

r e v i s t a
GALEGA DE EDUCACIÓN

15

NÚMERO
MONOGRÁFICO
A LECTURA

literatura e curriculum • animación á
lectura • xéneros esquecidos • imaxe •
literatura e curriculum • animación á
lectura • xéneros esquecidos • imaxe

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

15 / Xaneiro de 1993
Publicación de Nova Escola Galega

Edita:

Edicións Xerais de Galicia

Subscricións e correspondencia:

Doutor Maraño 12, baixo. 36210 Vigo

Director:

Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:

Antón Costa Rico

Consello de Redacción:

Xosé Ramón Bernárdez Pérez,
Xosé Manuel González Barreiro,
Rafael Ojea Pérez, Luis Otero Gutiérrez,
Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro,
María Dolores Candedo Gunturiz,
Xosé Manuel Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,
Marilar Jiménez Aleixandre,
Xosé Ramón Lago Martínez,
Xosé Lastra Muruais, Ramón López Facal,
Pedro Membiela,
Josefina Mosquera Roel, Xabier Punte Docampo,
Xosé Ramos Rodríguez,
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,
Carmen Soto Carballada,
Mercedes Suárez Pazos,
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

Deseño Portada:

Manuel Janeiro Casal.

Deseño interiores e maquetación:

Xan Leira / Diana Reiter

Fotografías:

Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Manuel Vicente, Xexé.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
non fai necesariamente súas as opinións nin os
criterios expostos polos seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
non devolverá os orixinais que non solicite de
antemán, nin manterá correspondencia sobre os
mesmos. Prohíbese a reprodución total ou parcial
dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Procesado: FILMAK (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

Dep. Legal: C-22/1986

s u m a r i o

15

revista galega de educación

editorial

A lectura: unha conquista pendente 2

Literatura e currículo

Literatura e currículo 4
Literatura e novos currículos 6
A aprender ó asilo 12
A disciplina da imaxinación 14
Un caso difícil 20
Entre a gramática e a vida 22

Animación á lectura

Animación á lectura 27
O programa de animación á lectura
do Concello de Narón 28
Experiencias didácticas en creación literaria 34
¿Que facer cos libros da biblioteca de aula? 38
Creando xuntos 41
Ler cos cinco sentidos 42
Ler ¿Para que? 44
O texto debe aporta-lo fío temporal 46
Un escritor escribe 49
Cando elas e eles son protagonistas 50

Xéneros esquecidos

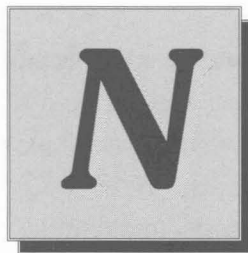
Xéneros esquecidos 53
A poesía na escola 54
Poesía no canto 58
Poetar, V.Irr. 62
Teatro. Xogo. Vida, 66
Teatro infantil e expresión 72

Imaxe

A imaxe 77
A ilustración na literatura infantil galega 78
O teleduto 81
¿É un libro? ¿É unha película?... ¡É un cómic! 85

A lectura:

Agustín Fernández
Paz
Miguel Vázquez Freire
Coordinadores
do monográfico



UNHA NOMEADA novela de ciencia ficción, levada logo ó cine *Fahrenheit 451*, do estadounidense Ray Bradbury, preséntasenos un mundo futuro onde os libros, tódolos libros, están rigorosamente prohibidos. O Estado mantén un servizo de bombeiros policía encargados exclusivamente de descubrir quen ten libros ocultos, prender ós lectores e queimalos libros. En tódalas casas é obrigatorio a presenza, permanentemente acesa, dunha xigantesca pantalla de televisión.

Esta apocalíptica visión do futuro -apocalíptica para todos cantos amamos ós libros e a lectura- pode ser inductora dunha visión deformada do problema da confrontación entre cultura literaria e cultura da imaxe (que será un dos temas obxecto de análise dentro deste número).

En primeiro lugar, porque implicitamente postula a imaxe dun pasado no cal o actual privilexio do televisor nos domicilios privados era exercido pola biblioteca. Tal pasado, *sensu strictu*,

nunca existiu. A biblioteca privada, á marxe da procura de efectos decorativos cos que as chamadas "clases medias" buscaban imitar os modelos de organización da vivenda das clases altas, foi sempre un hábito minoritario. Mesmo podería dicirse que a xeralización do consumo do libro foi, en moitos aspectos, á par da do televisor. Só que -e isto é unha evidencia- este foi moito máis lonxe: a xeralización do televisor é practicamente universal, a do libro non. A cultura do libro sempre foi unha cultura de minorías. A cultura da imaxe é unha cultura de masas, masiva.

Pero a verdadeira gravidade do problema reside en dous puntos. O primeiro deriva das particulares características desta cultura de masas. Salientemos só algunhas das características especialmente negativas que reiteradamente veñen sendo sinaladas: é unha cultura masiva só en canto ós receptores, pero extremadamente elitista en canto ós emisores (isto é: moitos reciben mensaxes producidos por moi poucos); esta asimetría que rexe a estrutura dos medios (poucos posuidores-emisores para moitos consumidores-receptores) faina doadamente manipulable desde as instancias do poder, tanto político como económico (aspecto este que pode ter consecuencias dramáticas no caso dunha cultura -tomado aquí o concepto nunha acepción máis restricta- construída arredor dunha lingua minorizada, como é o caso da nosa); a selección dos seus contidos vén determinada exclusivamente por criterios de rentabilidade económica, cos seus conseguintes correlatos: progresiva dependencia dos intereses publicitarios, banalización dos contidos culturais ("cultura do espectáculo").

O segundo afecta abertamente á educación. Trátase do feito innegable de que esa vitoria da imaxe sobre o libro é moi especialmente visible entre as novas xeracións. A cita que abre o artigo de Cid Cabido -unha vez máis dun escritor estadounidense: con certeza non se trata dun azar, os Estados Unidos son o laboratorio onde esta nova sociedade sen libros se está agora mesmo xestando- ilustra isto dun xeito dramático. Sería cousa de que tamén nós fixesémo-la proba: ¿cantos adolescentes, e xa non tan adolescentes, coñecemos que manteñan vivo o hábito de ler, á marxe das obrigas lectoras escolares? Aínda que as estadísticas aseguren que é xustamente na adolescencia onde máis se le, o problema é unha vez máis a desvantaxe respecto do seu competidor: os que len son algúns, os que miran as pantallas son **todos**.

O que está en xogo -advirtase ben- non é o **obxecto** libro. Nada nos preocuparía que as novas xeracións deixasen de gozar do particular pracer de move-las follas e soste- r fisicamente un libro nas mans mentres len, para substituílo pola lectura na pantalla dun ordenador. Nada, se na memoria dos ordenadores persoais estivesen arquivadas as vellos bibliotecas, ou se constasen datos de que os usuarios privados recorren ó *modem* para conectar con terminais das bibliotecas públicas. Non hai constancia de tal demanda. Haina en cambio de que as empresas produtoras de consolas de vídeo-xogos se viron case obrigadas a editar revistas para satisfacer a demanda de información dos seus moi xoves consumidores. O que está en xogo é o tipo de contidos culturais que se están a vehiculizar a través dos novos medios, en comparación co que aínda vehiculizan os libros. O que é preciso dilucidar é o tipo de valores culturais que os novos medios están a transmitir, en relación cos que a cultura do libro potenciaba. Porque aínda que o consumo do libro teña sido sempre, en termos globais, minoritario, a cultura literaria mantíñase, indiscutible mesmo para os non lectores, como arquivo, cerne e paradigma de toda cultura.

Non é este o lugar para debater sobre os posibles excesos desta centralidade no libro propia da nosa cultura. Chega aquí con chama-la atención sobre a posibilidade dun cambio -o que se albisca por baixo do troco que identificamos no paso do libro á pantalla-, non conscientemente procurado, e no cal, sen entrarmos agora nas posibles ganancias, que moi ben pode habelas, semella claro que é moito o que se pode chegar a perder.

A evidencia de tal cambio, e o posiblemente inevitable reflexo de defensa dos adalides da vella cultura, parece, por outra parte, alimentar discursos nos que confusamente se mestura a nostalgia dos vellos valores, interpretados decote no senso máis restrictivo e elitista (a Gran Cultura, con maiúsculas), co temor indiscriminado por todo o novo, cando non coa reivindicación agresiva dunha interpretación aristocratizante da vida cultural (só uns poucos elixidos poderían acadala capacidade de captar plenamente os verdadeiros valores culturais). Isto, en termos educativos, tende a traducirse na defensa, explícita ou implícita, dunha educación fortemente selectiva e fundada na competitividade, concebida como unha peneira pola que só os escollidos poderán finalmente pasar.

Se se elimina canto hai de inevitablemente caricaturesco na anterior síntese, é posible interpretar baixo esa clave moitas das reaccións fronte ós cambios curriculares anunciados na Reforma Educativa actualmente en marcha. As acusacións de

unha conquista aínda pendente

deste esquema. E, nunha orde de cousas xa máis próxima ó obxecto central deste número, tamén a proclamada desaparición da literatura do currículum. Sobre este aspecto concreto versan xustamente os artigos que compoñen o primeiro dos apartados nos que dividimos esta entrega da Revista Galega de Educación: "Literatura e currículum".

O lector debe, polo tanto, ser obxecto de conquista. E esta conquista vai ter a súa batalla decisiva na escola. Sen dúbida, a familia está chamada a xogar un papel crucial. Tamén as bibliotecas públicas. Pero, hoxe por hoxe, o lugar clave onde se gaña ou se perde a conquista do neno lector segue a ser a escola. Nese sentido, o panorama actual dentro dos centros de ensino é moi complexo. Podemos atopar hoxe, en Galicia, as situacións máis diversas, para ben e para mal. Así, existen Centros nos que non hai Biblioteca ou, se existe, os alumnos teñen prohibida a súa utilización ("Hai que ter coidado con fomentar a lectura entre os alumnos, que despois poden empezar a pedir que se utilice a biblioteca, e entón teríamos que poñela a funcionar", é unha frase dun director dun centro vigués, no curso actual). Hai Centros con Bibliotecas aceptables, pero cos libros sospeitosamente novos, porque o horario non deixa oco ningún para que os alumnos se poidan achegar a utilizalos. Hai, e quizais son xa os máis numerosos, Centros que teñen como un dos seus obxectivos básicos a promoción da lectura entre os alumnos e alumnas. Centros que promocionan a existencia das Bibliotecas de aula, que estimulan con diversas fórmulas a utilización da Biblioteca xeral, que mercan libros aínda cos presupostos escasos dos que dispoñen, que invitan a autores a encontrálos cos rapaces e rapazas. Centros, en suma, nos que o alumnado percibe que a lectura non é algo episódico ou secundario.

De aí a importancia de pensar unha das estratexias que englobamos baixo o nome xenérico de "animación á lectura", tema que constitúe o índice da segunda das nosas seccións.

Esta conquista do lector ten particulares connotacións no caso galego. Xa o adiantamos: unha cultura que ten un dos seus sinais de identidade centrais nunha lingua minorizada é especialmente sensible ás agresións devastadoras da cultura de masas uniformizadora. En consecuencia, en Galicia a defensa do libro necesariamente deberá ir vencellada á defensa da lingua galega.

Animar a ler é algo importante, pero animar a ler en galego é unha aposta máis difícil, porque son numerosos os factores que xogan na súa contra. Non fai falta entrar aquí na análise do conflito lingüístico que padece a nosa sociedade, coa lingua propia, como xa dixemos, abertamente minorizada na súa dimensión social (o caso dos medios de comunicación escritos quizais sexa o máis evidente, dado que é neles onde o proceso de ocultación é clamoroso, reproducindo en castelán toda a vida social que se fai en galego, mesmo mediante a traducción sistemática das entrevistas feitas a galegofalantes) ou na súa dimensión escolar (aínda que as Leis falan da consecución dun teórico "equilibrio" entre as dúas linguas, e aínda que en certos centros a presenza e a utilización da nosa lingua non merece máis que louvanzas, o certo é que segue a haber numerosos Centros nos que a lingua galega é reprimida, boicoteada, silenciada, ignorada ou, no mellor dos casos, tolerada coma un mal menor).

Deste conflito lingüístico derivanse moitos aspectos que teñen que ver co tema que nos ocupa. Aspectos como a restricción da presenza do galego e dos libros en galego nos Centros, o que leva a que "espontaneamente" moitos nenos se inclinen decote só pola lectura de libros en castelán. Ou a marxinalidade na que vive o libro galego nas librerías, nos medios de comunicación ou en calquera outra canle de difusión. Ou a permanente sospeita á que está condenada a lectura en galego, que bastantes profesores aínda ven como algo exótico e alonxado do "normal" (o "normal" é ler libros en castelán, naturalmente).

Antón Figuerola, nun libro exemplar, *Diglosia e Texto*, ten falado (aínda que non coa extensión que quixeramos) de cómo inflúe a situación diglósica na recepción do texto por parte do lector, indicando que igual que se pode falar dunha lingua marxinada, que funciona como lingua B no esquema diglósico, tamén é posible falar dunha lectura B, unha lectura na que moitas veces os atrancos que o lector atopa no texto (e que non son atribuíbles ó texto en si, senón á situación diglósica en que se recibe) funcionan como ruidos ou interferencias, que condicionan e malogran a lectura. Suxerencias moi interesantes e que non renunciamos a ver, amplamente expresadas polos autor, nalgún próximo número desta revista.

Faltan cousas. Sen dúbida. Este número aseméllase só en parte ó que os seus coordinadores imaxinaron. A nosa pretensión era que as análises da situación específica galega poidesen ser comparadas con outras que amosasen a situación noutros espazos territoriais, lingüísticos, culturais. As veces porque aparentemente non existen esas análises, ou nós non soubermos dar coas persoas que fosen quen de facelas, outras porque os nosos contactos fallaron, o resultado adoecer de visibles carencias. Así, é significativo que na sección que titulamos "Os xéneros esquecidos", na parte adicada á poesía tódolos autores son galegos, mentres que na do teatro falta precisamente unha visión específica da situación en Galicia. Polo medio foron quedando traballos encargados e que non chegaron á nosa redacción, por diversas circunstancias; por último, outros traballos obran no noso poder pero, por non poder ofrecelos dentro dalgún dos bloques que finalmente configuran o número, preferimos non incluílos. Irémolos ofrecendo en diferentes números da revista.

Non obstante, coidamos que en conxunto o número ofrece un panorama suficientemente valioso e é útil naquelo que pretendiamos que o fose: en axudar a chama-la atención sobre a importancia de traballar desde a escola para que o libro, e os valores culturais que aínda o teñen como instrumento de conservación e difusión principal, sexa un acompañante vivo e activo no medre das novas xeracións, e ofrecer, ó tempo, medios para facer isto posible.

Literatura e currículum

CANDO DECIDIMOS abordar un monográfico sobre a lectura dende unha perspectiva educativa, tiñamos claro que este apartado, **Literatura e currículum**, debía se-

lo que abrise a revista. Trátase dun tema crucial para calquera persoa interesada no papel que a lectura e a literatura deben xogar no eido educativo. E, se sempre estivo de actualidade, moito máis o está agora, cando a implantación da Reforma Educativa motiva a substitución dos vellos programas polos novos currícula, coa conseguente discusión acerca das vantaxes e dos inconvenientes de tal cambio. O que se ten escrito e falado sobre o tema nestes últi-

mos tempos é moi abundante. En moitos casos, as discusións teñen abordado realmente os posibles cambios que pode producir na práctica a aparición dos novos currícula. Noutros, este cambio serviron máis ben como pretexto para abordar os temas realmente esenciais (antes, agora e no futuro): ¿ten sentido o tratamento escolar da lectura e da literatura? ¿non será prexudicial que algo como a lectura se "escolarice" e perda, xa que logo, unha boa parte do seu potencial atractivo para os rapaces e rapazas? ¿Cal é o sentido da literatura nunha sociedade na que medra día a día o analfabetismo funcional? ¿Pode a institución escolar -sometida a unha progresiva deslexitimación social- facer algo para cambiar este estado de cousas? E, se se acepta que algo se pode

facer dende as aulas, ¿cómpre insistir nos modelos de ensino que a tradición nos aporta ou é preferible exploralos novos vieiros que se nos ofrecen dende o eido da renovación pedagóxica?

O que si resulta evidente é a insatisfacción case xeral diante do actual estado de cousas. É certo que hai algúns datos alentadores e que, sobre todo nas primeiras idades, a multiplicación das bibliotecas de aula e a asunción dalgunhas técnicas básicas de animación á lectura por parte do profesorado están a xerar unha estimable afección á lectura nos nenos e nenas. Pero é certo tamén que isto non se pode xeralizar a todo o sistema educativo e que son moitos os atrancos que hoxe impiden que a lectura e a literatura teñan un lugar axeitado nas aulas.

VICENTE



C u r r i c u l u m

Por outra banda, a Reforma trae consigo unha ampliación da escolarización obrigatoria, coa implantación da E.S.O., o que supón a aparición de novos problemas. Agora estarán nas aulas ata os 16 anos (ou os 18, cos dous posibles anos de prolongación da escolaridade para os que non acaden os mínimos previstos) tódolos rapaces e rapazas deste país. Todos, pobres e ricos, listos ou non, con interese ou sen el. Se ben esta é unha realidade que non colle de sorpresa ó actual profesorado de EXB, non se pode dici-lo mesmo respecto ó profesorado de Ensino Medio, que contempla cunha mestura de abraio e temor esta nova invasión, froito dunha visión comprensiva do ensino e que vai obrigar a un tratamento diferente nin mellor nin peor, diferente da literatura e da lectura nesas idades. Porque, en moitos casos, a súa estancia nas aulas vai ser a derradeira oportunidade de estar en contacto, dun xeito sistemático e organizado, coa literatura. E queremos crer que o futuro non está nas hilarantes, pero acedadas, páxinas de Tom Sharpe nos libros protagonizados polo profesor Wilt.

Ó certo é que a discusión arredor destes temas, con toda intensidade que xa ten, non fixo máis que empezar. "Coa Reforma, xa non ten cabida a literatura"; "coa Reforma que vén, o estu-

dio da literatura vai sufrir un duro golpe", tense escrito en máis dunha ocasión. Pero, ¿é realmente así? ¿É o sistema educativo vixente ata agora o responsable do actual estado de cousas? ¿Non se confundirá o tratamento da literatura co estudio sistematizado da Historia da Literatura? ¿A Historia da Literatura é unha visita turística, por rigorosa orde cronolóxica, ó panteón de escritores ilustres, ou é algo máis? Pero, en países cunha situación cultural non normalizada, coma o noso, cun sistema educativo que non garante o coñecemento da historia propia, ¿como non se vai aproveitar a literatura para, ó tempo, e a través dela, explicala nosa historia?

Moitas preguntas, pero tamén moitas respostas. En Primaria, as cousas parecen estar máis claras: o tratamento da literatura debe orientarse, sobre todo, na liña do fomento da lectura, da creación de lectoras e lectores. O que leva, inevitablemente, á paralela creación de textos, porque non hai que esquecer "que é escribindo como se desatan os mecanismos de lectura", en fermosas palabras de Zulema Moret. En Secundaria, prolongar iso, afondar na afección pola lectura parece, dende logo, un dos vieiros imprescindibles. Pero está claro tamén que ese non pode ser o único camiño e que hai que abordar, paralelamente, un tratamento

máis sistematizado do feito literario e mesmo da historia da literatura. O único seguro é que nos agardan uns anos apaixonantes, nos que a procura de novos camiños debe ser un dos labores nos que nos impliquemos todo o profesorado.

Presentamos, neste primeiro apartado, cinco traballos do maior interese. Faltan, por diferentes motivos, algunhas aportacións que de seguro axudarían a entender mellor estes problemas. Pero os cinco que presentamos parécennos moi valiosos.

Abre o número o traballo "Literatura e novos currículos", de Ramón Cao, que nos introduce nas cuestións básicas sobre as que debe xirala discusión, aportando unha rigurosa visión de conxunto. Temos logo as aportacións de tres escritores: "¡A aprender ó asilo!" é un provocador artigo de Luis Landero, aparecido hai uns meses en *El País*. "A disciplina da imaxinación", de Muñoz Molina é o texto dunha intensa e apaixonada conferencia que este autor pronunciou en Madrid, vai xa para dous anos. "Un caso difícil", de Xosé Cid Cabido, aporta unha visión lúcida e irónica sobre o tratamento da literatura nas aulas. Finalmente, unha entrevista con Carme Hermida sérvenos para pasar revista a algúns dos temas que hoxe os ensinantes estamos a debater.

VICENTE



Ramón Cao
CEFOCOP. OURENSE

Literatura e novos curriculos

N OS VÍSPORAS da implantación dun novo plan de estudos chégame o amable requerimento de encher unhas liñas sobre o tema deste número. Dada a premura coa que debo responder a esta demanda, acollereime ó cómodo xénero das observacións. Estas vanse centrar nos tramos que na nova ordenación do sistema educativo se denominan Educación Secundaria Obrigatoria (E.S.O.) e Bacharelato.

A miña experiencia profesional aínda con remotas incursións nos niveis primario e universitario desenvol-

vense casi na súa totalidade nos niveis aludidos e a eles vaíse cinguir tamén a

“A meta básica da educación lingüística consiste no desenvolvemento da competencia comunicativa”

miña reflexión curricular. Doutra lado, estas reflexións -carentes de toda pretensión de exhaustividade- limitáanse a rozar certos aspectos da educación literaria: preferentemente os relativos á lectura.

En suma, vou expoñer nudamente -sen probas nin aderezos- algunhas das conviccións, perplexidades e desexos que constitúen o meu punto de vista sobre ese asunto. Non se vexa, pois, no que segue máis que un esbozo necesitado de ulteriores matices e articulacións.

1. A capacidade de ler textos -no sentido plenario- da expresión ler é unha compoñente indispensable da

MARGA SAMPAIO



C u r r i c u l u m

ensinanza e aprendizaxe da lingua. En efecto, a meta básica da educación lingüística consiste no desenvolvemento da competencia comunicativa (1), manifestada na interpretación e produción de textos da máis variada natureza. Pois ben, a literatura constitúe unha modalidade comunicativa (2) e un fenómeno textual nada desdeñable neste contexto. Ademais, os textos literarios posúen unha inmensa potencialidade para desenvolver determinadas capacidades -intelectuais, artísticas- que se nos propoñen como outros tantos obxectivos da ensinanza. Por último, a literatura -como memoria das experiencias e soños da humanidade- mostráenos como un dos contidos máis valiosos que a institución escolar pode transmitir ós xoves.

2. ¡Que papel pode desempeñar a literatura nun mundo dominado pola razón instrumental! A nosa materia -dentro da súa constitutiva "inutilidade" - pode exercer de xeito relevante, ó carón doutras disciplinas, unha función moi hixiénica na actual coxuntura. Dun lado, facilita a superación dun realismo alicurto e dun chato positivismo, a apertura á outredade (3), a percepción doutros mundos (pretéritos ou aínda inéditos), o desenvolvemento da imaxinación, o impulso do alento utópico. Por outra parte, nunha época que profesa o culto do inmediatamente útil e eficaz, do fácil e cómodo e na que proliferan as formas máis variadas de ordinariéz e feísmo, a literatura abre a porta da gratuidade estética, de pracer asociado á beleza artística, da liberdade baseada nalgunha sorte de esforzo. Nunha civilización escindida entre unha vida despersonalizada e as manifestacións máis exasperadas da subxectividade, a literatura ofrece, ademais, o modelo dunhas formas belas nas que -gracias a unha disciplina creadora- alíanse a autoexpresión máis persoal co máis rotundo logro comunicativo (4). A literatura aporta, en fin, as súas virtualidades humanizadoras ó

“O ensino da literatura exercerá sen complexos a súa tarefa de disciplina da imaxinación”



MARGA SAMPAIO

promover o desenvolvemento da verba xusta e fermosa, do razoamente preciso, da imaxinación creadora, do espírito crítico, do talante ético (5).

3. Como herdeira que é das vellas humanidades clásicas, a ensinanza da literatura exercerá sen complexos a súa tarefa de "disciplina da imaxinación" (6) e de reserva dun sentido da experiencia vital en trance de morte (7). Sen dúbida, a poesía -no sentido grego da expresión- segue sendo "necesaria como o pan de cada día". Por isto, fronte ás ameazas que periodicamente se verquen sobre a morte inminente da novela (8), do teatro, da poesía, a literatura ha de seguir buscando o seu oco, sen nostálgias pasadistas nin posturas apocalípticas, nas novas humanidades (9).

De acordo con este prantexamento, hai que advertir que a literatura permite o acceso a unha das dúas grandes modalidades cognitivas do ser humano (10). En efecto, esta variedade de pensamento que podemos denominar como narrativa, ofrece (fronte á modalidade paradigmática ou lóxica-científica) un peculiar modo de ordear a experiencia e de construír a realidade: a pregunta relevante

neste caso non é xa de como coñecer a verdade, senón como lograr dar significado ás vicisitudes da experiencia humana.

Como afirmou Jerome Bruner: "a función da literatura como arte é expoñernos a dilemas, ó hipotético, á serie de mundos posibles ós que pode referirse un texto. A literatura fai o mundo máis flexible, menos trivial, máis susceptible á recreación (...); outorga estreñeza, fai que o evidente sexa menos, que o incognoscible o sexa menos tamén, que as cuestións de valor estean máis expostas á razón e á intuición. A literatura, neste sentido é un instrumento da liberdade, a luminosidade, a imaxinación e, si, a razón. É a nosa única esperanza contra a longa noite gris (11).

4. Nos últimos tempos saltou á opinión pública a idea de que as novas propostas educativas supoñen un progresivo deterioro dos aspectos humanísticos da ensinanza e particularmente dos literarios (12). Probablemente, o xurdimento deste estado de opinión tivera que ver co recente debate en torno ó papel da Historia da Literatura nos estudos universitarios de Filoloxía. Sen embargo,



MARGA SAMPAIO

un exame detido das directrices ata agora publicadas polos departamentos de educación das diferentes administracións non parece aboar tales temores. Máis atinada é —na miña opinión— a sospeita de que as tarefas asignadas á nosa materia síguen sendo, máxime nas actuais circunstancias, excesivas.

Os documentos ata agora publicados —incluso coas progresivas precisións que van limitando a súa apertura inicial— deixan un amplo campo de posibilidades para a educación literaria. É verdade que nos textos oficiais desta índole se adoita buscar unha sorte de termo medio, proba-

o mesmo enfoque da materia dificultaban o logro dos que parecen ser os obxectivos esenciais da disciplina.

5. A educación literaria plantéxase nos citados documentos como un proceso contínuo ó longo das diferentes

“Os D.C.B.s. deixan un amplo campo de posibilidades para a educación literaria”

etapas educativas; pero de tal modo que en cada etapa o ciclo se axeite ás peculiaridades e necesidades dos alumnos desa idade. Fomentar o pracer da lectura, converter este disfrute en hábito, ensinar a ler —ofrecendo para isto as claves pertinentes—, suscitar intercambio das experiencias lectoras, promover a expresión creativa, lúdica, de intención literaria; todos eses obxectivos, en doses cambiantes, deberán perseguirse con modulacións varias ó longo dos diferentes tramos do currículo. Na Secundaria —e sobre todo no seu primeiro ciclo (¡canto máis na Primaria!)— hase de acentuar o aspecto de animación á lectura, a dimensión pracenteira, lúdica e creativa do texto literario, mentres que no Bacharelato haberá que atender máis ós aspectos reflexivos, analíticos, teóricos, conceptualizadores. Será entón o momento de facer reflexionar sobre o modo axeitado de ler os textos literarios, sobre o seu peculiar estatuto lingüístico, sobre os problemas da construción do significado, sobre as condicións de produción e recepción da obra literaria, sobre o seu carácter relativamente intemporal e, á vez, sobre a súa inderrogable historicidade.

6. Problema básico é o da selección das estratexias de educación literaria: os métodos —por refinados que fosen— nunca deberán afogar a dimensión pracenteira da lectura. Na realidade a gratificación producida por esta deberá ser o sostén de tódalas prácticas relacionadas coa educación literaria. A lectura —privada e silenciosa, pero tamén en alta voz e pública (14)— convértese nesta perspectiva na actividade en torno á cal xiran tódalas outras tarefas. A aula devén, en primeiro termo, nun entorno de lectura que

incita ó achegamento a un amplo abano de textos: ofrece unha primeira información sobre eles e procura adaptalos ó horizonte de expectativas dos rapaces; e, despois, transfórtese nun foro de persoas que comparten —empregando para isto a linguaxe axeitada a súa idade— as súas experiencias lectoras, nun lugar de intercambio e circulación de informacións, opinións e xuízos.

Á luz de todo o precedente, cabe replantexarse a pertinencia dunha práctica tan útil e valiosa —pero, desgraciadamente, tan manoseada— como o comentario de textos. Abrese aquí un interesantísimo campo de renovación metodolóxica na que se poden achar algúns froitos prometedores (15).

7. Nos documentos que pronto entrarán en vigor percíbese unha atenuación do enfoque histórico-literario: tal cambio de orientación foi xulgado como tímido por uns, como irresponsable por outros. Sobre esta disparidade de apreciacións reitero a observación feita (no punto cuarto) a propósito da natureza deses documentos. Pola miña parte, non hai dúbida ningunha sobre o necesario traballo de historización dos textos. É preciso desenvolver nos alumnos a capacidade de contextualizar a obra literaria, relacionándoa con outros textos da serie literaria, con outras series características e con outros produtos do pensamento. Pódese ser escéptico, sen embargo, sobre as presuntas virtudes dunha presentación da historia do patrimonio literario cronoloxicamente completa. Cabe preguntarse, en efecto, se o que chamamos Historia da Literatura é, para a maioría dos alumnos e en tódolos tramos educativos, a vía axeitada para crear “letraferidos”, lectores competentes e adictos de textos literarios (16). Tal vez —e dadas as circunstancias— haxa un camiño mellor: practicar algúns cortes sincrónicos no devir histórico e seleccionar un número discreto de unidades monográficas.

8. A ensinanza da literatura padece unha incurable contradición: dun lado, o literario pertence ó ámbito do pracer, da evasión, da festa. Lémbrense, a este respect, as suxerentes e provocativas reflexións de Borges a propósito da literatura como forma de felicidade (17). Por outra parte, a escola é o espacio da obrigación. É verdade que se trata dunha contradición xeral, inherente ó sistema educativo e non específica da ensinanza da

“A literatura é a nosa única esperanza contra a longa noite gris”

* * * * *

blemente insatisfactorio para todos. Así, nalgunha das propostas (felizmente superada —ó parecer— nas formulacións definitivas) podíanse rastrexar as pegadas de concepcións da asignatura diverxentes e dificilmente conciliables na práctica (13). Aínda así, cabe advertir un notable énfase sobre os aspectos creativos e fruitivos da educación literaria. Na miña opinión, os documentos que pronto entrarán en vigor autorizarán e lexitimarán o traballo de numerosos profesores agobiados ata agora por uns programas nos que todavía pesaba en exceso a “ficción enciclopédica”; programas nos que o exceso de contidos e

literatura; pero non é menos certo que se acusa de xeito particular nesta materia e noutras afíns. Non queda máis remedio que tomar nota desta contradicción e tentar atenuala con saídas imaxinativas (18). Con todo, conviría non esaxerar: non hai que fiarse demasiado desa alternativa terrorista que contrapón sumariamente pracer e obrigación. Se hoxe leo con gusto a Virgilio, é porque en anos mozos aprendín penosamente a traducilo. Tamén a escola debe mostrar que as

**“Na Secundaria e
Primaria! debe
acentuarse o aspecto
de animación á
lectura”**

obrigacións poden abrir os ollos a novos praceres, á vez que estes rematan con frecuencia xerando onerosas obrigacións.

9. A actual dificultade da ensinanza da literatura obedece, en boa parte, ó novo contexto no que estamos insertos. En primeiro lugar, os nosos alumnos xa non se limitan a unha reducida franxa social. Xa non nos enfrontamos cunha asignatura na que se podan dar por supostos unhas hábitos de lectura transmitidos familiar ou socialmente. Para unha gran parte do alumnado o contacto coa literatura establece só a través da institución escolar. Pénsese de xeito particular nos alumnos que proceden dos sectores sociais máis desfavorecidos: no seu caso a escola debe promover, de forma particular, o hábito da lectura. Un segundo aspecto desta nova situación, constitúeo o auxe do audiovisual. A literatura, cada vez máis, debe competir coas incitacións omnipresentes doutras ofertas imaxinarias, estéticas e lúdicas máis connaturais ós nosos contemporáneos e, por elo, de máis fácil acceso. Neste senti-

**“Nos D.C.B.s percíbese unha
atenuación do enfoque histórico
literario do ensino da literatura”**

do, a animación á lectura debe ser obxecto de particular atención, sobre todo, na Educación Primaria e na Secundaria Obrigatoria. A creación de hábitos de lectura debe constituír, pois, a meta primordial da educación literaria nestes niveis.

* * * * *

10. A liña de traballo máis fecunda parece aquela que fose capaz de “desescolarizar” ó máximo a ensinanza da literatura e, ó tempo, de ofrecer uns instrumentos útiles e rigurosos para que o alumno acceda á condición de “cidadán da República das Letras”. En todo caso, parece impoñerse a convicción de que urxe un retorno á lectura, ó acceso directo ó texto, antes que a tódalas excrencias parasitarias que se lle sobreimpuxeron. Se o que nos inte-

MARGA SAMPAIO



Notas

1. - Asumo a expresión "competencia comunicativa" empregada profusamente nos diversos documentos relativos á reforma. Con ela parece aludirse a un prantexamento esencialmente funcional, comunicativo e pragmático de educación lingüística.

2. - Véxase a este respecto, o esclarecedor traballo de Lázaro Carreter, Fernando (1976): "A literatura como fenómeno comunicativo", en Lázaro Carreter (1980: 178-192). *Estudios de Lingüística*. Barcelona. Crítica.

3. - O fermoso termo machadiano foi rescatado —e prolongado— por Octavio Paz en diversos ensaios. Así, en (1990): *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Barcelona. Seix Barral.

4. - Poden atoparse suxerentes reflexións a este respecto en "Visión personal del arte y la educación artística" en Bettelheim, Bruno (1982: 279-297). *Educación y vida moderna*. Barcelona. Crítica.

5. - O profesor non poderá deixar de cuestionarse o poder humanizador da literatura. A isto axuda o incitante plantexamento de George Steiner en "Para civilizar a nuestras caballerías" capítulo do seu libro *Lenguaje y Silencio*, recollido agora en STEINER, George (1990: 35-50). *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid. Alianza Editorial.

6. - Aludo a un fermoso texto dun novelista da nosa hora. Véxase Muñoz Molina, Antonio (1991): *La disciplina de la imaginación*. Madrid, Asociación de Profesores de Español. Trátase da edición da conferencia inaugural do primeiro Simposio da APE, celebrado o 8 de maio de 1990 en Madrid. Publícase a tradución para o galego deste artigo neste monográfico da *Revista Galega de Educación*.

7. - "E sen embargo, como xa observa Walter Benjamin cara 1930, esa vella e espontánea capacidade narrativa do home, que provén do intercambio de experiencias e que nos parecía inextinguible, comenza a ser excepcional. Cada vez é máis raro atopar a alguén que saiba contar ben algo, di. Engade: a causa dese fenómeno é evidente: a experiencia está en trance de desaparecer". O texto pertence a LANDERO, Luis (1991): "¡A aprender al asilo!", artigo publicado en *El País* do día 3 de xaneiro de 1991. Publícase a tradución para o galego deste artigo neste monográfico da *Revista Galega de Educación*.

8. - Ata os propios escritores lanzan tan sombríos augurios. Así hai moi pouco, Luis GOYTISOLO (1992): "El declive de la novela", en *Babelia* (Revista de cultura de *El País*) nº 29, 2 de maio de 1992, pp 16-17. "El novelista disidente" —aí é nada—do mesmo Umberto Eco.

9. - Aínda son válidas as reflexións do profesor Aranguren en 1960 sobre o "Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades". Poden verse agora recollidas en ARANGUREN, José Luis L. (1988: 59-76): *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid. Tecnos.

10. - Sigo en todo este apartado a BRUNER, Jerome (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid. Gedisa.

11. - Ob. cit., pag. 160.

12. - Así, por exemplo, Luis Landero: "a reforma escolar, onde a literatura e as humanidades, de novo van saír menoscabadas" (loc. cit.). Na mesma liña Antonio Muñoz Molina: "Os plans de estudio e as temibles reformas educativas, que teñen a infatigable virtude de empeorar todo desastre, marxinan cada vez máis os saberes humanísticos" (loc. cit.).

13. - Así o advertiron, por exemplo, algunhas das críticas formuladas, no período de debate, á proposta da asignatura común do Bacharelato, Lingua castelán e literatura. Vianse as dúas publicacións do Ministerio de Educación e Ciencia (1991): *Bachillerato. Estructuras y contenidos* pp. 108-110 e *Debate sobre Bachillerato. Informe y Síntesis* pp. 84-90. Sobre ausencias e incoherencias nos documentos relativos á E.S.O., o detallado análise de Carlos Lomas e Andrés Osoro (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua", en *Signos*, ano 2, número 4, Xullo-Dembro 1991. Centro de Profesores de Gijón, pp. 22-29.

14. - Pode atoparse unha suxerente —e ben fundamentada— reivindicación do papel da lectura en alta voz na educación literaria no artigo de Roger SHATTUCK "¿Como recuperar la literatura?", en *Quimera*, nº 7, maio de 1981, pp. 39-46.

15. - Non fai falta ser "tallerista" para apreciar, por exemplo, o interés dalgunhas das propostas de Juan Sánchez Enciso e Francisco Rincón (1987), contidas no seu *Enseñar literatura* (Barcelona, Laia).

16. - Non discuto a conveniencia dunha Historia da literatura como materia específica ou optativa ou no caso do Bacharelato, incluso como materia obrigatoria. Penso na asignatura común denominada tanto na E.S.O. como no Bacharelato, "Lingua e literatura". Parece excesivo que en tal materia integrada se pretenda incluír obrigatoriamente unha Historia da literatura.

17. - Véxase a conferencia adicada a "El libro" en *Borges oral*, Bruguera, 1980.

18. - Bon prantexamento, na súa brevedade, pode atoparse no artigo adicado a ensinanza da literatura (12) en BRIOSCHI, F. e DI GIROLAMO, C. (1988:64-69): *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona. Ariel.

19. - Citado por B. BETTELHEIM, ob. cit., pag. 297.

“**A** liña de traballo máis fecunda parece aquela que fose capaz de “desescolarizar” ó máximo o ensino da literatura”



resa, ante todo, é crear lectores autónomos que disfruten do lido e saiban dar conta delo, debemos privilexar aquelas estratexias que nos aproximen a tal fin. Haberanos de interesar máis a literatura que as súas tecnoloxías.

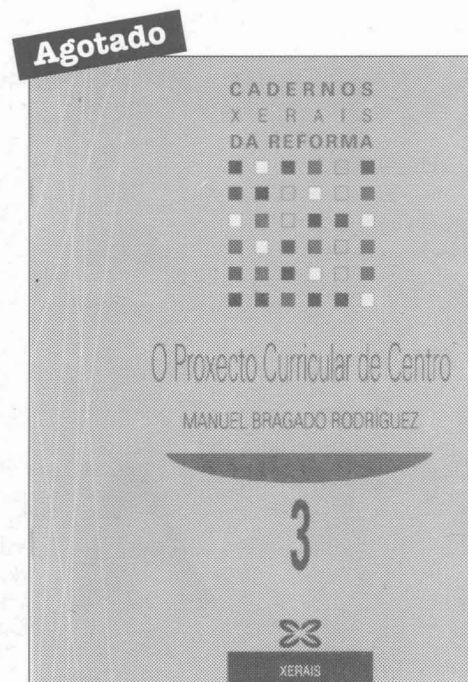
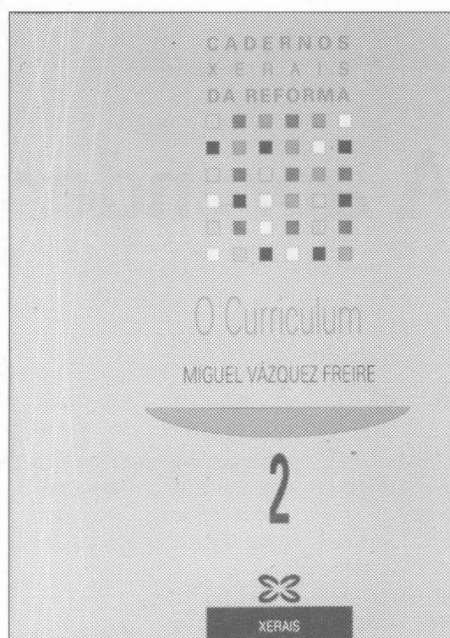
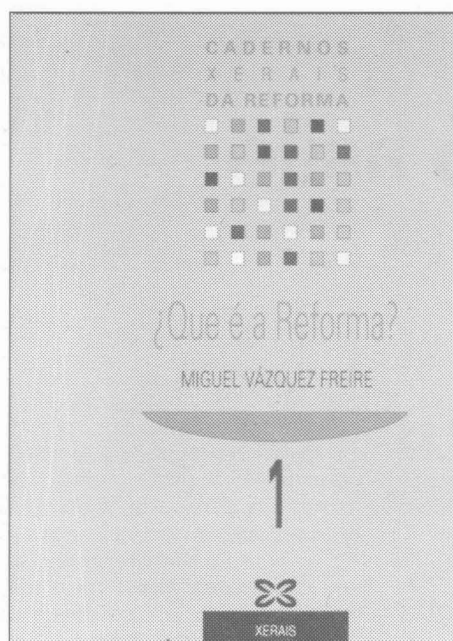
Remate

Como xa advertín, só apuntei unhas observacións incompletas e provisionais. Non me referín a cuestións tan importantes, por exemplo, como o canon literario ou os criterios de selección e de secuenciación de lecturas, nin ós necesarios nexos entre lectura e produción de textos, nin a tantas outras cousas... Case por riba limiteime a enumerar, como mínima aportación a este debate, algunhas das miñas preocupacións e certidumes. A pesar das dificultades con que tropeza a nosa tarefa, quería rematar agora cun acto de confianza no futuro e na eficacia humanizadora da literatura. En fin, abrigo a esperanza —razonablemente fundada— de que na nova situación vai ser posible, cando menos, proseguir na labouira á que se refería Joseph Conrad no prefacio de *O Negro do Narcissus*: "A tarefa que estou tratando de facer é, por medio do poder da verba escrita, facervos oír, facervos sentir, e, ante todo, facervos ver. Iso... e non máis, e é todo. Se o conquiro atoparedes alí o que me rezcades: alento, consolo, temor...e, quizais tamén ese atisbo de verdade que esquecestes pedir" (19).

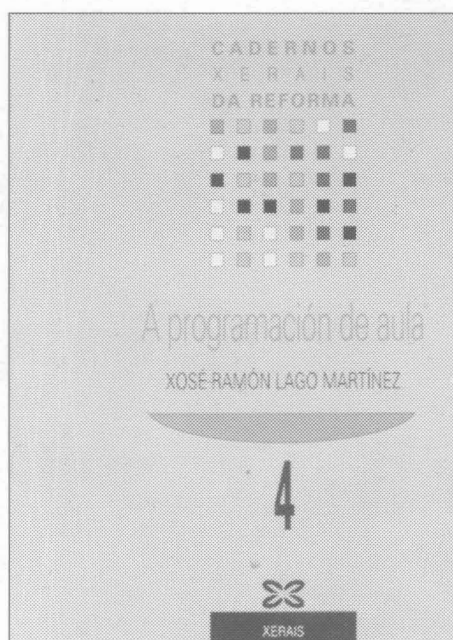
R.C.

