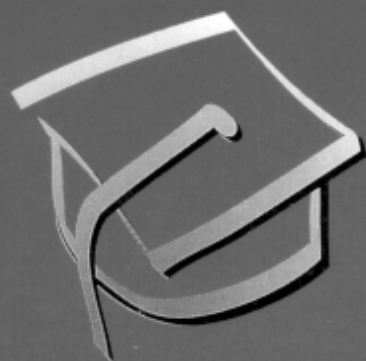
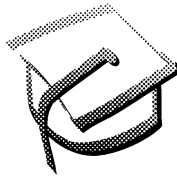


REVISTA GALEGA DO ENSINO

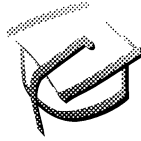


Nº 2 • febreiro 1994



Revista Galega do Ensino

Nº 2 - Fevereiro 1994



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Constantino García / Director
Mercedes Brea / Subdirectora
Celso Currás Fernández / Secretario
Xesús López Fernández / Corrector lingüístico

CONSELLO ASESOR

Ana M^a Platas Tasende
Antonio Peleteiro Fernández
Agustín Dosil Maceira
Agustín Hermida López
Carlos García Riestra
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Jaime García García
Javier Vilariño Pintos
José Carlos Otero López
José Luís Valcarce Gómez
José Eduardo López Pereira
Manuel Deaño Deaño
Manuel Regueiro Tenreiro
Mercedes González Sanmamed
Rodolfo García Alonso

COLABORACIÓN E CORRESPONDENCIA

Orixinais para publicación e correspondencia en xeral enviaranse
ó Secretario da Revista, Celso Currás Fernández.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6^o C
15174 Fonteculler - A Coruña

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Pedidos ó Secretario da Revista Galega do Ensino.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6^o C
15174 Fonteculler - A Coruña

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Galipública s.l.

Depósito Legal: PO-86/94

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

☞ *Nenos, adolescentes e televisión*
R. Tojo, R. Leis, T. Queiro, J.M. Martínón

☞ *Ensinar a pensar*
Agustín Dosil

NENOS, ADOLESCENTES E TELEVISIÓN

Riscos biopsicosociais

R. Tojo, R. Leis, T. Queiro e J.M. Martínón

Departamento de Pediatría. Hospital Xeral de Galicia.

Universidade de Santiago

1. DA GALAXIA GUTENBERG Á GALAXIA MARCONI. A ALDEA PLANETARIA

Hai cincuenta anos comezou a se emiti-la televisión (TV) nos EE. UU. e, neste curto espazo de tempo, creou a cultura de masas e, por primeira vez na historia da humanidade, a palabra foi superada pola imaxe, pasando dunha cultura de signo alfabético a outra audiovisual, da Galaxia Gutenberg á Galaxia Marconi. O medio, a tecnoloxía electrónica, está a remodelar e reestructura-los patróns clásicos da interdependencia social, convertendo o home en sabio, adquirindo o sentido do universal. A nova interdependencia dos medios electrónicos recrea o mundo baixo a forma dunha "aldea planetaria", en feliz expresión de McLuhan.

A televisión, polas súas características de rapidez, simultaneidade e universalidade, é o medio de información de masas por excelencia. Gracias a ela, poden ser comunicadas ideas, estilos de vida, etc. que poden desenvolver un papel tanto ou máis importante na formación dos cida-

dáns có que desenvolven outros medios educacionais clásicos como a familia, a escola ou os libros. A televisión está a se converter, xa que logo, na meirande fonte de información e influencia na vida do neno, e mesmo na do adulto. Por todo isto a televisión deberá ser un instrumento non só de información, senón tamén de formación, educación e ocio, que favoreza a capacidade imaxinativa e intelectual, que fomente a tolerancia e a comprensión mutua, que estimule a igualdade, a solidariedade e maila liberdade e que facilite o coñecemento da arte, a ciencia e a cultura. A súa función debe ser complementaria da dos pais e a escola no desenvolvemento do neno e na súa harmoniosa integración na sociedade adulta.

2. VE-LA TELEVISIÓN, A SEGUNDA ACTIVIDADE NA VIDA DO NENO

Ve-la televisión converteuse, despois do durmir, na primeira actividade do neno occidental, moito por riba do tempo adicado á escola. As estimacións máis pres-

tixiadas nos Estados Unidos no que toca ó tempo de visión de TV son as que proceden da *AC Nielsen Company*. O seu informe sobre televisión no 1990 sinala que os nenos entre 2 e 5 anos ven unha media de 27 horas semanais; os de 6-11 anos, 23 horas semanais; e os adolescentes de 12 a 18 anos, 22 horas; os homes adultos, 29 horas; as mulleres, 33. Isto é, un neno americano de 2 anos consome 60 días ó ano vendo a televisión, e cando remate o bacharelato levarán fronte ó televisor o equivalente a 3 anos, e ó longo da súa vida máis de 8 anos, ou o que vén se-lo mesmo, un 20% do tempo no que está esperto.

Estimacións realizadas no ano 1993 polo *Estudio General de Audiencias (EGA)* demostran que España é o país de Europa coa taxa de poboación máis alta vendo a TV, cunha media de máis de 3 horas diarias. As horas preferidas da audiencia infantil en España son de 7 a 9,30 pola mañá, antes de marchar á escola; de 13,30 a 15, coincidindo coa hora do xantar e de 17,30 a 20, á volta á casa, despois da xornada escolar, que é considerado o horario estrela (prime time) polas cadeas de televisión. Esta banda horaria estrela da volta do colexio é moi semellante en tódolos países e moi importante como porcentaxe de tempo vendo a televisión en nenos de 2-11 anos. Pero tamén son moitos os nenos que seguen a ve-la TV no horario nocturno familiar, mesmo ata a medianoite ou máis.

No que toca ó estudio que nós realizamos durante os anos 1992-93 en 3.727 nenos e adolescentes de ámbolos dous sexos, comprendidos entre 5 e 20 anos, pertencentes a áreas rurais, costeiras e urbanas de Galicia, demóstrase que un 25% ve a televisión máis de 3 horas/día durante os días de clase da semana; e un 19%, máis de 6 horas as fins de semana,

cunha porcentaxe máis alta durante a segunda década da vida, e nas áreas costeiras e rurais máis ca na cidade. Preto de un de cada catro nenos ve a televisión máis de 21 horas semanais (Táboas I e II).

As opcións de televisión por fío e satélite, os vídeos, a existencia hoxe en tódolos fogares dun televisor e a crecente porcentaxe dos que teñen máis dun aparato, incluíndo, moitas veces, un no propio cuarto do neno ou rapaz e que este pode manexar en tempo e programas con case total, ou mesmo total, autonomía fai prever un incremento do horario infantil dedicado á TV, sobre todo naqueles cativos con minusvalías ou pertencentes a familias dun só proxenitor, os dous pais traballando ou cun máis baixo nivel socioeconómico e educacional. A multiplicidade de opcións de emisoras, que ademais, e a diferenza do calendario escolar, abrangue tódolos días do ano, virá favorece-lo incremento na porcentaxe de nenos e adultos con “teledicción”, unha dependencia semellante á das drogas, que non son quen de controlar polos seus propios medios.

Neste sentido, a UNESCO ten avisado de que, nos países desenvolvidos, os maiores consumidores de televisión son os nenos, as amas de casa e os vellos. Como a influencia da televisión nos nenos está en función do tempo que pasan véndoa e mais do efecto acumulativo do que ven, ela será, cando cheguen a adultos, a súa experiencia máis activa e variada, polo que o mundo exposto na televisión converterase, para moitos, no ambiente natural, nunha nova realidade, no seu mundo real.

**TEMPO DIARIO DIANTE DA TELEVISIÓN
DURANTE OS DÍAS DE CLASE DA SEMANA EN NENOS E ADOLESCENTES DE GALICIA**

IDADE anos	VARÓNS				MULLERES				TOTAL			
	N	<1 horas	1-2 horas	3 horas ou mais	N	<1 horas	1-2 horas	3 horas ou mais	N	<1 horas	1-2 horas	3 horas ou mais
5-9	447	90 (20,1%)	282 (63,1%)	75 (16,8%)	438	90 (20,5%)	274 (62,6%)	74 (16,9%)	885	180 (20,3%)	556 (62,8%)	149 (116,8%)
10-14	881	137 (15,6%)	499 (56,6%)	245 (27,8%)	875	136 (15,5%)	509 (58,2%)	230 (26,3%)	1756	273 (15,5%)	1008 (57,4%)	475 (27,1%)
15-20	442	84 (19,0%)	210 (47,5%)	148 (33,5%)	644	131 (20,3%)	357 (55,4%)	156 (24,2%)	1086	215 (19,8%)	567 (52,2%)	304 (28,0%)
TOTAL	1770	311 (17,6%)	991 (56,0%)	468 (26,4%)	1957	357 (18,2%)	1140 (58,3%)	460 (23,5%)	3727	668 (17,9%)	2131 (57,2%)	928 (24,9%)

Táboa I

**TEMPO DIANTE DA TELEVISIÓN
DURANTE A FIN DE SEMANA EN NENOS E ADOLESCENTES DE GALICIA**

IDADE anos	VARÓNS				MULLERES				TOTAL			
	N	<2 horas	3-5 horas	6 horas ou mais	N	<2 horas	3-5 horas	6 horas ou mais	N	<2 horas	3-5 horas	6 horas ou mais
5-9	447	171(38,3%)	211 (47,2%)	65 (14,5%)	438	195 (44,5%)	188 (42,9%)	55 (12,6%)	885	366 (41,3%)	516 (45,1%)	294 (13,6%)
10-14	881	249 (28,3%)	424 (48,1%)	208 (23,6%)	875	267 (30,5%)	453 (51,8%)	155 (17,7%)	1756	399 (29,4%)	877 (49,9%)	571 (20,7%)
15-20	442	110 (24,9%)	232 (52,5%)	100 (22,6%)	644	184 (28,6%)	339 (52,6%)	121 (18,8%)	1086	120 (27,1%)	363 (52,6%)	221 (20,3%)
TOTAL	1770	530 (29,9%)	867 (49,0%)	373 (21,1%)	1957	646 (33,0%)	980 (50,1%)	331 (16,9%)	3727	1176 (31,5%)	1847 (49,6%)	704 (18,9%)

Táboa II

3. A INFLUENCIA DOS PROGRAMAS E DA PUBLICIDADE DA TELEVISIÓN NA SAUDE. OS HÁBITOS E MAILA CONDUCTA DO NENO

A programación das cadeas de televisión ten un contido ético, moral, e mesmo ideolóxico, que presenta, moitas veces, unha visión do mundo frecuentemente inxusta, falsa ou radicalmente deformada,

que non favorece actitudes nin conductas prosociais, solidarias ou democráticas. Por outra banda, as televisións privadas son un negocio, unha industria do tempo de vagar, e as públicas dependen, máis a cada paso, dos cartos ingresados pola publicidade. Por estas razóns, unhas e outras teñen como un dos seus obxectivos prioritarios a consecución do máximo beneficio comercial, a procura de clientes que consuman

os seus produtos. Neste contexto, non poucos dos programas e a totalidade da publicidade comercial infantil están dirixidos a vender ou, mellor aínda, a inducir a nenos e adolescentes, clientes predilectos, a mercar eses produtos. Programas e publicidade forman así un círculo comercial axustado ó redor do neno, do que non lle resulta doado fuxir. A cifra de negocios de moitas empresas depende cada vez máis dos nenos e dos adolescentes, como o demostra o feito de que o mercado destinado a este grupo, distinto do dos adultos, medra permanentemente. Todas estas empresas invisten importantes cantidades de diñeiro en publicidade televisiva, tanto en comerciais coma en programas, para aumentalas súas vendas a este sector que, nas sociedades occidentais, dispón dun importante poder adquisitivo.

O “spot” publicitario reúne as condicións idóneas para sintonizar co neno pequeno: imaxes moi condensadas, impresionantes pola súa polisensorialidade sincrónica (movemento, son, cor), transcorren durante un espazo de tempo moi curto (segundos), é dicir, accesible a unha unidade de atención do cativo, sen fatigalo nin distraelo. A estrutura do “spot” é convincente, xa que aparecen personaxes, créase unha fase de tensión, de “suspense” e sucede un desenlace sempre feliz. Despois, a reiteración do anuncio ten un valor reforzado que fai que a mensaxe sexa aceptada. Canto máis pequeno é o rapaz (preescolar, primeiros anos escolares) máis vulnerable é á publicidade, xa que non é quen a distinguir con claridade o mensaxe do comercial, ó carecer dunha concepción lóxica da realidade. É dicir, o neno conecta máis con imaxes ca con contidos, carece dunha concepción lóxica dos relatos, non entende a secuencia do pensamento e, de aí, o éxito

publicitario. Os produtos ofrecidos forman parte da súa propia existencia e, por iso, resúltalle difícil non imita-los seus ídolos utilizando os obxectos que eles anuncian, sexa cal sexa a súa natureza, calidade ou necesidade de consumilos ou usalos.

Os nenos maiores e mailos adolescentes tampouco están libres de riscos, xa que a psicoloxía industrial alcanzou altos niveis de refinamento no adoutramento deste grupo. En xeral, o consumo está dirixido a produtos e actividades para os que a demanda foi creada artificialmente na meirande parte dos casos, cunha tendencia ó consumo moi igualadora, onde hai pouco sitio para os valores culturais propios de cada país e levando a unha uniformidade universal. Os adolescentes son hoxe principalmente considerados como consumidores e a televisión comercial pode reforzar permanentemente neles actitudes demasiado materiais e consumistas. Por se isto fose pouco, os nenos e mailos adolescentes vense tamén mergullados na publicidade dirixida ó adulto, onde os anuncios sobre consumo de alcol e tabaco son un pequeno exemplo dos potenciais efectos negativos sobre a súa saúde.

3.1. Televisión e estereotipos

Moitos programas e publicidade mostran consistentemente a grupos sociais ou raciais, a minorías con hándicaps, a individuos en roles estereotipados segundo o seu aspecto físico, case sempre negativos como papeis de criminais ou vítimas, ou representando profesións auxiliares, sempre mandados ou dominados por outros grupos. Neste sentido a muller está presente con menos frecuencia có home nos programas principais ou de máis alta

audiencia, tanto para os adultos coma para os nenos, e, cando aparece, faino habitualmente en papeis menos importantes e case sempre dominada polo home.

A televisión, polo tanto, pode influír nos estereotipos sociais, profesionais e raciais do neno e na percepción do rol axeitado para o home e a muller, mesmo no rol dos outros nenos de distinta raza, sexo ou clase social. A repercusión social pode ser moi importante, xa que repercute na propia estima de maneira moi distinta segundo se sexa membro do grupo ou sexo dominante ou dominado.

3.2. Televisión e violencia

De acordo coa teoría social de Bandura, os modelos de conducta actúan como estímulos que producen conductas semellantes no observador. Existen tres fases neste proceso: 1. Exposición ó estímulo. 2. Adquisición da mensaxe transmitida polo modelo de actuación. 3. Adopción desta mensaxe. Esta aprendizaxe a través da observación pódese aplicar a calquera contido, tanto que apareza en programas como en mensaxes publicitarias televisivas, e tanto para nenos como para adultos. Xa se viu coa televisión comercial, e igual ocorre co contido dos programas.

Máis de 1.000 estudos, valorando tanto a correlación lonxitudinal como por metaanálise, demostran que existe unha asociación positiva, en tódalas idades, entre a exposición á violencia televisiva e a subseguinte violencia, agresividade e conducta antisocial, e unha asociación negativa con actitudes altruístas e prosociais. Moitos programas televisivos presentan a violencia no contexto da vida ordinaria e

rutineira, polo que a implicación do espectador e a súa identificación cos personaxes é moito meirande ca cando se presentan problemas ou personaxes non contemporáneos ou de ficción. Moitos programas, ademais, xustifican a violencia como unha solución aceptable e xustificable para problemas complexos. Ademais, como á televisión, pola presión do tempo, lle resulta máis doada e económica, unha solución rápida para rematar un programa, produce, moitas veces, unha escena de morte ou outro tipo de violencia contra o personaxe antes de sometelo a un proceso legal, xusto pero moi longo.

Ademais, a violencia televisiva non se centra en programas destinados a adultos senón que moitos programas infantís teñen tanta, ou máis, violencia ou agresividade cos dos adultos. Así, nunha recente revisión en USA, as series de debuxos animados, en especial as xaponesas, os vídeos musicais e moitos anuncios de series e películas ou publicidade de xoguetes teñen unha grande compoñente de violencia e agresividade a pesar de estaren dirixidos a nenos e adolescentes. Abonde con lembrar que o 10-15% da programación infantil cóbrena series e películas de debuxos animados. Neste contexto, o neno tende a se identificar co máis forte, porque non quere sufrir co máis feble, o que favorece que aprenda a percibir como normal a conducta agresiva, lexitimando ou, polo menos, aumentando a tolerancia da violencia, e non só a televisiva senón tamén a da vida real. A violencia gratuíta forma parte, polo tanto, dos pratos habituais dos menús televisivos diarios. Canto máis sexa o tempo de exposición a programas televisivos, maior será o risco de asociación a condutas agresivas e violentas en nenos e adolescentes. Se isto é así na poboación en xeral, o risco é aínda maior cando o neno ou o

adolescente padece enfermidades relacionadas co cerebro, alteracións na aprendizaxe, desordes da conducta ou vive en familias coñ problemas sociais e económicos.

3.3. A influencia na alimentación e nutrición do neno e do adolescente

Os programas televisivos, e especialmente a publicidade, poden influír de maneira importante, e tanto positiva coma negativamente, sobre a saúde do neno en xeral e sobre a súa nutrición en particular. Así, aínda que o 75%, aproximadamente, das mensaxes televisivas relacionadas coa saúde son anuncios comerciais, cando estas son analizadas por un grupo de expertos resulta que o contido da meirande parte delas é considerado inexacto, impreciso, inaxeitado, erróneo e/ou enganoso e, non obstante, unha importante porcentaxe de nenos cre na verdade destas mensaxes, aceptándoas como boas.

Dos milleiros de anuncios comerciais que o neno ve ó longo do ano na televisión, os dous tercios tratan sobre alimentos, gabando as bebidas non alcólicas, os cereais azucrados, os doces, os xelados, as xeleas, os embutidos, os caramelos, as galletas, as hamburguesas ou as comidas rápidas. Este tipo de alimentos caracterízase, polo xeral, polo seu elevado contido en calorías, graxas, colesterol, azucre e sal. Canto máis pequeno é o neno e cantos máis anuncios televisivos ve sobre alimentos, máis inflúe nos seus pais para que lle merquen eses produtos. Neste sentido, canto máis baixo é o nivel socioeconómico e educacional da familia, maior é a disposición a se deixaren influenciar polos anuncios sobre alimentos.

O neno está fisicamente pasivo diante do televisor, pero non necesariamente está emocionalmente pasivo, posto que é moi receptivo á mensaxe televisiva da que a seducción persuasiva produce un adoutramento de acordo coa sensación de pracer. Esta circunstancia pode condicionar unha inxestión de alimentos relacionados coa publicidade, tanto durante o tempo de visión da televisión como durante outros horarios. Evidénciase unha relación entre o consumo destes alimentos e a incidencia na obesidade, inducida tamén, posiblemente, polo sedentarismo que condiciona a visión da televisión. Está demostrado que por cada hora de incremento de visión da televisión medra a tendencia á obesidade, tanto en nenos coma en adultos, converténdose esta práctica nun dos mellores predictores de obesidade. De forma semellante tamén se ten demostrada unha correlación positiva entre ve-la televisión e os niveis de colesterol en nenos.

A TV manifesta unha contradición cultural xa que, por unha parte, promove constantemente o consumo de alimentos, que sempre son presentados con grande atractivo organoléptico e, por outra, promociona tamén a delgadeza, a esvelteza. Os ídolos femininos son sempre delgados e os masculinos, aínda que musculosos, non son nunca obesos. A baixa frecuencia de obesidade e o grande atractivo físico dos personaxes e ídolos televisivos fai que a TV emita unha mensaxe que equipara a delgadeza co atractivo, coa beleza, coa boa vida, co éxito. En consecuencia moitos adolescentes e mozos, en especial do sexo feminino, aínda presentando un peso normal, séntense demasiado obesos e teñen comportamentos perigosos para chegar a perder peso, non aceptando a realidade biolóxica nin o concepto médico de peso axeitado, entrando en conflito

a cultura da esvelteza e delgadeza coa bioloxía. Así, a TV ademais de poder ser un factor de obesidade pode influír no desenvolvemento de trastornos da alimentación que leva á anorexia nerviosa e máis á bulimia, xa que os adolescentes dan grande importancia á súa aparencia, ó seu aspecto corporal.

3.4. A influencia televisiva na conducta sexual e máis no consumo de drogas

A televisión ven ser, para nenos e adolescentes, a principal fonte de información sexual, de drogas e máis do mundo adulto. Non soamente xogan un papel importante os programas, senón tamén a publicidade e os vídeos musicais. A TV promociona unha mestura de aspectos excitantes, estimulantes e saudables do sexo con promiscuidade ou infidelidade, sen risco ningún para ninguén. Moitos adolescentes, neste contexto, identifican o mundo real con aquilo que ven na televisión e, como consecuencia, prodúcese unha iniciación prematura das relacións sexuais, medrando a porcentaxe de embarazos e enfermidades de transmisión sexual xa que, dos milleiros de referencias sexuais que ven ó longo do ano, soamente unha pequena porcentaxe está relacionada coa educación sexual, as enfermidades de transmisión sexual, o aborto ou a abstinencia sexual. Este modelo sexual dos adolescentes, reflexo do modelo televisivo, o máis seguro é que medre no futuro xa que cada día son máis os adolescentes que teñen o seu propio televisor e cada vez ven con máis frecuencia vídeos musicais de música *rock* e *heavy metal* que conteñen amplas referencias ó sexo e ó consumo de drogas.

Tamén existe unha relación clara entre a visión dos programas, a publicidade, os vídeos musicais e o consumo de alcohol, tabaco e drogas entre os adolescentes. Nestes casos o consumo ven presentado, na maioría das ocasións, como pracenteiro, estimulantes sexual e favorecedor do éxito, sen facer a penas mención das graves consecuencias que comporta para a saúde física e mental e das negativas repercusións familiares, sociais e económicas.

O contido televisivo, con drogas, promiscuidade sexual, violencia e materialismo, é asumido por moitos adolescentes como real e desexable para o desenvolvemento exitoso da súa vida e da súa personalidade. Neste sentido, a Asociación Médica Americana adoptou, no 1988, unha resolución chamando á televisión e máis ós anunciantes para que os anuncios dirixidos a adolescentes e mozos se abstivesen de asociar intencionadamente mensaxe sexuais suxestivos e estimulantes e, recentemente, no 1990, o Comité de Comunicacións da Academia Americana de Pediatría recomenda que a sexualidade debe ser exposta de forma responsable polos medios de comunicación social.

3.5. Televisión, traballo e rendemento escolar e ocio

A televisión está a superar en medios, atractivo e credibilidade ós formadores tradicionais do neno: pais e mestres, transformándose nunha “escola paralela” que exerce un enorme feitizo sobre o cativo, satisfacendo a súa curiosidade pola grande suxestión da imaxe e os seus aditivos sonoros e cromáticos sen necesidade de reciprocidade, mentres que a aprendizaxe escolar esixe esforzo, atención e disci-

plina, podéndose establecer un sentimento de rivalidade entre a atraente pasividade da televisión e a cargante actividade do estudio.

O uso excesivo da televisión pode atrasar ou altera-las etapas do desenvolvemento do neno. Un exemplo é a súa influencia na lectura, pois mentres a comunicación escrita aumenta a capacidade de expresión, a comprensión do real e establece un factor de distanciamento entre o pensamento e o obxecto, a imaxe, sen o esforzo de ler, reduce a capacidade de dominio dos mecanismos de lectura silenciosa e rápida, diminúe o gusto pola lectura e empobrece o vocabulario, convertendo o neno nun espectador pasivo e receptivo. Por isto, canto máis tempo ve o neno a televisión, meirande é o efecto deletéreo no desenvolvemento e capacidade de lectura. A UNESCO avisa de que o uso indiscriminado e masivo da televisión pode resultar perigoso para a aprendizaxe do neno, xa que fai medra-la pasividade intelectual, o seu illamento, afástao do traballo escolar, limita a súa actividade e o tempo para o deporte e outras actividades máis saudables durante o tempo libre. O tempo de vagar e entretemento non debe ser sinónimo de tempo inactivo, pasivo, senón de estímulo do desenvolvemento psicomotor, do xogo individual e social, o exercicio físico, o sentido creador e mailo establecemento de profundas relacións familiares e de amizade. Neste contexto, un fenómeno preocupante, ademais do televisivo, é a adición ó ordenador e videoxogos nos nenos e, especialmente, nos adolescentes. O uso continuado do ordenador e mais dos videoxogos leva ó illamento familiar e social progresivo, á distorsión do mundo real, ó abandono das prioridades escolares, ó sedentarismo e ós trastornos psicossomáticos relacionados co ruído informático, a

luz das pantallas e o contido dos programas.

Mais, ó mesmo tempo, a televisión é un poderoso instrumento que pode favorecer a aprendizaxe, a educación, a cultura, o ocio, a promoción da saúde e unha conducta prosocial. A televisión promove a aprendizaxe en nenos de preescolar, fundamentalmente entre os 1 e os 3 anos de idade, onde se establece unha experiencia interactiva que favorece a linguaxe, a aprendizaxe de nomes e actividades de conceptualización, mesmo favorece algúns xogos entre nenos, o que parece indicar que ve-la televisión tamén ten unha compoñente de actividade. O estudio do rendemento académico en nenos escolares e adolescentes mostra unha correlación negativa entre o tempo que o rapaz gasta diante da televisión e o seu éxito escolar, pero cando se ten en conta o nivel socioeconómico e educacional familiar, a influencia negativa da televisión diminúe. Así pois, os resultados escolares mediocres relacionados coa visión da TV teñen que ser interpretados nunha visión máis xeral do neno, a súa familia e o seu ambiente.

A escola debe incorpora-la televisión ó seu medio e deixar así de seren competitivos ou antagonistas para se converter en complementarios na educación e desenvolvemento do neno. Debe dedicar un tempo do currículo a aprenderlle ó neno a coñecer os mecanismos da televisión, os seus efectos positivos e os seus riscos. Debe axudar ó neno a diminuí-la súa crenza de que o que ve na pantalla representa a realidade, ou a única realidade; débeo axudar a aumenta-la súa habilidade para compara-lo que ve coas súas impresións derivadas doutras fontes de información como profesores, pais ou amigos, e tamén a ser crítico co que ve, a identifica-la vio-

lencia e agresividade, e a te-la forza de vontade precisa para mudar de programa ou apaga-lo televisor.

A escola debe tamén incorporar programas e series de televisión, que os hai moi bos, sobre a natureza, o medio ambiente, a bioloxía, a educación para a paz, a arte, o deporte, a sexualidade, o uso de drogas e moitos outros para seren vistos e discutidos no marco do currículo baixo a insubstituíble presenza e docencia do profesor. É dicir, a escola debe aproveita-la riqueza da comunicación e convertela en coñecemento, en ensino, dedicándose ó substancial e esquecendo o secundario na formación do neno. Hai pouco nos Estados Unidos, a *Whittle Communication (Channel 1)* e maila *Cable Network News (CNN)* desenvolveron programas de TV para seren vistos nas escolas por nenos e adolescentes, pero aínda hai controversia sobre a súa idoneidade.

4. PAPEL DOS PAIS, PROFESORES E PEDIATRAS NA PROMOCIÓN DUNHA TELEVISIÓN SAUDABLE E DE CALIDADE

Os pais, ademais da responsabilidade ineludible do coidado dos seus fillos, tiñan, tradicionalmente e case en exclusiva, a función de lles transmitir valores e crenzas, axudados polos profesores na escola, pero a televisión chegou a se converter nunha poderosa e atractiva alternativa para os nenos. Os pais teñen a impresión de que moitas veces non é beneficioso o que ven os seus fillos na televisión pero, paradoxicamente, non controlan os programas ou non privan ó neno de que vexa indiscriminadamente e todo o tempo que queira a TV. Os cativos ven máis frecuentemente a televisión sós ou con irmáns ca cos seus

pais, ou sexa, que os pais non exercen o seu deber de saber escoller e selecciona-los programas, de comentar e discutir cos seus fillos os seus contidos, de restrinxi-los horarios televisivos e de ve-la televisión en familia. A actitude dos pais diante da televisión convértese, polo tanto, no factor principal asociado á cantidade e calidade, ó tipo de programas e ós horarios televisivos do neno. Os rapaces e familias de un só cónxuxe ou de ámbolos dous pais traballando fóra da casa ou con problemas socioeconómicos poden estar en maior riscó no que toca a vixilancia de programas e horarios de visión da TV. Neste contexto non son poucos os pais que converten a TV na encargada de apandar coas culpas, o que vén sendo unha escusa para así agacha-la súa incompetencia e maila súa irresponsabilidade, ou mesmo chegan ó punto de facer da TV unha área de aparcamento, unha aia mecánica, para que os nenos paren quedos e non molesten. Por todo isto, o pediatra debe informar ós pais dos riscos e beneficios para a saúde dos programas e publicidade, e dos horarios axeitados para ve-la televisión. Débelles recordar, sobre todo, o seu deber e a obriga de seren os primeiros responsables do neno (Táboa III). Profesores e pediatras deben informar, así mesmo, a nenos e adolescentes de como han selecciona-los programas e de saber utilízalos activamente, como aprender a diferenciar-lo que é información e propaganda, o que é real do que non o é, e de cal é a maneira máis saudable de ver, estar e aprender diante do televisor (Táboa IV).

Pais, profesores e pediatras deben ter en conta que ve-la televisión é a primeira actividade horaria do neno e que, polo tanto, inflúe poderosamente no seu presente e mais no seu futuro como adulto. Por todo isto, teñen que facer un esforzo común para que a televisión se

RISCO DE CONSECUCIAS NEGATIVAS BIOPSIOSOCIAIS NOS NENOS E ADOLESCENTES POR DOSES EXCESIVAS E/OU INAXEITADA CALIDADE DOS PROGRAMAS E PUBLICIDADE TELEVISIVOS

1. Desenvolvemento de desequilibrios psicoemocionais, descompensacións neuróticas, estados de ansiedade, medos, cefaleas, trastornos do sono, terrores nocturnos, enurese e tics.
2. Desencadeamento de crises epilépticas fotosensibles pola intermitencia luminosa do televisor.
3. Risco de hipoacusia por excesivo volume do televisor, en especial con vídeos musicais, e de cansazo visual.
4. Desenvolvemento ou acentuación de vicios de postura esqueléticos (escoliose, etc.) pola postura ó se sentar para ve-la televisión. Débese recomendar que se vexa a TV a unha distancia superior a seis veces o diámetro da pantalla, que o aparello non estea alto, que sexa de calidade e non grande e que haxa boa luz difusa ambiental.
- 5 Favorece o desenvolvemento de hábitos dietéticos non saudables, con incremento do consumo de alimentos de baixa calidade nutricional, con alto contido en calorías, graxa, colesterol, azucre e sal, favorecendo o risco de obesidade, hipercolesterolemia, hipertensión, carie dental e outras doenzas.
6. Favorece o consumo de drogas, alcol e tabaco, ó transmitir mensaxes enganosas e non realistas, con grande risco para a saúde a curto, medio e longo prazo.
7. Favorece unha aprendizaxe sexual inaxeitada, ó presentar, frecuentemente, unha imaxe enganosa, pornográfica e non realista, cunha relación sexual sempre rápida, doada e sen complicacións, sen a penas mención do risco de embarazo ou do contaxio de enfermidades de transmisión sexual, incluída a SIDA, ou do control de natalidade.
8. Favorece a tendencia ó sedentarismo, limitando os beneficios da actividade física ou a práctica deportiva para a saúde.
9. Promove a aceptación de estereotipos raciais, sociais, de sexo, de persoas con minusvalías, expostos habitualmente na televisión, o que dificulta os cambios positivos de valoración, aceptación e solidariedade social.
10. Crea necesidades artificiais, facendo medrar innecesariamente o consumismo e o marquismo, xa que permite diferenciarse dos demais, establecendo un status xerárquico. "É máis importante ter e poñer ca ser".
11. Limita o tempo de comunicación e, en consecuencia, o desenvolvemento de relacións maduras intrafamiliares.
12. Limita o tempo dedicado a outras actividades recreativas, espirituais e sociais, beneficiosas para o desenvolvemento do neno.
13. Favorece a transmisión dunha visión non realista da solución dos problemas, que pode ser aceptada como boa e verdadeira polo neno, sabida a súa dificultade para distinguir claramente entre a ficción e a vida real.
14. Promove a tendencia a se identificar co heroe ou protagonista da película, serie, video musical ou anuncio publicitario, copiando e utilizando a súa linguaxe, xestos, gustos e actitudes, moitas veces privadas de referencias éticas ou claramente inmorais.
15. A exposición repetida e continuada á violencia televisiva, tanto dos programas como da publicidade, promove no neno e adolescente unha inclinación cara á violencia e a conducta agresiva, unha habituación e insensibilidade no que a elas toca, asumíndoas con conformismo e pasividade

**DECÁLOGO DE RECOMENDACIÓN DOS PEDIATRAS A PAIS E PROFESORES
PARA O USO ASINADO E SAUDABLE DA TV POLOS SEUS FILLOS
E ALUMNOS: "DIETA TELEVISIVA EQUILBRADA"**

1. Ser competidores da televisión, pasando máis tempo onda os fillos, falando e xogando con eles, favorecendo o desenvolvemento de relacións profundas e maduras na familia.
2. Describir e crear novos ambientes e intereses, tanto na casa coma fóra dela, favorecendo o xogo, a diversión instructiva, a actividade deportiva, a lectura e a actividade artística dos fillos.
3. Explicarles ós fillos con claridade e razoadamente o equilibrio necesario entre os horarios dedicados á televisión e as obrigas escolares e extraescolares.
4. Realizar ou axudar ós fillos a selecciona-los mellores programas diarios, para ver durante un tempo que, polo xeral, non debe pasar de dúas horas, para así poder realizar sen apuros os deberes cotiáns e dispor aínda de tempo libre para actividades de ocio.
5. Aterse á programación seleccionada, participando, sempre que sexa posible, cos seus fillos na visión da TV, comentando e discutindo con eles os aspectos máis polémicos e salientables.
6. Ter información dos riscos biopsicosociais que a visión prolongada e indiscriminada da TV pode producir nos nenos, para, deste xeito, poder aconsellar ós seus fillos sobre os aspectos negativos da televisión para a saúde.
7. Axudar a crear no neno unha mentalidade crítica, que o protexa no seu desenvolvemento psicoemocional e educacional das múltiples e permanentes mensaxes publicitarias e mais dos programas que incitan a hábitos de vida non saudables e antisociais.
8. Defender fronte ás cadeas de televisión que os programas e maila publicidade poden afectar negativamente a conducta e hábitos do neno, teñan contrasinal e sexan relegados a horas non habituais de audiencia infantil.
9. Influír nas cadeas de televisión para que esta sexa un instrumento útil para o ocio, a educación e maila saúde do neno no proceso da súa progresiva maduración, que o converte nun adulto libre, democrático e solidario.
10. Influír sobre os poderes públicos para que legislen, acorden ou concerten cos entes televisivos para que a programación e publicidade responda ás esixencias reais do neno e que o protexa nos seus dereitos.

Táboa IV

converte, cada vez máis, nun instrumento útil para o desenvolvemento de tódalas potencialidades do neno, para a súa educación e o seu ocio, e cada vez menos nun risco para a súa saúde e a súa conducta. Deben coñecer mellor o medio e a mensaxe televisiva e influír sobre as cadeas para que os contidos dos programas infantís non atenten contra os dereitos dos menores e a súa protección. Deben, así mesmo, influír sobre os poderes públicos para que promovan unha lexislación televisiva que facilite e impulse o desenvolvemento har-

monioso do neno, unha conducta social positiva, información sobre saúde e calidade de vida e unha educación complementaria á de pais e escola, compensatoria para os nenos diminuídos, illados ou en situacións socioeconómicas, familiares ou educacionais adversas. Catro feitos recentes veñen proporcionar un certo optimismo sobre o futuro da televisión en relación co neno: o Convenio de Autorregulación das Cadeas de Televisión en relación coa protección á infancia e mocidade, asinadas co Ministerio de Educación e mailas

Consellerías de Educación das CC. AA., a Proposición de Lei presentada polo Partido Popular que garanta os dereitos do menor na TV, a creación dunha Comisión de Control de calidade da televisión no Senado e maila inminente aprobación da Directiva da Unión Europea sobre "Televisión sen Fronteiras", que protexe claramente á infancia.

5. A XEITO DE CONCLUSIÓN

A televisión é, despois da imprenta, o invento máis importante do último milenio. O beneficio ou prexuízo que poida supoñer para as xeracións actuais e futuras dependerá do afán que estas poñan en conseguir un mundo máis ou menos solidario, libre e democrático.

BIBLIOGRAFÍA

Committee on Communications (AEP): "The Commercialization of children's television", *Pediatrics*, 89, 1992, 343-44.

Crowell, DH.: *Childhood aggression and violence. Sources of influence, prevention and control*, Plenum Press, New York, 1987.

Dietz, WH. Stransburger, VC.: "Children, adolescents and television". *Curr. Probl. Pediatrics*, 1, 1991: 8-31.

Hodge B.: *Los niños y la televisión*, Edit. Planeta, Barna, 1988.

IS.: *Televisión y programas infantiles*. Infancia y sociedad. Revista de Estudios, nº 14, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.

Klesger, RC.: "Effects of television on metabolic rate: Potential implications for childhood obesity", *Pediatrics*, 1993, 91, 281-87.

Rico, L.: *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*, Espasa Calpe, Madrid, 1992.

Strasburger, VC.: "Adolescent sexuality and the media", *Ped. Clin. N Amer.*, 36, 1989, 747-71.

Tojo, R.: "Televisión y salud infantil. El papel del pediatra y la pediatría". *Anuario Español de Pediatría*, 33, 1990, 543: 188-96.

Tojo, R.: *Televisión y violencia*. Informe do Comité de Medios de Comunicación, Asociación Española de Pediatría, 1993.

ENSINAR A PENSAR

Agustín Dosil

Universidade de Santiago de Compostela

O obxectivo de ensinar a pensar¹ é, no estado actual da ciencia, lexítimo e razoable. Os datos empíricos que especialmente nas últimas décadas se foron acumulando, e o desenvolvemento teórico que se acadou, posibilitan sermos relativamente optimistas neste asunto. Estamos totalmente de acordo con Nickerson (1987) no que di de que “Si creemos que enseñar a pensar es posible y nos equivocamos, solo perderemos el esfuerzo invertido en lograrlo. Pero si creemos que intervenir en la inteligencia y el pensamiento es inútil y nos equivocamos, podemos llegar a pérdidas irreparables. La opción, por tanto, está clara”.

Estas manifestacións de optimismo moderado e de actitude persoal refe-

rente a esta cuestión non pretenden ocultar as limitacións nin os problemas que existen nun tema tan delicado. En efecto, somos conscientes de que cómpre máis investigación teórica e empírica para mellorarlos instrumentos que se teñen, e de que non hai normas claras dabondo que indiquen como e de que maneira conseguilo. Pinillos (1981) reflectía esta situación ó escribir: “Isto dáse, (referíase, loxicamente, á mellora científica da intelixencia), entón é posible, aínda que non sabemos ben por que... E aínda que é certo que de momento non o é moito, non o é sempre, nin o é para sempre... Mellora-la intelixencia é posible, e tamén mellora-lo uso dela. Se iso non é ensinar a ser intelixentes, aseméllaselle moito.

1. Na década dos setenta enténdese a denominación “mellora científica da intelixencia” para se referir á intervención sobre a intelixencia e o pensamento, que se recolle e se difunde na literatura científica en lingua castelá, especialmente por Pinillos (1981). As dificultades e as limitacións que presenta a expresión fixeron que aparecesen outras alternativas, por exemplo, “estimulación de habilidades do pensamento” (E.H.P.). Máis recentemente, estanse a empregar abundantemente os termos “aprender a pensar” e “ensinar a pensar”. Pero estas expresións, que non son equiparables de todo, traen liortas entre os que salientan o termo “aprender” e os que salientan “ensinar”. Para reunir ambas posicións, hai quen emprega a expresión “ensinar a aprender a pensar”, que non deixa de ser aínda ben desacertada. Por último, outros (Mora, 1991) prefiren a expresión “facilitación cognitiva”. Nós imos utilizar indistintamente estes termos para nos vincular ás diferentes aportacións que se deron historicamente, aínda que persoalmente estamos na liñas das últimas.

Mesmo admitindo que non fose posible modifica-la intelixencia en canto que capacidade, hai un consenso en canto á posibilidade de ensinar e de mellorar habilidades cognitivas, tomadas como habilidades illadas ou grupos sistemáticos. Desta maneira, a ensinanza dun pensamento máis creativo, máis productivo, ensinar a resolver problemas, a planificar mellor e a conceptualizar en redes de información con sentido, preséntanse como as tarefas nas que arestora se centra o esforzo dos investigadores neste campo.

Ante a limitación cognitiva, sexa a que fora súa etioloxía, os pais e os educadores poden adoptar unha destas actitudes básicas: ou aceptar pasivamente esta limitación ou loitar contra ela para tentar modifica-la realidade. A primeira das posicións supón admitir que a situación é irreversible, e na praxe tradúcese nunha sobreprotección, procurando adecua-la realidade ás posibilidades do suxeito. Por exemplo, se as limitacións do suxeito lle impiden acceder facilmente a operacións cognitivas dun determinado nivel de abstracción, elimínanse do currículo e substitúense por traballos con contidos máis concretos. Na segunda das posicións, na modificación activa, considérase que as limitacións do suxeito son reversibles, ou que os efectos da situación que sofre poden ser modificados. Na praxe, esta actitude tradúcese en pretender axeitar e desenvolve-lo suxeito para que responda axeitadamente ás esixencias do medio. Non hai dúbida de que a primeira das posturas, a aceptación pasiva, cronifica a situación de inadaptação, e que a segunda, a modificación activa, pretende alonxarse dela. Habitualmente, os educadores non adoptan unha destas posicións extremas, prescindindo de todo da outra. Sóense situar nalgún punto deste continuum, sendo a posición máis recomendada

a que combine a modificación activa coas posibilidades reais do suxeito.

Non queremos que estas consideracións induzan a unha actitude inxenua que podería facer pensar que sempre calquera alteración do desenvolvemento é totalmente recuperable. A realidade imponlle á modificabilidade uns límites que hai que ter moi presentes: a natureza etiolóxica da alteración, a maior ou menor gravidade dela e da idade na que se interveña son aspectos que condicionarán en gran medida os resultados. Así, aínda que é certo que non só é posible intervir cando a causa é exclusivamente medio-ambiental, non é menos certo que cando é orgánica as dificultades son moito maiores; e tamén é certo que a intervención non só é posible realizala sobre casos leves, igualmente está probado que canto maior sexa a afectación, máis difícil é a modificación. E outro tanto podemos dicir sobre a idade de intervención: non parece que existan períodos críticos para realiza-la intervención, de maneira que todo intento fóra destes momentos vai cara ó fracaso, pero os datos empíricos amósannos (e as consideracións teóricas apoian isto) que a medida que o suxeito ten máis idade a intervención vólvese máis difícil.

Ante as situacións que se nos poñan presentar, a posición viable é formula-la hipótese de que cada suxeito inadapto pode progresar cara a posicións de normalidade, e traballar de maneira máis axeitada para que as melloras que se alcancen sexan tódalas posibles ou queden cerca diso.

OS PROGRAMAS

Na gran maioría das persoas, a intelixencia e o pensamento desenvólvense

por medio da interacción social, no sentido máis amplo, e mediante os recursos do sistema educativo. Sen embargo, cando se trata de suxeitos con limitacións, non abonda con intervencións puntuais e desconexas; cómpre un tipo de intervención sistemática que coñecemos coas denominacións de Programa e/ou Proxecto. Arestora, empréganse os dous termos indistintamente e como sinónimos, e uns autores usan un e outros outro. Herrnstein (1983) prefire chamarlle ó seu plan “Proxecto de intelixencia” da Universidade de Harvard, e Feuerstein (1980) manifesta a súa preferencia por “Programa de Enriquecemento Industrial”. Historicamente utilizouse o termo “programa” para intervencións sistemáticas amplas e non exclusivas ós suxeitos a quen se lles pretendía mellora-las habilidades de pensamento, senón xeneralizadas ás familias, ós profesores e ós “mediadores” de tódalas clases. O termo “proxecto” circunscribíase a intervencións máis específicas sobre a intelixencia ou sobre o pensamento, arredándose de concepcións multimodais.

Nun traballo anterior (Dasil, 1990) presentamos unha relación comentada dos Programas/Proxectos de intervención no dominio da intelixencia e do pensamento que se utilizan máis arestora; realizamos aquí unha síntese deles desde unha perspectiva diacrónica. Seguindo a Díez (1988) e mais a Mora (1991), pódense sinalar tres períodos no seu desenvolvemento: Ata 1960; de 1960 a 1975, e de 1975 ata hoxe.

No primeiro período (ata 1960), as concepcións e elaboracións do Funcionalismo e da Escola Nova van constituí-lo marco teórico para a estimulación intelectual, ó entenderen que o home non é só froito da súa capacidade senón da interacción co ambiente, salientando a im-

portancia das condicións sociais, económicas e culturais nas que medran e se desenvolven as persoas. Os Programas deste Período céntranse nos anos da nenez, polo convencemento de que a intervención, para que sexa eficaz, terá que se realizar nos primeiros anos da vida. Son traballos deste tempo os de Woolley (1925), Goodenough (1928) e Smith (1948), por exemplo.

Na década dos sesenta danse unha serie de circunstancias políticas, económicas, sociais (humanistas) e científicas que favorecen as intervencións neste campo. A política dos dous bloques e da guerra fría, e o desenvolvemento que experimenta a economía occidental, facilitan que se orienten importantes cantidades de cartos cara a Programas de educación que non só se aplican nos períodos académicos convencionais senón que chegan a persoas adultas que teñen que actualiza-los coñecementos para afronta-las novas tecnoloxías que leva consigo o desenvolvemento. Tamén xorden movementos sociais que loitan a prol dunha sociedade máis xusta, máis igualitaria, e intervense especialmente sobre os grupos sociais máis desfavorecidos, por exemplo as minorías étnicas e as minorías marxinais.

A maiores destes condicionamentos, hai outros de carácter científico. En efecto, encontráronse evidencias empíricas da importancia dos primeiros anos da vida e das consecuencias que poden te-las restricións ambientais no desenvolvemento en xeral e na intelixencia en particular, que estarían apoiadas polas concepcións de neconductismo, e que resultan ser un forte reactivo contra a corrente innatista esaxerada, que afirmaba que as diferencias intelectuais eran resultado das diferencias étnicas. Por se isto fora pouco, o movemento contra os tests de intelixencia, que tiña unha forte

carga ideolóxica, contribuiría á aparición dun gran número de Programas e á súa implementación e avaliación. Pódense salientar, entre outros, os traballos de Brazziel e Terrell (1962), Bereiter e Engelman (1966) e Levenstein (1970)².

O último dos períodos sinalado coincide cunha revisión dos traballos de intervención na intelixencia realizados no período anterior. Unha reanálise destes programas pon de manifesto que os resultados non resultan tan desmoralizantes como parecía ó primeiro. Este renovado optimismo vese apoiado coa aparición de programas novos e máis coidados que se centran sobre todo no ámbito cognitivo e moito menos nas intervencións de tipo social. Este optimismo foi aumentando ata fins dos anos oitenta, que é cando se nota unha diminución de entusiasmo e de dúbida de que sexa posible modifica-la capacidade cognitiva, aínda que hai un consenso xeneralizado sobre a posibilidade de ensinar habilidades e estratexias de pensamento, como queda dito máis atrás.

Esta situación explica o feito de que o movemento de mellora da intelixencia desviase do seu obxecto de estudio, que deixa de se-la intelixencia para se-lo pensamento. Poderase dudar, como queda dito, de que sexa posible modifica-la intelixencia, pero ninguén dubida de que

sexa posible educa-lo pensamento; por isto arestora se prefire falar de “aprender a pensar” ou “ensinar a pensar”, ou de “educación de habelencias do pensamento” (Chipman, e outros, 1985).

Sternberg (1984) presenta unha relación de principios que serven de guía para elaborar programas de intervención. En síntese, as súas recomendacións consisten en que é necesario fundamentalos nunha teoría educativa, na presentación dun currículo ben delimitado do adestramento a abordar, no axuste ás características individuais e socioculturais de aqueles a quen se orienta, na necesaria fixación de prioridades e na correcta e axeitada avaliación dos mesmos. Para nós estas son as características máis sobresalientes, ás que se poderían engadir outras, por exemplo o carácter aberto ó que se refire Beyer (1988), que supón aproveita-la experiencia acumulada para se modificar e se adecuar ós cambios que se poidan producir.

Son moitas as variables que hai nun programa de facilitación cognitiva. Nickerson et al. (1987) sinalan, de exemplo, a base teórica del, as habelencias que se pretenden mellorar, as características dos suxeitos, a duración que ten, as características do material que se emprega, adestramento que se lles dá ós aplicadores e liberdade na aplicación, número de auto-

2. Dáse unha certa e, en parte, xustificada confusión entre os programas de intervención sobre a intelixencia e os programas de educación compensatoria. Os programas de facilitación cognitiva pretenden melloras na utilización de habelencias de pensamento, e teñen duracións moi heteroxéneas. Os programas de educación compensatoria soen incluír intervencións cognitivas, pero desenvólvense tamén por outros ámbitos: o familiar, o escolar, etc. Funcionan a nivel psicolóxico, educativo e socialóxico, e pretenden aportar-lles igualdade de oportunidades a grupos sociais máis desfavorecidos, sobre todo -pero non exclusivamente- no campo do éxito escolar.

Xa que logo, estas dúas clases de programas non se identifican, pero se cadra convén matiza-lo que segue:

a) Pódese considerar que os programas de facilitación cognitiva constitúen un subconxunto dentro dos de educación compensatoria.

b) Os programas de facilitación e/ou estimulación de habelencias de pensamento teñen, sen menoscabo do anterior, un campo de aplicación que transcende os ámbitos da educación compensatoria.

c) Unha parte importante da tradición de programas de facilitación e/ou estimulación cognitiva é común coa intervención compensatoria, e de aí a prudencia que hai que observar antes de facer diferenciaci3ns drásticas.

res, facilitación institucional, clase de avaliación e resultados. Segundo que partamos dunha ou doutra variable ou conxunto de variables, a clasificación dos programas que se pode facer ha ser diferente, e de aí a cantidade deles distintos que hai arestora.

Unha das clasificacións máis interesantes e máis citadas é a de Nickerson (1984; 1987) que nós recolleemos. É esta:

Tipos de programas de facilitación cognitiva

(Indicaranse algúns programas máis representativos)

A. Ensinanza de procesos e operacións cognitivas básicas

(Meeker, 1969; Gagné, 1979; Ehrenberg e Sydelle, 1980; Feuerstein, e outros, 1980; Herrnstein, 1983; Díez, 1988).

B. Ensinanza de heurísticos

(Covington, e outros, 1984; Rubenstein, 1975; Wheeler, e Dember, 1979; Whimbey e Lochhead, 1979; Schoenfeld, 1980; De Bono, 1983).

C. Promoción do pensamento formal, no sentido piagetiano

(Campell, e outros, 1980; Collea, e Nummedal, 1980; Schermerhorn, e outros, 1982).

D. Ensinanza de habilidades de linguaxes e manipulación simbólica

(Young, e outros, 1970; Moffet, e Wagner, 1976; Meichenbaum, 1977; Herber, 1978; Dansereau, e outros, 1979;

Easterling, e Pasanen, 1979; Scardamalia, e outros, 1979).

E. Ensinar a pensar sobre o pensamento

(Lipman, e outros, 1980; Hayes, 1981).

Outros autores, coma é o caso de Glaser (1984), coinciden basicamente con Nickerson, aínda que Glaser distingue entre os programas que ensinan heurísticos nos contextos habituais e os programas dedicados a heurísticos propios de dominios formais moi estruturados. En cambio, Alonso Tapia (1987, 1988) elimina a categoría de programas destinados a “pensar sobre o pensamento”, e desdobra en dous os programas que se basean na facilitación da linguaxe.

Existen formulacións alternativas a estes tipos de clasificación; unha delas é a de Mora (1991), que constrúe un sistema de análise baseado na identificación dun conxunto amplo de variables que, segundo o valor que tomen en cada caso, determinan un perfil propio de cada programa. Fronte ó carácter unidimensional das clasificacións tradicionais, Mora sostén a perspectiva multidimensional. Nesta liña o conxunto de dimensións que contempla o seu modelo de análise é o seguinte:

- . Natureza da tarefa adoptada.
- . Tipo de adestramento realizado.
- . Habilidades xerais fronte a habilidades específicas.
- . Énfase en procesos fronte a produtos.

- Programas integrados no currículo académico fronte ós separados.

- Traballo sobre un material / a partir dun material.

- Adestramento individualizado ou de orientación grupal.

- Dirixido a actividades dos suxeitos / dirixido ós aplicadores.

- Programas comercializados fronte a elaborados para unha situación concreta.

O autor remata recoñecendo a ausencia dalgunhas outras dimensións, por exemplo a da idade dos destinatarios.

Dous programas relevantes

Só cun fin de esclarecemento presentámo-lo marco teórico e as liñas mestras de dous dos métodos de ensinar a pensar máis útiles e mellor construídos, e tamén máis coñecidos en España: o de Feuerstein e o de Sternberg.

Feuerstein: Enriquecemento instrumental

Os procesos cognitivos desenvólvense para este autor (Feuerstein, 1980), por medio da exposición directa ós estímulos do suxeito (aprendizaxe directa) e pola experiencia de aprendizaxe mediada. Na aprendizaxe mediada un adulto experimentado e intencionado interponse entre o neno e os estímulos externos, seleccionándoos, filtrándoos, e interpretándoos, e evitando que, coma no caso da aprendizaxe directa, recaian sobre o neno de forma accidental e non seleccionada.

A aprendizaxe mediada será, polo tanto, fundamental para o desenvolvemento dos procesos cognitivos, xa que cantas máis interaccións de aprendizaxe mediada recibese o individuo, maior será a súa capacidade para beneficiarse da exposición directa ós estímulos e para ser modificado cognitivamente.

Pola contra, a falta ou carencia da aprendizaxe mediada producirá unha modificabilidade cognitiva limitada, podendo ocasionar segundo os casos funcións cognitivas deficientes, tanto na fase de entrada (input) coma na de elaboración, ou na de saída ou execución (output). Véxase Anexo I.

Xunto ás funcións cognitivas deficientes e a teoría do desenvolvemento cognitivo, Feuerstein inclúe o mapa cognitivo como fundamento da súa teoría da intelixencia.

Nesta formulación teórica basea fundamentalmente o seu programa de adestramento que recibe o nome de programa de enriquecemento instrumental (PEI) que ofrece ós suxeitos de baixo nivel de funcionamento que non tiveron as experiencias de aprendizaxe mediatizada necesarias e/ou axeitadas, unha aprendizaxe mediada substitutiva. Desta maneira, preténdese acentuar a capacidade do suxeito de baixo funcionamento para chegar a ser modificado como consecuencia da súa exposición a novas experiencias.

Ó mesmo tempo ca este obxectivo primordial e principal, o Programa persegue, igualmente, corrixi-las funcións cognitivas deficientes, desenvolve-las condicións básicas do pensamento, modifica-la autopercepción dos suxeitos, etc.

O Programa componse de 15 instrumentos de papel e lapis. A súa aplicación ten unha duración aproximada de 3 a 5 horas semanais ó longo de 2 anos, sexa individualmente ou en grupo.

En forma de esquema, o proceso de adestramento de cada unha das sesións é como segue:

a) O profesor define a natureza da tarefa que se vai realizar.

b) O profesor axúdalle ó estudante a escribi-los conceptos, operacións, estratexias e regras apreciadas.

c) Traballo independente do alumno: o alumno traballa independentemente, e o profesor interactúa con el discutindo as estratexias que está utilizando, motivándoo co reforzo dos éxitos conseguidos, etc.

d) Discusión en grupo: analízase o realizado e como se fixo, e a aplicación a outras situacións da vida dos principios derivados das tarefas desenvolvidas.

Sternberg: Un programa baseado na interpretación componencial da intelixencia

O constructo teórico da teoría de Sternberg é “o compoñente” ou proceso elemental de información que opera sobre as representacións internas de obxectos ou símbolos (Sternberg, 1985). Os compoñentes representan habilidades que posibilitan a transformación dun “input” sensorial nunha representación conceptual, ou desta nun “output” motórico, dando lugar a diferencias na intelixencia das persoas (Sternberg, 1965).

Distínguense cinco clases de compoñentes:

a) *Metacompoñentes*: son procesos de control, e utilízanse para a planificación e a toma de decisións na resolución dos problemas.

b) *De execución*: executan os plans e as decisións dos metacompoñentes.

c) *De adquisición*: implicados na recollida de información.

d) *De retención*: responsabilízanse de rete-la información adquirida.

e) *De transferencia*: implicados en transporta-la información retida dun contexto situacional a outro.

