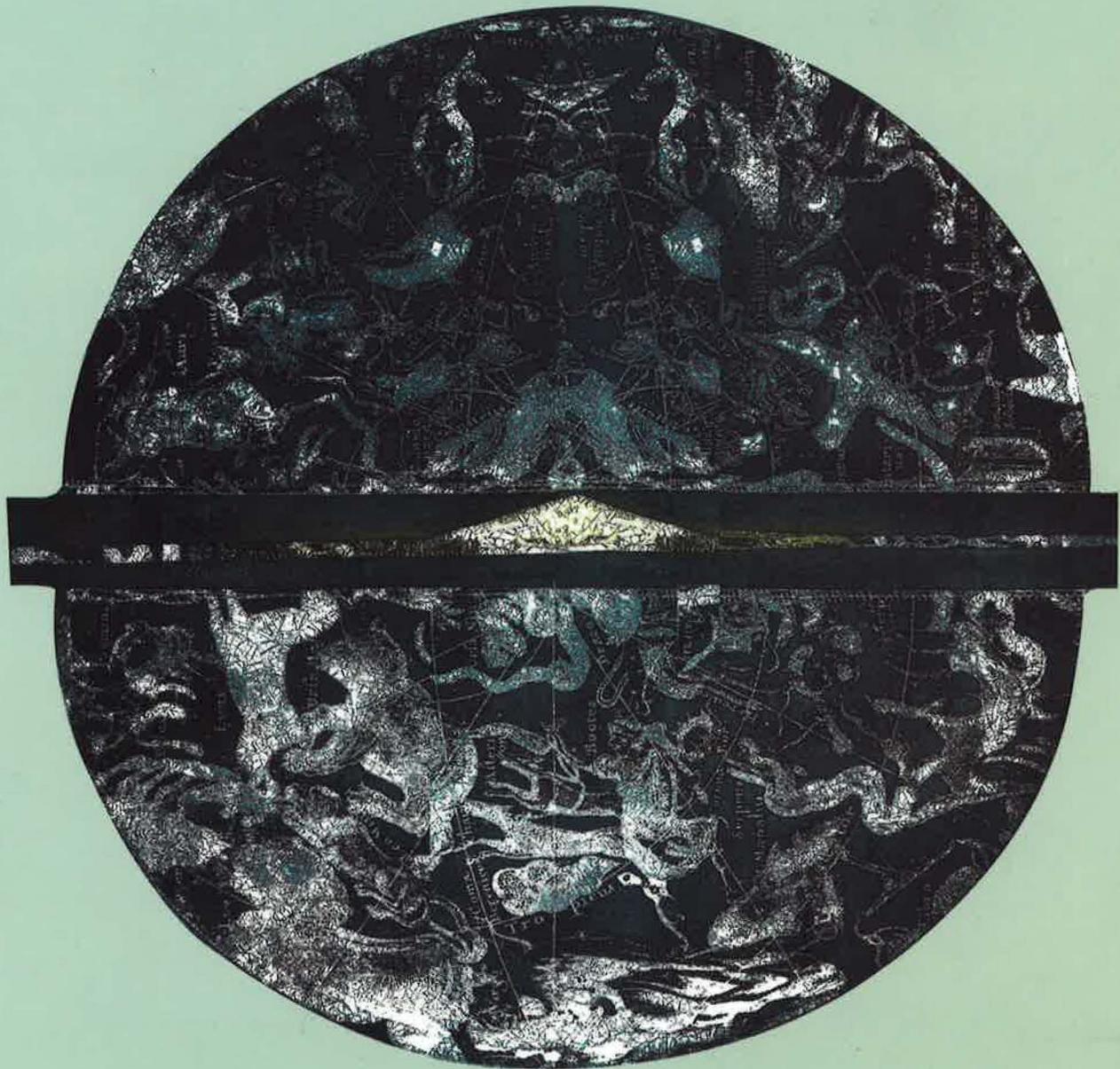


BOCA .. BILINGÜE

Nº15, 2003

REVISTA DE CULTURA EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS



I Congreso
sobre la Enseñanza del Español en Portugal

Pessoa hoje

OEI • Organización de Estados Iberoamericanos
Entrevista con Don Francisco José Piñón, Secretario General

BOCA.. BILINGÜE

REVISTA DE CULTURA EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS



15
Noviembre 2003



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN
EN PORTUGAL

BOCA
BILINGÜE

Director:
LUIS BUÑUEL
Consejero de Educación

Coordinación:
JOSÉ FERRERAS Asesor Técnico
de la Consejería de Educación.

Consejo de Redacción:
MANUEL FONTÁN DEL JUNCO,
Director del Instituto Cervantes de Lisboa,
ÁNGEL CAMPOS PÁMPANO y
DEOLINDA PEREIRA DE BARROS,
Profesores del Instituto Español de Lisboa.
SONSOLES FERNÁNDEZ,
Asesora Técnica de la Consejería de
Educación.

Colaboradores:
João Bernardo Basílio, Ángel
Campos Pámpano, Antonio Colinas,
Sonsoles Fernández, José Ferreras,
António Fidalgo, Maria Emília Galvão,
Maria Antonieta Garcia, Salvador
Gutiérrez, Rita Teresa Lopes, Gabriel
Magalhães, José Henrique Manso,
Deolinda Pereira de Barros, Noemí
Pérez, Fernando Pinto do Amaral, Sónia
dos Santos, Helena Tanqueiro, José
Miguel Valderrama.

**Autores de textos
reproducidos:**
Haroldo de Campos, Sophia de
Mello Breyner Andresen, Manuel
Vázquez Montalbán.

Diseño gráfico e impresión:
g.castelo branco,
Produções gráficas, Lda.

Colaboración Gráfica:
ANA GALVÃO

Edita:
Ministerio de Educación, Cultura
y Deporte de España.
© Secretaría General Técnica
Subdirección General de
Información y Publicaciones.
Consejería de Educación de la
Embajada de España en Portugal
Rua do Salitre, 1
1269-052 LISBOA

NIPO:
176 - 03 - 283 - 0

Los autores son los únicos
responsables de los contenidos
de sus artículos.

| | | |
|---|------------|--|
| Presentación | 4 | |
| Entrada | 5 | |
| Primer Congreso sobre La Enseñanza del Español en Portugal. Estudios Superiores y Enseñanza no Reglada | 10 | |
| SONSOLES FERNÁNDEZ | | |
| Pragmática, Lingüística y Enseñanza | 16 | |
| SALVADOR GUTIÉRREZ | | |
| Lectura del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación | 36 | |
| SONSOLES FERNÁNDEZ | | |
| Informe sobre la enseñanza del Español en Portugal | 45 | |
| JOSÉ FERRERAS | | |
| A situação do português e da cultura portuguesa na Catalunha | 52 | |
| HELENA TANQUEIRO | | |
| Portugal/Espanha. Que sabemos uns dos outros? | 55 | |
| JOÃO BERNARDO BASÍLIO | | |
| As Reformas no Sistema Educativo Português. Ensino Básico e Secundário | 61 | |
| DEOLINDA PEREIRA DE BARROS | | |
| ¡A ver! ¿Qué pasa con este artículo? | 71 | |
| SÓNIA SANTOS | | |
| Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura | 74 | |
| Entrevista con don Francisco José Piñón, Secretario General de la OEI | | |
| Portada | | |
| Sobre un grabado de ANA GALVÃO | | |
| I Encontro luso-espanhol: Literatura e Cultura no Espaço Ibérico | 82 | |
| MARIA ANTONIETA GARCIA, GABRIEL MAGALHÃES, NOEMÍ PÉREZ | | |
| Aires Barbosa e o Renascimento Ibérico. Um português em Salamanca | 84 | |
| HENRIQUE MANSO | | |
| O Pêndulo Ibérico Garrett, Rivas, o século XIX peninsular e as relações entre Espanha e Portugal | 90 | |
| GABRIEL MAGALHÃES | | |
| A Hispanidade de António José Saraiva | 97 | |
| ANTÓNIO FIDALGO | | |
| Poemas inéditos: | 99 | |
| ANTONIO COLINAS FERNANDO PINTO DO AMARAL | | |
| Sophia de Mello Breyner Andresen, premio «Reina Sofía» | 102 | |
| ÁNGEL CAMPOS PÁMPANO | | |
| Don Quijote en los ex libris portugueses | 104 | |
| JOSÉ MIGUEL VALDERRAMA ESPARZA | | |
| Pessoa hoje | 106 | |
| TERESA RITA LOPES | | |
| Homenajes: | 110 | |
| Palabras de HAROLDO DE CAMPOS. En la muerte de MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN | | |
| Actividades de la Consejería de Educación para el año 2004 | 114 | |

BOCA BILINGÜE

El nombre de «Boca Bilingüe», hallazgo feliz ofrecido por el poeta Ruy Belo, traduce el objetivo de esta revista: boca que quiere expresarse en Portugués y en Español, boca que, desde estas dos perspectivas, quiere hablar sobre lo que nos une y nos diferencia y sobre lo que nos falta y nos complementa; boca, sobre todo, que quiere estrechar lazos difundiendo intereses, estudios, trabajos, noticias, experiencias y creaciones que relacionen nuestros dos pueblos.

En esta nueva etapa de Boca Bilingüe hemos añadido un nuevo matiz a la revista: siempre fue una publicación de Cultura (y lo seguirá siendo), pero queremos que el área de Educación recupere un especial protagonismo por cuanto que ha de reflejar la principal línea de actuación de esta Consejería.

Dentro de estos dos ámbitos, el horizonte es muy amplio y Boca Bilingüe continuará mostrando los trabajos que sobre España se lleven a cabo en Portugal y que sobre Portugal se lleven a cabo en España; se hará eco de las tareas de los profesores españoles o portugueses que trabajan en Portugal y se esforzará en aportar lo que de novedoso haya en la labor de difusión de la Lengua y Cultura españolas.

Esperamos las aportaciones de todos los que se interesan por estos temas, tanto lectores, como autores de nuevos artículos, para que, entre todos, consigamos que esta revista ayude a conocer mejor la realidad de nuestros dos países y nos torne verdaderamente «bilingües».

Regresa esta publicación a un ámbito de austeridad, conforme a los tiempos, pero es empeño del Consejo de Redacción que los contenidos no se vean afectados por ello. Dependerá, por tanto, del material disponible, de nuestro tino en seleccionarlo y de usted, amable lector, para que la revista continúe dignamente con la trayectoria marcada espléndidamente por otras personas y otras circunstancias.

Luis Buñuel
Consejero de Educación

Entrada

Aquí tienen ustedes, pacientes lectores, el número 15 de BOCA BILINGÜE, la revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal que cumple 15 años desde su primera aparición.

Quienes han seguido su trayectoria saben que se trata de una mera coincidencia de «quinces» porque, mientras los años han ido pasando a su ritmo implacable, BOCA BILINGÜE ha tenido algunos periodos de tranquilo fluir, otros de gran sequía y otros de inundaciones repentinas. La última fue el magnífico número monográfico dedicado a Torrente Ballester, que ya resulta imprescindible para quien quiera conocer y estudiar la obra del espléndido escritor que fue D. Gonzalo. Pero después vino la sequía.

Esta discontinuidad es casi consustancial a BOCA BILINGÜE y debe ser explicada: los Consejos de Redacción están formados por personas de la Consejería de Educación y del Instituto Español de Lisboa que tienen limitado su tiempo de permanencia en Portugal. Así resulta con frecuencia que, apenas se ha formado un Consejo para editar un nuevo número, cuando ya algunos de sus componentes deben abandonarlo. De esta manera, se pueden observar en la periodicidad de los números anteriores, algún bloque de dos o tres — nunca más — en que hubo un número por año, luego espacios vacíos, números aislados o nuevos intentos... Cuánto nos gustaría conseguir esta vez una continuidad más prolongada.

Porque, contradictoriamente, lo que sobra siempre es material para publicar. La Educación, la Cultura, el Deporte — que de todo ello se encarga la Consejería — aunque se circunscriban a Portugal y España y a sus relaciones, generan en un año tal cantidad de escritos que llegan a representar un problema grave. Por ejemplo, para confeccionar este número han tenido que quedarse en el cajón — a veces con gran dolor y serias discusiones — más de 300 páginas de artículos, estudios, poemas, relatos... casi todos tan interesantes como los que aquí van. Incluso, siendo la opción fundamental de este número publicar inéditos, algunos de ellos no han llegado a salir por simple y fastidiosa falta de espacio.

La decisión final ha sido confeccionar un conjunto de artículos que giran todos ellos en torno a la preocupación principal de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa: las relaciones entre Portugal y España en los ámbitos de la educación y la cultura.

El primer ejemplo es la información acerca del primer congreso sobre «La Enseñanza del Español en Portugal. Estudios Superiores y Enseñanza no reglada». Era un congreso que los docentes de Español en Portugal veían necesario desde hace tiempo y que fue posible gracias a la colaboración bien conjuntada de la «Universidade do Algarve» (destacamos el trabajo de su personal y sus espléndidas instalaciones), del Instituto Cervantes de Lisboa, el Consejo de Coordinación Universitaria de España y la Consejería de Educación.

Una reseña especial dentro de esta información es la que se refiere a la intervención, en el acto inaugural, de la Directora del «Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais» (GAERI) del Ministerio de Educación portugués, Maria Emilia Galvão, cuya intervención se reseña ampliamente. Desde su alto puesto, la Dra. Galvão ha prestado y presta su valiosa colaboración a las iniciativas de la Consejería de Educación.

Es de justicia añadir que este Congreso no hubiera sido posible sin el generoso patrocinio de CAJA DUERO, entidad que se destaca, desde su implantación en Portugal en 1985, por contribuir al entendimiento cultural entre los dos países. Su apoyo a iniciativas como el I CONGRESO, las actuales exposiciones en Lisboa de *Velázquez después de Velázquez* y de *Gil Teixeira Lopes* en Madrid son buena muestra de la colaboración de CAJA DUERO a la difusión de las culturas española y portuguesa.

Se reproduce, a continuación, la lección magistral de Salvador Gutiérrez Ordóñez, catedrático de la Universidad de León, sobre *Pragmática, Lingüística y Enseñanza*, especializado en Pragmática, analista reflexivo, pero con un agudo sentido práctico de las variantes en la comunicación, su estudio y aprendizaje.

Es complementaria del anterior la clarificadora lectura que hace Sonsoles Fernández, Asesora Técnica de la Consejería de Educación de Lisboa, de los contenidos y utilidad del *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Es éste un documento ineludible para cualquier trabajo en la enseñanza de lenguas dentro de Europa. Su mejor conocimiento ayudará a los profesionales del tema a definir, concretar, dirigir y evaluar su trabajo.

El Informe que sigue sobre *La enseñanza del Español en Portugal*, un trabajo del Asesor Técnico José Ferreras, muestra el panorama más completo hasta la fecha de los estudios de Lengua Española en este país. Destaca el estudio de los niveles Básico y Secundario, que son la clave de la implantación de una lengua extranjera en cualquier sistema educativo, pero contiene también datos ordenados sobre el estudio del Español en las Universidades de Portugal, en las Escuelas Superiores e incluso en la enseñanza no reglada.

Como muestra del otro lado del espejo, se incluye una breve, pero completa, información sobre la enseñanza del Portugués en Cataluña donde es más solicitada cada día. Su autora, doña Helena Tanqueiro, desarrolla una actividad extraordinaria en la difusión de la Lengua y Cultura portuguesas en Barcelona.

Sin embargo, es sabido que, a pesar del crecimiento que reflejan los artículos anteriores, los estudios de Español en Portugal y de Portugués en España siguen siendo muy minoritarios y conviene analizar las causas. Una de ellas es el desconocimiento que existe entre los ciudadanos de cada uno de los países respecto al otro. João Bernardo Basílio, inspector del Ministerio de Educación de Portugal y estudioso de la enseñanza en ambos países, ha tenido a bien tratar el tema en un resumen de su Tesis Doctoral *Análisis comparativo de conocimientos y percepciones mutuas en la educación de los jóvenes portugueses y españoles*, presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Dejando a un lado prejuicios y refranes manidos, estudia un aspecto nunca antes tratado, que sepamos, del viejo y permanente tema de cuánto y por qué nos desconocemos portugueses y españoles, la escuela: ¿Qué aprenden en las aulas los alumnos portugueses y españoles sobre el país vecino? ¿Cómo, cuánta y cuál es la información que reciben? El Dr. Basílio analiza los currículos escolares y extrae conclusiones que deberían ser tenidas muy en cuenta para las sucesivas reformas de los Sistemas Educativos respectivos, en la elaboración, que es constante, de material didáctico y, sobre todo, en las actividades cotidianas de escuelas y profesores de uno y otro país.

De reformas trata el artículo de Deolinda Pereira de Barros, que además de haber sido Coordinadora del «Núcleo de Ensino Secundário» del Ministerio de Educación de Portugal, cuando se impulsó la última reforma educativa, tiene en su haber una larga experiencia de docencia del Portugués, tanto en la enseñanza universitaria (en la Universidad de Barcelona) como en los sistemas educativos portugués y español. Es, por tanto, buena conocedora de los sistemas educativos de los dos países y ha tenido siempre una preocupación especial por la educación y las relaciones luso-españolas en ese terreno, lo que la ha llevado a intervenir en todos los intentos serios que se han hecho para mejorar una y otras. Además, colabora con BOCA BILINGÜE prácticamente desde el primer número. Era, por lo tanto, imprescindible conseguir que expusiera su visión, serena y rigurosa al mismo tiempo, sobre la Reforma Educativa que se está llevando a cabo en Portugal.

Y de la teoría a la práctica, con la aportación de Sónia Nunes dos Santos, una profesora portuguesa de Español, como quien dice, «una trabajadora a pie de obra». Véase como el mejor analista de un problema es el que lo vive cada día y cómo puede hacerlo de forma absolutamente novedosa, pero sin evitar las opiniones punzantes y clarificadoras. Nunca se agradecerá bastante la dedicación de los profesores que como Sónia Santos, en condiciones no siempre favorables, intentan la enseñanza del Español, dentro del Sistema Educativo Portugués.

Dados estos tiempos de inevitable y tópica globalización, nada mejor que insertar las relaciones educativas entre España y Portugal en un contexto de actuación internacional que las haga más eficaces y más abiertas. Con ese fin se incluye un pequeño informe sobre la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que se dedica a la mejora y ampliación de la enseñanza en todos los países iberoamericanos — léanse con detenimiento las actuaciones de la OEI que se refieren directamente a Portugal —, y una larga e intensa entrevista con D. Francisco José Piñón, actual Secretario General.

El I Encuentro Luso-Español «Cultura y literatura en el espacio ibérico», concebido y llevado adelante por el Departamento de Letras de la joven, voluntariosa y pujante Universidad de la Beira Interior, no consistió en la habitual sucesión

Esta revista es también de y para los profesores de Español, a los que nunca se agradecerá bastante su empeño en la enseñanza del Español, en condiciones no siempre favorables. Esperamos que en próximos números de BOCA BILINGÜE la voz de los profesores tenga una representación más nutrida.

de severos actos académicos -aunque también los hubo-, sino en una exposición vital y gozosa del ambicioso tema que llevaba por título. Se pudo cantar, ver cine, acercarse a los procesos creativos, visitar curiosos museos, presentar revistas y libros y asistir, en un silencio eléctrico, a la lectura que de sus poemas hicieron nombres tan sonoros como Antonio Colinas y Fernando Pinto de Amaral, o a la más desenfadada de los jóvenes poetas Antonio Portela, Dinis Guarda «Vindeirinho», Gonçalo Salvado, Jorge Barco, Mario García o Rita Taborada. Entre todos, son capaces de reunir todos los premios poéticos que valen la pena en la Península. De todo ello da buena cuenta el número 2 de la revista «... à Beira», publicada por el propio Departamento de Letras de la Universidad de la Beira Interior, cuya lectura se recomienda vivamente. BOCA BILINGÜE, queriendo completar aquella publicación, edita en este número tres artículos que analizan algunos aspectos curiosos y poco conocidos de las relaciones culturales, educativas y literarias entre Portugal y España en momentos cruciales de la historia. Son sus autores profesores de la Universidad de la Beira Interior:

José Henrique Manso está preparando su tesis doctoral sobre Aires Barbosa y ha tenido la gentileza de cedernos un avance para que conozcamos aquel momento renacentista en que la sabiduría superaba las fronteras y los encastillamientos casi gremiales de hoy. Gabriel Magalhães analiza la curiosísima coincidencia vital y literaria de dos personajes clave en las literaturas portuguesa y española: Almeida Garret y el Duque de Rivas. De ella extrae la interesante conclusión del «Péndulo ibérico». António Fidalgo, Presidente de la «Unidade de Artes e Letras» de la misma Universidad, hace una breve pero enjundiosa reseña de la obra y figura de António José Saraiva, el inconformista crítico, profesor, historiador de la literatura, que siempre tuvo una cierta tendencia iberista en su obra.

Abriendo un pequeño bloque dedicado a la creación, dos conjuntos de poemas no publicados antes, de Antonio Colinas y de Fernando Pinto de Amaral, atrapados al vuelo del I Encuentro. No parece necesario extender ahora la capa de los elogios para ellos, ambos dos conocidos de sobra por la claridad, profundidad y delicada firmeza de sus escritos. En cambio, sí es necesario, absolutamente, manifestar el agradecimiento de esta revista y de sus lectores a su gentil cesión de textos inéditos. Doble, en este caso porque ya hicieron lo mismo para el número 12 de esta revista.

No era posible publicar esta revista sin hacer patente la satisfacción que produce el hecho de que Sophia de Mello Breyner Andresen haya recibido el Premio Reina Sofía de las Letras como reconocimiento a su magnífica obra que, por desgracia, no es bien conocida en España. Como aportación, pequeña pero sentida, para mejorar este conocimiento, BOCA BILINGÜE publica algunos poemas suyos, presentados y traducidos al español por Ángel Campos Pámpano, que bien la conoce. Es el único caso en que se presentan traducciones en este número. La lectura de textos portugueses o españoles sólo exige un pequeño esfuerzo al hablante de uno de los dos idiomas y BOCA BILINGÜE considera que es necesario hacerlo. Pero ante una obra como la de Sophia de Mello, pueden hacerse excepciones.

Con acontecimientos como el Premio Reina Sofía de las Letras o el I Encuentro Luso-Español de Covilhã, las relaciones culturales de España y Portugal dan pasos adelante. A veces, sin embargo, algunos pequeños detalles, algunas actividades casi ocultas de personas que podríamos llamar «artesanos culturales», algunas aficiones, llegan a trascender lo personal para convertirse en signos, tanto o más reveladores que los grandes fastos, del estado real, del auténtico peso y di-

mensión social de unas relaciones culturales. Es el caso de los ex-libris cervantinos que José Miguel Valderrama Esparza, Secretario General de la Asociación Andaluza de Exlibristas (A.A.E.), ha cedido a BOCA BILINGÜE para su publicación. Por desgracia, las fatídicas faltas de espacio y presupuesto no permiten mostrar todo el pequeño gran tesoro del señor Valderrama, que él piensa editar dentro de poco, hecho que hace aún más meritoria su cesión.

En el final de este número, un pequeño artículo polémico y de peso, «Pessoa Hoje» de Teresa Rita Lopes. Esta estudiosa viene indagando, desde 1965, la obra inacabable del genio que sigue iluminando la literatura portuguesa y mundial con su vivísima luz de relámpago, a pesar de no haber recibido el tratamiento que se merece, según la articulista. Entre las notables deficiencias de lo que se ha ido publicando y de lo que no se ha publicado, el conocimiento que tenemos de Pessoa es aún, por extraño que parezca, incompleto.

Ha sido necesario añadir, casi a última hora, la noticia de dos muertes. Es prácticamente imposible que una revista de periodicidad — pretendidamente — anual no se vea en la necesidad de reseñar la desaparición de personajes interesantes del ámbito o actividad de que trata. Esta vez, sin embargo, se han ido dos de los grandes.

Haroldo de Campos murió en el final del verano. BOCA BILINGÜE le dedica el pequeño — siempre lo sería — homenaje de reproducir unas pocas palabras suyas extraídas del número 21/22 de la revista *Espacio/Espaço Escrito*, revista reconocida por y recomendable para todos los interesados en las literaturas de Portugal y España. Manuel Vázquez Montalbán fue a Bangkok a morir, justo cuando este número entraba en fase de publicación. Pero ya hacía diez años largos que había hablado con BOCA BILINGÜE y hemos querido reproducir algo de lo que dijo entonces y que, curiosamente, suena como si lo dijera hoy. Descansen en paz.

BOCA BILINGÜE es también una revista de información. Por eso en las últimas páginas aparecen los proyectos que tiene previstos para el año 2004 la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal. Entre esos proyectos, cabe destacar los que se realizan, con el Instituto Cervantes de Lisboa, institución con la que la colaboración es cada vez más estrecha y fructífera. ■

De cómo han ido esos proyectos se hablará en el próximo número. Hasta entonces.

José Ferreras Estrada,
Asesor Técnico de la Consejería de Educación.

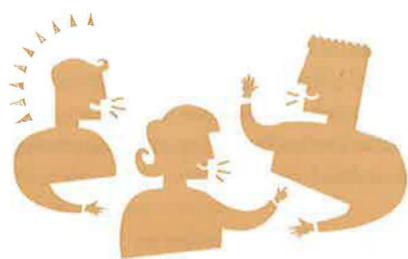
Entre esos proyectos, cabe destacar los que se realizan con el Instituto Cervantes de Lisboa, institución con la que la colaboración es cada vez más estrecha y fructífera.

Primer Congreso sobre "La enseñanza del español en Portugal. Estudios superiores y enseñanza no reglada"

primer
congreso

Sonsoles Fernández

Asesora Técnica
Consejería de Educación



1. Introducción

Durante los días 15 y 16 de mayo de 2003 tuvo lugar en Faro, en la Universidad del Algarve, el Primer Congreso sobre "La enseñanza del Español en Portugal. Estudios superiores y enseñanza no reglada", congreso muy esperado e incluso anunciado en ocasiones anteriores, pero que sólo fue posible realizarlo este año, gracias a la colaboración entre la Consejería de Educación de la Embajada de España, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Algarve y el Instituto Cervantes de Lisboa.

Durante los últimos años, la demanda de la enseñanza del Español en Portugal ha aumentado significativamente, se han creado nuevas licenciaturas con la variante en Español, ha entrado como asignatura obligatoria u opcional en el currículo de otras carreras y se ha producido un notable incremento de las personas que solicitan esta enseñanza por razones académicas o profesionales, tanto en el Instituto Cervantes, como en las escuelas privadas.

Frente a este crecimiento, cada Universidad o Escuela ha ido elaborando de forma individual sus programas, sin posibilidad, apenas, de contrastar con los colegas de otros centros. Ante esta situación, muchos profesionales han sentido la necesidad de encontrar un foro donde poder intercambiar y debatir programas y métodos para poder llegar a establecer unos currículos actualizados que respondan a las necesidades sociales

de hoy y que sean homologables en el espacio europeo. Ese foro se ha concretizado en el encuentro que presentamos ahora y que ha sido el germen de futuros programas de colaboración.

2. Participantes

Los primeros destinatarios del Congreso eran los profesores de lengua española de las Universidades, Escuelas Superiores y de la enseñanza no reglada, pero se hizo extensiva la convocatoria a todos los profesores de literatura y de cultura española, por la afinidad de intereses. Se convocó, asimismo, a los profesores de Español de la Enseñanza Secundaria, no sólo porque sus alumnos pueden ser los futuros candidatos de los estudios superiores, sino también porque, como licenciados, ellos mismos, por Universidades portuguesas podían ofrecer una experiencia personal evaluadora de los estudios realizados. Por la misma razón se convocó a los profesores de Español en prácticas y a los alumnos de las licenciaturas de los últimos años. Esta variedad de participantes enriqueció los trabajos del Congreso, pues cada grupo aportó una visión diferente y complementaria de los temas que se trataron.

3. Espacio expositivo

Paralelamente a las sesiones de trabajo del Congreso se ofreció un espacio expositivo para todas aquellas Universidades, Escuelas y Centros que quisieran aportar documentación sobre sus actividades. En este espacio se contó con la presencia privilegiada de Consejo de Coordinación de Universidades del Ministerio de Educación de España, con el Instituto Cervantes, así como con diferentes Universidades portuguesas y españolas.

4. Consecución de objetivos

El Congreso alcanzó los objetivos que se había propuesto de:

- Conocer la realidad global de la enseñanza del Español en las diferentes instancias portuguesas: situación, necesidades y futuro.
- Analizar los intereses y las perspectivas profesionales del estudiante portugués de Español para actualizar y diversificar la oferta de los estudios de Español.
- Estudiar el perfil del licenciado en Español en las Universidades portuguesas: niveles de competencia comunicativa lingüística y de formación, especialmente lingüística.
- Valorar la formación adecuada a las diferentes salidas profesionales.
- Prever la actualización de programas en función de esa formación.
- Crear un grupo de trabajo interuniversitario que dinamice estas conclusiones y posibilite los intercambios.

5. Inauguración

Para conseguir esos objetivos estaban previstas ponencias marco, sesiones de información, sesiones de trabajo en grupos y puestas en común. Respaldaron los trabajos del Congreso, con su presencia en la Inauguración, el Excmo. Sr. Embajador quien, subrayó la importancia de una enseñanza de la lengua española con la calidad necesaria para integrarse en el espacio europeo, el Rector Magnífico de la Universidad del Algarve, el Director Regional del Ministerio de Educación del Algarve, además de la Directora del "Gabinete de Assuntos Europeus e de Relações Internacionais" del Ministerio de Educación portugués, M^ª Emilia Galvão, quien abrió el Congreso con la intervención que se resume a continuación. Así mismo honró esta inauguración con su presencia el Director de la entidad bancaria Caja Duero, generoso patrocinador del Congreso.

6. Intervención de la Directora del "Gabinete dos Assuntos Europeos e Relações Internacionais" (GAERI), M^ª Emilia Galvão

Bajo el título *A Acção educativa de Portugal na aprendizagem das línguas estrangeiras no*

contexto europeu, la Directora del GAERI comenzó su exposición¹ fundamentando la actual política portuguesa sobre el aprendizaje de lenguas en los principios del Consejo de Europa en relación con este tema: garantizar un mejor acceso al conocimiento, favorecer la movilidad de los ciudadanos, tanto en sus esferas personales como profesionales y proporcionar a los alumnos la posibilidad de aprender, por lo menos, dos lenguas extranjeras, sin favorecer ninguna de ellas en detrimento de las otras. Para responder a estos principios, el sistema educativo portugués oferta la enseñanza del Alemán, Español, Francés e Inglés, además de los cursos de Griego y Neerlandés dirigidos a los hijos de los trabajadores inmigrantes de esos estados miembros de la Unión Europea.

M^ª Emilia Galvão resaltó, a continuación, la doble faceta de Portugal de ser país de emigración, sobre todo en momentos pasados, y al mismo tiempo país de inmigración, no sólo de los países de lengua oficial portuguesa, sino también, en estos tiempos, de ciudadanos procedentes de los países del Este. Esta doble faceta exige, también, políticas concretas de apoyo a la lengua portuguesa en el extranjero, así como de enseñanza del Portugués, como lengua extranjera a los inmigrantes que se establecen en Portugal.

La política portuguesa sobre el aprendizaje de lenguas se inserta, continuó señalando la Directora del GAERI, en una dimensión europea "La acción de la Comunidad tiene por objetivo (...) desarrollar la dimensión europea de la educación, especialmente, a través del aprendizaje y divulgación de las lenguas de los Estados miembros" (Art^º 149 del Tratado de la UE) y tiene como referencia los objetivos del Consejo de Europa de: incitar a todos los ciudadanos para que aprendan dos o más lenguas con métodos eficaces y motivadores y de mostrar a toda la población la importancia de aprender lenguas a lo largo de toda la vida. La conferenciante se refirió al *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* y al *Portfolio europeo para las lenguas* como dos instrumentos europeos de especial utilidad para desarrollar esos objetivos.

¹ Seguimos el texto de las proyecciones que ilustraron la conferencia.

Durante los días 15 y 16 de mayo de 2003 tuvo lugar en Faro, en la Universidad del Algarve, el Primer Congreso sobre "La enseñanza del Español en Portugal."

En consonancia con este marco de política europea sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, las acciones concretas de Portugal, las resumió M^a Emilia Galvão en las líneas que se transcriben a continuación:

Política de ensino de línguas estrangeiras:

ENSINO BÁSICO

O ensino básico é obrigatório, o seu currículo nacional foi reorganizado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e inclui os seguintes níveis:

- **PRÉ- ESCOLAR (3 a 5 anos de idade):** sensibilização precoce às línguas estrangeiras, de maneira informal.
- **1º CICLO (6 – 9 anos de idade):** É promovida a aprendizagem de uma língua estrangeira com base na abordagem oral e suporte lúdico. Esta oferta depende dos recursos disponíveis.
- **2º CICLO (10 – 11 anos):** Inicia-se a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira cujo ensino visa a utilização desta como forma de acção e interacção.
- **3º CICLO (12 – 15 anos):** O aluno prossegue o desenvolvimento de competências linguísticas na aprendizagem da sua Língua Estrangeira I e inicia a aprendizagem de uma Língua Estrangeira II. Obrigatoriedade retomada no presente ano lectivo

ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário (16 – 18 anos de idade) não faz ainda parte do ensino obrigatório, mas está previsto vir a fazer na sequência da reforma do ensino secundário a entrar em vigor no ano lectivo 2004 – 05, no 10º ano. Este nível de ensino está estruturado em vias e cursos que encaminham os alunos para futuros percursos académicos e profissionais:

- **COMPONENTE DE FORMAÇÃO GERAL:** os alunos prosseguem o estudo de pelo menos uma língua estrangeira.
- **COMPONENTE DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA:** os planos de estudo de alguns cursos incluem a aprendizagem de outra língua estrangeira. Os alunos podem, se o desejarem, dar continuidade a uma das línguas já previamente iniciadas ou

optar pela iniciação da aprendizagem de uma Língua Estrangeira III.

- **CURSOS PROFISSIONAIS:** têm planos de estudo próprios, mas incluem também a oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira.

La Directora del GAERI concluyó su exposición incidiendo en la importancia creciente del aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como en la necesidad de la diversificación de la oferta lingüística por parte de los sistemas educativos. Cerró su exposición afirmando que "Aprender mais línguas é fundamental para reforçar a cidadania europeia e a abertura ao mundo".

7. Ponencias

Los trabajos específicos del Congreso se iniciaron con la ponencia sobre *Pragmática y enseñanza de las lenguas*, a cargo de Salvador Gutiérrez, Catedrático de Lingüística General de la Universidad de León. En un encuentro como éste, que pretende la dinamización de los estudios de Español, no podía faltar una ponencia marco sobre una de las ciencias, la Pragmática, responsable de la renovación metodológica para la enseñanza de las lenguas en los últimos años. La exposición de Salvador Gutiérrez ilustró magníficamente en la necesidad detenerse en los aspectos no codificados tradicionalmente por la Lingüística para interpretar el "sentido" de los fenómenos lingüísticos, aspectos en los que se centra la Lingüística de la Comunicación y concretamente la Pragmática. En un tiempo como el nuestro, en el que la comunicación es el motor de las relaciones y por ello del aprendizaje de las lenguas, no se puede prescindir de la visión que aportan los análisis pragmáticos de la lengua. (Ver texto de esta ponencia en páginas posteriores).

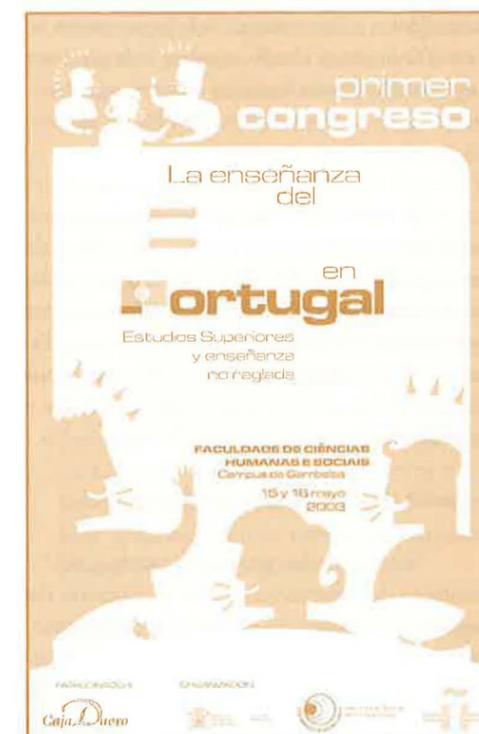
Isabel Leiria, profesora de la Universidad de Lisboa se centró en el tema de *Aquisição – aprendizagem de línguas próximas*, atendiendo así a una de las preocupaciones concretas del grupo de profesores que asisten a este Congreso. Apoyándose en su investigación y experiencia docente, Isabel Leiria mostró cómo en el campo concreto de la adquisición del léxico, la proximidad tipológica entre las lenguas, al mismo tiempo que facilita el reconocimiento y producción, crea resistencias asociadas a la automatización en la

L1 de formas próximas que no llegan a diferenciarse de las de la nueva lengua.

8. Información

La tarde del primer día, y a través de dos mesas redondas, estuvo dedicada a la presentación del estado de la situación del Español en Portugal, para cumplir así con uno de los objetivos del Congreso, el de conocer la realidad global de la enseñanza del Español en las diferentes instancias. Participaron representantes de las diferentes Universidades con licenciatura en Español, que hicieron un breve pero claro informe de la situación actual; informaron también las Universidades que ofrecen español en diferentes licenciaturas; desde la Consejería de Educación se presentó el panorama de la enseñanza del Español en la Enseñanza Básica y Secundaria y finalmente, representantes de la Enseñanza no reglada, ofrecieron el estado de la situación en estos ámbitos. (Más adelante se ofrece un resumen de todos estos datos.)

El Director del Instituto Cervantes en Lisboa, Manuel Fontán, informó acerca del doble objetivo del Instituto de promover la lengua española y de difundir la cultura, tanto de España como de los países hispanohablantes, señalando el empeño de plasmar ese doble objetivo de acuerdo con la realidad portuguesa. Se refirió, después, al Programa de Formación de Profesores de Español, coorganizado entre la Consejería de Educación de la Embajada de España y el Instituto que se dirige, tanto a los docentes universitarios, como a profesores de español de Enseñanza Secundaria y Básica, alumnos en prácticas, alumnos de licenciaturas de Español de los últimos cursos, lectores y profesores de la enseñanza no reglada, oficial y privada. Respecto al apoyo por parte del Instituto Cervantes de Lisboa a actividades culturales, a iniciativa de Departamentos universitarios o Facultades a lo largo de todo el país, el Director del Cervantes ofreció el apoyo del centro de Lisboa y recordó la necesidad de que las peticiones concretas se realicen con el tiempo suficiente para poderlas estudiar y encauzar. Se refirió, también, a la prioridad que concede el Instituto a actividades culturales e iniciativas dirigidas al público culto, en general, y no sólo a las de carácter científico y especializado; por último, explicó las líneas generales de la actividad cultural del centro, que apuntan a la mejora de las relaciones bilaterales



entre las instituciones culturales de los dos países, al apoyo de la presencia de contenidos culturales españoles e iberoamericanos en foros y eventos ya existentes, avalados por sucesivas ediciones, de reconocido prestigio y de difusión cierta, y a la colaboración, a demanda de éstas, con las instituciones culturales del país.

De toda esta información se deduce que la demanda en relación con la enseñanza del español ha aumentado significativamente en los diez últimos años. En la actualidad existen doce licenciaturas con la variante en Español (Portugués – Español, Inglés – Español, Francés – Español) repartidas en seis Universidades, cifra que sigue creciendo pues se espera que Évora, inicie ya la licenciatura el curso que viene; el español es además, asignatura del currículo de licenciaturas en Lenguas Extranjeras y Aplicadas y en Licenciaturas en Traducción en otras Universidades, así como lengua de opción en muchas, otras licenciaturas; el total de alumnos universitarios que estudian español asciende a unos 3.157. En las escuelas privadas, disponemos de datos de 107 centros donde se estudia Español y el Instituto Cervantes de Lisboa, en la actualidad, llena su cupo anual con unos 2000 alumnos matriculados en Cursos de Español, lo que supone un aumento de un 70% respecto de las cifras del curso 1996/97. La Ense-

La Directora del GAERI concluyó su exposición incidiendo en la importancia creciente del aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como en la necesidad de la diversificación de la oferta lingüística por parte de los sistemas educativos. Cerró su exposición afirmando que "Aprender mais línguas é fundamental para reforçar a cidadania europeia e a abertura ao mundo".

ñanza Básica y Secundaria oficiales aumentan en unos 500 alumnos al año, aunque todavía tiene que vencer la inercia histórica que frena su crecimiento y los problemas estructurales de los centros de educación.

En esta sesión informativa estuvieron presentes también las Universidades españolas de Santiago de Compostela, Salamanca y Granada, con el doble objetivo de informar sobre los Cursos y actividades que promueven en relación con "Español como lengua extranjera" y con el de abrir una puerta más en las Universidades españolas a los profesionales del Español en Portugal.

9. Perfil del licenciado en Español.

Después de las ponencias marco y del intercambio de información sobre la situación del Español en Portugal, en el segundo día se desarrollaron los objetivos centrales del Congreso: estudiar el perfil del licenciado en Español en las Universidades portuguesas, valorar la formación adecuada a las diferentes salidas y en función de ello, prever la actualización de programas.

Como preparación a estos trabajos, en los que había que decidir el nivel de competencia comunicativa lingüística que se espera de los licenciados en español, Sonsoles Fernández, Asesora de la Consejería de Educación, *presentó el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y aportó un resumen por niveles de los descriptores de competencia comunicativa, que había de servir para el trabajo posterior. (Ver más adelante el artículo "Lectura del Marco común europeo de referencia para las lenguas")*

A partir de una *Guía de Trabajo* que enumeraba los puntos claves, se realizó un interesante trabajo en grupos que posibilitó, por primera vez, el intercambio de ideas entre profesores de las diferentes Universidades y Escuelas. Todos esos trabajos desembocaron en una puesta en común y conclusiones que recogemos a continuación.

10. Puesta en común y conclusiones

Para dinamizar los estudios de Español, una de las primeras consideraciones consistió en analizar las salidas profesionales a los que estos estudios dan acceso: los presentes valoraron que,

en la actualidad, un porcentaje de más del 90% de los licenciados con la variante en Español se dirige a la docencia. Se enumeran otras salidas, que en el momento actual se contemplan como subsidiarias de otro trabajo: traducción, industria, comercio y servicios.

• Se plantea la conveniencia de favorecer la diversificación de salidas, para lo que sería necesario proporcionar:

1. Un núcleo fuerte de asignaturas centradas en la lengua que ayudara a desarrollar un alto nivel de competencia comunicativa lingüística, y que sería común a todos los estudiantes.
2. Una sección o "variante" para alumnos que se dirijan a la docencia, traducción e investigación, en la que sería obligada una formación sobre Lingüística y Pragmática del Español.
3. Otra sección más orientada a la empresa, con formación obligada sobre lenguajes específicos.
4. Asignaturas optativas que relacionasen las dos áreas.
5. Postgrados de enseñanza, traducción y de orientación hacia la empresa.

• En cuanto a los niveles de competencia comunicativa lingüística, después de una lectura cuidada de los descriptores del MCER se considera que los niveles mínimos de competencia comunicativa lingüística que se deben requerir para los licenciados en Español son: C1.1 y C1.2 en comprensión oral y escrita y entre B2.2 y C1.1 para la expresión oral y escrita.

Para alcanzar esos niveles se creen necesarias estancias en España, para lo que se piensa en potenciar los intercambios Erasmus y/o posibles convenios con Universidades españolas.

• En relación con las becas del MAE español se advierte lo siguiente: antes, las convocatorias llegaban a los departamentos de las Universidades y desde allí se seleccionaban los candidatos, especialmente, entre los futuros licenciados en español. En la actualidad, el procedimiento se lle-

va a cabo vía Internet y el resultado es que la convocatoria es más amplia, con lo que los futuros licenciados en español tienen muchas menos posibilidades. Se plantea la necesidad de comunicar este hecho, a través de la Embajada al departamento correspondiente del MAE.

• El grupo de profesores de "Ensino Secundário" analizó detalladamente la situación del español en el sistema educativo portugués y solicitó que el este Congreso se haga eco ante el Ministério da Educação para pedir una política más decidida, que ayude a superar las barreras que obstaculizan la implementación del español en las Escuelas.

De acuerdo con todo ello, se concluye:

- La necesidad de adecuar los estudios de Español, en los diferentes estamentos escolares, a las salidas profesionales más solicitadas, para mejor responder a las demandas de la sociedad y favorecer la obtención de empleo. De ese modo, el interés de los alumnos para elegir estas carreras se verá ciertamente incrementado.
- El imperativo de impulsar los Estudios de Español y darles la calidad necesaria para que las Licenciaturas portuguesas en Español sean homologables y competitivas en el espacio europeo.
- La importancia de promover la competencia comunicativa lingüística de los futuros licenciados, dedicando a ese entrenamiento tiempo suficiente y metodologías adecuadas.
- La conveniencia de homologar los niveles de competencia comunicativa que se establezcan con los del *Marco Común Europeo de Referencia*, así como la de impulsar la formación lingüística en las licenciaturas en Español.

Para ello se propone:

• Formar un grupo de trabajo interuniversitario que afiance el trabajo iniciado en el Congreso con el objetivo de promover la actualización de los programas de Español, de forma que respondan a las necesidades del mercado y sean homologables y competitivos en relación con las licenciaturas en Español del espacio europeo. Se acuerda que la Consejería de Educación y la

Universidad del Algarve, como coorganizadores del Congreso, lleven a cabo una primera convocatoria para la formación de este grupo.

• Fomentar entre los profesores de Español la preparación de postgrados, master y doctorados en Lingüística Española y en Estudios de Adquisición – aprendizaje de la lengua española. Para ello, se solicitará apoyo a los organismos oficiales y privados y se podrá establecer un Concurso de Ayudas.

• Promover la cooperación entre universidades portuguesas con departamentos, áreas o cátedras de español, para favorecer intercambios docentes, realizar actividades conjuntas y potenciar la investigación.

• Estudiar la posibilidad de llevar a cabo convenios con Universidades españolas para apoyar estancias académicas de los estudiantes de la licenciatura de Español en España.

• Buscar medios para apoyar la edición de estudios monográficos dedicados a la Lingüística Española y aprendizaje de las lenguas y dedicar una sección de una publicación periódica o crear una nueva que reúna artículos, notas y reseñas dedicados a este campo del saber. La revista "Boca Bilingüe" se hace eco de esta conclusión del Congreso y ofrece ya en este número un espacio para estos estudios.

• Celebrar este tipo de congresos, encuentros o jornadas de una forma periódica.

11. Clausura

Después de una intensa sesión de debate y conclusiones, clausuraron el Congreso el Sr. Consejero de Educación, Luis Buñuel, el Pro-Reitor de la Universidad del Algarve, Pedro Ferré y el Director del Instituto Cervantes de Lisboa, Manuel Fontán. En sus palabras felicitaron a los congresistas por el trabajo llevado a cabo, agradecieron la labor de todos los que hicieron posible el Congreso y animaron a los participantes para que este encuentro sea el primero de una serie y entre todos hagamos posible una enseñanza del español cada vez más extendida y cada vez de mejor calidad. ■

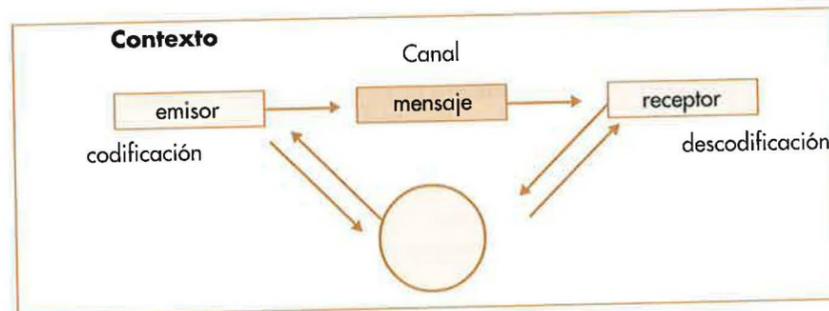
De acuerdo con todo ello, se concluye:

- La necesidad de adecuar los estudios de Español, en los diferentes estamentos escolares, a las salidas profesionales más solicitadas, para mejor responder a las demandas de la sociedad y favorecer la obtención de empleo.

fonológico y semántico (la llamada *competencia lingüística*), ahora nuestra disciplina incorpora a su objeto de descripción y explicación, no sólo la gestión del significado, sino del sentido. Es decir, se propone incorporar la descripción de aspectos culturales, sociológicos, psicológicos, textuales, conversacionales, semióticos y pragmáticos del lenguaje que se prestan a sistematización y explicación científica. Es la **competencia comunicativa**, el saber que el usuario lingüístico aplica para confeccionar mensajes no sólo gramaticales, sino también correctos, adecuados y eficaces en los acontecimientos comunicativos en los que se enrola. Aunque en el gráfico aparecen como saberes estancos, existe una fuerte corriente de ósmosis entre todas las formas de competencia comunicativa:



2. LINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA



2.1. Significación/sentido

La *Lingüística* pretende ofrecer una descripción y explicación de los mensajes lingüísticos desde el conocimiento que se condensa en el *código*, ese conjunto de unidades y reglas potenciales que nos permiten construir ese número prácticamente infinito de mensajes gramaticalmente correctos. Sin embargo, la competencia lingüística no es capaz de explicar todo lo que se comunica en un mensaje lingüístico. En el contestador de mi despacho encuentro tras varios días de ausencia el siguiente mensaje:

«¡Hola! Soy Paco. Te llamaba para decirte que el vicerrector vendrá mañana a esta misma hora»

Yo, como cualquier hablante del español, puedo desentrañar el contenido que está cifrado a partir del código. Mi competencia sobre el español me conduce a obtener una información literal, puramente lingüística. Pero necesito saber más:

- 1) Datos referenciales: ¿Quién es Paco? ¿Quién es el vicerrector? ¿Se referirá a un vicerrector de León? ¿Cuál es el denotatum de mañana? ¿Cuál el de la expresión a esta misma hora?
- 2) Datos intencionales o valores ilocutivos: ¿Qué propósito tiene su mensaje? ¿Es una simple información? ¿Es una sugerencia para que asista? ¿Es una sugerencia para que me esfume?

