) e a escola. Esta última pode facilita-la ensinanza de condutas altruístas, solidarias, de convivencia con outras persoas, de respecto mutuo..., e favorece-la eliminación de condutas relacionadas coa agresividade, a teimosía, a apatía, o retraemento, a ansiedade e a timidez, que dificultan a socialización.

Entre os segundos están a familia (ser fillo non desexado, de nai adolescente, non posuír recursos, non saber controla-lo *stress* ou non posuír vínculos afectivos positivos indican un risco de estar expostos a situacións violentas), os métodos de disciplina (o castigo exercitado de forma sistemática xera a aparición de condutas agresivas), as características persoais (persoas cun baixo nivel intelectual, escaso rendemento académico e unha personalidade dependente poden experimentar perda de autoestima e necesidade de autoafirmación por métodos violentos); tamén podemos incluír como factor individual o abuso no consumo de drogas.

Incidindo nestes aspectos convén sinala-las ideas de Morales (1994, 469), recollidas do estudo de Beynon (1989) onde descobre catro tipos de violencia entre os alumnos e o profesor: a divertida, a real e a xusta ou inxusta.



É frecuente que uns membros da familia se entremetan nos asuntos dos outros.

—A violencia divertida refírese á “lucha fingida entre el maestro y los alumnos, o cuando era real [...] pero se contemplaba desde fuera, sin implicación, es decir, como espectadores”.

—A violencia era real cando “la víctima recibía un daño serio o corría peligro de recibirlo”.

—A violencia xusta era “la utilizada por los buenos maestros que, por medio de un protocolo de avisos, evitaban humillar a sus alumnos”.

—A violencia inxusta caracterízase “por un uso peligroso de la violencia o por el intento de humillar y hacer perder la dignidad pública del alumno”.

Beynon (1989, 470) subliña que tanto os mestres como os alumnos recorrían a mitos de agresión; “tanto os mestres como os alumnos consideraban a violencia como un recurso estratéxico”.

Na actualidade, os profesores queíxanse, cada vez máis, de situacións nas que se pon en cuestión a súa autoridade, relatan que moitas veces son incapaces de mante-la orde e o control da clase e fan manifestacións como as seguintes:

—O alumno intenta impoñe-la súa vontade de forma violenta con fórmulas aprendidas, como poden se-las posturas de tipo karate, obre todo na relación cos seus compañeiros.

—O alumno obtén satisfacción ó conseguilo seu propósito e a admiración que os seus compañeiros lle profesan.

—O alumno non razoa, nin busca ou se propón solucións para os seus problemas por outros medios que non sexa violentos (insultos, empurróns, pelexas...).

—O alumno máis dotado fisicamente, o que manexa os demais mediante a forza, adoita se-lo líder da clase, polo menos de determinados grupos.

—A maioría dos alumnos violentos sono para chama-la atención dos adultos. Esta actitude está relacionada con carencias afectivas, falta de motivación ou un baixo autoconcepto.

—Os casos máis numerosos son os de abuso ou prepotencia social (denominado *bullying* nos países anglófonos ou *mobbing* nos escandinavos).

Estes son comportamentos comúns, sobre todo entre aqueles que teñen unha intelixencia emocional, social, verba-preposicional e práctica-espacial normal, pero ¿que ocorre con aqueles rapaces que compiten en desigualdade cos seus compañeiros, ben polo seu coeficiente intelectual, polo seu deprimido ambiente sociofamiliar ou económico, pola súa inestabilidade emocional...?

Poden ocorrer dúas cousas. Por un lado que estes nenos, sentíndose fracasados, humillados ou angustiados, decidan illarse ou que se convertan nos perturbadores da clase con constantes chamadas de atención, condutas antisociais, baixo rendemento escolar, agresividade e violencia. Trianes Torres, de la Morena Fernández e Muñoz Sánchez (1999, 50-55) distinguen entre condutas sociais inadaptadas por defecto (retraemento social, condutas pasivas, nenos ignorados, illados, tímidos) e condutas sociais inadaptadas por exceso (físicas ou verbais). Estas últimas converten, en moitos casos, os seus autores en líderes da aula.

¿Que ocorre entón? Normalmente o docente, incapaz de controla-la situación, opta por castigos nun intento de facer respecta-las normas.

Debemos ser conscientes de que, evidentemente, nunha relación de convivencia é normal que xurdan conflic-

tos. O interesante é que estes poidan resultar positivos. Lograrémolo na medida en que se produza un enriquecemento das persoas.

2. CONFLICTOS MÁIS HABITUAIS NOS CENTROS ESCOLARES

Non só debemos fixarnos no comportamento dos nosos alumnos senón que temos que ser conscientes de que tamén na escola existen ambientes de violencia provocados polo profesor ou polo propio sistema. Lembremos, por exemplo, cando se etiqueta a determinados alumnos, cando os profesores se permiten criticar abertamente os compañeiros diante dos seus alumnos, cando nos desesperamos e emitimos palabras malsoantes ou insultos cara a algo ou alguén se non conseguímo-lo que desexamos... Debemos reflexionar sobre cál é a mensaxe que os nosos alumnos están recibindo como resultado das nosas actitudes ou accións. Moitos autores estudaron este tema, entre eles Ross Epp e Watkinson (1999) ou Santos Guerra (1988, 161-175).

Casamayor (1999, 19) sinala os seguintes entre os conflitos máis habituais nos centros escolares:

—Relación entre o alumnado e entre este e os profesores. Atopamos actitudes peyorativas, desprezo, agresividade verbal e física, violencia.

—Rendemento: pasividade, apatía, parasitismo.

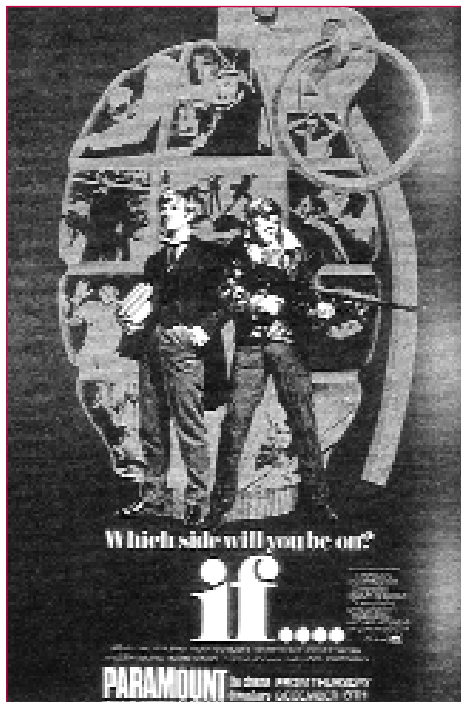
—Poder: liderados negativos, arbitrariedade.

—Identidade: actitudes pechadas e agresivas que se volven contra os demais, obxectos, mobiliario, edificio.

Neste apartado e con respecto á nosa Comunidade Autónoma é indispensable cita-lo estudio do Consello Escolar de Galicia sobre a convivencia nos centros escolares (Zabalza, 1999).

Moitas veces estas actitudes de agresividade e violencia son resposta a trastornos de conducta. En xeral, segundo Kazdin e Buela-Casal (1999, 67), os síntomas máis habituais dos trastornos de conducta son os seguintes: absentismo escolar; escapadas de máis dun día polo menos dúas veces cando se vive na casa; consumo de alcol e outra substancias antes dos 13 anos ou consumo reiterado nos últimos seis meses; subtracción de obxectos sen enfrontarse á vítima; destrución deliberada da propiedade allea; incendiar con intención de causar dano; forza-la entrada á casa, edificio ou coche alleo; iniciar pelexas con outros que non viven na casa; ter unha conducta cruel cos animais ou ser cruel coas persoas; roubar enfrontándose á vítima; empregar unha arma en máis dunha ocasión (coitelo, pistola, ladrillo, botella rota...); manter relacións sexuais a cambio de diñeiro, obxectos ou drogas; forzar a alguén sexualmente.

Non é o máis habitual nas nosas escolas, pero si aparecen casos moi rechamantes, sobre todo desde a ampliación da idade de permanencia



Cartel do filme *if*, 1968. Os conflitos nas aulas chegan neste filme ó extremo da delincuencia.

no sistema escolar. Está claro que, canto máis nos atrasemos en dar resposta ás problemáticas conductuais que se nos presenten na aula, maiores serán as consecuencias a longo prazo.

Desde outra óptica, a profesora Cerezo Ramírez (1998, 75) sinala catro tipos de conflitos na aula:

1. Conflictos entre os valores culturais fóra da aula e as expectativas institucionais, sobre todo do profesor, dentro dela. Por un lado, o profesor educa en valores mentres a sociedade prefire o hedonismo e a consecución

inmediata das metas, o que provoca incongruencias moi difíciles de entender por parte do alumnado. O profesor Santos Guerra (1994) explica moi ben cando fala da contradición entre educar en valores e educar para a vida. ¿Ensinámoslles ós nosos alumnos contidos útiles para se desenvolveren na sociedade na cal viven?

2. Conflictos entre as expectativas que xera o rol que un ocupa e a propia personalidade do individuo, polo que o suxeito debe decidir entre unha mala integración persoal ou unha mala adaptación ó rol asignado na clase.

3. Conflicto de rol. Non todos témo-la mesma idea de cál debe se-la función desempeñada por cada un dos actores que se moven dentro do contexto escolar.

4. Conflicto de personalidade. Este conflito prodúcese ó existir discrepancias entre as necesidades do suxeito e as súas posibilidades reais de satisfacelas.

Sexa cal sexa a perspectiva que se empregue para analiza-la situación, sempre nos atopamos coas mesmas consecuencias. Temos que saber que as conductas de agresividade ou violencia que adoptan os nosos alumnos teñen unhas causas e a obriga do profesor, xunto coa familia e outros servicios de atención primaria, é poñer-las medios para lles dar solución o antes posible, non só ás manifestacións externas de tales conductas.

3. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓXICA

Normalmente as solucións que adoptamos ante estas condutas, xa que como mencionamos antes só nos interesa erradicar a súa manifestación, son os demasiado famosos castigos. Estes, como indica Casamayor (1999), teñen varios problemas, pois só abranguen a institución onde se exercen as medidas coercitivas sen ter en conta que estas problemáticas superan este ámbito para estenderse á familia, ó grupo de amigos, ó club e ó barrio. Polo tanto, as medidas que podemos tomar na institución son sempre parciais. Ademais, as raíces do problema adoitan ser múltiples, polo que será necesario atallar varias fronte e non soamente a área persoal, como se fai de forma habitual. É dicir, unicamente se trata ó individuo, e é preciso traballar con todo o seu contorno e buscar e solucionar a raíz do problema. Moitos profesores, despois de experimentar distintas técnicas, desespéranse e teñen sentimentos de fracaso cando non conseguen ningunha mellora na conduta do alumno en cuestión. A razón é sinxela, intentamos afrontalo problema cando xa está avanzado, cando necesitamos a axuda da familia e incluso de expertos. O mellor é previr, evitar que se produzan tales condutas, eliminar as súas causas.

Polo tanto, é necesario ir un pouco máis lonxe centrándonos na prevención primaria e, como sinala Crary (1998, 51), indica-las destrezas necesarias para a resolución de conflitos

sociais. Hai que ter en conta que unha gran vantaxe da escola é abarcar a toda a poboación desde idades moi temperás. Este autor defende, en primeiro lugar, a habilidade para escoitar; en segundo, unha determinada competencia lingüística e, en terceiro, a comprensión de certos conceptos emocionais. Para comunicar, unha persoa debe escoitar e prestarlles atención ós outros. Xa noutro contexto (Pino, 2001) nos referimos á importancia da escoita. Escoitar implica observar, atender, centrarse no outro con paciencia, ofrecer respostas comprensivas, reflexivas.

De ordinario inclinámonos a minusvalorar a nosa contribución dicindo: “Non fixen nada, só escoitei”. Pangrazzi (1990, 35) di que a escoita é, con moitísima frecuencia, todo aquilo do que ten necesidade unha persoa. Este autor pon de manifesto a necesidade de desenvolver unha serie de actitudes para favorecer a escoita:

- Respecta-la unicidade de cada persoa.
- Crear unha atmosfera de confianza.
- Escoitar activamente.
- Ter tempo e enerxía.
- Considerar sagrado o que o outro comparte e tratalo con suma confianza e respecto.

Nunha sociedade onde impera a velocidade, os plans a curto prazo, o inmediato, os resultados, a individualidade, non nos detemos a escoitar. E,

cando o facemos, non lle damos importancia, incluso ás veces quedamos coa sensación de perde-lo tempo. Sen embargo, temos necesidade de ser escoitados e non sempre sabemos escoitar. Ferder (1996, 56-57) describe as seguintes actitudes para realizar unha boa escoita:

—Asegurarnos de que a resposta procede da reflexión.

—Evita-las réplicas incisivas e os comentarios ferintes.

—Evitar xulgar e clasifica-lo que nos din.

—Facer un comentario sobre o que nos dixeron, antes de presentar outro tema.

—Non monopoliza-la conversa ou facerse o protagonista.

—Desenvolve-lo ámbito de calcula-lo que a xente debe de sentir mentres fala.

—Participar na conversa, pois permanecer en silencio eleva o nivel de tensión no grupo.

Entre os obstáculos máis habituais para a escoita están o cansazo, as distraccións físicas, o contaxio das emocións que nos están transmitindo, os prexuízos morais, culturais, as primeiras impresións, a impaciencia, a pasividade e a desgana, pensar noutras cousas mentres debemos estar escoitando...

En canto ó segundo aspecto da competencia comunicativa, temos que

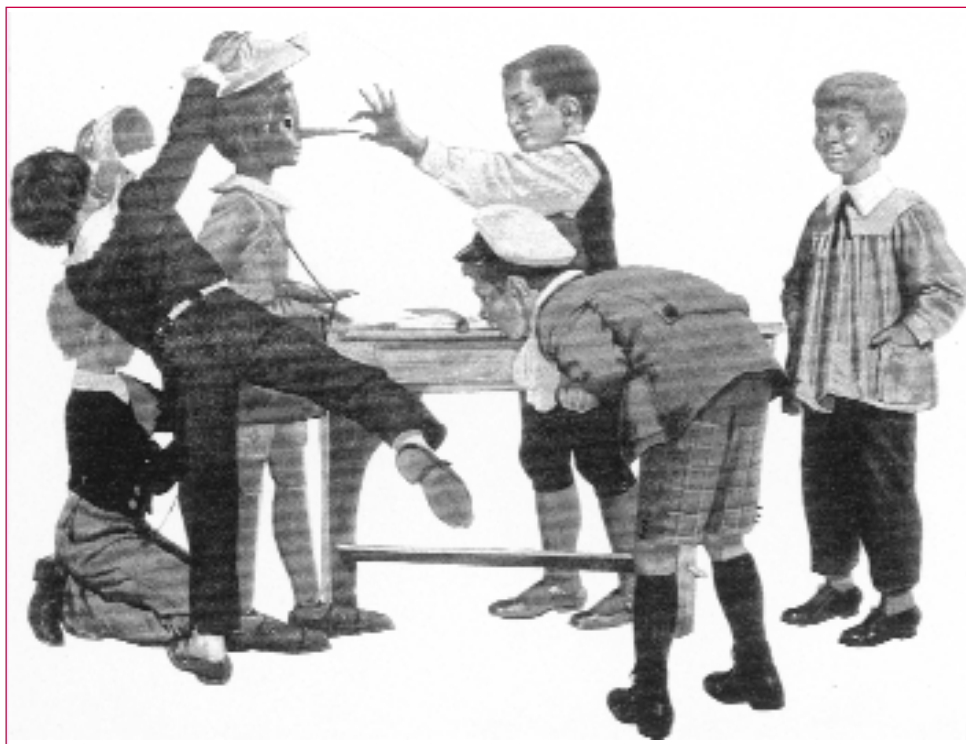
sinalar con Crary (1998) que a resolución de conflitos se basea na xeración de ideas e na avaliación das súas consecuencias. De aí a importancia de que os nosos alumnos se expresen ben verbalmente.

Cántas veces quedamos coa sensación de que non comprenderon os nosos sentimentos ou opinións. Expresar unha idea é moito máis que fiar un discurso ou unir determinadas palabras nunha frase. Cántas veces medimos, por outro lado, as consecuencias das nosas palabras e dos nosos xestos.

En relación coa comprensión dos sentimentos, os rapaces deben coñecerlos seus para resolverlos conflitos. Isto implica identificalos, comprende-la súa natureza e distinguir entre sentimentos e accións. É necesario que poidan preguntarlles ós demais cómo se senten, aprendan a discuti-lo que se transmite a través da linguaxe non verbal, asuman que os sentimentos cambian nas persoas, e que non son nin bos nin malos, senón que están presentes en determinados momentos por múltiples circunstancias persoais e sociais.

Comprender que a convivencia é un ben común que debe ser preservado non é sinxelo. Os conflitos que a erosionan aféctannos a todos, así pois todos debemos face-lo posible para previlos.

Ademais das estratexias xa sinaladas hai outros valores para evitar conflitos:



Pinocho sofre as burlas dos seus compañeiros de colexio. Ilustración de Sergio Rizzato, 1965. Hai que saber respecta-las individualidades de cada quen.

—Empatía. Somos seres humanos con erros, con sentimentos e emocións que temos que controlar, con estados de ánimo, con distintas formas de enfrontarnos á vida que debemos perfeccionar para conseguir cada vez mellores resultados. Isto non o logramos sós ou illándonos dos demais. Temos que contar con todos para ter posibilidades de éxito.

—Respecto. Todos somos diferentes, o respecta-la individualidade de cada un e aprender dela para desenvol-

vernos como persoas é unha aprendizaxe difícil pero moi proveitosa, e vai en contra de rexeitar por ser diferente, por pensar doutra maneira, por vivir con outros valores.

—Consenso. Chegar a solucións comúns creativas, froito dunha reflexión conxunta, de distintos puntos de vista enriquece a persoa, faina máis humana e máis libre.

—Diálogo. Sobre todo débese ter en conta a comunicación non verbal

(as faccións, a postura das mans, os xestos...).

—Negociación. Ensinar e aprender formas prácticas de cooperación que equilibren os problemas dunha competitividade obsesiva e incontrolada. Ensinar a aprender sistemas eficaces de comunicación interpersonal de maneira positiva e constructiva, baseada no respecto e na redución dos temores. Ensinar e aprender que a tolerancia non é un concepto teórico, senón que se basea na apreciación da diferenza como algo positivo e enriquecedor... Ensinar e aprender a valorarse a si mesmo, a amarse a si mesmo, a expresar as emocións, a manifestar os desexos ou necesidades, a coñecer a importancia de evitar os pensamentos de odio, temor e frustración, a resolver, en definitiva, os conflitos dunha maneira constructiva e positiva (Vinyamata, 1999).

Para desenvolver estas habilidades é fundamental ó noso xuízo:

—Conseguir unha verdadeira interacción escola-familia-medio onde os pais participen activamente da vida escolar dos seus fillos e onde se chegue a un acordo sobre os modelos educativos que se han de seguir e as pautas de conducta nas que temos que insistir. Para isto hai que ter en conta que, segundo Arrieta e Moresco (1992, 113-115), o grupo necesita referencias claras e definidas nas que se apoiar. Por iso son necesarios tres principios básicos:

1) *Organización*. Débense ter claras as tarefas concretas que cada un ten

que realizar, as marxes de movemento, é dicir, trátase de establecer unhas regras que todos deben cumprir. Neste apartado gustaríanos facer unha referencia ás habilidades sociais básicas: deixarlle o sitio a unha persoa maior, sentarse correctamente, non interromper cando outro fala, non facelo coa boca chea, e outras moitas normas que ultimamente, por ser tan obvias e necesarias, se están esquecendo e incluso moitas veces son tachadas de ridículas e anticuadas.

2) *Flexibilidade*. É a arte de vivir en grupo e co grupo, abertos continuamente ó cambio. As necesidades dunha sociedade evolucionan no tempo e, polo tanto, modifícanse as súas solucións.

3) *Individualización*. Non hai maior inxustiza que tratar con igualdade ós que son desiguais.

—Establecer modelos de aprendizaxe cooperativos cos que o alumno aprenda a colaborar cos demais, a buscar solucións conxuntas para os problemas, a respectar ós outros coas súas características persoais, a estruturalas súas habilidades sociais... Isto leva consigo segundo Freedman *et al.* (1991), e Ruestow (1993).

Con respecto ós pais:

1) Levar a cabo nos centros experiencias cooperativas coas familias.

2) Superar experiencias negativas anteriores de relación escola-familia.

3) Incrementa-las aspiracións e expectativas educativas e profesionais dos pais con respecto ós seus fillos.

4) Informa-los pais sobre as características do sistema educativo e mellora-las súas actitudes cara ó profesorado.

5) Mellorar intelctualmente a familia e aumenta-la súa autoestima.

6) Incrementa-lo nivel de participación da familia noutras institucións e accións da comunidade onde está situado o centro docente.

Con respecto ós profesores:

7) Realizar unha formación e adestramento axeitados con respecto a esta técnica.

8) Aumenta-la información da que se dispón sobre as familias e as súas necesidades.

9) Motiva-lo profesorado para realiza-las súas actividades profesionais.

10) Mellora-la comunicación co alumnado a nivel titorial.

Con respecto ó alumnado:

11) Desenvolver actitudes positivas cara ó centro e as actividades escolares.

12) Incrementa-la motivación cara ó estudio.

13) Perfecciona-las habilidades lingüísticas.

14) Mellora-lo nivel intelectual e as estratexias de aprendizaxe.

15) Incrementa-lo rendemento escolar.

16) Mellora-la conducta en xeral.

—Establecer de forma sistemática os contidos transversais no currículo escolar. A educación en valores xustifícase pola necesidade que témo-los individuos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para avalia-las nosas propias accións e as dos demais. Están presentes na vida cotiá, manifestámonos mediante conductas e opinións expresadas oralmente ou por escrito e adoitán dar lugar a normas sociais (Domínguez *et al.*, 1998).

—Aprender técnicas de resolución de conflitos. Na escola podemos introducir sobre todo técnicas de habilidades sociais, de expresión, de aumento da autoestima, de control do *stress*, de asertividade... (Jares, 2001; Trianes Torres, 2001; Santos Rego, 1990; Santos Rego, Rodríguez Martínez e Lorenzo Moledo, 2000).

—Favorece-la titoría individualizada. Debe servir, sobre todo, para falar coa vítima e co agresor sobre o tema, falar seriamente cos pais dos implicados, de xeito que estes coñezan os feitos e tomen decisións conxuntas co mestre. Nas vítimas debemos provocar que teñan un maior sentimento de seguridade e maior confianza en si mesmos. Fernández, Gómez e Ortega (1997, 13) poñen de manifesto que a través da titoría e a orientación “se pueden trabajar actitudes que lleven a los niños a encontrar el valor positivo

de la vida propia y de los otros, el valor de la tolerancia y de la negociación, de la justicia y de la igualdad ante los derechos y los deberes, de la autoestima personal y la solidaridad con los más débiles, de la autonomía para elaborar criterios y de la colaboración para tomar decisiones”.

Trianes Torres e Muñoz Sánchez (1997, 121) sinalan a importancia de potenciar contextos educativos formais creando contornos que permitan experimentar relacións interpersoais seguras e potentes onde se poidan desenvolver persoas xenerosas, comprensivas, tolerantes, mediante un clima de clase positivo que proporcione sentimentos de seguridade, competencia e orde, creando expectativas de éxito en relación co esforzo posto nas tarefas académicas. Sobre todo, tendo en conta, como pon de manifesto Ortega Ruiz (1997, 146), que no deseño das tarefas escolares se lles prestou pouca atención ós elementos afectivos e ás relacións interpersoais; e cando nós interesamos por elas primamos só as relacións profesor/alumno.

Outras actividades que se poden levar a cabo na aula e que favorecen a resolución de conflitos son:

a) A vixilancia de patios e zonas comúns non é unha solución ó problema, pero si pode funcionar a xeito de paliativo mentres non exista unha reestructuración do sistema e non se poida realizar unha modificación de condutas que sempre implican un longo período de tempo. Algúns profesores

néganse a vixiar nos patios, no recreo ou no comedor porque din non ser policías. Olweus (1998, 93) sinala que esta actitude é proba de que consideran a vixilancia dos alumnos desde unha perspectiva limitada. Non debemos esquecer que a vixilancia cautelosa e atenta dos estudantes pode resultar moi eficaz para a mellora da situación daqueles que sofren agresións.

b) Establecer un Regulamento de Réxime Interno amplo que recolla o funcionamento e a organización do centro, de tal xeito que todo o mundo coñeza as regras polas cales se rexe todo o grupo. Tamén nas clase se deben configura-las normas contra as agresións de maneira clara coas súas respectivas sancións, de maneira que se lle demostre ó alumno non só a nosa actitude pertinaz sobre a non aceptación do acoso e da intimidación, senón tamén que ante calquera actitude relacionada con este feito debe asumir as súas responsabilidades e polo tanto emenda-lo erro tal como está disposto nas regras. Estas normas pódense elaborar na aula cos alumnos ó principio do curso, como un contrato que todos deben cumprir. Neste sentido son moi útiles as reunións da clase que serven para avalia-la marcha do curso, para que cada alumno e profesor expoña o seu parecer sobre distintos acontecementos ou sobre qué cousas se deberían cambiar e qué cousas están saíndo ben e deben continuar.

c) Realizar grupos de estudio e reflexión entre pais e profesores sobre a problemática de alumnos conflictivos.

As escolas de pais poden servir como plataforma de apoio. As técnicas poden ser moi variadas, pero convén usa-la imaxinación para buscar solucións creativas ás distintas problemáticas suscitadas, investigar diversas alternativas e non se deixar levar polas vellas receitas de castigo xa coñecidas ou pola decisión fácil da expulsión. Para isto débense buscar solucións comúns e as raíces dos problemas a través da seguinte estratexia: deterse a valora-lo problema, identificalo, xerar solucións, avaliar e planifica-las accións pertinentes. Para favorecer ou motiva-lo diálogo pódense discutir accións e consecuencias recorrendo a vídeos ou á televisión.

Sería interesante revisar tamén os distintos programas de prevención de condutas antisociais. Algunhas contribucións importantes pódense atopar en Kazdin e Bucla-Casal (1999, 127-144), Cerezo Ramírez (1998, 155-178), Trianes Torres (2000), Trianes Torres e Fernández-Figares Morales (2001), Jares (1999, 2001), Vega Fuente (2001), ou no ámbito sanitario Salber e Tagliaferro (2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrieta, L., e M. Moresco (1992): *Educación desde el conflicto. Chicos que molestan*, Madrid, CCS.
- Beynon, J. (1989): "A school for men: An Ethnographic case study of routine violence in schooling", en J. Archer e K. Browne (eds.), *Human Aggression: Naturalistic Approaches*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 122-150.
- Canaan, J. E., e D. Epstein (1998): *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*, Barcelona, Paidós.
- Casamayor, G. (coord.) (1999): *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó.
- Crary, E. (1998): *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*, Barcelona, RBA.
- Cerezo Ramírez, F. (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Madrid, Pirámide.
- Domínguez, M^a T., et al. (1998): "The values Education in Spain Implementation in pre-primary and primary schools", en VV.AA, *How to be a teacher in the Europe of human rights*, Holanda, Han Press, Nijmegen, 92-99.
- Echeburúa, E. (1998): *Personalidades violentas*, Madrid, Pirámide.
- Ferder, F. (1996): *Palabras hechas amistad*, Madrid, Narcea.
- Fernández, V., B. Gómez e R. Ortega (1997): "Educar para una vida libre de violencia", en *Salud entre todos*, 70, abril, 13.
- Freedman, S., et al. (1991): *Family involvement in education. Documentation of a mini-summit*, Massachusetts, Office of Community Education, Department of Education.
- Jares, X. (1999): *La educación para los derechos humanos*, Madrid, Popular.
- _____(2001): *Aprender a convivir*, Vigo, Xerais.

- Kashani, J. H., e W. D. Allan (1997): *The Impact of Family Violence on Children and Adolescents*, London, Sage Publications.
- Kazdin, A. E., e G. Buena-Casal (1999): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*, Madrid, Pirámide.
- Morales, J. F. (coord.) (1994): *Psicología social*, Madrid, McGraw Hill.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Ortega Ruiz, R. (1997): "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, 143-160.
- Ortega Ruiz, R., e J. A. Mora-Merchán (1997): "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Pangrazzi, A. (1990): *El mosaico de la misericordia*, Santander, Sal Terrae.
- Pino Juste, M. R. (1997): "La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: Campos de acción de la educación social", en L. Pantoja e outros, *Espacios de Educación Social*, Bilbao, Universidad de Deusto, 129-140.
- _____(2001): "Intervención educativa en la vejez. Un nuevo ámbito laboral para el educador social", *Innovación Educativa*, 11, 275-291.
- Rico, L. (1994): *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*, Madrid, Espasa Calpe.
- Ross Epp, J., e A. M. Watkinson (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.
- Ruestow, M. (1993): "Parental empowerment in the New York city public schools", en F. Smit, W. Esh e H. J. Walberg (eds.), *Parental involvement in education*, The Netherlands, Institute for Applied Social Sciences, 232-256.
- Salber P. R., e E. Tagliaferro (2000): *Reconocimiento y prevención de la violencia doméstica en el ámbito sanitario*, Barcelona, Cedecs.
- Sánchez Corral, L. (1998): *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sanmartín, J. (1999): *Violencia contra niños*, Barcelona, Ariel.
- Santos Guerra, M. A. (1988): "El tratamiento de la inadaptación social en la escuela ordinaria", en E. Miret Magdalena e outros (1988), *La escuela ante la inadaptación social*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 161-175.
- _____(1994): "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida", *Kikiriki*, 31/32, 59-68.
- Santos Rego, M. A. (1990): "Estructuras de aprendizaje y de métodos cooperativos en educación", *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M. A., A. Rodríguez Martínez e M^a M. Lorenzo Moledo (2000): "Habilidades de negociación e gestión constructiva do conflicto no contexto escolar", *Revista*

galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 4, vol. 6, 895-896.

Serrano Pintado, I. (1998): *Agresividade infantil*, Madrid, Pirámide.

Trianes Torres, M^a V., e A. M^a Muñoz Sánchez (1997): "Prevención de violencia en la escuela: Una línea de investigación", *Revista de Educación*, 313, 121-142.

Trianes Torres, M^a V., M^a L. de la Morena Fernández e A. M^a Muñoz Sánchez (1999): *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*, Málaga, Aljibe.

Trianes Torres, M^a V., e C. Fernández-Figares Morales (2001): *Aprender a ser personas y*

a convivir: un programa para secundaria, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Vega Fuente, A. (2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*, Málaga, Aljibe.

Vinyamata Camp, E. (1999): *Manual de prevención y resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel.

Zabalza Beraza, M. A. (dir.) (1999): *A convivencia nos centros escolares de Galicia: informe sobre a situación do sistema escolar de Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.



Margarita PINO JUSTE: "Estratexias pedagóxicas para a resolución de conflitos na aula", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 199-214.

Resumo: Neste artigo achegámonos ás problemáticas sobre o abuso e maltrato duns escolares sobre outros. Para isto comezamos definindo os termos relacionados con condutas disruptivas ou antisociais que se producen na escola, de maneira clara, co obxectivo de diferenciar os distintos conceptos que imos empregar. Máis tarde especificanse cales destas condutas son as máis frecuentes e logo ofreceremos algunhas pautas de intervención para o traballo educativo con estes alumnos. Esta intervención debe abranguer tódolos contextos, desde a familia á escola e ó grupo de iguais.

Palabras chave: Escola. Condutas antisociais. Intervención educativa. Violencia. Maltrato.

Resumen: En este artículo nos acercamos a las problemáticas sobre el abuso y maltrato de unos escolares sobre otros. Para ello comenzamos definiendo los términos relacionados con conductas disruptivas o antisociales que se producen en la escuela, de manera clara, con el objetivo de diferenciar los distintos conceptos que vamos a utilizar. Más tarde se especifican cuáles de estas conductas son las más frecuentes y, a continuación, ofreceremos algunas pautas de intervención para el tra-

bajo educativo con estos alumnos. Esta intervención debe abarcar a todos los contextos, desde la familia a la escuela y al grupo de iguales.

Palabras clave: Escuela. Conductas antisociales. Intervención educativa. Violencia. Maltrato.

Summary: In this essay we approach the problems posed by the abuse and ill-treatment of some students towards the others. We start by clearly defining the terms related to disruptive or anti-social behaviour that occur at school, with the aim of differentiating the concepts which will be used. Then the most common conducts are specified and some guidelines to be used in the educational work with students are given. This intervention must cover all the contexts, from the family to the school and the group of peers.

Key-words: School. Anti-social behaviour. Educational intervention. Violence. Ill-treatment.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 15-01-2002.



O PERGAMIÑO NA IDADE MEDIA

*José Antonio Puras Hernández**
 Instituto San Paio
 Tui

Segundo a tradición, o termo pergamiño provén do nome da cidade de Pérgamo (en Asia Menor, a actual Turquía) por ser inventado ou xeneralizado o seu uso polo rei Eumenes II de Pérgamo a comezos do século II a. C. como alternativa ó papiro, que tiña un subministro irregular, ás veces caro e escaso.

Este tipo de soporte para escribir ten como materia prima a pelica de diversos animais, e foi utilizado durante dezasete séculos polo menos, converténdose así no material usado ó longo de máis tempo en Occidente para a transmisión do saber e da cultura. Se o pergamiño non se usase na época helenística-romana e na Idade Media, a maior parte da información que hoxe temos sobre esas épocas e outras anteriores sería totalmente descoñecida para nós. O pergamiño ten entre as súas vantaxes a de ser moi resistente ó uso continuado. Pódese encadernar, fronte a outros materiais coma o papiro, cera ou barro. Pero non todo son vantaxes: o inconvenien-

te fundamental é que a súa preparación require moito tempo, esforzo e coidado para que o produto final sexa apropiado para escribir nel polas dúas caras (outra vantaxe máis do pergamiño).

Entre os séculos III a. C. e XVI d. C., Occidente usou o pergamiño como soporte da escritura, de maneira exclusiva na Idade Media, e alcanzou a máxima produtividade nos séculos XII, XIII e XIV. Desta época chegaron ata nós códices espléndidos, magníficos, auténticas xoias de arte únicas, xa sexa pola súa encadernación, as súas iluminacións ou miniaturas, as letras capitais, a coidada caligrafía, etc. E todo isto tendo o pergamiño como base e fundamento insubstituíble, que lles proporciona a eses códices unha calidade, cor e textura singular e incomparable.

Coa aparición do papel e a súa xeneralización —moito menos laboriosa a súa produción— no século XV o pergamiño entra no comezo da súa fin; convértese nun artigo de luxo que termina por desaparecer coa proliferación

* Profesor de Filosofía.

por xalundes da imprenta e o seu poder de multiplicar un mesmo texto infinidade de veces sobre un soporte barato, o papel. Pero as sensacións que lle produce un libro medieval de pergamiño a unha persoa interesada son intensas e especiais: cada folla, cada liña escrita, cada letra capital e miniatura —se as ten— son, nunca mellor dito, únicas, co grandísimo esforzo que supuxeron para os fabricantes do pergamiño, os copistas, miniaturistas, encadernadores... Pensemos por exemplo, nos diversos códices do Beato de Liébana, o *Codex Calixtinus*, as *Cantigas de Santa María*, e outros, obras da arte universal feitas sobre pergamiño.