(Ramón Cao é membro do CEFO-COP de Ourense. Asesor de Lingua e Literatura españolas)

CADERNOS XERAIS DA REFORMA

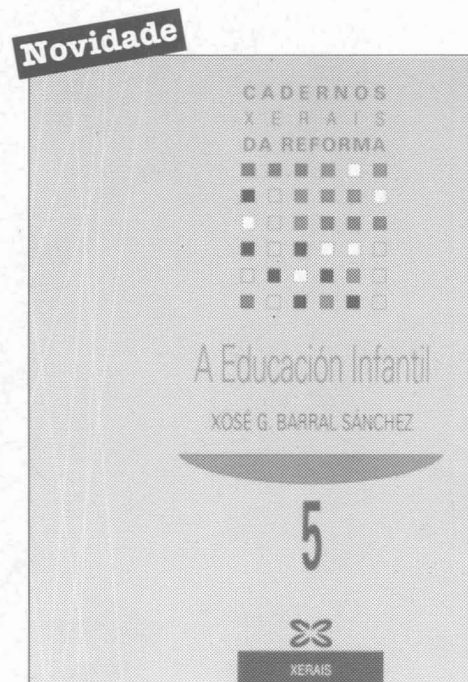


*Para saber
da Reforma*



PRÓXIMOS TÍTULOS

Nº 6 - A EDUCACIÓN PRIMARIA
Nº 7 - A EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBRIGATORIA
Nº 8 - A AVALIACIÓN



XERAIS

Luis Landero

(Artigo publicado en *Babelia*,
revista cultural de *El País*, o 3
de xaneiro de 1991)

A aprender ó asilo

A TA HAI ben pouco, para ilustrar a insensatez adoitaban difundirse nas escolas dúas insignes parvadas literarias: a admiración daquel portugués ante o prodixio, diabólico sen dúbida, de que "todos los niños en Francia supieran hablar francés" e a do personaxe de Moliere que un día descobre, atónito, que toda a súa vida estivera falando en prosa sen el sabelo. A min nunca me pareceron tan arroutados ou supérfluos eses dous motivos de estupor, e o feito de que, moitos anos despois, volvamos a atopalos nalgúns fundamentos do estrutu-

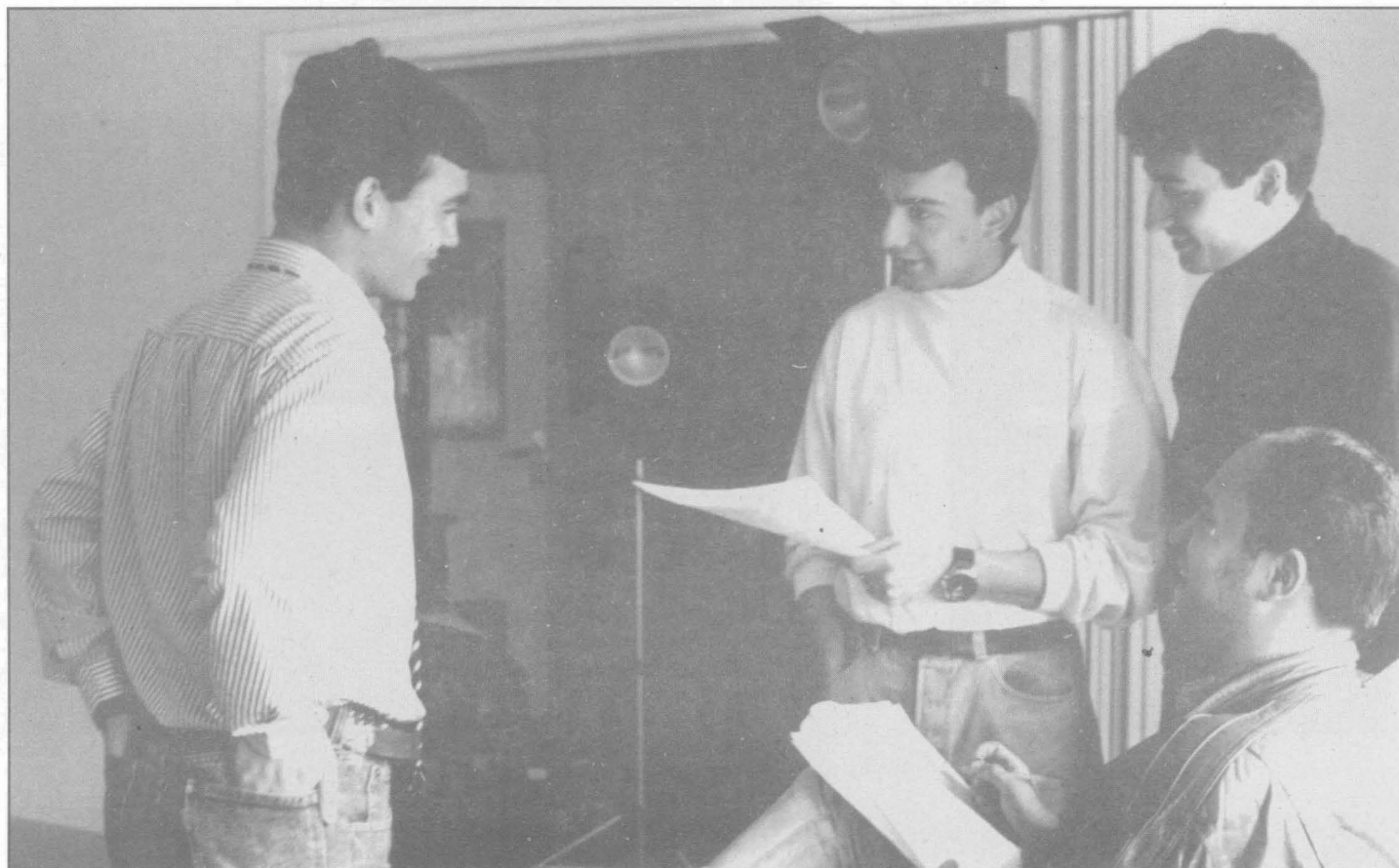
ralismo lingüístico invita a pensar que se son memorables non é tanto polo mero valor da comicidade como porque agachan unhas cantas verdades

“Adquirímo-la lingua materna con asombrosa perfección, aínda que para iso non estudiemos gramática”

obvias e inquietantes.

Dende ben cedo, efectivamente, adquirímo-la lingua materna cunha asombrosa perfección, manexamos oportunamente a morfoloxía e a sintaxe, distinguimos sen erro as sutís diferenzas entre os verbos ser e estar; aínda que para iso non estudiamos gramática. Sabémolo porque o sabemos, un pouco como aqueles santos varóns que recibían por arte, anxélica o don das linguas ou o dominio maxistral da apoloxética. Pero sucede, claro está, que á sabencia que se obtén espontaneamente, e que ademais non é privativa de un, senón de toda unha comunidade, non se lle dá importancia, e nin tan sequera somos conscientes dela. E algo semellante ocorre cos

MARGA SAMPAIO



frotan no aire, na linguaxe, no ambiente, na memoria colectiva, e forman parte do noso carácter e da nosa ideoloxía máis do que pensamos. É como o asíxeno: poderemos ignoralo que é, e incluso que existe, pero respirámolo. Supoño que por iso diría Faustino Córdón que debe de haber moitos conductores de autobuses aristotélicos, do mesmo xeito que entre a xente iletrada que conta as súas experiencias, un pode xogar a descubrirlas influencias literarias de Quevedo, Conrad ou Stendhal. En fin, que se tivésemo-la lucidez seráfica daquel portugués, habíamos sorprendernos das moitas cousas inadvertidas que sabemos e niso consistía o modelo didáctico de Sócrates: en espertar no interlocutor a consciencia do saber difuso.

“Deberíamos aconsellar ós nosos fillos e alumnos que, polo menos dous días á semana, fuxan das escolas e institutos e vaian directamente a aprender ó asilo”



Pois, algo similar ocorre coa narración. Todos somos narradores e todos somos máis ou menos sabios nesta arte. ¿É como non habíamos selo se case todo o tempo que adicamos a comunicarnos co próximo se nos vai en conta-lo que nos sucedeu, o que soñamos, imaxinamos ou escoitamos? Espontaneamente, instintivamente, o home é un narrador.

Todos somos Simbad, ese pacífico mercader que un día se embarca, sofre un naufragio e corre aventuras magníficas. Logo, pasados os anos, retorna para sempre a Bagdad, retoma a súa vida ociosa e adícase a referirlas súas andanzas a un selecto auditorio de amigos. “Vivir para contalo”, dise e non fai outra cousa esa muller que volta da praza e lle conta á veciña o que acaba de pasar na froitería. Ignoro por que, pero narrar satisfainos, recrear con palabras as nosas peripecias diarias. Recrear; é dicir, que nunca contamos fielmente os feitos, senón que sempre inventamos ou modificamos algo; ou se se quere: á experiencia real engadimoslle a imaxinaria, e quizais sexa isto o que nos produce pracer; o pracer de agregar un corno ó cabalo e de que nos saia

un unicornio. Deste xeito, vivimos dúas veces o mesmo episodio: cando o vivimos e cando, ó contalo, nos apropiamos del e nos convertemos fugazmente en demiúrgos. Somos narradores por instinto de liberdade, porque nos repugna a servidume da propia condición humana nun mundo no que non soe haber sitio para os nosos desexos e os nosos afáns de verdade, de salvación e de plenitude.

Non é que a vida sexa un soño: o que ocorre, ó meu entender, con ese vello motivo literario, é que vivimos e despois narramos, ou lembramos (que é outra forma de narración), o que vivimos. E ese tránsito imaxinario (polo que Hamlet ou Simbad actúan e logo séntanse a contempla-lo espectáculo das súas propias vidas. Velázquez

“Todos somos narradores e todos somos máis ou menos sabios nesta arte”

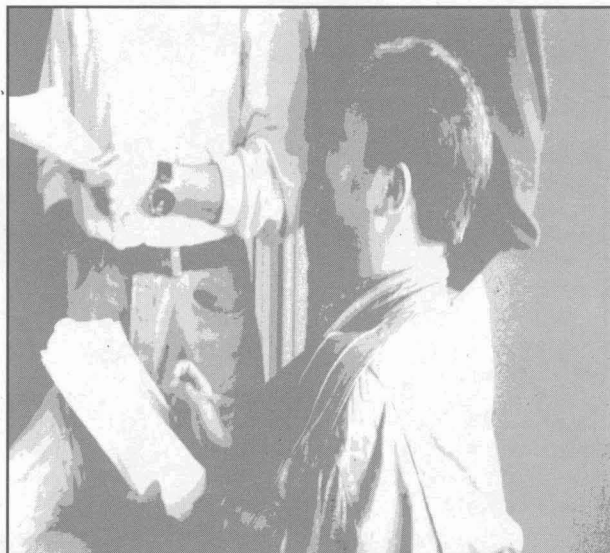


humanidades en xeral, van sofrer menoscabo. Con isto é de temer que os nosos mozos, que a penas tiveron aprendizaxe narrativa oral, acaben por non saber conta-los seus soños e experiencias, e se lles atrofie a memoria e queden cativos da inanidade do presente.

“¡Ai do que non teña lembranzas!”, dicía Dostoievski, e como un eco repite Octavio Paz: “¡Ai do que non saiba gramática!”. Nós, os perplexos profesores de letras, ou os pais deses xoves, debemos apurarnos, porque un escuadrón de pedagogos, armados de moderna ignorancia, bébedos dese delirio polo que alguén deciciu que o recreo debería chamarse Segmento de ocio, axexa na escuridade da tecnocracia. Ós nosos fillos e alumnos, ós que xa non hai forma ningunha de reconciliarlos coa linguaxe, deberíamos aconsellarlles que, polo menos dous días á semana, fuxan das escolas e institutos e vaian directamente a aprender ó asilo, a ver se alí recuperan algo desa vella sabencia intuitiva que nos está a arrebatar para sempre, o que quizais nós teñamos xa vendido, e non por un plato de lentellas, senón por unha mísera hamburguesa.

L.L.

MARGA SAMPAIO



Antonio
Muñoz Molina

(Texto publicado pola
Asociación de Profesores de
Español)

A disciplina da imaxinación

QUE UN novelista pronuncie a primeira conferencia dun congreso de literatura pode ser tan razoable, e tan estraño ó mesmo tempo, como que un atracador inaugure un congreso de criminalistas ou que unha bacteria participe nas conversas dos microbiólogos. Os novelistas, e niso seméllanse ós atracadores e ás bacterias, saben máis que ninguén de certas interioridades da súa condición, pero son pouco amigos de contalas. En canto ós profesores de literatura, como ós criminalistas ou os microbiólogos, tenden a veces a pensar, desgra-

ciadamente con razón, que os obxectos dos seus desvelos non son cons-

“A educación é un oficio despojado nos últimos anos de toda a súa dignidade pública e dunha grande parte da súa lexitimidade moral”

cientes dos traballos que lles adican a eles. Creo que este malentendido mutuo procede desa rixida e absurda separación que se veu establecendo en España entre o que se chama educación e o que se chama cultura. Os escritores mortos ou momificados pola gloria pertencerían, para entendérmolos, ó reino da educación, e os vivos ó da cultura, segundo aquel sinistro refrán de “El muerto al hoyo y el vivo al bollo”. O morto ó foxo dos manuais, dos apuntes e dos comentarios de texto, e o vivo ó bolo exiguo, mais en ocasións sustancioso, das conferencias de posfín e dos premios e os convites oficiais. ¿Non hai un Ministerio de Educación e outro de Cultura? Para abondar máis nas dife-

MARGA SAMPAIO



C u r r i c u l u m

rencias, debe anotarse que a cultura é o ámbito do prestixio, mentres que a educación, e sobre todo a pública, sofre cada vez máis unha degradación e un descrédito cada vez maiores, que padecen por igual quen a imparten e quen deberan se-los seus beneficiarios.

A cultura é un escaparate e unha coartada, en ocasións de luxo. A educación é un oficio despojado nos últimos anos de toda a súa dignidade pública e dunha grande parte da súa lexitimidade moral. Non é preciso saber, pero si estar ó día. Máis que o mestre ilustrado e irónico, importa o nebuloso xestor de actos culturais. Os plans de estudio e as terribles reformas educativas, que teñen a infatigable virtude de empeorar todo desastre, marxinan cada vez máis ós saberes humanísticos, pero ó mesmo tempo ese poder que perpetra iso que nalgunha ocasión chamei a exaltación da ignorancia invístese de calquera xeito e a calquera precio dos ouropeos máis luxosos da Cultura. Poreilles un exemplo que me parece dunha claridade alleccionadora. Hai uns meses celebrouse en Madrid unha magnífica exposición de Velázquez á que acodiron non sei cantos centos de miles de alumnos de ensino primario -desculpen se me nego ás siglas- e de institutos de bacharelato. En aparencia era unha oportunidade de encontro entre eses dous ámbitos alleos da educación e da cultura. Pero, deixando que a meirande parte deses cadros poden verse decote no Prado e que as multitudes e as colas dificilmente permitían a contemplación serea de tantas obras mestras, podemos preguntarnos en que medida estaban adestrados a meirande parte dos alumnos para ollar e entender a pintura. Se dende os primeiros anos da escola non se desenvolveron neles as habilidades case innatas para o debuxo e a valoración da cor; se nos plans de estudio a Historia de España, por non dici-la Historia Universal, se resumiu nun vago híbrido chamado ciencias sociais, cando non na historia da súa comunidade autónoma ou da súa comarca; se a penas tiveron ocasión de saber cal é o pasado do país no que viven e de coñecer e gozar-la literatura do tempo no que viviu Velázquez; se é posible que moitos deles, por non saber, que non saiban escribir correctamente ese nome e moito menos poñerlle o til, ¿como poden vulgar e disfrutar desa pintura e mirar eses rostros que para eles proceden dun mundo tan remoto como o

planeta Saturno? Pero xa dixen que non se trata de saber, senón de estar ó día. E para estar ó día non hai que estudar é que entender a Velázquez, basta con ter estado na exposición, con ter participado, aínda que sexa como figurantes, no espectáculo da cultura.

Engadirei un segundo exemplo. A un concerto de música clásica asiste un grupo de alumnos de bacharelato, xeralmente inducidos por un profesor voluntarioso e heroico que os acompaña fóra do seu horario laboral e sen recibir compensación ningunha. Ó cabo duns intreos, os mozos impacientanse, tusen, abúrrense, aplauden a destempo, provocan ollares de disgusto dos acomodadores e dos entendidos. É inútil levalos, dirán, porque non entenden de música, por que nin lles interesa nin teñen sensibilidade. Invadido polos bárbaros o ámbito da cultura, sen máis remedio hai que reintegralos ó gheto da educación. E cunha estupidez aliada en ocasións ó cinismo, ó repudio séguelle o laio. A xente non ten oído, a televisión e os deportes embrutecéronos, organízanse exposicións que permanecen desertas e concertos ós que non acude case ninguén, publicanse libros e non se len nin se venden máis que os éxitos máis burdos, os nosos índices de lectura son, e aquí ven a repulsiva e extendida palabra, terciomundistas. E aceptado este feito sen molestarse en indaga-las razóns, acentúase o gran carnaval da alta cultura e abandóase á súa sorte a quen vive extramuros dela, ós que endexamais amarán a ópera nin lerán a Joyce nin merecerán comprender, por exemplo, a pintura de vangarda. Os escritores láianse da falta de lectores, os concelleiros de cultura comprobán con resignación como as salas de conferencias permanecen baleiras, pero semella que ninguén se decata de que a razón de que non exista esa asídua multitude á que chamamos público está no gran foxo aberto entre a educación e a cultura, entre o saber e o estar ó día, entre o traballo lento, disciplinado e unicamente fértil a moi longo prazo e a pirueta instantánea concibida para recibir ó día seguinte o louvamento dun titular xornalístico e condenada a extinguirse sen deixar nin un rastro de cinza. Con frecuencia, por un impulso de militancia residual que me queda dos tempos nos que estaba convencido de que a libre vontade e a solidariedade dos homes podían facer máis habitable o mundo, vou dar conferencias a institu-

tos de bacharelato, e sempre comprobo, con tanto entusiasmo como melancolía, unha dobre verdade. Primeiro, que nesas aulas está o mellor público que pode desexar un escritor, o máis receptivo, o máis limpo de vanidade e de prexuícios; segundo, que hai moi poucas cousas máis ferintes que o contraste entre o dispendio ilimitado das cerimonias culturais organizadas por calquera concello, deputación ou comunidade autónoma e a penuria absoluta na que case sempre se desenvolven os centros públicos de ensino. Pero xa se sabe que o noso é un país no que ó mesmo tempo que se celebran concertos coas mellores orquestras do mundo os conservatorios

MARGA SAMPAIO



“Non é posible reflexionar sobre o sentido da literatura sen establece-las condicións precisas en que se produce e as relacións entre o acto de escribir e o acto de ler”



de música atópanse en condicións nixerianas. Preguntáranse por que case non falei aínda de literatura. Pero o certo é que dende o principio non parei de facelo, pois non é posible reflexionar sobre o sentido da literatura sen establece-las condicións precisas en que se produce e as relacións entre o acto de escribir e o acto de ler, entre a solitaria invención dun libro e a reinvenición simétrica que á súa vez leva a cabo o lector, ese personaxe descoñecido, imprevisible e con frecuencia inexistente. Se a literatura, como tende agora a creerse, é un adorno, un fetiche de prestixio para pavonearse diante dos ollos alelados da tribu, se é unha materia fósil e apartada da vida que só pode interesar ós eruditos, entón levan razón quen a desprezan e quen pouco a pouco a elimina dos plans de estudio, e tamén teñen razón esa grande maioría do público que endexamais se interesou nin se interesará por ela. Se a literatura é supérflua, vostedes e máis eu, que dun xeito ou doutro gañámo-la vida a conta dela, teremos razón se nos sentimos impostores e se en rachas de desalento pensamos que carece de sentido un oficio que non lle importa a ninguén máis ca nós. Lembro que cando eu estudiaba sexto de bacharelato, a clase de literatura consistía nunha cerimonia entre tediosa e macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansadamente á tarima cunha carpeta baixo do brazo, tomaba asento lentamente e con desgana, abría a carpeta e comezaba a dictarnos unha rea de datas de nacemento, títulos de obras, características de diversa índole e

“Un libro verdadeiro é tan necesario como unha barra de pan ou un xerro de auga”

datas de defunción que era preciso copiar ó pé da letra, porque no caso de non sabérmo-lo ano da morte de Calderón de la Barca corriámolo perigo de suspenderlo exame. Afortunadamente para min, a esa idade eu xa estaba enfermo sen remedio de literatura e tivera ocasións espléndidas de disfrutala, pero comprendo que para os meus compañeiros de clase, que as únicas novas sobre a materia eran as que daba aquel lúgubre profesor de literatura sería xa por sempre odiosa. E do mesmo xeito que a educación relixiosa do franquismo foi un viveiro espléndido de librepensadores precoces, a educación literaria era, e en ocasións segue a ser, unha forma rápida e barata de lograr que os adolescentes se mantivesen obstinadamente alonxados dos libros.

A ninguén lle interesa aprender cousas inútiles. Dende que nacemos a nosa necesidade de aprendizaxe está ligada ó noso instinto de supervivencia. Queremos saberlo que nos resulta necesario, e buscamos fora de nós o que existe como un esbozo ou unha intención dentro de nós mesmos. Por iso, só amarémos os libros se nos decatamos de que non son inútiles e de que pertencen ó reino da nosa propia vida. Ler non é facer méritos para aprobar un exame nin para demostrar que se está ó día. Un libro non se merca polo que se pode adquirir un temario de oposicións ou unha camisa de moda. Un libro verdadeiro, porque tamén hai libros impostores, é algo tan material e necesario coma unha barra de pan ou un xerro de auga. Como a auga e o pan, como a amizade e o amor, a literatura é un atributo da vida e unha arma da intelixencia e da felicidade. Pero non hai que culpar á meirande parte dos posibles lectores de que non o saiban. Tampouco parecen sabelo moitos escritores, ou se o saben gárdano en secreto.

Un amigo meu que se adica a ensinala, di que a literatura non é cultura, senón algo moito máis serio e elemental. A literatura, a súa médula, é consecuencia do instinto da imaxinación, que opera con plenitude na infancia e que pouco a pouco adoita ir atrofiándose, como todo órgano que se deixa de usar. De maiores a nosa imaxinación móvese con tanta torpeza como a nosa man esquerda, e xa non sabemos lembrar que houbo un tempo en que o xogo e a fábula non eran para nós unha forma desmañada de fuxir da realidade cando tiñamos tempo ou ganas ou cando nos dei-

xaban, senón a forma soberana de coñecemento. Mediante o xogo aprendiamos as leis e as normas do mundo. A nosa imaxinación apoderábase das cousas, transmutando a súa realidade ostensible nunha aparencia maleable que obedecía ós nosos desexos. O que para os maiores era sempre un faiado ou un xardín tamén era un faiado ou un xardín para nós, pero tiñamos o poder de convertelo nunha cova ou nunha selva. O noso pai, que segundo descubrimos despois con certa decepción é un home común, era entón un heroe ou un xigante bondadoso ou temible. O tempo agora tan fuxidío, tan cuadrículado en horas e en minutos, era tan vasto daquela como o tamaño que teñen os cuartos na nosa lembranza. Para os gregos do tempo de Hesíodo a poesía era a expresión máis detallada das leis da natureza. Do mesmo xeito, nesa idade

“Estou convencido de que o escritor o é na medida en que ó medrar foi gardando o lume sagrado da imaxinación”

de ouro da que todos somos superviventes mediocres, a nosa primeira infancia, pracer e aprendizaxe, xogo e verdade, imaxinación e descubrimento, eran términos sinónimos. Como os pobos primitivos, a nosa forma de coñecemento era a mitoloxía. O papel que esta ocupa na memoria e na vida cotiá dunha tribu amazónica ocupábanos os contos na nosa infancia. A medida que medramos e que empezan a adestrarnos para o traballo, para a mansedume e para a infelicidade, o hábito da imaxinación vólvese perigoso ou inútil, e sen decatármonos ímolo perdendo, non porque sexa un proceso tan natural como a muda da voz, senón porque hai unha determinada e efficacísima presión social para que nos convertamos non en seres saudables e felices, senón en súbditos dóciles, en empregados productivos, no que antes se chamaba homes de proveito. Ráchase entón o que ó primeiro estivo unido, trázanse as raias riguro-

C u r r i c u l u m

sas que xa seguramente non habemos saber romper, e o xogo, a fábula, a imaxinación, quedan despoixados da súa soberanía e convertidos en proscritos ou, o que é peor, en bufóns, coma eses xefes sioux que despois da rendición das súas tribus lanzaban os seus berros de guerra e pintaban a cara non para cabalgar conn liberdade e orgullo polas pradeiras ilimitadas senón para actuar de comparsas no sinistro circo de Buffalo Bill.

Pero a imaxinación é moi forte e tarda en ser vencida. Eu creo que o período das nosas vidas en que se libra a batalla máis difícil, que tamén resulta se-la definitiva, transcorre ó final da infancia e da adolescencia, e non é casual que sexa neste tempo cando nos afeccionamos á literatura e á rebeldía e cando se decide inapelablemente o noso porvir. É entón cando os libros, se nos educaron para achegarnos a eles, nos importan máis, porque intuimos que ocupan un lugar estratéxico na disputa, con frecuencia desconcertada e amarga, entre a realidade e o desexo, que por desgracia xa non son evidencias iguais. Estou convencido de que o escritor o é na medida en que ó medrar foi gardando consigo o lume sagrado da imaxinación, o impulso antigo e nunca desaparecido por interpreta-lo mundo por medio da fábula e non da análise, e de suspender de vez en cando as leis inflexibles do evidente para ollar ó outro lado e descubri-lo que as apariencias aceptadas ocultan. Pero hai veces nas que a literatura, finxindo ser leal á imaxinación e ás súas severas responsabilidades -pois non hai responsabilidade maior que a de coñecerlo mundo e averiguar que lugar ocupa nel a nosa propia vida-, en realidade converteuse en criada, e emprega a ficción non para dici-la verdade, senón para mentir, e establece un xogo que é tremendamente trapalleiro porque para o que serve é para enaxenarnos da verdadeira vida, para non deixarnos distinguir entre as pantomas e os seres reais, entre as voces e os ecos. Os xogos e os contos ensinábannos a vivir, igual que os mellores libros. Esa literatura farisea contra da que eu quixese estar sempre en garda o único que nos ensina é a permanecer pechados, a desconfiar da vida e incluso a desdeñala. A literatura que importa, xa o dixen, é como a auga e coma o pan, e a súa lectura contáxiano-lo vigor da lucidez. A literatura de simulacro é coma un narcótico que nos induce á pasividade dos fumadores de



“A literatura de simulacro é coma un narcótico que nos induce á pasividade dos fumadores de opio”



opio. Comprenderán que sexa esta última a máis louvada. Comprenderán tamén que dende o meu punto de vista a tarefa do que se adica a introducir ós adolescentes no reino dos libros é a de ensinarlles que non son monumentos intocables ou residuos sagrados, senón testemuños cálidos da vida dos homes, palabras que nos falan coa nosa propia voz e

MARGA SAMPAIO

que poden darnos alento na adversidade e entusiasmo na desgracia. Decía Ortega y Gasset que os grandes escritores pláxiannos porque, ó deles descubrimos que o que están a contar-nos son os nosos propios sentimentos. Neste sentido, eu non creo que o escritor sexa alguén aillado dos outros e singularizado polo xenio ou polo talento. O escritor, máis ben, é o que máis se semella a calquera, porque é aquel que sabe introducirse na vida de calquera home e contala como se a vivise tan intensamente como vive a súa propia.

A literatura, pois, non é aquel catálogo abrumador soporífero de datas e nomes cos que nos carpía o profesor do que falei antes, senón un tesouro infinito de sensacións, de experiencias e vidas que están ó noso dispór igual que estaban á de Adán e Eva as froitas das árbores do Paraíso. Gracias ós libros, o

nos espírito pode rompelas lindes do espacio e do tempo, de xeito que podemos vivir ó mesmo tempo no noso cuarto e nas praias de Troia, nas rúas de Nova York, nas chairas xeladas do Polo Norte, e podemos coñecer a amigos tan fieles e tan íntimos como os que non sempre temos a carón nosa pero que viviron hai cincuenta anos ou vinte-cinco séculos. A literatura ensínanos a mirar dentro nosa e moito máis lonxe do que a nosa mirada pode acadar. É unha fiestra e tamén un espello. Quero dicir: é precisa. Algúns puritanos consideran un luxo. En todo caso é un luxo de primeira necesidade.

Pero que sexa necesaria, que responda ó impulso que latexa en cada un de nós, que se pareza ó xogo e ó soño, non quere dicir que sexa un tesouro posto ó alcance da man, que calquera poida sen esforzo lela ou escribila. Calla nos últimos anos a



superstición irresponsable de que o empeño, a tenacidade, a disciplina, non serven para nada, e de que calquera pode facer calquera cousa ó seu antollo. Iso que chaman o lúdico converteuse nunha categoría sagrada, aínda que hei de lles confesar que eu non sei o que é. Creo que un síntoma desa tendencia á pereza e á falla absoluta de rigor é unha repugnante película que se estrenou hai uns anos e que obtivo tódolos Oscars posibles. Falo de "Amadeus" de Milos Forman. Nela preséntasenos a Mozart como un xove cretino ó que o xenio se lle concedeu por un capricho de Deus. Salieri que é estudioso, perseverante, con-

impón na actualidade, non require traballo nin disciplina, senón nada máis que espontaneidade e xuventude, e un chisco de sorte. Pero todos sabemos, anque de cando en vez se nos esqueza, que as cousas que máis instintivamente levamos a cabo, as que nos parecen que saen sen esforzo, requiriron unha aprendizaxe moi lenta e moi difícil, e que a lentitude e a dificultade templáronos mentras aprendiamos. Falamos con naturalidade o noso idioma, pero custounos anos aprendelo. Camiñamos sen dificultade e sen ser conscientes dos nosos pasos, pero fixo falta que caeramos centos de veces e que vencerámo-lo medo e o vértigo

soa a herexía nestes tempos, e que todo aquel que, no oficio de vostedes ou no meu, defenda estas conviccións está condenado á extravagancia ou á marxinalidade. Pero tamén sei que, fronte á mansedume, á codicia e á zafiedade que queren afogarnos, a imaxinación e a liberdade son as armas máis nobres das que dispoñemos, e que tampouco pasa nada por predicar no deserto. A meirande parte das cousas que nos parecen naturais -o dereito ó voto, a liberdade de expresión, a igualdade xurídica, a xornada de oito horas- foron durante moito tempo imposibles. Parece imposible que número de lectores medre en España e que a xente ame a literatura e faga pracenteiro o traballo de vostedes, máis paga a pena a temeridade de intentalo. Porque a literatura non está neses grandilocuentes actos oficiais, nas conversas barafulleiras, nas entrevistas da televisión. Onde está e onde importa a literatura é nese cuarto cerrado onde un home escribe a soas ás tantas da mañá, no cuarto dun neno que se desvela lendo a Emilio Salgari, na aula dun instituto onde un profesor sen máis axuda có seu entusiasmo e a súa coraxe lle transmite a un dos seus alumnos o amor polos libros.

A.M.M.

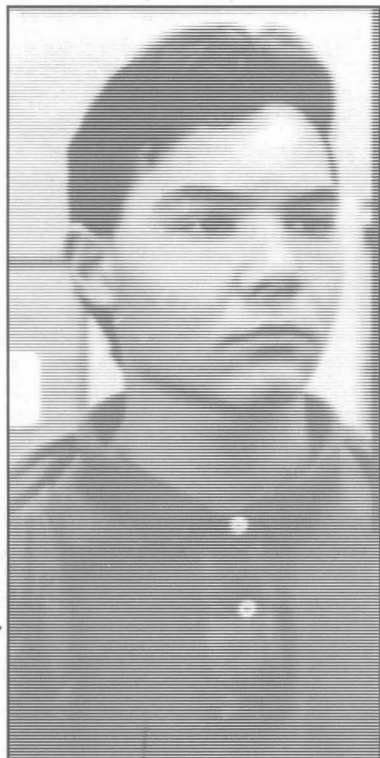
“*Edúcasenos para disciplinarnos nos nosos deberes, pero non nos nosos praceres*”

* * * * *

cienzudo, resulta ser un fracasado. Mozart, un idiota que non para de rir e de emborracharse e que leva a perruca torta, séntase de repente ó clave e compón unha música irrepelible. O xenio, pois, segundo esa película, e segundo a crenza que se

para que poidesemos andar erxeitos por primeira vez. Os maiores logros da arte, da música, da literatura, incluso do deporte, teñen en común unha aparencia singular de facilidade. Pero a ese atleta que en menos de dez segundos corre cen metros, ese instante único custoulle anos de entramento, e ese músico que toca diante nosa sen mira-la partitura e ese afeccionado que a sabe de memoria e goza cada instante de música pasaron horas innumerables estudiando aquilo que máis amaban, negándose ó desalento e á facilidade. Edúcasenos para disciplinarnos nos nosos deberes, pero non nos nosos praceres. Por iso nos custa tanto traballo ser felices.

Aprender a escribir libros é unha tarefa moi dura, un pracer extremadamente laborioso que non se lle regala a ninguén. O que se chama a inspiración, a fluidez na escrita, a sensación de que un non arranca as palabras ó papel, senón de que elas van por diante sinalando o camiño, só chega, cando chega, despois de moito tempo de disciplina diaria. Eses xenios da novela que andan a todas horas polos bares son xenios da botella máis ca xenios da literatura. E aprender a ler os libros e a gozalos é tamén unha tarefa que require un esforzo longo e gradual, cheo de entrega e de paciencia, e tamén de humildade. Pero dicía o mestre lezama lima que só o difícil é estimulante. Xa sei que todo isto que digo



Xosé Cid Cabido

Un caso difícil

Antronte pola tarde, dicíame Amanda:

-Xa no leo libros. ¿Quen ten tempo para ler libros?

-Foi ó día seguinte de que Oliver se fose, e estabamos nese pequeno café da zona industrial da cidade-. ¿Quen pode concentrarse nestes tempos?

-di mentres revolve o café-. ¿Quen le? ¿Ti les? -Nego coa cabeza-.

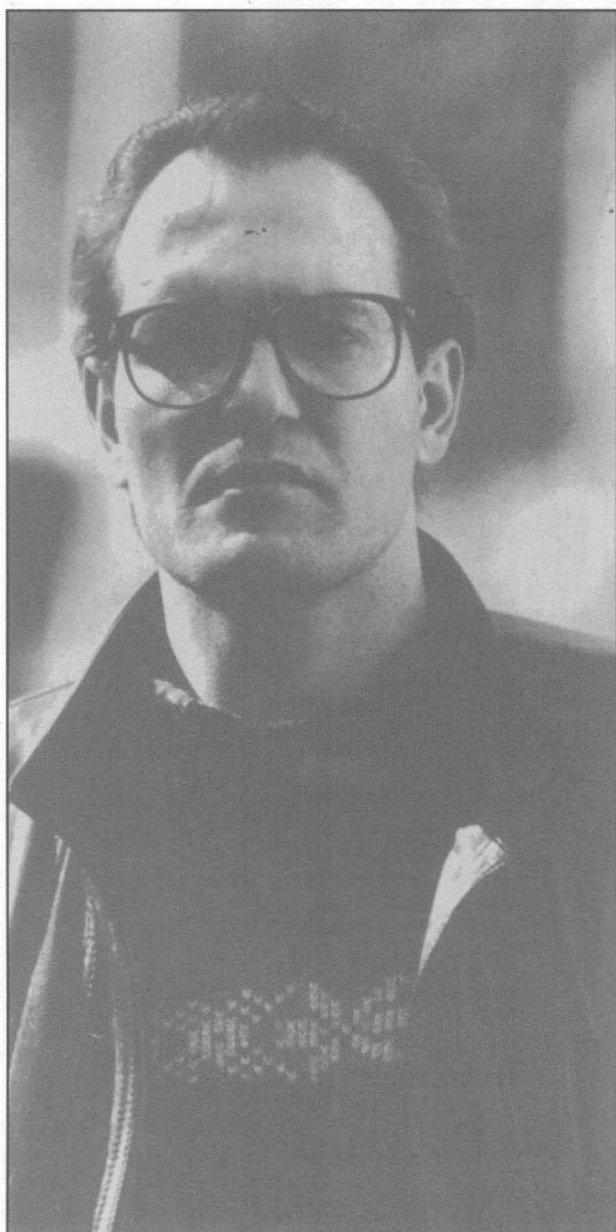
Alguen lerá, supoño. Aí están todos eses libros nos escaparates das librerías.

E aí tes todos eses clubes. Alguén ten que ler -di-. ¿Quen?

Eu non coñezo a ningúen que lea.

Tres rosas amarelas.
Raymond Carver

VILAR CARDONA



Imaxinemos por un momento que a cuestión fose responder a: ¿Como a literatura no ensino? ¿Facer entrar que libros nas súas cabezas? ¿Quen sabe argumentar honestamente as diferencias entre uns autores e outros, entre unhas historias e outras? ¿Quen Sabe de literatura tanto como para discernir con certeza? ¿Ten todo iso realmente importancia á hora de formar lectores? ¿Son convenientes tantísimas preguntas seguidas no primeiro párrafo? ¿Non me estarei metendo no calexón de Saesepodes? ¿Alguén pode parar isto por favor?

Literatura, alumnos, alumnas, profesoras, profesores... (Obsérvese a regulada alternancia de xéneros, -os, -as, -as, -os. No seguinte caso empezariamos a serie por -as. Son permutacións con repetición de dous elementos tomados de catro en catro, é fácil. O problema xorde con cadeas de substantivos máis longas. Se ademais entran en xogo os adxectivos, consulte ó seu distribuidor.)

Cando se suma literatura e interno inglés ou americano de pelis, uniformes, boa calefacción, dirección autoritaria, xardíns descoiadadamente impecables e profesor de mentalidade liberal, o resultado e obvio: *O clube dos poetas mortos*.

Pero alío, esa visión encerra unha trampa. Varias trampas. Máis trampa que visión. Todo trampa, non hai visión.

A literatura é poesía. Primeiro falseamento. Só no sentido etimolóxico: do grego *poiesis*, creación. Toda literatura é creación logo o Depor non gaña a Liga.

Ata aquí vamos claros. A función poética percorre calquera texto: verdade en maior ou menor medida. A poesía pura non existe. A pomba ideal tampouco, etcétera. Seguimos sen problemas.

Poesía, imaxinación, furor contra a lóxica; vinculado isto coa rebeldía, rechazo da autoridade pero acatamento das normas. *O clube dos poetas mortos* e calquera outra versión semellante da literatura no ensino ten o antivírus en Salinger. *O vixía no centeo*: o ensino e a sociedade convencional perfectamente ironizados na literatura. Censurado durante décadas en USA, fíxose correr a voz por todo o mundo occidental de que o asasino de Jonh Lennon tiña o *Vixía* como libro de cabeceira. Tamén se dixo o mesmo do pobre inútil que fallou ó disparar a escasos metros contra Reagan (quizais lle pagaron para iso. Pero non creo. Dende que mataron a Kennedy hai métodos máis sofisticados; tanto para acertar cinco veces como para errar cinco veces). O certo é que a sociedade americana non perdoo, mellor dito, a pasma ianquí en forma de político, censor, xuíz, gobernador, e a pasma en forma de ultrapasma, ou sexa a CIA, non consinte que un escritor socave os alicerces da mentalidade dominante no imperio. Por algo será que Salinger non publica unha foto súa dende hai máis de corenta anos. Todos están moi preocupados polo autor de *Os versos satánicos*. E con razón. Eu non daría un cigarro pola súa vida. Os fillos de Alá están mosqueados e nunca fardaron de demócratas. Pero Salinger é un caso moi extraño, en pleno corazón da democraCIA demokRACiosa americana.

C u r r i c u l u m

¡Espallaivos que me centro!
Literatura igual a poesía, poesía igual a fuxir da realidade, fuxir igual a someterse, é unha ecuación falsa nos dous primeiros termos, pero verdadeira no terceiro (maiormente).

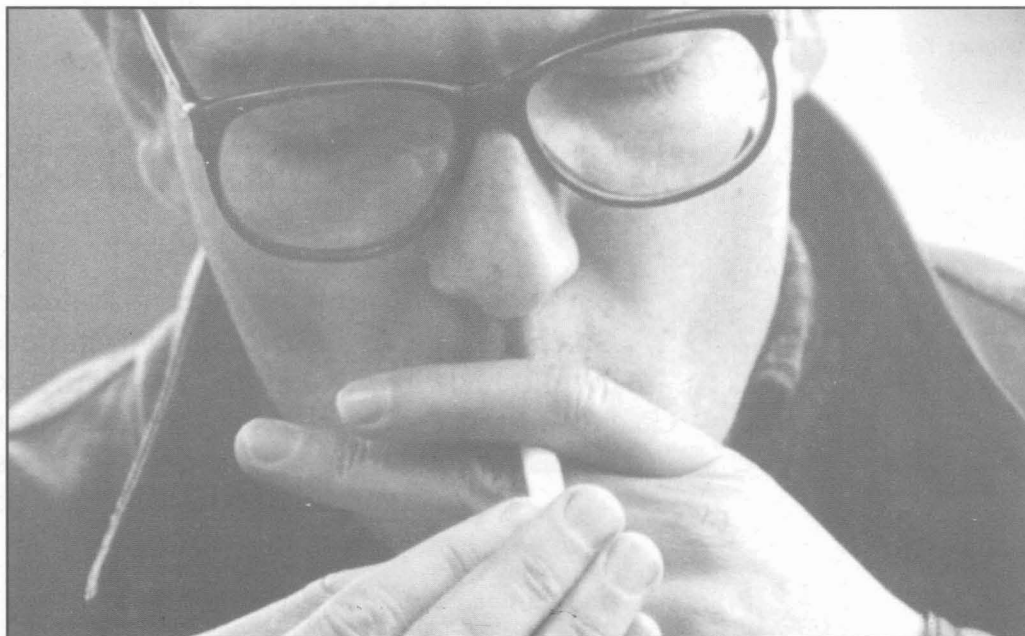
Que para chegar a un estado digamos poético (literario, creativo) haxa que difuminar ou vaporizar a realidade, tamén é moi discutible. *Alicia no país das marabillas* foi escrito por un*experto en matemáticas. Ese libro está inzado de claves e referencias culturais, xogos ocultos. Debe ser un dos poucos libros no mundo que resulta divertido investigar, tan divertido como resolver os contos-problema doutro libro seu, cuxo título non recordo. Carrol interesábase pola lóxica e mesmo tentou avances na formalización matemática. Como Marx, só que Marx facíao para quentar dedos entre capítulo e capítulo do *Capital* e saíanlle procesos de cálculo diferencial intachables, como demostra o libro *Manuscritos matemáticos* de Karl Marx que preparou para a súa edición en galego o profesor Xenaro García Suárez.

E baste dicir, para rematar coa mal inventada oposición poesía/razón, poesía/realismo, que veño observando dende hai anos como poetas e outros iniciados abusan de expresións harto manidas do tipo "igual a si mesmo" (propiedade reflexiva en teoría de conxuntos), ou "na exacta policromancia da esfínxe". Para non ser cartesianos, fan o ridículo de carallo. Outra cousa é que Augusto Monterroso diga "el paisaje permanecía igual a si mismo durante milenios" en *La Oveja negra y demás fábulas*, un libro de 1969. ¡1969!

Cambiando de xogo. ¿Por que se insiste tanto en que as/os rapazas/rapaces de agora/-o non len/-a/? (Algo falla)

Ou sexa, ¿por que os profesores de galego, en xeral, sen persoalizar, falan sempre da apatía, da escasísima afección lectora dos seus alumnos? Teño a sospeita de que moitos profesores, sexan de galego ou de matemáticas, adoptan como pose profesional o sufrimento impagable que lles supón o exercicio da docencia. Os rapaces son bestas salvaxes imposibles de civilizar, mentres os profesores, por favor, intelixencia e sabedoría acumulada ata límites insupportables.

Así, arguméntase en favor da literatura fácil para entrar nos institutos: "por que isto os rapaces non cho len", ou non o entenden ou non lles gusta. ("Isto" igual a literatura que non lles gusta ós profesores, a un, a poucos, a moitos.)



VILAR CARDONA

Paso inmediato: os profesores de galego definen a literatura fácil. ¿Como? Decantándose por determinados libros e autores. E a continuación, certos escritores pónense a cultivar ese tipo de literatura. Resultado: literatura de xénero, pero mal feita. Resultado: literatura *light*, suave, que non lle interesa a ninguén. Resultado: literatura para vender por receita, que desaparece do mapa literario nun daimelamau. E os rapaces seguen sendo os mesmos, antes e despois deste ciclo de falsa oferta para unha falsa demanda. ¿Realmente sabe alguén o que lle interesa ós alumnos considerados como colectivo? ¿Non sobran todos eses prexuízos e toda esa presunción?

E agora podemos preguntarnos, ¿que teñen na cabeza os profesores de galego que atopan tantos problemas na mentalidade dos rapaces? ¿Que literatura entenden eles, que literatura len eles? E para tentar unha resposta, referi-me en xeral, sen persoalizar, ós profesores que problematizan a literatura no ensino, e non a todos, como fan eles cando falan dos alumnos.

Teño observado que, por exemplo, moitos non coñecen a autores como Salinger, e quizais o descubren cando foi traducido ó galego. Un tanto a favor das traducións e outro en contra da cultura duns profesores que opinan de literatura como se fosen escritores.

Teño observado que ignoran cun grao de ignorancia profesional cal é o estado da cuestión da literatura no mundo. É máis, ignoran que a cuestión está en estado de cambio permanente.

Cónstame que non poucos profesores

aceptan recomendar nos centros libros que non leron persoalmente, cando é sabido que as lecturas de allo alleo provocan serios trastornos.

Teño a impresión de que sobreloran a función do idioma na literatura. Os seus comentarios sobre un libro comezan invariablemente pola opinión que lles merece o "nivel" de lingua empregado polo autor. Por suposto cando pensan no "nivel" delatan o seu descoñecemento ou desprezo pola literatura de autores incuestionables como Becket, ou Carver e as novas xeracións de narradores americanos, ou Tomas Bernhard ou J. F. Toussaint. Centos de escritores no mundo ós que descalificarían por falta de "nivel" lingüístico. Se folleasen unha revista literaria calquera, comprovarían que ningún crítico ou comentarista serio lle dedica unha palabra ó idioma, así aillado como ferramenta.

Están convencidos de que se debe adorar a Don Ramón Otero Pedrayo pola riqueza do seu galego, e quizais utilicen os seus libros como somnífero, porque no fondo detestan esa literatura. Ademais, falan de oídas. O propio Castelao, sen ir máis lonxe, empra en toda a súa obra un campo léxico máis amplo có de Otero. E nunca lles escoitei a estes autodidactas de fotocopia de apunte universitario soltar unha mínima ó respecto.

Finalmente, segundo me contan algúns profesores de galego, moitos deles procuran non ter que "dar literatura". Quizais para non verse obrigados a transmitir indiferencia ou entusiasmo simulado.

Miguel
Vázquez Freire

Entrevista a Carme Hermida

Entre a gramática e a vida

Carme Hermida é profesora na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago. Membro do Instituto da Lingua, é coautora de dous dicionarios, Galego-Castelán e Castelán-Galego, editados respectivamente por Xerais e Galaxia, e de numerosos traballos sobre cuestións gramaticais e de historia da literatura.

P.- Neste intre, co gallo da Reforma da educación en marcha, estase a dar un debate sobre cal debe se-la característica do curriculum de Lingua e Literatura. Hai varios tipos de problemas que, en relación con este debate, aparecen confrontados. Por exemplo, e para empezar, discútese o lugar que debe ocupar a lingua fala-

da, vivida, e o lugar que debe ocupar a aprendizaxe estritamente gramatical, un problema que, no caso do galego, que é unha lingua minorizada, pode ter consecuencias específicas en canto á aspiración de que se consolide como una lingua normalizada, plenamente viva, e non só como obxecto de estudio.