Dos compoñentes sinalados, os de adquisición, retención e transferencia proporcionan os mecanismos para desenvolver un coñecemento básico. Por outra parte, o incremento deste coñecemento posibilita formas máis complexas de adquisición, retención e transferencia, e unha maior facilidade na acción dos compoñentes de execución. Tamén ocorre que os metacompoñentes poden aprender dos seus propios erros. Desta maneira, o feedback indirecto de compoñentes distintos dos metacompoñentes entre si, e o feedback directo ós metacompoñentes, posibilitan unha mellor e máis eficaz execución. Todo isto permítenos destaca-la importancia dos elementos metacompetenciais para o desenvolvemento e a mellora da intelixencia, xa que todo feedback se realiza a través deles.

Baseándose nesta teoría, Sternberg (1985) elabora un Programa de adestramento, parcialmente desenvolvido de momento,

no que pretende adestra-los suxeitos en tres clases básicas de habilidades:

a) Adestramento de metacompoñentes: intenta desenvolver habilidades nas seguintes áreas:

- . recoñecemento e definición de problemas
- . selección de compoñentes
- . selección de estratexias
- . selección de representación sobre a que actúan os compoñentes e as estratexias
- . lograr recursos de procesamento
- . rexistra-lo proceso na solución de problemas
- . utiliza-lo feed-back na solución dos problemas

b) Adestramento nos compoñentes de execución: abarcando os compoñentes presentes tanto no razoamento deductivo coma no inductivo (codificación, inferencia, mapeado, aplicación, comparación e xustificación).

c) Adestramento nos compoñentes de adquisición, retención e transferencia: o adestramento céntrase no uso do contexto para inferir significados de palabras descoñecidas.

Así pois, este Programa instrúe en metacompoñentes, compoñentes de execución, e compoñentes de adquisición e transparencia.

CONCLUSIÓNS

As consideracións expostas permítenos extrae-las seguintes conclusións, que presentamos de forma puntual:

1. Os resultados das investigacións sobre modificabilidade cognitiva, e o desenvolvemento teórico acadado neste campo, permítenos ser relativamente optimistas.

2. Contamos na actualidade con programas ben construídos, pero máis importante co programa en si é a persoa que o aplica.

3. Evidénciase a necesidade de forma-los docentes en estratexias e procedementos de intervención cognitivas. Para isto, resulta imprescindible a incorporación destas materias nos currículos universitarios, igual ca nos cursos de actualización e reciclaxe.

4. Os programas, tal como se conciben na actualidade, continuarán sendo útiles no futuro e seguirán aplicándose a suxeitos con funcións cognitivas deficientes. Con todo, os nosos esforzos débense orientar principalmente a que os obxectivos, estratexias e procedementos destes métodos sexan incorporados por tódolos docentes á súa praxe diaria, no proceso de ensino-aprendizaxe da materia ou materias das que se responsabilizan.

Un dos problemas máis importantes que presentan hoxe os programas de entrenamento, é a transferencia das melloras obtidas a tódalas esferas da vida. Sen ningunha dúbida, a incorporación desta metodoloxía á nosa tarefa diaria, como educadores, facilitará a devandita transferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Alfonso Tapia, J.: *¿Enseñar a pensar? Una alternativa en Educación Compensatoria*, Madrid, CIDE, 1987.

Alfonso Tapia, "¿Enseñar a pensar? Sí, pero ¿cómo?", *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 1988, 52-54.

Barret, H.E. e Kooch, H.L.: "The affect of nursery school training upon the mental test performance of a group of orphanage children", en *The Pedagogical Seminary of Genetic Psychology*, 1930, 102-122.

Beltrán, J., e outros: *Psicología de la Educación*, Madrid, Eudema Universidad, 1987.

Bereiter, L., e S. Engelman: "An academic oriented pre school program for culturally deprived children", en *F.M. Hechinger: Pre School Education Today*, Nova York, Doubleday, 1966.

Beyer, B.K.: *Developing a thinking skills program*, Boston, Allin and Bacon, 1988.

Brazziel, W.F., e M. Terrell: "An experimental study in the development of readiness culturally disadvantaged group of first grade children", *Journal of negro Education*, 31, 1962, 4-7.

Campbell, T.C.L., e outros: "A teacher guide to the learning cycle. A piagetian based approach to college instruction", en fuller, R.G., e outros (comps.): *Piagetian programs in higher education*, Lincoln, NE, ADAPT, Universidade de Nebraska-Lincoln, 1980.

Chipman, S.F., J.W. Segal, e R. Glaser (eds.): *Thinking and learning skills*, vol. II: *Research and open questions*, Hillsdale, Nova Jersey, L.E.A., 1985.

Colleá, F.P., e S.G. Nummedal: "Development of reasoning in science (DORIS): A course in abstrat thinking", *Journal of College Science Teaching*, novembro de 1980.

Covington, M.V.: "The motive of self-worth", en Ames, R.E., e C. Ames: *Research on motivation in education*, vol. I: *Student motivation*, Nova York, Academic Press, 1984.

Dansereau, D.F., e outros: "Development and evaluation of an effective learning strategy program", *Journal of educational Psychology*, 71 (1), 1979, 64-73.

De Bono, E.: "The direct of thinking as a skills", *Phi Delta Kappan*, 64, 1983.

Díez, E.: *Intervención cognitiva y mejora de la inteligencia*, Madrid, Universidad Complutense, 1988.

Dosil, A.: "Intervención psicopedagógica en niños con dificultades de aprendizaje" en Román Sánchez e García Villamizar: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*, Promolibro, Valencia, 1990.

Dosil, A., e outros: *Evaluación del Potencial de Aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*, Madrid, Centro Nacional de Investigación Educativa, 1986.

Easterling, J., e J. Pasanen: *Confront, construct, complete: A comprehensive approach to writing*, Rochelle Park, N.J., Hayden Book, 1979.

Ehrenberg, L.M., D. Sydelle: *Basics thinking learning strategies program: participant manual*, Ohio, Institute for Curriculum and Instruction, 1980.

Feuerstein, R., Y. Rand, M.B. Hoffman, M. Hoffman, e R. Miller: *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitiva modifiability*, Baltimore, University Park Press, 1980.

Gagne, R.N.: *The condition of learning*, Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Glaser, R.: "Education and thinking: The role of knowledge", *America Psychologist*, 39, 1984, 2, 93-104.

Goodenought, F.L.: "A preliminary rerort on the etfet of nursery school training upon the intelligence test scores of young children", en *Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part I), Bloominton I.L., Public School Publishing Company, 1928.

Hayes, J.R.: *The complete problem solver*, Filadelfia, The Franklin Institute Press, 1981.

Herber, H.L.: *Teaching reading in content areas*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1978.

Herrnstein, R.J.: *Project Intelligence*, Overview, Universidade de Harvard, e Ministerio para el desarrollo de la inteligencia, Venezuela, 1983.

Levenstein, P.: "Cognitive growth in preschoolers throug verbal interactions with mothers", *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 1970, 426-432.

Lipman, M., A.M. Sharp, e F. Oscanyan: *Philosophy in the classroom*, Filadelfia, Temple University Press, 1980.

Meeker, M.N.: *The structure of intellect: its interpretation and uses*, Columbus, OH, Charles E. Merrill, 1969.

Meichenbaum, D.: *Cognitive-behavior modification: an integrative approach*, Nova York, Plenum Press, 1977.

Moffet, J., e B.J. Wagner: *Student centered language arts and reading, k-12: A handbook for teachers*, Boston, Houghton Mifflin, 1976.

Mora, J., R. Serrano: "Una experiencia de formación de aplicadores del programa Comprender y Transformar", *I Simposium Nacional sobre Programas de Enseñar a Pensar*, Granada, 1991.

Nickerson, R.S., D.N. Perkins, e E.E. Smith: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, e MEC, 1987.

Nickerson, R.S., W. Salter, S. Shephar, e J. Herrnstein: *The teaching of learning strategies*, Cambridge, MA, Bolt Beranek and Newman, 1984.

Pinillos, J.L.: "La mejora científica de la inteligencia". *Análisis y Modificación de conducta*, 14-15, 1981, 115-154.

Rubenstein, M.F.: *Patterns of problem solving*, Englewood Cliff, Prentice hall, 1975.

Scardamalia, M., C. Bereiter, e B. Fillion: "The little red writing book: A source book consequential writing activities", Ontario, *Pedagogy Of Writing Project*, O.I.S.E., 1979.

Schermerhorn, L.L., L.D. Willians, e A.K. Dickinson: *Projet COMPS: A design for change*, Sanford, FL, Seminole Community College, 1962.

Shoenfeld, A.H.: "Teaching problem-solving skills", *American Mathematical Monthly*, 87 (10), 1980, 764-805.

Smith, C.M.: *Mental testing of hebridean in gaelic and anglis*, Londres, University of London Press, 1948.

Stenberg, R.J.: "Teaching intellectual skill Looking for smarts in all the wrong places", Trabajo presentado na *Conferencia da ASOD sobre Habilidades do Pensamento*, 17-19 de maio de 1984, pp. 7-10.

Stenberg, R.J.: "Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence", en Chipman, e outros: *Thinking and learning skills*, vol. II, Hillsdale, Erlbaum, 1985.

Stenberg, R.J.: *Human abilities*, Nova York, Freeman, 1965 (trad. cast.: *Las capacidades humanas*, Barcelona, Labor, 1986).

Wheeler, D.D. e W.N. Dember (comps.): *A practicum in thinking*, Cincinnati, Universidade de Cincinnati, 1979.

Whimbey, A. e J. Lochhead: *Problem solving and comprehension: A short course in analytical reasoning*, Filadelfia, The Franklin Institute Press, 1979.

Woolley, H.T.: "The validity of standard of mental measurement in young children", *School and Society*, 21, 1925, 476-482.

Young, R.E., A.L. Becker e K.L. Pike: *Rhetoric: Discovery and change*, Nova York, Harcourt, Brace et World, 1970.

ANEXO I

AVALIACIÓN DA CAPACIDADE COGNITIVA DOS SUXEITOS

A avaliación diagnóstica da capacidade cognitiva dos suxeitos realizarase como consecuencia da análise dos parámetros do acto mental, dentro dos que ten unha especial relevancia para os nosos obxectivos a detección das funcións cognitivas que presenta o suxeito, ás que despois nos referiremos. Estes serían os parámetros de análise (Dosil, e outros, 1986):

1. **CONTIDO.** É a materia coa que se enfronta o suxeito nun acto mental. Pode estar relacionado con calquera disciplina ou con varias á unha, dependendo abondo a facilidade ou dificultade de tal acto da familiaridade do suxeito con esa materia concreta. Ás veces, non obstante, ocorre todo o contrario, pois é o descoñecemento da materia o que desperta e atrae a atención do suxeito, manténdoo nun estado de motivación aceptable.

2. **OPERACIÓNS.** Entendida a operación "como un conxunto interanalizado, organizado e coordinado de accións, nos termos das cales elaborámo-la información derivada de fontes externas e internas" (FEUERSTEN, 1980, p. 106). Referímonos, por conseguinte, tanto a accións simples (identificación) coma a accións complexas (clasificación, seriación e incluso razoamento inferencial).

3. **LINGUAXE DE COMUNICACIÓN.** O material pódese presentar en diferentes modalidades (a algunha delas xa fixemos referencia): Lóxico-verbal, numérica, espacial, verbal, figurativa e pictórica

concreta. Os resultados poden ser distintos en función da modalidade empregada.

4. **COMPLEXIDADE DA INFORMACIÓN.** Mídese co número de unidades da información, e pola novidade e familiaridade das mesmas.

5. **NIVEL DE ABSTRACCIÓN.** Pode establecerse utilizando como criterio a distancia entre a operación mental e o universo de obxectos ou eventos ós que se aplica.

6. **NIVEL DE EFICACIA.** Maniféstase pola rapidez e precisión do suxeito, e a cantidade de esforzo invertido na realización dun acto mental.

A solución eficiente dun problema pódese ver afectada por unha serie de variables que se refiren tanto ó propio suxeito como á tarefa. As variables que afectan ó suxeito poden ser intrínsecas e extrínsecas. Entre as primeiras pódese cita-la motivación e a ansiedade, entre as segundas, a familiaridade e complexidade da tarefa.

Todos coñecen o feito de que os individuos canto máis motivados están, máis renden; e tamén se sabe que unha ansiedade moi baixa ou moi alta afecta negativamente á resolución dunha tarefa, mentres que se é moderada favorece, en xeral, a súa solución. Sobre a familiaridade e complexidade da tarefa, non existe un criterio xeral para tódolos casos, xa que unha tarefa de baixo nivel de complexidade frecuentemente xera un eficiente acto mental, pero non sempre as tarefas máis familiares xeran eficientes actos mentais.

7. FASES: ANÁLISE DAS FUNCIÓNS COGNITIVAS (Entrada, elaboración, saída).

A análise deste parámetro esixe a maior dedicación, pois trátase de identificar as funcións cognitivas deficientes dos suxeitos ó longo de todo o proceso e tendo en conta os outros parámetros indicados. Pola súa importancia para a intervención que deberá seguir á avaliación inicial, describímo-las principais funcións cognitivas deficientes que afectan a cada unha das fases indicadas (Feuerstein, 1980; Dosil, e outros, 1986):

7.1. Funcións cognitivas que afectan a fase de entrada. Inclúen todas aquelas deficiencias relacionadas coa cantidade e a calidade dos datos recompilados polo individuo, como comeza a resolver, ou incluso a apreciar, a natureza dun problema dado. Algunhas posibles deficiencias inclúen:

- . Percepción borrosa e confusa. Comportamento exploratorio non identificado, impulsivo e asistemático.
- . Carencia, ou deficiencia, de instrumentos verbais receptivos e conceptos que afectan á discriminación.
- . Carencia, ou deficiencia, na orientación espacial, incluída a carencia dun sistema de referencia estable, que deteriora a organización do espazo.
- . Carencia, ou deficiencia, na orientación temporal.
- . Carencia, ou deficiencia, na conservación de constancias (ex.: tamaño, cantidade, orientación) nas variacións de certas dimensións do obxecto percibido.

- . Carencia, ou deficiencia, de precisión e exactitude na recompilación de datos.

- . Carencia, ou deficiencia, na capacidade para considerar dúas fontes de información á vez, reflectida no manexo dos datos en fragmentos, máis ca como unha unidade de feitos verbalizados.

7.2. Funcións cognitivas deficientes que afectan á fase de elaboración. Ademais das deficiencias na recompilación de datos, que poden ter ocorrido ou na fase de entrada, poden presentarse deficiencias na fase na que a información se elabora. Son estas:

- . Insuficiencia en experimentar a existencia dun problema verdadeiro, e definilo sucesivamente.
- . Incapacidade para seleccionar os elementos relevantes dun problema, e oposición ós irrelevantes.
- . Carencia de comportamento comparativo espontáneo ou limitación da súa aparición.
- . Estreiteza do campo mental.
- . Carencia ou deterioro do comportamento sumativo.
- . Dificultades na proxección de relacións virtuais.
- . Carencia ou limitación na interiorización do propio comportamento.
- . Carencia ou restricción no pensamento inferencial hipotético.
- . Carencia ou restricción nas estratexias para probar hipóteses.

- . Carencia ou deficiencia na planificación do comportamento.

7.3. Funcións cognitivas deficientes que afectan á fase de saída. Independentemente de que se presenten deficiencias nas fases anteriores, o que si é certo é que se pode dar unha comunicación defectuosa do proceso. Algunhas posibles deficiencias inclúen:

- . Modalidades de comunicación egocéntrica.

- . Bloqueo.

- . Contestación de ensaio e erro.

- . Carencia ou deficiencia dos instrumentos verbais para comunicar axeitadamente contestacións elaboradas.

- . Deficiencia do traslado visual.

- . Carencia ou deficiencia na precisión e exactitude das propias contestacións.

- . Conducta impulsiva.

ANEXO II

ELEMENTOS QUE INFLÚEN NO POTENCIAL DE APRENDIZAXE

1. Técnicas Instrumentais (lectura, escrita e cálculo).
2. Técnicas de estudio (como procesa e estrutura a información).
3. Destrezas e Estratexias Cognitivas (conxunto de procesos que serven de base á realización de tarefas intelectuais).
4. Destrezas e Estratexias Metacognitivas (a metacognición está orientada a pensar sobre o propio pensamento, a decatarse dos propios procesos do pensar e aprender).
5. Modelos Conceptuais (formas de representación cognitiva do universo, das cousas e obxectos que contén, e de un mesmo. Implican unha apropiación conceptualizada da realidade, que permite coñecela e interpretala, e así facer ciencia).

A aprendizaxe Cognitiva axeitada facilita o desenvolvemento de Estratexias Cognitivas, Metacognitivas e Modelos Conceptuais.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS E APRENDIZAXE

Algunhas estratexias cognitivas para a aprendizaxe

* Estratexias para busca de información:

- . Como atopar onde está almacenada a información respecto dunha materia dada.
- . Como facer preguntas
- . Como usar unha biblioteca.
- . Como utilizar material de referencia.
 - * Estratexias de asimilación da información e retención:
 - . Como escoitar para facilita-la comprensión.
 - . Como estudar para comprender mellor.
 - . Como recordar, como modificar e formar representacións.
 - . Como ler con comprensión.
 - . Como rexeitar e controla-la comprensión.
 - * Estratexias organizativas:
 - . Como establecer prioridades.
 - . Como programa-lo tempo.
 - . Como dispoñer de recursos.
 - . Como conseguir facer a tempo as cousas máis importantes.
 - * Estratexias inventivas e creativas:
 - . Como desenvolver unha actividade inquisitiva
 - . Como razoar inductivamente.

- . Como xerar ideas, hipóteses e predicións.
- . Como organizar novas perspectivas.
- . Como usar analoxías.
- . Como evita-la fixeza funcional e outras formas de rixidez.
- . Como aproveitar sucesos interesantes e estraños.

* Estratexias analíticas:

- . Como desenvolver unha actividade crítica.
- . Como razoar deductivamente.
- . Como avaliar ideas e hipóteses.

* Estratexias para a toma de decisións:

- . Como identificar alternativas.
- . Como facer eleccións racionais.

* Estratexias sociais:

- . Como evitar conflitos interpersoais.
- . Como cooperar e obter cooperación.
- . Como motivar a outros.

Beltrán (1987, p. 134)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS E APRENDIZAXE

Algunhas estratexias metacognitivas relevantes para a aprendizaxe adulta (Beltrán, 1987 p. 135):

- . Como avalía-la execución cognitiva propia nunha tarefa dada.
- . Como seleccionar unha estratexia axeitada para un problema determinado.
- . Como enfoca-la atención a un problema.
- . Como decidir cando dete-la actividade nun problema difícil.
- . Como determinar se un comprende o que está lendo ou escoitando.
- . Como transferi-los principios ou estratexias aprendidas desde unha situación a outra non adestrada.
- . Como determinar se as metas son consistentes coas capacidades.
- . Como coñece-la demanda da tarefa.
- . Como coñece-los medios para logra-las metas.
- . Como coñece-las capacidades propias e como compensa-las deficiencias.

ELEMENTOS BÁSICOS DUN MODELO CONCEPTUAL

1. Percepción organizada:

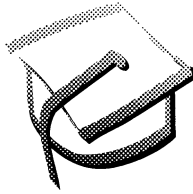
Os sentidos dannos información de datos, feitos...; a “experiencia sensorial” soe se-la principal fonte de información.

2. Representación que trata de globaliza-lo percibido:

Dunha maneira “imaxinaria e especializada”. A miúdo en forma de mapas “xeográficos” e “arquitectónicos”.

3. Unha conceptualización:

O percibido e o representado estrutúranse conceptualmente e forman parte das nosas ideas, aptitudes, coñecementos e valores. Supóñen unha forma de “organización mental”.



Estudios

- ❧ **Mestre no rural**
José Antonio Caride Gómez
- ❧ **Presentación do coñecemento**
José Manuel Gargallo
- ❧ **A Improvisación**
Emilio Molina
- ❧ **As coleccións de Historia Natural**
Ana M^a Martínez
Antonio M. de Ron
- ❧ **Aspectos sociolingüísticos do Alumnado de EXB**
Xulia Fernández Fernández

MESTRES NO RURAL

Lecturas sobre un oficio

José Antonio Caride Gómez

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Con argumentos de quen lía as realidades educativas con ollos de observador crítico, Carlos Lerena transmitiu a opinión de que tratándose do profesorado de primeira ensinanza non parece polémico empezar reconecendo que estamos, agás en moi contadas excepcións, diante dunha área de investigación practicamente descoñecida para a Socioloxía española.

No seu entender, este descoñecemento (extensible a outras áreas disciplinares) evidénciase no “carácter hipotético”, meramente intuitivo, que distingue a maioría das análises centradas nos profesores, no “*oficio de mestre*” como lle gustaba decir (Lerena, 1982 e 1987). En xeral, análises metodoloxicamente febles, con escasa profundidade explicativa, eminentemente descriptivas e dotadas dunha cuestionable validez ecolóxica e mesmo externa. En síntese, moi limitadas no seu alcance teórico e na súa utilidade práctica.

Se unha valoración desta natureza resume as insuficiencias, problemática ou tendencias dos estudos realizados sobre a condición social do profesorado, en xeral, cando se alude ós que exercen nas zonas rurais aínda pode agudizarse máis a percepción crítica sobre o estado da súa cuestión: na literatura que procede das Ciencias da Educación, na investigación educativa ou na reflexión que atangue á política educativa, á organización escolar, á Socioloxía das profesións e ó conxunto de elementos que determinan a formación e profesionalización dos docentes.

En España, as referencias máis salientables no estudio específico do profesorado que exerce no medio rural, atópanse nas obras de Pérez Díaz (1972), Sánchez de Horcajo (1985), Díez Prieto (1989) e Ortega e Velasco (1991). E, de xeito parcial, integradas nas análises da escola rural, nas aportacións de Grande (1980), Subirats (1983), Carmena e Regidor (1984) e González e González-Anleo (1993). A elas deben engadirse, entre outros, os relatos de Fernández Cortés (1975 e 1977), na súa

Escuela Viva de Orellana; Martín Luengo (1978), na súa *Escuela en Libertad* de Fregenal de la Sierra; Salanova (1983), na súa *escuela rural* de Mesones de Isuela; Jiménez Sánchez (1982), no seu texto sobre a *escuela unitaria*; o Colectivo de Campos de Castilla (1987), coa súa *propuesta educativa en marcha*; ou Roche (1993), na súa Tese sobre os CRIET... Sen que deba esquecerse a breve crónica literaria de Josefina Aldecoa, "Historia de una maestra". Tamén son estimables as desiguais aportacións realizadas en Revistas e Boletíns que se vinculan ós Movementsos de Renovación Pedagóxica, que afloran na época tardofranquista para consolidarse na transición á democracia.

En Galicia, lecturas incipientes sobre o oficio dos mestres no medio rural remítennos ás obras de Luis Bello (1973), viaxante no 1929 polas escolas galegas; De Gabriel Fernández (1980 e 1987); Caride (1983 e 1990); e, moi particularmente, pola súa apreciable reconstrucción histórica, á obra de Antón Costa (1989) *Escolas e mestres*. En xeral son aportacións nas que se mostra unha visión incompleta e relativamente lonxana do quefacer docente no medio rural galego.

No que sigue, asumindo as limitacións que implica carecer de contribucións relevantes neste tema, propoñeremos algunhas reflexións sobre o mesmo, articuladas en tres dimensións ou perspectivas argumentais: inicialmente, encol das señas de identidade do profesorado no medio rural; a continuación, considerando algunhas das condicións cotiás nas que se encadra o seu desenvolvemento profesional; finalmente, propoñendo con visión prospectiva liñas de actuación que permitan resolve-lo seu futuro con criterios alternativos.

UNHA IDENTIDADE SOCIAL COMPROMETIDA

O mesmo que acontece coas expresións *educación rural* e *escuela rural*, nas que se denota unha identificación case instantánea entre un certo tipo de educación ou escola cunhas condicións xeográficas, socio-económicas e culturais idiosincráticas, a expresión *mestre rural* (do medio rural), establece un vínculo, case unívoco, entre un certo tipo de profesor (de ensino primario) e unha clase de escola (pública, unitaria ou incompleta), na que as realidades demográfica, sociolóxica, económica, cultural..., que caracterizan a sociedade rural e a súa civilización, desempeñan un papel decisivo. Ata o extremo de que son estas realidades as que lle outorgan, sexa por mera ubicación ou percepción social, un status diferenciado no exercicio da profesión docente.

Esta diferenciación, -distinción no vocabulario de Bourdieu- débese menos ó perfil ou ós rasgos que o caracterizan como profesor xeneralista ou especialista nos niveis básicos do sistema educativo, que ó contexto social no que o devandito perfil se inscribe. Obviamente, sempre a partir da forte dependencia que se xera, e ás veces se impón, desde unhas condicións de vida e de escolarización tan peculiares como esixentes.

En consecuencia, de producirse unha efectiva socialización profesional dos mestres no medio rural, esta socialización dependerá en bó grao das estruturas que definen a sociedade rural e, no seu interior, da dinámica institucional que emprendan as súas escolas.

Neste sentido son entendibles opinións que xa décadas atrás vincularon o proxecto da escola rural á figura do profe-

sor. Caso de Gil Muñiz (1951: 291), quen xulga que a escola rural existe se o educador a crea, poñendo nela alma, vida e amor: “¿necesitaremos afirmar, que a escola rural, só será un feito e unha realidade cando o horto, o campo de experimentación, o xardín, o galiñeiro e o pombal, sexan os centros ó redor dos cales, xire a vida escolar?. É a natureza o primeiro libro aberto ós ollos dos aldeáños que acoden á escola, libro que leerán con ledicia e proveito extraordinarios, se o mestre o sabe abrir, e pausada e atinadamente leva ós nenos a unha interpretación sinxela, máis exacta dos fenómenos que contemplan”. Segundo o autor non podemos determinar as características, cualidades e orientacións do mestre rural, “se non antepoñemos algúns xuízos sobre a escola na que se educan os máis humildes fillos do pobo, sobre a que se die en chamar escola rural”.

Esta visión, afortunadamente xa histórica, estende ata a actualidade a imaxe dun mestre que é “diferente”, “distinto” menos polo que é ca por onde está, polo que representa e significa para individuos, comunidades e, en definitiva, para un modelo de sociedade en decadencia.

Precisamente na dialéctica que se establece entre o *ser* e o *estar* como profesor (Caride, 1988) é onde reside gran parte da complexidade que caracteriza a súa misión docente e, con ela, tamén moitas das problemáticas, disfuncionalidades, posibilidades e límites da súa práctica profesional.

DA PROFESIÓN Ó TRABALLO: OS MESTRES EN CIFRAS

No territorio xestionado polo Ministerio de Educación e Ciencia español, exercen un total de 1.695 mestres en zonas rurais (nunha tipoloxía que califica éstas en base a entidades de poboación con menos de 5.000 habitantes); o que supón un 54,7 por cento dos seus centros (sendo o 27,3 por cento escolas unitarias), nos que desenvollen a súa escolaridade aproximadamente douscentos mil alumnos.

En Galicia, con outra perspectiva socio-demográfica na caracterización do rural, mantéñense 768 unitarias, das cales 41 son catalogadas pola propia Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, como de “difícil desempeño” polo seu aillamento xeográfico (EL PAÍS, 1992); ó redor de 80 centros incompletos (a maioría no medio rural), sobre un total de 1.989 colexios de Educación Xeral Básica (datos relativos ó curso 1990-91).

Facendo unha estimación, dos 15.992¹ profesores de Ensino Básico radicados na Comunidade Autónoma de Galicia, máis de 8.000 poden ser catalogados como docentes no medio rural: o colectivo profesional máis estendido e afianzado dos que exercen a súa profesión na sociedade rural galega, polo demais integrado nos corpos do funcionariado.

Trátase, en ocasións, dunha presenza cuantitativa e cualitativamente importante polas repercusións e responsabilidades que algúns profesores asumen na vida local (asociacións veciñais, culturais, deportivas, etc.), en planos que

¹ De la enseñanza pública e incluído el nivel de educación infantil.

lles outorgan misións de liderato cultural, social e político, sendo bastantes rexidores municipais (alcaldes e concellais) profesionalmente mestres.

No que se refire á *identidade de xénero*, existe un claro predominio do sexo feminino respecto do masculino, expresión da recoñecida feminización da profesión docente. En Galicia, no rural que configuran os concellos das zonas de montaña, un 75 por cento son mulleres e un 25 por cento homes, sobre unha mostra de 479 profesores (Caride, 1990)¹. No conxunto estatal as distribucións medias supoñen un 64,4 por cento de peso relativo para as mulleres e un 36,6 por cento para os varóns (MEC, 1989).

Por *idades*, constatamos que o 67 por cento destes mestres non sobrepasa os 40 anos de idade, tendo un 18 por cento máis de 50 anos. Comparativamente con outras Comunidades Autónomas nas que existen datos sobre a condición demográfica do profesorado (Aragón e Castela-León), apreciamos que os docentes que exercen neste medio rural galego son os máis envellecidos.

Segundo o *lugar de nacemento*, como dato que permite unha relativa aproximación á orixe sociolóxica do profesorado, o 17,9 por cento dos mestres exercen no mesmo concello no que naceron; un 53,2 por cento naceron na mesma provincia da súa actual escola, o 22,1 por cento noutras provincias galegas, e un 6,8 por cento fora de Galicia. Os datos permiten inferir o mesmo ca noutras Comunidades Autónomas, que máis do 80 por cento dos

profesores proceden de zonas rurais, situándose nunha traxectoria socio-profesional que Sánchez de Horcajo (1985) califica de “autobastecemento” permanente, nun proceso que deriva na condición de home/muller rural urbanizado/a.

Segundo Lerena (1982), este mestre formaliza unha figura social que fai de ponte entre as dúas culturas (a rural e a urbana): “por unha parte, os estudos de maxisterio permitiron, en medida moito maior que outras carreiras clásicas, saír, ou se se quere fuxir, dos pobos españois. Por outra parte, invirtindo o proceso, o mestre rural foi a figura que encarnou a cultura urbana dentro dos medios rurais”.

Debe engadirse que os docentes rurais teñen a súa *orixe familiar* nos estratos medios en ascenso, nas capas intermedias e baixas das clases medias e dos sectores máis proletarizados da pequena burguesía: agricultores, gandeiros ou empregados (na industria ou na construción); e, en menor medida, son fillos de empregados dos servizos e de traballadores ou profesionais independentes cualificados. O que acaba reflectíndose nunha traxectoria de mobilidade social ascendente, de promoción individual mediante o esforzo e o éxito escolar, traducido en capital académico.

No que se refire á *configuración da súa situación familiar*, aínda que carecemos de datos referidos a Galicia, outros estudos (Carmena e Regidor, 1984) confirman a hipótese dunha elevada homogamia profesional (superior ó 20 por cento), explicada tantas veces por razóns atribuídas ó

¹ Os datos que se presentan neste apartado teñen a súa orixe no estudio de campo realizado entre os anos 1988 e 1990 nun total de 39 concellos localizados nas zonas rurais da montaña galega. A mostra participante cífrase nun total de 479 profesores que exercían a súa docencia nos 94 centros analizados. As informacións foron obtidas mediante entrevistas persoais e cuestionarios elaborados *ad hoc*.

perfil socio-profesional dos mestres: compensacións no prestixio concedido ó estatus e na orde da cohesión social (mobilidade social e xeografía), carácter vocacional da profesión, procedencia social, etc.

Respecto do lugar no que os mestres teñen a súa *residencia familiar*, cabe salienta-la situación de equilibrio que se da entre os que viven no mesmo pobo ou concello no que está ubicada a escola e os que viven noutras poboacións (sobre todo, en vilas máis grandes e cidades). No estudo realizado sobre a escolarización nas zonas de montaña en Galicia, son minoría os que residen no mesmo concello no que está a escola: un 40 por cento. Do 60 por cento restante, son maioría os que viven a máis de 30 km do emprazamento do centro escolar. É unha distancia física e psicolóxica na que se expresa a tendencia absentista dos profesores respecto do medio rural no que exercen a súa profesión, destacando o protagonismo dos vehículos particulares (nos que se desprazan a diario un ou varios docentes) na procura dunha relativa “independencia” e “mobilidade”, con condicións de vida diferentes ás do espacio social no que está “destinado”; en moitos casos, coa conciencia dunha estadía provisional ou transitoria.

Nas circunstancias descritas é explicable que a *permanencia nos centros escolares* adopte unha distribución porcentual na que as maiores magnitudes se corresponden cunha estadía máxima de un ano: opinión do 32 por cento dos indagados. Destaca o feito de que nesta Galicia rural só un 16,5 dos mestres declaran unha permanencia de máis de dez anos no colexio no que exercen actualmente, fronte ás estatísticas de Castela-León (unha porcentaxe do 27,8 por cento e Aragón (o 56 por cento).

Esta adscrición profesional ten un relativo referendo na *situación laboral e administrativa* dos ensinantes, dos cales o 71 por cento (en Preescolar e EXB) son definitivos, un 25 por cento provisionais e un 2 por cento contratados. Sobre o total, un 4,5 por cento catalógase como profesorado de apoio.

O *acceso á profesión*, acreditada mediante a formación inicial e o correspondente título académico, está determinada nun 49 por cento dos casos por cursar Plans de Estudos anteriores ó ano 1971; mentres que un 44 por cento formáronse a través do Plan de Estudos que se inicia neste ano (xa convertida a titulación unha Diplomatura Universitaria). Un 7 por cento manifestaron acceder mediante unha Licenciatura, en Pedagogía ou Psicoloxía. Por *especialidades*, o 30 por cento realizaron a de “Ciencias”; o 23 por cento, a de “Lingua española e idiomas modernos”; o 18 por cento, a de “Ciencias Humanas”; e un 10 por cento, “Preescolar”. Non posúen ningunha especialidade o 6 por cento dos mestres indagados. Ademais, no intre en que se realizou a investigación, un 92 por cento acreditaban algún tipo de titulación en “idioma galego” (deles, o 44 por cento, o “curso de perfeccionamento”; un 30 por cento, o “curso de especialización”; e un 18 por cento, o “curso de iniciación”).

Por último, na síntese destas cifras que identifican o profesorado que exerce no medio rural galego (particularmente nas súas zonas de montaña), destaca que tan só un 26 por cento manifeste pertencer a algunha *Entidade Asociativa*: un 7 por cento, a Sindicatos do Ensino; un 3 por cento, a partidos político, e tamén un 3 por cento, a Movementos de Renovación Pedagóxica, e xa en porcentaxes menores, a Asociacións Culturais, Veciñais, etc.

Interpretamos este dato como a manifestación dunha tendencia crecente na vocación de “ir por libre”, expoñente dun certo individualismo gremial no que a atonía e a pasividade diante da actividade colectiva ou comunitaria son actitudes dun importante número de profesores. Este talante individualista, xa constatado por Lortie (1975), de falta de disposición á colexiación, estiman Gimeno e Pérez (1993: 99) que “poder tamén o refuxio das inseguridades persoais e profesionais e a coartada para manter o poder sobre o alumnado fora do escrutinio público. Tamén é xusto dicir que o comportamento individualista foi e pode ser refuxio para os innovadores minoritarios en contexto adverso, e o resguardo da liberdade contra o control profesional e ideolóxico de pais, supervisores e outros mediadores externos”.

A inhibición colectiva, asentada nunha sociedade que perpetúa os seu déficit na dinámica asociativa (Requejo e Caride, 1991), contrasta coa manifesta disconformidade dos profesores co sistema educativo no que están insertos. Incluso en cuestións que, circunstancialmente, motivaron a súa mobilización secundando folgas ou paros: por reivindicacións económicas, solicitando a mellora das condicións socio-profesionais e laborais, pedindo a modificación da política educativa, demandando maiores e mellores dotacións económicas para os centros docentes, reclamando un cambio nas fórmulas de acceso e permanencia no posto de traballo, etc.

OS MESTRES COMO ACTORES SOCIAIS: CLAVES DA SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL

Aludir á socialización profesional dos ensinantes no medio rural implica situarse en trazos ou perspectivas de análise que definen a cotidianeidade da súa práctica docente e, por extensión, das prácticas socio-culturais que delimitan a súa inserción na sociedade rural. En xeral, é expresión das pautas formativas establecidas (formación inicial, formación en servizo), do estatus e roles profesionais que desempeñan e das relacións que manteñen co territorio e as comunidades das que forman parte.

Polo común fan referencia a unha realidade complexa, na que as súas coordenadas fundamentais xorden dunha problemática con profundidade histórica, de alcance estrutural no que significa de crise e marxinalidade dun modelo de sociedade e de educación rurais, da súa cultura e das institucións que están chamadas a promoverla, entre elas a escola.

Unha situación en relación á cal os profesores que exercen no medio rural representan un difícil e ambiguo papel; a priori, son axentes potenciais do cambio e da transformación social, suxeitos principais na execución de prácticas educativas e sociais que deben ter por obxecto superalas contradictorias condicións da vida comunitaria mediante a formación das persoas. Unha lectura coincidente coa postura de Giroux (1990), para quen o profesor debe actuar como un intelectual transformativo, para desvelar os valores dominantes e as prácticas hexemónicas, e para construír unha pedagogía máis democrática e solidaria. Sen embargo, a posteriori, serán os primeiros en tomar

conciencia da súa impotencia fronte ó que está establecido, da súa rotunda incapacidade para impulsar reformas significativas nunha civilización rural que se transforma por abandono, á marxe da educación e das escolas, sen dar a penas opcións ó protagonismo dos profesores.

Admitida a situación, algunhas das claves que permiten interpretala, sexan de orde teórica ou práctica, remítense ás seguintes liñas argumentais: illamento e soidade persoal; estrañamento social; transitoriedade e mobilidade laboral; precariedade pedagóxica e infraestructural e insuficiencia formativa.

No seu conxunto son argumentos que inciden na interpretación dos procesos de socialización profesional dos mestres no medio rural e dimensións dun oficio no que por texto e contexto -por guión e escenario-, estes chegan a ser actores sociais.

O *illamento e soidade* que experimentan un número significativo de profesores que exercen no medio rural deben ser interpretadas no contexto dunha realidade escolar e social sometida a condicións de marxinalidade. Entre outros factores, a distancia xeográfica, as pautas da vida cotiá dos pobos -en moitos aspectos incompatibles coa cultura organizativa e institucional dos centros docentes-, ou a adopción de actitudes que impiden a consolidación de relacións estables entre os mestres e a poboación, acabarán suscitando testemuños que insisten nesta percepción: “os mestres rurais estamos sós cos nosos catro ou oito cursos” (Juan Salanova, 1983); “cando os nenos se van ó mediodía quedome soa e mato o tempo comendo o bocadillo que traigo da casa ou lendo o periódico” (María Teresa, A Golada, 1992).

Ademais, trátase dunha sensación vinculada ás dificultades para supera-la etapa de aculturación nun medio “diferente”, con formas de falar, relacionarse, traballar ou recrearse antagónicas cos intereses e expectativas dos profesores. E cando o mestre ten a súa orixe social no medio urbano, sucede a cotío que non se sente a gusto entre unha poboación coa que non ten afinidade ningunha. Unha circunstancia que segundo interpreta Jiménez (1993), conduce a que o profesorado do medio rural siga en inferioridade de condicións respecto a quen obtivo praza nun centro urbano: “á falla de formación inicial específica e ás dificultades por asistir ós CEP ou outros instrumentos análogos de formación permanente, engádesse o illamento cultural por vivir no pobo. As substitucións do profesorado, vitais para un centro pequeno, chegaban moitas veces con retraso”.

Debe engadirse que esta sensación é indisociable da caracterización do profesor rural como un “*estrano sociolóxico*”, adoptando a terminoloxía de Brembeck (1976): “alguén que está na comunidade pero que non forma parte dela”. Unha condición de estrañamento na que ó tempo que se expresan as limitadas interaccións coa poboación (escasa inserción na vida comunitaria), pónense de relevo as consecuencias da provisionalidade, propias dun profesional en tránsito.

En opinión de Sánchez de Horcajo (1985), as relacións pobo-mestre non se sitúan en posicións de paridade e espontaneidade, senón máis ben nun estatus equívoco, no que se combinan a superioridade e a marxinalidade, simultaneando o estar por riba co estar á marxe da comunidade. Tamén é certo que o mestre perdeu o carácter de “notable” no pobo, para converterse nun mero profesional público, re-

presentante e depositario da cultura e do saber, cando xa na vida práctica e real das sociedades campestres ese saber “é outro saber”.

A *mobilidade e provisionalidade* dos mestres nas zonas rurais actúan como causa e efecto deste “estrañamento social”, anticipo e resultado lóxicos dunha situación escasamente gratificante, que se fomenta ou perpetúa mediante criterios normativos que establecen as propias Administracións Educativas. Nun medio no que dous tercios dos profesores non permanecen no mesmo “destino” máis de cinco anos, o traslado a outro considerado máis vantaxoso depende da consecución dos “puntos” necesarios: na Comunidade Autónoma de Castela-León, segundo constata Sánchez de Horcajo (1985), a razón básica pola que os mestres mantiñan a súa estancia no pobo residía na insuficiencia dos seus puntos para un traslado de centro (opinión do 46,6 por cento dos informantes) Miguel Grande (1981: 158) exemplifica esta situación aludindo ó caso do mestre que, ó coñece-lo seu destino, “xamais pregunta pola escola, a xente, os problemas do medio... senón polas condicións materiais, a casa, as estradas, a distancia á capital...”; polo demais, é xa tópica a situación dos profesores que acoden á Delegación Provincial de Educación a coñece-lo seu destino provistos dun mapa de estradas.

A *precariedade pedagóxica e infraestructural* ten como referencia ineludible o déficit arquitectónicos, de materiais, equipamentos e recursos docentes; tanto polas súas carencias como polas disfuncionalidades e inadecuación que presentan: “esas escolas, que se asocian inevitablemente cunha vella estufa de leña, un encerrado e un gastado mapa de España” (EL PAÍS, 1992); “material vello e insuficiente,

moitos ventanais, dúas bombillas, sen mesa para o profesor e con menos mesas que alumnos, unha modesta biblioteca... “ (La Voz de Galicia, 1985); “na escola unitaria trabállase cunha alarmante falla de material” (Jiménez, 1993).

A penuria de materiais e recursos móstrase acompañada da *inadecuación dos programas e materiais didácticos* (utilización de libros de textos pensados con criterios de uniformización urbana); de *dificultades motivadas polo plurigráo* que comporta, nas escolas unitarias, a asistencia de alumnos con niveis e idades diferentes: “o que verdadeiramente complica o noso traballo é ter nenos de diferentes niveis na mesma aula” (EL PAÍS, 1992); de *problemas para conseguir unha adecuada transmisión-comprensión da actividade docente*, sobre todo en relación ós pais: os profesores das zonas de montaña na Galicia rural (Caride, 1990) opinan que a falla de interese pola escola e a educación dos fillos chega a un 13 por cento, cifrándose o desinterese dos alumnos nun 9 por cento. Ás veces, esta relación sométese ó que Juan Carlos Tedesco denomina “ideoloxía do esforzo”: os mestres sacrificanse para que os nenos aprendan; os pais, para que os nenos asistan á escola; os nenos deben responder a eses sacrificios.

Con todo, hai que significar que tamén é no apartado pedagóxico e didáctico, extensible a cuestións organizativas, onde os profesores inclúen os aspectos máis positivos da escolarización rural: calidade das relacións personais profesor-alumno; autonomía docente; redución dos problemas de indisciplina; mesmo o éxito escolar: “eiquí non existe o fracaso escolar”, segundo expresa un dos mestres referíndose á súa escola (EL PAÍS, 1992).

Respecto da *formación inicial* é preciso insistir na ausencia da súa adecuación ás demandas reais do ensino e do medio rural, en consonancia cunha preparación que se caracteriza por manter concepcións enormemente idealizadas, e por unha escasa orientación práctica para enfrontarse á realidade do ensino (Esteve, 1993). Como expresan un 92,6 por cento dos docentes de Aragón que participaron no estudio realizado por Díez Prieto (1989), a formación inicial que recibiron non os preparou para entende-lo mundo rural e traballar adecuadamente nel. Na súa aproximación á formación dos mestres que exercen no medio rural en Castela-León, Grande (1981) é tamén concluínte: “o profesor é formado como un funcionario... non se lle da ningún coñecemento do medio, nin se lle posibilita ningún tipo de contacto, práctica escolar rural, nin identificación cos intereses do campo...”. Paradóxicamente, son moitos os profesores que iniciaron a súa actividade educativa nunha escola do medio rural (Roche, 1993). No tocante á *formación en servizo*, pola súa concepción e desenvolvemento está aínda lonxe de supera-las limitacións da formación inicial e tamén de satisfacer as necesidades dunha cualificación diferenciada para o profesorado que exerce nestas zonas.

APUNTES PARA UN CAMBIO

Desde hai décadas vense reclamando a necesidade de que a educación no medio rural modifique as súas prácticas, suscitando alternativas que permitan unha re-creación das súas señas de identidade, no marco dun proxecto pedagóxico diferenciado que sexa congruente coas coordenadas socioculturais da sociedade nas que se inscriben. Un proxecto para o que

será preciso incidir en aspectos coma os seguintes:

- . adopción de medidas políticas, socio-económicas e culturais que promovan un desenvolvemento integrado do medio rural, atendendo ás necesidades e expectativas da poboación; tamén á imprescindible participación das comunidades na toma de decisións e nas actuacións que se emprendan.

- . establecemento dunha política educativa que incorpore nas finalidades do sistema escolar e da educación institucionalizada os principios da educación permanente, transferindo os seus obxectivos a recursos, activades e prácticas que permitan estende-la educación ó conxunto da sociedade e non só a súa infancia e xuventude.

- . redefinición dos criterios organizativos institucionais que fundamentan os procesos de escolarización no medio rural, promovendo unha dinámica que enfatice as funcións socio-culturais da escola, como institución comunitaria e centro polivalente de educación e cultura.

- . aplicación progresiva dos principios de descentralización e democratización nas comunidades educativas, propiciando a co-participación e co-responsabilización do conxunto de instancias e axentes educativos: profesores, alumnos, pais, entidades comunitarias e sociedade.

- . incorporación da vida rural ás prácticas curriculares, ós contidos e procesos metodolóxicos, integrando tanto as súas dimensións específicas como as de carácter máis xeral, nun esquema complexo e integrador que posibilite a adecuada transición do pensamento global ás actuacións locais e viceversa.

En todo caso, é imprescindible concebi-lo futuro do profesor do medio rural en conxerxencia co futuro da escola, da educación e da sociedade existentes nese medio. O que implica actuar positivamente na súa formación e profesionalización, con iniciativas que ademáis de mellora-la súa inserción social nas comunidades rurais, propicien o seu protagonismo activo nos procesos de desenvolvemento e calidade da vida. Como di Freire (1979), debe ser un educador, mestre ou profesor, que participe no sistema de relacións campesino-natureza-cultura como suxeito do cambio: non reducíndose a “estar fronte”, ou a “estar sobre” ou a “estar para” os educandos dese medio; ten que “estar con eles”, comprometido e responsabilizado.

BIBLIOGRAFIA

- Bello, L. (1973): *Viaje por las escuelas de Galicia*, Akal, Madrid.
- Brembeck, C.S. (1976): *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales del educador*, Paidós, Buenos Aires.
- Caride Gómez, J.A. (1983): *Ruralidad, educación institucional y desarrollo social en Galicia (tese doutoral)*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Caride Gómez, J.A. (1988): “Función social da escola e do profesor de EGB na España actual: una análise socioeducativa”, *O ensino. Revista Internacional de Sócio-pedagogía e Sócio-lingüística*, nº 23/28, pp. 129-146.
- Caride Gómez, J.A. (Dir., 1990): *Escolarización e sociedade na montaña galega. Análise contextual e institucional do sistema educativo nun medio rural diferenciado*, Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela.
- Carmena G. e Regidor, J.G. (1984): *La escuela en el medio rural*, CIDE-MEC, Madrid.
- Colectivo de Campos de Castilla (1987): *Escuela rural, una propuesta educativa en Marcha*. Narcea, Madrid.
- Costa Rico, A. (1989): *Escolas e mestres. A educación da Restauración á Segunda República*, Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Díez Prieto, M^o P. (1989): *El profesor de EGB en el medio rural*, ICE da Universidade de Zaragoza, Zaragoza.
- Elejabeitia, C. e Outros (1980): *El maestro. Análisis del sistema educativo español*, Agulló, Madrid.
- Elejabeitia, C. (1991): “Los maestros, un viaje de ida y vuelta”, en VARIOS: *Sociedad, cultura y educación*, CIDE-Universidad Complutense, Madrid.
- EL PAÍS (1992): “Una estufa y un encerado”, *El País Educación*, nº 438, 14 de enero de 1992.
- Esteve, J.M. (1993): “El choque de los principiantes con la realidad”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 58-63.
- Fernández Cortés, F. (1975): *Escuela Viva*, Zero-Zyx, Madrid.
- Fernández Cortés, F. (1977): *Orellana. Asamblea en la escuela*, Zero-Zyx, Madrid.
- Freire, P. (1979): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México.

- Gabriel Fernández, N. De (1987): *Escolarización y sociedad en Galicia (1875- 1900) (tese doutoral)*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Gabriel Fernández, N. De (1980): *Orientación agropecuaria da escola primaria en Galicia*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Gil Muñiz, A. (1951): *Estudios pedagógicos modernos: teoría de la educación*, Librería Denis, Málaga.
- Jimeno, J. e Pérez, A. (1993): "El profesorado de la Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 95-99.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Paidós-Mec, Madrid.
- González Blasco, P. e González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual*, Fundación Santa María, Madrid.
- Grande Martínez, M. (1981): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*, Escuela Popular, Granada.
- Jiménez Sánchez, J. (1982): *La escuela unitaria*, Laia, Barcelona.
- Jiménez Sánchez, J. (1993): "Una escuela desahuciada", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, pp. 98-102.
- Lerena, C. (1982): "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", *Sistema*, nº 50-51, pp. 79-102. Ampliado e publicado así mesmo en Lerena, C. (Edt., 1987): *Educación y Sociología en España. Selección de textos*, Akal, Madrid, pp. 441-472.
- Lortie, D. (1975): *School teacher: a sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Manzano, B. (1959): *Pueblos, escuelas y educadores*, Sociedad de Educación Atenas, Madrid.
- Martín Luego, J. (1978): *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*, Campo Abierto Eds., Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Ortega, F. (1987): "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *Revista de Educación*, nº 284, pp. 19-38.
- Ortega, F. e Velasco, A. (1991): *La profesión de maestro*, CIDE-MEC, Madrid.
- Pérez Díaz, V. (1972): "Consideraciones sobre la escuela y el maestro rural", en *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, Seminarios y Ediciones, Madrid, pp. 127-155.
- Requejo, A. e Caride, J.A. (1991): *Mapa cultural de Galicia: O asociacionismo cultural*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Roche, P. (1993): *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural*, ICE da Universidad de Zaragoza, Zaragoza (tese de doutoramento presentada en 1991 na Universidade Complutense de Madrid).
- Rosales, C. (1991): *Manifestaciones de innovación didáctica*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Salanova, J. (1983): *La escuela rural. Métodos y contenidos*, Zero-Zyx, Madrid.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1985a): "Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla-León", *Educación y Sociedad*, nº 3, pp. 161-176.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1985b): *El profesorado rural de EGB en Castilla-León*, Fundación Santa María, Madrid.
- Subirats, M. (1983): *L'Escola rural a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona.
- Varela, J. e Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Zubieta, J. C. e Susinos, T. (1993): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE-MEC, Madrid.

PRESENTACIÓN DO COÑECEMENTO

Aplicación das redes semánticas ó proceso de ensino - aprendizaxe da electricidade na E S O¹

José Manuel Gargallo
CEFOCOP (Ourense)

RESUMO

Este traballo ocupase da descrición das diferentes formas de representación do coñecemento, así como da aplicación das redes semánticas ó proceso de ensino-aprendizaxe da electricidade, con alumnos entre 12 e 14 anos, en particular no que se refire á avaliación dos coñecementos iniciais do alumnado.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A finais dos anos 50 a Psicoloxía estaba influenciada por tres fontes: os ordenadores e a analoxía mente-ordenador (Newell, Shaw e Simon, 1958); no eido da lingüística, a análise de estruturas subxacentes á comprensión e produción de emisións (Chomsky, 1957), e por último, o desenvolvemento de estruturas e procesos internos que subxacen ós cambios evolutivos da conducta humana (Piaget, 1954).

A concepción do ser humano como procesador de información baséase na aceptación da analoxía entre a mente humana e o funcionamento dun computador. Adóptanse os programas de computador

como *metáfora* do funcionamento da mente humana.

Alan M. Turing desenvolveu un procedemento experimental para comprobar en que grao un programa de ordenador pode chamarse ou non intelixente. O "Test de Turing" consiste en probar se un ordenador pode actuar de tal modo que un experto sexa incapaz de diferenciar a actuación do ordenador da dun ser humano provisto de certa facultade cognitiva. O obxectivo consiste en deseñar programas que simulen de tal maneira a cognición humana, que logren supera-lo "Test de Turing".

Existen investigadores que levan esta analoxía a extremos de dicir que tales programas non serían modelos da mente, serían unha intelixencia no mesmo senso que o é a humana. Esta é a "versión forte" da metáfora computacional. Nembargantes, existen outros que son máis cautelosos e consideran que os modelos informáticos resultan útiles para estudia-la mente, do mesmo xeito que son útiles para estudar outros eidos do saber. Esta é a "versión débil" (de Vega, 1982).

1. Educación Secundaria Obrigatoria

A “versión forte” da metáfora, adoptada pola IA (Intelixencia Artificial) e pola Ciencia Cognitiva, especifica os seus presupostos e adopta un modelo, mentres que a versión débil resulta ambigua e non especifica os límites da aceptación da devandita metáfora. Algúns autores rexeitan a versión forte da metáfora obxectando que un ordenador pode manexar sintaxe pero xamais semántica, que non é o mesmo simulación ca duplicación, que os procesos mentais son procesos cerebrais, etc. (Searle, 1990).

Outros autores non son tan remisos á “versión forte” e opinan que a investigación debe inclinarse cara á como acada cognición o cerebro humano. Os argumentos que empregan baséanse en que os sistemas nerviosos son máquinas que funcionan en paralelo e que a resposta ós sinais que ingresan no sistema non é dixital, senón analóxica.

Na Psicoloxía Cognitiva moitos autores sinalan que o Procesamento da Información carece dunha teoría da aprendizaxe suficiente para explicala adquisición de estruturas complexas. Pola contra, outros pensan que o Procesamento da Información non debía emprender a investigación dos procesos de aprendizaxe ata que acadara unha comprensión da natureza do sistema. En tódolos casos amósase a diferenza entre procedementos sintácticos e semánticos, que é a diferenza entre mecanicismo e organicismo (Pozo, 1989).

Cando a Psicoloxía Cognitiva se interesou máis polo significado, recuperouse a psicoloxía europea de entreguerras - Piaget, Vygotsky, a Gestalt- e foise autochamando “constructivista”. Mais esta recuperación foi lenta posto que non era doado integrar a estes autores na corrente

do Procesamento da Información. A posición constructivista -organicista- asume que o suxeito posúe organización propia, mais non sempre ben definida e onde o suxeito interpreta a realidade, proxectando sobre ela os significados que vai construindo. Na concepción mecanicista o cambio debe provir sempre do exterior, namentres que na organicista é o propio sistema -organismo- o que cambia e induce os cambios. Estas dúas concepcións deben integrarse, posto que, por separado non resolveron de xeito global o problema de aprendizaxe.

A Psicoloxía Cognitiva baseada nun enfoque computacional está cada vez máis interesada no estudio do significado como a base de todo o edificio cognitivo.

1.1 Instrumentos da psicoloxía cognitiva

A psicoloxía cognitiva dispón dalgúns instrumentos axeitados de análise entre os que cabe salientar (Mayer, 1985):

- a) Análise do sistema de procesamento de información.
- b) Análise de procesos cognitivos.
- c) Análise de estruturas cognitivas.
- d) Análise de estratexias.

a) *Análise do sistema de procesamento da información*

Tamén se pode chamar “modelo de procesamento de información”. Este modelo alude ás diferentes operacións -ou procesos- que fai emprego unha persoa nunha determinada situación, baseándose nunha analoxía parcial mente-ordenador -versión

débil- e a súa aportación fundamental dáse no eido das aptitudes. As aptitudes pódense medir mediante test axeitados -enfoque psicométrico- sobre rasgos do comportamento humano. Dende o punto de vista cognitivo, emprégase o modelo xeral do procesamento da información, que ten como eixe vertebrador a idea de que tódolos humanos non posúen o mesmo sistema de procesamento de información (SPI). Os compoñentes principais do sistema de procesamento, así como as súas características son as seguintes:

- . Almacén sensorial e curto prazo (ASCP), cunha capacidade grande, modo de almacenamento exacto e sensorial, onde a información permanece pouco tempo e a perda de información realízase mediante desvanecemento temporal.

- . Memoria a curto prazo (MCP) e memoria en funcionamento (MF), cunha capacidade limitada, un modo de almacenamento baseado na repetición e repaso do material e cunha duración relativa, onde a perda de información se produce por falla de repaso ou desprazamento por nova información.