Este artigo pretende recorda-la tarefa dos *pergamenarius* ou fabricantes de pergamiño da Idade Media. Sabemos quen eran, ónde traballaban, de qué pelicas os facían, para quen e, sobre todo, cómo os facían. Tendo presentes as marcas temporais que se imponen nun período tan extenso como é a Idade Media, o que se desenvolve nestas páxinas corresponde ós finais da Alta Idade Media e á meirande parte da Baixa Idade Media. A elección dos séculos XI, XII, XIII, XIV está xustificada por contar con máis información e por producirse unha serie de cambios relevantes no tema de interese deste artigo, o pergamiño.

Non é nada doado responder algunhas das preguntas anteriores e ás veces hai que encher algunhas lagoas con lóxica, baseándose nos datos e a información existentes. Para outras destas cuestións si que hai información

que se completou coa experiencia de quen leva anos facendo pergamiño e miniaturas. A bibliografía específica sobre este tema practicamente non existe, e nos libros e artigos que tratan sobre as miniaturas, ou nos libros da Idade Media, o espacio adicado ós temas das interrogantes antes indicadas é breve ou simplemente inexistente. Parece un tema menor que se dá por sabido, de relevancia moi escasa en relación con outros aspectos mais brillantes e lucidos como as miniaturas, caligrafía, composición das páxinas, letras capitais, encadernación e outros. Tarefa “sucía” e laboriosa a de facer pergamiño, realizada sempre por xente anónima fóra dos coñecidos *scriptoria* medievais, pero tan meritosa, tan digna de eloxio, consideración e admiración como imprescindible para facer posible un códice medieval.

O PERGAMENARIUS OU FABRICANTE DE PERGAMIÑO

Unha das preguntas formuladas anteriormente, ¿quen eran os que se dedicaban á elaboración do pergamiño?, leva unida a estouta cuestión: ¿onde realizaban o proceso de converter unha pelica en material apto para a escritura? E, por asociación, ¿cal era o destino e os destinatarios do pergamiño xa rematado?

a) NOS MOSTEIROS

Durante moitos séculos a cultura e o coñecemento estiveron reclusos nos mosteiros e, en menor medida, nas

catedrais e grandes igrexas, e foi ali onde se necesitaban e se facían os códices (libros manuscritos antigos anteriores á imprenta), que eran imprescindibles para a liturxia cristiá, necesaria para o enriquecemento espiritual do clero, requiridos polas regras monacais, esenciais para dispoñer dunha biblioteca, mantela e aumentala.

Ademais, non eran simples obxectos de uso. Tiñan un gran valor simbólico como fonte de fe, testemuño da salvación e sagrada reliquia (asociación coa Biblia)

Ata o século XII os libros só os facían os monxes nos mosteiros en case a súa totalidade. O monopolio da elaboración de libros polo clero comeza a decaer no citado século e confírmase no XIII. Para cubri-las súas necesidades tódolos mosteiros e igrexas catedrais dunha certa entidade debían estar preparados para fabricar por si mesmos os libros que requirían, o cal supoñía a existencia dun *scriptorium*, lugar onde algúns monxes copiaban e ilustraban follas de pergamiño que, debidamente colocadas e encadernadas, tiñan como resultado final un libro.

Chegou ata nós información dalgúns *scriptoria* medievais de mosteiros, con indicacións relativas a:

—Localización: Necesitábase un lugar ben iluminado, cara ó sur, e próximo á biblioteca (claustro) ou a unha parte dela.

—Número de copistas e iluminadores: sempre había varios, entre dous



Miniatura do *Libro de ajedrez, dados y tablas* de Alfonso X o Sabio. Representa dous copistas, un seggar e un monxe, no *scriptorium*.

e dez monxes. Un ou uns mestres e os aprendices, que normalmente traballaban conxuntamente nun libro e ás veces se especializaban en copiar ou iluminar.

—Materiais que usaban no seu traballo: pupitres inclinados, plumas, tinteiros, tintas, coitelos, regras, pinceis, cores...

—O tempo adicado a copiar e iluminar dependía da época do ano a causa da cantidade horaria de luz, da prása en copiar ou ilumina-lo texto e, por riba de todo, do tempo que deixaban libre as actividades comunitarias (comidas, rezos, liturxias...). Así, o resultado do traballo era entre unha e cinco páxinas con dúas columnas de 36 liñas por monxe e día.

—Os libros máis copiados eran litúrxicos, sagrados e comentarios,



Autorretrato de Eadwin, monxe de Canterbury, que foi prior do mosteiro de Durham (1149-1154). Retratouse na súa función de copista, escribindo mentres sostén a páxina cun coitelo que leva na man esquerda.

homilias e sermóns, regras monásticas e obras de autoridades.

Pero ¿que información temos sobre o labor previo ós copistas e miniaturistas nos mosteiros? Cos escasos datos existentes imos tratar de ofrecer unha pequena panorámica de cómo podería se-la fabricación de pergamino nos mosteiros.

Durante a Alta Idade Media as ordes relixiosas fundaron moitos mosteiros movidos polo desexo dunha vida dedicada ó servizo divino, polas con-

dicións socioculturais do momento e polas facilidades e apoios dados polos reis e grandes nobres da zona onde se asentaban. O impulso dado polos beneditinos foi crucial nesta expansión por todo Occidente a partir do século VII, e non menor foi o xurdimiento de novas ordes relixiosas a partir do século XI, cluniacenses e cistercienses entre outras.

Para a implantación dun mosteiro buscábase un lugar afastado e onde fose posible o traballo no campo con terras cultivables e auga próxima. O poder dos abades foi en xeral aumentando ó redor das terras e dos campesiños: esmolos, peregrinacións, doazóns, privilexios, décimos... Isto fixo que axiña, ó carón dos mosteiros, se asentasen campesiños, axudantes e servos que, dun modo ou outro, estaban máis ou menos vinculados ós monxes. Algúns dos animais domésticos que estes campesiños criaban tiñan como fin os mosteiros para pagarlle por conceptos diversos ó señor abade con xovencas, cabritos, años, porcós, coellos, gansos, ocas e galiñas que chegaban xeralmente vivos. É probable que algúns destes animais continuasen a ser criados polos propios monxes no recinto monacal, polo menos por un tempo.

O sacrificio de animais era considerado unha tarefa impropia para un monxe, polo que eran os servos do mosteiro ou irmáns leigos os que mataban, quitaban o peello e despezaban o animal, segundo as necesidades e normas culinarias dos monxes. En xeral as

comidas eran simples e escasas, incluíndo o xaxún, agás nos días de festas relevantes.

As tarefas seguintes, unha vez separada a pelica do corpo do animal (cortado, encalado, temporización, tensado, acoitelado, secado, puído e regularización), eran realizadas por monxes ou leigos con certa experiencia ou dirixidos por algún monxe experto, dada a transcendencia que tería na calidade do pergamiño que o tratamento e traballo coa pelica fose correcto, como se apuntará despois.

As distintas fases na fabricación do pergamiño eran realizadas na cociña, na adega ou nun patio, xa que requirían espacio e auga e, ademais, era unha tarefa sucia a de sacrificar e quita-la pelica, colocala no bastidor e raspala para quita-lo pelo. No patio poñíase a pelica na auga con cal e, polo fedor que produce, tamén no patio e baixo cuberta se facía o secado da pelica no bastidor e o seu puído, pois o sol directo reseca moito e o puído xeraba po. No propio *scriptorium* ou anexos procedíase a corta-la peza completa de pergamiño en follas.

O destino dos pergamiños elaborados no mosteiro era o *scriptorium* do propio centro monacal. Sábese que algúns mosteiros importantes e cun *scriptorium* de recoñecido prestixio copiaban códices para outros mosteiros de menor entidade, sen *scriptorium* ou dependentes dun mosteiro principal, así como para igrexas e parroquias. Non era infrecuente o traslado dun



Letra capital O dun manuscrito francés do século XIII. Representa un monxe comprobando a calidade do pergamiño ante a presenza do pergamiñeiro e entrambos un bastidor cun coitelo *lunellum*.

grupo de copistas-miniaturistas (dous ou tres) dun cenobio a outro, co que terían que trasladar tamén os materiais para realiza-lo seu traballo. Non sabemos se con estes copistas en tránsito levaban tamén as pezas de pergamiño ou se nos propios mosteiros de destino xa tiñan as follas de pergamiño dispostas. De calquera modo, parece lóxico pensar que o pergamiño viña cos monxes copistas ou ben que estes realizaban unha selección dos elaborados no mosteiro de destino, pois era moi importante a calidade do pergamiño para que a pluma se deslizase con xeito e a tinta non se correse. Por outra banda, as dimensións dos caderniños e das follas do futuro libro (regulariza-lo pergamiño) eran determinados polos copistas-miniaturistas e, baseándose no libro para copiar, a distribución de espazos en texto, número de columnas e liñas, e miniaturas, se as tiña.

b) NOS BURGOS

Como quedou apuntado con anterioridade, ó longo do século XII o monopolio exclusivo dos mosteiros e das igrexas catedralicias na produción de libros comeza progresivamente a súa fin e tamén, inevitablemente, a elaboración do pergamiño. O que se denomina a Baixa Idade Media supón unha serie de cambios importantes respecto ó período anterior, a Alta Idade Media: aumento das cidades en cantidade e número de habitantes, os cambios nas institucións monásticas con menor independencia do abade, cambios na liturxia e reformas nas regras monásticas propiciadas por novas ordes relixiosas, a importancia ascendente do comercio, do mercado e dos comerciantes, a creación dos gremios de artesáns e o aumento do interese polo saber e polo coñecemento.

O incremento do número de libros novos, o crecemento da actividade comercial, contable e administrativa, a creación, extensión e auxe das primeiras universidades que puxeron en marcha un tipo de educación máis ou menos independente da monacal, a multiplicación do número de persoas desexosas de posuí-los seus propios libros, como os estudantes que buscaban os seus libros de texto, nobres —sobre todo mulleres— que desexaban dispor de códices relixiosos e fermosamente iluminados fixo que as bibliotecas dos mosteiros rematasen por non se poder manter ó día. O aumento significativo da demanda propiciou a

aparición de laicos fabricantes de pergamiño e de libros.

A produción de libros na Baixa Idade Media tiña lugar nas comunidades relixiosas (mosteiros relevantes e algunhas igrexas catedralicias), nos estacionarios (librerías) creados polas universidades, e nos obradoiros laicos creados por artesáns que formaban gremios.

Co xurdimento das universidades a partir do século XIII, aparecen numerosas persoas que precisan os libros para os seus estudos e, posteriormente, para o exercicio da súa actividade profesional (Dereito, Medicina, Teoloxía, predicación, profesorado). En consecuencia, créanse as estacións ou librarías confiadas a un estacionario ou libreiro. Este debía ser autorizado polo rector, quen só concedía a licencia despois de ordenar que persoas doutas examinasen os libros para saber se eran bos, lexibles e correctos. Os rectores tamén fixaban o prezo que debía de cobra-lo estacionario por alugalos libros, ademais de responder dos que tiña confiados para a venda, respectando a comisión sinalada para esta. O alugamento ou a copia dunha obra facíase por pezas —*pecia*—, pregos ou cadernos de 8 ou 16 páxinas. O propio estudante ou profesor podía realizar persoalmente a copia dos seus libros e, se dispoñían de cartos, o estacionario encargábase de facela.

O estacionario contaba con todos os elementos para facer libros, desde a preparación dos peleslos ata a encader-

nación, pasando por copiar, corrixir e incluso iluminar. Contaba, polo tanto, cos servizos de *pergamenarius* e, ás veces, acudía a mercar ós gremios de fabricantes de pergamiño se non podía satisfacer por si mesmo os pedidos: merca de pergamiño e alugamento de *pecia* dun texto para ser copiado polo interesado (estudiantes ou profesores) ou compra do libro completo rematado.

As necesidades de pergamiño aumentaban, o que requiría que os estacionarios tivesen un bo abastecemento de pelicas, bastantes espazos para a súa elaboración, utensilios e ferramentas de abondo e suficiente persoal idóneo.

O pergamiño utilizado polos estudantes para a toma de apuntes ou a copia de libros era de calidade inferior dado o destino, o cal tamén lle suporía ó interesado un custo menos elevado.

Polo que se refire ós obradoiros laicos de artesáns, sábese que nalgúns cidades importantes existía o gremio de fabricantes de pergamiño (*pergamenarius*) adicados única e exclusivamente a elaborar pergamiño. Adquirían as pelicas nos matadoiros e de particulares, realizaban todo o proceso de elaboración incluíndo o corte das pezas en páxinas de diversos tamaños (follas bifolias, de catro páxinas) e tamén a marcación do pautado para a escritura. Vendíanse no obradoiro-tenda onde eles traballaban.

Os posibles clientes destes artesáns podían requirir desde pergamiño

non moi bo ata a máis alta calidade; isto esixía ter todo tipo de calidade e cantidade xa preparadas, mentres traballaban con outras pelicas en distintas fases do proceso de convertelas en pergamiño. O prezo dos pregos de pergamiño dependía da súa calidade pero, de modo xeral, podemos dicir que eran caros ou moi caros debido á cantidade de traballo e tempo que supoñía a súa elaboración. Chegáronnos datos e cifras que así nolo confirman reiteradamente. Unha boa proba do seu alto prezo é a reciclaxe. Son os chamados *codices rescripti* ou palimpsestos, pergamiños nos que se borraba a escritura primeira mergullándoos en leite e puíndo despois con pedra pómez. Sobre eles volvíase escribir coma se fosen follas novas.

No obradoiro do *pergamenarius* traballaban varios aprendices e polo menos un mestre. Os primeiros dedicábanse ás tarefas máis sinxelas e rutineiras (botar auga, remexe-la pelica, quitalo pelo, prepara-los materiais e ferramentas...) e ata remataban algúns pergamiños de calidade baixa ou media. Os mestres dirixían e supervisaban tódalas tarefas, dedicábanse a prepara-lo mellor pergamiño e cortalo, atendendo os pedidos e as vendas.

O destino dos pergameos elaborados nos obradoiros dos artesáns era variado. Podían ser adquiridos polos estacionarios para revendelos a estudantes, para copiar textos, ou facer códices, polos mosteiros para copiar novos textos litúrxicos ou espirituais, polo clero das igrexas catedralicias

para libros litúrxicos, rexistros e de administración. Podían ser usados nas administracións e poderes públicos: rexistros, contabilidades, e similares ou por membros da alta nobreza –ou intermediarios– para mandar facer libros de horas, salterios, bestiarios, santorais e libros de cabalería... capaces de gabarse ós seus posuidores, os nobres e posteriormente algúns ricos comerciantes. Tamén estaban interesados neles escolares particulares para utilizar nas escolas catedralicias, nas municipais ou na Universidade, ou outros particulares.

O PROCESO DE ELABORACIÓN DO PERGAMIÑO

Aclarado xa quén elaboraba o pergamiño, ónde o facía e qué destino tiña, queda por desenvolver-lo proceso de elaboración na Idade Media. A descrición do proceso de produción, as ferramentas, útiles e produtos usados para iso non cambiou moito ó longo de varios séculos, só houbo melloras nalgúns ferramentas, maior especificidade no uso dalgúns produtos e pouco máis. Pódese polo tanto dicir que o sistema, tempos e usos na elaboración do pergamiño que seguidamente se expoñen son os utilizados durante a maior parte de toda a Idade Media.

A PELICA DO ANIMAL SACRIFICADO

Para facer pergamiño o primeiro que se require é a materia prima procedente dun animal morto. Ó longo de tantos séculos os animais dos que se

obtiña o pelello foron moitos: vaca, ovella, cabra, cervo, burro, porco, coello, lebre... As pelicas máis usadas foron as de ovella, vaca e cabra debido ós seguintes condicionantes:

—Dispoñer de pelellos: o sacrificio destes animais para a alimentación implicaba dispor de pelicas, e tendo en conta que os medios para conserva-la carne eran poucos (a salgadura), non é arbitrario pensar que nos mosteiros o momento do sacrificio destes animais viña determinado, en parte, polo uso do pelello, isto é, a necesidade de dispor nun momento determinado de pelicas na primeira fase do proceso, mergulladas en auga con cal.

—Aproveitar animais domésticos. É gandería alcanzable, próxima, e carne consumible tanto nos mosteiros como nas cidades. Empréganse as pelicas para coiro ou pergamiño, a la para roupa, os cornos para música, recipientes (vasos, tinteiros...), os ósos para útiles diversos e o pelo para, brochas, pinceis, etc.

—Ter dous tamaños de pelicas. A gandería ovina e caprina proporcionan pelicas dun tamaño medio de 100 x 75 cm, mentres que o tamaño das pelicas de gando vacún é do dobre aproximadamente. Tamaños axeitados para obter varias follas de cada pelica e de medidas distintas segundo o deseño do libro de destino.

Unha parte importante da calidade do pergamiño depende de que se parta dunha boa pelica, o cal supón:

1) Que a pelica proceda dun animal novo (año, tenreira ou cabrito), canto mais novo mellor; o pergamiño será máis finiño no grosor e uniforme na cor das dúas caras. Hai que lembrar aquí a tan coñecida “vitela”, pergamiño de animais abortados, mortos ó nacer ou sacrificados moi pequeniños.

2) Que a pelica sexa separada do corpo do animal con xeito, sen deixar marcas nin cortes na pel. No caso do ovino e caprino faise pendurando o animal morto das patas traseiras e sacando a pelica tirando dela cara ó pescozo e as patas dianteiras. Para o bacón, ábrese polo ventre e quítase a pelica axudándose dun coitelo.

3) Que o animal teña unha pelica sa, sen infeccións nin parasitos, e sen golpes que deixen pegadas visibles no futuro pergamiño.

A pelica de año e cabrito, ó ser separada do corpo do animal pendurado dos cuartos traseiros, remata no pescozo e na primeira articulación das patas dianteiras, quedando o pelello en forma de tubo que se ha de abrir cortando. O corte ten que ser pola zona ventral comezando polo pescozo, seguindo polo centro do espacio comprendido entre os ocos das patas dianteiras e pasando polo burato urinario. Para rematar, os buratos das patas dianteiras ábrese cun corte en dirección á zona ventral (corte anterior). Ó realiza-los cortes do modo indicado apróvéitase ó máximo a pelica.

Unha vez aberta a pelica, o primeiro que se fai é eliminar cun coitelo

ou tesoiras os restos de sebo e carne máis grandes que puideron quedar nela, así como sacudi-la la (se é un año) ou pelo (se se trata dun cabrito) para quitar porcalladas. Despois lávase pola cara interna das suxadas e do sangue, abundante na zona do pescozo, que é o lugar do sacrificio.

Primeira fase: separa-la la ou os pelos da pelica

A caída dos pelos ou da la pódese efectuar de xeito natural, pero faise de modo artificial (provocado) para ter un maior control sobre o proceso e coidado das pelicas. Póñense de remollo en baldes de madeira ou de pedra, que conteñen auga e cal morto, cantidade medida cun medio cascallo de noz, catro por pelica de año ou cabrito. A pelica debe ser mergullada na auga con cal disolto e revolto cun pao forte de madeira (pértega) periodicamente para que o efecto do cal e a auga sexa uniforme e por toda ela. O tempo de permanencia en remollo depende da época do ano —menor no verán e maior no inverno— e de que se revolva con frecuencia a pelica na disolución de cal, entre tres e sete días. A pelica debe estar totalmente mergullada e para iso úsanse pesados pelouros (de 2 a 4 kg), sen arestas para non danala, para que se manteña no fondo do balde. O fedor que despide a pelica é moi forte, o que require que este proceso se faga ó aire libre ou en lugares moi amplos e ventilados.

Transcorrido o tempo necesario na disolución, a pelica sácase chorrean-

do auga eponse sobre unha mesa inclinada co pelo ou a la cara a arriba. Procédese a quita-lo pelo ou a la coas mans. Estes despréndense da pelica moi facilmente se o tempo de remollo e as revoltas nel foron as apropiadas. Vai aparecendo así a pelica espida, de cor rosado clariño onde o pelo ou la eran brancos, e de cor crema descolorido onde eran castaños. A la e os pelos retirados poden ser utilizados para outros fins despois de quita-lo cal e deixando secar.

Unha vez quitado por completo o pelo, lávase a pelica na auga para quita-los restos que puidesen quedar eponse de remollo, agora en auga limpa para quitarlle por completo o cal. Logo, debe estar totalmente mergullada, utilizando outros pelouros máis pequenos e de menor peso durante dous días, cambiando a auga varias veces para que o cal se desprenda na súa totalidade.

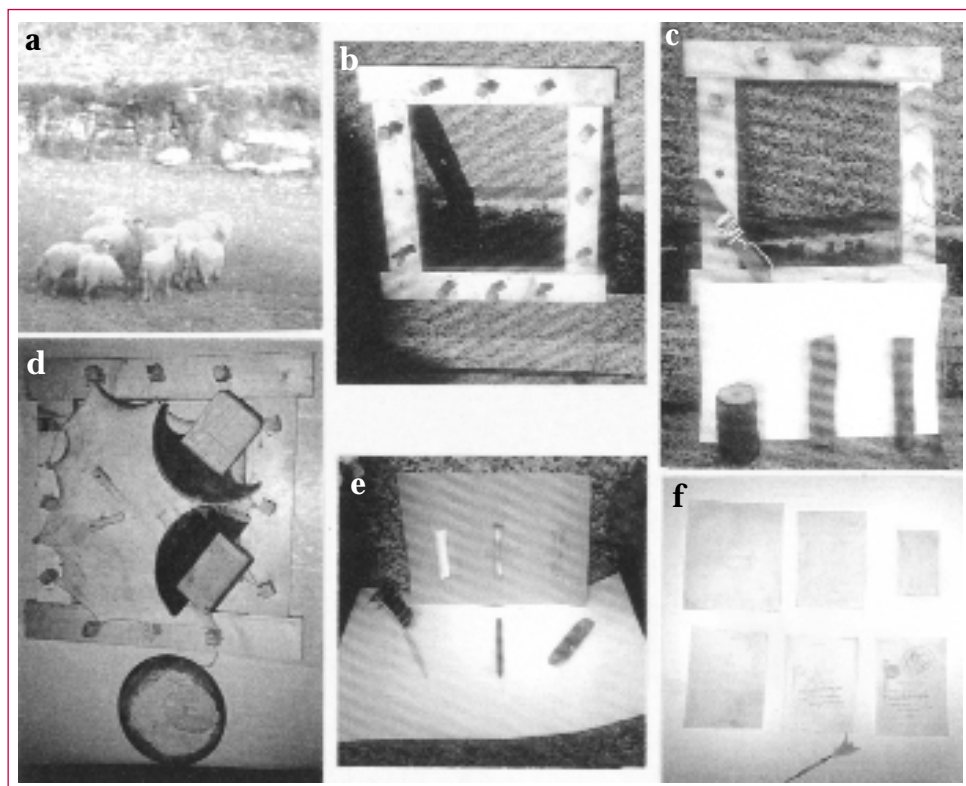
Segunda fase: a pelica no bastidor e o raspado

É nesta fase onde se transforma realmente a pelica en pergamiño, para iso requírese un bastidor axeitado. Imos describir con certo detalle un dos que se utilizaba na Idade Media para pelica de año ou cabrito. As súas características teñen relación directa coa calidade final do pergamiño.

A madeira dos traveseiros é deseñable que sexa de carballo porque non se move ó mollarse e secarse reiteradamente, e que a pelica se axuste ben ás dimensións do bastidor para lograr

máis tensión. Terá forma rectangular, que é a forma da pelica aberta, apaisada, cos traveseiros verticais sobresaíndo por riba e por baixo uns 15 cm, para que o bastidor poida apoiarse inclinado e así traballar na pelica no caso da parte superior e para eleva-lo bastidor e traballar máis cómodo no caso da parte inferior. O rectángulo interior formado polos catro traveseiros tiña un tamaño aproximado de 105 x 80 cm para pelicas de años e cabritos, polo que os traveseiros medirían 120 cm de longo, 7-8 cm de ancho e 3 cm de grosor. Estarían unidos entre si polo sistema denominado de espiga.

Sobre os traveseiros practícanse buratos cada 15 cm aproximadamente de 1,5 ou 2 cm de diámetro, onde irán unhas caravillas ou torniquetes cilíndricos xiratorios. Estas caravillas teñen entre 6 e 9 cm de longo, cun dos extremos (testa) cadrado para poder manipulalo mellor, xa sexa coa man ou cunha ferramenta preparada para o efecto ("chave fixa" diríamos hoxe) ou ben practícase nesta zona un burato onde se introduce unha variña de metal para xirallo. O outro extremo da caravilla é cónico, coa parte máis grosa próxima á testa cadrada para poder fixar perfectamente a caravilla ós traveseiros que forman o bastidor. Nesta parte cónica, e moi pegadiño á zona cadrada, pode levar outro burato para suxeitar un dos extremos da corda que o unen á pelica. A madeira usada para facer estas caravillas ten que ser moi resistente polo seu uso constante (apertar, afrouxar, mollarse e secarse) e sobre



a. Ovellas, materia prima do pergamiño. b. Bastidor e torniquetes. c. Bastidor, torniquetes e cordas. Madeiras para facer torniquetes ou caravillas: carballo, buxo e aciñeira. d. Bastidor con pelica de coello, caravillas de buxo, coitelos *lunellum*, lixa e pedra pómez. e. Distintos marcadores de liñas: ósos de polo e pavo, lámina de chumbo, grafito puro e pluma de ave. f. Follas de pergamiño de tamaño e calidades diversas. Letras capitais, miniatura e textos.

todo pola tensión que teñen que sopor-ta-las cordas atadas á pelica, como veremos. O carballo, a aciñeira e sobre todo o buxo son os mellores e máis duradeiros.

Puidese parecer que todos estes detalles e especificacións son un pouco puntillosos ou incluso esaxerados. Quen fixese algunha vez pergamiño

pode saber da importancia dos detalles indicados e doutros moitos. Un bastidor ou unhas caravillas cuns materiais de madeiras inadecuadas ou non feitos axustadamente causarán moitos problemas, perda de tempo e, sobre todo, un pergamiño de menor calidade cun grosor desigual e con ondulación nas follas.

Para fixa-la pelica ás caravillas e polo tanto ó bastidor utilízanse cordas de cânabo ou de rafia, ambas de procedencia vexetal. Para ata-la pelica e traballar sobre ela procédese da seguinte maneira:

Córtase un anaco de cânabo ou rafia de entre 30-40 cm e introdúcese polo burato da cabeza da caravilla —parte cadrada. Esta opción impide utilizar ese burato para aperta-lo torniquete, de xeito que se aperta a caravilla coa man ou cunha chave preparada para isto e que axusta na parte cadrada. A outra opción é introduci-la corda polo burato da parte cónica, co que queda libre o burato da cabeza (parte cadrada) e úsase para aperta-la caravilla cunha variña metálica. Faise un ou varios nós no extremo da corda pasado polo burato da caravilla, que permitirán suxeita-la corda á caravilla nun dos extremos.

Unha vez realizada a tarefa anterior en tódalas caravillas (entre 20 e 25), sácase a pelica da auga onde estaba metida para lle quita-lo cal e pónse sobre o traveseiro inferior do bastidor de modo apaisado e coa parte interna cara ó *pergamenarius*.

Requírese dispor de pelouros de río ou de mar dun tamaño similar ó dunha lentella pequena pero esférica (se teñen arestas a tensión xerada na pelica pode facer que esta rache). Ó longo do perímetro da pelica vanse envolvendo os pelouros de fóra cara a dentro e átanse co extremo da corda procedente das caravilla. Comézase

polos extremos superiores da pelica en disposición apaisada. Suxéitase na zona dos ángulos superiores do bastidor que son os dous primeiros que suxeitamos, debido ó peso que ten a pelica (chea de auga) e para ter unha primeira aproximación de cómo quedará estendida definitivamente no bastidor.

Tendo xa suxeita a pelica ó bastidor por medio das cordas que unen os pequenos “furúnculos” (pelouros envoltos na pelica) a tódalas caravillas do bastidor (entre 20 e 25) comeza o proceso de estirar e tensa-la pelica con xeito, de maneira que quede centrada no oco do bastidor, cunha tensión que debe ser uniforme e lograda con coidado cando se apertan as caravillas.

Prepárase o *lunellum* (coitelo curvo, con forma de media lúa) afiando o gume, de 20 cm aproximadamente. Despois vértese auga quente sobre a pelica pola cara interna e comeza o traballo co *lunellum* sobre a pelica nesta cara para raspar e quita-los restos de sebo e carne, empezando pola parte superior e levando as capas e restos que se desprenden cara a abaixo mentres segue a se verter auga quente.

Ténsanse de novo as caravillas e dáselle a volta ó bastidor para raspa-la parte externa da pelica co *lunellum* mentres se verte auga quente.

Vólvense tensa-las caravillas e déixase seca-la pelica no bastidor entre 3 e 7 días, dependendo da época do ano e do tempo, nunca exposta directamente ó sol xa que o secado demasiado rápido pode provocar roturas nas cordas.



Debuxo alemán do século XII que representa un monxe raspando a pelica sobre o bastidor cun *lunellum*.

Revisaranse periodicamente a tensión das caravillas e o estado das cordas.

A realización de todas estas tarefas require tranquilidade, paciencia e tempo. Poñe-la pelica no bastidor por medio das cordas atadas ás caravillas co extremo da pelica servíndose dos pelouros e estírala ben, supón un grande esforzo e bastante tempo. Non é infrecuente que a pelica se solte do nó ó estar moi mollada ou que o pelouro esvare ó face-los nós. O raspado da pelica co *lunellum* debe facerse con moito coidado e esmero, especialmente pola parte interior da pelica: evitar cortes, que o raspado sexa uniforme sen deixar marcas e coida-las zonas máis periféricas entre corda e corda onde é doado estraga-la pelica. Coidar e vixiala tensión nas cordas durante o traballo co coitelo curvo e durante os días de secado. Non resulta nada sinxelo expli-

car con palabras todo o tipo de traballos e esforzos que require sacar adiante un pergamiño de calidade, só quen o fixo pode entender con precisión o que aquí se está a escribir.

Terceira fase: puír, cortar e marca-lo pergamiño

Unha vez seca a pelica no bastidor xa se pode falar de pergamiño, pero restan aínda unha serie de tarefas que realizar sobre el que son moi importantes para a calidade e a garantía de que a escritura sobre el sexa idónea.

Hai que proceder a raspar —con xeito— o pergamiño pola cara interna co *lunellum*, que está tan tensa que semella un tambor novo. Co raspado despréndense delicadas peladuras que se recollen para ferverlas e facer cola de pegar. Despois sométese o pergamiño —por ambas caras— a un puído con pedra pómez, preparada de modo que teña unha superficie plana, refregando en círculos todo o pergamiño e limpando a pedra de sebo periodicamente nunha lixa. Logo, límpase o po desprendido da pedra cunha pequena brocha ou pincel con mango de castiñeiro e pelos de cabra ou orella de boi, e procédese a fregar por medio dun anaco de ante o pergamiño con greda, xeso ou po de óso. E remátase limpando toda a superficie cun pincel ou brocha.

As últimas tarefas descritas pretenden facer máis finiño o pergamiño, que a superficie sexa completamente lisa e desengraxala ó máximo. Todo isto permitirá unha escritura sen atran-

cos e a tinta non esborranchará por estar completamente libre de sebo.

A pelica converteuse en pergamiño. Córtanse as cordas de cânabo ou rafia que o unían ás caravillas co bastidor e procédese a regularizalo: converte-lo pergamiño acabado de separar do bastidor e con forma irregular en follas regulares que van formar parte dun códice. Esta tarefa realízase con regra de madeira, grafito, carbón de debuxo, ou tinta e tesoiras ou coitelo. De cada pergamiño completo procedente dun año obtéñense dúas bifollas ou unha bifolla e unha folla tamaño actual A3 e A4. As follas de pergamiño tenden a enrolarse sobre si mesmas, quedando visible a cara interna e escondida a cara onde estivo o pelo. Isto prodúcese por se-la parte externa menos elástica cá interna e, unha vez liberado o pergamiño da tensión do bastidor, tende a enrolarse.

O formato das follas, e por ende dos códices, como o da meirande parte dos libros ata hoxe, é rectangular, máis altas ca anchas, consecuencia primeira da forma da pel dun animal máis longa ca ancha.

O pergamiño, e polo tanto as follas, ten dúas caras ben distintas. O lado que unha vez estivera cuberto de la ou pelo é granuloso, máis escuro, cremoso ou amarelento, e tende a curvarse sobre si mesmo. E o lado que estivo en contacto co corpo do animal, o interno, é mais branco, cun tacto parecido, en parte, ó ante e tende a curvarse cara a fóra de modo natural.

As dimensións do pergamiño dependían da forma do animal fornecedor da pelica. Extraíanse o máximo número de follas de cada pergamiño enteiro, pero non de follas soltas senón de follas dobres, pares de follas ou bifollas. Xuntábanse varios pares de follas, un dentro doutro e dobrábanse verticalmente polo medio, cada grupo de bifollas —normalmente 4, 8 follas, 16 páxinas— formaba un caderniño. Un grupo de caderniños cosidos e encadernados formaría o futuro códice. Os modernos libros séguense a facer de igual modo hoxe.

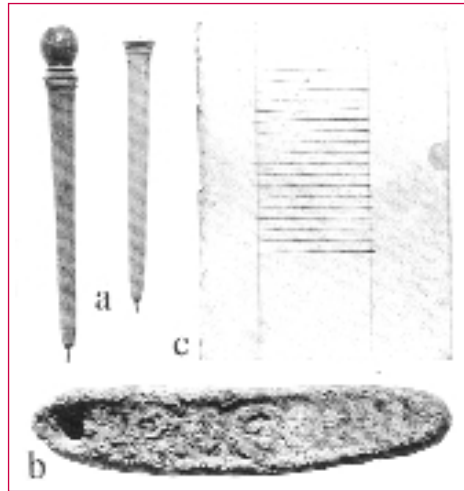
Inevitablemente, ó corta-lo pergamiño sempre se deixaban restos —nas zonas periféricas— sen aproveitar para facer follas dobres (bifolla) ou follas soltas, estes restos eran utilizados polos copistas e iluminadores para facer probas coas plumas e pinceis, coas tintas e as cores.

O *pergamenarius* tiña na súa tenda para a venda varios tipos de pergamiño segundo o rematado final: pezas enteiras de pergamiño retiradas do bastidor sen puír nin desengraxar; pezas enteiras de pergamiño puídas e desengraxadas pero sen cortar (regularizar); follas soltas de pergamiño regularizado disposto para escribir nel; follas bifollas de pergamiño de diversos tamaños (entre 400 e 190 mm de altura e de anchura entre 670 e 260 mm); caderniños de 4 bifollas (16 páxinas) ou mais; follas, bifollas e caderniños onde aparecía o marcado ou pautaado das páxinas.

Preparados os caderniños, algúns eran pautados antes de chegar ó copista: tratábase de caixea-la folla segundo un modelo, dunha soa columna, dúas ou tres, deixando as marxes, superior, inferior, esquerda e dereita e os intercolumnios.

Cunha regra de madeira e un rudimentario compás realizábanse as tarefas de medición das caixas para a escritura e o raiado nas follas, marcando con tinta aplicada con pluma de ave, grafito puro ou carbón de debuxo, este último proveniente de pólas de sabuieiro convenientemente carbonizadas. Para marca-lo espacio interlineal usábase tamén un pequeno punzón metálico de empuñadura de óso ou madeira, que se cravaba unha e outra vez nas follas dobres de pergamiño, varias á vez perfectamente aliñadas para aforrar tempo, á distancia desexada: cada 2, 3, 4, 5, 6... mm, dependendo do tipo de letra, ancho da punta da pluma e tamaño que o copista lle quixese dar á caligrafía.