R.- A situación é, efectivamente, moi problemática. Ata o de agora había unha asignatura de Lingua Castelá, con tódolos intereses que se comprometían nela, que ademais era o idioma no que se impartían as clases; e despois, a maiores, ofrecíase un estudio gramatical desa lingua. Isto non pasou nunca coa lingua Galega. Non temos nin sequera unha experiencia como a que hai en Euskadi, coas ikastolas, no que o estudio se fai totalmente en euskera e logo se dá tamén un estudio gramatical do idioma. Dos profesores de Lingua Galega agardábase que realizasen as dúas funcións, é dicir, que promovesen a fala do galego e que desen formación gramatical. O que aconteceu é que, en parte por falta de tempo, se acabaron cinxindo unicamente á gramática. Respecto do futuro, eu esperaría do profesorado, e mesmo dos especialistas que están a leva-la Reforma, que combinasen as dúas medidas: ensino práctico e ensino teórico, nos primeiros cursos centrándose basicamente no ensino práctico, mentres as partes esenciais do ensino teórico as poden adquirir nos últimos cursos. Non é necesario nada máis: eu non creo que



**“A Reforma,
en principio, se está a
facer totalmente
de costas
á Universidade”**

sexa preciso insistir demasiado, por exemplo, no que é un substantivo, que é algo que o mesmo o ten o latín, o castelán, o inglés, o italiano ou o catalán, fundamentalmente é o mesmo en calquera idioma. O importante é que o neno saiba como empregar ese substantivo en concreto... O que me gustaría comentar é que a Reforma en principio se está a facer totalmente de costas á Universidade. Eu, oficialmente, nada sei sobre a consideración que a Lingua Galega vai ter na Reforma; nin o sei eu nin o sabe ningún dos meus compañeiros do departamento de Lingua galega da Universidade. Daquela, ó non sermos consultados, nós só podemos falar do que nos gustaría que fose, pero non podemos dicir: "imos intentar que sexa así".

P.- Naturalmente, con isto queres dicir que, na túa opinión, a colaboración da Universidade na Reforma sería positiva e necesaria.

R.- Si, fundamentalmente por unha razón: entre os profesores que actualmente están impartindo lingua galega en E.X.B. e en ensino medio hai un coñecemento dos contidos prácticos para o desenvolvemento das clases, pero a reflexión teórica sobre a lingua se realiza fundamentalmente na Universidade e polo tanto sería conveniente concertalas dúas partes, con vistas a canalizar a investigación na Universidade na dirección que está a levar a Reforma. Porque imaxinemos que, por poñer un exemplo, unha parte do curriculum se vai centrar na estilística; en principio, neste momento non se está a traballar en estilística, pero se, efectivamente, se vai incluír no curriculum este tema, sería preciso que se desenvolvesen investigacións nese campo para que o profesorado poida dispor de bibliografía que lle permita preparar ese tema. Dende o meu punto de vista, polo tanto, esta colaboración sería mesmo fundamental para o éxito da Reforma.

P.- Coa perspectiva dos anos pasados, e con independencia do que ocorra no futuro, ¿en que sentido cres que ten influído a inclusión do ensino da Lingua Galega no curriculum escolar no proceso de normalización lingüística do noso idioma?

R.- Eu creo que hai unha parte que aínda non está suficientemente valorada, porque penso que ninguén se ten adicado a estudar isto: e é que neste momento, en toda Galicia, tódolos nenos teñen capacidade para se

“Estamos entrando nunha situación na que os nenos están en condicións de usaren os dous idiomas e dispoñen dun ou doutro segundo o que eles entenden que require o momento”

* * * * *

expresaren en lingua galega, cousa que antes sucedía en moitas partes, pero non era xeral. Ti hoxe vas a calquera escola e fálalles a un neno en lingua galega, e ese neno vai intentar expresarse contigo en lingua galega. Cando menos hai un coñecemento do idioma que se activa en determinados contextos. Non creo que aínda se conseguise na escola a galeguización de falantes casteláns, que teña convertido a falantes casteláns en falantes galegos, pero cando menos lles proporcionou uns instrumentos para que, en determinado momento, cando adquiran determinada conciencia, poidan galeguizarse. É dicir, estamos entrando nunha situación na que os nenos están en condicións de usaren os dous idiomas e dispoñen dun ou doutro segundo o que eles entenden que require o momento. Isto é moi importante, porque se se iniciase unha campaña de regaleguización -unha campaña que se tería que iniciar, non dende a escola, senón a nivel de toda a sociedade galega- sería moi doado regaleguizar eses nenos.

P.- ¿Pódese dicir que a competencia destas novas xeracións no uso do galego supón un enriquecemento da lingua, no sentido de superar certa redución da lingua ó ámbito rural, segundo tantas veces se tiña dito, ampliando o seu uso á vida urbana? ¿Ou, pola contra, segundo as veces tamén se escoita, esta lingua aprendida na escola, que inevitablemente ten algo de "neutral", pode traer tamén consigo certa perda de termos que poderíamos chamar máis patrimoniais, que a riqueza da lingua rural soubo

conservar? ¿Como ves ti a tensión entre estes dous aspectos?

R.- Hai dúas partes. Polo que respecta á gramática, por exemplo, está claro que o ensino está uniformizando as solucións dialectais e mesmo as solucións que se consideran non galegas. É o caso dos plurais: ata que o galego non entrou na escola, e se estableceron as normas do galego, a maior parte de Galicia usaba como plural das palabras rematadas en -l, -es; e dicía, por exemplo "plurales". Agora ves que a xente que recibiu o ensino en galego utiliza sistematicamente plurais normativos, é dicir, plurais en -is: "plurais", "nacionais", "españóis". Neste sentido, no sentido de corrixir erros, erros dialectais e por influencia do español, iso estase eliminando, estase indo cara un galego máis correcto, un galego estándar, o cal é positivo, porque é positivo que os nenos digan "deus" e non "dios". Agora ben, con respecto ó léxico propiamente dito hai un problema, pero que non é un problema exclusivamente do galego, senón probablemente universal. Lembro hai uns anos, nunha conferencia na Facultade, alguén falaba da situación do romano no medio urbano, e indicaba que nese momento en Bucarest os nenos unicamente tiñan unha soa palabra para designar as distintas flores: "flor". E a única palabra relativa ó campo semántico das distintas árbores era "árbore". Non identificaban un carballo, nin unha oliveira nin un bidueiro. Supoño que este problema tamén o estamos a vivir aquí, pero é un problema do desenvolvemento do medio urbano. Dende logo, isto non se vai producir no medio rural, porque ó estar en relación co carballo, co bidueiro, iso fai que o neno manteña as palabras. O neno urbano perde o léxico que non está relacionado co seu hábitat, e iso pasa en tódolos idiomas, mentres que, en cambio, o neno rural, a través da televisión sobre todo, está tamén inmerso no medio urbano.

“O ensino do galego na escola está uniformizando as solucións dialectais e mesmo as solucións que se consideran non galegas”



P.- ¿Non cres que aquí podería xogar un papel importante a escola? Do mesmo xeito que se reivindica a introducción de contidos ecolóxicos que fomenten o aprecio polo medio ambiente, ¿non se podería promover tamén algo así como unha "ecoloxía da lingua"...?

R.- Efectivamente. Pero coa lingua ocorre que as palabras se esquecen cando non se ve o obxecto. Por iso, aínda que ó neno se lle aprenda a dicir "bidueiro", se o neno non ve

“Non creo que se teña que centralo ensino da literatura no ensino da historia da literatura”

bidueiros e non aprende a distinguilos en comparación con outras árbores, acabará non usando esa palabra e finalmente esquecéndoa.

P.- *Agás que tamén haxa bidueiros nas cidades...*

R.- *Efectivamente...*

P.- *Falemos agora do lugar que debe ocupar a literatura no curriculum. Nisto hai agora unha polémica moi forte, xa que algúns opinan que practicamente a historia da literatura vai desaparecer dos curricula reformados. De feito, no debate arredor da Reforma baralláronse varias opcións: unha sería a opción "historicista", que era ata o de agora a dominante, é dicir, unha historia da literatura moi ampla que perseguía o coñecemento dos principais autores e correntes estilísticas, pero que tamén era moi criticada porque, pola súa propia amplitude, non permitía o coñecemento concreto de obras, o que reducía o ensino a unha aprendizaxe memorística de nomes. Agora ben, a eliminación desta opción abre tamén a posibilidade de que certos nomes considerados esenciais pasen a ser descoñecidos, como sería o caso de que, por exemplo, os rapaces acaben ignorando quen era Curros Enríquez porque só traballan con obras de Rosalía.*

R.- *Do mesmo xeito que se ten que coñece-la historia xeral dun país, tamén se ten que coñece-la historia da súa literatura. Pero non creo que se teña que centralo ensino da literatura no ensino da historia. Se entendemos este ensino como dirixido á aprendizaxe de técnicas de lectura e isto ten como obxectivo canalizar ó neno cara*

á lectura, convertelo en lector, entón a historia da literatura ten que aparecer só despois de que se conseguiu este obxectivo. Despois de que fixeche un neno lector, explícalle entón a historia da literatura, e introduce xa o coñecemento das principais obras. Agora, é evidente que, por exemplo, eu non desenvolvería a historia da literatura dende Primaria. Outra cousa é que se traballe con textos extraídos desa historia da literatura. Pódese utilizar en Primaria algún poema de Rosalía, algún poema de Curros. Esa sería a maneira de ir dando a coñecer nomes. Pero, como sistema, a historia da literatura debería introducir só nos cursos de Secundaria.

P.- *Outra controversia é a que confronta a aqueles que defenden que os contidos curriculares deben estar centrados no estudio dos clásicos, contra os que entenden que, se se persegue un ensino máis motivador para os alumnos, se debería recorrer ás obras da literatura infantil e xuvenil. A posición destes últimos é criticada polos primeiros, por entender que por ese camiño se produce un empobrecemento dos contidos, se acabaría dándolle ós rapaces unha literatura "light", se se permite o anglicismo.*

R.- *Eu aí teño as cousas moi claras: eu aposto pola actualidade total porque, tal como está a situación, temos que ofrecerlle ós nenos lecturas que compitan cos outros medios, cos divertimentos que agora mesmo atraen ós rapaces, como pode ser a televisión ou os videoxogos. A competencia ten que ir sobre temas actuais, e a maneira de introducir temas actuais a través da literatura é por medio do estudio das obras que se escriben neste momento. Agora ben, ese estudio debe facerse sobre todo con obras de literatura infantil e xuvenil, pero non se pode desbotar de ningunha maneira libros e obras que non levan esta etiqueta, porque moi ben pode haber unha obra que non é así considerada e sen embargo pode ser perfectamente apta para ese tipo de lectores no sentido de que para eles é perfectamente gozoso lelas. Non me cinxiría, pois, exclusivamente á literatura infantil-xuvenil. Sobre todo a partir da Secundaria, a partir do que hoxe é 1º e 2º de BUP, xa se podería traballar con obras consideradas máis "altas", consideradas para xente de máis idade. Por outra parte, que se traballe fundamentalmente coa literatura actual non quere dicir que haxa que desbota-*

la literatura pretérita, pero non por sistema hai que introducila. Refírome, por exemplo, ó empeño de obrigar a lero **Quixote** ós 12 anos, que é un caso que eu coñecín. A min pézeme unha aberración, porque un lector de 12 anos non está en disposición de entender e disfrutar con esa lectura. Dende o meu punto de vista, iso o que está facendo é que o neno aborrezca esa obra. Outra cousa é que, ós 16 anos, cando xa se pode introducirlo estudio da historia da literatura propiamente dita, se propoña a lectura do **Quixote**, pero ten que ser unha lectura moi guiada, explicando perfectamente que é o libro que se ten nas mans. O caso do **Quixote** pode ser moi extremo, pero podería ser calquera outro...

P.- *Eu coñecín, entre nós, profesores que en 7º e 8º de EXB propoñían como lectura Arredor de si, de Otero Pedrayo...*

R.- *É unha aberración porque eu lin Arredor de si cando tiña 18 anos e costoume entendelo, canto máis un neno de 12 a 14 anos... A ese neno probablemente o que lle estás a dicir é que non volva a coller outro libro de literatura galega nas mans, de literatura galega ou de literatura en xeral... Porque o que lle fas é que sufra lendo cando do que se trata é de que goce lendo. Eu nisto son moi concluínte. Por sistema non se pode esixir elimina-la literatura que non sexa contemporánea, porque hai obras que poden ser aptas para ser lidas en determinados niveis: estou pensando, por exemplo, nun caso que se pode dar, que saia unha selección en Galicia de textos medievais, pertencentes á nosa historia da literatura medieval, como podería ser a historia do Mio Cid contada nas crónicas galegas. Pois ben, esa é unha lectura extremadamente divertida, que para determinados niveis pode ser moi apta, polo tanto, non habería que excluí-lo traballo con textos da historia da literatura. Como sería tamén o caso, na Literatura Castelá, do **Lazarillo**, que é unha lectura moi adecuada, non en Primaria, pero si en Secundaria...*

P.- *Propóñoche un caso que tamén ten sido discutido entre nós, como son os textos de Cunheiro, se che parece que poden ser axeitados para traballar con eles nos últimos cursos de Primaria e en Secundaria...*

R.- *Podería ser, se antes no pro-*



“Eu aposto pola actualidade. Temos que ofrecerlle ós nenos lecturas que compitan cos outros medios, como se-la televisión ou os videoxogos”

“Se tivesemos unha Corín Tellado en galego, dende logo a normalización do idioma ía avanzar moitísimo...”

grama se introduciu un tipo de literatura que poida facer asequible a Cunqueiro. Estou pensando que, por exemplo, se antes se traballa con algunha novela de literatura infantil ou xuvenil de xénero fantástico, do tipo da que fai Paco Martín, por exemplo, poderíase acabar introducindo a Cunqueiro, poderíase chegar a entendela perfectamente. Pero isto non pode ser por sistema, senón só cando antes se cumpriron unha serie de obxectivos, cunhas técnicas de expresión e unhas técnicas literarias que fan asequible a Cunqueiro.

P.- Outra contradición é a que se está a dar, falando xa dos niveis superiores, isto é, do Bacharelato, entre quen defenden que no curriculum só deben aparecer textos de autores definitivamente “consagrados”, e, por outra, os que opinan que para conseguila motivación dos alumnos se debe recorrer a autores moi actuais, que comunican moi ben cos rapaces, aínda cando a súa calidade literaria non se considere decididamente confirmada.

R.- Eu volvo ó mesmo de antes: eu creo que a actualidade é tan importante como a historia, senón é máis. Todo depende dos fins que lle pretendas dar a unha determinada materia. Para min a literatura debe ser diante de todo o pracer de ler e despois o recoñecemento de que unha obra é válida para ser comentada, aínda que non sexa unha obra digamos que de “primeira liña”. Eu teño defendido que se debe potencia-la literatura de todo tipo, mesmo o que se chama “subliteratura”, como é o caso das novelas policíacas, que a min mas ensinaron como “subliteratura”, ou das novelas “rosas”. Para entender isto, cómpre colocármolos no lugar dun lector da rúa, unha persoa sen determinada formación e gustos literarios que se achega a un quiosco e agarda encontrar todo tipo de literatura escrita no seu idioma: policíaca, novelas de vaqueiros... Mesmo se tivesemos unha Corín Tellado en galego, dende logo a normalización do idioma ía avanzar moitísimo... Aínda que non o creas, si, é certo, porque neste momento hai moitísimas persoas que

están capacitadas para ler en galego pero que non teñen obras do seu nivel, ás que poidan chegar. O meu punto de vista é ese: debemos aspirar a ter unha literatura que cubra tódolos ocios propios dunha literatura normalizada, e isto é algo que as propias editoriais parecen ter tamén presente, por iso o interese en fomentar determinado tipo de coleccións, como a narrativa policial ou a narrativa erótica. A min esa paréceme unha opción válida. Despois, con respecto ó ensino da literatura, nos niveis máis altos, debe incluí-lo ensino de determinadas técnicas de análise e comprensión de textos, de mecanismos narrativos, de cuestións de estrutura, poderíamos chamalo. Para isto calquera texto vale. E máis aínda: un texto que naza agora mesmo pode ser perfectamente válido para ilustrar determinadas técnicas ou mesmo pode introducir unha nova técnica. Polo tanto, a literatura actual ten

“Debemos aspirar a ter unha literatura que cubra tódolos ocios propios dunha literatura normalizada...”

que estar presente nos currícula dos niveis máis altos do sistema educativo. Por outra parte, un autor actual está claro que non o podes estudar do mesmo xeito que estudias un autor pasado. Por poñer un nome, se agora mesmo eu, como profesora de literatura, teño que explicala obra de Suso de Toro ou de Manolo Rivas, as miñas indicacións van ser claramente parciais, porque son autores vivos, coñécemo-las obras que fixeron ata este momento, non se trata do estudio pechado dunha obra literaria. Agora, isto debe ser positivo e os propios profesores deberían incentivar ese tipo de estudos. Pero, aínda que poida moles-

ta-lo que vou dicir, eu creo que polémicas deste tipo (como a que se montou pola aparición de textos de autores xoves nas probas de acceso á Universidade) están en relación coa ausencia de bibliografía sobre estes temas. Se ti traballas sobre Rosalía, tes mores de lugares onde buscar referencias sobre Rosalía e a súa obra, pero si tes que traballar sobre Suso de Toro, en moi poucos sitios hai traballos sobre a obra de Suso de Toro e quizais isto causa un traballo extra que moitos profesores non están dispostos a asumir.

P.- Falas de Suso de Toro e Manolo Rivas que, aínda que non se poidan chamar autores “consagrados”, si penso que pode haber certo consenso sobre a súa calidade media. O problema é cando falas de novela “rosa” ou Corín Tellado. Parece como se ti puxeses por riba de todo o obxectivo de facer ler, como se pensases: “non se le en galego e entón o obxectivo é que se lea, non importa que, sempre que se lea”. Mentres que deixas como secundario outro obxectivo que sen embargo tamén está no curriculum, como é o da formación estética literaria.

R.- O que pasa que cando che falaba de Corín Tellado estaba a falar da conveniencia da súa existencia para unha literatura normalizada, en absoluto estaba pensando na súa introducción no curriculum, de ningunha maneira penso que deba ser materia de ensino. Outra cousa é que a un profesor, na organización da súa aula, lle poida interesar introducir este tipo de obras para confrontar determinados tipos de literaturas, quizais precisamente para comproba-la carencia de determinadas propiedades estilísticas. O que si insisto é que para determinados niveis, no ensino da literatura o que importa é crear lectores, non importa como. Despois xa eles terán a opción de escolle-la literatura que máis lles interese.

“Para determinados niveis, no ensino da literatura o que importa é crear lectores, non importa como.”



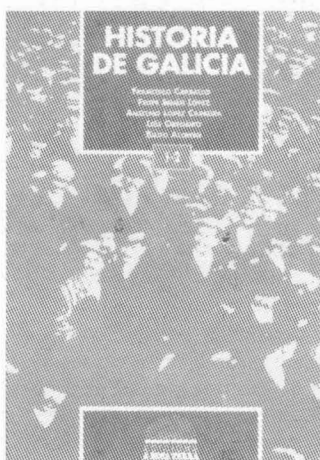
Despois xa eles terán a opción de escolle-la literatura que máis lles interese”

No manual "Historia de Galicia" (número dobre 1-2) queremos subliñar os núcleos

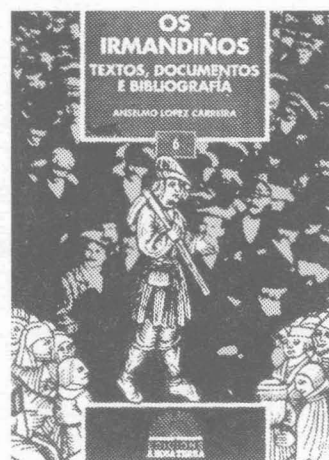
Historia de Galicia.

que nos parecen máis significativos no pasado do pobo galego. Contou co entusiasmo de todos nós porque nel tratamos de rescatar a "memoria histórica" da nosa nación; imprescindíbel tanto para calquer proxecto colectivo como para unha convivencia en liberdade. E quixemos comunicar este entusiasmo aos lectores por que só así poderemos libranos das manipulacións que ocultaron a verdadeira situación de Galicia e os acontecementos máis significativos do noso fluír histórico. Precisamos liberarnos dunha historia imposta e coñecer a propia.

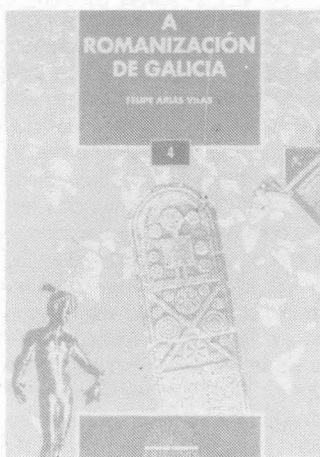
Os 19 volumes seguintes atêñense a unha maior aportación de datos sobre períodos e temas concretos. Cun número de autores numeroso e plural, agardamos que o produto final combine unidade e pluralidade de interpretación.



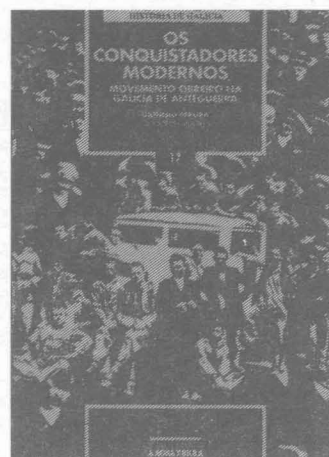
3ª edición / 10.000 exemplares.



2ª edición / 5.000 exemplares.



2ª edición / 6.000 exemplares.



Novedade / 4.000 exemplares.

- DESCONTO
- ESPECIAL
- A MEIO DESTA
- BOLETIN
- DO 15%

EN PREPARACIÓN:

- 3.- A cultura castrexa, de Francisco Calo.
- 5.- O Reino de Galicia, de X. Armas Castro.
- 7.- A igrexa galega, de Francisco Carballo.
- 8.- A burguesía galega, de X. R. Barreiro.
- 9.- A desamortización, de Ramón Villares.
- 10.- Historia económica contemporánea, de Xoán Carmona.
- 12.- Língua e Historia, de Santiago Esteban.
- 13.- Prensa e outros medios de comunicación, de G. Luca de Tena.
- 16.- O Agrarismo, de Henrique Hervés.
- 18.- O nacionalismo, de Xusto Beramendi.
- 19.- Guerra civil e Resistencia antifranquista, de Bernardo Máiz.
- 20.- Transición e autonomía, de X. R. Quintana / A. Romasanta / M. Valcarcel.

Remitir a A NOSA TERRA unha vez cuberto en maiúsculas: APARTADO DE CORREOS 1.371 - 36200 VIGO. Máis información no teléfono (986) 43 38 30

Nome Apelidos

Enderezo C.P.

Teléfono Poboación Provincia

PAGO DOMICILIADO. COBRIR OS DADOS DO BOLETIN ADXUNTO.

BANCO/CAIXA DE AFORROS CONTA/LIBRETA NÚMERO

TITULAR DA CONTA OU LIBRETA

Nº SUCURSAL POBOACIÓN PROVINCIA

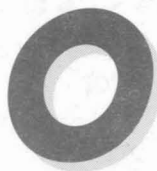
Sérvanse tomar nota de atender até novo aviso, e con cargo á miña conta, os recibos que ao meu nome lle sexan apresentados por Promocións Culturais Galegas S.A. (A Nosa Terra).

ATENTAMENTE (SIGNATURA)

DATA

Animación á lectura

Animación á lectura



O PAPEL que os profesores e profesoras poden xogar na creación e consolidación dos hábitos lectores, no gusto pola lectura, é moi importante. Pódese aceptar

que a familia é ben máis decisiva nesta formación de persoas lectoras, como en tantas outras cousas. Pero iso non nos pode levar a desertar dun labor imprescindible nas aulas; porque, se na familia xa se le, a escola complementará ese gusto polos libros e a lectura; e, se o ambiente familiar exclúe a lectura, a escola pasa a ser entón un ámbito privilexiado para paliar esas carencias familiares, coa posibilidade de contribuir á corrección das desigualdades de partida. Un labor nada doado, pero apaixonante. Un labor que se concreta nunha expresión moi sinxela: animar a ler.

Entre a xeralidade do profesorado houbo, ata hai un tempo, unha asociación equívoca: pensábase que animar á lectura tiña que ver con actividades parateatrais, espectáculos circenses ou coa rara posesión dun especial magnetismo comunicativo por parte da persoa que realizaba esa animación. Esta asociación tiña a súa orixe na divulgación de certas actividades de animación que incidían na parafernalia externa, na montaxe espectacular, na dimensión festeira, nas capacidades teatrais de certas persoas. E, sendo certo que de todos eses xeitos se pode abordar a animación á lectura, é máis certo aínda que hai outros vieiros que non esixen montaxes aparatosas nin cualidades que se salgan do común. É dicir, hai outros vieiros para que calquera persoa poida facer animación á lectura.

Porque, cando falamos de "animar a ler", falamos de crear canles que fagan posible o encontro entre os nenos e nenas e os libros. Unhas canles que se poden crear de moitos xeitos diferentes: algúns deles, os princí-

pais, os máis básicos, están ó alcance de calquera. Outros, precisan xa dunha formación máis específica, dun repertorio de recursos que se poden acadar a través da experiencia e de diversas lecturas. Hai, en calquera caso, algúns presupostos esenciais: para facer animación á lectura cómpre ama-los libros, hai que ter uns coñecementos básicos da chamada literatura infantil e xuvenil e hai que, sobre todo, ser consciente de que a lectura nunca é unha perda de tempo nin unha actividade secundaria, para encher ocos libres que quedan entre o estudio das "materias-autenticamente-importantes".

O papel que poden xogar as Bibliotecas, case sempre municipais, é tamén moi importante. O labor pioneiro que unha serie delas están a xogar hoxe no noso país, abrindo novos camiños, é digno de louvanza. Teremos, nas páxinas que seguen, algunhas mostras significativas.

Os traballos que presentamos neste bloque derradeiro teñen todos a característica común de estaren estreitamente relacionados coa práctica nas aulas ou nas bibliotecas. Algúns deles son a descrición de experiencias realizadas: "Percorrido por un programa de animación á lectura", do Colectivo PEPAS; "Experiencias didácticas en creación literaria", dun colectivo de profesionais do C.P. "Otero Pedrayo"; "¿Que facer cos libros da Biblioteca de aula?", de Consuelo Cascallar; "Cando elas e eles son protagonistas: relato dunha experiencia" de Carmen Bar, bibliotecaria de Narón. Complétase o bloque cun escrito de Paco Martín sobre os encontros que periodicamente mantén con rapazas e rapaces e con dous lúcidos, divertidos e corrosivos traballos, "Ler cos cinco sentidos" e "Ler, ¿para que?" de Victor Moreno, mestre en Pamplona e autor dun libro tan deslumbrante como El deseo de leer, que respondeu dun xeito tan xeneroso á nosa petición de colaboración.



VICENTE

Pepe Grandal Campos
Pascual Folgado Pita
(Pedagogos)

Tres anos de implicación para un colectivo novo (PEPAS)
Colectivo "Pepas"

O programa de animación á lectura do Concello de Narón

Dende hai algún tempo andaba rondando na nosa cabeza a idea de facer unha avaliación do que foi o programa de animación á lectura, levado a cabo no Concello de Narón durante os cursos 87-88, 88-89, 89-90.

Neste artigo amósase como naceu esta experiencia, como se desenvolveu, cales foron os seus obxetivos, logros e deficiencias que observamos.

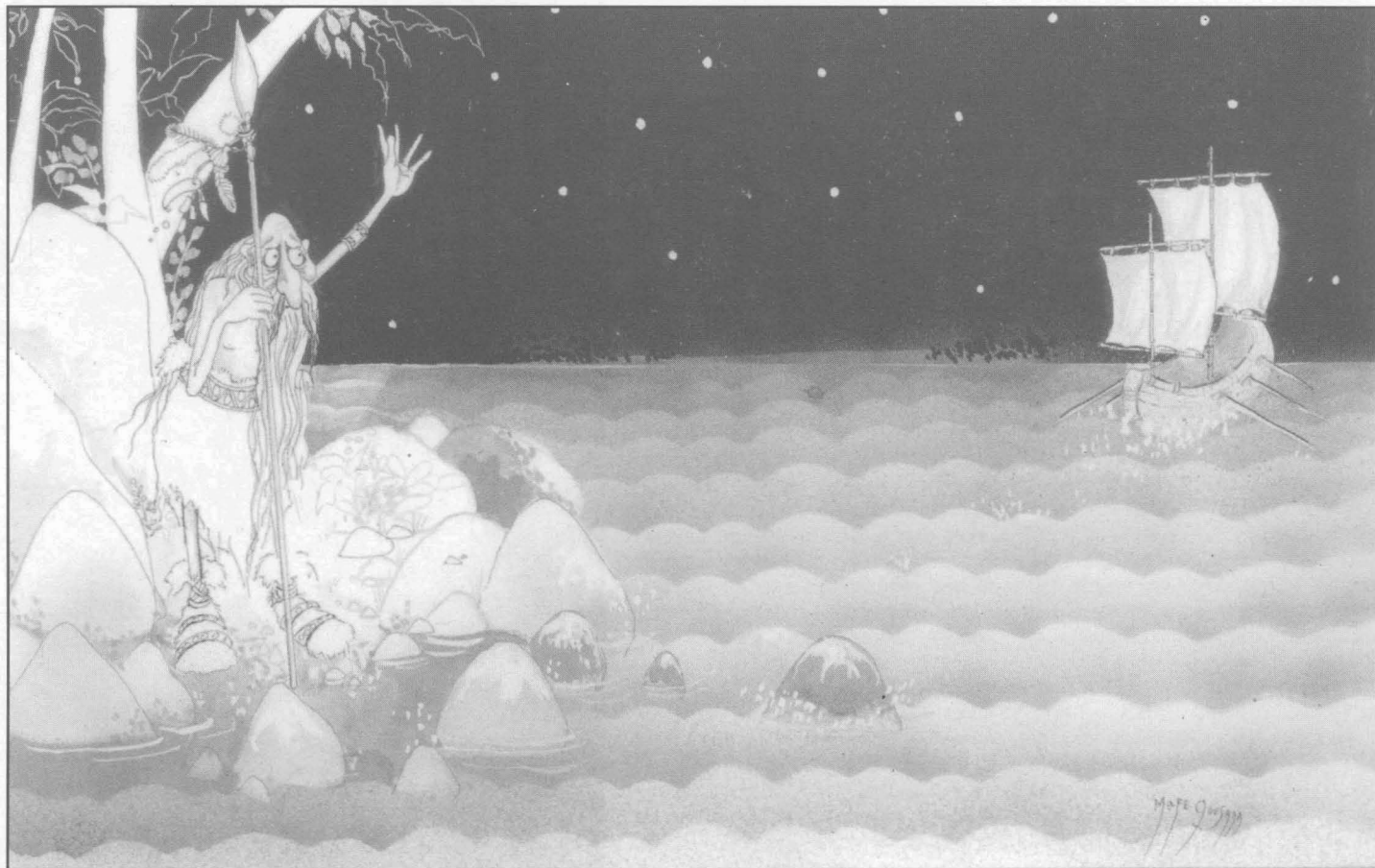
A

INTERVENCIÓN municipal no eido educativo abarca tanto o aspecto formal da educación como o non formal

e informal. Dentro desta última connotación poderíamos situar a animación á lectura na que si profundizamos atopamos un claro influxo en calquera das aprendizaxes que dá a escola como institución.

Entendendo que o feito de ler non se refire soamente a signos se non que tamén abarca a lectura de imaxes, sons e calquera outro elemento enriquecedor para a personalidade do rapaz. Intentase conseguir a participa-

MAITE QUESADA



ción de tódolos suxeitos dende os primeiros niveis educativos para de este xeito supera-las deficiencias lectoras que presenta a nosa sociedade na actualidade. A comunicación, ben oral, escrita ou icónica, é un dos vehículos de maior potencia para a transmisión cultural.

Co proceso dinamizador que supón a animación á lectura preténdese aproveitar tódalas potencialidades do neno, que nesta etapa da súa vida aínda non se veu sometido a ningún tipo de influencia negativa.

Preténdese fundamentalmente con este traballo informar, actualizar e promover a lectura como elemento de traballo na clase e de autodesenvolvemento persoal dos suxeitos.

O aproveitamento dos recursos e potencialidades do neno dende o inicio da súa etapa escolar parecíanos unha xustificación precisa e adecuada para considerar este programa experimental como algo innovador e progresista no campo da educación.

Xustificándonos

A pretensión da campaña de animación á lectura foi colaborar como elemento dinamizador, sería un aspecto parcial pero necesario, para calquera experiencia que pretendese un achegamento real a esta temática, dende o noso persoal punto de vista. Neste senso o acercamento do neno de maneira precoz a aqueles aspectos relacionados coa lectura pode ser cicais un dos métodos máis proveitosos para chegar a conseguir con posterioridade un verdadeiro interese-necesidade do neno pola lectura, entendida esta non como algo aséptico senon impregnada de aspectos sociais e culturais do mundo que nos circunda, da nosa realidade.

Así mesmo nunha sociedade na que cada vez máis se amplía o tempo libre e na que se está producindo un cambio no desenvolvemento da actividade docente, parece necesaria a xeración doutras actividades que permiten aproveitar ese tempo libre dos suxeitos nun autodesenvolvemento individual alonxado do modelo homoxenizador do home actual para conquistar unha especificidade necesaria a nivel persoal.

Calquera actividade de promoción da lectura ten que pretender diferenciar as súas fases de actuación en:

- Información-actualización dos suxeitos xa habitados á lectura.
- Promoción, animación e axuda ós nenas que non encontran na lectura



MARGA SAMPAIO

A n i m a c i ó n

unha actividade que lle resulte entreteñida e dinamizante.

Este programa desenvólvense en tres anos sucesivos. ¿Por qué?, a razón é ben sinxela, xa que resultaría moi difícil e pouco funcional tentar abarcar todo dun golpe, cando aínda é necesaria a creación de infraestrutura. Ademais é case obrigatorio sentar unhas boas bases sobre as cales se asente a posteriori a programación.

A introducción dos ciclos educativos irase facendo de xeito escalonado para así afianzar cada ano as etapas traballadas con anterioridade.

A intención principal do programa era a extensión sucesiva e paulatina ós diversos niveis educativos, dende as primeiras edades lectoras do neno ata a Universidade. Este obxectivo xeral aínda que pareza pretencioso é factible contando cuns determinados medios infraestruturais, humanos e económicos, para intentar solucionar as dificultades que se van presentar nun programa que tentara de traballar con diversos ciclos educativos paralelamente.

— Unha desas dificultades é a de coordinar os distintos niveis partindo da descoordinación existente dentro dos mesmo ciclos de EXB; feito que se agrava moito máis coa saída do neno da EXB e a chegada ó Instituto.

Pero sen dúbida todo proxecto ten unhas metas, algunhas das cales queremos aquí reflexar, son variables intervincentes nun proceso, que deben multiplicarse e adecuarse ás necesidades e situacións de cada realidade.

As metas propostas

Dentro do amplo abano de obxectivos que nun proxecto deste tipo poderían quedar reflexados, sinalaremos seguidamente algúns que virían a completar aquel xeral de acercar a lectura ó rapaz:

- Que o neno chegue á lectura e a descubra como algo entreteñido e incluso, lúdico (xogo literario).
- Buscar que o neno sexa participante activo.
- Recuperar a tradición oral (Contador de contos, nanas, refráns)
- Achegar ó neno os distintos estilos literarios.
- Axeitar as lecturas á idade e grao de desenrolo do neno para facilitar a súa comprensión.
- Acadar que a lectura lle permita ó neno disfrutar con ela, imaxinar, aventurarse en mundo ficticios, e que eles mesmos lle dean un senso.
- A comprensión e disfrute dunha obra debe xerar no rapaz un interese, unha capacidade crítica de reflexión sobre os planteamentos da obra e a relación desta coa sociedade na que se inserta o suxeto.
- Dotar as aulas intervincentes no programa dos recursos materiais de animación. No material bibliográfico primará a calidade sobre a cantidade.

- Buscar nos mestres a colaboración necesaria para concretar este programa, é dicir, sería bo lograr unha coordinación da actividade para, na medida do posible, realizar actividades en común tódolos grupos.

- Acadar unha dinámica de traballo na clase por parte do mestre principalmente apoiada na lectura, que dea pé á realización doutras actividades (manuais, dramáticas, dinámica de grupos, etc.)

- Ofrecerlle ó mestre un material de traballo xa elaborado (caderniños) para que este teña unha orientación ou mellor, a suxerencia dalgunhas actividades a realizar, pero só a nivel de orientación, xa que non podemos nin debemos irromper nas funcións específicas do mestre.

- Entrar nunha dinámica de reunións periódicas entre os coordinadores do proxecto, mestres e equipo psicopedagóxico (se houberse) para facer un seguimento e posterior avaliación deste programa de animación á lectura.

Un último obxectivo do programa é a súa consolidación como un elemento de apoio en tódalas etapas educativas dos suxeitos, partindo dende as súas primeiras experiencias escolares no Preescolar, pasando polo afianzamento que acada no Ciclo Inicial da EXB, e ata xa os niveis superiores do ensino.

A estas metas propostas ata agora é necesario añadirle unhas por nivel, para coñecer así cal foi o alcance do proxecto.

Preescolar:

- Mantela atención dos nenos en períodos curtos de tempo para unha lectura comprensiva por parte do mestre e posterior desenvolvemento de actividades

XAQUÍN MARÍN



á l e c t u r a

- nenos.
- Diferenciación e recoñecemento de sons.
- Reproducción de sons, descrición de obxectos, etc.
- Correcto pronunciamento de sílabas.
- Expresión oral de vivencias propias en presente-pasado.
- Fomento do diálogo, da conversa, resposta e emisión de mensaxes.
- Desenvolvemento da atención, da memoria visual e auditiva de cara a recoñecer sons, imaxes, no desenvolvemento das actividades.
- Provocar no neno o gusto polos contos de distintos xeitos (animais, costumes, etc), e que eles sexan capaces de inventar as súas propias aventuras.

Ciclo Inicial:

- Adquisición do hábito de escoitar como medida previa na utilización da lectura comprensiva.
- Narración, exposición, descrición, con linguaxe apropiada de ideas, feitos, observacións, etc.
- Dominio do vocabulario básico do ciclo.
- Superación do silabeo e chegada á adecuada entonación.
- Lectura comprensiva de textos.
- Acercamento á dramatización, e por tanto, á lectura con entonación.
- Desenvolvemento do gusto pola lectura.

Ciclo Medio:

Consideramos para este ciclo da EXB os seguintes obxectivos a acadar ó longo do desenrolo do programa. (Iguamente, ofrécense unha escolma dalgunhas actividades en relación con cada obxectivo).

- Manter unha conversa de xeito ordenado respetando o ritmo normal da mesma.
 - Escoller un tema e dedicarlle un tempo determinado de discusión ó mesmo.
 - Recolleita gravada da discusión.
 - Dramatización dun diálogo entre un grupo de persoas.
 - Facer exercicios de tipo narrativo, descritivo ou de diálogo.
- Escoitar unha narración e ser capaz de realizar e transmitir a outras persoas na orde indicada as actividades suxeridas.
 - Dar unha orde a unha persoa e xerar a partir dela unha cadea de transmisión desa mesma orde.
- Invención de historietas, contos ou feitos cotiáns, coa seguinte posta en común e con capacidade para conxuntalos.
 - Exposición oral das historias ou contos.

- Cambia-lo senso das mesmas.
- Realizar simulacións ou dramatizacións.
- Facer cómics.
 - Inventar as historias
 - Crear os debuxos.
 - Buscar e recrear feitos acontecidos na realidade que teñan relación coa historia, a narración do conto, etc.
- Adquisición dunha fluidez lectora axeitada que permita reter, repetir e entoar pequenas partes das historias, contos, poemas, etc.
 - Realizar unha lectura en voz alta, repétala, gravala e reescribirla, finalmente.
 - A partir da lectura dunha historia, imitar as accións que se producen na mesma por medio de mímicas ou sons. Se fose posible, gravación en vídeo das actividades.
- Consolidación da biblioteca de aula principalmente da tarefa de animación do mestre.
- Animar ós alumnos á utilización e mantemento da biblioteca da aula.
- Afianza-lo neno na lectura e na posterior utilización didáctica que se poida facer da mesma.
 - Realización de resúmenes.
 - Suliñados das ideas principais.
 - Separar e relacionar actividades e personaxes.
 - Comentarios e diálogos sobre a lectura.
- Descrición e narración de temática concreta.
 - Diferenciación entre os personaxes e as accións.
 - Exercicios de comparación de características.
 - Contar contos.
 - Utilizar refráns e ditos populares como elementos de invención literaria.
 - Explicar-lo significado dos refráns.
- Fomenta-la capacidade do neno de relacionar feitos e accións dunha historia con outra ou outras historias.
 - A partir de varios contos, inventar un novo.
 - Buscarlle un novo principio ou remate ó conto.
 - Cambiar los personaxes dun conto para outro.
- Conseguir un progresivo aumento do vocabulario persoal.
 - Sinalar as verbas novas nos contos lidos.
 - Construír pequenas historias partindo dos novos vocablos.
 - Utilización axeitada do diccionario.
- Utilización dos medios de comunicación na aula.

- Lectura de prensa (lectura en si, comentario de noticias, realización de murais, etc.)
- Escoita-la radio (elección dun programa concreto ou ó chou).
- A TV como medio didáctico que lle ofrece ó neno a combinación de son e imaxe.

O obxectivo xeral para o ciclo superior de EXB era axudar ó rapaz a que se achegue ó mundo da literatura, e por tanto da lectura, aportándolle tódolos medios e métodos que lle permitan desenvolver a súa faceta creativa.

Sinalar que os esquemas da campaña non son ríxidos senón todo o contrario, estando suxeitos a tódalas variacións que se vexan oportunas en aras do seu mellor aproveitamento.

A estruturación en talleres e seminarios responde a varias cuestións:

- Procura do traballo autónomo.
- Provoca-la participación nas distintas propostas.
- Fomenta-lo cultivo de tódolos xéneros literarios.
- Ofrecer temática de interese e actualidade (música, cine, etc.)

Outro elemento no que temos que insistir é no progresivo achegamento do rapaz ó libro a traveso da súa propia faceta como creador, algo que vimos comprobando co paso do tempo.

Os talleres

Na estruturación da campaña sinalouse a importancia dos talleres como unha das bases para o desenvolvemento da mesma. Seguidamente, os obxectivos a acadar con cada un deles.

- *Taller de poesía* - O obxectivo xeral deste taller centrouse na presentación da poesía como elemento lúdico, sinalando as posibilidades de son e o sentido poético, tratando de que a linguaxe sexa algo máis, é dicir, a comunicación leva unha carga afectiva e emocional que transmite unha mensaxe persoal e espontánea, da mesma maneira xera unhas metas específicas:
 - Superar de antemán o dito de que a poesía é a irmá pobre das lecturas.
 - Iniciación á lectura poética.
 - Inventar, codificar e crear unha nova linguaxe.
 - Achegamento ós elementos poéticos.
 - Construción dunha poesía (estrofas, pareados, etc.)
 - Diferenciación entre ritmo e rima.
 - Pasar do son á onomatopeia o desta ó verso (do mesmo xeito coas interxeccións).
 - Reprodución de cacofonías.
 - Transformación dun texto en prosa

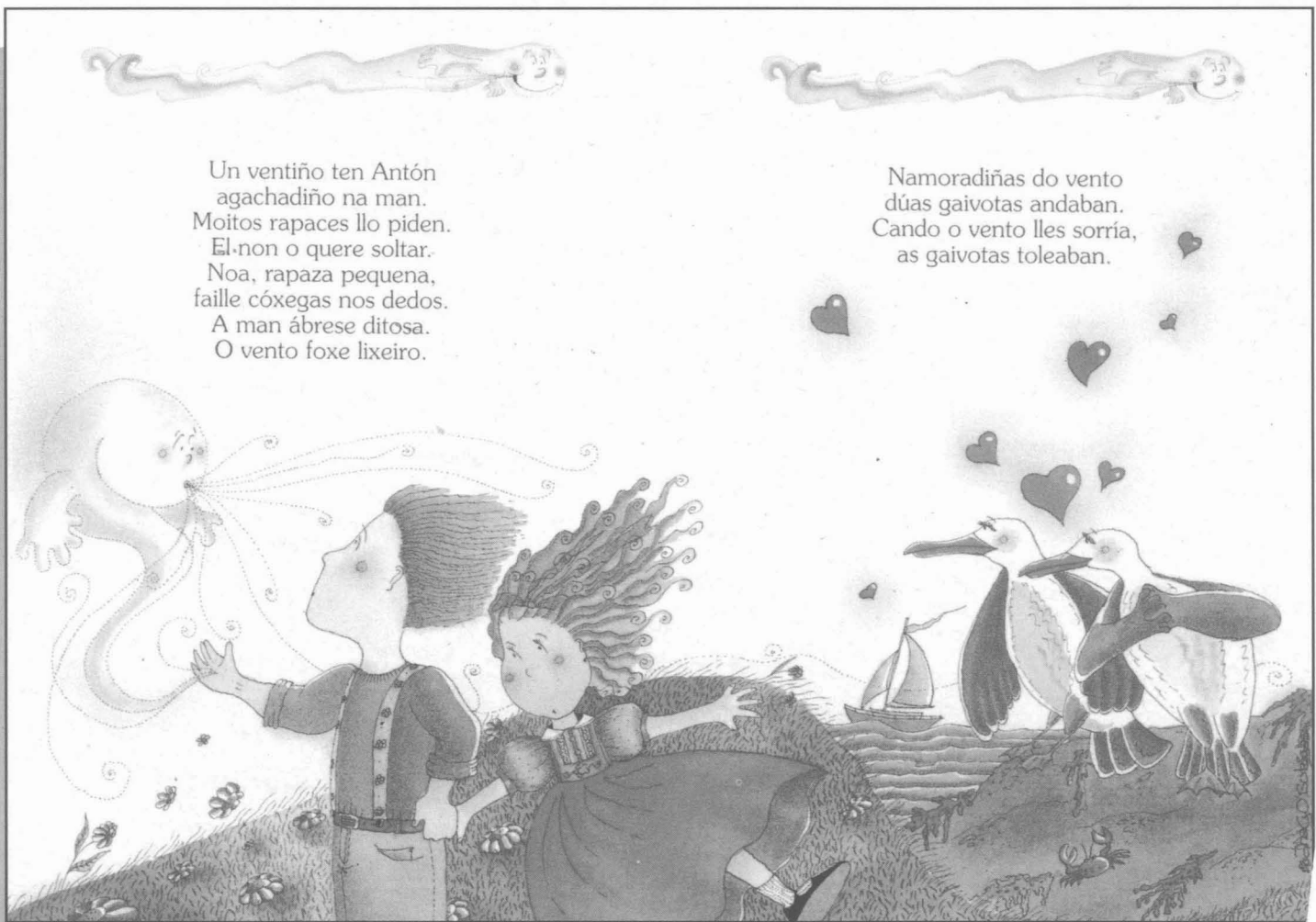
A n i m a c i ó n

- noutro en verso.
- Fomenta los xogos que favorezan a sensibilización auditiva.
- Música e poesía. poemas musicados, utilización de cancións actuais con letras suxerentes e poéticas.
- Formación de acrósticos.
- Xogos para a desinhibición poética (novos códigos, abstractos poéticos, palabras encadeadas, etc.).
- Búsqueda de refráns, ditos e pequenas cancións populares (nanas, cancións de corro, etc)

matismo, sen xerar un pensamento. O xogo co son é esencialmente a rima, a repetición, contraposición de letras, sustitución de sons, etc. E, igualmente, o xogo, o achegamento inesperado de palabras extrañas a outras, as violacións do sentido das ideas, etc. Todos estes elementos podémolos encontrar non só na poesía definida como tal senon tamén nos refráns, no folclore infantil, nos lemas comerciais, contos, narracións, etc.