- . Memoria a longo prazo (MLP), que posúe unha capacidade ilimitada, dispón dun xeito de almacenamento organizado e significativo, cunha permanencia ilimitada e onde a perda de información se produce por fallos na recuperación ou interferencia doutra información.

Os humanos diferéncianse entre sí respecto ó tamaño e ás características de cada almacén de memoria e respecto ós procesos de control.

As aptitudes pódense analizar entón en termos dos compoñentes do sistema de procesamento de información -caracte-

rísticas dos almacéns de memoria e os procesos que interveñen na execución dunha tarefa determinada-. O problema será determinar qué procesos cognitivos interveñen en cada tarefa.

b) *Análise de procesos cognitivos*

A psicoloxía cognitiva dispón de técnicas que permiten analizar minuciosamente un coñecemento específico. En xeral esta técnica consiste en elixir unha tarefa intelectual, observar a unha persoa como o fai e preguntarlle sobre o que fai, analiza-la resposta en pequenas partes consistentes en procesos -manipulación de cousas- e decisións -comprobacións de algo-; e despois confronta-lo modelo de proceso que se construíu coa conducta humana real. O modelo procesal da tarefa estudada poderá escribirse na forma dun programa de ordenador, ou dun diagrama de fluxo, ou doutras maneiras. Segundo enfoque cognitivo, os humanos non aprenden conductas directamente senón que adquiren procedementos de orde superior ou sistemas de regras que se empregan para xerar conductas en múltiples situacións.

c) *Análise de estruturas cognitivas*

Estas técnicas analíticas consisten en elixir algún anaco informativo, presentarllo a un suxeito en forma de parágrafo que debe ler ou escoitar, e despois propoñerlle cuestións sobre a información presente nese fragmento. A información analízase en función de grandes apartados e das relacións entre eles. O paso seguinte é confrontar este modelo estrutural coa actuación real do suxeito. O modelo estrutural creado pódese representar mediante un diagrama arborescente, mediante redes ou dalgunha outra maneira. Neste sentdo,

Schank e Abelson (1977) suxiren que as persoas empregan estruturas de sucesos para comprender información verbal.

d) *Análise de estratexias*

Este instrumento de psicoloxía cognitiva está relacionado coa investigación das técnicas que empregan as persoas para controla-los distintos anacos de información que posúen. Estas técnicas coñécense como estratexias cognitivas. Os psicólogos cognitivos intentaron descubrir as estratexias que empregan as persoas presentándolles problemas complicados, pedíndolles que os resolvan en voz alta, intentando facer unha descrición meticulosa da estratexia -heurística- que empregan e, por último, contrastando o modelo da estratexia coa actuación real.

2 REPRESENTACIÓN COMPUTACIONAL DO COÑECEMENTO: REDES SEMÁNTICAS

Imos abordar agora o problema da representación formal do coñecemento, o cal foi obxecto, e aínda é, da Psicoloxía e da IA.

2.1 Xeneralidades

O coñecemento pode ser específico dun problema, xeral para un dominio profundo, superficial, exacto, incerto, impreciso, incompleto, etc. O problema da representación do coñecemento é o da súa transcripción baixo unha forma simbólica que poida ser explotada por un sistema de razoamento.

Un modo de representación asocia así dous aspectos imbricados, e incluso confundidos: a estrutura de datos para representa-la información e o método asociado de explotación desta información ou razoamento (Haton e Haton, 1989).

É conveniente saber que tipo de coñecemento se quere representar, posto que é diferente o tratamento segundo sexa un coñecemento científico -máis estruturado, exacto e moi preto da lóxica formal- que só necesitaría dun traductor lóxico-matemático e un traductor sintáctico de alto nivel, ca un coñecemento doutro tipo -humanístico, técnico ou de senso común- para o cal faría falla un traductor semántico cognitivo e a continuación un traductor sintáctico.

2.2 Esquemas máis empregados en representación computacional

A continuación faremos un repaso, de forma xeral, ós máis importantes esquemas de formalización en representación computacional do coñecemento, segundo o seu achegamento ós extremos sintácticos ou semánticos das linguaxes ou esquemas empregados.

2.2.1 As representacións lóxicas

Xurdiron dos desenvolvementos teóricos en lóxica formal. Relaciónanse coa lóxica matemática -lóxica de proposicións e lóxica de predicados-, aínda que se empreguen outras non convencionais -lóxica borrosa-.

En canto á *lóxica de proposicións*, resaltamos que as proposicións -asercións formuladas segundo unha certa sintaxe-

son susceptibles de adquirir nun número dado o valor de “verdadeiro ou falso”. As expresións poden estar unidas polos conectores “y”, “o”, “implica \Rightarrow ” e “equivalente \equiv ” para organizar fórmulas lóxicas compostas. A única semántica que empregan é a de verdade o falsidade. Existen, a súa vez, algunhas regras de inferencia para propaga-la veracidade o falsidade, como, por exemplo: se X é verdadeiro e $X \Rightarrow Y$, entón Y é verdadeiro. Tamén existen regras segundo os conectivos empregados, por exemplo: se X é verdadeira e Y é falsa, a expresión composta X e Y é falsa, a expresión X o Y é verdadeira.

O *cálculo de predicados* é unha extensión da anterior. A unidade fundamental na lóxica de predicados é un obxecto. As expresións que fan referencia ó obxecto chámanse predicados. Provisto das propiedades de base da lóxica de proposicións, admite ademais introducir elementos xerais chamados “variables” que poden cuantificarse por medio do cuantificador universal “ \forall ” -para todo- ou do cuantificador existencial “ \exists ” -existe algún-.

As fórmulas ven formadas da lóxica de predicados toman os valores verdadeiro ou falso para unha interpretación dada. Razoar no formalismo da lóxica implica demostrar novas fórmulas sobre a base dun conxunto de fórmulas xa existentes. Dispónse dun conxunto de regras entre as que cabe citar:

- A regra do “modus ponens”, que aplicando as fórmulas P e $P \Rightarrow Q$, permite derivar Q.
- A regra do “modus tollens”, que empregando $P \Rightarrow Q$ e non Q, permite derivar non P.

A lóxica formal fúndase en sólidas bases teóricas e parece, en moitas ocasións, a maneira natural de expresar feitos e relacións deductivas entre os feitos. Está adaptada ó razoamento exacto que dispón de datos completos -demostración de teoremas, resolución de adiviñas, etc.

Por outra banda, o rigor deste formalismo non permite expresar apreciacións matizadas, nin decidirse en caso de informacións incompletas, como ocorre cons humanos. Para paliar estas limitacións incorporáronse outra lóxicas, de xeito especial as lóxicas non monótonas, as lóxicas multiavaliadas e as lóxicas modais (Haton e Haton, 1989). As lóxicas multiavaliadas constitúen unha expresión da lóxica de predicados, cunha cantidade n de valores de verdade superior a dous. Isto permite dar conta da incerteza nunha expresión. Se se fai que non tendan cara ó infinito reatópase a noción de coeficiente de verosimilitude. As lóxicas modais, destinadas a expresar mellor a noción intuitiva de aplicación, introducen varias modalidades como: posible, necesario, continxente e imposible; que serven para precisar unha fórmula lóxica. As lóxicas non monótonas, nas cales unha aseveración verdadeira, nun intre dado, pode pasar a ser falsa.

Entre as aplicacións da lóxica podemos citar algúns sistemas ou linguaxes que integran o razoamento lóxico, como: STRIPS -xerador de plans de acción-, PROLOG -linguaxe de programación en lóxica-, bases de datos deductivas, PLANNER -linguaxe baseada na lóxica non monótona- destinada á xeración de plans, etc.

2.2.2 Regras de Producción

Constitúen un procedemento de notación moi empregado en psicoloxía,

creado por Newell en 1966. Newell e Simon empregaríanno no seu GPS² (Newell e Simon, 1972) e, máis adiante, en numerosos sistema informáticos.

Unha regra de produción é unha pequena porción de coñecemento da forma: se condicións entón conclusións, significando que se as premisas ou condicións se cumpren, pódense extraer conclusións. A regra acompáñase cun coeficiente que traduce a confianza que se lle asigna ou a súa veracidade. Os coeficientes asignados ás regras permiten realizar un razoamento incerto (Castillo e Alvarez, 1989).

A introducción de coeficientes permite ponderalos xuízos que se expresan nas regras, tomar en conta datos imprecisos e tratar problemas que non dependan da lóxica binaria pura. Esta notación permite unha grande modularidade dos coñecementos e, polo tanto, fácil de modificar ou completar, necesitando dun control e unha coherencia do conxunto. En suma, unha regra de produción admite a forma: MI \longrightarrow MD, onde o membro da esquerda -MI- describe unha situación e o membro dereito -MD- describe unha lista de accións a emprender cando se detecta a situación.

Nembargantes, as regras non poden dar conta do coñecemento sobre os conceptos profundos e só sobre coñecemento heurístico superficial.

O interese desta notación foi discutido, en psicoloxía, polo seu parentesco coa teoría asociacionista de estímulo-resposta.

2.2.3 Esquemas (Marcos, guións, plans,...)

Os humanos organizamos o noso coñecemento en termos de “prototipos” (Mira, 1991) que describen os aspectos xerais e comúns a moitas situacións, de xeito que a percepción interprétase como un proceso de activación de prototipos por identificación dalgunhas das súas propiedades.

A noción de marco -“frame”- foi proposta por Minsky (1975) e consta dunha estrutura de datos que representa un modelo de coñecemento asociado a unha estrutura conceptual ou física relativamente estereotipada.

Basicamente este tipo de estrutura é moi similar ás redes semánticas, constituídas por nós e relacións xerárquicas entre os nós. Pero, no caso dos marcos, cada nó é definido a partir dun conxunto de nomes de atributos chamados “ranuras” ou “terminais” -en inglés “slots”-, acompañados dos seus valores correspondentes.

Algúns “slots” dun marco poden ser á súa vez outros marcos, dando lugar á rede tipo semántica, sendo entón o marco un nodo complexo ou un anaco de rede, onde as relacións con outros nodos se chaman terminais e posúe un mecanismo para calcular ou estima-lo seu valor cando non dispoñemos del.

A noción de marco foi ampliada por Aikins (1983), ata convertela na noción de prototipo. Ademais dos atributos, Aikins asocia a cada marco procedementos que se activan, en determinadas circunstancias. Tamén asocia direccións de marcos máis xerais, máis específicos ou alternativos.

2. GPS significa Solucionador Xeral de Problemas (General Problem Solving).

As nocións de “Script” -guión- de Schank (Schank e Abelson, 1977) e de “schemata” -esquema- de Rumelhart (1984), están moi próximas á de marco. Os guiños foron empregados para o procesamento da linguaxe, máis especificamente na representación de feitos ou guiños de sucesos.

Os esquemas de Rumelhart (Rumelhart, 1984) son “paquetes de información” sobre conceptos xenéricos almacenados na memoria. Todo o procesamento da información depende da activación de esquemas. Inicialmente empregouse o concepto de esquema na comprensión de textos -marcos-, representación de feitos -guiños ou plans- ou no recoñecemento de patróns visuais -marcos-. O seu emprego espallouse tamén á psicoloxía social, estudos sobre razoamento lóxico, á comprensión da ciencia ou á autoinstrucción.

Como xa expuxemos anteriormente, os esquemas empregáronse tanto na IA coma en psicolingüística, no primeiro caso para representar coñecementos e, no segundo, para estudia-la comprensión de textos.

Os esquemas adáptanse en especial á representación de coñecementos axeitadamente estruturados, como os coñecementos matemáticos, é dicir, saberes relacionais non dependentes do contido. Tamén explicitan os coñecementos e a súa modalidade de activación. Non se describen como unidades independentes, senón como formas de por en relación coñecementos de carácter máis elemental.

2.2.4 Redes Semánticas

Centrarémonos agora, con máis profundidade, no estudio das redes semánticas, os diferentes modelos das mesmas, nas súas aplicacións e o emprego que delas se fai no eido do ensino-aprendizaxe.

A semántica estudia o significado dos conceptos individuais empregados na linguaxe. Unha rede semántica -rede de palabras-, é unha rede ou gráfico onde existen nodos unidos por enlaces. Estes nodos poden representar (Mira, 1991) conceptos, palabras, situacións, accións, propiedades ou casos particulares das catro primeiras. Ademais os nodos admiten unha clasificación en tipos e unha ordenación en nivéis, o que permite as xerarquías conceptuais onde é posible herdar as propiedades dos antecesores na devandita xerarquía. Os enlaces ou arcos entre nodos representan relacións entre os mesmos, que poden ser: de pertenza, de inclusión, de crenza ou hipótese, de casualidade, de elementos lingüísticos -como obxecto, axente, perceptor, propietario, etc.- ou de conexión (Mira, 1991).

A orixe das redes semánticas está no Asociacionismo Aristotélico -é dicir, a conducta é controlada totalmente por asociacións de significados entre conceptos- e no Reduccionismo -conceptos construídos de máis conceptos elementais-. Ó redor de 1869, James Mills amosou o emprego do concepto terminal como caso dun concepto principal, pero non solucionou o problema de distinción entre concepto principal e os casos individuais do concepto. Thomas Brown (1820) contribuíu etiquetando os enlaces con información semántica, dándolles forza asociativa. Otto Selz, en 1926, suxeriu que os camiños en-

tre nodos da rede poderían ser empregados para razoamento.

3. REDES SEMÁNTICAS NO EIDO DO ENSINO-APRENDIZAXE

A representación do coñecemento non só preocupa ós que estudia a IA, senón que numerosos psicólogos e pedagogos interesáronse nese campo. Trataremos de amosar algunhas aplicacións das redes semánticas no campo da Didáctica, así como os diferentes modelos de representación do coñecemento no marco epístemico-educativo.

Según Stewart (1980), salientáanse dúas maneiras de representación do coñecemento: as redes semánticas e os mapas conceptuais, pola súa firmeza á hora de representar linguaxe natural. Este autor agrupa as técnicas de representación do coñecemento en dúas categorías:

- As que a cotío se empregan para representación do coñecemento conceptual, entre as que se inclúen os mapas conceptuais e as redes estruturais activas.

- As que poden ser empregadas para representar coñecemento de procedemento, entre as que resaltan os diagramas de fluxo.

En ámbolos dous casos, a súa aplicación no eido da Didáctica pode ser en varios sentidos (Perales, 1990):

- Axuda na planificación do currículo, en canto á selección do contido curricular e a súa secuenciación.

- Para exame do coñecemento da disciplina.

- Como medio de coadjuva ó coñecemento da estrutura conceptual do alumnado en canto a un dominio concreto.

- Como unha ferramenta alternativa para a avaliación do alumnado (Moreira, 1985).

A continuación examinamos os principais modelos de redes utilizadas no eido da ensinanza-aprendizaxe, comentando as súas aplicacións dentro de campo educativo.

A) Redes semánticas

Pódense salientar aquí as *redes estruturais activas*, desenvolvidas por Rumelhart e Norman (1975). Están formadas por sistemas que presentan un número finito de relacións entre liñas, con denominacións e dirixidas, conectando nos correspondentes ós conceptos nomeados. Neste tipo de redes poden existir nodos operacionais representando conceptos xenéricos (ex.: Acción, Cambio, Causa...) e outros nodos conceptuais. Ámbolos dous tipos de nodos relaciónanse mediante liñas que inclúen proposicións de enlace.

As redes estruturais activas poden aplicarse para representar o coñecemento dos estudantes nun dominio específico da ciencia.

Outro modelo empregado por Stewart (Stewart e Van Kirk, 1981), é o das *redes semánticas proposicionais*, que gardan unha gran similitude coas estruturais, diferenciándose en que os nodos poden representar conceptos, nomes ou feitos e nos enlaces, os cales representan camiños específicos para relacionar os nodos.

Este tipo de redes pódense empregar como modelos á hora de explicar como a información se almacena na memoria a longo prazo (MLP).

Poderíanse citar outros modelos como o das *redes semánticas xerarquizadas*, onde se establece unha estrutura xerarquica e os enlaces son de dous tipos: un enlace entre un concepto e os seus atributos ou un enlace entre un concepto dunha xerarquía superior con outro dunha xerarquía inferior (subconcepto).

B) Diagramas Conceptuais

Englóbanse baixo este epígrafe diferentes modelos de rede caracterizados por utilizarse en Didáctica.

Un diagrama conceptual é unha representación gráfica da estrutura cognitiva que un dominio de coñecementos admite ó incorporarse á memoria. Teñen o seu fundamento, por tanto, nos modelos psicolóxicos da memoria dentro do marco do sistema de procesamento de información (Mayer, 1981) (Pozo, 1989). Ofrecen de forma gráfica a estrutura psicolóxica do coñecemento, que non se debe confundir coa estrutura lóxica.

Estes diagramas presentan relacións entre conceptos por medio de proposicións. Os nós do diagrama estarían formados por conceptos e os enlaces levarían palabras explicativas do contido semántico.

Os diagramas conceptuais diferéncianse doutras formas de representación do coñecemento, as cales non debemos confundir con eles. Por iso citamos outras indicando en cada caso as diferencias cos mesmos:

. *Esquemas de contidos*: diagramas que presenta a orde lóxica na que se vai desenvolver unha materia de estudio. A diferenza cos diagramas conceptuais é que estes establecen relacións e encadeamentos entre conceptos, incluso entre outros anteriores que se supoñen na estrutura cognitiva do alumnado, plasmando a estrutura psicolóxica dos mesmos e non pretenden ser un programa da materia.

. *Xerarquías de Gagné*: (Gagné, 1977). Son un método de programación das operacións que o alumnado debe ser capaz de desenvolver para acadar un obxectivo operacional. Os bloques de información están formados por instrucións namentres que nos diagramas os bloques son conceptos. Outra diferenza entre as xerarquías e os diagramas é que, namentres os primeiros se constrúen de abaixo arriba, os diagrama fano á inversa (de arriba abaixo). Por último, hai que considerar que os enlaces nas xerarquías teñen a cotío o mesmo significado, sendo éste que cando se domina un nivel pódese pasar ó superior.

. *Diagrama de fluxo*: Foron empregados en investigación guiada (Dutton, 1978). Teñen un carácter algorítmico e constan dunha serie de operacións realizadas en determinada orde, permitindo resolver un problema obtendo uns resultados. As diferencias cos diagramas conceptuais son que, no caso de diagramas de fluxo, presenta unha lectura na que non cabe ambigüidade e que os enlaces teñen sempre o mesmo significado.

Cinguíndonos ós diagramas conceptuais salientámo-lo labor de Novak (Novak, 1977, 1984, 1988) no emprego dos mesmos. Novak chama "mapas concep-

tuais" a aqueles diagramas que representan relacións significativas entre conceptos en forma de proposicións (Novak, 1984). As ditas proposicións constan de dous ou máis termos conceptuais unidos por palabras para formar unha unidade semántica. A diferenza coas redes semánticas é que as relacións poden ser menos formais e semánticamente máis ricas. Neste senso, os mapas conceptuais empréganse para representar coñecemento humano, pero non se poden implemenar nunha máquina debido á falta de formalización dos mesmos.

Os mapas conceptuais teñen o seu fundamento na teoría de Ausubel (Ausubel et al., 1976) sobre a aprendizaxe significativa e o papel que xogan os coñecementos previos do alumnado na adquisición de novos coñecementos. Estes intégranse na estrutura cognitiva de forma estruturada, polo que se algún concepto está colocado de forma indebida e sobre el se desexan construír novos coñecementos, estes a súa vez veranse afectados polo dito erro inicial. Sobre esta idea recaeu toda a teoría constructivista da aprendizaxe. O papel dos mapas conceptuais dentro desta corrente psicolóxica estriba en no ser unha ferramenta máis para representa-las estruturas conceptuais/proposicionais obtidas mediante entrevistas clínicas ou construídas polo alumnado (Novak, 1988).

Os mapas conceptuais constitúen unha técnica esencialmente cualitativa de avaliación (Moreira, 1985). Existen diferentes técnicas para chegar a construír estes mapas conceptuais.

Tamén se empregan dentro do ámbito educativo, (Novak, 1984) para:

- Trazado de rutas de aprendizaxe. Pódese construír un mapa conceptual

global, onde aparezan as ideas máis importantes que se van desenvolver nun período de tempo e nunha asignatura determinada. Logo, pódense realizar mapas conceptuais máis específicos. Acadarase, dese xeito, relacionar mellor os conceptos clave da asignatura e, en consecuencia, formular axeitadamente o currículo.

- Extracción do significado nos libros de texto, traballos de laboratorio, etc. Cun bo mapa conceptual de poucos conceptos e/ou proposicións clave, chégase a extrae-las ideas clave aclarando o significado do traballo realizado. Serve como axuda para avaliar críticamente un escrito ou ben para coadxuvar á comprensión de conceptos relevantes e á súa función nun contexto.

- Preparación de traballos escritos ou de exposicións orais. Neste senso empréganse mapas conceptuais para organizar ideas que se queren plasmar, con respecto a un tema específico. A partir do mapa pódese escribir sobre ditas ideas e saber en cada momento cal é o fío conductor das mesmas, ou como están relacionadas.

De tódalas aplicacións que atopan os mapas conceptuais no campo da Didáctica posiblemente a máis importante sexa a determinación da estrutura cognitiva do alumnado (Mathews et al., 1984), empregada como técnica de avaliación do que sabe (Moreira, 1985), na detección de dificultades de aprendizaxe das ciencias (Kempa, 1991) ou en investigacións das ideas previas dos estudantes (Ruíz et al., 1991).

Na figura 1 vese un mapa conceptual construído por un estudante de 8º de E.X.B. sobre corrente eléctrica.

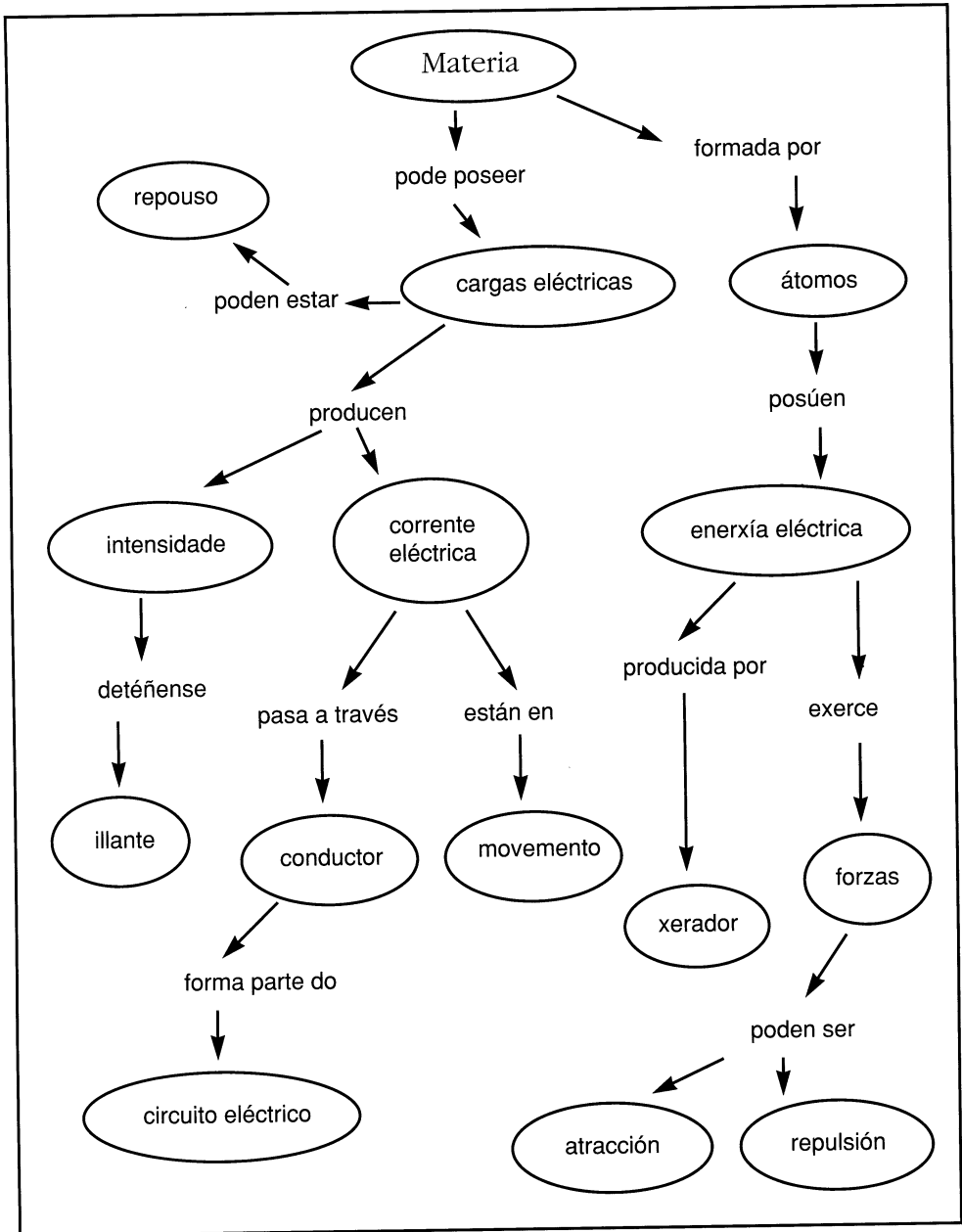


Figura 1. Mapa conceptual elaborado por un alumno de 8º de E.X.B. sobre o tema de Corrente Eléctrica.

4. ELECTRICIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO

A reforma, en canto se refire a desenvolvemento do currículo, pretende englobar ou ter en conta criterios de tipo epistemolóxico (evolución científica e lóxica interna da disciplina), de tipo pedagóxico (práctica educativa, tipo de suxeito e finalidade da educación), de tipo sociocultural (organización social, desenvolvemento tecnolóxico, valores sociais) e de tipo psicolóxico (proceso de aprendizaxe, características dos suxeitos). Por iso se marcan tres niveis de concreción do devandito currículo (DCB 1989):

- . Primeiro Nivel: Chamado Deseño Curricular Base (DCB), que ven prescrito dende as administracións educativas (Ministerio e Comunidades Autónomas con competencias educativas).

- . Segundo Nivel: Proxecto Curricular de Centro, que é competencia do propio centro educativo; de forma específica, dos diferentes Departamentos ou Seminarios correspondentes. Trátase de adapta-los diferentes DCB ás situacións particulares de cada centro.

- . Terceiro Nivel: Programacións de aula, que son competencia do profesor, como un conxunto de unidades didácticas desenvolvidas de forma total, que teñen a súa base nos Proxectos Curriculares de Centro.

Unha vez vistas as liñas básicas da Reforma que se está escomenzando a implantar no noso país, conven salientar que nos deseños curriculares base, tanto do MEC coma das Comunidades Autónomas, aparecen no desenvolvemento

do currículo numerosos mapas conceptuais como sintetizadores e orientadores para a devandita análise.

No Deseño Curricular Base de Galicia, dentro da área de Ciencias da Natureza (Rodríguez Rogina et al., 1989), propónse o bloque 10 sobre electricidade e magnetismo. Parece importante subliña-los contidos propostos no mesmo:

- . Electricidade.

- . Interacción entre corpos cargados en repouso: lei de Coulomb.

- . Interacción entre corpos cargados en movemento:

- Desprazamento de electróns a través de corpos conductores.

- Corrente continua.

- Lei de Ohm.

- . Magnetismo.

- . Producción de campos magnéticos a partir de corrente eléctrica (experiencia de Oersted).

- . Obtención de corrente eléctrica a partir de campos magnéticos: Inducción electromagnética (experiencia de Faraday).

- . Enerxía eléctrica.

- . Xeradores de corrente: dinamos.

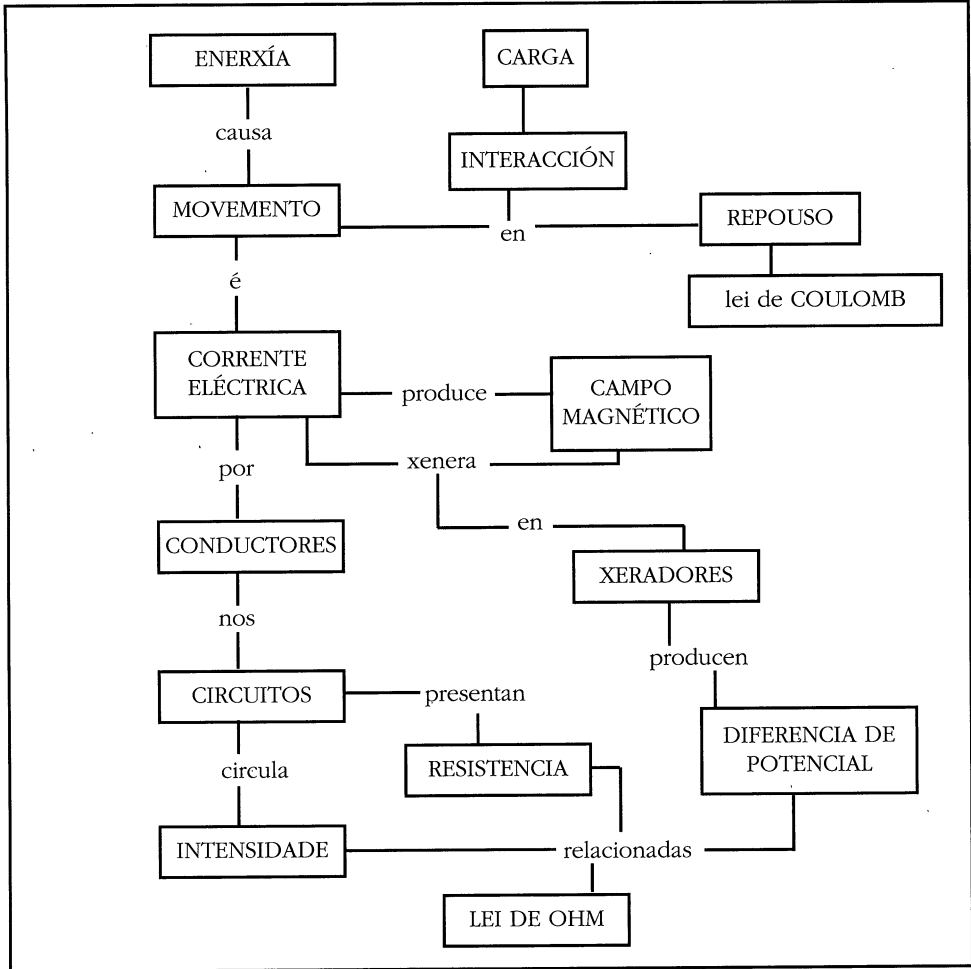


Figura 2. Mapa conceptual sobre o desenvolvemento curricular da electricidade no D.C.B. de Galicia.

Como se pode comprobar na figura 2, tanto a electricidade coma o magnetismo preséntanse ó alumno como unha interacción das cargas eléctricas no espazo. Trata de diferenciar a interacción entre cargas en repouso da interacción con cargas en movemento, causa de forzas de atracción ou repulsión no primeiro caso, e

de corrente eléctrica no segundo. Sinálase o efecto magnético da corrente eléctrica, así como a produción de corrente eléctrica por medio de campos magnéticos.

5. AVALIACIÓN DO NIVEL DE COÑECEMENTOS DO ALUMNADO

A continuación vemos como se empregan as redes e os mapas de conceptos para a avaliación do que o alumnado coñece sobre o tema.

Entre os instrumentos de avaliación salientamos:

- As *entrevistas clínicas*, empregadas por Piaget (Inhelder e Piaget, 1955) e Novak (Novak e Gowin, 1984).

Novak emprega a técnica da entrevista como instrumento de avaliación, coa que determina-las ideas previas dos estudantes con respecto a unha temática determinada. Este autor diferencia as súas entrevistas, que usan preguntas e tarefas flexibles, das empregadas por Piaget, as cales usan tarefas e preguntas estandarizadas.

Para avalia-las entrevistas débense establecer categorías de coñecemento, a base de clasifica-las respostas duns cantos alumnos entre as concepcións erróneas e verdadeiras que existan. O sistema de categorías mellorase entrevistando a estudantes que se diferencien, con amplitude, en idade e/ou capacidade. Poden establecerse categorías evolutivas ou de razoamento. Tamén se poden empregar mapas conceptuais cos que avalialas. Se as entrevistas foron deseñadas segundo o mapa conceptual patrón preparado polo entrevistador, pódense preparar mapas cognitivos dos estudantes e comparar. Isto presenta problemas de subxectividade á hora de avaliar e ignóranse maneiras imprevistas de considera-lo mesmo tema. Outro método reflectido por Novak (Novak e Gowin 1984) é o que chama "análise proposicio-

nal de conceptos", baseado na noción psicolóxica de que o significado que ten calquera concepto para un alumno pódese manifestar mediante o conxunto de proposicións que elabore o estudante incorporando o devandito concepto. Para iso habería que identificar, a partir da entrevista, os enunciados proposicionais que formula cada estudante.

- *Técnicas de avaliación de lápiz e papel*, as cales requiren dos estudantes o escribir unha serie de proposicións ou contestar unha serie de cuestións, etc.

Existen ademáis outras técnicas, non tan clásicas, de avaliación de coñecementos, como son o etiquetado de liñas nos mapas conceptuais (Stewart, 1980) que consiste en entregar ó alumnado unhas etiquetas con nomes de conceptos e estes deben colocalos e relacionalos mediante liñas, ou a elaboración de mapas conceptuais.

Centraremos a nosa atención na avaliación da estrutura cognitiva de grupos de alumnos nun dominio da física. Existen numerosas técnicas para explicitar a estrutura cognitiva dos alumnos, ademáis da entrevista tipo Novak xa citada, entre as que destacan a elaboración de mapas conceptuais e as árbores ou diagramas conceptuais.

Existen diferentes estratexias de elaboración de mapas conceptuais empregando técnicas como a da entrevista clínica (Novak e Gowin, 1984), técnicas de asociación de palabras (Kempa e Nichols, 1983), construción de árbores conceptuais (Mattews et al., 1984) (Novak e Gowin).

Outros autores empregaron algunha destas técnicas na investigación das

ideas previas dos estudantes no eido da electricidade (Ruiz et al., 1991), mediante cuestionarios de preguntas de resposta aberta, test de elección de palabras e árbores conceptuais.

Outra forma de obter árbores ou diagramas conceptuais é o empregado por Matthews (Matthews et al., 1984). consiste en darlles ós alumnos unha lista de conceptos que eles teñen que relacionar dous a dous. En primeiro lugar atoparán a parella de conceptos que crean máis similares, ou máis relacionados, uníndoos cun enlace e numerando o mesmo cun "1". Repetirán este proceso con outros dous pero agora colocánlle un "2". Así sucesivamente cos que quedan, aumentando cada vez o número nunha unidade. O final aparecerán emparellados tódolos conceptos da lista cada un cunha etiqueta numérica.

Os diagramas así construídos son tratados en forma de semimatriz chamada "semimatriz de proximidade", onde cada elemento se representa cun número que é a distancia numérica do concepto que representa na fila ó concepto que representa na columna. Cando o concepto fila e o concepto columna non están enlazados directamente, súmanse os números dos enlaces intermedios que os unen. Os elementos da semimatriz son recalculados restando o maior de todos o elemento en cuestión e dividindo tódolos elementos polo maior, quedando tódolos elementos da semimatriz cun valor que se atopa entre 0 e 1. A proximidade ó 1 enténdese como unha relación maior. Isto faise con tódolos diagramas construídos polos estudantes e acadase a semimatriz do grupo sumando as individuais e dividindo os seus elementos polo número de matrices. Ó final represéntase a árbore debuxando liñas de enlace de diferente textura, segundo o valor da relación entre os conceptos na semimatriz.

Pódese empregar outra técnica de representación usada por varios autores (Matthew et al., 1984) (Ruiz et al., 1991) a cal consiste na construción de diagramas bidimensionais a partir da "semimatriz de aproximación" descrita antes. Representáanse os datos nun diagrama bidimensional mediante un conveniente tratamento estatístico, con axuda do ordenador.

5.1 Test de asociación de palabras

En primeiro lugar fíxose un test de asociación de palabras, que se lle pasou a 54 alumnos de 8º de EXB do C.P. "Virxe da Saleta" en San Cristovo de Cea (Ourense). Preséntaselle ó alumnado unha lista de conceptos sobre electricidade. Pídeselles ós alumnos que asocien ou relacionen cada concepto con outros tres desa lista, dándolles opción a que deixen algún en branco se non atopan ningunha relación. Nunha liña, a dereita de cada elección, propónselles que aclaren o tipo de relación ou ben que expliquen a elección feita. Con isto preténdese que a relación non sexa froito da casualidade. Rexéitanse as asociacións que non explican a relación.

Efectúase unha mostraxe destinada a sabe-lo número de veces que cada concepto é asociado co resto, represetándose en forma de matriz con tantas filas e columnas como conceptos se presenta. Cada concepto relaciónase con outro, e viceversa, de tal xeito que se aparece na matriz o concepto A relacionado co B, tamén existirá o concepto B relacionado co A. O número de relacións recíprocas non ten por que ser igual. Súmanse as relacións recíprocas, co cal se obtén unha semimatriz representativa das asociacións atopadas nos test de asociación. Co fin de normaliza-los valores obtidos, para debuxa-lo ma-

pa conceptual do grupo sacado deses resultados, divídense tódolos valores entre o maior, quedando a semimatriz resultante con valores entre 0 e 1. A semimatriz normalizada do grupo experimental represéntase na táboa I.

Ó chegar a este punto, só resta representa-la rede ou mapas de conceptos do grupo de alumnos, a base de tomar aquelas relacións que posúan unha intensidade de relación que supere un valor umbral determinado. Considéranse varios niveis de intensidades de relación, elixidos

en función da mostra estatística. Representáanse os niveis con enlaces entre conceptos de diferentes grosos, segundo o grao de relación.

Este método é bastante subxectivo, debido a que se poden fixa-los niveis das intensidades de relación e a que non existe un só mapa grupal, posto que se poden situa-los conceptos no espacio de diferentes maneiras. Nembargantes hai que salientar que se trata dun método de aproximación á estrutura conceptual dun grupo de alumnos.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	*	0.29	0.09	0.22	0.56	0.43	0.13	0.75	0.11	0.13	0.15	0.54	0.20	0.27
B		*	0.75	0.36	0.47	0.11	0.13	0.25	0.36	0.36	0.15	0.11	0.15	0.18
C			*	0.11	0.11	0.11	0.04	0.13	0.29	0.63	0.34	0.25	0.09	0.11
D				*	0.52	0.13	0.72	0.29	1.00	0.25	0.09	0.88	0.13	0.06
E					*	0.63	0.27	0.95	0.56	0.18	0.25	0.36	0.20	0.06
F						*	0.04	0.31	0.06	0.04	0.15	0.11	0.04	0.15
G							*	0.13	0.40	0.06	0.04	0.13	0.13	0.38
H								*	0.27	0.13	0.06	0.84	0.13	0.15
I									*	0.22	0.06	0.75	0.34	0.29
J										*	0.22	0.20	0.18	0.04
K											*	0.15	0.20	0.13
L												*	0.25	0.04
M													*	0.47
N														*

Táboa I. Semimatriz normalizada (matriz de proximidade) de resultados do test de asociación.

Na figura 3 represétase un dos posibles mapas do grupo obtidos da análise dos 54 test de asociación de palabras, realizados polos alumnos, onde aparecen explicitadas

as relacións entre conceptos por medio de enlaces de diferentes grosos segundo a escala que aparece na mesma figura.

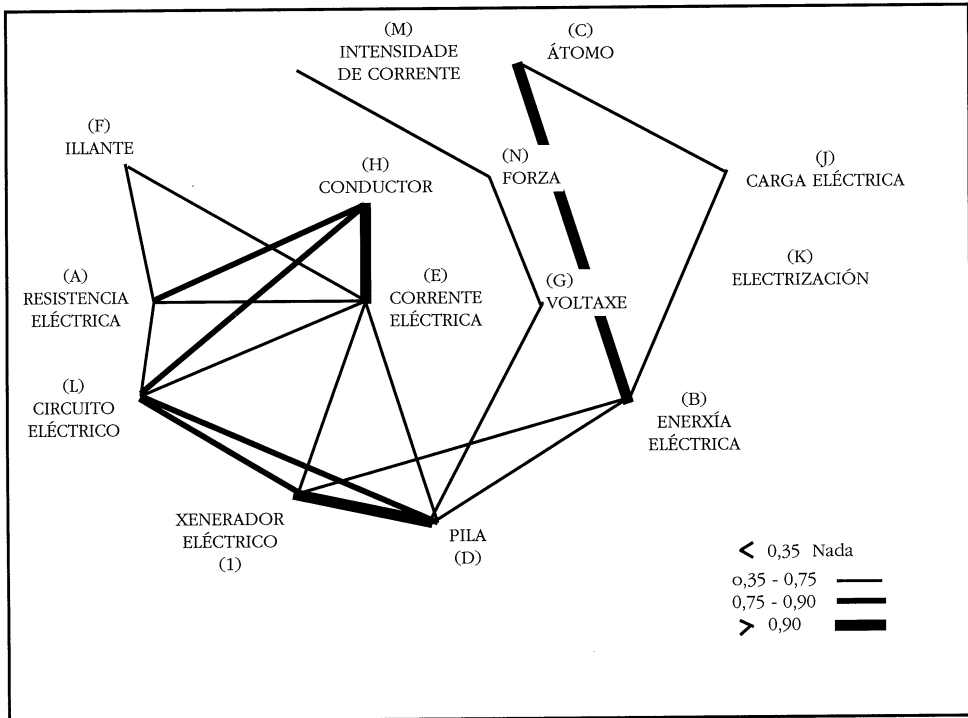


Figura 3. Mapa conceptual obtido a a partir da semimatriz de aproximación.

Pola figura, poden comprobarse carencias conceptuais graves no grupo. Podemos salientar algunhas das máis importantes:

- . Non existe relación ningunha entre carga eléctrica e corrente eléctrica.

- . Non existe relación entre corrente e intensidade, nin entre intensidade e resistencia.

- . A única relación da intensidade é coa forza, co que se pon de manifesto a confusión entre estes dous conceptos.

- . Existe unha relación máis intensa entre enerxía eléctrica e átomo ca entre enerxía eléctrica e xerador ou pila.

- . Asocian circuito eléctrico con xerador e, nembargantes, existe unha pobre relación entre circuito e corrente eléctrica.

En xeral pódese afirmar, que a pesar da subxectividade do esquema conceptual, que os alumnos non relacionan a estrutura da materia coa corrente eléctrica, así como que existe unha dificultade conceptual á hora de diferenciar magnitudes eléctricas como voltaxe ou intensidade. De todo isto conclúese que non existe, no grupo analizado, un modelo de corrente eléctrica xeneralizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikins, J.S. (1983): "Prototypical Knowledge for Expert-Systems", *Artificial Intelligence*, 20, pp. 163-210.
- Ausubel, D., Novak, J.D. e Hanesian, H. (1976): *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*, Trillas, Méjico.
- Castillo, E. e Alvarez, E. (1989): *Sistemas expertos: Aprendizaje e incertidumbre*, Paraninfo, Madrid.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton (trad. ó castelán, 1984, *Estructuras Sintácticas*, Siglo XX, Madrid).
- De Vega, M. (1982): "La metáfora del ordenador: implicaciones y límites". (En Delclaux, I. e Seoane, J. Eds.: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*, Pirámide, Madrid).
- Dutton, P.E. (1977): "Design opportunities in School Science", *School Science Review*. 89, nº 207, pp. 251-257.
- Gagne, R.M. (1977): *The conditions of learning*, Hott, Rinehart and Winston, New York, 3ª Edición.
- Haton, J.P. e Haton, M.Ch. (1989): *L'intelligence artificielle*, Presses Universitaires de France, París. (Trad. Ucha, I.P., 1991, *La inteligencia artificial. Una aproximación*, Paidós, Barcelona).
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1955): *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, París, Puf. (Trad. Cevasco, M.T., 1972, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Buenos Aires).
- Kempa, R.F. (1991): "Students' Learning Difficulties in Science. Causes and Possible Remedies", *Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), pp. 119-128.
- Kempa, R.F. e Nicholls, C.E. (1983): "Problem-solving ability and cognitive structure-an exploratory investigation", *European Journal of Science Education*, 5(2), pp. 171-184.
- Mattehws, G.P., Brook, V.G. e Khan-Gandapur, T.H. (1984): "Cognitive structure determinations as a tool in science teaching". Part 1: A new method of creating concept maps, *European Journal of Science Education*, 6(2), pp. 169-177.
- Mayer, R.E. (1981): *The Promise of Cognitive Psychology*, W.H. Freeman & Company. (Trad. Maldonado, A., 1985, *El futuro de la psicología cognitiva*, Alianza, Madrid).
- Mira, J. (1991): "Representación Computacional del Conocimiento", *Curso de Introducción a la Inteligencia Artificial y Sistemas Expertos* (Tema 3), UNED, Madrid.

Moreira, H. (1985): "Concept Mapping: An Alternative Strategy for Evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 10 nº2, pp. 159-168.

Newell, A., Shaw, J.C. e Simons, H.A. (1958): "Elements of a theory of human problem solving", *Psychological Review*, 65, pp. 151-166.

Newell, A. e Simons, H.A. (1972): *Human problem solving*, Prentice Hall: Englewood Cliffs.

Novak, J.D. (1977): *A Theory of Education*, Cornell University Press, (Traducción 1982. *Teoría y Práctica de la Educación*, Alianza Editorial, Madrid).

Novak, J.D. (1988): "Constructivismo humano: un consenso emergente", *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), pp. 213-223.

Novak, J.D. e Gowin, D.B. (1984): *Learning how to learn*, Cambridge University Press, (Trad. Campanario, J.M. e Campanario, E., 1988, *Aprendiendo a aprender*, Eds., Mtez. Roca, Barcelona.

Perales, F.J. (1990): "Las representaciones simbólicas del conocimiento y su aplicación en la enseñanza de las ciencias", *Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), pp. 79-82.

Piaget, J. (1954): *The construction of reality in the child*. Basic Books, New York, (Orixinal francés de 1937: *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux el Niestle, trad. castelán de 1965: *La construcción de lo real en el niño*, Proteo, Buenos Aires).

Pozo, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Eds. Morata S.A. Madrid.

Rodríguez Rogina, A. et al. (1989): *Deseño Curricular de Ciencias da Natureza. Secundaria Obrigatoria*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, Santiago.

Ruiz, A., Rosado, L. e Oliva, J.M^º (1991): "Investigación de las ideas de los alumnos de enseñanza secundaria sobre la corriente eléctrica", *Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), pp. 155-162.

Rumelhart, D.E. (1984): "Schemata and the cognitive system. (en Wyer, R.S. e Skroll, *Handbook of social cognition*, Vol. 1, Hillsdale, N.J., Erlbaum).

Schank, R.C. e Abelson, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry Into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Searle, J.R. (1990): "¿Es la mente un programa informático?" *Investigación y Ciencia*, nº 162, pp. 10-16, Barcelona.

Stewart, J. (1989): "Techniques for Assessing and Representing Information in Cognitive Structure", *Science Education*, 64(2), pp. 223-235.

Stewart, J. e Van Kirk, J. (1981): "Content analysis in Science Education", *European Journal of Science Education*, 3(2), pp. 171-182.

A IMPROVISACIÓN

Aportacións pedagóxicas á ensinanza musical

Emilio Molina

Real Conservatorio Superior
de Música de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

As correntes pedagóxicas e os grandes Sistemas metodolóxicos internacionais no campo das ensinanzas musicais chegaron a España, como é lóxico supoñer, da man de contactos personais máis ou menos intensos, protagonizados polos músicos españois que sentiron a necesidade de amplia-las súas fronteiras e que en vagas sucesivas importaron para o noso país as Metodoloxías máis espalladas do noso contorno xeográfico.

Estes grandes Sistemas, entre os que destacan *Kodaly*, *Orff* e *Willens*, arestora todo o mundo os coñece, pero case sempre parcialmente, porque se espallaron a través da propia irradiación persoal que un profesor concreto realizou no seu campo de acción, xa que non existe unha verdadeira programación xeneralizada de obxectivos adaptada ás características propias do noso país.

A gran expansión da demanda musical, especialmente evidente desde os

anos sesenta, propiciou e esixiu dalgunha maneira que se adoptasen criterios para mellora-las metodoloxías que se empregaban nos Conservatorios. A mellora veu sobre todo desde o plano da especialización instrumental, e incidiu directamente na suba dos niveis de dificultade mecánica que hai que superar para acceder ás Titulacións de fin de carreira.

Tódolos grandes Sistemas Pedagóxicos dos que viñamos falando teñen valorada moi especialmente a misión educadora do desenvolvemento da creatividade. Pero a necesidade de potencia-la imaxinación do alumno non é un feito exclusivo das Ensinanzas de tipo artístico. Desde Sócrates ata o noso tempo, tódolos niveis de ensinanza, do EXB á Universidade, coñecen ben que a pescuda persoal é absolutamente imprescindible para o avance real e profundo do propio alumno e do sistema Educativo en xeral.

Na ensinanza da Música, unha arte por excelencia, é, quizais, máis paradóxica a ausencia case total de esixencias

creadoras nos métodos de ensinanza, tanto instrumentais coma teóricos. É innegable que os nosos músicos se forman de costas a calquera traza de creatividade. A inmensa maioría deles non son máis ca intérpretes mecanizados.

2. CONCEPTO DE IMPROVISACIÓN

O concepto usual da palabra improvisación contén uns defectos de principio que convén corrixir. No campo musical sempre se loaron as condicións especialísimas dos intérpretes-creadores que, valéndose dunha inspiración case divina, eran quen de crearen en directo e sen preparación unha obra de dimensións e características variables. E cítanse os proximos de Bach e de Mozart, mailas exhibicións virtuosísticas de Chopin e Liszt. Non teño eu idea de desmitificar estes xenios. As súas aportacións fican fóra do alcance das mentes normais e as miñas opinións non lles tocan ni de lonxe.

Con todo, o termo “improvisación” do que falo eu queda moito por debaixo destes talentos. ¿Quen lle chama xenio ó que é quen de se expresar correctamente na súa lingua materna?. Ninguén pon mentes en compara-las expresións dun individuo, que lles expresa as súas opinións a uns amigos tomando un vaso no bar de ó lado, coa linguaxe exquisita de Cervantes ou de Calderón.

A música é unha linguaxe universal, isto ninguén o discute e, xa que logo, cando se aprende a manexar ó dereito esta linguaxe, cos seus xiros, o vocabulario, a sintaxe... a ningún lle debería estrañar que se soubese expresar, con sinxeleza e co-

rrección, non xa mensaxes que escribisen outros autores senón os propios.

Improvisar é, segundo estes principios, saberse expresar correctamente na linguaxe musical co instrumento propio de cadaquén. Non é xa que sexa lóxico que o músico se saiba expresar no seu instrumento, senón que non ten ningún sentido o contrario, ou sexa, que non saiba tocar máis có que está escrito nunha partitura.

Improvisar consiste en utiliza-los elementos coñecidos para acadar un resultado novo. No campo musical, os elementos poden ser melódicos, rítmicos, harmónicos e formais, e a misión do profesor consiste en facérlle-los chegar ós alumnos de maneira que lles poidan valer para expresa-la súa propia mensaxe dentro dun contexto lóxico.

Improvisar é crear, pero non hai que entende-la creación con toda a carga de responsabilidade de cara ás xeracións futuras. Unha persoa que expresa unha opinión determinada diante dos amigos non sente a obriga de publica-las súas ideas, utiliza o vocabulario que coñece e ordena as palabras con corrección sintáctica para que o entendan. Nin máis nin menos. Eu chámolle creación ou improvisación a este uso simple da linguaxe que posibilita expresar correctamente unha mensaxe propia usando elementos que coñecen todos.

Improvisar é falar por medio do instrumento particular de cada músico. O instrumento é naturalmente o medio de que nos valem para aprende-la linguaxe musical e para expresa-las nosas ideas. Improvisar non pode ser inventar ó tolo, sen pés nin cabeza. Ó improvisar utilízanse regras coñecidas e asimiladas para lles dar

vida a novas ideas. "... unha improvisación pode posuí-la profundidade da elaboración dunha composición traballada con coidado".¹

Moitos críticos utilizan despectivamente as expresións "intelectual" ou "elaborada", aplicadas a unha composición por considerar que unha obra moi traballada soa "ríxida e fría", e por isto falan de inspiración e de espontaneidade para louvar e engrandece-la beleza dunha obra. Eu coido que sería imposible dar cunha obra fermosa se lles tirasemos ós autores intelecto e capacidade de razoara, e que toda obra é coma un edificio, se se constrúe sen alicerces axeitados cae ó pouco tempo.

A arte non difire radicalmente da ciencia, porque nin aquela é un produto exclusivo da inspiración (mal entendida) nin esta se dedica exclusivamente ó desenvolvemento racional. Os investigadores, para face-lo seu traballo, contan cun punto de partida evidente: o que é coñecido, e a partir diso aplícanse deducións e intuicións que tentan confirmar unha hipótese de traballo. Ata o azar forma parte algunhas veces da investigación máis intelectual.

3. OBXECTIVOS DA IMPROVISACIÓN

Os métodos habituais teñen como obxectivo primordial formaren magníficos intérpretes que poidan ter acceso ó repertorio máis amplo e ás dificultades técnicas maiores. O alumno medio, incapaz de acadar metas concertísticas, queda desbotado desde o principio.

Ei-los obxectivos do desenvolvemento da improvisación:

1º Utilización do instrumento como medio para acceder á linguaxe musical

A improvisación pretende, mediante o desenvolvemento da creatividade, ser unha axuda eficaz para formar músicos. Ser un intérprete magnífico non é accesible para calquera persoa. Son imprescindibles unhas calidades innatas que, convenientemente desenvolvidas, levan a un ata a Sala de concertos. Ser un músico, un profesional cualificado, é accesible para calquera persoa dotada normalmente.

Os alumnos que teñen calidades naturais encontrarán na improvisación axuda eficaz que lles potenciará a comprensión e o desenvolvemento. O alumno medio poderá chegar a ser un bo profesional orientándose cara a fins menos espectaculares pero non menos honrosos.

2º Potenciación da creatividade

A Metodoloxía da improvisación pretende motivar ó alumno para crear algo propio. Para inventar unha melodía ou unha peza para calquera instrumento o alumno precisa asesoramento do profesor, que lle terá que aporta-los datos extraídos da análise dunha obra.

3º Potenciación da análise

Sen coñecer cada vez máis a fondo a armazón da que se valen os compositores para construí-las súas obras non poderemos afronta-la nosa propia obra. O alumno esixirá toda a información posible

1. A. Schoenberg : *Funciones estructurales de la armonía*. Labor, Barcelona, 1993, páx. 168.

para entende-los propósitos do autor e, xa que logo, os seus propios propósitos.

4º Potenciación da lectura e da memorización

Desde que se coñece o significado de cada unha das seccións dunha obra e o comportamento particular dos seus elementos, desde logo é máis doado de memorizar todo o conxunto, porque os procesos de desenvolvemento implican unha homoxeneidade e unha congruencia entre os elementos que o forman.

Por outra banda, unha comprensión harmónica facilita a lectura rápida de grupos de notas, o mesmo en bloque ca arpegadas.

Estes obxectivos son xerais, e o seu grao de dificultade terá que aumentar consonte o estadio no que estea o alumno en cada momento.

4. METODOLOXÍA DA IMPROVISACIÓN

Os métodos tradicionais que usan nos Conservatorios do noso país (e nos doutros) baséanse case exclusivamente na mecanización da lectura. “No decurso do grao elemental, a acción pedagóxica encamiñárase a acadar un dominio da lectura e da escritura...”²

O intérprete dedícalles tódalas horas de estudio á repetición e á mecanización de pasaxes escritas nunha partitura. Seguindo co símil da aprendizaxe dunha lingua, é coma se quixesemos aprender

francés repetindo sen parar e memorizando a pronuncia correcta de pasaxes cada vez máis extensas da obra poética de Mallarmé e de Baudelaire, ademais das obras de Zola, de Voltaire e doutros, sen nos preocupar sequera polo que significa o que dicimos.

Dentro das Especialidades Instrumentais, que arestora é o campo máis extenso da educación musical, as Metodoloxías tradicionais (o termo co que defino dunha maneira moi ampla e indiscriminada as tendencias actuais) evolucionaron principalmente con base en Escolas Técnicas. Estas Escolas derívanse da actividade e do pensamento dun Artista normalmente xenial e que difundiu a súa maneira de facer dentro do seu contorno. Pero ¿que é o que se toma deste Artista?. As características dunha Escola determinada, para as Especialidades Instrumentais, veñen dadas en clave de tecnificación, ou sexa, que se concretan en regras de posición do corpo, de articulación de movementos, técnicas de relaxación, de respiración, dixitación... En definitiva, poténcianse tódolos principios que van servir para activar en grande medida a perfección técnica e mailo adiestramento muscular, que son cousas absolutamente necesarias para un bo intérprete, pero que valoradas de máis levan a esquecer-la esencia musical, a mensaxe escrita que hai que transmitir.

A Metodoloxía da improvisación implica en xeral os puntos seguintes:

a) *análise* dunha obra ou dun fragmento adaptado a un nivel educativo concreto.