La lingüística tiene a su cargo la explicación del significado literal, de la información codificada. Por el contrario, a la Pragmática le compete describir cómo obtenemos el sentido, es decir, la información referencial, la información intencional, el contenido implícito...



La desviación entre el significado, objeto de la Lingüística, y el sentido final, objeto de la Pragmática, puede ser tan grande que o no parezcan tener nada que ver o sean absolutamente contrarios (caso de la antífrasis o de la ironía).

2.2. Delimitación

Tal como aparece en el cuadro gráfico precedente, la Pragmática se presenta como una disciplina que incluye, que presupone y que utiliza la codificación lingüística como uno de los datos de entrada que maneja en la gestión del sentido. Esto es así, aunque por razones de claridad expositiva y didáctica se acuda normalmente a una oposición binaria, es decir, a presentarlas como disciplinas opuestas y excluyentes. Dos son los caminos que se han seguido en esta confrontación:

- a) Delimitación por procedimiento.
- b) Delimitación por ámbitos.

La primera vía defiende que existen dos tipos de procesamiento de la información en el lenguaje humano. Es la tesis que defiende la Teoría de la Relevancia de Sperber-Wilson (1986):

- 1) Procedimiento lingüístico: codificación y descodificación. Gran parte de nuestras formas de comunicarnos se apoyan en la existencia de un código intersubjetivo de señales y de reglas que permiten al emisor componer secuencias formales que el destinatario sabrá asociar a determinadas informaciones.
- 2) Procedimiento pragmático: ostensión e inferencia. Los seres humanos, a diferencia del resto de los animales y de las máquinas, están dotados de una capacidad de razonamiento inferencial que les permite llegar a informaciones nuevas combinando datos expresos en el mensaje con otros conocimientos previos que les permiten obtener por deducción conocimientos que no estaban incluidos ni en el mensaje ni en lo que previamente conocía.

Una segunda vía de delimitación de la Pragmática consiste en la enumeración de ámbitos de los que la lingüística no se ha ocupado o que de alguna manera están relacionados con el acto enunciativo mismo, con las circunstancias que lo rodean o con sus agonistas, el emisor y el receptor-destinatario. Desde esta perspectiva se dice que la Pragmática se ocupa de campos como:

- a) La enunciación y sus categorías (deixis y sus variedades, modalidad...).
- b) La referencia.
- c) Las funciones informativas.
- d) Los actos de habla. El lenguaje como acción e interacción.
- e) Lo implícito.

La lingüística tiene a su cargo la explicación del significado literal, de la información codificada. Por el contrario, a la Pragmática le compete describir cómo obtenemos el sentido, es decir, la información referencial, la información intencional, el contenido implícito...

- f) La argumentación.
- g) La polifonía.
- h) La conversación.

Las dos orientaciones son transversales y, por lo tanto, no coincidentes en la segmentación. La línea correcta de división entre Lingüística y Pragmática pasa por el procedimiento. La Lingüística tiene como campo de aplicación y de explicación lo que está codificado, cualquiera sea el ámbito en el que se desarrolla. La Pragmática se atiene a la explicación de la información que se transmite de forma ostensivo-inferencial.

Nuestra tesis se centrará en la demostración de que competencia lingüística y competencia pragmática son dos formas complementarias de conocimiento lingüístico. Trataré de desarrollar una intuición de Sperber&Wilson, tratando de llevarla a ámbitos que ellos mismos no pudieron comprobar:

El modelo del código y el modelo inferencial no son incompatibles: existen varias maneras de combinarlos. La labor realizada por pragmatistas, filósofos del lenguaje y psicolingüistas durante los veinte últimos años ha demostrado que la comunicación incluye a la vez procesos de codificación y procesos inferenciales. Por consiguiente, tanto el modelo del código como el modelo inferencial pueden contribuir al estudio de la comunicación verbal [...] En la comunicación participan a la vez mecanismos de codificación y mecanismos inferenciales (Sperber&Wilson, [1986]1994:13).

3. TEORÍA DE LA RELEVANCIA

3.1. Lo implícito

Los mensajes lingüísticos se presentan ante nuestros sentidos como una iceberg. Ofrecen una parte visible, patente, emergente y otra zona sumergida, oculta, subyacente. Es lo implícito:

Los estudiosos del lenguaje de todos los tiempos se han encontrado con la evidencia de que los mensajes se apartan constantemente de la literalidad y de la explicitud que se presupone en una codificación. Las figuras poéticas denominadas metasémicas



(metáfora, metonimia, sinécdoque, hipérbole, litotes, ironía, tautologías, paradojas, contradicciones...) constituyen una constante apelación a significaciones virtuales, ocultas tras la pantalla de lo dado, que exigen un esfuerzo «creativo» en el lector o destinatario. Tradicionalmente su explicación se dejó en manos de los retóricos y teóricos de la literatura, a pesar de que se trata de uno de los problemas cruciales de la teoría del lenguaje. Los lingüistas se ocuparon de otra dimensión de lo implícito: la recuperación de lo eludido (*elipsis*, *zeugma*, *aposiopesis*...). Desde finales del siglo pasado los lógicos vienen delimitando los rasgos y el alcance de la *presuposición*, concepto que los pragmáticos en los años finales de la década de los sesenta (P. Grice, O. Ducrot, etc.) comienzan a distinguir de las *implicaturas conversacionales* o *sobrentendidos*.

El gran reto de la Pragmática, que buscaba su identidad como disciplina científica, consistió en buscar principios que explicaran cómo una determinada expresión podía ejecutar en unas circunstancias un acto de habla y en otras, otro muy distinto.

Que explicaran el sentido oculto del lenguaje indirecto, irónico, metafórico... Grice desvela que todo acto comunicativo se basa sobre un pacto por el que los agonistas se comprometen a colaborar (*Principio de Cooperación*). Esta colaboración se especifica en el compromiso de ser exactos y respetuosos con varias dimensiones:

- a) La cantidad informativa (Máxima de Cantidad).
- b) La veracidad informativa (Máxima de Calidad).
- c) La relevancia informativa (Máxima de Relación).
- d) La forma de informar (Máxima de Modo o Manera).

O. Ducrot (1969) describía cómo aplicando el *Principio de Economía* o la *Ley de Litotes* el destinatario lograba recuperar sobrentendidos.

3.2. La Relevancia

Grice y Ducrot habían propuesto algunos principios, leyes o máximas que explicaban las bases de la recuperación del valor significativo implícito en expresiones indirectas, actos de habla indirectos, figuras poéticas, elusiones... Pero si la Pragmática quería erigirse en disciplina debería explicar, además:

- 1) ¿Cómo se realiza la recuperación de lo implícito?
- 2) ¿Cómo asignamos referentes a las expresiones?
- 3) ¿Cómo resolvemos la identificación del sentido apropiado en las ambigüedades?
- 4) ¿Cuáles son las bases cognitivas en las que se apoya?
- 5) ¿Por qué hablamos de forma tan inconclusa, tan indirecta, tan elíptica...?

En 1986 Dan Sperber y Deirdre Wilson publican *Relevance*, una obra que intenta ofrecer una respuesta explicativa a estos interrogantes, pero que, de hecho, sobrepasa los objetivos iniciales de la Pragmática y se convierte en toda una teoría explicativa de la comunicación humana.

3.3. Modelo del código/Modelo inferencial

Las teorías semiológicas se habían apoyado siempre en un principio tácitamente consensuado: todo procedimiento comunicativo se sustenta en un código.

Sperber-Wilson defienden una tesis revolucionaria: la comunicación humana sigue dos procedimientos, dos modelos:

- a) El *modelo del código*: «Comunicar es codificar y decodificar mensajes» ([1986]1994:13).
- b) El *modelo ostensivo-inferencial*: «La comunicación se realiza por medio de índices que el comunicador proporciona con el fin de que el destinatario pueda inferir sus intenciones» (Id.:38). Gracias a su desarrollo intelectual el hombre está capacitado para realizar deducciones, inferencias. El procedimiento ostensivo-inferencial es prototípicamente humano. Por otra parte, no ocupa un papel secundario en nuestros intercambios comunicativos. Es absolutamente esencial.

3.4. Mensajes relevantes

Según estos autores, un mensaje es relevante o pertinente cuando produce efectos contextuales, es decir, cuando desencadena un sentido que no se hallaba codificado en el mensaje ni era previamente conocido. En el siguiente diálogo:

A: -¿Irás a Santander de vacaciones?

B: -En el Norte llueve demasiado

la respuesta de B es relevante, porque aporta una información que no se halla codifica-

El gran reto de la Pragmática, que buscaba su identidad como disciplina científica, consistió en buscar principios que explicaran cómo una determinada expresión podía ejecutar en unas circunstancias un acto de habla y en otras, otro muy distinto.

da en el mensaje ni era conocida por el interlocutor. Su sentido sobrepasa al significado. El emisor B es consciente de que su mensaje codifica menos información de la que A le reclama; pero, a la vez, presupone que su interlocutor está capacitado para inferir lo que falta.

3.5. Presunción de relevancia

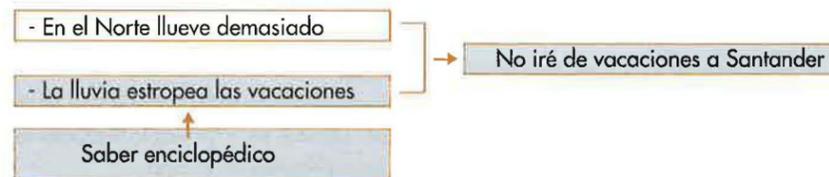
¿Cómo puede A llegar a la conclusión de que B le está diciendo que no irá de vacaciones a Santander? Si se atiende a la literalidad del mensaje, la respuesta le parecerá incoherente e inadecuada:

«Le pregunto si irá de vacaciones a Santander y me responde que en el Norte llueve mucho»

En primer lugar, todo mensaje ostensivo está sellado por el emisor con una *garantía de pertinencia*. A su vez, el destinatario, cuando se encuentra con un comunicado lo primero que le otorga es una *presunción de relevancia*. Es una actitud fiduciaria que empuja al receptor a buscar un sentido relevante en los mensajes que le llegan.

3.6. El cálculo inferencial

El segundo paso es un razonamiento que conduce a una conclusión significativa. El proceso es semejante al del razonamiento lógico en el silogismo. Una diferencia: en el silogismo se parte de dos premisas explícitas. Aquí una de ellas es implícita, ha de ser recuperada por el interlocutor de entre las múltiples que coexisten en el saco de su memoria, en su *saber enciclopédico*¹. Veamos el caso que nos ocupa. El interlocutor A debe interpretar el sentido correcto a su pregunta «¿Irá de vacaciones a Santander?»:



¿Por qué hablamos de esta forma tan inconclusa? Primero, porque la capacidad intelectual humana le permite realizar este cálculo inferencial. En segundo lugar, porque obrando así, nuestros mensajes serán más informativos. De la respuesta que ofrece B, nosotros podremos deducir que no irá de vacaciones ni a Santander, ni a Asturias, ni a San Sebastián...

Uno de los problemas de más brillante resolución en la Teoría de la Relevancia es el problema de la *ambigüedad*. Se parte de una hipótesis sugerente: las encrucijadas significativas rara vez producen perplejidad en el que interpreta un mensaje. El usuario de la lengua se inclina de forma casi automática hacia uno de los sentidos posibles. ¿Hacia cuál? Hacia aquella interpretación que sea más relevante, es decir, que menor coste de procesamiento exija y que mayor número de efectos contextuales genere. ¿Pero no es posible que nos equivoquemos? Por supuesto que sí. La interpretación, al igual que cualquier otro cálculo, está plagada de errores. Si nos equivocamos y lo advertimos el proceso se reinicia.

¹ La importancia del conocimiento enciclopédico en la interpretación de los mensajes ha sido resaltada tanto por la *teoría de la relevancia* como por la *lingüística cognitiva*. Esta influencia se observa tal vez mejor que en ningún otro campo en la comprensión de los chistes. El conocido chascarrillo «La mujer es como la gaseosa: o se vuelve muy casera o se hace revoltosa» no es comprendido por quienes no posean la referencia cultural de que hay dos marcas famosas de gaseosas: La Casera y La Revoltosa.

4. PRAGMÁTICA EN LA GRAMÁTICA

4.1. Simultaneidad de procesos

Entre las tesis de mayor transcendencia y de mayor alcance explicativo de la Teoría de la Relevancia se halla no sólo la diferenciación de dos rutas (la del código y la ostensivo-inferencial), sino también la defensa de su simultaneidad en el proceso comunicativo. Esta simultaneidad posee mayor alcance que el que incluso proponían en un principio sus autores. La presencia del proceso inferencial es absolutamente necesaria no sólo en los habituales predios de la Pragmática (funciones informativas, enunciación, actos de habla, argumentación, conversación...), sino también en los territorios tradicionalmente asignados a la Lingüística: Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología.

4.2. Relevancia y Fonología

El nacimiento y desarrollo de la Fonología ya se había apoyado en una dimensión de la relevancia: en la hipótesis de que bajo la inmensa variabilidad fónica el hablante oyente sabía elegir unos rasgos que se configuraban como pertinentes para la distinción de signos (parejas mínimas) y, a fin de cuentas, para la comunicación.

D scubra
una
nu va
y
f cliva
t cnica
d
v nlas.



Sin embargo, se partía de una hipótesis de trabajo no muy ajustada a los hechos: la creencia de que en el discurso se actualizaban todos los rasgos distintivos que se describían en el sistema. Esta hipótesis ya había sido cuestionada por Jakobson de manera indirecta, cuando resaltaba el papel de los rasgos distintivos redundantes cuando no se articulaban o no se percibían los denominados *rasgos distintivos*.

En la realidad la situación es mucho más compleja. En la producción, en la transmisión y en la audición no sólo se pierden rasgos, sino incluso fonemas y sílabas completas. No son infrecuentes tampoco, dentro de una misma lengua, conversaciones con personas que poseen otros sistemas fonológicos, otros hábitos articulatorios..., hecho que plantea dificultades de interpretación. De carácter fónico son asimismo determinados tipos de ambigüedad, no muy frecuentes, pero que necesitan una resolución en el proceso de descodificación:

- 1) /flípeldíxo/
- 2) /yebó un mushás'ho a Ju káJa/
- 3) /madrí kanta tierno/

En la articulación fónica muchos de los llamados rasgos distintivos (incluso fonemas y series de fonemas) no se perciben. En la transmisión intervienen ruidos, amortiguamientos, interferencias... que multiplican los huecos fónicos. En las grabaciones del habla continua estos fenómenos son constantes. Y, sin embargo, somos capaces de recomponer el mensaje. ¿Cómo? Por mero cálculo inferencial. En este proceso de recomposición fónica intervienen todos los ámbitos del mensaje, incluso el significativo. Se realiza un continuo proceso de retroalimentación. En secuencias como las de los ejemplos propuestos tenderemos a otorgarles presunción de relevancia y a buscarles a partir del contexto un sentido relevante. Al igual que en la resolución de un puzzle, realizamos varios intentos hasta encontrar la pieza que se ajusta:

- */falípeldíxo/
- */flípeldíxo/
- /felípedíxo/

La reconstrucción de la secuencia fónica constituye una de las estrategias básicas en el aprendizaje de una segunda lengua. Los ejercicios de *listening* finalizan no

Según estos autores, un mensaje es relevante o pertinente cuando produce efectos contextuales, es decir, cuando desencadena un sentido que no se hallaba codificado en el mensaje ni era previamente conocido.

con la captación del sentido global, sino cuando el alumno logra reconstruir de forma adecuada la cadena fónica. La reconstrucción se va realizando de forma gradual y global. En una primera fase se solicita del estudiante que intente obtener el tema de lo que se habla, luego el sentido global, luego aislar los signos que componen la secuencia... Se opera así porque la interpretación es un proceso en el que intervienen de forma simultánea todos los niveles que se delimitan en la descripción gramatical. La captación de un dato pragmático puede ser fundamental para reconstruir correctamente la secuencia fónica. Y, viceversa, un rasgo fónico puede convertirse en hecho básico en la captación de una intencionalidad pragmática.

4.3. Relevancia y Gramática

Ni siquiera un sistema tan trabado como el gramatical se ve libre de problemas interpretativos. Cuando se estudia el sistema verbal sorprende la simplicidad de las oposiciones lingüísticas en relación con el número de acepciones que se le asignan en el discurso. Al describir los valores significativos del presente o del imperfecto los gramáticos estructuralistas se esfuerzan en obtener un valor genérico para cada forma, actitud que contrasta con la visión de las descripciones tradicionales, que distinguen diferentes tipos de presente (habitual, histórico, gnómico)... Por otro lado, tenemos lo que algunos autores denominan los *usos desviados* de determinadas formas (*Serían las diez, Estarán por el Barrio Húmedo, Terminaba mañana...*).

Si, como sostiene la Psicología Cognitiva, la percepción es prototípica, la interpretación de estas formas exige un cálculo de sentido netamente inferencial. El oyente al que le sacude un enunciado del tipo:

— Cortés hace quemar las naves y se adentra en las entrañas de un imperio desconocido

por mucho que haya oído hablar del *presente histórico*, tendrá que efectuar un salto desde los valores prototípicos del presente hasta la ubicación del suceso en un pasado temporalmente ya acabado. En este cálculo se siguen todos los pasos marcados por los relevantistas, desde la *presunción de pertinencia* hasta el hallazgo de una interpretación coherente.

¿Qué conclusiones podemos extraer para la enseñanza de los valores gramaticales a los estudiantes de segundas lenguas? Las opciones teóricas precedentes oscilaban entre dos polos:

- 1) La explicación tradicional, en la que se va estudiando desde el inicio la forma con un elenco de usos posibles.
- 2) La explicación estructural. Se elige un valor genérico, opositivo, que se asocia a cada forma.

La Pragmática nos enseña que lo que en realidad existen son los usos y que debemos acostumbrarnos a extraer el sentido en cada caso concreto a través de un cálculo inferencial. Las descripciones genéricas de los gramáticos estructuralistas son válidas en el ámbito para el que se proponen: para la Gramática. En la adquisición de la lengua materna, a fuerza de asimilación de usos, el hablante llega a estos valores genéricos que muchas veces más se parecen a instrucciones de uso que a conceptos abstractos. Las descripciones tradicionales, que efectúan listados de usos, pueden ser más útiles para el estudiante de segundas lenguas, porque le facilitarán las zonas de sentido en las que prototípicamente se concentran las actualizaciones de una forma gramatical. La inclusión de frecuentes ejemplos contribuye a facilitar la asimilación en cuanto es un medio de ejercitación orientada del cálculo inferencial.

4.4. Inferencia y Sintaxis

Sabemos que los constituyentes de una cadena sintagmática asumen papeles relacionales que dotan al enunciado de una trabazón arquitectónica. Frente a la mani-

festación forzosamente lineal de los mensajes lingüísticos, su organización interna es jerárquica y compleja. La lengua dispone de índices como la concordancia, preposiciones, coordinaciones, orden, entonación... que ayudan al receptor a recomponer el complejo rompecabezas que es un enunciado. Estos índices no siempre son suficientes. Más bien todo lo contrario. Por ello, el usuario de la lengua se ve precisado a suplir los huecos expresivos con cálculo inferencial. Sólo la frecuencia de usos, su constante exposición ante la lengua le van a dotar de familiaridad con este tipo de proceso.

La recomposición inferencial en Sintaxis supera el mero reconocimiento de las relaciones y de los valores de contenido asociados a la estructura. Con frecuencia el oyente debe resolver ambigüedades sintácticas, elipsis, suspensiones, interrupciones...

Las relaciones entre Pragmática y Sintaxis son especialmente fuertes en el campo de la denominada *oración compuesta*. Han sido muchos los gramáticos que al referirse a las oraciones yuxtapuestas han sostenido que podían ser interpretadas en unos casos como coordinadas, en otros como subordinadas con diferentes significaciones:

- (Sucesión temporal): *Llegué, vi, vencí*
- (Simultaneidad): *Pepe estudia; su hermana es secretaria*
- (Adversativa): *Me regaló una liebre; no las comí por miedo*
- (Relativa): *Me presentó a su hermano: entonces tenía gafas*
- (Causal): *No aceptó; le pagaban poco*
- (Consecutiva): *Es ambicioso; aceptará*

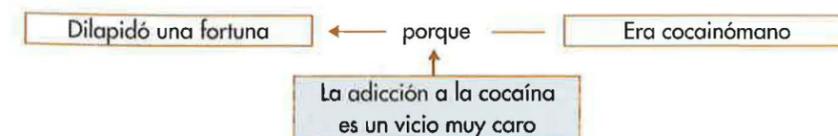
En realidad, sólo existe una relación formal de coexistencia bajo el manto unificador de un mismo signo enunciativo. Las interpretaciones a las que hacen referencia los gramáticos no provienen de una descodificación lingüística, sino de un proceso inferencial. Se parte de una presunción de relevancia: si el hablante ha situado ambas oraciones bajo una misma entonación, es porque presentan algún tipo de relación. Dado que no hay signo explícito, el receptor se ha de entregar a la tarea del cálculo inferencial: encontrar un sentido que sea relevante entre las oraciones mismas y con el discurso.

Idéntico problema es el que presenta la coordinación copulativa, que ya es un problema clásico en los tratados de Pragmática. De la observación de sus usos se puede llegar a la conclusión de que posee un número elevado de sentidos:

- (Sucesión): *Terminó la carrera y se casó con Lucía*
- (Simultaneidad): *Él trabaja en la Universidad y ella en la Residencia*
- (Adversatividad): *Él trabaja y ella no*
- (Causa): *Hizo algunas tonterías contables y lo metieron en la cárcel*
- (Concesión): *No estudia mucho y aprueba*

No es que la conjunción /y/ tenga muchos valores. Sólo uno. El resto son efectos de sentido que se transmiten por vía pragmática y que el receptor recompone aplicando sus capacidades inferenciales. La conjunción se comporta como una instrucción, como un operador que estimula al destinatario a buscar una relevancia entre el sentido de dos enunciados que se concatenan.

Otro ámbito de la oración compuesta que necesita imperiosamente de la vía pragmática es el constituido por los grupos de oraciones causales, concesivas, condicionales, consecutivas y adversativas. G. Rojo supo ver que presentaban una curiosa especificidad frente al resto. Las denominó *oraciones bipolares* y defendió que estaban unidas por una relación de interdependencia. Lo que tienen en común es la necesidad de acudir a un tercer componente: un supuesto, un valor de conocimiento implícito que justifique el paso de la causa al efecto:



La Pragmática nos enseña que lo que en realidad existen son los usos y que debemos acostumbrarnos a extraer el sentido en cada caso concreto a través de un cálculo inferencial.

A la recuperación de este supuesto se llega por la vía que Sperber-Wilson señalaban: el oyente acude al bagaje cultural de su saber enciclopédico y busca un hecho que le permita sustentar la relación de causalidad que marca el conector *porque*. Si no encontráramos dicho supuesto, aunque se mantuviera el conector, la comprensión del enunciado sería una empresa imposible:



La recuperación del supuesto pragmático a veces se apoya en supuestos culturales generalizados (*tópoi*), pero otras veces se hace más difícil. La comprensión de la secuencia

- Es tan pobre que no tiene para comer
- es mucho más accesible que la de:
- Es tan pobre que sólo tiene dinero

4.5. Pragmática y Léxico

Si los predios supuestamente más formalizados de la gramática presentaban no pocas deficiencias y limitaciones que debían ser suplidas con la capacidad inferencial, la comprensión del léxico (y, por consiguiente, su adquisición) constituye una fuente inagotable de problemas.

En primer lugar, no es tarea fácil saber qué es un significado lingüístico. La vieja hipótesis de que todos los signos poseen un significado fue contestada por Wittgenstein: «No busques su significado, busca su uso». La tesis del sentido literal y la de la autonomía del significado encuentran serios problemas. Basta elegir una palabra al azar y reunir una cantidad considerable de usos para comprender que la extensión de sus aplicaciones suele ser inmensa. En una palabra como *nota* hallamos, en primer lugar, significados alejados (acepciones homonímicas):

- a) Atacó con fuerza la nota *Do*
- b) Me pasó una *nota* escueta
- c) Sacó una *nota* muy alta en Matemáticas.

En cada valor homonímico hallamos un campo de dispersión. El sentido (b) puede aplicarse tanto a un *aviso (notificación)* como a una *factura*.

No entramos aquí a discutir este grave problema que se halla en la base de la Semántica misma. De lo que sí estamos seguros es de que la elección del sentido concreto es un proceso pragmático semejante al que Sperber-Wilson proponían para la ambigüedad: se opta por el sentido más relevante, el que mayores efectos contextuales genere y el que mayor coherencia presente con el entorno cognitivo activado en el momento. La interpretación de la secuencia ambigua:

- Conseguió una nota muy alta
- dependerá del ámbito que se halle más cercano en la memoria periférica, el que menor coste de recuperación genera. Si estamos hablando de un estudiante pensaremos que ha conseguido un sobresaliente. Si la conversación versa sobre los ensayos de un tenor, pensaremos, cuando menos, en un *Do de pecho*.

La vía inferencial es una de las rutas más seguidas en la adquisición del léxico en la lengua materna. El niño accede al léxico a través de varias rutas: la ostensión, la descripción de los mayores, el diccionario... y, sobre todo, la inferencia. Cada vez que escucha una palabra le busca un sentido relevante. A fuerza de repetición se va haciendo una idea primero aproximada y luego más exacta. Es cierto que en este proceso subjetivo puede equivocarse. De hecho, es muy difícil que las primeras interpretaciones sean totalmente ajustadas.

««Paul la besó ardorosamente en tanto el gondolero, cómplice de las aventuras de su amigo, simulaba mirar en otra dirección, y la góndola, provista de mullidos cojines, se deslizaba apaciblemente por los canales venecianos.»

Leyó el pasaje varias veces, en voz alta.

¿Qué demonios serían las góndolas?

Se deslizaban por los canales. Debía tratarse de botes o canoas, y, en cuanto a Paul, quedaba claro que no se trataba de un tipo decente, ya que besaba «ardorosamente» a la niña en presencia de un amigo, y cómplice por añadidura» (L. Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor*, 81)

La necesidad de acudir al diccionario se hace más aconsejable en el acceso a la lengua culta, en la adquisición de términos que no son moneda corriente en el lenguaje cotidiano y conversacional. Aun así, no es en modo alguno desdeñable la cantidad de términos nuevos que adquirimos en lecturas sin necesidad de diccionario, buscándoles un sentido adecuado y coherente.

En el aprendizaje de una segunda lengua tampoco se ha de desdeñar ninguna de las vías de acceso al léxico. Sin embargo, se ha de evitar el absoluto recurso al diccionario en las lecturas continuadas. Una lectura global, comprensiva y repetida de un texto favorecerá el desarrollo de esta actividad «creativa» que es la indagación inferencial del sentido. Tras la lectura de una página de periódico o tras escuchar un vídeo o un documental pocas serán las palabras sobre cuyo sentido no nos hayamos hecho una idea aproximada o incluso exacta. Debemos tener en cuenta que en la vida no andamos con el diccionario en la mano para solventar nuestros problemas léxicos.

5. GRAMÁTICA EN LA PRAGMÁTICA

5.1. Sobre el ámbito de la Pragmática

Veíamos en un apartado precedente (§2.2.) que muchas caracterizaciones de la Pragmática se realizaban desde la asignación de unas áreas de estudio que le serían propias. Esta definición en cuanto delimitación puede servir para marcar el campo de disciplinas como la Fonología, la Sintaxis, la Morfología o la Lexicología. Sin embargo, la Pragmática no es una disciplina que venga marcada por un ámbito o un área de estudio. Pragmática no se opone a Fonología, Morfología, Sintaxis o Lexicología, sino a Lingüística. La Pragmática, al igual que la Lingüística, estudia la totalidad del lenguaje, pero tomando como instrumentos de descripción y explicación no sólo los conocimientos del código, no sólo los criterios de gramaticalidad, sino todos los factores que intervienen en la configuración del sentido, de los mensajes adecuados y eficaces.

Nuestra tesis en esta exposición consiste en mostrar que la visión de la Pragmática y la de la Lingüística coexisten en todas las dimensiones del lenguaje. Hemos intentado mostrar que el razonamiento inferencial era imprescindible no sólo en el léxico, sino también en la fonología, en la morfología y en la sintaxis.

Nos corresponde en este apartado adoptar una perspectiva inversa: elegir las áreas tradicionalmente asignadas a la Pragmática y comprobar que no todo en Pragmática es pragmático, sino que en todas estas manifestaciones intervienen, muchas veces de forma decisiva, factores codificados.

Los campos que con mayor asiduidad se vienen asignando a la Pragmática son:

- 1) La referencia.
- 2) La Enunciación y sus modalidades (deícticos, personales, modalidades).
- 3) Valores informativos.
- 4) Actos de habla.
- 5) Argumentación.
- 6) Conversación.

En el aprendizaje de una segunda lengua tampoco se ha de desdeñar ninguna de las vías de acceso al léxico. Sin embargo, se ha de evitar el absoluto recurso al diccionario en las lecturas continuadas. Una lectura global, comprensiva y repetida de un texto favorecerá el desarrollo de esta actividad «creativa» que es la indagación inferencial del sentido.

5.2. La Referencia

En una descripción ideacional los significados presentan una *intensión sémica* o *significación* (conjunto de rasgos que los definen) y en una *extensión* o *designación* (clase de miembros que cumplen tales propiedades).

Se suele aplicar también a los signos un *valor referencial, denotativo*, es decir, la propiedad de señalar, de identificar objetos de la realidad. Sin embargo, a diferencia de la significación y de la designación, la referencia no es una propiedad de los signos, sino algo que se puede hacer con los signos. La denotación es un acto por medio del cual un usuario señala o identifica a una entidad (real o ficticia) en un acto de habla concreto. No existe denotación fuera del discurso. Tanto es así que el denotatum de una expresión, por muy concreta y definida que sea, puede variar de acto de discurso en acto de discurso. La secuencia:

- La corbata negra que llevo puesta

a pesar de su explicitud, puede denotar en cada acto una corbata distinta. Basta que modifiquemos alguno de los parámetros del enunciado (emisor, circunstancias espacio-temporales...).

Que la identificación del referente sea un hecho de discurso no quiere decir, ni mucho menos, que se trate de un aspecto sin importancia ni en la comunicación ni en la teoría del lenguaje. Si en el discurso no se consigue identificar el denotatum de las expresiones, el acto enunciativo será un fracaso. Si aconsejo a mis alumnos:

- Para este tema léanse el libro de Alarcos

y no logran determinar a qué tema ni a qué libro me refiero se producirá una quiebra comunicativa.

Sperber-Wilson incluyen dentro de la pragmática la determinación de la referencia. Ahora bien, ¿todo es pragmático y contextual en la identificación de los *denotata*? En modo alguno. Como han señalado B. Russell y tras él muchos filósofos y lingüistas, para que pueda haber denotación es necesario o bien utilizar signos especialmente preparados para el efecto (como pronombres y nombres propios) o habilitarlos, es decir, convertirlos en expresiones lingüísticamente preparadas para asumir la función denotativa: *expresiones definidas*. Esto se consigue a través del uso de algunas de las formas de determinación (artículo, demostrativos, posesivos, indefinidos...). Las secuencias de signos:

- coche, butaca, satélite, maceta, hora...

si queremos que puedan denotar en algún acto de habla, han de asumir alguno de los complementos gramaticales de especificación designativa:

- este coche, mi butaca, aquel satélite, la maceta de María, la hora...

El dominio de una lengua conlleva la adquisición de los mecanismos de preparación de expresiones definidas. En lenguas de un mismo entorno cultural no suelen existir grandes diferencias. Sin embargo, el dominio del artículo no suele ser un problema fácil para hablantes nativos del ruso...

5.3. Las categorías de la enunciación

Uno de los primeros escalones de la Pragmática fue, sin duda, *la teoría de la enunciación* propuesta por E. Benveniste y seguidores, especialmente en la escuela francesa. Sostenía este insigne autor que entre la *lengua* y el *habla* mediaba el proceso de la *enunciación*, por medio del cual el hablante se apropiaba del aparato formal de la lengua y construía su mensaje.

Si la enunciación cobra importancia es porque se la considera como un hecho intermedio que, sin pertenecer a la lengua por su carácter de actualización, genera unas categorías que son sistemáticas. Son las *categorías de la enunciación*, es decir, signos que toman su valor no en la *langua*, sino en la *actuación lingüística*.

Según estos autores, pronombres personales como *yo, tú*, deícticos como *aquí, ahora, esto...* nada significan en sí mismos: son signos vacíos que se cargan de sentido en el acto de discurso.

Este error, de gran perduración histórica, nace de confundir *significación con referencia*. Desde el punto de vista significativo no se distinguen expresiones como *nosotros* y *la casa*. Tienen una significación que se supone constante (de hecho, pocos signos de la lengua poseen una significación tan constante como los personales y los deícticos) y una denotación que varía en el discurso.

5.4. Las funciones informativas

5.4.1. Función representativa/función informativa.

Las lenguas poseen la capacidad de representar «dramáticamente» acontecimientos, situaciones, paisajes, o cualquier tipo de hechos y procesos. El usuario de una lengua observa un evento que tiene lugar delante de los ojos o que imagina y lo articula:

- Pepe calculó el interés con el ordenador

Cuando así opera realiza una operación semejante a la de un fotógrafo: representa, retrata, plasma una entidad o un acontecimiento. Para efectuar esta tarea, al usuario no le son necesarias más armas ni instrumentos que las unidades y las reglas que le proporciona el código de su lengua.

Sin embargo, no se detiene aquí la tarea del usuario de la lengua. Su misión no se circunscribe sólo a «dramatizar» la vida. De vez en cuando, quizás más de cuando que en vez, también tiene que contar sus experiencias a interlocutores. Ha de informarles.

Informar ya es una nueva tarea. Significa ordenar la representación inicial en virtud de las necesidades cognoscitivas de su interlocutor. Este ordenamiento no modifica la estructura formal y semántica de los enunciados. El análisis en funciones formales (sujeto, CD...) y en funciones semánticas («Ag.», «Proceso», «Inst.», «Término») es idéntico en todas y cada una de las secuencias siguientes (todas dicen lo mismo, pero no informan de lo mismo):

- Pepe calculó el interés con el ordenador

- PEPE calculó el interés con el ordenador

- El interés lo calculó con el ordenador Pepe

- Con el ordenador Pepe calculó el interés

- EL INTERÉS calculó Pepe con el ordenador.

Estas funciones fueron denominadas «pragmáticas» por cuanto en su configuración intervienen los actores del discurso: el emisor ordena el mensaje de acuerdo con las necesidades informativas que considera que tiene el destinatario.

5.4.2. Soporte (tema)/aporte (rema).

El emisor de un mensaje informativamente correcto se comporta como un enunciativo cooperante que responde a una pregunta formulada por su interlocutor. Este ordenamiento es funcional, se divide la secuencia en dos bloques relacionados sintagmáticamente:

a) La información conocida (tema o soporte)

b) La información novedosa (rema o aporte)

| Información novedosa | Información conocida |
|----------------------|-------------------------------------|
| ¿Con qué | calculó Pepe el interés? |
| ¿Quién | calculó el interés con el ordenador |
| ¿Qué | calculó Pepe con el ordenador? |
| ¿Qué | hizo Pepe? |
| ¿Qué | ocurrió? |

La misión del usuario no se circunscribe sólo a «dramatizar» la vida. De vez en cuando, quizás más de cuando que en vez, también tiene que contar sus experiencias a interlocutores. Ha de informarles. Informar ya es una nueva tarea. Significa ordenar la representación inicial en virtud de las necesidades cognoscitivas de su interlocutor.

En cada caso la organización de la respuesta es diferente:

| Información conocida | Información novedosa |
|--|--|
| Pepe calculó el interés | con el ordenador |
| El interés lo calculó con el ordenador | Pepe |
| Pepe calculó con el ordenador | el interés |
| Pepe | calculó el interés con el ordenador |
| (que) | Pepe calculó el interés con el ordenador |

En condiciones normales («a temperatura y presión constantes», como dicen los físicos), en los enunciados asertivos la información conocida ocupa la primera parte y la información novedosa aparece pospuesta. El orden, que gramaticalmente apenas tenía un papel relevante en español, lo adquiere en la configuración de las funciones informativas.

La lengua dispone de medios formales para diferenciar este ordenamiento de la secuencia cuando fuere necesario. Puede marcar con pausas y cesuras esta división funcional. Por otra parte, sólo la información novedosa puede someterse a negaciones adversativas del tipo **no A sino B**, o a disyunciones interrogativas como **¿A o B?**:

- Pepe calculó el interés *no con un ordenador sino a lápiz.*
- Pepe calculó el interés *¿con un ordenador o a lápiz?*
- **No Pepe sino Juan* calculó el interés con un ordenador.
- El interés lo calculó con un ordenador *no Pepe sino Juan.*
- El interés lo calculó con un ordenador *¿Pepe o Juan?*
- **No el interés sino el valor* lo calculó Pepe con un ordenador

5.4.3. Foco o relieve.

En ocasiones el emisor desea llamar la atención del interlocutor para que se fije en determinado segmento de la secuencia. Imaginemos que deseamos comunicarle la experiencia «Pepe calculó el interés con un ordenador» y que advertimos o intuimos que él piensa que fue con su calculadora. Con el fin de que no piense que nos hemos equivocado realizamos el segmento *con un ordenador*:

- Pepe calculó el interés **CON UN ORDENADOR.**

Si tomamos como criterio la intervención de los actores del discurso, la función *foco* sería de carácter pragmático. Sin embargo, adopta expresiones lingüísticas formalmente determinables:

- 1) Acento de insistencia.
- 2) Anteposición (acompañada de rasgos concomitantes).
- 3) Estructuras de énfasis:
 - a) Ecuacionales
 - Fue *Pepe* el que calculó el interés con un ordenador.
 - *Con un ordenador* fue con lo que calculó Pepe el interés.
 - *El interés* fue lo que calculó Pepe con un ordenador.
 - b) Ecuandicionales
 - Si alguien calculó el interés... fue *Pepe*.
 - Si con algo calculó el interés... fue con un ordenador.
 - Si algo calculó *Pepe*... fue el interés.

5.4.4. Tópico/comentario.

Con frecuencia el hablante necesita señalar al oyente el ámbito de validez referencial o veritativa de su enunciado. Cuando así desea hacerlo efectúa una división del discurso en dos partes: *tópico/comentario*. Esta función informativa, considerada pragmática por muchos autores, se halla fuertemente formalizada. Está separada por

pausas y tiene tendencia a ocupar la primera posición. Queda fuera de la interrogación y de la sustitución por los adverbios *sí/no*:

- El libro, *Martín* lo ha puesto ahí.
- El libro, *¿lo* ha puesto *Martín* aquí?
- El libro, *sí*.

5.5. Los actos de habla o funciones ilocutivas

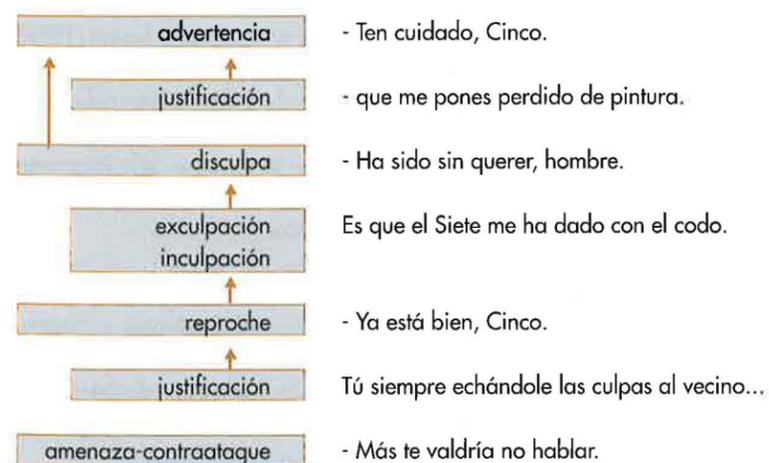
5.5.1. El lenguaje es acción e interacción.

La Teoría de los Actos de Habla constituye un cambio de perspectiva fundamental en la visión del lenguaje: hablar ya no es sólo expresar pensamientos o comunicar. La obra póstuma de Austin supo demostrar que hablar es ante todo realizar actos. El estudio de los *enunciados performativos* demostró que su explicación trasciende la inmanencia gramatical. Hemos de acudir a otros factores de carácter social, contextual... para poder explicarlos. Sin embargo, existen aspectos enunciativos que sí son necesarios para poder explicarlos. Un yo de la enunciación que asume la responsabilidad de lo que significa el enunciado que emite.

La frecuencia de uso de los *enunciados performativos* no es grande. No nos casamos más que una vez en la vida (salvo algunos insensatos). Por eso alcanza mayor relevancia la hipótesis de la segunda parte de su libro. Hablar implica siempre realizar actos. Austin diferencia tres tipos:

- a) Locutivos. Actividad psíquica y física de la comunicación.
- b) Ilocutivos. Actos intencionales que efectuamos con el uso de la palabra: *saludar, alabar, insultar, despedirse, criticar, pedir, rogar, ordenar, preguntar...*
- c) Perlocutivos. Efectos que perseguimos en nuestros interlocutores: *enamorar, seducir, convencer, irritar, alegrar, consolar.*

El descubrimiento de Austin tuvo una repercusión inmediata, entre otras cosas porque se apoya en una de esas evidencias que fueron invisibles a lo largo de los siglos: que nuestras conversaciones son ante todo concatenaciones de actos. El siguiente diálogo de *Alicia en el país de las maravillas* no se comprendería si no se captara la acción que ejecuta cada uno de los enunciados:



El cambio de perspectiva que introduce la teoría de los actos de habla produce asimismo un cambio esencial en el enfoque con que se estudia la adquisición de la primera y de las segundas lenguas. El niño no aprende a hablar y como consecuencia produce mensajes. Lo que ocurre es que comienza realizando actos para resolver sus necesidades. Muchos de estos actos son de carácter comunicativo: van dirigidos a un interlocutor (peticiones, protestas...). Al principio utiliza su voz (gritos, lloros...) y sus

En condiciones normales en los enunciados asertivos la información conocida ocupa la primera parte y la información novedosa aparece pospuesta. El orden, que gramaticalmente apenas tenía un papel relevante en español, lo adquiere en la configuración de las funciones informativas.

gestos. Poco a poco va incorporando el lenguaje para seguir realizando aquellas funciones primarias y otras que le llegan con el desarrollo. Por consiguiente, en el principio no era la palabra, sino la acción.

La teoría de los actos de habla constituyó una auténtica revolución dentro de la metodología de la enseñanza de las segundas lenguas. En 1972 D. Wilkins defiende un cambio de perspectivas en la confección de los programas. El objetivo primario ya no es enseñar la gramática y el léxico (como en los primeros tiempos), ni siquiera las cadenas sintácticas (como proponían los métodos estructuralistas). Lo fundamental consiste en preparar al estudiante para realizar *actos con palabras*, para resolver *funciones comunicativas*.

El Consejo de Europa se hizo eco de esta nueva visión. Como es bien conocido, Jan van Ek publicará en 1975 *El Nivel Umbral*, que será adaptado al español por Peter Slagter (1979). En lo que se refiere a la Sintaxis el cambio se puede resumir en los siguientes puntos:

- 1) Centralidad de las *funciones comunicativas*. Adquirir una nueva lengua consiste en adquirir una *competencia comunicativa* que incluya, no sólo el conocimiento del código, de lo gramatical, sino también informar adecuadamente, realizar actos en sociedad, influir sobre los demás (argumentar...).
- 2) Ordenamiento de objetivos y programas hacia la consecución de funciones comunicativas. El siguiente cuadro no es sistemático, sino sintomático: muestra la diferencia de actitud de los principales modelos:

| Método tradicional | Método estructural | Método comunicativo |
|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| temas de gramática | estructuras sintácticas | funciones comunicativas |
| - los tiempos verbales | - estilo directo-indirecto | - despedirse, presentarse |

5.5.2. Actos de habla y gramática.

Tal como presentábamos más arriba el breve texto de *Alicia en el país de las maravillas*, la captación del sentido o valor factual de un enunciado se muestra como una implicatura, como un valor implícito que hay que recuperar por vía pragmática.

Esto ocurre así en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, la lengua acude en auxilio de los hablantes y pone en sus manos instrumentos codificados para marcar o, en su caso, distinguir la función ilocutiva que adquiere su enunciado. Searle (1969) había establecido tipos de reglas que deberían cumplir la realización de algunos actos pragmáticos. Sin embargo, era evidente que su formulación era totalmente insuficiente, como él mismo comprobó al estudiar los que denominó *actos de habla indirectos*. En ese trabajo de 1975 se preguntaba cómo era posible que los usuarios de la lengua en la realización de un acto concreto (por ejemplo, *pedir*) pudieran utilizar la expresión y las condiciones propias de otros actos de habla (*preguntar*):

-¿Puedes pasarme la sal?

Observó que existen ciertas formas lingüísticas, como *por favor*, que parecen estar reservadas a determinado tipo de actos (1975:44) como peticiones o ruegos, pero no para órdenes o descripciones. Advierte asimismo que determinadas expresiones son mejores candidatas que sus aparentes sinónimas en la ejecución de determinados actos (Id.:43-44):

| Petición | Pregunta |
|---------------------|---------------------------|
| - ¿Quieres hacer A? | - ¿Deseas hacer A? |
| - ¿Puedes hacer A? | - ¿Eres capaz de hacer A? |

Tales expresiones parecen haber sufrido un proceso de fijación, o de idiomatización. Llega incluso a formular una generalización: «Para ser un candidato plausible a ser usada como acto de habla indirecto, una oración ha de ser idiomática» (Id.:45).

La observación de Searle tiene importancia por dos aspectos:

- a) porque muestra que en el proceso de señalización e interpretación de los actos de habla no todo es pragmático. Intervienen también factores lingüísticos, codificados. Cuando el hablante incorpora la unidad por favor no solamente asimila su significación sino su uso exclusivo con actos de habla que son peticiones.
- b) porque muestra la relación tan estrecha que existe entre las construcciones del discurso repetido y los actos de habla.

Este segundo aspecto no ha sido estudiado en profundidad, pero lo cierto es que la relación que existe entre las locuciones hechas y los valores ilocutivos es impresionante. En un diálogo tan breve como el que se transcribía de Alicia en el país de las maravillas encontramos varios

- Es que... (explicación o justificación).
- Ya está bien. (protesta)
- Tú siempre + gerundio (llamada de atención sobre la conducta)
- Más te valdría. (recomendación, advertencia)

Veamos también qué es lo que ocurre en un breve diálogo extraído de *Las bicicletas son para el verano* de F. Fernán Gómez (pág. 53):

DOÑA ANTONIA.- Sí. Ya ve usted: no hay mal que por bien no venga.
DOÑA DOLORES.- ¡Y que lo diga usted! Ahí tiene a mi Manolita. Yo quería que entrase en un comercio para que trajese dinero a casa y ayudara a su padre...
DOÑA ANTONIA.- (Interrumpiéndola) Pero su marido en lo de los vinos cobra un buen sueldo. Y tiene dietas y comisiones.
DOÑA DOLORES.- Sí, desde luego. Pero nada es bastante. Bien lo sabe usted.
DOÑA ANTONIA.- Qué me va usted a decir.
DOÑA DOLORES.- (Volviendo al tema anterior) Pero a ella, a Manolita, se le metió en la cabeza lo de la Cultura General, que nos costaba un disparate la academia, y, mire usted por dónde, profesora. ¿Quiere usted que tomemos un anís?
DOÑA ANTONIA.- ¿Por qué no? Un día es un día.

Podríamos reseñar una serie de expresiones hechas que están ligadas a valores comunicativos:

- Ya ve usted.
- No hay mal que por bien no venga.
- ¡Y que lo diga usted!
- Ahí tiene a...
- Sí, desde luego.
- Nada es bastante.
- Bien lo sabe usted.
- Qué me va usted a decir.
- ¿Quiere usted que (tomemos un anís)?
- ¿Por qué no?
- Un día es un día.