O raiado das follas de pergamiño para preparalas co fin de escribir sobre elas con cana ou fundamentalmente pluma de ave (plumas remeiras de pavo, ganso, oca, cisne, voitre, aguiá...) podía facerse de modos diversos, marcando con punta de óso ou de metal que deixa pegada pero non se ve; con tinta, aplicada cunha pluma de ave de xeito indeleble; con grafito puro e despois borrado con miolo de pan; cunha lámina pequena de chumbo e borrado tamén con miolo de pan; con tinta aplicada cunha especie de pequeno rolo de



a. Punzóns medievais feitos de óso e punta de metal, probablemente dos empregados ata o século XII para raiar-los manuscritos. b. Barra de chumbo para raiar-los manuscritos góticos. Este exemplar inglés, que leva o nome do seu posuidor, Rogervs, pode ser do século XIII. c. Páxina dun libro de horas francés do século XV, raiada con tinta e preparada para a escritura.

xeito permanente; ou con tinta, aplicada con pequenos fios metálicos perfectamente aliñados nun patrón de madeira.

Ó estar formado o códice de caderniños e estes, á súa vez, de bifollas, permitía traballar a copistas e miniaturistas sobre bifollas distintas. Primeiro o copista transcribía o texto e logo o miniaturista enchía os ocios deixados para letras capitais e miniaturas, dado que copiar e ilustrar libros era un labor previo á súa encadernación. Podíase axiña gañar moito tempo na elaboración final dun códice, sempre e

cando fosen persoas distintas o copista e o miniaturista.

Para rematar, hai que facer referencia á xa citada vitela ou pergamiño uterino, sobre o que tanto se escribiu, asegurando que o pergamiño máis fino era o procedente da pelica dos tenreiros, años e cabritos abortados e que tería unha calidade excelente (sedoso e sumamente finiño), utilizado de modo extraordinario para algúns libros moi especiais. É certo que os mellores pergamiños proveñen —como quedou dito— de animais novos e canto máis novos mellor, pero resulta pouco crible que centos ou miles de vacas, ovellas, cabuxas... abortasen ou que fosen despoxadas dos fetos en número suficiente como para atender as necesidades do comercio de libros. Posible é que algúns códices ou parte deles estean feitos con pergamiños uterinos, pero a meirande parte dos códices medievais dos que se di que están feitos con vitela refírense máis ben ás características da pelica e non á súa procedencia: pelicas de animais novos que eran tratadas con moito esmero e tempo unha e outra vez resultando un pergamiño de altísima calidade.

CONCLUSIÓNS

1. O pergamiño foi o soporte da escritura durante moitas centurias e está asociado á escritura e ós códices da Idade Media. Este material ten unhas características moi singulares que fan dos libros medievais algo único para o

tacto e a vista, contribuíndo decisivamente a facer destes libros un artigo de luxo de valor, hoxe, incalculable.

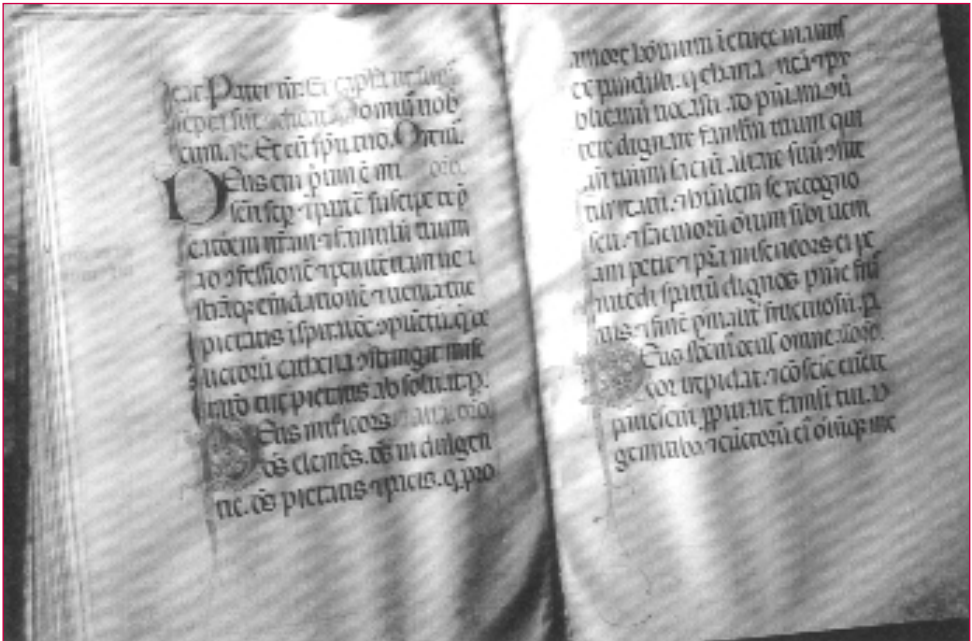
2. Durante a Idade Media, a cantidade de libros era moi pouca nas bibliotecas e tamén moi poucos os posibles lectores, nos últimos séculos dese período aumentou tanto a cantidade de libros como a de lectores. Algúns destes códices chegaron ata nós polo coitado que se lles deu pero tamén porque o material usado —o pergamiño— é extraordinariamente perdurable.

3. A fabricación do pergamiño foi realizada durante séculos —case en exclusiva— por monxes nos mosteiros, ata a aparición dalgúns artesáns nos burgos adicados a facer pergamiño para a súa venda.

4. O proceso de converter a pelica dalgúns animais en pergamiño de boa calidade para escribir, ilustrar e formar parte dun libro, require uns materiais e ferramentas específicas, experiencia na súa axeitada utilización, tranquilidade, tempo, paciencia e amor polo traballo ben feito.

5. A desaparición do pergamiño como soporte da escritura e dos libros foi inevitable co aumento de novos libros e a invención da imprenta: tratábase dunha tarefa lenta, difícil, moi meritosa e cara.

Este artigo pretende ser, por unha parte, un recoñecemento ó labor de tantos monxes e artesáns medievais que dedicaron tanto tempo e esforzo —que ás veces perdurou ata nós—



Códice “Pontifical da catedral de Tui”, feito con excelente pergamiño en Italia a comezos do século XIV.

para facer posibles os códices. E tamén aspira a que nós —desde o século XXI— sexamos conscientes e saibamos apreciar en todo o seu valor os códices e manuscritos da Idade Media que teñen como soporte o pergamiño.

BIBLIOGRAFÍA

- Alturo, Jesús, *El libro manuscrito a Catalunya. Orígenes i esplendor*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001.
- Álvarez Lozano, Nela, *De sumeria ó códice minia-do*, A Coruña, Xunta de Galicia, 1991.
- Binski, Paul, *Artisanos medievales. Pintores*, Madrid, Akal, 2000.
- Cennini, Cennino, *El libro del arte*, Madrid, Akal, 1988.
- De la Iglesia Duarte, José I. (coord.), *X Semana de estudios medievales: La enseñanza en la Edad Media*, Logroño, Instituto de Estudios Riojano, 2000.
- Escolar, H. (dir.), *Historia ilustrada del libro español. Los manuscritos*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2ªed. 1996.
- Hamel, Christopher, *Copistas e iluminadores*, Madrid, Akal, 1999.
- Hardy Wilson, D., *Enciclopedia de técnicas de caligrafía*, Madrid, Akal, 1996.

Harris, David, *The art of calligraphy*, London, D. K., 1995.

Kramer, Charlotte, *Mil años de arte miniado*, Madrid, Ars millenii, 2000.

Pächt, Otto, *La miniatura medieval*, Madrid, Alianza, 1993.

Regueres, F., e H. García-Araez, *Scriptorium: Tábara visigoda y mozárabe*, Salamanca, Ledo del Pozo, 2001.

Weinstein, Krystyna, *El arte de los manuscritos medievales*, Barcelona, Edunsa, 1998.



José Antonio PURAS HERNÁNDEZ: "O pergamiño na Idade Media", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 215-232.

Resumo: Nos séculos XI, XII, XIII e XIV no Occidente europeo o pergamiño foi o soporte principal, senón único, da escritura. Este artigo pretende lembra-las tarefas dos fabricantes de pergamiño (*pergamenarius*) na Idade Media: quen eran, onde traballaban, para quen o facían e, sobre todo, éntrase en detalle de cómo se facía o pergamiño.

Palabras chave: Pergamiño. Idade Media. *Pergamenarius*. Pelica. Mosteiros. Estacionarios. *Scriptorium*.

Resumer: En los siglos XI, XII, XIII y XIV en el Occidente europeo el pergamino fue el soporte principal, sino el único, de la escritura. Este artículo pretende recordar las tareas de los fabricantes de pergamino (*pergamenarius*) en la Edad Media: quiénes eran, dónde trabajaban, para quién lo hacían y, sobre todo, se entra en detalle de cómo se hacía el pergamino.

Palabras clave: Pergamino. Edad Media. *Pergamenarius*. Piel. Monasterios. Estacionarios. *Scriptorium*.

Summary: In the 11th, 12th, 13th and 14th centuries in Western Europe parchment was the material most used for writing, and almost the only one. This essay intends to go through the work of parchment makers (*pergamenarius*) in the Middle Ages: who they were, where and for whom they worked and, specially, how parchment was made.

Key-words: Parchment. Middle Ages. *Pergamenarius*. Skin. Monasteries. Stationers. *Scriptorium*.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 20-02-2002.





O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil

Carlos Casares in memoriam
(1941 - 2002)

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Carlos Casares *in memoriam*

(1941-2002)

*Blanca-Ana Roig Rechou**
 Universidade de Santiago
 de Compostela



Carlos Casares Mouríño naceu en Ourense o 24 de agosto de 1941. Fixo os primeiros estudos en Xinzo de Limia, onde viviu a súa familia desde 1944. En 1952 regresou a Ourense para continuar estudos no Instituto. Obtivo o Primeiro Premio no Concurso Provincial de Cuentos de Navidad (1959). O xurado estaba presidido por Vicente Risco, co que iniciou unha fonda amizade intelectual. En 1961 trasladouse a Santiago para estudar Filosofía e Letras na especialidade de Filoloxía Románica. Nos anos en Compostela, entrou en contacto cos grupos galeguistas, coñeceu a Ramón Piñeiro, co que entablou unha amizade decisiva na súa biografía, e participou activamente nas reivindicacións universitarias da época. Por estes mesmos anos, principia-

ron as súas colaboracións en diferentes foros literarios. Finalizados os estudos, comezou a exercer-la docencia en diversos centros educativos de Galicia e de fóra dela, nun primeiro momento privados, ata que gañou a oposición de profesor de Secundaria de Lingua e Literatura Españolas. Carreira docente marcada por expulsións e expedientes debido á súa participación activa en movementos contra o réxime. Ingresou na Real Academia Galega (1977) en substitución de Xesús Ferro Couselo. Formou parte como independente das listas electorais do PSOE. Elixido deputado por Ourense (1982), tivo unha activa participación política durante toda a lexislatura e foi redactor da Lei de Normalización Lingüística (1983). Posteriormente, unha vez finaliza-

* Catedrática de Escola Universitaria de Literatura Galega.

da a súa actuación pública en 1986, asumiu a dirección da Editorial Galaxia. Foi nomeado, en 1988, director da revista *Grial* e en 1995 presidente do Pen Clube de Galicia, institución que el mesmo axudara a fundar. Ademais, foi membro de numerosas institucións culturais: Padroado da Fundación Penzol, Fundación Otero Pedrayo, Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, etc. En 1996, substituíu a Xosé Filgueira Valverde como presidente do Consello da Cultura Galega. O día 9 de marzo do ano 2002 morreu en Vigo, vítima dun infarto de miocardio, poucas horas despois de asistir á homenaxe que a Fundación Premios da Crítica lle rendeu en Vigo a Francisco Fernández del Riego, anterior director de *Grial*.

Literariamente deuse a coñecer no xénero narrativo con *Vento ferido* (1967). Desde ese momento ata hoxe publicou neste xénero seis títulos, participou en varias obras colectivas e deixou unha novela en prensa, *O sol do verán*.

No campo da investigación e da crítica, Casares publicou ensaios e diversos estudos sobre autores galegos.

Noutra orde de cousas, Carlos Casares foi autor dun número importante de libros de diferente fasquía e colaborou con frecuencia nos medios de comunicación.

Pola súa obra e actividades foi galardoado con premios e distincións:

Premio Xunta de Galicia á Creación Literaria (1989), Premio Otero Pedrayo das Deputacións Galegas, Premio Xornalístico Julio Camba (1995), Premio Celanova, Casa dos Poetas (1995), Premios da crítica española (1976) e da galega (1980), e un longo etcétera.

No eido da literatura infantil participou en actividades diversas dirixidas ó fomento da lectura e foi o primeiro que achegou a tradución dun clásico da literatura universal, *O principíño* (Galaxia, 1972), do escritor francés Antoine de Saint-Exupéry. Traduciu ademais volumes das coleccións *Eu son...*, de M. A. Pacheco e J. L. García Sánchez e *A grande travesía*, obras didáctico-informativas. En 1983 traduciu para as coleccións O dragón Vermello e Os libros da gata, da editorial Argos Vergara, *Güenkel*, de Ricardo Alcántara; *Globo de lúa chea*, de Mercé Canela i Garayoa; *A cidade das estrelas*, de Mercé Company; *O can e a anduriña*, de Ricard Creus; *Trasnocubernafres*, de Ester Jaume; *¡Que día máis negro!*, de Helena Rosa Trias. En 1989, *Os escarabellos voan á tardiña*, da sueca María Gripe, para Ed. SM. Por outra banda, Casares colaborou en volumes colectivos como *Os contos da campaña* (1992), ademais de deixarnos mostras como as que imos recoller nesta revista, que acolleu no seu número 13 un comentario de *Deus sentado nun sillón azul* e no 21 unha conversa con Ana María Platas Tasende.

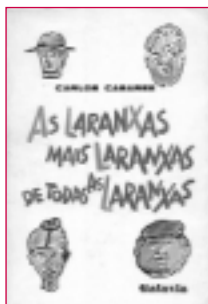




Carlos Casares iniciouse con *A galiña azul* na Literatura infantil e xuvenil galega, conto gañador da primeira convocatoria do Iº Concurso Nacional de contos “O Facho”, que se resolveu o día 17 de maio de 1968. *A galiña azul* publicouse no Nadal de 1968 dentro da serie que Galaxia iniciara con *O lobo e o raposo*, formando parte dun volume con outros títulos de Casares. O conto premiado daba título ó conxunto, que, estruturalmente, comezaba cunha carta a Ana, unha nena que xa había tempo que marchara a Santander. Nela o autor recorda cómo era a nena fisicamente, cómo era querida por todos e a razón pola que tivera que marchar. Para que non se esqueza de que é galega, o narrador decide mandarlle uns contos escritos na lingua de nacemento da nena, nos que lle relata novas da vila e dos seus personaxes máis relevantes. Seguen á carta seis contos: *O peixe da fonte do xardín*, *A bomba da felicidade*, *A galiña azul*, *A formiga esquiadora* e *O final da historia da galiña azul*. Todos eles presentan unidade, non só debido ó narrador, que conta as historias

- Título:** *A galiña azul*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Trichi, Ilda, Mima e Alberto García Alonso (nova ed. Xan López Dominguez)
Colección: Nova ed. Árbore, núm. 34 (a partir de 7 anos e para adultos)
Editorial: Galaxia, Vigo, 1968 (nova ed. 1991)
Núm. pp.: 65 (nova ed. 48)

como un espectador presente no seu desenvolvemento, senón porque todas elas acontecen no mesmo espacio físico, na mesma comunidade social, e hai personaxes que aparecen nas diferentes historias. *A galiña azul* é un alegato contra a uniformidade e unha defensa do dereito á diferenza e á liberdade, dereitos polos que loitou o autor en vida desde diferentes ámbitos. Os outros son breves relatos que transmiten tenrura (*O peixe da fonte do xardín*) ou fantasía desbordante (*A bomba da felicidade*). Con esta obra, hoxe convertida en clásica, comezou a modernización da literatura infantil galega, pois Casares incorporou innovacións técnicas, abundantes e variados recursos formais, unha linguaxe acorde coa idade do lector esperado, novos modelos sociais, cambio de valores, e afondou na crítica social. Inaugurou a narrativa fantástica e, sobre todo, a fantástico-realista, seguindo o exemplo de L. Carroll, que estaba a dar gran rendemento literario noutras literaturas infantís ó se achegar máis á psicoloxía das idades dos receptores.



Carlos Casares foi tamén quen colleu a testemuña dos homes da Época Nós en canto ó teatro infantil. Respondeu á animación que deste xénero pretendía impulsar a Asociación Cultural “O Facho” coa convocatoria, a partir do ano 1973, dun concurso bianual de teatro para premiar obras dirixidas a espectadores e lectores infantís e juvenís. Na primeira edición deste premio Carlos Casares, como fixera no Concurso de contos, mereceu o galardón con *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (1973), obra que foi estreada polo Grupo Teatral “O Facho” o 27 de maio de 1973 en Ribadavia, na clausura da primeira mostra de teatro galego, promovida pola Agrupación Abrente. Este grupo teatral tamén representou a obra na Coruña os días 2 e 9 de xuño do mesmo ano, e a Asociación Teatral “Os cigarros” fíxoo na localidade ourensá de A Rúa, o día 6 de agosto.

As laranxas máis laranxas de todas as laranxas foi unha obra moi ben acollida pola crítica e polo público do momento. O libro, que publicou a Editorial Galaxia, viña ilustrado cos bosquexos

Título: *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Luis Seoane
Colección: Nova ed. Árbore (para ler e escoitar)
Editorial: Galaxia, Vigo, 1973 (nova ed. 1993)
Núm. pp.: 67 (nova ed.)

dos figuríns e do decorado xeral que fixera para a obra Luís Seoane. Como dixo o propio autor, trátase dunha obra de teatro para nenos representada por xente maior. Nun só acto desenvólvese unha historia fantástica baseada nunha preciosa anécdota que ocorrera na horta da casa de Elías e Anxa, onde había unha árbore á que de súpeto lle saíron cinco laranxas xigantes e moi estrañas. Unha delas estourou e a partir deste feito comezaron a ocorrer cousas fantásticas nas que interveñen o veciño da escopeta, o gordo ou Toneladitas, a veciña Sabida, a Desdentada e o Torto, ó lado do ovo encarnado, da galiña Petra, do can Paulino e do zapato. Inaugura Casares con esta obra o teatro fantástico e humorístico para a Literatura infantil galega, e os seus protagonistas xa se converteron en personaxes de referencia para tódolos que se achegaron e se achegan a este xénero.

A obra foi usada didacticamente en centros escolares, culturais, asociativos, etc. e serviu para inicia-los nenos e nenas na representación teatral, ademais de se converter nunha referencia indiscutible.



Título: *O can Rin e o lobo Crispín*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Pedro de Llano
Colección: A Chalupa, núm. 5
 (a partir de 9 anos)
Editorial: Galaxia/La Galera/Elkar,
 Vigo, 1983
Núm. pp.: 32

Aínda que foi máis coñecido pola súa dedicación á literatura para adultos, Carlos Casares Mouriño non deixou de lle ofrecer ó lectorado máis novo outras obras, moi no seu gusto de narrar, ás veces sen outro fin que contar unha anécdota graciosa.

Seguindo ese gusto e habelencia, publicou en 1983 *O can Rin e o lobo Crispín*, con ilustracións de Pedro de Llano, inaugurando unha colección coa que Galaxia, en consorcio coas editoras Elkar e La Galera, do País Vasco e Cataluña, quería achegarse a un lectorado que comezaba a medrar en número, debido a que a lingua galega entrara nos centros escolares e o seu ensino permitía formar lectores con posibilidades de ler comprensivamente obras escritas nesta lingua.

No conto, un narrador omnisciente fai unha biografía do can Rin, grande, forte e valente, aínda que un pouco vello e refire as súas peripecias e aventuras. Un can que sabe sumar, recitar poemas en portugués, saudar en cinco idiomas, contar anécdotas divertidas e outras moitas cousas. Un día Rin atopa

o lobo Crispín, consegue que este deixe de facer mal e se achegue á aldea que ten atemorizada para bicar unha ovella diante de tódolos parroquiáns. É un conto cuns personaxes que nos lembran moito as historias de Ánxel Fole ou de Álvaro Cunqueiro, mestres na arte de narrar ó modo dos contadores tradicionais, e nel a mestura fantástico-realista é moi moderada, como adoita facer Carlos Casares en obras deste tipo.

Trátase dun conto no que o humor está sempre presente, ademais dunha fina ironía, especialmente ó trata-lo mundo do clero, moi do gusto de Casares (non só cando se dirixe ó público lector máis novo, pénsese por exemplo en *Ilustrísima*), e tamén ó trata-la clase médica e o seu facer nas aldeas de Galicia.

Finalmente, hai que destaca-la importancia que toma nesta narración a conxunción de descrición, diálogo e ilustración. Un todo que deu un resultado atractivo para o lector, unha narración harmoniosa que fai rir e reflexionar.



Título:	<i>Este é Toribio</i>
Autor:	Carlos Casares
Ilustracións:	Penélope Ares
Colección:	Árbore (primeiros lectores)
Editorial:	Galaxia, Vigo, 1991
Núm. pp.:	28

Na década dos noventa creou Carlos Casares un magnífico personaxe chamado Toribio, amigo dos máis pequenos e protagonista dunha serie de relatos ilustrados a toda cor por Penélope Ares. Publicou os seguintes títulos *Este é Toribio*, *Toribio contra o profesor Smith* (1991, 24 pp.), *Toribio e o contador de contos* (1991, 36 pp.), *Toribio ten unha idea* (1992, 32 pp.) e *Toribio revoluciona o tráfico* (1994, 27 pp). No primeiro preséntase o protagonista (un neno de oito anos), a súa familia (Paulino, seu pai, traballador dunha axencia de publicidade, e Casilda, súa nai, profesora de música) e a súa amiga Sara (inventora do “Contador de contos” con efecto “Retardado”), para logo seguir relatando cómo é o mundo de Toribio (o seu cuarto cheo de obxectos: a ra dos recados, a pantalla universal chismorrosa, o telebrazo global laserizado, etc.) e os seus fantásticos inventos (un lapis vermello ou lapis das cousas imposibles) que lle permite relacionarse con todo o mundo, ademais das capacidades e poderes que lle

proporciona. Todo moi descritivo. Cada comentario textual vén acompañado dunha imaxe. Nos seguintes títulos, nárranse as distintas aventuras nas que se mete o protagonista e tódolos que o axudan, pertencentes a diversas culturas e habitantes das cidades máis populosas do mundo, debido ós seus inventos e ideas. Lingüisticamente caracterízanse por un gusto especial pola composición de palabras novas e pola mestura de palabras; tematicamente pola introdución de avances técnicos que se desenvolveron nos últimos anos do século XX. Neles hai referencias constantes a cidades do mundo e tamén galegas, a vilas e obras artísticas de interese xeral.

Nestas narracións están presentes os valores tradicionais dos contos clásicos: seguridade en si mesmo, valentía, audacia, esforzo para conseguilo deseñado, fidelidade á palabra dada, final feliz. Tamén os valores estéticos: beleza das cidades e obras de arte e tamén do modo de dicir, características da poética de Casares.



Título: *Lolo anda en bicicleta*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: Bambán, núm. 1
Editorial: Galaxia/ Editores Asociados,
 Vigo, 1996
Núm. pp.: 23

De novo Carlos Casares ofreceu outro conto dentro da súa máis estricta poética. Con el inaugúrase unha nova colección de Galaxia en consorcio con outros editores asturianos, vascos, cataláns, galegos e valencianos. Un tipo de consorcio que, animado por Casares, permitiu unha meirande difusión dos autores e ilustradores galegos e das outras linguas de España, debido a que se publican os orixinais de calquera das comunidades participantes ó mesmo tempo en todas elas.

Lolo anda en bicicleta é un conto no que, coa axuda das ilustracións de Manuel Uhía, con humor, gracia e unha linguaxe áxil, se narra un anaco da vida do protagonista, un neno de seis anos a quen por mor dunha das súas trasnadas os Reis non lle traen a ansiada bicicleta que pedira de galano. Ten polo tanto que se conformar con manexar no pequeno espazo do garaxe a de seu pai. Alí, Lolo fai coa bicicleta as máis increíbles piruetas e convértese en todo un especialista. Un día decide, malia o

medo á reprimenda familiar, sacala ó xardín. Os pais do protagonista quedan abraiados dos xogos que o rapaz é quen de facer con ela, sen embargo, impoñenlle un castigo pola súa desobediencia. Con todo, Lolo xa lles dera suficientes mostras de que podía andar nunha bicicleta mesmo polo camiño da horta, demostración que lle permitiu conseguilo galano o día de Reis do ano seguinte.

Esta anécdota sérvelle a Casares para premia-lo esforzo, a valentía, a obediencia ben entendida. Coma nos contos anteriores, ten este o feitío dos que adaptaban os contadores de historias que durante séculos entretiveron a súa audiencia nos faladoiros, nas cocinas e lareiras do país, e que hoxe por mor dunha vida diferente se fai tamén en colexios, bibliotecas, librerías, clubs infantís, etc. Carlos Casares foi mestre neste facer que tanto rendemento deu na formación e información non só dos nenos e nenas senón tamén da poboación en xeral.



Título: *Un polbo xigante*
Autor: Carlos Casares
Ilustracións: Luis Castro Enjamio
Editorial: Galaxia/Asociación AIAN,
 Vigo, 2000
Núm. pp.: 34

Con motivo do aniversario de Galaxia (1950-2000) e a iniciativa da asociación AIAN, publicouse esta obra nun volume de capas duras, papel satinado, tanta ilustración coma texto, formato atractivo e moi próximo ó das coleccións dirixidas ó lectorado máis novo. No modo de narrar a crítica difire ó falar do destinatario. Carlos Casares xoga neste relato con diferentes rexistros, que nos fan pensar que quixo dirixirse a un público amplo de distintas enciclopedias e non a un específico.

Cóntase unha historia que transmite o terror provocado nun rapaz polo relato que lle conta a súa criada Delfina sobre o capitán Lobo Negro que morreu no mar estrangulado por un polbo xigante e o efecto que produce esta historia no neno, quen imaxina, axudado pola rumoroloxía popular, que a desaparición do criado Nicolás se debe á mesma causa, aínda que se descubra que non morreu senón que emigrrou á Arxentina e logo regresou “sen gabardina”. Anos despois Delfina, xa vella, sorprende o rapaz con outra versión da mesma historia na que cre que foi el o que sufriu o ataque do polbo.

Unha historia sinxela na que se usan técnicas dos contadores clásicos, e na que se fala de amor, morte, monstros, o mundo do mar: dornas, illas, mariñeiros, emigración, etc. Unha historia contada en primeira persoa polo protagonista xa adulto, situada no espacio xeográfico da Ría de Pontevedra, e nun tempo que se corresponde cos anos posteriores á Guerra Civil española (1936). Esas coordenadas espacio-temporais permítenlle ó autor adentrarse nos modos de vida vixentes na Galicia dese período histórico, pero a eles engádelles elementos da tradición popular máis típica da Galicia máis unida ó pasado, aínda que na obra sexan varios os acenos que se fan á modernidade, á Galicia que Casares quixo conseguir.

Trátase dunha historia fantástica, de situacións insólitas, tenra, escrita con precisión e concisión. Unha historia na que o humor que vai da realidade ó absurdo, seguindo a mellor tradición da literatura infantil e xuvenil desde L. Carrol e o *nonsense*, xunto coa ironía e a desmitificación son os elementos máis salientables.



Título: *A vida de Ánxel Fole*
Autor: Carlos Casares
Colección: Árbore, Letras galegas, núm. 94
Editorial: Galaxia, Vigo, 1996
Núm. pp.: 81

No ano 1996, Carlos Casares achega ó lectorado infantil e xuvenil a biografía do escritor lucense Ánxel Fole, homenaxeado no Día das Letras Galegas dese ano. Con esta obra inaugura unha colección que enche un oco importante na literatura infantil e xuvenil galega. Unha obra que se axusta á perfección ás normas deste xénero narrativo-histórico de orixes moi antigas. Seguindo estas normas fai un percorrido pola vida e obra do escritor lucense, axustándose bastante á realidade aínda que con elementos propios da ficción novelesca, nota imposible de obviar por un escritor como Casares.

Comeza cun capítulo dedicado a describi-la figura de Ánxel Fole, a súa popularidade na cidade de Lugo, as historias, xeralmente divertidas, que sobre el se contaban. A seguir, do capítulo dous ó seis, dáse conta do seu nacemento en Lugo (1908), da súa adolescencia e primeiros anos universitarios en Valladolid, Madrid e Santiago. No sete e oito, fálase do labor literario e xornalístico desenvolvido na preguerra e das vivencias bélicas. Do nove ó trece percórrese a produción narrativa de

posguerra e os seus últimos anos en Lugo, onde morreu o 9 de maio de 1986.

Recolle recordos, anécdotas e aventuras das que Fole é o protagonista por vivilas ou relatalas. Con acerto mestúraas cunha descrición moi lograda da época na que se desenvolveron. Salienta datos de relevo sobre os feitos históricos, sociais e culturais, fala das lecturas que realizou e das influencias recibidas de escritores, pintores e persoas do común, dos faladoiros nos que participou, etc. Reflicte a ideoloxía do biografado, o seu gusto pola música, o seu patriotismo e a súa loita pola defensa da cultura galega e universal. Ó fio do relato biográfico inclúe curtas semblanzas doutros personaxes e aclaracións concretas dalgún aspecto. Faino todo con gracia e humor e nunha prosa clara e transparente.

Finaliza salientando de Ánxel Fole a súa capacidade fabuladora, a súa habelencia para contar. Capacidade e habelencia na que tamén militou Carlos Casares Mouriño, non só coa palabra senón tamén coa escritura.



Recensiones



Título: *Teoría do caos*
Autor: Marilar Aleixandre
Editorial: Edicións Xerais de Galicia,
 Vigo, 2001
Núm. pp.: 221
Tamaño: 22 x 14,5

Abre o lector a *Porta* deste libro e ten a impresión de que vai precisar un curso de dantoloxía. Pero despois a cousa non é para tanto: abonda con ter lido a *Divina Comedia* para darse de conta de que as citas dantianas se xustifican máis como bixería verbal que como brocado intertextual. Dentro do *canon occidental* a *Divina Comedia* é a obra da que máis citas-espello se ten tirado, e precisamente por iso é coa que máis córre-lo risco de que se che escape o espellismo. Aínda por riba pode ocorrer que os versos escollidos padezan unha longa tradición de tópica convocatoria que lles mingüe efecto veneciano. É o que pasa con “esta selva selvaggia...”. Menos mal que neste libro de Aleixandre nos libramos daquel outro tan magreado: “lasciate ogni speranza”, cousa que nos pon de entrada na esperanzada disposición de acceder ó *Círculo noveno* que promete ser tematicamente moi orientador (maiormente, en efecto, se a un lle cadra de ter lida a *Divina Comedia*, experiencia estética que non sei se estará tan estendida como se presume). E, entón, é cando se sabe que o *Círculo noveno* é o estreito territorio reservado

no *Inferno* para os traidores que no mundo teñen sido, nos seus diferentes graos e modalidades.

Encamiñados alegoricamente, de contado nos atopamos con que o tema da traizón quere ser un dos fíos da novela, sobre todo a traizón na vida política. A calquera lector se lle abre a gozosa expectativa de que a historia se centre na vida política galega, que ten producido episodios singulares na materia. De feito, o asunto da deslealdade é máis esixente do que parece á hora de levalo ó relato, non só diexeticamente, senón tamén como contido narrativo. Na novela de Aleixandre resólvese nun inxenuo esquema xeracional sen densidade dialéctica, que nunca pasa dun tratamento superficial nunha materia -ética e política- á que lle teñen dedicado atención os mellores pensadores e novelistas do século XX.

Neste eixo vanse ensarillando, tamén dunha maneira moi cortical, contidos politicamente oportunos (pedagogía antimachista, ecoloxismo), asimetrías erótico-sentimentais e xogadas do azar, segundo as peripecias dun

grupo troiano de personaxes atrapados na súa insuficiencia existencial.

O que merece particular recoñecemento na novela é o laborioso urdido estrutural, que xa anunciaba feitura dantesca desde o principio, optando como alicerce de base por un esquema en *tres partes* que se reparten trece capítulos que constitúen toda unha exhibición de plúrimas modalidades discursivas. Demasiada carpintería e encaixonamento, con cabida para planos paralelos ó servizo dunha exemplarizante contraposición temática (que parecen relatos autónomos, pero superfluos), fórmula de guión cinematográfico, e mesmo xéneros cibernéticos. Nada se escapa a esta luxuriante experimentación sobre módulos discursivos que retroalimentan así mesmo unha variada gama de perspectivas narrativas, que van graduando a súa proximidade á realidade representada, desde a reprodución indirecta, fundido de diálogos, omnisciencia rebaixada ata as conxecturas do narrador ó modo jamesiano, pasando por unha sutil voz narrativa -para este lector a de máis grande engado- que gaña a natureza dunha sombra que asiste con alento tan próximo á pel dos personaxes (capítulo 7) que se oe a súa respiración. Aquí é cando se consegue un efecto narrativo superior; é cando narrar equivale a mirar. Que ben sabe mira-lo narrador a insipidez accional dos personaxes que andan de *acampada*. Neste delicado enfoque de materia narrativa tan modesta é onde máis alta poeticidade toma a novela, que, ó remate deste

capítulo, case está pedindo un verso epifonemático: o verán son pernas rabuñadas.

Parece claro que o coidado dos aspectos constructivos está moi por riba do tratamento dos contidos e do estilo, sen que a este lle falten acertos e brillantez, como veremos. Diríase que prevalece neste libro máis o labor do narrador có do autor, e mesmo có do escritor (que son instancias que convén perfilar con escrúpulo conceptual, case xeométrico); e isto dá como resultado que alcance máis calidade a manufatura da novela cá mentefatura. Este sintoma xa se apreciaba na indixencia da materia temática carente dun fondo grámmico lectural (se se exceptúa a alusión a algún tópico do corpus churchilliano), pero agora afecta ó conxunto da textura estilística que presenta unha xeral opacidade do tecido cognitivo. Outros recursos expresivos poderían vir compensar esta carencia, coma o enfiado de imaxes. As máis interesantes proceden de referencias predominantemente naturalistas, que, a pesar de seren un fondo de poeticidade moi servicial desde sempre en tódalas series literarias, presenta logros orixinais se exceptuámo-la querencia polo gastado símbolo da balea e as súas expansións alegóricas ou isosémicas. Particularmente estimables resultan as suxestións pansensualistas que envolven as secuencias da acampada: “os reventos en flor dos toxos son enormes sexos amarelos” (p. 137), onde se aproveitan as case virxíneas potencialidades metafóricas do toxo (cousa que

compracería a Manuel Rivas ó ver que se lle empeza a facer xustiza á nosa máis telúrica flor).

O certo é que Aleixandre, cando a oportunidade secuencial o require, sabe crear unha tonalidade sensorial propia, e isto percíbese no emprego dunha *elocutio amatoria* moi persoal. Non é doado atopar -nin sequera nas narradoras dos nosos días- un discurso erótico que supere a orde simbólica masculina, a persistencia rutineira nun narcisismo falocéntrico. Neste texto parece que se quere intentar abandonar esta “terra estraña”, como lle chamaba Julia Kristeva a un sistema sémico-referencial creado ó gusto dunha libido masculina que non sempre atopa aco- modo en tódalas sensibilidades narrati- vas. Hai tacto e tento nas secuencias eróticas desta novela, que resultan

sabedeiras e intuitivas, e que polo seu carácter esixente no debullado do matiz requiren unha competencia léxi- ca que asiste permanentemente ó texto, con pulcritude case dixital.

