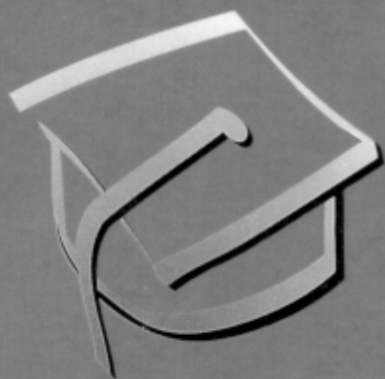


REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 3 • maio 1994



Revista Galega do Ensino

Nº 3 - Maio 1994



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCION

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

CONSELLO ASESOR

Ana M^o 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 Luis Valcarce Gómez
José Eduardo López Pereira
Manuel Deaño Deaño
Manuel Regueiro Tenreiro
Mercedes González Sanmamed
Rodolfo García Alonso

COLABORACIONES 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

SUSCRIPCION 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

- ⇒ Carta de D. Gonzalo Torrente Ballester
- ⇒ Seoane, con Galicia como fondo
María Luísa Sobrino Manzanares
- ⇒ Literatura comparada e ensino da literatura
Darío Villanueva

CARTA DE D. GONZALO TORRENTE BALLESTER

Hai algúns días, membros do Comité de Redacción desta Revista mantiveron unha conversa con Don Gonzalo Torrente Ballester, pedíndolle que nos enviase un breve comentario sobre a súa experiencia docente. Axiña nos chegou a carta que agora reproducimos textualmente:

Durante mucho tiempo me dediqué a la enseñanza de la Lengua Española y de la Literatura Universal. Confieso que durante ese tiempo mi predilección fue por la Sintaxis de la Lengua Castellana, cuyos intrínquilis daba a conocer e intentaba que supiesen unos alumnos de diferente origen y variada lengua materna. No estoy seguro de que todos ellos hayan cambiado los esquemas sintácticos originarios por los que yo les enseñaba, a veces con pérdida de la riqueza de formas y variadas soluciones que yacían en los vericuetos de sus cerebros. Con frecuencia aprendí de ellos tanto por lo menos como lo que les enseñé. Quizá alguno me recuerde como buen profesor: yo los recuerdo a ellos como buenos alumnos.

La enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y más trabajosa. Era fácil convencerlos de la utilidad de la Sintaxis; no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos, y los expliqué cabalmente ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en las de Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas viejas historias y estos viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno solo entre cuarenta, porque eso solo se encuentra siempre.

Gonzalo Torrente Ballester, 11 de abril de 1994

SEOANE, CON GALICIA COMO FONDO

María Luísa Sobrino Manzanares
Universidade de Santiago de Compostela

No inverno de 1975, cando parecía decidido a instalarse establemente na súa terra, Luís Seoane (1910-1978) era practicamente un artista descoñecido en Galicia. Decorrían daquela os derradeiros anos da súa vida, e aínda que regresara de Bos Aires en varias ocasións e participara xunto con Isaac Díaz Pardo no proxecto da creación do Laboratorio de Formas de Galicia e no Museo Carlos Maside, e mesmo xa expuxera nalgunha galería galega, escasamente sabiamos aquí do seu intenso labor plástico e cultural, e da súa inmensa talla de artista, cando esta contaba xa cun merecido recoñecemento ó outro lado do Atlántico.

Fillo de emigrantes, cursou a carreira de dereito na Universidade de Santiago, ó tempo que, xunto á actividade política na asociación estudiantil FUE, se iniciaba como debuxante e caricaturista. Ilustrador espontáneo dos seus amigos e poetas, como Cunqueiro, serían as circunstancias, tralo forzoso exilio e o seu traslado a Bos Aires, cando dirixa a súa inqueda personalidade cara a cuestións editoriais e con elas a unha plural vocación artística, as que decidirían desde entón a súa traxectoria humana: dese-

ñador gráfico, pintor, muralista, gravador, escenógrafo, poeta, ensaísta, crítico de arte... a figura de Luís Seoane terá que abordarse baixo unha poliédrica personalidade na que a irremediábel necesidade de manifesta-la liberdade orixinaria do seu pensamento, do seu compromiso ético e social e o amor a Galicia, o levarían a través da palabra ou da experiencia plástica á súa polifacética actividade como creador.