²Orde 28/2/92 (BOE 9/9/92). Esta cita aparece dentro da Introducción da Linguaxe Musical. Sen dúbida que a persoa que a redactou pensa que unha linguaxe se aprende preferentemente escribindo e lendo.

b) *extracción dos elementos* melódicos, rítmicos, harmónicos e formais que interesan para desenvolverlos máis tarde.

c) *construír novas obras* ou fragmentos, sinxelos ou complexos segundo o nivel no que nos poñamos, baseándonos nos elementos analizados anteriormente.

4.1 Elección do material

A gran transcendencia da elección do material inicial dedúcese da súa proxección no Método, porque constitúe o fío condutor da ensinanza. As mensaxes que se extraían dela van fundamentalas propias mensaxes do alumno, e ademais irán deixando nel un pouso que lle formará a sensibilidade e que determinará dalgunha maneira o seu gusto persoal.

O material debe ser extenso dábondo para poder ofrecer unha cantidade ampla de elementos de traballo, debe ser variado para que represente distintas tendencias, estilos e épocas, pero non debe ser excesivo, para que se poida afondar no estudio e se acaden obxectivos dun grao determinado de perfección técnica consonante ós niveis de cada momento.

A análise é a base do sistema. O seu obxectivo consiste en identificar dunha maneira clara e concisa os elementos que utilizou o compositor na partitura en cuestión. O profesor:

- . debe ter preparación analítica de sobra,

- . debe coñecerlo sentido das frases, a súa construción interna e algunhas variantes ás que o autor podía ter accedido cos mesmos compoñentes, e

- . debe estar en condicións de concretar traballos para o alumno que se infiran da utilización lóxica dos elementos analizados.

4.2 Os elementos

Os elementos que forman parte dunha composición son sempre melódicos, rítmicos, harmónicos e formais. A orde na que se expoñen non indica ningunha valoración.

A melodía pódese definir como a liña ou o contorno que marcan a voz ou as voces con comportamento horizontal na obra. Nas obras barrocas pódense encontrar varias voces con carácter melódico nunha mesma partitura fluíndo conxuntamente. No mundo clásico-romántico é moito máis habitual que unha soa das voces, en cada momento, cumpra a función melódica, e que as demais a acompañen rítmica e harmónicamente.

O ritmo exprésase co conxunto de figuras que, independentemente das alturas que teñan, fai avanzar o movemento do discurso. A maior parte das obras barrocas defínense como moi repetitivas rítmicamente, mentres que as épocas posteriores converten o ritmo nun compoñente expresivo e de discurso importantísimo, con expansións e retraccións sucesivas que a miúdo mostran se-lo compoñente esencial da obra.

A harmonía baséase no coñecemento dos acordes e dos seus enlaces correctos, e soe se-lo elemento máis distante e descoñecido do intérprete. Así e todo, aparece con influencia básica dentro da lóxica de cada obra en particular. Deixando fóra unha parte da música que se leva

composto no século XX, estes catro últimos séculos están baseados na lóxica harmónica do sistema tonal. O coñecemento do funcionamento esencial e particular da harmonía é imprescindible para interpretar correctamente as obras.

É sorprendente como un coñecemento profundo da harmonía pode afectar a memorización, a lectura, a comprensión e a interpretación dunha obra. Ademais, a improvisación ten a base esencial nos coñecementos básicos dos enlaces dos acordes. Cunhas poucas regras harmónicas, un alumno pode desde o principio darlle vida a melodías sinxelas que poidan supoñer para el un aliciente e unha motivación que ningún outro aspecto lle pode dar.

Coa análise formal complétase o círculo. Tódalas ideas teñen que ser dispostas de maneira que conformen unha unidade con disposición clara e eficaz. As obras fornécennos simples ou complexas armazóns estruturais para incluí-las nosas ideas. Adaptarse a elas nin é evidencia de escravitude nin de sometemento.

A análise destes compoñentes exprésase por medio de Frases, Semifrases, Motivos e Células. Cada un destes compoñentes ten que cumprir un obxectivo no conxunto da obra e de cada un deles temos que obter puntos de partida para o traballo. Só o feito de establece-la análise propia, xa lle indica ó alumno que unha obra non é de ningunha maneira un produto do azar, senón dun pensamento organizado e que, xa que logo, cando queira el expresa-los seus pensamentos, tamén se verá na obriga de razoa-la utilización que fai dos elementos compositivos.

Dentro da Metodoloxía da improvisación enténdese a partitura como unida-

de xeradora de materiais, pero non son as notas escritas no papel pautado as que xeran o proceso educativo, senón a propia ansia creadora do alumno, contando coa inestimable guía do profesor.

Hai dous Sistemas de Traballo paralelos que teñen a mesma finalidade aínda que utilicen procedementos contrarios:

1º A partitura como punto de partida.

2º A partitura como obxectivo.

No primeiro, o alumno ten a partitura e, axudándolle o profesor, afonda no coñecemento dela, extraéndolle recursos e elementos de traballo que lle facilitarán a comprensión e maila aprendizaxe. Todo o que queda dito máis atrás aplícase a este punto.

No segundo, a partitura só existe para o profesor, que a ten analizada de antes a conciencia e memorizados os seus compoñentes. O tratamento é contrario ó anterior, aínda que se traballa cos mesmos elementos e procesos rítmicos, melódicos e harmónicos. O alumno, por medio da guía intelixente do seu profesor, que lle propón crear unha obra e lle suxire características xerais, tentará compoñer unha peza para o seu instrumento, que pode chegar a ser exactamente como quere o profesor ou pode ser unha obra paralela a aquela.

Este proceso pode resultar complicado, porque require que se faga unha análise a fondo do que é esencial na partitura de referencia, pero con el poténciase moito a imaxinación do alumno e a un tempo aumentaselle a concentración e maila posta en marcha de tódolos conceptos teóricos aprendidos noutras obras anteriores.

Cada elemento teórico novo hai que o poñer en marcha de contado para asegurar que quede comprendido, e como contrapartida non será necesario explicar nada que non se poida poñer en práctica.

En calquera dos dous Sistemas de traballo, o alumno escribirá as súas propias obras de estudio elaborando todo o material musical que ten á súa disposición.

A Metodoloxía exposta pode dar a impresión de que se esquece o estudo técnico do piano, pero esta impresión non ten máis base cá que ven da nosa propia formación. A análise e a creación o que farán é motiva-lo estudo técnico e a repetición obrigada para conseguir unha boa interpretación.

A improvisación utilízase desde varias vertentes:

- como proceso creativo, desenvolvendo a imaxinación,
- como proceso de estudo do propio instrumento, e
- como proceso de análise dos elementos que lle dan vida á partitura.

Esta Metodoloxía pódese aplicar da mesma maneira, tanto a nivel individual coma colectivo, aínda que o ideal é traballar en pequenos grupos.

5. APLICACIÓNS DA IMPROVISACIÓN

A Metodoloxía e os obxectivos do Sistema que se basea na improvisación pódense aplicar en tódolos campos do ensino musical, concretando para cada apartado segundo as súas características.

5.1 Improvisación e Linguaxe musical

O do cambio do nome da disciplina de Solfexo non pode quedar aí namais. *A Linguaxe musical é unha das materias que máis precisan un cambio radical nos seus Sistemas.* Tódolos libros que se utilizan no ensino dela teñen o mesmo defecto: non lle dan participación ó rapaz. Non son máis ca unha morea de notas inventadas só con fins pedagóxicos, e non se lembraron de propoñer xogos para que o rapaz participe e compoña as súas cancións.

A existencia da disciplina xa é un problema en por si, que algúns países do noso contorno acordaron evitar negándolle a súa presenza. Por conseguinte poderíase pensar que se pode ser bo músico sen solfexo, a pesar de que en España é a disciplina que, ata a entrada en vigor da LOXSE, tiña máis dedicación ca ningunha (tres horas á semana durante cinco cursos), reducida agora a dúas horas, pero aumentando a seis cursos.

O Sistema que se basea na improvisación propón para a Linguaxe estes puntos:

1º *Escolma de melodías* populares e clásicas segundo principios harmónicos, rítmicos, melódicos e formais.

2º *Análise dos compoñentes* rítmicos, melódicos e harmónicos, e extracción dos Motivos e das Células máis destacados.

3º *Xogos de improvisación* rítmica e melódica con base en estruturas dadas. Sistema Pregunta-Resposta.

4º *Exercicios de ritmo e de entoación derivados da análise*, e baseados no desenvolvemento dos enlaces de acordes.

5º *Instrumentación* das melodías populares e clásicas da escolma, formando un grupo instrumental, vocal ou mixto.

5.2. Improvisación e Piano

Para o Piano cómpre un apartado especial, porque ten unhas condicións que non posúe ningún outro instrumento. E tanto é así, que pode valer de aglutinante dunha boa formación musical completa. De feito o nacemento da disciplina, dedicada a completa-la formación dos instrumentistas doutras especialidades, débese precisamente a que pode servir de compendio musical.

Entre as súas mellores calidades hai que sinalar:

- . o seu comportamento como instrumento globalizador,
- . as súas posibilidades harmónicas,
- . as súas posibilidades como acompañante,
- . a axuda que dá para a comprensión e para a escoita musical, e
- . que é un instrumento individual con posibilidades cases orquestrais.

O Sistema que se basea na improvisación propón estes puntos:

1º *Escolma de melodías* populares e clásicas para acompañar. Os sistemas de acompañamento no piano poden variar, desde os extremadamente simples ata os moi complexos.

2º *Escolma de partituras de estilos diferentes*. Arestora hai unha sobreesaturación destas obras, de maneira que é difícil afondar analiticamente nelas, e o profesor ten que limitarse a conseguir que o alumno sexa quen de as descifrar, máis ou menos ó final de curso.

3º *Coñecemento das estruturas harmónicas do Sistema tonal*. Estas estruturas utilizaranse tanto para acompañar coma para inventar melodías.

4º *Inventar motivos melódicos* e desenvovelos de acordo co proceso Pregunta-Resposta, adaptándoos ás estruturas harmónicas básicas.

5º *Analizar* tódolos elementos dunha partitura pianística.

6º *Compoñer e memorizar*, axudándose da análise de partituras pianísticas.

7º *Ler harmonicamente* partituras para piano, de nivel axeitado.

Estes puntos non exclúen a formación técnica do pianista, senón que se superpoñen a ela e coadxuvan na formación musical do alumno.

5.3. Improvisación e instrumentos monódicos

Os intérpretes de instrumentos monódicos necesitan moi especialmente a axuda dos procesos de improvisación, porque o seu instrumento, ó manter sempre unha liña horizontal, difícil-talle-lo exame dos discursos harmónicos que subxacen en toda melodía. Estes instrumentistas son os que teñen máis dificultades para afrontar

con éxito as disciplinas de harmonía, a análise e, desde logo, composición.

Para os instrumentos monódicos, o Sistema que se basea na improvisación propón estes puntos:

1º *Análise de estruturas harmónicas sinxelas*. As conducións básicas de harmonía tonal tenas que coñecer calquera músico, porque a partir delas é desde onde se desenvolven as obras dos grandes músicos.

2º *Improvisación de acompañamentos*, debullando os acordes dunha estrutura harmónica dada. Os instrumentistas cun instrumento de comportamento lineal non se deben sentir en inferioridade de condicións para traballar con harmonías, porque os acompañamentos pódense realizar arpxando de mil maneiras distintas os acordes dunha estrutura.

3º *Improvisación de melodías*, proceso Pregunta-Resposta, en conformidade cunha estrutura harmónica. Este é o traballo máis lóxico para estas especialidades instrumentais, pero hai que atender a que a intuición e as facultades auditivas naturais non se imponían sobre a técnica da condución harmónica, ata o límite de traballar só intuitivamente.

4º *Análise harmónica, rítmica, melódica e formal das obras e estudos do Programa*, extraendo materiais para inventar outras obras paralelas. Este traballo é parte substancial dos obxectivos xerais da Improvisación. Teñen unha transcendencia vital para o futuro músico.

5.4. Improvisación e Harmonía

Por moitos anos a Harmonía foi, e bastantes veces aínda segue a ser, unha disciplina totalmente abstracta, sen ningunha relación coa realidade musical. Números que nos obrigan a contarnos intervalos para arriba e para abaixo, e catro voces que presentan problemas semellantes ós dun encrucillado difícil de resolver. Se esta voz baixa, duplico a outra e fai faltas, pero se sobe, vai en movemento directo co baixo que... ¿Cal é o resultado despois de catro anos dedicados a marea-la perdiz no das voces?. En xeral, o panorama é desesperanzador de todo. Os alumnos non deron descuberto que é o que se lles quere aprender, e nin coñecen as estruturas harmónicas máis rudimentarias, nin saben como soan, nin son quen de faceren unha canción con sentido común nin de harmonizala con algo de discreción. Unicamente os alumnos que, por facultades naturais e por intuición innata, son quen de veren alén do que se lles di, adquiren unha formación musical na que non necesitaban investir catro anos de formación.

Ó recoñecer este panorama deprimemente, hai que ser constructivo e adoptar as alternativas que se consideren oportunas para redescubri-lo mundo máximo da harmonía, que é un paso fundamental no camiño da composición.

As propostas do Sistema que se basea na improvisación son as que seguen:

1º *Análise* de obras seleccionadas segundo o nivel de cada momento. Na escolma hai que ter en conta a dificultade harmónica, a claridade melódica e formal, e a concreción rítmica adoptada polo com-

positor. Normalmente, a escolma de obras orientarase seguindo as directrices históricas. O principio máis axeitado é o Clasicismo, e o avance é a un tempo para adiante a para atrás.

2º *Extracción das estruturas* harmónicas e realización de traballos con elas. Os traballos inclúen modificacións posibles, desenvolvendo a estrutura consonte a programación de dificultades para cada etapa.

3º Exposición da *función que desempeñan os Graos* da tonalidade e a súa situación normal na estrutura. O traballo consiste no encadeamento de Graos, e non de voces. Cada Grao ten que ter unha función dentro da estrutura, e disto depende o seu encadeamento cos demais Graos.

4º Exposición das distintas variedades de *estructuras elementais* e dos posibles desenvolvementos delas. As estruturas harmónicas básicas son o punto substancial da iniciación do traballo; a partir del, os desenvolvementos irán tendo maior dificultade, tomando as ideas da análise das obras dos mellores compositores.

5º Exposición dos *procesos de construción melódica* a partir dun motivo, desenvolvido seguindo unha estrutura harmónica básica. A intuición pode facer que progresen os que teñan facultades naturais. As fórmulas técnicas axúdanlle á maioría a encontrar medios para desenvolver-la súa sensibilidade. A melodía desenvólvese tamén segundo certas regras xerais que o alumno ten dereito de coñecer.

6º *Realización de traballos* para piano, para piano e voz melódica e para grupos instrumentais diversos, a base de estruturas harmónicas, desenvolvemento

de acompañamentos típicos e procesos de melodías con Pregunta-Resposta.

6. A IMPROVISACIÓN E MAILLO CURRÍCULO DOS GRAOS ELEMENTAL E MEDIO DE MÚSICA

A orde do 28 de Agosto de 1992 (BOE 9/9/92) establece o Currículo dos Graos Elemental e Medio de Música, en desenvolvemento da LOXSE. Nesta Orde refléctanse algúns dos puntos básicos que integran o Sistema de aplicación da improvisación. Imos salientar algún parágrafo:

6.1. Limiar

“(...) o piano complementario, que ten de obxectivo principal fornecer unha visión polifónica da música que facilite a comprensión global de calquera obra coa conseguinte consolidación e interiorización dos procesos harmónicos que a configuran”.

A cita textual dos procesos harmónicos, que implica a análise previa deles, é un indicio atinado do que queda suxerido máis atrás. Coñecer e comprender as estruturas harmónicas é totalmente imprescindible en calquera instrumento, e desde logo no Piano (complementario ou non).

6.2. Artigo Oitavo

Dentro dos Obxectivos xerais do Grao Medio, o Art. Oitavo e) “Aplica-los coñecementos harmónicos, formais e históricos para conseguir unha interpretación artística de calidade”. O lexislador considera, xa que logo, que a calidade na interpre-

tación debe ir precedida por uns coñecementos harmónicos e formais, aplicados debidamente, desde logo, mediante a análise.

6.3 Anexo I.b. Disciplinas do grao elemental

Este Anexo concreta o currículo específico de cada unha das disciplinas:

6.3.1. Coro.

Contidos: "(...) Improvisación vocal en grupo...". Non é preciso facer ningún comentario.

6.3.2. Linguaxe Musical.

Contidos: "(...) Sensibilización e coñecemento de graos e funcións tonais... Sensibilización, identificación e recoñecemento de elementos básicos harmónicos e formais... Utilización improvisada dos elementos da linguaxe con proposta previa ou sen ela". A improvisación e os coñecementos harmónicos e formais deben estar na formación dun músico, desde logo.

Criterios de avaliación: "(...) 12. Improvisar estruturas rítmicas sobre un fragmento escoitado... 13. Improvisar melodías tonais breves... 16. Improvisar individualmente ou colectivamente pequenas formas musicais". A palabra "improvisación" non aparecera nunca antes nunha lexislación musical, pero intuíase a súa necesidade. Arestora é unha realidade que se debe concretar na práctica diaria da clase.

6.3.3. Instrumentos.

Introducción: "(...) hai que dirixir a conciencia do alumno a unha compren-

sión máis profunda do fenómeno musical... a facer que observe os elementos sintácticos nos que repousa toda estrutura musical... e que a interpretación... está ligada funcionalmente a esta estrutura sintáctica". Non se podía dicir máis claro. Sen análise, sen coñecemento da sintaxe da obra, esta non pode ser interpretada. A música é a única arte que precisa dun intermediario para facela chegar ós que van disfrutar dela. Pero, loxicamente, non se pode dar unha mensaxe correctamente se non se lle comprende o significado, e polo contra, canto mellor comprendámo-la obra mellor será a interpretación que fagamos dela.

6.3.4. Piano.

Contidos: "(...) Iniciación na comprensión de estruturas musicais nos distintos niveis -motivos, temas, períodos, frases, seccións, etcétera- para chegar a través disto a unha interpretación consciente e non simplemente intuitiva". Neste punto aplícaselle ó piano o que antes se xeneralizara para tódolos instrumentos. Non está de máis esta puntualización.

6.4. Anexo III.b. Disciplinas obrigatorias de grao medio

En xeral, todo o Currículo de Grao Medio está inzado de Análise, improvisación e necesidade de fomenta-la creatividade. Así e todo, ó lado destas ideas aínda seguen vellas e detestables teorías que non imos comentar e que se reflecten sobre todo nos Criterios de avaliación ou exercicios que se lles esixen ós alumnos para demostra-lo nivel que acadaron.

Na disciplina de Acompañamento, tanto a introducción coma os obxectivos, Contidos e Criterios de avaliación rebordan

ideas pertencentes ó Sistema que se basea na improvisación. Non en van o autor deste artigo é o responsable no RCISM de Madrid da devandita disciplina e participou activamente na redacción do seu Currículo.

Algo parecido ocorre coas disciplinas de Análise, Harmonía e Fundamentos de Composición, nas que, contando con que hai Piano Complementario de disciplina obrigada para tódolos instrumentistas, se esixe que o alumno, situado no piano, improbe ou realice esquematicamente procedementos harmónicos básicos derivados da Análise.

Tamén en Linguaxe Musical aparecen exercicios de improvisación, pero cunha valoración moito por baixo do que faría falta. Pola contra, incídese de máis en conseguir “entoar toda clase de intervalos melódicos” e máis adiante en “entoar unha obra atonal con acompañamento ou sen el”... Recoñezo que eu non entendo nin comparto as ideas que conduciron a converter-la Linguaxe Musical do Grao Medio nunha escola de especialista en canto.

A aparición da disciplina de Piano Complementario entre as disciplinas obrigatorias do Grao Medio é un éxito. Era unha necesidade que non se podía aprazar e comprendeuno o Lexislador. Se as intencións que se reflecten no Currículo se levan a cabo cunha mediana discreción, a formación dos nosos músicos futuros quedará influenciada moi positivamente.

A Especialidade instrumental de Clave tamén reflecte no seu Currículo, como era lóxico, referencias á improvisación. Realmente este é un instrumento que ten a realización musical baseada na harmonía e na improvisación que se poida facer a partir dela. Sen embargo, na disciplina de

Órgano non se menciona a palabra improvisación, que ten tanta importancia nas escolas dos organistas franceses e alemáns. Non hai máis ca unha referencia mínima ó estudio do Baixo Cifrado. Esperemos que a práctica real supere o que aparece reflectido no Currículo.

7. CONCLUSIONES

Os Sistemas que se basean na improvisación e no desenvolvemento da Creatividade son unha necesidade urxente dos nosos Estudos musicais. A dificultade para poñelos en marcha radica máis na formación do profesorado ca no alumnado. Sen embargo, tamén é certo que unha proporción moi ampla do profesorado está en boa disposición e quere metodoloxías novas que inclúan a improvisación e xa se está traballando para cambiar completamente a situación. Non hai que culpar de nada ó profesor que, por falta dunha preparación, arestora ten deficiencias para poder aplicar cos seus alumnos sistemas que inclúan análises e realizacións improvisadas. Dun día para outro non se acada unha formación suficiente para poderse un meter diante do alumnado en cuestións de harmonía, composición e outras materias deficientemente coñecidas.

A LOXSE inclúe, con toda claridade, conceptos avanzados con respecto á improvisación, e tanto en Obxectivos xerais coma en particulares das diferentes especialidades, queda reflectido o desexo dun avance radical.

Xa hai Programacións detalladas dunha aplicación regularizada e consciente dos conceptos vertidos neste artigo ás distintas especialidades: Linguaxe Musical, Piano (instrumento de teclado en xeral),

harmonía e instrumentos monódicos. O de poñelas en marcha depende agora soamente da compenetración dos Seminarios, primeiro dentro de si e despois en relación co resto das disciplinas musicais. As dificultades que hai que vencer son moitas, pero sempre están matizadas polo propio interese do profesorado.

A improvisación, como desenvolvemento de creatividade con base nunha Linguaxe controlada, ten un futuro lento pero imparabile dentro dos Sistemas Pedagóxicos máis avanzados. O futuro musical queda aberto á esperanza.

AS COLECCIÓN DE HISTORIA NATURAL

A proxección social e o seu papel na formación do profesorado

Ana M^a Martínez

Instituto de Bacharelato Sánchez Cantón. Pontevedra

Antonio M. de Ron

Departamento de Bioloxía fundamental
Universidade de Santiago de Compostela.
Campus de Lugo

FUNCIÓN SOCIAL DAS COLECCIÓN DE HISTORIA NATURAL

O século XIX pódese considerar coma un dos momentos clave no desenvolvemento das Ciencias da Natureza, debido, en grande medida, á exploración de novas terras, o que supuxo o descubrimento de moitas especies, animais e vexetais, descoñecidas ata entón. É precisamente, neste período histórico, cando xorden en España os Institutos de Ensinanza Secundaria (que na súa evolución coñecerán diversos nomes) nos que se desenvolve unha notable actividade naturalística nos seus Gabinetes de Historia Natural. Non debe estrañar, por conseguinte, o auxe dos museos e coleccións de Historia Natural nestes centros, das que algunha sobreviviu, en condicións máis ou menos precarias, ata o presente.

Cumpriría, se cadra, preguntarse sobre a utilidade actual destes exemplares biolóxicos e xeolóxicos conservados nas coleccións dos centros docentes, nun momento histórico-científico no que o binomio *investigación científica - desenvolvemento*

tecnolóxico parece absorbe-los recursos dispoñibles no ámbito das Ciencias experimentais. Con todo, como expón González Bernárdez (1991), a investigación naturalística pódese xustificar "per se" como unha necesidade socio-cultural, ademais do seu innegable papel nos estudos sobre os recursos biolóxicos e xeolóxicos do contorno.

Este papel social dos museos implica o establecemento de varios niveis de manexo do material dunha colección, para conservación científica e para uso divulgativo (Diéguez e Montero, 1993), podéndose distinguir, en xeral, tres finalidades museísticas:

- . conservación
- . exhibición
- . estudio

Sen embargo, a función social dos museos e coleccións pode presentar características especiais. En efecto, algúns museos posúen exemplares de características

tales que os converten en algo de valor singular ou extraordinario, polo que a súa custodia e conservación débese garantir en maior medida do habitual nas coleccións. De acordo con isto pódense establecer varias categorías (Compte-Sart, 1993).

- . especies extintas ou en extinción
- . especies raras
- . tipos nomenclaturais: exemplares tipo de especies nominais
- . exemplares de características notables
- . exemplares de interese histórico
- . carácter de unicidade: exemplares únicos nunha colección

O uso docente das coleccións de Historia Natural en distintos niveis do ensino das Ciencias veu sendo unha práctica moi extendida, mesmo derivada da propia normativa museística, xa antiga en España (García Blanco, 1992). O coleccionismo de materiais biolóxicos e xeolóxicos, coas limitacións que establecen as disposicións legais e maila conservación do medio natural, soe supoñer unha importante fonte de experimentación para os alumnos e igual se podería dicir do establecemento da colección escolar no centro docente (Lillo e Redonet, 1985). Martínez (1993) establece algunhas das posibles normas de actuación no Ensino Secundario:

- . Desenvolvemento dunha metodoloxía do ensino mediante o contorno ambiental (Fernández Castañón e outros, 1982)
- . Enriquecemento das sesións teóricas mediante o método histórico de ensino.

- . Establecemento dos principios fundamentais da metodoloxía científica, desde o punto de vista tradicional.

- . Desenvolvemento de sesións prácticas de Bioloxía e Xeoloxía.

De acordo co exposto anteriormente, poderíanse establecer xa algúns dos posibles usos das coleccións de Historia Natural, coma as que na actualidade se manteñen nalgúns centros educativos de Galicia:

- . conservación dunha mostra da natureza
- . ensinanza práctica, en distintos niveis
- . uso social, de carácter cultural e divulgativo
- . investigación naturalística

A estes usos deberíase engadi-lo papel das coleccións e museos (non só de Historia Natural), nun tema de grande relevancia actualmente como é a formación do profesorado. Esta función, que trataremos de expor nas súas liñas xerais, podería cubrir algúns dos aspectos de gran demanda por parte do profesorado especialmente no momento actual de reforma do ensino en diversos niveis.

AS COLECCIÓNS DE HISTORIA NATURAL NA FORMACIÓN DO PROFESORADO

De acordo co exposto nos parágrafos anteriores, establecerase aquí unha proposta de accións concretas na formación do profesorado, en Galicia, para un mellor axeitamento ós novos deseños cu-

riculares base (DCB) establecidos na LOXSE (Xunta de Galicia, 1991, Xunta de Galicia, 1993). Isto pode precisar dunha notable dotación de material, o que faría necesaria unha colección coma a conservada no Museo do Instituto "Sánchez Cantón" de Pontevedra, que se describe no apartado seguinte deste traballo e que ben podería servir como modelo para as accións que a seguir se propoñen:

- Adquisición de coñecementos prácticos de Botánica, Zooloxía, Xeoloxía, Paleontoloxía... Estes coñecementos adquiriríanse, hai tempo, nas Facultades de Ciencias, mais por diversos motivos este modelo non se segue hoxe, polo xeral. Por isto é preciso completa-la formación dos profesores nestes coñecementos básicos, de carácter descriptivo pero fundamentais.

- Aplicación destes saberes de carácter práctico ó "coñecemento do medio", como promoción de valores e actitudes para un achegamento conceptual e unha adquisición de hábitos, destrezas e estratexias. Isto servirá, nunha fase posterior, para achegar ós alumnos a unha implicación afectiva que induza un compromiso. Podería chegar a ser un paradoxo intentar impartir ensinanzas sobre o medio natural se non se coñecen abondo as especies biolóxicas e os materiais xeolóxicos que o constitúen.

- Manexo de técnicas de documentación, tanto no que toca a catalogación coma a xestión da información documental, segundo se propón nos contidos procedementais do DCB.

- Deseño de experiencias que os alumnos poden realizar cos materiais da colección de posible uso non restrinxido. Poderíanse incluír aquí actividades con po-

sible contido transversal das que se inclúen no DCB.

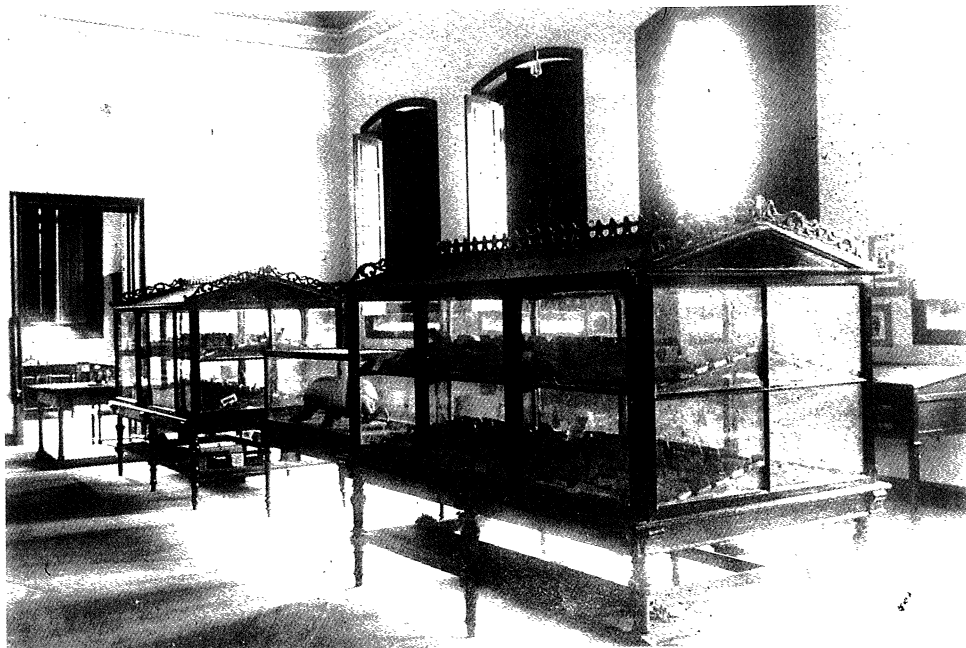
UNHA COLECCIÓN DE HISTORIA NATURAL EN GALICIA: O MUSEO DO INSTITUTO DE PONTEVEDRA

Como punto de partida da base documental do Museo do Instituto de Pontevedra, débese toma-lo catálogo realizado por Colomina, datado no 1990, no que se reflicte a historia anterior do Museo, do que as coleccións se remontan ó ano 1845. Neste catálogo constan rexistrados 3600 exemplares de diversa índole (Xeoloxía, Botánica, Zooloxía), incluíndo unha valiosa colección de modelos e maquetas biolóxicas, e curiosidades como mostras de area do deserto do Sahara (1845) e mais do istmo de Suez (1846).

Neste primeiro catálogo recóllen-se importantes doazóns de particulares e institucións (Ron, 1993), salientando as realizadas por López Seoane, o Padre Merino, a Estación Biolóxica de Santander e mailo Museo de Ciencias Naturais de Madrid.

No ano 1928 Sobrino realiza un novo inventario que eleva a 4000 o total de exemplares conservados, nos que se inclúen os materiais da Cátedra de Agricultura e Terminoloxía, daquela existente. Polo seu valor biolóxico destaca a doazón, nesa época, dun armadillo xigante (ver fotografía 1), que aínda hoxe se conserva na colección.

A historia posterior do Museo do Instituto de Pontevedra está marcada pola guerra civil e diversos traslados do material (Gamallo, 1975) ata a súa situación actual, no Instituto "Sánchez Cantón" de Pontevedra, no que as coleccións, algun-



Fotografía 1. Aspecto del antiguo museo de historia natural del instituto de Pontevedra



Fotografía 2. Vista parcial del actual museo de historia natural del instituto "Sanchez Cantón" de Pontevedra

has danadas irremediabilmente, atoparon un acomodo “aparentemente” definitivo (ver fotografía 2).

BIBLIOGRAFIA

Colomina, A. de (1909): *Catálogo general de las Colecciones del Gabinete de Historia Natural del Instituto General y Técnico de Pontevedra, Pontevedra* (non publicado).

Compte-Sart, A. (1993): "La exhibición de ejemplares de museo excepcionales". *International Symposium and First World Congress on the Preservation and Conservation of Natural History Collections*, Ministerio de Cultura, Madrid. Congress Book, vol 1, 157-164.

Diéguez, C., e A. Montero (1993): "The use of natural history collections for social aims. The experience with visually handicapped in the Museo Nacional de Ciencias Naturales (MNCN), Madrid, Spain", *International Symposium and First World Congress on the Preservation and Conservation of Natural History Collections*. Ministerio de Cultura, Madrid. Congress Book, vol 1, 149-155.

Fernández Castañón, M.L., J.L. Álvarez, M.L. Casalderrey, J.A. España, J. Lillo e T. Viel (1982): *Monografía : La enseñanza por el entorno ambiental* (PEAC), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Gamallo, A. (1975): *Inventario del Seminario de Ciencias Naturales del Instituto "Sánchez Cantón"*, Pontevedra (non publicado)

García Blanco, A. (1992): "El museo como centro de investigación del público", *Política Científica*, 34, 27-32.

González Barnádez, F. (1991): "La investigación en las Ciencias Naturales", *Política Científica*, 27, 59-60.

Lillo, J., e L.F. Redonet (1985): *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Ecir, Valencia.

Martínez, A. M. (1993): "Natural history collections as a didactic tool at the Secondary School". *International Symposium and First World Congress on the Preservation and Conservation of Natural History Collections*. Ministerio de Cultura, Madrid. Congress Book, vol 1, 175-179,

Ron, a M. de (1993): "La obra naturalista de Víctor López Seoane y su vinculación con el Instituto de Pontevedra", *Memoria das I e II Xornadas sobre o Medio Natural en Galicia*, Pontevedra, 27-30.

Sobrino, R. (1928): *Inventario del Material Científico existente en la Cátedra de Ciencias Naturales*, Laboratorio de Geología y Museo de Historia Natural del Instituto de Pontevedra, Pontevedra (non publicado).

Xunta de Galicia (1991): *Deseño Curricular Base. Educación Secundaria Obrigatoria. Ciencias da Natureza*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago de Compostela.

Xunta de Galicia (1993): *Deseño Curricular Base. Educación Secundaria Obrigatoria. Ciencias Medioambientais e da Saúde*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago de Compostela.

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DO ALUMNADO DE EXB

Reflexións Pedagóxico-Didácticas

Xulia Fernández Fernández
Colexio Público de EXB
Rosalia de Castro. Lugo

1. INTRODUCCIÓN

Cando pasaron quince anos desde que se aprobou a Constitución Española, na que se expresa a necesidade de protexer “a riqueza das distintas modalidades lingüísticas de España” (Art. 3.3), e xa hai doce anos que se aprobou o Estatuto de Autonomía de Galicia, no que se di explicitamente que “a lingua propia de Galicia é o galego” (Art. 5.1) e que “os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en tódolos planos da vida pública, cultural e informativa, e disporán os medios necesarios para facilita-lo seu coñecemento” (Art. 5.3), e cando xa van dez anos de estar en vigor a Lei de Normalización Lingüística, cómpre entón desvencellearse de actividades diglósicas, que Ch. A. Ferguson define así: “A diglosia é o uso discriminado de dúas variedades da mesma lingua (...) En tódolos casos a situación é paralela: unha variedade popular, a baixa (B) e outra sobreimposta, culta, adquirida polas elites mediante procesos de escolarización, a alta (A).” (Ferguson, 1959). Esta mesma idea

deféndea en termos parecidos Silvia-Corvalán (1989, 178): “Se os dominios de uso de cada unha das linguas están claramente delimitados, por exemplo se a lingua A se usa na casa, e a B se usa en tódolos demais dominios (escola, traballo, lugares públicos, etc.), encontrámonos cunha situación diglósica”. Sen embargo esta autora non menciona o caso de Galicia como situación de diglosia. Escribe: “As situacións de bilingüismo ou multilingüismo estable, no que as dúas linguas existiron paralelamente durante moito tempo, e ningunha parece estar en vía de caer en desuso, son comúns (...) Damos a continuación unha lista de países cos nomes de dúas ou máis linguas que se falan neles: España: castelán, catalán, galego e vasco (...)”. (Silva-Corvalán, 1989, 177).

Son varios autores os que consideran que a situación lingüística de Galicia é diglósica (Alonso Montero, 1973; Manuel Portas, 1991; e mesmo o DCB¹ de Educación Primaria da Xunta de Galicia), mais nós pensamos que asistimos a un cambio na volaración social da lingua galega.

2. ÁMBITO DE TRABAJO

Este traballo recolle o resultado dunha investigación levada a cabo con alumnos de EXB, ós que se lles presentou un cuestionario co que se pretendían detectar cales son as súas actitudes lingüísticas de cara ó galego, e no que se incluíron, tamén, algunhas cuestións sobre crenzas, comportamentos diglósicos, opinións e outros aspectos estudados pola Socioloxía da Linguaxe.

Neste artigo pretendemos dar a coñecer eses resultados², facer consideracións sobre os mesmos e obter algunhas conclusións que nos axuden a coñecer-lo grao de normalización do idioma galego e os usos discriminados que se fan do mesmo; ó mesmo tempo queremos reflexionar sobre a metodoloxía utilizada no proceso ensino-aprendizaxe.

No cuestionario incluímos máis de oitenta preguntas; unha parte referida ó lugar de nacemento dos alumnos e dos seus pais, residencia actual, profesión e idade destes, lingua materna dos alumnos, e modo de adquisición da segunda lingua, se fose o caso; logo, unha serie de preguntas alusivas ós distintos usos que fan da lingua galega os informantes e os seus familiares en distintas situacións comunicativas.

A enquisa foi aplicada a case 1200 alumnos de vintecinco centros de EXB da provincia de Lugo espallados por toda a súa xeografía, coidando que estivesen representadas tódalas zonas, rural e urbana, da mariña e da montaña, do norte e do sur, oriental e occidental. A recollida

de datos fíxose durante os meses de abril, maio e xuño de 1992 en grupos de alumnos de 5º e 8º, de colexios públicos e privados.

Para a aplicación da proba desprazouse a persoa encargada de facer este traballo a tódolos centros, aplicándoa sempre directamente ós grupos seleccionados.

Aquí queremos expoñer como se manifestan estas alumnas e alumnos e cales son as súas opinións dos comportamentos lingüísticos dos seus familiares nos casos de emprego das dúas linguas. Como é obvio, neste artigo é imposible tratar tódalas posibilidades combinatorias, polo tanto imonos limitar a da-los resultados xerais dalgunha das cuestións, ademais de ter en conta a distinción colexio público / privado.

3. TÁBOAS DE RESULTADOS

Táboa 1

Lingua materna			
	% total	% públ. (704)	% priv. (425)
1) galego:	22.83	31.95	7.76
2) galego e castelán:	38.05	38.78	36.71
3) castelán:	38.23	28.41	54.59
4) outras:	0.80		

Entendemos por lingua materna a primeira lingua dos alumnos e así se lles aclarou a tódolos grupos no momento de aplicala enquisa para evitar ambigüidades.

2. O espacio deste artigo non nos permite incluír tódolos datos de que dispoñemos. Estamos a preparar un traballo máis amplo no que daremos a coñecer, ademais dos datos totais, outras combinacións segundo o tipo de hábitat, a idade, o sexo, etc.

Desde o punto de vista pedagóxico-didáctico cremos que son estes datos interesantes segundo imos ver ó confrontalos coa táboa seguinte.

Táboa 2

Aprendiches a ler:			
	% total	% públ. (699)	% priv. (420)
1) galego:	3.84	5.29	1.43
2) galego e castelán:	31.53	29.04	35.71
3) castelán:	63.84	64.52	62.6

Vexámo-la correspondencia que hai entre alumnos que teñen como primeira lingua o galego e os que reciben nela o primeiro ensino: mentres case un 23% a teñen como lingua L1, non chega ó 4% os que aprenderon a ler na nosa lingua. Este dato lévanos a pensar que lles estamos negando un dereito: “Os nenos teñen dereito a recibi-lo primeiro ensino na lingua materna” (Lei de Normalización Lingüística, art. 13.1). Xa na Lei Xeral de Educación de 1970 atopamos de forma explícita esta normativa: “A educación preescolar comprenderá xogos, actividades de linguaxe, incluída, no se caso, a *Lingua nativa*” (artigo 17), á parte doutros documentos legislativos vixentes, (Decreto 135/83 polo que se desenvolve a Lei de Normalización Lingüística que no seu artigo 2º, 2 di: “No nivel Preescolar e no ciclo inicial de Educación Xeral Básica os Profesores usarán na clase a lingua materna predominante entre os alumnos...”)

Táboa 3

Cualifica a capacidade que cres ter en galego			
Para falalo			
	% total	% públ. (675)	% priv. (419)
1) ningunha:	2.83	3.11	2.39
2) pouca:	21.00	20.59	21.48
3) bastante:	59.63	58.81	61.10
4) moita:	16.35	17.33	14.80
Para escribilo			
1) ningunha:	2.77	2.87	2.62
2) pouca:	27.03	26.09	28.57
3) bastante:	57.10	57.47	56.43
4) moita:	13.10	13.57	12.38
Para entendela			
1) ningunha:	2.98	4.42	0.72
2) pouca:	13.95	16.46	10.55
3) bastante:	45.77	45.27	46.41
4) moita:	37.30	33.84	42.82

A case totalidade dos informantes estima que ten algunha capacidade nas tres subcompetencias da lingua e preto dos catro quintos consideran ter bastante ou moita capacidade. Non hai maiores diferencias entre colexios públicos e privados, pero o trazo máis salientable é a capacidade que cren ter para comprende-la lingua:

• moita, o 37.30%, fronte ó 13.10%, para escribila; ou un 16.35%, para falala.

Efectivamente, a maioría das alumnas e alumnos non amosan dificultades de comprensión, pero si de expresión (oral e escrita), é dicir, teñen competencia pasiva. Cómpre, pois, desenvolver esas capacidades e convertelas en activas. Non é doado acadalo dominio dunha lingua, e máis se non se fala no seu entorno familiar. A situación é complexa e non posuí-

mos, obviamente, fórmulas máxicas, mais podemos enumerar algunhas posibles causas por que non falan en galego os nosos nenos e nenas: ¿por problemas fonéticos?. ¿por carencias léxicas?, ¿por dificultades na estrutura da lingua?; ou, simplemente, ¿por prexuízos sociais?

Creemos que a competencia lingüística do alumnado -e de todo individuo- vén determinada por múltiples variedades: socioeconómicas, culturais, ideolóxicas, ... e que á súa vez está determinada por diferentes contextos familiares, escolares e sociais.

A escola terá que consolidar hábitos que non veñen adquiridos, reflexionar sobre a lingua, primando sobre todo a fonética e o léxico, ó mesmo tempo que dará prioridade á lingua oral sobre a escrita. A falta de léxico axeitado a cada situación comunicativa é unha eiva que debe remediá-lo profesor de lingua, botando man de todo tipo de recursos. A lectura dos clásicos galegos sempre será una ferramenta axeitada para contrarrestar este problema, á parte doutras múltiples estratexias que serven para mellora-la competencia comunicativa do alumnado, (traballo de campos léxicos, campos asociativos, recollida de refráns, memorización de textos dramáticos, letras de cancións...) para conseguir así maior fluidez oral, máis dispoñibilidade léxica, e unha sintaxe e morfoloxía axeitadas ás necesidades de cada situación

Táboa 4

¿Que lingua falas habitualmente?			
	% total	% públ. (702)	% priv. (427)
1) só galego:	8.14	12.11	1.64
2) máis galego ca castelán:	25.04	33.76	10.77
3) máis castelán ca galego:	48.05	39.89	61.59
4) só castelán:	18.76	14.25	26.00

A táboa 4 amósanos unhas respostas que se poden aproximar bastante á realidade sociolingüística galega, segundo se deduce de numerosos traballos feitos neste eido (v. Monteagudo e outros. 1986, Rubal Rodríguez e Rodríguez Neira, 1987, e Rubal Rodríguez, 1992).

Se consideramos que un 22.83% teñen como lingua materna o galego (v. táboa 1) e que un 38.05% aprenderon a falar en galego e castelán, a situación actual non é favorable á nosa lingua, xa que logo, non a falan tódolos que a teñen como L1, é dicir, non chegan ó 35% os que a empregan exclusivamente ou de forma maioritaria, mentres que soben do 65% os que fan uso da outra opción.

Táboa

¿Ve-la TVG?			
	% total	% públ. (701)	% priv. (426)
1) nunca:	5.59	5.85	5.16
2) un día á semana:	16.49	13.98	20.66
3) de 2 a 5 días:	27.04	25.25	30.05
4) tódolos días:	50.80	54.78	44.13
¿Cantas horas á semana?			
1) ningunha:	8.61	8.97	8.02
2) de 1 a 5 horas:	67.44	65.42	70.99
3) de 5 a 10:	15.33	15.81	14.62
4) máis de 10:	8.61	9.97	6.37
Preferencias nas lecturas:			
1) só galego:	8.16	11.95	1.89
2) máis galego ca castelán:	15.96	18.78	11.32
3) máis castelán ca galego:	48.05	44.10	54.72
4) só castelán:	27.75	25.04	32.08
¿Onde pensas que aprendes mellor galego?			
1) na casa:	8.07	7.68	8.37
2) na escola:	70.83	70.13	71.93
3) óindo a RTVG:	4.26	4.69	3.54
4) lendo:	16.84	17.50	15.80

A táboa 5 preséntanos uns datos desde o punto de vista escolar bastante significativos e dos que cómpre tirar proveito:

1) a alta valoración da escola como lugar para aprende-la lingua,

2) porcentaxe considerable dos que cren que a lectura é un medio importante para a aprendizaxe da lingua, e

3) a grande afección pola TVG. Debemos subliñar, sen embargo, a escasa importancia que conceden a RTVG como medio para o coñecemento de lingua, que, como vemos, non está en relación co interese que amosan por vela.

Non obstante, estes datos constatan outra realidade: a baixa porcentaxe de alumnado que prefire as lecturas en galego. Será un bo labor do profesor seleccionar lecturas axeitadas ós intereses dos rapaces e deixarlles ó mesmo tempo certa liberdade na súa elección. Achega-los nenos ós escritores e esperta-la fantasía recreando ou interpretando algunhas obras, pode levarlos á afección pola lectura en galego.

Táboa 6

Datos do pai			
Lugar de nacemento:			
	% total	% públ. (683)	% priv. (419)
1) cidade:	24.66	19.91	32.46
2) vila:	22.30	18.89	27.92
3) aldea:	53.04	61.20	39.62
Residencia:			
1) cidade:	50.41	41.43	65.14
2) vila:	22.93	20.50	26.92
3) aldea:	26.66	38.07	7.92

Lingua habitual:

1) só galego:	24.39	33.38	9.59
2) máis galego ca castelán:	34.27	35.70	31.39
3) máis castelán ca galego:	26.65	19.53	38.37
4) só castelán:	14.69	11.37	20.14

Con que botemos unha ollada á táboa 6 decatámonos rapidamente dun fenómeno: na actualidade residen na cidade o 50.41% dos pais e naceron nela só o 24.66%. Se, segundo se ten constatado, se asocia o uso da lingua galega ó medio rural e o uso do idioma castelán ó medio urbano, podemos atribuír a este feito unha das causas do proceso de desgaleguización que estamos observando nos últimos anos. Sen embargo, debemos confesar que somos optimistas con respecto ó futuro da nosa lingua, xa que esta xeración é a primeira alfabetizada en lingua galega, e parece razoable que a xente nova non teña prexuízos para facer uso dela en calquera situación comunicativa. Cremos, tamén, que unha lingua que ten o apoio da escola e unha valoración social alta (v. táboa 8), non deberá ter problemas de subsistencia; doutra banda, nos últimos tempos, comprobamos tamén como as camadas sociais máis elevadas se expresan publicamente en galego.

Táboa 7

Datos dos avós			
Avós paternos. Lingua habitual:			
	% total	% públ. (669)	% priv. (399)
1) galego:	58.56	63.68	49.87
2) castelán:	12.25	8.07	19.30
3) as dúas:	28.91	27.80	30.83
Avós maternos. Lingua habitual:			
1) galego:	55.33	60.82	46.04
2) castelán:	13.93	12.08	17.08
3) as dúas:	30.54	27.10	36.39

A táboa 7 amosa claramente outra das constantes da nosa realidade sociolingüística: a perda de falantes de galego en xeracións sucesivas (cfr. táboas 4, 6 e 7). É unha situación que nos preocupa, mais se pensamos que a recuperación de falantes pode ser tan rápida como foi a perda. Aínda que os datos actuais non son alentadores, cremos que, pola valoración afectiva positiva que manifesta o alumnado, podemos estar a piques de inciar-lo retorno; así e todo, somos conscientes de que as linguas non se moven por parámetros matemáticos e que é impredecible o que pode ocorrer.

Táboa 8

Actitudes			
Segundo a túa opinión, ámbito máis axeitado para o uso do galego:			
	% total	% públ. (689)	% priv. (415)
1) ningún:	5.88	4.93	7.47
2) familiar e coloquial:	39.91	38.03	43.13
3) cultural e científico:	9.23	9.29	9.16
4) todos:	44.89	47.61	40.24
¿Que grao de dominio e corrección cres ter no uso do galego?			
	% total	% públ. (689)	% priv. (415)
1) moi alto:	5.81	5.47	6.40
2) alto:	29.34	30.22	27.96
3) medio:	56.17	54.68	58.53
4) baixo:	6.35	6.76	5.69
5) moi baixo:	2.33	2.88	1.42
Se tiveses que elixir entre estas opcións ¿por cal te inclinarias?:			
	% total	% públ. (689)	% priv. (415)
1) galego e castelán:	49.91	52.66	45.52
2) galego e inglés:	15.98	17.27	13.92
3) castelán e inglés:	34.02	29.93	40.57
Na túa casa opinan que estudar galego é:			
	% total	% públ. (689)	% priv. (415)
1) innecesario:	4.84	3.84	4.28
2) pouco necesario:	30.67	28.02	34.92
3) moi necesario:	65.24	67.99	60.81

Na túa opinión, no mundo actual saber galego é:

1) innecesario:	5.49	5.41	5.63
2) pouco necesario:	43.36	40.26	48.36
3) moi necesario:	50.88	54.34	45.31

Con pouco que observémo-los datos, constatamos unha vez máis, que o alumnado -e a través del, a opinión dos seus familiares- valora a lingua galega positivamente:

- case un 45% considera que o galego é axeitado como lingua de comunicación en tódolos contextos e situacións,

- menos dun 6% pensa que non serve para ningunha situación comunicativa.

Entre as dúas posturas hai situacións intermedias: preto dun 40% resérvano para uso familiar e coloquial, e outra porcentaxe baixa pensa que é máis adecuado para un uso cultural e científico. En canto ó dominio que cren ter no uso desta lingua vemos que tamén é valorado este punto favorablemente:

- só un 2.33% manifesta que a súa competencia é moi baixa,

- o 6.35% baixa, e

- soben do 80% os que consideran ter un dominio medio ou alto.

- non teñen relevancia as diferencias entre centros públicos e privados.

Entre as posibilidades presentadas para elixir dúas linguas comprobamos que a maioritaria é galego e castelán (50%), fronte a opcións como castelán e inglés

(34%) que, en principio, sabemos que socialmente está mellor considerada. Tanto os informantes, como as súas familias (segundo a opinión daqueles) estiman que o galego é moi necesario. Quizais haxa que salientar aquí a diferenza marcada entre centros públicos e privados; na opinión dos rapaces un 54.34% dos de ensino público considéranos moi importante, fronte ó 45.31% no privado.

Táboa 9/1

Que lingua falas ou falan			
Ti con túa nai:			
	% total	% públ. (698)	% priv. (422)
1) sempre galego:	23.73	33.67	7.35
2) máis galego ca castelán:	13.92	15.19	11.85
3) máis castelán ca galego:	30.69	25.50	39.34
4) sempre castelán:	31.67	25.64	41.47
Ti con teu pai:			
1) sempre galego:	25.07	36.20	6.92
2) máis galego ca castelán:	15.84	17.96	12.41
3) máis castelán ca galego:	29.05	24.20	36.99
4) sempre castelán:	30.05	21.61	43.68
Ti cos teu irmáns:			
1) sempre galego:	21.53	31.53	4.49
2) máis galego ca castelán:	11.70	14.61	6.74
3) máis castelán ca galego:	18.22	16.42	21.35
4) sempre castelán:	48.55	37.44	67.42
Ti cos teus avós paternos:			
1) sempre galego:	38.03	48.98	20.00
2) máis galego ca castelán:	18.77	18.21	19.74
3) máis castelán ca galego:	16.72	13.81	21.56
4) sempre castelán:	26.49	19.00	38.70
Ti cos teus avós maternos:			
1) sempre galego:	34.29	43.25	19.54
2) máis galego ca castelán:	19.77	20.40	18.78
3) máis castelán ca galego:	19.10	14.42	26.90
4) sempre castelán:	26.84	21.93	34.77

O primeiro dato que cómpre salientar na táboa 9/1 é a maioría de falantes que se expresan en castelán con súa nai:

- un 62% entre uso exclusivo ou maioritario, fronte a un 37% que o fan de maneira exclusiva ou maioría en galego.

Cómpre salientar así mesmo a diferenza entre centros públicos e privados:

- o 33.67% dos informantes de centros públicos manifesta empregar sempre o galego con súa nai.

- mentres que nos centros privados fano o 7.35%.

- o 25.64% do alumnado de centros públicos emprega exclusivamente o castelán, fronte ó 41.47% dos do ensino privado.

Consideramos este dato relevante porque a lingua empregada coa nai é normalmente a lingua de instalación.

Polo que respecta ó uso do galego co pai non hai diferencias significativas. O resultado é moi distinto cos irmáns:

- exprésanse sempre en castelán o 48.55%, fronte ó 31.67% que o fai con súa nai.

¿Cal é a causa deste fenómeno?. Portas (1991, 25) di: "Partindo dun principio básico na teoría da comunicación, podemos dicir que o normal -e económico- é que os individuos que viven nunha mesma sociedade utilicen para se relacionar entre si o mesmo código lingüístico, isto é, que usen a mesma lingua". Se o "normal" é emprega-la mesma lingua entre individuos dunha sociedade, ¿que dicir entre indivi-

duos dunha mesma familia? Deixámo-lo comentario ó xuízo do lector.

Táboa 9/2

Ti cos teus profesores de ciencias naturais:

	% total	% públ. (680)	% priv. (418)
1) sempre galego:	7.10	9.41	3.55
2) máis galego ca castelán:	7.92	10.44	3.83
3) máis castelán ca galego:	15.16	16.62	13.16
4) sempre castelán:	69.70	63.53	79.67

Ti cos teus profesores de galego e c. sociais:

	% total	% públ. (680)	% priv. (418)
1) sempre galego:	65.80	68.54	61.27
2) máis galego ca castelán:	21.80	68.54	22.77
3) máis castelán ca galego:	7.86	6.78	9.62
4) sempre castelán:	5.00	4.18	6.34

Ti cos teus profesores fóra da clase:

	% total	% públ. (680)	% priv. (418)
1) sempre galego:	11.74	17.71	1.92
2) máis galego ca castelán:	9.39	13.50	2.64
3) máis castelán ca galego:	21.60	21.34	22.30
4) sempre castelán:	57.18	47.46	73.14

A lingua vehicular dentro do recinto escolar segue a se-lo castelán, coa excepción das materias que, por cumprimento da lexislación vixente, se imparten en galego.

As mentalidades e as actividades non se cambian con decretos; os hábitos lingüísticos, tampouco. Recoñecemos que o proceso pode ser lento pero temos que fuxir en todo momento de crear fobias e filias entre defensores e detractores dunha ou doutra opción lingüística. No subconsciente poida que permaneza a relación lingua galega= lingua coloquial / lingua castelá= lingua formal.

Quizais sexa necesario artellar a nivel institucional unha campaña de información ó profesorado mediante charlas dirixidas por persoas expertas en

sociolingüística, impartidas nos propios centros. Paralelamente debería desenvolverse unha campaña de aceptación social da lingua galega como medio vehicular do ensino en tódolos niveis educativos.

Táboa 9/3

Ti cos teus compañeiros do colexio:

	% total	% públ. (693)	% priv. (424)
1) sempre galego:	14.49	22.22	1.89
2) máis galego ca castelán:	11.45	17.03	2.36
3) máis castelán ca galego:	25.31	25.11	25.71
4) sempre castelán:	48.66	35.50	70.05

Ti cos teus amigos de fóra do colexio:

	% total	% públ. (693)	% priv. (424)
1) sempre galego:	14.32	20.09	4.95
2) máis galego ca castelán:	11.55	15.90	4.48
3) máis castelán ca galego:	21.93	23.41	19.58
4) sempre castelán:	52.10	40.46	70.99

Ti cos teus veciños:

	% total	% públ. (693)	% priv. (424)
1) sempre galego:	23.57	34.24	5.95
2) máis galego ca castelán:	12.10	13.67	9.52
3) máis castelán ca galego:	20.61	19.57	22.38
4) sempre castelán:	43.73	32.52	62.14

Ti para escribir unha carta:

	% total	% públ. (693)	% priv. (424)
1) sempre galego:	7.23	10.52	1.88
2) máis galego ca castelán:	4.82	6.63	1.88
3) máis castelán ca galego:	14.36	15.42	12.68
4) sempre castelán:	73.51	67.29	83.57

A pouco que reparemos nas táboas 9/1, 9/2 e 9/3 decatámonos que o uso que fan os escolares da lingua galega varía segundo a xeración dos interlocutores:

- cos avós, uso exclusivo ou maioritario galego, ó redor do 55%,
- cos pais, un 40% aprox.
- cos irmáns, preto dun 30%, e
- cos compañeiros do colexio, ou fóra del, un 25%.