En el aprendizaje de segundas lenguas el dominio de estas expresiones es fundamental. Constituye el apartado que no aparece en ninguna gramática, lo que el alumno debe aprender en lo que siempre fue el aula insustituible de la calle. En la confección de lecturas de textos y en sus comentarios se deben relacionar estas construcciones con las funciones ilocutivas que pueden adquirir en el discurso. Afortunadamente

La teoría de los actos de habla constituyó una auténtica revolución dentro de la metodología de la enseñanza de las segundas lenguas. En 1972 D. Wilkins defiende un cambio de perspectivas en la confección de los programas. El objetivo primario ya no es enseñar la gramática y el léxico (como en los primeros tiempos), ni siquiera las cadenas sintácticas (como proponían los métodos estructuralistas). Lo fundamental consiste en preparar al estudiante para realizar actos con palabras, para resolver funciones comunicativas.

te, el número de estudios sobre fraseología se halla en una admirable progresión. Por otra parte, salen a la luz diccionarios fraseológicos y libros de ejercicios que pueden contribuir a paliar este déficit tradicional en la enseñanza de las segundas lenguas.

5.6. Funciones argumentativas

5.6.1. La argumentación

La argumentación es una de las actividades lingüísticas que mayor peso tiene en la vida social y personal. Argumentar es aducir razones para alcanzar un cambio en el estado de conocimientos, creencias y actitudes de nuestros interlocutores. La argumentación no es necesariamente social: podemos razonar con nosotros mismos. De hecho, el soliloquio no deja de ser un diálogo entre dos personajes en los que se desdobra el yo.

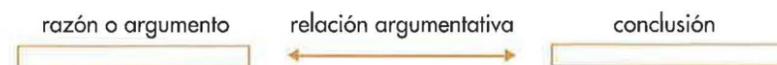
- [...] un emisor hace una *argumentación* cuando presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados) E1 [argumentos] para *hacer admitir* otro enunciado (o conjunto de enunciados) E2 [conclusión] (Anscombe-Ducrot, 1983:8).
- Argumentación es una actividad social, intelectual, verbal, que sirve para justificar, refutar una opinión, consistente en una constelación de enunciados que poseen una función justificativa o refutativa y que están encaminados hacia la obtención del asentimiento de un juez que se presupone razonable (van Emmeren-Grootendorst-Kruijer, 1987:7).

En resumen:

- La argumentación es de *naturaleza relacional*.
- La argumentación posee *finalidad perlocutiva*.
- La argumentación es de *naturaleza polémica*: se hace necesaria a causa de un desacuerdo real, fingido o posible.
- Es dialógica, pero no necesariamente dialogal.
- Se diferencia de la demostración lógica o científica en que ésta es objetiva, explícita, extracontextual, definitiva.

5.6.2. El átomo argumentativo.

Las definiciones de la argumentación coinciden en señalar dos componentes: las razones (o argumentos) y la conclusión:



Sin embargo, en todo átomo argumentativo existe un elemento implícito, el *supuesto*, que es esencial en la comprensión del razonamiento. Los supuestos son conocimientos compartidos, cuyo alcance suele ser general (por eso Ducrot les aplica la denominación aristotélica de *tópoi* o *tópicos*). En la validez de los supuestos se apoya la razón argumentativa.



Los supuestos pertenecen al conocimiento enciclopédico, son extraídos del saber cultural de los hablantes. ■

ALARCOS, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, RAE, Madrid, Espasa Calpe.

ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. (1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.

AUSTIN, J.R. (1962): *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

BLAKEMORE, Diane (1992): *Understanding Utterances. An Introduction to Pragmatics*, Oxford, Blackwell.

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

BRIZ, A.-HIDALGO, A. (1998): «Conectores pragmáticos y estructura de la conversación», en M.A. Martín Zorraquino-E. Montolio (coords.), págs. 121-142.

BROWN, P.-LEVINSON, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge University Press.

DUROT, O. (1969): «Presupuestos y sobrentendidos», incluido en DUCROT (1984).

DUROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós, 1986.

DUROT, O. (1990): *Polifonía y argumentación*, Conferencias del seminario *Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*, Universidad del Valle-Cali, 1988.

EEMEREN, F. VAN-GROOTENDORST, R.-KRUIJER, T. (1987): *Handbook of argumentation*, Dordrecht, Foris.

ESCANDELL, M.V. (1988): *La interrogación en español: semántica y pragmática*, Madrid, Universidad Complutense.

ESCANDELL, M.V. (1993): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos-UNED.

GALLARDO, B. (1990): «Discurso y conversación», en A. López et al. (eds.): *Lingüística general y aplicada*, Universitat de València, págs. 273-296.

GALLARDO, B. (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Universidad de Valencia.

GALLARDO, B. (1995): *Prácticas de Lingüística: Psicolingüística, Pragmática y conversación, y Sociolingüística*, Valencia, Nau Llibres.

GALLARDO, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme.

GALLARDO, B. (1998): *El comentario de textos conversacionales*, I, Madrid, Arco Libros.

GREEN, G. (1989): *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

GRICE, P. (1975): «Lógica y conversación», en L.M. Valdés Villanueva (ed.) (1991), págs. 511-530.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1994): «Ambigüedades pragmáticas», *Cahiers du Cria*, 14, Université de Rouen, págs. 26-43.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1996): *Presentación de la Pragmática*, Universidad de León.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): «Nuevos caminos en la Lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)», en J.Serrano-J.E. Martínez (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Oikos-tau, págs. 11-59.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997a): *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Madrid, Arco Libros.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997b): *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco Libros.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997c): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco Libros.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997d): *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, I, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*, Paris, Seuil.

HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.

LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.

LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.

LEVINSON, S. (1983): *La Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.

MAINGUENEAU, D. (1990): *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. (1994a): «Sintaxis, semántica y pragmática de algunos adverbios oracionales asertivos en español actual», en V. Demonte (ed.): *Gramática del español*, Colegio de México, págs. 557-590.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. (1994b): «'Bueno' como operador pragmático en español actual», II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México, Junta de Castilla y León, Ediciones de la Universidad de Salamanca, págs. 402-423.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. & MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso*, Madrid, Arco Libros.

MEY, J. (1993): *Pragmatics. An Introduction*, Oxford, Blackwell.

PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel Practicum.

REYES, G. (1984): *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.

REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.

REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.

SACKS, H. & SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974): «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», *Language*, 50, 4, págs. 696-735.

SEARLE, J.R. (1965): «¿Qué es un acto de habla?», en L.M. Valdés Villanueva (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, págs. 431-448.

SEARLE, J.R. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1986.

SEARLE, J.R. (1975): «Actos de habla indirectos», *Teorema*, VII, 1, págs. 23-53, Valencia, 1977.

SPERBER, D.-WILSON, D. (1986): *La relevancia. Comunicación y cognición*, Visor, Madrid, 1994.

SLAGTER, P.J. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

THOMAS, J. (1995): *Meaning in interaction. An Introduction to Pragmatics*, London-New York, Longman.

VALDÉS VILLANUEVA, L. M. (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos.

VAN EK, J. (1975): *The Threshold Level*, Estrasburgo, Council of Europe.

WILKINS, D. (1972): «Grammatical, Situational and Notional Syllabuses», *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*, Copenhagen, J. Groos Verlag.

WILSON, D.-SMITH, N. (1992): *Relevance Theory, número especial de Lingua*, 87, págs. 1-2.

WILSON, D. & SPERBER, D. (1993): «Linguistic form ad relevance», *Lingua*, 90, págs. 1-25.

YULE, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford-New York, Oxford University Press.

Lectura del "Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación"

Sonsoles Fernández

Asesora Técnica
Consejería de Educación



1. Introducción

La Unión Europea posee en su seno un valioso patrimonio de lenguas y culturas que desea proteger y desarrollar. A esta aspiración, se suma la de facilitar la comunicación entre todos los países y potenciar la movilidad de sus ciudadanos. Para aunar estos dos objetivos, el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa lleva a cabo, desde hace tres décadas, una política lingüística encaminada a potenciar un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas, «con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos».

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ se integra en ese contexto y es fruto de la labor de la Comisión de Educación y Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, que, nuevamente², pone a disposición de los usuarios y de todos los profesionales de la enseñanza de las lenguas, un documento sumamente valioso para *mejorar el aprendizaje de las lenguas y facilitar a todos los ciudadanos el acceso a este aprendizaje y durante toda la vida*.

Este documento ve la luz en el 2001, «Año europeo de las lenguas», pero viene precedido y fundamentado por las Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa (R (82) 18 y R (98) 6) y por simposios como el de 1991 sobre *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de las Lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certi-*

*ficación*³, donde se delinearán las características de este *Marco*, que se empieza a elaborar en 1993.

2. Objetivos del Marco

El *Marco*, de acuerdo con esos principios, es un documento que de forma «integradora, transparente y coherente» pretende

- **Ofrecer un sistema europeo eficaz de intercambio de información** en todo lo que se refiere al aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas vivas, para superar, así, las barreras producidas por la multiplicidad de sistemas y planes educativos. La homologación transparente con este *Marco* facilitará el reconocimiento de las titulaciones obtenidas en los distintos contextos de aprendizaje y contribuirá a la movilidad europea.
- **Establecer niveles comunes de referencia y ofrecer descriptores detallados** de lo que se espera que un aprendiz sea capaz de hacer en la nueva lengua, en cada nivel. Estos niveles y descriptores pretenden ser la referencia común para el diseño de objetivos de cursos de lengua, así como para la descripción de los niveles de dominio de la lengua que se piden en los diferentes exámenes y certificados de lenguas. Se ha pretendido que la formulación fuera lo más transparente posible para que la interpretación no distorsionara los niveles y para que el mismo aprendiz pudiera utilizarla para su autoevaluación.
- **Potenciar la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje.** Obedeciendo al principio de que el aprendi-

1 El Consejo de Europa publica el *Marco*, en inglés y en francés, el año 2001. La traducción española aparece en 2002, coeditada por el MEC y la editorial Anaya.
2 La aportación de esta Comisión al campo del aprendizaje - enseñanza de las lenguas modernas marcó ya un hito en la década de los setenta, con el desarrollo del enfoque comunicativo a través de los métodos «noción-funcionales» y la publicación de los «niveles umbrales», primero y «plataformas» y avanzado posteriormente.
3 El informe de B. North es editado por el Consejo de Europa, en 1992.

marco común europeo de referencia

la materna, deberán fomentar esta competencia, lo que favorecerá un aprendizaje más significativo y por tanto más rentable.

3. Enfoque orientado a la acción: realización de «tareas»

El *Marco*, después de ofrecer, en un primer capítulo, la explicación y justificación del mismo documento, inicia el segundo capítulo *Enfoque adoptado*, con una declaración de principios nítida:

El enfoque aquí adoptado se centra en la acción, en la medida que considera a los hablantes y aprendices de una lengua, principalmente como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tienen tareas que cumplir (no sólo relacionadas con la lengua), en unas determinadas situaciones y circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo concreto de acción.

Esta orientación no es inédita, cuenta ya con una larga trayectoria que el enfoque comunicativo impulsó, al proponer un aprendizaje de la lengua que posibilite el «hacer» cosas y el interactuar con éxito en las diferentes situaciones de comunicación. Posteriormente, el enfoque por «tareas y proyectos» afianzó esta perspectiva, al proponer un proceso de aprendizaje que acompañase la realización de «tareas» reales, concretas, verosímiles y de interés para los aprendices. Para la realización de estas tareas, el aprendiz de lenguas desarrolla su competencia general y su competencia comunicativa lingüística, ampliando su repertorio de actividades comunicativas, de conocimientos, de recursos lingüísticos, de estrategias y de actitudes. Esta forma de aprender prepara al alumno para interactuar eficazmente como miembro de una sociedad, porque el mismo proceso de aprendizaje le lleva ya a realizarlo de una forma auténtica. Aunque no es, pues, un enfoque inédito, el impulso que le da el *Marco* animará, sin duda, a alumnos, a profesores y a creadores de material a continuar o a probar una forma tan motivadora de aprender.

El *Marco* dedica muchos apartados, además de un capítulo completo (Cap. 7), a describir esta forma de trabajar y a explicar cómo estas «acciones» dinamizan todos los componentes del proceso de aprendizaje de las lenguas. En el pá-

El Consejo de Europa lleva a cabo, desde hace tres décadas, una política lingüística encaminada a potenciar un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas, «con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos».

rrafo siguiente se han incluido, de una forma programática, todos esos aspectos:

El uso de la lengua — que incluye el aprendizaje — comprende las acciones que realizan las personas, desplegando, como individuos y como agentes sociales una serie de competencias generales y en particular la competencia comunicativa lingüística; al llevar a cabo las actividades lingüísticas, producción y recepción de mensajes, relacionados con temas y ámbitos concretos y en contextos diferentes, activan los procesos y las estrategias más adecuadas para cumplir las tareas planteadas.

El Marco se detiene en describir cada uno de esos aspectos del enfoque adoptado y convida a los usuarios (programadores, profesores, autores de material, etc.) a una reflexión contextualizada de cada uno de esos puntos.

4. Sinopsis

Con frecuencia, lo que se conoce de este documento es lo que se refiere al capítulo 3, donde se proponen los niveles de competencia comunicativa lingüística y se ofrecen los cuadros síntesis de los descriptores que después se desarrollan en el capítulo 4. Sin embargo, el Marco es un extenso documento que integra, en nueve capítulos, los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje/enseñanza de las lenguas:

Capítulo 1: El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo
Este capítulo delimita lo que es el Marco y justifica la necesidad y la utilidad de este documento, así como las características que debe reunir de ser integrador, transparente y coherente. Se delimitan los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, especialmente, en lo que se refiere al fomento del plurilingüismo.

Capítulo 2: Enfoque adoptado
Se explica, aquí, el enfoque «de acción» que privilegia el Marco, concretado en la realización de «tareas» significativas para el aprendiz. El cumplimiento de estas tareas conlleva la realización de actividades lingüísticas de producción y recepción que desarrollan la competencia comunicativa.

Capítulo 3: Niveles comunes de referencia
Se presentan tres niveles (A: Básico, B: Independiente y C: Competente) que se subdividen a su vez en otros dos. Se ofrecen unas escalas globales, de lectura sencilla para los usuarios no especialistas. Estos niveles son flexibles y se plantea la posibilidad de subclasificaciones que se adapten a las diferentes necesidades y contextos educativos, salvando, siempre, la transparencia en la identificación de los descriptores para cada nivel.

Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o aprendiz
Es este uno de los capítulos más consultados del Marco porque presenta, con bastante detalle, el contexto de uso, los temas, las tareas y los tipos de textos, y, sobre todo, los descriptores detallados de lo que el aprendiz puede hacer en cada nivel y para cada una de las actividades comunicativas.

Capítulo 5: Las competencias del usuario o del aprendiz
Se describen las competencias que se despliegan y desarrollan en el aprendizaje de las lenguas: las competencias generales (saber, saber ser, saber hacer, saber aprender) y la competencia comunicativa lingüística (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática).

Capítulo 6: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
Se especifican los objetivos para diferentes tipos de aprendices, así como los medios para conseguir esos objetivos. Reflexiona sobre los procesos de aprendizaje y resume diferentes opciones metodológicas.

Capítulo 7: Las tareas y su papel en la enseñanza de las lenguas
El Marco dedica este capítulo, específicamente, al aprendizaje de la lengua realizando «tareas» de la vida diaria, en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Se detiene en explicar cómo llevar a cabo estas tareas en contextos pedagógicos, valorando las competencias y estrategias que se deben desarrollar, los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos que entran en juego y las condiciones de realización, para adecuar el grado de dificultad de la tarea al nivel de los alumnos.

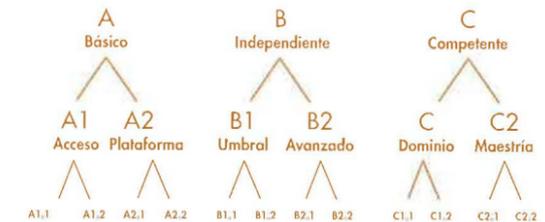
Capítulo 8: La diversificación lingüística y el currículo
Este capítulo arranca del concepto de competencia plurilingüe y pluricultural o capacidad de utilizar varias lenguas para fines comunicativos, con distinto grado de dominio; se trata de una competencia compleja y no de la superposición de competencias. El principio que sustenta este enfoque es el de un aprendizaje significativo, en el que unos saberes se construyen sobre los otros, sin tener que partir de cero, en cada caso, o tener que insistir en los mismos aspectos que ya se han tratado anteriormente; para ejemplificar, se ofrecen propuestas de varios escenarios curriculares diferenciados, en los que se atribuyen diferentes objetivos a cada una de las lenguas que se van introduciendo en el currículo. Bajo el mismo lema de diversificación lingüística se plantea, también, el desarrollo de competencias parciales, la modularidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Capítulo 9: Evaluación
Se ofrece, en este último capítulo, una síntesis de lo que es y de lo que comporta la evaluación de las competencias en lenguas extranjeras. Se explica cómo aprovechar la ayuda de los descriptores de actividades comunicativas y de niveles de competencia que propone el Marco, para determinar el contenido de los exámenes y los criterios de evaluación. Después de referirse a los diferentes tipos de evaluación, aborda la autoevaluación, subrayando su potencial como herramienta de motivación y de aprendizaje.

Acompañan al documento cuatro anejos sobre diferentes escalas de descriptores y una bibliografía organizada por capítulos.

5. Niveles de Competencia y Actuación
El Marco establece seis niveles, que son ya de referencia obligada en toda Europa:
A1: Acceso, A2: Plataforma, B1: Umbral, B2: Avanzado, C1: Dominio operativo eficaz y C.2: Maestría. (Otras traducciones: Descubrimiento, Supervivencia, Umbral, Avanzado, Autónomo y Dominio) Habitualmente la referencia a estos niveles se realiza sólo con las letras: A1, A2, etc.
Cada uno de esos niveles es susceptible

de subdividirse, de acuerdo con las diferentes realidades educativas.



Estos niveles pueden coincidir o no con cursos correlativos; de acuerdo con las necesidades, se puede dejar un nivel sin dividir, por ejemplo el A1 o, por el contrario, subdividir más cualquiera de ellos. El tiempo que se necesita para alcanzar cada nivel es también variable, pero la experiencia está demostrando que se va multiplicando, a medida que se sube en la escala, o sea que para llegar al nivel Umbral se necesitaría el doble de tiempo del que se invirtió para llegar al Plataforma y para alcanzar el Avanzado, el doble de tiempo del que se necesitó para el nivel Umbral.

6. Competencias

Para cada uno de esos seis niveles, el Marco detalla pormenorizadamente las actividades comunicativas que el aprendiz puede desarrollar en cada estadio. Estas actividades comunicativas giran en torno a las destrezas y, a título de ilustración, se especifican en los siguientes apartados:

6.1 Actividades Comunicativas

Comprensión oral

- Comprensión oral general.
- Comprensión como oyente.
- Comprensión de anuncios e instrucciones.
- Comprensión de emisiones de radio, media y grabaciones.
- Comprensión de emisiones de televisión y de películas.

Comprensión escrita

- Comprensión escrita general.
- Comprensión de correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer para informarse y discutir.
- Leer instrucciones.

Interacción

Oral

- Comprender, en interacción, a un locutor nativo.
- Comprender una interacción entre locutores nativos.

El enfoque aquí adoptado se centra en la acción, en la medida que considera a los hablantes y aprendices de una lengua, principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que cumplir (no sólo relacionadas con la lengua), en unas determinadas situaciones y circunstancias, en entorno específico y dentro de un campo concreto de acción.

Conversación.
Discusión informal.
Discusión formal (reuniones).
Cooperación con carácter funcional.
Obtener bienes y servicios.
Intercambio de información.
Entrevistas.

Escrita

Correspondencia.
Notas, mensajes y formularios.

Producción

Oral

Monólogo seguido: describir experiencias; argumentar.
Anuncios públicos.
Dirigirse a un auditorio.

Escrita

Escritura creativa.
Ensayos, informes.

Otras escalas se refieren a las estrategias y a los criterios de desarrollo de la competencia comunicativa

6.2 Estrategias

Estrategias de recepción

- * Planificar: enmarcar (adivinar el esquema mental).
- * Ejecutar: reconocer los índices y hacer deducciones.
- * Evaluar.
- * Remediar.

Interacción

- * Planificar: enmarcar la situación, identificar lagunas de información, planificar los intercambios.
- * Ejecutar: tomar la palabra, cooperar, gestionar lo inesperado, solicitar ayuda.
- * Evaluar.
- * Remediar: pedir aclaraciones y aclarar algo.

Producción

- * Planificar: prepararse, localizar los recursos, tener en cuenta el auditorio, preparar el mensaje.
- * Ejecutar: compensar, construir sobre un saber anterior, ensayar.
- * Evaluar: controlar y corregir.
- * Remediar: autocorregirse.

6.3 Competencia Comunicativa Lingüística

Los criterios que se desarrollan para valorar la competencia comunicativa son los siguientes:

Pragmáticos:

Adecuación, fluidez, coherencia y precisión.

Lingüísticos:

Riqueza: dominio general, variedad.
Control: gramatical, léxico, dominio del sistema fonológico y ortográfico.

A pesar de la amplitud de las actividades descritas, las escalas del Marco no son un programa; tienen el objetivo de servir, como referencia general, para todo tipo de aprendices, pero es necesario que se concreten en cada situación de aprendizaje. Cuando, en el capítulo 4, se hace referencia a los contextos, dominios, situaciones, temas y a las subcompetencias, el Marco insiste en que se analicen las necesidades de los aprendices concretos y, en función de ello, se delimiten los ámbitos, temas, tareas, funciones y los recursos necesarios. La realización de los programas que se lleven a cabo teniendo en cuenta el Marco deberá prever cómo se consiguen esos niveles, qué recursos se van a necesitar y qué actividades favorecerán su adquisición y uso.

7. Escalas y Descriptores

En el capítulo 4 es donde se encuentra la formulación detallada y escalonada de los descriptores de lo que el aprendiz puede hacer en cada nivel y en cada destreza. Previamente, en el capítulo 3, se ofrece una presentación global (Ver Cuadro 1), pensada para el usuario no especialista; asimismo, se propone otra escala más detallada, pero también sencilla y orientativa, que pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales, para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua. Aunque se trata de dos escalas globales y sencillas dirigidas al alumno y al usuario no especialista, hemos podido comprobar que, con frecuencia, son las que se tienen en cuenta para homologar los niveles de algunos programas y exámenes con los del Marco. Aunque no dudamos de la bondad de estas síntesis, cuando se comparan con la formulación detallada de los descriptores, se pone de manifiesto la necesidad de consultar éstos últimos, si se pretende elaborar programas y definir homologaciones europeas.

La progresión de un nivel a otro viene determinada por el aumento de situaciones y funciones, por la variedad y riqueza de recursos, por el grado de adecuación, fluidez y corrección y por la eliminación progresiva de restricciones en las condiciones de la comunicación. Sintetizamos esa progresión:

- * El nivel A1 (Acceso) se limita a una interacción sencilla, en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos.
- * En el nivel A2.1 (Plataforma) es donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales. Se trata de una versión simplificada y reducida de las especificaciones relativas a transacciones del Nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero.
- * En el nivel A2.2 se requiere una participación más activa en conversaciones, aunque con cierta ayuda y con determinadas limitaciones (interacción cara a cara, intercambios sencillos y cotidianos, sobre temas habituales, en situaciones predecibles), así como una capacidad considerable para mantener monólogos.
- * En el nivel B1.1 (Umbral) se debe alcanzar la capacidad de mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones, siempre que el discurso se articule con claridad y en lengua estándar; este nivel se caracteriza por poder utilizar con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que se quiere y para resolver, de forma flexible, los problemas cotidianos.
- * El nivel B1.2 corresponde a un grado elevado del Nivel Umbral. Siguen presentes, las dos características del B1.1 con el añadido de varios descriptores, que se centran en las cantidades de información que se pueden procesar y transmitir.
- * En el nivel B2.1 (Avanzado) entran nuevos descriptores y, sobre todo, la capacidad de argumentar eficazmente, desenvolverse con fluidez en un discurso de carácter social y alcanzar un nuevo grado de consciencia de la lengua.
- * El nivel B2.2 continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2.1, con nuevo énfasis en las destrezas del discurso (habilidades de conversación y estrategias de cooperación), en la coherencia y en la cohesión. Se insiste, especialmente, en la capacidad de negociar y precisar las concesiones que se hacen en esa negociación.
- * El nivel C1 (Dominio) supone un repertorio lingüístico muy amplio, que permita una comunicación fluida y espontánea. Se insiste en las destrezas del discurso, con un mayor énfasis en la fluidez.
- * El nivel C2 (Maestría) pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes y de los nativos cultos, con un nivel alto de competencia discursiva.

**Cuadro 1. (MCER)
Niveles comunes de referencia: Escala global para el usuario no especialista**

| | | |
|-------------------|----|---|
| COMPETENTE | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y puede presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos, con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos los sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |

La progresión de un nivel a otro viene determinada por el aumento de situaciones y funciones, por la variedad y riqueza de recursos, por el grado de adecuación, fluidez y corrección y por la eliminación progresiva de restricciones en las condiciones de la comunicación.

INDEPENDIENTE

| | |
|----|--|
| B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su especialidad. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |

BÁSICO

| | |
|----|--|
| A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |

NIVELES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

El cuadro que presentamos, a continuación, es una síntesis que hemos elaborado nosotros para facilitar la consulta de las pormenorizadas escalas de descriptores. Creemos que se da cuenta más completa de las actividades requeridas para cada nivel que la que se desprende de los cuadros globales que ofrece el Marco y al mismo tiempo sintetiza la pormenorizada descripción de los cuadros analíticos. Invitamos al lector a una autoevaluación de su nivel en diferentes lenguas, para tener, así, una primera valoración de la exigencia de estos niveles.

| | Comprensión auditiva | Comprensión escrita | Expresión Oral | Expresión Escrita |
|----|---|--|---|--|
| A1 | Comprende mensajes articulados de forma lenta y con pausas. Sigue indicaciones sencillas y breves. En la conversación comprende expresiones corrientes para satisfacer necesidades concretas siempre que el interlocutor facilite la interacción. | Comprende textos escritos breves y sencillos (tarjetas postales, letreros, indicaciones fáciles, informaciones puntuales). | Se comunica en tareas corrientes que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos rutinarios (saludos, reacciones ante la expresión de los otros, peticiones de bienes y servicios concretos, respuestas a preguntas sobre sí mismo, compras, indicaciones temporales). | Ofrece información escrita sobre datos personales, escribe mensajes breves y sencillos, rellena formularios, transcribe información. |

| | Comprensión auditiva | Comprensión escrita | Expresión Oral | Expresión Escrita |
|------|--|--|---|--|
| A2.1 | Comprende información sobre temas de necesidades básicas (información personal y familiar, compras, lugar de residencia, empleo) y sigue instrucciones sencillas. | Lee textos breves y sencillos, capta la línea general del argumento. Encuentra información específica en textos sencillos y cotidianos, como anuncios, prospectos, menús y horarios. Comprende cartas personales. | Se comunica en tareas habituales e intercambia información sobre asuntos corrientes. Pide y ofrece servicios habituales. Describe con términos sencillos a su familia y a otras personas, condiciones de vida, origen y trabajo. Intercambia y expresa lo que piensa en un diálogo directo. | Escribe notas y mensajes breves relativos a necesidades inmediatas, así como cartas personales sencillas. |
| A2.2 | Comprende lo suficiente para satisfacer necesidades básicas. Identifica el tema de una conversación. Capta la idea principal de informaciones y mensajes breves, claros y sencillos. Extrae información esencial de mensajes grabados sobre asuntos corrientes y pronunciados con claridad. Sigue las noticias de la TV. | Comprende textos escritos sencillos sobre temas corrientes, así como cartas y faxes de uso habitual. Localiza información específica (en listados, periódicos, enciclopedias, páginas web...) Entiende normas (de seguridad, de uso...). | Se desenvuelve con comodidad en intercambios sociales y conversaciones breves y expresa cómo se siente. Intercambia opiniones, aporta sugerencias, muestra acuerdo o desacuerdo. Consigue toda la información no especializada que necesita en diferentes servicios. | Escribe notas y mensajes breves relativos a necesidades inmediatas, así como cartas personales y textos breves. |
| B1.1 | Capta las ideas principales y los detalles específicos de informaciones y debates relacionados con actividades cotidianas. Sigue conferencias sobre temas familiares, instrucciones detalladas, así como informativos radiofónicos, documentos grabados sobre temas corrientes y programas de TV, siempre que la pronunciación sea clara. | Comprende textos escritos relacionados con su ámbito de conocimientos. Localiza información específica en documentos variados, extrae las ideas significativas de artículos periodísticos, sigue instrucciones de uso de aparatos. Capta la expresión de hechos y sentimientos en cartas personales. | Resuelve las situaciones propias de un viaje. Intercambia y comprueba información, opiniones y argumentos, participa en conversaciones improvisadas, expresa sentimientos, creencias, desacuerdos; participa en reuniones y puede repetir para asegurar la comprensión. Presenta personas, situaciones, relata argumentos y hechos; expresa sus reacciones. Explica planes, acciones y opiniones. | Escribe textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal. Narra experiencias y hechos y escribe breves informes. Transmite información, resaltando los aspectos importantes y escribe cartas personales describiendo experiencias sentimientos e impresiones con cierta profundidad. |
| B1.2 | Capta las ideas principales y los detalles específicos de informaciones y debates relacionados con actividades cotidianas. Sigue conferencias sobre temas familiares, instrucciones detalladas, así como informativos radiofónicos, material grabado sobre temas corrientes y programas de TV | Comprende textos escritos relacionados con su ámbito de conocimientos. Consulta textos extensos y extrae información de varias fuentes. Identifica la argumentación y las conclusiones. Capta la expresión de hechos y sentimientos en cartas personales | Se comunica con cierta seguridad, intercambia, comprueba y confirma información, explica los motivos, comenta, compara y resuelve situaciones menos frecuentes. Se expresa sobre temas abstractos. Participa en reuniones formales, resume y da su opinión. Da instrucciones detalladas. Participa en entrevistas y da la información requerida. Realiza con cierta fluidez narraciones y descripciones sencillas, argumentaciones claras y presenta un asunto en público con suficiente precisión. | Escribe textos sencillos y cohesionados sobre temas corrientes Narra experiencias y hechos, describe sentimientos y reacciones. Desarrolla argumentos y sintetiza información. Comprueba y transmite información concreta y abstracta, resaltando los aspectos importantes. Escribe cartas dando información, expresando opiniones, sentimientos e impresiones personales. |
| B2.1 | Comprende las ideas principales de discursos y debates complejos, no especializados o de su especialidad. Sigue sin problemas casi todas las conversaciones animadas entre amigos, los programas de TV y películas, así como la mayoría de los programas radiofónicos, siempre que no sean en un lenguaje demasiado idiomático. Puede percibir las actitudes de los interlocutores | Lee con suficiente autonomía diferentes tipos de textos y selecciona fácilmente información de fuentes diversas. Comprende instrucciones complejas y correspondencia de su especialidad Comprende de la prosa literaria contemporánea | Interactúa con cierta fluidez y espontaneidad con nativos. Toma parte activa en debates, resalta aspectos, comenta, argumenta, defiende puntos de vista, avanza y evalúa hipótesis. Expresa sentimientos. Sintetiza y transmite información, describe procedimientos. Toma iniciativas en una entrevista y desarrolla sus opiniones Presenta relatos detallados sobre temas relacionados con su especialidad, desarrolla y encadena los argumentos con coherencia, explica puntos de vista, ventajas y desventajas. | Escribe textos claros y detallados sobre temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando la información. Sabe hacer reseñas. Escribe informes transmitiendo información, argumentando, comparando, concluyendo. Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resaltan la importancia personal de hechos y experiencias. |
| B2.2 | Comprende cualquier mensaje en lengua estándar, tanto en vivo como retransmitido, siempre que no haya excesivo ruido, usos idiomáticos o una estructuración discursiva inadecuada (conversaciones animadas, charlas, conferencias, avisos, programas de radio y TV). Percibe los puntos de vista y las actitudes de los hablantes. | Lee de forma autónoma diferentes tipos de textos y selecciona con facilidad información de fuentes diversas. Comprende instrucciones complejas y correspondencia de su especialidad. Lee artículos especializados aunque no sean de su área, realizando las consultas oportunas. Comprende textos literarios contemporáneos. | Se expresa con fluidez, precisión y eficacia, marca con claridad la relación entre las ideas y resalta los aspectos significativos. Se comunica con espontaneidad, buen control gramatical y en el registro adecuado. Participa en conversaciones como un nativo. Expresa sus ideas, opiniones y argumentos con precisión y coherencia. Negocia conflictos, intercambia consejos e información compleja. En las entrevistas interactúa espontánea, fluida y eficazmente. | Escribe textos claros y detallados sobre temas de su especialidad, sintetizando y evaluando la información. Relata hechos reales o imaginarios, siguiendo las normas del género elegido. Escribe informes transmite información argumenta, compara, y concluye. Escribe cartas que transmiten emoción y resaltan la importancia personal de hechos y experiencias. |

Los estudios de español en Portugal

José Ferreras

Asesor Técnico
Consejería de Educación

| | Comprensión auditiva | Comprensión escrita | Expresión Oral | Expresión Escrita |
|------|--|---|---|--|
| C1.1 | Sigue con facilidad discursos extensos, conversaciones, debates e instrucciones complejas, incluso cuando no están estructurados con claridad. Comprende material grabado y películas incluso en lengua no estándar. Reconoce expresiones idiomáticas y cambios de registro y percibe las actitudes de los hablantes. | Comprende textos escritos largos y complejos aunque no sean de su especialidad y cualquier tipo de correspondencia. Identifica detalles, opiniones y actitudes sutiles. Entiende instrucciones complejas de cualquier ámbito, aunque tenga que releer algunos puntos. | Se expresa con fluidez, espontaneidad, sin esfuerzo y con la entonación adecuada, incluye implícitos y registros afectivos y humorísticos. Presenta clara y detalladamente temas complejos que incluyen otros temas, desarrolla las ideas y termina con una conclusión apropiada. Argumenta y replica con convicción. Se desenvuelve con amplitud en una entrevista. | Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos. Resalta los aspectos importantes, amplia y ejemplifica. Escribe textos creativos con un estilo personal y teniendo en cuenta a los interlocutores. Sabe utilizar diferentes registros para expresar emoción, implícitos y humor. |
| C1.2 | Sigue con facilidad instrucciones complejas, discursos extensos, conversaciones, y debates sobre todo tipo de temas, incluso cuando no están estructurados con claridad. Puede necesitar confirmar algún detalle. Comprende las grabaciones incluso en lengua no estándar y con distorsiones. Reconoce expresiones idiomáticas y cambios de registro y percibe las actitudes de los hablantes. | Comprende textos largos y complejos aunque no sean de su especialidad y cualquier tipo de correspondencia. Identifica detalles, opiniones y actitudes sutiles. Entiende instrucciones complejas de cualquier ámbito, aunque tenga que releer algunos puntos. | Se expresa con fluidez, espontaneidad, sin esfuerzo con la entonación adecuada, incluyendo implícitos y registros afectivos y humorísticos. Presenta clara y detalladamente temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada. Argumenta y replica con convicción. Se desenvuelve con amplitud en una entrevista. | Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos, en cartas, redacciones o informes resaltando los aspectos importantes, ampliando y ejemplificando cuando es oportuno. Escribe textos creativos con un estilo personal y teniendo en cuenta a los interlocutores. Sabe utilizar diferentes registros para expresar emoción, implícitos y humor. |
| C2 | Comprende sin ninguna dificultad cualquier tipo de mensaje hablado, incluso a ritmo rápido, en directo o retransmitido. | Comprende e interpreta de forma crítica cualquier tipo de texto escrito literario o no, incluidos los de estructura compleja, con coloquialismos y sobre temas abstractos. | Produce discursos claros, fluidos, bien estructurados, sobre temas complejos, resaltando los aspectos importantes y adaptándose al público. Posee buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, transmite con precisión los matices. Conversa y debate sin ninguna limitación en todo tipo de situaciones sin mostrar desventajas en relación con los nativos. | Escribe textos de todo tipo (informes, artículos incluso complejos, correspondencia, escritura creativa) bien estructurados, coherentes y cohesionados, interesantes, resaltando los aspectos importantes, adaptándose al lector y con un estilo apropiado y eficaz. |

Referencias www:
Edición española del Marco: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
Guías para los usuarios: <http://culture.coe.fr/lang/guides/listguides.htm>
<http://culture.coe.fr/lang/guides/listguides.htm>

PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS (PEL)

Antes de terminar, nos referiremos a este otro documento de Consejo de Europa, que sigue la misma política y se atiene a los mismos principios que el Marco, pero que se orienta directamente al aprendizaje de lenguas. El *Portfolio europeo de lenguas (European Language Portfolio)* es un documento para uso de los aprendices, que tiene por objetivos:

- Agilizar la movilidad europea por razones académicas o profesionales.
- Posibilitar que los estudiantes de lenguas de cualquier edad de toda Europa, puedan dejar constancia de sus competencias lingüísticas y de las experiencias culturales significativas.

Este portfolio es un documento personal en poder del estudiante, que lo actualizará periódicamente. Consta de tres secciones:

- Pasaporte: sección en la que se describen las calificaciones y competencias lingüísticas (oficiales y no oficiales) de una manera reconocida internacionalmente, de acuerdo con las escalas ofrecidas. Incluye:
 - El perfil de las competencias (en relación con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*).
 - Un resumen de las experiencias lingüísticas e interculturales.
 - Una lista de certificados y diplomas.
- Biografía lingüística y cultural: en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias en el ámbito del aprendizaje en un máximo de lenguas.
- Expediente: ejemplos del propio trabajo del estudiante.

El portfolio, destinado a animar a las personas a estudiar lenguas, tanto en la enseñanza oficial, como al margen de la misma, pretende facilitar la movilidad en Europa, ya que al mostrar claramente las aptitudes lingüísticas de una persona, se podrá utilizar en la presentación de solicitudes de empleo o para acceder a instituciones educativas. Uno de los ejes de este portfolio es la autoevaluación o capacidad de cada aprendiz de evaluar sus competencias y poder situarse en un nivel determinado de dominio de la lengua. Para mayor información se puede consultar la página web de la División de Lenguas Modernas del Consejo de Europa: <http://culture.coe.int/portfolio>.

Las comisiones de cada estado han adaptado los portfolios a los diferentes estamentos educativos de su país. Los cuatro portfolios que se están elaborando en España en este momento están en proceso de homologación en el Consejo de Europa y está previsto que se publiquen en el año 2004.

I - Panorama General

El texto y los gráficos que aquí se exponen dan fe del panorama más completo que ha sido posible confeccionar sobre la enseñanza del Español en Portugal. Los datos son suficientemente fiables aunque siempre puede suceder que haya un núcleo de estudiantes de Español del que no tengamos noticia.

Por ejemplo, a raíz de las cartas de presentación e invitación al I CONGRESO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL, han aparecido 3 centros y 49 alumnos de Español y un grupo de internos en la prisión de Beja que reciben regularmente clases de Español y que no estaban computados. Por cuestiones técnicas no los hemos incorporado a este informe, pero no lo modifican sustancialmente.

Gráfico 1



En una primera visión, el Gráfico 1 da pie al optimismo, pero es ilusión óptica: los puntos son grandes y el mapa pequeño.

La realidad es que sólo hay 82 centros de enseñanza oficiales - públicos o privados - con clase de Español en Portugal

Gráfico 2



El número total de estudiantes de Español en la enseñanza reglada de Portugal, Gráfico 2, es muy bajo -no llega al 1% de la población estudiantil-, está repartido de forma irregular y, si lo analizamos, muestra una implantación deficiente de la Lengua Española en la enseñanza Portuguesa.

Por ejemplo, llama la atención que se divide en dos mitades prácticamente iguales entre enseñanza superior (3.985 estudiantes) y no universitaria (3.824). Esto quiere decir que una grandísima parte de los universitarios empiezan a estudiar Español en la propia Universidad y que, por lo tanto, su nivel de conocimientos es necesariamente bajo. Lo comprobaremos cuando veamos los gráficos sobre el Español en la Universidad.

Lo deseable sería que el número de alumnos en las enseñanzas Básica y Secundaria fuera unas cinco veces superior para garantizar que al menos un 50% de los universitarios que escogen Español ya tiene algún conocimiento estructurado de esa lengua.

Otros aspectos negativos de este gráfico son:

- La cantidad excesiva de alumnos de «recorrente», - estudios de recuperación - que habitualmente no tienen continuidad e inciden en la pobre implantación del Español de que hablábamos;
- La pequeñísima cifra de estudiantes de Español en la Formación Profesional. La preparación del I Congreso nos ha hecho conscientes de la necesidad de tomar contacto con las direcciones, tanto generales como de los centros de este ámbito educativo, para ver de mejorar estas cifras.

A pesar de todo, hay una importante conclusión positiva: el Español está implantado en todos los niveles y los números garantizan la continuidad, en términos generales.

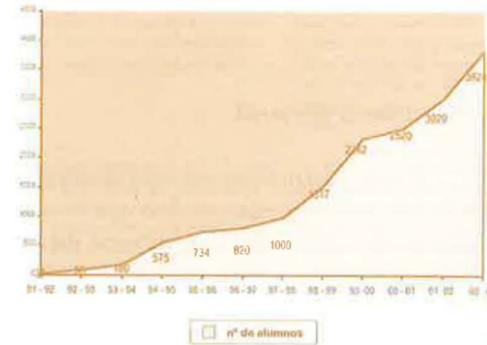
Veamos a continuación un estudio más pormenorizado de la situación de los estudios de Español cada uno de los niveles de la enseñanza de Portugal.

II- El Español en el Sistema Educativo Portugués. Enseñanzas Básica Y Secundaria.

Las enseñanzas Básica y Secundaria son el centro de cualquier Sistema Educativo. Lo que en ellas se enseña influye decisivamente en los ciudadanos y su manera de situarse en el mundo, tanto si éstos son sus únicos estudios como si continúan en la Enseñanza Superior... a donde llegan, sin duda, orientados desde la Básica y la Secundaria, y donde reclaman la continuación de sus aprendizajes.

Téngase presente, además, que una buena parte — la que más interesa — de los universitarios que cursan Español tiene como destino laboral la enseñanza... en Básica y Secundaria precisamente.

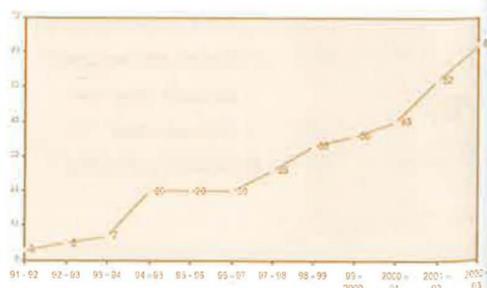
Gráfico 3



Un poco de historia rápida. El Gráfico 3 muestra cómo la Lengua Española entró en el Sistema Educativo Portugués en 1991 — igual que el Portugués en el correspondiente Sistema español — como asignatura experimental. Hubo entonces 3 escuelas y 35 alumnos, que se han convertido en 61 y 3.800 en estos 12 años.

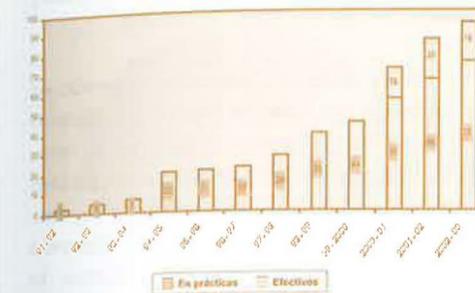
Los momentos claves del crecimiento han sido el curso 94-95, cuando el Español se convierte en asignatura oficial para la Secundaria, y el 97-98, cuando lo hace para el Tercer Ciclo de Básica. El crecimiento de los últimos tres años tiene probablemente causas más complejas.

Gráfico 4



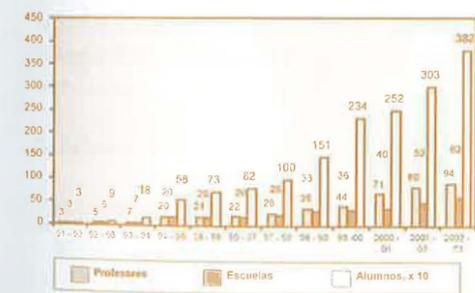
Esta evolución se ve mejor en el Gráfico 4 que expone el número creciente de escuelas: la subida del 93-94, la meseta del 94-97 y el ascenso posterior.

Gráfico 5



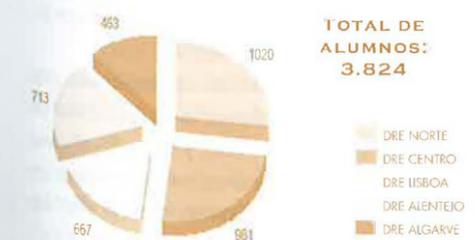
Más interesante es el número de profesores, Gráfico 5, especialmente con la aparición de la posibilidad de hacer prácticas de fin de carrera, que aseguran la continuidad. Véase que el número total de docentes en este 2002-03 es de 94, aunque hay algunos que, aun siendo habilitados, no están ejerciendo. En este momento los profesores habilitados para impartir Español en Portugal son unos 115.

Gráfico 6



El Gráfico 6 resume los anteriores, y da una idea más clara del crecimiento del Español en las Enseñanzas Básica y Secundaria.

Gráfico 7



Un aspecto interesante de la enseñanza del Español en Portugal es su implantación por territorios, las llamadas Direcciones Regionales de Educación. En el Gráfico 7 se exponen los números de cada una de ellas. Nótese cómo la Región Norte es la que más aporta, y cómo, sumados a los de la Región

Centro, dan más de la mitad del alumnado portugués de Español. En Lisboa el número es escasísimo en relación con la población estudiantil. Alentejo y Algarve también tienen pocos alumnos, aunque el número es más proporcionado al de estudiantes.

Damos algunos detalles de cada región:

Región Norte. 1.020 alumnos.

Ya se ha señalado el enorme vacío de escuelas con Español en Tras-Os-Montes y Alto Douro, inexplicable por otra parte, dado el uso constante de nuestra lengua, por ejemplo, en Chaves o Vila Real. Tampoco hay escuela en Braga. En cambio, la frontera con Pontevedra tiene un número aceptable.

Región Centro. 961 alumnos.

Es donde el número de escuelas y alumnos no ha parado de crecer, pese a la ausencia en Viseu y Guarda, y los números muy reducidos de Coimbra y Figueira da Foz. Las perspectivas de crecimiento son muy buenas.

Región de Lisboa. 667 alumnos.

Curiosamente, en la ciudad de Lisboa sólo hay una escuela que ofrece Español. Pero es también la región donde está la única Escuela Profesional, y el único centro privado con esta asignatura.

Alentejo. 713 alumnos.

Cerca de la raya, o en el camino de Lisboa a Badajoz, están situadas las pocas escuelas con Español, aunque tienen muchos alumnos.

Algarve. 463 alumnos.

Es donde hay menos escuelas y alumnos en números absolutos y relativos a su población estudiantil. Esto, evidentemente, tiene que cambiar.

Gráfico 8



La más importante conclusión que se puede sacar de los datos anteriores es que todavía hay mucho que hacer para asegurara la implantación del Español en estos niveles educativos de Portugal

MAPA GENERAL DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE PORTUGAL

La más importante conclusión que se puede sacar de los datos anteriores es que todavía hay mucho que hacer para asegurara la implantación del Español en estos niveles educativos de Portugal

Es cierto que el crecimiento ha sido notable y que todo parece indicar que no va a detenerse. Sin embargo es necesario tener presente algunos factores que frenan este aumento, unos sociales y otros estructurales.

Entre los sociales, llama la atención que los alumnos, y no alumnos, portugueses entienden prácticamente todo el Español hablado y escrito, y sin embargo no lo escogen para su estudio en la escuela. Esa conciencia de «saber Español» crea otra conciencia: no es necesario estudiarlo. El chasco es grande cuando hay que demostrar esos conocimientos, por ejemplo en las pruebas de Selectividad para entrar en las Universidades Españolas de Medicina o Farmacia: más del 70 % de los alumnos portugueses suspenden la prueba de Lengua Española, pese a esos conocimientos y a unos cuantos meses pasados en cursos intensivos.

No vamos a hablar de las viejas rencillas —que algo influyen— pero sí de la infravaloración del Español como lengua útil científica o laboralmente, lo cual es un evidente error que, parece, está desapareciendo, pero muy poco a poco.

Señalamos además que el Español sufre desventajas estructurales frente a otras lenguas, no sólo porque está limitado al Tercer Ciclo de Básico y al Secundario, sino porque figura en solitario en el Grupo de Docencia 41, lo cual impide abrir plaza de Portugués-Español (o Francés-Español o Inglés-Español), y provoca grandes trastornos en los horarios de las escuelas. Así, sucede que los profesores se encuentran con que sólo tienen 3 ó 6 horas semanales, a todas luces insuficientes, y a veces en lugares absolutamente lejanos y carentes de otras oportunidades.

Lo más frecuente hasta hace poco, y aún

hoy, es que los profesores funcionarios, «del quadro», que por algún motivo saben y pueden, sean los que dan las clases de Español.