Ás veces este escrúpulo peca de enxebriante coa desculpa de fuxir do castrapo e aínda dos niveis estándar onde o castelán sementou; ou resulta tan lexicograficamente correcto que pode incorrer en vaguidade referencial. Con todo, é a serenidade da textura lin- güística e dos recursos expresivos os que equilibran a complexidade estruc- tural, de dedálico oficio, da novela.

Xosé Manuel G. Trigo
 Instituto de Ames
 Bertamiráns





Título: Meridiano de Sangre
Autor: Cormac McCarthy
Traductor: Luis Murillo
Editorial: Debate, Madrid, 2001
Núm. pp.: 405
Tamaño: 22 x 15

Harold Bloom é un home polémico e provocador de máis, co que un pode estar de acordo, mesmo admirálos seus puntos de vista sobre as obras literarias, ou discrepar aberta e furi-bundamente. Neste caso, cando lle dá a *Meridiano de Sangre* (*Blood Meridian*, 1985) o status de *opera magna* no seu libro *Cómo leer y por qué* (Anagrama, 2000) teño que darlle a razón, así mesmo cando lle outorga o mérito de ser continuador da estirpe de Melville (non tanto cando atopa similitudes con Faulkner, quen, penso, en pouco ou nada se parece a McCarthy). Por isto, é unha ledicia que á fin alguén se decidise a traducir esta novela, sobre todo trala publicación das súas “novelas da fronteira” e a versión cinematográfica de *All the beautiful horses*, fundamental para que McCarthy chegase ó gran público no noso país.

Daquela, como di Bloom, hai moito en común entre o Melville de *Moby Dick* e o McCarthy de *Meridiano de Sangre*, tanto no tratamento do espacio (fundamental na obra), un deserto amplo e cruel coma o mar; como na galería de personaxes que elixe McCarthy que ben poderían formar

parte da tripulación do *Pequod*; como no ton da novela, co simbolismo do Ben e o Mal e o trasfondo relixioso dunha traxedia; e, finalmente, como a fonte da historia en si, xa que ámbalas dúas novelas están inspiradas en feitos reais.

Comeza o relato coa presentación do “rapaz” (*the kid*), quen semella se-lo Ishmael da obra de McCarthy. Despois de se salvar da morte milagrosamente, xúntase co grupo Glanton, que foi unha cuadrilla brutal de asasinados polo Goberno mexicano para acabar cos indios que deambulaban pola zona da fronteira. Este é un feito histórico, sucedido na metade do século dezanove, e a certeza da veracidade destes feitos constitúese nun dos puntos máis abraiantes da novela.

O grupo é unha amálgama de homes animalizados, mutilados corporal e psiquicamente, que viven e beben da violencia máis atroz. Entre eles sobresaí de xeito descomunal a figura do xuíz Holden, o personaxe máis memorable (e non no sentido positivo, senón no máis literal) da novela e un dos máis vívidos da galería de perso-

naxes da narrativa norteamericana do século vinte.

Holden é implacable, invencible, cruel ata o punto do sadismo, amoral, culto e incrivelmente intelixente; son adxectivos diversos e complementarios para conforma-la imaxe do Diaño reen-carnado, do Mal con maiúsculas percorrendo o Norte de México e o Sur dos Estados Unidos. Holden, branco como a neve, dunha estatura desmesurada e unha intelixencia prodixiosa, é a versión interpretativa máis negativa da balea branca, aínda que, á fin da obra, só e triunfante, único sobrevivente do grupo, bailando e conxurando coa danza as forzas do cosmos, parécelle ter roubada a máscara de Ismael ó rapaz.

A relación entre o rapaz e o xuíz é fundamental no desenvolvemento da trama. O rapaz é distinto do resto, sen que isto implique que sexa un santo; sen embargo, aínda ten algo de humanidade no seu corazón e rexeita a orxía de sangue á que se lanza o grupo cando remata a súa misión. O xuíz tamén sabe que o rapaz é diferente, e non ignora que un día se van encontrar en algures para saldar contas. A fin da novela é unha trágica parodia das heroicas loitas finais ás que estamos tan afeitos. E, como é de agardar, o vencedor é Holden.

O ton da narración é profético e apocalíptico, como suxire a profecía dun vello antes da aventura; a descrición dos feitos e o tratamento dos personaxes é obxectivo, sen comentario

moral ou ético ningún sobre a violencia cega que os move, sobre a iniquidade e mailo salvaxismo, non soamente do grupo Glanton senón tamén dos indios e os mexicanos, porque ninguén é inocente nesta terra maldita; e o contrapunto xenial á obxectividade é o tratamento do espacio, plenamente subxectivo mal que de aparencia obxectiva: os homes que transitan por esa terra desolada, devastada, chea de restos humanos, carretas queimadas, animais devorados polos voitres, vense imbuídos do espírito implacable dela. Un pode senti-lo vento seco de Sonora, o ceo da noite vermello como o sangue derramado, a calor demoledora sobre os farrapos dos homes; un pode imaxinalas siluetas afastadas e aterradoras de homes a cabalo, os corpos mutilados xunta os restos das casas e as caravanas queimadas; un pode ve-lo medo nos ollos dos que van morrer sen causa. Aquí, o deserto funciona no plano da coordenada espacial e mais no da moral, é unha metáfora da natureza humana, e *Meridiano de sangre* é a versión que desta ofrece Cormack McCarthy, que sabe cómo tratar un material atroz, impensablemente brutal, sen caer no efectismo vulgar e grauíto. Ninguén que lea a novela vai esquecer-los ataques dos indios, as secuelas das matanzas, os cadáveres espallados adornando a paisaxe, as torturas inhumanas, o nulo valor da vida, en suma.

Pero non é estraño que o universo teña esa forma para este novelista norteamericano. McCarthy é un escritor

afastado dos grandes foros literarios e mesmo da sociedade en xeral, unha característica compartida por outros dous dos grandes: Salinger e Pynchon. Quizais sexa por isto que a novela desenvolva a súa propia interpretación da natureza humana, na que el non confía e á que semella desprezar. Aínda

así, non teman le-la novela *Meridiano de sangre*, unha obra aterradora, adictiva, abraiante, imprescindible.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Filosofía básica*
Autor: Nigel Warburton
Editorial: Cátedra, Madrid, 2001
Núm. pp.: 205
Tamaño: 18 x 11

O libro que nestes momentos me proponho presentar é obra dun profesor e escritor inglés que ten unha gran preocupación, non só polo afondamento e reflexión nos temas filosóficos senón tamén pola súa difusión. Quizais por isto é editor dunha recompilación de artigos e ensaios titulada *Philosophy: Basic Readings* (Londres, 1999).

Inmersos xa no desenvolvemento da LOXSE, con máis coñecementos e experiencia nos aspectos positivos e negativos que o seu desenvolvemento implica, é un sentir común, polo que se observa e se escoita, que, polo menos en canto á Filosofía se refire, nos atopamos con bastantes dificultades para conseguir que os nosos alumnos a consideren como unha actividade atraente e gratificante que lles pode axudar a manter un certo interese polos problemas vitais e incluso favorece-la aprendizaxe doutras materias.

Este libro, baixo o título de *Filosofía básica*, pódese considerar un texto orientado como material de lectura para os alumnos de Bacharelato que, nestes momentos, se deben iniciar na exposición dos temas filosóficos, ler e

despois expoñe-las interrogantes na clase para poder aclarar e discutirlos seus argumentos.

Ó fomenta-la lectura de libros, neste caso filosóficos sinxelos e fáciles de comprender, estamos favorecendo, en primeiro lugar, a reflexión individual sobre temas que, por escabrosos, aínda que sexan moi interesantes, con frecuencia evitamos.

O acto de pensar, como todo feito intelectual, necesita da exercitación e lectura primeiro e, despois, a discusión na clase é a mellor axuda para que as actividades lectivas de Filosofía sexan un reclamo, tanto nos alumnos do Bacharelato de Humanidades, como no tecnolóxico, biosanitario e artístico. A Filosofía e o seu método son útiles para moitas situacións da vida, para o desenvolvemento das capacidades intelectuais e para os oficios.

O propio autor ofrece unhas pausas de cómo realiza-la lectura desta obra. A primeira regra é ser activo, é dicir, non recibir sen máis a exposición dos diferentes temas, as respostas que se expoñen para resolve-los problemas filosóficos. Trátase, pola contra, de ir

cuestionando, abrir un diálogo entre o que se di no libro e o que se lle ocorre ó lector (“aquí se impone el realizar la lectura con un cuaderno y un bolígrafo e ir anotando; leer un libro de Filosofía no es igual que leer una novela”).

Realizar unha lectura activa e atenta non significa memoriza-las cuestións e os argumentos que as fundamentan. Require que o suxeito, a medida que vai lendo, cuestione os argumentos expostos. A lectura filosófica ó mesmo tempo que diálogo co autor debe ser unha lectura dialéctica que, desde o propio coñecemento e opinión, vai discutindo mentalmente os temas para incorpora-las cuestións, propostas e solucións á bagaxe mental do lector.

Se a lectura se realiza con esta dinámica este libro pode ser útil para os estudantes que se inician na Filosofía. O autor, ademais, ofrécelles outros posibles materiais sobre distintos temas filosóficos.

Finalmente, dentro da metodoloxía axeitada para se enfrontar con este texto, o autor indica que, tralo primeiro contacto, é conveniente volver sobre aqueles temas que despertaron maior interese en cada suxeito.

A obra está dividida en sete capítulos que tratan cada unha das grandes cuestións filosóficas: o problema de Deus, o Ben e o Mal, a Política, o Mundo exterior, a Ciencia, a Mente e a Arte.

N. Warburton acomete os diferentes temas que vai expoñer cunha gran claridade e precisión. Comeza a súa exposición cunha interrogante: ¿Existe Deus? A partir de aí caben distintas respostas. O importante é ir argumentando cada unha delas.

Neste tema fai un percorrido ó longo da Historia da Filosofía. Analiza o positivo ou convincente de cada argumento e os puntos de vista contrarios para favorecer así o acto persoal de pensar qué é o máis interesante do que facer filosófico. Conclúe o capítulo suxerindo unhas lecturas de obras escollidas que se interesan por este tema.

No capítulo segundo fai a seguinte pregunta: ¿En que se diferencia o obrar ben do obrar mal? Trátase dunha cuestión básica da Filosofía moral. O autor mergúllase neste dilema desde un escepticismo acorde co sentir de Nietzsche, xa plasmado no seu libro *Máis alá do ben e do mal*. Sen embargo, fiel ó seu esquema de exposición, fai un percorrido polas doutrinas do deber, as doutrinas da virtude e o consecuencialismo. A partir deste marco teórico-referencial o seu texto deriva cara a casos prácticos expoñendo a situación da eutanasia, e vai propoñendo as respostas que se desprenden de cada unha destas teorías. Conclúe este capítulo cunha explicación do por qué das relacións entre Ética-Metaética. Desta maneira, axuda o lector a facer un repaso do naturalismo ético, o relativismo e o emotivismo.

O capítulo terceiro ten como tema básico a política. Curiosamente, aquí as interrogantes que se abren son varias. A Filosofía política abarca unha serie de problemas relacionados coa Economía, a Ética, a Ciencia política, a Historia, etc.

Ó longo desta interrelacionada cuestión, neste apartado vai degraendo unha serie de conceptos como a liberdade, a igualdade, a democracia, a obediencia ou a desobediencia civil. Todos estes problemas fundamentais na Filosofía política implican, no fondo, as relacións entre individuo e Estado. Busca-lo seu equilibrio é interesante.

O tema do mundo, a realidade que nos circunda e o seu coñecemento é obxecto do seguinte apartado (capítulo cuarto). As preguntas básicas que discute co lector son as que seguen: ¿Que é o mundo? ¿Existe algo distinto do noso eu? ¿As cousas son porque alguén as pensa ou é posible que existan sen que ninguén as observe?

Todas estas interrogantes son estudias e analizadas a partir das distintas teorías da percepción. A través dalgunhas destas teorías, a constante é intentar comprende-lo mundo e a nosa relación con el.

Aborda-la forma científica de coñecer, e máis no momento actual de gran desenvolvemento científico, é a pregunta central do capítulo quinto, onde se interroga sobre a ciencia en xeral e a práctica da investigación científica en particular. As páxinas dedicadas a esta problemática céntranse en

explicar cómo a través da perspectiva científica non se afirma nin se nega nada se antes non se realizou unha investigación e os resultados son sometidos a unha análise minuciosa e comprobados. O autor explica con detalle o método de inducción e o concepto falsacionista da ciencia. Trátase de revisalo tema da relación entre Filosofía e Ciencia.

As cuestións conectadas á Filosofía da mente e a Psicoloxía trátanse no sexto apartado. Dúas materias distintas pero relacionadas. A Psicoloxía estudia a conducta do home e o seu pensamento desde a observación, e a Filosofía ocúpase da análise dos conceptos.

Esta relación corpo-mente é abordada a través do debate sobre o dualismo, o fisicalismo e o problema das outras mentes. Todos eles son aspectos fundamentais da Filosofía da mente.

Finalmente, no último capítulo, ocúpase da arte. As persoas imos ó cine, ó teatro, lemos poesía, novela, visitamos museos, etc. Tamén escoitamos música e con frecuencia nos preguntamos ¿que é a arte? ¿en que consiste?

Trátase dunha cuestión básica en toda reflexión filosófica porque pertence ó día a día. A estas actividades e preguntas máis correntes e comúns na vida diaria o autor responde desenvolvendo as distintas teorías presentes na Filosofía da arte: teoría do aire de familia, teoría da forma significativa, a teoría idealista e a teoría institucionalista.

Neste tema o que ó autor lle interesa é deixar claro que é moi aconsellable que tamén nesta materia se respecte o rigor filosófico e a claridade da argumentación. Como nos problemas tratados anteriormente, a súa exposición conclúe coa recomendación dunha serie de libros sobre a Estética, Filosofía da Arte, Filosofía da Literatura. Temas moi interesantes e con frecuencia obviados nos libros de texto de Filosofía.

En síntese, estamos ante unha obra breve que, de forma sinxela, e con gran rigor metodolóxico, e sobre todo cun gran sentido da ensinanza da Filosofía e os seus temas actuais, lle permite ó lector unha aproximación ás nocións filosóficas básicas e necesarias

para entende-la maioría dos textos sobre esta materia.

Por este motivo, e polo seu rigor didáctico, é unha obra que pode estar presente nas nosas bibliotecas e servirnos de guía e axuda a profesores e alumnos para asumir con seriedade a formación filosófica básica que se lle esixe a toda persoa, máis alá da especialización académica ou da profesión e actividade que vaia desempeñar no futuro.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Pensar en Galicia. Identidade na diferenza*
Autor: José Luís Barreiro Barreiro
Editorial: Edicións do Castro, Sada, A Coruña, 2001
Núm. pp.: 210
Tamaño: 24 x 17

¿Hai unha Filosofía galega? Esta é a pregunta á que trata de responde-la obra de Xosé Luís Barreiro. Que hai Filosofía en Galicia e filósofos que escriben sobre Filosofía non se pon en dúbida. O problema está en dilucidar se se pode falar dunha Filosofía galega. Aínda que xa se polemizou sobre se existía esta disciplina en España e Portugal hai século e medio, aquí, entre nós, é a primeira vez que se formula de xeito explícito. Podería considerarse un problema obsoleto se non fose pola persistente tendencia da sociedade actual a impoñer un pensamento único e a neutralizar calquera disidencia ou elemento diferente homoxeneizando nun todo único.

O interese da cuestión radica tamén na procedencia da obra. Non é un personaxe alleo á Filosofía quen opina sobre isto, senón un ilustre filósofo que desde a súa cátedra de Historia do Pensamento imparte desde hai anos esta materia. Trátase, pois, da persoa indicada para aborda-lo problema e é digno de reseña-la coraxe e a afouteza para arrostrar unha cuestión de por si complexa e mesmo polémica.

Empeza delimitando o campo do discurso. Non se pode entende-la Filosofía unicamente nun sentido duro, como Filosofía sistemática. Reducila exclusivamente a un discurso sistemático significa nega-la variedade e pluralidade de pensamento nos diversos ámbitos da cultura. O autor opta por unha visión de Filosofía ampla, con contidos que se atopan espallados en libros e legados que ás veces operan á marxe do discurso oficial; pero é un saber que se atén á obxectividade, que se manifesta en textos escritos “conservados e gramaticalmente obxectivos”.

¿Que sentido pode ter hoxe a Filosofía nunha civilización tecnolóxica, bastante refractaria a todo pensamento? Cita a frase do *Protréptico* de Aristóteles que afirma que os seres humanos estamos obrigados a filosofar con independencia de que exista ou non a Filosofía. Na sociedade actual os problemas non se solucionan co silencio senón que é necesaria a implicación da Filosofía co seu mundo histórico. Partindo da realidade histórica pode esta ciencia construír un discurso con sentido, que se ocupe do seu pasado.

¿Como afrontar ese pasado que se mostra en textos obxectivados e conservados? Neste caso o autor bota man de Nietzsche, do seu método xenealóxico, como medio para interpretar e descifrar síntomas ata o infinito.

¿Hai unha única interpretación dos textos? De igual xeito que os textos se elaboraron partindo das circunstancias do seu autor, tamén acontece que os intérpretes están suxeitos ó acaecer histórico que inexorablemente condiciona a súa perspectiva e interpretación. Nesa actividade comprensiva cífrase o estatuto epistemolóxico da Filosofía. Nese encontro cos textos prodúcese un diálogo de personaxes que viven en dúas épocas diferentes: autor e intérprete. Os vellos problemas hai que repensalos á luz de novos acontecementos. Iso fai avanza-lo pensamento. Non hai unha repetición na identidade senón na diferenza. É unha repetición integradora, do *et/et*, non excluínte do *aut/aut* de Deleuze. Sérvese Barreiro da Fenomenoloxía husserliana e do ámbito prelórico de Amor Ruibal para comprende-lo sentido textual.

¿Pode comprenderse o pasado prescindindo do presente? O intento de interpreta-los textos desde una perspectiva intemporal é propio da concepción positivista da historia, pero iso falsa a xénese histórica do pensamento. A Filosofía trata de achegar unha resposta a un problema que xorde nunhas determinadas circunstancias históricas. A Filosofía non é estática senón histórica e crítica porque os seus problemas

son produtos inmersos no tempo. A persistencia dos problemas queda no ámbito prelórico. Sobre eles actuará a dialéctica. O mesmo Husserl se manifesta tamén nese sentido cando afirma que o primeiro que está dispoñible para o ser humano é a vida e despois a ciencia, de tal sorte que pode vivir nese ámbito prescindindo da ciencia. Unha vez superado o neopositivismo fálase abertamente de provisionalidade dos paradigmas científicos e o discurso filosófico concíbese como aberto, crítico e obxectivo, dentro do método crítico xenealóxico, que debe ter en conta as tres regras spinozianas: a) partir da lingua orixinal dos textos; b) sintetiza-lo sentido de cada obra; c) ter en conta as circunstancias vitais do autor.

Botar man do interiorismo agustiano —da alma que se mira a si e ó atoparse finita remóntase ó transcendente— para explica-la dialéctica do inmanente e transcendente en sentido histórico, como algo que vai do concreto dun pobo e unha cultura ó universal. Acode tamén a Hegel para sinalar que o auténtico universal é o universal concreto, “a universalidade existindo por si”. No mesmo senso se manifesta tamén Castela cando afirma que “o internacionalismo eficaz non deserta das patrias senón que se transforma en órgano dunha nova humanidade”. Tamén o luso De Brito manifesta que a Filosofía debe ser universal concreta, debe engloba-las nacións como termos intermediarios que han de apuntar máis alá de si mesmas, “onde se sitúa o universal da Filosofía”.

Fai o autor un excursio pola historia de Galicia, os movementos políticos, a literatura e o pensamento. Detense especialmente no priscilianismo (as orixes) e nos tres últimos séculos.

Prisciliano representa o discurso heterodoxo do pobo fronte ó poder. É o símbolo dun tempo arcaico, de recuperación do primixenio; e ten que ver co mito das orixes. Como di Castelao, “Galicia abrazou o cristianismo de Prisciliano durante máis de cen anos e aínda bule no fondo da ialma galega, pero a conciencia mística deixouse vencer pola intransixencia ibérica e agora nin tan siquera sabemos onde repouzan as cinzas, denantes veneradas, do esgrevio teólogo, e xa nin temos azos para reivindicarmos a súa memoria”.

O pensamento priscilianista inspirábase nos Apócrifos, pero trataba de manterse dentro da ortodoxia. O mesmo Prisciliano, nos *Tratados*, se defende da acusación de herexía que lle fan, desmarcándose dos principios da época. Sen embargo algúns intérpretes ven importantes diferencias coa ortodoxia cristiá no seu dualismo e na doutrina sobre a interpretación da Trindade.

Respecto á relación entre Prisciliano e Santiago, deixa constancia do que é opinión común entre os historiadores da igrexa: a práctica imposibilidade de

que o corpo do Apóstolo Santiago fose traído desde Xerusalén ó noroeste español polos seus discípulos. En cambio, si parece probable que o culto a Santiago se levantase sobre outro anterior priscilianista, substituindo así unha relixión carismática e popular por outra oficial.

Fala logo o autor sobre a identidade que debe ser entendida como unha realidade dinámica, en constante proceso. Isto pode aplicarse tanto á identidade individual como á colectiva dun pobo. Vertebrada logo a identidade en tres eixes fundamentais: espacio, tempo e lingua. Acode de novo á historia para ver cómo se foi elaborando a idea da propia identidade.

Estamos diante dunha obra excepcional por canto o que nela se trata e a forma de tratalo se saen do que é habitual atopar nos escritos sobre Filosofía en Galicia. É a obra de madurez dun pensador que reflexiona sobre a propia identidade, como individuo e como pobo, e bota man de numerosos e selectos recursos para descubrila; e, unha vez descuberta, dáse de conta de que é unha realidade en proceso esa identidade.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *A aristocracia imposible: O discurso político de Nietzsche*
Autor: Francisco Sampedro
Editorial: Laióvento, Santiago de Compostela, 2001
Colección: Ensaio
Núm. pp.: 158
Tamaño: 21 x 14

De novo Nietzsche. Un ano despois do centenario da súa morte durante o que se prodigaron escritos sobre a súa obra, volve a recordá-lo profesor Francisco Sampedro a este incombustible pensador. ¿Que ten Nietzsche para que deba ser recordado xa no lumbrigar do século XXI? Quizabes a Humanidade aínda ten unha débeda pendente con el e el non se decide a cruzar a ourela do esquecemento mentres non a cobre. Seguro que era un neno feliz no seo da familia do pastor protestante, Karl Ludwig, con súa nai e seus dous irmáns, Elisabeth e Josef. Pero con tan só cinco anos a vida dálle un xiro radical coa morte de seu pai e seu irmán. Desde entón vive nun ambiente exclusivamente feminino: nai, tía e irmá. O desamparo que significa a figura paterna vai deixar unha profunda pegada que non se borrará. No colexio era un neno solitario, tímido, con dificultades para comunicarse cos demais pero brillaba pola súa intelixencia e dotes para a música: tocaba moi ben o piano e mesmo compoñía. Sen embargo, súa nai confiaba en velo convertido en pastor, seguindo a tradición familiar. Con ese fin empezou a

estudiar Teoloxía en Bonn. Rematado o primeiro curso, tras unha tensa discusión con súa nai, decide abandonar Teoloxía e dedicarse exclusivamente á Filoloxía. Hai aí un distanciamento da autoridade materna e o inicio dunha ruptura relixiosa que se afondará co tempo. Filólogo excepcional e catedrático en Basilea con só 24 anos, de novo a súa ousadía intelectual, alentada pola amizade de Wagner, lévao a atacar de forma directa os ilustres filólogos alemáns en *A orixe da traxedia*. A partir de agora, Nietzsche, como di un deles —Usener— considérase “cientificamente morto”. Tampouco triunfou no terreo amoroso: a curta relación con Lou von Salomé a quen admiraba pola súa beleza e intelixencia rematou en decepción. Nietzsche queda só, filósofo errante que vive en pensións barateiras alternando o mar e a montaña por esixencias da súa delicada saúde. Descríbeo ben Stefan Zweig cando di que se pode atopar “nun mesquiño comedor dunha pensión de 6 francos-día nun hotel dos Alpes ou xunto á ribeira do Liguria [...]”. O seu traxe é escuro e coidadosamente aseado, escura é tamén a súa face e o seu cabelo cas-

taño vai revoltado, como axitado pola ondada; escuros son igualmente os seus ollos, que se ven tamén a través duns cristais grosos, extraordinariamente grosos. Semella un home que vive nas sombras, máis alá da sociedade, máis alá da conversación, e que está sempre temeroso de todo o que sexa ruxido ou mesmo son... Nin un vaso de viño, nin un vaso de cervexa, nada de alcohol, nada de café [...]; so unha comida sobria e unha conversación de cortesía en voz baixa co veciño de mesa”. A penas contou cunha mancha de amigos. Os últimos anos pásalos na casa materna xunto a nai e a irmá, quen logo manipulará as súas obras en proveito propio.

¿Por que segue interesando a obra de Nietzsche? Hai varias causas que poden explicar ese renovado interese polos seus escritos. Unha delas é a forma na que se implica no que di xogándose o tipo nas súas críticas acedidas. El mesmo tivo que costear do seu peto a edición dalgunha obra por non atopar quen lla quixese publicar. Os seus dardos envelenados diríxense cara á moral, relixión, política ou filosofía. Todo apunta na mesma dirección: a cultura decadente. Nietzsche é un experto na arte de conduci-lo lector cara ós altos cimbros para amosarlle o abismo estarrecedor. Como di Sampedro, combina dotes psicolóxicos e literarios para provoca-lo desacougo, ese estraño fenómeno de atracción e repulsión. Tamén se move con mestría na penumbra da ambigüidade, no choque das contradicións, deixando

intencionadamente por aclaralo sentido final de moitos enunciados. Quere obrigar a pensar.

O libro de Sampedro mergúllase no discurso político nietzscheano, nunha cuestión que levantou paixóns e segue a ser polémica. Queda fóra de toda dúbida que Nietzsche non se sentiu atraído pola política nin polos políticos, pero si se interesou polo poder, a cultura e o tipo de sociedade na que vivía. O que escribiu sobre estes temas tivo repercusións na política. O seu pensamento foi utilizado polo nacionalsocialismo alemán. ¿Era Nietzsche un fascista? Sen dúbida, el non foi un fascista e morreu varios anos antes de que o nazismo alcanzase o poder. Sen embargo, algo debe haber nos seus escritos que permitise convertelo en filósofo do nazismo (coa inestimable axuda, por suposto, de súa irmá Elisabeth, casada con Bernhard Förster, membro destacado do partido nazi). Sampedro trata de dar resposta a esta cuestión esculpando nos textos de Nietzsche e apoiándose no seu xuízo na testemuña de relevantes especialistas. A principal dificultade para entender a Nietzsche deriva da súa forma de escribir: abundancia de metáforas insinuantes, ambigüidades intencionadamente escuras ou contradicións aparentemente insuperables.

Durante a súa vida Nietzsche atacou ó alemán a quen cualifica de canalla vulgar. Para distanciarse del acode á súa orixe polaca: “eu son un aristócrata polaco, *pur sang*”. E con relación ó

Kaiser comenta que “non lle concedería a honra de se-lo meu cocheiro”.

¿Que ten que ver Nietzsche co antisemitismo? Non adopta unha postura clara. Ten textos xenófobos que defenden a pureza de razas e sinala a mestura delas como causa da decadencia de Occidente. As mesmas ideas socialistas e democráticas son froito desa mestura racial. Coñecía a obra de Gobinau, que solicitara en Basilea. Pero, por outra parte, aparecen múltiples textos e afirmacións contundentes onde ataca os antisemitas, empezando por súa irmá á que alcuma de “mona antisemita vingativa”. Tamén é contundente a resposta que lle dá a Theodor Fritsch cando lle escribe gabando a súa obra: “vostede faime vomitar, sinto noxo cando o nome de Zaratustra sae da súa boca”.

Nietzsche explica o antisemitismo do seu tempo como unha reacción de resentidos fronte ó xudeu que se fixo ó longo dos anos a base de loitar contra todo e contra todos e que nese momento ten xenialidade e cartos. De aí deriva o rancor da masa contra os xudeus. Hai un texto significativo de Nietzsche que cita Sampedro na páxina 77: “Todo o problema dos xudeus non se dá no seo dos Estados nacionais máis que en tanto en canto aquí o seu activo dinamismo e a súa intelixencia superior, o seu capital de espírito e de vontade durante longo tempo amasado de xeración en xeración na escola do sufrimento, ten que chegar a prevalecer por todas partes dun suxeito que esperta a envexa e o odio, de modo que en case

tódalas nacións actuais [...] vai subindo de ton a indecencia literaria de leva-los xudeus ó matadoiro como chibos expiatorios de tódolos males públicos e privados posibles [...]. Toda nación, todo home ten calidades desagradables, mesmo perigosas; é cruel pretender que o xudeu poida ser unha excepción [...] quizabes sexa en xeral o mozo financeiro xudeu a máis noxenta invención da raza humana. Quixera, a pesar de todo, saber cánto debe, nun balance de conxunto, perdoárselle a un pobo que, non sen culpa de todos nós, tivo a historia máis dolorosa de entre tódolos pobos, e ó que se lle deben o home máis nobre (Cristo), o sabio máis íntegro (Spinoza), o libro máis influínte e a lei moral máis eficaz do mundo [...]”.

A apoloxía da violencia, que tamén abunda na obra de Nietzsche, lígase con frecuencia a prácticas nazis con respecto ós xudeus, cingaros ou comunistas. Na Xenealoxía da moral aparece o significativo texto da Besta loura: “Eles saborean entón a liberdade de toda coacción social, mantéñense na selva protexidos da tensión ocasionada polos valos, polo valo da paz en comunidade, retrotraéndose á conciencia inocente do animal depredador, que deixa tras de si unha sucesión de crimes, incendios, violacións, torturas, como se dunha simple falcatuada de estudantes se tratase [...]. No fondo de todas esas razas nobres agóchase o animal de presa, a errante besta loura cobizosa de botíns [...]”. Nietzsche defende unha xerarquía baseada na forza bruta.

Tamén se apunta na obra a posición nietzscheana en relación coa guerra. A guerra é unha loita por unha vida superior e a sociedade que renuncia a ela entra en decadencia. Por iso Napoleón é considerado como un heroe porque sabe espertar de novo o soldado que loita polo poder. Pola contra, a democracia é nociva porque defende a convivencia pacífica, o home que devén libre e soña co benestar dos tendeiros, os cristiáns, as vacas, os ingleses e os demócratas.

Pero tamén hai alegacións en prol da paz, antimilitaristas e en contra da crueldade. Nietzsche rexeita a crueldade como propia do canalla e critica os exércitos porque sacrifican o mellor da mocidade.

Nietzsche non transfere o sufrimento a un ser transcendente ou á natureza. Precisamente a forza da vontade mídese polo grao de vida que acada nun mundo sen sentido. Por ese motivo se opón a Sócrates e Platón que racionalizan a vida e afogan a súa dimensión dionisiaca. O problema —di Sampedro— é que Nietzsche fai do vicio virtude. A crueldade pode ser pracenteira para o sádico que a inflixe, pero non para as vítimas que a sofren.

Rexeita o racionalismo cartesiano, a Ilustración e o contractualismo porque todos eles van contra a vida e contra o espírito de superación dos mellores, da elite. A mesma Revolución francesa non é senón o triunfo da moral do rabaño. O contrato social é unha estratexia dos febles para facerse oír.

En relación coas mulleres e os movementos feministas, Nietzsche ten a súa teima particular. Probablemente a infancia nun ambiente exclusivamente feminino, a maraxe de súa irmá e o fracaso amoroso teñen moito que ver coa misoxinia e o desprezo cara ó mundo feminino.

Finaliza o autor do libro cunha pregunta: ¿Queda algún modo de sermos nietzscheanos? A resposta é afirmativa. Hai suficientes ideas na obra de Nietzsche, e enumera algunhas que seguen a interesarnos hoxe en día para entende-la sociedade na que vivimos e a política vixente. Nietzsche aínda segue a ser un estímulo poderoso para pensar.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*

Autor: J. Subirats i Humet (coord.)

Editorial: Ariel, Barcelona, 2002

Núm. pp.: 235

Tamaño: 15 x 22

Quen escribe, movido pola referencia editorial que se acaba de consignar, hai tempo que botaba de menos un posicionamento explícito a favor dun maior compromiso das autoridades locais en materia de educación. Aquí o temos, pletórico de prestancia socio-educativa e ben disposto para impulsar a xeración de máis contribucións sobre a temática dentro do amplo espectro posible na súa proxección cognoscitiva.

Posto que o noso ordenamento xurídico recente non foi moi proclive ó reforzamento do papel dos municipios no ámbito da ensinanza, produto sen dúbida de avatares históricos ben coñecidos na conformación e xestión dos asuntos públicos, é un feito esperanzador que sexa agora, precisamente en tempos preñados de incerteza e complexidade, cando se queiran despexar dúbidas sistematizando interrogantes clásicas, co seu eixe centrado na pertinencia e o sentido (obvio, por outra parte) dun reparto competencial responsable, ó tempo que efectivo, entre as diferentes administracións.

Estamos ante un tema que, se mire por onde se mire, e vista sobre

todo a dinámica de construción do Estado democrático no noso país —afianzada coa incorporación plena ó Tratado da UE— non pode senón contemplarse baixo un prisma de normalidade descentralizadora ó que axudan circunstancias de variada índole, entre outras a aplicación do principio de subsidiariedade (indisociable do dereito comunitario europeo), o soporte constitucional da autonomía na vida política dos diferentes entramados territoriais, e incluso o recoñecemento de competencias ós concellos por parte da Lei 7/85, de 2 de abril, Reguladora das Bases do Réxime Local.

Agora ben, esa perspectiva de absoluta naturalidade nun proceso de asunción de responsabilidades por parte da instancia máis achegada ó cidadán e ós seus intereses, problemas e anhelos, non se corresponde cunha lóxica *de facto* na solicitude de tal cometido por parte de quen ten que facelo, e tampouco no traslado funcional dunha tarefa que non debe continuar afastada da propia comunidade. O preocupante é que, sen ese achegamento, non avanzaremos na busca dos erros nos que a solución nos ha de permitir imprimir

máis velocidade, e máis seguridade, ó ritmo constructor dunha sociedade civil forte, consciente de que as posibilidades do auténtico progreso radican na conxunción de esforzos, a partir do diálogo e da discusión de alternativas xurdidas desde abaixo, participadas polos protagonistas da propia vida, sen máis límite cós da democracia.

Os proxectos educativos de cidade alí onde se pensaron e puxeron en marcha foron aglutinando ideas e marcando pautas para unha mirada distinta dos contornos urbanos. Impulsaron, de feito, a construción de novos espazos sociais sobre os que foron esvarando formas de intervención procesualmente educativas e, por ende, facilitadoras dunha cidadanía máis responsable.

Tampouco se esquece que o transvase de competencias educativas ás corporacións locais, xa de modo directo (delegación, lei, decreto), xa de modo indirecto (a través de concertos, Federacións de concellos, etc.) aparece de forma reiterada nunha certa presentación estratéxica da vida municipal, isto é, como reto político e pedagóxico que esixe unha axeitada conxunción de puntos de vista entre Concello e Cidadanía acerca de modos e maneiras de coordinar medios, servicios e propostas para unha mellor calidade de vida a través dunha maior implicación da xente.