Se observámo-la táboa 9/3, axiña advertimos que non son relevantes as diferencias na lingua de comunicación entre compañeiros do colexio ou amigos fóra del; por contra, debemos salienta que hai porcentaxes considerables que distancian os resultados nos centros públicos entre os que din emprega-la lingua galega cos compañeiros (22.22%) e os que manifestan emprega-la cos veciños (34.24%). Doutra banda, constatamos unha realidade máis:

- só un 7.22% do alumnado confesa emprega-la nosa lingua para escribir unha carta.

Tendo en conta que practicamente toda a poboación informante manifesta ter un certo dominio na lingua galega, parecenos que o sistema non está funcionando; segue considerándose o galego para uso oral, esquecendo que tamén posuímos un código escrito, xa que tódolos alumnos en EXB están alfabetizados en galego, e polo tanto cómpre preguntarse por que se discrimina no seu uso.

Táboa 9/4

Túa nai contigo:

	% total	% públ. (691)	% priv. (413)
1) sempre galego:	30.95	41.68	13.08
2) máis galego ca castelán:	16.65	17.08	15.98
3) máis castelán ca galego:	22.44	18.38	29.30
4) sempre castelán:	29.95	22.87	41.65

Túa nai cos veciños:

1) sempre galego:	31.44	41.91	13.91
2) máis galego ca castelán:	19.19	19.36	18.94
3) máis castelán ca galego:	17.75	15.90	20.86
4) sempre castelán:	31.62	22.83	46.28

Túa nai no comercio:

1) sempre galego:	13.01	17.25	5.80
2) máis galego ca castelán:	16.92	20.32	11.35
3) máis castelán ca galego:	23.48	21.93	29.09
4) sempre castelán:	46.59	40.50	46.28

Túa nai cos teus profesores:

1) sempre galego:	14.38	20.98	3.46
2) máis galego ca castelán:	12.62	16.20	6.67
3) máis castelán ca galego:	22.54	24.40	19.51
4) sempre castelán:	50.46	38.39	70.37

Túa nai no médico:

1) sempre galego:	12.74	18.38	3.37
2) máis galego ca castelán:	12.29	16.06	6.02
3) máis castelán ca galego:	18.79	18.23	70.84
4) sempre castelán:	56.19	47.32	70.84

Táboa 9/5

Teu pai contigo:

	% total	% públ. (681)	% priv. (413)
1) sempre galego:	32.79	44.35	13.80
2) máis galego ca castelán:	18.81	19.97	16.95
3) máis castelán ca galego:	21.28	16.74	28.81
4) sempre castelán:	27.12	18.94	40.44

Teus pais entre si:

1) sempre galego:	39.02	49.48	21.62
2) máis galego ca castelán:	19.18	19.08	19.41
3) máis castelán ca galego:	15.66	12.07	21.62
4) sempre castelán:	26.04	19.23	37.35

Teu pai cos seus pais:

1) sempre galego:	50.34	58.74	36.39
2) máis galego ca castelán:	18.19	16.22	21.47
3) máis castelán ca galego:	12.19	10.35	14.92
4) sempre castelán:	19.27	14.49	27.23

Túa nai con seus pais:

1) sempre galego:	48.64	56.66	35.06
2) máis galego ca castelán:	16.96	16.25	18.18
3) máis castelán ca galego:	12.60	10.35	16.10
4) sempre castelán:	21.80	16.56	30.65

Teus avós paternos contigo:

1) sempre galego:	45.93	55.70	29.79
2) máis galego ca castelán:	12.92	18.99	21.50
3) máis castelán ca galego:	13.15	9.81	18.65
4) sempre castelán:	21.00	15.51	30.05

Segundo os datos da táboa 9/4, as nais dos informantes empregan o mesmo código lingüístico cos veciños e cos fillos. Hai unha coincidencia case total nos colexios públicos.

Pola contra, varían sensiblemente as porcentaxes cando son outros os interlocutores.

Se seguimos tomando como referencia os colexios públicos, pois é neles onde se manifestan máis claramente as actitudes diglósicas, comprobamos que do 41% de nais que falan galego cos fillos só o 18% o emprega cando fala co médico, pasando por porcentaxes similares cos profesores ou no comercio.

Creemos que a normalización do galego debe comezar por aí, unha concienciación da familia e da sociedade en xeral.

4. REFLEXIÓNS FINAIS

Neste artigo -mestura de reflexións, datos estatísticos e obxectivos xunto con valoracións persoais- queremos facer unha observación final. Estamos empezando a camiñar por unha nova Lei da Educación que nos deixa grande liberdade para o deseño curricular de cada centro. Os obxectivos que se pretendan acadar na lingua deben quedar reflectidos no Proxecto Educativo de Centro co que non poderemos relegar responsabilidades.

Non esquezamos que aprender unha lingua é aprender a usala, manipulara, creala e recreala. Así, cómpre partir da lingua do alumno, da variante que coñece, do seu idiolecto para que poida expresar nel o seu mundo interior e a súa visión do que o rodea, pasando logo gradualmente ás demais variantes e rexistros que lle permitan acceder ó mundo intelectual e científico (aprendizaxe significativa). Ensinar ó alumno a valorar a súa lingua e fomentar a autoestima debe ser un obxectivo actitudinal e procedemental prioritario, tendo en conta que “a lingua é un produto en proceso permanente”.

Non queremos rematar sen facer unha mención explícita da importancia de traballa-la lingua oral. No Deseño Curricular Base de Educación Primaria dásele grande importancia á oralidade, contra o que viña ocorrendo en proxectos educativos anteriores nos que a lingua oral era tratada como unha irmá menor dentro do currículo: “Na escola desenvolveuse historicamente unha pedagogía escrita. Agora é primordial desenvolver unha pedagogía do oral que estea ocupando un lugar principal nas clases de acordo coa importancia da oralidade na comunicación” (DCB Educación Primaria, Xunta de Galicia). Para o cumprimento desta normativa será necesario, por unha banda, deixar libre a oralidade espontánea e, por outra, crear situacións comunicativas nas que se desenvolvan non só aspectos relacionados coa norma lingüística -fonéticos, morfosintácticos, léxicos- senón tamén estratexias de comunicación oral: “que digo”, “a quen o digo”, “para que o digo”...

Resumindo, valorar e estimar a lingua galega, mellorar a competencia comunicativa, espertar actitudes afectivas positivas serán obxectivos prioritarios do noso traballo.

ENQUIISA APLICADA

CODIGO DO CENTRO.....Colexio.....

Data da realización da enquisa.....

Sexo: home muller idade.....

1. Lugar de nacemento

en Galicia	cidade	<input type="checkbox"/> 1
	vila grande	<input type="checkbox"/> 2
	vila pequena	<input type="checkbox"/> 3
	aldea	<input type="checkbox"/> 4

Fóra de Galicia

2. Lugar de residencia

cidade	casco urbano	<input type="checkbox"/> 1
	arredores	<input type="checkbox"/> 2
	vila grande	<input type="checkbox"/> 3
	vila pequena	<input type="checkbox"/> 4
	aldea	<input type="checkbox"/> 5

3. Lingua materna ou primeira lingua:

galego 1, galego e castelán 2, castelán 3, outras 4

4. Idade en que se adquiriu a segunda lingua:

de 1 a 4 anos 1, de 4 a 6 2, de 7 ou máis anos 3

5. Ámbito no que se adquiriu a segunda lingua:

familiar 1, amigos 2, escola 3, outros 4

6. Aprendiches a ler:

en galego 1, en galego e castelán 2, en castelán 3

7. ¿Cántos anos estudiaches galego?.....anos.

Califica a capacidade que cres ter en galego

	ningunha	pouca	bastante	moita
8. para falalo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

9. para escribilo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
-------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

10. para entendela	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

11. ¿Que lingua falas habitualmente?:

só galego 1, máis galego ca castelán 2, mais castelán ca galego 3, só castelán 4

12. ¿Ves a TV galega?

nunca 1, 1 día á semana 2, de 2 a 5 días 3, tódolos días 4

13. ¿cantas horas á semana?

ningunha 1, de 1 a 5 horas 2, de 5 a 10 3, máis de 10 4

14. Preferencias nas lecturas:

só galego 1, máis galego ca castelán 2, mais castelán ca galego 3, só castelán 4

15. ¿Onde pensas que aprendes mellor galego?

na casa 1, na escola 2, oíndo a RTV galega 3, lendo 4

DATOS DO PAI

16. Idade.....

17. Lugar de nacemento: cidade 1, vila 2, aldea 3

18. Residencia habitual: cidade 1, vila 2, aldea 3

19. Profesión.....

20. Estudos que realizou:

primarios incompl. 1, EXB completa 2, bacharelato 3, FP 4, carreira grao medio 5, carreira grao superior 6

21. Lingua habitual:

só galego 1, máis galego ca castelán 2, mais castelán ca galego 3, só castelán 4

DATOS DA NAI

22. Idade.....

23. Lugar de nacemento: cidade 1, vila 2, aldea 3

24. Residencia habitual: cidade 1, vila 2, aldea 3

25. Profesión.....

26. Estudos que realizou:

primarios incompl. 1, EXB completa 2, bacharelato 3, FP 4, carreira grao medio 5, carreira grao superior 6

27. Lingua habitual:

só galego 1, máis galego ca castelán 2, mais castelán ca galego 3, só castelán 4

DATOS DOS AVOS

28. Avós paternos:

lingua habitual: galego 1, castelán 2, as dúas 3

29. Avós maternos:

lingua habitual: galego 1, castelán 2, as dúas 3

ACTITUDES

30. Segundo a túa opinión, ámbito máis axeitado para o uso do galego:

ningún 1, familiar e coloquial 2, cultural e científ. 3, todos 4

31. ¿Que grao de dominio e corrección cres ter no uso do galego?:

moi alto 1, alto 2, medio 3, baixo 4, moio baixo 5

32. Se tiveses que elixir entre estas opcións, ¿por cal te inclinarías?:

galego e castelán 1, galego e inglés 2, castelán e inglés 3

33. Na túa casa opinan que estudar galego é:

innecesario 1, pouco necesario 2, moi necesario 3

34. Na túa opinión, no mundo actual saber galego é:

innecesario 1, pouco necesario 2, moi necesario 3

QUE LINGÜA FALAS OU FALAN

	sempre galego	máis galego ca castelán	máis galego ca galego	sempre castelán
	1	2	3	4
35. Ti con túa nai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ti con teu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ti cos teus irmáns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ti cos teus avós paternos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ti cos teus avós maternos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ti cos teus profesores de ciencias naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ti cos teus prof. de galego e c. sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Ti cos teus compañeiros do colexio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ti cos teus amigos de fóra do colexio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Ti cos teus veciños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ti cos teus prof. fóra da clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ti para escribir unha carta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Túa nai contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Teu pai contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Teus pais entre si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Teu pai cos seus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Túa nai cos seus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Teus avós paternos contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Teus avós maternos contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Túa nai cos veciños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Túa nai no comercio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Túa nai cos teus profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Túa nai co médico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MOSTRA O TEU GRAO DE ACORDO OU DESACORDO COAS SEGUINTE OPINIONS

	moi de acordo 1	bastante de acordo 2	pouco de acordo 3	total desacordo 4
58. Paréceme ben que tódolos nenos de Galicia estudien galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. É agradable aprende-lo galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. É útil aprende-l galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Teremos que esforzarnos todos para que sexa útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. É máis importante aprende-lo francés ou inglés có galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. O galego só o deben aprende-los galegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. O galego é unha lingua que soa mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Gústame fala-lo galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Os que falan galego son máis simpáticos cós que falan castelán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. O galego non serve para tratar tódolos temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. O galego e cousa de vellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Para ser galego hai que falar galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Debería haber máis libros de texto en galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Tódolos galegos deben saber fala-lo galego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. O galego é máis importante có castelán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Os galegos terían que falar menos en castelán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. As clases deberían seguir dándose en castelán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Desde que estudio galego gústame máis falalo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. O galego que aprendo na escola non me serve para falalo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Para falar ben o galego hai que aprendelo na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. ESCRIBE O EQUIVALENTE EN GALEGO

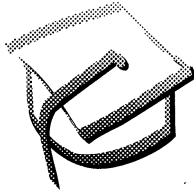
agujero	cuchara
lágrima	riñón
ovillo	olvidar
gusano	sartén
ahogar	nadie
almohada	asco
ayer	rojo
ventana	

81. ESCRIBE O EQUIVALENTE EN CASTELAN

rachar	morno
ensoito	faragulla
amolecer	aiar
doado	decatarse.....
brétema	cadanseu
recanto	acadar
afeito	lembrar
peirao	

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Escontrela, M^o L. (1992): "Modificación das actitudes lingüísticas diglósicas: propostas dun programas de intervención educativa". *Cadernos de Lingua*, 6, pp. 109-124.
- Alonso Montero, X. (1973): *Informe -dramático- sobre la lengua gallega*, Akal, Madrid.
- Alonso Montero, X. (1991): *Informe (S) sobre a lingua galega (presente e pasado)*, Edicións do cumio, Pontevedra.
- Dirección Xeral de Política Lingüística (1992): *Lexislación actualizada da Lingua galega*, Xunta de Galicia, Santiago.
- Fernández Rei, F. (1987): "Aplicación da dialectoloxía na aprendizaxe do galego común", *Grial*, 96, pp. 131-148.
- Monteagudo, H. e outros (1986): *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia*, Consellería de Educación, Xunta de Galicia.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodoloxía sociolingüística*, Gredos, Madrid.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*, Gredos, Madrid.
- Portas, M. (1991): *Lingua e sociedade na Galiza*, Bahía, A Coruña.
- Quiñis Morales, A. (1989): "La actitud de los guineanos ante la lengua española", *África 2000*, Centro de Cultura Hispano-guineano, Malabo, 10-11.
- Rábade Paredes, X. (1990): "O tratamento da literatura en primaria", *Cadernos de Lingua*, 2, pp. 129-134.
- Rubal Rodríguez, X. e Rodríguez Neira, M. (1987): *O galego no ensino público non universitario*, Consello de Cultura Galega, Xunta de Galicia.
- Rubal Rodríguez, X. (1992): *Aproximación á situación da lingua no ensino non universitario*, Universidade de Santiago, Consellería de Educación, Santiago.
- Siguán, M. (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid.
- Silva-Corvalán, C. (1989): *Sociolingüística: teoría y análisis*, Alhambra.
- Wardhaugh, R. (1992): *Introducción á sociolingüística*, Universidade de Santiago, Santiago de Compostela.



Prácticas

- ⇒ A xeografía da percepción como opción didáctica
X. Carlos Caballido

- ⇒ Arola: A nosa amiga
Nélida Fernández Pernas
Antonia Garabal Sánchez
Angeles Vidal López
José Manuel Viqueira Tojo

- ⇒ Os medios audiovisuais no ensino.
Xabier Mouriño Cagide

- ⇒ O teatro como actividade complementaria nos centros de Bacharelato
Maria de la Paz Padín Castro

A XEOGRAFÍA DA PERCEPCIÓN COMO OPCIÓN DIDÁCTICA

Pontevedra: Unha aproximación á percepción por parte dos alumnos do I.B. Torrente Ballester.

X. Carlos Carballido

Instituto de Bacharelato Torrente Ballester. Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

No presente traballo quérese mostrar un caso concreto e práctico de percepción do espazo urbano.

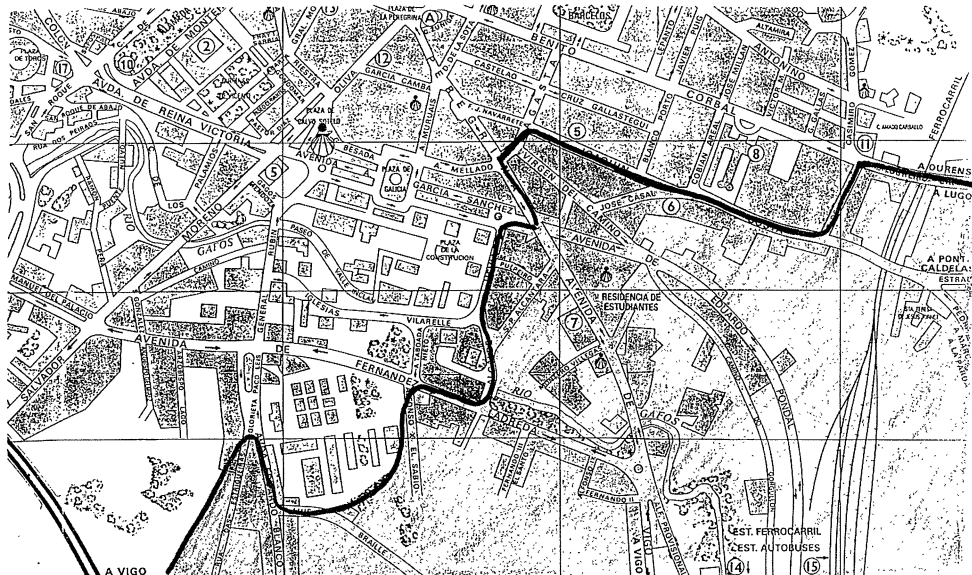
A intención é facer ver de que maneira un universo de poboación, neste caso o formado polos alumnos de segundo curso de bacharelato, elabora a imaxe colectiva da súa cidade; como valora os diferentes elementos da paisaxe e da escena urbana. Pártese de considerar unhas variables que poidan, dalgún xeito, alterar de modo significativo a percepción do medio, como son: lugar de residencia, contexto familiar e ambiental e a súa relación de afectividade dentro da trama urbana.

O Instituto Gonzalo Torrente Ballester está situado ó Suroeste da cidade, no límite do casco urbano, dentro do barrio de Pontebolera. Os alumnos proceden de tres ámbitos xeográficos distintos: urbano, periurbano e rural, parroquias do Sur do Concello de Pontevedra, así como os concellos de Ponte Caldelas, Soutomaio e

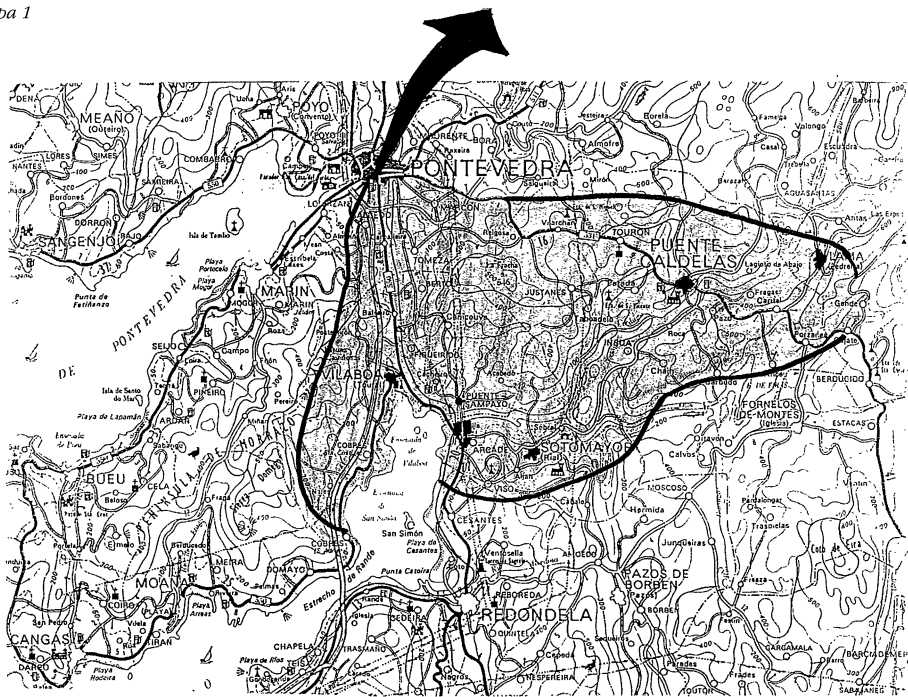
Vilaboa, pertencendo o 50% a este último ámbito (mapas 1 e 2). Entre os pais dos alumnos abundan os funcionarios, traballadores por conta allea, administrativos, titulados de grado medio e os que só cursaron estudos primarios.

A percepción do espazo urbano fíxose desde un triple enfoque: estrutural, perceptivo e preferencial, no que se valoran os seguintes aspectos: como se forman a idea da cidade segundo elementos singulares da mesma; como perciben e valoran as diferentes unidades de barrio e cales son os barrios que prefiren para vivir (aquí hai que ter en conta que ós alumnos do rural non se lles dá opción sobre o seu propio lugar).

O método utilizado para a obtención dos datos baseouse na realización de dúas enquisas: unha aberta e outra pechada (cadros 1 e 2), cun total de 79 datos. Na primeira, pídeselle que responda a unha serie de preguntas sobre o emprazamento urbano, sobre o seu contorno, os elementos da paisaxe e que faga uns mapas mentais e



mapa 1



mapa 2

Zona de influencia do I.B. "Gonzalo Torrente Ballester"

CADRO 1

MODELO DE ENQUISA ABERTA

Lugar de residencia.....
 Traballo dos pais.....
 Estudos dos pais.....

1. Debuxa un mapa de Galicia e sinala nel a situación de Pontevedra
2. Indica graficamente que elementos de referencia definen a situación de Pontevedra, é dicir, montañas, ríos, cidades, etc.
3. Sinala no teu mapa as estradas que saen de Pontevedra, indicando a onde se dirixen en que dirección o fan, é dicir, cara o N., S., E., O.
4. Debuxa un plano da cidade de Pontevedra nunha folla a parte, tal como coidas que é, de tal xeito que sirva para que calquera persoa que chegue á cidade sen coñecela poida orientarse.
5. Marca no plano que rematas de facer os puntos cardinais.
6. Separa, dentro do plano que confeccionaches, as distintas partes ou barrios que coidas que existen na cidade. Rodea cunha liña ben marcada cada unha desas partes.
7. Sinala as cousas que lembres como máis representativas de cada unha das partes ou barrios que indicaches, é dicir, calquera cousa que consideres como un elemento significativo dese barrio e que poida servir como referencia para mostra-las características do mesmo a unha persoa que non as coñeza.
8. Fai unha descripción de todo o que lembres ter visto no percorrido desde o teu centro de estudio ata a praza da Ferrería.
9. O nome de Pontevedra, ¿que significa para tí? ¿Que che suxire? ¿Como describirías Pontevedra se o tiveras que facer diante dunha persoa que non tivera visitado a cidade?

CADRO 2

MODELO DE ENQUISA PECHADA

B A R R I O S	ACTIVIDADE PREDOMINANTE			COMPOSICIÓN SOCIAL PREDOMINANTE				DOTACIÓNS				Visión Estética	Barrios nos que che gustaría vivir
	Comerc	Oficin	Fabric Taller	Baixa	Media	Alta	Ind.	Ensinu	Sanid.	Divers.	Trans.		
Casco Antigo													
O Burgo-A Xunqueira													
A Caeira													
A Moureira													
Centro-Peregrina													
S. Roque-Corbaceiras													
Campolongo													
Barcelos													
S. Antoniño													
Virxe do Camiño													
Salgueiriños													
A Parda													
Gorgullón-Ponteboloi.													
S. Mauro													
Mollabao													
Tablada-San Blas													
A Seca													
Monteporreiro-Sta Ma.													
Salcedo													

En Actividade Pred. marcar cun x./ En compos. social marcar cun x./ En Dotacións B (ben), M (mal), R (regular)./ En visión est. B (bonito), F (feo), I (indiferente)./ Barrios para vivir , de 1 a 10 (1 o que máis, 2 o seguinte, así ata 10).

un itinerario dentro da cidade; para rematar, pídeselle unha descrición e unha valoración da cidade. Na segunda, pídeselle unha valoración dos distintos barrios, a través de preguntas sobre actividades, clase social dominante, nivel de equipamento, xuízo estético e, para rematar, díselles que enumeren os barrios de preferencia para vivir.

Os métodos de traballo empregados son os utilizados por López Candeira a partir dos métodos de K. Lynch e os códigos de Hams. Para as enquisas o método fíxeno segundo os modelos de A. Zárate.

2. O CONTORNO ESPACIAL DA CIDADE DE PONTEVEDRA

Segundo as enquisas, a imaxe mental da situación da cidade no contorno máis amplo é a mesma para tódolos alumnos, independentemente do ámbito de procedencia. Polo que respecta ó contorno físico máis inmediato, a percepción é tamén coincidente e ven definida polo mesmo elemento: o río Lérez. No caso dos que proceden do ámbito rural, hai outro elemento físico que aparece tamén reflectido: a pequena Serra do Castrove. Queda, deste xeito, puntualizada a situación da cidade polo elemento físico máis doado de identificar. O río Lérez é un elemento xeográfico esencial na configuración urbana de Pontevedra e unha constante no devir histórico da cidade, polo que constitúe un elemento esencial e indisoluble da imaxe mental que teñen os alumnos.

Os demais elementos teñen un escaso significado a nivel da imaxe mental, sendo digna de subliñar, por sorprendente, a pouca ou nula valoración que merecen a

ría e o mar, e a nula mención a Marín, o que nos fala do escaso sentimento de veciñanza entre Marín e Pontevedra que perciben os alumnos.

Polo que fai referencia á representación gráfica das vías de comunicación que saen da cidade e que nos axudan a completa-la valoración da imaxe sobre o contorno espacial, ponse de novo de manifesto que a percepción depende máis da propia experiencia ca dos coñecementos que se teñen. En xeral tódolos alumnos sinalan, de xeito bastante correcto, a dirección das principais estradas. Sen embargo, hai unha diferente valoración entre os alumnos urbanos e os demais, xa que estes últimos valoran moito máis as estradas, e sobre todo as da zona sur da cidade, pola experiencia que teñen sobre elas.

3. A IMAXE VISUAL DE PONTEVEDRA

Analizado o contorno espacial estúdiase agora a percepción do medio urbano desde un punto de vista estrutural (Fig. 3), partindo da imaxe visual que os alumnos teñen da súa cidade. Trátase de ver como perciben os diferentes elementos da paisaxe urbana, cales son máis recoñecibles e de que xeito contribúen a forxa-la imaxe mental. Pártese de analizar elementos singulares da paisaxe urbana segundo a terminoloxía de K. Lynch. Deste xeito os elementos analizados son: barrios, sendas, fitos, nós e bordes.

Para ver cales son os principais elementos da paisaxe urbana que definen a imaxe mental de Pontevedra partimos da enquisa aberta á que anteriormente nos referíamos. Os datos permitíronme obterlos mapas mentais, un por cada tipo de alum-

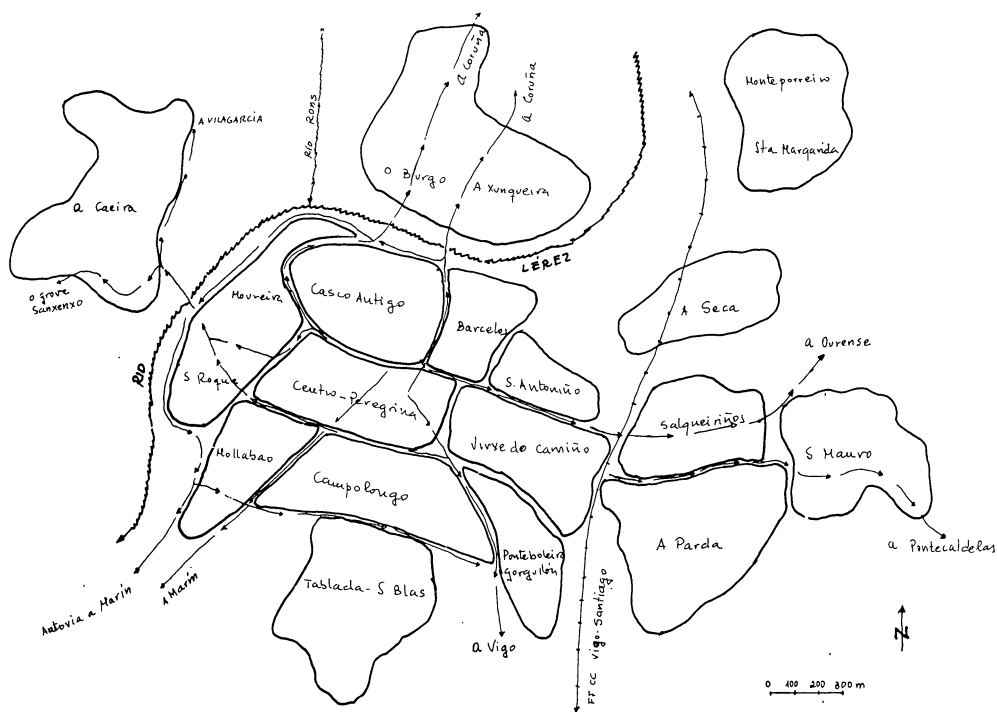


Fig. 3. Unidades de barrio de Pontevedra

no, segundo o seu lugar de residencia. Coidamos que isto permite achegármonos, mediante a representación gráfica, á imaxe visual que teñen da cidade os habitantes.

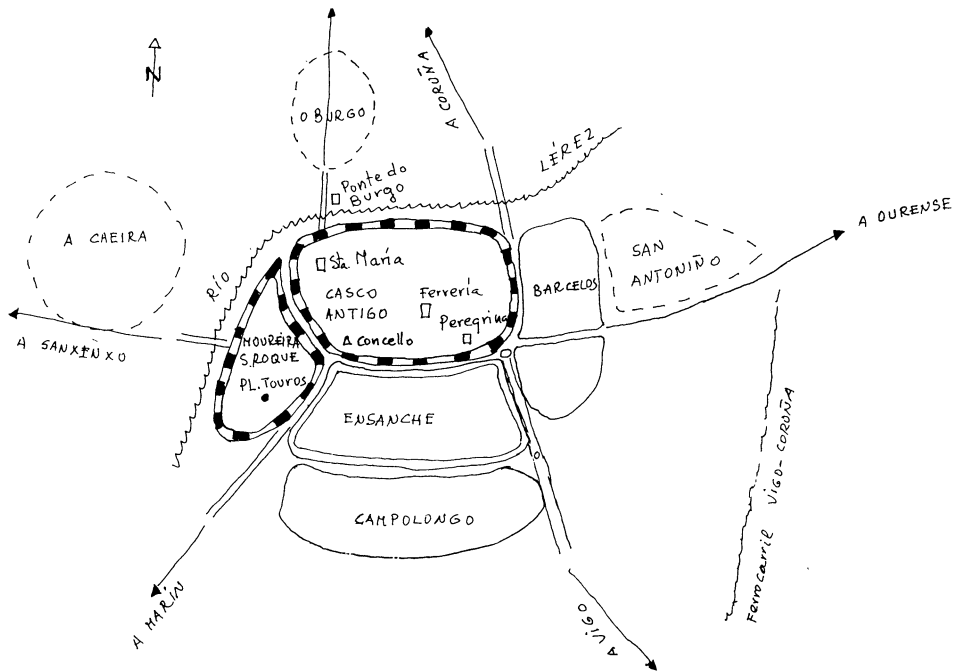
Temos así configurada a imaxe mental colectiva de Pontevedra (Fig. 4), que aparece caracterizada por unha serie de elementos urbanos: nós, sendas, fitos e barrios, que non é moi diferente entre tódolos enquisados. Haberá algunhas dife-

rencias, como máis adiante veremos, que dependen máis do lugar de residencia ca das diferencias socioprofesionais ou ambientais.

A imaxe que reproduce o mapa colectivo é unha imaxe fragmentada e incompleta do espazo urbano. Percíbense de xeito claro o Casco antigo, Moureira-San Roque, Ensanche, Barcelos e Campolongo; os demais son percibidos e identificados

MAPA MENTAL COLECTIVO DE PONTEVEDRA

Segundo o ven os alumnos do I. B. Gonzalo Torrente Ballester



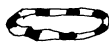

Intensidade	Barrios	Sendas	Fitos	Nós	Bordes
75% - 100%			□	○	
50% - 75%			•	○	
25% - 50%			△		
Menos 25%			+	•	

Fig. 4

con escasa frecuencia. De igual forma sucede cos demais elementos da paisaxe e da escena urbana, xa que se dá unha forte frecuencia na identificación dos fitos, nós e sendas que están en relación ou moi próximos ó Casco Antigo. Entre as sendas, destacan as estradas de saída da cidade e as rúas de Benito Corbal, Peregrina e Michelena. Entre os fitos, as igrexas de Sta. María e a Peregrina, a Praza da Ferrería, a Praza de Touros e o Concello. Entre os nós, a intercesión entre Benito Corbal e Daniel de la Sota, a Peregrina e o cruce de Sta. Rita. Entre os bordes, o río Lérez e o ferrocarril. En troques, a imaxe que se desprende da análise das enquisas é bastante completa, xa que a cidade de Pontevedra posúe unha serie de elementos de referencia moi ricos, tanto na variedade coma na singularidade, o que dá como resultado un espacio urbano articulado con fortes singularidades e con escenas e áreas interiores diferenciadas, que permiten unha lectura e unha representación da imaxe máis fácil.

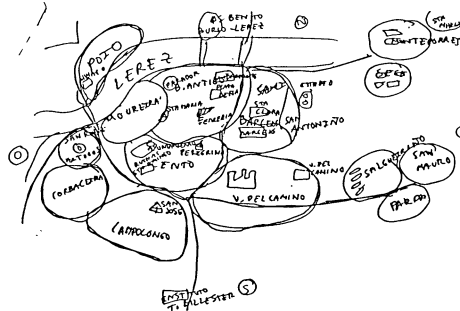
Se observámo-la representación feita polos alumnos das diferentes áreas xeográficas de influencia do Instituto (Fig. 5), podemos constatar unhas diferencias que están máis en relación con este motivo espacial ca con motivos relacionados por diferencias sociais ou socioculturais. A representación gráfica dos alumnos urbanos (Fig. 5a) valora máis o interior da cidade e a integración dos diferentes espazos ou áreas; deste xeito aparecen na práctica totalidade das enquisas o Casco Antigo (aínda que non haxa ningún alumno que resida nel), o Centro-Peregrina, Barcelos, Moureira-San Roque, Campolongo e Virxe do Camiño, barrio no que inclúen case sempre a Pontebolera-Gorgullón, como formando parte dunha única unidade na que reside o 75% dos alumnos. Valoran menos a zona periférica e de relación co

exterior, xa que as sendas de penetración a penas aparecen reflectidas na súa valoración, non chegando a un 25% dos enquisados. A representación gráfica dos alumnos da área periurbana (Fig. 5b) establece a relación interna da cidade a través das sendas de comunicación polas que eles crean a súa relación espacial coas áreas ou unidades de barrio interior, percibindo ou reflectindo con maior claridade as da zona sur da cidade, xa que nelas viven máis do 66,5% dos alumnos. Por último, a representación gráfica dos alumnos das áreas rurais (Fig. 5c) faise única e exclusivamente a través das vías de comunicación, e fundamentalmente das vías que comunican a cidade coa súa zona de residencia, é dicir, as estradas N-550 en dirección a Vigo, N-541 en dirección a Ourense e C-531 en dirección a Pontecaldeas, e sobre elas sitúase o espacio urbano, onde se pode vela dificultade de representar a súa división interna e de percibir e identifica-las diferentes áreas ou barrios.

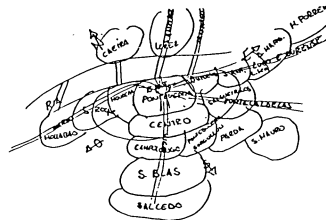
A descripción que fan da cidade está condicionada por elementos que se refiren ó seu carácter histórico ou ambiental. O primeiro, facilmente plasmable a través dos mapas mentais, podémolo observar en case todos eles; polo que respecta ó segundo, non aparece plasmado a nivel gráfico, por ser un elemento do carácter olfativo, pero que adquire un valor de identidade significativo, sobre todo para os alumnos de áreas rurais: estamos facendo referencia ó cheiro procedente de Celulosas. Sen embargo, os aspectos funcionais a penas teñen interese, xa que non se mencionan nas descrições, agás a función de entretemento que aparece mencionada poucas veces, sobre un 9%, pero cunha valoración común de ver a Pontevedra como unha cidade aburrída.

MAPAS MENTAIS DE PONTEVEDRA

Segundo o ven tres alumnos do I. B. "Gonzalo Torrente Ballester"



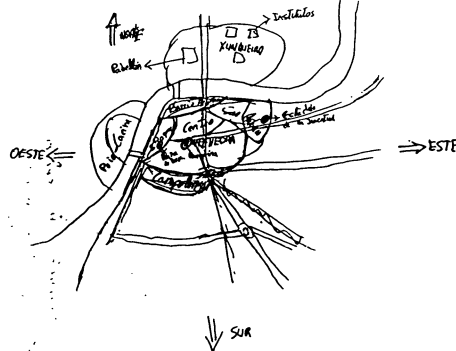
a).- Alumno de zona urbana



7.

1. B. ANTIGUO → PLAZAS SANTA MARIA, S. FRANCISCO.
2. CENTRO → PELEGRINA, AYUNTAMIENTO, DIRECCION.
3. BARCELLOS → PLEZA BARCELLOS
4. S. ANTONIO → ESTADIO
5. S. BOQUE → S. BOQUE
6. HOLLEDO →
7. CAMPOLEDO → CUARTE DE CAMPOLEDO.
8. S. B. LAS → VICARIA
9. S. SALCEDO → S. MARTIN
10. PARRALELA → PUENTE BOLERA
11. GORGULLON → F.P.

b).- Alumno de zona periurbana



c).- Alumno de zona rural

Fig. 5

4. A VALORACIÓN DO ESPACIO URBANO DE PONTEVEDRA

Fixada a imaxe da cidade, era necesario valora-las diferentes unidades de barrio, tamén segundo mecanismos perceptivos e as súas funcións derivadas da propia experiencia, das actividades e comportamentos e do nivel educativo e da información recibida. Para acadar esta valoración, fíxose unha enquisa pechada que agora imos analizar.

Actividades predominantes: a práctica totalidade das enquisas identifica o Casco Antigo e os barrios que o rodean, agás a Moureira, como barrios que teñen por actividade fundamental a comercial. A medida que nos alonxamos do centro, esta actividade vai perdendo identificación e vai ser substituída pola de residencia, categoría que adquiren en exclusividade Campolongo e A Caeira. Hai que destacar, por ser ó meu modo de ver tremendamente significativo, que non haxa ningunha identificación de actividade industrial, o que significa que, cando menos a nivel perceptivo, Tafisa e Celulosas aparecen como bordes ou cortes na continuidade espacial.

Composición social: a nivel de alumnos de segundo de Bacharelato, este concepto resulta moi abstracto ou cando menos complexo, polo que o número de respostas en branco foi moi alto, e só merece ser destacada a consideración sobre os barrios de Campolongo como da clase media alta, e o de A Caeira como de clase alta, respostas que quizais estean influenciadas polas preferencias residenciais, que son as que marcan as pautas da diferenciación social ou grupal. As demais respostas establecen altos grados de dificultade in-

dentificativa, como se desprende da consideración sobre o Casco Antigo e sobre o Centro-Peregrina, onde a multiplicidade de respostas imposibilita unha clara valoración sobre a composición social predominante: no Casco Antigo hai zonas de clase alta e zonas marxinais ou rexeitadas como tales. Dito desde a análise grupal, neste espacio conviven diferentes tribos urbanas de difícil interpretación perceptiva.

Dotacións: neste ámbito, as áreas mellor equipadas, segundo os alumnos, son os Casco Antigo, Centro-Peregrina e Campolongo, mentres que as peores son as áreas periféricas. Merece capítulo a parte a valoración negativa no que fai referencia ó ensino, xa que co desprazamento dos centros cara ós barrios periféricos son moitos os alumnos que desde o centro teñen que desprazarse fóra do mesmo para face-los seus estudos.

Visión estética: sen dúbida ningunha, a gran coincidencia sobre a valoración estética está motivada tanto polo valor estético intrínseco como polo valor vivencial (logo falaremos del). Case unánimemente o Casco Antigo e o Centro-Peregrina están calificados como de alto valor estético, mentres que os periféricos están calificados negativamente, como de nulo valor estético. Esta valoración ou caracterización vén dada por imaxes resultantes dun cúmulo de variables, a maior parte delas de carácter experiencial persoal, que condicionan a formación das representacións mentais. Deste xeito o valor estético do Casco Antigo, en moitos casos, ten unha alta consideración, por se-lo lugar de ocio e entretemento por excelencia; noutros casos ten un valor negativo, pola identificación que se establece entre el e o mundo da droga. Polo tanto, podemos ver que hai unha gran variedade de imaxes mentais, incluso

sobre o mesmo espacio, pero que sen embargo poden darnos entre todas elas unha imaxe global bastante significativa.

5. BARRIOS PREFERENCIAIS DE RESIDENCIA

Antes de pasar a valora-los resultados, hai que facer unha precisión moi importante, xa que resultados e valoracións preferenciais quedan dalgunha maneira condicionados por ela. Na enquisa non se tivo en conta a área xeográfica de residencia do propio alumno, polo que os do rural non se distinguen dos urbanos, e por outra parte, estas áreas rurais tampouco teñen cabida nas respostas. De tal forma que cando se tabularon as enquisas, apareceu en moitos casos expresada a preferencia pola súa propia zona, o que fala ben ás claras da autoestima que neste momento teñen os habitantes do rural pola súa área de residencia. Aclarados estes puntos, pasamos a analiza-los datos que establecen a seguinte orde preferencial: en primeiro lugar aparece o Centro-Peregrina, con 65 mencións (29 como primeiro lugar, 21 como segundo e 15 como terceiro); en segundo lugar Campolongo, con 46 mencións (14 como primeiro, 19 como segundo e 13 como terceiro); en terceiro lugar, A Caeira, con 45 mencións (21 como primeiro, 16 como segundo e 8 como terceiro); despois en cuarto e quinto lugar, S. Antoniño e Barcelos, con 11 mencións cada un. Estes datos reflecten resultados bastante sorprendentes, que sería moi longo e moi difícil analizar agora, pero que quero deixar apuntados, xa que en moitos casos non corresponde o nivel preferencial vivencial co coñecemento que de tal ou cal unidade de barrio se ten. Así vemos que A Caeira aparece no mapa mental colectivo con menos dun 25% de intensidade de

percepción, e sen embargo aparece en segundo lugar como primeira preferencia para vivir, despois do Centro-Peregrina. Pola contra, o barrio da Moureira-San Roque aparece cunha intensidade de percepción entre o 75% e o 100%, e só aparece mencionado 9 veces na preferencia residencial, e delas ningunha como primeira opción, e o mesmo poderíamos dicir do Casco Antigo.

6. CONCLUSIÓNS

Do resultado global da análise das enquisas poderíamos tira-las seguintes conclusións:

1. Desde o punto de vista dos elementos xeográficos hai unha certa dificultade para situa-la cidade no seu verdadeiro contorno, aínda que o emprazamento ó pe do río Lérez é percibido de xeito xeral.

2. Polo que respecta á imaxe visual, é percibida de xeito diferente segundo á área de residencia, e en tódolos casos de xeito parcelado e segundo elementos históricos e vivenciais.

3. A división interna da cidade é bastante ben percibida polo que respecta ás unidades máis centrais, sen embargo, ou non aparecen ou están mal definidas as unidades periféricas.

4. As divisións internas defínense e valóranse en función da vivencialidade e experiencia territorial das mesmas, e tamén en función de modelos ambientais, históricos e propagandístico-informativos.

5. Practicamente non se desprende das análises perceptivas ningunha información derivada dos coñecementos de xeografía recibidos nos distintos niveis do ensino.

AROLA: A NOSA AMIGA

Experiencia en prevención en accidentes infantís: educación para a saúde

Nélida Fernández Pernas

Gardería Santa Susana. Santiago

Antonia Garabal Sánchez

Colexio Público Castelao. Rianxo

Angeles Vidal López

Escola de Luaña, Brión

José Manuel Viqueira Tojo

Colexio Público de Santa Comba

Neste artigo preténdese explica-la experiencia levada a cabo en aulas de Educación Infantil por un grupo de docentes, de diferentes centros educativos da provincia de A Coruña, sobre a prevención de accidentes infantís.

Este traballo deseñouse durante o curso 1988-89 e desde aquela está a formar parte do curriculum nas diferentes aulas, xa que hai que considerar que os cambios observados no alumnado tanto de actitude como de coñecemento foron positivos, así como a colaboración das familias.

¿COMO XURDIU A EXPERIENCIA?

Ante a presenza de pequenos accidentes que aparecían no contorno escolar decidimos tratar esta cuestión á hora de elabora-las nosas programacións didácticas, buscando no mercado material bibliográfico que nos axudase a enfrontarnos a esa situación. A medida que nos íamos interesando polo tema, descubrimos que non había nada editado que poidese-mos utilizar en Educación Infantil, pero si

unha información ampla e detallada da incidencia que estes accidentes teñen na poboación infantil.

Os accidentes constitúen a primeira causa de mortalidade entre os nenos e nenas de entre un e catorce anos. Constátase que a idade crítica para sufrir accidentes sitúase entre os dous e os cinco anos (Educación Infantil), e que o trinta e nove por cento dos nenos e nenas ata os dez anos de idade ingresados no Hospital Xeral de Galicia débese a accidentes de diversa índole. Estes datos, desgraciadamente, van en aumento, xa que o actual sistema de vida facilita aínda máis a existencia de accidentes infantís; pois canta máis industrialización, máis accidentes. Pero hai países desenvolvidos, como Suecia e Gran Bretaña, cunha media inferior, debido a poñeren máis medios de prevención.

Estes accidentes, que sofren os nenos e nenas, débense, na maioría dos casos, á escasa concienciación, á ignorancia, á desinformación, etc., que sobre os diferentes perigos teñen os adultos; e tamén se deben á curiosidade infantil.

Moitos deles podían ser evitados, se existise unha auténtica asunción deste feito e non se admitise a afirmación fatalista de que ocorren porque teñen que ocorrer, pechando os sentidos á sincera realidade da súa prevención. Segundo palabras do Dr. Martinón, profesor titular de Pediatría na Universidade de Santiago e Xefe do Servicio de Pediatría do Hospital Xeral de Galicia, “os accidentes infantís son na actualidade a primeira causa de morbilidade e mortalidade infantil, despois de toda a patoloxía malformativa neonatal. A súa condición de enfermidade previsible e evitable xustifica calquera acción da comunidade encamiñada a diminuír ou erradicar este dual”.

Ante esta situación, ¿que podiamos facer nós nas nosas escolas se moitos dos accidentes son sucesos evitables e poden ser previstos? ¿Como podiamos implica-las familias neste tema?

Estabamos convencidos de que era unha tarefa difícil, pero tería que ser constante se queriamos un traballo para hoxe e para cada día, e que tamén debería ter un carácter tan activo coma positivo, insistindo máis nas solucións, actitudes e hábitos ca nas prohibicións. Na actualidade, e dentro do ámbito educativo, a LOXSE no seu preámbulo -e máis concretamente nos artigos 8, 13 e 19- recolle a necesidade de capacita-los alumnos e alumnas para promover e protexe-la súa saúde e a do seu contorno, como aspecto básico e indispensable da súa formación integral, instando á comunidade escolar a considerar e desenvolver curricularmente unha educación saudable.

Neste sentido, e pola experiencia que temos, sabemos que o neno e a nena de Educación Infantil son os individuos

máis aptos para a aprendizaxe de hábitos de saúde, e que a súa intelixencia e imaxinación están preparados para captar, asimilar e aprender.

O que buscabamos era algo que fose para traballar de forma sistemática dende o principio do curso ata o final, que ó mesmo tempo implicase as familias, que resultase durante todo o curso motivador e atraínte para os nenos e as nenas, e que non fose unha carga no noso traballo na aula.

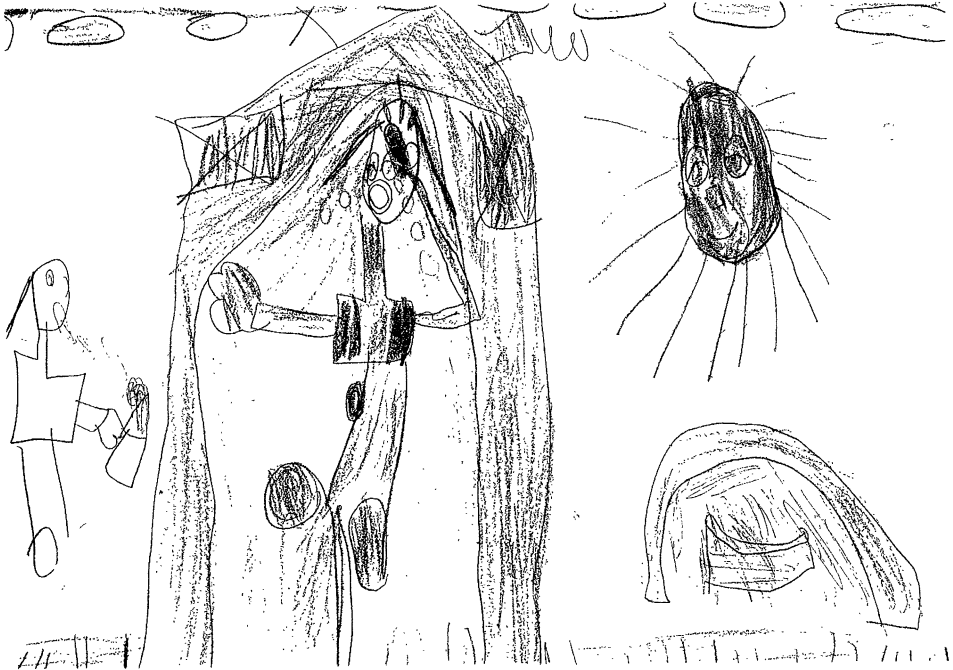
ELABORACIÓN DO MATERIAL

Para elaboralo noso material utilizamos dúas fontes de información: a) datos válidos e fiables nos que basearnos, e b) o que sabían os nenos e nenas (ideas previas) dos accidentes e como previlos.

Os datos fiables buscámoslos na memoria realizada polo Departamento de Pediatría do Hospital Xeral de Galicia, na que se facía referencia ó tipo e número de accidentes e os lugares onde ocorrían.

Para recolle-la información que tiñan os nenos e nenas sobre os accidentes esperamos a que xurdise de forma natural algún pequeno suceso para saca-lo tema de forma colectiva e conversar sobre as distintas desventuras e accidentes que lles ocorreron. A continuación, pedímoslles que debuxaran nunha folla un suceso que lles pasara a eles ou a algunha persoa coñecida (ver un exemplo na fig. 1). Ó acaba-lo debuxo fixémoslle-las seguintes preguntas un por un: ¿Que pasa neste debuxo? ¿de quen cres que foi a culpa?, ¿como se podía evitar?

Figura 1



Debuxo realizado por unha nena de 5 anos para recoller as súas ideas previas ó tema.

As preguntas que se lle fixeron foron:

Profesora: ¿Qué pasa neste debuxo? **Nena:** Unha nena está bebendo lexía, non fala e a mamá choraba pola nena.

Profesora: ¿De quen foi a culpa? **Nena:** Da mamá.

Profesora: ¿Cómo non pasaría? **Nena:** Se non estívera alí a lexía

Como resultado desta recollida de información, a maioría dos nenos e nenas só relacionaban a palabra accidente cos de tráfico, e non establecían a relación causa-efecto. Nos demais accidentes relatados, case nunca tiñan eles a culpa, senon a súa nai ou os obxectos.

Con toda esta información recollida na clase e na memoria do Hospital Xeral de Galicia, elaboramos un cadro de dobre entrada, tendo en conta: 1) o tipo de accidente e o medio onde se daba, 2) os centros de interese cos que traballabamos nese momento.

Partindo dos centros de interese, creamos uns contos coas súas respectivas ilustracións, nas que aparecen as posibles situacións con risco de accidentabilidade (ver fig. 2 e 3). Previo o deseño de cada lámina, fixemos uns obxectivos específicos para cada centro de interese, onde figuran accidentes concretos. Con todos estes contos pretendiamos que ó final do curso o neno e nena fosen capaces de recoñecer e interiorizar obxectos, situacións e accións que puidesen provocar un accidente.

Para que todo isto resultase máis motivador para os nenos e nenas, tomamo-

la decisión de que os contos deberían ter un personaxe fio-conductor para todos eles. Buscamos algo que reunise determinadas características adaptadas ó pensamento do neno e nena de Educación Infantil.

Queríamos:

- que estivese máis en función de previr ca da accidentalidade en sí.
- que tivese un grafismo sinxelo
- que estivese adaptado para estas idades
- que non fose un “superman” con solución para todo
- que compaxinase o mundo real co fantástico

Este personaxe fio-conductor dos contos é AROLA.

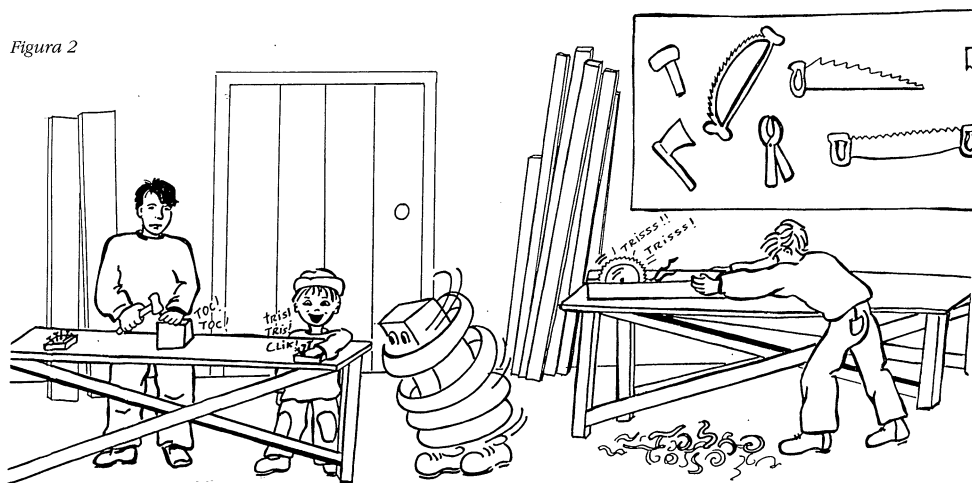
Arola responde a:

- formas xeométricas e cores elementais (cadrado, vermello, amarelo ...)
- necesidades socio-afectivas que teñen os nenos e nenas nestas idades
- busca-la súa integración na imaxinación dos nenos e das nenas

Vai estar presente:

- 1) en tódolos contos como figura motivadora
- 2) en diferentes actividades (de instrucción, avaliación e formación), de tal xeito que lles axude a resolver e interiorizar posibles situacións de conflito.
- 3) na aula como aliada do profesor ou pro-

Figura 2



TITULO	ACCIDENTE	MEDIO	OBXECTIVO
<i>A carpintería</i>	LESIÓNS CON MAQUINARIA LABORAL	TÓDOLOS MEDIOS	Observar diferentes situacións de traballo



TITULO	ACCIDENTE	MEDIO	OBXECTIVO
<i>A saída ó campo</i>	ENVENENAMENTO POR SETAS CAIDAS	RURAL E URBANO	Identificar elementos indicativos de accidentes

fesora e animadora á hora de conseguir e fixar hábitos positivos

Procuramos que a temática dos contos como instrumento motivador estivese centrada en valores positivos, que transmitiran hábitos de prevención e que o seu texto favorecese a globalización nas diferentes áreas.

Os títulos dos contos son os seguintes:

- Arola, a nosa amiga*
- A saída ó campo*
- O cumpreanos do avó*
- Aquela nevada*
- A carpintería*
- A nova*
- A horta do señor Pedro*
- O nadal*
- A granxa do tío Paco*

- O sono de Marica*
- As vacacións de Lois*
- As bolsas faldonas*
- ¡Que susto!*
- A nosa viaxe*

Estes contos axúdannos a desenvolver na aula diversas actividades que favorecen a participación activa dos alumnos e alumnas nos diferentes ámbitos educativos (cognitivo, afectivo-social, e psicomotriz), así como a desenvolve-la expresión oral, dramatización e a fomenta-la autonomía á hora de utiliza-lo material de plástica.

Actividades que, como as que a continuación se mencionan, foron desenvolvidas nas distintas aulas nas que se levou a cabo esta experiencia: a) creación de contos para a biblioteca de aula por equipos; b) invención de novos contos con

temática similar (creatividade), e c) contos para realizar secuencias en fichas.

Outro material elaborado polo equipo foi un caderno de fichas co fin de reforzar positivamente as situacións de accidentalidade que queríamos traballar, e que á súa vez servise de instrumento avaliativo.

Para implica-las familias dos nenos e nenas deseñouse un libro -libro viaxeiro- que nas primeiras páxinas levaba unha carta invitando ás familias a que colaborasen debuxando ou escribindo neste libro viaxeiro. Deste xeito, o libro serve de enlace entre a familia e a escola, para que os contidos traballados na aula tivesen continuidade na familia. Transmite a nosa inquietude para a concienciación non só dos nenos e nenas, senon tamén das familias, polo tema de educación para a saúde.