- Fomenta-la lectura de contos e novelas a partir de actividades prácticas de creación, dramatización, lectura, etc.
- Confección dun relato curto.
- Construcción dun libro.
- Fomenta-la narración de contos.
- Comprender e analizar un texto.
- Acadar unha certa fluidez da expresión e da linguaxe.
- Dramatizar un texto con monicreques, teatro, etc.

ANA GÓMEZ BUHIGAS



Un ventíño ten Antón
agachadiño na man.
Moitos rapaces llo piden.
El non o quere soltar.
Noa, rapaza pequena,
fai lle cóxegas nos dedos.
A man ábrese ditosa.
O vento foxe lixeiro.

Namoradiñas do vento
dúas gaivotas andaban.
Cando o vento lles sorría,
as gaivotas toleaban.

No taller de poesía quixemos incidir esencialmente no factor lúdico que ela mesma encerra. Seguindo así a Víctor Moreno, sinalaremos que o xogo poético é unha revolta contra o tópico, a redundancia, todo o que fai que as palabras funcionen como auto-

Taller de relato - O obxectivo xeral do taller de relato consiste en afianzarlo rapaz na aventura do conto, tanto no seu aspecto de oínte como de creador, mostrándolle algunhas posibilidades de traballo para cultivar esta última faceta.
Obxetivos específicos:

Taller do cómic - Introducir ó rapaz nas técnicas de montaxe de cómics, sinalando os diferentes aspectos que isto pode levar consigo: dende unha visión histórica do comic ata o tratamento lúdico da súa mesma creación tendo en conta asimesmo a súa inclusión nos programas renovados para o Ciclo Superior da EXB, foi a

pretensión deste taller.

Obxectivos específicos:

- Fomenta-la creatividade e o coñecemento por parte dos rapaces.
- Inicio ou afianzamento na linguaxe da imaxe.
- Presentar aspectos poucos traballados na linguaxe co cómic: descrición, narración, diálogos, etc.
- Inducir para a utilización do cómic de maneira global e interdisciplinar, con profundo énfase na práctica.
- Motivar para:
 - . Aumenta-la comprensión e a expresión gráfica.
 - . Valora-la capacidade de expresión (oral, escrita, xestual, icónica, etc.).
 - . Fixar hábitos de observación.
 - . Cultiva-la literatura da imaxe e presentar a narrativa debuxada.
- Evolución cos cómics:
 - . Narrar con imaxes e palabras.
 - . Imaxes dos cómics (o encadre, o ángulo de visión, os globos, as metáforas visuais, etc.).
 - . Formato das viñetas.
 - . A onomatopeia.
- A utilización do cómic na escola.

A necesidade de adaptación

Se afirmasemos que o método de traballo foi cambiante, así a secas, moita xente non o entendería, pero isto ten unha explicación; este programa cando naceu foi con intención de continuidade de andar un camiño como foi este, permitiunos ir correxindo sobre a marcha erros que cometemos e ver novas posibilidades.

Así, no curso 87-88 cando comezamos co proxecto en preescolar e ciclo inicial, a nosa estruturación aínda que sendo activa e participativa, non prevía nun primeiro momento a intervención do animador externo na aula; esta función cumpríaa o mestre; aínda que non se descartaba algunha participación puntual en actividades de dramatización, etc. A avaliación final da metodoloxía usada, deunos como resultado que o ano seguinte, cando se comezou a introducir un novo ciclo, neste caso o medio, viuse a necesidade da presenza na aula de algún elemento detonante, "algunha cara distinta"; neste momento consolídase algo que esta brotando, pero que aínda non tiña forza, o colectivo, PEPAS, pero non só como orientadores e deseñadores, senon nunha función máis ampla e lúdica: a intervención.

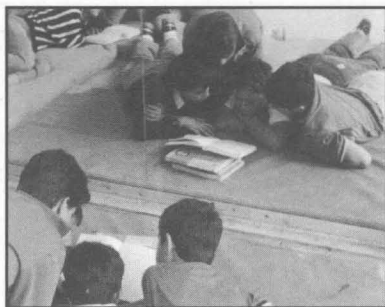
No ciclo medio de EXB, xoga un papel moi importante toda a activida-

de de dramatización que se fixo.

A estruturación en talleres que se plasmou en realidade no curso 89-90 coincidiu coa entrada no programa da etapa superior de EXB, aquí ó traballo resultou máis duro e intenso, a división en tres ámbitos, (poesía, relato e cómic) resultou positiva e o aproveitamento por parte dos rapaces foi grande.

Neste método de traballo aquí imposto, un papel básico é xogado polos mestres que dende o primeiro, nas distintas actividades tanto de formación, selección e avaliación deste programa.

Dende un inicio a idea era fomentar-lo aspecto lúdico da lectura, tanto na aula como fóra dela. Co paso do tempo, a este uníuselle outro que os rapaces foron demandado: a variable creativa, na que eles eran os suxeitos



activos, os participantes.

Analizando o feito

Tódolos obxectivos expostos neste proxecto xeraron cun sen fin de actividades e o mesmo tempo unha serie de cuestionamentos, dúbidas, erros, corrección destes, etc. Imos facer aquí referencia a algúns destes interrogantes.

¿Debe a literatura infantil clasificarse por idades?

Dependendo do mestre, de como se diseña a actividade, un mesmo texto pode ser utilizado en case tódolos niveis da EXB. A nivel de exemplo, un conto co que estén traballando no ciclo medio, pode ser usado como lectura por parte do animador para os máis pequenos. A habilidade do monitor é moitas veces o elemento detonante que provoca que un mesmo texto teña diversas utilidades.

¿As actividades que se fixeron nas campañas eran específicas para cada nivel educativo?

Isto foi algo que nos fixo reflexionar moito, era unha dúbida continua-

da, hoxe cremos firmemente que o que hai que facer é cambia-lo nivel de esixencia, dependendo dos ciclos, pero que a maioría das actividades teñen aproveitamento sexa cal sexa a idade cronolóxica do rapaz.

¿Son fructíferas as actividades de animación á lectura?

A nosa experiencia, así como o contacto continuado con outros profesionais (mestres, autores, etc.) temos demostrado que si son proveitosas, pero que este multiplicárase se este tipo de actividades se integrasen dentro do currículo, é dicir, sería necesario que a administración educativa as incluíse dentro das programacións xerais, dándolles así un recoñecemento a súa funcionalidade.

Este é un dos aspectos que nós consideremos primordiais, para un efectivo desenvolvemento do proceso animador, foi así mesmo o detonante para o noso "aloxamento" do proxecto toda vez que pensabamos que non tiña moito sentido xerar unhas actividades lúdicas se estas non ían a repetirse, entón o que se facía era xerar unhas expectativas que se vían truncadas.

A experiencia acumulada foi para nos outros moi positiva, xa que nos permitiu profundizar na temática da lectura e das posibilidades que ofrece para o rapaz. Nesta liña está o traballo que se fai na biblioteca, e no que a bibliotecaria xogaba un gran papel, xa que acercaba o espacio físico da mesma ós rapaces, ensinándolles a súa organización, con que recursos se conta e incluíndo sempre algunha actividade de animación.

Sen dúbida de toda esta experiencia o máis practerio foi o traballo cos rapaces, aínda que logo a posteriori aquilo que fixeramos quedara só como unha illa, sen continuidade.

Algo que influíu no deseño deste programa tiña relación co grupo de adultos (pais) cos que estaban relacionados estes nenos e que en moitos casos, sobre todo ata ciclo medio, era xente da nosa idade, co cal a influencia e as posibilidades de aceptación e apoio á experiencia eran máis.

Resultado de todo isto é unha lista longa de actividades, unhas aprendidas, deseñadas, outras suxeridas polo resto da comunidade escolar e que o colectivo PEPAS incluíu no seu deseño de traballo. Cinco anos despois de iniciar este camiño pensamos que se están comezando a recolle-los froitos, tanto en canto a nivel lector como nós a nivel profesional.



Honorato
González Álvarez
Xesús M.
Negreira Blanco
(C.P. Ramón
Otero Pedrayo)

Experiencias didácticas en creación literaria

O Seminario de Creación Literaria "Ramón Otero Pedrayo" naceu no curso 88/89 coa intención de dedicarse a estimular e mellora-la creación literaria no nivel da E.X.B.

e a fomenta-la expresividade no nivel de Preescolar.

Formaron parte deste seminario distintos profesionais de diferentes centros de E.X.B.. Houbo un número estable de compoñentes e outros, por circunstancias varias, foron alternando (*).



PENÉLOPE ARES

Partimos dunha investigación inicial para detectar actitudes e aptitudes dos alumnos sobre a Literatura e a Creación Literaria coa finalidade de elabora-la

metodoloxía a seguir para conseguilo-los obxectivos que o Seminario pretendía:

- Buscar canles estéticas para a fantasía.
- Potencia-la función estética da lingua.
- Chegar á literatura a través da expresión libre das propias vivencias.
- Fomenta-la creación partindo dos modelos literarios.

Elaboramos, por tal razón, un cuestionario que nos axudase a detecta-la actitude dos alumnos de cara á creación, expresión escrita, lectura, interese pola lectura, etc.

Este cuestionario pasámolo a unha poboación de alumnos de : 6º, 7º e 8º niveis de E.X.B. dos Centros: "Colexiata de Sar", "Lopez Ferreiro", "Raiña Fabiola" e "Vite", todos eles de Santiago de Compostela -lugares de traballo dos compoñentes do Seminario no seu inicio- elixindo ó chou unha mostra de cincuenta alumnos.

Conclusiones do cuestionario

- Constatase unha baixa porcentaxe de alumnos ós que lles gusta ler (36%)
- A comprensión lectora xira maioritariamente en torno á dificultade (56%)
- Os intereses lectores dos alumnos son moi variados.
- A lectura non é motor decisivo para a creación literaria (só ás veces, no 56%; sempre no 24%; e nunca no 20%)

- Os alumnos escriben fundamentalmente cartas (58%) e contos (50%).
- A expresión poética é minoritaria (26%).
- Os alumnos teñen tendencia a non considerar importante a expresión creativa (54%).
- As motivacións para escribir son moi variadas e están unidas a sentimentos positivos nun 52%. Non se fai referencia a impulsos nados na clase de literatura nin na aula.
- O escritor e a literatura aparecen prestixiados nesta contestación (94%), pero tal prestixio non se corresponde cunha apetencia cara a creación (52%).
- Verbo da explicitación do concepto literario, destacan as palabras: arte, expresión, comunicación, ciencia e diversión, fronte a conceptos negativos que son minoritarios.

Consecuencias

Parece, pois, interesante:

- 1º.- Iniciar unha campaña de fomento da lectura, e poñer en contacto os alumnos coa BIBLIOTECA e a literatura en xeral.
- 2º.- Facer unha selección rigorosa de textos motivadores e adecuados á idade e a diversidade, que sirvan de modelo á creación.
- 3º.- Fomentar nos alumnos o aprecio e gusto pola poesía
- 4º.- Diseñar, en definitiva, unha metodoloxía para o ensino-aprendizaxe da literatura e da Creación Literaria.

Análise de traballos escolares

Ademais de tratarmos de medirlas actitudes dos alumnos cara ó feito literario, necesitabamos analizar unha mostra de traballos, feitos sen preparación previa, para coñecermos a aptitude dos alumnos e a súa capacidade de crear.

Pediríase a cada alumno que escribise un poema e un conto, sen lles dar ningún tipo de instrución.

O exercicio fíxoselle a xeralidade da clase, mais, para a consecución do noso traballo, só foron analizados en profundidade os que pertencían ós alumnos participantes na mostra do cuestionario estudando anteriormente.

Estudio da poesía

Predomina o tema dos sentimentos unidos á paisaxe (amor, amizade, saudade, tenrura,...). Segue en importancia o tratamento da natureza (fundamentalmente mar e noite); os animais; ideoloxías (Galicia, a lingua, acontecementos históricos, emigración, escola,...).

En canto á forma, aparece esporadicamente a rima, arrastrando rípios. O número de sílabas de cada verso (dentro do mesmo poema) é moi variado, amostrando falta de madurez para a construción rítmica.

Non hai case correlación entre os recursos e a forma de expresión, posto que aparece narrativa con recursos poéticos, mentras que hai versos só aparentes (prosa recortada en renglóns).

Cabe destacar que se o profesor estaba a traballar cun tipo de poesía determinado, os poemas amosan características dos textos que se están a manexar.

Con estes resultados iniciais, tiñamos por diante un traballo que pasaba, entre outras cousas, por:

- Facer unha selección de poemas para traballa-la expresión lírica.
- Utilizar poemas diversos, tanto pola forma coma polo seu contido.
- Facer un achegamento dos nenos á poesía de autores contemporáneos para que o alumno teña

unha comprensión-expresión acorde co seu tempo.

- Divulgar na revista escolar, taboleiros de anuncios da aula ou outros xeitos de exposición, os traballos dos alumnos con certa calidade.

Estudio da narrativa

Para analiza-la produción en narrativa dos nosos alumnos, seguímo-lo seguinte esquema:

- 1.- Tema
 - 2.- Estructura: personaxes
argumento
ambiente: tempo
espacio
atmosfera
 - 3.- Técnicas: Narración
diálogo
descrición
monólogo
 - 5.- Rexistro de lingua: riqueza e nivel
- Unha vez feito o estudo dos relatos, os resultado foron os seguintes:

- Os temas.- Os temas eleixidos para a creación son moi variados. Os máis frecuentes: de aventuras, fantásticos, a natureza, problemas afectivos (persoais, familiares, complexos, medo, incompreensión), morais...
- Personaxes.- Hai algún relato sen personaxes definidos. Aparecen algúns autobiográficos. Os tipos máis frecuentes son: nenos, persoas adultas, animais, seres inanimados, heroes, personaxes dos contos clásicos...
- Argumentos.- Aparecen relatos que nin sequera teñen argumento (aproximadamente o 20%)
- Tempo.- Preséntanse dos dous tempos clásicos da narración: "Había unha vez" no 40%, e o tempo actual no resto. O tempo interno do relato é moi variado: un día, unhas vacacións, un verán...
- Espacio.- Os contos acontecen en xeografías moi variadas e case sempre en espazos abertos.

XAN LÓPEZ DOMÍNGUEZ



A n i m a c i ó n

Atmosfera.- É variada, desde o acontecer normal cotiá, o misterio, pasando polo suspense e o terror.

- Partes do relato.- Preséntanse minimamente estruturadas tan só na metade dos relatos.

- Técnicas.- Os rapaces escriben maioritariamente en terceira persoa.

Utilizan a narración e moi pouco os diálogos e a descripción. Tan só dous alumnos dos 50 estudados empregan o monólogo.

- Rexistros de lingua.- O nivel máis frecuente é o coloquial. Aparece moi limitadamente o nivel literario. A tónica dominante é a pobreza do vocabulario.

Actividades realizadas para o seminario

Coa finalidade de promover a formación dos compoñentes do Seminario e de posuímos un material de base con que iniciármolos traballos da aula, realizamos un acopio de información (bibliografía) e confeccionamos un banco de material seleccionado para servir de modelo (escolma de textos) ou para motivar a creación desde estimulacións externas, altamente inductoras (imaxes e música).

Fixemos, tamén unha selección das cartas de PROPP a dous niveis: meramente a súa cita nominal (para alumnos do ciclo superior) e a materialización icónica (as cartas, en sentido estricto) para alumnos dos primeiros ciclos.

Actividades realizadas con nenos

Poesía

- Mutilación e recreación de textos

En canto ó procedemento didáctico que seguimos, consistiu en:

- Elección dun poema. Reparto en fotocopia.

- Lectura individualizada e silenciosa do mesmo.

- Lectura en voz alta polo profesor/a dando a entoación axeitada e facendo as pausas oportunas.

- Explicación daqueles vocablos que presenten algunha dificultade

- Búscanse colectivamente os recursos estilísticos máis importantes empregados polo autor.

- Determinase o tema.

- Analízase a estrutura e a realidade representada: personaxes, feitos, sentimentos,...

- Identifícase o argumento.

- Mutiláanse parte dos versos e pídeselle ós rapaces que fagan unha recreación.

- Antónimos

- Propónselles ós alumnos un poema caracterizado por posuír unha determinada dirección e capaz, polo tanto, de ser convertido en "antónimo".

- Explicáselles ós alumnos que a antinomia poética non é a puramente gramatical e téndese a unha oposición de conxunto.

- Búscanse os elementos máis significativos: léxicos, morfosintácticos, estilísticos.

- Reconstrúese o poema.

- Variacións sobre unha estrutura

Para a aplicación da mesma seleccionamos previamente poemas,

M. FRAGOSO



empezando por aqueles nos que a estrutura estivese moi clara. Escríbimolo na pizarra.

- Primeira lectura para toda a clase, colectiva e individual.
- Comentario oral da súa estrutura: número de estrofas, versos, primeiro verso en cada estrofa. Cada un dos versos seguintes do poema facendo notar se aparece: un sustantivo, un modificador directo ou indirecto, tipo de verbo... Pídesse ós alumnos que individualmente creen un poema conservando a estrutura do poema estudado.
- Consideramos que ademais de estimular e potenciar a creación literaria nos alumnos, profundízase lúdicamente na morfosintaxe acadándose boa motivación e bo rendemento.

- Utilización de música inductora Utilizando fragmentos ou pezas de música como elemento motivador facemos outra das actividades. Unha vez seleccionada a peza musical, facemos unha primeira audición breve como introducción para crear un determinado clima e a habituación á música seleccionada. Rematada a primeira audición, propónselles ós alumnos a creación dun texto que a música lles poida suxerir e coméncase a audición enteira da peza seleccionada.

Narrativa

Tendemos a potencia-la expresión literaria das propias vivencias ou uns cánones mínimos de estilo para a organización da materia narrativa creada polos alumnos. Servímonos para conseguilo de diversas motivacións.

Suposto que os nosos alumnos non parten de cero -cando menos a nivel teórico, xa que teñen estudiadas un montón de definicións ó respecto- tratamos de que integren os seus coñece-

mentos teóricos na práctica da expresión escrita, ó tempo que traballamos dous aspectos fundamentais da expresión literaria;

- A orde lóxica do discurso narrativo (o conto clásico e de fadas)
- O fluír espontáneo da propia interioridade (o monólogo interior)

Aplicación das cartas de Propp

Unha vez que vímo-la necesidade de iniciar ós nenos na creación da prosa segundo os esquemas máis lóxicos (conto de fadas) traballamos coas Cartas de Propp, se ben, tratándose de alumnos de ciclo superior, fixémoslo só coa súa enumeración en lugar de utilizar imaxes.

Pídeuselle que buscasen no conto escolleito a presenza de determinadas cartas, que as separasen e as anotasen.

Estimúlámoslos para que reconstrúsen un novo conto seguindo a utilización das mesmas cartas e na mesma orde, recomendándolle-la utilización das técnicas narrativas coñecidas por eles: descrición, diálogo...

O monólogo interior

Utilizando o texto "Vou quedar cego", de C. Casares, fixemos na aula as seguintes actividades:

- Lectura en profundidade do texto individual e colectivamente, aclarando tódalas dúbidas de vocabulario, xiros, recursos...
- Estudio das características que definen este texto como un monólogo interior fronte as da narración tradicional.
- Invitación á creación individual de textos en dúas direccións ben distintas.

A primeira opción consistía en inventar un novo conto variando elementos e conservando algo común:

- Conversión de monólogo a narración en terceira persoa.

- De protagonista masculino a feminino.
- Conservación do fondo de traxedia, da perda de algo físico.

A segunda opción consistía en crear un novo monólogo interior, seguindo minimamente o modelo e partindo dunha imaxe altamente motivadora.

Logo de tres cursos de traballo deste Seminario permanente, foron moitas máis as actividades e campos relacionados coa Creación Literaria que tratamos. Citar ó respecto: o Teatro, dende a realización á interpretación pasando pola dirección e toda a complexidade da posta en escea; o cómic, a descrición, o chiste gráfico... A exposición de cada un deles polo miúdo sobrepasaría con moito os límites deste artigo.

H.G.A./X.M.N.B

(*) Formaron parte deste Seminario nas diferentes etapas os seguintes mestres/as de E.X.B.: M^a Xesús Alvarez Rodríguez, Mercedes Campos Rey, Honorato González Alvarez, Xesús M. Negreira Blanco, Florentina Peliquín Pérez, Mercedes Pérez Noche, Helena Villar Janeiro.



María Consuelo
Cascallar

¿Que facer cos libros da biblioteca da aula?

SE TE DISPÓS a ler, direiche que o que vas topar non son máis que relatos dalgunhas experiencias e reflexións sobre o labor que me tocou desenvolver como

mestra.

A necesidade obrígame a presentarcho parcelado, na realidade cotiá non é

antes de que continúes lendo, que non pretendo escribir sobre "animación á lectura", esta expresión para min xa non significa nada, ixustifica tantas cousas!

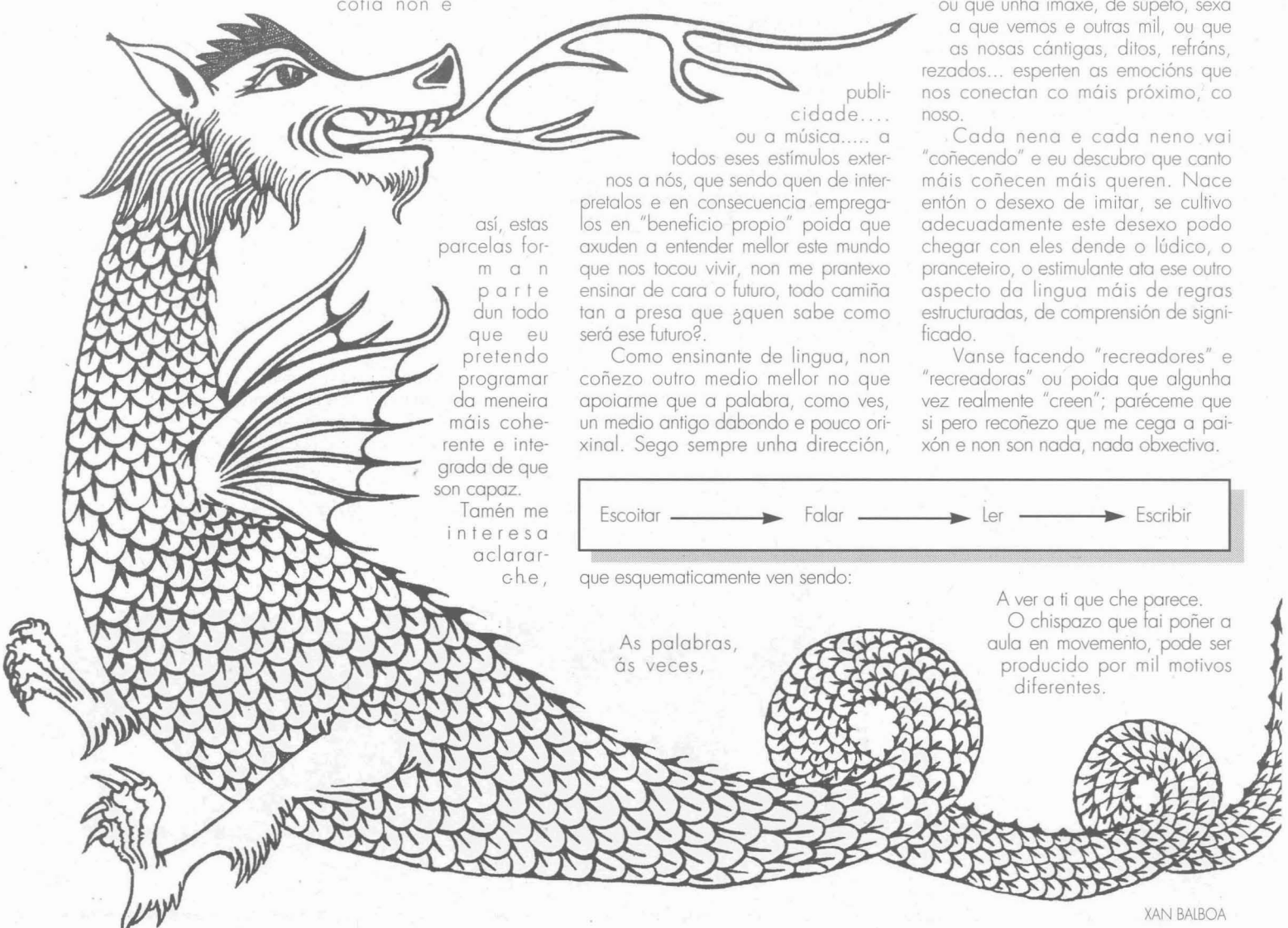
Non teño moi claro, se co que fago animo a ler a algún. O único que pretendo é mostrar na medida que podo e coñezo, o camiño que conduce ós libros.... ou á televisión.... ou á

saen dos contos, dos poemas, das adiviñas... que eu coñezo, outras veces saen dos libros que, sei seguro, posúen ese poder que fai fixar a mirada e entreabrir os beizos mentres nas cabezas de nenos e nenas as palabras escoitadas cobran vida.

Non é estraño que a aula arrecenda a poesía, ou que unha narración estimule os sentidos todos, ou que a música faga nacer mundos fantásticos ou que unha imaxe, de súpeto, sexa a que vemos e outras mil, ou que as nosas cántigas, ditos, refráns, rezados... esperthen as emocións que nos conectan co máis próximo, co noso.

Cada nena e cada neno vai "coñecendo" e eu descubro que canto máis coñecen máis queren. Nace entón o desexo de imitar, se cultivo adecuadamente este desexo poden chegar con eles dende o lúdico, o pranceiteiro, o estimulante ata ese outro aspecto da lingua máis de regras estruturadas, de comprensión de significado.

Vanse facendo "recreadores" e "recreadoras" ou poida que algunha vez realmente "creen"; paréceme que si pero recoñezo que me cega a paixón e non son nada, nada obxectiva.



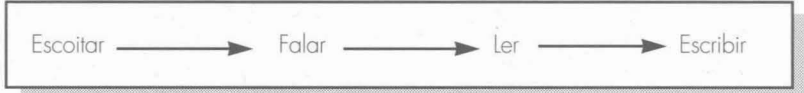
así, estas parcelas forman a parte dun todo que eu pretendo programar da maneira máis coherente e integrada de que son capaz.

Tamén me interesa aclararche,

publicidade....

ou a música.... a todos eses estímulos externos a nós, que sendo quen de interpretalos e en consecuencia empregarlos en "beneficio propio" poida que axuden a entender mellor este mundo que nos tocou vivir, non me prantexo ensinar de cara o futuro, todo camiña tan a presa que ¿quen sabe como será ese futuro?

Como ensinante de lingua, non coñezo outro medio mellor no que apoiarme que a palabra, como ves, un medio antigo dabondo e pouco orixinal. Sego sempre unha dirección,



que esquematicamente ven sendo:

As palabras, ás veces,

A ver a ti que che parece. O chispazo que fai poñer a aula en movemento, pode ser producido por mil motivos diferentes.

XAN BALBOA

Un día, o chispazo xorde co anuncio da visita dunha escritora ó Colexio. Saben que de seguido vou mostrar un libro e vou comezar a ler. Esperan expectantes. Leo, son poemas. Escoitan. Pensan. Rin. Preguntan. Pídenme que repita. Deixo o libro na biblioteca da aula e non queda man que non busque o contacto do libro nin'ollo que non se pouse no seu contido. A partir de aquí, cos poemas faise de todo, cántanse, recítanse, débúxanse, dramatízanse, mestúranse... Pouquiño a pouco os poemas de Gloria Sánchez van tomando outras formas, empeza a amosarse a propia obra. FAFARRAIOS segue sendo de Gloria pero foi quen de producir froitos para nós, froitos que recellemos nun libro xigante no que non falta de nada:

* Un anuncio enorme, cunha magnífica vasoira entre estrelas que a miran abraçadas e a súa correspondente mensaxe publicitaria, "MERQUE VASOIRAS GLORIA, ¡A GLORIA DAS VASOIRAS!"

* A vaca da tía Catarina transfórmase nun elemento plástico moi suxerente, unha grande mole dourada coa boca ateigada de flores de tea de tódalas cores. Os beizos chegan a ser bicos e ata as flores de tea son quen de facelos arrecender.

BICOS QUE ARRECENDEN

Xardín, din que gardas as flores, flores que arrecenden nos beizos, beizos, as flores da dourada vaca

(Empregamos como base a estrutura dun poema de Adriano del Valle)

* Á bruxa Curuxa inventámoslle unha fórmula máxica, para elaborar a pócima, que lle devolverá os seus pobres dentes. Rebuscamos na memoria ata dar cos elementos máxicos máis fermosos e que celosamente gar-

damos doutras lecturas para ocasións coma esta:

RECEITA PARA RECUPERAR DENTES

Ingredientes:

- Seis escamas de prata
- Medio litro de zume de mazá máxica
- Catro raios de luz

e adózanse cos picos de variña máxica.

— Bátense, lixeiramente os raios de luz co zume da mazá e engádeselle raiaduras de pluma de cristal, refréscase todo coas pingas de orballo.

— Mestúrase todo ben, adórnase cos cabelos de ouro e o po das as de bolboreta.

* Das relacións fraternais entre os dedos da man, chegamos á elaboración dun diálogo de amor entre luvras

LUVAS NAMORADAS

- ¡Miña bolboreta de seda!

- ¡Meu aloumiño perfumado!

- ¡Ámote, luva fermosa e leda!

- ¡Eu tamén te quero, meu amado!

As dúas luvras namoradas,

tódolos días ó sol por

danzan coas fadas.

Toda esta actividade fai da escritora un persoa x importante, querido, respetado e valorado, e con ela o vehículo da comunicación, a lingua galega, obxectivo marcado como prioritario.

Non sempre contamos coa excitación dunha visita que nos motiva a traballar, ás veces témosto que facer dentro da monotónia cotiá, jaínda así procuramos divertirnos!

Poida que unha mañá nos "toque" a metáfora e ata a acentuación das palabras, ¿Como facelo?

A lúa sérvenos. Cada neno e cada nena convértese por un momento en anaquiños de lúa, soñan que senten como ela, evócana dende tódolos seus sentidos, despois non hai máis que buscar palabras para expresalo.



ÁNHELES FERRER

- Un pisco de pó de as de bolboreta
 - Unha pluma de cristal
 - Dous cabelos de ouro
 - Trés estrelas de variña máxica
 - Cinco pingas de orballo
- Modo de preparación:
- Férvense as escamas de prata

A n i m a c i ó n

¿Cantas palabras llanas, por exemplo, poderemos atopar para botarlle piropos á lúa? Moitas.

¡LUA!
 conto dourado,
 doce penumbra,
 gaivota dos meus soños,
 tagosa dozura.
 ¡LUA!
 Escuro niño,
 branca pomba
 que procura abrigo
 na noite fría.
 ¡LUA!

Unha revista, unhas tesoiras, pegamento e un pisco de creatividade poden facer, tamén, que nazan metáforas, metáforas para ver. A imaxe dunha ferverza transparente e azul cuns fermosos ollos pegados sobor dela fan que alguén poida regalar "miradas de auga". Unhas formas indeterminadas dun vivo amarelo-alaranxado baixo uns beizos vermello, fan que ese algún ofrezca "bicos de sol".... así ata cansarnos. Da metáfora á adiviña, ¡otra vez Gloria! as túas foron o modelo, seguíronte e escondéron a brusa en:

"Alumiño do mar,
 onda transparente,
 delicada, fresca,
 libre, xoguetona
 cando me bicas na frente."
 Unha ferverza en:
 "Cabelo mollado
 de cor reloucente.
 Forte, cristalina,
 brillante, cantarina,
 humidade transparente.

E seguimos, da Sinfonía dos Xoguetes á descripción de paisaxes imaxinadas, da publicidade á creación de catálogos moi especiais, de Propp ós contos máxicos... e encadernamos, cosemos... confeccionamos os nosos propios libros e compartímolos con quen queira.

Para rematar volvo ó principio, cando che contaba que todas e cada unha das actividades son concebidas cunha finalidade clara e previamente establecida nunha programación da que selecciono os contidos que lle corresponden.

M.C.C.



(*As producións literarias foron elaboradas por nenas e nenos de 4º do Colexio Santa Gema (A Coruña)

FEITOS, CONCEPTOS	PROCEDEMENTOS	ACTITUDES, VALORES
Mensaxes publicitarias	Producción de mensaxes publicitarias integrando diferentes linguaxes.	Concienciación da necesidades de medios de comunicación en Galego. Valoración de códigos utilizando na comunicación non verb. I
Receita	Clasificación de palabras. Elaboración dunha receita respetando a estrutura formal.	Valoración de elementos creativos.
Diálogo	Creación oral de diálogos a partir dun poema. Representación de diálogos empregando as propias mans como monicreques. Creación dun diálogo colectivo respetando a estrutura.	Fomento da fluidez verbal. Valoración das aportacións alleas.
Poesía	Lectura, memorización, recitación, dramatización, recreación de poemas. xogos con imaxes.	Fomento do gusto pola poesía e a lectura. Uso da poesía da cara o propio disfrute e a creación literaria.

Unha proposta de traballo, dentro do campo da Animación á lectura, conxunto Familia/Escola

Rosa Luengo
Colexio Guillemme
Brown
Ourense

Creando xuntos

Moitos son as liñas que se teñen escrito sobre a lectura. En realidade moito se ten discutido. Non hai moito tempo nas Escolas de Ma-xisterio a polémica centrábase en definir exactamente cal era a idade máis doada para comezar a aprendizaxe do que serán os alicerces dos futuros saberes escolares.

Outro discurso importante basébase no xeito de ensinar a ler. Defensores e detractores das distintas metodoloxías enleábanse en loitas dialécticas que non tiñan fin.

E mentres tanto, o tempo transcorría e os índices lectores deste país semellaban non experimentar a suba que a escolarización básica e obrigatoria debería traer consigo.

Tódolos ollos voltáronse cara a escola. Se a institución escolar é a encargada de ensinar a ler ás nosas fillas e fillos e non consegue facer lectores ¿Que é o que falla?

O conxunto da sociedade ten que asumir que non é a escola a única responsable en facer das rapazas e rapaces amantes da lectura, como tampouco o é de formar ecoloxistas (Educación medio-ambiental), pacifistas (Educación para a paz), persoas sás (Educación para a saúde), etc, etc.

Creando Xuntos

Deben escola e familia vencellarse, dado que estés son os dous primeiros universos onde os cativos se desenvolven. Tendo, pois, presente esta idea, ámbalas dúas institucións teñen que demandarse colaboración para acadar uns resultados positivos nos campos de acción que se propoñan.

É dentro deste plantexamento cando xurde a idea de realizar unha xornada de creación na que as familias participasen dentro do marco escolar. Chamamos a experiencia CREADO XUNTOS e pensamos que resulta unha aportación interesante para com-

partila e que pode servir de exemplo como unha máis da morea de actividades que, dende a escola, se poden realizar para implica-las familias nun determinado aspecto como pode ser a potenciación da lectura.

Hai que sinalar que esta experiencia non é un feito aillado senón que se inscribe dentro dun amplo programa de Animación á lectura que se vén desenvolvendo dende hai uns anos no COLEXIO GUILLEME BROWN. Outro aspecto que é necesario clarexar é que coidamos que a lectura e a escrita están vencelladas de tal xeito que a primeira leva a segunda e viceversa.

Desenvolvemento da Actividade

Obxectivo: Creación conxunta, nena ou neno coa súa familia, a partir dunha consigna dada. As historias tíñanse que materializar nun libro. Cada grupo elixiría a forma do seu conto: libro-acordeón, mural, etc. así como a técnica a empregar para as ilustracións.

Destinatarios: Os alumnos e alumnas de 1º e 2º de Educación Primaria coa súa nai, pai ou ambos.

Lugar: Biblioteca do Colexio.

Estructuración Temporal:

· Recibimento das familias participantes na experiencia.

· Lectura de dous contos escollidos para a ocasión (o obxectivo de realizar esta parte era amosar como tanto persoas adultas como pequenas podían ser "capturadas" pola maxia dun conto).

· Exposición da consigna.

· Creación conxunta.

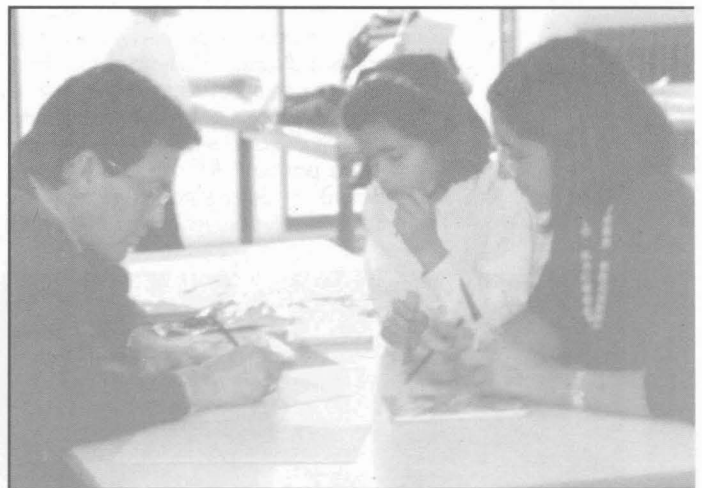
· Lectura, por parte do membro máis novo do grupo familiar, do conto creado.

A Consigna

Distribuíronse pola biblioteca una serie de láminas de cadros de artistas contemporáneos. Os grupos familiares debían desprazarse pola sala observando esas obras. Ó cabo dun tempo, tiñan que escoller unha das

imaxes. A elección debía ser consensuado polo grupo.

Cando xa estivo feita a selección, realizouse unha posta en común na cal, cada nena ou neno amosaba a súa lámina e dicía que era o que para o seu grupo significaba. Colocáronse tódalas imaxes na pizarra poñendo a súa beira a palabra ou frase que o grupo decidira. Para comezar a creación, cada familia debía elixir, alomenos, cinco das láminas expostas e con elas realiza-la súa historia.



Avaliación

Ó cabo duns días comezaron a chegar as follas avaliativas da experiencia que as familias tiñan que cubrir na casa. Todas elas coincidiron no interesante da actividade e o ben que o pasaran descubrindo unha forma máis de relación coas súas fillas e fillos. Salientaron a importancia deste tipo de iniciativas na que a relación familia-escola alónxase da clásica aportación para festas olu para cubrir carencias.

Pola nosa banda deixar constancia do marabilloso ambiente que se creou na biblioteca do colexio. E todo elo gracias á literatura.

R. L.

A n i m a c i ó n

Victor Moreno

Ler cos cinco sentidos

AÍNDA QUE nos coste recoñecelo, os libros son cousas, materiais inertes, obxectos. O libro é un obxecto cunha aparencia tan particular que non ten, por exemplo, unha papeleira, pero si os ladrillos, cos que aquel, en ocasións, soe gardar unha relación máis que metafórica.

Esta aparencia é, ás veces, a maior irresponsable de apartarnos dos libros, de non desexalos, de non querer entrar dentro deles e desvelar algúns dos seus secretos contidos, que, en ocasións, ¡menudos secretos das narices!

Ignoro se a xente o sabe, pero un libro ten cor, forma, tamaño, peso e está composto de partes, compoñentes varios e diversos. Como o corpo. Pero un libro, como obxecto que é, non é un organismo vivo. Un libro cobra vida gracias ó lector que lle toma a temperatura paxinal (ollo coa errata do p). Ben, e, aínda que non o parezan, os libros serven para ler e para que exista

un Ministerio do Ramo e Bibliotecas no estranxeiro.

Desgraciadamente, os libros, aínda que parezan tan pouquiña cousa, e tan aquelados, como estas persoas que non romperon un prato na súa vida, porque nunca os lavaron, poden crearnos máis dun problema. Algúns destes incordios, proceden do propio libro: a súa composición é amazotada, a súa tipografía é para miopes transcendentais, os seus lombos non son lombos senón fiaños fráxiles que se pulverizan entre os dedos e as súas tapas son suspiros de monxas novicias que duran o que vai do bico ó sobe, en fin, problemas. Outros, créaos o mestre coas súas leitemáticas preguntas e..., ben, por esta vez serei piadoso e deixarei ós meus hipócritas semellantes en xexún de crítica e de loa.

En fin ¿cales son os baltróns e couces de como chegar a paladar os libros cal se tratasen do máis exquisito manxar? Xa o dicía

Aristóteles: necesitábase probada e larga experiencia e especial disposición de ánimo e do estómago. Francis Bacon, facendo gala do seu apelido touciñeiro, deixouno expresado elocuentemente, advertíndonos que probamos moitos libros, pero son moi poucos os que mastigamos ben, e os que dixerimos mellor.

O meu avó, que era un lector pertencente á escola touciñeira, decía que os libros son como a carne do cocho. Todo neles é e pode ser aproveitado. Ata as vísceras. É dicir, ata Enid Blyton, por non citar a autores dos nosos leres e sacar-lles as cores da súa desvergoña verbática, pertence á categoría porcina. Pero, naturalmente, para ser un bo carnicero dos porcos, digo dos libros, é necesario pasar, como pasaban, din, os místicos, polos sucesivos chanzos



á l e c t u r a

marcan os diferentes sentidos ata descubrir o orgasmo en Deus.

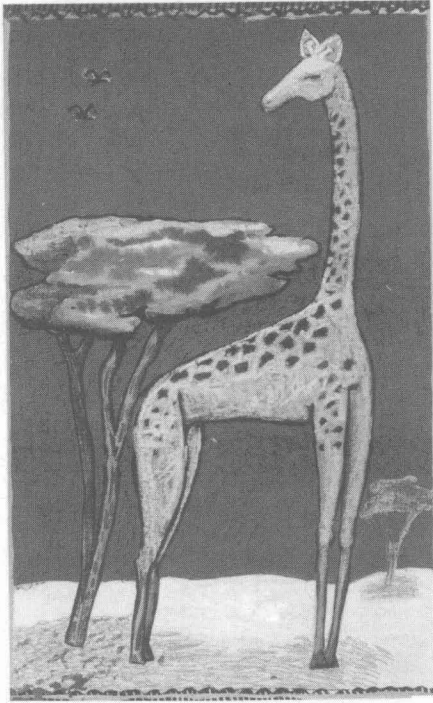
Para empezar, digamos que quen non perdera o seu tempo en mirar, ollar, observar ou curiosear os libros, pouco pode esperar do que o seu gusto poida proporcionarlle. Isto que remato de escribir non o escribiu Borges, pero seguramente, o pensou. Os mestres esquecémonos con facilidade terrorífica dos sentidos á hora de ler un libro. E, sen embargo, os sentidos como nos ensinaron os clásicos Dióxenes e Plutarco, aplícanse libres, con devoción e gozo, ó disfrute integral en tódalas súas facetas. A pesar da dura aprendizaxe que conleva toda iniciación. As máis íntimas e agradables satisfaccións só poden ser froito dunha concitación dos cinco sentidos.... E, antes que nada, convén ser un voyeur dos libros.

O primeiro sentido externo que dedicamos ó libro é o da VISTA, porque a vista é a que traballa. O ollo. O primeiro que percibimos é a ropaxe exterior, a masaxe que dixera o mago Luján. Contemplar o seu continente é, pois, o primeiro paso. Cando abrimos o exemplar, que acariciamos -é un dicir, porque hai cada manazas- cos nosos dedos, e escollemos lenta e voluptuosamente -tamén é outro dicir- os seus caracteres tipográficos, orlas, láminas, gravados, nomes, idades, procedencias, depósitos legais, imprentas, datas, destinos, etcétera (o cal non se pon polo simple feito de poñer).

Estas impresións mestúranse coas que proceden doutros sentidos, por exemplo, do TACTO. O dedo, a man, a xema do dedo, a pel do cerebro e o cerebro da pel revélanos a textura e calidade do papel, do pergameo, da pel ou da tea que goza (gózase ou pringalle un dos dedos), da suavidade do cordobán, da súa sedosidade, da súa vigorosidade.

O OLFATO ponnos en contacto coa apreciación o os aromas desprendidos polos diversos compoñentes do libro, coiros, papel, tintas ou rancios olores exhalados por antigos exemplares, son catados polas nosas pituitarias cando os achegamos ó nariz para ulilos delicadamente, ou non tan delicadamente. As cousas como non son.

E, en canto, ó OÍDO sentir o pracer do débil arrullo murmurante das follas deslizándose rápida ou lentmen-



te entre as xemas dos dedos ou o opaco son co que responden as tapas cando cerramos un libro ou o golpeamos lixeiramente. Seguro que ningunha destas delicadezas da sensibilidade ou sensibilidades da delicadeza lectora, foron obxecto dos nosos sobresaltos pedagóxicos. Síntoo. Vostede perdeo. Logo, non lamentarse de tanta xordeira interior ante as chamadas silenciosas dun sintagma en forma de beizo ou de blasfemia.