Facer da cidade unha escola na que proxectar e proxectarse como suxeito de aprendizaxe permanente, ó

tempo que poder contemplar un recinto escolar como territorio cálido e mancomunado, é algo que pode contribuír á mellor recreación da cultura, e máis cando a comunicación reticulada á que nos achegamos require máis lazos interpersoais e ámbitos de socialización. Cremos que o cultivo de novas disposicións e a eficaz valoración do civismo na esfera pública terán que ser obxecto de escrutinio dentro deste discurso ó que aínda lle faltan proxectos máis precisos co fin de da-la imaxe de que xa se van abandonando a retórica baleira e as intencións sen soportes fixos.

En canto a contido, é o propio director do volume, profesor Subirats (Universidade Autónoma de Barcelona), o que o xustifica e o vincula a un traballo colectivo e interdisciplinario. Que conta, ó noso xuízo, con ingredientes de análise e de deseño operativo como para incitar á discusión e ó reclamo de maior grao de compromiso a favor da acción educativa local. O que aquí atopará o lector preocupado pola calidade de vida —da súa coa dos seus veciños— é un resumo de boas contribucións teóricas e empíricas que o conectarán con circuitos de comprensión e asociación entre a calidade da educación e o vigor da comunidade para conferirlles sentido ós proxectos que afectan ó seu futuro e ó dos seus fillos.

Aínda que se podería botar de menos un capítulo sobre avaliación dos programas socio-educativos nas comunidades locais, os seis que articulan o

libro responden ás boas expectativas do conxunto. O factor proximidade e de comunidade nas políticas educativas permítelle ó mesmo coordinador unha incursión na cidade, metaforicamente situada co fin de significar-la unión estratéxica entre comunidade e escola. De feito, a escola é unha forma de comunidade, “que se liga y entrecruza con outras formas de comunidad, formando una malla que parece positivo desarrollar y potenciar” (p. 44). Ségueno Ricard Gomá e Joaquim Brugué (colegas da mesma Universidade) e a súa análise educativa no marco dos servizos persoais locais; contribución en aparencia simple pero que encerra boa dose de complexidade. Os servizos municipais, para selo de verdade, han de axuda-la persoa na súa proxección ampla e específica á vez. Non falta o caso concreto en forma de estudio comparativo entre os concellos de máis de vinte mil habitantes da provincia de Barcelona. As dimensións legal e operativa dun formato para a acción de servizo cidadán selan esta parte da mensaxe, destacando a necesidade de construí-los modelos de desenvolvemento comunitario ó redor dos recursos humanos.

As mesmas firmas amplían a súa perspectiva na terceira das entregas capitulares. O xiro é ben nítido respecto ás páxinas anteriores. Desde o plano organizativo cambian de platea para instalarse de cheo nun exame transversal da educación. Así, animan á elaboración de mapas educativos de cidade, constatando a insuficiencia da acción

local convencional neste terreo, e dando conta das grandes sinerxías que xa están esvarando a través de experiencias innovadoras dignas de admiración e merecedoras dun san plaxio. Particularmente interesante é a proposta analítica acerca dos mapas educativos de cidade e a súa visión do liderado político como condición de desenvolvemento na esfera pública.

Dos niveis presentes na Administración educativa (Estado, Rexión, Municipio) trata o seguinte capítulo, que fai o cuarto, con autoría de J. Alsinet, M. Ribera e C. Riba (equipo de análise política encadrado no ICE-UAB). O reparto de competencias educativas e a posibilidade dunha nova distribución é o que conta nestas páxinas de grande utilidade pola disposición cómoda do repaso á situación de varios países europeos.

Pero, sen máis dilación, ¿poden os concellos intervir en política educativa? Esta é a pregunta que moitos fan, e que poucas veces ven respondida para o caso de España. Son os condicionantes xurídicos que, cos seus límites e oportunidades, dilucidan J. Perdigó e R. Plandiura no quinto dos capítulos. Desde logo que a interrogante ten resposta expresa e enriquecida por magníficos comentarios á Lei Reguladora das Bases do Réxime Local (LRBRL). Das súas conclusións cabe destaca-la insuficiencia competencial das entidades locais en materia de educación e que a nova descentralización deberá evita-la uniformidade das actuais competencias sobre o particular.

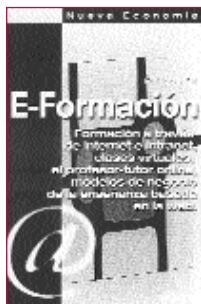
Poñen o peche A. Petit, J. Badosa e J. Mampel (compoñentes do equipo do ICE antes citado). Con eles destácase o novo papel da escola dentro dunha concepción educativa máis ampla, perfectamente representada polos proxectos educativos de cidade, que chegan a tachar de “conspiración educativa de la ciudadanía”. A exemplificación materializadora da idea sitúase no proxecto impulsado polo Instituto Municipal de Educación de Barcelona, auspiciando un debate no que implicou a persoas e perfis gracias ó uso da técnica Delphi, procedemento que permite obter opinións informadas sobre feitos futuros. É un bo método se queremos que moitas persoas reflexionen conxuntamente e propoñan solucións a un tema complexo. Ó que se chega é ó convencemento de que os proxectos educativos de cidade forman —deben formar— parte substantiva dos proxectos estratégicos municipais, indispensables á hora de priorizar liñas de actuación no futuro inmediato. Baixo a convicción

de que educar é unha función transversal da sociedade.

Lemos unha obra que deixa bo sabor e que convén ter cerca porque algunha das súas contribucións ben merecen periódica consulta para revisión ou, no seu caso, ampliación conxuntural. O balance é, pois, positivo na medida en que casa puntos de vista e axuda ó logro dunha mellor comprensión da importancia que ten, aquí e agora, o pacto local. E, sobre todo, favorece un posicionamento social de gran calado: chegou o momento de que a sociedade civil solicite o protagonismo que lle corresponde. Temos que ir a unha educación para a responsabilidade cidadá que xa non é só tarefa da escola, entendida como depositaria do saber institucionalizado. Estamos desexosos de que nos municipios se fale xa, por fin, de educación. E se se fala en serio, todos sairemos gañando.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *E-Formación*
Autor: Philippe Gil
Editorial: Deusto, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 207
Tamaño: 16 x 23,5

Esta obra que presentamos incide na profunda transformación que, por mor de Internet, estamos a vivir no xeito de comunicarnos, intercambiar e producir. Esta mudanza das novas tecnoloxías en xeral está tendo un impacto duradeiro, profundo e, en moitos casos, perturbador sobre a formación, e sobre os seus axentes. Así pois, debemos estar en permanente garda, observar e analiza-los feitos que nos rodean, e especialmente os que se refiren á tecnoloxía e á economía, porque cada vez teñen unha influencia maior na educación.

Sabemos que despois de vinte anos de recesión, de paro e de estancamento, as economías occidentais esperan hoxe baixo o pulo das novas tecnoloxías. A terceira revolución industrial (a da información) está xa en marcha; de feito existen datos tan reveladores como o dito que se repite con frecuencia en Silicon Valley e que asegura que tres meses na economía de Internet equivalen a un ano na economía tradicional, ou o que se di no mundo dos negocios cando se asegura que xa non é o grande o que devora ó pequeno, senón que é o rápido o que devora ó lento.

As vantaxes das novas tecnoloxías educativas son numerosas, pero tamén o son os cambios que hai que dominar e os responsables da formación necesitamos ser guiados e apoiados para xestionar unha complexidade cada vez maior.

O volume céntrase principalmente na formación profesional que as empresas, conscientes destes cambios, lles prestan ós seus empregados. Amósanos ademais cómo as grandes empresas manteñen unha constante vixilancia tecnolóxica e pedagóxica, invisten, crean, producen e poñen en marcha novos enfoques e novos recursos; todos eles apoiados nas tecnoloxías da formación e da comunicación.

A obra divídese en tres partes. A primeira, que se compón de catro capítulos, céntrase na análise do mercado da formación e a súa evolución. Expóñense as tendencias, os axentes dese mercado, a chegada dos novos participantes, e novas ofertas que veñen a trastorna-la orde establecida.

Os dous primeiros capítulos tentan pornos en garda sobre un feito que se está a producir hoxe en día: se ben

Europa pode aínda gabarse de se-lo berce da difusión en masa da información, os estadounidenses non só están máis avanzados ca nós no campo das novas tecnoloxías aplicadas á formación, senón que están a piques de converter-lo mercado da información e da formación no mercado de futuro, tanto en termos de vendas obtidas como de plusvalías xeradas.

Preséntanse datos tan reveladores como as estimacións que din que no ano 2005 o gasto en publicidade en Internet superará amplamente á publicidade por televisión; ou que sendo a cifra de cibernautas en todo o mundo no ano 1997 de 100 millóns de persoas, as estimacións din que para este ano 2002 chegará a ser de 327 millóns.

O que si xa está a ocorrer é que a utilización dos soportes pedagóxicos máis tradicionais, como son: a formación presencial, libros, vídeos, cintas de audio, etc., están estancados e non presentan un crecemento apreciable, mentres que os novos recursos multimedia que se presentan en CD-ROM ou en Internet tiveron un forte crecemento nos últimos catro anos.

O terceiro capítulo amósano-lo impacto que está a te-la rápida entrada dos novos participantes no mercado da formación. Preséntanos casos coma o da empresa DigitalThink que era unha descoñecida nos Estados Unidos hai tan só catro anos, e hoxe ten un nivel de notoriedade superior á dos axentes da formación tradicional; ou os dos novos axentes que antano se centraban nou-

tras áreas e que agora se introducen no mercado da formación: empresas de consultoría, creadores de software, grupos de prensa e edición, empresas de traballo temporal, canles de televisión, os xigantes de Internet (Microsoft, Oracle, Sun, AOL, Amazon ou Yahoo), etc.

No seguinte capítulo fálasenos dos modelos de negocio da formación electrónica, que supoñen desenvolver novas solucións de software: as plataformas de aprendizaxe electrónica, as plataformas de aula virtual, e o software para formación online.

Unha plataforma de aprendizaxe electrónica significa moito máis cá simple creación dun sitio web; significa segui-la traxectoria individual dos aprendices, xestiona-los titores online, crear, xestionar e administra-los contidos; e para isto existe unha categoría de software especializado chamado plataformas de formación electrónica, LMS (Learning Management Systems), ou sistemas de xestión da aprendizaxe (son moitas as empresas que se centran neste tipo de solucións: SABA, Docent, Pensare, etc.).

As plataformas de aula virtual tentan transferir-lle ó mundo de Internet a lóxica da sala de cursos. Permíte-lle a un formador animar a distancia e en tempo real unha aula de “n” alumnos repartidos por todo o mundo. Aquí as ofertas son numerosas: Interwise, Placeware, Centra, etc.

O software para formación online introduce a necesidade de dispor de recursos pedagóxicos que difundir, que

se poden comprar, alugar, ou producir internamente. Hai moitos operadores que ofrecen os seus servizos neste campo como por exemplo Allen Communication co seu sistema de Author Quest ou Macromedia con Authorware. Existen, pola contra, moi poucas empresas que desenvolvan recursos pedagóxicos multimedia a medida, fronte a multitude de provedores de contidos estándar.

Por outro lado, témo-los centros de formación virtual, dos que se nos dan varios exemplos importantes como o caso de DigitalThink (primeiro centro privado de formación virtual nos EEUU), coas claves do seu éxito, ou Studi.com, Click2learn, etc.

A segunda parte do libro, que se compón de tres capítulos, afonda máis nos novos sistemas de formación que se poñen en marcha: Web based training e clases virtuais. Así pois o quinto capítulo describe as vantaxes da formación a distancia vía redes, que non implica necesariamente a desaparición do grupo, xa que hoxe existen posibilidades técnicas para evitar isto, como é utiliza-la videoconferencia, o correo electrónico, o chat ou o foro de debate. Este tipo de formación diríxese a unha persoa en singular, o aprendiz, e así, os estadounidenses diferencian xa entre formación tradicional (*training*), e estes novos sistemas baseados no aprendiz (*learning*). Estas diferencias non se refiren só ós contidos, senón tamén ós métodos de aprendizaxe, xa que hai persoas máis sensibles ás imaxes e á animación, outras son máis concep-

tuais, outras memorizan mellor mediante proba/erro, etc. Aínda que isto está polo de agora un pouco lonxe.

Téntasenos explica-lo custo que supón a formación para as organizacións no capítulo sexto, facendo comparacións en termos de custo e rendibilidade entre a formación tradicional e a formación multimedia.

Do capítulo seguinte extraémo-la lección aprendida polos expertos, froito das prácticas de formación a distancia iniciadas a principios dos anos oitenta, e nas que os conceptos conductistas lle concedían prioridade á técnica. Daquela afirmábase que unha aprendizaxe totalmente mediatizada pola tecnoloxía podería resultar máis eficaz ca unha aprendizaxe totalmente mediatizada polo formador. Sen embargo, hoxe en día quedou claro que o principio fundamental da formación é a pedagogía e non a técnica, xa que esta é simplemente unha ferramenta ó servizo da formación, non un competidor.

A formación electrónica adquire toda a súa dimensión a través de dous sistemas: a aula virtual e a Web Based Training (campus virtual ou universidade virtual), o libro descobre as claves que hai que ter en conta á hora de seleccionar cada un deles, e infórmanos sobre os estudos que regularmente se fan sobre os adiantos destas ferramentas.

A Web Based Training está baseada no principio de autoformación e de posta á disposición de recursos pedagóxicos consumibles online polo

aprendiz, ó seu ritmo e segundo o seu nivel. A aula virtual permite conservar o modelo clásico onde o formador continúa impartindo os seus coñecementos pero con alumnos que poden estar espallados por todo o mundo.

A última parte do libro explica polo miúdo as implicacións que a tecnoloxía da formación electrónica ten sobre os axentes da formación, e así, no capítulo oitavo formúlase a seguinte cuestión: ¿como elaborar un curso a medida en cantidades industriais? Propónse o reparto dos contidos en secuencias elementais, autónomas e coherentes, para despois integralos nun gran número de combinacións multisoporte e multiuso. Cada secuencia elemental correspóndese cun obxectivo pedagóxico moi preciso, e un conxunto de secuencias elementais permitirán compoñer un módulo coherente de formación. En cada módulo, as secuencias están articuladas unhas coas outras mediante tests que fan posible medi-la evolución do alumno ademais de avalialo. Ademais, unha combinación de

módulos definiría unha traxectoria completa de formación.

Amósanos experiencias pedagóxicas a nivel de empresa con exemplos como o do grupo TOTAL en Francia.

Os dous últimos capítulos céntranse xa en programas de software concretos como o Designer's Edge, desenvolvido pola empresa Allen Communication, que é unha ferramenta de axuda para a produción de cursos de formación (é unha especie de "taller de creatividade pedagóxica"); ou como o WizTim desenvolvido pola empresa WizArt, que lles permite ós formadores crear titoriais dinámicos que poden ser utilizados para a autoformación; ademais do Quiz Studio, que permite xerar tests de avaliación, preguntas e cuestionarios interactivos e multimedia, destinados a ser difundidos vía Internet.

Francisco Javier González Álvarez
Instituto Xermán Ancochea Quevedo
A Pobra de Trives





Título: *Manual de arte prehistórico*
Autor: J. L. Sanchidrián
Editorial: Ariel, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 549
Tamaño: 24 x 18

O borrador (xaneiro de 2002) do currículo de Historia da Arte para o segundo curso de Bacharelato supón unha substancial ampliación da materia. Logo de anos nos que a Prehistoria se daba por definitivamente extinguida rexorde, nova ave fénix, das súas cinzas.

Por isto, é de agradecer a recente publicación (outubro de 2001) dun volume no que se ofrece un amplo panorama da arte producida na etapa máis longa da historia humana —o autor abandona a coñecida metáfora do reloxo pola dunha corda de 20 metros dos que só 2 centímetros corresponden ó tempo transcorrido tralo nacemento de Cristo— a pesar do cal, quéixase Sanchidrián, “el 98% de la enseñanza impartida tanto en colegios, institutos e incluso en la universidad están dedicados a esos 2 cm, dejando al margen el grueso de la historia de la humanidad” (p. 12). ¡Tal cousa ocorrerá en Andalucía —onde o autor exerce— porque na nosa Comunidade a “contemporaneitis aguda” que sufrimos no Ensino Medio reduce eses centímetros á mínima expresión!

Se tivesemos que escoller unha das moitas razóns que nos impulsan a recomenda-lo libro comentado, a principal delas sería a súa claridade. Sanchidrián foxe de tecnicismos abstrusos ou de digresións que rompan o fio expositivo. Cunha envexable capacidade de síntese e unha notoria habilidade para estrutura-la materia, o autor converte unha disciplina terriblemente problemática nun entretido relato.

A obra divídese en catro grandes apartados: “Nociones, principios y conceptos fundamentales”, “Arte de los grupos predadores. Arte mueble”, “Arte rupestre de los grupos depredadores” e “Arte de las sociedades productoras”. Cada un destes grandes bloques é subdividido á súa vez en capítulos, ata un total de vinteún.

Obviamente, dadas as características e os obxectivos do traballo, non se poden esperar del grandes novidades: para iso están as publicacións especializadas. O seu cometido é servir de *vademecum* para aqueles (entre os que nos incluimos) que están lonxe de dominar unha materia tan ampla, coa garantía

de que o autor da tarefa é alguén solvente.

O libro ilústrase dun xeito en principio modesto, xa que se opta polos gravados fronte ás fotografías. Podería isto considerarse unha tacha, mais é preciso romper unha lanza a favor desta opción: o produto abarátase notablemente e os debuxos e calcos



Título: *El conocimiento secreto*
Autor: David Hockney
Editorial: Destino, Barcelona, 2001
Núm. pp.: 296
Tamaño: 31 x 25

Significantly, all of the great Florentine painters grew up in goldsmiths' workshops. The bourgeois public of the 1470's respected the artist as a master of technical tricks

F. Ames-Lewis

A historia deste libro comeza en Londres, hai dous anos longos. Na National Gallery presentouse unha exposición de retratos realizados por Ingres. A Hockney o xeito de traza-las liñas nesas pequenas obras lembroulle os debuxos de Andy Warhol, deseñados, como se sabe, a partir de diapositivas proxectadas no lenzo. Desde ese momento, comezou unha pescuda que se prolongou ata hai ben poucos meses, tempo durante o cal se dedicou a estudar pinturas de diferentes autores, cada vez máis afastados cronoloxicamente do retratista francés, que parecían mostrar indicios do emprego de medios mecánicos para acadar unha verosimilitude descoñecida ata entón na arte europea.

Lawrence Weschler, xornalista amigo do pintor, púxoo en contacto con Charles Falco, profesor de Física na

Universidade de Tucson, Arizona, e experto en Óptica. Entre os dous analizaron centos de obras da pintura occidental, reproducidas en láminas que Hockney situou por orde cronolóxica nunha parede do seu estudio. Bautizada como *The Great Wall*, foi o punto de referencia para ambos á hora de localizar exemplos que referendasen a súa hipótese de traballo: os grandes logros da pintura moderna, desde Van Eyck ata ben entrado o século XIX, soamente podían ser explicados pola utilización dalgún aparato que facilitase o traballo do artista. Falco foi o primeiro en suxerir que un espello podería ser un deses instrumentos: situando o modelo nun exterior iluminado e dirixindo desde unha habitación en penumbra o espello cara a onde se atopa o motivo da pintura, o artista podería proxectar sobre a superficie na que ía traballar a imaxe invertida do suxeito, perfilando rapidamente os seus contornos e liñas xerais. De aquí a que Hockney se achegase á *Gran parede* non houbo máis ca unha fracción de segundo; e alí, entre as pinturas agrupadas no segmento dedicado ó século XV, estaban os célebres Arnolfini, co espello convexo que,

segundo Falco e Hockney, explicaría as incorreccións perspectivas e os diferentes puntos de fuga. ¡E a arte flamenga está chea deles! Outra das “probadas visuais” (*visual evidences*) como Hockney as chama, era o bosquejo que o mesmo Van Eyck fixera para o retrato do cardeal Albergati: as pupilas pequenas do eclesiástico serían unha clara pista de que pousara a plena luz do día, mentres o pintor o captaba a través do mencionado espello.

Pero a “pedra de Rosetta”, como a chamou Falco, foi unha obra pertencente a outro ámbito artístico e cultural: o *Retrato dunha parella*, obra do veneciano Lorenzo Lotto, de c. 1543. A pintura presenta a un elegante matrimonio pousando diante dunha mesa. O moble está cuberto por unha peza téxtil engalanada cun deseño xeométrico no cal existen estraños desenfoques, como se Lotto mirase a través do obxectivo dunha cámara, xa que o ollo humano non produce eses efectos ópticos. ¿Que obxecto podería se-lo que provocase tan peculiar anomalía? Hockney está convencido de que se trataba dun aparato similar —se non idéntico— á *camara lucida*... O problema é que tal admiñículo non foi inventado ata 1807.

A obra comentada é un claro exemplo de que boa parte dos debates intelectuais do noso tempo terán un maior ou menor alcance dependendo de quen os provoque. Se David Hock-

ney non fose un artista de sona, posiblemente a tese que desenvolve no volume publicado en España a finais do ano pasado non suscitaría, a pesar da súa enorme transcendencia, a atención, non só do mundo dos profesionais da Historia da Arte senón tamén dos medios de comunicación e do público en xeral. ¿Acaso o traballo de Philip Steadman sobre o emprego de recursos mecánicos por Vermeer acadou a sona do que agora se comenta?

Pois ben, o libro foi obxecto non soamente de amplas críticas (de moi diferente signo) en xornais da importancia do *The New York Times* ou *The New Yorker*, senón que tamén se ocupou del a BBC, que presentou unha reportaxe na que o pintor lle explicaba ó gran público a súa teoría.

Máis importante aínda: os días 1 e 2 de decembro do 2001 a Universidade de Nova York acolleu un simposio no que un amplo elenco de especialistas discutiu co propio Hockney o que hai de plausible nas súas propostas¹. Nas ditas sesións non se adiantou moito: os que lle negaban toda verosimilitude seguiron —cando menos publicamente— nos seus trece. Mentres, Hockney, Falco e os seus defensores tampouco moveron un ápice as súas posicións. Por exemplo, cando se lle pregunta por qué non queda nin rastro dos teóricos instrumentos ópticos empregados durante séculos polos pintores máis

1 “Art and Optics: Towards an Evaluation of David Hockney’s New Theories Regarding Opticality in Western Painting of the Past 600 years”, xocosamente rebautizado polo pintor Chuck Close como “Looking back in Ingres”, xogo de palabras que ten moito que ver co punto de partida da investigación de Hockney.

célebres (Rafael, Caravaggio, Velázquez...) Hockney responde invariablemente coas mesmas argumentacións: a) o artista moderno, desexoso de lograr un *status* novo, presentábase como un intelectual ante o público; mostra-las seus recursos de taller iría en contra da imaxe que pretendía proxectar; b) a Inquisición, preocupada pola ortodoxia, podería ver como algo incorrecto o uso de artificios de tal calibre, razón pola que os artistas terían moita conta de non lle dar publicidade; e c) os artistas agacharían celosamente o seu segredo co fin de que os competidores non lograsen os mesmos resultados ca eles.

Calquera das tres explicacións é facilmente refutable. No que respecta á primeira, abonda con rele-la cita que encabeza esta recensión. Para a segunda cuestión, hai que lembrar que a Inquisición non perseguía a ninguén polo seu traballo científico, sempre que este se mantivese nos límites fixados polo dogma eclesiástico. Neste sentido é abraiante a afirmación dun libro de texto da ESO segundo a cal a Miguel Servet o queimaron “pola súa curiosidade científica”, cando a persecución que sufriu foi de tipo relixioso debido ás súas diatribas contra a Trindade, un tema no que se abunda nas acusacións formuladas por N. de la Fontaine. Se Galileo tivo problemas non foi por usar telescopios senón por ir contra un dogma de fe: o xeocentrismo. De feito, a primeira chamada de atención foi realmente cortés (P. Godman, *The saint*

as censor, Leiden, 2000). E isto non foi obstáculo para que influíse na arte da súa época (véxanse, por exemplo, as *Inmaculadas* de Cigoli) e que axudase a resolver problemas técnicos, como no caso da escultura ecuestre de Filipe IV, obra de Pietro Tacca (agardamos impacientes o próximo libro do profesor D. Freedberg sobre Galileo e as artes).

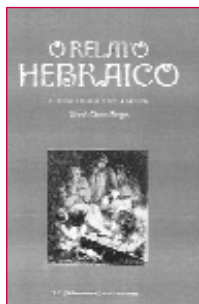
Para a terceira argumentación, se aqueles adminículos eran tan secretos ¿como explicar que tantos artistas ó mesmo tempo soubesen deles?

A pesar dos seus puntos débiles a tese de Hockney-Falco ten a virtude de abrir un debate que, de seguro, será fértil. A gran pega do libro é o seu formato, que encarece de xeito inxustificable o produto: ¿era realmente necesario editar nese tamaño pinturas tan coñecidas?

Para pechar, aludiremos á preocupación de Hockney respecto ó gran público. Teme o pintor que a mensaxe superficial que se pode extraer da lectura do seu traballo sexa que os grandes mestres do pasado “eran uns tramposos”. Non hai coidado: xa Plinio o Vello (XXXV, 153) citaba a Lisistrato (s. IV a. C.) como o primeiro escultor que empregou moldes para conseguir retratos máis veraces. E non hai o menor asomo de crítica nas súas palabras...²

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo

² Susan Sontag, amiga de opinar sobre todo, proferiu a seguinte *boutade* no mencionado congreso: “If David Hockney’s thesis is correct, it would be a bit like finding out that all the great lovers of history have been using Viagra”.



Título: *O relato hebraico. A Biblia contada dende a lareira*
Autor: Xosé Chao Rego
Editorial: tresCtres Editores, Santa Comba (A Coruña), 2001
Núm. pp.: 448
Tamaño: 21 x 15

A BIBLIA NA SÚA DIMENSIÓN HISTÓRICA

Xosé Chao Rego, o autor de *O Relato hebraico. A Biblia contada dende a lareira*, pertence a ese grupo de estudiosos e creadores, que, ó longo de moitos anos e a través de distintas xeracións, son testemuño da lumieira cultural que foi e, dalgún xeito aínda é, Mondoñedo e, dun xeito moi particular, o seu Seminario Conciliar. Abonde lembrar figuras como “Xosé Trapero Pardo, Francisco Fernández del Riego, Crecente Vega, Aquilino Iglesia Alvariño, Xosé Díaz Xácome, Xosé María Díaz Castro, Luis Pimentel, Antonio Noriega Varela, Álvaro Cunqueiro, Dionisio Gamallo Fierros, Xosé Ramón Santeiro, Eduardo Lence-Santar..., por citar só algunhas das máis coñecidas, para intentar entende-lo milagre cultural dunha terra para a que, o profesor Armando Requeixo —*Escritores mindonienses* (1998)— reclama con toda xustiza o cualificativo de “predestinada”.

Licenciado en Filosofía pola Universidade Pontificia de Salamanca, en Teoloxía pola Gregoriana de Roma, en Filosofía Pura pola Complutense de

Madrid e autor de máis de trinta publicacións, entre as cales se poden citar traballos tan notables como a *Historia do pobo de Xesús*, do que levan aparecido os primeiros oito tomos, Xosé Chao Rego, xubilado recentemente como profesor de Galego no Instituto de Bacharelato Rosalía Castro de Santiago de Compostela, pertence ademais a ese grupo de galegos ós que o seu compromiso coa fe e consigo mesmo se manteñen nun respectuoso segundo plano. Evidentemente, os arquivos, bibliotecas e rúas compostelás, principais compañeiras, xunto coa súa dona, das súas horas de sosego, estudio e reflexión, non son, de certo, institucións que recompensen publicamente méritos que todos lle recoñecemos en silencio.

A Biblia, o libro, ou mellor, o conxunto de libros nos que se conta, na súa primeira parte —o Antigo Testamento, Tenak ou Testamento Xudeu—, a historia do pobo hebreo, desde o comezo do mundo ata a aparición de Xesús, e, na segunda —o Novo Testamento ou Testamento Cristián—, a historia de Xesús e o nacemento da Igrexa, é, sen dúbida, a obra máis lida e comentada de tódolos tempos. Crentes, agnósticos e ateos,

as xentes máis humildes e os máis grandes sabios, téñense achegado, vítimas do desacougo que nace da propia existencia ou da curiosidade intelectual, ás súas páxinas na procura da resposta ou do sosego necesarios. Os católicos, que vemos na *Biblia*, coma outros cristiáns, a palabra revelada, somos, nembargante, os menos devotos da súa lectura, máis confiados, se cadra, no maxisterio da Igrexa, única responsable da súa interpretación, ca na transparencia da propia palabra divina e na nosa capacidade para entendela. É necesario, neste senso, ter en conta que, como nos adianta o propio Chao Rego na introducción, “os movementos relixiosos máis ou menos sectarios adoitan facer unha lectura pietista, máis fundamentalista —ó pé da letra—, ca fundamentada, erro no que tamén cae o Catolicismo romano en boa medida”.

A lectura que este nos propón non está, de certo, exenta dos perigos que representa enfrontar uns textos, sobre todo o Testamento Xudeu, partindo de que “a revelación é algo histórico e os cristiáns temos que aprender a relativizar todo a partir dun feito: Xesús Cristo morre na cruz e trae a mensaxe dun Deus non forzado e matón, senón solidario cos pobres e asoballados”. Sempre, naturalmente, cabe a alternativa de non lela, pero se elixímo-lo camiño contrario, é dicir, se optamos pola súa lectura, será necesario, como nos recomenda o propio Chao Rego, facelo desde a conciencia das nosas limitacións, pero tamén desde a confianza no valor do noso propio esforzo.

A *Biblia* “non é unha doutrina senón unha historia, na que priva o elemento narrativo”, ben que, en moitas ocasións, se faga necesario advertir que o relato non sempre se mantén fiel ó acontecer histórico tomando como tal o que só son crenzas de Israel. Dificultade que non é, de certo, a única nin a máis importante para un lector que responsablemente se enfronta á súa lectura.

Unhas nacen, como a anterior, das dificultades do propio texto, sen dúbida as máis importantes, pero outras teñen mesmo a súa orixe en actitudes e comportamentos que o propio Chao Rego intenta, cando menos, facer transparentes.

Partindo do principio, implícito pero perfectamente aceptable, de que o maior ou menor proveito dunha lectura non depende tanto da importancia do texto lido coma da actitude con que o lector o enfronta, faise necesario, diante de nada, establece-las condicións adecuadas —atención, preparación, determinación dos obxectivos...— nas que o lector ten que acomete-la empresa da lectura de calquera libro e, naturalmente, a da lectura da *Biblia*.

Non é outra cousa, de certo, a proposta que representa esta “guía” de Xosé Chao Rego para un achegamento serio, rigoroso e rendible, non só intelectualmente senón mesmo espiritualmente, ó Testamento Xudeu. A *Biblia contada dende a lareira* non é só unha axuda explicativa para o lector, senón, sobre todo, un esforzo de contextualización, xeográfica, histórica, relixiosa, cul-

tural, política, que lle debe permitir a este, ó lector, penetra-lo senso do relato como algo familiar, próximo. Se, por exemplo, “a Biblia é unha historia nacional —como nos lembra o propio Chao—, mesmo nacionalista: a dun pobo que se sentía elixido, cunha terra polo seu deus prometida e que, a pesar de todo, padeceu séculos de dependencia política”, parece evidente que “unha relectura desde a galegitude” pode favorecer unha máis doada comprensión desta e, en calquera caso, das manipulacións interesadas das que nalgún momento puído ser vítima. É necesario, neste senso, ter en conta que, aínda que “Galicia e a galegitude” —como advirte o autor— só están presentes nesta relectura “coma fondo e horizonte, pero sen moitas referencias directas”, non son só lícitas as traducións textuais, senón tamén as sociais e políticas, sempre que se manteña a fidelidade ó espírito do traducido. Cando, por exemplo, “a Teoloxía da liberación fundamenta o seu pensamento na liberación política do éxodo” está simplemente sendo fiel ó espírito bíblico.

“Pero ¿é que se lle pode tocar a un libro que, por ser revelado, debería ser intanxible?”, pregúntase el mesmo. Non é, de certo, menos perigosa unha lectura laicista da Biblia, “desinteresada da mensaxe relixiosa”, ca unha lectura pietista, “víctima do fundamentalismo bíblico”. A primeira non é científica e a segunda debería lembrarnos que “a letra mata”. En calquera caso:

Estamos perante a obra literaria —a Biblia—, máis lida e analizada de tódolos tempos, e hoxe non hai dife-

rencias entre especialistas católicos e protestantes ou simplemente agnósticos. Quen non se pon ó día dos últimos descubrimentos segue na noite da piadosa ignorancia e do acrítico dogmatismo, sen escada para baixar das nubes.

Pode soarlle a alguén excesivo, pero Xosé Chao Rego é, sinxelamente, un sabio. Non necesariamente na posesión da verdade, pero profunda e sinceramente comprometido na defensa e participación do que o seu saber lle permite entender como tal. A súa exposición, doada, case familiar, enriquecida con constantes referencias actualizadoras, animase na humildade da fe, no profundo respecto á curiosidade de saber e á vontade de razoar, na rebeldía dun espírito fondamente crítico e profundamente reflexivo.

¿Por que *A Biblia contada dende a lareira*? “Eu quero —escribe el mesmo— conta-la Biblia con sinxeleza, mesmo coa quentura do lume caseño, pero advirto que detrás desta narración, en aparencia simple, agáchanse horas de estudio de moita xente”.

Non parece que se poida falar hoxe, obxectivamente, de dificultades para le-la Biblia. “Logo do Concilio Vaticano II —como nos lembra o propio Chao—, regulouse unha situación que resultaba anómala entre os católicos e que proviña de lonxe: dos tempos en que se prohibía a edición da Sagrada Escritura a linguas vernáculos”. A dificultade, de existir, habería que buscarla —pensa— naquelas persoas que poidan renunciar a esta lectura “por incompreensión do texto, aburrimiento e

mesmo escándalo pola presentación dun Deus guerreiro e cruel, por poñer un exemplo, amén doutros desaxustes”. “A Biblia non é un libro edificante nin piadoso” —escribe—, “é unha Escritura cultural, política, mesmo patriótica coma historia dun pobo cunha conciencia que ás veces parece megalómana de ser elixido desde sempre e para sempre”. Un conxunto de libros, claramente de “carácter político relixioso” e escritos “por homes, cunha concepción pouco feminista”.

As maiores dificultades para unha lectura proveitosa da Biblia nacen, sen dúbida, das condicións mesmas da súa propia redacción e escritura. Trátase de libros redactados en épocas diferentes, nalgúns casos modificados por retoques posteriores, que utilizaron, segundo as necesidades e intencións dos seus autores, fontes documentais, tradicións de carácter oral e, incluso, a súa propia inspiración como verdadeiros creadores. Os estudosos non negan o seu carácter de obra revelada, ben que maticen, segundo os casos, o senso desta.