E aínda que haxa que subliñar que esta vocación artística adquire a súa razón de ser ó outro lado do Atlántico, Seoane conta xa no seu exilio cunha ampla formación cultural adquirida na mocidade compostelá. Anos despois lembraría aqueles tempos de estudante nunhas notas autobiográficas publicadas recentemente: "Buscábase en Galicia como en toda Europa un novo enfoque dos problemas". Aquí recibe, a través de encargos a amigos que viaxaban por Europa, libros e información puntual das formas de pensamento, da literatura e do que estaba a facer Picasso ou Lee, ou das vangardas plásticas, que coma o surrealismo ou o neodadaísmo alemán foron o revulsivo para unha inqueda intelectual-



Cartel conmemorativo do día das Letras Galegas 1994. Baseado nun autorretrato de Luis Seoane.

lidade española, anhelante da ata entón vedada cultura internacional.

Ademais da súa participación política, Seoane colabora activamente nos acontecementos culturais promovidos desde o goberno republicano para a democratización da cultura, e nos novos proxectos descentralizadores enunciados xa en programas máis ou menos utópicos, coma o que García Moroto expoñía no seu libro *La nueva España 1930*, de ampla difusión entre a xuventude do seu tempo. Resultado de todo isto será a súa colaboración na Barraca teatral, dirixida por García Lorca durante a súa estancia en Santiago (1932) e na súa réplica, a Barraca de Resol, ideada por Arturo Cuadrado, ó ano seguinte, como recinto de exposición para xoves ou ata entón descoñecidos pintores galegos.

Froito así mesmo destes anos estudiantís foi a publicación de revistas de breve pero intensa vida, como *Yunque* ou *Resol, la hojilla volandera*, ideadas para a difusión popular de autores e poetas contemporáneos, así como a súa relación con artistas e escritores que se reunían nas tertulias compostelás. Da importancia destas reunións, verdadeiros foros de debate cultural, e da súa significación nos seus anos xuvenís -posta de manifesto polo propio Seoane en diversas ocasións-, naceron moitas das súas inxerencias artísticas, ademais de amizades, das que algunhas, coma a do pintor Maside, se traducirían nos anos vindeiros nun extenso epistolario, cruzado entre un e outro pintor, desde cada unha das bandas do Atlántico.

Por outra parte, como el mesmo declara, "a Galicia debo casi todo lo que

se refiere a mi formación intelectual, que fue haciéndose de cultura popular heredada, consistente en mitos casi olvidados, supersticiones transmitidas, leyendas y de lectura de viejos cricones, tan desacreditados en nuestra época".

Logo virá a súa marcha de España e o refuxio na Arxentina, a terra na que nacera como fillo de emigrantes, convertida de novo en abeiro para el, coma para tantos exiliados españois. Cosmopolita e europea, a cidade de Bos Aires, por entón importante foco de inxerencias culturais, será o novo marco no que Seoane complete a súa andaina biográfica. Pronto emprenderá a experiencia de editor e grafista, ó tempo que comeza unha cada vez máis intensa dedicación pictórica.

Ámbalas dúas actividades, sen perde-la referencia das súas orixes nin renunciar á memoria da súa terra, vencellarían a ámbitos máis universais da cultura e a unha relectura do vangardismo europeo, que terá como resultado o afortunado sincretismo entre o específico galego e os espazos máis internacionais. En efecto, neste novo marco a actividade artística de Seoane, aínda vencellada inicialmente á estética de renovación propiciada por Maside, Colmeiro, Souto e outros pintores de preguerra, e aínda inmersa no ámbito da comunidade galega residente na Arxentina, pronto comezaría a traspasalo sentimento localista que isto parecía impoñerlle, para abordar desde unha perspectiva artística máis plural a nostalgia da terra perdida, a procura "dunha versión de Galicia desposuída de convencionalismos e intemporal" -segundo as súas propias palabras-, que permane-

cerá constante ó longo de toda a súa evolución plástica.

No eido artístico, a influencia do Picasso clasicista vese nos debuxos para o libro "Homenaje a la Torre de Hércules" (1944), que vai ser clave para comprender estes novos rumbos. E vese tamén nos primeiros óleos realizados en Bos Aires, que son cadros de denudos femininos na paisaxe, ou retratos campesiños, con figuras hieráticas que continúan vencelladas nas formas robustas ós presupostos renovadores da pintura galega de preguerra.

Por outra parte, a súa faceta como deseñador gráfico, en especial a dedicación ó grafismo das capas de libros nos que como editorialista participa e diseña desde principios dos anos corenta, indúcenos a unha maior síntese dos contornos, e ó emprego de cores planas. Nestas capas, Seoane asume e reinterpreta desde unha concepción moderna ás características propias de toda composición gráfica axeitando o deseño á súa produción de acordo con procedementos industriais. Será a través destes debuxos onde por primeira vez, para conseguir un máximo de efectos na reprodución cun mínimo de medios plásticos, se manifesten as cores puras e os perfís netos, e onde asomen os primeiros grafismos libres.