Si a lo anterior añadimos la presencia ya muy instalada del Inglés, el Francés y el Alemán y sus respectivos profesores en las escuelas, veremos que el problema tiene mala solución sin una voluntad clara de las autoridades educativas, desde el Ministerio y sus Departamentos, pasando por las Direcciones Regionales y los Centros de Acción Educativa, hasta los Consejos Ejecutivos de las Escuelas, a muchos de los cuales debemos agradecer los esfuerzos que han hecho para abrir y mantener las clases de Español.

III - El Español en las Universidades Portuguesas

Gráfico 9

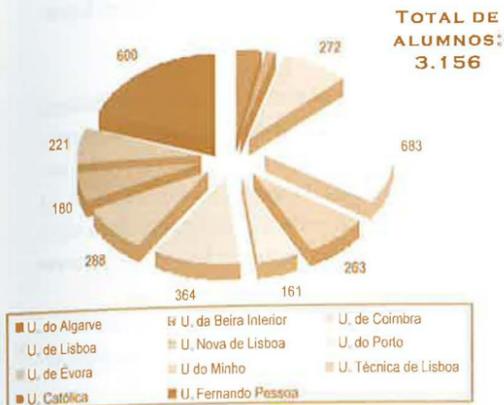


El Gráfico 9 muestra la distribución espacial. Hay 11 Universidades que ofrecen Español. De las territoriales y públicas faltan las de Açores, Aveiro, Madeira y Tras-os-Montes.

De entre las privadas más conocidas, no tienen Español la U. Moderna, la U. Autónoma de Lisboa, la U. Lusíada de Porto, y otras. En el caso de la U. Lusófona, se ofrece en la Escuela Superior de Educación «Almeida Garret» que de ella depende.

Con todo, se puede concluir que, excepto en las islas, la oferta no es mucha pero sí suficiente, aunque evidentemente hay que tratar de ampliarla.

Gráfico 10



Según el Gráfico 10, hay 9 Universidades públicas que tienen 2.350 alumnos, y 2 privadas, Universidade Fernando Pessoa y Universidade Católica, con 820. Los números más destacados son que Lisboa estudian +1.500 alumnos, en la Porto +750 y en Évora +360.

Ofrecen Licenciaturas en Español, solo o combinado con otras lenguas, por orden alfabético, Algarbe, Beira Interior, Coimbra, Lisboa, Nova de Lisboa y Porto. El curso que viene la ofrecerá también Évora.

Gráfico 11



En el Gráfico 11 queda patente el problema fundamental del estudio de Español en las Universidades portuguesas.

Como se ve, la fórmula de «Español Lengua de Opción» tiene el 65% de los estudiantes. Es cierto que hemos incluido en ese apartado a los que escogen Español entre un grupo reducido de asignaturas opcionales — digamos «asignatura de segunda línea» — y los que lo escogen para completar currículo — digamos «de tercera línea»—. Pero también hay que tener en cuenta que, en una y otra posibilidad, la asignatura se imparte de mo-

dos muy diversos: cursos trimestrales, cuatrimestrales, semestrales (los más abundantes)... con pruebas tipo DELE — homologadas o no —, con exámenes propios, sólo con asistencia...

En todos los casos se parte de niveles muy bajos de conocimiento del Español y no se puede decir que éstas sean las mejores formas de conseguir llegar al óptimo. Será necesario tratar este asunto y ver si se pueden dar unas pautas o indicaciones generales sobre esta modalidad de estudio... y esperar que las universidades hagan algún caso.

En el resto de opciones se puede ver:

- El grupo de «Otras licenciaturas» que tienen Español como asignatura obligatoria, pero no figura en el nombre de la carrera.
- La opción más reciente, «Estudios Ingleses y Españoles», está teniendo bastante éxito donde se implanta. Desde luego, es muy interesante para encontrar trabajo.
- Son poquísimos los estudiantes que se deciden por estudios sólo de Español.
- El bloque que más nos importa es también el más numeroso: la Licenciatura en Estudios Portugueses y Españoles, de donde salen la gran mayoría de los profesores de Básico y Secundario. Uno de nuestros objetivos es definir la formación necesaria para estos estudiantes.

IV - La enseñanza del Español en las escuelas superiores de Portugal.

En Portugal hay una gran cantidad de Escuelas Superiores donde se realizan estudios de carácter fundamentalmente técnicos, en carreras más bien cortas.

Son centros donde, casi necesariamente, el estudio de lenguas tiene un carácter secundario respecto a las asignaturas técnicas. Sin embargo, no dejan de ser importantes y todos los centros ofrecen la posibilidad de estudiar alguna para completar y dar lustre a sus currículos.

De todas ellas, sólo 10 en todo Portugal ofrecen Español. Queda claro desde ahora mismo que será necesario un gran esfuerzo de la Consejería de Educación para entrar con más fuerza en este sector. Ya hemos comenzado a hacerlo con más de 100 Escuelas Superiores. Habrá que convencerles de la utilidad científica y laboral del

No vamos a hablar de las viejas rencillas - que algo influyen- pero sí de la infravaloración del Español como lengua útil científica o laboralmente, lo cual es un evidente error que, parece, está desapareciendo, pero muy poco a poco.

estudio del Español, porque de estas Escuelas sale una franja laboral muy influyente de la población.

En cuanto a la información que aquí se ofrece, es puramente numérica: cuántos alumnos hay en cada una de estas Escuelas Superiores. Tenemos conocimientos sólo parciales sobre los niveles, las modalidades, la duración de los cursos de Español y sobre la contratación de profesores. Por ejemplo, una E.S. nos ha dicho que están a la espera de que aparezca un profesor para impartir la asignatura de Español, prevista en el currículo.

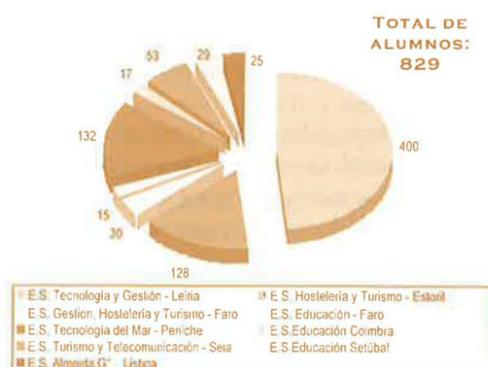
Gráfico 12



En el Gráfico 12 se ve la curiosa situación de que en la Zona Norte, donde hay bastantes escuelas Básicas y Secundarias y 3 Universidades con Español, no hay ninguna E.S. que lo imparta. Tampoco hay ninguna en el Alentejo.

En cambio, en el Algarve, donde hay pocas Básicas y Secundarias, hay 3 E.S. con Español.

Gráfico 13



El Gráfico 13 muestra la distribución de los estudiantes de Español en las Escuelas Superiores de Portugal.

El total de alumnos de Escuelas de Turismo es + 200, claramente insuficiente para las necesidades del sector, vista la cantidad de visitantes españoles. Sin duda, lo que ya se dijo sobre de la facilidad idiomática de los portugueses tiene algo que ver, pero resulta imprescindible aumentar este número.

Como también es preciso aumentar los alumnos de las Escuelas Superiores de Educación que es muy bajo, no llega a 1000.

Hay que destacar la Escuela de Tecnología y Gestión, de Leiria, que tiene casi la mitad de todos los alumnos portugueses de este nivel. También es de Tecnología, pero del Mar, la 2ª clasificada. El dato es muy curioso porque, en teoría, no serían las tecnológicas las Escuelas más propicias al estudio de Español. Sin duda, detrás de estos datos hay una labor seria y concienzuda de los profesores que lo imparten.

V - La enseñanza no reglada del Español en Portugal.

Por su propia naturaleza, la enseñanza no reglada es un terreno sumamente cambiante e incontrolable. Ya los nombres de las instituciones se prestan a confusión: *Academia, Centro de Idiomas, Instituto de Lenguas, Escuelas de Idiomas, de Traducción, de Culturas, Club, etc.*, además de siglas y nombres propios, todos ellos indican diferentes concepciones y opciones de enseñanza. La legislación sobre el tema es difusa también.

En la práctica, por lo que podemos deducir, hay mucha más confusión porque existen algunos intermediarios especializados en conseguir cursos, más o menos prolongados, más o menos especializados, para las empresas que los solicitan. Estos intermediarios no suelen conocer datos de cada aula o, si los conocen, no los facilitan.

En el gráfico siguiente no están incluidos las 2.000 matrículas que durante el curso 2002 -03 ha tenido el Instituto Cervantes de Lisboa.

Gráfico 14



De este modo la información que aquí podemos dar es limitadísima. Como se ve en el Gráfico 14, hay oferta de enseñanza no reglada de Español en 107 centros (con sus variadas denominaciones) en Portugal.

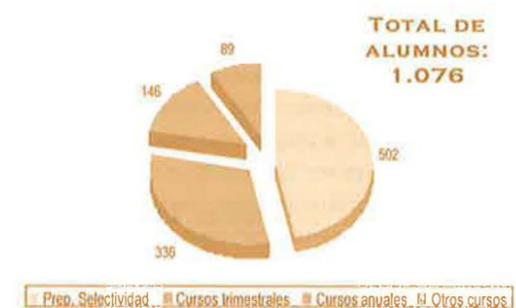
Este dato (extraído del folleto «Mil e um lugares para aprender línguas. Roteiro», publicado por Ano Europeu das Línguas 2001) sería medianamente positivo si hubiera confirmación de que realmente se imparte Español en todos. Sin embargo, no hay constancia de que sea así porque sólo 17 contestaron a nuestro cuestionario. Se puede suponer que en la mayoría de los casos la oferta no se concreta en clases reales, o que a los centros no les interesa dar sus datos por motivos de prestigio o de competencia.

Lo que sí es seguro es que en 17 centros de Portugal se imparten clases de enseñanza no reglada del Español, a 1.076 alumnos, en este curso 2002 - 03.

¿Qué tipos de estudios imparten esos 17 centros?

Como se ve en el Gráfico 15, la mayoría (502) de los estudiantes de español no reglado quieren preparar las Pruebas de Selectividad. Este propósito se debe a la dificultad de acceso a algunos estudios, sobre todo de Medicina, que en Portugal exigen una nota media muy alta, inalcanzable incluso para alumnos destacados. El propio Instituto Cervantes también tiene clases para este fin específico, muy numerosas por cierto.

Gráfico 15



Los métodos y duración de estas enseñanzas quedan a criterio de cada centro y, desde luego, no son uniformes. Sin embargo, lo más interesante es que estos estudios son los únicos entre los no reglados que pasan una evaluación. Y los resultados no son demasiado alentadores: de todos los presentados a la Selectividad en Portugal, sólo superan el examen de Lengua Española (que es la que nos interesa) el 25%, aunque, compensando con otras notas, pasan la prueba el 55%.

En cuanto al resto de los estudios no reglados, hemos formado dos grupos: trimestrales y anuales. Los primeros son los más abundantes y responden, además de al criterio empresarial de los centros, a la idea muy extendida en Portugal - ya se ha dicho antes - de que el Español es una lengua que no es necesario estudiar mucho, dada su semejanza con el Portugués y la comprensión que tienen de él los lusofalantes. Lamentablemente, no podemos analizar los resultados de estos cursos que, generalmente, son evaluados en el propio centro.

El apartado «otros cursos» se refiere a los pocos casos conocidos de enseñanzas para empresas o instituciones que demandan Español para sus empleados y que suelen tener como único criterio de superación la asistencia a clase.

Concluyendo, la enseñanza no reglada de Español en Portugal aún es una desconocida para la Consejería de Educación de Lisboa y exige otra forma de aproximación e información que estamos buscando. ■

Concluyendo, la enseñanza no reglada de Español en Portugal aún es una desconocida para la Consejería de Educación de Lisboa y exige otra forma de aproximación e información que estamos buscando.

A situação do português e da cultura portuguesa na Catalunha

Helena Tanqueiro

Professora da FTI-UAB
Responsável pelo CLP/ICA

No sentido de dar resposta ao crescente interesse que a Língua e a Cultura Portuguesas têm vindo a despertar nos últimos anos na Catalunha, o Instituto Camões decidiu criar no ano de 2001, através de um protocolo com a Universitat Autònoma de Barcelona, o Centro de Língua Portuguesa (CLP/ICA), até ao momento, o único existente em todo o Estado Espanhol. Este Centro tem, por força do contexto em que se encontra inserido, uma actividade bastante diversificada no sentido de corresponder, por um lado, às necessidades de formação e promoção da pesquisa no âmbito da língua portuguesa e, por outro, às constantes solicitações da sociedade catalã, extremamente interessada em tudo o que diz respeito à nossa língua e cultura e enormemente empenhada em usufruir mas também em colaborar, através das diferentes instituições, na sua promoção. Como consequência das necessidades reais existentes, este Centro de Língua tem funcionado também como Centro Cultural.

Localizado na Facultat de Traducció i d'Interpretació da Universitat Autònoma de Barcelona tem como principal objectivo promover o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa aplicada à Tradução e Interpretação, mas, paralelamente, tem procurado manter uma estreita relação com as diferentes instituições onde se ensina português no sentido de coordenar e apoiar as diversas actividades que vão sendo promovidas e que estão relacionadas com a nossa língua e cultura.

De referir que o ensino do Português em Barcelona se encontra distribuído por dois níveis: o secundário e o universitário.

Ao nível do secundário, existe uma única escola pública, IES Joan Coromines, onde o português é leccionado nos últimos níveis correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos, ou seja, 4º da ESO e 1º e 2º do Bachillerato. O professor, Dr. Jesús Alegria, a quem se deve esta iniciativa, começou com 16 alunos matriculados (há 2 anos) e no presente ano conta com 60 alunos. Na minha qualidade de responsável pelo CLP/ICA, tenho colaborado com esta escola dando apoio ao nível da planificação, troca de materiais e apetrechamento bibliográfico. Por outro lado, na Escola Oficial de Idiomas de Barcelona uma das línguas de estudo é também a Língua Portuguesa que foi introduzida no ano de 1978. O Departamento de Português ministra cinco níveis de língua (correspondentes a cinco anos de estudo) tendo no presente ano lectivo matriculados, no total das turmas, cerca de 200 alunos. O Instituto Camões mantém um apoio regular à EOI desde o ano lectivo de 1989-90, colaborando financeiramente e co-organizando anualmente a «Semana Pedagógica e Cultural de Língua Portuguesa»

cultura portuguesa na catalunha

que envolve os alunos e professores das restantes instituições ligadas ao ensino da língua e da cultura portuguesas.

A nível do ensino superior existem duas licenciaturas: uma de Filologia Portuguesa na Facultat de Filologia da Universitat de Barcelona e outra de Tradução e Interpretação na Facultat de Traducció i d'Interpretació da Universitat Autònoma de Barcelona. Esta Licenciatura — das poucas em que o português é uma das línguas curriculares — exige que ao longo de todo o curso os alunos tenham de escolher, além das línguas maternas, Línguas A (catalão e castelhano), uma Língua B (alemão, francês ou inglês) e uma Língua C (árabe, chinês, coreano, galego, italiano, japonês, português ou russo, além das Línguas B que podem ser também escolhidas como Língua C). Com a criação do Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões deu-se um novo incremento aos estudos de Língua Portuguesa com a introdução de novas cadeiras, designadamente: Interpretação de Português para Catalão e para Castelhana, Tradução de Português para Catalão (até à altura só existia Tradução de Português para Castelhana) e «Tradução Inversa» (de catalão e castelhano para português). Neste momento a língua portuguesa encontra-se, portanto, equiparada ao nível de Língua B, ou seja, possui o mesmo estatuto que têm o alemão, francês e inglês. No presente ano lectivo estão matriculados no total das cadeiras de língua portuguesa (além das de língua, há ainda a referir o Seminário de Cultura Portuguesa e Brasileira, o Seminário de Literatura Portuguesa), cerca de 300 alunos. Ainda na Universitat Autònoma de Barcelona a Língua Portuguesa encontra-se inserida também no plano de estudos da Faculdade de Letras do Departamento de Filologia Românica, que ministra cadeiras de carácter optativo para alunos das diferentes licenciaturas de todo o Campus Universitário. Trata-se especificamente de três cadeiras: «Introdução à Língua Portuguesa» (sobretudo dirigida aos alunos do programa ERASMUS), «Literaturas Africanas de Língua Portuguesa» e «Introdução ao estudo da obra de Fernando Pessoa» que, no presente ano lectivo, contam com um total de cerca de 80 alunos matriculados.

Na Universitat de Barcelona a Licenciatura de Filologia Portuguesa encontra-se incluída na Licenciatura geral de Filologia Românica sendo actualmente de 2º Ciclo, o que significa que, todos os alunos interessados, têm de fazer nos dois primeiros anos cadeiras de Filologia Românica e só a partir do 3º ano é que frequentam as cadeiras específicas de Filologia Portuguesa. A Área de Filologia Galega e Portuguesa foi apoiada durante 50 anos, desde 1953, com um Leitorado do Instituto Camões. Presentemente este Centro continua a colaborar estreitamente com a Directora da Área, Professora Doutora Elena Losada Soler, filha do anterior Director, actualmente aposentado, Professor Doutor Basílio Losada, Catedrático de Filologia Galega e Portuguesa e um dos primeiros tradutores e divulgadores da nossa literatura na Catalunha e em toda a Espanha. A licenciatura tem no presente ano lectivo cerca de 25 alunos matriculados.

Este Centro possui protocolos de colaboração com diferentes instituições públicas e privadas de Barcelona e tem promovido a assinatura de acordos de colaboração entre esta universidade, UAB, com universidades portuguesas, nomeadamente a Universidade do Minho, e outras de Países Africanos de Língua Portuguesa como a Universidade Eduardo Mondlane de Maputo.

Entre outras importantes e diversificadas colaborações, passamos a destacar as que possuem um carácter regular e que se traduzem na concretização de iniciativas conjuntas promovidas anualmente: com a Aula de Poesia de Barcelona (desde 1995) mantemos uma colaboração no âmbito das actividades em geral e, em particular, da organização do Congresso «Poesia e Mestiçagem» e do Prémio Aula de Poesia de Barcelona. De referir que este Prémio de Poesia já foi ganho por dois poetas portu-
guese-

No sentido de dar resposta ao crescente interesse que a Língua e a Cultura Portuguesas têm vindo a despertar nos últimos anos na Catalunha, o Instituto Camões decidiu criar no ano de 2001, através de um protocolo com a Universitat Autònoma de Barcelona, o Centro de Língua Portuguesa (CLP/ICA), até ao momento, o único existente em todo o Estado Espanhol.

Portugal/Espanha

Que sabemos uns dos outros?

João Bernardo Basílio

Síntese da tese de doutoramento
apresentada na Universidade de Valladolid
Inspector do Ministério da Educação de Portugal

ses: em 1995 por Luís Quintais e no ano 2001 por José Jorge Letria; com a Associação Translit (desde 1997) cujos objectivos são fundamentalmente de promoção das literaturas menos divulgadas, nomeadamente as literaturas africanas e que no presente ano está a organizar — dias 10-14 de Dezembro de 2004 — um «Mercado de Histórias» onde participarão autores dos diversos países africanos, realizadores de cinemas, criadores de Banda Desenhada, além de se prever a exposição em stands de publicações de diversas editoras, institutos de cultura dos diferentes países colaboradores, etc., bem como a realização de workshops sobre diversos temas e a publicação em português, catalão, castelhano, francês e inglês de uma recolha dos textos dos autores participantes; com a Institució de les Lletres Catalanes temos mantido uma colaboração intensa promovendo actividades com escritores, poetas e tradutores catalães e portugueses. Uma das últimas colaborações que se realizou, e que a meu ver merece uma referência à parte pela contribuição que faculta no campo da tradução, foi a organização, coordenação e edição conjunta da obra *Bibliografia Catalão-Português-Português-Catalã* (1974-2000) que constitui o primeiro levantamento de todas as traduções de obras de autores portugueses realizadas para catalão e de autores catalães realizadas para português, da autoria da Dra. Ana Madureira (Portugal) e da Dra. Assumpta Forteza (Catalunha), numa edição conjunta do Instituto Camões e a Institució de les Lletres Catalanes; este CLP/ICA mantém ainda uma colaboração regular com o Centro de Estudos Brasileiros de Barcelona com vista à organização de actividades conjuntas de promoção da Língua Portuguesa e com a Fundação Catalunha-Portugal, com a qual, para além de outras actividades, encetou uma iniciativa de especial importância no passado mês de Setembro. Trata-se da organização de Cursos de Português para Empresas Catalãs designados «Fernão de Magalhães».

No âmbito do protocolo específico com a Universitat Autònoma de Barcelona, estamos a desenvolver importantes projectos de investigação entre os quais se destaca o projecto Tradumática (Tradução e Novas Tecnologias). Para além de outras iniciativas (colaboração na organização dos congressos de tradução da FTI, seminários, simpósios, conferências), organizamos anualmente o Prémio de Tradução Giovanni Pontiero (no próximo ano já será a 4ª edição) que tem como objectivo promover e dignificar a actividade dos tradutores. Neste caso trata-se de um prémio anual destinado, alternadamente, às traduções realizadas de obras de autores portugueses e de língua portuguesa para catalão e para castelhano.

Há ainda a destacar no presente ano de 2003, a assinatura de um protocolo de colaboração entre o Instituto Camões e o Instituto Ramon Llull e um outro tripartido com a Fundação Caixa da Catalunha e o Gabinete de Relações Culturais e Internacionais do Ministério da Cultura para a realização, no emblemático edifício de Gaudí «La Pedre-rra», de uma Exposição intitulada: «Cinco Pintores da Modernidade Portuguesa: Amadeo Souza-Cardoso, Almada Negreiros, Vieira da Silva, Paula Rego e Joaquim Rodrigo» patente ao público entre Fevereiro e Maio de 2004 — durante o período do Pré-Forum das Culturas — no âmbito da qual se realizarão, paralelamente, diversas actividades culturais com a presença de importantes figuras das Artes e Letras Portuguesas.

Como se pode perceber, procurei dar uma panorâmica das actividades que se levam a cabo em Barcelona sobretudo a partir da minha perspectiva de professora da Facultat de Traducció i d'Interpretació mas sobretudo como responsável pelo Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões uma vez que procura articular e coordenar as diversas iniciativas com vista a proporcionar ao público barcelonês, e em geral à sociedade catalã, actividades diversificadas e de qualidade que, sempre com a preocupação de estreitar os laços que nos ligam, possam ir ao encontro das suas expectativas e necessidades. ■

A temática desta pequena síntese da investigação que realizámos deverá ser enquadrada na dinâmica da construção de um novo espaço europeu.

A aprovação do Tratado de Maastricht provocou profundas alterações nas organizações nacionais por implicar uma alteração de filosofia do funcionamento da CEE. Partindo de um espaço dominado por nações, pretende-se criar um espaço comum de cidadãos ao nível dos direitos e dos deveres.

Não pode, assim, ignorar-se o papel fundamental do sistema educativo dos países na sensibilização para o desenvolvimento desse grande ideal.

Os países que se integram neste espaço dispõem de um período que lhes permite a adopção de medidas que assegurem a estabilidade política e económica. No entanto, analisadas as condições de integração dos novos membros, teremos que concluir que a economia é um marco decisivo na definição dos patamares a alcançar pelos países candidatos. Os aspectos sociais, culturais e educativos, foram relegados para planos secundários.

Na nossa investigação procurámos identificar as disposições legais de Portugal e Espanha, relacionadas com o sistema educativo, de forma a detectar eventuais constrangimentos ao ideal da construção de uma Europa de cidadãos, especialmente aqueles que se manifestam através do currículo oculto.

Uma análise à legislação que enquadra o sistema educativo dos dois países evidencia, desde logo, profundas semelhanças entre as mesmas.

Ambas defendem o direito dos cidadãos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica.

Esta legislação enquadra a Escola num contexto em que lhe está reservada a nobre função de, através de experiências e aprendizagens, garantir a formação dos jovens para a cidadania, respeitando os valores democráticos e da sociedade em que os mesmos se inserem.

As políticas educativas são definidas em função das necessidades e aspirações do poder político que, de acordo com os seus interesses, define o que a escola deve ensinar e como deve ensinar.

Ora, estando este novo espaço europeu em construção, seria natural que a estrutura dirigente, definisse o enquadramento dos diversos sistemas educativos europeus de modo a garantir uma homogeneidade entre os mesmos.

Nós pensamos que a harmonização dos sistemas educativos não implica a uniformização. Implica, pelo contrário, um superior conhecimento da realidade de cada um dos países membros e o seu reconhecimento dos seus naturais como «cidadãos» deste novo espaço. Assim, pensamos que a reorganização dos sistemas educativos implica uma nova concepção da educação, um novo currículo e uma forte aposta na formação de professores.

A análise das alterações legislativas, fomentadas pela EU, revela a introdução de reajustamentos dos estudos e títulos académicos para assegurar a livre circulação de bens e

profissionais no espaço europeu. Note-se que a preocupação está centrada nos títulos. Os currículos não mereceram a mesma atenção dos legisladores.

Assim, consideramos natural que alguns se questionem sobre a eventual necessidade de criação de uma escola europeia. Nós não defendemos essa criação. Em nossa opinião, nenhum cidadão pode ser prejudicado por se ter formado em escolas do seu país. O novo espaço privilegia a livre circulação de pessoas e bens. A formação académica de um jovem deve ser entendida como um bem.

Esta situação justifica, igualmente, o trabalho que realizámos por constituir um contributo para identificar os constrangimentos à livre circulação e para o fomento do respeito pelos outros povos membros da União.

O estudo que realizámos circunscreveu-se ao âmbito das Ciências Sociais e ao que ocorre na Hispânia. Estávamos cientes que é um universo enorme e que exigiria um grande esforço de organização e de trabalho. Contudo, a importância da temática e o prazer de realizar esta tarefa, suportados no apoio do orientador, foram os incentivos necessários à concretização desta investigação.

Algumas questões que consideramos pertinentes nos preocuparam e nortearam a nossa investigação. De entre muitas, salientamos:

- Como contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal?
- Que matriz da História portuguesa se deverá privilegiar? A que defendia a supremacia portuguesa na reconquista cristã, na epopeia dos descobrimentos, na era colonial, etc...? Ou, por outro lado, uma matriz caracterizada por uma contextualização europeia e mundial desses eventos valorizando, contudo, o papel exercido por Portugal?
- A integração no novo espaço europeu não deveria exigir que fosse definida, em ambos os países, uma matriz histórica contextualizada na História europeia?
- Que medidas práticas foram adoptadas para atingir tais desígnios?
- Os professores das Escolas foram formados

e consciencializados para esta nova «missão»?

- Como foi «medida» a implementação desta política e quais os reflexos dos resultados desta análise?
- Há evidências de alterações na forma como é apresentado o «inimigo histórico» que é vizinho e parceiro fronteiriço?
- Em Portugal, continua a predominar o ensino de eventos históricos que se traduzem em vitórias sobre os castelhanos ou, pelo contrário, esses eventos são referidos, apenas, como etapas de um processo de afirmação da autonomia de um povo?
- A Espanha é citada como a «inimiga histórica» ou como uma nação concorrente?
- Em Espanha, o que é que se estuda de Portugal?
- Como é tratado o processo de formação/afirmação de Portugal no contexto europeu?
- Terá Portugal uma hostilidade histórica para com Espanha?
- Em Espanha, o estudo das grandes épocas europeias relega Portugal para um papel secundário?
- Quando se tratam assuntos actuais, Portugal é citado como parceiro ou, ainda, se constata a existência da rivalidade histórica?
- Quando se tratam assuntos relacionados com os vizinhos naturais de Espanha (Portugal e França), apenas se focam assuntos relativos a França, por ser uma potência europeia?
- A formação individual, em harmonia com os valores da solidariedade social e ética fomenta a criação de uma consciência de cidadão europeu, respeitador das culturas dos outros cidadãos do novo contexto político?

A resposta a estas questões condicionou toda a investigação que realizámos. Com esse objectivo, não nos limitámos à consulta de vasto acervo bibliográfico disponível. Pelo contrário procurámos conhecer a opinião dos alunos e dos professores, que constituem os dois pilares que justificam a nossa investigação.

Elaborámos um questionário para ser respondido por alunos e outro para os docentes. Estes são constituídos por um conjunto considerável de questões (ronda a centena cada questionário) de resposta directa e algumas de resposta aberta. Estas últimas constituem o alicerce fundamental para verificar a coerência das respostas às

perguntas directas e permitir uma explanação fluente da opinião dos inquiridos.

Estes conjuntos de questionários foram preenchidos em 10 escolas portuguesas e outras tantas espanholas. Do vasto conjunto de questionários respondidos, foram objecto de tratamento estatístico 591 preenchidos por alunos e 91 de docentes. Note-se que não tratámos os que foram preenchidos por alunos com mais de 16 anos.

Foi nossa principal preocupação detectar os currículos ocultos que estão presentes, no ensino português e espanhol, durante o tratamento de conteúdos históricos, geográficos e culturais.

A sua identificação permite que, em ambos os países, se enquadrem medidas de combate a manifestações xenófobas, especialmente às que se manifestam em relação ao vizinho. É urgente tomar medidas, nos sistemas educativos, que promovam a aproximação entre os dois povos e propiciem o grande desígnio da construção da Europa dos cidadãos.

A existência do currículo oculto é um facto que ocorre nas escolas, nas famílias e na transmissão de valores culturais próprios das elites. Nestas, a competitividade é, certamente, muito relevante.

No ensino da História, a competitividade tem um papel oculto e sublime no currículo, traduzido, por exemplo, na rivalidade, ao longo da História, entre nações, culturas, raças e religiões.

O professor desempenha um papel fundamental na luta contra estes valores que estão em contradição com o que, explicitamente, defende o currículo prescrito. Assim, o estudo do posicionamento dos docentes perante o currículo prescrito tem especial relevância.

Importa, pois, saber se os docentes dos dois países defendem uma forma cooperativa ou individual de trabalho; conhecer a sua autonomia e as suas prioridades.

Este posicionamento foi aquele que entendemos possível para conhecer a acção do professor e a sua influência na concretização do currículo prescrito pela administração.

Ao que já referimos, acrescentamos, como justificação para esta investigação, o facto de Portugal e Espanha

- serem os únicos países da Península Ibérica;
- terem a sua origem no período da reconquista cristã;
- terem competido na epopeia dos descobrimentos;
- terem, entre 1580 e 1640, o mesmo monarca a deter a coroa dos dois reinos. Contudo, não há evidências de integração dos dois povos;
- terem tido, em grande parte do século XX, políticas externas divergentes e os dois povos estiveram de «costas voltadas», situação evidenciada através de:
 - fracas vias de comunicação entre os dois países;
 - rigorosos controlos fronteiriços;
 - comércio bilateral de reduzido significado;
 - porém hoje, os dois países são parceiros da gigantesca tarefa de construir uma Europa dos cidadãos.

A análise que efectuámos foi dividida em quatro capítulos: «A realidade actual», «A história dos dois países», «A realidade espacial e social», «A cultura».

Será fácil concluir que perante tão vasto âmbito de análise, nos tenhamos limitado à identificação de questões que, esperamos, outros investigadores tenham interesse em aprofundar.

A realidade actual

A nossa investigação procurou saber como é entendido o actual momento histórico dos dois países, de modo a verificar se os inquiridos concordam com a actual concertação peninsular perante a União Europeia ou se, pelo contrário, defendem uma maior aproximação.

Importa, desde logo, reconhecer que a grande maioria dos inquiridos considera que o processo de adesão dos dois países à União Europeia foi benéfico. Um grupo significativo de alunos considera que Portugal terá sido mais beneficiado por ter recebido mais ajudas da CEE para se modernizar. Porém, constata-se que um grupo de alunos considera Espanha mais beneficiada por ter mais força na UE e estar mais desenvolvida.

Ora, estando este novo espaço europeu em construção, seria natural que a estrutura dirigente, definisse o enquadramento dos diversos sistemas educativos europeus de modo a garantir uma homogeneidade entre os mesmos.

Neste mesmo contexto, a maioria dos jovens considera que é importante que os governos dos dois países concertem posições antes das cimeiras dos chefes de governo. Porém, questionados sobre se o melhoramento das relações entre os dois países seria benéfico ou prejudicial, encontramos manifestações de algum xenofobismo quando alguns alunos afirmaram «não temos que nos dar bem com eles (portugueses)».

Quando a questão se coloca ao nível das visitas ao país vizinho e das amizades estabelecidas com naturais do outro lado da fronteira, concluímos que há uma percentagem razoável de alunos do litoral que reconhecem estabelecer essas relações durante os períodos de férias.

Como afirmámos anteriormente, atribuímos um papel fundamental à escola na promoção de valores e de atitudes tendentes a assegurar uma maior aproximação entre os dois povos hispânicos. Dos questionários resulta claro que os professores portugueses fazem referências a Espanha e aos seus usos e costumes. No entanto, metade dos professores espanhóis inquiridos não faz essas referências.

O cruzamento das respostas dos professores e alunos, sobre este tema, permite-nos concluir que existem referências ao país e povo vizinho, no entanto a sua frequência e a sua qualidade deverão melhorar para que a Escola cumpra o seu papel na construção do novo espaço europeu.

Os alunos portugueses reconhecem o desenvolvimento económico de Espanha e realçam a sua agressividade comercial, o turismo e o aumento das unidades industriais. Por seu lado os alunos espanhóis reconhecem que Portugal está a atravessar uma fase de crescimento económico, situação facilmente identificável pelas vias de comunicação e pelo baixo nível de desemprego.

Procurámos, também saber se a escola transmite valores que fomentem a aproximação entre os dois países ou se faz eco de relatos da comunicação social que traduzem sentimentos de hostilidade em relação ao vizinho.

Os professores portugueses reconheceram,

por expressiva maioria, que, nas suas aulas, se referem à existência de conflitos diplomáticos entre os dois países. Contudo, os docentes espanhóis afirmam não se referirem a esses conflitos.

De modo semelhante, enquanto os alunos portugueses admitem a existência de conflitos diplomáticos entre Portugal e Espanha, para os alunos espanhóis não há qualquer problema nas relações entre os dois países.

Em suma, em Portugal é evidente a permanência de um «temor», face à expansão do capital espanhol.

Enquanto em Portugal persiste o receio do seu vizinho, para Espanha, Portugal não é um vizinho que inspire receio. Pelo contrário, ignora a sua cultura, o seu peso histórico, e a sua presença geográfica.

A História dos dois países

Centrámos o nosso interesse em conhecer as interpretações nacionalistas (tanto na óptica portuguesa como espanhola) do percurso histórico comum, focando:

- a forma como usualmente se referem ao espaço geográfico em que os dois países se inserem;
- os heróis que sustentam o sentimento nacional;
- a origem dos dois reinos (países).

As respostas obtidas nos questionários realçam a pouca utilização do termo «Hispania». Este está associado, no caso português, a eventuais confusões com Espanha. Assim, a terminologia de índole geográfica predomina nos docentes portugueses e espanhóis.

Sendo certo que os professores portugueses e espanhóis se referem aos vestígios da presença dos romanos na Hispânia, há diferenças de atitude. Com efeito, os portugueses referem «quase sempre» e os espanhóis «muitas vezes» a existência de manifestações dessa época.

Ambos os grupos de professores incutem nos seus alunos a ideia de Viriato ser o primeiro herói ibérico, não o associando à História directa do seu país.

Relativamente ao processo de formação dos dois reinos, resulta claro que os alunos reflectiram aquilo que mais é versado nas suas aulas. Em Portugal privilegia-se a análise de factos bélicos. Em Espanha, essas guerras não são analisadas.

Do mesmo modo se manifestaram os professores. Com efeito, os professores portugueses valorizam os aspectos bélicos e vangloriam as vitórias dos exércitos portugueses. Por seu lado, os professores espanhóis reconhecem nunca tratarem os temas das vitórias portuguesas sobre os castelhanos.

Este comportamento dos docentes é igual quando se versa o perigo da submissão à coroa de Castela. O receio de Espanha manifesta-se.

Os descobrimentos foram uma epopeia europeia em que os reinos hispânicos tiveram um papel determinante. No tratamento desta temática, os professores portugueses «muitas vezes» apenas realçam a expansão portuguesa, enquanto os seus colegas espanhóis «nunca» apenas destacam a expansão espanhola. No entanto, ambos os grupos profissionais destacam «muitas vezes» a competição entre os dois reinos para obter o domínio das zonas descobertas.

O Tratado de Tordesilhas veio solucionar questões relacionadas com a posse das zonas descobertas. Os professores portugueses «muitas vezes» analisam esse tratado como uma vitória portuguesa. No entanto os espanhóis «poucas vezes» ou «nunca» o consideram uma vitória espanhola.

Os dois grupos de docentes realçam «quase sempre» os avanços científicos que permitiram esta epopeia.

A realidade espacial e social

A realidade geográfica sempre foi propícia à criação de uma entidade comum, atendendo à continuidade homogeneidade da estrutura física da Península, situada entre o Mediterrâneo e Atlântico e obstruída pelos Pirinéus.

Procurámos saber se esta realidade é visível no processo educativo.

Pensamos que a realidade geográfica não pode ser analisada sem se constatar a sua globalidade. Com efeito, não se pode conhecer a realidade geográfica de Portugal sem a integrar na continuidade física de Espanha.

Na sua actividade diária, os professores de ambos os países admitem que utilizam mapas nos quais a realidade do país vizinho não é ignorada.

Os rios peninsulares são importantes porque, em parte do percurso de alguns, constituem a fronteira entre Portugal e Espanha. Os professores portugueses utilizam «muitas vezes» esses elementos naturais para mostrar as fronteiras entre os dois países. Esta atitude «quase nunca» é assumida pelos docentes espanhóis.

Esta atitude dos docentes portugueses revela que estes definem bem as fronteiras aos seus alunos, demarcando o país do restante espaço ibérico.

O rio é rio da nascente até à foz e não é de ninguém. Preservemo-lo. Porém, as águas são cada vez mais uma riqueza que os países não desprezam.

Entre Portugal e Espanha têm sido celebrados acordos para regular a utilização das águas. No entanto, recentemente, a comunicação social fez eco de recentes conflitos que terão sido solucionados com o acordo celebrado entre os dois países em 30 de Novembro de 1988.

Os alunos dos dois países não admitem a existência de vários conflitos, neste âmbito, entre os dois países e consideram que os rios não são um problema nas relações entre Portugal e Espanha.

Os alunos dos dois países defendem a adopção de medidas tendentes a evitar a poluição dos rios, especialmente aqueles que, sendo os comuns aos dois países, vão desaguar em Portugal.

Os alunos dos dois países caracterizam os vizinhos de forma cordial, não aceitando qualquer conotação depreciativa para os mesmos e reconhecem que portugueses e espanhóis são iguais.

Enquanto em Portugal persiste o receio do seu vizinho, para Espanha, Portugal não é um vizinho que inspire receio. Pelo contrário, ignora a sua cultura, o seu peso histórico, e a sua presença geográfica.

Os dois grupos de alunos não aceitam que a sua língua tenha tido origem na que é falada no país vizinho e reconhecem a divulgação das mesmas a nível mundial.

A cultura

No âmbito da cultura, incidimos a nossa análise em aspectos arquitectónicos, artísticos, em vestígios arqueológicos e nas datas festivas.

Destes questionários resulta claro que os professores portugueses e espanhóis, quando tratam temas relacionados com manifestações culturais, ao longo do processo histórico, não ignoram aquelas que são produzidas no país vizinho.

Nem os portugueses nem os espanhóis foram capazes de identificar a «Gare do Oriente», junto à Expo/98, como uma obra recentemente construída em Portugal e que foi projectada por um arquitecto espanhol.

Os alunos portugueses e espanhóis afirmam que os seus docentes não lhes falaram das manifestações artísticas da pré-história existentes no país vizinho. Ambos os grupos afirmam desconhecer as pinturas rupestres da foz do rio Côa. No entanto, as pinturas existentes em Altamira constam dos manuais escolares portugueses. Contudo, nem sempre se refere que Altamira se situa em Espanha.

Velásquez, pintor de ascendência portuguesa, é considerado um dos maiores pintores espanhóis. Em Portugal, os professores nem sequer reconhecem essa ascendência ao pintor.

Relativamente às datas festivas, os resultados dos questionários evidenciam a aceitação das existentes em cada país.

Concluímos com a análise do ditado popular «De Espanha nem bom vento, nem bom casamento». É um provérbio que foi considerado ultrapassado por grande parte dos alunos.

No entanto, em pequenas percentagens, há alunos que evidenciaram um sentimento que a Escola deve combater. Este está expresso por um grupo de alunos portugueses que afirma que «de Espanha tudo se pode esperar». Por outro

lado, alguns alunos espanhóis considera que este provérbio constitui um insulto para os espanhóis.

Conclusão sumária

A evolução das sociedades reflecte-se na evolução de um currículo. A escola é uma criação social e, como tal, não está imune às mudanças que ocorrem nesta. A escola e a sociedade interagem uma com a outra.

Na concretização de um currículo, o professor desempenha um papel fulcral. O seu papel no desenvolvimento curricular depende de opções políticas assumidas pela administração central, e que são expressas nas competências curriculares que são conferidas aos docentes. Em função destas, o professor pode comportar-se como «consumidor», como «agente» ou como «construtor».

Todo o professor procura ser, pelo menos, «agente curricular» quando procura adequar os currículos ao contexto em que os seus alunos se inserem e quando adequa as programações aos condicionalismos revelados pelos seus alunos.

Os professores portugueses assumiram ter «alguma influência», enquanto os espanhóis afirmam ter «muita influência» na planificação dos programas. Esta diferença de posicionamento dos dois grupos de docentes coloca os portugueses mais como «consumidores do currículo» e os espanhóis mais como «agentes do currículo». Esta diferença de posicionamento observa-se em outras questões colocadas. A mais significativa é a que se relaciona com o número de vezes que os docentes reúnem para programar e preparar as suas actividades lectivas. Em Portugal, os professores afirmaram reunir uma vez por mês e, em Espanha reconheceram reunir uma vez por semana.

Em jeito de conclusão poderemos constatar a necessidade de as administrações centrais dos dois países proporcionarem as necessárias condições de formação aos docentes e incentivarem as acções que visem a aproximação entre os dois povos hispânicos de forma a, juntos, poderem assegurar a construção da Europa dos Cidadãos. ■



As reformas no sistema educativo português

Deolinda Pereira de Barros

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.
3. O ensino público não será confessional.
4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas."

In "Constituição da República Portuguesa", Art. 43

"O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva."

Ibid., Art. 73., nº 2.

"Pretende-se uma educação assente em valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, recentrando as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno, prosseguindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais e introduzindo a todos os níveis uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes e dos alunos."

In "As Grandes Opções de Política para 2003-2006 — Educação"

1. A Educação e o 25 de Abril

As opções políticas do regime de Salazar e Caetano, que durariam cerca de 50 anos, tinham fragilizado a possibilidade de colocar Portugal a par do desafio de um mundo em constante evolução marcado por rápidas e profundas mudanças tecnológicas e científicas.

Na educação, o último período da ditadura é marcado pela política do ministro Veiga Simão que suscita dois conflitos: o das forças mais conservadoras que defendem a todo o custo a estagnação e o das camadas académicas mais progressistas estimuladas pela dureza da guerra

colonial e por uma política que começa a mostrar tendências para a liberalização. Inicia-se aqui a expansão do ensino, proporcionando-se às classes que até então estiveram alheadas do ensino básico e secundário, o seu acesso. Porém, não tinham sido criadas as condições necessárias para garantir o sucesso a estes alunos.

A partir da Revolução de Abril, Portugal abriu ainda mais as portas das suas escolas na tentativa de massificar, unificar e democratizar o ensino.

A Revolução trouxera a certeza que o desenvolvimento do país deveria passar por um forte investimento na Educação. Porém, depois de

1974, sobretudo nos dois anos seguintes, o ensino passou por fases difíceis que reflectiram as convulsões sociais, económicas e políticas do país pós antigo regime. Foi a época da concessão das independências a Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe que determinaram o regresso a Portugal de milhares de famílias. Foi a época de pequenas revoltas populares e de sucessivos governos, foi a época, nas escolas do ensino básico e secundário, das «Reuniões Gerais de Escola», «Reuniões Gerais de Professores», «Reuniões Gerais de Alunos» que eram quase diárias. Dera-se a queda do sistema autoritário que dominava a instituição escolar, trabalhava-se muito pouco a nível de sala de aula. As práticas lectivas eram absorvidas por reuniões infundáveis e pela discussão partidária.

Os estabelecimentos de ensino encheram-se de alunos, massificou-se, e houve que angariar professores mal preparados academicamente e, muitas vezes, sem qualquer formação pedagógica. E assim se foi generalizando a imagem de uma escola em «progressiva derrapagem» que necessitava de ser reformada, pois não correspondia nem ao modelo de democracia que se pretendia nem às exigências de um mundo que mudara.

A pouco e pouco a nova ordem foi sendo estabelecida. Muito contribuiu a instituição da gestão democrática de acordo com os vários níveis de ensino, a reestruturação do Ensino Primário, das Escolas do Magistério Primário e do Curso Geral do Ensino Secundário. Aumentaram-se os salários dos professores, sobretudo os dos professores primários.

Na formação de professores, o MEIC (Ministério de Educação, Investigação e Cultura), em 75/76, criou o Instituto de Inovação Pedagógica que visava a formação de docentes, a concepção de materiais de apoio e a inovação no ensino. Foram institucionalizados os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP's) que viriam a apoiar de forma contínua os docentes dos vários graus de ensino uma vez que, em parceria com as universidades, nomeadamente com as recém-criadas Faculdade de Pedagogia e Universidade Aberta em muito ajudaram a organizar cursos de complemento de habilitações, tanto no plano científico como pedagógico.

Um dos esforços de maior envergadura dos Governos provisórios, e que mais êxito obteve, foi o da acção social escolar de apoio aos estudantes mais desfavorecidos que puderam beneficiar de

alimentação, de livros e de transportes.

Em 1976, com o I Governo Constitucional foram alterados os currículos e os programas do ensino secundário unificado com a introdução de disciplinas teóricas e a supressão da área de Educação Cívica e Politécnica. O ensino unificado (7º, 8º e 9º) e os cursos complementares (10º e 11º) entraram em vigor e para além deste tronco comum havia também uma série de áreas vocacionais de saúde, desporto, agro-pecuária, produção alimentar, mecanotecnia, electrotecnia, construção civil, quimicotecnia, têxtil, administração e comércio, arte e design, teatro e música. A rede escolar com estas áreas mostrou que as escolas, confrontadas com carências humanas e materiais, ficaram muito aquém dos objectivos previstos. As matrizes curriculares do ensino complementar, através de despacho ministerial de 15-6-1978, incluíam um tronco comum de formação específica, opções e formação vocacional. Os Cursos Gerais passaram a ser: Científico-Naturais, Científico-Tecnológicas, Económico-Sociais, Humanísticos e Artes Visuais. De referir ainda que as áreas vocacionais não satisfaziam o interesse pessoal, local e regional dos estudantes nem o respectivo mercado de emprego.

Em 1980/81 o ensino secundário aumentou, relativamente ao número de anos de ensino, com o 12º ano, que substituiu o ano propedêutico que tinha sido muito contestado e introduziu-se a formação profissional com 33 cursos profissionais, que se destinavam a formar técnicos. Enquanto o currículo da via de ensino tinha apenas três disciplinas o currículo da via profissionalizante era sobrecarregado com mais de 30 horas semanais distribuídas por disciplinas teóricas e práticas. O insucesso desta via profissionalizante foi enorme, tendo sido rejeitada pelos alunos. Em 1980/81 havia apenas cerca de 5,6% dos inscritos no 12º ano.

O sistema educativo, fiel aos princípios da igualdade de oportunidades e da «unificação», contrariava as exigências duma sociedade em que a qualificação profissional estava cada vez mais longe dos cidadãos. Com a ideia da «unificação» caiu-se na licealização do Ensino que inevitavelmente conduziu ao insucesso de muitos estudantes, preocupados em encontrar na escola uma saída a médio prazo que constituísse uma porta de entrada ao mundo do trabalho.

A «derrapagem» ia-se assim consumando dia a dia, com escolas nos grandes centros com mais de 4000 alunos. A desumanização, a falta

de qualidade do ensino, a indisciplina dos estudantes, a degradação do parque escolar e o desgaste físico e emocional dos professores em muito contribuíram para o descrédito generalizado do sistema educativo português em que os elevados índices de abandono e insucesso escolar são o resultado de políticas e reformas sem a preocupação de um projecto a longo prazo para o país.