Xosé Chao Rego, que confesa non ser outra a súa pretensión que “facermos unha lectura bíblica —mellor, unha relectura—, que facilite os datos suficientes para unha mellor comprensión non só do texto sagrado, senón tamén do contexto cultural, político, social, relixioso no que o relato hebreo naceu e foi medrando”, explica así unha das principais peculiaridades que presenta o seu traballo:

A presentación que fago desordenando a orde actual da Biblia só ten o valor de análise para unha mellor comprensión da complexidade bíblica. Pero a verdade está no esquema tradicional, porque, en definitiva, a Biblia está escrita así: Deus crea o universo e a humanidade, e fai alianza cun home, Abraham, ó que lle promete unha terra. Esta promesa é recollida polo grupo de hebreos que foron liberados da escravitude en Exipto e que entran na Terra polo seu Deus, Iavé, prometida. Perante as dificultades fronte a cananeos e, sobre todo pola ameaza dos filisteos, Israel procura un rei, como os demais pobos. Baixo o reinado de David e Salomón Israel faise imperio; desaparecidos estes monarcas, o Norte —propiamente chamado Israel—, procura a súa independencia do Sur, Xudá. Non resulta moi lucida a historia da monarquía, que acaba desaparecendo, vítima Israel da invasión dos asirios e Xudá logo dos babilonios. Desterrados, os xudaítas perden o ánimo, pero nace unha recuperación das forzas por obra de profetas, dos líderes políticos e, sobre todo, da escola sacerdotal, que recompón a memoria do seu pobo.

Non deixa de provocar certas reticencias no lector de *O relato hebraico*. A *Biblia contada dende a lareira* o feito de que o autor nos convida a esta viaxe de descubrimento do senso histórico de feitos que chegaron ata nós envoltos nunha literatura da máis desbordada fantasía, a través mesmo dunha selección de textos que, só dun xeito parcial, poden representa-lo conxunto de libros que forman a *Biblia*. Reticencias que desaparecen, nembargante, de todo na propia recomendación do autor, que non dubida en aconsellarnos: “Aquí

é nos imposible reproducir todo o texto, pero parece conveniente que cadaquén faga unha lectura pola súa conta, sen que se dea satisfeito polos anacos de texto bíblico, o que aquí transmitimos soamente para situar ó lector no contexto”.

Tiven a oportunidade, a satisfacción e o pracer de facer esta viaxe da man de Xosé Chao Rego. E só nalguna ocasión seguí o seu consello de consultar algún capítulo de *A Biblia* en galego de “As Edicións do Adro”, SEPT, 1992, na seguranza de que, en calquera caso, os textos ofrecidos polo

autor cumpren sobradamente a función que este lles asigna.

Se despois desta lectura tivese que facer algunha recomendación, só me atrevería a advertir que renunciasen a segui-lo meu exemplo aqueles que prefiren crer no milagre antes que na verdade ou que entenden que a fe é cousa de parvos e vale máis crer que pasar pola situación de ter que abri-los ollos.

M. Quintáns S.
Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela





- Título:** *El reto de la formación en enfermería. Traslantes y dilemas éticos*
- Autor:** María Victoria Becerra Sueiro
- Editorial:** ICE da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001
- Colección:** Informes e Propostas 6
- Núm. pp.:** 188
- Tamaño:** 24 x 16,5

UNHA METÁFORA DO ENSINO NON UNIVERSITARIO

Aínda que o título resulta abondo expresivo —*El reto de la formación en enfermería*—, parece evidente que nin a enfermería nin, menos aínda, o mundo dos trasplantes hepáticos son, nun primeiro momento, os estímulos máis adecuados da curiosidade das aulas ás que prioritariamente se dirixe a *Revista Galega do Ensino*. Non, de certo, porque pensemos que a ESO, o Bacharelato e a Formación Profesional sexan universos alleos a ámbitos científicos como os da Saúde, senón —gustaríanos estar de todo equivocados— porque os estudos non universitarios remataron, por razóns que non resultaría doado explicar nunhas poucas liñas, limitando o campo do seu interese a un currículo perfectamente definido en razón principalmente das capacidades e actitudes daqueles que teñen a obriga, a necesidade ou mesmo a cobiza, segundo os niveis, de levalos a cabo.

En xeral, o ensino, polo menos o non universitario, tivo que loitar sempre contra a servidume, primeiro da

falta de medios, logo da imposición que, dun modo máis ou menos explícito, significan os chamados “libros de texto” e, máis tarde, da regulamentación que establece cada currículo. Na práctica, os ensinantes temos que deixar baixo a responsabilidade dos propios alumnos, ou enganarnos a nós mesmos con “visitas de estudio” e “conferencias de orientación”, a vida mesma, a realidade na que estes viven e aspiran a desenvolverse como cidadáns. Todo, naturalmente, coa maior compracencia por parte dos pais e de cantos pensan que o máis importante é un bo expediente académico.

É mesmo, neste contexto, no que *El reto de la formación en enfermería. Traslantes y dilemas éticos*, de María Victoria Becerra Sueiro, pode parecer algo estraño. Estudia a autora cuestións como “La enfermería en el ámbito de la gestión”, “La enfermería en el proceso del trasplante”, “Organización del departamento de enfermería en la unidad de trasplantes”, “El ser humano y la enfermedad”, “Análisis psicosocial del trasplante hepático”, “La enfermería y el nuevo milenio”, “El trasplante de donante vivo”, “El xenotrasplante”,

“Los trasplantes en América latina”, “Los trasplantes y los embriones humanos”, “Internet: información sobre los trasplantes en la red”. Un traballo no que a autora, “enfermera de quirófano y de la unidad quirúrgica de trasplantes abdominales en el Hospital Clínico Universitario de Santiago”, pon claramente de relevo a súa competencia neste ámbito da medicina pero no que amosa, sobre todo, unhas calidades pedagóxicas pouco comúns e, en calquera caso, merecedoras dunha atención que amplía enormemente o campo dos seus futuros lectores.

Poderíamos dicir que este traballo de María Victoria Becerra Sueiro é, sobre todo na dirección e importancia das súas preocupación pedagóxicas, lixeiramente atípico, incluso sorprendente. Sen dúbida, a autora séntese máis atraída pola necesidade de chegar ó lector con eficacia ca polos aspectos científicos do contido do seu estudio, convencida de que, en definitiva, “mostrar la realidad —como escribe ela mesma— es un hecho tan científico como demostrar las causas que lo producen”. Punto de vista que pon aínda máis de relevo o indiscutible carácter humanístico da materia estudiada.

Abondaría, neste senso, adverti-lo coitado especial da autora na elección da compañía con que se presenta como guía dos visitantes interesados na descrición da realidade dos trasplantes hepáticos e na súa complexa problemática, médica, ética, social e humana. Admitirá comigo o lector que resulta, cando menos, sorprendente que sexan

mesmo un poema de María do Carme Kruckemberg, o “Soneto a Violante” de Gerardo Diego, un texto en prosa de Pessoa e un poema de Jorge Guillén, os pórticos elixidos por María Victoria Becerra Sueiro para introducirmos en cada un dos apartados que estruturan esta obra.

Non parece excesivo ver neste traballo unha lección práctica de Pedagogía ou, se se prefire, unha fermosa metáfora do ensino non universitario e, en xeral, do ensino que cre no ser humano e na capacidade deste para alcanzar maiores cotas de humanidade, como obxectivo prioritario. Unha lectura que podería facilitarse sen grandes esforzos traducindo, con cantas matizacións se queira, mundo da Saúde por mundo do Ensino, médico-enfermeira por profesor-pedagogo e enfermo por alumno.

Unha reflexión, sen dúbida, obrigada nun momento de cambios de enorme transcendencia, tanto no ámbito da Saúde coma, en xeral, no do Ensino. “La formación en enfermería —escribe María Victoria— tiene que ir adaptándose a los cambios conceptuales que afectan a la profesión en nuestro país y a los modos que ésta va adoptando para responder a su compromiso con la sociedad”. Non só a enfermeira, profesional á que directamente se dirixe a autora, senón todos aqueles que, dun ou doutro xeito, teñen responsabilidades no futuro do Ensino.

Non podían, neste contexto, ser máis actuais os principios pedagóxicos

nos que María Victoria Becerra Sueiro fundamenta o futuro de tan nobre actividade. Como observa Álvaro Puga, “Catedrático de biología molecular en la Universidad de Cincinnati”, “su mensaje es que quien sana o empeora es el paciente, que los cuidados médicos que el paciente recibe no son más que el vehículo que facilita la recuperación del enfermo, porque el poder de sanar depende de la fisiología del enfermo”. Engadindo a continuación:

Y la fisiología del enfermo depende de su estado de ánimo, de su entorno familiar, del sentido positivo de la vida de quienes lo rodean, de su interés por vivir, de la música que tocan en el quirófano, de su buen o mal humor y del humor de quienes lo cuidan, de la frustración, envidia, discusiones y experiencias vitales del enfermo y de sus enfermeros y enfermeras.

Principio pedagógico que, non por vello resulta menos actual: Só aprendemos aquilo que de verdade queremos saber, ou, dito doutro xeito, non é o mestre quen fai do alumno un sabio, se non que é este, o alumno, o principal protagonista da aprendizaxe, o único responsable do seu éxito ou do seu fracaso.

Sendo, pois, o enfermo, limitado nas súas capacidades vitais, quen ten de adquiri-lo autoconvencemento de que é el, diante de calquera outra axuda, incluída a do médico-enfermeira, o principal protagonista da súa curación, a resposta médica de María Victoria é salienta-lo papel, diferente aínda que necesariamente complementario, do médico, como especialista,

técnico na doenza do enfermo, e da enfermeira, como colaboradora daquel, pero coa función específica de saber estimular no doente a necesaria e obrigada autoconfianza no valor esencial do seu propio papel.

Resulta, neste senso, en exceso simplificador o punto de vista do ensinante que pensa que na rebeldía, renuncia ou simple abandono do alumno das súas obrigas como estudante non hai máis ca falta de responsabilidade ou de disciplina, por parte deste ou dos seus pais, ou polas dúas partes. Todos, incluso os que nun momento dado se poidan manifestar neste senso, sabemos que non é así, que o ser humano é moito máis complexo, o adulto e o neno ou rapaz. Ninguén, por moito que pareza disimularlo, quere pasar por parvo ou incapaz.

A competencia científica e capacidade de motivación no ensinante, e a conciencia no alumno de que só o seu desexo de saber e a vontade necesaria para logralo poden facer eficaz a colaboración do mestre, son condicións básicas en tódolos niveis e ámbitos do ensino. Sempre reservándolle ó poder da vontade o papel que de verdade lle corresponde. Como nos lembra a propia María Victoria “según las experiencias del pasado más órdenes o una disciplina más severa no permiten alcanzar los éxitos que se logran con la motivación”.

Só desde o recoñecemento do noso verdadeiro papel de estimuladores —motivadores— pode —penso—

atopa-lo ensino o camiño que nos con-duza a presta-lo servizo que a sociedade se cadra non nos esixe, pero que, sen dúbida, ten dereito a agardar de nós como ensinantes. Esta é, sen dúbida, a principal ensinanza que podemos sacar da lectura de *El reto de la formación en enfermería. Trasplantes y dilemas éticos*.

Naturalmente un médico, unha enfermeira, un profesor, un pedagogo... non son obreiros da construción, dito sexa co maior respecto para os que desempeñan estes traballos. Os obxectos directos da súa actividade son enfermos ou estudantes, é dicir, son persoas. O albanel cabreado pode descargar-lo seu mal humor no traballo, se cadra conseguindo colocar un maior número de tixolos, mentres que o médico ou o profesor, a enfermeira ou o pedagogo, independentemente da súa actuación, respectivamente, sobre unha doenza concreta ou sobre unha lagoa no coñecemento do alumno, vai contaxiarlle o seu estado de ánimo ó doente ou estudante con efectos que poden resultar terriblemente nocivos para estes.

Non pode, pois, a rendibilidade económica, —intentará explicarnos María Victoria— xustificar no ámbito da Saúde a mobilidade no persoal sanitario cando esta solución poida poñer en perigo o bo funcionamento dun equipo ou a experiencia do profesional nun ámbito determinado da súa actividade. A importancia da Saúde esixe un corpo de enfermeiras, non só con coñecementos que poidan favorecer-lo labor propio do médico, senón, sobre todo,

cunha formación psicosociolóxica e antropolóxica que, desde o coñecemento da personalidade do enfermo e do seu contexto ideolóxico e cultural, lle permita influír positivamente na elaboración por parte deste dunha clara conciencia de principal actor no proceso da súa curación.

Resposta que, no ámbito do ensino non universitario, se ten concretado, con diferentes resultados, na organización de cursos especiais para licenciados ou na creación de gabinetes ou departamentos psicopedagóxicos nos centros de ensino.

Non esquece María Victoria que un dos aspectos máis controvertidos do Ensino, en tódolos niveis, é o seu carácter excesivamente teórico. O menosprezo da memorización, tan inxusto na súa xeneralización, non logrou endebén situar no seu xusto medio o abuso, non menos criticable, da teoría como obxecto en si mesma da formación. Poderíamos estar de acordo con que “la utilidad de la teoría consiste en proporcionar conocimientos para mejorar la práctica mediante la descripción, explicación, predicción y control de los fenómenos”. Sen dúbida, nun campo tan específico —profesional— coma o da enfermería, no que —como nos lembra a mesma autora— “la teoría brinda autonomía profesional porque orienta las funciones asistenciales, docentes e investigadoras de la profesión, ayuda al desarrollo de la capacidad analítica, ofrece retos al pensamiento, esclarece los valores y deter-

mina los propósitos de la práctica, la educación y la investigación”.

Pero é, quizabes, moito máis no ámbito da formación intelectual dos estudos non universitarios, no que, dificilmente, poderíamos xustifica-la utilidade práctica de coñecementos que xulgamos, ou xulgan os libros de texto oficiais —aprobados— ou o propio currículo, obrigatorios. Pode que isto nos aconteza ós profesores, pero, con toda seguranza, á maioría dos alumnos. E a teoría en si mesma non é nada, é dicir, se non está ó servizo de algo práctico, que o estudante considere útil, non pasa de ser un entretemento e unha perda de tempo.

O traballo, “Trasplante hepático... ¿fin de una vida o inicio de una existencia más plenificante?”, de Enrique Ramos Hernández, —Apéndice—, non é, en absoluto, un caso práctico. Como nos advirte a propia María Victoria é só o testemuño dun transplantado hepático, que “se puede entender como un trabajo en torno a la condición humana”. Pero pode servir perfectamente para ilustra-la importancia da motivación e, sobre todo, a importancia dos recursos do propio enfermo na superación das dificultades da súa curación.

A utilidade da teoría no Ensino ten que amosarse, necesariamente, na capacidade desta para facer ver na lectura, a escritura, o cálculo..., a Literatu-

ra, as Matemáticas, a Física, a Química, a Historia... os instrumentos máis adecuados para alcanza-lo obxectivo máis importante na vida do estudante: ser máis humano. Como profesor, médico, enfermeiro, historiador...

Non parece, de certo, que sexa necesario insistir máis na proximidade que, na perspectiva de María Victoria Becerra Sueiro, existe entre o mundo da Medicina e do Ensino. Proximidade que, sen dúbida, se deriva tanto do carácter didáctico do seu traballo, *El reto de la formación en enfermería. Trasplantes y dilemas éticos*, coma da propia condición da Medicina, saber e actividade esencialmente humanísticas. Características que, xunto co persoal enfoque con que o enfrenta a autora, fan deste libro un agasallo para calquera lector interesado nun ou noutro campo, o da Saúde ou o do Ensino.

Un libro, en fin, de doada lectura, incluso apaixonante, que pode ter como destinatario calquera lector curioso do mundo da saúde, e da educación, non só, de certo, as enfermeiras e enfermeiros, que cren na súa profesión e no futuro desta.

M. Quintáns S.

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela



- Título:** *Experiencias de Laboratorio en Química. Orientación didáctica para Bacharelato*
- Autor:** J. Mendoza Rodríguez (coord.)
- Editorial:** ICE da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001
- Colección:** Materiais Didáticos 16
- Núm. pp.:** 86
- Tamaño:** 21 x 15

INTRODUCCIÓN

A Química, como ciencia, nace e desenvólvese como unha disciplina experimental. Non se concibe a adquisición e o progreso do seu coñecemento sen o traballo no laboratorio.

Desde a orixe dos tempos mulleres e homes veñen descubriendo e inventando o Universo a través da Química. A busca do saber fíxose de forma moi variada ó longo da historia da Humanidade, pero xa no tempo do antigo Exipto se comezou a experimentar traballando no que hoxe chamariamos un laboratorio. As civilizacións orientais (China, India...) e o mundo do Islam foron perfeccionando o traballo no laboratorio incorporando novos utensilios básicos para facela Química.

Os alquimistas, ó longo de case 2000 anos (desde Alexandria no 300 a. C. ata o século XVII e aínda con posterioridade), practicaban o seu saber “hermético” en laboratorios bastante parecidos ós da actualidade. Termos como: baño María, alambique, triblicos, destilacións, filtración... son utensilios e operacións básicas que chegaron

ós nosos días procedentes dos pasados tempos históricos.

Desde que hai 230 anos Lavoisier introduciu a pesada con idea de estudar cuantitativamente as reaccións e poder comproba-la súa reproducibilidade, a Química comezou a se consolidar como ciencia. Mais as medidas, as operacións básicas, a síntese e caracterización dos novos compostos, a análise dos produtos da natureza... etc. fíciense, fanse e faranse no laboratorio.

O libro *Experiencias de Laboratorio en Química* responde á intención de familiarizarlos alumnos de LOXSE co coñecemento do que é un laboratorio de Química.

Os autores do libro din que “as prácticas responden ás actividades necesarias para que os alumnos adquiran os conceptos de Química mínimos para acceder, coas mínimas garantías, á Universidade”. A verdade é que se os alumnos fan todos cantos experimentos se propoñen e resolven algúns dos moitos exercicios que en cada bloque se suxiren, terán as máximas garantías, non de acceder á Universidade, senón tamén de cursar con éxito as materias

de Química de moitos dos cursos primeiros das titulacións Universitarias de Ciencias.

Este libro condensa en 86 apertadas páxinas o soporte experimental necesario para comprender moitas das materias da titulación de Química. Por iso, non se trata dun libro para alumnos, senón, como indican os autores no subtítulo, dunha orientación didáctica perfectamente útil para cantos profesores están explicando Química no 2º curso de Bacharelato LOXSE.

Os profesionais atoparán neste libro, non só orientacións didácticas, senón tamén suxestivas iniciativas para que, cada quen, elabore os seus guións de prácticas para os alumnos. En moitos casos non hai máis que seleccionar algún dos moitos exemplos propostos e, fotocopiando as montaxes que se ofrecen, facelo chegar ós alumnos.

Este libro pretende darlles ós alumnos os coñecementos experimentais precisos para poder comprender os conceptos teóricos básicos da Química. Nos experimentos seleccionados está a ferramenta para que adquiran a máxima bagaxe experimental; pero dado que hai exceso de traballo, e de posibilidades ofertadas, cómpre que cada profesor seleccione aqueles materiais que lle parezan máis suxestivos.

No libro *Experiencias de Laboratorio...* hai tres apartados ben distintos:

A. Normas para o bo desenvolvemento das prácticas. Dado que para moitos esta pode ser a primeira ocasión

na que entran nun laboratorio cómpre indicarlles cales son os riscos propios do traballo. É importante facerlles coñecer as normas de orde, pero coido máis importante insistir sobre as normas de seguridade. Un químico traballa con material perigoso, pero cómpre saber valoralos riscos para traballar coa máxima seguridade. Hai que ensinalarlles ós alumnos cómo, cumprindo coas normas de seguridade, se minimizan os riscos.

B. Bloque de experimentos axeitados ós conceptos que se queren aprender na teoría. Son sete capítulos: A preparación de Disolucións de Ácidos, Bases e Sales; A Reacción Química; Medidas de Entalpías de Disolución e Reacción; Equilibrios Ácido-Base; Formación de Sales pouco solubles e separación destas por filtración; Equilibrios de Oxidación-Redución; Cinética de Reaccións.

Este é o apartado máis amplo, denso e importante do libro: o que lle da a súa razón de ser. Cada un dos capítulos desta parte está moi ben deseñado e presenta un mostrario de posibilidades para os profesores que lean o libro: O coñecemento do material, o manexo das técnicas, a aprendizaxe das operacións básicas, a comprensión dos conceptos teóricos, a aprendizaxe por repetición na realización dos exercicios propostos, a comprensión do coñecemento polo contraste de resultados obtidos, a incitación a saber máis polas suxestións realizadas...; todo se pode atopar no libro e

será obriga nosa, como profesores, axudarlles ós nosos alumnos a atopalo.

Cada un destes capítulos consta dos seguintes apartados:

1. **Introducción:** onde se indica a relación que vai establecer o alumno ó final dos experimentos con coñecementos teóricos explicados na aula.

2. **Obxectivos específicos:** Relacionando os conceptos teóricos co resultado de saber aplicar unha xeira de operacións básicas, de manexar unhas certas técnicas, de desenvolver cadansúas habilidades... Un químico debe saber traballar no laboratorio para ser quen de facer Química.

3. **Propostas de experiencias:** En cada capítulo fanse unha serie de propostas de experiencias nas que se indica qué material cómpre utilizar, qué produtos se han de usar e cómo se deben manipular, ensínase cómo facer practicamente o experimento por medio de debuxos moi ilustrativos de modo que ninguén se perda.

4. **Suxestións:** indícanse outros posibles experimentos que se poden deseñar e realizar para seguir afondando na comprensión dos conceptos.

5. **Cuestións:** Propóñense unha chea de problemas teórico-prácticos para que o alumno se familiarice no cálculo e co manexo de magnitudes, aprendendo o sentido da medida.

6. **Remátase o capítulo** coa realización práctica de dous ou máis experi-

mentos coa intención de que, o alumno, faga Química experimentalmente.

C. **Remata o libro** cunha relación dos aparellos máis importantes no laboratorio. Preséntanse, debuxados e co seu correspondente nome 100 utensilios, trebellos, aparellos... que constitúen o material máis importante e imprescindible en todo laboratorio. Os autores tentan que o alumno recoñeza non só o material de uso común no laboratorio, senón para qué serve e en qué operacións básicas se debe empregar.

Difícilmente en tan poucas páxinas se pode resumir máis amplo coñecemento de Química. Esta enorme densidade fai que o libro teña escasa utilidade para o alumnado; pero si que será imprescindible, como guía, para todos cantos pretenden facer prácticas cos seus alumnos na Secundaria, e mesmo nos primeiros cursos de Facultades e Escolas Universitarias, aínda que para unha nova edición propia un cambio de ordenación.

Teño para min que as etapas para triunfar ou aproveitar ó máximo o tempo cando un alumno vai facer prácticas deberían ser: 1º Antes de entrar no laboratorio: coñecer qué é e cómo está constituído un laboratorio, cáles son as normas de conducta e, sobre todo, normas de seguridade e hixiene no laboratorio, coñecer e valora-lo risco é a mellor maneira de non cometer erros; 2º Ó entrar no laboratorio: coñecer canto hai no laboratorio (material, utensilios, trebellos, aparellos, medidas de seguri-

dade, emerxencias...); 3º Cómo facer Química para aprender conceptos e deseñar nova química por medio da realización dos experimentos.

Sei de moitos profesores de Secundaria que teñen importantes libros de prácticas, pero que non os publican. Desde aquí quero facerlles

unha chamada para que se decidan a darllas a coñecer ós seus compañeiros, tal e como fixeron os autores deste libro.

Manuel R. Bermejo Patiño
Universidade de Santiago
de Compostela





***Novidades
editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

NARRATIVA

Álamo, Antonio, *Nata Soy*, Mondadori, Barcelona, 2001.

Aldecoa, Josefina R., *El enigma*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Anónimo, *Lazarillo de Tormes*, est. e n. por Eugenio Alonso Martín, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones, 2001.

Apuleio, *O asno de ouro*, trad. de Estrella Fernández Graña, Vigo, Galaxia, 2001.

Aramburu, Fernando, *El artista y su cadáver*, Barcelona, Tusquets, 2002.

Arrufat, Antón, *La caja está cerrada*, Madrid, Sudamericana, 2001.

Austen, Jane, *Orgullo y prejuicio*, trad. de Armando Lázaro Ros, Madrid, Punto de Lectura, 2001.

Balzac, Honoré de, *Ilusiones perdidas*, trad. de J. R. Maestre, Madrid, Punto de Lectura, 2001.

_____*Eugénie Grandet*, trad. de J. Zambrano Barragán, Madrid, EDAF, 2001.

Baquero, Vicente, *Traficantes, soñadores y naufragos*, Vigo, Ir Indo, 2001.

Beigbeder, Frédéric, *Temporada en el infierno*, trad. de Sergi Pàmies, Barcelona, Anagrama, 2001.

Benacquista, Tonino, *La máquina de triturar niñas*, trad. de María Teresa Gallego Urrutia, Madrid, Lengua de Trapo, 2001.

Bishop, Elisabeth, *Una locura cotidiana*, trad. de Mauricio Bach, Barcelona, Lumen, 2001.

Bonells, Jorge, *El olvido*, Barcelona, Planeta, 2001.

Burel, Hugo, *El guerrero del crepúsculo*, Madrid, Lengua de Trapo, 2001.

Butler, Samuel, *El destino de la carne*, trad. de Juan Jesús Zaro, Barcelona, Alba, 2001.

Calo Lourido, Francisco, *Salseiros*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.

Carballal, L. C., *Historias non irrealis*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.

Carré Aldao, Uxío, *Obra narrativa en galego*, ed., est. e n. de Mario Romero Triñanes, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2001.

Carter, Angela, *A venus negra*, Vigo, Xerais, 2001.

Casal, Uxía, *O faro de Arealonga*, Vigo, Xerais, 2001.

- Castro, Francisco, *Xeografía*s, Santiago, Edicións Positivas, 2002.
- Cela, Camilo José, *La colmena*, ed. de Julián Morreiro, Madrid, Edaf, 2002.
- Cervantes, Miguel de, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, ed. de Carlos Romero Muñoz, Madrid, Cátedra, 2002, 2ª ed. rev.
- Cobas, Amadeo, *Contos de viaxe*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 2002.
- Conrad, Joseph, *Lord Jim*, trad. de Ramón D. Perés, Madrid, Punto de Lectura, 2001.
- Crumey, Andrew, *El señor Mee*, trad. de José Luis López Muñoz, Madrid, Siruela, 2001.
- Cuba, Xoán R., Antonio Reigosa e Xosé Miranda (comps.), *Contos colorados*, Vigo, Xerais, 2001.
- Darío, Rubén, *Cuentos fantásticos*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Desai, Anita, *Clara luz del día*, trad. de Gian Castelli Gair, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Dickens, Charles, *Historia de dos ciudades*, ed. de Pilar Hidalgo, Madrid, Cátedra, 2002.
- Díez, Miguel (ed.), *Antología de cuentos e historias mínimas*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Ellison, Ralph, *Vuelo a casa*, trad. de Mariano Antolín Rato, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Espina, Antonio, *Pájaro pinto. Luna de copas*, ed. de Gloria Rey, Madrid, Cátedra, 2002.
- Faulkner, William, *Los invictos*, pról. de Antonio Ballesteros, Madrid, Edaf, 2002.
- _____, *Pilón*, trad. de Miguel Sáez, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Fernández Ferreiro, Xosé, *O último paraíso*, A Coruña, Espiral Maior, 2002.
- Fogwill, Rodolfo, *En otro orden de cosas*, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Fuentes, Eugenio, *La sangre de los ángeles*, Barcelona, Alba, 2001.
- Gamboa, Federico, *Santa*, ed. de Javier Ordiz, Madrid, Cátedra, 2002.
- Gándara, Alejandro, *Últimas noticias de nuestro mundo*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Garbí, Teresa, *El bosque de Serbal*, Barcelona, DVD, 2001.
- Garriga Vela, José Antonio, *Los que no están*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Gifford, Barry, *Wyoming*, trad. de Luis Murillo Fort, Barcelona, Emecé, 2002.
- Ginzburg, Natalia, *Las palabras de la noche*, trad. de Andrés Trapiello, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Gómez, Sergio, *Buenas noches a todos*, Madrid, Lengua de Trapo, 2001.
- Gotthelf, Jeremías, *La araña negra*, ed. de Isabel Hernández, Madrid, Cátedra, 2002.
- Grafton, Sue, *P de peligro*, trad. de María Luz García de la Hoz, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Grandes, Almudena, *Los aires difíciles*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Grossman, David, *El libro de la gramática interna*, trad. de Ana María Bejarano e Jordi Font, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Gstrein, Norbert, *Los años ingleses*, trad. de Daniel Najmias, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Guil, Itziar, *Libro de Fernán González*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- Hesse, Hermann, *Nuevos cuentos de amor*, trad. de Berta Farenberg, Barcelona, RBA, 2001.

- Hornby, Nick, *Cómo ser buenos*, trad. de Jesús Zulaica, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Hugo, Victor, *Los miserables*, trad. de María Rosa Duhart, Barcelona, Andrés Bello, 2001.
- Izquierdo, Paula, *Anónimas*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Jarnés, Benjamín, *Lo rojo y lo azul*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Jaureguizar, Santiago, *Breve crónica universal da clase obreira*, Santiago, Sotelo Blanco, 2001.
- Jiménez Lozano, José, *Los lobeznos*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Juan, José Luis de, *Kaleidoscopio*, Barcelona, Destino, 2002.
- Kadaré, Ismail, *Frías flores de marzo*, trad. de R. Sánchez Lizarralde, Madrid, Alianza, 2001.
- Keller, Gottfried, *Enrique el Verde*, ed. e trad. de Isabel Hernández, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Kessel, Joseph, *Los jinetes*, trad. de Javier Albiñana, Barcelona, Destino, 2001.
- Keun, Irmgard, *Después de medianoche*, trad. de Carmen Gauger, Barcelona, Minúscula, 2001.
- Kis, Danilo, *Laúd y cicatrices*, trad. de Luisa Fernanda Garrido e Timothir Pistelek, Madrid, Metáfora, 2001.
- Kosztolányi, Dezzö, *Alondra*, trad. de Judith Xantús, Barcelona, Ediciones B, 2002.
- Kruz Igerabide, Juan, *Helena e o solpor*, Vigo, Galaxia, 2001.
- Landeró, Luis, *El guitarrista*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Le Carré, John, *El jardinero fiel*, trad. de Carlos Milla Soler, Barcelona, Debolsillo, 2001.
- Levi, Primo, *Ultima Navidad de guerra*, trad. de Miquel Izquierdo, Barcelona, Muchnik, 2001.
- Lopo, Antón, *Ganga*, Vigo, Xerais, 2001.
- Lourenzo González, Manuel, *Infidelidades*, Santiago, Edicions Positivas, 2002.
- Mann, Thomas, *El elegido*, trad. de Anna Rossell, Barcelona, Edhasa, 2002.
- Martín Garzo, Gustavo, *La soñadora*, Madrid, Areté, 2002.
- Mateo Díez, Luis, *La fuente de la edad*, ed. de Santos Alonso, Madrid, Cátedra, 2002.
- Maupassant, Guy de, *El Horla y otros cuentos*, ed. e trad. de Isabel Veloso, Madrid, Cátedra, 2002.
- Moix, Terence, *El arpista ciego*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Montengón, Pedro, *El Rodrigo*, ed. de Guillermo Carnero, Madrid, Cátedra, 2002.
- Monterroso, Augusto, *Cuentos*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Monzó, Quim, *El mejor de los mundos*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Murillo, Enrique, *Qué nos pasa*, Barcelona, Destino, 2002.
- Naipaul, V. S., *El sanador místico*, trad. de Flora Casas, Madrid, Debate, 2001.
- Neves, Kiko, *Un baile de moscas*, Vigo, Xerais, 2001.
- Nothomb, Amélie, *Metafísica de los tubos*, trad. de Sergi Pamies, Barcelona, Anagrama, 2001.

- Onetti, Juan Carlos, *Juntacadáveres*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Orwell, George, *A revolta dos animais*, Santiago, Edicións Positivas, 2001.
- Padilla, Ignacio, *Las antipodas y el siglo*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Perozo, Xosé Antonio, *Martázul*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Piglia, Ricardo, *Nombre falso*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Potocki, Jean, *Manuscrito encontrado en Zaragoza*, trad. de César Aira, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Queipo, Xavier, *O ladrón de esperma*, Vigo, Xerais, 2001.
- Queirós, Eça de, e Ramalho Ortigão, *El misterio de la carretera de Sintra*, Barcelona, El Acanalado, 2002.
- Rábade Paredes, Xesús, *Cómo levar un morto*, Santiago, Sotelo Blanco, 2001.
- Rayner, Richard, *El dibujante de nubes*, trad. de Manu Berástegui, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Rei Núñez, Luis, *Expediente Artieda*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Reverte, Javier, *La noche detenida*, Barcelona, Plaza & Janés, 2002.
- Reuland, Rob, *Impacto*, trad. de Ana Herrera, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Ridao, José María, *El mundo a media voz*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2001.
- Roth, Henry, *Redención*, trad. de Pilar Vázquez, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Rubio Rosell, Carlos, *Los Ángeles-Sur*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2001.
- Saer, Juan José, *La pesquisa*, Barcelona, Muchnik, 2002.
- _____*Las nubes*, Barcelona, Muchnik, 2002.
- _____*Lugar*, Barcelona, Muchnik, 2002.
- Santiago, Elena, *Asomada al invierno*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Santiago Bolaños, María Fernanda, *Un ángel muerto sobre la hierba*, Ourense, Linteo, 2001.
- Solleiro, Samuel, *Elexías a deus e ao díaño*, Vigo, Xerais, 2001.
- Soto, Vicente, *Mambrú no volverá*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Swift, Jonathan, *El cuento de un tonel. La batalla de los libros*, ed. e trad. de Cristóbal Serra, Palma de Mallorca, Olañeta, 2001.
- Tabucchi, Antonio, *Se está haciendo cada vez más tarde*, trad. de Carlos Gumpert, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Tolstói, León, *Felicidad conyugal*, trad. de Irene e Laura Andresco, Madrid, Punto de Lectura, 2001.
- Toro, Suso de, *Land Rover*, trad. de Basilio Losada, Madrid, Punto de Lectura, 2002.
- Trapiello, Andrés, *Las inclemencias del tiempo*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Uslar Pietri, Arturo, *La siembra de ajos. El venado. Simeón Calamaris*, Barcelona, Debolsillo, 2001.
- Vallejo, Fernando, *El desbarrancadero*, Madrid, Alfaguara, 2001.

Vallvey, Ángela, *Los estados carenciales*, Barcelona, Destino, 2002.

Veiga, Manuel, *Biografías de malogrados*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.

Vidal, Rosa, *O baile das mariolas*, Vigo, Xerais, 2001.

Vidal Ferrando, Antoni, *La mano del jardinero*, trad. de Joan Pla García, Barcelona, Muchnick, 2001.

Vreeland, Susan, *La joven de azul jacinto*, trad. de Garí Puig, Barcelona, Salamandra, 2001.

Xesteira, J. A., *Blúes da Ría*, Vigo, Xerais, 2001.

POESÍA

AA.VV., *La búsqueda y la espera. Antología de la poesía joven*, pról. de F. Ortiz, Sevilla, Kronos, 2001.

AA.VV., *Portugal: la mirada cercana*, trads. vv., Madrid, Hiperión, 2001.

Aleixandre, Vicente, *Poesías completas*, ed. de Alejandro Duque Amusco, Madrid, Visor, 2001.

Alejandre, Jaime, *Autorretrato póstumo*, Madrid, Sial, 2001.

Altolaguirre, Manuel, *Alba quieta y otros poemas*, ed. de James Valender, Madrid, Calambur, 2001.

Ayuso, José Paulino (ed.), *Antología de la poesía española del siglo XX*, Madrid, Castalia, 2001, dous vols.

Bahk, Juan W., *Poesía zen. Antología crítica de poesía zen de China, Corea y Japón*, Madrid, Verbum, 2001.