É posible que non pouco desta práctica e a súa esixencia constructiva das masas de cor fronte ó volume, ou da organización do tema, xunto a valores decorativos abstractos e tipografías, incidirá na evolución da súa linguaxe pictórica. Pioneiros descubrimentos que levan consigo a atenuación do tonalismo e o volume dos traballos ó óleo, alisando

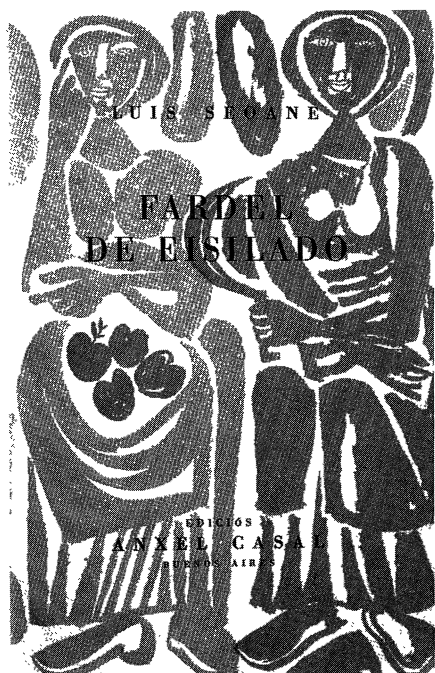
as superficies das pegadas do pincel, acentuando o esquematismo das figuras e a intensidade das cores.

Da mesma maneira, a investigación no ámbito do gravado que comezou a experimentar tanto na técnica xilográfica coma no estarcido, íalle proporcionar igualmente unha serie de posibilidades plásticas novas. A nitidez expresiva dos contornos e o seu contrapunto cos campos de cor, a intensidade na dicción dos trazos, case "signos", reclamando a supresión dos elementos anecdóticos, incitan por distintas vías a eliminar referencias figurativas nos seus temas. O gravado subministrarlle unha nova liberdade na caligrafía dos seus trazos, e provocarían na pintura o emprego non só de liñas pintadas, senón tamén escavadas sobre a superficie do lenzo.

Prevalece en todas estas prácticas un contido común formulado a través de temas enraizados na súa orixe galega; iconos da memoria, semellantes a temas de encadre, é dicir, como ideas recorrentes que se mostran baixo diferentes roupaxes. Campesiñas, mariñeiros, feiras, os traballos do campo, romarias, peregrinos e guerreiros son motivos que ó longo da súa vida interpretará unha e outra vez. Prevalen, ó mesmo tempo, unhas propiedades formais cheas de expresión, que emparentan as distintas experiencias plásticas que aborda e que nos fan recoñecer todo o seu traballo baixo a característica visible da súa unidade, dun estilo propio e inconfundible, trazos xenéricos que se derivan dunha certa vocación de monumentalidade, ou do mesmo sintetismo da súa linguaxe visual, e se mostran tanto na elementalidade das formas ata reducilas ó mínimo de signos



Grabado en madeira de Luis Seoane.



Homenaxe a Anxel Casal na súa primeira obra poética por parte de Luis Seoane (1952).

figurativos coma na plenitude intensa das cores.

Resulta difícil separa-las diversas actividades de Seoane e os descubrimentos e recursos que cada un dos campos pictóricos que aborda lle aportarían. Quizais a paixón con que se entregaba a cada unha das diferentes experiencias do gravado, grafismo, óleo, muralismo, tapices..., as capacidades creativas que en cada momento lle suscitaban as condicións dos materiais, a súa presenza física e o seu tratamento, así como as posibilidades plásticas de cada un destes soportes, conteñan boa parte dos impulsos que suscitaron a configuración da súa linguaxe artística.

Mais, cumpriría lembrar ademais algunhas das preferencias e admiracións artísticas que tiña Seoane pola arte do seu tempo e por algúns mestres da vangarda que xa é clásica. Concretamente, por Picasso e a rotundidade formal do seu traballo; pola intensidade expresiva da cor en contraste coa liña de Matisse, ou a vontade constructiva da pintura de Leger, tres artistas a miúdo citados en relación á obra de Seoane. A lección aprendida deles -que el nunca tivo inconveniente en recoñecer- quedará asumida e reinterpretada no seu discurso persoal, e igualmente as leccións da arte dos canteiros do románico e do barroco, e tamen -como o mesmo Seoane declara- influen nel "as letras dos miniados, as figuras de naipes, as decoracións de cerámicas e as lonas pintadas nos circos".