CONCLUSIÓNS

Debemos entende-las conclusións como froito da observación sistemática na escola, e tamén da práctica pedagóxica diaria, e non dunha investigación empírica pura. Polo tanto, carécese de datos totalmente válidos e fiables, aínda que o traballo se baseou, entre outros, nunha serie de indicadores estadísticos recollidos en diferentes institucións (Hospital Xeral de Galicia, Consellería de Educación, Consellería de Sanidade).

É sabido que ó neno e á nena, a estas idades, lles resulta difícil tirar conclusións, establecer relacións causa-efecto, debido ó estadio físico e psicopedagóxico no que se atopa. Por iso, o noso interese é

que o neno e a nena vaian acadando, sobre de todo, hábitos de comportamento, incidindo naqueles que afectan á súa saúde.

A través da aplicación práctica do traballo observouse:

- para os nenos e as nenas resulta motivador e atraente o personaxe Arola
- Arola converteuse nun amigo a imitar, ademais de ser un personaxe que axuda ó profesor ou profesora
- os pais son moi receptivos á hora de colaborar, pois o tema da saúde global é do seu interese
- serve para establecer un contacto entre a escola e a familia

BIBLIOGRAFIA

Arbelo Curbelo, A. e A. Arbelo López, *Los accidentes en la infancia en España y las normas para evitarlos (1951-1975)*. Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Madrid 1981.

Artola, M., *Almarabú: Cuaderno de educación para la salud*, Diputación General de Aragón, Zaragoza, 1986.

Comité Nacional para la Prevención de los accidentes en la infancia, "Plan de prevención de accidentes infantiles, 1979", *Anuario Español de Pediatría*, 12 (1979), p. 643.

Consellería de Sanidade, *La vida es chuli*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1984.

Consellería de Sanidade, *Reconocimiento médico. Curso 1985-1986*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1985.

Consellería de Sanidade, *Botiquín escolar*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1985.

Grupo Arola, *Disfruto do corpo*, Materiais de Edicións Xerais, Vigo, 1993.

Grupo consultivo de la O.M.S., *Los accidentes en la infancia. Informe técnico nº 118*, Publicaciones de la O.M.S., Ginebra, 1957.

ICSA-GALLUP, *Informe nacional sobre los accidentes infantiles en España. Informe Comité nacional para la prevención de accidentes en la infancia de la AEP*, Madrid 1973.

Lama, J. de la et al., "El medio ambiente y la salud: I y II". *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, 58 (1984), pp. 715-738.

Moreno de Orbe, M., *Peatones de primera*, Consellería de Sanidade e Seguridade Social, 1987.

Suárez Losada, M. J. et al., "Programa galego de prevención de accidentes infantís", *Revista Saúde*, nº 14, (set. 1985), pp. ??

Suárez Losada, M. J., *Manual de prevención de accidentes infantiles*, Consellería de Sanidade e Seguridade Social, Santiago de Compostela, 1986.

Tojo, R. e J. M. Martínón, *Investigación epidemiológica sobre los accidentes en la infancia en Galicia*, Hospital Xeral de Galicia, Santiago de Compostela, 1986.

OS MEDIOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO

Cine e Literatura

Xabier Mourinho Cagide

Instituto de Bacharelato Rosalía de Castro. Santiago

INTRODUCCIÓN

Os centros de ensino contan na actualidade con bastante material audiovisual, e a propia Administración educativa programou nos últimos anos cursos de alfabetización na linguaxe fílmica e audiovisual, en xeral destinados a profesores de E.X.B e de Ensinanzas Medias. Con todo, a presenza dos medios audiovisuais na alua, quer como recurso de apoio, quer como estudio do soporte tecnolóxico, segue sendo inapreciable. Evidentemente, o uso destes novos medios non presupón o éxito do proceso de ensinanza-aprendizaxe, pero si está demostrado que certos contidos se fixan máis doadamente cando se combina imaxe en movemento e voz. Ademais, tendo en conta que os alumnos actuais son fillos da imaxe, unha didáctica coherente coa realidade social -masiva penetración dos medios audiovisuais na vida cotiá- e preocupada pola motivación dos alumnos, debe incorporar-las novas tecnoloxías ó proceso de ensino. Iso precisamente imos xustificar a través do estudio interdisciplinar do cine e a literatura, dous medios de expresión diferentes pero que comparten valores artísticos semellantes.

A UTILIZACIÓN DOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DA LITERATURA

Moitas das obras literarias que ensinamos ós nosos estudantes foron adaptadas -primeiro ó cine e logo ó vídeo- ó medio audiovisual. Integrar este material na didáctica da literatura pode ser moi positivo para os alumnos, non só polo aliciente de veren en imaxes as súas lecturas, senón tamén polos beneficios que aporta toda análise como técnica de traballo intelectual e, sobre todo, a introducción que o estudio da imaxe proporciona no coñecemento das artes escénicas. En calquera caso, a incorporación do cine á aula ten como finalidade un ensino máis integral dos alumnos:

- Como espectadores: o coñecemento previo da obra literaria adaptada favorece unha visión máis crítica do texto fílmico.

- Como lectores: a reflexión sobre a imaxe tende a unha maior profundización no texto literario.

O comentario de textos

Existe un consenso xeneralizado entre o profesorado acerca da deficiente competencia comunicativa dos alumnos: pobreza léxica, dominio precario da expresión oral e escrita e débil comprensión lectora.

A escasa fluidez verbal débese, sobre todo, a que os nosos alumnos a penas len (en moitos casos as poucas lecturas que realizan forman parte de tarefas escolares sobre as que se examinarán, e case nunca teñen outros fins culturais). A perda de interese pola lectura radica nas dificultades que teñen para poder cumprir-lo texto; é dicir, os alumnos perderon o hábito de imaxinar mentalmente o que len os seus ollos e para eles as palabras -os signos da comunicación- están baleiros de contido mental.

O obxectivo dun comentario de textos é aprender a ver interiormente a realidade ficticia que o escritor elaborou con palabras. Os alumnos actuais, ó non seren capaces de imaxina-lo que len, teñen dificultades para realizar comentarios. Coa adaptación fílmica da obra literaria podemos axudarlles a imaxina-lo que len en canto que a propia película xa lles ofrece “unha” imaxe do texto literario: personaxes, sentimentos, actitudes, ambiente, contexto... Polo tanto, a incorporación da versión fílmica poderá ser de gran eficacia para mellora-la comprensión do texto literario en particular e a comprensión lectora en xeral.

A metodoloxía

Convén establecer dous niveis de análise da película con respecto ó texto

literario adaptado: un nivel alto, dirixido a Bacharelato, e un nivel baixo, máis reducido e funcional, para Secundaria.

A) *Nivel alto*

Neste nivel debemos procurar que os alumnos se centren na especificidade do cine e nos trazos que o definen como medio de comunicación diferente: o cine como medio de expresión visual fronte á literatura como medio de expresión verbal.

A análise debe centrarse nos seguintes aspectos:

• *Adaptación cinematográfica.* Explica-la fidelidade da adaptación fílmica con respecto ó argumento e estrutura da obra literaria.

• *O punto de vista.* A explicación desta categoría debe basearse nas semellanzas e diferencias con respecto á posición do narrador e a súa obra e o director e a súa película.

• *Espacio.* Debe facerse unha análise do espacio físico onde se desenvolven os acontecementos e mailas accións con respecto á obra literaria, así como a recreación de ambientes e lugares.

• *Tempo.* Análise do tempo real transcorrido en correlación coa obra literaria, así como a recreación do ambiente da época.

• *Ritmo.* A especificidade do cine son as elipses: a capacidade para dilatar ou acurta-lo tempo. Por iso é moi importante facer unha análise detallada da duración dos planos en relación co movemento (físico, dramático ou psicolóxico) que conte-

ñen, así como das transicións temporais (cortes, encadeados, fundidos...).

.*Simboloxía*. Convén facer unha análise dos significados connotativos que algúns obxectos poidan adquirir dentro da organización dunha imaxe ou dunha secuencia.

B) Nivel baixo

Neste nivel debemos reflexionar sobre o paso do texto literario a imaxes; é dicir, aborda-lo cine dende a perspectiva da literatura, do cambio de linguaxe para expresar unha mensaxe similar.

A análise debe centrarse nos seguintes aspectos da adaptación audiovisual:

.*O engadido*. Explicar que elementos están presentes na película e que non aparecen no texto literario e da adaptación filmica.

.*A supresión*. Explicar que aspectos ou partes da obra literaria non están presentes na película.

.*O cambio na orde dos acontecementos*. Comparar como se suceden os acontecementos na obra e na película.

.*Os personaxes*. Explicar se coinciden en canto a carácter e psicoloxía os personaxes do texto literario e da adaptación filmica.

.*O punto de vista*. Explicar como se realizou a adaptación do punto de vista literario.

A LINGUAXE FILMICA

Expresión verbal / expresión icónica

Entre a expresión verbal e a icónica hai diferencias notables:

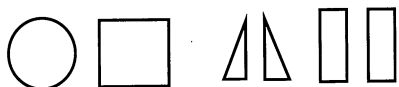
.A expresión verbal está constituída por un conxunto de termos diferentes (sustantivos, artigos, verbos...) que significan mediante as súas relacións sucesivas: cada unidade aporta a significación que adquire pola súa relación na frase, e o significado da frase deriva da suma dos elementos que a compoñen. A expresión verbal esixe ir axuntando un elemento tras outro e, polo tanto, ten carácter temporal.

.A expresión icónica baséase nas imaxes, e toda imaxe é de por si un todo. Igual ca cando escoitamos unha melodía musical oímo-lo conxunto e non cada unha das súas notas, os elementos que compoñen unha imaxe percibímolos coma un todo, e este todo é diferente á suma das partes. Se collemos unha imaxe, publicitaria por exemplo, e describimo-los elementos que a compoñen xebrados do seu conxunto, obteremos un significado ben diferente do que nos aporta a imaxe na súa totalidade.

A diferente maneira de significar a expresión verbal e a icónica é semellante á que se dá entre *auga quente* fronte a *augardente*: no primeiro caso a significación total da frase é a suma das significacións dos dous elementos que a compoñen; no segundo, en cambio, a significación é algo diferente da suma dos elementos que a integran.

A significación icónica

A expresión icónica é de carácter espacial e as significacións derivan da organización dos elementos nunha totalidade coherente. Por exemplo, a través da organización dos seguintes elementos



podemos crear formas con significación plena:

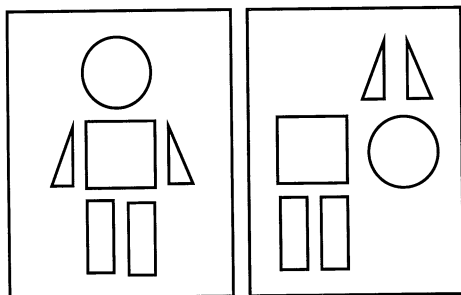


Figura 1

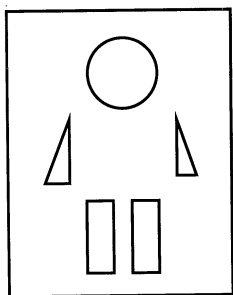


Figura 2

Tódolos elementos da figura 1 percíbense como totalidades coherentes e completas, e incluso se falta algún elemento, mentalmente completámo-los debuxos ata acadar unha forma significativa en relación á nosa experiencia (figura 2). Así mesmo, a modificación ou alteración de un/varios dos seus compoñentes afecta a todo o conxunto (figura 3), e un elemento cambia de significado segundo se coloque nun conxunto ou noutro (figura 4).

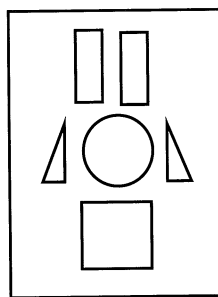


Figura 3

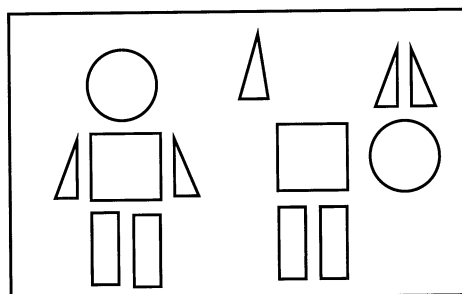


Figura 4

No cine, precisamente, encontrámonos con que moitos obxectos aportan significacións que derivan da súa relación cos outros elementos da imaxe. Un vaso, en principio, non o relacionamos co suicidio, en cambio na famosa película de

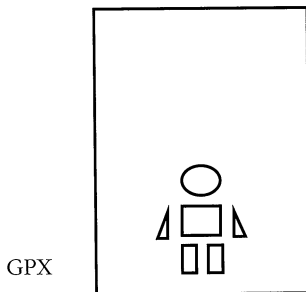
Orson Welles, *Citizen Kane*, un vaso e un frasco de medicinas nun primeiro termo dun plano xeral que rexistra nun segundo termo a alguén na cama e nun terceiro unha porta ó fondo con Kane, estamos informando do envenenamento de Susan (muller de Kane).

As imaxes configúranse a través de tres elementos: encadramento, punto de vista e óptica.

O encadramento

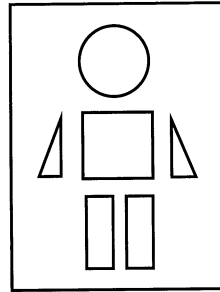
A imaxe é unha *forma* de organización dun conxunto (forma que tamén integra ó contido), e o conxunto establécese e delimitase a través do encadramento. Segundo a composición interna do encadramento, (tamaño do representado e proporción de espacio real que quedará inscrito dentro das marxes do marco), establécese a seguinte escala de planos:

Gran Plano Xeral (GPX). Descríbese, con moita amplitude de encadramento, o espacio onde se desenvolve a acción. A figura humana a penas se aprecia. Emprégase este tipo de plano para resalta-la subordniación dun personaxe ó espacio que habita e tamén para ralentizalo ritmo narrativo.



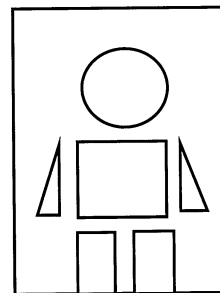
GPX

Plano Xeral (PX). O espacio representado aproxímase á persoa humana completa, polo que é empregado en escenas de grupo ou para rexistra-la relación dun personaxe co contexto espacial



PX

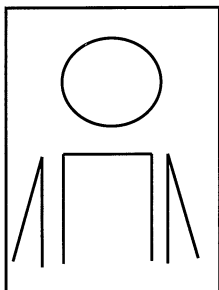
Plano Americano (PA). Este plano corta a figura humana por onde os xeonllos. Serve para rexistrar escenas de diálogo entre dous ou máis personaxes e tamén accións físicas.



PA

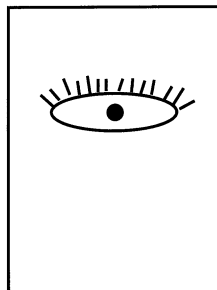
Plano Medio (PM). Corta a persoa pola cintura. Ademais de permiti-la presenza de dous personaxes, intensifica a expresividade do rostro e das mans.

PM



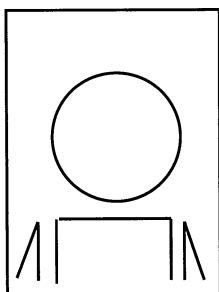
Plano Detalle (PD). Emprégase para subliñar unha parte do rostro ou para destaca-la presenza dun pequeno obxecto con algunha significación narrativa ou simbólica.

PD



Primerio Plano (PP). Corta a persoa humana polos ombreiros. Permite destacar con precisión a expresividade da cara e serve para acercarnos ás cualidades sensíbeis e introducirmos no mundo emocional dun personaxe.

PP



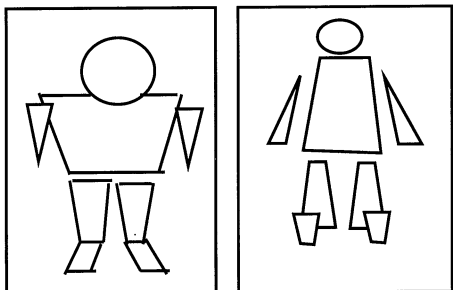
O punto de vista

A división en planos distribúese en función da figura humana, e o punto de vista axústase á altura adoptada con respecto á mirada dos personaxes. Cando a altura da cámara coincide coa altura dos ollos humanos, o punto de vista é neutro, non significativo, en canto que reproduce o ángulo de visión normal das persoas. Rexístrala imaxe dende un ángulo superior ou inferior a ese ángulo normal, repercute na significación da imaxe.

Ángulo picado. A imaxe tómase dende arriba. Este punto de vista pode servir para empequeñecer a un personaxe e tamén para darlle unha aparencia ridícula e mesmo sumisa.

Ángulo contrapicado. A imaxe rexístrase dende abaixo. Con este ángulo

de visión, un personaxe adquire unha aparencia maxestuosa e tamén autoritaria e ameazadora.



PICADO

CONTRAPICADO

Tamén existe o punto de vista subxectivo: a cámara está situada en lugar dos ollos dun personaxe, polo que os espectadores ven o mesmo ca ve el.

A óptica

A óptica refírese ó tipo de obxectivos utilizados para rexistra-las imaxes. Os obxectivos divídense en angulares, normais e teles.

Os obxectivos angulares teñen moito campo de visión e por iso son utilizados para os planos de grande amplitude; os normais, cun campo de visión semellante ó do ollo humano, emprégase cos planos xerais, americanos e medios; os teles resérvanse para o primeiro plano e para o plano detalle.

Fronte a esa utilización harmónica dos obxectivos, aparecen outros usos que

modifican expresivamente o encadramento dunha imaxe:

.Un rostro en primeiro plano tomado cun gran angular deforma notablemente os seus rasgos.

.Imaxes de pouca amplitude rexistradas con grandes angulares ofrecen moita profundidade de campo, esaxerando a perspectiva real existente entre o primeiro termo e o fondo. As imaxes con teleobxectivo, en cambio, son planas, e só se ve con nitidez o primeiro termo enfocado.

.As escenas de xente en movemento en dirección á cámara teñen diferente dinamismo segundo o obxectivo utilizado: cos grandes angulares dá a sensación de que están máis lonxe e cos teles máis preto.

Filmografía

A continuación indicamos algunhas películas dispoñibles en video baseadas en obras da literatura española:

Obra literaria	Obra filmica	Obra literaria	Obra filmica
<i>La familia de Pascual Duarte</i> C. J. Cela	<i>Pascual Duarte</i> Ricardo Franco	<i>Réquiem por un campesino español</i> Ramón J. Sender	<i>Réquiem por un campesion español</i> Paco Betriu
<i>La colmena</i> C. J. Cela	<i>La colmena</i> Mario Camus	<i>Epilogo</i> Gonzalo Suárez	<i>Epilogo</i> Gonzalo Suárez
<i>El príncipe destronado</i> Miguel Delibes	<i>La guerra de papá</i> Antonio Mercero	<i>Solo de moto</i> Daniel Sueiro	<i>El puente</i> Juan Antonio Bardem
<i>Los santos inocentes</i> Miguel Delibes	<i>Los santos inocentes</i> Mario Camus	<i>Diálogos al anochecer</i> J. M. Vaz de Soto	<i>Frente al mar</i> G. García Pelayo
<i>El disputado voto del señor Cayo</i> Miguel Delibes	<i>El disputado voto del señor Cayo</i> A. Giménez Rico	<i>La vida perra de Juanita Narboni</i> Ángel Vázquez	<i>Vida perra</i> Javier Aguirre
<i>Extramuros</i> J. Fernández Santos	<i>Extramuros</i> Manuel Picazo	<i>El perro</i> A. Vázquez Figueroa	<i>El perro</i> Antoni Isasi
<i>El sur</i> Adelaida Morales	<i>El sur</i> Victor Erice	<i>Oro rojo</i> A. Vázquez Figueroa	<i>Oro rojo</i> A. Vázquez Figueroa
<i>La muchacha de las bragas de oro</i> Juan Marsé	<i>La muchacha de las bragas de oro</i> Vicente Aranda	<i>Manaos</i> A. Vázquez Figueroa	<i>Manaos</i> A. Vázquez Figueroa
<i>Últimas tardes con Teresa</i> Juan Marsé	<i>Últimas tardes con Teresa</i> Gonzalo Herralde	<i>Tatuaje</i> M. Vázquez Montalbán	<i>Tatuaje</i> Bigas Luna
<i>Un alto en el camino</i> C. Martín Gaité	<i>Emilia, parada y fonda</i> Angelino Fons	<i>Asesinato en el Comité Central</i> M. Vázquez Montalbán	<i>Asesinato en el Comité Central</i> Vicente Aranda
<i>Tiempo de silencio</i> L. Martín Santos	<i>Tiempo de silencio</i> Vicente Aranda	<i>Bearn</i> Llorenç de Villalonga	<i>Bearn</i> Jaime Chávarri
<i>La droga es joven</i> Luis Martín Vigil	<i>Chocolate</i> Gil Carretero		
<i>La verdad sobre el caso Savolta</i> Eduardo Mendoza	<i>La verdad sobre el caso Savolta</i> Antonio Drove		
<i>El misterio de la cripta embrujada</i> Eduardo Mendoza	<i>La cripta</i> Cayetano del Real		

BIBLIOGRAFIA

Bauza, Salvador e outros: *Aplicaciones didácticas del vídeo*, Fundación de Serveis de Cultura Popular, Editorial Alta Fulla, Barcelona, 1991.

Carmona, Ramón: *Cómo se comenta un texto fílmico*, Cátedra, Madrid, 1991.

Civera, Rosa e outros: "Literatura y cine/vídeo", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 165, Decembro de 1988.

Ferrés, Joan: *Vídeo y educación*, Paidós, Barcelona, 1992.

Mitry, Jean: *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*, Akal Comunicación, Madrid, 1990.

Romaguera, Joaquim e outros: *El cine en la escuela, Elementos para una didáctica*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1989.

O TEATRO

Como actividade complementaria nos centros de Bacharelato

María de la Paz Padín Castro

Instituto de Bacharelato Rosalía de Castro,
Santiago de Compostela.

A experiencia de facer teatro con alumnos, neste caso de institutos de Bacharelato, é moi completa, sobre todo dende un punto de vista humano, polos moitos aspectos que presenta este traballo, o cal produce moita satisfacción tanto nos alumnos coma nos profesores que o realizamos.

Creo, sinceramente, que non é unha experiencia extraescolar máis, aínda que tampouco quero afirmar que sexa a máis interesante das moitas que se poden desenvolver. Pero, sen dúbida, o feito de darlles ocasión ós alumnos para que fagan teatro é algo que enriquece as súas vivencias con momentos que xamais esquecerán, pois teranos sempre presentes e nunca os borrarán da súa memoria. E isto afirmoo baseándome na miña longa dedicación ó teatro, que me permite constatar, cando me atopo con alumnos cos que compartín eses momentos emocionantes e creativos, ás veces un pouco estresantes, e sen importalo que pasase, de que maneira eles recordan os mínimos detalles daquel ensaio, ou aquel compañeiro, ou as mil e unha anécdotas que conforman esa realidade máxica e de mil aspectos que é o teatro.

Pero foi neses encontros que ás veces sigo tendo cos alumnos que compartiron comigo a rica actividade teatral, cando me decatei da moita importancia que tivo para eles, moita máis da que eu supuxera; pois lémbrense do reto que era para eles subir a un escenario, nun salón abarrotado de compañeiros, amigos e familiares; de como tiñan que controlar, á unha e sen alterarse, a voz, os xestos, os movementos, o texto, a música, as réplicas ós outros actores, etc.; e de como resultaba todo moi fácil, por esa estraña e misteriosa complicidade que se produce de inmediato entre actores e público, que é a causa de que nos terribles días da estrea os actores noveles non o parezan, e nos brinden con sorprendentes actuacións, que nos fan vivir momentos moi intensos, que compensan nun instante as mil dificultades que houbo que superar para poñer as nosas ideas enriba dun tablado.

Certamente, son moitas as dificultades que se atopan para facer teatro nos institutos, e por bastantes razóns. Falarei só das máis importantes.

En xeral, a falta de espazo nos centros de Bacharelato impide dispoñer



Grupo: "Libro de Buen Amor", curso - 86-87

dunha aula que estea libre de material escolar para poder realiza-los ensaios nela, e os ensaios son a actividade máis importante de toda a tarefa de representación teatral. De maneira que hai que ensaiar en aulas ocasionalmente libres, pero das que hai que retirar mesas, cadeiras, etc., para gañar a penas uns metros cadrados que nos permitan imaxinar, en miniatura, un espacio escénico.

Pero máis negativa aínda cá falta dun imprescindible espacio para ensaios teatrais é a sobrecarga de traballo que soportan os nosos alumnos de Bacharelato, con horas lectivas de máis, programas amplísimos, continuas avaliacións, etc., ó que lle hai que engadi-la necesidade de obter unhas cualificacións que lles permitan acceder ás carreiras desexadas. Esta situación case impide que se poida levar a

cabo nos institutos outro labor que non sexa o académico... Realizar, fóra disto, traballos culturais para fomenta-la creatividade e a formación artística dos nosos alumnos, resulta unha tarefa heroica para eles, e incluso para o profesor. E tampouco axuda a falta de aprecio da nosa Administración, que puiden comprobar, sen que me cause moita sorpresa, con motivo do concurso de méritos que o colectivo de docentes tivemos hai pouco. No devandito concurso, once anos sucesivos de traballo en actividades extraescolares de teatro en galego e en castelán, representando obras orixinais e traducidas, etc., que esixiron incontables horas de dedicación, mereceron a cualificación de cero puntos, por non incluílas o baremo como puntuables. Este proceder amosa a cegueira e a insensibilidade da Administración para fomentar, aínda que sexa nun grao mínimo, a creatividade

de nos centros de ensinanza; polo que a ninguén lle debe estrañar que as referidas actividades sexan tan escasas, e que aínda se desanime quen con vocación teimosa porfía en levalas a cabo.

Mais se nos esquecemos da restra de obstáculos e de agravios, as compensacións que se atopan cando se realizan actividades teatrais son moitas e proceden dos alumnos, que en xeral aceptan entusiasmados poder levar a cabo unha actividade na que nunca pensaran. Para algúns, é isto o principio dunha afección que vai continuar cando deixen o instituto.

Xa no terreo das realizacións, foi no curso 1981-1982 cando conseguimos instalar un escenario no ximnasio ubicado no soto do Instituto. Para o acto, baixamos uns moi bos e pesados bancos de madeira. A pouca altura do soto e a moita do escenario obrigaba ás esforzadas actrices a traballar encollidas. Isto favoreceu, sen dúbida, a comicidade que xa tiña a obra, e foi moi celebrado polos alumnos. Pero veu ser unha tortura para don Hilario, o querido e lembrado director durante tantos anos do Instituto Rosalía de Castro, quen me confesaba, finalizado o acto, que lle parecía un milagre que tódalas alumnas saíran ilesas da arriscada representación. Pero a verdade é que o "risco" estaba calculado, e no seguinte curso académico puxémo-lo escenario nos corredores; aínda que isto tampouco resultou, xa que a moita luz e os ruídos impedían unha mínima ambientación. Outra vez, levámo-lo escenario ó patio central do instituto, pero estragóuno-lo acto a chuvia, que apareceu no momento de comeza-la función. E na derradeira, superadas algunhas dificultades que neste caso loxicamente se presentaban, conseguimos instala-lo noso teatro na preciosa capela do Instituto. Remataba así un espe-

cial via crucis, que tivo fin onde debera comezar. Despois disto, a actividade teatral desenvolveuse dunha forma continuada, cada vez con máis apoios tanto da dirección coma do resto do profesorado.

No curso 1983-1984, cun alumna-do só de rapazas, representámo-lo entremés de Cervantes *La guarda cuidadosa*, obra curta e moi divertida. As alumnas Rosa Bouzas e María Ben encarnaron á perfección, respectivamente, os papeis de soldado fanfarrón e de astuto sacristán. A música, elemento tetral básico, aparece ó final da obra, xa que é propio dos entremeses rematar en festa, con tunos, coplas, bailarinas, etc.

A experiencia foi tan positiva que continuámo-las representacións teatrais con outro entremés cervantino, *El juez de los divorcios*. O resultado aínda foi mellor, por se-lo tema moi actual.

Coa obra *Esperpento modernista*, representamos (no curso académico 1984-1985) por primeira vez algo orixinal noso. O protagonista, don Ramón del Valle-Inclán, chega á librería do avarento Zaratuza en compañía duns xoves poetas. Estes buscan cartos para publicar un libro no que se recollen os seus poemas preferidos. O desenvolvemento da acción é un ameno percorrido poético desde comezos do século XX ata aproximadamente os anos corenta. A arte dos xoves recitadores e os enxeñosos comentarios de Valle consiguen vence-la tacañería do libreiro, que consente en financiárille-la publicación. As alumnas Berta Barcia, con capa, melenas, quevedos e ceo incluído, recreou un Valle-Inclán que o parecía de verdade.

No curso seguinte (1985-1986), sobre textos da segunda parte do *Quijote*



Personajes de: "La Guarda Cuidadosa", curso - 83-84

representamos *Sancho en la Ínsula Barataria*. Eu estaba interesada especialmente neste traballo. Tiña o convencemento de que a selección de diálogos e de personaxes axudarlle ó alumno a comprender mellor a grandeza e a singularidade desta obra. No texto representado, pretendíase deixar claras a frivolidade dos Duques, a humanidade de don Quijote e, sobre todo, a inxenuidade, tenrura e comicidade do gran personaxe que é Sancho. Podo dar fe de que isto último conseguímollo, aínda máis do que esperabamos. A alumna Isabel Bermejo, que encarnaba a Sancho e que xa nos ensaios viña amosando extraordinarios dotes para a escena, o día da estrea resultou ser unha actriz de comicidade irresistible, pois nesta ocasión exhibiu un repertorio moi variado de xestos, bambeos, carantoñas, modulacións, etc. que provocaron continuos aplausos e risadas dos espectadores. Todo isto era

máis do que o fidalgo don Quijote (María Luisa Pasín) podía aguantar mentres daba os seu famosos consellos; polo que tamén caeu na risa, que parecía de nunca parar. Sancho, que sabía que el era o causante de todo, miroume suplicante e buscando unha solución; pero eu, que ría a cachón, non podía socorrer a ninguén... Na derradeira, dominando maxistralmente o seu papel, Sancho soubo converter aquel momento nun dos máis solemnes e emotivos que eu recordo, pois mirando con asombro e tristeza cara ó rideiro de don Quijote, díxolle: "Señor, estou algo doído polas vosas risas... Xa vexo que, coma os demais, pensades de min que son un pobre e aparvado escudeiro que non serve para gobernador". Entón interrompeuno don Quijote, que poñéndose serio e afectuoso pediulle disculpas. E a representación seguiu, ata converterse nun regalo dos que non se esquencen. Así o entendeu o público, que

premiou ós actores con grandes aplausos.

Neste mesmo curso traducimos ó galego e representamos *O enfermo imaxinario*, de Molière, e *O avaro*, de Max Aub. Para face-las traducións colaborou con-nosco o Seminario de Lingua Galega. Conservo un grato recordo da obra de Max Aub, da que fixemos unha adaptación con predominio musical. Na representación desta obra tiveron unha actuación destacada Berta Barcia e Chus Aldariz.

Unha alegría moi grande tivena o 26 de abril do curso académico 1986-1987, ó facerse realidade no escenario un resumo de partes importantes do *Libro de Buen Amor*, do Arcipreste de Hita. Eu estaba segura, pola experiencia da aula, de que ós alumnos lles gustaría este texto, por iso non me sorprendeu velos celebrar e aplaudir-las diferentes escenas: os encontros coas serranas; as aldraxes contra o viño (estas recitadas por personaxes que aparentaban estar bébedos); a representación dos vicios e dos pecados capitais (acompañada con música de Beethoven, e capas e mallas de cores diferentes para cada vicio), e o episodio satírico de Don Pitas Payas. Todo isto acompañado dos comentarios da intransixente Doña Coresma e o malicioso Don Carnal. Este último semella se-lo propio Arcipreste, que, repoludo e de rostro sanguíneo, por un lado denuncia os perigos do mundo, e por outro demostra ter unha gran experiencia deles. Os alumnos parece que comprenden as intencións do autor, que lles resulta moi simpático.

Despois do dito, decátome de que a lista de obras teatrais e de anécdotas que se podía citar sería moi extensa. Está claro que cada representación é todo un mundo de vivencias e de recordos, e de que o teatro é unha experiencia extraordi-

naria, aínda que este se faga con poucos medios e por pura afección.

Nesta última parte só salientarei, moi á lixeira, aquilo que considero de máis interese. Lémbrome daquel Pórtico da Gloria, de asombrosa perfección e de gran formato, realizado pola profesora Soledad Pite, que foi o telón de fondo do noso *Celtas sin filtro*, de Méndez Ferrín, que representamos no curso 1987-1988, e que foi a admiración de todos cantos pasaron por diante do noso instituto, pois ó noso infatigable director, Ubaldo Rueda, ocúrréuse-lle expoñelo na fachada do edificio. Tamén Soledad Pite nos axudou, cun impresionante retrato, a ambientar *O retrato*, de Ramón Lourenzo, que representamos no curso 1988-1989. Nesta obra, a alumna Ana Gago, actriz de múltiples dotes, encarnou con gran fidelidade ó difícil e atormentado personaxe.

Baseándonos na obra de Méndez Ferrín, fixemos unha versión orixinal que titulamos *Celtas infiltrados*. Un grupo de 45 alumnos traballou sen descanso para poder facer unha boa crítica do mundo estudiantil, da que ninguén nin nada quedase fóra. Para esta representación contamos coa axuda da multifacética Adela Moldes, artista ben coñecida polos afeccionados ó teatro. Coa colaboración dela melloramos moito a estética das nosas escenificacións. E con ela aprendemos novos recursos interpretativos. Tamén nos asombraron as súas moitas habilidades para os traballos manuais, pois é quen de facer tanto un decorado de gran tamaño como unha miniatura de increíble perfección.

O traballo de Adela Moldes brillou especialmente na adaptación que fixemos da obra de Álvaro Cunqueiro *Na pouxada do meu amo Merlin*. A casa de

Miranda do sabio Merlín é o marco axeitado para desenvolver parte da maxia da obra de Cunqueiro. A música acompaña e serve de contrapunto ós diferentes episodios, nos que se mesturan prosa e verso.

Non quero rematar esta exposición sen facer referencia ós Recitais poéticos, que me gustan moito. Poden acadar gran perfección se cumpren uns requisitos mínimos: dotes axeitados no recitador, acompañamento musical e unha boa ambientación. Dos moitos que fixemos, salientaría “Palabra de mujer”, que despois publicou o Instituto, e “Quevediana”, recital satírico de Amparo Amorós, coa colaboración das alumnas Paula Fernández, Mónica Davila e Ana Gago.

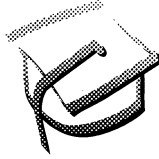
Tamén me gustan as adaptacións de contos. Se se lles dá o ritmo que esixe o teatro, entreteñen moito. Entre outras que fixemos, recordo especialmente *Los bisonés de Don Ramón* (no curso 1989-1990) e *Lances del pretendiente Osorio Frutos*, de Rafael Sánchez Mazas.

No curso 1988-1989 representamos *Drama generacional*, obra escrita por Rosa Calvo Iglesias, alumna de COU no Instituto Rosalía de Castro. A devandita obra foi moi eloxiada polos membros do Centro Dramático Galego, que asistiron á súa representación. Tamén tiñamos daquela un grupo de teatro de bacharelato nocturno, cun cadro de actores e actrices dirixidos polo profesor Pepe Filgueira, que sempre estaba disposto a axudarnos. Persoas coma el son as que fan posible que actividades tan complexas coma as teatrais se poidan levar a cabo nos institutos.

Xa no curso 1988-1989, baseándonos na conferencia de Ortega parodiada por Luis Martín Santos en *Tiempo de silen-*

cio, conseguimos aquel divertido *Propiedades esenciales y existenciales de la manzana*. O peso da representación levá-rao o alumno José María Lorenzo, que tiña gran vocación para o teatro e era incansable colaborador noso. O último que representamos, en abril do 93, foi unha adaptación de *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega. Só tiñamos, ó comenza-lo traballo, 15.000 pesetas, o entusiasmo de Adela Moldes e unha viaxe en autobús ó “Mercadillo”, co fin de comprar teas coas que confeccionalo vestiario que imitase o do século XV. Volvemos con catro bolsas acuguladas de variadísimas teas, e aínda nos sobraron cartos. Isto debeuse ás mañas de Adela para comprar moito e barato. En poucos días, estas humildes teas foron transformadas en preciosos traxes de época. O milagre foi obra dun bo grupo de profesoras do centro, coordinadas por Josefina da Torre, e o seu traballo, unha axuda moi valiosa para nós. E este foi o primeiro éxito de *Fuenteovejuna*. O segundo obtivérono os alumnos que participaron como actores na representación da obra, pois actuaron con todo o seu entusiasmo. Pero merecen ser destacadas a tenrura de Alberto Ferro, encarnando a Frondoso; a fachenda de David Ferro, impresionante Comendador; e, sobre todo, a forza e intensidade expresivas de Marta Iglesias, dándolle vida a unha espléndida Laurencia e conseguindo emocionarnos a todos. Foi máis do que podíamos esperar.

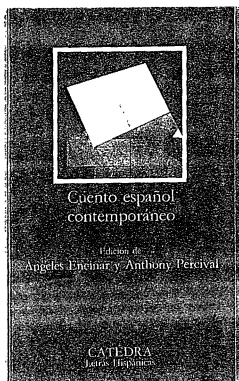
Nos meses vindeiros contaremos cun moderno salón de actos. Isto vai favorecer, sen dúbida, o desenvolvemento de actividades extraescolares en xeral, e do teatro en particular. Esperamos que os primeiros que se beneficien disto sexan os nosos queridos alumnos, que, no fin de contas, son para un profesor o único importante



Reseñas *feitas por*

- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *José Luis Valcarce Gómez*
- ⇒ *Javier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Amparo Martínez Besada*
- ⇒ *María Jesús Butrón Vila*
- ⇒ *Herminio Barreiro*
- ⇒ *Juan Durán*
- ⇒ *Celso Currás Fernández*

O CONTO HOXE

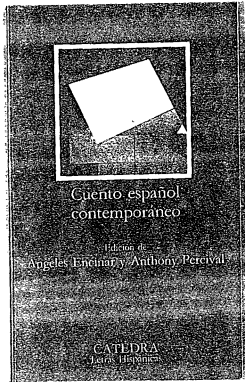


Que algo pasa co conto é evidente. Nos derradeiros meses foron aparecendo, e seguen a facelo, coleccións firmadas por autores de diversas nacionalidades, entre eles algúns dos máis ilustres de hoxe, e escolmas de contos literarios ou populares dos que imos dando noticia na nosa Bibliografía. Tres mostras antolóxicas en español, que acaban de saír á luz, constitúen outra proba do crecente interese que, tanto tempo hibernado, parece suscitá-lo relato curto nos últimos anos. Lévanos a falar das tres a aludida coincidencia cronolóxica no mercado editorial e a que se observa nos criterios de selección, pois tódolos contos son posteriores ó ano 1975.

Estes tres libros complementáanse nos máis de setenta relatos que en conxunto ofrecen e nas súas introduccións que,

globalmente, se achegan cunha meirande profundidade ás conxunturas, ás ilusións ou ás desesperanzas polas que camiñan nos nosos días os autores deste xénero, que tería que gañar un sitio honroso no mundo, non sempre de fadas, da literatura.

Se ben é certo que recoñecidos escritores de contos quedaron fóra destas recompilacións debido á data determinada que se arrinca, non o é menos que aquí se recollen mostras de moitos narradores de fama. Para non caermos na prolixidade -tamén por non agachar tódolos nomes, aunque se omiten algúns ben notables-, daremos só os sete que aparecen nas tres escolmas: Agustín Cerezales, Javier García Sánchez, Javier Marías, Marina Mayoral, José María Merino, Antonio Muñoz Molina e Pedro Zarraluki.



Título: *Cuento español contemporáneo.*
Autor: M^a Angeles Encinar e Anthony Percival
Editorial: Cátedra, Madrid, 1993
Núm páxinas: 326
Tamaño: 18 x 4 cms.

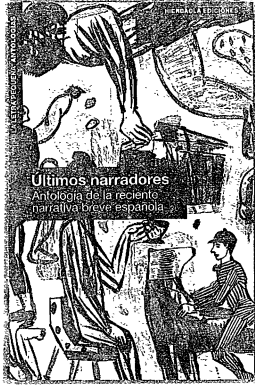
No seu *Cuento español contemporáneo*, M^a Angeles Encinar e Anthony Percival ofrecen unha pormenorizada "Introducción" en dúas partes ('Contexto teórico-crítico, histórico y cultural' e 'Presentación de la antología'). Está a primeira chea de datos útiles para quen dexese unha rápida síntese da orixe e a historia do xénero, as dificultades do seu concepto e o tardío do seu cultivo literario, antítese dun remoto florecemento popular. Alúdese tamén ás diversas investigacións teóricas que sobre o conto, a súa xénese, estruturas, caracteres e tipoloxía fixeron narradores e estudiosos de moi diversas nacionalidades. Neste mesmo apartado pásase unha ollada polas cinco xeracións de contistas, moitos deles tamén grandes novelistas, que foron desenvolvendo o seu traballo dende a guerra civil ata agora: escritores do exilio, do 36, do "medio siglo", dos 60, do 68 e dos 80. Como remate apórtanse noticias da pouco afortunada recepción que o xénero tivo no transcurso dos cincuenta anos longos que nos alonxan da Guerra Civil. Anque se reconece un certo melloramento da cuestión na derradeira década, non se

observa un grande optimismo fronte ó futuro.

Na 'Presentación de la antología' expóñense os criterios de selección destes contos tan recentes -menos catro, todos escritos ou publicados entre 1988 e 1992-. Así mesmo, téntase clasificalos pola súa extensión, a súa temática rural, urbana, estranxeira, feminina, amorosa, rememorativo-familiar, fantástica, mesturadora de realidade, ficción, parodia e metaliteratura ou a súa estrutura segundo a perspectiva da voz, o espacio e o tempo. Polo xeral, afirmase, non hai afáns experimentalistas. Parece clara, iso si, a vontade de esmero no estilo.

Tódolos contos van precedidos dunha pequena nota bio-bibliográfica dos autores, e, case todos, das súas respostas á pregunta "¿Qué representa o qué es para usted el cuento en el momento actual?" Contrasta-las contestacións é, sen dúbida, outro dos atractivos deste libro.

Unha noticia da procedencia dos relatos, algúns inéditos, un cadro cronolóxico e unha selecta, però longa e acertada bibliografía sobre Teoría e Crítica do conto e sobre o Conto español rematan esta "Introducción", non por apretada menos práctica e suxeridora.



Título:	<i>Ultimos narradores. Antología de la reciente narrativa breve española.</i>
Autor:	José Luis González Pedro de Miguel
Editorial:	Hierbaola Ediciones, Pamplona 1993
Núm páxinas:	250
Tamaño:	20 x 13 cms.

En *Ultimos narradores, Antología de la reciente narrativa breve española*, o profesor Santos Sanz Villanueva, autor do prólogo, amósase un tanto escéptico ante o porvir do conto, quizais porque, mirando ó pasado, olla o fato de inxustizas e de indiferencias que fixeron del unha forma menor. Isto ocorreu a pesar das dificultades que supón pechar e concentrar, ás veces en escasas verbas, os caracteres de tensión, intensidade e aínda de lirismo que o conto ha presentar en moito maior grao cá novela, e a pesar de que se fundamenta nos mesmos elementos estruturais ca ela. Quéixase o coñecido crítico de que o conto, por no ter, nin sequera teña en castelán unha denominación unívoca, ó contrario do que vemos noutras linguas.

Na liberdade de temas e de composición, na falla de ríxidas preceptivas e de lindeiros, no feito de que, ninguén en ningures, puidera atopar para el unha precisa definición, o conto seméllase á novela. Mais gáñalle en algo que para os creadores debe de supor un enorme atractivo: ó non se-lo conto un produto puramente comer-

cial, poden dirixirse a un público minoritario e esixente, elixi-los seus lectores.

Para as mostras que aquí se ofrecen seguiuise o criterio, tan obxectable coma outro calquera (recórdanse as verbas de Gerardo Diego en 1934 aludindo a que toda antoloxía é un erro), de que os contistas publicaran o seu primeiro libro de relatos na década dos oitenta, o que non evita unha diferenza de idade de ata trinta anos entre eles. En paralelo coa novela da mesma década, as narracións de corte realista sobrepasan ás fantásticas, trátanse temas moi variados con moi variados recursos, vólvese ó aprecio polo argumento -perdido en tendencias anteriores- e mesmo pola descrición e, engade Santos Sanz, "no hay narraciones criminales y no aparece el gusto de este tiempo nuestro por la metaficción, la recuperación historicista o el barniz culturalista".



Fernando Valls titula o seu estudio inicial "El renacimiento del cuento en España" pois, segundo opina, a situación, lonxe aínda da desexable, é moito máis esperanzadora ca nos sesenta ou nos setenta. Despois de lembrarnos que o conto literario moderno nace con E. A. Poe e que en lingua castelá ten o derradeiro cultivador e teorizador no arxentino Cortázar, sinala a grande influencia que nos españois -sobre todo dende o final dos sesenta, cando as editoriais do país empezaron a publicar sen pausa as súas obras- exerceron os escritores latinoamericanos Borges, Rulfo, Carpentier, García Márquez, o mesmo Cortázar, Vargas Llosa ou Carlos Fuentes, verdadeiros modelos do novo concepto do conto como unha estrutura na que a linguaxe, a fantasía e as técnicas experimentais alcanzas graos de máxima calidade.

Valls continúa cun interesante resume do labor contístico de cada autor escollido, fixándose nos temas, nos recursos compositivos e nos influxos evidentes de escritores xa clásicos nos eidos do

Título: *Son cuentos. Antología del relato breve español. 1975-1993*
Autor: Fernando Valls
Editorial: Espasa-Calpe, Madrid
Núm páxinas: 379
Tamaño: 17,5 x 11,5

conto de século XX. Destaca o ano 1980 pola publicación dos libros *Mi hermana Elba*, de Cristina Fernández Cubas, *Largo noviembre de Madrid*, de Juan Eduardo Zúñiga e *La pirámide de Khéops*, de Ricardo Doménech, que habían marcar novos rumbos no noso relato curto, e o 1986 no que xurdiu unha importante, pero efímera, colección de libros de contos, *Textos tímidos*, da editorial Almarabú, na que publicaron García Márquez, Onetti, Carlos Fuentes, Cela, Torrente, García Hortelano, Vázquez Montalbán e outros. Igualmente breve foi a vida da colección *Relatos*, da editorial Edhasa, que se inaugurou a principios de 1991 e só durou un ano. No remate do mesmo 1991 Hierbaola Ediciones aventurouse con *La letra pequeña* que segue hoxe adicada a publicar narracións curtas, antoloxías e estudos sobre o xénero, pero as dúas editoriais que máis arriscan por levalo adiante son, sen dúbida, Anagrama e Alfaguara.

O número de antoloxías que saíron á rúa entre 1975 e 1993 pode acercarse á centena. Pola súa valía destaca Fernando

Valls a de Gonzalo Sobejano e Gary D. Keller, *Cuentos españoles concertados. De Clarín A Benet*, que saiu en Nova York no 1975, a de Medardo Fraile, *Cuento español de posguerra*, de 1986, a de Oscar Barrero, *El cuento español, 1940-1980*, de 1989 e a da revista *Lucanor* no seu número especial "El cuento en España, 1975-1990" -6 de setembro de 1991-, imprescindibles como antecedentes das que hoxe se publican e como medios de acceso á historia do xénero ó longo do século e, en especial, despois da guerra.

Os máis invocados mestres dos nosos contistas son Maupassant, Chejov e Poe, Joyce, Virginia Woolf, Kafka, J. D. Salinger ou Raymond Carver, pero, sobre todo, os hispanoamericanos Cortázar, Borges, Bioy Casares, Rulfo, Onetti..., pois souberon, moito mellor ca nós, utiliza-la lingua nos reducidos e condensados límites do conto.

Remata Valls o seu prólogo cunha extensa bibliografía en tres apartados: "Antologías", "Artículos, Prólogos y Libros", "Los autores reflexionan sobre el género". Estamos, sen dúbida, ante unha presentación de contos que supón un estudio minucioso, profundo e meditado e que pon ó noso alcance a posibilidade de coñece-la traxectoria dos autores do noso tempo e unhas ilustrativas mostras do seu facer literario.

Algo pasa co conto: é evidente. Está a pasar dende hai tempo e tentando chegar a algures. Nós -quizais nos falte perspectiva- non o damos tomado con esa certa amargura desilusionada coa que o ve Santos Sanz. Anque fala de rexurdimento, de interese por parte dos estudiosos e de antoloxías precedentes, sinala que, en definitiva, o seu obxectivo acaba nas aulas e que sen elas as compilacións non terían razón de ser. De calquera xeito, de non acadar outra sorte, ogallá acerte nisto e se enchan as aulas de contos.

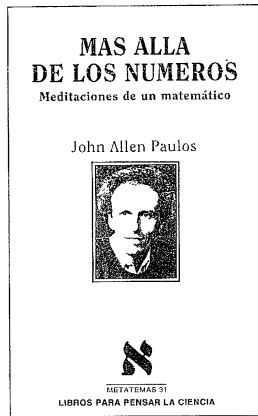
* * *

Cando eramos rapaces circulaba unha obra de Jardiel Poncela, *Para leer mientras sube el ascensor*. Estaba -e segue a estar para quen se sinta tentado- tan chea de inxeniosidade que moitos, que por certo non tiñamos ascensor nin cartos para libros, liámola ós anaquiños, pasabámola uns ós outros e pelexabamos por ver a quen lle tocaba mañá. Lembrándome disto penso se Jardiel non se adiantaba ó futuro. E ó mellor o futuro é do conto; se cadra a novela acaba por meter medo ou por

perder funcionalidade, en especial esa novela de grande peso físico e de grosa aparencia que, nestes tempos sen acougo, impón unha especie de respecto e leva ós menos proclives á lectura a deixala en repouso, agardando un despois que non chega xamais. Puidera ter razón Marina Mayoral cando, ó final da súa resposta a esa especie de enquisa do libro de Cátedra, afirma: "El cuento es el género del siglo XXI. En un mundo cada vez más acelerado el arte ha de refugiarse en formas rápidas, concisas, que transmitan de forma inmediata, sin pérdida de tiempo, aquello que el artista tiene que decir" (ed. cit., p. 136). E aquilo que o lector ten que atopar, engadiremos, porque, se alguén non o recrea ou non o soña, ó conto só lle queda morrer, cheo de friaxe, entre o po de aburridos andeis.

En todo caso, autores e librerías están a ofrecer contos. E nós, dende estas liñas, queremos recibilos con ledicia, porque non pode ser que os teñamos aí e que pasemos por eles sen coidar que o mesmo feito do seu florecemento ten xa un significado.

Ana María Platas Tasende



O autor do coñecido éxito editorial *El hombre anumérico (El analfabetismo matemático y sus consecuencias)* preséntanos nesta outra obra unha serie de ensaios curtos sobre moi variados temas matemáticos, desde os clásicos ós modernos, desde os que teñen unha evidente conexión coa realidade ata os máis abstractos, co fin de acerca-los lectores e as lectoras á riqueza que encerra esta disciplina.

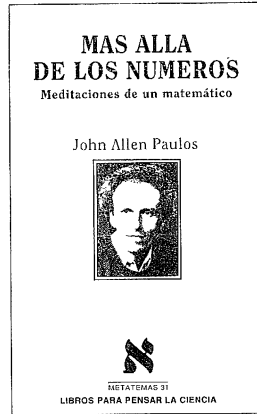
A orde alfabética, elixida para a presentación dos setenta ensaios de que consta, suxire que se trata dun breve diccionario da materia. Pero basta ler calquera deles para decatarse de que non é así. Distínguese a ausencia de formalismo, a preponderancia das explicacións intuitivas, o afán de relacionar cada un dos temas coa realidade e a busca dun significado real, sen despreza-lo valor que as matemáticas poidan ter por si mesmas aínda que non sexan "útiles". Como di o autor na introducción: "(...) ha sido escrito por un individuo con intereses concretos (no todos matemáticos), sus predisposiciones (las matemáticas como arte liberal y no sólo

Título: *Más allá de los números. Meditaciones de un matemático*
Autor: John Allen Paulos
Editorial: Tusquets
Colección: Matemáticas. Libros para pensar la ciencia.
Núm páxinas: 318
Tamaño: 26 x 17 cm

como herramienta técnica) y sus estrategias pedagógicas (como el empleo de cuentos y aplicaciones poco usuales)".

Entre os ensaios que compoñen este libro, hai algúns referidos a tópicos integrados nos diferentes currículos da ensinanza non universitaria (álgebra, áreas e volumes, cálculo, límites, correlación, o número e, funcións, xeometría analítica, inducción matemática, matrices e vectores, programación lineal, etc.); temas da recente creación matemática (a teoría do caos, a complexidade, a xeometría fractal, etc.); outros nos que se presentan relacións das matemáticas con diversas áreas do coñecemento (arte, música, pintura, literatura, lingüística, ética, etc.); e un derradeiro grupo constituído polos ensaios relacionados coa historia das matemáticas, aínda que esta relación case sempre existe nos demais artigos (Gödel, Fermat, Pitágoras, xeometrías non euclidianas, etc.).

Ó longo das páxinas do libro o lector pódese informar de curiosidades matemáticas como as seguintes: sabe-lo



O autor do coñecido éxito editorial *El hombre anumérico (El analfabetismo matemático y sus consecuencias)* preséntanos nesta outra obra unha serie de ensaios curtos sobre moi variados temas matemáticos, desde os clásicos ós modernos, desde os que teñen unha evidente conexión coa realidade ata os máis abstractos, co fin de acerca-los lectores e as lectoras á riqueza que encerra esta disciplina.

A orde alfabética, elixida para a presentación dos setenta ensaios de que consta, suxire que se trata dun breve diccionario da materia. Pero basta ler calquera deles para decatarse de que non é así. Distínguese a ausencia de formalismo, a preponderancia das explicacións intuitivas, o afán de relacionar cada un dos temas coa realidade e a busca dun significado real, sen despreza-lo valor que as matemáticas poidan ter por si mesmas aínda que non sexan "útiles". Como di o autor na introducción: "(...) ha sido escrito por un individuo con intereses concretos (no todos matemáticos), sus predisposiciones (las matemáticas como arte liberal y no sólo

Título: *Más allá de los números. Meditaciones de un matemático*
Autor: John Allen Paulos
Editorial: Tusquets
Colección: Matemáticas. Libros para pensar la ciencia.
Núm páxinas: 318
Tamaño: 26 x 17 cm

como herramienta técnica) y sus estrategias pedagógicas (como el empleo de cuentos y aplicaciones poco usuales)".

Entre os ensaios que compoñen este libro, hai algúns referidos a tópicos integrados nos diferentes currículos da ensinanza non universitaria (álgebra, áreas e volumes, cálculo, límites, correlación, o número e, funcións, xeometría analítica, inducción matemática, matrices e vectores, programación lineal, etc.); temas da recente creación matemática (a teoría do caos, a complexidade, a xeometría fractal, etc.): outros nos que se presentan relacións das matemáticas con diversas áreas do coñecemento (arte, música, pintura, literatura, lingüística, ética, etc.); e un derradeiro grupo constituído polos ensaios relacionados coa historia das matemáticas, aínda que esta relación case sempre existe nos demais artigos (Gödel, Fermat, Pitágoras, xeometrías non euclidianas, etc.).

Ó longo das páxinas do libro o lector pódese informar de curiosidades matemáticas como as seguintes: sabe-lo

que é un "googol"; cal é a dimensión fractal da costa leste de Estados Unidos, das superficies da Terra ou de Marte; por que un trenlo de faldras decidiu a Nobel a non establecer un premio á creación en matemáticas; ou as máis coñecidas anécdotas da morte de Galois; ou o diálogo que mantiveron Hardy (quen sempre se vangloriou da perfecta inutilidade da teoría de números) e Ramanujan no seu leito de morte sobre o número 1729, etc.

O autor foxe de todo formalismo e emprega unha linguaxe intelixible e directa, e ás veces humorística; o que unido á brevidade e independencia dos ensaios, fai que o libro sexa moi fácil de ler. Como nos di Paulos na introducción: "Cuando la claridad y la precisión están en conflicto, como ocurre a veces, he optado la mayoría de las veces por la primera".

Aínda que o libro non se escribiu para os profesionais da ensinanza das matemáticas (Paulos di que o público ó que se dirixe é intelixente e culto, pero en xeral matematicamente analfabeto), estes poden coller ideas das entradas que se ocupan de tópicos do currículo para o seu traballo na clase, e pódelles servir tamén como unha introducción a algúns capítulos das matemáticas de recente desenvolvemento. O libro inclúe dous apéndice sobre personaxes clave na historia das matemáticas (os corenta principais) e unha relación de lecturas recomendadas, só algunhas delas dispoñibles en castelán.

José Luis Valcarce Gómez



Título: *Consideraciones sobre la educación artística*
Autor: Rudolf Arnheim
Traductor: Fernando Inglés Bonilla
Editorial: Ediciones Paidós Ibérica e Editorial Paidós, Barcelona - Bos Aires / 1993
Núm páxinas: 99
Tamaño: 21 x 15 cm.