Basterra, Ramón de, *Poesía*, pról. de José Carlos Mainer, Madrid, Fundación BSCH, 2001, dous vols.

Bayly, Jaime, *Aquí no hay poesía*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Benedetti, Mario, *Preguntas al azar*, Madrid, Visor, 2001.

_____, *Yesterday y mañana*, Madrid, Visor, 2001.

Bobrowski, Johannes, *Indicios atmosféricos*, trad. de Alfonsina Janés Nadal, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2001.

Bonet, Blai, *Antoloxía poética*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.

Cardarelli, Vincenzo, *El tiempo tras nosotros*, ed. bil., trad., sel. e presentación de Enrique Baltanás, Valencia, Pre-Textos, 2001.

Carlos, Helena de, *1999*, Vigo, Xerais, 2001.

Carrera, Arturo, *Tratado de sensaciones*, Valencia, Pre-Textos, 2001.

Carvajal, Iván, *Tentativa y zozobra*, Madrid, Visor, 2001.

Castillo, David, *En tierra de nadie. Poesía 1981-2000*, trads. vv., Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 2002.

Cooper, Dennis, *Dream police*, trad. de Jesús Llorente, Madrid, Acquarela, 2002.

Curros Enríquez, Manuel, *Aires da miña terra*, ed. de Manuel Forcadela, Vigo, Galaxia, 2001.

Dickinson, Emily, *La soledad sonora*, ed. de Lorenzo Oliván, Valencia, Pre-Textos, 2001.

_____, *Algunos poemas*, ed. de Carlos Pujol, Granada, Comares, 2001.

Diéguez, Lois, *Onfalos*, A Coruña, Espiral Maior, 2002.

- Díez-Canedo, Enrique, *Poesías*, ed. e pról. de Andrés Trapiello, Granada, Comares, 2001.
- Egea, Javier, *Contra la soledad*, ed. de Pedro Ruiz Pérez, Barcelona, DVD, 2002.
- Eliot, T. S., *Inventos de la liebre de Marzo*, trad. de Dámaso López, Madrid, Visor, 2001.
- Forcadela, Manuel, *Refutar la musa. Refutación da musa*, ed. bil., trad. e pról. de Basilio Losada, Barcelona, Lumen, 2001.
- Foronda, José Ignacio, *Libro de familia*, Madrid, Hiperión, 2001.
- Galindo, Bruno, *Lunas hienas*, intro. de Bernardo Atxaga, Madrid, Vitruvio, 2001.
- García, Álvaro, *Caída*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- García Gual, Carlos (sel.), *Antología de la poesía lírica griega (siglos VII-IV a. C.)*, trad. e pról. de Carlos García Gual, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Gatell, Angelina, *Los espacios vacíos. Desde el olvido (Antología 1950-2000)*, Madrid, Bartleby, 2001.
- Gómez-Coronado, José Antonio, *El triunfo de los días*, Madrid, Rialp, 2002.
- Haro Ibars, Eduardo, *Obra poética*, Madrid, Huer-ga & Fierro, 2001.
- Hölderlin, Friedrich, *Antología poética*, ed. bil., ed. e trad. de Federico Bermúdez-Cañete, Madrid, Cátedra, 2002.
- Lado, María, *Casa atlántica, casa cabaret*, Vigo, Xerais, 2001.
- Llompert, Josep Maria, *Antoloxía poética*, ed. bil., trad. de Xavier Rodríguez Baixeras, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Manuel María, *Obra Poética Completa I (1950-1979)*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- _____, *Obra Poética Completa II (1981-2000)*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Miampika, Landry-Wilfrid (ed.), *Voces africanas. Poesía de expresión francesa (1950-2000)*, trad. de Pablo Montoya e Myriam Montoya, Madrid, Verbum, 2001.
- Mistral, Gabriela, *Tala. Lagar*, ed. de Nuria Girona, Madrid, Cátedra, 2002.
- Molina, Ricardo, *Corimbo. Elegía de Medina Azahara*, Ourense, Linteo, 2001.
- Montejo Navas, Adolfo (ed.), *Correspondencia celeste. Nueva poesía brasileña (1960-2000)*, Madrid, Ardora, 2001.
- Mora, Ángeles, *Contradicciones, pájaros*, Madrid, Visor, 2001.
- Muñoz Rojas, José Antonio, *Entre otros olvidos*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Novas, Lucía, *Epiderme de estío*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Ovidio, *Amores*, trad. de Antonio Ramírez Verger, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Panero, Leopoldo María, *Poesía Completa 1970-2000*, ed. de Túa Blesa, Madrid, Visor, 2001.
- _____, *Águila contra el hombre. Poemas para un suicidamiento*, Madrid, Valdemar, 2001.
- Panero, Leopoldo María, e José Aguedo Olivares, *Me amarás cuando esté muerto*, Barcelona, Lumen, 2001.
- Pastor Díaz, Nicomedes, *Poesías galegas ('Egloga de Belmiro e Benigno' e 'A alborada')*, ed. facsimilar, pról. de Ramón Nicolás, Vigo, Xerais, 2001.
- Paz, Xabier, *Sedimentos*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.

- Pedreira, Emma, *Velenarias*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Penela, Carlos, *Acaso o inverno*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2001.
- Pino Vicente, Daniel, *No leme das lembranzas*, Pontevedra, Hipocampo Amigo, 2001.
- Pita, Charo, *Desde Arcadia para Govinda*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Plath, Silvia, *Árboles en invierno*, trad. de Manuel Ramos Chouza, Madrid, Hiperión, 2002.
- Roca, Juan Manuel, *Los cinco entierros de Pessoa*, Barcelona, Igitur, 2001.
- Rodríguez Baixeras, Xavier, *Eclipse*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Roselló Bover, Pere, *Vinte poetas das Baleares*, trad. de Xavier Rodríguez Baixeras, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Sánchez Robayna, Andrés, *El libro, tras la duna*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Taormina, Emilio Paolo, *Archipiélago*, trad. de Carlos Vitale, Barcelona, Debolsillo, 2001.
- Valente, José Ángel, *Poemas*, ed. bil. español-portugués, trad. e sel. de José Bento, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Valle, Eva del, e Francisco Blanco (eds.), *Escolma poética de Rosalía de Castro*, Vigo, Edicións do Cumio, 2001.
- Valverde, Álvaro, *Mecánica terrestre*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Villangómez, María, *Un voo de paxaros*, A Coruña, Espiral Maior, 2001.
- Villena, Luis Antonio de, *Las herejías privadas*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Vivanco, Luis Felipe, *Poesía*, ed. de Pilar Yagüe e José Ángel Fernández Roca, Madrid, Trotta, dous vols. 2001.
- Walcott, Derek, *La abundancia*, trad. de Jenaro Talens, Madrid, Visor, 2002.
- Whitman, Walt, *Canto de min mesmo*, trad. de Xosé Manuel Freire, Santiago, Edicións Positivas, 2002.
- Williams, William Carlos, *Paterson*, ed. de Margarita Ardanaz, Madrid, Cátedra, 2002.
- Yáñez, Rafael, *Lembranzas e olvidos dun estraño*, Madrid, Arte Tripharia, 2001.

TEATRO

- Ballester, Alexandre, *Nun pregue de veludo (fagamos comedia)*, ed. bilingüe, pról., trad. e n. Xesús González Gómez, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2001.
- Ben Jonson, *Volpone*, ed. bil., ed. e trad. de Purificación Ribes, Madrid, Cátedra, 2002.
- Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño*, est. e n. por Begoña Alonso Monedero, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones, 2001.
- Lourenzo, Manuel, *A música na noite*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2001.
- Mayorga, Juan, *El jardín quemado*, intro. de Virtudes Serrano, Murcia, Universidad de Murcia, 2001.
- Pernas Cora, Gustavo, *Footing*, A Coruña, Deputación da Coruña, 2001.
- Plauto, *Aulularia*, ed. bil., versións galegas de Mercedes Boado Vázquez e María Xesús

- Frei Collazo, Xunta de Galicia / Galaxia, 2001.
- Rosvita de Gandersheim, *Obra dramática*, ed. e trad. de X. C. Santos Paz, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2001.
- Ruibal, Euloxio R., *Zardigot*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Serra, Narciso, *La boda de Quevedo*, est. prel., ed. e n. de Carlos Mata Induráin, Navarra, EUNSA, 2002.
- Terencio, *Comedias*, ed. bil., trad. de José Román Bravo, Madrid, Cátedra, 2002.
- Vilar Ponte, Antón, *Xuana de Vega ou "Os Mártires"*, ed. e n. de Ernesto Vázquez Souza, Santiago, Laiovento, 2001.
- VARIOS**
-
- AA.VV., *Críticas ejemplares*, Palma de Mallorca, Bitzoc, 2001.
- AA.VV., *Crónicas de un tiempo. 25 años de periodismo de autor*, Madrid, El País-Aguilar 2001.
- Abuín González, Ángel, Juan Casas Rigall e José Manuel González Herrán (coords.), *Homenaje a Benito Varela Jácome*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Allegue, Pilar, *Frei Martín Sarmiento*, Vigo, Ir Indo, 2001.
- Araújo García, M^a Teresa, *Relatos e outras prosas de Roque Pesqueira Crespo*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2001.
- Aub, Max, *Cuerpos presentes*, Fundación Max Aub, Segorbe, Castellón, 2001.
- Batllore, Miguel, *Recuerdos de casi un siglo*, Barcelona, El Acantilado, 2001.
- Bloom, Harold, *Shakespeare. La invención de lo humano*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Boitani, Piero, *La sombra de Ulises. Imágenes de un mito en la literatura universal*, trad. de Bernardo Moreno Carrillo, Barcelona, Península, 2001.
- Bowers, Fredson, *Principios de descripción bibliográfica*, Madrid, Arco / Libros, 2001.
- Caballero Bonald, José Manuel, *Mar adentro*, Madrid, Temas de Hoy, 2002.
- Canellada, María Josefa, e Berta Pallares, *Refranero español*, Madrid, Castalia, 2001.
- Casares, Carlos, *A vida do Padre Sarmiento*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Crispin, John, *La estética de las Generaciones de 1925*, Valencia, Pre-Textos / Vanderbilt University, 2002.
- Egido, Aurora, e María Carmen Marín (coords.), *Baltasar Gracián: Estado de la cuestión y nuevas perspectivas*, Gobierno de Aragón / Diputación de Zaragoza, 2001.
- Fernández Corte, J. C., e A. Moreno Hernández, *Antología de la literatura latina*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Flor, Fernando R. de la, *Barroco. Representación e ideología en el mundo hispánico (1580-1680)*, Madrid, Cátedra, 2002.
- El Público*, ed. dixital, ed. facsímil, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, Centro de Documentación Teatral, 2001.
- Fuentes, Carlos, *Los cinco soles de México. Memoria de un milenio*, Barcelona, Seix Barral, 2001.

- Gallego Fernández, Myriam, *La narrativa simbólica de Juan Goytisolo*, Salamanca, Almar, 2001.
- García Tato, Isidro, e Ana M^a Suárez Piñeiro, *Frei Martín Sarmiento*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 2001.
- González Fuentes, J. A., e Lorenzo Oliván (eds.), *Espacio Hierro*, Santander, Universidad de Cantabria, dous vols.
- González Serrano, Urbano, *La literatura del día (1900-1903)*, ed. de José Luis García Martín, Gijón, Llibros del Peixe, 2001.
- Gracián, Baltasar, *El Discreto*, ed. facsímil, pról. de Aurora Egido, Gobierno de Aragón / Diputación de Zaragoza, 2001.
- _____*El Héroe*, ed. facsímil, pról. de Aurora Egido, Gobierno de Aragón / Diputación de Zaragoza, 2001.
- _____*El Héroe*, ed. facsímil del autógrafo (Manuscrito 6643 de la Biblioteca Nacional de Madrid) y de la impresión de Madrid, 1639, por Adolphe Coster (Chartres, 1911), est. prel. de Aurora Egido, Gobierno de Aragón / Diputación de Zaragoza, 2001.
- _____*Oráculo manual y arte de prudencia*, ed. facsímil (Huesca, Juan Nogués, 1647), pról. de Aurora Egido, Gobierno de Aragón / Diputación de Zaragoza, 2001.
- Gutiérrez García, Santiago, e Pilar Lorenzo Gradín, *A literatura artúrica en Galicia e Portugal na Idade Media*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago Santiago de Compostela, 2001.
- Herráez, *Julio Cortázar*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2001.
- Iglesias Berzal, Motserrat, e María de Gracia Santos Alcaide (eds.), *Jornadas Internacionais de Literatura Comparada. Calderón de la Barca y su aportación a los valores de la cultura europea. 14 y 15 de noviembre de 2000*, Madrid, Universidad de San Pablo-CEU, 2001.
- Jiménez, Juan Ramón, *Libros de Madrid. Prosa*, ed. de José Luis López Bretones, Madrid, Hijos de Muley-Rubio, 2001.
- Johnson, Paul, *El Renacimiento*, trad. de Weidenfeld e Nicolson, Barcelona, Mondadori, 2001.
- Ladeira, Ricardo, *El género policiaco en la literatura española del siglo XIX*, Alicante, Universidad de Alicante, 2001.
- Lapuya, Isidoro L., *La bohemia española en París a fines del siglo pasado*, prol. de José Esteban, Sevilla, Renacimiento, 2001.
- Larra, Mariano José, *Artículos*, sel., est. e n. por Javier González Rovira, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones, 2001.
- Larroque, Luis, *La ideología y el humanismo de Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- López Criado, Fidel, e outros, *La cuentística de Wenceslao Fernández Flórez*, A Coruña, Deputación Provincial da Coruña, 2001.
- Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, trad. de José Luis López Muñoz, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- _____*En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*, trad. de Marcelo Cohen, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Marco Aurelio, *Meditaciones*, ed., trad. e n. de Francisco Cortés Gabaudán, Madrid, Cátedra, 2002.
- Marco Tulio Cicerón, *Discursos contra Marco Antonio o Filípicas*, ed. e trad. de José Carlos Martín, Madrid, Cátedra, 2002.

- Marsá, María, *La imprenta en los Siglos de Oro*, Madrid, Ediciones del Laberinto, 2001.
- Martín Jiménez, Alfonso, *El Quijote de Cervantes y el Quijote de Pasamonte, una imitación recíproca*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 2001.
- Martín Garzo, Gustavo, *El hilo azul*, Madrid, Aguilar, 2001.
- Meletinski, Eleazar M., *El mito. Literatura y folclore*, trad. de Pedro López Barja, Madrid, Akal, 2001.
- Mendoza, Eduardo, *Pío Baroja*, Barcelona, Omega, 2001.
- Mendoza, Plinio Apuleyo, *Aquellos tiempos con Gabo*, Barcelona, Debolsillo, 2002.
- Merino, José María, *Días imaginarios*, Barcelona, Seix Barral, 2001.
- Micó, José María, *El Polifemo de Luis de Góngora. Ensayo de crítica e historia literaria*, Barcelona, Península, 2001.
- Morelli, Gabriele (ed.), *Gerardo Diego y el III centenario de Góngora*, Valencia, Pre-Textos, 2001.
- Naipaul, V. S., *Leer y escribir*, trad. de Flora Casas, Madrid, Debate, 2002.
- Nasar, Sylvia, *Una mente prodigiosa*, trad. de R. Martínez Muntada, Barcelona, Mondadori, 2001.
- Nothomb, Paul, *Malraux en España*, trad. de José Carlos Castaño, Barcelona, Edhasa, 2001.
- Nuño, Ana, *José Lezama Lima*, Barcelona, Omega, 2001.
- O'Donnell, *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Oliveira Barata, José, *O Espaço Literário do Teatro. Estudos sobre literatura dramática portuguesa I*, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2001.
- Osborne, Robin (ed.), *La Grecia clásica*, trad. de Gonzalo G. Djembé, Barcelona, Crítica, 2002.
- Pereiro, Xosé Manuel, *Si home si*, Vigo, Xerais, 2001.
- Pérez-Reverte, Arturo, *Con ánimo de ofender (1998-2001)*, pról. e sel. de José Luis Martín Nogales, Madrid, Alfaguara, 2001.
- Poe, Edgar Allan, *Método poético y narrativo*, trad. de Magdalena Palmer, Castellón, Rescate, 2001.
- Ponce Cárdenas, Jesús, *Góngora y la poesía culta del siglo XVII*, Madrid, Ediciones del Laberinto, 2001.
- Raimondi, Ezio, *El museo del discreto. Ensayos sobre la curiosidad y la experiencia en literatura*, ed. de Manuel Garrido Palazón e Andrés Soria Olmedo, Madrid, Akal, 2002.
- Roig Rechou, Blanca-Ana (dir.), *Informes de literatura 1995-2000*, soporte CD ROM, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2001.
- Salas Romo, Eduardo A., *De sombras y de sueños. Homenaje a J. M. Castellet*, Barcelona, Península, 2001.
- Sánchez-Ostiz, Miguel, *La casa del rojo (Diarios 1995-1998)*, Barcelona, Península, 2001.
- Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad*, trad. de Jesús Alborés, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Serra, Cristóbal, *Efigies*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Silva-Valdivia, Bieito, *A lingua e a literatura. Algúns aspectos didácticos*, Santiago de

- Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.
- Sinova, Justino, *Un siglo en cien artículos*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2002.
- Sinovas Maté, *Emilia Pardo Bazán. La obra periódica completa en La Nación de Buenos Aires (1879-1921)*, tomo II, A Coruña, Deputación Provincial da Coruña, 2001.
- Toro, Suso de, *A carreira do salmón*, Vigo, Xerais, 2001.
- Varela Varela, Xosé Manuel (coord.), *Alfredo Brañas. Textos en galego*, Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia, 2002.
- Vázquez Taboada, Ángel, *As noites no fogar e outros textos*, ed., intro. e n. de Alexandra Cabaleiro Carro, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2001.
- Vernant, Jean-Pierre, *El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia*, trad. de J. Palacio, Barcelona, Paidós, 2001.
- Vidal-Naquet, P., *El mundo de Homero*, trad. de M. J. Aubet, Barcelona, Península, 2002.
- Vilanova, Antonio, *Nueva lectura de "La Regenta" de Clarín*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Watson, Peter, *Historia intelectual del siglo XX*, trad. de David León Gómez, Barcelona, Crítica, 2002.



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

- AA. VV., *La formación del profesorado de las Ciencias y la Matemática*, Madrid, Editorial Popular, 2001.
- AA. VV., *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II*, Madrid, Editorial Popular, 2002.
- AA.VV., *Diccionario de la música*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Abdallah-Preteuille, M., *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books, 2001.
- Agüera, I., *¡Viva el teatro! Diversificación y valores en escena*, Madrid, Narcea, 2002.
- Aguilera, J. M^a, *Aprendiendo en la era de la información*, Madrid, Alauda-Anaya, 2001.
- Aledo Tur, A., e J. A. Domínguez Gómez, *Sociología ambiental*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Álvarez González, M. (coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- Álvarez Hernández, J., *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Cuaderno del alumno. Nivel 1º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- ___ *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Cuaderno del alumno. Nivel 2º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- ___ *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Cuaderno del alumno. Nivel 3º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- ___ *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Cuaderno del alumno. Nivel 4º de ESO*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- ___ *Orientación profesional. Tránsito a la vida activa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Ander-Egg, E., *Cómo hacer reuniones eficaces*, Madrid, CCS, 2002.
- Anguera, B., e outros, *La psicología en la primera mitad del S. XX. Las escuelas y sistemas psicológicos*, Barcelona, Editorial UOC, 2002.
- Angulo, J. J., e outros, *Educación Física en Primaria a través del juego. Primer ciclo*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- ___ *Educación Física en Primaria a través del juego. Segundo ciclo*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.

- _____. *Educación Física en Primaria a través del juego. Tercer ciclo*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Area, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2001.
- Arnaiz Sánchez, P., e M^a S. Ruiz Jiménez, *La lecto-escritura en la Educación Infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Astolfi, J. P., *Conceptos clave en la didáctica de la disciplinas*, Sevilla, Díada, 2001.
- Atkinson, T., e G. Claxton (eds.), *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Aymerich Ojea, I., *Sociología de los derechos humanos. Un modelo weberiano contrastado con investigaciones empíricas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- Baird, L., e J. C. Henderson, *El motor del conocimiento. Cómo crear ciclos rápidos de conocimiento-acción y acción-conocimiento*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Ballester, R., e M^a D. Gil, *Habilidades sociales*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Baró, M., T. Maña e I. Velloso, *Bibliotecas Escolares, ¿Para qué?*, Madrid, Anaya, 2001.
- Barrón López de Roda, A., e D. Martínez Íñigo, *Los celos. Una perspectiva psicológica y social*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Barros de Oliveira, V., e N. A. Bossa (coords.), *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años. Evolución. Autonomía, Comportamiento. Relaciones*, Madrid, Narcea, 2001.
- Bauman, Z., *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Beck-Gernsheim, E., J. Butler e L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure Editorial, 2001.
- Benítez Grande, L., *La mejora del alumnado y del grupo través de la relajación en el aula*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- Benlloch, M. (comp.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Berlo, D., *El proceso de comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Madrid, El Ateneo, 2001.
- Besal Costa, X., *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Blanco Valle, M^a C., *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación Primaria*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- Blázquez Sánchez, D., *La Educación Física*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Booth, W., G. Colomb e J. Williams, *Cómo convertirse en un hábil investigador*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Bosc, F., *Háblame de la UNESCO. La UNESCO explicada a los niños (8-12 años)*, Paris, UNESCO, 2002.
- Boulch, J. Le., *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Bourdieu, P., *Contrafuegos 2*, Barcelona, Anagrama, 2001.
- Bouzada Fernández, X. M., *Familia e comunidade*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Bravo Berrocal, R., *Fundamentos anatómico-fisiológicos del cuerpo humano aplicados a la educación física (II)*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.

- Buckingham, D., *Crecer en la era de los medios electrónicos tras la muerte de la infancia*, Madrid/A Coruña, Morata/Fundación Paideia, 2002.
- Caballero Martínez, J., *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Camilloni, A. R. W. de (comp.), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Cañal, P. (coord.), *La innovación educativa*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2002.
- Carbonell, J. L., e A. I. Peña, *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*, Madrid, CCS, 2001.
- Carrión Carranza, C., *Valores y principios para evaluar la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Carrión Martínez, J. J., *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Casado Muñoz, R., *Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual*, Burgos, Universidad de Burgos, 2001.
- Cauvin, P., e G. Cailloux, *Tipos de personalidad*, Bilbao, Mensajero, 2001.
- Chomsky, N., *Perspectivas sobre el poder*, Barcelona, El Roure Editorial, 2001.
- Claxton, G., *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Colom Cañellas, A. J., *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Comas, D., *La evaluación de programas de ocio alternativo de fin de semana*, Madrid, Instituto de la Juventud, 2001.
- Conde Caveda, J. L. (coord.), *Juegos para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Copper-Royer, B., *Los niños no son adultos*, Bilbao, Mensajero, 2002.
- Costa Rico, A., *Sarmiento. Vida e obra, Vigo, Ediciones Xerais de Galicia*, 2002.
- Criado, M., *La línea quebrada: historia de vida de migrantes*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2001.
- Cruz Orozco, J. I., *El Yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Cuesta Palacios, L., *Docencia creativa de la expresión artística. Material didáctico experimental: libro de proyectos*, Burgos, Universidad de Burgos, 2001.
- Cyrułnik, B., *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Darling-Hammond, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel, 2001.
- De Camilloni, A. R. W. (comp.), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Delval, J., *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Dominguez, G., e L. Barrio, *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.

- Entrena Jiménez, M^a S., *Niñas esclavas y niños esclavos en nuestro mundo actual*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Espada, J. P., e M^a J. Sebastián, *Prevenir el sida*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Esteban Mateo, L., *Pedagogía europea del Renacimiento*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Feixa, C., C. Costa e J. Pallarés (eds.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Pachucos, Malandros, Punketas*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Feixa, C., F. Molina e C. Alsinet, *Movimientos juveniles en América Latina. Graffitis, grifotas, okupas*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Fernández Bravo, J. A., *La numeración y las cuatro operaciones matemáticas. Didáctica para la investigación y el descubrimiento a través de la manipulación*, Madrid, CCS, 2002.
- Fernández Enguita, M. (coord.), *¿Es pública la escuela pública?*, Barcelona, Cisspraxis, 2002.
- Fernández García, I. (coord.), *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- Ferrada, D., *Curriculum crítico y comunicativo*, Barcelona, El Roure Editorial, 2001.
- Frabboni, F., *El libro de la Pedagogía y la Didáctica. La educación*, Madrid, Editorial Popular, 2001.
- Fullat, O., *Pedagogía existencialista y posmoderna*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Galera Noguera, F., *Aspectos didácticos de la lectoescritura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Gallego Codes, J., *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*, Madrid, Pirámide, 2002.
- García Jiménez, S., *Síndrome de Burnout o el infierno de la ESO*, Alicante, Ins. Alic. de Cultura, 2001.
- García Sánchez, J-N., e J. M. Marbán, *Introducción estratégica en la composición escrita*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Garrido, J., e outros, *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Gervilla Castillo, E., e A. Soriano Díaz, *La educación hoy: concepto, interrogantes y valores*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Gil, D., e M. de Guzmán, *La enseñanza de las ciencias y la matemática*, Madrid, Popular, 2001.
- Gimenez, J. (coord.), *Matemáticas en Europa: diversas perspectivas*, Barcelona, Graó, 2001.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.), *Los retos de la enseñanza pública*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2001.
- Godal, T., e A. Hospital, *50 propuestas de actividades motrices para el segundo ciclo de Educación Infantil*, Madrid, Paidotribo, 2001.
- Gómez, I. M^a, L. Figueras e M. Marín, *Matemáticas en la red. Internet en el aula de secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- González Fernández, A., *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, Síntesis, 2002.

- González Rodríguez, C., *Educación Física en Pre-escolar*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Gonzalo Sanz, L. M^a, *Tercera edad y calidad de vida*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Hargreaves, A., e outros, *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Harman, W., *El cambio de mentalidad. La promesa del siglo XXI*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Hernández Aristu, J., e A. López Blasco (comps.), *La familia ante el cambio social. Actitudes, prospectiva y nuevos retos*, Valencia, Nau Llibres, 2001.
- House, E. R., e K. R. Howe, *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata, 2001.
- Huber, G. I., G. Fernández Smith e L. Herrera Torres, *Análisis de datos cualitativos con AQUAD cinco para windows*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Imbernón, F. (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Barcelona, Graó, 2002.
- Imberti, J. (comp.), *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Iglesias, C., (coord.), *Destruir a guerra e construir a paz*, Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a Paz/Toxosoutos, 2002.
- Instituto de la Mujer, *Construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la Educación Secundaria*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2001.
- Khòì, L. T., *Education et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris, UNESCO, 2001.
- Latorre, Á. e E. Muñoz, *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Laville, J. L., M. Nyssens e A. Sajardo Moreno, *Economía social y servicios sociales. Los servicios sociales entre las asociaciones, el Estado y el mercado: Los servicios de ayuda a las personas mayores*, Valencia, CIRIEC-España, 2001.
- Lebrero, M. P., J. M. Montoya e J. M. Quintana, *Pedagogía social*, Madrid, UNED, 2001.
- Levin, K., e F. Caillods, *Financing secondary education in developing countries. Strategies for sustainable growth*, Paris, UNESCO, 2001.
- Limón, M^a R., e J. A. Crespo, *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*, Madrid, Narcea, 2002.
- Lomas, C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001.
- López Camps, J., e I. Leal Fernández, *Aprender a planificar la formación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- López Herrerías, J. Á., *Educación para la nueva psicocultura. 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.

- López-Davalillo Larrea, J., *Atlas de historia contemporánea de España y Portugal*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Lynne, L., *Ayuda a sus hijos a leer y escribir con el método Montessori*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Majén, T., e P. Odena, *Descubrir jugando*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat, 2001.
- Malgesini, G., e C. Giménez, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalismo*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- Marques, R., *El libro de las virtudes de siempre. Ética para profesores*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2002.
- Martínez Arias, R., e M^a J. Díaz Aguado, *Educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, 2001.
- Martínez Bonafé, J., *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata, 2002.
- Martínez Guzmán, V., *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria, 2001.
- Martínez Peinado, J., e G. Sarribe Pedroni, *La población europea*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Martínez, M., e C. Bujons (coords.), *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Maya, P., e J. J. Caballero, *El animador sociolaboral*, Madrid, CCS, 2001.
- Mayor, P., e J. M^a de Areilza, *Internet, una profesión*, Barcelona, Ariel.
- Meirieu, P., *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Mérida Serrano, R., *Investigando en Educación Infantil: los mapas conceptuales*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2001.
- Miller, A., *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- _____, *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Acción educativa española en el exterior. Estadísticas 2000-2001*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- _____, *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- _____, *Estadísticas de la educación en España 1998-1999*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- _____, *Glosario europeo sobre educación. Volumen 2 instituciones educativas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- _____, *Identidades de Género y feminización del éxito académico*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- _____, *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- _____, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.

- ____ *Las cifras de la educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- ____ *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la gestión de calidad*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- Miras Martínez, F., M. Salvador Granados e J. Álvarez Hernández, *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Moliner Téllez, J., *Aprendo a leer a través del cuento*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Monereo, C. (coord.), *Tomar apuntes. Un enfoque estratégico*, Madrid, Visor, 2002.
- Montijano Cabrera, M^a P., *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Moreno Jiménez, M^a P., *Psicología de la marginación. Concepto, ámbitos y actuaciones*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Moreno Murcia, J. A., *Juegos acuáticos educativos*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Moreno, F., e M. Bailly-Bailliére, *Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Moslars, C., e L. González, *Elementos prácticos para la enseñanza de la economía*, Barcelona, ICE Universitatat Barcelona/Horsori, 2002.
- Naval, C., C. Iriarte e J. Laspalas, *En torno a la educación moral y cívica. El caso español*, San José, Ediciones Promesa, 2001.
- Nicolson, D., e H. Ayers, *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*, Madrid, Narcea, 2002.
- Núñez Delgado, M^a P., *Comunicación y expresión oral*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- Nussbaum, L., e M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la ESO*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Ocaña Fernández, A., *Recursos didáctico-musicales para trabajar en primaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Ortega Ruiz, R. (coord.), *Educación para convivir y prevenir la violencia*, Madrid, Visor, 2002.
- Padilla, M^a T., *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*, Madrid, CCS, 2002.
- Padilla Góngora, D., e P. Sánchez López, *Bases psicológicas de la educación especial*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Páez, E., *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, Madrid, Ediciones SM, 2001.
- Pascual, F., e M. Cuadrado (coords.), *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- Pérez-Díaz, V., B. Álvarez-Miranda e C. González-Enríquez, *España ante la inmigración*, Barcelona, 'la Caixa', 2002.
- Pérez-Díaz, V., e J. C. Rodríguez, *Educación superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana, 2001.
- Perinat, A., *Desarrollo social, afectivo y comunicativo durante los dos primeros años*, Barcelona, Editorial UOC, 2002.

- ____ *Desarrollo cognitivo en niños de 2 a 12 años*, Barcelona, Editorial UOC, 2002.
- Pineda, P. (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones*, Barcelona, Ariel, 2002.
- ____ *Pedagogía laboral*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Prats Cuevas, J. (dir.), *Los jóvenes ante el reto europeo*, Barcelona, 'la Caixa', 2001.
- Prieto Sánchez, M^a D., e C. Ferrándiz García, *Inteligencias múltiples y currículum escolar*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Puente, A., e M. Baltés Sobrino, *Prácticas de cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Puig, A., *Programa de psicoestimulación preventiva. Un método para la prevención del deterioro cognitivo de ancianos institucionalizados*, Madrid, CCS, 2002.
- Puigvert, L., *Las otras mujeres*, Barcelona, El Roure Editorial, 2001.
- Puyuelo, E., J. V. Ruiz e R. Omecaña, *Explorar, jugar, cooperar*, Madrid, Paidotribo, 2001.
- Ramas Varo, M., *La protección legal de la infancia en España: orígenes y aplicación en Madrid (1900-1914)*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2002.
- Raposo Rivas, M., *Novas tecnoloxías aplicadas á comunicación. Aspectos técnicos e didácticos*, Vigo, Universidade de Vigo, 2002.
- Redondo, S., *Delincuencia sexual y sociedad*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Ritzer, G., *Teoría sociológica clásica*, Madrid, McGrawHill, 2001.
- ____ *Teoría sociológica moderna*, Madrid, McGrawHill, 2001.
- Rivas Torres, R. M^a, e M^a J. Fiuza Asorey, *La voz y las disfonías disfuncionales. Prevención y tratamiento*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Rodríguez, E., *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*, Madrid, La Piqueta, 2001.
- Rodríguez, F., (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Rodríguez Diéguez, J. L., *La jerga de la reforma educativa*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Rodríguez Serrano, R., *Evolución de la organización escolar y de su objeto de estudio: la escuela*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Rojas, E., *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*, Madrid, Temas de Hoy, 2001.
- Romero López, A., e F. Ruiz Ortega, *Acercamiento al texto poético: un programa de intervención didáctica para la educación primaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Root-Bernstein, R., e M. Root-Bernstein, *El secreto de la creatividad*, Barcelona, Kairós, 2002.
- Sales Blasco, J., *El currículum de la Educación Física en Primaria*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Salvador Mata, F., *Educación especial. (Enfoques conceptuales y de investigación)*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Sánchez Blanco, C., *De la educación infantil y su crítica (Vol. II)*, Sevilla, MCEP, 2001.
- Sánchez-Cano, M., *Aprendiendo a hablar con ayuda*, Lleida, Milenio, 2001.
- Sánchez Manzano, E. (dir.), *Superdotados y talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*, Madrid, CCS, 2002.

- Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, 2002.
- Seners, P., *La lección de Educación Física*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.
- Shapiro, L. E., *La salud emocional de los niños. Cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen*, Madrid, Edaf, 2002.
- Shohat, e., e R. Stam, *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Simmel, G., *Cuestiones fundamentales de la Sociología*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Sklair, L., *Sociología del sistema global*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Smyth, J. (ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, Madrid, Akal, 2001.
- Stanton, M., *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Stuart Mill, J., e H. Taylor Mill, *Ensayos sobre la igualdad de los sexos*, Madrid, Visor, 2002.
- Subirats i Humet, J. (coord.), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Torras, E. *Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Torres Bravo, P. A., *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.
- Torres Monreal, S. (coord.), *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001.
- Tortosa Blasco, J. M^a, *El largo camino. De la violencia a la paz*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2001.
- Touraine, A., e F. Khosrokhavar, *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Travé, C., *El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2001.
- Trenchs Parera, M., (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*, Lleida, Milenio, 2001.
- Trianes, M^a V., *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*, Madrid, Narcea, 2002.
- UNESCO, *Les sciences sociales dans le monde*, Paris, UNESCO, 2001.
- Uttech, M., *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Vaillant, D., e C. Marcelo, *Las tareas del formador*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2001. Prólogo de Juan Carlos Tedesco.
- Vall, M-M. (coord.), *Aprender la empresa en la escuela*, Barcelona, Cambres de Comerç/ICE Universitat Barcelona/Horsori, 2002.
- Valle, T. del (coord.), *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*, Madrid, Narcea, 2002.
- Valls Montés, R., e A. López Serrano (eds.), *Dimensión europea e intercultural de la Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Vera, J., *Formación y orientación laboral. Garantía social*, Madrid, McGrawHill, 2001.

Vera Mur, J. M^a, *Enseñanzas mínimas de ESO y Bachillerato. Marco regulador actual*, Barcelona, Cisspraxis, 2001.