Véñse sinalando a data de 1952 como o comezo dun novo período que suporá a plenitude da personalidade de Luís Seoane. Dominando xa os elementos técnicos, a súa linguaxe foi traspasando progresivamente a énfase anecdótica para reflexionar sobre o propio acontecemento pictórico. A súa obra, aínda sen eliminar nunca a representación figurativa -e en especial a figura da muller, principal arquetipo da súa obra-, vai ir decantándoa con esquemáticas formas e ó tempo converténdoa en intensa e elemental organizadora da superficie plástica. Uns cantos trazos abundan para comfirmalo seu carácter monumental, presentada como imaxe emblemática, como totem que agarima nela toda a memoria do pasado pero cun carácter extraordinariamente moderno.

Seoane acentúa nas obras deste período a violencia do seu cromatismo, agora decididamente nítido e plano, e in-



Santiago xurde, mítico, na lonxanía. É a segunda entrega poética de Luis Seoane.

troude os grafismos libres en contrapunto e xogo de ritmos cos campos da cor cha. Estes diálogos e desaxustes entre as liñas e as masas de cor, van producir unha certa fragmentación das formas, orixinando unha tensión fronte á monumentalidade das súas figuras e a vocación ordenadora das composicións que subxace en toda a obra de Luís Seoane.

Un proceso que ocorre na pintura e simultaneamente no seu muralismo, iniciado en mil novecentos cincuenta e catro, no que empregaría todo tipo de procedementos, tanto cos materiais modernos: resinas, formigón; como cos elementos naturais: pedra, ferro,

recuperando técnicas artesanais do fresco e modos de traballo que xa empregaran os pobos na antigüidade. No muralismo acentúase a tendencia a certo monumentalismo figurativo, e a eliminación de detalles superficiais, así como clarificalas composicións que han de verse desde determinada distancia e que require unha estrutura compositiva nítida e rotunda. Son descubrimentos que vai ir incorporando noutras técnicas, nos mesmos gravados, deseños gráficos e industriais, como as xarras de Sargadelos, ou por exemplo nos tapices do final da súa vida, con ese feliz encontro da súa linguaxe coas cores intensas, case rechamantes das tinturas naturais empregadas



A Maior Abondamento, derradeira entrega poética de Luis Seoane.

popularmente e que el recupera nos tecidos do tapiz.

"En canto á miña obra debo sinalar -dinos Seoane- que tanto a muralista como a de gravador e artista gráfico influíron na miña pintura de cabalete. Creo que isto ocorre na maioría dos artistas, polo menos en todos aqueles que cultivan varios xéneros da arte, uns influen noutros (...) o artista é sempre un e a súa arte resulta indivisible".

Pero a personalidade de Luís Seoane non se limita á creación plástica que nesta breve síntese tratamos de abordar. Foi ademais realmente impre-

sionante o labor cultural que levou a cabo en Bos Aires, e o seu empeño a través da creación de editoriais, revistas e outras empresas da cultura -como as charlas radiofónicas- para vivificar e conserva-la memoria de Galicia en todos os rexistros e tradicións. Hai que subliñar-la importancia dos seus textos sobre crítica e teoría artística; as súas incursións no mundo do teatro, a narración ou a poesía e, sobre todo, hai que lembrar, neste esbozo da súa polifacética personalidade, o seu compromiso ético que como ser humano constitúe o eixe común de tódalas manifestacións de Luís Seoane.

LITERATURA COMPARADA E ENSINO DA LITERATURA

Darío Villanueva

Universidade de Santiago de Compostela

Ensinar literatura é, sen dúbida, unha profesión detrás da cal alenta unha faísca de sentido estético. A suma de ámbolos dous factores pode provocar que ante o ingrato da primeira faceta mencionada nos encerremos nas nosas torres de marfil, no empíreo parnasiano onde todo son sumas perfeccións. Sempre témo-la posibilidade de exiliarnos nas illas literarias para evadirmos e estiña-las feridas causadas pola crúa realidade cotiá.