2. Lei de Bases do Sistema Educativo

Os princípios e os objectivos gerais da educação estão descritos na Constituição da República Portuguesa que os veicula através da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A 14 de Outubro de 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo institucionaliza alguns projectos já existentes e vem estruturar normativas, dando consistência e identidade à educação e estipulando, de forma clara, o direito de todos os Portugueses à educação e à cultura; a responsabilidade do estado perante os cidadãos no sentido de lhes proporcionar igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade e ao respectivo sucesso; o respeito pela escolha dos cidadãos; a liberdade de aprender e de ensinar. Até então, e na ausência da referida Lei, as mudanças que sucessivamente ocorreram apareciam desconexas, sem orientação, desarticuladas e incoerentes, sujeitas a sucessivas experiências pedagógicas com dificuldade de resistirem ao tempo e de contribuírem para a tão ansiada qualidade no ensino por que todos aspirávamos. Com a Lei de Bases a escolaridade básica é alargada de 6 para 9 anos, aumenta-se o número de alunos em todos os graus de ensino; tenta-se que a educação se possa adaptar às exigências do mundo em permanente mutação a que as novas tecnologias não são alheias de modo a acompanhar o desenvolvimento científico, técnico e cultural; incentiva-se ainda a oferta de escolaridade de segunda oportunidade e de complemento de habilitações numa perspectiva de educação permanente ao longo da vida, através dos Cursos Nocturnos, isto é, do Ensino Recorrente (educação de adultos), e dos Cursos do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Após a saída da Lei de Bases que pretendia enquadrar e dar consistência às opções educativas estabeleceram-se prioridades que davam conta das necessidades mais prementes: incrementar os índices de frequência na educação pré-escolar que

eram extremamente baixos quando comparados com os dos países desenvolvidos; alargar a escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos; elevar o nível de qualificações exigidas para as várias profissões; reconverter alguns dos estabelecimentos de ensino.

Hoje, a maior parte da legislação ainda em vigor foi publicada após o ano de 1986. É com este enquadramento legislativo que é publicado o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que reestrutura o ensino básico e secundário e que representa um marco na educação portuguesa dos últimos 50 anos. Nesse mesmo ano, a 3 de Fevereiro, o Decreto-Lei nº 43/89 promove o regime democrático de gestão nas escolas e a consequente autonomia através da elaboração participada de um projecto educativo próprio, no âmbito da responsabilização dos órgãos de gestão intervenientes e da resposta destes às necessidades da escola e do meio em que esta está inserida.

O Decreto-Lei nº 286/89 aposta na organização das «várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos». Esta reforma curricular, generalizada em 1993, altera os programas e processos de avaliação, criando uma rede de escolas profissionais privadas e insistindo na descentralização e na referida autonomia que não pressupõe isolamento mas, pelo contrário, a possibilidade de as escolas poderem adequar o currículo nacional às suas características e às suas necessidades locais e regionais. A ideia de autonomia pressupõe a responsabilização e a criação de protocolos e convénios que se desenvolvam no sentido de criar redes com interesses complementares.

Todas estas necessidades implicavam um maior investimento com a educação o que, ao longo do tempo, sempre se verificou aquém das necessidades. Por outro lado, os recursos existentes nunca foram aplicados de forma racional e de acordo com um projecto a médio e a longo prazo.

3. Portugal na União Europeia

Em discurso proferido na Universidade de Zurique, a 19 de Setembro de 1946, Winston Churchill, impressionado com os horrores da guerra, argumentava que era «imperioso construir uma espécie de Estados Unidos da Europa. Só dessa

forma”, acrescentava ele, “centenas de milhões de trabalhadores poderão recuperar as alegrias e as esperanças simples que dão sentido à vida. O processo é simples. Basta a determinação de centenas de milhões de homens e mulheres empenhados em fazer o que está certo em vez do que está errado, para ter por recompensa felicidade em vez de sofrimento...”.

O 25 de Abril «abre as portas» da Europa a Portugal. A 1 de Janeiro de 1986 dá-se finalmente a adesão de Espanha e Portugal à Comunidade Europeia.

Vivia-se na altura a corrida ao armamento como resultado da guerra fria, assistia-se via satélite a violentas lutas em terras consideradas longínquas, institucionalizara-se a solidariedade humana, os órgãos de comunicação social incentivavam a massificação e a globalização, o consumismo era cada vez mais desenfreado e a clivagem entre países pobres e ricos acentuara-se. É com este cenário mundial que Portugal entra na comunidade Europeia o que pressupõe reajustamentos diversos e ainda a possibilidade de concretizar, através do Fundo Social Europeu, projectos de apoio que antes seriam inacessíveis e não exequíveis. A este nível, em matéria de educação, insiste-se na mobilidade de estudantes e professores, intercâmbios, cooperação, (Programa Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventude para a Europa III e mais tarde o SVE), no desenvolvimento da educação a distância, no reconhecimento de diplomas e de aprendizagens não formais e ainda na difusão das línguas dos Estados membros.

A crescente massificação da sociedade através dos meios de comunicação social, a igualdade entre os géneros no seio da família, da escola e do mundo do trabalho, a concepção de uma escola inclusiva onde houvesse lugar para todos, não excluindo os que têm necessidades educativas especiais e a chegada a Portugal de grandes surtos de imigrantes determinaram uma grande heterogeneidade de estudantes e problemáticas que até então nunca se tinham colocado.

As escolas têm hoje legislação adequada à heterogeneidade que se prende com a autonomia que usufruem, mas só em casos muito pontuais essa legislação entra na escola para servir com êxito os alunos.

A Reforma que o XV Governo Constitucional está em vias de lançar em 2004/05 pretende responder às exigências da nossa nova cidadania e de uma Europa que assistiu à reunificação da

Alemanha e que soube trocar o conceito de «Comunidade» pelo de «União». De uma Europa que se pretende plural e que seja a reafirmação dos valores e símbolos de identidade nacional com o objectivo de nos fortalecermos em torno da ideia da paz e da solidariedade para que os cidadãos usufruam de uma melhor qualidade de vida.

4. Da Revisão Curricular até à Reforma

Entre 1995 e 2001 sucessivos ministros de educação foram dando o seu contributo à reforma em curso, bem como sucessivas equipas a nível dos dois departamentos, Departamento de Educação Básica e Departamento de Ensino Secundário.

É de sublinhar a intensa e profícua actividade que o Conselho Nacional de Educação foi desenvolvendo através da concepção constante de seminários, pareceres e recomendações que, em muito têm contribuído para a evolução do processo da reforma curricular em curso.

Com a recente Lei Orgânica do ME (2003) passa a existir um Departamento Geral que concentra o Departamento de Educação Básica e o Departamento do Ensino Secundário abrangendo todo o ensino até à entrada na Universidade. Esta Direcção Geral é tutelada por um Ministro da Educação, independente do Ministro do Ensino Superior.

Acreditamos que isto poderá vir a incentivar um trabalho de articulação e sequência entre os vários ciclos até ao fim do secundário, estabelecendo perfis de competências, coordenados a nível dos vários ciclos. A falta de articulação e coordenação entre os dois departamentos criava uma situação idêntica à que os alunos sentem ao transitarem do Ensino Básico para o Secundário, o que tem provocado insucesso no 10º ano e ao longo de todo o Secundário, quer em termos dos programas quer em termos da avaliação e dos respectivos critérios. É de salientar ainda que a falta de uniformização quanto ao perfil das escolas, acentua as discrepâncias. Ou seja, há hoje escolas só com Básico, outras com Básico e Secundário e outras apenas com Secundário o que favorece uma panóplia de sensibilidades, de projectos educativos e de critérios de avaliação que, a nosso ver, não se coadunam nem com os grupos de docência nem com a avaliação sumativa externa, isto é, com os exames nacionais de 12º ano.

É de sublinhar a importância que nos últi-

mos anos se consagrou à educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, numa tentativa de ultrapassar as desigualdades e de proporcionar a todos o mesmo tipo de oportunidades, visando «apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização, e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida».

Foram estipulados princípios fundamentais para o ensino básico: «educar, integrar e formar para a cidadania», partindo-se da ideia que é necessário desde a educação pré-escolar que a criança «compreenda, e saiba usar o que aprende».

Em 1996 iniciou-se um processo participado de reorganização curricular no ensino básico que depois de experimentado progressivamente nalgumas escolas, deu origem, em 2001, a um Decreto-Lei que o generalizou a todo o país e que ficou designado como a «gestão flexível do currículo» em que, o currículo de cariz nacional passaria a ser actualizado por cada escola a partir da elaboração de um projecto curricular de turma. A inovação assenta também na criação de três áreas curriculares não disciplinares — «Área de Projecto», «Estudo Acompanhado» e «Formação Cívica». Pretende-se que o aluno desenvolva capacidades enquanto cidadão interventor na sociedade e que estas áreas curriculares não disciplinares proporcionem situações de aprendizagem que favoreçam um processo de trabalho mais livre, autónomo e criativo capaz da integração de saberes, cruzando todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo. Pretende-se ainda que os alunos possam aprender a aprender, a usar a sua autonomia para auto-regular as suas decisões, tornando-se assim estudantes reflexivos e críticos capazes de perceberem as suas dificuldades e de as superarem. Quanto à utilização das tecnologias de informação (TIC) estas passam a ser obrigatórias e no 9º ano há mesmo uma disciplina designada «Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação» (ITIC) que tem, a nível da componente da «Formação Geral» do Secundário, no 10º ano, continuidade também através de uma disciplina obrigatória. Há ainda que sublinhar a obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no ensino básico que tinha passado a ser uma opção em 1993, e a tendência para a sensibilização, neste ciclo de estudos, para a educação artística, nomeadamente a música.

Do diagnóstico feito junto das escolas de

| 1.º ciclo | | |
|------------------------------------|--|---|
| Componentes do currículo | | |
| Educação para a Cidadania | Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-motoras. | |
| | Formação Pessoal e Social | Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação cívica. |
| Total: 25 horas. | | |
| Educação para a cidadania | Formação Pessoal e Social | Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b). |
| Total: 1 hora. | | |
| Total: 26 horas. | | |
| Actividades de enriquecimento (c). | | |

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

Ensino Secundário, através dos “Encontros no Secundário”, detectou-se um conjunto de pontos críticos. Estávamos em 1997. Os principais pontos críticos apontados, aquando da promoção da reflexão de escolas e de professores, bem como após a análise das consultas aos parceiros educativos, foram:

- Cursos Gerais organizados sem a definição de um núcleo de disciplinas comuns a todos os alunos que garantissem o desenvolvimento de competências numa dada área de saber;
- Cursos Tecnológicos pouco ajustados à formação técnica e tecnológica e às necessidades da sociedade;
- Incoerência entre o currículo e a avaliação;
- Ensino experimental não generalizado a todos os alunos e não integrado nas actividades lectivas;
- Ausência de formações relevantes no domínio artístico, artes visuais e artes do espectáculo;
- Programas extensos, dificilmente exequíveis, sobrevalorizando os conteúdos.

2.º ciclo

| Componentes do currículo | Carga horária semanal (x90 min.) (a) | | | Total ciclo |
|---|--------------------------------------|-----------|--|-------------|
| | 5.º ano | 6.º ano | | |
| Educação para a Cidadania | | | | |
| Áreas curriculares disciplinares: Línguas e Estudos sociais | 5 | 5,5 | | 10,5 |
| Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; História e Geografia de Portugal. | | | | |
| Matemática e Ciências | 3,5 | 3,5 | | 7 |
| Matemática; Ciências da Natureza. | | | | |
| Educação Artística e Tecnológica | 3 | 3 | | 6 |
| Educação Visual e Tecnológica (b); Educação Musical. | | | | |
| Educação Física | 1,5 | 1,5 | | 3 |
| Formação Pessoal e Social | | | | |
| Educação Moral e Religiosa (c) | 0,5 | 0,5 | | 1 |
| Áreas curriculares não disciplinares (d) Áreas de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica. | | | | |
| Total | 16 (16,5) | 16 (16,5) | | 32 (33) |
| A decidir pela escola | 0,5 | 0,5 | | 1 |
| Máximo global | 17 | 17 | | 34 |
| Actividades de enriquecimento (e). | | | | |

- (a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.
- (b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.
- (c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.
- (d) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.
- (e) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

E assim se passou à reorganização do Ensino Secundário, tendo como base do projecto princípios que se constituíram como essenciais à Revisão Curricular, a saber:

- Ensino Secundário com uma forte identidade;
- Formação Geral comum a todos os Cursos;
- Clarificação e simplificação;
- 10.º ano de apoio, acompanhamento, consolidação, recuperação e orientação;
- Equilíbrio entre conhecimentos e competências;
- Coerência entre avaliação e currículo;
- Ensino de natureza experimental em todas as disciplinas e áreas curriculares;

- Distinção clara entre cursos gerais e tecnológicos, garantindo a sua articulação;
- Redução das cargas horárias.

Tendo por base estas orientações levou-se a cabo o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular que pudesse ser sujeita posteriormente à apreciação pública.

No âmbito das Ciências Experimentais houve uma crescente preocupação em reestruturar os currículos, adaptando-os à sociedade global em permanente mutação e evolução, dominada pelo crescente avanço tecnológico. Pretendia-se que a escola fosse o reflexo dessa sociedade para poder preparar os jovens para a vida e motivá-los para a necessidade do trabalho prático que exige um aluno disposto e curioso por aprender. Deste modo e como marca que domina toda esta Revisão, optou-se por tempos lectivos de 90 minutos que promovessem aulas, segundo a orientação construtivista, menos expositivas, proporcionando a diversificação do trabalho prático e a experimentação de novas metodologias. Por outro lado, considerou-se que o ensino da ciência era fundamental. Não basta que o aluno observe ou viva determinadas situações do dia a dia, é necessário que haja um professor que o possa orientar e que planeie essa aprendizagem para, através de um currículo científico, os jovens serem preparados para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI, pretendendo capacitá-los com competências de comunicação, de adaptação a novas situações e com desejo de aprender ao longo da vida.

Os novos programas que acabam de entrar em vigor em 2003/2004 apostam todos eles no carácter experimental do ensino-aprendizagem. Tanto no ensino básico como no secundário pretende-se a integração das dimensões teórica e prática do conhecimento, através de programas que estão centrados em competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) e não em conteúdos.

Desde 1997 que a revisão, actual reforma, tem sido preparada no sentido de proporcionar formação aos professores de todo o país. Paralelamente com a formação foram concebidos e divulgados materiais de apoio que pudessem complementar a formação. No secundário, no âmbito da Matemática e das Ciências Experimentais foi criada uma rede de «Acompanhantes Locais» que tinham como objectivo o acompanhamento dos programas e a concepção de materiais de apoio,

tentando incentivar os professores à mudança que se radica na importância do professor como executor do currículo, decisor, no sentido que deve adequar as estratégias do ensino-aprendizagem aos seus alunos e às suas necessidades e ainda como planificador e organizador. Esta mudança prende-se também como anteriormente já referimos ao carácter experimental que as disciplinas deveriam ter, bem como à importância da Educação para a Cidadania e das Tecnologias da Informação e Comunicação, como áreas transversais.

Nos Cursos Tecnológicos, nas novas áreas dos currículos e sobretudo naquelas que maiores alterações sofreram em virtude do progresso das novas tecnologias, insistiu-se a partir de 1998 na formação contínua de professores, através do PRODEP.

A nível da Língua Portuguesa foi criado, no Secundário, em 1998 o Projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais — Aprendizagem em Rede) em que o ME em parceria com a Associação de Professores de Português concebeu um projecto de formação contínua, através dos Centros Regionais da APP, espalhados por todo o país. Este projecto foi de extrema utilidade para a concepção dos actuais programas e foi também co-financiado pelo Prodep. O diagnóstico das necessidades mostrava que ao nível da língua materna a comunidade científica falava de alunos que chegavam ao ensino superior «impreparados» e os empregadores falavam da elevada taxa de iliteracia e de analfabetismo funcional enquanto os exames nacionais apontavam resultados pouco satisfatórios. Os nossos jovens mostravam dificuldade de usarem a língua oral e escrita o que os condicionava no acesso à informação, na expressão e na defesa dos seus pontos de vista, na visão do mundo, etc. Pretendia-se uma actualização profissional dos docentes proporcionando-lhes apoio nas discussões pedagógicas, na elaboração de projectos educativos em que se privilegiasse a língua materna, na planificação de aulas, na reflexão sobre a prática educativa, na análise e produção de materiais didácticos. Os objectivos do projecto FALAR podiam resumir-se:

1. Criar uma "rede" de recursos humanos e materiais que cobrisse o território nacional, visando colmatar a falta de preparação dos alunos na disciplina de Português ao concluírem o Ciclo do Ensino Secundário;

3.º ciclo

| Componentes do currículo | 7.º ano | | | 8.º ano | | 9.º ano | | Total Ciclo |
|--|--------------|--------------|-----------|---------|--|---------|--|-------------|
| | | | | | | | | |
| Educação para a Cidadania | | | | | | | | |
| Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa Línguas Estrangeiras LE1; LE2. | 2 3 | 2 2,5 | 2 2,5 | | | | | 6 8 |
| Ciências Humanas e Sociais História; Geografia. | 2 | 2,5 | 2,5 | | | | | 7 |
| Matemática | 2 | 2 | 2 | | | | | 6 |
| Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais; Físico-Química. | 2 | 2 | 2,5 | | | | | 6,5 |
| Educação Artística Educação Visual Outra disciplina (oferta da escola) (b) | (c)1 (c)1 | (c)1 (c)1 | (d)1,5 | | | | | 5,5 |
| Educação Tecnológica | | | | | | | | |
| Educação Física | 1,5 | 1,5 | 1,5 | | | | | 4,5 |
| Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação | | | | | | 1 | | 1 |
| Formação Pessoal e Social | | | | | | | | |
| Educação Moral e Religiosa (e) | 0,5 | 0,5 | 0,5 | | | | | 1,5 |
| Áreas curriculares não disciplinares (f) Área de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica. | 2,5 | 2,5 | 2 | | | | | 7 |
| Total | 17 (17,5) | 17 (17,5) | 17,5 (18) | | | | | 51,5 (53) |
| A decidir pela escola | 0,5 | 0,5 | | | | | | 1 |
| Máximo global | 18 | 18 | 18 | | | | | 54 |
| Actividades de enriquecimento (g). | | | | | | | | |

- (a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.
- (b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.
- (c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm: i) Educação Visual ao longo do ano lectivo; e ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica terá uma carga horária igual à disciplina de Educação Visual.
- (d) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos.
- (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.
- (f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e de estudo acompanhado são assegurados, cada uma, por um professor.
- (g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

2. Promover a actualização dos professores de português (experimentação de ambientes educativos e inovadores integrando as novas tecnologias), tendo em conta a directriz da Comissão Europeia (1996) no que respeita à "Formação Permanente ao Longo da Vida";
3. Colmatar as dificuldades dos professores de Português em relação à leccionação dos Programas;
4. Uniformizar as terminologias literária e linguística a nível do ensino básico e do ensino secundário;
5. Estabelecer metodologias e actividades adequadas ao processo de ensino/aprendizagem dos Programas Ajustados em vigor a partir de 1997/98.
6. Proporcionar recursos materiais que possam contemplar, não só os conteúdos programáticos tradicionalmente aceites, como ainda preocupações transversais, de Educação para a Cidadania.

Tendo em consideração que a língua materna é estruturante de todas as outras aprendizagens pretendeu-se inventariar as necessidades para um futuro programa de Língua Portuguesa que ajudasse os nossos jovens a enfrentar o século XXI como cidadãos reflexivos, autónomos e conscientes dos seus direitos e deveres no âmbito nacional e europeu.

Havia que conceber um programa que, sobretudo a nível do 10º ano, pudesse obrigar o estudante a reflectir na língua como objecto, privilegiando a competência comunicativa e que contemplasse quer o texto utilitário quer o texto literário. É de salientar que os programas da língua materna e das línguas estrangeiras foram concebidos depois de se ter efectuado a uniformização da Terminologia Linguística e Literária, o que envolveu milhares de professores, do básico ao superior. É de salientar o papel da comunidade científica de linguística que, de norte a sul do país, desde o início, apoiou o projecto e que trabalhou ao longo de anos, de forma graciosa, para que ele se tornasse realidade.

Pensou-se que este programa de Língua Portuguesa deveria ser considerado de «emergência» nacional e que poderia mais tarde, quando a «gestão flexível do currículo» no básico começasse a reflectir resultados satisfatórios, ser reajustado.

O modelo de sessões/aulas de 90 minutos, permitiria a diversidade de estratégias e acti-

vidades que exigissem do aluno um trabalho mais experimental e favorecessem a aprendizagem de todos.

O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I, II e III) muito contribuiu, através de fundos estruturais, para facilitar um ensino mais coerente, apoiando a nível de formação contínua, o pessoal auxiliar, administrativo e docente. A formação contínua dos intervenientes na educação há hoje em Portugal uma rede de Centros de Formação espalhados por todo o país que tem a seu cargo a formação contínua do pessoal docente e não docente. Bastante há ainda por fazer. Seria fundamental que fossem sempre os professores a dinamizar os Centros de Formação de Associações de Escolas, no sentido de estes centros lhes poderem facultar actualização científica e pedagógico-didáctica. Muitas verbas da reforma em curso foram em boa-hora co-financiadas pelo Fundo Social Europeu.

Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos

A ideia de contrapor a um modelo rígido um modelo mais flexível, conduziu à permeabilização entre os Cursos Gerais e Tecnológicos para permitir «a todos os alunos alterar os seus percursos educativos e formativos» durante o ciclo do Ensino Secundário.

Todos os alunos ficam certificados com um diploma de ensino secundário após a conclusão, com êxito, dos exames nacionais. No caso dos cursos tecnológicos usufruem também de um certificado de nível III que lhes deveria abrir as portas de empregos qualificados e que os deveria tornar possuidores de conhecimentos e competências indispensáveis à resposta que a sociedade necessita.

5. O "Direito" de aprender Línguas Estrangeiras

Com o Decreto-Lei 286/89, a nível das LE's, passa a existir novamente a obrigatoriedade da aprendizagem de duas línguas estrangeiras até ao termo do Ensino Secundário. Este Decreto-Lei constituiu o embrião da actual reforma que entrou em vigor, em Setembro de 2001, no 1º e 2º Ciclos e que tem como datas de referência, a saber, 7º ano, Setembro de 2002, 8º ano, Setembro de 2003 e 9º ano, Setembro de 2004. No que diz respeito ao ensino secundário, a reforma entra em vigor em 2004/5, embora alguns

programas do 10º ano tenham entrado em vigor em Setembro de 2003, com acompanhamento a nível do Departamento do Ensino Secundário através de acções de formação aos professores, por todo o país.

A partir de 1991, através do trabalho conjunto entre a «Consejería de Educación» da Embaixada de Espanha e do Ministério de Educação Português, o espanhol, a título de experimentação, passa a entrar na oferta das línguas estrangeiras no 3º ciclo, ao lado do inglês, do francês e do alemão. A rede de escolas com oferta do espanhol tem crescido muito nos últimos anos e hoje podemos contar com cerca de 3500 estudantes e com 75 de professores no básico e secundário.

Com a encomenda de novos programas a partir de 1999, a nível do secundário, pretendia-se que estes fossem concebidos tendo como objectivo a construção de uma competência global, plurilingue e pluricultural, que privilegiassem o desenvolvimento de competências de educação para a cidadania, num esforço conjunto de construir uma Europa de diálogo, reflexão, tolerância, mobilidade e participação crítica onde todos possam coexistir harmoniosamente.

Os actuais programas de línguas estrangeiras correspondem às recomendações do Conselho da Europa, ou melhor, às orientações desse valioso documento no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que é o Quadro Europeu Comum de Referência.

6. Que futuro?

Ao olharmos «de cima» esta reforma em curso, compreendemos que, melhor ou pior, as várias políticas educativas ao longo do tempo, ao conservarem a Lei de Bases de Sistema Educativo, têm conservado os princípios que estão inerentes à reforma conferindo-lhe alguma unidade.

A reforma que está agora a ser lançada, porque participada, exigiu tempo, foi lenta e os resultados demorarão a fazer-se sentir na sociedade. Oxalá as orientações continuem a ter como referência o mundo imprevisível e complexo em que vivemos e a certeza que nenhuma mudança se faz por decreto. Ou seja, em termos de educação só se pode mudar, só se pode melhorar, se as escolas e os professores acreditarem na mudança e trabalharem nesse sentido.

Apesar do volumoso investimento que os contribuintes concedem à educação, os resultados

práticos são deficientes e apontam de forma clara para a iliteracia, o analfabetismo funcional e um desenvolvimento mental pouco científico e crítico. Em rigor, o que se tem feito, a nosso ver, é pontual, deve-se à carolice de alguns e falta um plano, um pacto, lei ou não, que congregue esforços e vontades numa acção concertada, adequada ao mundo em que vivemos, independente de concepções partidárias e que vincule todos os cidadãos.

Muito há ainda por fazer. Os futuros ministros de educação têm uma árdua tarefa à sua frente, nomeadamente:

- Orientações aos estudantes e encarregados de educação, claras e simplificadas, no decurso e final do 9º ano sobre as possíveis escolhas para o 10º ano.
- Inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais, sem esquecer os imigrantes e os sobredotados.
- Reorganização de grupos de docência consentâneos com o currículo e revisão das respectivas habilitações dos docentes.
- Formação contínua de professores que cubra todas as escolas, visando a igualdade de oportunidades de professores e de alunos.
- Re-apetrechamento dos equipamentos das escolas tendo em conta pacotes de compras que incluam formação e manutenção.
- Comissão de análise dos manuais, visando a qualidade dos mesmos e contrariando o envolvimento do Ministério de Educação e dos professores nos "lobbies" das editoras.
- Acesso universal à educação e formação contínua, envolvendo o sistema educativo (básico, médio e superior).
- Potenciação da investigação educativa nas escolas.
- Participação dos diversos sectores da comunidade escolar na gestão democrática e na educação e formação dos educandos, com particular relevo para os encarregados de educação.
- Interesse pela pedagogia da cultura física.
- Reforma no ensino de 2ª oportunidade (Recorrente) tornando-o mais semelhante, a nível do currículo, ao ensino diurno, com mais sucesso e com menos custos.
- Cursos Tecnológicos mais próximos das solicitações da sociedade tendo em conta um plano entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho,

a desenvolver a médio prazo e de acordo com as necessidades estimadas objectivamente.

- Articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho (exigência de empregar os mais qualificados, entre outras).
- Colmatar a incoerência do excesso de professores.

Esperemos que o que vai acontecendo nas políticas e reformas da educação em Portugal proporcione à comunidade educativa e aos cidadãos em geral, uma maior qualidade para uma integração mais justa num mundo cada vez mais dominado pelo imprevisível e pela mudança.

Ao professor continuará a caber a gestão

dessa relação única entre o ensino, as aprendizagens e o plano afectivo das relações humanas. Mudar é sempre um risco. Terminamos citando Philippe Perrenoud: «Quase toda a gente receia a mudança, por razões que são em grande medida racionais. Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos. Há, por isso, muito trabalho e muitos riscos.» ■

Nota: As matrizes do Ensino Secundário relativamente à Reforma só sairão em 2004 para entrarem em vigor no ano lectivo de 2004/2005.

Bibliografia

COMMISSION DES COMMUNAUTE EUROPÉENNE (1995). *Enseigner et Apprendre, Vers la Société Cognitive*. Bruxelles: CCE.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Relatório do Projecto «Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico»*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1998). *Reflexões de escolas e de Professores*. Lisboa: Domingos Fernandes ... /et al./.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1998). *Análise das Consultas aos Parceiros Educativos*. Lisboa: Domingos Fernandes ... /et al./.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos - 1*. Lisboa: ME-DES.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Educação para a Cidadania. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos - 2*. Lisboa: ME-DES.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Reforma do Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DES.

EURYDICE (1996). *L'Enseignement secondaire dans l'Union européenne: structures, organisation et administration*.

Bruxelles: Unité européenne d' Eurydice.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA (1983). Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1993). *O Novo Ensino secundário. Perguntas/Respostas*. Porto: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DGEBS. OBJECTIVOS GERAIS DE CICLO. *Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Porto: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.DES. (1998). *Ajustar para Consolidar*. Lisboa: Autor.

OCDE (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI ème siècle*. Paris: OCDE.

PORTO EDITORA {s/d}. *Áreas Curriculares não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1996). *Développement de l'Éducation 45e Session*. Cacém: EME.

Sítio do Ministério da Educação do Ensino Básico e Secundário: www.min-edu.pt

¡A ver! ¿Qué pasa con este artículo?

Sónia Santos

Professora de Língua Espanhola no Ensino Secundário

Planificação da actividade

| Paso nº | Tiempo estimado | Actividad de los lectores | Actividad de la profesora | Destrezas | Recursos | Contenidos |
|---------|-----------------|---|--|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| 1 | | - Tener curiosidad | - Despertar curiosidad | | | |
| 2 | C.B. | - Observar la tabla el intento de descubrir de qué va el artículo | - Construir una tabla de planificación del artículo | - Comprensión lectora; | - Alguna imaginación | - Refranes españoles y... |
| 3 | | - Leer los subtítulos | - Escribir el artículo (unos cuantos borradores hasta llegar a la versión final) | - Expresión facial: J, K, L | - Experiencia profesional de dos años | |
| 4 | | - Leer detenidamente todo el artículo | - Dividir el artículo en partes | | | |

Contrariamente ao que poderia indiciar a planificação (embora o exemplo não deva ser levado à prática, por norma), escreverei em português, à excepção dos refrães, para estar em conformidade com o título da revista.

Não querendo decepcionar completamente os leitores deste artigo, por eventuais expectativas criadas a anterior, faço-lhes saber que escreverei sobre três aspectos relacionados com o Espanhol, no âmbito educativo, segundo a minha perspectiva, baseada na experiência de leccionação deste idioma: a eleição da Língua Espanhola e a motivação dos alunos (1), as dificuldades diárias no processo de ensino/aprendizagem da Língua Espanhola e as vantagens de se ser professor deste idioma (2) e a implementação do ensino da Língua Espanhola na comunidade educativa (3).

1. - Las apariencias engañan

Como professora no ensino público tenho de-tectado, sem dúvida alguma, que a escolha da Língua Espanhola, no leque de opções de línguas estrangeiras a que têm acesso os alunos, se baseia, na maioria dos casos, no factor dificuldade. A justificação dos alunos, a propósito desta eleição, é contundente: "Eu escolhi Espanhol porque é mais fácil". Apenas uma minoria, seguramente mais informada e com planos futuros já arquitetados, refere o facto de poder vir a ingressar numa faculdade em Espanha, nomeadamente para os cursos de Medicina ou Arquitectura; daí a escolha premeditada da Língua Espanhola.

Creio, por conseguinte, que é uma necessidade consciencializar os alunos, desde o primeiro dia de aulas, de que a Língua Espanhola, podendo obviamente ser mais perceptível ao nível da compreensão para um estudante de nacionalidade portuguesa, não deixa de ter uma fonética, uma morfologia e uma sintaxe muito características, que é necessário dominar, mediante o estudo, para se alcançarem níveis de boa "realização", quer a nível escrito quer a nível oral. Contrariando, então, a ideia pré-concebida de que todos falamos espanhol e de que todos conhecemos os aspectos relacionados com a cultura espanhola, tento fazer com que os alunos se auto-consciencializem do seu real grau de conhecimento quer de Espanha (pedindo-lhes, por exemplo, que desenhem um mapa mental deste país, assinalando alguns pontos de referência e que o contrastem depois com um mapa oficial), quer da correcta utilização do seu idioma, à medida que vão descobrindo todas as suas particularidades. Apesar deste desnível entre o real grau de conhecimento dos alunos e a falsa percepção que têm sobre o que sabem do país vizinho e do seu idioma, um dos aspectos favoráveis a qualquer professor de espanhol no exercício da profissão é encontrar alunos muito motivados, nomeadamente, nos níveis iniciais, para a aprendizagem da

língua espanhola, facilitando assim o processo de ensino, porque os alunos são muito receptivos a toda a informação que lhes é "fornecida" e partem do princípio de sucesso garantido a esta disciplina. Sendo este um ponto de partida vantajoso, é preciso, a meu ver, saber rentabilizá-lo para que não se transforme num aspecto negativo, tornando-se a aula de Língua Espanhola numa aula de "Portunhol".

2. - Tropezando y cayendo, a andar va el niño aprendiendo

Abordando as dificuldades que julgo serem comuns aos professores de Espanhol, aponto como uma delas a verificação da correcta assimilação e aplicação dos conteúdos leccionados e, para tal, penso que é muito importante salientar, perante os alunos, as estruturas diferentes, os "falsos amigos", ou seja, destacar as diferenças em detrimento das semelhanças. Isto porque, como já referi, embora os alunos, estudantes de espanhol, estejam, na maioria dos casos muito motivados, o que se reflecte inclusive na realização, por iniciativa pessoal, de exercícios do manual que, quando propostos em aula, já se encontram solucionados, a verdade é que é necessário avaliar de forma contínua quer o estudo dos alunos quer o trabalho do professor para que nos certifiquemos de que há uma evolução positiva no processo de ensino /aprendizagem. Particularizando, faço referência às intervenções orais dos alunos. Por norma, os alunos são bastante participativos; no entanto, algumas dessas intervenções orais denotam uma transposição de estruturas e até vocábulos da língua materna adaptados, incorrectamente, à fonética espanhola.

Curiosamente, este fenómeno ocorre com frequência nas zonas fronteiriças, locais onde os alunos, por terem acesso facilitado a meios de comunicação espanhóis, criam uma espécie de resistência ao facto de ser necessário estudar espanhol.

Outro problema com que se deparam os professores é a escassez de manuais adaptados a alunos portugueses que estudam Espanhol —

Língua Estrangeira. Alguns manuais, podendo evidentemente, ser considerados com qualidade para estudantes de outra nacionalidade, chegam mesmo a ser fastidiosos pelo baixo grau de exigência dos exercícios propostos, exercícios esses que não desenvolvem qualquer tipo de competência nos nossos alunos.

Gostaria ainda de referir que não compreendo o facto da Língua Espanhola possuir um estatuto diferente relativamente a outras línguas estrangeiras. Por exemplo: no Ensino Recorrente, os alunos devem estudar por guias, uma espécie de manuais, da competência do Ministério da Educação, e são avaliados no final de cada unidade capitalizável; o próprio Ministério legisla, inclusive, o número de unidades capitalizáveis para cada disciplina, estando acordadas doze para a Língua Espanhola. Esses guias, existentes para diversas disciplinas, são publicados e vendidos aos alunos. Não acontece o mesmo relativamente à Língua Espanhola pelo facto de não existir. No entanto, este idioma é leccionado no Ensino Recorrente, modalidade em que normalmente há um elevado número de alunos inscritos devido à utilização de uma recompilação de materiais de diversos manuais, levada a cabo por um professor que por sua iniciativa e boa vontade o fez.

Contrariamente a estas dificuldades, o professor de Língua Espanhola encontra, regra geral, alunos motivados, empenhados, curiosos por saber mais, interessados em visitar Espanha, o que, sem dúvida, são argumentos fortes e que dão mais alento ao seu trabalho.

3. - A mal tiempo, buena cara

De facto, não entendo por que motivo e com que critério se abandona a Língua Espanhola no panorama das línguas estrangeiras no nosso país, uma vez que, em primeiro lugar, o Espanhol é a segunda língua mais falada no mundo a nível comercial; em segundo lugar, para nós é um veículo privilegiado de comunicação com os diversos mercados comuns da América; em terceiro

lugar, há um crescente número de ofertas de emprego requisitando o domínio da língua espanhola; em quarto lugar, temos estudantes privilegiados para a aprendizagem da Língua Espanhola e que serão capazes de, num ciclo de três anos, entender e expressar-se nesse idioma no que se refere a aspectos da vida quotidiana em geral e algum aspecto de índole cultural em particular; finalmente, é com motivação que inúmeros alunos elegem a Língua Espanhola no seu curricula de estudos nas escolas em que lhes é dada essa possibilidade. Por todas estas razões não entendemos, nós professores de Espanhol, por que motivo os estabelecimentos de ensino público insistem em ser um entrave à implementação do ensino da Língua Espanhola. A realidade é que a maioria das escolas do nosso país não dá aos alunos possibilidade de acesso à aprendizagem da Língua Espanhola, orientando-os muitas vezes para outros idiomas ou omitindo a existência desse direito, o que não se justifica, uma vez que já existem actualmente professores profissionalizados em número suficiente para a leccionação desta disciplina.

Perante este facto temos a obrigação de divulgar aos alunos que têm a possibilidade de estudar espanhol. No entanto, alguns Conselhos Executivos dificultam-nos esta tarefa, não nos deixando transmitir esta mensagem à população discente. Exemplos negativos que experienciei, contrastam, felizmente, com outros exemplos de sucesso de implementação do idioma Espanhol, em escolas em que imperou o bom senso e uma visão realista da nossa actualidade.

Parece-me que uma das soluções possíveis para tentar minimizar este problema seria dar a conhecer esta realidade à CONFAP e serem os próprios Encarregados de Educação a reivindicar aos dirigentes das escolas um direito que está a ser vetado aos seus educandos.

Afinal, urge contrariar o velho ditado, inclusive aos mais letrados "De Espanha nem bons ventos, nem bons casamentos", mesmo sabendo que "Las cosas de palacio van despacio." ■

Como professora no ensino público tenho de-tectado, sem dúvida alguma, que a escolha da Língua Espanhola, no leque de opções de línguas estrangeiras a que têm acesso os alunos, se baseia, na maioria dos casos, no factor dificuldade. A justificação dos alunos, a propósito desta eleição, é contundente: "Eu escolhi Espanhol porque é mais fácil".

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura



La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental. Sus ámbitos de actuación se refieren a la promoción de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo, la democracia y la integración regional. Son Estados Miembros de pleno derecho y observadores de la OEI todos los países iberoamericanos más Guinea Ecuatorial.

La programación de los trabajos de la OEI se estructura en las siguientes Áreas:

• Área de Cooperación Educativa

Calidad y Equidad en la Educación Iberoamericana.

Los propósitos centrales de esta Área apuntan a apoyar acciones orientadas al incremento de los niveles de calidad y pertinencia de los sistemas educativos.

• Área de Cooperación Científica

Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación en Iberoamérica

Los objetivos centrales del Área están orientados a incrementar la cultura científica de la sociedad para favorecer el respaldo ciudadano como condición de progreso y sostenibilidad.

• Área de Cooperación Cultural

Iberoamérica, Unidad Cultural en la Diversidad.

La finalidad de esta Área es potenciar el diálogo entre culturas como aportación a la resolución de conflictos y a la convivencia democrática.

Para la mejor realización de estos trabajos, la OEI ha procedido a descentralizar la gestión y a crear Oficinas Regionales y Técnicas como la llamada «Madrid» para atender las tareas de la península Ibérica y Guinea Ecuatorial.

La Oficina «Madrid» se propone conseguir:

- La consolidación de la cooperación con las administraciones española y portuguesa.
- La promoción de un mayor conocimiento de la OEI entre los agentes de cooperación españoles y portugueses.
- La sensibilización de la sociedad, y especialmente del profesorado concernido, ante el fenómeno de la inmigración.
- El mayor conocimiento de la realidad cultural, económica, política y social de Iberoamérica.

Las actuaciones más importantes de la Oficina «Madrid» se llevan a cabo a través de:

- La **Cátedra Ibérica de Ciencia, Tecnología y Sociedad más Innovación (CTS+I)**. Colaboran las Universidades de Aveiro, Lisboa y Oporto.
- La **Cátedra portuguesa de Historia de Iberoamérica**. Colaboran la Universidades de Lisboa y Algarbe, la Cátedra de Estudios Sefarditas y el Instituto de Cultura Ibero-Atlántica.
- El **proyecto CETREL**, que estudia las convergencias entre los sistemas de acreditación de competencias en lenguas. En este proyecto colabora el Instituto Camões.
- El **Plan de promoción de las dos lengua en la frontera**. Colaboran el Gabinete de Asuntos Europeos y Relaciones Internacionales (GAERI) del Ministerio de Educación de Portugal, la Consejería de Educación de la Embajada de España y las Comunidades Autónomas fronterizas.
- El **Programa iberoamericano de Cooperación Escolar**, que pretende intervenir en los procesos de innovación de la enseñanza media apoyando las asociaciones transnacionales entre centros escolares, sus alumnos y sus profesores.

Los órganos de gobierno de la OEI son la Asamblea General, el Consejo Directivo y la Secretaría General, actualmente detentada por el Doctor Francisco José Piñón. ■

Entrevista con Francisco José Piñón Secretario General de la OEI

El actual Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, don Francisco José Piñón, es natural de Buenos Aires, Argentina. Acedió a este cargo en enero del año 1999 y es, asimismo, Presidente de la Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura desde su creación en octubre del mismo año. Procede del campo de la Sociología, materia en la que se licenció por la universidad de su ciudad natal, de cuya Facultad de Ciencias Sociales es profesor. Ejerció también como profesor en otras cinco universidades de su país. Formó parte, además, de diversos organismos ministeriales de gestión y asesoramiento universitario en diversas universidades argentinas, desempeñando el cargo de Decano en la Facultad de Ciencias de la Educación en La Plata y el de Rector en la de El Salvador. Alcanzó el puesto de Coordinador de la Federación Argentina de Universidades Católicas y el de Presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

Su experiencia es amplia en gestión y representación dentro del ámbito de la cooperación internacional. Ejerció cargos de director nacional, secretario permanente y responsable nacional en el Ministerio de Cultura y Educación argentino, en la Comisión de Cooperación con la UNESCO —



de cuyo Consejo de la OIE en Ginebra fue miembro — y en el Comité Coordinador de Educación de MERCOSUR.

En el campo de las publicaciones destaca como autor de libros como *La misión de las Universidades Católicas en el Cono Sur de América Latina*. (Buenos Aires 1982), o el ensayo *Globalización, Educación y Cultura en las relaciones entre Europa y América Latina*. (Madrid 1998) o del prólogo a la edición española de *Higher Education Facing New Cultures*, de H. Carrier (Roma 1982). Es coautor de once obras de temas en torno, sobre todo, a la educación, la cultura, la globalización y el desarrollo en Iberoamérica. Ha escrito también numerosos artículos de carácter educativo en diversas revistas especializadas.

— ¿Qué motivaciones le impulsaron a dejar tan amplia e importante trayectoria por la actividad actual?

— Es cierto que mi ocupación preferente era la docencia universitaria, pero ya desde los noventa empecé a asumir responsabilidades en la cooperación internacional del Ministerio de Educación de la Argentina, el vínculo con la UNESCO y con esto se empezó a producir el cambio. En 1990 me designan Director Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, fui nombrado secretario de la Comisión Argentina para la UNESCO, lo que produce un cierto cambio en mi vida. Dejé las cosas en que yo había venido trabajando, como ustedes dicen, mi labor en el ámbito académico, en el campo universitario, en el campo de la gestión universitaria, y me hago cargo de lo que es la articulación entre el área de educación de mi país con el exterior, con otros organismos internacionales y también con otros países. Me introduje en un campo en el que personalmente creo haber tenido una experiencia muy valiosa y muy interesante. Argentina venía de un largo período de silencio, de ausencia, que había sido fruto de la dictadura militar. Había recuperado la democracia ya años antes. Argen-

tina volvía a estar presente en distintos organismos. A mí me parece que me tocó una responsabilidad importante: participar en volver a integrar a mi país en el concierto de las otras naciones americanas, en el concierto de la relación con la UNESCO, con la OEI... También me pareció valioso el hecho de descubrir las grandes posibilidades que ofrecía el Mercosur, a partir de la firma del tratado de Asunción por parte de Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, en 1991.

Desde el área de Educación, desde esa Dirección de Cooperación Internacional nos planteamos y tuvimos oportunidad de consultar con brasileros, con uruguayos, con paraguayos, cuál era la responsabilidad que le cabía a la educación dentro de un proceso de integración como el que nacía. Ustedes aquí tienen una experiencia muy importante, cual es la europea, sin duda la más importante experiencia contemporánea de integración entre un grupo de estados, y allí se estaba empezando algo, aunque por supuesto diferente, pero se estaba empezando a partir de un tratado que era eminentemente comercial, aduanero y por tanto no tenía ninguna resonancia sobre otras áreas. Allí empezamos a reconocer que teníamos otras responsabilidades y otras posibilidades y que incluso el proceso podía ser distinto si en áreas como la educativa — algo similar haríamos en el área cultural, pero en principio partimos del área educativa — los ministros de educación de esos cuatro países, sus equipos, empezaban a trabajar en serio de forma conjunta en algunos temas, empezaban a trazar perspectivas de futuro en común y a resolver o a facilitar la comunicación y la integración real de las personas. Así empezamos a ver cómo realmente en un campo de cooperación internacional se podían brindar servicios muy concretos, muy específicos que podían tener mucho que ver con el futuro de nuestros países. El Mercosur, de ayer a hoy, pasó muchos

avatares, pero está vivo y, según los mandatarios de Argentina, de Brasil, a los que venimos escuchando, ratifican todos la voluntad de que ese Mercosur crezca y se consolide. Hoy ya no está constituido por cuatro países; hay otros dos asociados... Creo que sigue siendo uno de los pilares para el desarrollo de América del Sur.

— *En la reciente visita de los presidentes de Brasil y Argentina a Madrid, las declaraciones oficiales de las máximas representaciones fueron normalmente corteses, pero por lo que respecta al presidente de su país, Néstor Kirchner, en sus manifestaciones públicas a los medios de comunicación fue muy duro, muy claro, muy abiertamente beligerante con el posible egoísmo económico del empresariado español que invierte en Argentina. Llevando estos temores a términos generales, podríamos preguntarnos si la cooperación internacional entre España y los países iberoamericanos — por ampliar ya el marco de Mercosur o incluso de la Comunidad Europea — está en el camino preciso o realmente todavía quedan muchas actitudes colonizadoras? ¿Cuáles son los más destacados aciertos que considera usted deberían reforzarse y cuáles los fallos que habría que evitar?*

— En lo que concierne a mi función, quiero ser tan claro como mi Presidente. Empezando por el final, creo que la cooperación entre España y los países de América Latina, en general, no quedándonos en lo particular, ha crecido en progresión geométrica. Además, en la última década, se ha notado fuertemente otro tipo de presencia española, que es la inversión económica, que de hecho, para el país, termina siendo una sola cosa: todo es presencia española. Ambas son valiosas y están muy reconocidas por la población latinoamericana. Destaco muy especialmente los programas de alfabetización que España desarrolló y apoyó, y aún financió en el Salvador, en la República Dominicana y en estos momentos, en Honduras, en Nicaragua y en Paraguay. Han obtenido resultados realmente importantes, con aciertos pedagógicos para poder generalizar la experiencia y con aciertos metodológicos en cuanto a la concepción misma de la cooperación, porque lo que ahí se genera es que España financia un tramo temporal del programa de alfabetización y lo apoya técnicamente; y se genera, además, una unidad

La madre patria se va convirtiendo en madre de muchas cosas, pero se ha desarrollado mucho el concepto y la actitud de hermano.

técnica en el ministerio de educación local. La OEI colabora en la gestión de este proceso y, progresivamente, el programa va quedando en manos del país receptor. Por ejemplo, en El Salvador, el programa de alfabetización y educación básica de adultos nace prácticamente con los acuerdos de paz en el Salvador. Ahí la OEI — yo no estaba entonces en ella — tiene un papel muy interesante y su programa, que se sostiene a lo largo de varios años, es el que empieza con financiación ciento por ciento española hasta llegar progresivamente a un 25%. Y hoy sigue, con características propias y con financiación ciento por ciento salvadoreña. Es un ejemplo interesante de «cooperación horizontal», porque es el propio país el que va tomando progresivamente los temas en sus manos. España ahora es un país fuerte que tiene posibilidades económicas más grandes en relación a un mayor PIB que todos los demás países iberoamericanos. La relación per cápita, las condiciones de vida, etc, etc, lo ponen de relieve y consecuentemente con ello mantiene una relación madura con el resto de los países del área. En América Latina hay experiencias «colonizadoras», que yo creo hoy no existen ni hacen falta a España. Yo recuerdo en un pasado no lejano que hacia nosotros derivaban las relaciones de determinados países hispanoamericanos, no tanto países desarrollados como podían ser Argentina, México o Uruguay sino El Salvador o Bolivia, países muy deprimidos hace 20 años. Allí la cooperación era muy de carácter paternalista. Lo que yo hoy conozco ha cambiado hacia una cooperación horizontal.

— *En relación con este tipo de cooperación, algunos de sus artículos abordan el problema en perspectivas más amplias. ¿Cómo se manifiesta usted en cuanto a la armonización de la cooperación y la globalización con los valores de la diversidad cultural? ¿Qué papel juega la educación en este fenómeno cultural global y cuáles serían los factores de diversidad que se tendrían que considerar en el contexto de la emigración?*

— Una acotación previa: hablamos de armonizar, pero yo entiendo sobre todo poner en comunicación, porque creo que más que las normativas, hay que abrir las puertas para que unos y otros países se alimenten y se retroalimenten para poder ir ajustando las relaciones y evitar que las partes se conviertan en compartimentos estancos. El tema de la cultura es muy complicado y además es una de las primeras discusiones que hay que

plantear. Tenemos, por ejemplo, el caso de Ibermedia, que ayuda a que Chile, Colombia, Argentina y otros países estén produciendo buen cine. Seguramente, con sólo sus recursos, sería imposible entrar en el mercado, o producirían menos. Yo creo que es lo mismo en materia de preservar a otros creadores: escritores, pintores... que por no acceder al mercado o por no tener acceso al que abre la puerta del mercado quedan afuera. Las fusiones de editoriales que se han producido en toda la región han sido muy importantes. Quizás el riesgo que se corre es el de perder contacto con el escritor de tal lugar, que no va a tener posibilidades de hacerse oír.