Este ensaio é unha recompilación sucinta, pero rigorosa, das ideas desenvolvidas por Rudolf Arnheim ó longo da súa extensa obra anterior.

Arnheim publica, a comezos dos anos trinta, dous libros sobre o cine e a radio considerados como artes. E un dato que non se debe esquecer para comprobar como se compromete desde un principio coas novas formas artísticas. Tamén é un dos primeiros en promove-lo ensino das Artes plásticas ós nenos, deixando ceiba a imaxinación e non intentando que copien fotográficamente o modelo, porque "ver es pensar y pensar es ver".

Non podemos esquecer que o eixe de toda a obra de Arnheim é a dimensión icónica do pensamento. O acto de ver é un acto cognitivo, de maneira que non se pinta o que se ve senón o que se coñece. A visión, dinos "no puede estar limitada como un registro mecánico. Debe estar ligada de una manera inseparable a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos".

O ensaio que agora comentamos é o resultado dunha serie de conferencias que impartiu no Getty Center for Education in the Arts no 1989, traducido hai pouco e por primeira vez ó castelán, no que se recollen en síntese os seus puntos de vista teóricos, expostos nunha linguaxe sinxela, que é a habitual no autor para amosa-lo seu pensamento e emiti-las súas teorías psicolóxicas sobre a percepción e a arte, e sobre o carácter formativo das imaxes.

Nos seus dezaseis capítulos, expón de xeito lineal e progresivo como a arte é crucial para a educación das persoas, non só pola información que transmite senón tamén polas "imágenes del pensamiento" coas que opera, e porque facilita un mellor desenvolvemento das actividades noutro campo calquera da educación do individuo.

Reflexiona Arnheim sobre moitos puntos aínda hoxe conflictivos na ensinanza da arte. Por exemplo: ¿Convén apoiarse na guía externa do modelo, intentando a súa reprodución exacta, ou capturar e plasma-las características transmisoras de

significados? ¿E é mellor presenta-la perspectiva como un conxunto de técnicas e trucos illados, ou introducila cunha discusión sobre por que se decide crear unha sensación de profundidade e sobre as diversas formas de a obter? Certamente que Arnheim prefere as segundas opcións, e aínda as matiza axeitadamente, recalando a idea de que a percepción e a visualización son pensamento, e contribuíndo así ó cognitivismo que hoxe predomina na teoría da arte.

Co título "Contenido y significado" expón dous principios que, en xeral, andan lonxe das nosas aulas. Un deles é que sabémo-lo que ensinamos, pero non temos en conta a quen ensinamos. É dicir, non se pode ensinar dun mesmo xeito a destinatarios con diferentes intereses ante o que se lles vai expoñer. E o outro principio é que "el hecho más fundamental que hai que comprender sobre el arte es que el arte no puede carecer de significado", e remítenos incluso á lectura das *Metamorfoses* de Ovidio, como primeira obriga de quen se vaia dedicar á arte. As súas razóns son dun rigor indubidable, e non lles gustarán ós que namais se detivesen na tona do seu prolongado discurso sobre as teorías da arte e percepción visual.

Arnheim, fronte a toda a tecnocracia especializada e dominante, ve a formación humana dunha maneira global. Fálanos das tres áreas centrais do coñecemento, que para el teñen que se-las seguintes:

a) A Filosofía, que capacita para razoar correctamente, comprende-las relacións da mente co mundo, e diferenciar entre o correcto e o incorrecto.

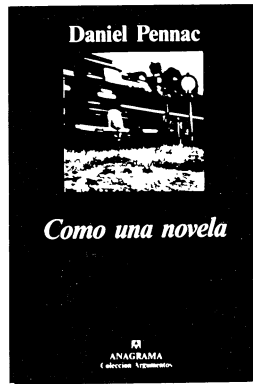
b) A aprendizaxe visual, que capacita para manexa-los fenómenos visuais como medio principal para abordar-la organización do pensamento.

c) A aprendizaxe lingüística, que capacita para comunicar verbalmente os froitos do pensamento.

Outra vez ataca aquí o Romantismo. Di que "fue el movimiento romántico el que inició una campaña contra el intelecto, una campaña que adoptó diversas formas y atacó diversos objetivos". E neste punto polemízase sobre a liberdade das decisións intuitivas e os razoamentos sobre as artes que poñen en perigo aquelas intuicións.

A polémica que ofrece este libro é grande, polo tanto a súa lectura é recomendable para tódolos profesionais do ensino, e para tódolos que se relacionen co mundo da arte, maiormente para todos aqueles que teñen responsabilidades na reforma en curso das ensinanzas medias.

Javier Vilariño Pintos



Título:	<i>Como una novela</i>
Autor:	Daniel Pennac
Editorial:	Anagrama, Barcelona / 1993, 2ª edición
Colección:	Argumentos
Núm páxinas:	172
Tamaño:	13 x 19'5 cm.

Daniel Pennac, profesor de Literatura nun instituto, aborda, en *Como una novela*, un tema de moita importancia nas nosas aulas: os xoves estudantes non só no len, senón que rexeitan a idea da lectura.

Ó longo dos catro apartados nos que se estrutura a obra, Pennac vai reflexionando sobre causas, motivos, razóns de por que os xoves non len, e sobre que medios empregar para conseguir que estes xoves disfruten da lectura. Estas reflexións preséntaaas desde tres puntos de vista- o do profesor de Literatura, o dun pai e o dun adulto que disfruta da lectura. Puntos de vista transmitidos a través dun estilo vivo, ameno e entusiasta, que utiliza o "nós" como voz narradora dominante, de xeito que fai partícipe ó lector ou á lectora das súas propias reflexións.

No apartado I, "Nacimiento de un alquimista", son o pai e o adulto quen preparan seres "ávidos de leer", que senten pracer, nos seus primeiros anos, por escoitar historias e por descifra-las súas primei-

ras lecturas, e son este mesmo pai e este mesmo adulto quen truncan, fan perder ese pracer. Pero Pennac é optimista.

"Pero si el placer de leer se ha perdido (...) no está lejos.

Sólo se ha extraviado.

Es fácil de recuperar"

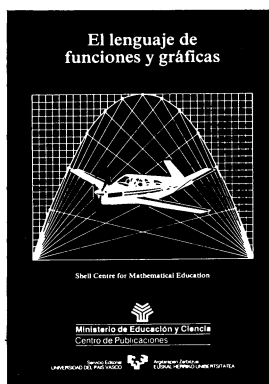
No apartado II, "Hai que leer (El dogma)", o profesor de Literatura que é Pennac aborda a obrigatoriedade da lectura, o "hai que leer" para..., que lles fai ver ós estudantes que a lectura ten unha finalidade: comentala, interpretala, valorala, analízala, etc., esquecendo o pracer que o lector ou a lectora sente e esixindo comentaristas, analistas e, incluso, ensaístas.

No apartado III, "Dar que leer", Pennac presenta, a través dunha imaxinaria clase de adolescentes ós que non lles gusta ler, de que xeito un imaxinario profesor consegue que estes adolescentes disfruten da lectura e, ademais *se dea o programa*.

Pecha o libro o apartado IV, "El cómo se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector)", no que Pennac comenta 10 dereitos "imprescriptibles" de todo lector ou lectora, e que a miúdo se lles negan ós xoves a quen se quere animar a ler; dereitos, por exemplo, como *o dereito a non ler, a ler a calquera hora, en calquera lugar*, etc.

Como una novela é un ensaio sinxelo, entretido, entusiasta e válido para quen exercémo-lo noso labor de "pedagogos" como profesores e profesoras de Literatura, pero tamén para toda persoa que queira espertar nos xoves o gusto polo saber.

Amparo Martínez Besada



- Título:** *El lenguaje de funciones y gráficas*
Autor: Shell Centre for Mathematical Education, University of Nottingham Ng 7 2RD. England.
Traducción: Felix Ayalo.
Editorial: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Servicio Editorial Universidad del País Vasco, Bilbao, 1990
Núm páxinas: 272
Tamaño: 24 x 17 cm.

Ata hai pouco tempo, a ensinanza das funcións e das súas distintas formas de expresión na Ensinanza Secundaria reducíase ó paso das súas expresións alxebraicas ás súas gráficas. Este libro rompe con ese esquema, e preséntanos actividades con situacións da vida real, asociadas a gráficas ou táboas de valores, con preguntas suxestivas que animan á discusión e fan comprender ó alumnado a linguaxe de funcións e gráficas. O paso de descrición verbal a expresión alxebraica preséntase só nalgunhas actividades e sempre a través de gráficas ou táboas de valores.

A proposta dos autores, dirixida ós profesores de Ensinanza Secundaria británicos, é dobre: por unha parte unha presentación das actividades que axude ós alumnos e ás alumnas a interpreta-las características globais da información contida nas gráficas, nas táboas de valores e nas expresións alxebraicas e, pola outra, un método de traballo no que se propón desenvolver cada actividade cunha curta discusión introductoria, traballo dos alumnos e das alumnas en parellas ou peque-

nos grupos, unha posta en común e unha recapitulación do estado actual do coñecemento.

A primeira parte do libro está formada por dous capítulos, correspondentes ás unidades A e B. A unidade A "se refire al dibujo e interpretación de gráficas extraídas de situaciones que son presentadas verbal o pictóricamente. No se requieren conocimientos algebráicos. El énfasis está puesto en la interpretación de características globales, como máximos, mínimos, intervalos y gradientes". Consta de cinco bloques de actividades: "Interpretación de puntos", "¿Son las gráficas solamente dibujos?", "Dibujo de gráficas a partir de textos", "Diseño de gráficas a partir de dibujos" e "Mirando gradientes".

Na unidade B "el énfasis se ha puesto en el proceso de búsqueda de modelos en situaciones realistas, la identificación de relaciones funcionales y su expresión en términos verbales, gráficos y algebráicos". Consta de catro bloques de actividades: "Realización de gráficas a partir

de tablas", "Descubriendo funciones en situaciones", "Funciones exponenciales" e "Una función de varias variables".

Ámbalas dúas unidades están estruturadas de igual maneira. En primeiro lugar, unha formulación de actividades para os alumnos e as alumnas; en segundo lugar, unha guía didáctica na que, para cada grupo de actividades, se expón a presentación suxerida na clase (na que constan a secuencia, a temporalización, orientacións para o profesor sobre a maneira de dirixi-la clase e exposición das principais dificultades e erros das alumnas e dos alumnos en cada actividade presentada, expostos mediante diálogo a través de alumnos en discusións na clase) e as solucións ás actividades; e, por último, uns cadernos suplementarios con presentación de novas actividades para unha maior práctica das ideas desenvolvidas en cada unidade e as súas solucións.

A segunda metade do libro contén tres capítulos: "Modelos de preguntas de examen", "Una colección de problemas" e "Materiales de apoio". No primeiro deles propóñense sete actividades para utilizalas en probas escritas, e cada unha delas vai acompañada dun exhaustivo esquema de cualificación, baremando cada matiz que responda ós obxectivos que se pretenden acadar (Todas inclúen exemplos de respostas de alumnas e de alumnos, e como se cualificarían tendo en conta o baremo proposto).

Os nove problemas formulados no capítulo dous desta segunda parte

(catro do libro) presentan situacións máis complexas cás tratadas nos dous capítulos da primeira parte. Cada un destes problemas contén unha exposición, unha lista de indicacións (para os alumnos e as alumnas con maiores dificultades) e as solucións. Ademais, neste capítulo inclúese unha colección de situacións máis curtas, coas súas correspondentes gráficas, dedicadas a proporcionar unha práctica adicional na interpretación de datos. Os materiais de apoio, que se refiren fundamentalmente á metodoloxía, están dirixidos a profesores que se enfrontan pola primeira vez coas ideas contidas neste libro.

En definitiva, trátase dunha obra de lectura obrigada para os profesores de Matemáticas da Ensinanza Secundaria, eminentemente práctica, coas actividades tan detalladas e estudiadas que poden propoñerse na clase sen retocalas. Todo profesor que utilice este libro para a ensinanza das funcións e gráficas poderá observar sorprendentes resultados nos seus alumnos e nas súas alumnas.

Se algún defecto hai que sinalar no libro é a súa carencia de índice temático, que facilitaría o acceso a tódolos estudos dunha determinada actividade que é tratada en diferentes páxinas ó longo do texto.

María Jesús Butrón Vila



Título: *Vida de Napoleón contada por él mismo*
Autor: André Malraux
Editorial: Edhasa, Madrid, 1993
Núm páxinas: 358
Tamaño: 15'5 x 23 cm.

De Malraux tense dito, por exemplo, que era o típico intelectual que se adapta ó poder como a auga ó recipiente que a contén. Pode ser. Pero se analizamos un pouco a súa biografía e o situamos na historia da cultura deste século, chegamos á conclusión de que case sempre estivo no centro dos acontecementos do noso tempo: guerra de España, liberación de Francia, revolución china, etc. Malraux é un grande entre os grandes, na Francia do século XX. Eu teño aínda vivo o recordo dos mitins -apaixonados e apaixonantes- dos seus derradeiros tempos como ministro de Cultura do xeneral De Gaulle. Era tanto o fervor e o entusiasmo de Malraux, era tan densa e rica a súa mensaxe de fondo, que os oíntes quedaban "descolocados" as máis das veces. Non se sabía moi ben se a súa lección era de dereitas ou de esquerdas. Non se estaba seguro de saber desde onde falaba nin para quen falaba.

¿Adiviñaba, quizais, naqueles primeiros anos sesenta, os complexos, sorprendentes e brutais tombos políticos desta fin de século? ¿Presentía algo? Desde 1986

aproximadamente vivimos nun permanente "coup de théâtre" político, económico, cultural e filosófico. É esta unha época na que André Malraux se sentiría como un gato enriba dun queixo. Porque o del era vivir seguido no miolo de tódalas contradicións posibles, desconcertante -e desconcertado tamén-, imprevisible, sinuoso, denso, pero sempre fondo. Non cabe dúbida: a André Malraux encantaríalle poder chegar a coñecer todo este "disaster world".

Pero o Malraux deste libro de 1930 -que se acaba de publicar agora en español- era aínda o Malraux de rebeldes guedellas e o eterno cigarro acendido entre os labios. Era o Malraux que traballaba xa en *La condition humaine*. Un home comprometido e "enragé", metido de cheo nos avatares da loita anticolonialista no Extremo Oriente. Pero aínda non -faltaban poucos anos- o Malraux de *L'Espoir* e a *Sierra de Teruel*.

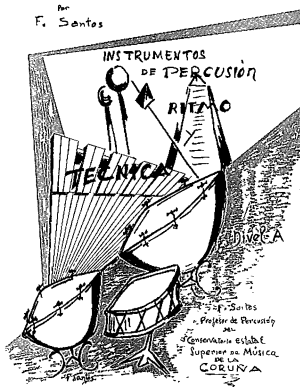
Despois -en 1958-, viría o compromiso último co xeneral De Gaulle. Efectivamente, Malraux foi un intelectual, un

artista que seguía determinados modelos políticos. É -parece claro- un intelectual que obedece ó poder. Pero -cómpre subliñalo- só a determinado tipo de poder e só a determinado tipo de políticos. Modelos que estudia e analiza polo miúdo ata porse dentro da mesma pel dos personaxes estudiados... Mais resulta que eses personaxes non son uns calquera. Chámanse, por exemplo, Napoleón Bonaparte e Charles De Gaulle.

Este seu libro é unha magnífica e orixinal mostra de estudio crítico-biográfico e histórico, cheo de erudición e forza, abarrotado de análises-ficción, de hipóteses inverificables, pero tamén de verosimilitude histórica, de datos obxectivos, de rigor, de calidade literaria, de fantasía e de patriotismo. Un libro moi distinto das biografías clásicas. En nada se parece ás obras de Ludwing ou Zweig. En cambio pode ter semellanzas -nalgúns episodios- co Napoleón de Stendhal ou a fermosa reconstrución histórica e ideolóxico-política de Albert Manfred. En fin, trátase dun libro ideal para recrear hoxe -unha vez máis- a época napoleónica e a súa lección, en moitos casos aínda viva.

Outros fixeron aquí o mesmo con outros personaxes. E non estaría mal que alguén, algún día -a propósito de Francia-, fixese o propio cos personaxes revolucionarios, que satinizou certa historiografía moi de moda. ¿Ata cando terá que esperar Robespierre? Quizais ata que arrecúe a onda de posmodernidade que nos circunda.

Herminio Barreiro



Título: *Instrumentos de percusión. Ritmo y Técnica. Nivel A*
Autor: Fernando Santos Hernández
Editorial: O autor, A Coruña, 1993
Núm páxinas: 40
Tamaño: 29,7 x 21 cm.

Pode observarse como, ó longo da historia da música, os instrumentos musicais están nun constante desenvolvemento e evolución. Algúns coma o violín teñen a súa época de máximo esplendor no século XVIII, mentres que outros coma o piano acadan a súa hexemonía no XIX. Curiosamente a familia da percusión, que poida que sexa o máis antigo dos grupos de instrumentos existentes, atopará no século XIX un merecido lugar de privilexio fronte a outras familias instrumentais. Débese a isto, por unha banda, a considerable evolución técnica e mecánica dos múltiples instrumentos que forman o devandito colectivo, coa incorporación ademais de todo tipo de "obxectos musicais" que poidan producir "algún ruído", e por outra, a aparición do Jazz, que influíu non só introducindo instrumentos novos, senón tamén descubriendo moi diversas maneiras de producir sons inéditos con instrumentos habituais.

Fernando Santos, veterano instrumentista e profesor de Percusión do Conservatorio Estatal Superior de Música de A

Coruña, acaba de publicar *Instrumentos de percusión. Ritmo y Técnica. Nivel A*, que é o primeiro dunha serie de volumes dedicados ó estudio da percusión nas súas distintas etapas de aprendizaxe. É, ademais, unha obra que ten un contido de gran utilidade para a disciplina de Linguaxe Musical.

Este interesante traballo componse de tres seccións temáticas. A primeira delas consta de seis fichas progresivas de oito exercicios rítmicos cada unha, coa súa oportuna explicación técnica. Cada ficha ou unidade didáctica contén ademais unha breve introducción ós distintos instrumentos de percusión, desde as baquetas á caixa, pasando polo tambor militar. Na segunda sección do libro estúdase o "acento" rítmico como elemento diferenciador e de gran efecto, e para isto inclúe o autor oito exercicios, despois dos cales segue co comentario técnico e histórico doutros instrumentos de percusión. Na derradeira sección do libro aborda o autor o difícil problema da cuadratura rítmica. A independencia das mans, a exactitude e

comprensión rítmicas son calidades imprescindibles para o estudio da percusión, polo que é preciso un axeitado tratamento técnico que axude a "suxeitar" o alumno no "tempo" correcto. Con este fin aborda o autor oito exercicios nos que, a partir dun "obstinato", se suceden todo tipo de figuracións rítmicas. Por último, e como resumo, remata a obra con oito exercicios.

Fernando Santos, de quen son tamén os gráficos e debuxos do libro, ofrécenos un traballo sólido e de grata lectura. Así que esperámo-los seguintes volumes que completan esta obra, co mesmo vivo interese ca espertou en nós a primeira entrega.

Juan Durán



Título: *Cantigas para unha pedagogía coral*
Autor: Fátima Patiño
Editorial: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística, 1993
Núm páxinas: 155
Tamaño: 17 x 24 cm.

Hoxe, máis ca nunca, toda a comunidade educativa acepta que o medio máis importante no noso ensino da música é o canto coral, como marco que interactúa entre o que se le e o adestramento auditivo, que é un aspecto consustancial ó feito sonoro e á arte da música.

Son moitos e variados os beneficios que se obteñen da práctica colectiva do canto como primeira aproximación do neno á realidade musical, á recreación artística. O sentir harmónico, o estudo da forma, o coñecemento do repertorio, e ata a incidencia da actividade coral no poder formativo de comunidade que desde o coro se consegue, son algunhas das virtudes que contén o exercicio do canto coral. Pero se ademais a devandita actividade se realiza desde unha perspectiva nacionalista e na lingua musical materna, utilizando o acervo musical noso, o resultado será moi enriquecedor non só para a formación artística senón tamén para o desenvolvemento do individuo.

A nova regulamentación vixente da LOXSE para o ensino da Linguaxe Musi-

cal e a disciplina de Coro, sitúa a actividade coral no lugar preferente que lle corresponde, sendo un propósito esencial no espírito da nova lei.

O libro *Cantigas para unha pedagogía coral* de Fátima Patiño, profesora do Conservatorio Estatal Superior de Música de A Coruña, que edita a Dirección Xeral de Política Lingüística, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, participa desa intencionalidade educativa da que antes falabamos, e ven ocupar un espacio baldeiro, no tocante a publicacións, dentro do novo grao elemental de música para a Comunidade Galega.

É unha obra ben planificada, cuns contidos, obxectivos e metodoloxía claros. A autora fai unhas breves consideracións sobre a música folclórica galega e o canto coral. Abundan as propostas de actividades e recursos, propón criterios de avaliación e inclúe un modelo de ficha de avaliación continua. No cadro técnico das vinte e cinco cantigas que se publican no libro, obsérvanse os elementos rítmicos que caracteri-

zan cada unha delas e que abarcan gran parte da totalidade de figuracións rítmicas que ten que coñece-lo estudante da disciplina de Linguaxe Musical.

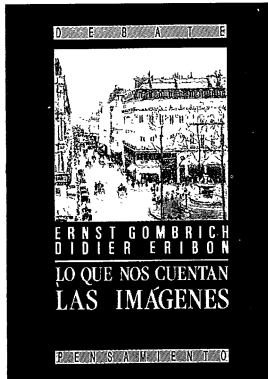
Quero, con todo, salienta-lo que me parece importante na obra, e de verdadeiro interese: a harmonización por Fátima Patiño destas cantigas tradicionais.

Despois de escolle-las pezas desde unha perspectiva didáctica en progresión de dificultade, feito no que aparece a visión estética da autora, Fátima Patiño mergúllase na apaixonante experiencia de harmonización. Harmonizar, transcribir, arranxar, son ás veces formas iguais de entender e desenvolve-lo fermoso oficio musical de recrear unha idea. Quen transcribe, arranxa ou harmoniza é hábil especialista que interpreta respectando o orixinal. Cantos menos medios, mellor, pois maior será o esforzo para concentra-lo contido. Aquí hai a penas dúas e tres voces, coa dificultade engadida de estar pensadas para unha tesitura infantil. Pero ves orixinalidade e boa técnica na súa realización. Abundan os deseños imitativos, a cor e o fondo harmónico que proporciona o uso da "boca pechada", o emprego moderado pero suxerente dos cromatismos, e en resumo, a liña sempre "cantabile" en tódalas voces, o movemento axeitado e a busca dun substrato seguro para a afinación e a mellor comprensión do sentir das partes.

O interese da obra é incuestionable, e non só para as aulas dun conservatorio, o que non sería pouco, senón tamén

para os centros de ensino primario e secundario. É ademais un traballo de busca e conservación do noso patrimonio cultural, que tanto precisa dun marco universal no que poida enraiza-las súas particulares señas de identidade.

Juan Durán



Título: *Lo que nos cuentan las imágenes. Charlas sobre el arte y la ciencia.*
Autor: Ernst Gombrich. Didier Eribon
Editorial: Debate, Madrid, 1992
Núm páxinas: 168
Tamaño: 21 x 14 cms.

Sempre resulta interesante o con-
 tido dunha entrevista cunha persoa da talla
 de Ernst Gombrich. Hai pouco tempo, en
 xuño de 1990, podíamos le-la entrevista
 que mantivo con Carlos Montes, arquitecto
 e catedrático de Análise de Formas Arquitectónicas na Escola de Arquitectura de Valladolid¹, na que quedaba clara a súa postura no referente a estudio, investigación e métodos sobre a arte. Alí dicía: "También hai muchas mansiones en los estudios de historia del arte. Yo nunca defendería el que todo historiador del arte se ocupara de los problemas que a mi me han interesado. Siempre he enfatizado por encima de todo que el papel tradicional del historiador del arte, como consultor de coleccionistas y museos, permanecerá siempre como el más importante". E ó contestar sobre a influencia que nel tiveron os seus mestres, dinos: "Estaban interesados en los movimientos de estilo de gran escala... y en explicar estos acontecimientos. Siempre ha sido obvio que cualquier explicación tal hubiera tenido que llevar a la

psicología, particularmente a la psicología de la percepción. He continuado esta tradición, pero por supuesto sin excluir otros aspectos. Nunca reclamaría el haber dicho la última palabra de ninguno de ellos (...)".

O texto que agora comentamos é unha longa entrevista realizada con mestría por Didier Eribon, co título *Lo que nos cuentan las imágenes*, e o suxestivo subtítulo *Charlas sobre el arte y la ciencia*. A entrevista está dividida en tres partes. Na primeira fálase dos recordos e xermes vocacionais de Gombrich na súa Viena natal, da sociedade que o rodea e de todo canto, segundo el mesmo ou o seu entrevistador, puido influír nas súas decisións posteriores.

A fuxida de Viena, a residencia en Londres, os avatares da escasez de traballo durante a guerra e a entrada na BBC como traductor amosan o proceder humano de supervivencia, que é a cara descoñecida do gran pensador que coñecemos.

1. Esta entrevista está publicada en *Composición Arquitectónica, Art et Architecture*, 6 (xuño de 1990), pp. 125-136, Instituto de Arte y Humanidades. Fundación Faustino Orbeagoiz Eizaguirre, Bilbao.

As outras dúas partes están dedicadas á súa obra, a comentar ou expoñer os seus principios de investigación ou as súas ideas sobre a arte. A súa Historia da Arte comeza coa contradictoria frase "No existe, realmente, el arte". A análise lévao a afirmar que só existen artistas, e que tamén existe unha produción de imaxes, ou máis exactamente, unha arte de creación de imaxes. Se falamos dunha obra de arte ou dun gran artista estamos facendo un xuízo de valor e non unha análise baseada na psicoloxía da percepción, nin resaltámo-lo feito de por que se produciron estas ou aquelas imaxes e a súa significación cultural. Tendo en conta a evolución e os cambios nos conceptos que leva consigo toda cultura, chega o momento en que lle podemos chamar arte a isto ou a isto outro, pero non podemos dicir que é arte, o que supón rematar coa maneira aristotélica de defini-las cousas.

Con todo, esta ruptura non aparecerá ata o século XX. A teoría tan manexada, de que o Impresionismo é unha ruptura do seu momento co mundo tradicional descualifícase por si mesma, pois os impresionista seguían pintando nun bastidor, sobre un lenzo, e os problemas que xurdían, por exemplo pinta-la luz ou as paisaxes, artistas como Corot ou Boudin xa os lograran superar.

A ruptura aparecerá sempre por reforma dunha linguaxe existente, porque se se quixese inventar unha linguaxe completamente nova non nos poderíamos entender. Gombrich móstrase convencido de que cada artistas debe aprender, en pri-

meiro termo, a linguaxe da súa arte, as súas convencións, e que só poderá avanzar cando as domine. Este razoamento levarao a afirmar, máis adiante, que ó non crer na ideoloxía de vangarda, esta convencido de que hoxe hai moi bos artistas, que forman unha especie de base da arte, e que gañan modestamente a súa vida sen chama-la atención dos medios de comunicación de masas. A eles deséxalles boa sorte e moita satisfacción no que fan.

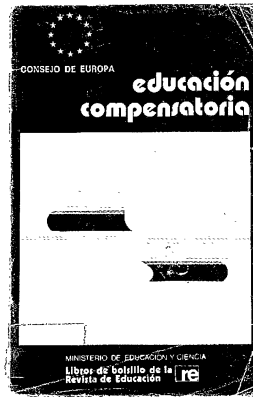
Son moi interesantes as páxinas dedicadas a comenta-lo seu libro *El sentido del orden*, no que afirma que a decoración ten a súa propia historia. Basea a súa teoría en que o inesperado é o que rexistra o noso espírito. Dito dunha maneira máis exacta, o grao do inesperado. Sempre estamos esperando a ver se ocorre algún cambio, e en decoración hai continuamente ese xogo entre a creación dunha espera e a sorpresa.

Ó preguntarlle que método segue para suscitar unha cuestión e encontrarlle respostas, responde que usa o sentido común, pois cada problema precisa dun método diferente para atoparlle resposta. Por iso apela ó sentido común en máis dunha ocasión.

Declárase tamén partidario de defende-los valores da civilización tradicional da Europa Occidental, a pesar das cousas arrepiantes que hai nesta civilización, pois cre que o historiador da arte é o alto-falante da nosa civilización, e hai que conservar-la memoria do pasado e tamén coñece-lo que a este pasado lle debemos.

Nun momento en que falan sobre os criterios obxectivos e subxectivos para decidir se unha obra é boa ou mala, anunciano-la próxima publicación dunha serie de textos seus co título *Topics of our Time*. Oxalá chegue axiña ás nosas librerías.

Javier Vilariño Pintos



Título: *Educación compensatoria*
Autor: Varios autores.- Consejo de Europa.
Editorial: Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977
Núm páxinas: 367
Tamaño: 18 x 11,5 cms.

Podemos defini-la educación compensatoria como o conxunto de programas e subprogramas educativos que teñen como finalidade potencia-lo rendemento académico dos alumnos procedentes de medios familiares socio-culturalmente desfavorecidos. O obxectivo final desta modalidade educativa é, polo tanto, conseguir unha maior igualdade de oportunidades educativas.

A organización das estratexias programando tódolos recursos e accións necesarias para levalas á práctica, constitúe os “Programas de educación compensatoria” que, dende hai mías de vinte anos, aplicáronse nos principais países desenvolvidos. Algúns aínda continúan funcionando na actualidade, a pesares de que a “educación compensatoria” xa non está de moda; os seus resultados non foron, en xeral, satisfactorios, tendo en conta que un dos obxectivos fundamentais que perseguía era a redución das diferencias entre os alumnos das clases baixa e media.

O libro obxecto desta reseña xa ten só, practicamente, un valor histórico. Foi a primeira publicación monográfica que difundiu, en castelán e no noso con-

texto educativo, a temática da Educación compensatoria, feito que tiña lugar varios anos antes de que o Ministerio de Educación e Ciencia (M.E.C.) crease, mediante un Real Decreto de abril do ano 1983, o “Programa de Educación Compensatoria”, do que aínda hai en funcionamento algúns subprogramas, tanto nas Comunidades Autónomas con transferencias educativas plenas coma no “Territorio do MEC”.

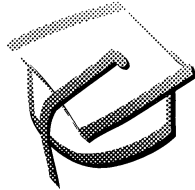
Pertence este libriño á coñecida colección de “Libros de bolsillo de la Revista de Educación” e consiste nun compendio de estudos seleccionados polo Consello de Cooperación Cultural do Consello de Europa. A maioría dos traballos corresponden á educación preescolar, dada a grande importancia que este nivel educativo ten no campo da compensación educativa, principalmente polo seu carácter preventivo.

Os especialistas son profesores de importantes Universidades europeas. W. de Coster e M. Stambak céntranse especialmente na problemática das desvantaxes socio-culturais. K.G. Stukat describe brevemente os principais programas compensa-

torios dos Estados Unidos e Europa. A.H. Halsey, R. Smith e T. James, analizan o proceso e posta en práctica dunha política de discriminación positiva no Reino Unido.

A.M. Thirion e J.P. Pourtois estudian o papel da escola na perpetuación das desigualdades sociais. É moi interesante o traballo de M.A. de Meyer, que estudia os criterios de avaliación dos programas de educación compensatoria sinalando novas formas de investigación-acción. J.R. Edwards, ademais de facer unha detida análise conceptual desta modalidade educativa, resalta a grande importancia da linguaxe materna, sobre todo nos primeiros anos de escolaridade. Os traballos de R.Z. Swaab, M. Dell'Aequa, Hans Wolfgart e B. Watson, están adicados especificamente ás idades preescolares e concretamente os dous últimos ós nenos con retraso mental ou deficiencias conxénitas.

Celso Currás Fernández



Novidades Editoriais

⇒ *Manuel Regueiro Tenreiro*

⇒ *Ana M^a Platas Tasende*

ALGÚNS LIBROS DE FILOSOFÍA DO ANO 93 PARA LEER NO 94

Manuel Regueiro Tenreiro

Instituto de Bacharelato Anxel Fole. Lugo

Esta descripción somera de libros que poden ser de interese para os profesionais do ensino da filosofía ou para interesados, principiamos-la por dúas produccions en galego:

* Biblioteca de Filosofía da Editorial Xerais:

O grupo "Enxergo" de didáctica da filosofía completa a súa andaina de publicacións de caderniños, principiadados en 1990, coa publicación de:

- . *O'animal humano.*
- . *Lóxica.*
- . *Coñecemento e realidade.*
- . *Estética.*
- . *Coñecemento científico.*
- . *Ética.*
- . *Política.*

É este un material útil para as aulas. Preséntase a colección con gusto e profundidade. O desenvolvemento dos currículos de filosofía en galego contan con materiais de alta calidade profesional nos que se cumpre o obxectivo sinalado polo grupo "Enxergo" cando din no limiar de

Textos (Ed. Xerais. Vigo, 1990): "Únenos un mesmo interese por renova-la metodoloxía e, en xeral, a práctica do ensino da filosofía, na dirección de facer compatible o rigor e a fidelidade ós contidos, coa capacidade para promove-la participación activa dos alumnos, lonxe de academicismos estériles, pero tamén de tentacións de banalización e superficialidade. Únenos tamén a común consideración de que, en Galicia, o compromiso coa renovación pedagóxica supón inseparablemente un compromiso coa defensa e estimulación do uso da nosa lingua".

* Filosofía para nenos:

Edicións Latorre (Madrid) publica dúas traducións do coñecido proxecto norteamericano de "filosofía para nenos". Os títulos son:

- . *Pixie.*
- . *O descubrimento de Harry.*

* Historia da filosofía:

Preséntanse interesantes traballos de historia da filosofía que agrupamos nos apartados seguintes:

1. Recompilacións:

Cappelletti, A. J.: *Textos y estudios de filosofía medieval*, Consejo de Publicaciones, ULA, Mérida (Venezuela), 1993.

Trátase de 21 ensaios -algúns xa publicados- sen relación entre eles. Descubre matices e aspectos novidosos da Idade Media. A lectura pode ser fácil e selectiva pola independencia e variedade dos artigos. Búscase lecer na lectura, pero non profundidades e especialización.

Maestre, Agapito: *Argumentos para una época.- Diálogos filosóficos en Alemania.*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1993.

Entrevistas feitas polo autor entre 1985-88 a varios filósofos (Apel, Farías, Hesse...). As entrevistas foron publicadas xa en varias revistas. Pode ser entretido e de interese olla-las xuntas, por conter claves da filosofía actual.

2. Sobre autores e temas monográficos.- Zubiri. Dez anos despois:

Destácase, en primeiro lugar, as publicacións sobre Xavier Zubiri no décimo cabodano da súa morte (21 de setembro de 1993), precisamente en Santiago, na facultade de Filosofía, celebrouse cun simposio sobre a figura deste filósofo español. As xornadas foron coordinadas polo Profesor Dr. Angel Alvarez Gómez e contarón coa presenza da viúva de Zubiri, Dona

Carmen Castro (filla do gran hispanista galego Américo Castro).

Dentro as obras que versan sobre a filosofía zubiriana e recoñecen o seu magisterio, citamos unha obra que recolle todo o que hai de Zubiri e sobre el:

Lazcano, R.: *Panorama bibliográfico de Xavier Zubiri*, Ed. Rev. Augustiniana, Madrid, 1993.

En duascenas setenta e cinco páxinas atopamos “todo” o que se coñece do autor, incluso escritos esquecidos, notas informativas, traducións, crónicas, etc.,...

O autor, coñecido especialista na obra de Fr. Luís de León, explicita os vínculos entre Zubiri e S. Agustín.

Fixo o prólogo da obra Dona Carmen Castro de Zubiri quen xa con anterioridade publicara:

Castro de Zubiri, C.: *Biografía de Xavier Zubiri*, Edinford, Málaga, 1992.

É unha historia afectiva sobre o talante e circunstancia da vida do filósofo. Ten o libro tamén un anexo bibliográfico e unha referencia a uns dos discípulos máis coñecidos de Zubiri: Ignacio Ellacuría.

Zubiri, X.: *El problema filosófico de la historia de las religiones*. Alianza Editorial, Madrid, 1993.

Trátase dunha ampliación das obras inéditas do autor que nos axuda a completa-la visión do seu pensamento. É un complemento da obra “El hombre y Dios”. Nesta obra recóllese catro cursos: dous de 1965, outro de 1968 e, finalmente, o curso 1971. O contido destes cursos or-

dénaos o editor Antonio González (discípulo de Ellacuría) en tres episodios da cuestión filosófica da historia das relixións: parte do concepto de “relixioso”, segue coa historia das relixións e, finalmente, estudia as relacións entre o cristianismo e a razón, en especial, coa razón científica. Subliña a actitude de precaución que a relixión adopta diante da razón científica fronte á gran adaptación que mostrou, no seu día, coa razón grega “... para con ela (enténdese a razón científica) desenvolver distintas e novas posibilidades do cristianismo” (páx. 322).

3. Filosofía Grega:

Siguen sendo importantes na produción bibliográfica autores clásicos: Sócrates, Platón e Aristóteles. Entre algunhas obras do 93 (e algunha anterior), que se leen neste ano, podemos lembrar nas nosas clases a:

Stove, D.: *El cueto a Platón y otras locuras filosóficas*, Cátedra, Madrid, 1993.

Este libríño de un apaixonado David Stove é un ensaio onde, baixo o pretexto de limparnos de prexuízos, arremete de maneira provocadora contra ideas ben asentadas sobre autores clásicos. Outros libros do 92 e 93 ofrecennos visións menos iconoclastas desta época:

Ivanka, Endre (von): *Platonismo cristiano. Recezione e trasformazione del platonismo nella Patrística*, Vita e Pensiero, Milán, 1992.

Este libro (traducido ó italiano) é a reunión de estudos que durante trinta anos fixo von Ivanka (1902-74) sobre as re-

lacións entre a metafísica grega e a teoloxía cristián. Cuestión esta que nos recorda o libro antes citado de Zubiri sobre a Historia das Relixións. (3ª parte).

Benson, Hugh (ed): *Essays on the Philosophy of Socrates*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

Vegas González, S.: *Sócrates y el problema del conocimiento. Ensayo sobre el Menón*, Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

O primeiro e un libro amplo (trescentas sesenta e unha páxinas) e o segundo máis reducido (cento sesenta e sete páxinas) introdúcenos nunha época e nunhas cuestións ben interesantes.

Se preferisemos unhas obras máis sinxelas e xerais podemos acudir a:

Brun, J.: *Platón y la Academia*, Paidós, Barcelona, 1992.

Brun, J.: *Aristóteles y el liceo*. Paidós. Barcelona, 1992.

Son dúas obras escritas por este profesor da Universidade de Borgoña en 1960 e 61 respectivamente. Obras suxerentes, didácticas e de sinxela introducción ós autores.

Complétase esta bibliografía dos filósofos gregos con un estudio monográfico importante sobre Aristóteles:

Ypes Stork, R.: *La doctrina del acto en Aristóteles*, Eunsa, Pamplona, 1993.

Faise unha análise unitaria da filosofía aristotélica a partir dos dous significa-

dos (que son tres) do termo acto): o primeiro significado é “energeia” que á súa vez ten outros dous significados: “kínesis” (movemento) e “praxis” (operación). O segundo significado -máis tardío, de canto Aristóteles redactou a Física- é o de “entelechía” aplicado á substancia e á forma.

Polo grande despreague crítico e textual é esta obra un estudio importante da estaxirita.

4. Filosofía medieval:

Nesta época destacan dúas obras do 93 e rescatamos, polo seu interese, unha do 92:

VV. AA.: *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía Medieval*, Edición da Sociedad Española de Filosofía Medieval e Ibercaja, Zaragoza, 1992.

Obra de lectura fácil e ben ilustrativa.

Dolby Múgica, M^a del C.: *El hombre es imagen de Dios. Visión antropológica de San Agustín*, Eunsá, Pamplona, 1993.

Ó longo de duascenas setenta e catro páxinas recorre a autora a forma de vivir e senti-lo filósofo de Hipona a condición humana.

Corbin, H.: *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn “Arabi”*, Ediciones Destino, Barcelona, 1993.

É un estudio deste gran místico (Murcia 1165 - Damasco 1240) e do sufismo musulmán.

5. Filosofía da Época Moderna:

Berglar, P.: *La hora de Tomás Moro. Sólo frente al poder*, Edicións Palabra, Madrid, 1993.

A época do Chanceler británico é a da crise renacentista. A través vida de Moro explícase de forma elegante toda a súa época.

Cruz Cruz, J.: *Razones del corazón. Jacobi entre el romanticismo y el clasicismo*. Eunsá. Pamplona, 1993.

Xúntanse os aspectos biográficos de Federico Enrique Jacobi (1743-1819), cos literarios facendo un comentario de dúas novelas do autor e os filosóficos mostrando o enfrontamento entre a existencia e o nihilismo. Estes, loita da vontade (vida) e razón (nada), son eixes do pensamento de Jacobi, en efecto, o “corazón” sempre intenta recupera-la realidade existencial que se perde inevitablemente na “razón”.

Negri, A.: *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B. Espinoza*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Cando está a pasar de moda o pensar marxista, esta obra, que foi publicada en 1991, tenta colocar a Espinoza entre os adversarios do Estado, como filósofo do prematerialismo e promotor da razón colectiva. Esta razón empuxa ó ser e a praxe humana.

O forte contraste comunmente admitido sobre Espinoza obriga a un intenso esforzo de comprensión histórico.

Grassi, E.: *La filosofía del huma-*

nismo. *Preeminencia de la palabra*, Anthropos, Barcelona, 1993.

É unha profundización da importancia do humanismo e do valor da linguaxe poética, como expresiva e patentizadora da realidade, por enriba da linguaxe abstracta.

Innerarity, D.: *Hegel y el romanticismo*, Tecnos, Madrid, 1993.

É un estudio comparativo entre os dous movementos dominantes a finais do s. XVIII e de boa parte do XIX: o idealismo e o romanticismo.

A orixinalidade do libro está en presentarnos o idealismo e romanticismo non como epistemoloxías ou ontoloxías, senón como teorías de liberdade.

6. Filosofía contemporánea:

Coreth, E. e outros: *Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*. Tomo I, Nuevos enfoques en el siglo XIX, Ediciones Encuentro, Madrid, 1993.

Obra de tres tomos que tenta estudar os pensadores do eido católico. Neste tomo I estúdiase o século XIX e nel inclúense ós españois Balmes e Donoso Cortés.

Torralba Roselló, F.: *Amor y diferencia. El misterio de Dios en Kierkegaard*, P.P.U. Barcelona, 1993.

Trátase dun libro que é froito da tese doutoral do autor. Cunha pouco coitada impresión, estúdiase a maneira de mostrar a Deus en Kierkegaard. É especial-

mente interesante a introducción onde se fai un estudio excelente do estilo do autor.

Lynch, E.: *Dionisio dormido sobre un tigre. A través de Nietzsche y su teoría del lenguaje*, Destino, Barcelona, 1993.

Un dos temas do noso tempo filosófico é a forma de conxunción entre o pensamento e a linguaxe. Desde a aparición da obra nietzscheana é máis clara a imposibilidade de separar o pensamento da súa formulación. Este é o tema da obra de Enrique Lynch quen, naturalmente, parte da crise do modelo ilustrado de razoár.

Reboul, O.: *Nietzsche, crítico de Kant*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Libro no que se expoñen tres capítulos (recorda as preguntas de Kant) e catro puntos en cada capítulo a gran coincidencia dos autores: “o atrevemento no saber” (*sapere aude*) e as grandes diferencias: “dous momentos do pensamento burgués, un progresivo e racionalista e outro irracionalista”.

Tabernero del Río, S.M.: *Filosofía y educación en Ortega y Gasset*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 1993.

O papel que, segundo Ortega, debería xoga-la filosofía na educación e mesmo o sistema educativo recóllese na 3ª parte desta tese de doutoramento. A través deste tema dáse un repaso á filosofía orteguiana (2ª parte) e, sobre todo, o concepto de ser humano como suxeito sometido a un proceso, nunca rematado, de formación. Toda esta filosofía antropolóxica desenvólvese da circunstancia española vivida por Ortega (1ª parte).

Ball, S. J. e outros: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, A Coruña - Madrid, 1993.

Os estudos do papel e sistemas dos centros educativos como instrumentos de control social son o tema deste libro. Nel faise análise do pensamento de Foucault sobre a educación e a política educativa en xeral.

7. Tres obras de hoxe:

Buber, M.: *Yo y tú*, Caparrós Editores, Madrid, 1993.

É unha tradución dun clásico do personalismo. Fixo a tradución Carlos Díaz e ofrécese un epílogo -ata agora inédito- onde se nos presenta a apertura ó Tú por antonomasia: Deus.

Nun tempo de queixa constante sobre a perda de valores transcendentos e de horizontes de comprensión, estas cento vintecinco páxinas descubren vieiros que poden ter aínda interese.

Perona, A.J.: *Entre el liberalismo y la socialdemocracia. Popper y la sociedad abierta*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Estudio da filosofía moral e política dun dos pensadores máis importantes do noso tempo: Karl Popper o gran defensor da democracia e das posibilidades da "sociedade aberta" e crítica.

A autora fainos o estudio das orixes do pensamento poperiano (a ilustración kantiana), das súas propostas sociais e das conexións e "desconexións" do pensamento de Popper.

Marías, J.: *Razón de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

Estamos ante un "libro resume". Efectivamente, é unha reflexión sobre o filosofar do século XX. Salienta unha queixa da pouca atención que se lle está a prestar ó seu mestre Ortega. Tamén é unha última, confiemos que non derradeira, visión da súa traxectoria filosófica, cunha atención especial ás cuestións claves, para Julián Marías, da razón filosófica: ¡Quen son eu? e ¿que será de min?

Algúns libros de filosofía sistemática

Inclúense neste apartado publicacións de temas non especificamente de análise de obra de autor o de estudio histórico da filosofía. Estes libros "dos 93 para ler no 94" poden ser de utilidade para o desenvolvemento do traballo curricular.

1. Ética e filosofía do dereito:

Camps, V.: *Paradojas del individualismo*, E. Crítica, Barcelona, 1993.

O desenvolvemento da propia persoa é un ideal lexítimo, pero non debe ser nunca individualista, senón que precisamos a cooperación dos demais. O correcto proceso ético cifrase no equilibrio do público e do privado. Este é o contido do libro.

Tugendhat, E. : *Autoconciencia y autodeterminación. Una interpretación lingüístico-analítica*, F.C.E. Madrid, 1993.

Estudíase a vella idea da relación so suxeito consigo mesmo, temo-la idea do que pode ser bo desde que nos damos conta das nosas ignorancias. O autor estudia este encontro do suxeito consigo mesmo baseándose en Heideger, Wittgenstein e G.H. Mead para quen "a relación con un mesmo é unha conversa íntima que esixe comunicación cos demais".

García Bacca, J. D.: *Sobre virtudes y vicios*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Este profesor hispano-venezolano -xa morto- fai unha demostración dos elementos non relixiosos da sociedade actual.

Lorda, J.L.: *El arte de vivir*, Ed. Palabra, Madrid, 1993.

Obra que en tres partes fai unha sinxela e ampla introducción á moral cristián.

Conferencia Episcopal Española: *La Eutanasia*, Ed. Palabra, Madrid, 1993.

Faise unha fixación, en cen preguntas e respostas, da postura da Igrexa Católica sobre o valor da vida. O contrapunto son os argumentos a prol da eutanasia.

Hall, J. e Ikenberry, G.I.: *El estado*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

É un exame das distintas concepcións do Estado e do seu papel na sociedade.

Brieskorn, N.: *Filosofía del derecho*, Herder, Barcelona, 1993.

Libro (manual) no que se recorren os temas e relacións do dereito con outros ordenamentos de conducta: a moral, a política, etc...

O punto de partida é o fundamento do dereito: as esixencias humanas de desenvolvemento persoal e que piden nas crises que sexan respetadas na sociedade.

2. Filosofía da Ciencia:

Penrose, R.: *La nueva mente del emperador*, Biblioteca Mondadori, Madrid, 1991.

Facemos referencia a esta obra traducida no ano noventa e un porque é un repaso da ciencia actual, dos avances científicos e do que resta por facer.

O físico Roger Penrose, colaborador de Hawking, estudia e rexeita a tese segundo a que “os ordenadores -intelixencia artificial- farán axiña o que pode facer a mente humana?”.

Estany, A.: *Introducción a la filosofía de la Ciencia*, Ed. Crítica, Barcelona, 1993.

É unha publicación de tipo sistemática para introducir ó lector nos coñecementos de metodoloxía científica que lle permitan comprender e analiza-la linguaxe dos científicos.

Cañon Loyes, C.: *La matemática: creación y descubrimiento*, Publicaciones de la Universidade Pontificia de Comillas, Madrid, 1993.

Esta publicación, feita en cinco partes, é unha exposición de cuestións relativas ó modo de coñecer da ciencia matemática. Como conclusión máis salientable dedúcese que a posición filosófica condiciona a maneira de facer e ensinar matemáticas.

3. Psicoloxía filosófica.

Lyons, W.: *Emoción*, Anthropos, Barcelona, 1993.

A emoción non é para alteración fisiolóxica irracional, senón unha avaliación da realidade. Dita avaliación vai unida ás crenzas do suxeito e, polo tanto, á traxectoria vital consciente.

Ursua, N.: *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Traemos este libro como contrapunto do anterior e, sobre todo, do libro de Penrose "La nueva mente del emperador" (citado no apartado de filosofía da ciencia). Para Nicanor Ursua o funcionamento algorítmico do cerebro humano pode compararse coa máquina de Turing.

Le Diraison, D. e Zarnik, E.: *Le corps des Philosophes*, P.U.F. París, 1993.

Analiza de modo claro aquilo que pensaron algúns filósofos occidentais sobre o corpo humano: Platón, Descartes, Nietzsche, Merleau-Ponty.

4. Pensamento relixioso:

VV. AA. (Director: Zucal, S.): *La figura di Cristo nella filosofia contemporanea*, Edizioni Paoline, Milán, 1993.

Preséntase a forma como diversos filósofos -a partir de Kant- ven a figura de Xesucristo.

A sistemática da obra consiste en explicacións baseados en textos dos autores estudiaados.

Brümmer, V.: *Speaking of a personal God. An essay in philosophical theology*, Cambridge University Press, Cambridge (U.K.), 1992.

Yandel, K. E.: *The epistemology of Religions Experience*.

Son dous libros que esperan e merecen unha boa tradución. O primeiro libro (de Vicent Brümmer) parte dunha

análise dalgunhas proposicións fundamentais da fe cristián e chega a conclusión de que toda teoloxía sistemática é en boa medida tarefa filosófica.

As preguntas plantexadas no libro están de plena actualidade. Pódese destacar a última ¿pode consolar unha teodicea?

O segundo libro, como o seu título indica, estudia a experiencia relixiosa como portadora de coñecementos expresables e controladores pola ciencia epistemolóxica.

Bernstein, B.: *La estructura del discurso religioso. Clases, códigos y control*, Fundación Paideia-Ediciones Morata, A Coruña -Madrid, 1993.

A transmisión de coñecementos e o influxo xeral educativo do ensinante no discípulo é un tema apasmoante. A investigación de Basil Bernstein (traducido por Pablo Manzano) sobre este tema únese á concreción da ensinanza relixiosa.

5. Pensamento cultural:

Gadamer, H.G.: *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*, E. Península, Barcelona, 1993.

Recóllense no libro traballos diferentes de Hans-Georg Gadamer, por exemplo, a forza expresiva da linguaxe, o lugar da humanidade no sistema das ciencias, ... O posible nexa dos traballos é o establecemento do vínculo entre a palabra e a cultura.

Mosterín, J.: *Filosofía de la cultura*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

Une Mosterín o concepto ampliado de cultura o de información que inclúe

a aprendizaxe social por imitación dos seres da mesma especie.

Polin, R.: *La création des cultures. D'une philosophie de l'histoire à une philosophie des cultures*, P.U.F. París, 1993.

Pretende este profesor parisino substituí-la filosofía da historia pola filosofía das culturas.

Os conflitos xurden da creación continua de valores e, desde esta perspectiva tenta introducirse nas raíces da cultura actual.

Kasper, W. e outros.: *Cristianismo y cultura en los años 90*, Editorial P.P.C., Madrid, 1993.

Conferencias do II Simposio Internacional organizado pola Fundación "Joan Maragall".

Gil Calvo, E.: *Futuro incierto*, Anagrama, Barcelona, 1993.

Chavarri, E.: *Perfiles de una nueva humanidad*, Ed. San Esteban, Salamanca, 1993.

Estudia o primeiro libro a crise da sociedade actual e faise unha invitación á reacción.

Tamén desde o estudio da crise - o segundo libro- propón sacar partido desde o positivo da actualidade.

Marcus, G.: *Rastros de carmín. Una historia del siglo XX*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1993.

Este libro é unha proposta dunha lectura da historia cultural diferente. Faise a lectura desde a perspectiva de movementos culturais que, coma o carmín sobre a pel, apeas deixan marteas despois dun breve paso do tempo.

Gómez-Muller, A.: *Penser le recontre de deux mondes. Les défis de la "dé-converte" de l'Amérique*, P.U.F. París, 1993.

Contén este libro catro conferencias, cos seus correspondentes debates, que foran impartidos durante o ano 92, ano do 5º centenario do encontro de culturas.

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Ana M^a Platas Tasende

LINGUA

- AA. VV., *Los pronombres átonos*, edición de Olga Fernández Soriano, Madrid, Taurus, 1993.
- AA. VV., *Papers from the IVth International Conference of the Spanish Society for Medieval English Language and Literature*, edición de Teresa Fanego Lema, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.
- Acín villa, Esperanza, *Aspectos de la adversión en español actual*, Universidade de A Coruña, 1993.
- Aitchison, Jean, *El cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?*, Barcelona, Ariel, 1993.
- Aldrete, Bernardo, *Del origen y principio de la lengua castellana* (edición facsimilar), introducción de Lidio Nieto Jiménez, Madrid, Visor, 1993.
- Alvar, Manuel, *La lengua de...*, Universidad de Alcalá de Henares, 1993.
- Alvarez, Miriam, *Tipos de escrito, I: Narración y descripción*, Madrid, Arco Libros, 1993.
- Brown, Gillian e George Yule, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993.
- Cabre, M. Teresa, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, traducción de Carles Tebé, Barcelona, Antártida/Empúries, 1993.
- Candón, Margarita e Elena Bonnet, *A buen entendedor... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1993.
- Castañares, Wenceslao e José Luis González Quirós, *Diccionario de citas*, Madrid, Nóesis, 1993.
- Chacón Calvar, Rafael e Manuel Rodríguez Alonso, *O galego de uso*, Madrid, S.M., 1993.
- Cohen, David, *El aspecto verbal*, traducción de Alberto Miranda Poza, Madrid, Visor, 1993.
- Ferraz Martínez, Antonio, *El lenguaje de la publicidad*, Madrid, Arco Libros, 1993.
- Gómez Torrego, Leonardo, *El complemento circunstancial*, Madrid, Arco Libros, 1993.
- Gómez Torrego, Leonardo, *Manual del español correcto*, 2 vols., 4^a ed. "muy corregida y aumentada", Madrid, Arco Libros, 1993.
- Hernández, César, M^a Jesús Mancho, Hernán Urrutia, *El comentario lingüístico de textos*, Barcelona, Júcar, 1993.
- Iribarren, José María, *El porqué de los dichos*, Pamplona, Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 1993.
- Lafont, Cristina, *La razón como lenguaje. Una revisión al 'giro lingüístico' en la filosofía del lenguaje alemana*, Madrid, Visor, 1993.
- Martínez de Sousa, José, *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide, 1993.
- Morínigo, Marcos A., *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1993.
- Newmark, Peter, *Manual de traducción*, traducción de Francisco Xabier Fernández Polo, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

Penny, Ralph, *Gramática histórica del español*, traducción de José I. e M^ª Eugenia Pérez Pascual, Barcelona, Ariel, 1993.

Siguán, Miquel (coord.), *Enseñanza en dos lenguas*, Ed. Horsori-ICE, Universitat de Barcelona, 1993.

Simóne, Raffaele, *Fundamentos de lingüística*, traducción de María del Pilar Rodríguez Reina, Barcelona, Aírel, 1993.

Soengas Pérez, Xosé, *A linguaxe da radio*, Lugo, Lea, 1993.

NARRATIVA

AA. VV., *Antología de la novela corta erótica española de entreguerras (1918-1936)*, edición de Lily Litvak, Madrid, Taurus, 1993.

AA. VV., *Cuento español contemporáneo*, ed. de Angeles Encinar e Anthony Percival, Madrid, Cátedra, 1993.

AA. VV., *Cuentos populares italianos*, edición de Italo Calvino, traducción de Carlos Gardini, Madrid, Siruela, 1993.

AA. VV., *Son cuentos. Antología del relato breve español, 1975-1993*, edición de Fernando Valls, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

AA. VV., *Textos medievales de caballerías*, edición de José María Viña Liste, Madrid, Cátedra, 1993.