Vinuesa, M^a P., *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2002.

Weil, M., *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Zagalaz Sánchez, M^a L., *Corrientes y tendencias de la Educación Física*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2001.





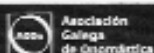
Noticias

*Miguez, de Miguel / Caraminal, de planta
Camariña / Comba de Columbá /
Dominguez, de Donkino / Adriano
Adriamus / Muñoz, de Muño / Nomes, de
Nimio / Oeibe, de Oeibe / Seta, de
Elisabet / Xepe, de Xepe / Cruz, de
Ricardola / Lagoa, de Lagoa / Bode, de
Bodon / Ouro, de Ouro / Duro, de
Durus / Torre, de Torre / Seta, de
Mouro, de Maurus / Bode, de Bode*



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ONOMÁSTICA GALEGA
FREI MARTÍN SARMIENTO

2-3-4 DE SEPTIEMBRE DE 2002
SANTIAGO DE COMPOSTELA



CORRESPONDENCIA

Toda a correspondencia debe dirixirse a:

Congreso Internacional de Onomástica Galega
Instituto da Lingua Galega
Praza da Universidade, 4
15278 Santiago de Compostela
Tfno.: 07 34 981 563100. Ext. 12807
Fax: 07 34 981 572770
E mail: ilgpatro@usc.es


 UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
 Vice-reitorado de Ordenación Académica e Titulacións

 INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

**SEGUNDOS
 PREMIOS
 Á INNOVACIÓN
 EDUCATIVA NA
 UNIVERSIDADE**

ÁREAS DE COÑECEMENTO
 HUMANIDADES
 CIENCIAS SOCIAIS
 TECNOLOXÍA
 CIENCIAS EXPERIMENTAIS
 CIENCIAS DA SAÚDE

INFORMACIÓN
Instituto de Ciencias da Educación (ICE)
<http://www.iceusc.usc.es>
 María Victoria del Río Carra
 María del Carmen Mirás Nouche
 Praza de Mouzóns, 1, 4ª planta
 Tfn. - 981 563 100 Ext. 12680
 Fax. 981 583 439
 e-mail: icesec@usc.es

BASES

1) As experiencias de innovación en materias regladas, xa realizadas por centros, institutos, departamentos ou equipos docentes e investigadores da Universidade de Santiago de Compostela, presentaranse preferentemente en galego, e terán unha extensión máxima de 25 folios (DIN A4) a dobre espazo e nunha soa cara, por triplicado, consistente en orixinal e dúas copias. Se fora necesario, entregarase material complementario (publicacións, dossier, disco, vídeo, CD-ROM, etc.).

2) Os orixinais entregaranse, dirixidos ó Excmo. Rector Mífco. da USC, no Rexistro Xeral da Universidade, en Santiago de Compostela ou en Lugo. En calquera caso, especificarase no envío "Orixinal para os Segundos Premios á Innovación Educativa na Universidade".

3) Constará claramente o Centro, Instituto, Departamento ou o Nome e Apelidos da Profesora ou do Profesor responsable da experiencia, así como enderezo completo e teléfono de contacto máis directo na Universidade.

4) O contido debe tratar sobre unha experiencia educativa innovadora realizada no ámbito da USC nos últimos tres anos, e que supoña algún tipo de práctica docente susceptible de ser amplada e mesmo xeralizada a outros contextos do ensino superior, tanto dentro como fora da USC. A experiencia terá sempre

relación con algún tipo de actividade con posibilidades de incidir na mellora do ensino e da aprendizaxe na universidade (elaboración de materiais, aplicación de novas tecnoloxías, innovacións nas prácticas e nos programas, acción tutorial, etc.). En todo caso, farase unha breve valoración dos beneficios que supuxo a experiencia e unha estimación do grao posible de permanencia da mellora acadada.

5) Concederase un Premio de 1.800 € por cada unha das grandes Áreas de Coñecemento (Humanidades, Ciencias Sociais, Tecnoloxía, Ciencias Experimentais, Ciencias da Saúde), que serán satisfeitas, xunto coa entrega dun diploma acreditativo, á Profesora ou Profesor representante do grupo no Acto de Entrega, que será presidido polo Excmo. Sr. Rector da USC. Poderá outorgarse o premio de forma compartida a dúas experiencias dentro dunha mesma Área. Se nalgunha Área non houbera candidaturas, ou estas non acadaran a calidade necesaria, o importe podería, sempre a xuízo do Xurado, incrementar a contía dos premios nas restantes onde si houbera candidaturas. O Xurado tamén poderá conceder un Accésit por cada unha das Áreas.

6) A Universidade resérvase o dereito de facer unha publicación das experiencias que o Xurado estime de maior interese para a innovación educativa na USC. Deste xeito, a presentación ó Premio implicará a cesión dos dereitos

de edición por un período de dous anos así como a renuncia ós dereitos de autor correspondentes a unha primeira edición. A publicación que, no seu caso, se derive será realizada polo ICE da USC.

7) Unha das dúas copias que acompañen ó orixinal presentado quedarán en depósito no ICE. Previa petición escrita, o orixinal, xunto coa copia restante, será devolto no prazo máximo dun mes a contar desde o día da entrega dos Premios.

8) A admisión de orixinais rematará o día 15 de xullo de 2002. A entrega de premios terá lugar en Santiago de Compostela, no mes de novembro, no transcurso dun acto público presidido polo Excmo. Sr. Rector da USC.

9) O Xurado dos Premios á Innovación Educativa na Universidade, estará presidido polo Excmo. Sr. Rector ou Vicerrector en quen delegue, e del formarán parte, con voz e voto, o Director do I.C.F., ou persoa en quen delegue, catro profesores da USC, designados polo Excmo. Sr. Rector, e un Xefe de División do ICE (que actuará como Secretario). O veredicto do Xurado será inapelable.

10) O Xurado, que resolverá todas as cuestións non previstas, será nomeado polo Excmo. Sr. Rector da USC.

11) A participación nos Premios de Innovación Educativa na Universidade comporta a aceptación expresa destas



II CONGRESO INTERNACIONAL DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN
Tarragona, 1, 2 y 3 de julio de 2002

TEMAS PREFERENTES

- Efectos de la introducción de las TIC en la mejora de la enseñanza universitaria
- Estrategias didácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes
- Instrumentos de evaluación de la docencia

Presentación de comunicaciones: del 10 de enero al 28 de febrero

 <http://cidui.upc.es>

Organización:
Institutos de Ciencias de la Educación de las siguientes universidades

-  UNIVERSITAT DE BARCELONA
-  Universitat Autònoma de Barcelona
-  UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA
-  UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI





Lexislación

NORMATIVA

SELECCIÓN LEXISLATIVA DE APLICACIÓN NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de xaneiro, febreiro e marzo do ano 2002)

Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Víctor López Seoane
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1.1. BOLSAS E AXUDAS

— Resolución do 1 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para cursos de lingua francesa en Francia durante o mes de xullo de 2002. (BOE, 16/02/02).

— Resolución do 1 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan cursos de inglés técnico en Gran Bretaña ou Irlanda para o verán de 2002. (BOE, 19/02/02).

— Resolución do 12 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan bolsas para os alumnos que vaian iniciar os estudos universitarios no curso 2002/03. (BOE, 26/02/02).

— Resolución do 12 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para participar en colonias de vacacións destinadas á aprendizaxe de lingua inglesa durante o verán de 2002. (BOE, 02/03/02).

1.2. CENTROS DE ATENCIÓN Á PRIMEIRA INFANCIA

— Decreto 70/2002, do 28 de febreiro, polo que se aproba o réxime de prezos dos centros de aten-

ción á primeira infancia dependentes da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. (DOG, 13/02/02).

— Orde do 8 de marzo de 2002 pola que se regula o procedemento de adjudicación de prazas nos centros de atención á primeira infancia dependentes da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude para o curso 2002/2003. (DOG, 15/03/02).

1.3. CENTROS DE REEDUCACIÓN PARA MENORES

— Decreto 427/2001, do 11 de decembro, polo que se aproba o texto do Regulamento de funcionamento interno dos centros de reeducación para menores e mozos sometidos a medidas privativas de liberdade. (DOG, 21/01/02). Corrección de erros. (DOG, 20/02/02).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 26 de novembro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación dos Institutos de Educación Secundaria número 1 de Boiro (A Coruña) e número 11 de Vigo (Pontevedra). (DOG, 07/01/02).

— Orde do 19 de decembro de 2001 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de

Educación Secundaria de Carnota (A Coruña). (DOG, 19/02/02).

— Orde do 15 de xaneiro de 2002 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria Vila de Cruces (Pontevedra). (DOG, 22/02/02)

— Orde do 29 de xaneiro de 2002 pola que se autoriza o cambio de denominación do Colexio de Educación Infantil e Primaria de Prácticas de Lugo. (DOG, 27/02/02).

— Orde do 11 de febreiro de 2002 pola que se autoriza o cambio de denominación do Conservatorio Profesional de Música de Monforte de Lemos (Lugo). (DOG, 11/03/02).

2.2. MODALIDADES DE CENTROS

— Orde do 28 de novembro de 2001 pola que se constitúe o Colexio Rural Agrupado Ponte da Pedra de Carballo da provincia da Coruña. (DOG, 09/01/02).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1. CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 8 de febreiro de 2002 pola que se modifica o concerto educativo cos centros docentes privados que se relacionan no anexo. (DOG, 28/02/02).

3.2. ACCIÓN SINDICAL

— Resolución do 15 de xaneiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se establecen as bases reguladoras e se convocan axudas destinadas a fomentar a acción sindical no ámbito da ensinanza privada sostida total ou parcialmente con fondos públicos. (BOE, 26/01/02).

4. EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1. FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRIMEIRO GRAO

— Orde do 10 de xaneiro de 2002 pola que se anuncia a celebración de probas de avaliación de ensi-

nanzas non escolarizadas para a obtención do Título de Formación Profesional de Primeiro Grao (Técnico/a Auxiliar). (DOG, 12/02/02). Corrección de erros. (DOG, 21/02/02).

4.2. VALIDACIÓN DE ESTUDIOS

— Orde do 20 de decembro de 2001 pola que se determinan validacións de estudos de Formación Profesional específica derivada da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 09/01/02).

4.3. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Resolución do 17 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se conceden axudas para realizar ensinanzas de Formación Profesional específica de grao medio, durante o curso 2001-2002, en familias profesionais con escasa demanda por parte do alumnado, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 07/01/02).

— Orde do 6 de marzo de 2002 pola que se convocan axudas a alumnos e profesores de Formación Profesional 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, 21/03/02).

— Orde do 11 de marzo de 2002 pola que se convocan axudas económicas para os alumnos e alumnas que realizan formación práctica en centros de traballo correspondentes ós estudos de Formación Profesional de segundo grao, artes aplicadas e oficios artísticos, módulos profesionais experimentais, ciclos formativos de grao medio e superior de Formación Profesional específica, artes plásticas e deseño, e programas de garantía social cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 21/03/02).

4.4. PREMIOS DE BACHARELATO

— Orde do 30 de novembro de 2001 pola que se adxudan os Premios Extraordinarios das modalidades de Bacharelato correspondentes ó curso 2000-2001. (BOE, 11/01/02).

— Resolución do 21 de xaneiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato regulado pola Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, correspondentes ó curso 2000/2001. (BOE, 06/02/02).

5. ENSINANZAS DE RÉXIME ESPECIAL

5.1. MÚSICA E DANZA

— Decreto 9/2002, do 10 de xaneiro, polo que se establece o currículo do grao medio das ensinanzas de danza e o acceso ó dito grao. (DOG, 29/01/02).

— Real Decreto 1463/2001, do 27 de decembro, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo dos graos elemental e medio das especialidades de Gaita, Guitarra Flamenca e Txistu, e o grao medio das especialidades de Flabiol i Tamborí, Tenora e Tible. (BOE, 12/02/02).

5.2. ARTES PLÁSTICAS E DESEÑO

— Decreto 39/2002, do 24 de xaneiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de estilismo de indumentaria, correspondente á familia profesional de artes aplicadas á indumentaria, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 13/02/02).

— Decreto 40/2002, do 24 de xaneiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de modelismo de indumentaria, correspondente á familia profesional de artes aplicadas á indumentaria, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 14/02/02).

— Decreto 41/2002, do 24 de xaneiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de moblaxe, correspondente á familia profesional de deseño industrial, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 15/02/02).

— Decreto 71/2002, do 14 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de gravado e técnicas de estampación, correspondente á familia profes-

sional de artes aplicadas ó libro e o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 14/03/02).

— Decreto 78/2002, do 14 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio de artes plásticas e deseño de gravado calco-gráfico, correspondente á familia profesional de artes aplicadas ó libro, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 20/03/02).

— Decreto 79/2002, do 14 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de cerámica artística, correspondente á familia profesional de cerámica artística, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 21/03/02).

— Decreto 82/2002, do 14 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de arquitectura efémera, correspondente á familia profesional de deseño de interiores, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 22/03/02).

— Decreto 84/2002, do 14 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de artes plásticas e deseño de fotografía artística, correspondente á familia profesional de deseño gráfico, así como o acceso ó dito ciclo formativo. (DOG, 26/03/02).

5.3. ACCESO Ó CORPO DE PROFESORES DE MÚSICA E ARTES ESCÉNICAS

— Orde ECD/310/2002, do 15 de febreiro, pola que se aproban os temarios que rexerán nos procedementos selectivos para ingreso e acceso ó Corpo de Profesores de Música e Artes Escénicas e para a adquisición de novas especialidades polos funcionarios do mencionado Corpo. (BOE, 19/02/02).

5.4. NOVAS ENSINANZAS DE RÉXIME ESPECIAL

— Orde ECD/454/2002, do 22 de febreiro, pola que se establecen os elementos básicos dos informes de avaliación das ensinanzas conducentes á obtención de titulacións de técnicos deportivos reguladas polo Real Decreto 1913/1997, do 19 de decembro, así como os requisitos formais derivados do proceso de avaliación que son necesarios para garanti-la mobilidade dos alumnos. (BOE, 05/03/02).

5.5. CONSERVATORIOS E ESCOLAS DE MÚSICA

— Decreto 67/2002, do 28 de febreiro, polo que se transforma o Conservatorio de Música non estatal de grao elemental dependente do Concello de Culleredo (A Coruña) en Conservatorio Profesional de Música. (DOG, 11/03/02).

— Orde do 10 de xaneiro de 2002 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Unión Musical de Coruxo, de Vigo (Pontevedra), no Rexistro de Escolas de Música e Danza da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/02/02).

6. EDUCACIÓN DE ADULTOS

— Orde do 4 de marzo de 2002 pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2002, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 11/03/02).

— Resolución do 27 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os premios "Miguel Hernández", edición do ano 2002. (BOE, 23/03/02).

7. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

7.1. CONVOCATORIA DE BOLSAS E AXUDAS

— Corrección de erros da Orde do 27 de decembro de 2001 pola que se publican as bolsas de Auxiliares de Conversación de Lingua Española en centros docentes de varios países de Europa e Nova Zelandia. (BOE, 28/01/02).

— Resolución de 19 de decembro de 2001, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas económicas individuais para a asistencia a actividades de formación do persoal docente no exterior. (BOE, 17/01/02).

— Resolución do 20 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas económicas individuais para a participación en actividades de formación do persoal docente que preste servizos no curso 2001-2002 no exterior. (BOE, 14/03/02).

7.2. DIPLOMAS DE ESPAÑOL

— Resolución do 28 de decembro de 2001, da Subsecretaría, pola que se convocan probas para a obtención do Certificado Inicial, do Diploma Básico e do Diploma Superior de español como lingua estranxeira para o ano 2002. (BOE, 06/02/02).

— Orde ECD/113/2002, do 18 de xaneiro, pola que se fixan os prezos públicos pola inscrición nas probas e expedición de diplomas de español como lingua estranxeira para o ano 2002. (BOE, 26/01/02).

7.3. PROVISIÓN DE PRAZAS

— Orde do 27 de decembro de 2001 pola que se convocan prazas de Auxiliares de Conversación de Lingua Española en centros docentes de diversos Estados dos Estados Unidos de América. (BOE, 09/01/02).

— Orde do 27 de decembro de 2001 pola que se convocan prazas para profesores visitantes en centros escolares dos Estados Unidos, para o próximo curso 2002-2003. (BOE, 09/01/02).

— Orde ECD/410/2002, do 20 de febreiro, pola que se convoca concurso público de méritos para a provisión de prazas vacantes de funcionarios docentes no exterior. (BOE, 28/02/02).

— Orde ECD/411/2002, do 22 de febreiro, pola que se convoca concurso público de méritos para a provisión de prazas vacantes de Asesores Técnicos no exterior, por funcionarios docentes. (BOE, 28/02/02).

8. LINGUA GALEGA

8.1. AXUDAS E SUBVENCIÓNS

— Orde do 6 de marzo de 2002 pola que se regula o concurso público para a concesión de subvencións a asociacións e institucións privadas sen fin de lucro para fomenta-lo uso social da lingua galega. (DOG, 14/03/02). Corrección de erros. (DOG, 25/03/02)

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se convocan axudas económicas para os proxectos e os

traballos dos equipos de normalización lingüística dos centros privados (concertados e non concertados) da Comunidade Autónoma de Galicia que imparten ensinanzas de Educación Infantil, Especial, de Adultos, Primaria, Secundaria, Bacharelato e Formación Profesional. (DOG, 21/03/02).

— Orde do 14 de marzo de 2002 pola que se regula a concesión de subvencións a empresas editoriais para impulsa-la creación, tradución e adaptación de libros e materiais didácticos, para niveis non universitarios, impresos en lingua galega. (DOG, 27/03/02).

8.2. CURSOS DE INICIACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se anuncian cursos de iniciación e de perfeccionamento de lingua galega para mestres e profesores de Primaria, Secundaria, de Ensinanzas Especiais e de Formación Profesional dos centros públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/03/02).

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se anuncian cursos básicos e medios de linguaxe administrativa galega para o persoal das administracións públicas de Galicia. (DOG, 07/03/02).

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua e extensión cultural galega para galegos residentes no exterior e persoas interesadas no idioma e na cultura de Galicia. (DOG, 07/03/02).

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para adultos e colectivos da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 08/03/02).

8.3. ENCONTROS E ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se anuncian encontros e actividades de formación e de intercambios de experiencias para os responsables e os compoñentes dos equipos de normalización lingüística, e para o profesorado en xeral, dos centros de ensino non universitario públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/03/02).

8.4. EXTENSIÓN DO USO DA LINGUA GALEGA

— Orde do 27 de febreiro de 2002 pola que se regula o concurso público para a concesión de subvencións a empresas privadas para fomenta-lo uso social da lingua galega. (DOG, 08/03/02).

8.5. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 2 de xaneiro de 2002 pola que se prorrogan 40 bolsas de colaboración nos distintos proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 11/01/02).

8.6. VALIDACIÓN

— Orde do 22 de febreiro de 2002 pola que se fai pública a validación do curso de especialización en lingua galega. (DOG, 18/03/02).

9. MUFACE E CLASES PASIVAS

— Resolución do 21 de xaneiro de 2002, da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívicos do Estado (MUFACE), pola que se convoca a concesión de axudas de protección socio sanitaria durante o ano 2002. (BOE, 31/01/02). Corrección de erros. (BOE, 05/02/02).

— Real Decreto 134/2002, do 1 de febreiro, polo que se modifica parcialmente o réxime xurídico das pensións de viuvez e orfandade en Clases Pasivas. (BOE, 02/02/02).

— Resolución do 12 de febreiro de 2002, da Dirección Xeral da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívicos do Estado, pola que se convoca a concesión de axudas económicas para a adquisición de vivenda polos mutualistas de MUFACE durante o ano 2002. (BOE, 27/02/02).

10. MUPEGA

— Orde do 21 de decembro de 2001 pola que se anuncia a adxudicación de oito bolsas de colaboración en diversas actividades que se están a desenvol-

ver no Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega), convocadas polas Ordes do 31 de xullo de 2001 (Diario Oficial de Galicia número 175, do 10 de setembro). (DOG, 04/01/02).

— Orde do 31 de decembro de 2001 pola que se prorrogan 8 bolsas de colaboración en diversas actividades que se están a desenvolver no Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega). (DOG, 05/02/02).

11. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

11.1. APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

— Orde do 7 de marzo de 2002 pola que se convocan axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer a aprendizaxe activa de linguas. (DOG, 20/03/02).

— Orde ECD/607/2002, do 20 de febreiro, pola que se convoca a concesión do “Selo Europeo para as iniciativas innovadoras na ensinanza e a aprendizaxe de linguas estranxeiras”, edición 2002. (BOE, 20/03/02).

11.2. DÍA DAS LETRAS GALEGAS

— Orde do 27 de febreiro de 2002 pola que se dan instrucións para a conmemoración do Día das Letras Galegas nos centros de ensino non universitarios. (DOG, 15/03/02).

11.3. PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 16 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se publica a selección dos premios de debuxos, bandas deseñadas, carteis e relatos curtos para escolares de niveis non universitarios sobre a educación do consumidor, en conmemoración do Día Mundial dos Dereitos do Consumidor de 2001. (DOG, 21/01/02).

— Resolución do 11 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se dá publicidade á concesión dos Premios Nacionais 2001 á Innovación Educativa. (BOE, 05/01/02).

— Orde do 12 de decembro de 2001 pola que se resolve a concesión dos Premios á Innovación Educativa convocados pola Orde do 25 de xuño de 2001. (DOG, 08/01/02).

— Orde do 18 de decembro de 2001 pola que se resolve a concesión dos premios a experiencias e proxectos de promoción de condutas tolerantes realizados por profesores de centros docentes da comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos. (DOG, 09/01/02).

— Resolución conxunta do 10 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se publica a selección de premios ás mellores memorias dos proxectos de educación do consumidor na escola, desenvolvidos dentro do marco da Rede Europea de Educación do Consumidor, e para a selección de novos proxectos presentados por centros educativos de niveis non universitarios, que desexen incorporarse á citada rede. (DOG, 31/01/02).

— Orde do 20 de decembro de 2001 pola que se resolve a concesión do Premio das Actuacións de Calidade en Educación, para o curso 2000-2001, convocado pola Orde do 16 de maio de 2001. (BOE, 22/02/02).

— Orde ECD/90/2002, do 14 de xaneiro, pola que se convoca o 49º Concurso do Programa “Europa na Escola”. (BOE, 24/01/02).

12. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

12.1. ACREDITACIÓN PARA O EXERCICIO DA DIRECCIÓN

— Resolución do 20 de febreiro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se convoca o procedemento de acreditación para o exercicio da dirección nos centros docentes públicos non universitarios. (DOG, 11/03/02).

12.2. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

— Decreto 59/2002, do 22 de febreiro, polo que se dispón o cese, por cambio de destino, de Jaime García y García como membro do Consello Escolar de Galicia en representación da Administración educativa e o nomeamento de Alberto González Armesto na súa substitución. (DOG, 06/03/02).

13. POSTOS DE TRABAJO

13.1. ACCESO ÓS CORPOS DOCENTES

— Orde do 6 de marzo de 2002 pola que se convoca concurso-oposición para ingreso no corpo de mestres na Comunidade Autónoma de Galicia e para adquirí-la habilitación en novas especialidades. (DOG, 18/03/02).

— Orde do 12 de marzo de 2002 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario e profesores técnicos de Formación Profesional, e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 18/03/02).

13.2. ADSCRICIÓN DE PROFESORADO

— Orde do 17 de decembro de 2001 pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria número 3 de Arteixo (A Coruña) o profesorado que se relaciona. (DOG, 14/01/02).

13.3. CONCURSOS DE TRASLADOS

— Resolución do 23 de xaneiro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se determina a composición das comisións dictaminadoras do concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores que imparten Ensino Secundario, Formación Profesional, Idiomas e Ensinanzas Artísticas. (DOG, 12/02/02). Corrección de erros. (DOG, 22/03/02).

— Orde do 11 de febreiro de 2002 pola que se fan públicas as vacantes provisionais dos corpos de profesores que imparten Ensino Secundario, Formación Profesional, Ensinanzas Artísticas e Idiomas ó

servicio da Administración para o curso 2002-2003. (DOG, 07/03/02)

— Resolución do 4 de marzo de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se resolve provisionalmente o concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de Ensino Secundario, Formación Profesional, Escolas Oficiais de Idiomas, catedráticos e profesores de Música e Artes Escénicas, profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño. (DOG, 08/03/02).

— Resolución do 4 de marzo de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncian os postos de traballo vacantes que serán obxecto de provisión no concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado pola Orde do 5 de novembro de 2001 (Diario Oficial de Galicia do 20 de novembro). (DOG, 12/03/02).

13.4. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

— Orde do 3 de decembro de 2001 pola que se convoca concurso de traslados específico entre os funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación nos Colexios Públicos de Educación Infantil e Primaria e de Educación Primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 03/01/02).

— Orde do 5 de decembro de 2001 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos nos equipos de orientación específicos. (DOG, 11/01/02).

13.5. PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS

— Anuncio do 19 de decembro de 2001 pola que se comunica a publicación das puntuacións definitivas do baremo aberto o 29 de outubro do 2001 (Diario Oficial de Galicia do 6 de novembro) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de Ensinanza Secundaria, profesores técnicos de Formación Profesional e profesores de Escolas Oficiais de Idiomas. (DOG, 04/01/02).

— Anuncio do 24 de xaneiro de 2002, 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

Ensino Secundario na especialidade de francés. (DOG, 30/01/02).

— Anuncio do 20 de febreiro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a publicación das puntuacións provisionais do baremo aberto o 24 de xaneiro de 2002 (Diario Oficial de Galicia do 30 de xaneiro) para prazas de interinidades e substitucións na especialidade de francés do corpo de profesores de Ensino Secundario. (DOG, 27/02/02).

14. PROFESORADO

14.1. FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Orde do 4 de marzo de 2002 pola que se convocan proxectos de formación e asesoramento do profesorado en centros docentes non universitarios para o curso 2002-2003. (DOG, 21/03/02).

14.2. XUBILACIÓN ANTICIPADA

— Orde do 7 de decembro de 2001 pola que se regula a convocatoria para o ano 2002 da xubilación anticipada voluntaria conforme a disposición transitoria novena da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (DOG, 03/01/02).

15. PROGRAMAS EDUCATIVOS

15.1. PROGRAMAS DA UE

— Orde do 4 de febreiro de 2002 pola que se convocan as axudas correspondentes ás accións descentralizadas da segunda fase do Programa Sócrates da Unión Europea: Comenius 1: asociacións escolares transnacionais: 1.1. Proxectos escolares, 1.2. Proxectos lingüísticos, 1.3. Proxectos de desenvolvemento escolar. Acollda de axudantes lingüísticos. Visitas preparatorias. Comenius 2.2: bolsas individuais de formación: 2.2.A. Futuros profesores, 2.2.B. Axudantes lingüísticos, 2.2.C. Cursos de prácticas (formación continua do profesorado). Grundtvig: Grundtvig: 2. Asociacións de aprendizaxe e Grundtvig, 3. Mobilidade para a formación do persoal docente. Visitas preparatorias. Observación e innovación: visitas de estu-

dio Arión para responsables na toma de decisións en materia de educación. (DOG, 13/02/02).

15.2. ESCOLAS VIAXEIRAS

— Resolución do 10 de xaneiro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se seleccionan os centros desta Comunidade Autónoma que participarán na actividade de escolas viaxeiras no ano 2002. (DOG, 24/01/02).

15.3. ESTADÍAS DE PROFESORES

— Resolución do 10 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se concede unha axuda da modalidade "Estadías de Profesores e Investigadores estranxeiros en réxime de ano sabático en España", dentro do programa "Estadías de Profesores, Investigadores, Doutores e Tecnólogos estranxeiros en España". (BOE, 08/01/02).

15.4. INTERCAMBIO DE PROFESORADO

— Orde do 27 de decembro de 2001 pola que se convocan dez prazas de intercambio "posto por posto" de profesores estadounidenses con profesores españois de Ensinanza Secundaria e Escolas Oficiais de Idiomas. (BOE, 11/01/02).

— Orde ECD/432/2002, do 20 de febreiro, pola que se convocan 70 prazas no programa de "intercambio posto por posto", de profesores alemáns, británicos, franceses, con profesores españois de Educación Primaria, Secundaria, e Escolas Oficiais de Idiomas. (BOE, 01/03/02).

15.5. PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Orde do 12 de marzo de 2002 pola que se regula o réxime de concesión de subvencións ás federacións deportivas galegas e agrupacións deportivas escolares comarcais ou de zona para o ano 2002. (DOG, 27/03/02).

15.6. PROGRAMA DE LEITE E PRODUCTOS LÁCTEOS

— Real Decreto 194/2002, do 15 de febreiro, polo que se establecen as modalidades de aplicación da axuda ó subministro de leite e produtos lácteos ós alumnos de centros escolares. (BOE, 05/03/02).

15.7. PROGRAMA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA

— Orde ECD/496/2002, do 21 de febreiro, pola que se convocan axudas para a realización de actividades dentro do Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica. (BOE, 07/03/02).

16. TÍTULOS

16.1. HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS ESTRANXEIROS

— Orde ECD/272/2002, do 11 de febreiro, para a aplicación do disposto no Real Decreto 86/1987, do 16 de xaneiro, polo que se regulan as condicións de homologación de títulos estranxeiros de Educación Superior. (BOE, 15/02/02).

16.2. TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

— Real Decreto 135/2002, do 1 de febreiro, polo que se establecen as condicións básicas polas que se rexen as probas previstas no artigo 52.3 da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, para a obtención do título de Graduado en Educación Secundaria polas persoas maiores de dezaioito anos de idade. (BOE, 16/02/02).

17. UNIVERSIDADE

17.1. FACULTADES UNIVERSITARIAS

— Decreto 66/2002, do 28 de febreiro, polo que se crea a Facultade de Ciencias Xurídicas e do Traballo no Campus de Vigo da Universidade de Vigo. (DOG, 08/03/02).

17.2. INGRESO E PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Orde do 19 de febreiro de 2002 pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de Bacharelato previstas na Lei Orgánica 1/1990, do 3 de

outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (DOG, 05/03/02).

— Orde do 7 de marzo de 2002 pola que se regula o proceso de incorporación para o curso 2002-2003 dos estudantes ó nivel universitario do ensino nos centros das tres universidades galegas. (DOG, 20/03/02).

17.3. AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

— Resolución do 26 de novembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden bolsas de postgrao para a formación de profesorado universitario por ser estimados recursos de reposición. (BOE, 04/01/02).

— Resolución do 10 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas do Subprograma de Estadias de Investigadores, Profesores de Universidade e de Escola Universitaria en Centros de Investigación Españois e Estranxeiros, incluído o programa "Salvador de Madariaga". (BOE, 09/01/02).

— Resolución do 13 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se resolve o concurso público para outorgar bolsas de formación en investigación, documentación, innovación e informática no Centro de Investigación e Documentación Educativa. (BOE, 17/01/02).

— Resolución do 21 de decembro de 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas para incrementar as posibilidades formativas e favorecer a adquisición de capacidades profesionais non curriculares por parte dos alumnos de Terceiro Ciclo e dos profesores universitarios. (BOE, 10/01/02).

— Resolución do 28 de decembro 2001, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican bolsas de postgrao do Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario para o ano 2002. (BOE, 10/01/02).

— Resolución do 16 de xaneiro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se renovan as bolsas de postgrao para a formación de profesorado universitario das convocatorias 1996, 1997, 1998 e 1999 e 2000. (BOE, 05/02/02). Modificada pola Resolución do 5 de marzo de 2002. (BOE, 28/03/02).

— Resolución do 18 de xaneiro de 2002, da Dirección Xeral de Cooperación Territorial e Alta Inspección, pola que se publican as relacións dos alumnos que resultaron beneficiarios das bolsas para iniciar estudos universitarios no curso 2001-2002. (BOE, 09/02/02).

— Resolución do 21 de xaneiro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se conceden axudas do Subprograma de Estadías de Investigadores, Profesores de Universidade e de Escola Universitaria en Centros de Investigación Españois e Estranxeiros, incluído o programa "Salvador de Madañaga". (BOE, 19/02/02).

— Resolución do 1 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan 350 axudas para alumnos universitarios para cursos de lingua inglesa, francesa ou alemana no estranxeiro durante o verán de 2002. (BOE, 19/02/02).

— Resolución do 5 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se corríen erros da Resolución do 1 de febreiro de 2002, sobre convocatoria de axudas para alumnos universitarios para cursos de lingua inglesa, francesa ou alemana no estranxeiro, durante o verán de 2002. (BOE, 16/03/02).

— Orde do 6 de febreiro de 2002 pola que se convocan dúas bolsas para realizar estudos relacionados coa Unión Europea no Colexio de Europa (Bruxes e Natolín) durante o curso académico 2002-2003. (DOG, 19/02/02).

— Resolución do 6 de febreiro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se establecen as bases e se fai pública a convocatoria para a subvención de accións con cargo ó Programa de Estudos e Análise, destinadas á mellora da calidade da Ensinanza Superior e da actividade do profesorado universitario. (BOE, 09/02/02).

— Orde do 20 de febreiro de 2002 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de axudas ó estudo e accións de apoio económico ós estudantes universitarios, e se anuncia a súa convocatoria, correspondente ó curso académico 2001-2002. (DOG, 06/03/02).

— Orde do 20 de febreiro de 2002 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de axudas de desprazamento para a realización de prácticas de campo reconecidas nos plans de estudos

correspondentes ás titulacións autorizadas pola Xunta de Galicia nas universidades galegas. (DOG, 06/03/02).

— Orde do 20 de febreiro de 2002 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de axudas a asociacións de estudantes universitarios, legalmente constituídas das universidades galegas, e se anuncia a súa convocatoria, correspondente ó curso académico 2001/2002. (DOG, 06/03/02).

— Orde do 28 de febreiro de 2002 pola que se convocan axudas ás universidades galegas para a organización de congresos, simposios e xornadas que favorezan a proxección universitaria, tanto no ámbito local como no nacional e internacional. (DOG, 06/03/02).

— Orde do 28 de febreiro de 2002 pola que se convocan axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 06/03/02).

— Orde do 5 de marzo de 2002 pola que se convocan dúas bolsas de nova adxudicación para a realización de tarefas de colaboración na Dirección Xeral de Universidades. (DOG, 13/02/02).

17.4. PROVISIÓN DE PRAZAS

— Resolución do 27 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, 03/01/02).

— Resolución do 30 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, 03/01/02).

— Resolución do 13 de decembro de 2001 da Universidade de Vigo pola que se convoca concurso público para a provisión de diversas prazas de corpos docentes universitarios (183 a 189/2001). (DOG, 09/01/02).

17.5. ORZAMENTOS

— Resolución do 29 de decembro de 2001 pola que acorda facer público o orzamento da Universidade da Coruña para o exercicio do ano 2002. (DOG, 11/02/02).



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 matrizes (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrizes 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, previa atención á norma 2ª, terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas):

“Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 15-22; “Noticias”, 1; “Recensións”, de 3.400 a 3.800 matrices, ou ben de 7.800 a 8.200 matrices.

“Recensións”, 3.800 matrices ou 8.300 matrices; “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 suprimi-las 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 colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñeráse coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, revistas e xornais irán en letra cursiva; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos en libros colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribíranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer o número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalarase as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenarase 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.

Pregase 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 1992ª).

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 & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor 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 pág.) 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 anunciar-se congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.

17ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introducir as modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devolvidos e non se manterá correspondencia cos autores.

18ª) O envío de orixinais á RGE supón a aceptación destas normas.