Despois, está o último sentido, o do GUSTO, o recoñecemento palatal, a degustación e o saboreo sutil de todos e cada un dos distintos elementos do libro. Representa a summa ou síntese de tódalas excelencias e o punto culminante da escala ascendente á máxima delectación, ó éxtase librario: a comunión total co obxecto desexado. Case nada.

Isto lévanos ó goce absoluto do libro a través da sensualidade convenientemente adestrada. Chegaríamos ó libro, como festín gastronómico: a bibliofaxia. Se os libros son alimento do espírito, e se o espírito é inconcebible sen un corpo, haberá que colexir que os libros son, tamén, alimento do corpo. Pero, non só no sentido metafórico do término, senón real. ¿A que algunha vez oíron esta conversación culinaria respecto ós libros?

-¿Cepillácheste o último Kundera?

-Sí.

-¿Qué che pareceu?

-Moi sabroso

-Pois eu non o puiden dixerir.

-Hai capítulos que son un pouco estomagantes. Pero, en xeral, o libro resulta unha golosina para o padal".

Concibamos a escola como unha gran cocina. Os mestres serían os grandes cocineiros, coas súas habilidades culinarias. E os alumnos cos seus diferentes estómagos e pituitarias, os comensais. Os alumnos deixarían de ser clasificados por eses horrisonos sintagmas de insuficiente ou suficiente. Convertiríanse en bibliófilos, bibliómanos, biblioparvos, bibliotafios (enterradores de libros; lembren que tamén existen sepulteiros de verbas, a tribu dos kibus, segundo Perec), bibliomaníacos e, finalmente, bibliófagos que constituirían a mostra de amor máis profunda para os libros, como é a antropofaxia con respecto ós seres humanos. Canto máis amamos a alguén, máis a gusto o comeríamos (así canta a copla o refraneiro popular).

De acordo con esta visión, a escola debería programar de xeito plural e diversificada as súas lecturas. Así teríamos libros para almorzar, libros para xantar, libros para merendar e libros para cear. Naturalmente antes de comezar a xantarse estes libros, os alumnos deberían lavarse as mans, pois, xeralmente lévanas bastantes guarras. Desta singular maneira, saberíamos moi ben e mellor que por calquera outro sistema, que libros lles producen malas dixestións, diarreas, acidez de estómago e por tanto son estomagantes e excelentes transmisores de enfermidades e venenos sen contos para o espírito.

O remate do periplo escolar o alumno tería que superar unha proba global para obter o título de Bibliógrafo Escolar. A proba tería dúas partes: unha teórica, que versaría sobre as interioridades dos libros, e outra práctica, consistente en prepara un menú culto. Por exemplo ¿que renunciaría a dar cumprida conta do seguinte menú: sopa Salgari con letras Garamond; lomo de becerriño callado ó Connan Doyle e gran puding ó Stevenson, regado cun zume de pulpa con papel de fío.

O dito: avivemos os sentidos. Entremos nos libros cos cinco sentidos ben despertos. Só desta maneira, e nunca fun tan exquisito empregando o exclusivo e excluínte adverbio poderemos dar cumprida conta dun libro: de xantalo, real e literalmente. ¡Bo proveito!

V.M

Victor Moreno

Ler ¿Para que?

ENI TODAS escolas se obriga ós nenos a ler textos escritos por outras persoas e, en ocasións, escritos polos propios nenos. O envase empregado para facer chegar estes textos ós nenos é moi variado: o libro dunha editorial, o libro doutra editorial ou as páxinas dun libro doutra editorial.

Fieles á tradición do culto prexuízo que considera máis importante o texto que o lector, esquecémonos, precisamente de que quen dá vida ó texto, de que quen dá sentido ó texto é

o lector. O texto sen lector non existe. É unha pantasma. E, sen embargo, un texto soamente recobra sentido cando alguén o mira, cando alguén o sinte, cando alguén o lé, o interpreta e o comprende.

Poderíase concretar o lugar que non ocupa o neno no sistema educativo actual, valorando o papel que a escola outorga ó neno cando le. A imaxe que se desprende diso é que o neno lector está supeditado ó texto dunha maneira absoluta. O neno, aínda que resulta paradóxico, non existe como lector. Existe o texto ó que se supedita todo.

O texto anula ó lector.

¿É importante saber para que e por que mandamos ós nenos ler textos? Parece ser que non. Porque se fose que si, entón, teríamos que saber que significa comprender un texto. E saber, tamén, cando podemos dicir que un neno -ou un adulto- comprendeu un texto, se é que, realmente existen indicios fiables para afirmalo. ¿Existen estes indicios?

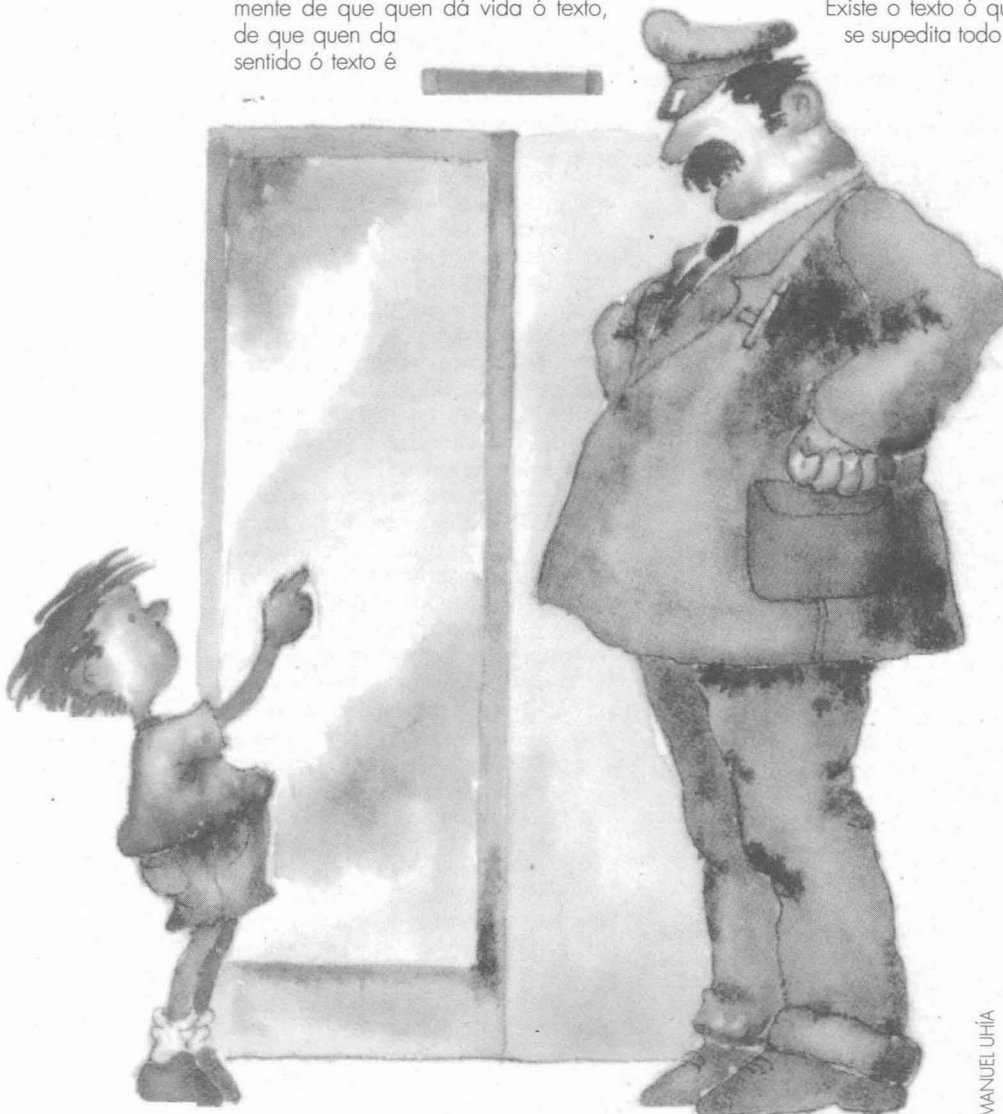
Todos temos cubertos os lombos de exemplos vivintes de nenos que responden correctamente ás preguntas sobre un texto, pero que, a pouco que se esculque nas súas respostas, comprendemos que non o comprenderon.

¿Que significa comprender un texto? Cando un neno "comprende" un texto, ¿quere dicir que o "comprende" como o "comprende" o mestre? Cando un neno "comprende" un texto ¿quere dicir que o "comprende" como o "comprende" o seu autor?

Todos sabemos que comprender o que se le é unha actividade complexa que require unha situación axeitada e concreta, un punto de partida e de chegada. Eu estarei na situación de comprender un texto na medida en que, de antemán se me di que é o que hai que comprender dese texto. Pedagóxica e metodoloxicamente significa que debo partir dunha expectativa concreta referente a ese texto. Se eu me apropio desa "información" -que previamente establecín como expectativa de coñecemento ou de comprensión textual- poderei dicir, en consecuencia que comprendín o texto ou estiven en situación de comprendelo.

Por esta razón, paréceme incomprendible que tódalas lecturas existentes para mellorar a chamada lectura comprensiva dos alumnos, leven adasadas o mesmo tipo de preguntas, sempre as mesmas, e, en ocasións, ata a mesma cantidade de preguntas: referidas sempre a categorías semánticas: "¿quén?", "¿onde?", "¿como?", "para qué?", etc".

Isto é unha aberración. Iso significa que a editorial, que perpetró un atentado contra a intelixencia do lector, non estudiou a fondo os textos que propón como fondo de lectura comprensiva ós alumnos. Non é posible que un poema, un texto periódico, unha información científica ou un chiste sexan todos susceptibles do mesmo tipo e número de preguntas retóricas. Cada texto esixe un traballo específico. Unhas preguntas específicas, determinadas polos mesmos indi-



MANUEL UÑÍA

á l e c t u r a

ces textuais. Estes libros, estas editoriais non parecen terse prante-



x a do moi seriamente o proceso lector dos alumnos e non sistematizaron, en consecuencia, o posible inventario daqueles aspectos que maduran ó lector como lector. Se o fixeran, non cometerían tantas aberracións e, en ocasión, non tratarían os nenos como incapacitados mentais.

O neno debe saber de antemán para que le un texto. E o mestre para que o obriga a ler un texto determinado. Se un lé cunha expectativa que gusta dicir ós psicólogos, dá sentido a súa lectura, dá sentido á busca de comprobar se a dita expectativa se cumpre ou non. ¿E cómo o fará? Para iso están os indicios e os sinais textuais que, previamente, o mestre analizou e estudiou detidamente.

As veces mandamos ós nenos actividades deliciosamente absurdas. E, desgraciadamente, o facemos máis por falta de reflexión e desidia escolares que por maldade pedagóxica. Por exemplo soemos pedirles que saquen dun texto "o máis importante". Se previamente non aclaramos qué é "o máis importante" do texto levarémonos máis dunha sorpresa desagradable. Porque pode suceder que o máis importante para o neno pode que non sexa o máis impoortante para o mestre. A mesma chapuza absurda cometemos cando pedimos sacar dun texto a idea principal. Porque ¿qué é unha idea principal? ¿Cómo se abstraen as ideas principais dun texto? ¿E a idea princi-

pal abstraída por un neno dun texto ten que ser a idea principal abstraída por un mestre? Outro tanto co vocabulario dos textos. ¿Por que e para que esa obsesión pedagóxica de buscar no dicionario tódalas verbas que o alumno descoñece? ¿Acaso o adulto, cando le un libro mira o dicionario cada vez que se atopa unha oxipétala ou glicocola no leite da páxina? Mirar o dicionario soamente parece xustificable se realmente proporciona ó alumno un beneficio lector, é dicir, se busca no dicionario aquelas verbas que son transcendentais para "comprender" o texto. Agora ben, ¿coñece de antemán o mestre cales son esas verbas transcendentais? Esa é a cuestión.

Xeralmente, o que se fai nas escolas é dar ós nenos un texto. Despois, obrígales, democraticamente, a responder a unhas cantas preguntas elaboradas por unha editorial. Basicamente é este o único obxectivo que se busca: que o neno responda correctamente a esas preguntas, pero non que o alumno "comprenda", "sinta" ou "recree" o texto.

Ó actuar así cometemos un gravísimo erro metodolóxico. Poderíamos denominalo reduccionismo. Xa que os plurais, ricos e variados propósitos que poden acompañar o feito de ler un texto, nós capamolos e reducímolos a un só: a responder preguntas, sempre a responder preguntas cortadas polo mesmo patrón esquemático. (¿Por que non facer ó revés? ¿Por que non pedir ós alumnos que elaboren eles mesmos preguntas sobre o texto?). A experiencia ensinamos a todos que cantas máis preguntas fagamos, cantas máis actividades fagamos sobre un texto, máis posibilidades de éxito teremos de aburrir ó alumno.

Da mesma maneira que aceptamos que os lectores non son uniformes e homoxéneos, poderíamos facelo propio cos textos. Cada texto, cada páxina é única, irrepitible, específica. Cada texto desperta en nós múltiples e variadas expectativas. Non produce a mesma sensación intelectual unha narración que un poema ou un texto informativo ou científico. Incluso a mesma estrutura formal na que eses textos van escritos despertan en nós distintas expectativas, apetencias ou rechazos (tipos de

letra, títulos, notas a pé de páxina, ilustracións, etc).

Por tanto, distintos tipos de texto sexan narracións, noticias, chistes, recetas, informes de pequenas experiencias, descripcións, biografías, diarios xeran no lector distintas expectativas, e por tanto implican distintas preguntas e distintos obxectivos pedagóxicos. Un texto, un obxectivo. Un texto, unha pregunta.

Gracias a esa variedade textual, os alumnos entran nun mundo cheo de suxerencias, de coñecementos, de recursos expresivos, de coñecementos lingüísticos, que, dada súa diversidade, esixen do mestre estratexias pedagóxicas para que aqueles as "comprendan" e as "usen", as "sintan" e as "recreen"

De todas maneiras, do que se trata, finalmente, é de que o alumno adquira a maior responsabilidade lectora eo mestre menos. Pero esta autonomía, como tódolos vicios e virtudes, apréndese, cultivase. Emancipar ó alumno das poutas paternalistas do mestre é o obxectivo final dunha ensinanza, dunha aprendizaxe lectora. Por esta razón, o mestre debe coñecer profundamente os posibles procesos mentais que subxacen

ó feito de ler, o que se persigue con eles. Debe saber o que un alumno necesita para remontar o voo cara á súa autonomía lectora. Se non fose alumno, non nos necesitaría. Pero xa que é alumno e nos necesita, ben será respondermos a esta sinxela cuestión: ¿por que e para que lle obrigamos a ler un texto ou un libro?

V.M.



FERNANDO IGLESIAS

Xosé Manuel
González Barreiro

Entrevista con Denise Escarpit

“O texto debe aporta-lo fío temporal”

Entrevistamos a Denise Escarpit no seo das Xornadas de Animación á Lectura que anualmente se celebran en Arenas de San Pedro, Ávila, baixo a dirección de Federico Martín Nebras. Denise é unha das grandes estudiosas en Europa da imaxe dentro da literatura. Actualmente dirixe unha fundación privada na rexión de Burdeos que se ocupa de actividades de animación ó redor do libro infantil e xuvenil. Dirixe a revista *Nous voulons lire* editada polo Centro Rexional da Lectura de Burdeos (CRALEJ).



á l e c t u r a

“A literatura nace a partir do intre no que se crea unha historia e hai un esforzo de escritura”

P.- Chámame a atención que o teu traballo se dirixe máis á imaxe que ó texto.

R.- Habería que dicir que o meu labor encamiñase ós dous, pero hai moi poucas persoas en Francia que sintan esta inclinación desde o punto de vista teórico e tamén artístico. Non me quedou máis remedio que facelo, tiven que aprender moito da arte, e de todo. Teño unha compañeira miña que é especialista en arte, que incluso pinta, e que se vai encargando da parte artística mentres eu o vou facer do contido das ilustracións. Sempre traballei sobre o texto, a miña tese trataba do conto de Perrault “O gato coñ botas” en Francia e Inglaterra, nela analizaba como o texto tiña mudado paralelamente ós cambios sociais, políticos e económicos nestes dous países. Agora mesmo a historia é o que máis me interesa.

P.- ¿Que importancia lle das á oralidade?

R.- Doulle moita, ¿por que? Vouche contar algo. Cando tiven o meu primeiro bisneto, fun velo -xa tiña dous días-, collino no colo e faleille. Díxenlle que bonitas orellas tes, que nariz máis fermosa e seguinlle a falar. El mirábame, non sei se me vía, aínda que desque esta mañá escoitei a Josechu Linaza sei que me vía, e de súpeto parei de lle falar. Botouse a chorar e descubrín a gran influencia que a voz ten sobre un neno pequeno, entón volvinlle a falar e calou. Entón crín, e logo comprobeino, que se pode coller a un neno no colo a partir dos oito ou nove meses e contar. O son da voz é unha aprendizaxe da entoación, da linguaxe e un acto afectivo en si mesmo. Contar tamén é abrir un mundo de comunicación con alguén, cando se conta hai unha comunicación que pasa a través dos ollos -Isto teño que discutilo con Nacer Khemir, que di que el traballa cos ollos-. Os xestos son moi importantes, pero para min os ollos e a

entoación da voz parécenme dous elementos moi importantes de introducción á literatura. O conto é unha introducción á literatura.

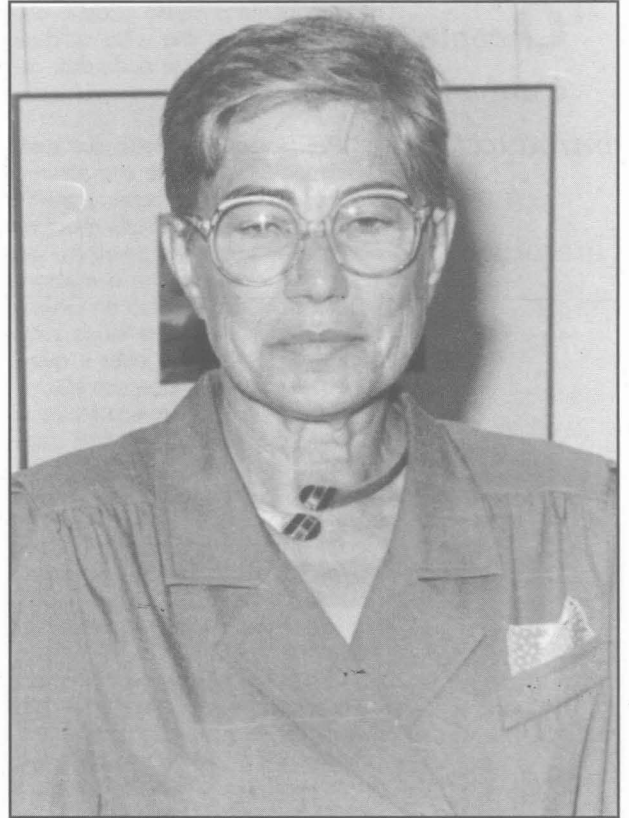
P.- E xa que falamos de literatura, ¿Onde cres que empeza a literatura? Ti defines a literatura non só a partir da análise de elementos estéticos ou estilísticos, senón tamén a partir do soporte que os transmite.

R.- A cuestión que plantexo sempre é esa, se os libros para os máis pequenos son literatura. Atendendo á etimoloxía da palabra, tería que dicir que si, se hai texto hai literatura, pero non estou tan segura de que sexa así. Para min serían máis arte que literatura. A literatura nace a partir do intre no que se crea unha historia e que hai un esforzo de escritura, cando a palabra vai máis alá dunha descripción seca do que se ve na imaxe. É entón cando podemos dicir que estamos dando os primeiros pasos no literario.

P.- Por retoma-lo tema da literatura oral e enlazalo co que comentabas a propósito das transformacións producidas polos cambios sociais, ¿non cres que hoxe a literatura de tradición oral perdeu o seu sentido?

R.- Si, seguro que o fixeron, fixérono nos grupos, agora soamente nas animacións se reúne xente e se lles conta algo. Nas familias a penas quedan restos de literatura oral porque o tempo que se adicaba a contar é adicado á televisión. Pero hai unha cousa que eu empecei a facer, a tradición oral é unha cousa, pero pódese contar o que sexa. Notei na miña familia que cando nunha noite de calor na que non se podía durmir ou na que un quere falar, paseina contando uns días do meu pasado. Agora podemos facelo contando a ciencia, pode facerse conto oral a partir dunha idea científica: Era unha vez o átomo... Aínda que antes débese traballar na creación dun texto. Isto pasa dunha maneira perfecta ós nenos. Cos animais xa se ten feito, hai un libro marabilloso en Francia sobre a cigoña co que nós traballamos e que os nenos escoitaban coma se fose ficción. Eu creo que para salva-lo conto hai que atopar outros camiños, porque o conto é a voz, non é obrigatoriamente a tradición oral, coa voz pode contarse calquera cousa e iso é literatura.

P.- ¿Pero cal é a importancia do soporte? ¿Un libro de madeira é un libro?



R.- Non, para min non son libros. Cando os romanos escribían en tabletas de arxila, ninguén fala de que fosen libros, ou cando se escribía en rolos de pergamiño tampouco se fala de que fosen libros. O libro é un obxecto feito dunha materia moi precisa. Se escribes un conto de Perrault, teño que dicir que é un libro porque hai unha obra literaria, pero eu creo que o

“O son da voz é unha aprendizaxe da entoación, da linguaxe e un acto afectivo en si mesmo”



papel e o tacto dos materiais tamén definen o que é un libro. Hai libros en branco para nenos que son moi orixinais e fermosos ou os libros de Munari. Non me lembraba antes de vir a Arenas de San Pedro, pero eu escribín unha serie de artigos no ano 72 sobre un libro de Munari que eu descubrira no que se falaba sobre a noite, no que había triángulos e eu me

Animación á lectura

“**O** conto é unha introdución á literatura”

preguntaba se a aquilo podería chamarlle libro, pero tiña unha calidade estética tal que non se pode dicir que non é un libro.

P.- Hai dúas cousas que están relacionadas coa imaxe e a súa relación co texto que ti tocaches, por unha parte está todo ese traballo relacionado coas imaxes non figurativas, que son manchas, e veume á memoria unha colección que había en Galicia, que eran libros en certo modo semellantes na ilustración a estes e que a xente non sabía que facer con eles.

R.- Por iso. En Francia temos un libro titulado *Petit bleu et petit jaune* ilustrado con manchas de cores. Cando o recibín pregunteime que era aquilo, teño que dicir que era o momento no que me empezaba a interesala literatura infantil e xuvenil, e despois mirándoo descubrín moitas cousas e decateime de que case entendía todo.

O problema é que os mestres non están preparados artisticamente, teño que dicir que eu tampouco o estaba cando empecei, foi terrible para min, procedía dunha familia na que se lía

moito, pero na que a arte era para os ricos. Case podería dicir que descubrín a arte cos libros para nenos, a partir de aí visitei museos.

P.- ¿Cal cres que é a relación ideal entre imaxe e texto?

R.- Para os álbums ilustrados dirixidos ós máis pequenos, o texto ten que ser complemento da imaxe, non ten que repetir. Para min, ese é o problema que teñen os “Iris” de Carme Solé e Miquel Obiols, hai frases enteiras expresadas na ilustración. O texto debe contelos diálogos e o que debe verse é que a xente se mira e abre a boca. Ademais, debe aportar o fío temporal. Os antes, despois, os cando; isto é necesario porque un neno precisa tempo para saber que onte foi onte e mañá é mañá. Lembro que cando miña filla tiña cinco anos falaba co seu pai do pasado dicindo: xa sei, entendo, era no tempo dos galos; pero ela realmente falaba de onte.

P.- Para ti a literatura na etapa 0-6 anos ten un profundo sentido funcional de conquista do mundo.

R.- Si, efectivamente, pero o mundo dos obxectos, do espacio, do

“**C**oa voz pode contarse calquera cousa e iso é literatura”



tempo, das relacións humanas, da vida de cada día, máis que aprender nocións teóricas e intelectuais. Libros educativos, si; os libros instructivos son para a escola.

P.- Nesta dinámica de relación libro - neno, ¿que función debe cumprir o adulto?

R.- Iso é moi difícil. Cando se len libros ós nenos, hai que deles ben e para facelo hai que deles antes, para saber se eles van ser capaces de facelo, de comunicar con eles. Hai que lér-lles, non vou dicir que dun xeito neutral, pero si que hai que facelo sen prexuícios, sen tratar de impoñer unhas ideas. O papel é facilita-la comunicación entre o texto e o neno, entre a ilustración e o neno, entre texto, ilustración e neno, pero quedando sempre á marxe. É moi difícil.

P.- Moitas veces os adultos evitamos lér-lles ós nenos libros que tratan temas que nós consideramos delicados: a morte a sexualidade. ¿Como ves o tratamento destes temas?

R.- O problema é o xeito de abordalos. En Francia temos uns libros moi bos sobre a morte, que propician moita discusión sobre eses temas, pero non teñen vocabulario para comprender moitas cousas. Cando un neno fala da morte, nunca pensa na súa propia morte, é sempre a dos demais. Teño moitas experiencias cos meus netos que non tiveron cós meus fillos sobre este tema, os catro anos é a idade na que se pode cuestiona-lo tema da morte e eu creo que se pode facer máis doadamente dende a morte de animais. Lembro un libro inglés; era a historia duri can que era atropelado por un coche e un neno que o presenciaba. Era un libro moi duro, pero funcionou ben porque o can que era atropelado non era do neno. O xeito de enfocalo é o importante, pero non creo que deba haber temas tabú.

X.M.G.B.



Sobre os "Encontros cos escritores"

Paco Martín

Un escritor escribe

Algo hai que funciona na relación rapaz-escritor cando o encontro entre eles se dá nas condicións mínimas de complicidade que provoca o coñecemento por parte do primeiro da obra, o algo dela, da que é autor o segundo. Quizais sexa algo semellante a iso que agora din os directores de cine que é preciso que se estableza entre os actores protagonistas dunha película para que todo marche ben e que eles chaman *química*.

Na miña experiencia, que por razóns non sempre moi desexables de idade é xa ampla dabondo, tense dado de todo como é lóxico, máis penso que foron moitas máis as ocasións nas que ese *enlace químico* funcionou con enteira naturalidade, motivado sempre polo espontáneo interese de rapazas e rapaces ó se deixaren levar pola súa curiosidade e desexos de identificación. Antes, hai algún tempo, unha das primeiras preguntas que se me facían era: *¿Cantos anos*

ta. A esa primeira pregunta seguía o desexo de saber a que idade empezara eu a escribir e a miña resposta era sempre, máis ou menos, igual: *A que ti empezaches, á que empezamos todos... Cando un se decata do ben que lle queda o cabelo solto á compañeira de dúas filas máis adiante ou da curiosa semellanza, nunca antes advertida, que o Manoliño ten co xuvenil protagonista do filme que deran antonte pola televisión...*

A primeira das preguntas agora xa non ma fan. É natural, a diferenza de idade resulta tan desagradablemente para min- notoria que non paga a pena pescudar por ese camiño, pero si que resulta inevitable a segunda e, como non pode ser menos, tamén o é a resposta correspondente.

As risas, máis ou menos espontáneas, que iso provoca seguen uns segundos de silencio e reflexión nos que, penso eu, cada un dos rapaces e rapazas remoe no interior dos seus miolos aquel poema gardado onde ninguén poda dar con el, aquela carta tantas veces refeita e que nunca ó seu destinatario chegou, a historia inconclusa dunha aventura imaxinada ou, quizais,

ra de eles. Agora é cando todos desexan saber se sempre quixen ser escritor, que opinaban os meus pais do asunto, como se fai para editar un libro, se é preciso obter moi boas notas para poder dedicarse á literatura e tamén, naturalmente, se se gañan moitos cartos escribindo. Por moito que a tal *química* funcione non é doado que algúns deles esquezan a súa vocación de constructores millonarios ou as intencións de casar cun médico de sona que teña tres automóbiles de importación gardados no garaxe do chalé.

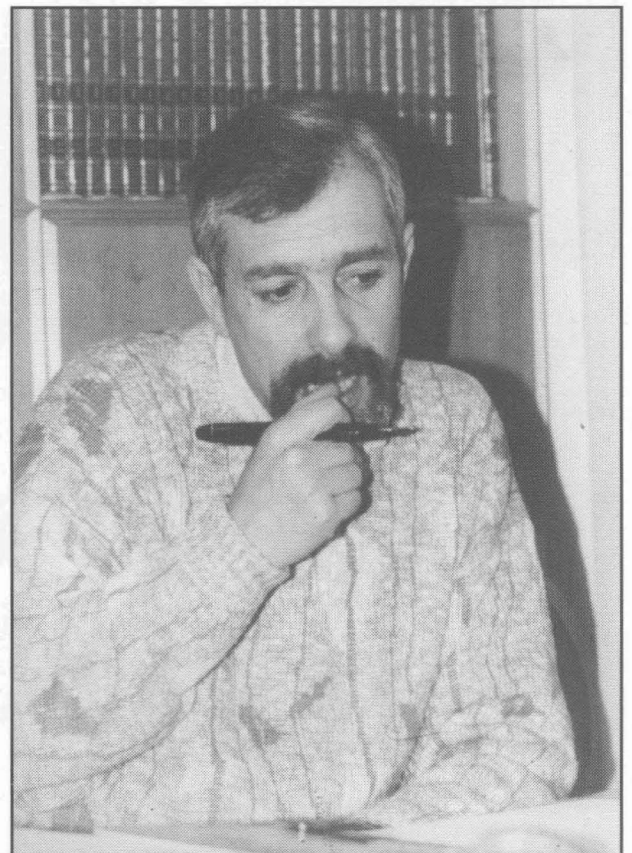
Quizais sexa por esa razón pola que eu collín, nos últimos tempos, o costume de contestar aínda sendo sabedor do fea que a mentira é, sen me comprometer demasiado: *Pois... home... ¿que queres que che diga?...*

"Algo hai que funciona na relación rapaz-escritor cando o encontro entre eles se dá nas condicións de mínima complicidade... algo semellante a iso que chaman química"

tes?, supoño que coa intención de calcular as posibilidades propias, tanto máis asequibles canto menor fose a diferenza de idade, a facer así unha avaliación parágrafa do que eles terían aínda que agardar para se converter nesa escritora ou escritor que todos, algunha vez na vida, desexamos ser ademais de dianteiro centro, heroína vencedora de inxustizas diversas ou navegante do áxil veleiro sempre aprobado cara á soñada illa deser-

soamente a intención de facer algo diso, que quedou en nada pero que chegou a abojar, un intre, por riba de outros desexos igual máis empíricos.

Despois son moitos os que ollan para min dun xeito diferente, máis familiar e amistoso, porque descubriron no home de cabelo branco, autor de obras xa impresas que el tivo oportunidade de ler, un tempo pasado no que todo marchaba nel de maneira semellante a como funciona hoxe en calque-



Carmen Bar Cendón
Bibliotecaria de
Narón

Relato dunha experiencia na biblioteca

Cando elas e eles son os protagonistas

Era aló polo Outono de 1988. A Biblioteca levaba xa algo máis de dous anos funcionando, aparentemente todo transcorría bastante ben, sen atrancos.

Libros e socias e socios entraban doadamente, saían máis doadamente aínda. Aqueles porque ían te-lo seu lector ou lectora correspondente, e

estes porque xa tiñan baixo o brazo o que realmente lles apetecía ler.

Sen embargo algo faltaba, aquilo foise convertendo progresivamente nunha sala de traballos escolares e un mostrador de préstamos libraríos. Si xa tiñamos algunha outra "actividade paralela" pero estaba claro que iso non era suficiente, o que alí faltaba era "calor de fogar", era facer perder á biblioteca o seu carácter "utilitario" (positivo dende logo) para crear un

curruncho estable de debate, diálogo e, sobre todo, fomentador de novas inquedanzas.

Foi así como xurdiu o que xa daquela empezamos a chamar o noso Grupo Crítico.

Foron pendurados grandes carteis anunciadores: "Se tes entre 7 e 17 anos e che gusta ler, animate, vén con nós, estamos agardando por ti", "¿Quieres converterte en socio ou socia colaborador da biblioteca?, ¿A que

MARGA SAMPAIO



agardas? , temos miles de sorpresas para descubriche" ou "¡Apúntate ó Grupo Crítico! Só se precisa saber ler, o resto serán un cento de posibilidades para pasalo ben...". A partir deses momentos fóronse xuntando un numeroso grupo de rapazas e rapaces de diferentes idades (hoxe a media está nos 14 anos) ós que só lles cinguía unha cousa: a súa paixón lectora.

O número de participantes, variable de ano en ano, soe rondar entre os 35 e os 65, mais non todos acoden con asiduidade ás xuntanzas, sendo o número máis habitual entre 15 e 20.

Os que xa se ían apuntando se lles entregaba (e entrega) un folio cos nosos 10 obxectivos fundamentais:

1º Creación dun equipo de auténticos críticos literarios.

2º Aprender a xulgar, optar e elixir por vos mesmos.

3º Ó ser vós os principais destinatarios dunha determinada literatura, vós haberedes de se-los principais "opinadores".

4º A nosa lingua, a nosa cultura, haberá de ser motivo fundamental de preocupación nas nosas lecturas (hoxe, aínda moi escasas en galego). Así pois, daráselles prioridade ó libro galego, sen excluír ós publicados noutras linguas (que vós escolleredes libremente).

5º Que vos sintades implicados no mundo interno da Biblioteca como membros de pleno dereito da mesma.

6º Esta implicación levaravos a colaborar, libre e voluntariamente, nas actividades que a Biblioteca organice: talleres de creación, feitura de carteis, labor de difusión, apoio en traballos técnicos, etc.

7º Se partimos de que non hai mellor difusor dun libro que vós mesmos, ó comentalo coas vosas compañeiras e compañeiros, a vosa opinión será moi importante—ó contribuir, coas vosas críticas a elaboralas listas dos "elixidos" para as diferentes bibliografías que se elaboren ó longo do ano: Nadal, 8 de marzo, etc.

8º Será fundamental a vosa participación nos debates que se organicen na Biblioteca sobre temas ou autores concretos (que vós mesmos poderedes elixir, chegado o caso).

9º Coas vosas críticas, ó clasificalos libros segundo a súa temática, estaredes facendo un marabilloso traballo de "documentalistas". Cos diferentes temas que se vaian

seleccionando poderán organizarse posteriormente debates e /ou exposicións: pacifismo, ecoloxía, feminismo, drogas, marxinalidade, etc.

10º Como finalidade última, e, quizais, a máis importante, está o feito de que este equipo de colaboradores, co voso entusiasmo, e a medida en que vaiades vendo os froitos do voso esforzo, contribuíredes a difundir e atraer á Biblioteca ós vosos compañeiros e compañeiras, converténdovos así en núcleo e foco de atracción, mesmo doutros sectores da poboación, como poden ser os vosos "maiores".

que serían longos de narrar) e as xuntanzas quedaron establecidas nas mañás de sábados alternos (nos que eu non tiña que traballar na Biblioteca).

Os libros, cunha pequena selección previa e clasificados por idades (indicadas nuns marcadores que levan cada un deles), están dispostos para a súa elección tódolos días da semana; só no momento das xuntanzas espállanse na mesa, á vista de todos para que poidan ser collidos, folleados e/ou comentados por aqueles que xa os teñan lido. Os comentarios (5 por libro son as críticas



A orde en que foron expresados estes 10 primeiros obxectivos iniciais non implicaba necesariamente unha orde de prioridades, con algunhas pequenas variacións seguimos entregándoos ós novos "críticos" e "críticas", xa que coidamos que todos e cada un dos anteditos puntos deben seguir aínda en vixencia.

Unha vez establecidos os obxectivos había que seguir unha certa disciplina organizativa: xuntanzas, horarios, etc. O problema máis gordo co que nos atopamos inicialmente foron os horarios (péñese nas difíciles circunstancias horario-laborais coas que habitualmente nos atopamos as bibliotecarias e bibliotecarios): cando eles estaban libres non o estaba eu o viceversa. Unha segunda persoa traballando na Biblioteca veunos facilita-las cousas (en moitos aspectos

requeridas antes de pasalo á circulación normal da biblioteca) empezan a facerse en grupo unha vez teñamos, ó menos, 3 críticas do mesmo libro (os folios crítica que se lles entregan co elixido, moi sinxelas, seméllanse só a "ficha" escolar na expresión do autor, título e editorial que deben constar ó principio do folio). A expresión, totalmente libre dos seus comentarios, só escasas veces require a incitación da bibliotecaria, moi pola contra, son aqueles precisamente os que provocan a inqedanza lectora no grupo (incluída a bibliotecaria), lográndose así un dos nosos principais obxectivos. Noutras ocasións pode suceder que haxa un libro que fica inxustamente esquecido ou do que se da unha visión equívoca, para o grupo (sinxelamente porque caeu nas mans dun neno ou neña cuia

A n i m a c i ó n

madurez aínda non era axeitada para a súa lectura); nestas situacións é cando se require a intervención da bibliotecaria ou de calquera outro membro do grupo para contribuír a desfacerlo entorto e conseguir que se lea o libro esquecido ou que se lle de unha perspectiva diferente ó inxustamente tratado.

Sendo as nosas sesións de crítica e comentario de libros o máis habitual do noso quefacer, é tamén nestas xuntanzas onde programamos outras actividades da biblioteca. Unha das máis frecuentes son as sesións de teatro ou monicreques, actividade á que elas e eles non renuncian ningún ano. Normalmente consisten en xogos de dramatización (con moi escasos ensaios polas razóns anteditas) con textos, ben de autores coñecidos, xa dialogados, cando non dialogados por elas e eles ou obriñas elaboradas polos propios membros do grupo (case o máis frecuente). Convértese esta actividade nun "divertimento" máis para os rapaces que lles permite, ademais de disfrutar a oito (durante os ensaios sobre todo), coñecerse entre elas e eles un pouco mellor.

Hai moitas outras actividades conxuntas que sería longo de relatar neste corto espacio: feitura de carteis recomendando libros, colaboración na "Hora do Conto", recitais de poesía, etc.

Hai, sen embargo, un feito recente que non poderíamos deixar no olvido xa que é, un certo modo, o compendio, froito e resume dun

traballo conxunto de case catro anos plasmado na nosa revista *GRUPI... TECA*, cuio número "0" veu a "luz pública" o día 23 de Abril pasado. Recollemos nela os múltiples traballos que se foron recopilando na biblioteca ó longo destes anos: relatos, poesías, obriñas de teatro, críticas de libros, etc., ademais das noticias do noso quefacer cotián (o feito e o por facer). Inclúense nela, asimesmo, ademais das obras emanadas do propio "Grupo Crítico", todas aquelas que, ó longo de anos se foron arquivando na biblioteca (tras unha pequena selección) a raíz das exposicións orais que das mesmas se facían habitualmente no 23 de Abril, evitando así os consabidos concursos que, por convicción, rexeitamos (ó menos, entre rapaces). Como queda expresado na editorial inicial da revista, esta vai estar aberta a toda aquela persoa, menor ou adulta, que teña algo interesante (no seu fondo ou na súa forma) que dicir ou comunicar, ben en forma narrativa, poética, teatralizada ou ensística. Quere isto dicier que a revista é *da Biblioteca*, co que indicamos que terán cabida nela todas as persoas, sen distingo de idades, sendo a lingua galega e un mínimo de calidade as practicamente únicas condicións para poder ser incluído na mesma. De calquera xeito e, sen excluír pequenos xiros de orientación, a revista será esencialmente de crítica e creación literaria (maioritariamente inédita aínda que non necesari-

amente), cun apartado especial para as tradicións orais e as noticias culturais de actualidade.

Este primeiro número (ó que esperamos que lle sigan outros máis) vai adicado integramente e coma homenaxe ó "Grupo Crítico" polo que o seu carácter é xuvenil, fundamentalmente.

¿Os nosos proxectos?, polo momento, unha maior adicación á poesía e tentar de conseguir un aumento no número de colaboradores de tódalas idades para a revista.

Os nosos obxectivos seguen aí, tentaremos proseguir na súa consecución.

Quero rematar este artigo cunha cita, recollida do xornal *El País*, do día 2 de Maio de 1992, en boca do medievalista Georges Duby que coído resume marabillosamente a nosa idea de que debe se-la *lectura*: (preguntáballe o entrevistador pola súa opinión sobre *O nome da rosa* de Umberto Eco) "... nin vexo películas sobre o medievo, nin leo esas novelas. De *O nome da rosa* lin unicamente 50 páxinas: estaba tan ben feito, parecía tan "científico", que non me preocupaba o goce e a distracción que busco na literatura...."

C. B. C.



Xéneros esquecidos

Os xéneros esquecidos

PARA MOITOS non deixará de resultar curioso ler, no artigo de Carlos Heráns, o seu laio sobre o menosprezo comparativo do teatro infantil respecto do actual aprecio da literatura dirixida ós nenos. Curioso porque, hai só a penas vinte anos, xa non en Galicia, senón en toda España, se loitaba aínda pola dignificación da literatura para nenos, suburbio marxinal da verdadeira literatura, entregado ó coidado case exclusivo de damas caritativas que semellaban entendo-lo seu quefacer máis como intervención moralizante e protectora ca non como auténtica creación estética (o que, por certo, fixo que boas escritoras que non participaban destes criterios fosen confundidas no mesmo rebumbio).

Hoxe, por sorte, o panorama cambiou e, aínda que non desapareceu de todo certa visión minorizante dos autores e obras que escriben e escritas para nenos (véxanse os artigos da primeira sección deste monográfico), non hai dúbida de que o tratamento do libro infantil, tanto nos seus aspectos de edición como comerciais, e mesmo en xeral a atención cultural que suscita arredor seu, goza xa dunha razoable respectabilidade.

Pero... quedan os xéneros esquecidos. Decidimos chamar así á poesía e ó teatro porque a súa presenza nas coleccións de libros infantís é escasa e difícil. Dificultade que reflicta con certeza a precariedade da súa vida nas aulas, a dificultade engadida que poesía e teatro atopan para manter acendida a súa comunicación activa cos nenos. Aspecto este tanto máis paradoxico canto, como unánime salientan os nosos colaboradores nos seus artigos, é xustamente a través da poesía (e o canto, directamente vencellado a ela) e do teatro como se xeran situacións de máxima participación e de máximo entusiasmo cos rapaces. Porque posiblemente poesía e teatro sexan as manifestacións creativas que máis inmediatamente e de xeito máis participativo conectan coa sensibilidade infantil.

Tres autores ben coñecidos da nosa literatura infantil asinan os artigos que se ocupan da poesía. Antonio García

Teijeiro e Gloria Sánchez son dous dos máis asiduos cultivadores do xénero, con rexistros moi persoais e diferenciados. Os seus enfoques nestas entregas son tamén diferentes: o primeiro propón un tratamento quizais máis rigoroso, ofertando técnicas para achegarlle a poesía ós nenos; a segunda presenta unha opción abertamente desprovista de toda pretensión, o que subliña coa invención do neoloxismo "poetar", unha poesía feita polos nenos e para os nenos; pero, en calquera caso, os dous coinciden en concederlle a palabra poética ós propios nenos e en recoñecer na canción folklórica tradicional, na poesía popular, unha fonte viva da que os nenos non se cansan de beber. É esa fonte o obxecto do traballo de Palmira G. Boullosa que nos ofrece o resultado dunha longa experiencia traballando sobre a poesía e o canto nas aulas, é dicir, traballando coas cancións tradicionais que acompañaban os xogos dos nenos e que, por desgracia, parecen en perigo de esquecemento e extinción.

Ese perigo ten nos medios de comunicación e, moi en particular, na televisión a súa ameaza máis notoria. Non é de estrañar que sexa esta referencia un lugar común tamén nos artigos dos nosos colaboradores sobre o teatro. Carlos Heráns ten atrás súa, como un dos máis activos membros de Acción Educativa -MRP que ten o seu campo de acción na comunidade madrileña desde a súa creación, moitos anos de traballo directo cos nenos e co teatro. Na actualidade é un dos responsables do Festival de Teatro para Nenos que anualmente se vén celebrando en diversas cidades, entre elas A Coruña. Desde esa perspectiva pode someter ó fenómeno teatral, nas dúas vertentes a do teatro profesional producido expresamente para un público infantil, e a do teatro feito polos nenos nas aulas, a unha análise fundada nunha información privilexiada. Jon Amuriza ofrece unha visión máis centrada no segundo destes dous campos. Creador dun modélico obradoiro de teatro escolar no País Vasco, proponnos a apaixonada descrición da súa propia experiencia, sen excluíla expresión dun punto de vista, con implicacións polémicas, sobre a concepción do xogo teatral na aula.



VICENTE

Antonio García
Teijeiro

A poesía na escola

TOMAR EN SERIO a poesía é unha premisa ineludible para tódolos que sentímo-la necesidade de facer esta sociedade nosa moito máis humana, máis profunda, menos materialista. Invitar á reflexión, desbotar de nós ese ritmo desenfreado, cheo de egoísmo e falsidade, ser un chisco máis sensible ás eivas que nos rodean pode/debe pasar, penso eu, por poñer a poesía no lugar que lle corresponde: no máis profundo das persoas. Un cre, dende logo, que a poesía segue a ser unha arma cargada de futuro, como dicía Celaya hai ben anos.

E se seguímo-la afirmación de Dámaso Alonso, no que á literatura se refire, non teño a menor dúbida de que o obxectivo primeiro da arte -e, por suposto, a poesía é arte- debe ser toca-lo espírito do home. Aí estriba, volvo a pensar eu, o enfoque positivo do elemento artístico en tódalas facetas de expresión. Se isto é así, a lírica vai axudar ós rapaces e rapazas a descubri-las súas realidades, vainos facer entrar na maxia do misterio e vai permitir que toquen aquilo que resulta, sen remisión, humano no seu sentido máis fondo.

Para min, a poesía é unha maneira de existir, unha auténtica filosofía de vida que me permite asumir as necesidades propias e alleas, dun xeito solidario e sempre emocionante.