Alonso, Eduardo, *Villahermosa*, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Auster, Paul, *Leviatán*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Anagrama, 1993.

Ballester, Margarita, *O escaravello dourado*, traducción de Carme Hermida, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Ballesteros, Xosé, *Talego*, Vigo, Xerais, 1993.

Bioy Casares, Adolfo, *Un campeón desparejo*, Barcelona, Tusquets, 1993.

Boito, Camilo, *Senso y otros relatos*, traducción de Inmaculada Vaca Arévalo, Madrid, Cátedra, 1993.

Bufalino, Gesualdo, *Calendas griegas*, traducción de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1993.

Burgess, Anthony, *Ya viviste lo tuyo*, traducción e notas de R. Buenaventura, Madrid, Grijalbo/Mondadori, 1993.

Calvino, Italo, *La gran bonanza de las Antillas*, traducción de Aurora Bernárdez, Barcelona, Tusquets, 1993.

Carpentier, Alejo, *O camiño de Santiago*, traducción e edición de Xosé Neira Vilas, A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Cervantes Saavedra, Miguel de, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Obra Completa I, Edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1993.

Colinas, Antonio, *Días en Petavonium*, Barcelona, Tusquets, 1994.

Cooper, Fenimore, *O derradeiro dos mohicanos*, traducción, introducción e notas de Xela Arias, Vigo, Xerais, 1993.

Cortizas, Antón, *A bruxa sen curuxa*, Madrid, S.M., 1993.

Costa Clavell, Xavier, *Agora que vou morrer axiña*, A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Cunqueiro, César, *Beatum corpus*, Vigo, Ir-Indo, 1993.

Dalmases, Antoni, *O caracol rabolaranxa*, traducción de Pilar Vilaboi, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Díez, Luis Mateo, *Los males menores*, Madrid, Alfaguara, 1993.

Esquivel, Laura, *Como agua para chocolate*, Barcelona, Mondadori, 1993.

Fernández Freixanes, Víctor, *A cidade dos Césares*, Vigo, Xerais, 1993.

Fernández Naval, Francisco Xosé, *Tempo de crepúsculo*, Vigo, Xerais, 1993.

Fernández Paz, Agustín, *Rapazas*, Vigo, Xerais, 1993.

Fillol, Luce, *Mañá fará bo día*, Vigo, Galaxia, 1993.

- Fole, Anxel, *A lus do candil*, edición de Luis Alonso Girgado, Vigo, Galaxia, 1993.
- Forcadela, Manuel, *Fóra de xogo*, Vigo, Edicións do Cumio, 1993.
- García, Cristina, *Soñar en cubano*, traducción de Marisol Palés, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Gautier, Théophile, *La novela de la momia*, edición de Alicia Mariño, traducción de Susana Cantero, Madrid, Cátedra, 1993.
- Goytisoló, Juan, *La saga de los Marx*, Barcelona, Mondadori, 1993.
- Granell, Eugenio, *Federica no era tonta*, ed. Fugaz-Consorcio de Santiago, 1993.
- Heinze, Ursula, *Culpable de asasinato*, Vigo, Xerais, 1993.
- James, Henry, *La musa trágica*, traducción de Fernando Jadraque, Barcelona, Seix Barral, 1993.
- Jiménez Lozano, José, *La boda de Angela*, Barcelona, Seix Barral, 1993.
- Joyce, James, *Finnegans Wake*, versión de Víctor Pozanco, Barcelona, Lumen, 1993.
- Lampedusa, Giuseppe Tomasi di, *El Gatopardo*, trad. de Ricardo Pochlar, prólogo de Antonio Prieto, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Lenz Siegfried, *La prueba acústica*, traducción de Joan Parra, Barcelona, Tusquets, 1993.
- Mcpherson, Ann e Aidan Macfarlane, *Eu temén son maniática*, traducción, introducción e notas de Montserrat Paz, Vigo, Xerais, 1993.
- Magalhaes, Ana M. e Isabel Alçada, *Unha aventura na escola*, traducción de Miguel Anxo Murado, Madrid, Bruño, 1993.
- Magris, Claudio, *Conjeturas sobre un sable*, traducción de J. A. González, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Malraux, André, *Vida de Napoleón contada por él mismo*, traducción de Xavier Lloveras, Barcelona, Edhasa, 1993.
- Malvar, Anibal C., *Un home que xaceu aquí*, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.
- Matute, Ana María, *Luciérnagas*, Barcelona, Destino, 1993.
- Meister, Nicole, *Moon Jonas*, traducción de María Barro Fernández, Madrid, S.M., 1993.
- Moix, Terenci, *El beso de Peter Pan*, Barcelona, Plaza-Janés, 1993.
- Muñoz Molina, Antonio, *Nada del otro mundo*, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Muñoz Molina, Antonio, *El dueño del secreto*, Madrid, FNAC, 1994.
- Newth, Mette, *Secuestro*, traducción de Ricardo Fernández Sabín, Madrid, S.M., 1993.
- Otero Pedrayo, Ramón, *Narrativa breve*, edición, introducción e notas de Xosé M. Gómez Clemente, Vigo, Galaxia, 1993.
- Pérez Iglesias, David, *Estación Término*, Vigo, Xerais, 1993.
- Pérez-Reverte, Arturo, *La sombra del águila*, Madrid, Alfaguara, 1993.
- Pla, Joan, *Morre unha vida, quebra un amor*, traducción de Luz Alonso Fernández, Vigo, Edicións do Cumio, 1993.
- Preussler, Otrifed, *Os tolos de Vilasimplona*, traducción de Xosé Reimúndez Fernández, Madrid, S.M., 1993.
- Ramón, Elisa, *Cinco patas*, traducción de Estrela Seivane, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.
- Requena, José María, *Etapa fin de sueño*, Sevilla, Castillejo, 1993.
- Riera de Leyva, J. M., *Aves de paso*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Rivas, Manuel, *En salvaxe compañía*, Vigo, Xerais, 1993.
- Roa Bastos, Augusto, *El fiscal*, Madrid, Alfaguara, 1993.
- Sampedro, José Luis, *Real Sitio*, Barcelona, Destino, 1993.
- Sánchez Silva, J. M., *Marcelino pan e viño*, traducción de Valentín Arias, Santiago, Xunta de Galicia, 1993.
- Sarduy, Severo, *De dónde son los cantares*, edición de Roberto

González Echevarría, Madrid, Cátedra, 1993.

Savater, Fernando, *El jardín de las dudas*, Barcelona, Planeta, 1993.

Schwartz, Fernando, *La reina de Serbia*, Barcelona, Plaza-Janés, 1993.

Sennell, Joles, *O oso amarelo*, traducción de Carme Hermida, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Simenon, Georges, *Carta a mi madre*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Tusquets, 1993.

Simenon, Georges, *El hombre que miraba pasar los trenes*, traducción de E. Calatayud, Barcelona, Tusquets, 1993.

Soto, Vicente, *Luna creciente, luna menguante*, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Spender, Stephen, *Un mundo dentro del mundo*, traducción de Ana Poljak, Barcelona, Muchnick, 1993.

Steiner, George, *Pruebas y Tres parábolas*, traducción de Héctor Silva, Barcelona, Destino, 1993.

Timm, Uwe, *O melro pirata*, traducción de Alberto Alvarez Lugris, Vigo, Galaxia, 1993.

Tomeo, Javier, *La agonía de Proserpina*, Barcelona, Planeta, 1993.

Torga, Miguel, *Contos da montaña*, traducción de Irene de Concepción Fernández e Beatriz Real Pérez, Vigo, Galaxia, 1993.

Umbral, Francisco, *Madrid 1940*, Barcelona, Planeta, 1993.

Vargas Llosa, Mario, *Lituma en los Andes*, Barcelona, Planeta, 1993.

Vázquez Freire, Miguel, *Galería de esquecidos de Feliciano Lobelos*, Vigo, Xerais, 1993.

Villar Janeiro, Helena, *Don Merlo con chaqueta*, Vigo, Xerais, 1993.

Waberer, Ketto von, *Aguas azules para una batalla*, traducción de M. Widmer Caminal, Barcelona, Circe, 1993.

Wilde, Oscar, *O príncipe feliz e outros contos*, traducción de Benigno Fernández Salgado, Vigo, Galaxia 1993.

Yourcenar, Marguerite, *Una vuelta por mi cárcel*, traducción de Emma Calatayud, Madrid, Alfaguara, 1993.

POESÍA

AA. VV., *La música de la humanidad*, (poetas románticos ingleses), selección e traducción de Ricardo Silva-Santesteban, Barcelona, Tusquets, 1993.

AA. VV., *Poesía bucólica latina*, (bilingüe latín-galego), traducción de Fernando González Muñoz, Xunta de Galicia e Galaxia, col. Clásicos en galego, 1993.

AA. VV., *77 Haikus*, traducción de Consuelo García Devesa, A Coruña, Espiral Maior, 1993.

AA. VV., *Trayecto contigo*. (Última poesía), prólogo de Sagrario Galán, Barcelona, Betania, 1993.

Ajmatova, Ana, *Réquiem y otros poemas*, Introducción e traducción de J. L. Reina Palazón, Sevilla, Alfar, 1993.

Aleixandre, Vicente, Dámaso Alonso y otros, *Album. Versos de juventud*, edición, prólogo e notas de Alejandro Duque Amusco e María Jesús Velo, Barcelona, Tusquets, 1993.

Alvarez Torneiro, Manuel, *As doazóns do incendio*, Santiago, Soto Blanco, 1993.

Bécquer, Gustavo Adolfo, *Leyendas*, edición de Joan Estruch, estudio preliminar de Russell P. Sebold, Barcelona, Crítica, 1994.

Berceo, Gonzalo de, *Vida de Santo Domingo de Silos*, edición de Aldo Ruffinatto, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Cabanillas Enríquez, Ramón, *A rosa de cen follas*, edición de Xosé María Dobarro, Vigo, Xerais, 1993.

Campos Pámpano, Angel, *Siquiera este refugio*, Valencia, Pre-Textos, 1993.

Carvajal, Antonio, *Miradas sobre el agua*, Madrid, Hiperión, 1993.

Castro, Pilar, *Antoloxía da poesía neotrobadoresca*, Vigo, Galaxia, 1993.

Castro, Rosalía de, *Follas Novas*, ed. de Henrique Monteagudo e Dolores Vilavedra, Vigo, Galaxia, 1993.

Castro, Rosalía de, *Obras Completas*, edición e introducción de Marina Mayoral, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 2 vols., 1993.

Cernuda, Luis, *Poesía completa*, vol. I, edición de John Derek Harris e Luis Maristany, Madrid, Siruela, 1993.

Crémer, Victoriano, *La escondida senda*, Junta de Castilla y León, 1993.

Diéguez, Lois e outros, *Val de Lemos*, Coruña, Espiral Maior, 1993.

Franco Grande, Xosé Luis, *Entre o si e o non*, edición de Vicente Araguas, Vigo, Xerais, 1993.

Jover, José Luis, *A esta baraja le faltan corazones*, Valencia Pre-Textos, 1993.

Lois García, Xosé, *Paixón e rito*, Lugo, Sons Galiza, 1993.

Lope de Vega, *Rimas I. (Doscientos sonetos)*, edición crítica e anotada de Felipe B. Pedraza Jiménez, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

Machado, Manuel, *Poesías completas*, Sevilla, Renacimiento, 1993.

Manoel Antonio, *De Catro a Catro. De Cuatro a Cuatro*, tradución de Rafael Dieste, Madrid, Visor, 1993.

Manoel Antonio, *Poesía galega completa*, edición de Xosé Luís Axeitos, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Otero Cebal, Xosé Luí, *Poemas sen tempo*, Lugo, Autor, 1993.

Rábade Paredes, Xesús e Helena Villar Janeiro, *Cabeleira de pedra*, Santiago, Consorcio de Santiago-Galaxia, 1993.

Stevens, Wallace, *Las autoras de otoño y otros poemas*, selección e traducción de Jenaro Talens, Madrid, Visor, 1993.

TEATRO

Barros, Tomás, *Fausto, Margarida e aqueloutro*, edición de Aurora Marco e Alfredo Rodríguez López-Vázquez, A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Colectivo Garola, *O segredo de Daniel*, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Góndora, Luis de, *Teatro completo*, edición de Laura Dolfi, Madrid, Cátedra, 1993.

González Alegre, Ramón, *Teatro galego*, edición de Luis Alonso Gírgado, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística. Xunta de Galicia, 1993.

Lope de Vega, *Fuente Ovejuna*, edición de Donald McGrady, estudio preliminar de Noel Salomon, Barcelona, Crítica, 1993.

Lope de Vega, *Obras completas. Comedias*, edición e introducción de Jesús Gómez e Paloma Cuenca, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 6 vols., 1993.

Magán, Agustín, *Farsa plautina*, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Salom, Jaime, *Casi una diosa*, Madrid, Fundamentos, 1993.

Shakespeare, William, *Romeo y Julieta*, edición e traducción de Angel-Luis Pujante, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Shakespeare, William, *Hamlet* (bilingüe), versión de Angel Conejero e Jenaro Talens, Madrid, Cátedra, 1993.

Unamuno, Miguel de, *El Otro. Misterio en tres jornadas y un epílogo*, edición de Ricardo de la Fuente Ballesteros, Salamanca, Colegio de España, 1993.

Vargas Llosa, Mario, *El loco de los balcones*, Barcelona, Seix-Barral, 1993.

VARIOS

AA. VV., *La biblioteca ideal. Selección y comentario de las obras más representativas de la literatura y el pensamiento*, Barcelona, Planeta, 1993.

AA. VV., *Bohemia y literatura. De Bécquer al Modernismo*, editores Pedro M. Piñeiro e Rogelio Reyes, Universidad de Sevilla, 1993.

AA. VV., *Breve historia feminista de la Literatura Española*, Díaz-Diocaretz, Myriam e Iris M. Zavala (coords.), Barcelona, Anthropos/Comunidad de Madrid, 1993.

AA. VV., *Gramática y Humanismo. Perspectivas del Renacimiento Español*, edición de Pedro Ruiz Pérez, Ediciones Literarias/Ayuntamiento de Córdoba, 1993.

AA. VV., *Hispanoamérica en sus textos*, edición de Eva Valcárcel, Universidade da Coruña, 1993.

AA. VV., *Pensamento, Arte e Literatura no Camiño de Santiago*, coord. Angel Álvarez Gómez, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística. Xunta de Galicia, 1993.

AA. VV., *Valle-Inclán, hoy. Estudios críticos y bibliográficos*, edición de Leda Schiavo, Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

Alonso de los Ríos, César, *Conversaciones con Miguel Delibes*, Barcelona, Destino, 1993.

Badía, Lola e Anthony Bonner, *Ramón Llull: vida, pensamiento y obra*, traducción de J. M. Martos, Barcelona, Sirmio, 1993.

Bataille, George, *La literatura como lujo*, traducción Ana Torrent, selección e presentación de Jordi Llovet, Barcelona, Versal, 1993.

Cadalso, José de, *Noches lúgubres*, edición de Russell P. Sebold, Madrid, Taurus, 1993.

Casteneda, Carlos, *El arte de enseñar*, traducción de Nayely Tyco Thal, Barcelona, Seix Barral, 1993.

Eisenberg, Daniel, *Cervantes y Don Quijote*, Barcelona, Montesinos, 1993.

Epistolario Bergamín-Unamuno, edición de Nigel Dennis, Valencia, Pre-Textos, 1993.

Filgueira Valverde, J., *Visita á Toxa e El Salnés*, León, Everest, 1993.

Gallego Morell, Antonio, *Sobre García Lorca*, Universidad de Granada, 1993.

García Montero, Luis e Antonio Muñoz Molina, *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión, 1993.

Goytisolo, Juan, *Cuaderno de Sarajevo. Anotaciones de un viaje a la barbarie*, Madrid, El País/Aguilar, 1993.

Gracián, Baltasar, *Obras completas*, edición e introducción de

Emilio Blanco, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 2 vols., 1993.

Gullón, Ricardo y otros, *Diccionario de literatura española e hispanoamericana*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.

Hermógenes, *Sobre las formas de estilo*, edición de Consuelo Ruiz Montero, Madrid, Gredos, 1993.

Jauralde, Pablo, M. Sánchez Mariana y otros, *Manuscritos poéticos del Siglo de Oro*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2 vols., 1993.

Mariás, Javier, *Literatura e fantasma*, Madrid, Siruela, 1993.

Martínez Bonati, *La ficción narrativa. (Su lógica y ontológica)*, Universidad de Murcia, 1993.

Martínez Ruiz, José (Azorín), *Una hora de España. (Entre 1560 y 1590)*, edición de José Montero Padilla, Madrid, Castalia, 1993.

Molho, Maurice, *Mitologías. Don Juan. Segismundo*, traducción de Blanca González de Escandón, Madrid, Siglo XXI, 1993.

Muñoz Molina, Antonio, *La verdad de la ficción*, Sevilla, Renacimiento, 1993.

Oehrléin, Josef, *El actor en el teatro español del Siglo de Oro*, traducción de Miguel Angel Vega, Madrid, Castalia, 1993.

Otero Pedrayo, Ramón, *Pelerinaxes I. Itinerario d'Ourense ao San Andrés de Teixido*. Prólogo e Ilustracións de Vicente Risco. Nós, Volume XXVIII, A Cruña, 1929, (edición facsimilar). A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Paz, Octavio, *La llama doble. Amor y erotismo*, Barcelona, Seix Barral, 1993.

Pennac, Daniel, *Como unha novela*, traducción de Emma Lezare e Moncha Fuentes Arias, Vigo, Xerais, 1993.

Pérez Constanti, Pablo, *Notas viejas galicianas*, Xunta de Galicia, 1993.

Pozuelo Yvancos, José María, *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993.

Prado, Javier del, *Teoría y práctica de la función poética*. Poesía siglo XX, Madrid, Cátedra, 1993.

Rivers, Elías R., *El soneto español en el Siglo de Oro*, Madrid, Akal, 1993.

Sánchez Ferlosio, Rafael, *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*, Barcelona, Destino, 1993.

Smith, Bárbara Herrnstein, *Al margen del discurso. La relación de la literatura con el lenguaje*, traducción de Elena Elorriaga, Madrid, Visor, 1993.

Spang, Kurt, *Géneros literarios*, Madrid, Síntesis, 1993.

Trapiello, Andrés, *Las vidas de Miguel de Cervantes*, Barcelona, Planeta, 1993.

UNHA NOVA COLECCION DE OBRAS COMPLETAS

A Fundación José Antonio de Castro ven de inaugurar a Biblioteca Castro, adicada á edición de *Obras completas* de autores españois e situada na liña de grandes coleccións como a Rivadeneira e a de Obras Eternas de Aguilar. Editada en Madrid pola Editorial Turner, publicou xa neste ano as Obras de Miguel de Cervantes (catro vols.), Baltasar Gracián (dous vols.), Rosalía de Castro (dous vols.) e seis volumes dos trinta e dous que reunirán as *Comedias completas* de Lope de Vega. Para os próximos meses anúncianse, entre outras, as obras de Pérez Galdós, Torres Naharro, Fray Luis de Granada, Fray Antonio de Guevara ou Tirso de Molina

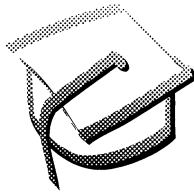
COLECCION "AVE FÉNIX" BOLSILLO

Coincidindo cos principios do curso escolar, a Editorial Plaza-Janés iniciou esta ampla e práctica colección. Moitos dos seus títulos, de autores españois e estranxeiros, só podían ata agora mercarse en exemplares máis caros, polo que "Ave Fénix" parece ter asegurado o

éxito entre estudantes -algúns autores figuran en programas oficiais- e amigos das boas letras. Case corenta escritores de primeira liña, representados en cerca de cen obras, andan polas librerías. Convén achegarse a elas.

"ALIANZA CIEN": PEQUENOS LIBRIÑOS CON OBRAS DE GRANDES AUTORES

Dende o mes de novembro unha oferta de Alianza Editorial, "Alianza Cien", pon ó alcance de tódolos petos unha colección de obras literarias de autores españois, latinoamericanos, universais e un carto grupo de producións non necesariamente literarias. Os nomes atraen -Asimov, Ayala, Baroja, Borges, Carpentier, Conrad, Cortázar, Darwin, Delibes, García Márquez, Lovecraft, Wilde...-, a presentación é cuidada e as obras, curtas e moi ben escollidas: xa non permiten disculpas para non ler.



Noticias

VI SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DAS CIENCIAS SOCIAIS

Entre os días 23 e 26 de marzo de 1994 terá lugar, na Residencia de Estudiantes da Caixa de Pontevedra, o VI Symposium de Didáctica das Ciencias Sociais, sobre “Os contidos de Ciencias Sociais no currículo escolar: Selección e secuenciación. Educación Infantil, Primaria e Secundaria”.

O programa previsto inclúe a actividade de grupos de traballo diversos, así como a Asamblea Xeral da Asociación (o venres 25 de marzo, ás 17 horas) e unha cea de clausura. O sábado día 26 os congresistas realizarán unha excursión polos arredores de Pontevedra.

A introducción a “Os contidos de Ciencias sociais no currículo escolar” correrá a cargo de Dr. Juan Pagés, da Universidade Autónoma de Barcelona. Os responsables e os títulos das ponencias anunciadas son os seguintes:

. Dr. Ivo Matozzi, da Univ. de Bolonia: “Os contidos de Historia no currículo escolar”.

. Dr. John Huckle, do Bofford College of Higher Education: “Os contidos de Xeografía no currículo escolar”.

. Dra. Pilar Benejan, da Univ. Autónoma de Barcelona: “Selección e secuenciación de contidos segundo a teoría de expertos e novatos”.

Admitiranse comunicacións que incidan sobre o tema do Symposium, pero non terán un tempo específico para a súa exposición, senón que se defenderán e debatirán no Grupo de Traballo correspondente. Por iso, compre especifica-lo nivel educativo ó que van dirixidas. Terán unha extensión máxima de dez páxinas (DIN A-4), precedidas dun resumo de sete liñas. O prazo para a súa recepción remata o día 5 de marzo.

A correspondencia pode dirixirse a:

Secretaría do VI Symposium
de Didáctica das Ciencias Sociais
Pilar Rodríguez Blanco
E.U. de Formación do Profesorado de EXB
Paseo de Ronda, 47
15011 A Coruña
Tfno: (981) 252194 - Fax (981) 255102

I XORNADAS DE MATEMÁTICA RECREATIVA

Entre os días 6 e 10 de xuño de 1994 celebraranse unhas Xornadas de Matemáticas do CEFOCOP da Coruña.

Prevese a realización de conferencias, obradoiros, comunicacións e mostras, en horario de tarde (de 16,30 a 20,30 horas).

Tódolos interesados en participar con calquera tipo de actividade débense poñer en contacto canto antes cos organizadores nos teléfonos (981) 290688 e (981) 290747.

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Orde do 26 de novembro de 1993

Orde do 26 de novembro de 1993 pola que se validan os estudos de lingua galega feitos nas escolas oficiais de idiomas.

Polo Real decreto 967/1988, do 2 de setembro, regulábanse nas escolas oficiais de idiomas as ensinanzas correspondentes ó primeiro nivel de ensinanzas especializadas de idiomas, articulándose en dous ciclos: o ciclo elemental, de tres cursos de duración e o ciclo superior de dous cursos de duración.

En consonancia co anterior, o Decreto 392/1990, do 19 de xullo, polo que se aproban os contidos mínimos do primeiro nivel das ensinanzas especializadas do idioma galego nas escolas oficiais de idiomas da Comunidade Autónoma de Galicia establece no seu artigo 2 que as ensinanzas correspondentes ós ciclos elemental e superior terán unha duración mínima de 340 e 240 horas, respectivamente, que se distribuirán equilibradamente entre os distintos cursos de cada ciclo.

Analizados os contidos e niveis de cada ciclo e de conformidade co disposto no Decreto 317/1990 (artigo 14.a), esta consellería, consonte o disposto nos

artigos 27 e 31 do Estatuto de autonomía para Galicia, aprobado por Lei orgánica 1/1981, e co previsto no Decreto 135/1983, do 8 de setembro, polo que se desenvolve para o ensino a Lei 3/1993, de normalización lingüística,

DISPÓN:

Artigo 1º

Validaráselle-los cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega a aquelas persoas que estean en posesión do certificado do ciclo elemental de galego (tres cursos académicos) expedido polas escolas oficiais de idiomas.

Artigo 2º

Validaráselle-lo curso de especialización en lingua galega ós licenciados en filoloxía e ós diplomados en EXB, polas escolas universitarias de formación do profesorado de EXB que posúan os certificados do ciclo elemental (tres cursos académicos) e do ciclo superior de galego (dous cursos académicos).

Artigo 3º

1. As validacións dos cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para aquelas persoas que posúan o certificado do ciclo elemental de galego, expediraas, a pedimento do interesado ou interesada, a escola oficial de idiomas onde cursase os seus estudos, utilizando o modelo oficial que figura no anexo desta orde.

2. Cada escola oficial de idiomas enviará á Dirección Xeral de Política Lingüística unha relación trimestral das validacións dos cursos de iniciación e de perfeccionamento de lingua galega que realizou.

3. Para obter a validación do curso de especialización en lingua galega, os interesados terán que lla solicitar á Dirección Xeral de Política Lingüística da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, achegando á solicitude a seguinte documentación:

- Título de licenciado en filoloxía ou de profesor de EXB.

- Certificación da escola oficial de idiomas na que conste que superou os ciclos elemental e superior das ensinanzas de galego.

- Fotocopia do DNI.

Disposición derradeira

A presente orde entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no Diario Oficial de Galicia.

Disposición derogatoria

Queda derogado o disposto na Orde do 28 de marzo de 1989 (DOG nº 101, 29-5-1989), e tódalas disposicións que contraveñan o disposto nesta orde.

Santiago de Compostela, 26 de novembro de 1993

Juan Piñeiro Permuy

Conselleiro de Educación
e Ordenación Universitaria

Ilmo. Sr. Director Xeral de Política Lingüística.

Ilmo. Sr. Director Xeral de Ensinanzas Medias.

ANEXO

O/A secretario/a da Escola Oficial de Idiomas de....., en virtude da Orde do 26 de novembro de 1993 pola que se validan os estudos de galego, correspondentes ó ciclo elemental, feitos nas escolas oficiais de idiomas, polos cursos de iniciación e perfeccionamento,

Outórgalle a don/dona..... a validación do/s curso/s de..... de lingua galega, de acordo coa documentación que consta nesta secretaría.

..., ... de... de 199...

O/A secretario/a O/A director/a do centro
Asdo. Asdo.

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Orde do 1 de febreiro de 1994

Orde do 1 de febreiro de 1994 pola que se convocan encontros de formación e intercambios de experiencia para os coordinadores e membros dos equipos de normalización lingüística dos centros de ensino non universitarios públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia.

As ordes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria do 12 de xuño e do 26 de xullo de 1990 (DOG do 5 de xullo e do 17 de agosto, respectivamente) regulaban a organización das actividades docentes para o curso 1990/1991, e sucesivos, nos centros de bacharelato e de formación profesional, a primeira, e nos centros de educación pre-escolar, educación xeral básica, educación especial e educación permanente de adultos, a segunda, dependentes todos eles da propia consellería.

En ámbalas dúas ordes dispúñase que en cada centro se debía deseñar en plan xeral para o uso do idioma e un plan específico para o ensino en lingua galega, promovidos e coordinados ámbolos dous por un equipo de normalización lingüística constituído especialmente para iso en cada centro.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria desexa dinamizar as actuacións deses equipos, promovendo

a formación dos seus membros e o intercambio e a difusión das experiencias dos distintos centros.

Por outra banda, e de acordo co disposto na Orde do 2 de xuño de 1986, de tramitación anticipada de expedientes de gasto, cómpre facer constar que o gasto que se proxecta coa presente orde está condicionado á existencia de crédito adecuado e suficiente no presuposto do exercicio do ano 1994, neste momento en trámite parlamentario.

Por todo isto, esta Consellería de Educación e Ordenación Universitaria,

DISPÓN:

Artigo 1º

1. Convocar encontros de formación e intercambios de experiencias para os coordinadores e membros dos equipos de normalización lingüística constituídos nos centros educativos non universitarios públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. Estes encontros celebraranse periodicamente ó longo do ano 1994.

2. A finalidade destes encontros é conseguir a normalización lingüística do centro e a galeguización do ensino, de acordo cos lexislación vixente.

3. As actividades que se leven a cabo nestes encontros centraranse nas actuacións previstas no plan xeral para o uso do idioma e no plan específico para o ensino en lingua galega, consignados polos centros dentro do seu proxecto educativo.

4. Tódalas actividades que se realicen nos encontros faranse en galego, de acordo co disposto na Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística (disposición adicional) e no Decreto 173/1982, do 17 de novembro, de normativización da lingua galega.

Artigo 2º

Os módulos que se fixen para estes encontros serán os que determine a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e comprenderán:

- . Bolsas de asistencia dos asistentes ós encontros, sempre que estes se celebren en concellos distintos ó do centro de destino dos propios asistentes.

- . Gastos de desprazamento dos coordinadores docentes de galego ou dos profesores colaboradores da Dirección Xeral de Política Lingüística, sempre que o concello no que se celebran os encontros sexa distinto daquel no que está situado o centro no que teñen destino.

- . Retribución ós relatores ou conferenciantes dos encontros, no caso de que os haña, polas súas conferencias ou relatos.

- . Estes encontros terán unha dotación específica para material.

Artigo 3º

O número de asistentes a cada encontro será de 15 persoas como mínimo.

Artigo 4º

Os encontros celebraranse naquelas localidades que propoñan os inspectores de galego e os coordinadores docentes de galego, tendo en conta as preferencias manifestadas nas solicitudes.

Os inspectores de galego e os coordinadores docentes de galego determinarán, coordinadamente, o horario, o lugar e a data de comezo de cada un dos encontros.

Artigo 5º

Para solicitar ser admitido nestes encontros utilizarase o formulario que figura como modelo no anexo I desta orde. As solicitudes presentaranse ata o día 6 de abril nas delegacións provinciais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, ou tramitaranse por calquera dos medios que recolle o artigo 38.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Se no prazo de tres meses, contados desde a publicación desta orde no Diario Oficial de Galicia, non recaese resolución expresa, entenderanse desestimadas as solicitudes presentadas.

Artigo 6º

1. A duración dos encontros e actividades de intercambios de experiencias poderá variar segundo a programación prevista polos coordinadores docentes.

2. A asistencia a tódalas sesións destes encontros será obrigatoria.

3. Ás persoas que participen nos encontros outorgaráselles un certificado de asistencia.

Disposición derradeira

Primeira.- Autorízase a Dirección Xeral de Política Lingüística para dictar cantas instrucións sexan necesarias para o desenvolvemento da presente orde.

Segunda.- Esta orde entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no Diario Oficial de Galicia.

Santiago de Compostela, 1 de febreiro de 1994.

Juan Piñeiro Permuy

Conselleiro de Educación
e Ordenación Universitaria

Ilmos. Sres. Directores Xerais de Política
Lingüística, Ensinanzas Medias, Formación
Profesional e Educación Básica.

Ilmos. Sres. Delegados Provinciais da Consellería
de Educación e Ordenación Universitaria

CONSELLERÍA DE FAMILIA, MULLER E XUVENTUDE

Orde do 17 de febreiro de 1994

Orde do 17 de febreiro de 1994 pola que se anuncia a convocatoria de axudas para actividades realizadas por escolas de tempo libre.

A orde da Consellería de Economía e Facenda, do 2 de xuño de 1986, posibilita a tramitación anticipada de expedientes de gasto, especialmente en exercicios nos que rexe o presuposto prorrogado do ano anterior. Esta orde, no seu artigo 1.º, establece entre outras, as condicións que deberá de cumprila tramitación anticipada de expedientes de gasto imputables ós capítulos IV e VII dos presupostos xerais da Comunidade Autónoma, sinalando que poderán iniciarse: “No período de prórroga dos presupostos xerais da comunidade, sempre que exista crédito adecuado e suficiente no proxecto de presupostos definitivos para o citado exercicio, unha vez que ese proxecto de presupostos estea aprobado polo Consello da Xunta de Galicia, cando os gastos se vaian materializar no mesmo exercicio”.

A aplicación desta orde supón a posibilidade de axiliza-lo proceso de execución presupostaria, beneficiando moi especialmente os propios administrados e sen mingua de soberanía do Parlamento, toda vez que no artigo 3.2º dispón que no suposto de subvencións, a autorización do gasto e a contracción demoraranse ata a aprobación do crédito que vaia ampara-lo gasto.

Diante da importancia que hoxe adquire a organización de actividades de tempo libre e de utilización do ocio polos mozos, así como a axeitada formación dos responsables e técnicos de actividades de animación socio-cultural, debe apoiarse o traballo que realizan as escolas de tempo libre existentes na nosa Comunidade Autónoma, en tanto que centres recoñecidos oficialmente pola Consellería de Familia, Muller e Xuventude para impartir esa formación específica.

A realización de cursos ordinarios para a obtención dos títulos establecidos oficialmente en materia de tempo libre e animación socio-cultural, como aqueles outros máis específicos de perfeccionamento e actualización para as persoas xa tituladas, é cometido das escolas de tempo libre, entidades que a Consellería de Familia, Muller e Xuventude, a través da Dirección Xeral de Xuventude pretende fomentar coa convocatoria das presentes axudas.

Por todo isto,

DISPOÑO:

Artigo 1º - Obxecto das subvencións.

1. A Consellería de Familia, Muller e Xuventude, con cargo á aplicación presupostaria 14.03.355B.482, dos presupostos

xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 1994, concederá subvencións polas escolas de tempo libre.

2. Poderán ser obxecto de subvención os seguintes programas de actividades:

a) Formación de educadores de xuventude.

b) Cursos de directores, especialistas e monitores de tempo libre.

c) Conferencias, xornadas e congresos sobre as temáticas de tempo libre.

d) Actividades de aire libre para titulados en actividades de tempo libre.

e) Actividades de intercambios técnicos con outras comunidades autónomas e países estranxeiros.

3. Quedan excluídos, para os efectos de subvencións os programas docentes e deportivos previstos nos plans de ensino e deporte escolar e federativo.

Artigo 2º - Destinatarios.

1. Poderán solicitar subvención as escolas de tempo libre inscritas no Rexistro Oficial dependente organicamente da Dirección Xeral de Xuventude, (Decreto 77/1991, do 7 de marzo).

2. Será requisito imprescindible para poder solicitar subvención o ter xustificado debidamente as axudas recibidas no último ano.

3. Igualmente, para ter acceso ás axudas previstas na presente orde, será obrigatorio que os solicitantes cumpran o

previsto no artigo 6 do Decreto 77/1991, do 7 de marzo.

Artigo 3º - Normas xerais sobre subvencións. Documentación.

1. As solicitudes serán dirixidas á consellería de Familia, Muller e Xuventude, podendo presentarse no rexistro xeral desta consellería, nos rexistros das delegacións provinciais, nos rexistros xerais da Consellería da Presidencia e Administración Pública, ou por calquera dos procedementos previstos no artigo 38.4º da vixente Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

2. As solicitudes irán acompañadas da seguinte documentación:

a) Fotocopia compulsada do DNI do responsable da entidade que suscribe a petición acreditando a súa lexitimación.

b) Fotocopia compulsada do CIF da entidade.

c) Breve memoria das actividades realizadas no ano anterior.

d) Breve memoria explicativa das actividades que se pretenden realizar.

e) Presuposto de ingresos e gastos da actividade, con expresión das axudas solicitadas ou concedidas por outros organismos públicos ou privados.

3. O prazo de presentación de solicitudes será de 30 días naturais, contados a partir do día seguinte ó da publicación da presente orde no Diario Oficial de Galicia.

4. A Dirección Xeral de Xuventude poderá adquirir, se fose necesario, a emenda dos defectos apreciados na documentación presentada, de acordo co previsto no artigo 71 da Lei de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Artigo 4º - Criterios de avaliación.

A avaliación dos proxectos presentados farase tendo en conta os seguintes criterios prioritarios:

1. Proxectos destinados a promover ou fortalecer a formación de cadros directivos do asociacionismo xuvenil.

2. Proxectos de actividades de intercambio de profesorado e técnicas en animación xuvenil entre comunidades autónomas e países estranxeiros.

3. Aqueles nos que as actividades con finalidades formativa, cultura ou de integración social primen sobre os meramente recreativos.

Artigo 5º - Contía máxima obxecto de subvención.

A contía da axuda concedida non poderá supera-lo 75% de presuposto total das actividades subvencionadas.

Artigo 6º - Resolución.

1. Recibidas as solicitudes de subvención e a súa documentación e emitido sobre elas informe polos servicios técnicos da Dirección Xeral de Xuventude, o director xeral de Xuventude elevará proposta de concesión á conselleira de Familia, Muller e Xuventude, que resolverá.

2. A resolución da solicitude de subvención seralles notificada a tódolos peticionarios, no prazo de tres meses, contados desde o remate do prazo de presentación das solicitudes. Transcorrido o dito prazo sen que recaia resolución expresa, deberá entenderse desestimada a petición correspondente, (artigo 43.2º c), "a contrario sensus", de a Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común).

3. A resolución será notificada polo director xeral de Xuventude, especificando o importe e mailo obxecto da axuda concedida.

4. A Consellería de Familia, Muller e Xuventude reserva para si o dereito de orientar tecnicamente o proxecto de actividades, así como comproba-la súa execución, cando o considere conveniente.

5. Os solicitantes ós que non lles fose concedida subvención disporán dun prazo de 30 días naturais, contados a partir da recepción da notificación, para retirar-la documentación presentada. Transcorrido este prazo, arquivarase sen máis trámite.

Artigo 7º - Obrigas dos beneficiarios.

Os beneficiarios das subvencións estarán obrigados:

1. A comunicar no prazo de 10 días naturais, a partir da recepción da notificación de concesión de subvención, a súa aceptación nas condicións e límites que se expresan na notificación.

2. A non modificar, sen autorización do director xeral de Xuventude, o programa de actividades inicialmente aprobado.

3. Facer constar en toda a publicidade xerada pola actividade obxecto da axuda, que recibiu subvención da Consellería de Familia, Muller e Xuventude, Dirección Xeral de Xuventude, utilizando a normativa de imaxe corporativa da Xunta de Galicia.

Artigo 8º - Xustificación da subvención.

1. A xustificación das axudas efectuaranse antes do día 15 de novembro de 1994, mediante a presentación de facturas orixinais ou fotocopias, vindo recollidas nunha relación na que figurarán todas elas xunto co seu importe, relación que deberá ser asinada pola persoa responsable da entidade subvencionada.

Para os efectos de xustificación soamente se admitirán os recibos ou facturas que se aporten e que figuren na relación, especificando cada un deles a actividade realizada, data, así como o NIF do que subscribe, que deberá ser persoa allea á entidade receptora.

2. Presentarase así mesmo unha sucinta memoria na que se deixará constancia do resultado das actividades realizadas e que foron obxecto da subvención.

3. Previamente ó pagamento da subvención será necesario acreditar, por parte do destinatario, non ter pendente de pagamento ningunha débeda, por ningún concepto, coa Administración pública da Comunidade Autónoma. Así mesmo, esixiranse certificacións xustificativas de estar ó día nas obrigas tributarias e sociais. No caso de que estas obrigas non existan, esixirase declaración expresa neste sentido por parte do destinatario.

4. No caso de non aplicar ó fin previsto a totalidade da subvención concedida, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude só aboará a parte proporcional do investimento real proxectado.

Artigo 9º - Pagamento da subvención.

1. O pagamento da subvención concedida farase de acordo coa normativa presupostaria que lle sexa de aplicación.

Artigo 10º - Posible anulación da subvención.

No caso de que o beneficiario da axuda incumprise algunha das condicións ou obrigas estipuladas, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude instruirá expediente sancionador, conforme o previsto na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, e, se procede, anulará os beneficios concedidos e solicitará a devolución das cantidades percibidas, se as houbese, segundo o procedemento que establece o Regulamento xeral de recadación.

Disposicións adicionais

Primeira.- No caso de que unha vez dictada a resolución de concesión de axudas, amparadas por esta orde, quedase crédito presupostario sen adxudicar, poderase publicar unha segunda orde de convocatoria de axudas. En todo aso, a concesión de axudas terá como límite as cantidades consignadas na correspondente aplicación económica dos presupostos xerais da Comunidade Autónoma para o ano 1994.

Segunda.- De acordo co disposto na orde da Consellería de Economía e Facenda, do 2 de xuño de 1986, a autoriza-

ción do gasto e contracción da obrigación demoraránse ata a aprobación do crédito que vaia ampara-lo gasto.

Disposicións derradeiras

Primeira.- Facúltase o director xeral de Xuventude para dictar, no ámbito das súas competencias, as resolucións precisas para o desenvolvemento desta orde.

Segunda.- Esta orde entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no Diario Oficial de Galicia.

Santiago de Compostela, 17 de febreiro de 1994.

Manuela López Besteiro
Conselleira de Familia, Muller e Xuventude

CONSELLERÍA DE FAMILIA, MULLER E XUVENTUDE

Orde do 17 de febreiro de 1994

Orde do 17 de febreiro de 1994 pola que se anuncian e regulan axudas para actividades programadas por entidades xuvenís ou entidades prestadoras de servizos á xuventude.

A orde da Consellería de Economía e Facenda, do 2 de xuño de 1986, posibilita a tramitación anticipada de expedientes de gasto, especialmente en exercicios nos que rexe o presuposto prorrogado do ano anterior. Esta orde, no seu artigo 1.2º, establece entre outras, as condicións que deberá de cumprila tramitación anticipada de expedientes de gasto imputables ós capítulos IV e VII dos presupostos xerais da Comunidade Autónoma, sinalando que poderán iniciarse: “No período de prórroga dos presupostos xerais da comunidade, sempre que exista crédito adecuado e suficiente no proxecto de presupostos definitivos para o citado exercicio, unha vez que ese proxecto de presupostos estea aprobado polo Consello da Xunta de Galicia, cando os gastos se vaian materializar no mesmo exercicio”.

A aplicación desta orde supón a posibilidade de axiliza-lo proceso de execución presupostaria, beneficiando moi especialmente os propios administrados e sen mingua de soberanía do Parlamento, toda vez que no artigo 3.2º dispón que no suposto de subvencións, a autorización do gasto e a contracción demoraranse ata a

aprobación do crédito que vaia ampara-lo gasto.

A Consellería de Familia, Muller e Xuventude considera obxectivo prioritario potencia-la actividade asociativa xuvenil para promove-lo desenvolvemento comunitario e a participación da xuventude na vida social, política, económica e cultural. Para conseguir este obxectivo é fundamental prestar apoio ás entidades que traballan neste eido, posibilitando a realización de actividades que sexan de interese para a poboación xuvenil, fomentando e potenciando dese xeito o seu nivel participativo. Por isto, establécense as presentes axudas dirixidas a posibilita-la realización de actividades de promoción, animación socio-cultural xuvenil, estudos da problemática específica da mocidade e aqueloutras encamiñadas a incrementa-las relacións e intercambios con outros grupos doutros ámbitos territoriais e culturais, para facer posible a comunicación e contraste de experiencias e ideas sobre a problemática xuvenil.

Por todo isto,

DISPOÑO:

Artigo 1º - Obxecto das subvencións.

1. A Consellería de Familia, Muller e Xuventude, con cargo á aplicación presu-

postaria 014.03.355B.481 dos presupostos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 1994, concederá subvencións para a realización de actividades programadas por entidades xuvenís e entidades prestadoras de servicios á xuventude.

2. Poderán ser obxecto de subvención os seguintes programas de actividades:

a) Promoción do asociacionismo xuvenil.

b) Cursos de formación para a xuventude.

c) Animación socio-cultural.

d) De aire libre, medio ambiente e natureza.

e) Marchas voantes e campamentos.

f) As destinadas a estudos e publicacións que traten analítica e prioritariamente a problemática da xuventude.

g) Actividades de intercambios con entidades xuvenís doutras Comunidades Autónomas e países estranxeiros.

h) Calquera programa polivalente de actividades que incidan na formación integral da xuventude.

3. Quedarán excluídos, para os efectos do parágrafo anterior, os programas docentes e deportivos previstos en plans regulados de ensino e deporte escolar federativo.

Artigo 2º - Destinatarios.

1. Poderán solicitar subvencións: as organizacións xuvenís e entidades prestadoras de servicios inscritas no censo de entidades xuvenís e entidades prestadoras de servicios á xuventude, dependente da Dirección Xeral de Xuventude, (Orde 21-3-1991, DOG do 4 de abril).

2. Será requisito imprescindible para a concesión de subvención, ter xustificado debidamente as axudas recibidas no último ano.

Artigo 3º - Normas xerais sobre subvencións. Documentación.

1. As solicitudes dirixiranse á consellería de Familia, Muller e Xuventude, cando se trate de entidades de ámbito superior a unha provincia, ou ó correspondente delegado provincial da Consellería de Familia, Muller e Xuventude, no caso de entidades de ámbito provincial ou inferior.

Poderán presentarse no rexistro xeral desta consellería, nos rexistros das súas delegacións provinciais, nos rexistros xerais da Consellería da Presidencia e Administración Pública, ou por calquera dos procedementos previstos no artigo 38.4º da vixente Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

2. As solicitudes irán acompañadas da seguinte documentación:

a) Fotocopia compulsada do DNI da persoa que subscribe a petición e acreditación da súa lexitimación.

b) Breve memoria das actividades realizadas no ano anterior.

c) Breve memoria explicativa das actividades que se pretenden realizar.

d) Presuposto de ingresos e gastos da actividade, con expresión das axudas solicitadas ou concedidas por outros organismos públicos ou privados.

3. O prazo de presentación de solicitudes será de 30 días naturais, contados a partir do día seguinte ó da publicación da presente orde no Diario Oficial de Galicia.

4. Por parte da Dirección Xeral de Xuventude ou das delegacións provinciais da Consellería de Familia, Muller e Xuventude, poderá requirirse, se fose necesario, a corrección dos defectos apreciados na documentación presentada, de acordo co previsto no artigo 71 da Lei de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Artigo 4º - Criterios de avaliación.

A avaliación das solicitudes recibidas efectuarase conforme os seguintes criterios, por orde de prioridade:

1. Proxectos destinados a promover ou fortalecer a formación de cadros directivos do asociacionismo xuvenil.

2. Aqueles nos que as actividades con finalidades formativa, cultura ou de integración social primen sobre os meramente recreativos.

3. O número de destinatarios e a proxección social das actividades propostas.

4. O carácter continuado e non meramente ocasional das actividades programadas.

5. Os programas promovidos por entidades de ámbito rural, sendo destinataria principal a mocidade deste medio.

6. Os destinados a arrabaldos urbanos desasistidos ou grupos marxinais.

Artigo 5º - Contía máxima obxecto de subvención.

A contía da axuda concedida non poderá exceder do 75% do presuposto total da actividade subvencionada.

Artigo 6º - Resolución.

1. No caso das entidades de ámbito superior a unha provincia, unha vez emitido informe sobre as solicitudes polos servizos técnicos da Dirección Xeral de Xuventude, o director xeral de Xuventude elevará a correspondente proposta á conselleira de Familia, Muller e Xuventude, que resolverá.

2. No caso de entidades de ámbito provincial ou inferior, o informe corresponde ós servizos técnicos da correspondente delegación provincial da Consellería de Familia, Muller e Xuventude e a resolución será dictada polo delegado provincial da consellería.

3. A resolución da solicitude de subvención seralles notificada a tódolos peticionarios, no prazo de tres meses, contados desde o remate do prazo de presentación das solicitudes. Transcorrido o dito prazo sen que recaia resolución expresa, deberá entenderse desestimada a petición correspondente, (artigo 43.º c), "a contrario sensu", de a Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común).

4. A resolución será notificada polo director xeral de Xuventude, ou polo delegado provincial, segundo corresponda en función do ámbito da entidade solicitante, especificando o importe e obxecto da axuda concedida.

5. A Consellería de Familia, Muller e Xuventude reserva para si o dereito de orientar tecnicamente o proxecto de actividades e comproba-los datos económicos, así como de espallar e dar a coñecer publicamente as actividades subvencionadas.

6. Os solicitantes ós que non lles fose concedida subvención disporán dun prazo de 30 días naturais, contados a partir da recepción da notificación, para retirar-la documentación presentada. Transcorrido este prazo, arquivarase sen máis trámite.

Artigo 7º - Obrigas dos beneficiarios.

As entidades beneficiarias das axudas quedarán obrigadas:

1. A comunicar no prazo de 10 días naturais, a partir da recepción da notificación de concesión de subvención, a súa aceptación nas condicións e límites que se expresan na notificación.

2. A non modificar, sen autorización do director xeral de Xuventude ou delegado provincial da Consellería de Familia, Muller e Xuventude, segundo o caso, o programa de actividades inicialmente previsto.

3. A admitir-la comprobación da execución dos proxectos subvencionados por parte da Dirección Xeral de Xuventude ou por parte dos órganos territoriais da consellería.

4. Facer constar en toda a publicidade xerada pola actividade subvencionada que recibiron axuda da Consellería de Familia, Muller e Xuventude, empregando para isto a normativa de imaxe corporativa da Xunta de Galicia.

Artigo 8º - Xustificación e pagamento da subvención.

1. A xustificación das axudas efectuaranse antes do día 15 de novembro de 1994, mediante a presentación de facturas orixinais ou fotocopias, vindo recollidas nunha relación na que figurarán todas elas xunto co seu importe, relación que deberá ser asinada pola persoa responsable da entidade subvencionada.

Para os efectos de xustificación soamente se admitirán os recibos ou facturas que se aporten e que figuren na relación, especificando cada un deles a actividade realizada, data, así como o CIF do que subscribe, que deberá ser persoa allea á entidade receptora.

2. Presentarase así mesmo unha sucinta memoria na que se deixará constancia do resultado das actividades realizadas e que foron obxecto da subvención.

3. Previamente ó pagamento da subvención, será necesario acreditar, por parte dos destinatarios, non ter pendente de pagamento ningunha débeda, por ningún concepto, coa Administración pública da Comunidade Autónoma. Así mesmo, esixiranse certificacións xustificativas de estar ó día nas obrigas tributarias e sociais. No caso de que estas obrigas non existan, esixirase declaración expresa neste sentido por parte do destinatario.

4. No caso de non aplicar ó fin previsto a totalidade da subvención concedida, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude só aboará a parte proporcional do investimento real proxectado.

5. Xustificada a subvención nos termos previstos nesta orde, o pagamento da subvención efectuarase de acordo coa normativa presupostaria que lle sexa de aplicación.

Artigo 9º - Posible anulación da subvención.

No caso de que o beneficiario da axuda incumprise algunha das condicións ou obrigas estipuladas, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude instruirá expediente sancionador, conforme o previsto na vixente Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común e, se procede, anulará os beneficios concedidos e solicitará a devolución das cantidades percibidas, se as houbese, segundo o procedemento que establece o Regulamento xeral de recadación.

Disposicións adicionais

Primeira.- No caso de que unha vez dictada a resolución de concesión de axudas amparadas nesta orde quedase crédito sen adxudicar, poderase publicar unha segunda orde de convocatoria e subvencións. En todo aso, a concesión de axudas terá como límite a cantidade consignada na correspondente aplicación económica dos presupostos xerais da Comunidades Autónoma para o ano 1994.

Segunda.- De acordo co disposto na orde da Consellería de Economía e Facenda do 2 de xuño de 1986, a autoriza-

ción do gasto e contracción da obrigación desmoraranse ata a aprobación do crédito que vaia ampara-lo gasto.

Disposicións derradeiras

Primeira.- Facúltase o director xeral de Xuventude para dictar, no ámbito das súas competencias, as resolucións precisas para o desenvolvemento desta orde.

Segunda.- Esta orde entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no Diario Oficial de Galicia, pero no que se refire ós prazos de execución, poderanse subvencionar actividades realizadas polas entidades solicitantes, desde o 1 de xaneiro de 1994, se son actividades que se consideren importantes para a xuventude e cumpren os requisitos esixidos e condicións establecidas nesta orde.

Santiago de Compostela, 17 de febreiro de 1994.

Manuela López Besteiro
Conselleira de Familia, Muller e Xuventude

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Orde do 2 de Marzo de 1994

Orde do 2 de marzo de 1994 pola que se dan instrucións para a conmemoración nos centros do Día das Letras Galegas.

A institucionalización pola Real Academia, a partir de 1963, do Día das Letras Galegas o 17 de maio, foi sen dúbida un acontecemento que ano tras ano colleu pulo e resonancia na nosa sociedade, de tal xeito que en toda a Comunidade Autónoma galega se proxecta a figura homenaxeada e serve, ó mesmo tempo, para reflexionar sobre Galicia, sobre a súa lingua e a súa cultura.

A publicación de Cantares Gallegos, de Rosalía de Castro, en 1863, foi o punto de partida para a celebración, cen anos despois, da efeméride.

O Decreto 22/1994, do 4 de febreiro, declara o ano 1994 como Ano de Luis Seoane.

O Día das Letras Galegas, este ano, dedícase á figura do poeta, ensaísta, autor teatral e sobre todo mestre das artes plásticas Luis Seoane, que foi considerado en vida, e que segue sendo despois do seu pasamento, como unha das máis grandes figuras no eido das artes plásticas, no que é un dos nosos artistas máis recoñecidos, chegando a súa obra a estar presente nos mellores museos do mundo.

Por todo o anterior, esta conselleira,

DISPÓN

Primeiro.- Durante o mes de maio destacarase en tódolos centros docentes dependentes da Comunidade Autónoma galega a importancia que ten para Galicia o Día das Letras Galegas.

Segundo.- O profesorado, de acordo coa liña que estableza o consello escolar do centro, programará as actividades escolares que considere oportunas para un mellor coñecemento desta data.

Terceiro.- En calquera caso, cando menos, dedicarase en cada un dos grupos de cada curso unha hora ó desenvolvemento dunha lección ou conferencia-coloquio, adaptada á idade do alumnado, na que se poña de manifesto a importancia que ten para Galicia, a nosa lingua, facendo referencia ó artista homenaxeado este ano: Luis Seoane.

Santiago de Compostela, 2 de marzo de 1994

Juan Piñeiro Permy

Consellerio de Educación
e Ordenación Universitaria

Ilmos. Sres. Directores Xerais de Política
Lingüística, Educación Básica, Ensinanzas
Medias, Formación Profesional.

Ilmos. Sres. Delegados provinciais da Consellería
de Educación e Ordenación Universitaria.



Sumario

Colaboracións Especiais



Nenos, adolescentes e televisión

R. Tojo, R. Leis, T. Queiro, J.M. Martín

páx. 9



Ensinar a pensar





Agustín Dosil

páx. 21

Estudios

- | | | |
|-------|---|---------|
| ❧ | Mestres no rural
<i>José Antonio Caride Gómez</i> | páx. 39 |
| <hr/> | | |
| ❧ | Presentación do coñecemento
<i>José Manuel Gargallo</i> | páx. 51 |
| <hr/> | | |
| ❧ | A Improvisación
<i>Emilio Molina</i> | páx. 71 |
| <hr/> | | |
| ❧ | As coleccións de Historia Natural
<i>Ana M^a Martínez, Antonio M. de Ron</i> | páx. 85 |
| <hr/> | | |
| ❧ | Aspectos sociolingüísticos do Alumnado de EXB
<i>Xulia Fernández Fernández</i> | páx. 91 |
| <hr/> | | |

Prácticas

- | | | |
|---|--|----------|
|  | A xeografía da percepción
como opción didáctica
<i>X. Carlos Caballido</i> | pág. 109 |
|  | Arola: A nosa amiga
<i>Nélida Fernández Pernas, Antonia
Garabal Sánchez, Angeles Vidal López,
José Manuel Viqueira Tojo</i> | pág. 121 |
|  | Os medios audiovisuais no ensino
<i>Xabier Mourinho Cagide</i> | pág. 129 |
|  | O teatro como actividade
complementaria nos centros de
Bacharelato
<i>María de la Paz Padín Castro</i> | pág. 139 |

Reseñas

- | | | |
|---|---|----------|
| ❧ | O conto hoxe
<i>Ana María Platas Tasende</i> | páx. 147 |
| ❧ | Más allá de los números
<i>José Luis Valcarce Gómez</i> | páx. 157 |
| ❧ | Consideraciones sobre la
educación artística
<i>Javier Vilarinho Pintos</i> | páx. 159 |
| ❧ | Como una novela
<i>Amparo Martínez Besada</i> | páx. 161 |
| ❧ | El lenguaje de funciones y
gráficas
<i>María Jesús Butrón Vila</i> | páx. 163 |
| ❧ | Vida de Napoleón contada
por él mismo
<i>Herminio Barreiro</i> | páx. 165 |

❧	Instrumentos de percusión. Ritmo y Técnicas. Nivel A <i>Juan Durán</i>	pág. 167
❧	Cantigas para unha pedagogía coral <i>Juan Durán</i>	pág. 169
❧	Lo que nos cuentan las imágenes. Charlas sobre el arte y la ciencia <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pág. 171
❧	Educación compensatoria <i>Celso Currás Fernández</i>	pág. 175

Novidades editoriais



Alguns libros de filosofía do ano 93 para leer no 94

Manuel Regueiro Tenreiro

páx. 179



Algunhas novidades editoriais

Ana M^a Platas Tasende

páx. 189

Noticias



páx. 199