También hay políticas culturales que permitirán intercomunicarse, por ejemplo, la formación de gestores culturales, que es un tema que estamos trabajando: estamos organizando un campus euroamericano de la cultura que busca poner en contacto discusiones, experiencias, instituciones, para promover políticas activas de promoción cultural en cada uno de los países. El resultado más visible es que cada vez más hay comunicación, más flujo y aprovechamiento de ideas.

La política de globalización cultural, en este caso de empresas multinacionales con muchos intereses, puede desgraciadamente dificultarlo: la distribución cinematográfica, la música.

La diversidad cultural ante el proceso mundial de globalización — o de mundialización, como dicen algunos — y el respeto a la diversidad cultural en particular, es como la posibilidad de la democracia de dicha globalización; si esta tendiera a ser homogeneizante, sería incompatible con la democracia. ¿Pero cómo lograrlo en la educación? La educación debiera ayudar a que este proceso personal y social de espacios acotados o muy grandes pueda cumplir el rol de transmisión de memoria, de transmisión de valores, pero al mismo tiempo, la educación debiera ser el lugar, el espacio, el momento en el que se abre a una dimensión universal. Sería un sinsentido tratar de que la educación fuera solamente la discusión e información sobre la propia historia de memoria personal o social acotada o incluso del propio país. Creo que cada vez más la educación es la apertura al mun-

El respeto a la diversidad cultural viene a ser como la democracia de la globalización.



do todo, a la experiencia de la humanidad. Se ha de conseguir un equilibrio entre las dos cosas: esta apertura a la experiencia de la humanidad es también desde el reconocimiento y la valoración de lo propio. También hay un rol crítico, por el cual no todo lo propio necesariamente es bueno por ser propio. Pero yo creo que si uno no parte de reconocer dónde está, dónde está situado, dónde ha nacido, en qué cultura, en qué experiencia, en qué memoria, en qué valores... creo que no está en condiciones de ingresar con bagaje propio al diálogo planetario. Cuando hablamos de globalización hemos de tener en cuenta que es un fenómeno sobre el cual todos los datos señalan que seguimos avanzando, que la evolución científico-tecnológica continúa, que la tecnología cada vez más dispone de elementos para que las distancias se acorten, para que la geografía se nos haya achicado. Ahí está el enorme desafío que la escuela, la educación, tiene que asumir para ayudar a equiparse a los que vienen para que sigan siendo ellos mismos, y para que descubran desde ellos mismos nuevas alternativas, nuevas posibilidades. Esto hace referencia al informe de la comisión sobre cultura de la UNESCO que decía, que la diversidad creativa era el principal tesoro cultural del hombre.

Ante todo esto, fortalecer al editor, al artista, al creador, precisamente al que no está en el mercado ha de ser acción prioritaria. Hay una creatividad muy interesante en América Latina en el campo de lo que se llaman las artesanías. Si no se crean posibilidades de venta, de circulación, este campo tenderá a ir muriéndose. Indudablemente hay que armonizar la perspectiva del mercado y la de los bienes culturales. El caso, por ejemplo, de Ibermedia, un programa que España está sosteniendo en sociedad con otros países y con institutos de cinematografía diversos, está ayudando al desarrollo de ese cine latinoamericano del que incluso algo nos llega a Europa.

No queda reducido sólo a estos campos, sino a infinidad de aspectos en los que España ha

crecido muchísimo y, por lo tanto, también su cooperación con Iberoamérica, lo que genera un alto reconocimiento de nuestra gente. Yo creo que cada vez hay más encuentros con un país hermano. La madre patria se va convirtiendo en madre de muchas cosas pero se ha desarrollado mucho el concepto y la actitud de hermano. Es madre en los afectos y hermano en el trato y creo que los países latinoamericanos lo valoran y lo reconocen así. Algún día España fue receptora de cooperación y algún país de los nuestros estaba bastante más adelante; ahora creo que se da la oportunidad de que en la cooperación crezcamos todos y yo creo que España también crece con esta experiencia. En este momento se está reformulando el vínculo en las CUMBRES DE PRESIDENTES IBEROAMERICANOS. En este comienzo de siglo lo iberoamericano tiene una oportunidad especial. Es una realidad histórico-cultural en la cual tenemos ciertos rasgos, ciertos elementos como denominador común y muchos otros muy heterogéneos, y la experiencia de cualquiera de nosotros sabe de las enormes diferencias que hay adentro de cada país, además de las que se dan entre nuestros países. Pero con algunos denominadores comunes, y el principal es la existencia de una lengua común, no podemos desechar el tema de los valores: hay una comunidad de valores, incluso sabiendo que son valores a alcanzar y no alcanzados, como los derechos humanos, la democracia, la convivencia... que anticipan en este espacio una respuesta positiva a esa pregunta de ¿podremos vivir juntos? Cuando en el mundo hay grandes espacios geográficos en los cuales es muy difícil la convivencia, a causa de distancias culturales muy hondas, yo creo que acá, en este conglomerado de naciones, sí se da esta posibilidad.

— Sabemos lo delicado que puede ser el abordaje de esta cuestión, en tanto que afecta a la relación entre dos naciones. Antes recordábamos cómo el presidente Kirchner habló sin eufemismos, a partir de la crisis económica pasada por su país, de la inversión empresarial. ¿Cree usted en la posibilidad de cooperación económica honesta y en plan de igualdad entre los países iberoamericanos y España?

— El campo de las inversiones es importantísimo, pero, como en todas las cosas, puede haber opiniones diferentes, en que se esté de acuerdo o no con determinado tipo de inversión o de comercialización o de gestión. Es bueno que sea

entrevista secretario general de la oei

así, es bueno que se debata, pero creo que no es, en ningún momento, un ataque a España. En el sentir mayoritario acá o allá, no es así. Tenemos claramente una posibilidad de construcción en común los países que hablamos español y portugués. Tenemos una importante posibilidad de desarrollo conjunto, la cual servirá mucho para acortar diferencias y, sin duda, creo que a los que están ya hoy en la Unión Europea, España y Portugal, les servirá para acrecentar su bagaje y su aportación al desarrollo en esta etapa en la historia.

— Nos ha llamado la atención el título de uno de sus libros, publicado en Buenos Aires en 1995, «Ética y Capitalismo». ¿Constituye una tarea sencilla armonizar ambos conceptos en la realidad de la práctica social y política de los países iberoamericanos en desarrollo?

— La relación ética-capitalismo es una de las cuestiones cuya respuesta, si quedara resuelta, supondría resolver los problemas del mundo en el que estamos viviendo. ¿Es posible? Creo que sí, es posible aunque vivamos tiempos en los que muchas veces el capitalismo ha actuado sin barreras éticas, en la medida en que su motor es la búsqueda ansiosa de ganancias, la búsqueda de utilidades, que no ofrecen contravalores ni quieren controles. Se convierte entonces en algo muy peligroso y la experiencia demuestra que escapa totalmente a las normas de la ética. Esto me parece que nos vincula al tema del Estado. En mi país, o por lo menos en América Latina, hubo muchas discusiones respecto del tema del mercado, del libre mercado. El libre mercado de la economía necesita, incluso por razones éticas y humanas, de un control, de un límite que le fija la voluntad política de los ciudadanos, que se traduce en el Estado. Hubo momentos en que el Estado en América Latina muy claramente llegó a abarcar todo, y entonces se creó una fuerte oposición para acortar, achicar, disminuir el volumen y el papel de Estado; pero el riesgo es el Estado que no gestiona nada, sino que deja al libre juego de los intereses todas las regulaciones. Es necesario que pueda establecer ciertas regulaciones a los factores económicos que permitan que ese interés lícito de la empresa de generar utilidades encuentre también un límite en el interés lícito de la sociedad para poder alcanzar una vida digna. Estos límites son necesarios en este tiempo de gran concentración económica, de grandes fusiones, en que el poder de ciertos factores del mercado es cada vez más grande. Creo

que es imprescindible la existencia de ciertas normativas generales que garanticen que todos esos intereses ayuden a un desarrollo común, no al desarrollo solamente de sus propios intereses...

— Ante la irrupción importante de emigración iberoamericana hacia España en los últimos años ¿se están tomando las debidas precauciones sociológicas, en general, y, especialmente, en el campo educativo? El profesorado español se está enfrentando a una nueva situación al contar en sus aulas con un número estimable de estudiantes de procedencia iberoamericana que construyen unos bellos discursos en castellano pero entienden con dificultad los que escuchan o leen en el ámbito académico español. A pesar de que habría que matizar el hecho barajando factores de procedencia socioeconómica y geográfica como criterios de juicio objetivo antes de generalizar el fenómeno ¿cree usted, no obstante, que puede existir a priori un contraste de sistemas educativos en origen o quizás el fallo esté más bien en las estrategias de carácter didáctico que aquí se aplican?

— El tema de las migraciones no es nuevo, pero en España está cobrando una importancia sustancial y está generando actitudes tóxicas. ¿Qué hacemos con los inmigrantes? Hace muy poquito estuve hablando con la canciller de Colombia y conversábamos sobre la posibilidad de atender con algún programa, con algunas actividades a la población de origen colombiano que está viviendo hoy aquí. Manifestábamos un interés muy claro en transmitir a la población española que la mayor parte de los colombianos -categóricamente- es gente honesta, que viene a trabajar; gente muy agradable, muy cálida y que hace una aportación importante, pero hay una franjita de delincuencia que alimenta el estereotipo que va quedando. Los países desde allá están pensando hoy cómo apoyar a la gente que está acá, por múltiples razones. Cómo atendemos esto, cómo aprovechamos aquella experiencia para que esto se convierta en positivo ante una situación económica también distinta, que también presenta algunos problemas de empleo, de seguridad... que evidentemente hay que atender.

— Sencillamente queríamos saber si usted tenía la percepción de que los organismos superiores concernidos están tomando las cautelas y medidas adecuadas para que el presente y el futuro de la inmigración no sea demasiado conflictivo tanto

para el que llega como para el que lo recibe, y no se den situaciones de aislamiento cuando no de confinamientos en quetos.

— ¿En términos de educación, exclusivamente?

— Nos referimos, en términos generales, a la integración cultural en sentido amplio, por supuesto incluida la educación, no sólo la que deben recibir, sino también la que aportan, que puede ser considerable.

— Una de las cosas que está haciendo la OEI es analizar, aproximar sistemas educativos y concordarlos. Pero por centrar más el tema en lo que acá sucede, antes hemos hablado de la importancia de los factores de procedencia social y geográfica; en general no es lo mismo un argentino o un uruguayo que un paraguayo; pero pueden estar al lado como emigrantes en España. Pueden existir diferencias de sistemas educativos en origen. Pero, creo que el idioma español tiene una ventaja sobre otras lenguas muy extendidas gracias a la Real Academia y las academias americanas. Esta alianza entre las academias de la lengua española — en Argentina se llama Academia de Letras — me parece que abrió al mundo experiencias muy interesantes, como el diccionario, como la gramática; que aunque no ha logrado una unidad perfecta de la lengua porque una lengua tiene un dinamismo muy grande y no tiene patrones únicos porque no es una lengua muerta, ha levantado un pilar de unión fundamental sobre el que deben actuar medidas de política lingüística que eviten caminos de disgregación a la par que sea cada vez más rico el idioma. Después de considerar que las realidades

La educación, en el contexto de la armonización de la mundialización con la diversidad cultural, debiera ayudar a que este proceso personal y social de espacios acotados o muy grandes pueda cumplir el rol de transmisión de memoria, de transmisión de valores, etc., de la propia cultura; pero al mismo tiempo la educación debiera ser el lugar, el espacio, el momento en el que esto también se abre a una dimensión universal.

culturales son distintas y los procesos históricos separados, lo que ha llevado a que en nuestros territorios se desarrollen gramáticas, teorías, lecturas distintas, se ha llegado a una envidiable unidad y a una saludable variedad. Creo que hay que avanzar sobre esto. Perdón que vuelva al Mercosur - que fue el punto de partida de esta conversación - pero allí abrimos la puerta a un trabajo que sigue desarrollándose de coordinación, de armonización de los sistemas educativos de los primeros cuatro países que lo formaron y que después fueron seis, con Chile y Bolivia. Aunque no se llegó hasta el final, sí se coordinaron ámbitos como la historia y la geografía y se abrió un camino que es al que ustedes se están refiriendo y que no debe pararse. Va a suceder necesariamente que un chico que vive en Santiago de Chile y pasa a vivir a La Coruña, encontrará, seguro, diferencias en el uso y en el estudio de la lengua española, además de diferentes códigos culturales. Hay que alcanzar modos de facilitar su reubicación, que por otra parte no va ser tan difícil, especialmente en un mundo intercomunicado que va a ir acercando esos códigos que serán menos diversos.

Por sintetizar, insisto en que creo que las condiciones generales son muy favorables a la integración cultural de nuestros jóvenes de allí con los de aquí. No digo lo mismo si actúa claramente el factor económico, claro, si les toca estar en la franja inferior, la integración es más difícil. Hay barreras culturales y hay barreras de situación muy difíciles de evitar. Yo creo que es una cuestión de preparación tanto en origen como en destino. Conozco anécdotas al respecto; por ejemplo, la de aquel chico argentino que le preguntaba al profesor español reiteradamente varias cosas, y el profesor le daba razones del tipo: «ésto no es así, tú tienes que entender, yo ya te lo expliqué, no insistas...» cuando en Argentina a un chico que interviene, que vuelve a preguntar, el profesor suele valorarlo: «este chico es inquieto, me interesa». Pues bien, acá él alumno americano sintió que lo

habían señalado como molesto. Otras veces he notado alarma por aspectos superficiales, como son el acento diferente o las variaciones léxicas. A veces nuestros alumnos iberoamericanos tienen que prepararse para un cierto «bilingüismo»: así, un argentino se ve precisado a ser perfecto porteño de Buenos Aires en familia y madrileño cuando se desenvuelve hablando con sus amigos (no sé si perfecto, pero bastante cerca). En cualquier caso, aunque quede reducido a casuística, podría ser una cuestión representativa para su consideración escolar.

— Entendemos que estabilizar el conjunto de estrategias o políticas en el ámbito de la cultura no es tan complejo porque es un ámbito más realizable en la medida que puede diluirse más. El campo de la educación y de la ciencia, sin embargo, por ser más concreto, es probablemente más complejo y de más difícil abordaje ¿cómo está operando en este terreno la OEI?

— En la OEI hemos convocado una conferencia iberoamericana de educación que ha reunido a los ministros en Tarija, Bolivia a principios de septiembre. El tema de la conferencia fue «la educación como factor de inclusión social», porque este problema que mencionan como característico de aquí, lo podemos referir a todos nuestros países, donde hay, en unos más, en otros menos, importantes realidades de exclusión en las cuales la escuela corre el riesgo de confirmar la exclusión en vez de incluir. Este ha sido el eje vertebrador de las reflexiones que se prepararon y que escuchamos en boca de las máximas autoridades. Para nosotros es una cuestión central entre nuestras preocupaciones. Estos esfuerzos de cooperación de los países iberoamericanos manifiestan que es un problema de conjunto; por eso, también la OEI tiene un programa fuerte, importante de educación en valores, que trabaja en aspectos de la ética, de la participación ciudadana, de la democracia... Creo que hay que fortalecer este espacio en la educación no como una asignatura sino como algo que prepare el presente en todos, y sobre ello estamos trabajando. Ayer estuve conversando con el Director General de Centros en la Comunidad de Madrid y hablábamos de este tema y del de la acogida a los inmigrantes, porque son los que nos tocan más de cerca a nosotros, y analizábamos qué se puede hacer para preparar mejor al profesorado, para obtener mejores condiciones de aprendizaje y ayudar al éxito en ese proceso que para esos

chicos va a ser clave en su vida y determinante en un sentido o en otro. Ahí estuvimos cambiando ideas, todavía empezando a hablar de ello; pero me parece que es una empresa muy importante.

— Para poner fin a la entrevista, abordamos una última cuestión: Portugal es el último país que se ha adherido a la OEI ¿Cómo valora esta incorporación a la Organización?

— Con el ingreso de Portugal en la Organización se completa para la OEI el mapa iberoamericano. En realidad, desde ese momento nuestra institución ha adquirido plenamente su dimensión iberoamericana. El concepto Iberoamérica constituye una unidad cultural en la diversidad en la que sus lenguas generales, español y portugués, son la savia vital que sustenta muchas de sus actividades culturales comunes, por tanto con esta inclusión garantizamos la aportación de una tradición cultural esencial para Iberoamérica.

Nuestra organización está realizando un proceso de afirmación de la lengua portuguesa que ya tiene sus frutos en la página web, y en la línea editorial, así como en un amplio proceso formativo del personal de la OEI conducente a establecer un bilingüismo total entre todos sus funcionarios.

Portugal es muy valorada al otro lado del Atlántico por su rica cultura y su fuerte presencia que no se limita a Brasil.

Señalaré en último lugar, aunque no menos importante, que la presencia de nuestro bloque se ve reforzada ante la Unión Europea al contar con dos embajadores, Portugal y España. ■

1º Encontro luso-espanhol

“Literatura e cultura no espaço ibérico”

Maria Antonieta Garcia
Gabriel Magalhães
Noemí Pérez Pérez

Com a entrada na União Europeia, os oceanos portugueses são cada vez mais oceanos europeus. Este descobrimento da Europa como parte fundamental do destino português passa por um redescoberta da Espanha: essa Espanha que tão bem conheceram portugueses ilustres — Camões, Gil Vicente, Francisco Manuel de Melo — autores da portuguesa língua, mas também cultores da língua espanhola.

Trabalhando para essa redescoberta, a Universidade da Beira Interior criou, no seu Departamento de Letras, um curso de Português/Espanhol que tem tido uma grande adesão por parte dos jovens estudantes do nosso país. Além disso, oferece também um mestrado em estudos luso-espanhóis. Procuramos assim conseguir um maior conhecimento mútuo: a criação de uma consciência cultural peninsular.

O recuperado destino europeu de Portugal faz da Beira Interior, já não a retaguarda da portugalidade, mas sim uma parte do rosto com que Portugal olha para a Espanha e para a Europa. Por isso, na nossa região define-se agora uma nova fronteira: já não um muro, mas sim um lugar de encontros e cooperações.

Dentro desse espírito, o Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior organizou o 1º ENCONTRO - LITERATURA E CULTURA NO ESPAÇO IBÉRICO. Durante três dias, escritores e professores dos dois países — o nosso agradecimento a todos eles — falaram de língua, de cultura, de literatura, num ambiente de vivo diálogo peninsular. Queremos também agradecer às entidades que nos apoiaram recordando-lhes que sem o aprofundamento desses apoios o esforço que a Universidade da Beira Interior tem feito na área do Espanhol poderá esgotar-se sem os melhores resultados.

Aproveitamos desde já para anunciar uma segunda edição — em Março de 2004 — do nosso encontro ibérico de língua, literatura e cultura. É deste modo, através de licenciaturas, mestrados e congressos, que vamos procurando contribuir com o nosso esforço para que em Portugal se consiga a vivência plena de uma peninsularidade que nos devolva toda a riqueza da nossa ibérica condição.

Actividades

Entre los días 11 y 13 de marzo de 2003 se celebró en la Universidade da Beira Interior el 1º Encuentro Luso — Español “Literatura y Cultura en el espacio ibérico” organizado por el Departamento de Letras en colaboración con el Rectorado de esta universidad, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, el Instituto Cervantes de Lisboa y las asociaciones de alumnos del Departamento de Letras. A lo largo de estos tres días se analizaron las relaciones entre Portugal y España en los ámbitos lingüístico, literario y cultural a través de los testimonios de los ponentes invitados a participar en estas jornadas, las cuales tuvieron un aforo diario de unas 300 personas.

El Consejero de Educación de la Embajada de España, don Luis Buñuel Salcedo, fue el encargado de inaugurar este evento, junto con el Presidente de la Unidad de Artes y Letras, el Profesor Doctor don António Fidalgo, y la Directora del Departamento de Letras, la Profesora Doctora doña Maria Antonieta Garcia.

En la sesión matinal del primer día participaron los poetas Antonio Colinas y Fernando Pinto do Amaral. Ambos hablaron sobre su poesía, del descubrimiento de la literatura del país vecino, de cómo ésta influyó en su obra y, finalmente, acabaron sus elocuciones con la lectura y comentario de algunos de sus poemas. Por la tarde fue el turno de los narradores Inês Pedrosa, Fernando campos y Miguel Viqueira que, además de comentar su experiencia como escritores, apelaron para mantener y profundizar los vínculos de unión y de colaboración entre los dos países. En esta jornada también hubo la presentación de la Revista del Departamento de Letras “... à Beira” y del libro de Cristina Vieira “O universo Feminino n’A Esmeralda Partida’ de Fernando Campos”. Finalmente, el grupo de “Jograis” del Departamento puso fin a este día con un recital poético.

La expansión del portugués y del español fue objeto de análisis de la segunda jornada, en la que don José Ferreras, Asesor Técnico de la Consejería de Educación de la Embajada de España, expuso la evolución, la situación actual y las perspectivas de futuro del español en el Sistema Educativo de Portugal. Por su parte, el representante del Instituto Camões, don José Matias, reali-

zó una intervención en la que explicó la realidad del portugués a nivel mundial, su desarrollo y su presencia en España. Esta sesión matutina concluyó con una visita guiada al Museo de Lanifícios, a cargo de la Doctora Elisa Pinheiro, a la que estaban invitados todos los participantes y asistentes al Encuentro.

Las ponencias se abrieron de nuevo con Sónia Nunes dos Santos, que centró su participación en los problemas con los que se encuentra un docente de español en la enseñanza secundaria y de su propia experiencia. Lo mismo hicieron Miguel Viqueira y Hélder Júlio Ferreira Monteiro, quienes comentaron su trabajo de profesor de español en la Universidad de Lisboa y de portugués en la Universidad y en la Escuela de Idiomas de Salamanca, respectivamente.

En el último día tuvo lugar un Encuentro de Jóvenes Poetas en el que participaron Mario García García, Antonio Portela y Jorge Barco por parte española, así como los portugueses Gonçalo Salvado, Rita Taborda y Dinis Guarda. La celebración de este acto sirvió para que todos expresaran su concepto de poesía, para que hablaran de su evolución, de las experiencias vitales que más influyeron en su obra y para observar las diferencias y semejanzas existentes entre ellos, a través de la lectura de sus poemas. Por la tarde intervinieron don Ángel Marcos de Dios, Profesor Catedrático de la Universidad de Salamanca, Gabriel Magalhães y José Manso, docentes de la Universidade da Beira Interior, que comentaron las relaciones e intercambios culturales, lingüísticos y literarios que existieron entre Portugal y España a lo largo de diferentes siglos.

Este 1º Encuentro Luso-Español llegó a su fin con la sesión de cierre a cargo del Profesor doctor António Fidalgo, de la profesora Doctora Maria Antonieta Garcia y del Profesor Doctor António Santos Pereira, y con la actuación de la Tuna Académica de la Universidade da Beira Interior.

Los actos se celebraron en el Anfiteatro 7.21 del Polo IV de la UBI. El recinto puede acoger 150 personas. Teniendo en cuenta que hubo lleno en todas las sesiones — hecho por el cual queremos expresar nuestra satisfacción —, podemos calcular la asistencia al Encuentro: 900 personas aproximadamente, dado que hubo dos sesiones diarias. Además, los actos tuvieron un importante impacto en la presa regional. También las radios regionales, en algunos casos, transmitieron parte de las intervenciones de los participantes. ■

Entre los días 11 y 13 de marzo de 2003 se celebró en la Universidade da Beira Interior el 1º Encuentro Luso - Español “Literatura y Cultura en el espacio ibérico” organizado por el Departamento de Letras en colaboración con el Rectorado de esta universidad, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, el Instituto Cervantes de Lisboa y las asociaciones de alumnos del Departamento de Letras.

Aires Barbosa e o renascimento ibérico um português em Salamanca

um português
em Salamanca



Henrique Manso

Universidade da Beira Interior

1. As literaturas ibéricas até ao Renascimento e o papel do Latim

Falar das relações e da mútua influência entre a literatura portuguesa e a espanhola implica que se faça recuar uma e outra às suas origens, onde, não obstante o orgulho pátrio, vates e prosadores ibéricos se exprimiam em qualquer uma das línguas (Português ou Castelhana) independentemente da sua proveniência. Mais ainda: do início do séc. XIII a meados do séc. XIV, a unidade literária da Ibéria conheceu um momento verdadeiramente único, com o Galego-Português a servir de suporte linguístico a todos os poetas que pululavam nos diversos reinos da Península. Esses monumentos literários irrepetíveis que são os cancioneiros trovadorescos constituem, pois, um testemunho inegável da proximidade entre Castela e Portugal no plano literário.

É certo que o período seguinte acentuou a necessidade de autonomia linguística e literária. A nossa historiografia dos finais do séc. XIV e do séc. XV desempenhou um papel crucial na afirmação do Português, quer pela maleabilidade que ganha, sobretudo quando manejado pela pena hábil de Fernão Lopes, quer pela autonomia que adquire em relação ao Galego. Trata-se de um período importante, onde a independência linguística e literária corre a par da autonomia política. Mas não será preciso esperar muito até Garcia de Resende, em 1516, nos apresentar um cancionero onde figuram composições escritas quer em Português, quer em Castelhana. Na verdade, é sabido que em Portugal os escritores de renome do séc. XVI eram bilingues. A título de exemplo, recordemos que Gil Vicente escreveu peças nas duas línguas com igual engenho. Bastará lembrar para o efeito que o quinto centenário do nascimento do teatro português, celebrado no ano passado, se reporta à representação da

primeira peça vicentina, o Monólogo do Vaqueiro, escrito, como é sabido, em Saiaguês, um dialecto do Castelhana. Se ao suporte linguístico juntarmos a influência que autores castelhanos como Juan del Encina tiveram sobre o nosso primeiro dramaturgo, temos, portanto, um caso emblemático de um escritor pan-hispânico.

A par da literatura escrita em língua vernácula (Galego-Português, Português ou Castelhana), desde a época clássica que nunca o Latim deixou, com maior ou menor vigor, de ser utilizada como língua literária, sendo também certo que, durante a Idade Média, foi em língua latina que se lavraram os documentos oficiais e religiosos, com preponderância para os últimos. Até há bem pouco tempo (se considerarmos que, de facto, dois ou três séculos constituem uma percentagem mínima num conjunto de vinte), o Latim assumiu-se como uma língua internacional, instrumento de comunicação entre pessoas das mais diversas proveniências, e base linguística na produção de obras literárias nos vários géneros, compreendidas e apreciadas pelos letrados ocidentais. Mais ainda, o conhecimento desta língua permitia uma mobilidade excepcional por parte dos letrados, quer na aquisição quer na divulgação do saber. Temos o caso célebre de Damião de Góis, que distribuiu a sua vida por essa Europa renascentista (Itália, Flandres, Basileia...), homem excepcionalmente culto, que publicou obra em Latim em diversos países, tendo sido amigo e discípulo do grande Erasmo de Roterdão.

2. A formação renascentista de Aires Barbosa

Ora, é precisamente neste período cultural e literário que se destaca a figura ilustre de Aires Barbosa. O Renascimento parte, antes de mais, de um objectivo filológico: ressuscitar o Latim na sua pureza, na sua pujança clássica, depurando-o dos atropelos com que a Idade Média o foi maculando. E Aires Barbosa tem um papel importante neste domínio. O seu Latim de estilo clássico marca páginas brilhantes ao longo da sua exten-

sa obra. É, portanto, um dos principais responsáveis pela transição ibérica do Medievalismo para o Renascimento. Apesar disto, um injusto esquecimento tem-no relegado para planos secundaríssimos. Esquecimento relativo e injusto, mas assaz justificável, devido à pouca divulgação da sua obra, da qual alguma tem sido parcamente reeditada e outra só agora tem sido traduzida.

Urge, portanto, estudar e fazer vir a lume os textos que enformam o Renascimento português, na sua vertente latina. Aires Barbosa é tão só considerado um dos primeiros humanistas e um dos mais importantes no quadro do Renascimento português e ibérico.

De seu nome completo Aires de Figueiredo Barbosa, nasceu por volta de 1470, em Esgueira (Aveiro). Dos seus progenitores, Fernando Barbosa e D. Catarina de Figueiredo, não se tem informação abundante, havendo, porém, mais dados sobre a mãe, em virtude da sua ascendência nobre. É o próprio humanista que nos fornece alguns destes dados no epigrama "De Patria Sua et Parentibus" (Salamanca, 1517). A sua mãe era irmã do Doutor Martim de Figueiredo, ilustre humanista, doutorado *in utroque iure*, isto é, em direito civil e canónico, e discípulo do célebre professor Ângelo Policiano, da Universidade de Florença. Martim de Figueiredo viria ainda a integrar o conselho de D. João III. Esta filiação permitirá explicar, em parte, a confiança que o monarca português depositaria mais tarde no Humanista, encarregando-o, em 1523, já jubilado por Salamanca, da instrução dos seus irmãos.

Com o modelo do tio e perante a insuficiência dos estudos universitários ministrados em Lisboa, é natural que Aires Barbosa tenha apenas feito em solo luso os primeiros estudos, não resistindo aos naturais apelos de uma das mais prestigiantes universidades da Europa de então, a Universidade de Salamanca, onde se continuavam a ensinar as sete artes liberais do Trivium (Gramática, Lógica e Retórica) e do Quadrivium (Aritmética, Geometria, Astrologia e Música), integrando o seu corpo docente um vasto número de professores catedráticos de prestígio, espanhóis e estrangeiros. Entre estes contavam-se Pedro Mártir, milanês, e o célebre Élio António de Nebrija, dos quais Barbosa se tornará amigo. Também o siciliano Lúcio Marineo Sículo foi mestre do humanista aveirense.

Sabemos que Aires Barbosa iniciou o curso de Artes em Salamanca no ano de 1482,

frequentando-o durante cinco anos, e que foi nesta instituição que Barbosa obteve os graus de bacharel e de licenciado em Artes. O Studium Salmantinum incluía as cadeiras de Filosofia Moral, Filosofia Natural, Lógica Magna, Súmulas (Prima de Lógica), Prima de Gramática, Línguas (Hebreu, Caldeu e Árabe), Retórica, Astrologia e Música, segundo a constituição de Benedito XIII.

Mas não foi em Salamanca que Barbosa alcançou o grau de mestre. Para tal, deslocou-se a Florença, onde permanece entre seis a sete anos, ou seja, até 1494, atraído pela fama de Ângelo Policiano, que lhe apura os conhecimentos de Latim e lhe transmite sólidos conhecimentos de Grego, uma língua não ministrada em Salamanca por essa altura. É esta língua que, depois, em Salamanca, lhe valerá o epíteto de "Mestre Grego" ou, simplesmente, "O Grego". Durante a jornada florentina, teve a oportunidade de conviver com figuras notáveis como Pico della Mirandola e João de Médicis, futuro papa Leão X.

3. A docência do Humanista em Salamanca

Barbosa, com 25 anos de idade e uma excelente formação académica de bagagem, regressa a Portugal em 1494, "para matar saudades", aventa Alberto da Rocha Brito, mas depressa volta para Salamanca, no ano seguinte, precisa Sebastião Pinho, pois "logo é convidado a integrar o corpo docente da Universidade". O nosso humanista almejava ensinar Humanidades na Universidade de Salamanca, especialmente Gramática e Grego. Lembremo-nos de que a cadeira de Gramática correspondia à língua latina, isto é, à língua de cultura da época, sendo uma das cátedras mais cobiçadas e prestigiantes. Barbosa tinha três excelentes latinistas como modelos, com os quais convivera de perto: o tio, Martim de Figueiredo, e os seus antigos mestres de Gramática, os grandes humanistas António de Nebrija e Ângelo Policiano.

Sucedeu que António de Nebrija era, desde 1473, o professor proprietário de Gramática, e continuaria a sê-lo até 1509, altura em que deixa vaga a cadeira pela sua transferência para a Universidade de Alcalá de Henares. Aires Barbosa esperou, pacientemente, por esta oportunidade, que de imediato aproveitaria. Entretanto, a instituição salmantina carecia de um professor para a catedrilha de Grego ("catedrilha", pelo seu carácter inicial, sem professor catedrático a regê-la),

A par da literatura escrita em língua vernácula (Galego-Português, Português ou Castelhana), desde a época clássica que nunca o Latim deixou, com maior ou menor vigor, de ser utilizada como língua literária, sendo também certo que, durante a Idade Média, foi em língua latina que se lavraram os documentos oficiais e religiosos, com preponderância para os últimos.

que estava criada já desde 1480, mas não apresentava funcionamento efectivo.

Barbosa tornou-se, então, o primeiro professor de Grego em Salamanca, iniciando a docência em 1495. Maríneo Sículo, no *De Laudibus Hispaniae*, ao descrever a universidade salmantina, aponta Aires Barbosa como catedrático de Grego em 1497. Durante todo o período em que aí lecciona, isto é, até 1523, nunca abandona o ensino daquela língua, pelo que cobrava, segundo informação de Enrique Arteaga, 13 000 maravedis. Esta disciplina era dada com distinção, a crer pelo honroso epíteto de “Mestre Grego” com que ficou conhecido entre colegas e discípulos, entre os quais Hernán Nunez, o Pinciano, seu futuro sucessor. Porém, o relevo de Aires Barbosa não se mede apenas pela fama que lhe granjeou o ensino do Grego. O facto de ter sido o primeiro helenista não só em Salamanca, como em toda a Península Ibérica, segundo testemunhos vários, aumenta consideravelmente o peso da sua responsabilidade na adesão cultural da Ibéria ao Renascimento, já florescente em Itália.

Em 1503, Aires Barbosa acrescenta à sua actividade docente a cátedra de Retórica. A 1 de Maio desse ano, faz o juramento de *bene legendo* e, no dia 11 de Setembro, é incorporado no Colégio de Doutores e Mestres Artistas, segundo registo dos livros de claustro e de contas da Universidade de Salamanca. Deste modo, Barbosa, na qualidade de professor proprietário de uma cátedra, estreou-se no ano lectivo de 1503-1504. O humanista português leccionou Retórica de 1503 a 1509, auferindo pela mesma 60 florins mensais.

O maior prestígio e o maior vencimento atribuído à cátedra de Gramática (100 florins mensais) poderão ter pesado na decisão de Barbosa concorrer à cátedra de Gramática, e a oportunidade surge em 1509, aquando da transferência de Nebrija, seu antigo mestre e amigo, para Alcalá de Henares, convidado, como é sabido, pelo cardeal Cisneros para orientar a elaboração da Bíblia Poliglota. Aires Barbosa abandona então a cátedra de Retórica, mas não a catedrilha de Grego. Notabiliza-se durante 14 anos na docência de Gramática, concomitantemente à ainda mais afamada docência de Grego. Jubila-se em 1523, rodeado de prestígio.

Em resumo, Aires Barbosa exerceu a docência em Salamanca durante vinte e oito anos ininterruptos, de 1496 a 1523, dos quais os últimos vinte enquanto professor proprietário de cátedra, primeiro de Retórica, de 1503 a 1509, e

depois de Gramática, de 1509 a 1523.

4. A autoria da inscrição grega no medalhão dos Reis Católicos

É no âmbito do prestígio granjeado pela docência do Grego que acreditamos ter o destino de Barbosa cruzado com um dos mais belos ex libris da cidade de Salamanca: a fachada da Universidade.

Como é reconhecido, trata-se de uma das obras mais perfeitas e mais bem conservadas da arte plateresca em Espanha (“Plateresca”, porque adaptava à decoração arquitectónica a delicadeza de cinzelagem que os ourives, plateros, aplicavam às obras de metal). Foi concluída por volta de 1529 e é de autoria incerta. Também não existem certezas quanto à interpretação dos diversos medalhões e personagens representados. A fachada, com as suas duas portas e as duas séries de medalhões e relevos, poderá ser muito bem uma alusão à universidade enquanto fonte de virtude e dissuasora do vício. É assim que de um lado encontramos personagens modelos de virtude, tais como Hércules, Teseu, Fedra, Aníbal e Cipião; e do outro, os representantes dos vícios, tais como Vénus, Baco, Jasão e Medeia. Não pretendo com isto alargar-me em divagações e vou directo ao ponto que me interessa. Ao centro do primeiro friso e por baixo do escudo de Carlos V, está um grande medalhão que representa os reis Católicos, Fernando e Isabel, empunhando o ceptro, numa clara alusão à recente união dos reinos de Espanha alcançada por estes monarcas, rodeados por uma inscrição em maiúsculas gregas que diz OI BASILEIS TH EGKU KLOPAIDEIA, AUTH TOIS BASILEUSI, que podemos traduzir por «Os Reis para a Universidade, esta para os Reis».

De quem mais poderá ser esta frase senão daquele que era conhecido pela alcunha de “Mestre Grego”? É certo que Aires Barbosa deixou Salamanca seis anos antes da conclusão desta obra, mas um projecto de tal envergadura demorou certamente muitos anos, e uma inscrição em grego a legendar o medalhão dos Reis Católicos careceria certamente da autorização, leia-se autoria, da maior autoridade na matéria em Salamanca e na Península Ibérica — Aires Barbosa. Este medalhão insere-se num conjunto que visa glorificar a memória de alguns monarcas e pontífices recentes que impulsionaram a universidade salmantina. A inscrição é mais uma das provas de que, no Renascimento, eram estreitos

os laços entre o poder político e o poder cultural. É sabido que os principais mecenas, quer em Portugal quer em Espanha, são as famílias régias. Assim, os Renascentistas colocavam o humanismo ao serviço da política e os estadistas punham os seus avultados meios financeiros à disposição dos Renascentistas.

Quis realçar este aspecto para ilustrar a actividade e obra de Barbosa enquanto mestre de Grego, aspecto que dispensarei no resto do artigo. Devo realçar o facto de toda a obra que o Humanista publicou se encontrar em Latim; porém, torna-se imprescindível o conhecimento do Grego para o estudo da mesma, uma vez que ela se encontra recheada de citações de autores gregos, quer clássicos, quer cristãos, quer até humanistas. Menciono, apenas a título exemplificativo, nomes como Platão, Aristóteles, Estrabão, S. Gregório Nazianzeno, ou Orígenes.

5. A obra de Aires Barbosa

O prestígio universitário de Aires Barbosa foi consolidado pela publicação de uma vasta obra, de carácter geralmente didáctico e que, em larguíssima parte, veio a lume em Salamanca, enquanto regia as suas cátedras.

I. O humanista aveirense estreou-se com o trabalho “Contra as Palavras de Marco Fábio Quid? Quod etc. Releção acerca dos Verbos Oblíquos”, editado em Salamanca, em 1511. O título desta obra ostenta uma expressão de Quintiliano e consiste numa releção ou curso acerca dos verbos oblíquos, ou seja, sobre as particularidades sintácticas dos verbos impessoais do tipo licet, e foi escrito a pedido dos seus próprios alunos. Esta obra revela já grande erudição, um grande sentido pedagógico, e apresenta um prefácio encomiástico do colega espanhol António Honcala, onde faz eco do epíteto “Mestre Grego”.

II. Seguiu-se a edição da *Epometria*, em 1515, na mesma cidade. Trata-se de um pequeno compêndio de métrica latina de grande valor didáctico.

III. Destaques especiais merecem o Comentário à *Historia Apostolica*, dado à estampa em 1516, também em Salamanca. No séc. VI, o poeta cristão Arátor verteu para hexâmetros latinos os Actos dos Apóstolos de S. Lucas. O resultado foi um extenso poema com mais de 2000 versos. Durante três anos Aires Barbosa, nas suas aulas de Gramática, comentou ao pormenor esse poema, e foi tal o

sucesso que novamente os alunos lhe pediram insistentemente a publicação do comentário. Este extenso trabalho representou uma resposta prática aos velhos mestres salmantinos — sobretudo juristas e teólogos — que o acusavam de dedicar as suas aulas apenas a autores pagãos. Sublinho que esta obra, em termos de extensão, constitui mais de metade daquilo que o Humanista publicou. Neste momento, é uma obra que se encontra em estudo por alguns investigadores.

IV, V. e VI. Em Dezembro de 1517, vieram a lume, sempre em Salamanca, três obras numa só edição: dois pequenos tratados de carácter didáctico, um sobre Prosódia, outro sobre Ortografia, a que o Humanista acrescentou, no final, um conjunto de trinta e seis epigramas.

VII. e VIII. Em 1530, já em Portugal e libertado de todos e quaisquer encargos pedagógicos, dedica-se à composição do *Antimoria*, um poema métricamente inspirado em Prudêncio (por oposição à prosa erasmista), e que, ao longo de 48 fólios, combate, por convicção teológico-moral, a celeberrima sátira *Encomium Moriae* (Elogio da Loucura), de Erasmo de Roterdão, publicada em 1509. À *Antimoria* aparece anexo um conjunto de 50 epigramas compostos ao longo da sua vida.

Em suma, Aires Barbosa publicou um total de oito obras, a maioria delas de carácter didáctico, no âmbito das suas cátedras salmantinas; mas também foi poeta, cultivando, preferencialmente, o epigrama, de grande diversidade temática. Os seus poemas foram publicados em 1517 e em 1536, mas muitos deles aparecem dispersos em obras de amigos, ou nas suas próprias obras, como é o caso do Comentário à *Historia Apostolica*, que encerra com cinco epigramas, onde o Aveirense se defende daqueles que o invectivavam de se imiscuir em seara alheia. Aires Barbosa no incipit do primeiro epigrama indica que o mesmo é dedicado “A um certo teólogo que afirmava que a obra teológica de Arátor não devia ser explicada por um professor de Humanidades, mas por um professor de Teologia”: *Ad quemdam theologum qui affirmabat opus Aratoris theologicum explanari debere non ab humanitatis sed a theologiae professore*.

Para melhor visualização do que foi dito, apresentamos o quadro sinóptico na página 89, remetendo a numeração para o desenvolvimento feito acima.

O prestígio universitário de Aires Barbosa foi consolidado pela publicação de uma vasta obra, de carácter geralmente didáctico e que, em larguíssima parte, veio a lume em Salamanca, enquanto regia as suas cátedras.

6. A despedida de Salamanca e o regresso a Portugal

Costuma dizer-se, resumindo o saudosismo que marca o estudante de Coimbra, que «Coimbra tem mais encanto na hora da despedida». Pois bem, *mutatis mutandis*, a frase pode ser aplicada ao sentimento de saudade que assola Barbosa na hora de deixar Salamanca a quem dera o melhor de si e do seu saber durante quase três décadas.

O epigrama que se segue, em disticos elegíacos, é, no conjunto dos poemas autobiográficos do Autor, porventura o mais expressivo. É um adeus sentido. Barbosa parte agora de volta à sua pátria, com a consciência do dever cumprido; tendo dado à Universidade um contributo inestimável (“por nosso intermédio, chegaram a ti as duas línguas”); sentindo o frio do Tormes que ignorou no vigor da mocidade; arrastando os pés velhos pelo cansaço e pela saudade:

AD VRBEM CELEBREM SALMANTICEN[SEM]

Dum stabant solidae puerili in corpore uires
et calidus iuueni dum sanguis erat,
non ego laedebar gelidis, Salmantica, uentis,
non niue, non glacie, non aquilone tuo.
Nec me terreat concreta frigore Tormis,
sub pede non udo qui mihi saepe fuit.
Nunc sanguis gelidus tepido meo orbe foueri,
externique petunt membro caloris opem.
Grus te, Nile, bibit tepidum, quo tempore nobis
frigore concretas urna propinat aquas.
Idem, cum Libye flagrantibus aestuat horis,
sidus in arctoum temperiemque uolat.
Et brumam fugitat per rura tepentia pastor
et ueniente nouo uere reducit oues.
Quid sibi conueniat, sibi quidue sit utile, cernit
mutum animal melius lanigerumque pecus.
Namque homo, sit quanquam compos rationis, adhaeret
aestibus in patriae frigoribusque suae.
Debuit a mutis didicisse animalibus omne
esse solum patriam, sint ubicumque bona.
Propterea, mea blanda alrix Salmantica, quae me
iam rude donatum quolibet ire sinis,
cui dedimus nostrae melioris tempora uitae,
ad te dum per nos utraque lingua uenit,
frigora deuoto quae non nocuere iuuentae,
longaeuo sunt nocitura seni.

À FAMOSA CIDADE DE SALAMANCA

No tempo em que as forças vigoravam sólidas no meu corpo de rapaz / e em que eu possuía o sangue fogo da minha juventude, / não me atingiam, Salamanca, nem o gelo dos teus ventos, / nem a neve ou a geada, nem o teu Aquilão. / Nem me aterrava o Tormes a congelar de frio / e que eu muitas vezes calcorreava com desprezo a pé enxuto. / Agora, meu sangue regelado reclama que o aqueça / uma região temperada, e meus membros ajuda de um calor estrangeiro. / O grou bebe, ó Nilo, tuas águas tépidas no tempo / em que a ânfora nos propina a água congelada pelo frio. / E o mesmo grou, quando a Líbia é um braseiro em sua estação escaldante, / voa para o clima e a temperatura do Ártico. / O pastor procura escapar à invernia através dos tépidos campos / e, com a vinda da nova primavera, traz de volta o seu rebanho. / Melhor distinguem o que a si convém ou lhes traz utilidade / o mudo animal e a rês lanígera, / pois que o homem, sendo embora dotado de razão, fica preso / às ardências e friúras da sua pátria. / Deveria ele aprender, dos mudos animais, que a pátria / é todo o chão onde quer que se encontre a felicidade. / Por isso, Salamanca, minha ama carinhosa que, / agora jubilado, me deixas partir para onde eu quiser / e a quem dedicámos o melhor tempo da nossa vida / enquanto, por nosso intermédio, chegaram a ti as duas línguas, / eis que fujo das friúras que não fizeram mal à juventude, / mas que hão-de fazê-lo a um velho de longa idade. — (Tradução de Sebastião Tavares de Pinho)

Depois de deixar Salamanca, em 1523, Aires Barbosa pensa poder finalmente descansar da actividade docente, segundo indicação inicial do prefácio à Antimoria. Todavia, o seu prestígio e o parentesco com o Doutor Martim de Figueiredo, do conselho régio, motivaram D. João III a endereçar-lhe um convite irrecusável: instruir os irmãos, o infante D. Afonso, já cardeal com a idade de 14 anos, e o infante D. Henrique, futuro cardeal e rei de Portugal, por ocasião da crise dinástica. O nosso humanista aceitou o convite, pensando concluir tal instrução em apenas três anos, o que não conseguiu por mudanças constantes da corte. Deste modo, foi só em 1530 que Aires Barbosa se libertou definitivamente da docência. Barbosa recolhe-se, então, à vila de Esgueira, mais concretamente à Rua da Corre-doura, em companhia dos filhos Fernão Barbosa e D. Margarida Barbosa, tendo a filha D. Catarina ingressado no Convento do Santo Espírito.

Em Esgueira, procede à composição do já citado Antimoria e à construção de uma capela, dedicada a Nossa Senhora do Desterro, na Igreja de Santo André, onde queria ser sepultado.

No início do ano de 1540, Aires Barbosa, já velho, adoece gravemente. Prevendo a sua morte, chama o tabelião de Esgueira, João Cerveira, a quem dita o testamento no dia 5 de Janeiro desse ano. Confia à filha D. Margarida a administração da Capela, por não reconhecer seriedade no primogénito.

A 20 de Janeiro, dia de S. Sebastião, falece na sua casa, em Esgueira, como expressamente diz o termo de abertura do testamento. Cumprindo a sua vontade, o seu corpo foi sepultado na Capela, e na campa foi lavrado o seguinte epitáfio:

“AQUY IAS O CORPO DE AYRES
BARBOSA MESTRE GREGO ERA DE 1540”. ■

Costuma dizer-se, resumindo o saudosismo que marca o estudante de Coimbra, que «Coimbra tem mais encanto na hora da despedida». Pois bem, mutatis mutandis, a frase pode ser aplicada ao sentimento de saudade que assola Barbosa na hora de deixar Salamanca a quem dera o melhor de si e do seu saber durante quase três décadas.

| OBRA | TÍTULO COMPLETO |
|---|--|
| I. Releção sobre os verbos oblíquos Salamanca, 1511 | Arii Barrosae Lusitani In Verba M. Fabii: Quid? Quod & Reliqua. Relectio de Verbis Obliquis, Salmanticae, Idibus Iuniis anno a genesi Liberatoris Nostri & Salutiferi Iesu. M.D.XI |
| II. Tratado de métrica latina Salamanca, 1515 | Arii Barrosae Lusitani Relectio cui titulus Epometria, Salmanticae, V. nonas Julij M.D.XV |
| III. Comentário à Historia Apostolica Salamanca, 1516 | Aratoris Cardinalis Historia Apostolica cum Commentariis Arii Barrosae Lusitani, impressum Salmanticae in aedibus Ioannis de Porris, Mense Aprili. M.D.XVI. |
| IV. Tratado de Prosódia Salamanca, 1517 | Arii Barrosae Lusitani Relectio cui titulus Prosodia et Orthographia. Eiusdem Arii B. L. Nonnulla Epigrammata, Salmanticae, Mense Decembri, Anno M.D.XVII |
| V. Tratado de Ortografia Salamanca, 1517 | |
| VI. Epigramas Salamanca, 1517 | |
| VII. Antimoria Coimbra, 1536 | Arii Barrosae Lusitani Antimoria. Eiusdem Nonnulla Epigrammata, Conimbriae, Apud caenobium diuae Crucis, M.D.XXXVI |
| VIII. Epigramas Coimbra, 1536 | |

O Pêndulo Ibérico

Garrett, Rivas, o século XIX peninsular
e as relações entre a Espanha e Portugal

Gabriel Magalhães

Universidade da Beira Interior

A Península Ibérica é um labirinto. Este labirinto — cultural, histórico, linguístico... — foi percorrido por alguns dos mais brilhantes espíritos peninsulares: Antero de Quental, Oliveira Martins, Miguel de Unamuno, Ortega y Gasset!... Contudo, é para nós complicado ainda hoje obter a captura de um minotauro de sentido que nos permita explicar de algum modo os paradoxos peninsulares. No interior deste labirinto, as relações entre Portugal e a Espanha constituem um grande enigma. De facto, os dois países parecem conhecer-se desconhecendo-se: com frequência dão a impressão de viver num mútuo isolamento, numa espécie de amuo peninsular.