Eu teño unha visión dos acontecementos cotiáns, a través do prisma poético, que me leva a entrar de cheo no grandor dos pequenos detalles e na, para moitos, "nimiedade" dos sentimentos. Pode parecer que non son tempos de poesía, pero... ¿cando sopraron bos ventos para a lírica?

Xa o dicía Celso Emilio Ferreiro no seu libro "Antipoemas" (1972): "¿Pra que ser poeta / en tempos de miseria?", e engadir logo: "A poesía é unha fogueira / queimémonos

nela", para remata-lo poema con estes dous significativos versos: "¿Mais houbo algunha vez / un tempo sen miseria?"

Teño ben claro que a poesía vive na temporalidade; é algo de onte, de hoxe, de mañá... ¡de sempre!

Se volvemos a Celso Emilio podemos compartir con el:

"Poesía é poñer as nubes puchas de raso ou de feltro, é facer que chovan flores e beixos..."

* * * * *

... Non penses que a poesía é poesía porque a teñan rubido nun altar, sinón porque comparte a nosa vida cantando o seu cantar... (1)

Comentaba antes que a poesía é, dende a miña visión, unha filosofía de vida, que ennobrece ó poeta como creador, ó lector como recreador, e implica á sociedade a non lava-las mans -demasiadas veces sucias- e a non permanecer de costas a algo polo que paga a pena respirar: toca-la beleza.

Por iso quero incluír aquí os versos de Celaya -tantas veces cantados por Paco Ibáñez- que son todo un símbolo nidio de espírito poético, solidario e emotivo:

Hago más las faltas. Siento en mí a cuantos sufren

y canto respirando.

Canto, y canto, y cantando más allá de mis penas

personales, me ensancho. (2)

O poeta, que se move normalmente entre unha sensibilidade extrema, vencellada a soidades, tanto impostas coma desexadas, entrégase á súa obra consciente, a miúdo, de que as canles para chegar ós demais son ben escasas. Iso non impide o seu entusiasmo polo traballo ben feito, ese traballo da palabra

cargada de emoción, con esa visión intimista arelante de abrirse a sentimentos máis propios do mundo exterior. Aínda que, como di Ana Pelegrín, "pecharse apaixonadamente na palabra como realidade total non é a única maneira de senti-la poesía, poetas coma Juan Ramón Jiménez, por exemplo, elixen nela o feito de procurarla vida, e na vida a poesía esencial. Ler a Juan Ramón, coma a tantos outros, é contaxiarse doutra poesía, percibida na beleza do pequeno, na reclamación dos nosos sentidos, da nosa emoción". (3)

Isaac Stern, extraordinario violinista de orixe ucraniana, comenta algo que eu suscribín no mesmo intre de lelo:

"Nos tempos que vivimos, a miúdo penso que é unha bendición ser músico, poder facer música, ou simplemente poder apreciala música: é máis ca un agarradoiro, ou un consolo, é unha forma de acceder a aquilo que, se cadra, podemos chamar *verdade ou autenticidade*". (4)

Se cambiamos músico por poeta e música por poesía, atopámonos cunha reivindicación do que este xénero esquecido e maltratado chamado poesía vén significando para min dende hai moitos anos.

A Poesía e o neno ou a nena

Que os nenos e nenas teñen unha inmensa capacidade de abraio semella incuestionable. E penso que debe ser aí onde o educador ten que fundamentarse para que os nenos e as nenas atinxan o pracer do belido. Sen esa estimulación para que rapaces e rapazas desenvolvan a súa imaxinación, a súa creatividade e, xa que logo, cheguen a disfrutar coa beleza, todo enfoque artístico-poético -no caso que nos ocupa- será verdadeiramente vano.

Unha persoa que é capaz de sorprenderse de todo aquilo que o

esquecidos

rodea, que chega a marabillarse dos fenómenos que están á súa beira ten unhas grandes posibilidades de comprenderlo fenómeno poético.

Porque poesía é poñer ás nubes puchas de raso ou de feltro, é facer que chovan flores e beixos; que o negro sexa negro pero que tamén poida ser verde, azul ou vermello.

Poesía é a bágoa dun cervo, o canto dun rousiñol, unha verba que denuncia, unha tarefa mal feita, unha nena que di non.... (5)

Os nenos, imbuídos de emoción estética, chegan a manifesta-la súa vida interior. É fano "utilizando as formas lingüísticas da súa comunidade, pero traducidas á estrutura personalísima da súa fala. Crean metáforas non premeditadas, que lles xorden

“A poesía segue a ser un arma cargada de futuro”



gracia. Nós, educadores e educadoras, temos que lles motivar. É dicir, como afirma Arturo Medina "educalo gusto, entoa-la sensibilidade, acrecenta-la imaxinación pode-

Primeiro, tentar que sintan a emoción estética e, despois, proporcionarlles ludicamente medios para que leven adiante ese sentimento mediante técnicas sinxelas que non os cingan nin reduzan as súas posibilidades creadoras.

Di George Jean (8) que "a linguaxe poética permite instalalo



Vento, ventíño,
que vés do Norte,
sabes de todo.
Tes moita sorte.

Vento, ventíño,
que vés do Norte,
voas ben alto,
voas ben lorxe.

Vento, ventíño,
que vés do Norte
nesta terraña
berran moi forte.

Vento, ventíño,
que vés do Norte,
durme comigo,
fixose noite.

Vento, ventíño,
que vés do Norte,
dános un beixo
cálido e doce.

nas súas tentativas por designaren co seu léxico usual obxectos e seres que se lles presentan dun xeito imprevisto no horizonte das súas observacións". (6)

Todo isto hai que telo moi en conta, á hora de falar de poesía en relación cos nenos e nenas. Eles crean as súas estruturas, cheas de orixinalidade e

ría ser unha triada ideal para que os nenos fosen entrando paseniñamente na poesía en xeral e na literatura en particular" (7). Por aí vai o noso labor: facerlles entender que todo o que os rodea é susceptible de ser poesía: Poesía-Natureza- Estética e que hai algo máis particularizado: Poesía Literaria.

soño no corazón da realidade pero tamén mante-la realidade no corazón do soño". Seguimos, pois, a falar de emoción interna, mais non esquezámo-lo vencellamento da poesía como tal, á intelixencia crítica, froito da madurez, da cultura, do traballo; nin por suposto a súa capacidade coma motor de transformación. Teñamos sempre moi en conta que, se reflexionamos, sentimento, paixón, instrumento de amor á lingua son características salientables de abon-

“A iniciación do neno á poesía non pode separarse da educación global da sensibilidade”



do que non desbotaremos endexamais, se somos conscientes da relación da poesía coas outras artes, relación

ANA GÓMEZ BUHIGAS



que ós rapaces e rapazas non lles pasa desapercibida.

A Poesía e a Escola

O que estívemos a dicir ata agora serve como marco perfecto para este apartado. Pero se nos circunscibimos máis directamente á escola e ó noso labor coma mestres ou mestras, podemos facérola típica pregunta

¿Que podemos/debemos facer nas aulas?

Di Charpentreau que “os dominios da poesía non nos son dados casualmente. É unha conquista paciente, inseparable da formación da sensibilidade (esto último inseparable tamén da educación dos alumnos/as) que contribúe á liberación daquelas forzas da creatividade que o ser humano leva dentro e utilizará

mente o gusto pola poesía” dinos Gabriel Janer Manila (10)

Chegamos, pois, á actitude do educador, quen deberá emocionar, contaxialo seu entusiasmo nun clima de distensión e tranquilidade. Así se creará un vínculo afectivo, que vai

posteriormente nos diferentes aspectos da súa vida”. (9)

Dito isto, algo debemos ter moi claro: A iniciación do neno á poesía non pode separarse da educación global da sensibilidade.

Na escola, nenos e nenas reencontrarán as súas enerxías creadoras, tendo en conta que “o obxectivo da mesma non é descubrir poetas, pero si formar persoas que amen a poesía. Dende esta perspectiva o mestre non ten que ser un poeta, pero si é necesario que sinta fonda-

permitir unha auténtica comunicación motivadora dun goce conxunto, especialmente positivo.

¿Dende onde partir e ata onde chegar?

A miña opinión céntrase na necesidade de partir da literatura popular, da tradición oral, fonte pura, fresca, coa que o neno se vai sentir identificado. Estou a falar de recitar, cantar, utilizar cantigas de berce, panxoliñas, adiviñas, cancións de roda, trabalinguas, aliteracións... que transgreden vocablos comúns e provocan a ledicia dos cativos.

e s q u e c i d o s

Levita, levitón,
tres pitas e un capón.
O capón estaba morto
e as galiñas no horto.
Trís, trás
cabaleiro
fora estás (11)

E da ampla utilización da literatura popular podemos chegar ata a poesía de autor, na que podemos distinguir entre aqueles poetas que escriben especialmente para nenos - non demasiados en galego- e aqueles que non pensaron no público in-

pero si faise necesaria a conexión global cos poemas, maquinaria suxeridora de múltiples reaccións positivas. Aquí, o aspecto afectivo xoga un grande papel, e eu creo personalmente que un achegamento afectivo e intelixente dos poetas reputados - Celso Emilio, Rosalía, Alberti, Juan

nenas; máis ben será a ampliación do seu campo de manobras, sempre a partir do proceso evolutivo Emotividade-Creación.

Non é afastar ós rapaces e rapazas da súa necesidade poética, senón presentarlles alternativas válidas dentro da súa realidade e mailo seu entorno.

Porque dunha cousa si estou convencido: os nenos e nenas aman a Poesía se conseguimos que viva dentro deles.

A.G.T.

**“Da ampla utilización
da poesía popular
podemos chegar
ata a poesía de autor”**

fantil coma destinatarios dos seus escritos.

Os primeiros, e aquí son eu xuíz e parte- deben buscar camiños poéticos que respeten ó lector, non o infantilicen, e fagan auténtica literatura. Unha poesía, entendo eu, máis ben breve, chea de ritmo, fluída, que foxa do ridículo, que posúa un certo toque de humor, que xogue coas palabras, que se afaste de moralizas, presente imaxes sedutoras e permita diversas lecturas. Estou falando de certa sinxeleza -non simpleza-, con musicalidade, versos de arte menor e lonxe de rixideces negativas. Poesía viva que conecte co lector e este a faga súa. En definitiva, o espírito da poesía popular, pero asumido por un/unha poeta disposto/a a facer arte para o público máis pequeno.

Se falamos de poesía non escrita expresamente para rapaces e rapazas, coido que debemos aproveitar aqueles autores que poidan ser intelixibles para eles. Se non os entenden globalmente, o traballo será inútil. E isto non significa que o lector teña que entender todo o poema -eu coido que a poesía non se explica-

Ramón, Curros, Lorca, etc...- ós lectores por medio da anécdota e do amor pola súa obra, pode ser determinante na nosa tarefa motivadora da emoción poética.

Creado o ambiente favorable todo resultará máis doado. Será o momento de que escriban. Daquela, facilitarémolles os detonantes necesarios para que non sintan o medo ó papel en branco. A partir das estruturas máis sinxelas irán decidíndose a facelo. Botaranse a escribir disfrutando. Sen axustadores que os opriman andarán camiños, que eles mesmos ramificarán por mor da súa creatividade efervescente. Recursos flexibles, simples indicadores do que poden chegar a acadar, se o proceso levado a cabo foi deseñado en positivo. Repeticións, encadeamentos, paralelismos, anáforas, etc... nas estruturas dos poetas, converteranse en algo familiar para eles. O enriquecemento que lles vai proporcionar o coñecemento das devanditas estruturas, dará pé con posterioridade a outras creadas polos propios alumnos. Non se trata de adulterar as necesidades poéticas dos nenos e

NOTAS

(1) Ferreiro, Celso Emilio: de "Onde o mundo se chama Celanova" en *Celso E. Ferreiro para nenos* Ed. de Antonio García Teijeiro. Ed. de la Torre

(2) Celaya, Gabriel: de "Cantos iberos" en *Gabriel Celaya para niños* Ed. de M^o Asunción Mateo. Ed. de la Torre

(3) Pelegrin, Ana: Prólogo ó libro *Canta pájaro lejano* de Juan R. Jiménez. Ed. Espasa-Calpe

(4) Entrevista a Isaac Stern por J. L. Pérez de Arteaga. Revista *Scherzo* nº 63. Abril 1992

(5) García Teijeiro, Antonio: *Disfrutar escribindo. A narración e a poesía nas aulas*. Ed. Galaxia

(6) Medina, Arturo. "El niño y el fenómeno poético" en *Poesía Infantil* Col. Estudios. Editado polo Servicio de Publicaciones de Castilla - La Mancha

(7) Idem

(8) Janer Manila, Gabriel. *Pedagogía de la imaginación poética*. Ed. Aliorna

(9) Idem

(10) Idem

(11) Barrio, M. - Harguindey, E. *Lerías e enredos para os máis pequenos*. Ed. Galaxia



Palmira G. Boullosa

Poesía no canto

P OESIA, CANCIÓN, canción poética, Poesía no Canto. É un título moi posterior á reflexión sobre que pasaba coa canción na escola, que pasaba coa poesía.

Poesía no Canto. É o título que empregou Irene Papas cantando ós poetas gregos contemporáneos no anfiteatro de Mérida hai algúns anos.

Reflexión sobre o canto, sobre a poesía na escola. Esta reflexión fixena nos finais dos anos 60 ó constatar que, en xeral, os nenos chegaban á escola sen saberen ningunha cantiga. Xa non había pais que cantaran e os

avós, que viñeran facéndoo tradicionalmente, vivían nas súas propias casas.

Era a época de dúas tomas de conciencia por parte dos pais e dos mestres. Era a época de falar dos Dereitos do Neno, de consideralo como unha persoa e de tratalo individualizadamente, e tamén era a época de retoma-lo feito da lectura recreativa como medio de achegarse ó libro, á cultura. Digo retomar pois durante a República moitos mestres de Galicia traballaban neste intento. E estamos xa no ano 1992 e segue en "intento", como pode comprobarse a través das distintas campañas de fomento da lectura.

E a canción coma fonte de ledicia e de pracer foi abandonada dende o Preescolar. E foi preciso reflexionar sobre a pobreza cultural que este feito supuña, todo un legado da cultura oral, a que pasa de xeración en xeración, estabábase perdendo.

Decidimos implicar ós nenos na recadádiva das cancións que sabiamos entre todos, as que poderíamos aprender das lembranzas da nenez, de pais, avós, amigos. E fixémo-lo 1º Libro de Cancións do Colexio". E cantamos. Cantamos tódolos días, non só no Preescolar, senón tamén no 1º e 2º Ciclos do E.X.B. E a nosa memoria colectiva foise agrandando.

Examinado o resultado sobresaíu



e s q u e c i d o s

un feito. A penas había romances entre tódalas cancións que iamós recadando.

Como fora que eu a nivel persoal levaba anos recopilando romances galegos e entre eles atopara moitos infantís en castelán, os que eu cantaba na miña nenez pois tiven a sorte de ter tres veciñas que me ensinaron todos aqueles romances, deseguida comecei a cantalos. E seguí traballando por conseguir que pasaran a formar parte de aquela nosa memoria colectiva. E rapaces e rapazas cantáronos e aprenderon tamén a xogar á corda ó son deses romances e mesmo a representalos: *O martirio de Sta. Catalina, Mambrú, Un sevillán, sevillano, ¿Donde vas Alfonso XII?, Delgadina*, etc. Coidaba que, cando unha sociedade, uns mestres, uns nenos, están a piques de perder algo que lles é sustancial é cando adquiren conciencia do seu valor e débese obrar en consecuencia. E os romances, poesía infantil por excelencia, estabanse esquecendo...

Esta poesía tradicional, compartida colectivamente, é unha construción lúdica da arte poética. Decía Rafael Alberti no seu poema "CANCIÓN": *...porque en la tierra no hay nadie que esté solo si está cantando.*

A seguir, e cantos máis romances ía recopilando, fixen un 2º romanceiro con romances líricos, moriscos, infantís, etc., en galego, coma legado para a memoria, para a imaxinación, entendendo por memoria, o eu e as súas vivencias anteriores, e como imaxinación, as posibilidades futuras da memoria, a perspectiva, a recuperación...

Para o niño, a palabra oída exerce unha gran fascinación. A palabra e a súa tonalidade, o seu ritmo, os lazos afectivos que tece a voz cando é temperatura emocional, sensorialidade latente. O magnetismo polo ritmo pode derrizarse con intensidade ó escoita-la voz doutras memorias, vellas-novas voces de cancións, de romances....

Podemos formula-la hipótese de que a literatura oral é unha forma básica, un mundo esencial na vida do neno. O romance, a lírica, etc., constrúen o mundo auditivo-literario que incorpora vivencialmente a unha cultura que lles pertence, fano partícipe dunha creación colectiva, outórganlle os sinais de identidade.

Nos esquezamos que a manipulación dos medios de comunicación, os imperativos comerciais do neno consumidor, hoxe por hoxe inflúen no seu mundo cotián e son realidades cuantitativamente inapelables. Mais, convidamos a reflexionar sobre a participación activa, crítica, na produción literaria do neno receptor-re-creador, transmisor-autor, ou, sinxelamente, xogador-goizador, ouvinte creativo.

E fagámono-la pregunta: ¿Cal era a literatura infantil doutros tempos? As fazañas recitadas polos xoglares encantaban ó mundo infantil anque ninguén pensara nel ó compoñelas.

○ Romanceiro e unha canteira riquísima de literatura infantil. ○



romance do Conde Arnaldos ¿non podería ser un bo exemplo de poesía infantil?

O Conde Arnaldos

*¿Quen tivera tal ventura
sobre das augas do mar
como tivo Conde Arnaldos
mañanciña de San Xoán.
Indo cabo ós seus amores
pola ribeira do mar,
viu que viña un gran navío
navegando polo mar.
As velas tiña de seda,
enxarciais de fio sedán,
o mariñeiro que o guía
cantando ven un cantar
que o mar en calma puña
e o vento facía amainar.
Os peixes que andan no fondo
as ondas facían andar,
as aves que ían voando
no mastro viñan pousar.*

.....
Quizáis o romance de Rosafiorida non semella un conto de fadas?

Rosafiorida

*Aló naquela ribeira
que está na banda de Ungría
había un grande castelo
que chamaban Rochefrida.
Nel moraba unha doncela
que lle din Rosafiorida
porque se chama Rosa
e é primavera florida.
Sete Condes a demandan,
Infantes de Lombardía,
tódolos ten refugado,
tal era a súa fachendía.
Namorou de Montesinos,
de ouvidos que non de vista,
pois tiña sona de ardido
e ningún vencer podía.
Sospirando os seus amores
pasaba as noites e os días,
e aló pola medianoite
berros da Rosafiorida.
Ouvíunos o bo Blandinos
que era o aio que tiña,
erguérase de contado
da cama onde el durmía.
¿Que tedes, ouh! a Rosa,
que tedes, Rosafiorida,*

*que a tales berros dades,
parecedes louca sandía?
Así falou a princesa,
ben ouviredes que dicía:
-Ar ben veñas ti, Blandinos,
e ben haxa a túa vinda,
levarasme aquesta carta
que con sangue teño escrita,
levarala a Montesinos
a terras onde el vivía,
quero que me veña a vere
para a Páscoa florida*

.....
A literatura tradicional mostra un respecto exquisito pola palabra, a palabra que en si e por si ten valor.

A segunda reflexión relacionada tamén coa poesía, canción; canción poética, é sobre a poesía culta, a poesía de autor. Partindo da base de que case non hai adultos lectores de poesía, ¿como facer nenos coñecedores de autores e poesías? ¿como facer nenos lectores de poesía? O meu parecer isto non se pode conseguir dun feito frío, didáctico. Non é dabondo poñer os libros nas bibliotecas de aula,

Letra e música

COLECTIVO FUXAN OS VENTOS - "Galicia canta ó Neno" - Ed. Alvarellos, Lugo, 1979
FERNANDEZ ESPINOSA, FRAY LUÍS M^o - "Canto popular gallego" Tipografía El eco franciscano, Santiago, 1922.
"Colección de temas musicais e coplas gallegas" Madrid, 1940
M. TÖRNER e BAL e GAY, J - "Cancionero Gallego", Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", La Coruña, 1973
RISCO, VICENTE e RODRÍGUEZ, Amador - "Terra de Melide" - Seminario de Estudos Galegos, 1933
SAMPEDRO Y FOLGAR, CASTRO - "Cancionero musical de Galicia", Pontevedra, 1942
SCHUBARTH, Dorothe e SANTAMARINA, Antón - "Cancioneiro Galego de Tradición Oral" Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa" Sada, A Coruña, 1982.
"Cantigas Pouplares" - Ed. Galaxia, Vigo, 1983
"Cancioneiro Popular Galego" Volume I: Oficios e labores, 2 Tomos - Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", 1984
"Cancioneiro Popular Galego" Volume II; Festas Anuais, 2 Tomos, Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", 1985
"Cancioneiro Popular Galego" Volume III; Romanos Tradicionais, 1 Tomo, Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", A Coruña, 1987
VARIOS - "Terra de Melide" - Homenaxe ó Seminario de Estudos Galegos, 2^a Ed., 1978
VILLALBA FREIRE, Carlos - "Cancionero de Galicia", A: Carmona Editor, Madrid, 1976

Discografía Poética

de CASTRO, Rosalía:
Amancio Prada
Ed. Movieplay Madrid, 1975
"Campanas de Bastabales"
"Pra Habana"
"Cando era tempo de inverno"
"Mais o que ben quixo un día"
"Vamos bebendo"
"Paseniño, paseniño"
"Adiós ríos, adiós fontes"
"¿Quen non xime?"
"¿Que pasa ó redor de min?"
"Corre o vento, o río pasa"
"A xusticia pola man"
L.E. Batallán
Ed. Fonomusic Madrid, 1975
"E a nosa Señora detrás do tonel"
Amancio Prada
Disques Alvares France. 1974
Hispanvox Madrid, 1983
"Como chove miudiño"
"Un repuludo gaiteiro"
Grupo Infantil de Música do Colexio Público de Portodemouro
Fonoteca 92 El Correo Gallego
"O Moucho"
"Has de cantar"
Orfeón Unión Orensana
Ed. Dial Madrid, 1982
"Negra sombra"
PONDAL, Eduardo:
Xocaloma
Ed. Zafiro Madrid, 1979
"Os fastos"
Orfeón Unión Orensana
Ed. Dial, Madrid, 1982
"Os Pinos" (Himno Galego)
Xocaloma
Ed. Serdisco, Madrid, 1984
"A lingua tiveran/"

CABANILLAS, Ramón:
Suso Vaamonde
Ed. Dial, Madrid, 1979
"Saraibiñas"
L.E. Batallán
Ad. Fonomusic, Madrid, 1975
"Camino longo"
Fuxan os ventos
"No escuro"
CURROS ENRÍQUEZ, M:
Galicia, Volume 1
Ed. Fonomusic, Madrid 1987
"A Mariquiña Puga-Despedida"
L. E. Batallán
Ed. Fonomusic, Madrid, 1975
"Aí ven o Maio"
"A Rosalía Castro morta"
"Nouturnio"
Xoán Eiriz
Fonoteca 92, El Correo Gallego
"Cántiga" (Unha noite na eira do trigo)
Benedicto e Bibiano "Voces Ceibes"
Fonoteca 92, El Correo Gallego
"Pola Unión"
Amancio Prada
Movieplay, Madrid, 1976
"Cando se pon a lúa"
FERREIRO, C.E.:
Suso Vaamonde
Ed. Dial, Madrid, 1979
"Limiar"
"Cantiga pra dormir un neno"
L.E. Batallán
C.B.S. Epic, Madrid, 1990
"Longa noite de pedra"
L.E. Batallán
Ed. Fonomusic, Madrid, 1975
"Notas necrolóxicas"
"Chove, chove"
"Agardarei"
"Viaxeiros"
"María Soliña"

e s q u e c i d o s

de escola. Non é dabondo lerles e facerlles ler poesía. Os nenos non amarán por iso. Todos mestres somos conscientes do feito e por iso están a traballa-la poesía infantil de autor xogando, creando e recreando poesía a partires de diversas suxerencias.

Eu decidín ensinar-aprender-la poesía cantando. E decidínme por aqueles autores da nosa literatura de adultos que estivera en boca de cantautores como Pilocha, Amancio Prada, Luís E. Batallán, Suso Vaamonde, Fuxan os ventos, etc.

E aprendemos poesía lendo certas poesías de Eduardo Pondal, Curros, Rosalía, Ramón Cabanillas, Celso Emilio Ferreiro, Alvaro Cunqueiro, Lois Diéguez, etc. Escoitámolas, cantámolas, coñecemos certas anécdotas do autor, especialmente as vencelladas á propia poesía: a lenda de María Soliña, o feito que Mariquiña Puga fora filla de Luciano Puga, uns dos avogados que defenderan a Curros cando foi enxuzado por mor de dous poemas anticlericais...

Estas poesías aprendidas co recur-

so mnémico da canción, tamén as expresaban plasticamente. Os nenos eran os que facían os grupos e dentro do grupo decidían como representalas. O único contrasinal era "de xeito diferente". E así expresaron plasticamente "A dama que ía no branco cabalo" de Cunqueiro, en franxas encartadas; "Nocturno de Curros, foi un gran sapo verde ó que lle saían da boca os "bocadillos" que representaban cada unha das estrofas, etc.

Sería longo falar de todo o que se pode facer con/e pola poesía, mais este artigo non pode alongar máis.

Por último, dicir que coído que unha escola rica e potenciadora da expresión lingüística-literaria, plástica, xestual, sonoro musical é o mellor sementeiro de Rosalía, Curros, Pondal, Cunqueiro, C.E. Ferreiro... do Conde Arnaldo, de Rosalía, de Mamburú... e que, a memoria da infancia (ausencia) pula unha acción imaxinante (presente) inaugurando unha constelación de imaxes, claras, clarescuras, bretemosas..., sensorialidade múltiple. Chegan ó imaxinario por remoción

dun estado fondo, emocional. Este estado é comparable ó soño/ensoño.... Persecución da palabra. ¿Non é este o clima dun proceso creador, este samento creador da literatura?

P.E. : O 1 de xuño do presente ano, logo de ter escrito este artigo, a noticia de cabeceira do Noticiei-ro de Tele 5, "Entre hoy y mañana"; foi a seguinte:

"Los niños hoy en día ya no cantan romances pues sus madres solo recuerdan trozos sueltos". E proseguía: "Según un estudio realizado en Andalucía, las mujeres entre 40 y 50 años sólo recuerdan trozos de romances. El romance se está muriendo hoy en España. Dentro de 10 años apenas quedarán romances, que están siendo substituídos por la cultura de la imagen. Sólo los viejos de los pueblos recuerdan hoy los romances. Cada vez que se muere un anciano muere una gran parte de nuestra cultura popular".

P. G. B.

Fuxan os Ventos
Ed. Fonogram, 1976
"Irmaus"
Pilocha
"Neno orfo con cabalos ó fondo"
CUNQUEIRO, Alvaro:
Amancio Prada
Auriola Eurodisc S.A., Madrid, 1987
"A dama que ía no branco cabalo"
"O río levaba os ollos"
"Outono cedo de gaitas"
"Na nao do mar laranxa"
"Hai unha illa loubada"
"No sono do cuco novo"
"A dorna que vai e ven"
"Amiga, namorado vou"
"Amor de auga lixeira"
"No niño novo do vento"
"No bico do galo as alba"
etc.
Hai tamén poemas musicados de:
Pimentel, Lois
Graña, Bernardino
Méndez Ferrín, X.L.
Cabana, Darío X.
Novoneyra, Uxío
Neira Vilas
Rodríguez López M.
Manuel Antonio
Manuel María
Lois Diéguez
Emilio Pita
Cuña Novás, M

Discografía de Romances:

Os correspondentes ós volumes:

II - Festas Anuais

IV - Romances novos, cantos narrativos...

III - Romances Tradicionais

Dorothe Schubarth e Antón Santamarina

Cancioneiro Popular Galego

1984, 1985, 1987
Romance de dona Eusenda
A casadiña infiel
DOA
Romance do Conde Alario
Xoán Eiriz
Romance do cego andante
Emilio Cao
Romance de D. Sancho
Pilocha
Romance de Xan Guindán
A Quenlla
Romance da Solteiriña
Pablo Quintana
Romance de don Gaiferos de Mormaltán
Amancio Prada

Relación de romances infantís e/ou pra nenos:

Martín Conde
O ceo en anacos
Casamento do piollo e a pulga
O casamento dos Piscos
O señor don gato
Testamento do gato
A filla do Rei Ferino
Mamburú
O canouro
As tres comadres
Unha boda na Forqueira
En Galicia hai una niña
O Mariñeiro
A na Catrineta
Saldadiño
¿Onde vas?
Xeneros capitán
Sol de Maio, Sol de Maio
O puñal de ouro
Isabel
De Francia vengo, señora
Dona Eusenda

Romance de Don Berto
Don Berso (O "Camiña Don Sancho" de Ramón Cabanillas)
Cristiana Cautiva
A Infanta encantada
A Filla do Rei de Francia
Filomena
Conde Laiño
Por que non cantas Elena"
Dona Alda
Don Reinaldos
A pena de Dona Costanza
Silvaniña
Delgadina
A flor da iauga
Estando cosendo na miña almofada...
(Elenita)
¿Dónde vas, Alfonso XII?
Dorinda vai en coche (Elisa de Mamburú)
Xirineldo
A herba malvada Malveliña
En Sevilla un sevillano
A doncela encantada
O Conde Arnaldos
Rosalía
A pastora fiel
Blancaflor e Filomena
A volta do marido
Valdovinos
O Conde Alberto (O cego andante)
Bernaldino e Sabeliña Albas Nieves
Xuliana
A loba parda
A morte ocultada
Don Martiños
O laranxal do amor
Día de San Xoán alegre
Conde de Alba
Esa grinalda de rosas
A canción do Figueiral Mañanciña de San Xoán

Gloria Sánchez García

Poetar, V.Irr.

Sen pretender entrar na polémica, de si literatura ou literatura infantil; poesía, ou poesía infantil, centrareime nesta reflexión, na poesía de adultos dirixida ó público infantil; e aínda máis: a aquelas manifestacións “poéticas” de carácter oral que se coñecen como poesía primitiva ou pertencentes ó folclore infantil.

O FEITO de que estas últimas formas fosen de sobrevivir ó través dos séculos polo camiño da transmisión oral entre os pequenos, ata este momento no que se cuestiona a influencia adulta na literatura infantil, échome de asombro e téntame a pensar que o chamado folclore, aínda non ocupa ante a crítica o lugar que lle corresponde

ou a literatura feita por adultos, posúe demasiado protagonismo, en detrimento das manifestacións poéticas infantís máis xenuinas. A estas e mesmo ós xogos poéticos que eu realizo, englobareinos baixo o termo poetar, para que ninguén se incomode se fago mal uso da forma poetizar”.

Eu poeto....

Debería eu andar polos cinco anos, non máis de seis. Visitaba unha casa allea, de xente forte. E querendo agasallalos, non se me ocorren nada mellor que cantar as excelencias da horta que se ofrecían inmediatas ós meus ollos.



A dona da casa, ergueume no colo e dixome: “A ver ese verso, que nos fixeches a min e ó señor Paco”.

e s q u e c i d o s

posible, extendín o brazo cara á horta e exclamei nun perfecto castrapó:

¡Oh

Los pejiños de la señora Herminia,
los zorollos del señor Paco!

Todos estalaron en risas nerviosas, e eu quedei bastante sorprendida e desconcertada, porque intuía que tantas festas, superaban aqueles dous versos dunha rapaza, que por outra parte nunca fora merecedora de moitos eloxios.

Aquela escena, unha das máis vellas e nítidas que gardo na memoria, quedou cismando dentro de min, -supoño eu que por incomprendible ata que non sei ben cando, xa tirando a grande, descubrí non sen certa pena, en que se converteran os meus pexegos e en que lugar da entreperna do señor Paco, foran parar os meus zorollos.

Xa de máis grande, cando tentei poetizar -quizais levada polo meu carácter pesimista-, nacéronme versos agres e ácidos. Tanto, que facelo supúñame un exercicio case dramático, que abandonei porque non gusto de andar a fozar en espiñas.

Hoxe poeto para o público infantil, botando man daqueles versos que acompañaban os xogos felices -ás veces crus-, da miña infancia: as adiviñas, as cancións de corda, de roda; as burlas, as cantinelas de botar sortes... Todo aflora agora, como se liberase bichiños presos. Divírtome; atópome cómoda poetando para os pequenos, cando falo do que me rodea utilizando a súa linguaxe; moito máis que cando me propoño escribir un texto en prosa, ou realizo calquera outra actividade creativa.

É por isto que no meu caso en concreto, se teño que dicir que escribo para os pequenos. Teño ben claro a que lector dirixo os meus textos. Se alguén opina que a literatura é unha, e que non existe posibilidade de establecer unha liña divisoria entre literatura infantil e de adultos, tereina en conta, pero de momento non teño intención de compartila.

Flúen os poemas dunha maneira tan irracional e inconsciente, que me resulta moi difícil teorizar sobre o feito poético en si

miña experiencia, a grandes pinteladas, e deixar patente a sinxeleza e prosaísmo que pode existir detrás de alguén que escribe "poesía"; palabra esta, insisto, a que só lle fago as beirras e cortexo. Iso si, conscientemente.

Ti poetas....

Tal vez ti sentiches algunha vez a necesidade poeatar. Pode que, senón agora, nalgún tempo agacharas versos íntimos ou acompañas longas horas con algún libro de poesía.

Pode que tamén penso que na maioría dos casos, aqueles versos que case aprendiamos de memoria coma unha oración, se fosen escorrendo coma auga entre os dedos, segundo iam medrando e facéndonos homes e mulleres de peso e de mundo... Nos días que corren, parece que non se leva moito facer ou ler poesía. Entre os adolescentes xa non farda levar un libro de literatura na man, -é case impensable que sexa de poesía.

MARIFE QUESADA

Uú-Uú
Un moucho vai en autobús.
Uú-Uú
Leva un traxe azul de plumas,
Uú-Uú
É de manicura, as uñas.
-Uuuuuuuuu...!

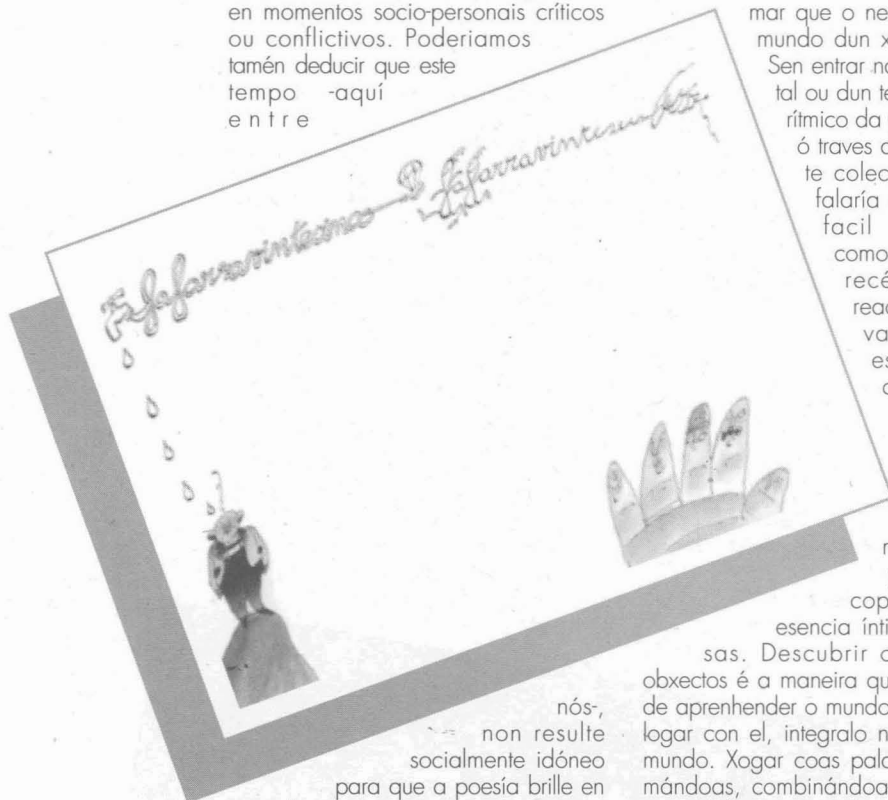
uña

mesmo e a miña relación con el.
É por iso que tratei de expoñer a

Hoxe non se leva xogar a poeta.
Se analizamos por riba o panorama actual e a historia da literatura,



podemos tirar a conclusión de que este xénero, a lírica, ten máis protagonismo en momentos socio-personais críticos ou conflictivos. Poderíamos tamén deducir que este tempo -aquí entre



Eles poetas...

Case me atrevería a afirmar que o neno percibe o mundo dun xeito poético. Sen entrar na frase prenatal ou dun teórico sentido rítmico da vida herdado ó traves do inconsciente colectivo -do que falaría de oídas-, é fácil comprobar como un pequeno recién nacido, reacciona positivamente a un estímulo rítmico: son, música, canción; unha pausa da voz humana...

Logo a maxia da palabra, coparticipe coa esencia íntima das cousas. Descubrir o nome dos

obxectos é a maneira que o neno ten de aprehender o mundo exterior, dialogar con el, integralo no seu propio mundo. Xogar coas palabras, transformándoas, combinándoas, rimándoas é en definitiva, transformar o mundo, establecendo novas relacións máis satisfactorias entre el e as cousas que o rodean.

¿Que tenta facer, senón, o poeta? (*)

Só temos que mirar un pouco cara atrás, e lembrar todas aquelas cantinelas, cancións e rimas grotescas que acompañaban os nosos xogos. Versos que, a diferenza do resto da literatura de tradición oral, non eran transmitidos polos adultos, senón que pasaban dos rapaces máis grandes ós máis novos. Case coma un rito, aprendiamos aquelas cantinelas, algún romance, moitos deles con séculos de vida ás costas.

É penoso observar como

esta rica tradición está a piques de desaparecer, agora que, dende a nosa perspectiva de adultos, tentamos outorgarlle un lugar merecido á "poesía dos camiños". Ó mellor resulta que coma o anano do conto, ó nomeala esváese, que non lle guste andar polos libros e volva a onde naceu. ¡Quen sabe!

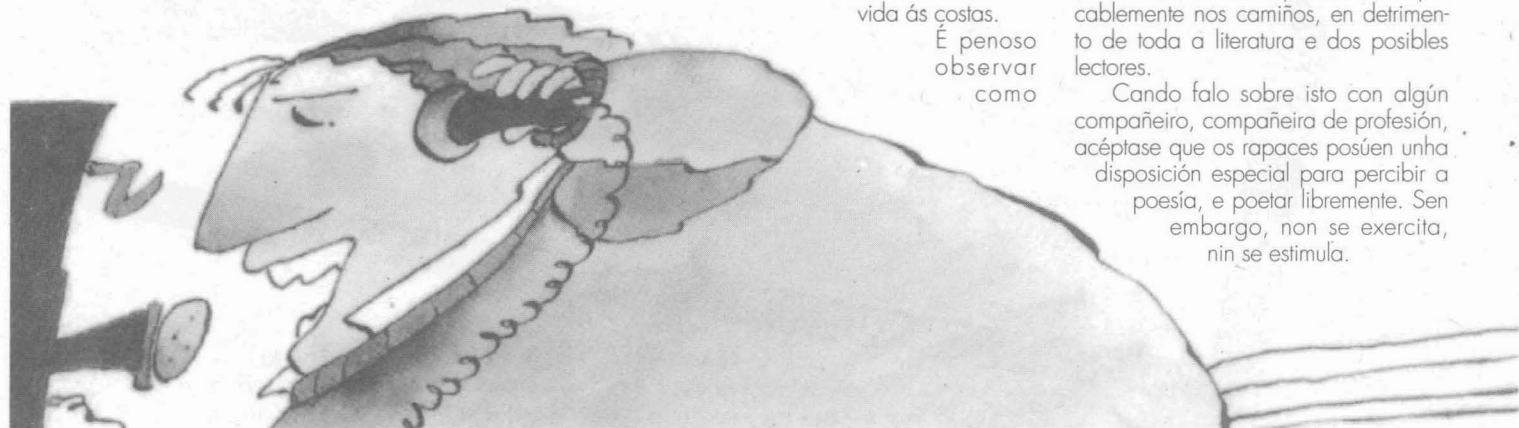
Hoxe, que o espazo social reduce a posibilidade deste tipo de manifestacións, confórtame saber que os nenos seguen a crear rimas como parte integrante dun xogo motriz (a goma, xogos de bater coas mans), ou simplemente polo gusto de deformar e ridiculizar tabúes sociais.

Lembro o fenómeno "Sabrina" daquel aninovo e a aparición dunha cantinela infantil, que cruzou en pouco tempo de Madrid a Fiestra, de Cadiz a Badalona, polo vello camiño da oralidade. ¡Ben por eles!, dígame, que aínda son quen de recrear e transmitir á marxe dos medios de comunicación de masas. Lástima tamén, que a oferta de estímulos non sexa máis plural, e que nós, adultos e ensinantes, non aproveitemos esta capacidade innata dos pequenos de cara á poesía.

Resulta inevitable ás alturas desta reflexión en alto, embocar na cabeceira, que dá título a este escrito: ¿Por que a poesía infantil oral e escrita, non señoa nas aulas, polo menos ó mesmo nivel que ocupa a prosa, e sobre todo nos cursos máis baixos, nos que o pequeno é máis receptivo para este tipo de linguaxe? (Nin se me ocorre presentarlle esta pregunta ós pais que algunha vez se dirixen a mercar un libro para os seus fillos. Neste ámbito, o panorama semella máis negro).

Os escritores ven agonizar os seus manuscritos de poesía infantil, porque non se publica; as editoriais non publican, porque disque non vende.... Se malos tempos corren para a poesía en xeral, a infantil pérdese inexplicablemente nos camiños, en detrimento de toda a literatura e dos posibles lectores.

Cando falo sobre isto con algún compañeiro, compañeira de profesión, acéptase que os rapaces posúen unha disposición especial para percibir a poesía, e poetar libremente. Sen embargo, non se exercita, nin se estimula.



e s q u e c i d o s

Pode que este fenómeno obedeza á carga secular que arrastra ese xénero, de ser considerado unha manifestación minoritaria e culta; que non nos aprenderan a percibila e degustala, quedando na nosa memoria coma un ente extraño e inaccesible ó que hai que poñerlle a fisga, cada vez que nos atopamos con ela.

De ser así, convén poetar; baixar a poesía do seu pedestal e xogar con ela: coas palabras, coa rima, coa sintaxe; nós con eles, eles connosco. Deixando de lado presupostos teóricos, e receitas máxicas -que ás veces poden servirnos para rompelos xeo-, convidovos simplemente a que os deixedes expresarse con total liberdade, procurando non facer críticas que intimiden a súa expresión. (Lembro o desagrado que eu sentía, cando na escola

sospeitaba. Transcribo algunha delas, literalmente:

"É unha canción que explica o sentir dunha persoa e representa con palabras unha paisaxe. Riman para seren máis entonadas"

"É unha cousa moi bonita que che explica cousas da vida, que ás veces non entendes moi ben"

"Un cantar pequeno que expresa pena. É alegría de cando en vez"

"É unha rima de risa ben feita"

"É unha cantiga sen música"

"Cousas que che saen do teu interior"

Case simultaneamente, propúñalles que poetasen sobre o que quixeran, utilizando o

de cara a este exercicio:

Vin a unha rapaza
Indo pola praia
Gustábame moito
Tróuxena á miña casa
Ó cabo dun tempo
Rompeu a cama
Martirio
Analizador
REcollendo
Tirando
Intentando
Nadar
Alfabeticamente

Parece que a Martina non lle gustou demasiado a miña proposta. E ten razón. Facer poesía cun patrón pode resultar tan absurdo como intentar nadar alfabeticamente.

Porque a poesía, a vida toda, pode caber nos dous versos dun sinxelo pareado, que calquera pequeno pode acometer:

"A ovella
busca parella"
(Quique. 7 anos)

Que poetizar ou poetar acadé a categoría de regular, depende de todos nós. Só hai que perderlle o medo a esa dona misteriosa que chamamos poesía; abrílle a porta da aula e dicirlle: "Póñase cómoda. Está na súa casa..."

(*). Penso no debate suscitado en torno á posible crise do libro, en favor das técnicas audiovisuais. Hai quen augura, que a novela será a primeira vítima.

Eu preguntome se será posible que a imaxe substitúa o espazo que ocupa a poética. De momento resúltame impensable que isto ocorra cun pareado, cun soneto, cun poema... Con esta pequena familia que vale máis que mil imaxes.

G.S.G.



ante algún concurso literario, a profesora, coa mellor intención, retocaba as miñas poesías).

Se non imaxinades a algún largón da voso aula poetando, preguntádelle que e o que pensan eles que é a poesía. Pode que levedes algunha sorpresa. A min ocorréuseme facelo, nun 5º curso de E.X.B., case virxe nesta tarefa, e direivos que as respostas máis líricas veñan de boca de quen menos

seu nome a maneira de acróstico. A Daniel, saíulle case unha cantiga de maldizar:

Delfino é meu amigo
Arríncolle a cara do sitio
Non o quero ver
Iguale que sempre está pelexando
Estará rindo
Lambendo o bolígrafo
Victor ten os pés en 5º
curso, pero por anos, xa
ronda a adolescencia.
É tímido. Foi o que
máis predisposición
amosou





MARCA SAMPAIO

Teatro

Xogo. Vida.

Carlos Heráns
Acción Educativa (Madrid)

E ¿por que díaños os nenos teñen que facer teatro? Esta non é a pregunta do millón, obviamente, pero si que é unha pregunta común cando se formula o tema, sobre todo no ámbito escolar. O teatro a fin de contas non é unha materia que permita acceder ás oposicións e, por conseguinte, ó posto de traballo en mellores condicións que aqueles que non o fan ou consumen. Por outra banda, é sabido que os cómicos non tiveron en moitos anos o dereito de seren enterrados en sagrado -norma que probablemente debese actualizarse-, e son xentes dadas ó "mal vivir"; polo tanto... esquezamos esta cuestión e vaíamos ó positivo: ¿que tal vai o chaval en matemáticas? ¿e en inglés? ¿E non podería facer algo de ordenadores? Iso é o que se leva hoxe.