Esta actitude resulta, non obstante, contraproducente. Oculta un escapismo que non é precisamente o que enriquece e fai madura-los individuos e as sociedades. Somos moitos, por outra parte, os que nos sentimos preocupados pola transcendencia ética da nosa propia actividade profesoral. É dicir, que no momento en que non sopran ventos favorables para as Humanidades; cando os sistemas educativos parecen orientarse na dirección dun pragmatismo romo; cando o monetarismo e o mercantilismo se converten nos valores absolutos para

a sociedade e quen a dirixe, os que tomamos no seu día a decisión de converter en traballo aquela faísca de identificación estética coñ textos literarios témo-la obriga de defender non tanto un territorio persoal, unha finca que sería o ensino da literatura senón a idea de que é un instrumento imprescindible para a formación dos cidadáns en múltiples aspectos. No aspecto, por suposto, da súa capacidade expresiva, que se está descoñecendo moito e que de ser desatendido definitivamente tería unhas consecuencias imprevisibles, porque a peor expropiación que se lles pode facer ás novas xeracións é a expropiación, precisamente, da súa competencia lingüística. Se os nosos xoves ficasen inermes ante os conflitos diarios por culpa dunha deficiente capacidade de resposta verbal a tódalas situacións que se lles van presentar, sería porque, dalgún xeito, os incapacitamos para a loita pola vida que lles espera. O ensino da literatura é un complemento máis nesa formación lingüística pola que porfían outros colegas con moita maior autoridade cá miña.

Pero, por outra parte, o ensino da literatura pode actuar e de feito actúa coma un revulsivo importantísimo para as consciencias, para facerse cunha visión máis ampla das cousas fronte a esa especie de simplificación, custe o que custe, os medios de comunicación de masas máis poderosos están transmitindo como un auténtico bombardeo sobre a cidadanía. Revistas coma esta deben ser aproveitadas, creo eu, para que intercomuniquemos coñecementos dos nosos respectivos e á vez comúns campos intelectuais, pero tamén -dando isto último por suposto- para formular outras cuestións, por exemplo: a responsabilidade ética do ensino da Literatura e as consecuencias que pode ter calquera decaemento desa responsabilidade por parte de quen está embarcado na aventura.

En definitiva, detrás de todo está a crenza de que a Literatura é unha institución social e estética de primeira magnitude, e que o seu ensino non é unha guinda que os sistemas educativos se conceden graciosamente para coloralas súas tortas, senón que a Literatura, dentro deste sistema educativo, pode desempeñar un papel insustituíble para a recta formación dos cidadáns nun sentido plural e democrático; por suposto, non ríxido e preceptista, o que creo está moi lonxe da nosa visión actual das cousas, e desde hai xa bastante tempo.

Para isto, para que este obxectivo non desapareza nunca do noso horizonte é imprescindible unha constante revisión dos nosos postulados e tamén unha sostida autocrítica, porque tampouco

creo que nos debemos deixar levar por esa facilidade de atribuír sempre a forzas externas a nós mesmos os resultados indesexables dos procesos nos que estamos inmersos. As cousas non sempre van mal porque os administradores, os políticos ou a sociedade en xeral erren, quizais tamén algo de responsabilidade poida recaer sobre as nosas propias costas. Por exemplo, nesta tarefa de revisión e autocrítica, nalgún momento houbo que denunciar que o ensino da Literatura desde supostos directamente derivados do positivismo historicista do século XIX, que apuntaba máis cara ó biografismo, cara ós datos espidos, cara ó puro repertorio de títulos e datas, estaba producindo uns efectos indesexables, un rexeitamento dos estudantes cara á materia literaria como disciplina. Pero posteriormente, aínda que estou moito máis preto desta segunda posición á que me vou referir agora, ca, da outra, eu mesmo non dubidei en denunciar que estaba cando nun erro contrario, no vicio do teoricismo: destruí-la literatura como institución que implica a persoas e a movementos históricos -e que precisamente por isto é unha expresión máis de Humanismo- para transformala nunha sorte de alquimia, nunha álgebra de estruturas, de construcións moi abstractas que acaban producindo nos estudantes unha enorme confusión, unha sensación de sequidade que destruíu o que a Literatura pode ter de máis interesante: esa virtualidade de que os lectores se impliquen nela e perciban a emoción estética, sen a cal a Literatura non existe.

Igualmente -aínda que isto a penas afectou a España- despois de que, sobre todo desde as instancias académicas norteamericanas, se propalara como teoría literaria canónica ó longo dos últimos quince anos a chamada "deconstrucción", a min non me estraña nada que agora algúns políticos decidan destruí-la presenza da Literatura no sistema educativo, cando os propios estudiosos pretenderon "deconstruí-la", postulando que a Literatura non significa nada, ou significa todo, que o texto non ten ningunha consistencia de sentido, é unha caixa baldeira onde retumban ecos que veñen das voces que berran ó seu redor. Se desde o sistema institucional da investigación literaria se estivo reiteradamente defendendo tal cousa, non nos pode estrañar que se nos diga: "se vostedes mesmos cren na existencia da Literatura como unha entidade de límites e contornos precisos, ¿para que imos detraer-los recursos do orzamento co fin de ensinar algo que, polo que parece, xa non existe?".