Mas será mesmo assim? Para tentar entender um pouco melhor este enigma, nada melhor do que estudar objectivamente períodos das relações entre a Espanha e Portugal. Será isso que faremos neste artigo: ocupar-nos-emos do que se passou entre os dois países durante a primeira metade do século XIX, tomando como ponto de partida para a nossa reflexão as vidas e as obras de Almeida Garrett (1799-1854) e de Ángel de Saavedra, Duque de Rivas (1791-1865). Trata-se de duas das personalidades mais eminentes da vida política, cultural e literária da época histórica que aqui nos ocupará. Veremos que o estudo destes autores e deste período histórico nos permitirá chegar a uma visão mais global do que têm sido, ao longo dos séculos, as estranhas relações entre a Espanha e Portugal.

Ora, ao iniciarmos o nosso estudo, esperávamos deparar — na linha da célebre teoria das costas voltadas —, com uma série de diferenças radicais entre o que foram pensando e escrevendo o português Garrett e o espanhol Rivas. Mas não foi assim. Pelo contrário, desde os seus começos, os percursos literários destes dois autores

apresentam grandes semelhanças, paralelismos intensos, perturbantes. Na verdade, ambos iniciam a sua obra por uma fase de um neoclassicismo estudioso, correcto e bem comportado. Vemo-los a comporem tragédias e uma poesia muito medida que tem o seu encanto, mas que nos obriga a uma leitura um pouco monótona, quase quadriculada. De algum modo, assistimos aos exercícios escolares de dois bons alunos da estética reinante na Península nos inícios do século XIX. Assim, Garrett e Rivas nascem literariamente de idêntico modo: um mesmo berço literário, serenamente neoclássico, acaba por lhes conferir o estatuto de gémeos literários.

Com o triunfo do liberalismo, em 1820, esta gemação ainda mais se intensifica visto que Rivas e Garrett escreverão duas tragédias que funcionarão como manifestos, como encenações, dos novos regimes liberais — regimes estes que, com uma lucidez invejável, quase profética, desde logo escolhem um espelho trágico para se reverem. Deste modo, no mesmo ano de 1822, publicam-se — após a sua representação — o *Catão garrettiano* em Lisboa e Lanuza, a tragédia de Rivas, em Madrid. Inspiradas na grandiloquência exemplar de Alfieri, estas tragédias personificam a recente revolução através de dois heróis que dão o seu nome aos textos e que acabarão por morrer no espaço cénico anunciando as dificuldades que o liberalismo terá para impor-se nos dois países peninsulares. Mais uma vez, podemos ver Rivas e Garrett progredindo literariamente lado a lado, quase de mãos dadas.

Com a chegada do exílio liberal, estes paralelismos mantêm-se. Com efeito, os nossos dois autores publicarão numa mesma cidade estrangeira — Paris — textos normalmente considerados como fundadores dos romantismos português e espanhol. Referimo-nos a Camões, de 1825, e a *El moro expósito*, de 1834. Neste momento do nosso estudo, já não nos surpreende o aparecimento de todo o tipo de semelhanças, de

todo o tipo de paralelismos entre Rivas e Garrett. É, pois, com naturalidade que, mais tarde, os vemos assinando de uma forma quase especular textos fundamentais da radical reforma educativa que o liberalismo pretende impor em Portugal e na Espanha: o texto assinado por Garrett é de 1 de Abril de 1834; o que Rivas assina tem a data de 4 de Agosto de 1836. Deste modo, continuamos a vê-los caminhando em paralelo, como se, misteriosamente conduzidos por uma mesma força, seguissem um mesmo caminho, cumprindo um idêntico destino.

Enfim, tantas proximidades, tantas complicitades acabarão por despertar as suspeitas dos críticos. De facto, o célebre incêndio do fim do *Acto Primeiro* do Frei Luís de Sousa tem uma espécie de parente literário: um incêndio paralelo, com as mesmas características, presente numa obra de Rivas, concretamente o romance *«Un castellano leal»*, integrado na obra *Romances Históricos*, que o Duque publicou em 1841. Ora, sabendo nós que o Frei Luís de Sousa é de 1843, esta data de 1841 levanta algumas suspeitas: é fácil cair em acusações de plágio literário, como fez Antonio Romero Ortiz². Com a paixão que a crítica do século XIX nutria por estas questões, alarga-se o debate sobre a originalidade do exemplar incêndio garrettiano: sobre esta problemática, pronunciam-se estudiosos como Teófilo Braga, Arturo Farinelli e Joaquim de Araújo³. Não deixa de ser curioso que todos eles ignorem que, em 1842, um ano antes do Frei Luís de Sousa, Rivas publicara uma obra teatral intitulada *El crisol de la lealtad* em que se encenava o regresso de um desaparecido numa passada batalha — enfim, um *romeiro castelhano*. Surge assim mais uma relação — e mais um mistério.

Se todas estas semelhanças nos perturbam, se elas põem seriamente em causa a nossa ideia de que entre os dois países peninsulares se ergue uma muralha de tenaz ignorância mútua, ainda mais nos perturbará constatar que o conceito que Garrett e Rivas têm do que seja o romantismo é exactamente o mesmo. Como sabemos, «romantismo» é uma palavra-gelatina cujo sentido estremece de cada vez que usamos este termo de significado tão trémulo — a tal ponto que críticos há, como Lovejoy, que abdicaram de lhe encontrar uma unívoca interpretação⁴. Pois bem: em Garrett e Rivas, existe uma mesma ideia de romantismo. Em primeiro lugar, ambos defendem uma prática romântica tão moderada que Garrett dirá mesmo o seguinte no prefácio de *Camões*:

«Não sou clássico nem romântico». Esta mesma moderação, este mesmo desejo aristotélico de encontrar meios termos nos surge em Rivas: no prefácio de *El moro expósito*, prefácio escrito provavelmente por Antonio Alcalá Galiano, mas reflectindo o que o Duque pensa sobre o assunto, aparece-nos esta mesma ideia de um romantismo moderado, conciliador e conservador. Assim, sobre este poema de Rivas, diz-se nesse prefácio que o seu autor «no ha pretendido hacerlo clásico ni romántico [itálicos do texto original], divisiones arbitrarias en cuya existencia no cree, siendo claro, por lo mismo, que no se ha propuesto obedecer a los que las pregonan como ciertas y promulgan como obligatorias». Como vemos, Garrett poderia assinar este texto tal como Rivas poderia subscrever o prefácio da primeira edição de *Camões*.

De resto, para além de moderado, o romantismo dos nossos autores é tardio: repare-se que, em 1827, Rivas ainda escreve uma tragédia canonicamente neoclássica, intitulada *Arias Gonzalo*, um pouco como quem gera dinossáurios numa actualidade que já não deseja estes animais pré-históricos. Do mesmo modo, em 1829, Garrett publica a sua lírica neoclássica, um fósil estético que atribui a um tal João Mínimo, uma espécie de baú heteronímico onde guardou as suas velharias líricas. Moderado e tardio, o romantismo destes escritores peninsulares é também superficial: basta-nos «raspar» um pouco a superfície romântica do Frei Luís de Sousa e do Don Álvaro o la fuerza del sino (que são talvez as duas obras maiores dos nossos autores), para encontrar, sob a sua aparência romântica, as sólidas lições, as inesquecíveis memórias do mais puro classicismo. Precisamente por isso, estes dois textos referidos são, no fundo, duas tragédias subterrâneas, clandestinas, facto que o próprio Garrett confessa na célebre *Memória ao Conservatório Real* quando medita criticamente sobre o seu Frei Luís de Sousa. Por último, além de moderado, tardio e superficial, o romantismo de Garrett e Rivas é irónico: os nossos dois autores riam-se frequentemente de uma fraseologia romântica da qual acontecia por vezes eles próprios se servirem.

Por conseguinte, ler em paralelo os textos de Rivas e Garrett equivale a encontrar uma rede de relações, um mapa de proximidades que nos surpreende enormemente, habituados como estamos a encarar as relações entre Portugal e a Espanha como um caso grave de mútuo autismo. Como explicar estas relações, estas proximidades?

No interior deste labirinto, as relações entre Portugal e a Espanha constituem um grande enigma. De facto, os dois países parecem conhecer-se desconhecendo-se: com frequência dão a impressão de viver num mútuo isolamento, numa espécie de amuo peninsular. Mas será mesmo assim?

O espírito algo detectivesco de uma certa literatura comparada leva-nos a imaginar uma qualquer relação pessoal, aquilo a que teoricamente se chama uma relação de contacto, entre o Duque e Almeida Garrett. Contudo, servindo-nos das operações um pouco policiais deste tipo de literatura comparada, verificamos que os contactos, directos ou indirectos, acontecidos entre os nossos dois escritores não nos permitem atribuir a uma relação pessoal este impressionante conjunto de proximidades.

Com efeito, os contactos entre os nossos autores foram basicamente três. Em primeiro lugar, quando o Duque, vindo da ilha de Malta, permanece em Paris de 1830 a 1834, o seu amigo Antonio Alcalá Galiano, na altura também presente na capital francesa, põe-no a par da obra de Garrett. Enquanto estivera exilado em Londres, Alcalá Galiano fora professor de literatura e, certamente, conhecera as obras publicadas por Garrett na capital inglesa. Deve tê-lo impressionado sobretudo a *Adozinda*, de 1828: na verdade, El moro expósito adoptará como epígrafe um trecho da carta a Duarte Lessa que serve de prefácio a esta obra garrettiana⁵. Mas, se é verdade que Alcalá Galiano chamou a atenção de Rivas para os novos caminhos que Garrett abria, facto atestado por uma importante carta dirigida anos mais tarde a Garrett pelo próprio Antonio Alcalá Galiano⁶, o facto é que esta primeira relação não se aprofundou, mantendo-se sempre como um esboço, um contacto proporcionado por uma terceira pessoa — contacto esse que não se desenvolverá no futuro.

Uns anos depois, em 1836, Ángel de Saavedra, após mais uma carambola revolucionária do liberalismo espanhol, vê-se obrigado a procurar refúgio em Portugal, onde permanecerá perto de um mês antes de partir para Gibraltar. No nosso país, viviam-se os redemoinhos políticos da Revolução de Setembro. Ter-se-ão encontrado Rivas e Garrett no meio de toda esta agitação? A verdade é que jornais onde Garrett colabora dão a notícia da presença de Rivas em Portugal⁷. Seja como for, mais uma vez, parece ter sido casual, superficial, este contacto — mais ainda do que o anterior, o de Paris, que teve a consequência de uma epígrafe garrettiana numa obra fundamental do Duque. Igualmente superficial — e muito indirecto — será o contacto proporcionado pela presença de Leopoldo Augusto do Cueto, cunhado de Rivas, a partir de 1843, na missão diplomática espanhola presente em Lisboa.

Se ainda tivéssemos alguma dúvida quanto ao carácter ocasional das relações entre os dois autores, bastar-nos-ia verificar a seguinte curiosidade: numa nota da edição de 1843 da *Adozinda*, Garrett refere-se a Rivas, gabando-se de este ter escolhido uma epígrafe sua para El moro expósito. Ora, nessa nota, Garrett grafa erradamente o nome do confrade espanhol: «Ribas», em vez de Rivas. De idêntico modo, na epígrafe da edição princeps de El moro expósito, o nome de Garrett aparece escrito da seguinte maneira: «Garete». Por conseguinte, as relações entre os dois autores não passaram de um incipiente estado de gralha: não se conheceram o suficiente para escreverem bem o nome um do outro. Tem-se a nítida sensação de que sabiam um do outro um pouco de ouvir dizer: coisas que outras pessoas lhes contavam em conversas literárias ou sociais de circunstância, sempre muito ocasionais.

Por conseguinte, não há um qualquer contacto biográfico prolongado que explique o impressionante conjunto de proximidades que caracteriza a criação literária de Garrett e Rivas. Aliás, uma explicação deste tipo, de carácter biográfico, nunca seria suficiente. E isto por uma simples razão: outros autores portugueses e espanhóis desta mesma época apresentam rasgos equivalentes àqueles que identificámos nos textos de Rivas e Garrett. Isto é: o paralelismo não é entre dois autores, mas sim entre dois países. Com efeito, autores tão diversos como Martínez de la Rosa, Castilho, Mesonero Romanos ou Espronceda revelam uma atitude perante o romantismo cujos traços essenciais se aproximam muitíssimo da forma como Garrett e Rivas interpretavam o movimento romântico.

Aliás, o próprio Mariano José de Larra, senhor em aparência de um romantismo tão radical, dirá o seguinte numa célebre crítica à representação num teatro de Madrid do Antony de Dumas pai: «Sin aceptar la ridícula responsabilidad de un mote de partido, sin declararnos clásicos ni románticos, abrimos la puerta a las reformas y por lo mismo que de nadie queremos ser parciales, ni mucho menos idólatras, nos decidimos a amparar el nuevo género con la esperanza de que la literatura, adquiriendo la independencia, sin la cual no puede existir completa, tomará de cada escuela lo que cada escuela poseyese mejor, lo que más en armonía estuviese en todas con la Naturaleza, tipo de donde únicamente puede partir lo bueno y lo bello»⁸. Uma vez mais, esta declaração de Larra poderia perfeitamente ser

assinada por Garrett, por Rivas — e por Martínez de la Rosa, por Mesonero Romanos e por tantos outros autores da Península Ibérica. Por conseguinte, tudo indica que, nos dois países peninsulares, dominava uma mesma posição estética e, também, um mesmo estado de espírito cultural.

Assim, se a proximidade entre Garrett e Rivas parece ser afinal uma proximidade mais ampla entre os criadores literários da Espanha e de Portugal, somos agora obrigados a mergulhar com alguma profundidade na história desta época — para ver que acontecimentos terão motivado esta intimidade entre dois países que, tantas vezes, nos parecem tão distantes. Ora, mal começamos a investigar a história peninsular da primeira metade do século XIX, compreendemos que este período histórico foi uma época de reencontro entre Portugal e a Espanha. Em primeiro lugar, por causa das invasões francesas. Com efeito, com as vagas dos exércitos napoleónicos, a História entra de roldão nesta Península Ibérica que, durante tantos séculos, viveu à margem do que historicamente ia acontecendo, sumida no estranho sono profundo do seu próprio passado. Com Junot e Murat avançando por território peninsular, a jangada de pedra de Saramago como que é puxada para a Europa, integrando-se de novo na sua natural matriz geográfica continental.

Mas, sobretudo, os exércitos de Napoleão romperam os tabiques seculares que compartimentavam os espaços nacionais ibéricos: deste modo, a Península ficou em estado de tábua rasa. Além disso, a França e a Inglaterra, que transportavam as suas rivalidades para território peninsular, viam a guerra que se desenrolava em território ibérico como uma só guerra. Tudo isto contribui para que a Península voltasse a ter a noção da sua unidade, da sua ibericidade. Por outro lado, o Imperador e os seus generais iam projectando no espaço ibérico todo o tipo de fantasias políticas. Perante estas ingerências, os peninsulares compreendem a evidente necessidade de se aliarem. Quando as tropas francesas abandonam definitivamente a Península, em 1813, Portugal e a Espanha estão muito mais próximos um do outro do que antes. A verdade é que as dificuldades partilhadas durante estes anos de guerra proporcionaram as condições para uma intensa reaproximação.

A intimidade que nascera da partilha dos traumatismos de uma guerra vai prolongar-se e aprofundar-se no campo liberal. De facto, a

Constituição de Cádiz, aprovada em 19 de Março de 1812 — na verdade, a primeira constituição moderna peninsular —, foi sentida pelos liberais portugueses como uma constituição própria. Sentimentos políticos saltavam assim por cima das barreiras nacionais. O próprio Garrett, num texto da sua época vintista coimbrã, dirá da Constituição de Cádiz que ela «hoje é a nossa (e não só pelo seu espírito, mas pela sua letra)»⁹. Arrojada declaração esta que nos prova claramente quão próximos os liberais portugueses se encontravam daquela Espanha liberal que votara tão ousada constituição.

Não deve, pois, surpreender-nos que as duas revoluções liberais peninsulares tenham acontecido em 1820: a espanhola logo em Janeiro e a portuguesa no dia 24 de Agosto do mesmo ano. Trata-se de um paralelismo que é tudo menos um acaso: sabe-se que a propaganda liberal espanhola circulava em Portugal. Por todas estas razões, quando os regimes liberais peninsulares enfrentam as primeiras dificuldades — sombras que anunciam já a sua breve duração —, os liberais portugueses acompanham apaixonadamente o que se passa em Espanha do mesmo modo que o liberalismo espanhol segue a evolução do regime liberal português. Assim, quando em 7 de Julho de 1822 se esboça um contragolpe absolutista em Espanha, logo a portuguesa Sociedade Literária Patriótica convoca em Lisboa uma sessão extraordinária.

Nessa sessão, que dará lugar a um opúsculo que se conserva na Biblioteca Nacional de Lisboa¹⁰, Garrett declamará um poema intitulado «A guerra civil» (incluído mais tarde na *Lírica de João Mínimo*) e José Liberato Freire de Carvalho pronunciará um discurso que se reveste da maior importância para entendermos a intimidade que existia entre os liberais portugueses e espanhóis. De facto, o discurso de Freire de Carvalho comprova essa aguda consciência ibérica de que temos falado ao longo deste nosso trabalho. A transcrição de alguns trechos será suficiente para sentirmos o olhar de cumplicidade que o orador português lança sobre os liberais espanhóis a quem chama significativamente «nossos irmãos e vizinhos».

As afirmações de José Liberato são muito claras: «Agora já vedes, senhores, quanto a causa de Portugal tem andado sempre ligada com os sucessos dos Espanhóis. Já antes, quando nos foi preciso reconquistar nossa independência, e quebrar as cadeias de um jugo estrangeiro, o primeiro

Por conseguinte, não há um qualquer contacto biográfico prolongado que explique o impressionante conjunto de proximidades que caracteriza a criação literária de Garrett e Rivas.

exemplo dessa constante e denodada resistência à opressão foi dado pela Espanha; e por nós logo foi seguido em Portugal. E daqui podemos concluir que os destinos políticos dos dois povos Peninsulares têm andado, e andarão sempre tão unidos, que as fortunas ou desgraças de um dos povos serão em todo o tempo comuns, e divididas pelo outro». Como podemos ver, há neste texto uma aguda consciência ibérica — talvez inesperada para nós em 1822.

As palavras um pouco pirotécnicas (como é próprio da oratória) com que Freire de Carvalho encerra o seu discurso eliminam definitivamente as dúvidas que ainda pudésemos ter sobre este genuíno sentimento ibérico: «Fiquemos altamente persuadidos, que uma vitória ou uma derrota, acontecida na Espanha ou Portugal, é uma vitória ou uma derrota comum para a comum causa da Península». E o orador remata a sua intervenção com a seguinte frase: «Unidos ambos os Povos com mui estreita e fraternal cordialidade, façamos da Península a terra clássica da incomparável liberdade». Lidas estas palavras, torna-se para nós claro que o futuro iberismo de Antero ou de Oliveira Martins tem aqui uma das suas raízes. Esta comunidade peninsular de interesses — «a comum causa da Península» — é aquela que interessará e motivará alguns dos membros iberistas da geração de 70.

Se havia proximidades, cumplicidades entre os liberais portugueses e espanhóis, o mesmo se passava entre os absolutistas dos dois países. Assim, em 1816, as infantas portuguesas D. Maria Isabel e D. Maria Francisca, filhas de D. João VI, casam com Fernando VII e seu irmão, D. Carlos Maria. Este casamento, que teve um considerável impacto na sociedade espanhola, é-nos narrado por Mesonero Romanos nas suas Memórias de un setentón. Basta este gesto nupcial para compreendermos que, assim como os liberais peninsulares procuravam articular as suas acções, de idêntico modo os absolutistas dos dois países peninsulares conjugavam os seus esforços.

Chegada a hora do exílio, ainda mais aumenta a intimidade entre os liberais portugueses e espanhóis que, no estrangeiro, partilham dificuldades e esperanças. Precisamente, o Camões garretiano, de 1825, mostra-nos um pouco este estado de coisas: os passos do poeta português, ficcionados por Garrett, vão sendo sempre acompanhados por um frade castelhano. Era assim o exílio dos liberais ibéricos: portugueses e espanhóis caminhavam lado a lado, num clima de

grande fraternidade. Se se deslocar à British Library, em Londres, o investigador interessado poderá comprovar este fraternal ambiente peninsular nas publicações periódicas que o liberalismo publicava no exílio¹¹. Nas folhas editadas por liberais portugueses, por exemplo, deparam-se nos mesmos artigos em espanhol. Esta interessante fraternidade linguística é talvez uma das provas maiores da fraternidade global que reinava entre os liberais dos dois países.

Quando D. Pedro outorga a Carta Constitucional, em 1826, este facto foi vivido pelos liberais espanhóis exilados como se a nova constituição portuguesa também lhes fosse destinada. Assim, se a Constituição de Cádiz foi sentida como própria pelo liberalismo português, agora é a vez dos liberais espanhóis se identificarem de corpo e alma com uma constituição portuguesa. Surge mesmo, entre alguns liberais castelhanos, o projecto algo visionário de fazer de D. Pedro rei único de uma Península unificada. Esta quase mitificação da figura de D. Pedro por parte dos espanhóis exilados explica que, alguns anos depois, um liberal do país vizinho, o célebre Mendizábal, tenha sido o principal apoio económico de D. Pedro para a organização da expedição liberal portuguesa que desembarca na praia de Mindelo. Sejam claros: sem Mendizábal, aquela expedição liberal portuguesa não teria sido possível.

Aliás, a guerra civil de 1832-1834, a que esta expedição deu origem, será acompanhada na Espanha, sobretudo em Madrid, de uma forma muito intensa, muito apaixonada. Em certo modo, os espanhóis sentiram essa guerra portuguesa como uma guerra própria. Se estudar a imprensa madrileña destes anos, o estudioso comprovará que as notícias da guerra lusitana eram quase sempre incluídas na primeira página dos jornais espanhóis¹². Além disso, em artigos de Larra — sempre tão próximos da realidade quotidiana —, em testemunhos de outros escritores da época¹³, encontramos referências às «gordas notícias de Lisboa», isto é, as notícias da guerra portuguesa que toda a gente esperava ansiosamente.

A verdade é que poucos de nós imaginariam o Madrid de 1832-34 discutindo a guerra civil portuguesa com a mesma paixão que motivou a recente guerra do Iraque. Mas assim foi. E quem defende a teoria de que os dois países «têm vivido de costas voltadas» não tem outro remédio que não seja curvar-se perante a avalanche de testemunhos de todo o tipo que apontam

num sentido bem diferente, claramente oposto. Deste modo, perante estes dados, algumas relações entre autores portugueses e espanhóis que antes nos pareciam surpreendentes agora já não nos surpreendem tanto. Vejamos um caso. Quem lê a obra que marcou a consagração de Camilo no âmbito das letras portuguesas — o romance Onde está a felicidade? — encontra a seguinte frase no início da «Conclusão» desta narrativa: «A minha estudiosa leitora já leu o poema de Espronceda, El Diablo Mundo?». Esta citação de um poeta espanhol em obra portuguesa tão popular mostra-nos que havia uma comunicação literária entre os dois países muito mais fluida do que é habitual pensar-se.

A verdade é que o narrador desta obra de Camilo dedica vários parágrafos a comentar o texto de Espronceda, sublinhando que o protagonista do seu romance, Guilherme do Amaral, «sabia de cor esta poesia, uma das suas predilectas». Estamos em 1856. É para nós evidente que esta citação de Camilo como que encerra este nosso estudo em que se comprovou que, durante a primeira metade do século XIX, houve uma intensa rede de contactos, de cumplicidades entre os dois países. Falta-nos agora saber se, no fundo, não terá sido sempre assim. Imaginar dois países que têm mantido uma relação siamesa ao longo dos séculos ignorando-se mutuamente é algo estranho, intensamente paradoxal. Duas nações que partilharam gloriosos descobrimentos e escandalosos atrasos culturais bem como ásperas ditaduras e jovens democracias não podem certamente ter ignorado que, no fundo, o destino que vão tendo é o mesmo: o destino da Península.

Se há épocas em que a proximidade é evidente — pensemos na Idade Média, nos séculos XVI e XVII, por exemplo —, a verdade é que um estudo rigoroso descobre sempre, em todos os séculos, mesmo nos marcados por um maior distanciamento, uma vasta rede de relações, de cumplicidades. Vejamos, por exemplo, o século XVIII: um dos tempos em que, aparentemente, o alheamento mútuo é mais intenso. Pois bem: basta-nos ler as cartas que Verney dedica à retórica e à poesia no seu Verdadeiro Método de Estudar — a carta quinta, a sexta e a sétima — para descobrirmos que um autor tão «italianizado» estava perfeitamente a par de obras fundamentais da literatura espanhola. Por outro lado, Camões é muito lido e ainda mais admirado em Espanha¹⁴; o próprio Vieira é traduzido em língua espanhola e criticado por um ilustre iluminista do país vizinho

como José Cadalso¹⁵; o português Cândido Lusitano inspira-se no neoclássico espanhol Luzán...

Passemos a outro tipo de relações. Neste mesmo século XVIII, a Real Fábrica dos Panos, situada na Covilhã, conta entre os seus membros com técnicos espanhóis e a lã com que trabalha também tem, em parte, origem espanhola — informação que devemos à gentileza da Dr.^ª Elisa Pinheiro, Directora do Museu de Lanifícios da cidade serrana. Devemos, pois, acabar com esta ideia de que os dois países se ignoram numa teimosia de mútuas cegueiras. Quer ao nível dos protagonistas da nossa vida intelectual, quer ao nível da vida quotidiana, existiram sempre proximidades, intimidades, negociações. Por isso, propomos que, em vez de imaginarmos dois estranhos personagens de costas voltadas, concebamos as relações entre Portugal e a Espanha como um pêndulo que ora se aproxima, ora se distancia, mas que nunca totalmente se separa. Há assim épocas de maior proximidade e épocas de maior distância, mas todos os tempos ibéricos foram tempos de relação.

Com efeito, a imagem do pêndulo parece assumir uma particular pertinência: ela permite-nos representar as proximidades e as distâncias que têm marcado ao longo dos séculos o diálogo entre Portugal e a Espanha. Mas, sobretudo, este pêndulo ajuda-nos a compreender que, maior ou menor, mais próxima ou mais distante, sempre houve uma vida comum peninsular. Ora, esta natureza pendular das relações entre os dois países deriva em boa medida da própria natureza contraditória do mundo peninsular — marcado pela coexistência de culturas diversas dentro de um mesmo espaço geográfico. Assim, na Península Ibérica, a unidade da geografia mantém uma relação paradoxal com a multiplicidade das culturas. De facto, esta diversidade cultural constitui uma das riquezas do universo ibérico — um dos seus maiores encantos. A Península Ibérica é um mosaico fascinante, um interessantíssimo jogo de xadrez cultural.

Costuma olhar-se para Pessoa — com o seu Quinto Império, com a sua costela cultural inglesa... — como um exemplo do intelectual português que não está virado para a Espanha. No entanto, a Península é precisamente uma figuração geográfica do heteronímico universo pessoano: na verdade, a Ibéria é um mesmo corpo físico habitado por várias almas culturais. Por isso mesmo, a obra de Pessoa reflecte maravilhosamente este excesso de sonho — que

As afirmações de José Liberato são muito claras:

«Agora já vedes, senhores, quanto a causa de Portugal tem andado sempre ligada com os sucessos dos Espanhóis. Já antes, quando nos foi preciso reconquistar nossa independência, e quebrar as cadeias de um jugo estrangeiro, o primeiro exemplo dessa constante e denodada resistência à opressão foi dado pela Espanha; e por nós logo foi seguido em Portugal. E daqui podemos concluir que os destinos políticos dos dois povos Peninsulares têm andado, e andarão sempre tão unidos, que as fortunas ou desgraças de um dos povos serão em todo o tempo comuns, e divididas pelo outro».

deriva num excesso de cultura, de culturas... — que caracteriza o nosso espaço geográfico. Nesta hora actual em que a oscilação do pêndulo ibérico nos convida a tantas e tão frutuosas reaproximações, devemos viver plenamente a complexidade maravilhosa da nossa peninsular condição. ■

Notas

- 1 Tendo em conta o carácter de divulgação que assume para si a revista Boca Bilingüe, o autor do presente artigo retirou muitas das notas que acompanhavam o texto, notas essas que continham fundamentalmente as fontes bibliográficas exactas de algumas referências que aqui se fazem.
- 2 Cf. Antonio Romero Ortiz, «El Vizconde de Almeida Garrett» in *La literatura portuguesa en el siglo XIX: estudio literario*, Madrid, Tipografía de Gregorio Estrada, 1869, p. 195.
- 3 Cf. Henrique de Campos Ferreira Lima, «Garrett em Espanha», *Boletín de la Universidad de Santiago de Compostela*, año IX, octubre-diciembre 1940, nº 30, pp. 20-21.
- 4 É esse o sentido geral do clássico trabalho de Arthur O. Lovejoy, «On the Discrimination of Romanticisms» in *Essays in the History of Ideas*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1960, pp. 228-253.
- 5 O trecho garrettiano usado na epígrafe de El moro expósito é o seguinte: «Veio outra idade, outros pensamentos, ocupações, estudos, livros, prazeres, desgostos, aflições — tudo o que compõe a variada teia da vida —, e da minha tão trabalhosa e trabalhada vida! — tudo isso passou; e no meio de tudo isso, lá vinha de vez em quando uma hora de solidão e de repouso, — e as noites da minha infância e os romances incultos e populares da minha terra a lembrarem-me, a lembrarem-me sempre. [...] comecei a pensar que aquelas rudes e antiquíssimas rapsódias nossas continham um fundo de excelente e lindíssima poesia nacional, e que podiam e deviam ser aproveitadas». Note-se que o corte operado na citação é da responsabilidade do próprio Rivas ao definir a epígrafe da sua obra. Não deixa de ser curioso — e muito significativo — recordar que, a partir da 3ª edição das obras completas do

Duque, organizada pelo seu filho Enrique entre 1894 e 1904, muitas edições de El moro expósito têm rasurado a citação garrettiana.

- 6 O original desta carta pode ser consultado pelo estudioso no espólio garrettiano que se conserva na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Para localizar esta carta, é útil o recurso à obra de Henrique de Campos Ferreira Lima, *Inventário do Espólio Literário de Garrett*, Coimbra, Publicações da Biblioteca Geral da Universidade, 1948.
- 7 Cf. Henrique de Campos Ferreira Lima, «Garrett em Espanha», *Boletín de la Universidad de Santiago de Compostela*, año IX, octubre-diciembre 1940, nº 30, pp. 13-14.
- 8 Mariano José de Larra citado por Evaristo Correa Calderón, «Introducción» in Mariano José de Larra, *Artículos varios*, ed. de Evaristo Correa Calderón, Madrid, Editorial Castalia, 1989, p. 103.
- 9 Cf. Almeida Garrett, *Obras Completas*, vol. I, Porto, Lello & Irmão, s. d., p. 1069.
- 10 Trata-se de um anexo do *Jornal da Sociedade Literária Patriótica*, anexo esse simplesmente intitulado «Sessão Extraordinária da Sociedade Literária Patriótica de Lisboa na noite de 24 de Julho de 1822».
- 11 Trata-se de publicações como *Ocios de Españoles Emigrados*, *El Español Constitucional*, *O Português*, *O Popular*, *O Investigador Português em Inglaterra...*
- 12 Por exemplo, no jornal *La Abeja*, de Madrid, a guerra portuguesa é noticiada com o máximo destaque nos números 128 (6 de Setembro de 1834) e 134 (12 de Setembro de 1834). De resto, é notícia habitual noutros números (43, 45, 115...).
- 13 É curioso encontrar este interesse pela guerra civil portuguesa num testemunho do Marquês de Molíns: cf. Mariano Roca de Togores, *Obras Poéticas de D. Mariano Roca de Togores, Marqués de Molíns*, Madrid, Tejado Editores, 1857, pp. 279-280.
- 14 Cf. *Historia literaria de España del siglo XVIII*, ed. de Francisco Aguilar Piñal, Madrid, Trotta — C. S. I. C., 1996, pp. 538-539, p. 542, p. 571.
- 15 Cf. José Cadalso, *Cartas marruecas — Noches lúgubres*, ed. de Joaquín Arce, Madrid, Cátedra, 1995, p. 269.

A Hispanidade de António José Saraiva

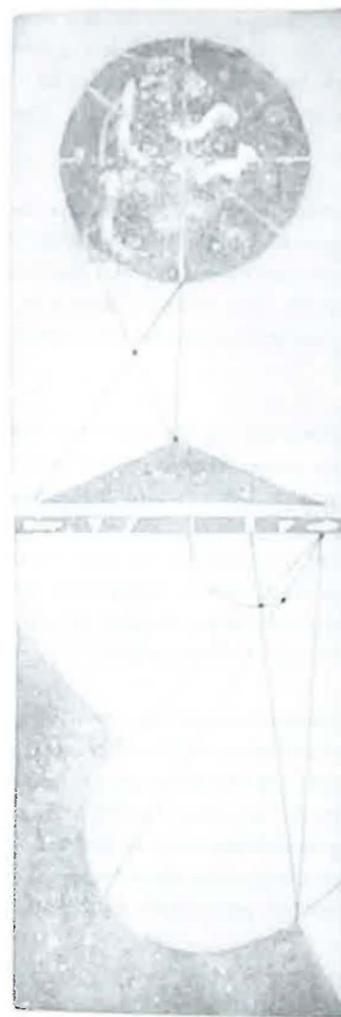
António Fidalgo

Professor da Universidade da Beira Interior

Na abertura deste PRIMEIRO ENCONTRO “LITERATURA E CULTURA NO ESPAÇO IBÉRICO”, organizado na Universidade da Beira Interior, talvez nada haja mais apropriado do que evocar a hispanidade de António José Saraiva, cuja campa dista pouco mais de uma dúzia de quilómetros deste local, no cemitério das Donas, e precisamente dez anos após a sua morte.

Na polémica que já no fim da vida travou com António Quadros, Saraiva teve a oportunidade de expor muito claramente a ideia de que Portugal era hispânico. Cito: “Até à entrada do século 17 o hispanismo essencial de Portugal era geralmente admitido entre nós. Portugal era um dos reinos da Espanha. Por isso não havia problema em usar o castelhano como língua literária, ao lado do português, como fizeram Camões, Gil Vicente, Sá de Miranda, etc., como o fez Jorge de Montemor, que escreveu em castelhano a *Diana*, um dos grandes sucessos literários da segunda metade do século XVI, traduzida em várias línguas europeias. Mas desde 1640 Portugal renegou as suas raízes hispânicas. Concorreu para isso o facto de Espanha estar nessa época em naufrágio e de o poder político, económico e tecnológico que ela perdia se transferir para as mãos dos Ingleses e Franceses.

Portugal renegou as suas raízes hispânicas e procurou salvar-se no naufrágio em que a Espanha se afundara. Mas não ganhou com isso a sua independência cultural. Económica e politicamente passámos para a órbita da Inglaterra, que fora a inimiga da Espanha a que Portugal pertencera. Literariamente tornámo-nos um



Ana Galvão

arrabalde de Paris. Para ser mais exacto, não foi só Portugal que renegou a Espanha, foi toda a Espanha que se renegou a si própria e que se afrancesou. De modo que até em ser um arrabalde de Paris, Portugal seguiu o rasto de Espanha.

Todavía a renegação tem um preço espiritual: é o não querer ser aquilo que se é. Quisemos ser o contraste da Espanha, a Espanha virada ao contrário; quisemos caracterizar-nos como líricos porque eles são épicos (e esquecendo que a nossa obra literária mais conhecida no mundo é um poema épico); quisemos ser gente do litoral, porque eles são continentais (esquecendo que o litoral é a orla do continente)."

Segundo António José Saraiva a Portugalidade e a Hispanidade são culturas relacionadas. "E qual é a relação? A relação é que a "portugalidade" tem raízes na "hispanidade". Castela herdou e desenvolveu a cultura das Astúrias e do reino de Leão, donde também saíram a Galiza e Portugal, e os valores próprios da Hispanidade geraram-se nessa fase remota em que os reinos de Espanha ainda não se tinham separado. A Portugalidade é uma variedade dessa Hispanidade primordial. A meu ver é esta culturalmente a relação entre Portugal (nação) e Espanha (conjunto de nacionalidades)."

Também a literatura dos dois países brotou da mesma fonte. Veja-se como Saraiva descreve os primórdios na obra *Iniciação na Literatura Portuguesa*:

"Na batalha do Uclés (1108), em que foi derrotado pelos mouros, Afonso VI, o conquistador de Toledo, rei de Leão e Castela, perdeu um filho querido. A crónica latina em que é narrado este conhecimento interrompe o texto latino para reproduzir a lamentação do Rei na sua própria língua materna: "Ay meu filho! Ay meu filho, alegria do meu coração e lume dos meus olhos, solaz de mia velhece! Ay meu espello en que me soía veer e com que tomaba gran prazer! Ay meu herdeiro mor. Cavaleiros u me lo leixastes? Dade-me o meu filho, Condes!"

Qualquer leitor entende que o rei de Leão e Castela se estava queixando em galego, que era a sua língua afectiva, a sua língua de criação. Este rei era avô de Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal.

O galego falava-se nas montanhas do Noroeste da Península e também na capital do Reino le-onês. No outro lado da cordilheira cantábrica, a oriente, nas proximidades do país basco, estava-se formando outro dialecto, o castelhano. Entre um e outro havia falares de transição.

O galego-português e o castelhano nasceram, portanto, como dois dialectos da mesma língua neolatina e foram-se diversificando ao longo do tempo. À medida que se foram estendendo para o sul, foram sofrendo a influência dos falares moçárabes (que eram também românticos). Ainda hoje um fundo primitivo distingue o português e o castelhano das restantes línguas românicas: o mesmo vocabulário essencial, formas gramaticais análogas, o mesmo sistema de conjugações verbais. É de assinalar que o português-galego e o castelhano se contam entre as raras línguas românicas que têm dois vocábulos diferentes para os dois diferentes conceitos de ser e estar, confundidos na única palavra ser em catalão, francês, inglês, alemão, etc.

As principais diferenças entre o português e o castelhano estão na entoação, articulação e ritmo, o que sugere que na sua origem estão diferentes substratos, isto é, diferentes populações pré-romanas, que pronunciavam diferentemente o mesmo latim."

Estamos hoje, no que respeita às relações entre os dois países ibéricos, num momento de viragem decisiva. Durante séculos vivemos "de espaldas", mas agora reencontrámo-nos, e, tal como irmãos que perdidos há anos e anos se alegam nesse reencontro, descobrimos também nós para lá das diferenças trazidas pelos anos os traços comuns das mesmas origens.

A Universidade da Beira Interior ao criar o curso de Licenciatura em Espanhol deu, e está a dar, um contributo importante para o reencontro das culturas ibéricas, mas também está a dar um contributo importante para o reencontro connosco mesmo, com a nossa identidade hispânica, ibérica, na senda do pensamento de António José Saraiva.

Este encontro é certamente uma boa homenagem a AJS. ■

Poemas inéditos

Antonio Colinas

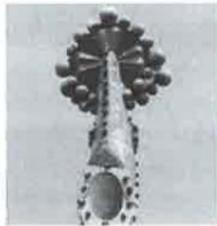
En Ávila, unas pocas palabras

Si pudiese apoyar mi frente en ti
y perder el sentido, si pudiese
extraviarme por siempre en tu pureza...
Peregrino después de tantos años
he caído en ti y en ti me he alzado.
Me creía encerrado entre tus muros
cuando en realidad (¡al fin!) estaba abriendo
mi corazón del todo.
Y esa nieve tan nueva de tus tejas
cómo cicatrizaba en mí la vieja herida
de los ojos (blancura
que deshace el cansancio, la ira de vivir).
Me iba lejos de ti, pero aunque me fuese
tú germinabas silenciosamente
en mi interior,
eras semilla que enciende la escarcha,
pues ser hombre en ti quiere decir
simplemente amar la infinitud.

Puede que todo (aquello que sabemos
y lo que no sabemos),
se lo ofrendes al que respira en ti.
Ese aire abrasado que llega de los páramos
del espíritu, o de las sierras violáceas donde
dialogan los rayos y el pinar,
te salvará y nos salvará.
Asciendes siempre, pero siempre quedas
en tu loma serena, a nuestro lado:
remanso son tus piedras de aguas vivas.

Si pudiese apoyar mi frente en ti
y perder el sentido, si pudiese
extraviarme por siempre en tu silencio...
Pero hay algo mejor, un don mejor
que puede recibir quien te conoce,
quien como ofrenda ante ti se inclina:
permanecer velando esa presencia
tan clara y tan fría de tu aura;
sentir como una llama
(en nuestras manos muertas)
la vida de las vidas:
el secreto que revelara Juan,
el secreto que reveló Teresa.

Fernando Pinto do Amaral



Cardiologia

Talvez na sua vida o maior estímulo fosse a curiosidade.

Era o motor de tudo: aproximava-se de todas as mulheres que conhecia, mas só lhe interessavam os seus corações.

Cultivava com método essa obsessão e, tal como as crianças costumam fazer aos brinquedos preferidos, também ele queria vê-los por dentro, saber ao certo como funcionavam, desfibrar lentamente cada esperança, dissecar com um rigor quase científico cada angústia ou desejo inconfessável até saborear o gosto sempre novo de cada uma dessas células.

Após cada experiência, observava aqueles corações já desmontados e, por não conseguir juntar as peças, guardava-as uma a uma no seu peito. Era um lugar seguro e com tantos pedaços de outras vidas na sua pulsação descompassada podia enfim acreditar que tinha também ele um coração.

Don Juan

Marcaste-me um encontro: aqui te espero até que tudo seja outra vez noite e se fechem as portas, regressando a um rol de fantasmas já sem corpo que o meu corpo bebeu até à última gota como se apenas nessa febre ardesse o caprichoso lume dos sentidos, esse veneno escuro e às vezes teatral a que insisto em chamar o meu destino.

Zerlina, Elvira, Ana ou tantas outras centenas de mulheres que em breves noites quiseram pertencer-me - onde estarão as sombras desses rostos? Onde moram as suas almas? Neste pesadelo cada palavra minha é verbo antigo, canção que sei de cor, eco perfeito de esquecidas verdades que menti ao luar de varandas e jardins tão belos como o deste cemitério.

Aqui me tens, enfim — podes vingar-te, decretar com voz grave o mais certo relâmpago que pague a minha ofensa e assim responda ao coro tão humano clamando por justiça. Estou aqui, não sei arrepender-me — não hesites: abre o teu alçapão pra que me deixe engolir para sempre. No teu sonho vou transformar-me em coisa calcinada e hão-de queimar-me as minhas próprias lágrimas.

Marcaste-me um encontro — e foi o último?

Barcelona, 16 de Março de 2002

Numa esplanada do Passeig de Gràcia acabas o primeiro cigarro do dia e vês como o sol brilha, cintilando nas janelas do Hotel Majestic ou nas montras da Casa del Llibre.

Vão subindo e descendo alguns turistas e porque na cidade há uma cimeira de primeiros-ministros europeus, em poucas horas chegarão aqui folclóricos grupos de manifestantes gritando contra a globalização. De lenços guerrilheiros ao pescoço e barbas taliban mal aparadas, espalham-se pelo chão enquanto falam plos telemóveis Nokia (NOK) e vão fumando maços de Marlboro (MO), deixando nos passeios dezenas de latas vazias de Coca-Cola (KO).

Por mais que berrem ou protestem, são também um produto do sistema e não adianta dar-lhes atenção agora que este céu se foi cobrindo de algumas quase-nuvens e as folhas dos plátanos despontam, quatro dias antes da primavera.

Desde o último poema que escreveste aqui, com um título roubado ao Gil de Biedma, passaram sete anos, mais de um sexto da tua vida. Ao longo desse tempo foste a outras cidades, conhecestes gente e aprendeste a ser adulto ou, por outras palavras, descobriste que o sofrimento alheio pode ser bem maior do que o teu.

Relês de novo o Jaime Gil de Biedma embora hoje o poema seja outro — “No volveré a ser joven” — para que saibas que envelheces e que o teu mundo vai desaparecendo.

Tal como o Peter Handke, no entanto, também tu cultivaste pouco a pouco alguns “lugares da duração”: sete anos depois e bem vistas as coisas, talvez esta cidade seja um deles acrescentando ainda, pelo menos, um ou dois quarteirões da Avenida de Roma, uma encosta de Sever do Vouga uma pequena ponte sobre o Limmat e outros lugares demasiado próximos do teu fantasma cego e solitário pra que um poema os traga à luz do dia.

Preço

Há certas ocasiões em que não acredito numa poesia apenas radicada na experiência directa de quem vive a sua vida mais ou menos oca ou plena de sentido. No entanto, enquanto a madrugada sobrevoa a Via Laietana, só me ocorrem três factos concretos que moldaram o barro tão impuro destas horas, a substância desta terça-feira e a sua indecifrável harmonia: primeiro pude ver na montra de uma loja, multiplicada em quatro exemplares, a imagem de alguém que há muitos anos amei às cegas ou julguei amar — o que é praticamente a mesma coisa; depois tive nas mãos o livro de um poeta cuja epígrafe cita quatro versos que eu mesmo fui esquecendo e que por isso já não pareciam meus naquele momento; finalmente, ao jantar, houve alguém cujo olhar silenciou o bruhá das vozes e as ásperas consoantes dessa língua que todos pronunciavam com orgulho — como a graça que um deus mais distraído decidiu conceder-me sem razão.

Agora abro ao acaso as páginas de um livro de outro poeta, mais novo do que eu, e leio: “a beleza é difícil”. Penso nestas palavras e a sua verdade circula condensada no meu próprio sangue, invade o coração onde se gera o fogo e respira num hausto a flor de um só enigma pouco a pouco submerso entre as ruínas do dia trinta de janeiro, quase, quase irreal: quatro fotografias de um rosto que hibernou na minha adolescência, quatro versos que já não me pertencem e um olhar igual ao do destino quando chega de súbito e nos faz sentir o preço que a poesia exige a cada vida e é sempre muito mais e muito menos que o limbo da experiência — a imperfeita soma dos instantes sem fundo e sem saída.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Premio "Reina Sofía"

Ángel Campos Pámpano

El lector español ha tenido pocas oportunidades de acercarse a la obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen, pero sin duda la reciente concesión — ya iba siendo hora — del Premio Iberoamericano de Poesía Reina Sofía (2002) hará que las cosas cambien. Su obra ya había sido reconocida en diferentes países con la entrega de otros galardones como el «Premio Petrarca» de la Asociación de Editores Italianos, el Premio Camões (el equivalente en su país de nuestro Premio Cervantes) y el Max Jacob, en Francia.

Sophia de Mello Breyner nació en Oporto en 1919. Estudió Filología Clásica en Lisboa, estudios que no llegó a concluir, pero que de algún modo marcaron decisivamente su obra literaria. Luchó, como la mayoría de los intelectuales portugueses, por la defensa de la libertad de expresión de los escritores frente al fascismo. «Hice mi servicio militar en la resistencia cultural, no en la políti-

ca». Presidió en dos ocasiones la Asamblea General de Escritores. Participó en la fundación de la Comisión Nacional de ayuda a los presos políticos. En 1975 fue diputada socialista. Sophia de Mello Breyner — cuya actitud cívica y ética a lo largo de su vida ha sido intachable — creyó siempre en la cultura como elemento primordial para el desarrollo de los pueblos: «La cultura no se hizo para estar en los museos, sino para estar en la vida. Porque es la cultura la que enseña al hombre a escoger y construir y crear la propia vida, en vez de soportarla».

La poesía de Sophia procura siempre la transparencia, que no es sino la fusión entre «verdad y armonía», el sereno equilibrio aprendido en los clásicos, a través de un lenguaje nitidamente ordenado. Las cosas, el tiempo, los días y el mar («El mar es el camino hacia mi casa») son motivos recurrentes en una de las obras más hermosas de la literatura portuguesa contemporánea. Además de poeta, Sophia es una impecable prosista y magnífica traductora (Claudel, Dante, Shakespeare).

Los poemas que aquí se traducen pertenecen a *O Búzio de Cós e Outros Poemas*, su último libro, publicado en 1997.