Así poderíamos seguir nun diálogo ¿imaxinario?, que non por caricaturizalo deixa de estar subxacente ás concepcións que sobre a educación e a cultura rexen na nosa sociedade.

Tras destas concepcións hai un reflexo defensivo da sociedade que se fundamenta no pragmatismo da supervivencia, dunha parte, e na consideración do neno como suxeito pasivo do seu propio proceso de crecemento, de outra. En definitiva, o neno é un "proyecto de adulto" e como tal ve os seus pasos encamiñados cara ó mercado do traballo, en liña coa competitividade que esta sociedade demanda, á marxe, creo eu, de concepcións e valores humanistas do crecemento integral da persoa.

O teatro, por outra banda, como tal arte, non se encontra nos seus mellores momentos, convertido en espectáculo minoritario, que ten un baixo consumo -mercado- e con pouco atractivo como "futuro profesional".

Con esta sucinta panorámica xeral, pódese establecer, non só polo que respecta a esta arte, senón a todo fenómeno cultural, que o neno e a nena non reciben o estímulo social que lles permita achegarse á cultura, e ademais

non teñen ámbitos de creación dos seus propios fenómenos culturais.

A influencia dos mass media, xerou un determinado estereotipo de espectáculo dirixido a nenos e xoves, berrón, mimético, asociado a marcas comerciais, de nula capacidade crítica, cun nivel elemental de elaboración das mensaxes e de contido temático profundamente paternalista e reaccionario. Non hai necesidade de citar nomes e/ou cadeas de TV, —entre outras cousas para que non se fachendeen pola cita— tan só debemos practicalo “zapping” durante o horario chamado infantil, para acceder a un museo dos horrores, que a toda sensibilidade máis ou menos esperta lle porá os pelos de punta.

Os nenos e as nenas perciben deste xeito os referentes do que é espectáculo ou teatro, en tanto que o fundamento xeral é a actuación, e esta é á súa vez a raíz do traballo do actor e, por ende, do teatro como fenómeno comunicativo. A maxia, hoxe en día case naïf, do escenario, cunha tecnoloxía moi evidente e incapaz de competir en tanto que creadora de ilusión, cos medios audiovisuais e os grandes espectáculos de rock; posúe un encanto e unha capacidade de proxección identificación entre público e escea, que caso de lograrse non ten comparación con outras formas de comunicación. O escaenario, pese a todo, segue a ofrecer a “carnalidade” do tanxible, a inmediatez daquilo que sucede diante nosa sen intermediación tecnolóxica; a cálida emoción da palabra, do timbre e da intensidade da voz humana, arroupados polo acto de fe que todo espectador realiza fronte a aquilo que xorde a medida que se vai iluminando o espazo escénico.

E isto é algo que un neno percibe e proxecta, engadíndolle a emoción propia de quen se mergulla na ficción, no soño, no presente. E diante deses rostros que ensían, máis do que ven, o espectáculo; eu espectador dos dous ámbitos, escea / patio de butacas, sufro con frecuencia do trato que se lle dá ó neno e á nena que ilusionados asisten á función; e gozo por veces, pola delicadeza e tenrura dos planteamentos que outras xentes adultas fan, con tal recoñecemento e respecto ó público infantil, que non ó peto dos pais. Neste sentido débese constatar que hoxe o teatro para nenos é un

mercado que move unha sustancial cantidade de diñeiro, que non só permite a supervivencia daqueles que queren profesionalizarse neste sector, senon daqueles outros que mercede ás campañas institucionais u de promocións privadas, tratan con estes “bolos” de cubrir as súas necesidades en tanto non chegas ós espectáculos “verdadeiramente profesionais”.

Necesidade dun espectáculo específico para nenos

Aínda hoxe en día é preciso argumentar sobre a necesidade dun teatro especificamente dirixido ás primeiras idades. As posturas poden sintetizarse nestes dous argumentos:

○ neno debe de ver teatro, dá o mesmo a quen se dirixa con tal de que sexa de calidade.

Debe ver teatro que tematicamente, nos valores que transmita e no xeito de ser presentado, sexa adecuado á mentalidade infantil.

En xeral, estas dúas posturas esquecen aspectos esenciais que vou tratar de expoñer agora.

○ primeiro argumento responde ós hábitos culturais dunha burguesía ilustrada que asume o consumo de fenómenos culturais como feito habitual do

caso de que a moralexa tamén o sexa, segundo os valores cos que os pais se identifiquen, agachándose con pouca fortuna unha visión educativa e cultural que trata de perpetuar unha concepción do mundo conservadora, descendente directa daquela que conduciu ós xesuítas, no seu momento histórico, a considera-lo teatro como elemento pedagóxico.

Así mesmo os aspectos formais, a posta en escea e o xogo dos actores que se asocia a esta concepción, soen ser un tanto infantilizadores da temática a tratar, buscando que o protagonista responda a un estereotipo de neno medio, metido en conflitos que permitan chegar a finais exemplificadores, en liña coa tradición exemplarizante da fábula. En definitiva, trátase ó infante-espectador como suxeito pasivo a adestrar para a súa futura integración como adulto.

Ámbalas dúas visións do tema, dende o punto de vista do consumidor, teñen o seu correlato nos profesionais do teatro, que á súa vez as asumen como propias. De aquí xurden por unha parte as ofertas a centros escolares de calquera espectáculo, producido orixinalmente para adultos, que no mesmo horario ou noutro específico dentro do tempo escolar, a precios de grupo reducidos tratan de cubrir a falta de público adulto, isto non quere dicir que segundo que idades se plantexa a asistencia de nenos e nenas a representacións de teatro (así se fai hoxe no Teatro Clásico Nacional), o que destaca é o oportunismo de encher un teatro con grupos organizados, para cubrirlo desafecto

do público para o que orixinalmente se produce e concibe a función.

Outro hábito profesional, propio da picaresca do *show-business*, é o lanzar ó escenario aqueles personaxes que previamente se introduciron a través da televisión creando un estereotipo dixerible, xeralmente “animaliños” ou “pallasetes” (én absoluto trato de tirar contra os pallasos ou a xente do circo que noblemente exercen o seu oficio, senón contra aqueles que o degradaron coa súa práctica infantilizadora). Neste caso o tirón popular vén ratificado e pre-programado pola súa presenza obsesiva nos medios de comunicación e/ou pola habilidade de colocar unha frase emblemática, un eslogan identificador, o consabido “¡como estan Vdes.!” de turno.

“Tan só debemos practicalo zapping durante o horario chamado infantil, para acceder ó museo dos horrores”

* * * * *

seu tempo de ocio, que ten criterios propios a respecto do que é arte, cultura, calidade, etc. ... e que trata de que os seus rebolos teñan acceso a estes fenómenos, como un signo de clase, de nivel ou de status diferencial fronte a outras clases que non soen acceder a este mercado cultural. Presuponse que calquera espectáculo, concerto, exposición de calidade, per se, é un fenómeno educativo, xa que leva en si mesmo valores, que anque quedan fóra da capacidade de comprensión do neno, van xerando un pouso cultural, un hábito de asistencia, unha educación como espectador.

○ segundo argumento é herdeiro do concepto transmisivo/educativo que debe ter todo fenómeno cultural. Así o espectáculo é adecuado no

**“En
diversos
países
europeos,
incluídos
os do leste,
danse
condicións
de traballo
específicas
para
o sector
do teatro
infantil”**

Todo isto viuse potenciado pola falta de rigor nos plantexamentos de tanta festa popular, na que a calidade do espectáculo que se lles ofrece ós nenos, finalmente non se plantexa xa que do que se trata é de que asistan moitos, de que a praza maior se encha, de que a megafonía difunda cancións doadamente coreables polos nenos e nenas.

Tras deste somero repaso, vexamos se son posibles outros argumentos e se habería que adicarlle máis atención e promoción, para deste xeito iniciá-la necesaria e urxente transformación, tanto do estado de opinión xeral, como das condicións económicas e estéticas para “asimilarnos ós países do noso entorno” -que miren Vdes., en serio, existen e fan as cousas doutro xeito-.

En diversos países europeos, incluídos os do leste, dánse condicións de traballo específicas para este sector que se caracterizan por:

-Profesionalidade e adicación exclusiva durante longos períodos de tempo ó teatro para nenos.

-Circuitos estables que permiten unha distribución dos espectáculos.

-Organizacións profesionais que teñen acceso directo en igualdade de condicións a axudas económicas das administracións públicas, ou ben fondos específicos adicados a este sector.

-Infraestrutura de locais e/ou acceso ás redes de teatros públicos ou outros espazos culturais adicados ós nenos e nenas.

Tras destes mínimos, e probablemente lóxicos requisitos, existe unha consideración fundamental que contemplando a nosa realidade parece absolutamente inalcanzable: ós nenos e ás nenas estáselles considerando cidadáns de pleno dereito, que como tales teñen os seus ámbitos culturais propios. e a través destes ámbitos xenérase unha conciencia social, empezando pola propia familia, de:

Respecto, profesionalidade e atención a aqueles a quen se dirixen as diversas propostas culturais (non só teatrais) tendo en conta os niveis madurativos de cada idade, para axustar-la proposta concreta ás diversas capacidades perceptivas e emocionais, deixando á marxe ou reducindo ó mínimo toda manipulación en función de intereses de mercado, venda ou publicidade, etc.

Resulta especialmente significativo hoxe en día que a literatura para nenos sexa unha realidade incuestionada, tanto na súa valoración estética como nos principios que rexen a propia configuración física do obxecto libro, adecuándoo tematicamente e no seu aspecto formal a diversos niveis de

idades, clasificándoo por xéneros etc... sen embargo se se esixe o mesmo rigor respecto da oferta teatral para nenos, vémonos abocados ós males descritos, xa que a fin de contas, trátase de algo divertido, lixeiriño, sen trascendencia ou como diría un profesional, un bolo para ir tirando

Teatro e escola: dende a expresión ó teatro

Dende a lei Villar, recóllense nos diversos contidos curriculares, actividades que xenericamente configuran áreas de expresión artística. Durante estes anos fóronse establecendo uns hábitos de traballo na escola (non en todas) que a partir da práctica de profesores interesados no tema, pódense resumir nos seguintes puntos:

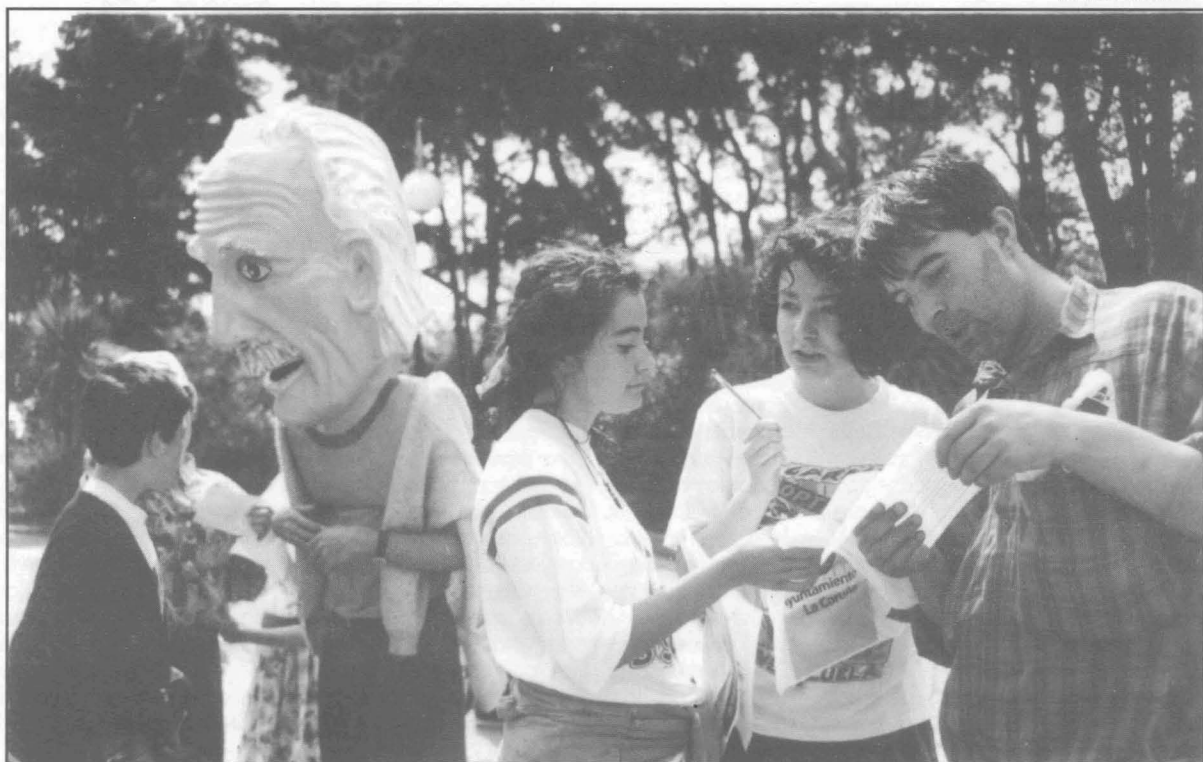
En educación infantil: integración lúdica de xogos psicomotores, desenvolvendo actividades de xogo simbólico, actuacións, contos musicais, etc.

En Educación Primaria: xogos improvisados a partir de situacións cotiás, de textos literarios, contos lendas, imaxes, etc.

Elaboración de elementais recursos escenográficos, de vestuario e caracterización.

Sen embargo, estes aspectos da

MARGA SAMPAIO



esquemas

actividade plantéxanse sen continuidade. Os procesos de aprendizaxe escalonados non se dan nestas áreas, dependendo fundamentalmente do traballo voluntarista de determinados profesores, sobre todo na educación primaria. Na secundaria, pola súa parte, estableceuse a posibilidade de realizar estas actividades nas opcións (Ensinanzas Artísticas e técnico-profesionais, EATP). Neste caso téndese a facer teatro, tanto por iniciativa dalgún profesor como dos propios alumnos. Non se soe plantexar un proceso propiamente dito, senón a realización dun espectáculo, xeralmente a partir dun texto teatral ou sobre o *playback* dunha peza musical.

A necesidade desta actividade como xa apuntamos, non se contempla, queda como un elemento residual en tódalas fases do proceso educativo. Sen embargo... poderíamos plantexar outro esquema, que iso si dependería da súa asunción polo equipo docente, xa que a actividade tería un carácter integrador de materias, coñecementos e dos propios procesos de maduración emocional e intelectual. Para iso sería imprescindible partir da totalidade do proceso, dende a educación infantil

ata a secundaria, establecendo a correspondente gradación, non xa de conceptos a aprender, como de actividade a desenvolver, dende o egocentrismo da propia expresión, pasando pola comunicación intragrupal, ata a elaboración de formas comunicativas complexas (o Teatro propiamente dito).

Nesta escala graduada de aprendizaxe, o proceso descansa non na transmisión de conceptos dende o profesor ós alumnos, senón na elaboración de recursos e formas comunicativas dende a propia capacidade de expresión, dende o eu, dende os propios intereses, dende o xogo de ficción ata a estrutura dramática. Cada paso viría determinado polo grao de madurez grupal, que elaboraría as súas regras de xogo, isto é que establecería criterios de comunicación satisfactorios para o grupo. Á súa vez o profesor adquire unha nova dimensión, xa que o seu papel como configurador das mensaxes que debe recibir e asimilalo alumno non tería lugar neste proceso. Máis ben reduce a súa presenza protagónica a un papel motivador e mobilizador do traballo grupal, tendo moi presente que a súa visión do proceso permite subministrarllos

elementos e recursos necesarios para que este se desenvolva, máis alá das carencias iniciais sobre as que se fundamenta. Dificilmente, cos referentes tan escasos que teñen nenos e nenas, se podería pensar que elaborarían unha forma orixinal de expresión e comunicación, por iso o papel do profesor adquire unha relevancia distinta da habitual, pois:

dende a observación dos procesos, posuír recursos que subministrar para permiti-lo desenvolvemento dos mesmos, na medida en que as capacidades do grupo llo permitan, sen rachar moldes estéticos e temáticos que pola súa calidade (dende o punto de vista dos adultos) configuren un determinado resultado, por bo que poida parecer, pero que non se corresponda co realmente asimilado polos seus alumnos.

En canto á configuración dun proceso evolutivo desta área artística, propoño o seguinte esquema como punto de partida, pensando que dende el se pode articular un proceso, sempre e cando se dea a vontade e os medios para que o neno e a nena, poidan seguilo na súa plenitude.





Como se pode ver, o plantexamento metodolóxico nos tres niveis educativos súbstantase no traballo improvisatorio. As diferencias entre os diversos momentos, veñen determinadas polo nivel de idade co que traballamos, así na educación infantil primarán a actuación, os aspectos lúdico-psicomotores, mentres que a tradición oral, os contos e relatos, ademais de cumprilo seu papel psicolóxico, permiten interiorizalos esquemas narrativos. Cumprido este proceso deberíase pasar a unha elaboración de mensaxes xestuais, pantomímicos para entendernos, que ó tempo que reforan o desenvolvemento psicomotor, permiten detectar problemas de especialización e desenvolverían as primeiras integracións grupais, favore-

“A actividade teatral na escola debería ter un carácter integrador de materias, coñecementos e dos propios procesos de maduración emocional e intelectual”

cendo a socialización. A adquisición e dominio da palabra, e as súas implicacións na área da linguaxe, conduciríanos a un terceiro estadio no que se plantexarían textos e guiños, así como posteriormente, se podería chegar a un texto teatral con tódolos elementos necesarios para o seu desenvolvemento.

O feito de que as experiencias neste eido sigan sendo dispersas, non invalida este plantexamento, por moi lonxano da realidade que pareza, xa que tan só me limitei a resumir un proceso de traballo que puiden comprobar na práctica escolar. Non estou, por tanto, especulando, senón que ofrezco unha posibilidade de caso de desenrolarse e de ter experiencias máis contrastadas en diferentes lugares e medios sociais, permitiría un enriquecemento deste esquema, que finalmente se plantexa como obxectivos:

O desenvolvemento harmónico da persoa.

O enriquecemento da súa capacidade expresiva e comunicativa.

A integración de coñecementos e a selección de materiais e recursos para a elaboración de proxectos definidos.

A estimulación da capacidade creativa buscando diversas solucións a problemas técnicos e, o que é máis importante, ós conflitos derivados do traballo

grupais.

O desenvolvemento da capacidade crítica e analítica para establecer e coñecer os códigos comunicativos, explícitos e implícitos, en calquera forma de comunicación humana.

A asunción por parte de nenos e nenas do seu protagonismo no proceso educativo.

Quen temos traballado ou estamos a facelo a partir do teatro, co teatro ou contra o teatro na escola sabemos que posiblemente non haxa outra actividades que teña unha resoancia emocional, que deixe pega



da na memoria, como aquela que se produce nun grupo que fai “teatro”. Sen dúbida a explicación é simple: no feito de actuar mobilízanse as máis profundas emocións e fantasías do ser humano; a proxección da personalidade no personaxe desata a capacidade de vivir. Máis aló da retórica debemos pensar que, sobre todo na adolescencia, esta necesidade de proxección de futuro, é fundamental para o desenvolvemento de homes e mulleres, a intensidade emocional destas idades e a súa correspondencia coa actuación, permite unha dinámica de obxectivación

e s q u e c r i d o s

dos conflitos e de maduracións das situacións, que asumida polo grupo desencadea unha profunda transformación dos hábitos comunicativos dos xoves.

Precisamente a nosa sociedade non soe favorecer os intercambios culturais entre xoves, substituídos por ritos tribais de afirmación, que recollen esta atávica necesidade, manipulados desde técnicas de mercado e consumo que homoxeneizan a partir da etiqueta do consumo regresivo de biberóns-litrona, e da enaxenación no ritmo reiterativo e o volume

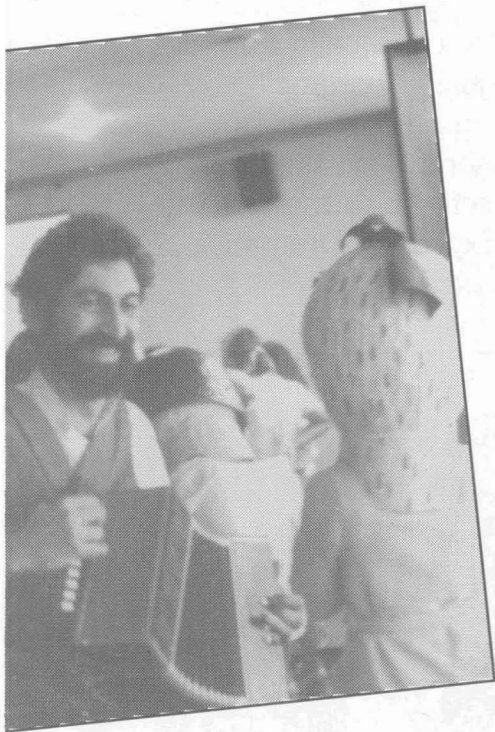
ten nada que ver co desenvolvemento científico), está permitindo que o sistema educativo se dirixa a opcións pragmáticas en detrimento das humanísticas, co grave perxucio social que pode xerar. Ó dicir isto non me refiro á desaparición de materias tradicionalmente consideradas humanísticas, senón á filosofía subxacente ó sistema, que nas súas declaracións de principios, nas súas introducións curriculares proclama precisamente un desenvolvemento integral da persoa, pero que nos seus contidos non o favorece. Outra cousa non se pode esperar dunha sociedade competitiva. Pola miña parte, si podo afirmar que na miña historia persoal dentro deste mundo da educación, proveniente do teatro, quen máis aprendeu fun eu, e non polos estudos realizados, senón polo que dende eles mesmos me ensinaron os alumnos que me padeceron?. A emoción daqueles actuacións, daqueles espectáculos, non a volví a atopar, quizais porque naqueles momentos non estabamos a facer teatro, eles amosábanme o espectáculo de vivir con toda intensidade, anque as palabras fosen de Shakespeare, Calderón ou Lope, ou simplemente

“Sabemos que posiblemente non haxa outra actividade que deixe pegada na memoria como aquela que se produce no grupo que fai teatro”

estivesen a presentar unha pequena pantomima.

Facer chegar esa emoción debería, creo eu, ser a misión do mestre. Permitir esas emocións debería ser, creo eu, o papel dos pais e da sociedade. Atende-las “creacións” de nenos e nenas, debería ser a misión primordial das administracións públicas para que puidesen atopar un marco cultural propio, dende o que se podería construír verdadeiramente a cultura e acceder como adultos, con sentido crítico e criterio propio ó que os adultos demos en chamar obras de arte.

C.H.



percutinte das discotecas. Non é o seu problema, é o noso problema. A falta de hábitos comunicativos emocionais, que trascenden o mero consumo enerxético alienado, non podemos senón asumila como unha grave deficiencia do sistema educativo e da sociedade que non permite a identificación dos nenos e nenas coas súas propias elaboracións culturais, e que os fai subsidiarios das leis do mercado. A identidade establécese pola etiqueta, pola pertenza a unha marca que ademais se erixe en símbolo de clase.

Para rematar estas reflexións, córréseme que quizais a presión tecnocrática e tecnolóxica (que non



Jon Amuriza
Taller de Teatro do
Colexio Askartza de
Leioa. Euskadi.

Teatro infantil e expresión

Jon Amuriza creou o Taller de Teatro do Colexio Askartza de Leioa, País Vasco, durante o curso 1976-77. Desde entón esta foi unha experiencia pioneira na área de Exrsión Dramática, fundamentalmente pola súa continuidade e pola súa fidelidade a unha Pedagogía que parte das necesidades expresivas do neno ou adolescente para estudialas e expansionalas. Neste Taller os nenos e nenas xogan e se expresan inicialmente. Cando son adolescentes proxectan o seu traballo escénico.

Ámbolos dous períodos son tratados con igual importancia, o Xogo dramático non é unha preparación para actuar, senón unha actividade infantil vital e plena de sentido en simesma. Neste traballo, Jon Amuriza reflexiona para os lectores da nosa revista e nos convida a facelo, sobre os aspectos da Expresión Dramática e o Teatro de nenos e adolescentes.

MARGA SAMPAIO



e s q u e c i d o s

Hoxe parece que o universo infantil é, tamén, unha especie ameazada. A infancia pode desaparecer se se sigue a tratar ós nenos como a elementos de mercado ou adultos deficientes.

Sen embargo, hai medios para impedilo. Un deles é, sen dúbida o de darlles cauce para que desenvolvan o seu potencial expresivo. Nese potencial sitúase a Expresión Dramática infantil.

J.A. (Colaboración nunhas Xornadas de Teatro Escolar).

A REFLEXION sobre o futuro da infancia levaríanos a bastante máis que un artigo sobre Expresión Infantil, e a frase pode parecer superficial ou unha advertencia, pero imos situala como punto de partida. É un feito que a nenezza está perdendo identidade e existen teses documentadas sobre a súa desaparición. Sen embargo, o noso miradoiro está nun lugar diferente, quizais privilexiado: temos datos para pensar que as parcelas nas que a nenezza -ou o que nós entendemos por iso, é dicir, un comportamento único e diferenciado- pode desenvolverse en plenitude seguirán existindo e que incluso se po-



XEXE

posta á necesidade que nenos e nenas teñen de expresarse. Non é o momento de facer un repaso das circunstancias adversas que configuran a pesada carga que teñen que soportalos que se lanzán á aventura. Máis ben deberíamos fixarnos en que, cada

vez máis, estes iniciadores comezan o seu traballo por camiños menos abruptos: a súa información, datos, medios, experimentaron un progreso e non son os mesmos de hai dúas décadas. A condición non é, en absoluto, favorable para unha implantación en condicións de programas de Expresión en calquera medio, pero hai que constatar que o avance está xa iniciado. Se lembramos aquela frase que enuncia "Unha viaxe de mil quilómetros comeza por un paso" temos que ser conscientes de que ese paso está dado.

as tantas que deron luz cando aínda era escuro o universo da Expresión e a súa práctica entre os nenos e adolescentes. Sentímonos parte dun todo e dende esta perspectiva é divulgable o noso traballo, non como un elemento exemplar ou experiencia piloto e irrepitible no seu proceso, aínda que todas, o son, do mesmo xeito que cada xesto expresivo é universal, pero único.

Cando se está xestando a idea que deu lugar ó Obradoiro de Teatro de Askartza, o centro escolar a penas tiña ano e medio de funcionamento. Todo é novo, dende o edificio ata unha grande parte do alumnado. Todo está aberto ó que suceda. Cando dende os alumnos se propón crear un "grupo de teatro", a resposta é, por unha vez, matizada: ¿Que quere dicir un grupo de Teatro? ¿Que significa exactamente un grupo de teatro nun espacio escolar? Hai moitas respostas reais. Por exemplo, a iniciativa de

“Actualmente existen un número considerable de iniciativas de seguimento e afortalamiento da Expresión Infantil”



tenciarrán no futuro. Non faltan para esta esperanza un considerable número de iniciativas e proxectos de asociación, para o estudo, seguimento e afortalamiento da Expresión Infantil que dende países de todo o mundo tratan de comprometerse nun traballo sistemático e riguroso para que o seu desenvolvemento sexa un feito.

Comecei así, cunha mensaxe positiva e aberta, coa vista posta no que universaliza as nosas experiencias e dá sentido ó precario dos nosos medios. Sobran datos exhaustivos das dificultades, as soedades, o esforzo aparentemente inútil e o tratamento social que reciben cantas iniciativas, dentro e fóra das aulas, tentan dar res-

Entre os milleiros de primeiros pasos que se deron, con esa sensación de ser únicos, queremos falar do noso. É unha pequena luminaria entre

aglutinar un grupo dalgúns alumnos -os que máis valen, os artistas, os que teñen mellor voz e os que poden axu-

“¿Que significa exactamente un grupo de teatro nun espacio escolar?”



“Aprender a vivir é a asignatura esquecida do currículo”

dar nos decorados porque teñen boa man para debuxar cos que realizar presentacións de obras teatrais en datas significativas e intentando conseguir o maior éxito. Isto será posible coa colaboración dun público comprado, os pais dos alumnos, que acoden a asombrarse ante o feito dun espectáculo sacando avante por alumnos tan xoves, e que, inevitablemente, farán algunha referencia ó resultado final. A iniciativa adoita deberse a un personaxe esencial, normalmente un profesor ou pai de familia que se converte inmediatamente na alma mater de practicamente todo, co seu tesón, capacidade, abnegación e ¿por que non dicilo?, uns coñecementos máis aló do esixido, que fan posible esta función exitosa. Para nós resultou sempre unha referencia que define este modelo de traballo a escea tantas veces repetida e sufrida, do director adulto cando recibe cunha furtiva lágrima, o aplauso máis vivo, casi tanto como o outorgado ó mellor actor, ó ser sacado a ombros do escenario, tras dun tira e dälle cos seus alumnos, quizais para compensar a mala conciencia de que ata o mesmo ensaio xeral non se fixera caso ás súas chamadas á orde. Hai que dicir que ata o día da estrea a obra camiñou por carreiros incertos e só o día da función para os pais, envoltos en nervos e descontrol entre bastidores, botouse o resto para que o resultado sexa así máis apoteósico. Nin o máis optimista

podería agardar outra cousa que non fose o fracaso dado o mar de confusións polo que transcorreron os preparativos: conflitos, desigualdade no traballo, dificultade para entender as instrucións que emanan da dirección e un longo etcétera de situacións.

Asumo a responsabilidade desta exposición que, seguramente, pode ferir sensibilidades porque certamente unha iniciativa xenerosa e benintencionada é merecedora do mellor. Pero a análise debe ir máis aló e esta crítica faise necesaria.

Un grupo de Teatro proxéctase, ¿para que?, ¿con que fins?. Anque a pregunta pareza obvia, é imprescindible. A pregunta anterior debe darnos datos para a resposta. É presumible que calquera actividade educativa deba ter como centro ó neno ou ó adolescente e aquí, pese ó seu protagonismo escénico aparente, non ocupa tal centro. Cabe cuestionar que, en todo caso, é protagonista aquel que foi escollido para actuar. ¿Onde se sitúa o neno torpe, tímido, introvertido ou o que rexeita, non sen razóns, esta actividade? Un Teatro Escolar ¿ó servizo do neno e a súa expansión ou para compracencia dos adultos? O teatro feito por nenos non pode ser unha actividade para sublimar frustracións pasadas dos maiores e a afección pola escea, incluso a paixón pola escea, pode que non sexa suficiente. É precisa tamén a paixón pola infancia e unha curiosidade ilimitada

“Que unha actividade teatral poida non desembocar nun escaerario era un discurso temerario”

por coñecerlos fenómenos que provocan a súa expresión.

Quince anos despois, esta reflexión continúa. Plantexar que unha actividade teatral pode non desembocar nun escaerario era un discurso temerario. Hoxe en moitos ámbitos segue a selo. Pero os medios para convencer do contrario están máis desenvolvidos. Daquela non. Cando o noso primitivo Obradoiro se xuntaba nas últimas horas dos venres, facíao silandeiramente, cunha discreción non falta de complicidade. Alí non se preguntaba polas datas dunha función, só agardabamos atopárnolo venres seguinte; alí, asimilámo-lo rudimentos da Expresión Dramática Infantil e afondamos nas teorías de quen levaba un considerable avance no camiño.

Durante decenas de semanas, Teatro significaba poder desempeñar as funcións que non eran posibles durante as horas lectivas: ser capaz de exercer o afecto, o emotivo, o relacional. Nenos e adolescentes entran na consciencia de que o mundo externo ten moito que ver co seu. De que os seus códigos secretos eran compartidos por outros seres ós que podían ver con ollos novos, transformados, diferentes dos cotiáns que, quizais, ata entón só foran unha ollada a escondidas dende a fileira de mesas conteguas, aliñadas perpendicularmente coa mesa do profesor (esa figura que se ten en fronte). Non faltaba o debate interno, sempre cruel, sempre dende a inseguridade que dá toda aventura. ¿Estaremos a crear mundos artificiais? ¿Non será peor aínda deixar que os nenos se recreen no seu ensoñamento e deixen liberar a súa inxenuidade? O retorno á terra pode ser contraproducente e hai que preparalos para vivir. Os interrogantes axigántanse cando a resposta propia non coincide coa de ninguén e, lémbroo de volta, eramos unha feble candeia que iluminaba unha noite de final incerto.

Felices incertidumes que nos levaron ó descubrimento de novas incerti-

esquecidos

dumes igualmente felices, porque ¿que significa "preparar para vivir"? ¿Para vivir como e segundo que valores e contidos? Hoxe estas cuestións doen. O Teatro dos nenos (os nenos que ían ó teatro), plantexáranolas cunha amable antelación. Aprender a vivir é a asignatura esquecida do currículo. Ou, tal vez, non está esquecida. É posible que a titulación para poder impartila non estea prevista aínda.

Vivimos tempos vertixinosos. As cousas suceden sen darnos tempo a penas para reaccionar. E así asistimos a un feito que se produciu sen sentir: os modos, usos, valores, estilos de vida, tendencias modas, capacidade de elixir e un longo etcétera, infiltranse sutilmente entre os nosos nenos por medio dun electrodoméstico que, parecía, ía ser de certa utilidade para os días de chuvia ou para intres sen demasiadas ocupacións. A previsión fallou e a realidade de nenos adictos á pantalla é, unicamente, un feito cotián. Analizalo sería tan laborioso

coma necesario e só o mencionamos pola intensa relación que ten con estas reflexións e co seguinte episodio da nosa aventura: o contacto cun espectáculo teatral. Os nenos medraron, desenroláronse, viviron e unha tarde luminosa, verde, azul e parda, coa naturalidade de quen te invita a xogar, propuxeron facer "unha obra" e engadiron: "pero non sabemos se se pasa tan ben porque non sabémo-lo que é".

Os sistemas de avaliación do traballo terían que ser sempre así. Así de satisfactorios. A vivencia previa de afecto, de relación e de xogo borrara a obsesión polo espectáculo e chegábase a el por outro camiño, por decisión deles e, sobre todo, porque o necesitaban. O teatro é tamén a necesidade de introducirse no papel doutra persoa e presentarllo a outras. Os adolescentes participan desa necesidade, ansiosos de realírala súa poderosa capacidade expresiva.

A aparición dun mundo tan diferente expresión ante outros, despari-

ción da complicidade e intimidade, sometemento a unha estrutura esixente de tempo e espacio constituíu o inicio doutra aventura, prender unha luminaria e apagar outra, co risco de que a nova non prendese. Pero non foi así e a sensación de ter completado un ciclo, case un ciclo vital, presentouse con evidencia. O adolescente é quen de crealo seu propio Teatro sen destruí-la súa capacidade expresiva, aínda que isto require un tratamento delicado polos adultos que o rodean. O adolescente é capaz de vivir en

"Para nós, teatro, significaba ser capaz de exercer-lo afecto, o emotivo, o relacional"

MARGA SAMPAIO



Xéneros esquecidos



intensidade o feito teatral, abstraerse do público, organizarse, realizar unha estrutura innovadora que non segue con exactitude os esquemas dos adultos e sentir intensamente na escea. Á fin e ó cabo o adolescente achégase ós espazos que lle permiten expansionar o seu sentimento. Pasadas as moitas probas ás que o Obradoiro someteu a función escénica, é momento de deterse outra vez na nosa inesgotable reflexión. O Teatro, a Expresión Dramática propia de nenos e adolescentes non é un invento do noso tempo, estaba aí, na memoria da humanidade, dende sempre. Eles son os portadores, así de simple. Pero no noso tempo -noutros habería con toda seguridade, outra cousa- xenerou un estilo de vida no que non teñen cabida os ensinamentos infantís. Nenos e adolescentes reciben a domicilio información sobrada do que, parece, debe constituir un espectáculo: aplausos que premian ata a saturación calquer cousa que o guionista precise. Ovocacións servís, pregravadas, sen sentido, colaboradoras na formación dun espectador gris, sen capacidade nin a posibilidade de senti-lo que merece a súa aprobación ou o seu rexeitamento. O azar, a sorte, a utilización da infancia e a súa homologación con programas, concursos e espazos dos maiores nos que resultan aínda máis ridículos, máis patéticos -pois á fin e ó cabo o adulto ten xa a capacidade para decidir onde e cando lle gusta facelo ridículo-, en definitiva, máis fóra de lugar. Teleseries, películas, violencia sobrada, agresividade (incluso no deportivo, pois a mensaxe subliminal di con claridade meridiana que o importante é gañar, se-lo mellor).

Todo iso, e moito máis, constitúe un cúmulo de dificultades no momento de propoñer utopías: ¿Unha actividade sen aplausos, sen concursos, sen unha compensación, todo o desproporcionada posible en relación co esforzo? ¿Unha proposta que non supón loxamento persoal porque case todo se fai en equipo, anonimamente? ¿Un xogo que escapa da moda, que non ten clara a rendabilidade que se pode sacar del? A práctica da Expresión non parece, se intuímos as respostas a estas interrogantes, condenada ó éxito. Sen embargo teno. Inexorablemente é así. O Teatro aniña no corazón de nenos e adolescentes porque lles pertence e ningunha circunstancia o fará desaparecer. Así é e así era.

Aquela feble luz que alumaba o noso Obradoiro segue iluminando.

Sen apagarse, ante ningunha circunstancia, ante ningunha adversidade, escintilea na auga, testigo silencioso de 15 anos de navegación. Nese tempo pasaron varias promocións de nenos que pensaron que alí había algo distinto, que se sentiron críticos co que o cotián lles ofrecía e sen saber moi ben por que buscaban, atopábanse cunha eira de liberdade suficiente como para descubrir que a Expresión eran eles mesmos e que tiñan unhas relacións case inexistentes cos xogos de locimento e exhibición. Que o Teatro era unha consecuencia dos seus xogos e que xogar a ser alguén era todo o segredo se se lle engadía un traballo xeneroso, feito cos outros e para os outros.

Algúns daqueles nenos son hoxe adultos que se adican á Pedagogía da Expresión ou a traballar con grupos de teatro de adolescentes. Son os educadores con mellor información: a que vivenciaron dende a súa nenez e que non esqueceron nin esquecerán endexamais. Saben que ese potencial caudal expresivo que permanece nos nenos require sensibilidade, vivencia, paixón e rigorosos coñecementos. Son o paradigma dun modelo de educación na que os contidos curriculares emanan do corpo dos seus alumnos e da súa manifestación expresiva. Existen canles para o desenvolvemento das persoas, para o seu crecemento integrado cos seres e a terra que os rodea, que son independentes do número de horas e adicación que lles adxudiquen os programas. Dependerán sempre dos nenos e estes, á súa vez, da presenza de adultos capaces de amala infancia, de investigar, tantear, incubar, profundizar. É o oficio de todo educador, pero quen se achegue, ademais, ás manifestacións da Expresión terá que procurar condicións adecuadas, terá que situarse nunha actitude aberta, creadora, innovadora e compartir momentos intensos.

E remato.

Serva para iso unha derradeira referencia ó Obradoiro de Askartza, lugar de traballo e de aprendizaxe. Humilde laboratorio dende o que foi posible a iniciación dalgunhas formulacións da Expresión Dramática Infantil.

Co tempo, das moitas vivencias que tivemos alí, prevaleceu unha sensación sobre tódalas demais: a de ter reafirmado unha filosofía da vida.

J.A.

A imaxe

DESDE A REVOLUCIÓN informativa provocada pola aplicación das innovacións tecnolóxicas ós medios de comunicación, a polémica predeu: ¿matará a imaxe ó libro?, ¿matará a nova cultura icónica á cultura literaria? E, máis radicalmente: ¿matará o espectáculo, que é ó que esencialmente se reduce esa cultura de masas fundada na comunicación por medio das imaxes, á cultura? O semiólogo Umberto Eco ilustrou acertadamente esta confrontación co título dunha das súas máis celebradas obras: apocalípticos contra integrados. É dicir, a opción xogaríase aparentemente entre a destrución da cultura, inevitable consecuencia do imperio da imaxe segundo os "apocalípticos", e a aceptación da banalización das mensaxes culturais cinicamente reivindicada polos "integrados". O propio Eco desmarcaríase deste falso dilema evidenciando a capacidade das mensaxes icónicas para transmitir, tamén elas, informacións complexas e culturalmente valiosas.

Non obstante, a confrontación é certa e ten, no espazo da cultura infantil, un dos seus principais campos de batalla. Unha batalla que é ademais a do futuro, porque quen gañe para a súa causa ós nenos está a gañar ós consumidores culturais de mañá. Pero, para que a cultura (así, sen adxectivos) gañe, é preciso que esta batalla non sexa presentada como a que opón ó libro contra a imaxe. Diante de todo, porque se trata dunha oposición nunca dada. Moi ó contrario, desde o primeiro momento o libro infantil se presentou acompañado de imaxes, e os seus artistas plásticos forman parte da mellor cultura infantil a título non menor cós autores dos textos. Isto é o que salienta Miguel Vázquez Freire cando reivindica o papel dos ilustradores no limiar da súa análise dos principais creadores gráficos da actual literatura infantil galega.

Pero a imaxe enemiga por antonomasia non é, claro, a imaxe dos libros, senón a televisión. Quizais aínda hoxe

falten investigacións que decididamente aporten informacións claras sobre o papel indubidable que está a xogar na educación (sobre todo en canto formación de hábitos e adopción de valores) dos rapaces. A italiana Marina D'Amato adopta, no artigo que aquí reproducimos, un enfoque que coidamos é particularmente novidoso. Partindo de que as series infantís da televisión ocupan hoxe, no imaxinario infantil, un lugar semellante ó que onte ocuparon os contos populares, analiza comparativamente o papel que nunhas e noutros xoga a creación de situacións de medo. A súa tese é categórica: mentres nos contos dominaba un tipo de "medo racional", que axudaba ós nenos a prepararse para se confrontar cos problemas da vida, o medo televisivo é un medo xerador de anguria, radicalmente inadecuado para a comunicación cos rapaces.

Unha visión máis completa requerirá aportar análise sobre outros medios, en particular dous que manteñen unha influencia indiscutible sobre o mundo dos nenos. O primeiro é a historieta, tebeo ou cómic. Por desgracia é este un dos campos nos que a cultura infantil galega segue, ano tras ano, deficitaria: non hai historietas en galego a pesar de que hai historietistas. Por outra banda, a súa presenza nas aulas é aínda minoritaria. Este é un dos obxectos da análise de Agustín Fernández Paz no seu artigo.

O outro é un fenómeno aínda recentísimo e sobre o que a penas se conta con informacións. Trátase dos programas de xogos informáticos. Sabemos que os seus consumidores son principalmente senón exclusivamente nenos e xoves, pero non sabemos dos seus efectos culturais e educativos, mesmo dos seus directos efectos en canto modificadores das condutas infantís. Non hai aínda unha atención por parte dos investigadores da cultura infantil sobre os seus contidos e descoñecemos, polo tanto, que tipo de valores vehiculizan. Agardamos que, en próximos números, contemos con colaboracións tamén sobre este aspecto da cultura infantil de importancia crecente.



A ilustración na literatura

Na literatura infantil a ilustración non pode ser entendida como un elemento accesorio ou secundario. Por iso teño defendido

que non é posible escribi-la historia da literatura infantil sen que a carón dos Perrault, Carroll ou Barrie se lle preste tamén atención ós Doré, Tenniel ou Rackham que, tanto como aqueles, teñen marcado a evolución

do libro dirixido cara ós pequenos lectores. Polo mesmo, en boa medida cabe pensar que unha literatura para nenos -unha literatura marcada por un determinado ámbito nacional e/ou lingüístico- non acada a súa madurez en tanto non proporcione non só autores e textos de calidade, senón, xunto a eles, ilustradores e ilustracións de parello valor.

O acceso a esa madurez por parte da literatura infantil en lingua galega é, sen dúbida, cousa recente. A actual abundancia de colec-

infantil galega

Miguel Vázquez Freire



MARALC

cións especializadas e, consecuentemente, a aparición regular de novos títulos no mercado, cunha proporción razoable de obras de autores autóctonos á par que traducións de obras significativas escritas noutras linguas, proba que en canto á cantidade de obras se ten acadado un nivel perfectamente aceptable. No que fai á calidade, os premios concedidos a nivel do Estado a autores galegos -Paco Martín, Agustín Fernández Paz- son un índice, senón de todo fiable, altamente significativo para quen non lle abonde co éxito ou o recoñecemento local.

Pois ben, no campo da ilustración o panorama comeza a ser moi semellante. Boa parte dos libros editados en Galicia (non me atrevo a dicir que sexan xa maioría) aparecen ilustrados por artistas galegos. Algúns de entre estes son xa reclamados por editoriais non galegas e o seu traballo é recoñecido con mencións internacionais: é o caso de Xan López Domínguez, incluído nos dous últimos anos no catálogo de ilustradores da Feira Internacional do Libro de Bolonia.

É preciso, non obstante, sinalar unha limitación que, se nalgunha medida tamén afecta ó escritor, en moita maior medida é sufrida polo ilustrador: refírome á febleza económica das editoriais galegas que lles impiden afronta-la edición de aqueles libros que constitúen xustamente os que ofrecen ó ilustrador as mellores posibilidades de expresión. Son os libros que, nun pequeno estudio recentemente publicado sobre os ilustradores galegos, e citando unha clasificación proposta polo ilustrador Angel Esteban, chamaba "libros de clase C", libros no que o espazo plástico ocupa entre un 80 e 90 % do espazo total, mentres o texto se limita ó 10-20 % restante. Este tipo de libro, comunmente chamado "álbum", que constitúe o formato no que o artista gráfico pode desenvolver plenamente a súa creatividade sen o papel subsidiario que habitualmente lle impón o texto, é practicamente inexistente no mercado galego. Sabemos mesmo que ilustradores galegos que tiñan proposto este tipo de libro a editoriais galegas, houberon de recorrer a publicar en castelán diante da inexistencia de coleccións deste tipo no noso idioma.

A gravidade desta carencia compréndese mellor se se ten en conta que son xustamente este tipo de libros,

xunto cos cómics, tanto os que conseguen captar antes a atención dos máis pequenos lectores, como os que teñen éxitos de vendas máis espectaculares e constantes. Pénsese, por exemplo, no actual éxito dos libros protagonizados polo personaxe Wallis.