En consecuencia, o que vou expoñer seguidamente ten sobre todo esta intención: a de facer un alto no camiño para considerar qué liña seguen os nosos estudiosos hoxe en día e en qué medida a literatura comparada pode contribuír a corrixir certas disfuncións que no proceso se estean producindo, e a mellorar en todo caso o grao de consecución dos obxectivos que son de desexar.

A este respecto, e antes de calquera outra proposta ulterior pola miña

parte, confesareime totalmente convencido de que o ensino da Literatura ten que facer un esforzo constante por recuperalo que é a base fenomenolóxica do feito literario, é dicir, a relación do lector co texto. No momento en que esa relación se amortece, ou mesmo desaparece, entón calquera outro intento por perseverar neste ensino resulta absurdo. George Steiner, unha das máis destacadas figuras do comparatismo actual, ben o dixo nun dos seus traballos, que se publicou primeiro no *Times Literary Supplement* e foi recollido despois nun dos seus libros (*Lecturas, obsesiones y otros ensayos*, Madrid, Alianza Editorial, 1990): el está preocupado tamén por este teoreticismo deconstrucionista ó que eu antes me refería, e despois de tantas idas e vidas acaba formulando unha proposta moi simple.

Di Steiner que o que necesitamos agora non son teorías, métodos ou novas propostas: "Lo que necesitamos son lugares, por exemplo, una mesa con unas sillas alrededor donde podamos volver a aprender a leer, a leer juntos" (Steiner, 1990, 130). Eu subscribo totalmente esta afirmación de Steiner (xa se sabe: ás veces hai que porfiar polo obvio). Quizais o método inmediato e urxente que debe ser rescatado para o ensino da Literatura sexa o da lectura: aprender a ler literariamente outra vez. Porque, paradoxalmente, esa competencia estase perdendo, e existe a contradicción de que as sociedades desenvolvidas tamén o son nos aspectos educativos e culturais, pero se profundamos un pouco baixo o oropel da

epiderme atopámonos con que a capacidade de comprensión dos textos complexos por parte dos cidadáns que saen do sistema educativo é cada vez menor. E a literatura deixará de existir, polo menos coa plenitude que lle é consubstancial, no momento no que non existan individuos capaces de saber lela desde a súa complexidade dos dous códigos que a obra literaria incorpora: o código lingüístico e, sobre el, o código especial de convencións propiamente literarias que deben ser coñecidas e que deben ser tamén practicadas.

Deixando pois sentada como algo inmediato, esta proposta de Steiner, imos entrar no aspecto propiamente comparatista da cuestión. Por certo, George Steiner cumpre na súa propia biografía vital e intelectual as condicións óptimas para se-lo gran comparatista que é. En certo modo, non é comparatista quen quere senón quen pode, e hai individuos que están chamados a ser mellores ca outros neste terreo, xustamente por razón da súa procedencia familiar, xeográfica ou social. Steiner, por exemplo, é un fillo de xudeus austríacos, nacido en París, formado nos Estados Unidos e profesor en Xenebra e Gran Bretaña. Semellantes perfís repítense nas figuras dos grandes comparatistas. Ernst Robert Curtius era alsaciano, é dicir, un francés de cultura alemana. Arturo Farinelli, italiano, nacido no Trento anexionado por Austria, ensinaba en Innsbruck literatura europea xeral. En España temos a Claudio Guillén, nacido en París, de nai francesa,

que acompañou ó exilio a seu pai, o poeta Jorge Gillén, loitou nas tropas aliadas contra os alemáns, formouse en Francia e nos EE.UU., onde ensinou, para volver finalmente a España. O seu imprescindible manual *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada* (Barcelona, Crítica, 1985) publicouse entre nós, pero xa circula así mesmo en italiano e en inglés.

Fálase de que o bilingüismo é unha condición social ou comunitaria, e así mesmo unha característica individual. Pois ben, o comparatismo ás veces depende das circunstancias particulares de certos individuos, pero tamén pertence ás circunstancias de determinadas comunidades. Por exemplo, Suíza foi o Estado onde comezaron a proliferar cátedras de Literatura comparada xa no século XIX, no que a secundaron Francia e Italia posteriormente. A Confederación Helvética é, obviamente, un territorio de promisión para o comparatismo, por ser unha comunidade cun territorio relativamente reducido, no que conviven catro culturas diferenciadas, a retorrománica, a italiana, a francesa e a alemana; predominantes estas dúas últimas, pero respectuosas das outras dúas. En relación ó que dicimos, España non é un país absolutamente desamparado. O feito de que existan comunidades que teñen unha lingua propia que convive coa lingua oficial e común a todo o Estado español non deixa de ser un elemento favorecedor, creo eu, de que o comparatismo cobre entre nós unha presenza non só institucional, senón tamén arraigada

neste humus intelectual que o sistema educativo debe aproveitar en todo caso.