O BÚZIO DE CÓS E OUTROS POEMAS

ARTE POÉTICA

A dicção não implica estar alegre ou triste
Mas dar minha voz à veemência das coisas
E fazer do mundo exterior substância da minha mente
Como quem devora o coração do leão
Olha fita escuta
Atenta para a caçada no quarto penumbroso

MÉTRICA

O poema clássico compõe seu contrapunto olímpico
Entre o fogueiro sopro e o vasto espaço da sílaba medida
Inventa a ordem sem lacuna onde nada
Pode ser deslocado ou traduzido

LA CARACOLA DE COS Y OTROS POEMAS

Versión de ÁNGEL CAMPOS PÁMPANO

ARTE POÉTICA

La dicción no implica estar alegre o triste
Sino dar mi voz a la vehemencia de las cosas
Y hacer del mundo exterior sustancia de mi mente
Como quien devora el corazón del león
Mira contempla escucha
Atenta a la caza en el cuarto en penumbra

MÉTRICA

El poema clásico compone su contrapunto olímpico
Entre el fogueiro sopro y el vasto espacio de la sílaba medida
Inventa el orden sin laguna en donde nada
Puede ser desplazado o traducido

O BÚZIO DE CÓS

Este búzio não o encontrei eu própria numa praia
Mas na mediterrânica noite azul e preta
Comprei-o em Cós numa venda junto ao cais
Rente aos mastros baloiçantes dos navios
E comigo trouxe o ressoar dos temporais

Porém nele não oiço
Nem o marulho de Cós nem o de Egina
Mas sim o cántico da longa vasta praia
Atlântica e sagrada
Onde para sempre minha alma foi criada

Junho 95

ERA O TEMPO

Era o tempo das amizades visionárias
Entregues à sombra à luz à penumbra
E ao rumor mais secreto das ramagens
Era o tempo extático das luas
Quando a noite se azulava fabulosa e lenta
Era o tempo do múltiplo desejo e da paixão
Os dias como harpas ressoavam
Era o tempo de ouro das praias luzidias
Quando o fome de tudo se acendia

HOMERO

Escrever o poema como um boi lavra o campo
Sem que tropece no metro o pensamento
Sem que nada seja reduzido ou exilado
Sem que nada separe o homem do vivido

VARANDAS

É na varanda que os poemas emergem
Quando se azula o rio e brilha
O verde-escuro do cipreste — quando
Sobre as águas se recorta a branca escultura
Quasi oriental quasi marina
Da torre aérea e branca
E a manhã toda aberta

Se torna irisada e divina
E sobre a página do caderno o poema se alinha

Noutra varanda assim num Setembro de outrora
Que em mil estátuas e roxo azul se prolongava
Amei a vida como coisa sagrada
E a juventude me foi eternidade

ALCÁCER DO SAL

A sombra azul da palavra moira
O branco vivo da palavra sal

LA CARACOLA DE COS

Esta caracola no la encontré yo misma en una playa
Sino que en la mediterránea noche azul y negra
La compré en Cos en una tienda junto al muelle
Muy cerca de los mástiles balanceantes de los barcos
Y conmigo me traje el resonar de las borrascas

Pero no oigo en ella
Ni las marejadas de Cos ni las de Egina
Sino el cántico de la larga vasta playa
Atlántica y sagrada
En donde para siempre mi alma fue creada

Junio 95

ERA EL TIEMPO

Era el tiempo de las amistades visionarias
Entregados a la sombra a la luz a la penumbra
Y al rumor más secreto de la enramada
Era el tiempo extático de las lunas
Cuando la noche se azulaba fabulosa y lenta
Era el tiempo del múltiple deseo y de la pasión
Los días como harpas resonaban
Era el tiempo de oro de las playas lustrosas
Cuando el hambre de todo se encendía

HOMERO

Escribir el poema como un buey labra la tierra
Sin que tropiece en el metro el pensamiento
Sin que nada sea reducido o exiliado
Sin que nada separe al hombre de lo vivido

BALCONES

En el balcón los poemas emergem
Cuando se azula el río y brilla
El verdeoscuro del ciprés — cuando
Sobre las aguas se recorta la blanca escultura
Casi oriental casi marina
De la torre aérea y blanca
Y la mañana abierta

Irisada y divina se vuelve
Y sobre la página del cuaderno se alinea el poema

En otro balcón así un septiembre de otrora
Que en mil estatuas y azul violáceo se prolongaba
Amé la vida como algo sagrado
Y la juventud me fue eternidad

ALCÁCER DO SAL

La sombra azul de la palabra moira
El blanco vivo de la palabra sal



Don Quijote en los *ex libris* portugueses

ex libris
portugueses

José Miguel Valderrama Esparza

Secretario General
de la Asociación Andaluza de Exlibristas (A.A.E.)
Director de Extampa, publicación de la A.A.E.

EX LIBRIS

1 Estampa de pequeñas dimensiones ejecutadas por cualquier procedimiento tradicional o de nueva tecnología de estampación que se adhiere al reverso de la cubierta de un libro teniendo como finalidad indicar la propiedad del volumen. En ellos debe figurar una o diversas imágenes, en la antigüedad heráldicas, hoy generalmente de carácter simbólico o alegórico, además de la locución latina «*ex libris*» o un equivalente, el nombre y apellidos del titular o propietario.

2 Lazo afectivo y secreto existente entre el libro y su propietario.

El *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, obra maestra de Miguel de Cervantes Saavedra es uno de los textos más representativos de la literatura mundial. Don Quijote es una figura literaria que ha fascinado en todas las épocas. Su figura universal se presta a la transcripción en imágenes. Así ya encontramos la primera intención de dotar a don Quijote de imagen en el mismo año de la edición príncipe; efectivamente, en la de Lisboa de 1605 se reproduce en portada a un hidalgo a caballo, espada en mano, precedido de un escudero. Se trata de uno de esos grabados en madera utilizados para ilustrar los libros y romances caballerescos. Otros grabados de similares características engalanan la segunda tirada de la misma edición lisboeta, en esta ocasión dos caballeros enfrentados en una justa.

Dejando a un lado estos tanteos iniciales lo cierto es que la primera representación gráfica,

propia de dicho personaje no llegará hasta la primera edición en lengua portuguesa de 1794 impresa en «Tipografía Rollandiana» en Lisboa.

La iconografía de Cervantes y los personajes de don Quijote no podían dejar indiferentes a los artistas, coleccionistas y amantes de *ex libris*. Sin embargo, es escasa la bibliografía dedicada al *ex libris* cervantino, limitada de hecho a artículos en revistas especializadas, a folletos de exposiciones y catálogos editados por las escasas exposiciones, como se evidencia en la bibliografía que se cita; «Don Quijote no mundo dos *ex libris*» del Dr. Manuel da Cruz Malpique, editado por A. M da Mota Miranda, Oporto, 1964; «O tema do D. Quixote nos *ex libris* do médico romeno doutor Emil Bologna» del Dr. Antero Vieira de Lemos, publicado en «Arte do *Ex libris*», Vol IX, nº 2, Oporto, 1974; «São Quixote e Dom Sancho» de Flávio de Gouveia Osório editado por la Junta del distrito de Viseu, Lisboa en 1976 con motivo del «XVI Congreso Internacional de *Ex Libris*» celebrado en

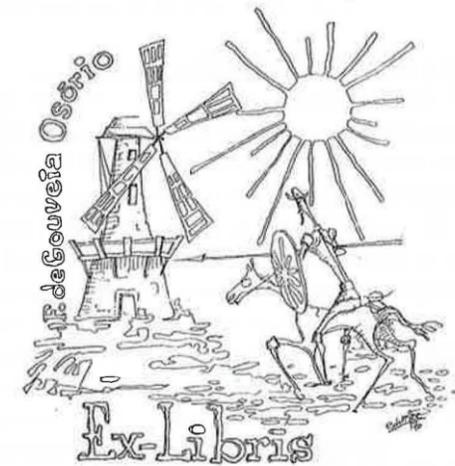


la capital Lisboa; «*Ex Libris: Enciclopedia bibliographical of the art of the Contemporary ex libris*», editado por A. M. da Mota Miranda, 1985-2002.

A pesar de que el primer *ex libris* portugués se remonta a 1622, perteneciente a Manuel de Moura Corte-Real (1582-1652) 2º marqués de Castelo Rodrigo, grabado en cobre por el artista flamenco Jan Schorkens, y de tema heráldico, no es hasta 1945 cuando encontramos el primer *ex libris* cervantino dibujado por Antonio Augusto Gonçalves Neves para el uruguayo Magin Pons al que le siguen en orden cronológico los realizados por Álvaro de Acevedo de Noronha para el Dr. Almeida Lucas en 1949; por José Carlos de Oliveira Sollas para Constantino Fernández en 1952; por Isidro de Franco Ramos para Agustín Arrojo Muñoz de España, en 1955; por Guadim Cachulo para Porfirio Fernandes en 1961, además de otros artistas como Aulo-Gelio Severino Godinho, Ernesto Luis de Oliveira Azevedo Henriques, José Eduardo Saint-Aubyn da Cruz, Víctor Manuel Gonçalves Tómas y A. Vieira cuyas producciones se limitan a uno o dos *ex libris*.

Mención especial hacemos de los más prolíficos, como Rui Alberto de Azevedo Lopes Fernández con siete *ex libris* xilográficos para diferentes propietarios, Antonio Paes Ferreira también con siete *ex libris* grabados al buril y al agua fuerte, Ruy Fernando Palhê da Silva con nueve *ex libris* entre dibujos y xilografías, aunque en este apartado es el extraordinario artista Eduardo Dias Ferreira (1921-1991) el de mayor producción de *ex libris* quijotescos. De fogosa imaginación, dibujante de trazo fino, estilizado y de bellas serigrafías donde también encuentra una fácil expresión de sus arrebatamientos de esteta. Realiza 112 *ex libris*, para distintos propietarios de distintos países: José Herrero Angelats de España, Emil Bologna de Rumania, Ágatha Heeren de Holanda, Peter F. Hosokawa de Japón, Antoni Brosz de Polonia, Nagy László Lázár de Hungría, Alexandru Radulescu de Rumanía, Gian Luigi Uboldi de Italia entre otros, y los realizados a sus paisanos Mario Lourinho Vinhas, Arturo Mario da Mota Miranda, destacándose las nueve serigrafías realizadas a Ruy Fernando Palhê da Silva y las 29 para el coleccionista Flavio Gouveia Osório.

De entre los coleccionistas de temas cervantinos cabe destacar al antedicho Flavio



Gouveia Osório con más de 500 *ex libris* referidos al tema, realizados en diferentes técnicas y de diversos autores de diferentes países sin olvidarnos de Eugenio Mealha Costa y de Sergio de Oliveira.

De aquel gran impulso creativo del *ex libris* quijotesco surgido en tierra lusa en 1945 y mantenido hasta 1990, no queda en la actualidad más que el rescoldo de unos pocos coleccionistas que encargan sus *ex libris* quijotescos a artistas de otros países. La falta de artistas especializados, de coleccionistas no motivados en la búsqueda de aquellos como también, creemos, la falta de una asociación que aglutine a ambos, ha hecho que el exlibrismo portugués en general y el cervantino en particular, otrora de una gran pujanza en el panorama internacional, haya quedado como anteriormente hemos indicado en un mero rescoldo.

Este pequeño bosquejo y las imágenes, espero sean capaces de crear una pequeña ilusión motivadora para cual ave fénix resurja el exlibrismo en nuestra nación hermana y consiga estar en el puesto que nunca debió perder y que sus artistas vuelvan a inspirarse en el Quijote «la más espantosa sátira del mundo y una de las más grandes epopeyas surgidas de la imaginación humana» á Flávio de Gouveia Osório. ■



Pessoa hoje

Teresa Rita Lopes



Falar de Pessoa, hoje, leva a que se pergunte, pelo menos mentalmente:

“...mas não está já tudo dito...?”

Nem dito nem sabido. Expliquemo-nos.

Antes de mais é preciso esclarecer que dos vinte e sete mil e tal documentos que constituem o Espólio pessoano (hoje na Biblioteca Nacional) uma boa parte, talvez até metade, continua inédita.

“Ora essa!” exclamará a vossa indignação.

Para ajudar a perceber, lembrarei que Pessoa morreu, em 1935, quase inédito: além de Mensagem, posto em circulação, com intenção patriótica, no 1º de Dezembro de 1934, de textos dispersos por jornais e revistas e de três opúsculos de poemas ingleses, Pessoa não publicou mais livro nenhum.

“Porquê?” — indagará a vossa perplexidade.

Não é fácil responder. Poderíamos avançar com a tese, defensável, de que Pessoa não fazia questão ou se recusava mesmo a ser publicado.

Argumentos: primeiro, Pessoa declarou mais do que uma vez de que em Portugal havia “pessoas cultas” mas não um “meio culto” e que, por isso, convencer um editor a editá-lo era fazê-lo embarcar num “conto do vigário”, já que a venda do livro não compensaria o investimento.

Podemos também lembrar que os seus amigos e admiradores da revista coimbrã

Presença, em que colaborou nos últimos anos da sua vida, se ofereceram para lhe publicar um livro de poemas mas que ele preferiu antepor a essa publicação a da obra poética do seu amigo Mário de Sá-Carneiro que se propôs mesmo organizar.

A acrescentar a estes factos, uma informação colhida numa carta do ano da sua morte ao amigo Adolfo Casais Monteiro: perante as declarações de Salazar, formuladas por altura da distribuição dos prémios do S.N.I. (com que foram galardoados não só Mensagem como o livro Romaria, de Vasco Reis) de que urgia enunciar “directrizes” à criação literária e artística, Pessoa declarava que não publicaria mais uma linha em sítio nenhum.

Depois de entrar em greve de escrita, em breve entraria em greve de vida: morreu meses depois.

Por outro lado, sabemos que Mensagem foi publicada a expensas do autor que até por sinal, sempre pouco abonado, foi propor a um tipógrafo, um tal Senhor Figueiredo que, mais tarde, sobre isso se manifestou numa entrevista, pagar a prestações...

Talvez a verdade, como quase sempre acontece, esteja no meio: se tivesse tido, ao longo da vida, editores que o quissem publicar, Pessoa ter-lhes-ia entregue os seus livros gostosamente — estou disso convencida. Não nos podemos esquecer que chegou a enviar a um editor inglês um livro de poemas nessa língua, The Mad Fiddler que, infelizmente, foi recusado. É, de facto, signi-

ficativo que Pessoa não tivesse feito com os seus poemas portugueses (com excepção de Mensagem) o que fez com os ingleses — talvez porque pensava em encontrar em Inglaterra o tal “meio culto” que afirmava não existir em Portugal. Curiosamente, são esses tais textos escritos em português, ao sabor dos dias, como um diário — na pessoa de outros — que impõem realmente o génio de Pessoa.

Só na década de 40 é que João Gaspar Simões e Luís de Montalvor empreenderam a edição sistemática da obra de Pessoa, na editora lisboeta Ática.

Foram dos primeiros a mergulhar na já mítica “arca” — que existiu, de facto: conhecia-a no final dos anos sessenta, ainda em casa da família, na Avenida da República, quando os papéis já tinham começado a ser inventariados, por iniciativa do Ministério da Cultura da época.

Com toda a vénia que nos apeteça fazer aos pioneiros da edição pessoana, em abono da verdade se terá que dizer que foi realizada sem meios e sem rigor.

O critério seguido para a escolha dos textos foi o da legibilidade. Foram assim alienados dos conjuntos em que se encontravam os poemas dactilografados ou passados a limpo a publicar (deram prioridade à publicação da poesia). Nos casos em que o Autor fez acrescentos à mão que resultaram ilegíveis, os tipógrafos ignoraram-nos, não sem terem pedido, por escrito, à margem, “escrevam de maneira a perceber-se”, o que, aparentemente, não aconteceu.

Repare-se (como este facto documenta), que os originais do Pessoa eram directamente enviados para a tipografia — onde, aliás, bastantes se perderam. Não há dúvida que a posterior invenção da fotocópia veio facilitar muita coisa...

Seja como for, o que podemos chamar a vulgata pessoana foi assim criada. O Pessoa que por aí circula, entre nós e pelo mundo, é sobretudo esse, o da Ática, retomado, sem investigação sistemática dos originais, por outros editores — nomeadamente a Obra Poética, da editora brasileira Aguilar, em 1960, organizada por Maria Aliete Galhós e as Obras de Fernando Pessoa (3 volumes) da editora Lello e Irmãos, do Porto, em 1986, com

organização de António Quadros.

Por muito que custe dizer, a verdade é que a primeira edição sistemática da obra poética de Pessoa que veio pôr a Ática em causa, da Equipa Pessoa, liderada pelo Professor Ivo Castro, veio propor um outro Pessoa “seu” que é, uma boa parte das vezes, uma desfiguração: seguindo critérios invocados da moderna crítica textual, têm-se esta equipa aplicado a reescrever a poesia pessoana, em edições critico-genéticas assim chamadas — que não seriam tão perniciosas se se limitassem a ser propostas de trabalho para especialistas, com capacidade para analisar e julgar as desfiguradoras intervenções deste editor.

Acontece que muitos editores estrangeiros se têm socorrido dessas edições da Equipa Pessoa que, com o prestígio de serem a “edição nacional”, paga pelo Ministério da Cultura com os dinheiros públicos, se lhes afigura a mais fiável, e reproduzem e traduzem assim o texto desfigurado — ignorando naturalmente as copiosas notas que, nessas edições, justificam as iniciativas tomadas.



pessoa
hoje

Antes de mais é preciso esclarecer que dos vinte e sete mil e tal documentos que constituem o Espólio pessoano (hoje na Biblioteca Nacional) uma boa parte, talvez até metade, continua inédita.

Aliás, só as da "Série Maior" assim chamadas fornecem essas indicações: o leitor da "Série Menor", que as abstrai, não é posto ao corrente das tais intervenções do editor: o enxerto das variantes, sempre, e, no caso de Campos, das colagens de versos feitas nas "grandes odes", A Passagem das Horas e Saudação a Walt Whitman. ("Variante" é a palavra ou expressão que o autor escreveu, como alternativa, por cima, por baixo, ao lado ou entre parêntesis da(s) palavra(s) posta(s) em causa mas sem a(s) riscar. Verifiquei que nos casos em que Pessoa publicou ou preparou para editar os seus poemas não atendeu, a maior parte das vezes, a essas variantes ditadas pela sua insatisfação permanente, mantendo o que escrevera inicialmente na linha corrida — processo que sigo, dando, em nota, notícia da variante. A Equipa, pelo contrário, enxerta o que considera a "última variante", como se o texto estivesse riscado e a variante fosse uma verdadeira emenda — reescrevendo, assim, o verso pessoano.)

Ainda recentemente, em Madrid, um professor espanhol a quem tinha oferecido a minha edição da poesia de Campos, da Assírio e Alvim, depois de a ter comparado com a da editora espanhola Hypérion, feita a partir da referida "Série Menor" da Equipa Pessoa, exclamou: "Mas é outra coisa!" Não admira: os poemas parecem outros, mesmo quando são os mesmos, porque estão diferentemente lidos (a letra do Pessoa é difícil!) e, muitas vezes, diferentemente articulados. Além disso, muitos dos fragmentos dispersos não foram, por essa edição, identificados como pertencentes às tais "grandes odes", tendo sido duas destas "reescritas" e "completadas" pela colagem dos fragmentos. Esclareço que Pessoa escrevia em folhas soltas, sem continuidade, sem atribuição de autoria nem, as mais das vezes, título nem indicação do conjunto em que se inserem.

Desde 1990 (data da publicação de Poemas de Álvaro de Campos, da Equipa Pessoa, edição de Cleonice Bernardinelli) que me tenho empenhado militantemente em preservar a integridade do texto pessoano, posto em causa por estas e ou-tras práticas.

A minha edição crítica dos poemas do Poeta Engenheiro (a 1ª edição é de 1993, na Estampa, e a última na Assírio e Alvim, em 2002) foi necessidade que se me impôs para repor a verdade dos factos — isto é, dos textos. Empreendi fazê-lo,

sozinha e acompanhadamente (com alguns parceiros que comigo embarcaram para esta expedição...). Desde 1997 que nesta última editora, que tem actualmente a exclusividade dos direitos de autor dos herdeiros, temos publicado mais de uma vintena de títulos com este critério e objectivo.

Não era, contudo, inicialmente, intenção minha fazer edições críticas. Quando em Paris, no exílio (para onde me empurraram as minhas jovens rebeldias em relação a Salazar) comecei a dedicar o melhor do meu tempo e do meu entusiasmo a Pessoa, estava apostada em provar que ele era mesmo, como pretendia, "poeta dramático". Já então tinha a funda sensação que os seus poemas eram mais do que isso: que saltavam para fora da página, como gente viva. Relacionei-me então com esse drama que cada heterónimo constitui — como ele diz — e apliquei-me a compor o drama ao nível da obra em que todos juntos (Pessoa inclusive) interagem. Resultou desse empenho, prosseguido durante quase dez anos, um calhamaço — por acaso tese de doutoramento — intitulado *F. Pessoa et le drame symboliste (héritage et création)*, em 1977, e, mais tarde, o último volume dessa tese (que não tinha cabido nesse livro), publicado pelas Éditions de la Différence, *F. Pessoa et le théâtre de l'Être*, em 1985.

De regresso a Portugal, depois da Revolução dos Cravos, retomei contacto com a mítica Arca que tinha começado a frequentar em 1969, quando ainda estava na posse da família, para co-nhecer melhor o universo pessoano, que os livros de então nos revelavam muito incompletamente.

De todas as incursões regresssei com uma visão panorâmica desse continente que — percebi — ainda estava por explorar e uma enorme quantidade de inéditos, de que publiquei uma pequena parte como apêndice na tese referida.

A bibliografia que forneço em 1981 (no final do catálogo duma exposição sobre Pessoa que organizei para a Fundação March, em Madrid, *El eterno viajero*) mostra como era incompleto o conhecimento que se tinha então da obra pessoana. Impôs-se-me, por isso, a urgência de revelar o Pessoa por conhecer — título de uma obra em dois volumes que publiquei em 1990, com os subtítulos: "Roteiro de uma expedição", o

primeiro, e "Textos para um novo mapa", o segundo (inteiramente constituído por mais de 400 textos inéditos). Três anos depois, surgiu outro livro, este colectivo, resultado das tais expedições em grupo na "Arca", com o mesmo propósito: Pessoa Inédito se chamou a edição acolhida pelos Livros Horizonte.

O grupo que constituí em 1988, ano do centenário do nascimento com o objectivo de dar a conhecer esse Pessoa que, afinal, continuava inédito, mantém-se, desde então, sem apoios económicos (apenas alguns colaboradores tiveram magras e esporádicas bolsas) com essa razão de ser que continua actual.

Além das obras já referidas, foram editadas: pela editora Rolim um conto fantástico, inédito, de Pessoa *A Hora do Diabo* e uma montagem das suas peças incompletas, *O Privilégio dos Caminhos*, em 1988; pela Livros Horizonte a *Poesia Inglesa* (edição Luisa Freire) em 1995, e *Correspondência Inédita*, em 1996 (edição Manuela Parreira da Silva); e pela Editorial Estampa *Vida e Obras do Engenheiro*, em 1990 e *Notas para a Recordação do meu Mestre Caeiro*, edição Teresa Rita Lopes, nos dois casos.

Tendo os direitos autorais de Pessoa regressado à posse da família, até 2005 (segundo lei vigente na União Europeia) e esta entregue à editora Assírio e Alvim o direito exclusivo de editar (com excepção aberta para a Imprensa Nacional — Casa da Moeda que tem continuado a editar os livros da Equipa Pessoa), é naquela editora que o nosso grupo (autobaptizado Instituto de Estudos em torno do Modernismo, para ter sítio na Universidade) tem publicado os seus livros desde 1997.

Além da poesia dos heterónimos (Caeiro, Reis e Campos, edições respectivas de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith, Manuela Parreira da Silva e, para Campos, de Teresa Rita Lopes) de toda a poesia de Pessoa por ele publicada, (Mensagem e Ficções do Interlúdio, edição de Fernando Cabral Martins), da *Poesia Inglesa* (edição Luisa Freire), das *Quadras* (pela mesma), deu-se particular ênfase à prosa, até hoje sempre incompleta e incorrectamente publicada. O Livro do Desassossego teve, nesta editora, um novo arranjo e novos textos (não esquecendo as anteriores edições de Teresa

Sobral Cunha, também editora de um *Fausto* bem mais alargado que aquele que Eduardo Freitas da Costa nos tinha dado a conhecer). O *Barão de Teive* (de que Maria Aliete Galhoz e Teresa Rita Lopes tinham publicado trechos vários, respectivamente na *Obra Poética*, da Aguilar, e em Pessoa por Conhecer) foi exaustivamente apresentado, na nossa colecção da Assírio, por Richard Zenith, com o título previsto por Pessoa, *A Educação do Estóico*, que também aí reuniu os textos sobre Heróstrato e a *Busca da Imortalidade*.

Sempre na Assírio, Manuela Parreira da Silva publica dois volumes de *Correspondência* e uma versão mais ampla de *O Banqueiro Anarquista*.

A dois anos da reentrada de Pessoa no domínio público e da inevitável revoada de variadas e, por vezes, desvairadas edições, que balanço podemos fazer do que existe e do que não existe?

No que respeita às edições da Assírio, preparamos afanosamente um edição completa de Pessoa ortónimo — terrível tarefa pela sua vastidão e complexidade. É que estes poemas, escritos ao longo da vida como um diário, acusam, além do mais, um permanente tropismo para a polifonia. É, por vezes, muito difícil estabelecer as fronteiras entre a produção ortónima e heterónima.

A Equipa Pessoa, que desde 1990 edita sistematicamente a sua poesia (só), ainda não concluiu o seu intento: publicou os Poemas de Álvaro de Campos, Ricardo Reis, três volumes dos Poemas Ingleses e dois dos Poemas do ortónimo. Faltam-lhe ainda muitos outros deste ortónimo e a obra do Alberto Caeiro — não falando dos poemas franceses e no dos sub-heterónimos. Por exemplo, o poeta satírico, à Junqueiro, Joaquim Moura Costa.

Abreviando o balanço: falta ainda editar muita coisa! Como tentei mostrar em *Pessoa por Conhecer*, Pessoa ainda é um leque meio fechado!

Para o abrir, neste livro, tive que me limitar a apresentar "amostras" de cada uma das facetas — e são inúmeras. Impõe-se dar a cada uma delas o espaço e a atenção que merecem.

Urgentemente. ■

A bibliografia que forneço em 1981 (no final do catálogo duma exposição sobre Pessoa que organizei para a Fundação March, em Madrid, *El eterno viajero*) mostra como era incompleto o conhecimento que se tinha então da obra pessoana.

Homenajes

Palabras de Haroldo de Campos

En este verano de incendios desatados como si no fueran a apagarse nunca, se apagó la vida de Haroldo de Campos (1929-2003), desatado, creativo, proteico, gigantesco. BOCA BILINGÜE, con el permiso de *Espacio/Espaço Escrito* (revista reconocida entre, y recomendable para, los interesados por la literatura en español y portugués), en su número 21/22, ha seleccionado dos fragmentos de una larga entrevista que definen bastante bien el modo que tenía Haroldo de Campos de encarar la vida y la creación, sus dos grandes pasiones. Y un mínimo fragmento de su *Lendo a 'Ilíada'*.

... que treino o sr. aconselha ao poeta, o que ele precisa para se tornar um bom escritor?

— ... Minha primeira recomendação é: estudar línguas. As línguas, todas, já dizia Emerson, «são poesia fósil». Depois: viajar, pois a viagem é o conhecimento do outro. Procurar ter um conhecimento amplo das artes, não limitado ao mundo verbal: poesia, pintura, música, teatro, cinema, são vasos comunicantes. Procurara ampliar sua visão cultural: da economia à filosofia, da sociologia à antropologia, tudo pode servir à imaginação poética. E claro, ler muita poesia, muita prosa, de variadas épocas, línguas e literaturas. Este é um roteiro de vida plena, não só para o poeta, para o ser humano em geral. Agora, um valor básico para se conseguir isso é a liberdade, a democracia. Outro valor básico: uma sociedade mais justa, mais solidária, solidarista ao invés de solitária, uma forma humanizada de socialismo na distribuição das riquezas, com democracia no plano das liberdades essenciais. Agora, num outro plano, a minha vida de poeta, nesses mais de 40 anos de trabalho com poesia, uma coisa muito importante tem sido o excelente, afectuoso, amo-

roso relacionamento que tenho mantido com a minha mulher, Carmen, desde sempre. Para mim ela representa o ideal goetheano do «eterno feminino».

... quantas horas o sr. trabalha por dia?

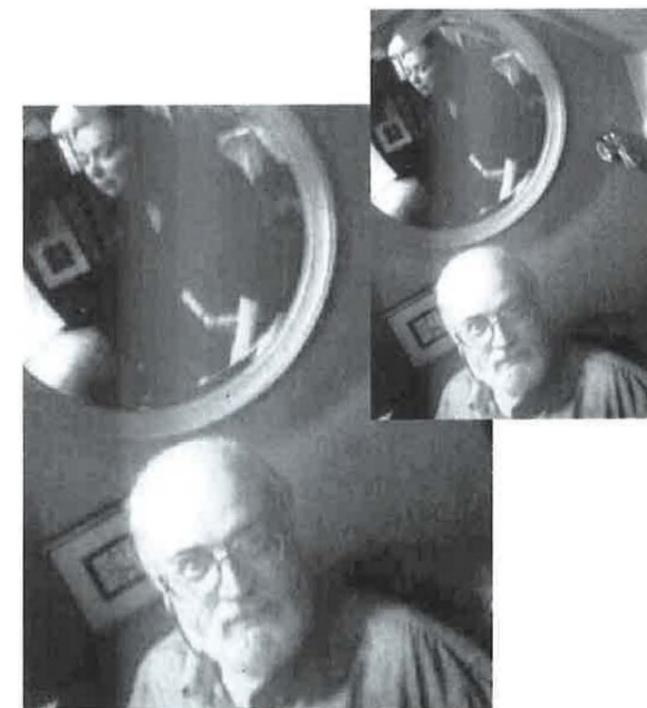
— Quando estou bem de saúde, em plena posse, gosto de acordar cedo, entre 7 e 8 h, e logo começo a trabalhar, depois de fazer a minha hegeliana oração matinal: a leitura dos jornais. Trabalho de preferência de manhã à tarde. Não durmo muito cedo, geralmente em torno da meia-noite ou da uma da madrugada. Fico muito em casa, disso depende a minha produção. Neste primeiro semestre, por exemplo, entre livros novos e reedições ampliadas ou revistas, entreguei três livros meus a diferentes editoras e estou preparando o prefácio à reedição dum quarto (...) Passo horas à máquina de escrever. Não gosto de caminhar, só em viagem. Sou antiesportista. Se tivéssemos um presidente-ditador que mandasse os antiesportistas para o «paredón», eu seria o primeiro candidato. Não é que eu ache que o esporte não seja importante, é que sou uma pessoa que nunca teve habilidades esportivas. Não sei nadar, nunca aprendia a guiar carro. A única coisa de que gostei foi jogar futebol. No mais, nunca pratiquei esporte nenhum, não gosta da praia, entendeu? ■

(fragmento de «Lendo a Ilíada», publicado por primera vez en *Espacio/Espaço Escrito*, diciembre de 2002)

Tróia
Circum-saondo o bronze
das armaduras fagulha
Homens encarniçados Carnagem
Devoradores-de-Carne
As lanças afundam elmos
fraturam ossos
miolos espirram como vômito
dos crânios
truncos
Alguém fita o azul convexo
pela última vez: a Moira escura
anoitece-o

Do alto do Pérgamo
da torre sobreceira às Portas Céias
Helena — peplo de prata rogaçante —
tudo contempla:
olhos de cadela

e Odisseu
— o artimanhoso bem-astado,
herdeiro das armas de Aquileu —
com aladas palavras de hidromel
conciliadoras
— o Nenhum-Nome insular Senhor de Ítaca —
Odisseu é quem —
contra o ruivo-ressabiado Menelau
contra Agamêmnon
o olhitorvo Basileu de escudo gorgôneo
e imperativo ceptro de ouro —
te assegura afinal
a flâmea paz da pira fúnebre
as condoídas carpideiras nêneas
longe do afã cadaveroso dos corvos carnaçais
e da córnea arremetida dos abutres.



En la muerte de Manuel Vázquez Montalbán

homenajes

Se le paró el corazón en un aeropuerto que parece salido de sus novelas. Como las alabanzas van a ser muchas y merecidas, sólo recogemos aquí las primeras declaraciones, del día siguiente, emocionadas y emocionantes, hechas por algunos otros escritores y periodistas. (Nos remitimos a *El País* y a *O Público*).

Manuel Vázquez Montalbán había sido entrevistado para BOCA BILINGÜE en su número 2 (1990). De todas aquellas respuestas, hemos querido reproducir dos que, aparte del humorismo especial de su autor, revelan facetas que pueden haber quedado ocultas detrás de su enorme producción.

En la prensa española y portuguesa, al día siguiente, 19/10/03.

«... Era el hombre más cumplidor del mundo, nunca se negó a escribir un artículo ni a presentar un libro. Agudo, certero, inteligente, acuñó sentencias que dieron la vuelta a España, como cuando dijo que «contra Franco vivíamos mejor».

Rosa Mora

«Uno comparte el mejor futuro con aquellos que son capaces de reírse del futuro. Durante toda su vida, Manolo se ha reído del futuro. Ahora el futuro le ha atrapado, pero ha tenido que ir a buscarlo hasta un aeropuerto de Bangkok. No era presa fácil.»

Félix de Azúa

«... y súbitamente comparece el Manuel Vázquez Montalbán comensal, anfitrión, amigo, con su delantal y ante sus fogones, feliz en su cocina-despensa del Ampurdán, maldita sea, volcándose de amor y de amistad hacia quienes le queríamos, llegados de un punto u otro de las afinidades selectivas.»

Maruja Torres

«No sé cómo transmitir todo lo que tenía este hombre de amor por la verdadera humanidad. Sólo sé decir como homenaje que siempre me hubiera gustado escribir como él.»

Eduardo Haro Tecglen

«A mí el Manolo que más me ha interesado ha sido el cronista infatigable de las miserias políticas en la columna de la última página de *El País*. Ha escrito auténticas piezas maestras (...) Pero lo más impresionante de su personalidad ha sido la entrega y la generosidad: nunca ha tenido un «no» para nadie.»

Juan Marsé

«El nombre los pájaros. La patria de los cielos. Esto es lo que quiso MVM durante la trepidación incesante de su vida: pasión por vivir para los otros; sus pájaros siempre volaron como metáforas certeras, nacidas de la curiosidad por saber, y de la poesía. ¿La patria? Estaba en su corazón o en el mundo, era viaje hasta su silencio.»

Juan Cruz

«...foi um dos últimos românticos, buscando num tango, num bolero, numa canção de Raimon, na lembrança duma estrada (um dos mais belos trechos de «Os pássaros de Bangucoque»), na peregrinação por uma rua, os sinais de uma imensa humanidade traída. Esse é o mundo magnífico de Montalbán.»

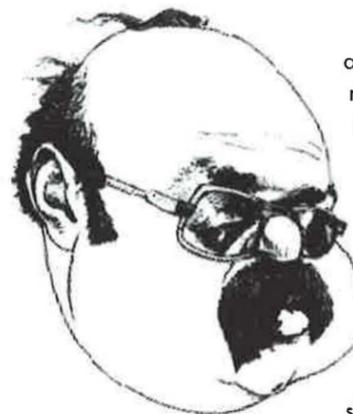
Francisco José Viegas

«... a literatura de Montalbán (para além de vigorosamente política e «comprometida») é também uma literatura dos prazeres: a comida, a música e a cultura populares, a ironia, o sexo, as cumplicidades amoráveis, o inclassificável máximo denominador lúdico comum.»

Ana Sá Lopes

II

De la entrevista publicada en el número 2 BOCA BILINGÜE, enero de 1990



«... en (la cárcel de) Lérida me dediqué a cocinar muchísimo, porque, al comienzo, a los presos políticos, que éramos cuatro, no nos dejaban relacionarnos con los presos comunes, y entonces cocinábamos entre nosotros y el cocinero básicamente era yo. (...) Es uno de los periodos más interesantes de formación que he tenido en mi vida y, además, el grupo de los que allí estábamos era un grupo muy complementario. Había otro compañero que (...) con el tiempo estuvo a punto de ser un crítico muy bueno, aunque luego acabó siendo responsable de la política cultural del PSOE. Luego estaba también un economista y me pareció muy interesante que una persona de letras conviviera con un economista, aunque yo me leía todo lo que él leía. Y había un físico... Por lo tanto fue una célula intelectual vivísima porque nos intercambiábamos obsesiones culturales, lecturas...»

«Yo no tengo ninguna confianza optimista en el hombre como abstracción, pero creo en el hombre consciente, creo en aquel hombre que alcanza un grado de consciencia dentro de él, sobre cuál es su papel en el mundo de la historia. Ese hombre sí puede ser extraordinario, y ese papel no lo tienen sólo los intelectuales. Cualquiera obrero de cualquier fábrica que sabe por qué es obrero y qué se espera de él y adquiere ese grado de conciencia. Él es consciente de su papel y lo va a defender hasta el final. En ese tipo de hombre yo creo. Por eso no soy pesimista.»

«Precisamente recuerdo una conversación, una conversación pública que tuve con Saramago en Roma. Estábamos hablando de la novela y Saramago decía que novela era una propuesta-utopía frente a la realidad; yo le felicité por tener aún esperanza en la utopía y le dije que a mí sólo me había quedado la ironía... En realidad era una broma: en el fondo, en muchas de las cosas utópicas en las que cree Saramago yo también creo.»

«La sensación íntima de la soledad íntima interior puede facilitar que se dispare el mecanismo lingüístico de la poesía. En cambio, la narrativa necesita un tipo de soledad ambiental. O sea que para escribir necesito encerrarme en mí mismo y disponer de todos esos elementos de ficción a mi alcance y poder hacer abstracción... La novela es muy absorbente, la novela es algo que te puede quemar un año o dos de tu vida.»



Actividades de la Consejería de Educación para el año 2004

Por su interés general, se presentan algunas de las actividades que la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa tiene programadas para el año 2004.

I. JORNADAS Y CONGRESOS

JORNADAS INTERNACIONAIS DE LÍNGUA E CULTURA ESPANHOLAS. «O MUNDO HISPÁNICO HOJE»

En colaboración con la Universidad Nova de Lisboa, durante los días 13 y 14 de mayo, se celebrarán en la Facultad de Ciencias Sociales Humanas de la UNL estas jornadas destinadas a profesores de Español, alumnos de las diferentes licenciaturas con la variante en Español y a otro público interesado. (Estas Jornadas serán acreditadas como acción de formación para los profesores).

II ENCONTRO LUSO-ESPANHOL

Colaboración con la Universidad de Beira Interior. Días 30 y 31 de marzo en la UBI (Covilhã).

II CONGRESO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL. «LA CONTINUIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: DE LA ENSEÑANZA BÁSICA A LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y ENSEÑANZA NO REGLADA»

Se realizará en colaboración con el Instituto Cervantes de Lisboa, la Universidad de la Beira Interior y patrocinado por Caja Duero. Noviembre de 2004 en la UBI (Covilhã).



CONSTITUCIÓN DEL GRUPO INTERUNIVERSITARIO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Día 12 de febrero en Lisboa.

II. FORMACIÓN DE PROFESORES

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL, EN COLABORACIÓN CON EL INSTITUTO CERVANTES DE LISBOA PARA EL CURSO 2003-2004:

- *Funciones informativas y enseñanza.* Salvador Gutiérrez.

- *Análisis de materiales: criterios de evaluación y selección.* Matilde Cerrolaza.
- *Español en la empresa.* Gregorio Manero.



SEMINARIOS DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, en colaboración con la Universidad Nova de Lisboa

De octubre a junio y en la sede del Centro de Recursos se llevan a cabo los seminarios didácticos que se enumeran a continuación:

- *Proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Enfoques métodos.*
- *El aprendiz de lenguas: diferentes tipos de alumnos, análisis de necesidades lingüísticas. Motivación. Estrategias de aprendizaje. Perfil del profesor de lenguas extranjeras.*
- *Programación.*
- *Competencias orales y escritas.*
- *Aprendizaje del léxico. Comunicación y gramática. Lengua y componente sociocultural.*
- *Análisis de materiales.*
- *Aplicaciones del cine y de las TIC para el*

- *aprendizaje de la lengua extranjera.*
- *Evaluación.*

ACCIÓN DE FORMACIÓN

Programación y experiencia de aprendizaje en el marco de la revisión curricular. En colaboración con el Departamento de «Ensino Secundário» del «Ministério da Educação», para profesores de Español, de «Ensino Básico» y de «Ensino Secundário».

III. ESTRATEGIAS DE FOMENTO DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

PREMIO PILAR MORENO DÍAZ DE PEÑA AL MEJOR PROYECTO DE VIAJE CULTURAL A ESPAÑA

El premio consistirá en una contribución de 5000 euros y pueden candidatarse grupos de alumnos portugueses que estudien Español durante el curso 2003/2004.

El plazo de entrega de los trabajos finaliza el 27 de febrero.



PREMIO A LA EXCELENCIA ACADÉMICA CON LENGUA ESPAÑOLA. Patrocinio del BANCO SANTANDER.

Se premian los mejores expedientes de alumnos portugueses, durante los cursos 2002-03 y 2003-04, que incluyan la Lengua Española. Son tres premios de 2.000, 1.5000 y 1.000 euros para los mejores expedientes y trabajos y las mismas cantidades para las escuelas donde están estudiando los alumnos premiados.



PROGRAMA «RAMÓN ARECES» DE PROFESORES LECTORES DE ESPAÑOL PARA LAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

La Consejería de Educación y la Consejería de Cultura de la Embajada de España, con el patrocinio de «El Corte Inglés», convocan cinco plazas de profesores lectores de español. Los candidatos, portugueses o españoles, deberán estar en posesión de una licenciatura y de una

preparación específica que les permita ejercer la docencia del español en el ámbito universitario.

Todos estos proyectos se realizan bajo los auspicios del «Ministério da Educação» y del «Ministério da Ciência e do Ensino Superior».

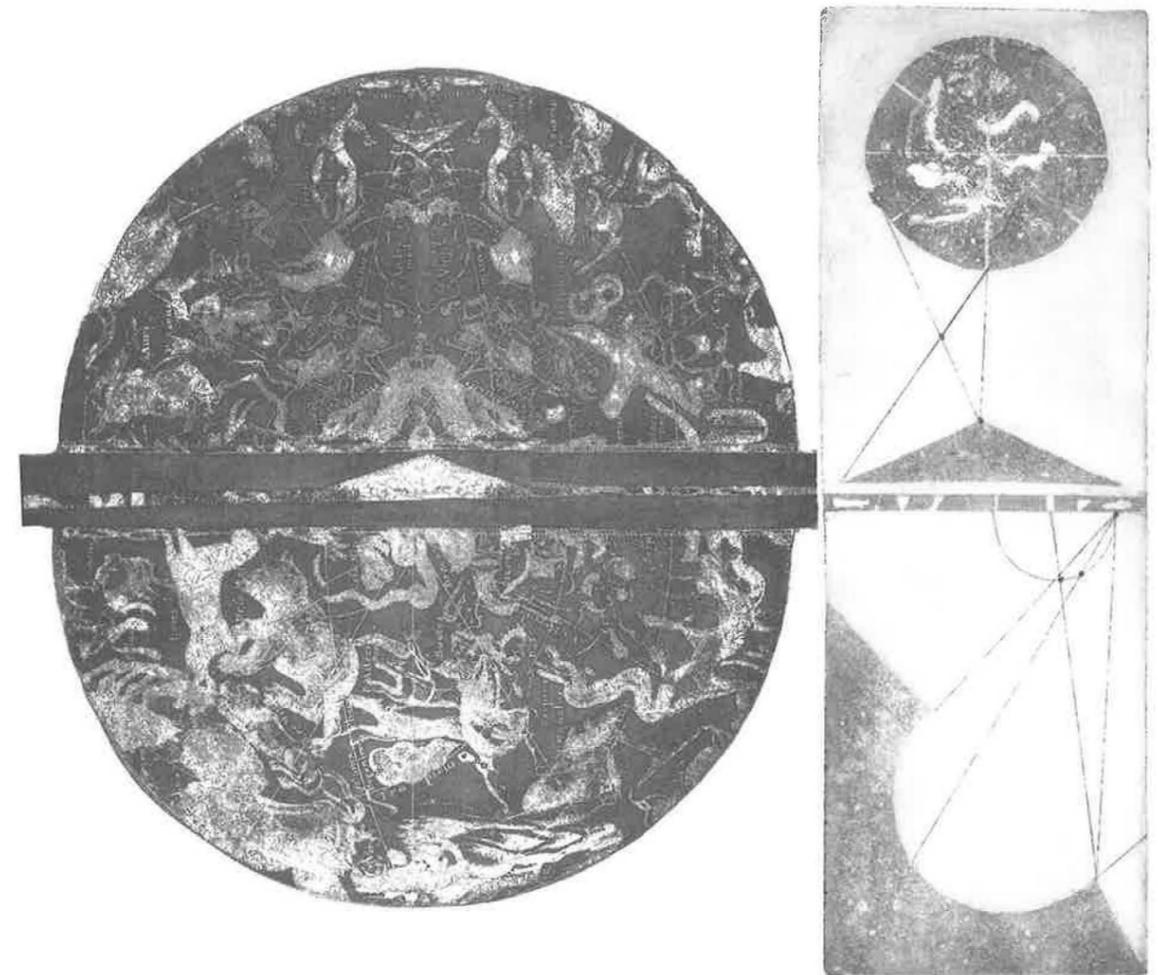
IV. PUBLICACIONES

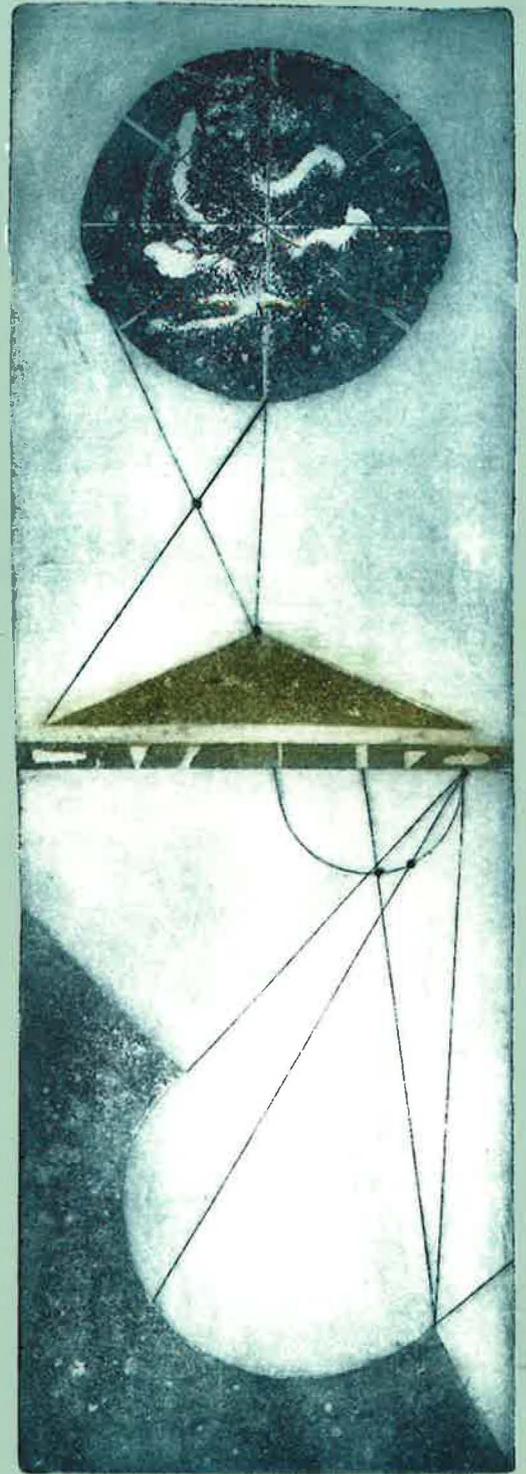
- Presentación de novedades. Día 21 de enero, en el Instituto Cervantes:
 - *Boca Bilingüe* número 15.
 - *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia* de Sonsoles Fernández, coeditado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la editorial Edinumen.
- Número 16 de *Boca Bilingüe*.

INFORMACIÓN:

Centro de Recursos de la Consejería de Educación de la Embajada de España
Avenida da Liberdade, nº 40, Cave
1250-145 LISBOA
Tf.: 213 420 403;
Fax: 213 479 904;
Mail: centrorecursos.pt@correo.mec.es

Este número 15 de BOCA BILINGÜE,
revista de cultura en Español y Portugués,
se terminó de imprimir en los talleres de la imprenta
IMPRESSE 4 - R. Latino Coelho, 6





"Matéria volátil", Prémio Aquisição, VII Bienal Nacional de Gravura, Amadora 2000, de Ana Galvão
Ilustraciones de portada y contraportada



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN
EN PORTUGAL