Pero, por fortuna, á marxe desta carencia, cabe dicir que os ilustradores galegos teñen probado que a súa calidade en nada desmerece da xa perfectamente contrastada e recoñecida dos artistas madrileños ou cataláns.

Outra cuestión é preguntarse ata que punto a indiscutible calidade profesional dos nosos artistas gráficos vai acompañada tamén de contribucións creativas verdadeiramente anovadoras. Avaliación que implica o manexo de criterios estéticos sempre discutibles e, xa que logo, susceptibles de todo tipo de refutacións.

Na miña opinión, no campo da ilustración (e non falo agora especificamente da ilustración en Galicia) estase a dar un fenómeno que, por outra parte, é ampliable a moitos

BALBOA



outros campos da creación gráfica (e non só: posiblemente a música-disco sexa, xunto á publicidade, o espazo onde este fenómeno é máis notorio): refírome á imposición dun certo "gusto" internacional que tende á uniformiza-los modelos estéticos. Na ilustración infantil esta tendencia refórzase cunha certa inercia segundo a cal un artista, unha vez que ten acadado certa sonda e recoñecemento, parece obrigado a reproducir os signos estilísticos que definen o seu propio grafismo, a súa imaxe de "marca". Isto, que ten unha indiscutible lóxica estética (se de tal lóxica coubese falar), en canto a

cada artista se lle esixe uns sinais de autoría que non cabe pensar poidan ser improvisados, senón que pola contra constitúen as liñas de continuidade dese artista como creador diferenciado, en ocasións remata por afogar ese potencial creador escravizando ó artista ó seu pasado, convertíndoo finalmente en auténtico plaxiador de si propio e pechando ás súas posibilidades de investigación e evolución. Naturalmente, isto agrávase cando esta acción de plaxiar se dá dende artistas máis ou menos noveis respecto dos grafismos de certos artistas consagrados.

Pois ben, eu entendo que en Galicia contamos con un significativo número de ilustradores que, en xeral, están sabendo fuxir destas dúas eivas. Por un lado, artistas xa veteranos como Xoán Balboa ou Xaquín Marín desenvolven na súa obra propostas estéticas que entroncan coa tradición icónica galega, dende os petroglifos e figuras da cultura castrexa (uso de espirais e formas labirínticas) ata a escultura románica (hieratismo nas figuras) e a concepción barroca do espazo. Eu coído que a aportación dun artista plástico ó acervo universal das formas gráficas previsiblemente deberá alimentarse na tradición icónica máis propia. Dito noutras palabras: un artista é tanto máis universal canto máis e mellor constrúe a súa identidade sobre as propias raíces. Neste senso, Balboa e Marín son artistas que moi ben poden soste-la súa capacidade para comunicar para alén da nosa terra, xustamente porque a súa reflexión sobre as formas especificamente galegas de representar graficamente fai xermolar sementas voces individualísimas, inconfundibles dentro dese uniformizador discurso ó gusto cosmopolita do que antes falabamos.

Nos artistas máis novos, a ese referente tomado da tradición únese, ás veces dun xeito moi visible, a influencia de formas contemporáneas de expresión, moi especialmente o cómic ou historieta. Eu son da opinión que ilustración gráfica e historieta son campos creativos que reclaman recursos gráficos diferenciados, pero á vez territorios nos que a interdependencia pode ser lexítima e mesmo mutuamente arriquecedora. Pepe Carreiro, Miguel Vigo, Fausto Isorna e Tokio son artistas que cultivan con regularidade a viñeta (coa regularidade desgraciadamente moi limitada que permite o campo editorial galego: moito máis en xornais e revistas, ás veces marxinais, ca non no cómic propiamente dito) e que teñen ofrecido exemplos valiosos de solucións gráficas na ilustración de libros que, facendo uso de recursos tomados da historieta, se adaptan perfectamente á especificidade da comunicación que o libro reclama. Non obstante, noutras ocasións, o traballo dalgún deles transmite a impresión dunha débeda excesiva da linguaxe da viñeta.

En xeral, a ilustración tende a reclamar maior complexidade gráfi-

TOKIO



ca, un tratamento máis demorado dos personaxes, dos fondos, do espazo. Os códigos da historieta, coa habitual caricaturización dos personaxes, a extrema economía das formas, a intercalación de signos cinéticos, onomatopeias e "globos", a narratividade seriada, son propios dun discurso absolutamente autónomo, con sentido pleno por si mesmo, e ó servizo dunha temporalidade fortemente dinámica. Sen dúbida, hai textos que se prestan moi ben a solucións gráficas de carácter historietista: un exemplo francamente afortunado é o traballo de Pepe Carreiro en *Dona Carme*, versión de Manuel Bragado dun conto popular, editado por Ir Indo na colección "O parrulo". Pero noutros casos o resultado resínfese.

Fran Jaraba e Xan López Domínguez constitúen, na miña opinión, o mellor exemplo de artistas gráficos que, formados na historieta, teñen construído estilos específicos e moi personais, plenamente adaptados ás esixencias da ilustración. Máis versátil o primeiro, Domínguez é quizais quen mellor soubo definir un conxunto de rasgos que fan de cada un dos seus traballos unha obra inconfundible, dotada dunha imaxe de "marca" rapidamente identificable.

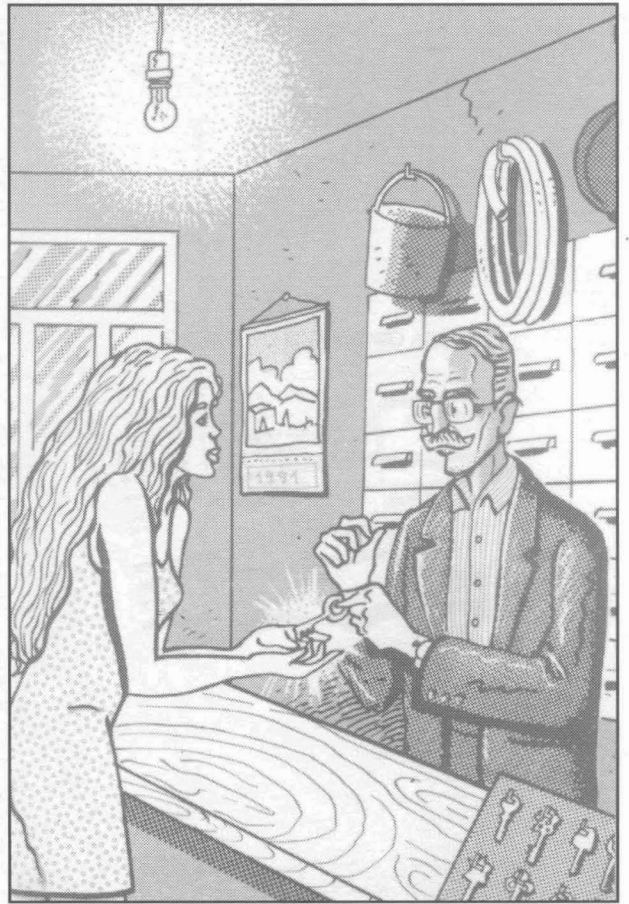
A máxima versatilidade, entre os

artistas galegos, quizais a ofrezca Manolo Uhía. Sen renunciar á construción de elementos estilísticos diferenciados e personais, Uhía é o tipo de artista que acerta a atopar solucións diversas tanto para un conto dirixido ás primeiras idades, como para novelas xuvenís, aínda que, na miña opinión, a súa habitual sobriedade e economía se adapta especialmente ben a este segundo caso.

Maife Quesada, finalmente, ofrece nos seus traballos unha evolución moi característica dos ilustradores infantís. Os seus rasgos estilísticos, perfectamente definidos dende as primeiras obras que ilustrou -gusto polo detalle, formas amable e lixeiramente caricaturescas para as figuras humanas, riqueza na color cando é posible, ou ben procura de texturas a través de collages-, van adquirindo en obras sucesivas acabados cada vez máis coidados e mellor resoltos, á vez que valentía para afrontar solucións arriscadas.

A nómina dos ilustradores galegos podería aínda ser continuada con algún outro nome destascado, pero, na miña opinión, os devanditos proporcionan un significativo panorama da actual vitalidade da creación gráfica ó servizo do libro infantil en Galicia.

M.V.F.

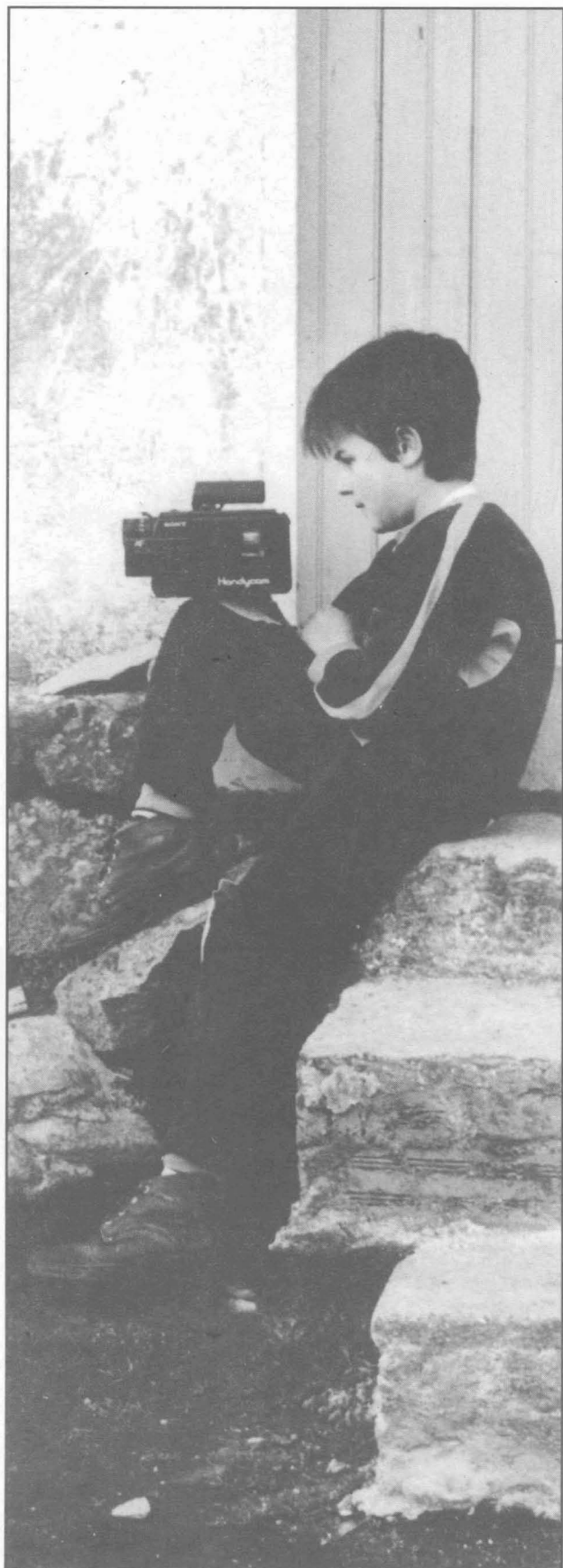


MIGUEL VIGO

PEPE CARREIRO



MARGA SAMPAIO



O telededo

Valores, mitos e modelos do comportamento propostos polos programas televisivos pensados para os nenos

Marina D'Amato (*)

A REFLEXION sobre o medo televisivo baséase sobre os dous tipos máis frecuentes de medo que existen na literatura, na vida, dentro de cada un de nós.

O primeiro é o medo san, racional, que nos fai ser previsores, que ensina o que cómpre facer co noso poder de administrarnos, que fai medrar ó neno respecto dos perigos cotiáns da casa, da vida, da experiencia. É a forza que lle contén para non se debruzar por unha xanela, para non metelos dedos dentro dun enchufe, é a contribución para aprender a usa-la capacidade de partir da propia experiencia.

Os contos propóñenos esta catarse creando un problema que predispón un estado de ánimo, de medo, do cal un se deberá emancipar para seguir adiante. Os nenos, como é sabido, queren as mesmas verbas para os mesmos contos, porque en cada volta medrán, respecto da precedente, en conciencia e en emancipación do medo.

As historias televisivas son moi diferentes desde este punto de vista, non obstante a súa aparente iteratividade, porque no seu conxunto vehiculan outro xénero de medo: o de non ser adecuado a un modelo, o de non estar á altura da situación, o cal en derradeira análise crea anguria.

As historias televisivas non crean medo san, ese que permite ser superado, senón que máis doadamente deixan introxectar fobias, que se radican nun senso de inadecuación. Isto acontece porque os mitos, os valores e os modelos de comportamento propostos non son os universais éticos do mundo dos contos, senón os cotiáns que veñen dunha cultura lonxana e diferente da nosa, sobre a cal se apoian sen base ningunha.

Unha investigación miña sobre o novo imaxinario dos nenos e sobre as mensaxes que a televisión lles ofrece, desenvolvida co método da análise de contidos a partir de 700 programas que se emitiron no decurso dun mes de programación na Rai e publicada co título *Per amore, per gioco, per forza* (Eri, 1988), move a dúas consideracións.

A primeira concerne á "planetarización" da cultura televisiva: programas para nenos pensados nos Estados Unidos son transmitidos en Sudamérica, en Asia, en Oriente, en África, ademais de, naturalmente, en Europa. Un encóntrase, como sociólogo, fronte a un fenómeno novo, no senso de que no decurso da historia non se tiña dado, antes dos anos 80, que unha xeración enteira a nivel do globo medrase recibindo os mesmos "estímulos".

A segunda consideración, aínda máis evidente, é que se os nenos miran a televisión durante máis de tres horas ó día (e a media dos países occidentais é aínda máis alta) esta caixa máxica, excitándoos, transmítelles "algo". Non emprendín a miña investigación para establecer se a televisión é para os pequenos unha "fiestra sobre o mundo" ou un "instrumento do díaño", senón para indagar sobre ese "algo" co único obxectivo de collelos-valores, os modelos de comportamento propostos, sen analiza-los posibles efectos manifestos e latentes das mensaxes recibidas.

Postos diante do televisor os nenos miran imaxes que, pensadas para eles, se suceden sen solución de continuidade. O que por riba de todo emerge é que a programación, vista como un conxunto, ofrece sobranceiramente novos paradigmas de pensamento máis ben que elementos singulares. No fluxo televisivo, en efecto, tempo e espacio, as dúas categorías

sobre as cales se funda o pensamento occidental, son propostas ós nenos dun modo diferente a aquel ó que estamos habituados. A diferenza das **telenovelas** para adultos, os programas televisivos para os máis xoves (indistintamente todos: entretemento, **ficción** do tipo **situation comedies**, debuxos animados) cantan historias completas, que teñen un inicio e un final, introducindo así, subrepticamente, unha concepción do tempo non consecucional, senón cíclica, o tempo mítico da civilización pre-literaria, pero volto cara un **telos** e privado de consecuencialidade.

Outro elemento, o do espacio, asume na televisión para rapaces unha aparencia de fixeza. O espacio, sexa o dun lugar sideral ou un interior doméstico, é sempre irrevocablemente o mesmo (jen casa dos Fonzie non se cambia o mantel dende hai 18 anos!), tódolos obxectos que compoñen o escenario ofrecen a mesma imaxe tranquilizante a través do inmovilismo que lle caracteriza. Nada cambia nunca en ningún lugar, nin sequera cando os eventos o poderían consentir.

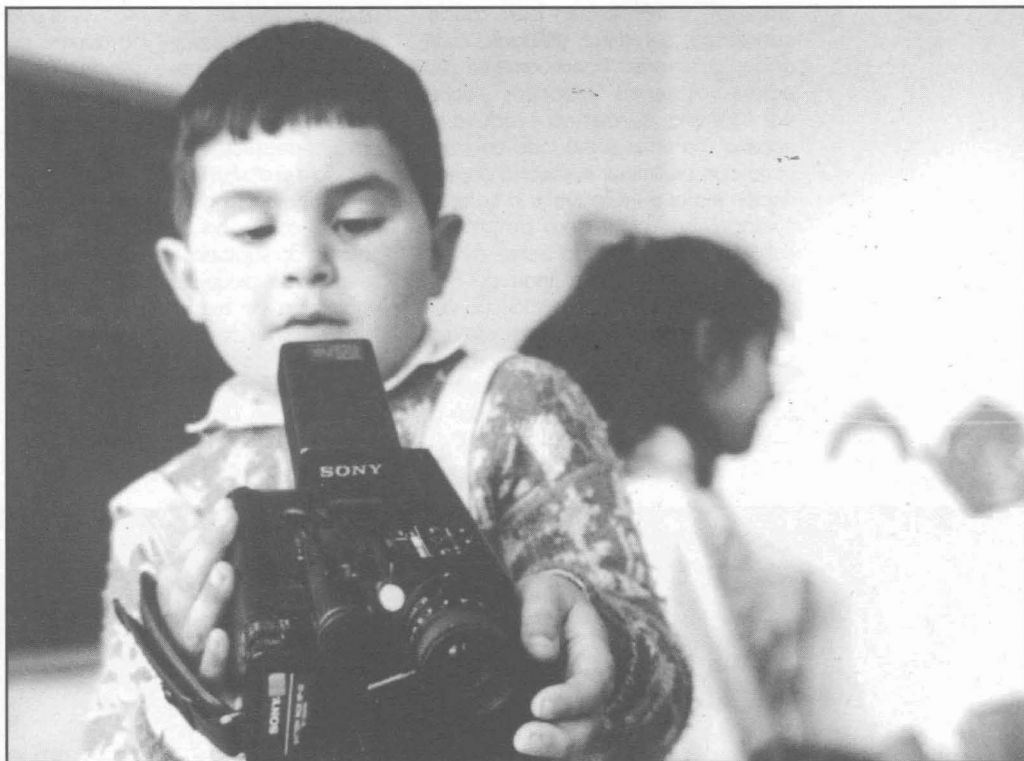
Aínda outro elemento contribúe a definir o novo paradigma do imaxinario infantil. Na programación para a infancia a imaxe ten o predomino absoluto sobre a palabra, ata o punto de que aínda sen o audio todo é comprensible. O falar devén accesorio, a elaboración dos sentimentos e a codificación dos pensamentos inútiles, porque todo está dito xa na fisiognómica, que prevalece sobre calquera outro elemento da comunicación. ¿Non se nos habitúa así a pensar que a imaxe conta máis que a palabra, se o mundo se pode comprender a través de aquela?

Finalmente un último aspecto que define o novo decurso do pensamento é que a publicidade non interrompe os programas para os nenos, senón que ofrece a posibilidade de crer que "ser" equivale a "ter". Existen dúas categorías de mercadorías prioritarias nos spots para nenos: a dos doces e a dos xoguetes. A famosa "merendina", que vén sendo proposta á hora da merenda, entre as 16 e as 18 horas, ¿non é seguramente o exemplo máis difundido de publicidade subliminal? ¿Non induce seguramente a se erguer e a ir á cociña a coller unha? Pero o verdadeiro problema constitúeno os spots dos xoguetes. Estes son as máis das veces os mesmos heroes protagonistas das historias que interrompen. A interrupción publicitaria propón así

unha identificación inmediata: calquera neno nun interior doméstico pode ter entre as mans ó auténtico heroe, autor de tantas aventuras. Abonda con mercalo para asimilalo propio destino ó seu. Abonda con telo para pensar que posuír e ser non son condicións tan diferentes...

Da análise dos valores, dos mitos, dos modelos de comportamento do fluxo televisivo adicado ós máis xoves, emerxe con forza que, por riba da heteroxeneidade das transmisións, a dimensión ética fundamental dos programas é rastrexable na cultura da cal son expresión. Sobre todo son evidentes dúas grandes dimensións morais: a xaponesa, que se inspira na relixiosidade

dos nos códigos dunha relixión que considera a vergoña, o "perde-la cara" a cousa máis grave que poida acontecer, porque disturba a harmonía social. Tódolos episodios propoñen ademais os valores da identidade nacional, da familia, do traballo; en cada partido de fútbol, de voleibol ou de "catch", os heroes poñen en xogo de cada vez todo o seu ser propio ata o máximo límite polo equipo, polo Xapón. O xénero dos debuxos deportivos resulta exemplar por evidenciar este substrato de relixiosidade: Holly e Benj, Mimí e Shira, o Home Tigre, viven de modo totalizante, unidimensional a súa actividade deportiva: tódolos episodios desta serie están



MARGA SAMPAIO

dade sintoísta, é a estadounidense, que garda relación coa ética protestante e o novo narcisismo.

Os debuxos xaponeses (dende *Occhi di gatto* a *La stella della Senna* ou *Lady Oscar*, a *Heidi* ou *Remil*), en sintonía cos principios sintoístas, evidencian personaxes en procura do "absoluto", expresan situacións nas cales a ritualidade non é medio senón fin, valorando o comportamento individual só en conformidade co querer dos deuses. O modelo comportamental de Mimí, Holly e Bendji, do *Home Tigre* ou de *Gigi o trompo*, están base-

caracterizados polos durísimos entrenamentos, violentos encontros, crise do heroe e a súa superación, vitoria, consideracións solitarias que introrrecan unha moral do sacrificio levada ó absoluto.

A cultura ética de marca estadounidense ten en cambio, na programación actual, unha dobre referencia: dunha banda a ética protestante e o espírito do capitalismo que lle acompaña, da outra a moral narcisista que preside as accións e os comportamentos dos anos 80.

A sociedade estadounidense que

tiñamos aprendido a coñecer nas películas do oeste, e que hoxe nos chega polos telefilmes de aventuras, está marcada por unha fundamental acentuación da afirmación personal, en particular da afirmación profesional mundana. O *self-made man*, encarnación arquetípica do soño americano, debe a súa fortuna ós hábitos de laboriosidade, sobriedade, moderación, autodisciplina típicos do mito da empresa capitalista e da ética protestante do traballo, que atopamos con abundancia, por exemplo, na serie *Furia*. Este home vive, de feito, en función do futuro e fuxe da autoindulgencia en beneficio dunha acumulación paciente e escrupulosa por un ben que ha vir.

O ideal de prosperidade do século XVIII non comprendía só benestar material, senón tamén boa saúde, serenidade, sabiduría, utilidade, cualidades que veñen continuamente propostas nos seriais "históricos", como por exemplo *A casa da pradeira*. A riqueza tiña valor sobre todo en canto condición preliminar necesaria da educación moral e intelectual e a competitividade, que aparecerá despois co culto decimonónico do éxito, estaba de todo ausente. Só a finais do 800 comezouse a falar de vontade de vencer e a exalta-lo éxito por si mesmo, sen implicacións de carácter moral. As oparencias, as "imaxes de vencedor", contarán agora máis có resultado, as atribucións máis có realización. O

ser comeza a coincidir coa imaxe e a aprobación que se busca nos outros non concerne xa ás accións cumpridas senón máis ben á calidade persoal: o obxectivo é procurar máis admiración cá estima, celebridade e envexa máis que fama e respecto. Todos elementos que se poñen de relevo nos debuxos animados como *Mask*, *He-Man*, *Voltron* e en telefilmes como *A familia Braedford*.

O outro punto de referencia da ética estadounidense é o narcisismo, que se desenvolve na América dos anos 70-80, cando o humanismo democrático e fortemente participacionista é substituído polo rexeitamento da responsabilidade colectiva e o repregue sobre o persoal e o privado. En televisión son sobre todo as *situation comedies* as que amosan este estilo de vida e *Fonzie* é o estereotipo máis evidente da nova personalidade narcisista. Nunha sociedade que parcializa todo, o individuo anda só á procura de si mesmo e delega na "ideoloxía terapéutica" (psicanálise e psicoterapia son decote evocados nos programas) ou na "mística do irracionalismo do sagrado" a defensa da súa integridade psíquica da interferencia traumática do mundo externo. Isto é tanto máis evidente na televisión onde o "externo", o mundo, o social acceden ó interior (nas *situation comedies* como *Happy Days*, *Arnold*, *A familia Addams*, *A casa da pradeira*, *Baby*

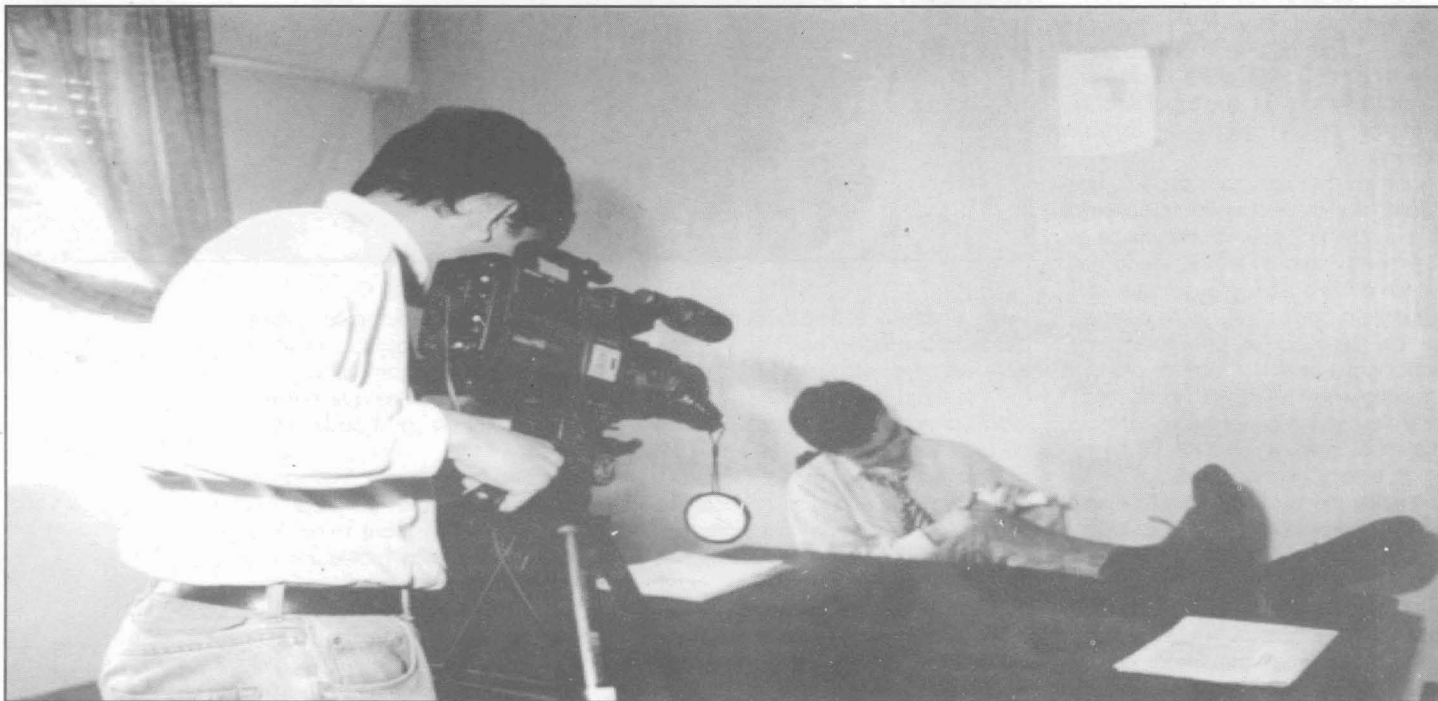
sitter, *Super Vicky*) só a través dun conto narrado, unha chamada telefónica, unha visita. Mitifícase a intimidade, a intensidade do sentir e do convivir no interior da casa e da familia, mentres son desterradas a dimensión política e a sexualidade (o culto do corpo aparece celebrado sobre todo a través do ritual hixienista e terapéutico). Respecto do tempo, o narcisismo teletransmitido semella absorvido por un presente que non autoriza expectativas para o futuro e que mesmo perdeu a memoria do pasado, evocado só baixo a forma nostálgica do revival. O narcisismo fagocita xa ó individuo en fuga do social.

Finalmente, os programas televisivos que analizamos e as súas repercusións sobre os nenos reenviánnos en conclusión, se ben problemáticamente e con necesidade de ulterior verificación, ó teledemedio como un senso de inadecuación respecto dos mitos, valores e modelos de comportamento por eles vehiculados.

M. D. A.

(*) Artigo publicado en *Quaderni di Liber 2*, suplemento do nº 14 da revista *Liber*, editada pola Biblioteca "Gianni Rodari" de Campi Bisenzio co patrocinio da Xunta Rexional da Rexión Toscana. Agradecemos á redacción da revista a autorización para a tradución e reprodución deste artigo.

MARGA SAMPAIO



¿É un libro? ¿É unha película?... ¿É un comic!

Agustín
Fernández Paz

ESPERO QUE Superman, agora que os seus creadores actuais decidiron matalo e enterralo, me perdoe o atrevemento de utilizar unha das frases máis emblemáticas das súas aventuras (*It's a bird? It's a plain?... It's Superman!*), convenientemente transformada e adulterada, para titular este traballo meu. Pero é que non resulta doado resistir a tentación, xa que os cómics, como agora veremos, están emparentados cos textos escritos que atopamos nos libros e coa narrativa audiovisual propia do cine e da televisión. Quizais esta natureza híbrida, neste contar historias a través de imaxes debuxadas, a orixe da fascinación que exercen sobre rapaces e rapazas. En pleno apoxeo da imaxe televisiva, sorprende a atracción que os cómics exercen sobre os lectores, aínda tendo en conta que os exemplares que teñen ó seu alcance non son precisamente un modelo de calidade. Gústalles e gústanos a moitos adultos- ver historias no cine e na televisión, pero tamén nos gusta ler/ver historias no papel.

Porque os cómics son un medio impreso, e nisto aseméllanse ós libros. As historias que narran están contadas sobre o papel, mediante debuxos e palabras. Pero son un medio impreso moi peculiar, porque a linguaxe empregada, unha linguaxe verboicónica que se plasma en secuencias de viñetas nas que a elipse narrativa ten un papel primordial, é a propia de medios audiovisuais coma o cine ou a televisión. Estar emparentados cos libros e co cine é unha interesantísima característica dos cómics, que abre suxerentes posibilidades didácticas de cara á

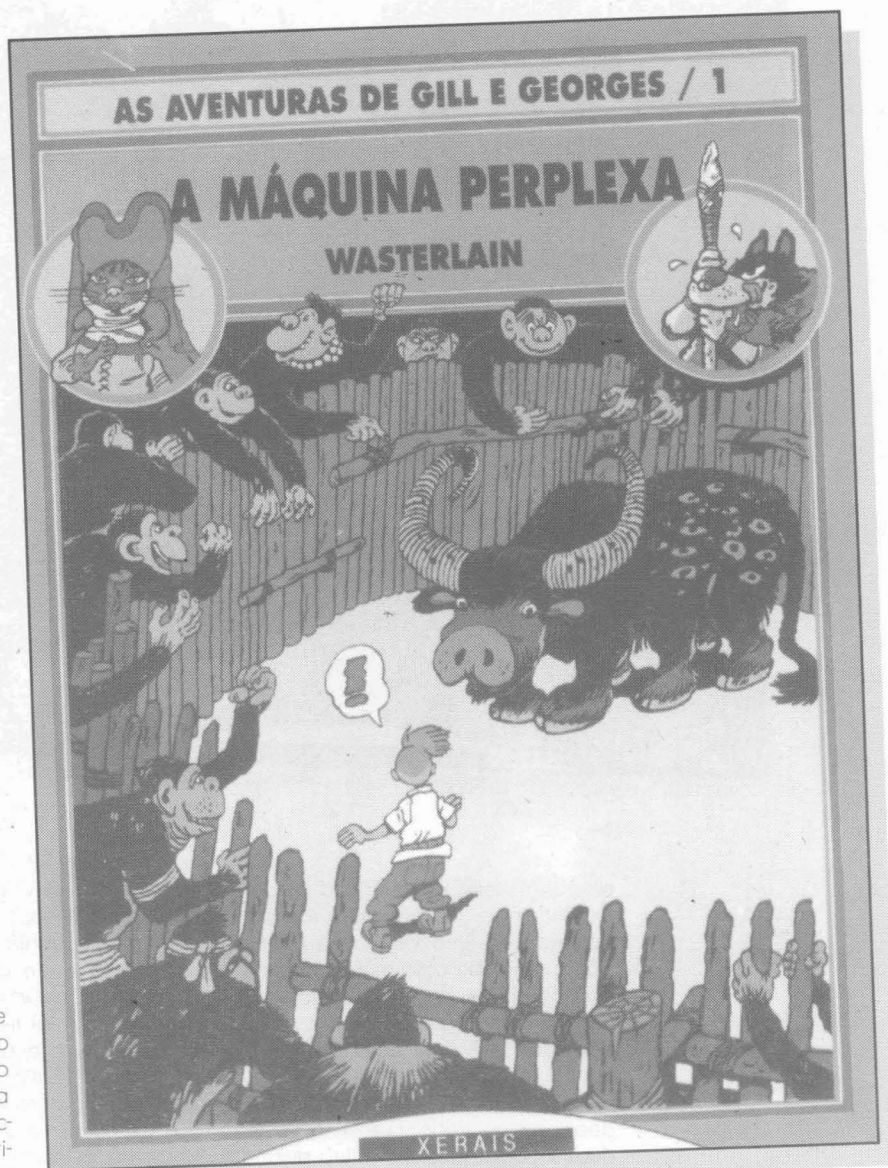
súa utilización dentro da aula.

Pero o motivo deste traballo non é a utilización didáctica dos cómics e da súa linguaxe. Aquí tentamos falar dunha dimensión máis básica: a lectura de cómics por parte dos rapaces e rapazas. A lectura, así, sen máis. Aínda que despois nas aulas se aproveiten os froitos desa lectura para abordar outros traballos máis complexos; pero esa é xa outra historia.

¿Os cómics nas aulas?

E, como este artigo está dentro dun número no que se fala da promoción da lectura, quizais a primeira pregunta que haxa que facer é se ten sentido que nas aulas se lean cómics, se ten sentido que dende a escola se favoreza a súa lectura. Non podemos esquecer que cos cómics aínda se dá un certo rexeitamento por parte dun sector das

familias e do profesorado. Un rexeitamento que ten a súa orixe nun abano de prexuízos firmemente asentados: os cómics introducen ideas perniciosas nos nenos, son antieducativos, só serven para perde-lo tempo,





afastan ó neno da auténtica lectura, etc. Ademais, os rapaces e rapazas pásano ben léndoos, e esa dimensión placenteira casa mal-din algúns-coa dimensión "formativa" que se lle pide á auténtica lectura. No mellor dos casos, pénsase que "onde hoxe hai un cómic mañá haberá un libro", como dicía un eslogan hai xa ben anos, esquecendo que se trata de dúas modalidades de lectura autónomas, que discorren dun xeito paralelo, influenciándose mutuamente.

Algúns destes prexuízos veñen de lonxe e asentan as súas raíces na consideración do cómic como un dos subproductos da cultura de masas, Un cómic, segundo esta visión, non contería máis que historias banais

contadas dun xeito simple e superficial. De aí que valgan para disfrutar dun anaco de lecer, pero para nada máis. Como moitos dos cómics ós que hoxe teñen acceso os nosos alumnos son auténticos subproductos, esa idea non fai máis que reforzarse na práctica. E acabábase xulgando a un medio -o cómic- por uns produtos concretos -algúns cómics presentes nos quioscos-, establecendo unha xeralización tremendamente inxusta.

¿Que pensaríamos dunha persoa que xulgase a produción novelística polas obras de M.L. Estefanía, Corín Tellado, Keith Luger ou, no mellor dos casos, Vizcaíno Casas? ¿E que pensaríamos de quen se fixese unha opinión sobre o cine a partir das películas de Martínez Soria ou dos

culebróns venezolanos? Pois algo semellante está pasando hoxe co cómic: os adultos ven os quioscos cheos de superheroes mamporreiros, de mulleres con repentinos accesos de calor, de animais antropomofizados que repitan unha e outra vez as mesmas banalidades e os mesmos gags, e acaban por crer que ese son os únicos contidos que caben na narrativa debuxada. A dictadura do mercado (hoxe presente tamén no cine, por exemplo) acaba impondo uns produtos feitos en serie e desprazando a un mercado minoritario o cómic de auténtico interese. Pero, do mesmo xeito que sabemos distinguir as boas das malas novelas, hai que afrontalo traballo de favorecer dende as aulas a lectura dos excelentes cómics que se están a facer na actualidade.

O papel do profesorado

Na actualidade publícanse tres tipos de cómics: en primeiro lugar, *os cadernos*, de aparición periódica e cuns personaxes fixos, dirixidos maioritariamente a un público infantil ou adolescente; en segundo lugar, *as revistas*, de maior formato e precio máis elevado, nas que se reúnen diferentes narracións, algunhas seriadas, e que están dirixidas a un público adolescente ou adulto. Finalmente, *os álbumes*, que se presentan nunha edición máis cuidada, que os emparenta cos libros. Case sempre son dun só autor e o normal é que conteñan unha historia completa ou un conxunto de historias con algún nexo común. Os álbumes (de maior formato, de capa dura e máis caros) acostuman a se distribuír a través das librerías.

Se non hai unha orientación por





parte dunha persoa adulta, o normal será que os nenos e nenas se achen os cómics que atopan hoxe nos quioscos. É dicir, ós cadernos e revistas. O contido deste material deixa, agás excepcións bastante que desexar. Hai cousas que non valen para nada, nin temática nin formalmente. Outras, tendo unha baixa calidade temática, poden presentar algún interese formal. Hai tamén, sen embargo, obras, personaxes e autores de calidade.

¿Que facer diante desta realidade? Chegados aquí, hai que lembralo esforzo que un bo sector do profesorado fixo, e esta a facer, para orientarse no eido da literatura infantil e xuvenil: buscando asesoramento, intercambiando listados de libros, lendo determinados títulos e autores... ou sexa, o camiño correcto para se introducir nun medio ata hai pouco descoñecido. Pois ben, algo semellante hai que facer cos cómics. Isto obrigaranos a preguntar, a ler, a ver que títulos poden ser os máis axeitados para as diversas idades, etc.

Unha primeira orientación, sen embargo parece clara. A nosa procura debe encamiñarse sobre todo cara ós álbums. Non é que a edición en álbum sexa garantía dun bo cómic, pero a inmensa maioría do que hoxe paga a pena acaba aparecendo en forma de álbum (aínda que en moitos casos parece previamente en revistas).

A formación dunha comiecteca

Aborda-la creación dunha comiecteca á un paso sinxelo, pero decisi-

vo. Unha comiecteca non é máis que un espazo reservado, dentro da Biblioteca do Centro ou dentro das distintas Bibliotecas de Aula, para ter nel os diferentes cómics que se vaian utilizar. Estes cómics poden ter distintas procedencias: cómics aportados polos alumnos e alumnas, cómics aportados polo profesor, cómics que o Centro adquira con destino a esa comiecteca, etc.

Os cómics que os rapaces poden aportar son os mesmos que os que len habitualmente. E ese cómics, como xa dixemos, son os que atopan a cotío nos quioscos e noutros puntos de venda. Trátase de cómics que, en xeral, ofrecen un esquema moi repetitivo, de maneira que parecen cortados todos polo mesmo patrón. De calquera xeito, non cabe unha descalificación de todo este material, xa que hai neste eido algunhas publicacións de moito interese, tanto temático como formal. Corresponderalle ó profesor ou profesora a selección e o rexeitamento parcial dese material.

O normal é que os alumnos tamén aporten algún álbum, aínda que neste caso se limiten a exemplares dalgúns series amplamente difundidas (Asterix o galo, Tintín, Mortadelo y Filemón, Zipi y Zape, etc).

Se nos limitásemos a estas aportacións dos alumnos, cabería a posibilidade de que a comiecteca non puidese ser chamada así. Porque se fai necesario que, ademais do material aportado polos alumnos, haxa dentro dela unha selección de cómics axeitados á idade dos rapaces e que sexan dunha alta calidade, tanto no plano temático como no plano formal. Isto consíguese case sempre a través dunha axeitada selección de álbums, tarefa que lle corresponde ó profesorado. Neles poderán os alumnos atopar propostas anovadoras, temas non habituais, etc, que lles permitirán amplialo seu coñecemento das posibilidades expresivas dos cómics.

¿E que facemos coa comiecteca?

Unha comiecteca está para ser utilizada. É dicir, os rapaces e rapazas deben ter acceso a ela, permitiéndolles a lectura dos cómics que conteñan. Que entren en contacto con obras de calidade, que reparen nas propostas temáticas ou estéticas presentes nelas e que o pasen ben léndoas, son obxectivos que xustifican sobradamente a creación da comiecteca.

Pero quedarse niso sería afondar moi pouco nas tremendas posibilidades que o cómic ofrece. Así, o profesor pode aproveitar-la lectura deses cómics para realizar unha análise formal da súa linguaxe que, como xa dixemos, é a mesma cá do cine ou a televisión. O cómic constitúe, así unha ferramenta idónea para a iniciación reflexiva na lectura da imaxe



e para entender cabalmente os procedementos narrativos baseados no emprego de imaxes secuenciadas.

Pero tamén cabe realizar unha análise ideolóxica dos cómics que os rapaces len. Unha análise que pode abrangue-lo estudio da historia que se conta, que se pode centrar nos personaxes protagonistas (moitas veces funcionan como arquetipos), que pode tentar ailla-lo conxunto de valores que se nos tentan transmitir a través do cómic, etc.

E tamén cabe, sobre todo, aproveitar esas lecturas e esas análises para invitar ós rapaces e rapazas a realiza-los seus propios cómics, a crea-las súas propias historias a través desta suxerente canle narrativa. E, unha vez feitos, favorece-la súa publicación, realizando revistas (fan-zines) escolares que recollan a súa produción, e difundíndoas no seu entorno. Un ha aventura complexa e apaixonante, da que xa temos falado extensamente noutros sitios.

A. F. P.



Materiais para unha comicteca

Propoñemos aquí unha selección, evidentemente incompleta, dos materiais básicos cos que debemos contar para unha comicteca. E facémolo agrupándoos en tres apartados: álbumes de interese existentes en galego, álbumes de interese que se poden atopar en castelán (e, moitos deles, tamén en portugués) e, finalmente, series de personaxe fixo (ás veces, en formato de caderno; outras, en formato de álbum) que teñen un interese global.

1. Unha selección dos álbumes publicados en galego

Xa vai habendo un significativo número de álbumes en galego. Presentamos aquí unha selección na que recolleemos os 20 que nos parecen de maior interese.

- Xaquín Marín: *Dos pés á testa*. Galaxia.
- Henk Kuijpers: Franka: *Os dentes do dragón*. Xerais.
- Henk Kuijpers: Franka: *Competencia a morte*. Xerais.
- Hergé: *Tintín no Tibet*. Juventud.
- Hergé: *Tintín: As xoias da Castafiore*. Juventud
- Hergé: *Tintín: Stock de coque*. Juventud.
- Hergé: *Tintín: O asunto Tornasol*. Juventud.
- Dodier/Le Tendre/Makyo: *A sombra asasinosa*. Xerais.
- Dodier/Le Tendre/Makyo: *As figuras de papel*. Xerais.
- Dodier/Le Tendre/Makyo: *Na Bretaña misteriosa*. Xerais
- Peyo/Walthéry: *Bieito Fendeferro: O tío Plácido*. Casals
- Peyo/Walthéry: *Bieito Fendeferro: Os taxis vermellos*. Casals.

- M. Thillieux: *A luva de tres dedos*. Casals.
- Serón: *A porta de ningures*. Xerais.
- Jan Bosschaert: OMNI. *Alarma Nuclear*. Xerais.
- Wasterlain: *A máquina perplexa*. Xerais.
- Wasterlain: *O mestre dos robots*. Xerais.
- Morris: *A amnesia dos Dalton*. Xerais.
- Yann/Edith: *Satí*. Xerais.

2. Vinte álbumes imprescindibles:

Presentamos aquí unha selección de álbumes, moi restrinxida, dado que poderían ser moitos máis os seleccionados. Excluímos desta lista os publicados en galego, que figuran nun listado á parte.

- Enki Bilal: *Las falanges del orden negro*.
- Hugo Pratt: *La balada del mar Salado*.
- Hugo Pratt: *Corto Maltese: Bajo el signo de Capricornio*.
- Hugo Pratt: *Corto Maltese: Las célticas*.
- Miguelanxo Prado: *Fragmentos de la Enciclopedia Delfica*.
- Miguelanxo Prado: *Quotidiania Delirante* (dous volumes)
- Miguelanxo Prado: *Crónicas incongruentes*.
- Enki Bilal: *La ciudad que nunca existió*
- Carlos Giménez: *Paracuellos del Jarama*.
- Giraud: *Rebelión en la granja*.
- Victor Mora/Alfonso Font: *Tequila Bang: Huracán en Felicia*.
- Annie Gozinger/Victor Mora: *Felina. Los misterios de Barcelona*.
- Winsor Mc Cay: *Little Nemo* (4 álbumes).
- Raymond Briggs: *Cuando el viento sopla*.
- Art Spiegelman: *Mauss*.
- A. Hernández Palacios: *Ely, uno entre muchos*.

Moebius: *Los jardines de Edena. / El mundo de Edena*.

Varios (Breccia, A. Goetzing, Giménez, etc.): *Los derechos humanos*

Josep M^a Bea: *Historias de la taberna galáctica*.

Guido Crepax: *Rusia en llamas*.

3. Algunhas series de personaxe fixo

Neste apartado recolleemos algunhas series (ben de cadernos, ben de álbumes) que teñen un ou uns personaxes fixos. O material de cada serie adoita ter unha calidade parella, aínda que tamén hai series cunha calidade irregular.

- Harold Foster: Príncipe Valiente.
- Hergé: *As aventuras de Tintín*.
- Goscinnny/Uderzo: *Las aventuras de Asterix*.
- Will Eisner: *Spirit*.
- Ibáñez: *13, Rúa del Percebe*.
- Quino: *Mafalda*.
- Giraud: *Teniente Bleueberry*.
- Vázquez: *Anacleto, agente secreto*.
- Jan: *Superlópez*.
- Schultz: *Charlie Brown*.
- Alex Raymond: *Flash Gordon*.
- Roger Leloup: *Yoko Tsuno*.
- J.P. Jacobs: *Aventuras de Blake y Mortimer*.

PRECIO 700 PTAS. - IMPRESA EN PAPEL RECICLADO




EDICIÓN XERAI DE GALICIA

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