¿Cal pode se-la aportación da Literatura comparada a un mellor ensino da Literatura no novo contexto histórico no que nos atopamos? Profundizar nesta última vertente levaríanos demasiado lonxe, pois atopámonos ó parecer na posmodernidade, aínda que isto sexa un concepto, coma todos, moi discutible. Menos discutible é dicir que estamos nunha fin de século e de milenio, porque o calendario nolo recorda cada día, mais unha fin de século moi axitada polos vendavais da Historia. As cousas cambiaron freneticamente en moi pouco tempo, e pervive unha serie de signos que conforman un novo horizonte no que a Literatura comparada ten algo que aportar diferencialmente ó que puido selo estado da situación hai vinte, trinta ou corenta anos.

O ensino da Literatura no sistema educativo, probablemente de maneira implícita máis ca explícita, fundamenteouse nunha das catro disciplinas que constitúe no seu conxunto o que poderíamos chamar, e os alemáns non dubidaron en facelo desde finais do século XIX, a "ciencia literaria". Isto da "Literaturwissenschaft" soa moi pedante, e os propios estudiosos ás veces sentiron pudor en expresarse en termos tales. Ciencia é palabra de moito compromiso, que parece reclamar unha formalización e unha plasmación experimental e exacta que nós estamos lonxe de aportar, polo menos desde unha

determinada concepción da Ciencia. Eu creo que despois das teorías de Karl Popper, dos avances da física cuántica de Heisenberg e de relativismo de Einstein, hoxe o estatuto lóxico e científico das chamadas "ciencias duras" fronte ás humanísticas xa non é tan disímil como parecía selo, e en parte o era con anterioridade.

O que agora nos importa é reparar en que os estudos literarios resultan, hoxe por hoxe e segundo un criterio xa amplamente estendido, da harmoniosa convivencia e colaboración de catro disciplinas que son a Poética ou Teoría da Literatura, a Crítica literaria, a Historia literaria e, por último, a Literatura comparada. Pois ben, a Historia literaria levou a parte do león no reparto de influencia entre as catro materias que acabo de enumerar, en canto ó fundamento do sistema educativo da literatura. E, sen embargo, a Historia literaria é, das mencionadas, unha das disciplinas máis novas, pois chegou en terceiro lugar á palestra do estudio rigoroso do feito literario.

A historia literaria é un froito clarísimo do Romanticismo alemán, que se adianta algún tempo ó resto dos Romanticismos europeos, e está moi vinculada á emerxencia do concepto de nación e á consecuente teoría política dos nacionalismos. Rómpeuse, así, co Romanticismo e coa Historia literaria, a consideración anterior da Literatura fundamentalmente como un sistema de constantes que desde as grandes cimas

das letras clásicas grecolatinas pervivira ó longo do tempo. A literatura escrita nas distintas linguas vulgares durante o Medioevo, o Renacemento, o Barroco e incluso posteriormente considerábanse parte dun sistema moito máis amplo no que non existían diferenciacións lingüísticas, senón que todo se poñía en función desas invariantes ou constantes universais do literario que a Poética analizaba. Mesmo a Crítica literaria pode dicirse en certo modo que é anterior á propia Poética. Na época presocrática, xa os sofistas practicaban a "crise poiematon", a crítica dos poemas: o poema existía, e ante el cabían dúas actitudes de recepción. Unha, inxenua e desinteresada, producíase disfrutando del como achado verbal e forma de expresión estética a través da palabra, pero cabía tamén a posibilidade de consideralo poema como unha especie de adiviña ou encrucillado verbal cun regulamento interno que cumpría investigar. Polo tanto, a Crítica é sen dúbida a primeira actividade que, máis alá da mera lectura, se realiza sobre os textos literarios, e non se pode chegar á formulación das leis xerais coma as que a Poética establece sen efectuar antes a prospección minuciosa sobre páxinas concretas que os aristarcos realizaron. Neste sentido, sempre me gusta citar unha frase moi expresiva do lingüista Coseriu, que en realidade creo que toma da *Filosofía del Lenguaje* de Karl Vossler: Coseriu di que un bo lingüista ten que ser á vez botánico e xardineiro. É dicir, -glosaría eu-, ten que saber distinguir entre monocotiledóneas e dicotiledóneas, pero tamén ó

mesmo tempo debe podar un rosal sen pincharse. Con isto referímonos a ese bambeo entre o particular e o xeral abstracto que caracteriza a tódalas ciencias: a comprobación empírica e a formulación a través dela de leis, de principios de valor xeral. Isto é o que antes do século IV a.d.C. xa se realizaba en Grecia. Unha xardinería da Literatura, que era a Crítica, e unha primeira Botánica, que na Poética de Aristóteles está xa perfectamente formulada.

A Historia literaria é, xa que logo, moi posterior, froito do Romanticismo, coa súa exacerbación do individualismo e, sobre todo, coa teoría do "Volkgeist", do espírito popular. Os pobos teñen unha cultura que serve para defini-lo conxunto dos individuos que os compoñen, e esta expresión do espírito colectivo atopa na literatura o principio máximo da súa ratificación. De maneira que a nación está constituída a través dunhas determinadas circunstancias históricas, pero tamén étnicas e lingüísticas, e a literatura vén consagra-la aura estética de todo isto.

A Literatura comparada, pola súa parte, xorde un pouco despois da Historia das Literaturas, precisamente como un intento máis ou menos consciente de frea-los excesos que xa se estaban producindo na aplicación dos principios do nacionalismo ó ensino e estudio das letras patrias. As primeiras manifestacións do que chamamos Literatura comparada rexístranse en Francia arredor de 1830-1840. É moi cu-

rioso que aínda que os franceses teñen a sona de ser uns chauvinistas moi cautelosos, foron eles os que por primeira vez suxeriron que a Literatura francesa -a mellor do mundo, segundo a súa consideración- non estaba soa en si mesma, pois necesitaba, aínda que só fose para poder ratificá-las súas excelencias, ser confrontada e comparada con outras.

Entre os patriarcas desta Literatura Comparada están Abel-François Villemain e Jean-Jacques Ampère, este último fillo do famoso físico, e non quero determe agora mencionando o feito de que o comparatismo é unha formulación científica e un método que se estende por todas partes ó longo do século XIX: faise Anatomía comparada, Paleontoloxía comparada, Lingüística comparada, e non tardará en chegarlle tamen o seu momento á literatura.

Pois ben, isto presenta un punto que igualmente me interesa moito reflectir aquí. E é que a Literatura comparada ten ante o resto das disciplinas que configuran os estudos literarios unha relación especialmente significativa con dúas delas, ata o extremo de que se fala de dous modelos ou de dous paradigmas para a literatura comparada, e desde hai algún tempo un deles considérase máis anovador. En síntese, hai unha Literatura comparada moi próxima á Historia da Literatura. É precisamente o modelo francés, que se consagrou na segunda metade do pasado século pero que tivo vixencia continua no noso, incluso

ata hoxe. O seu paradigma é o do estudio da influencia dun autor ou dunha escola procedentes dunha Literatura, sobre outra ou outras Literaturas do ámbito máis próximo a ela. O arquetipo desta modalidade de investigación atopámolo no libro de Baldensperger *Goethe en France*, estudio do gran escritor alemán e a súa influencia na Literatura francesa. A verdade é que este tipo de traballo comparatista é absolutamente imprescindible e aporta datos de enorme interese para comprender que a Literatura nunca está choída no ámbito dunha expresión lingüística singular senón que hai unha especie de comunicación constante entre todas elas. Isto, ademais, sempre foi así ó longo da historia. Non é un feito moderno.

Sen embargo, para moitos é insuficiente esta visión do comparatismo literario. Fíxose unha caricatura dela ó afirmar que en definitiva estes comparatistas o que estudian é o comercio exterior entre as Literaturas: a importación e a exportación, e a súa correspondente balanza de pagamentos.

Fronte a esta tendencia da Literatura comparada, existe outra que non é máis có achegamento preferente da mesma á Poética xeral ou á Teoría da Literatura. É dicir, non interesan agora tanto as influencias, os "rapports de fait", os feitos constatables de presenza dun autor ou escola dunha Literatura noutra, senón a converxencia de recursos, de formulacións, de esquemas, de temas, etc. en literaturas alonxadas en-

tre si, sen que conste que existiu unha transmisión directa deses elementos dunha a outra. A idea de polixénese é moi antiga nos estudos literarios, e realmente cando os positivistas non eran capaces de demostrar que un aspecto da literatura sáncrita era fonte dun trazo semellante na literatura alemana, por exemplo, do Medievo, recorrían a esta solución de compromiso: nesas dúas literaturas illadas entre si produciuse a aparición do mesmo feito en momentos próximos ou lonxanos pero sen que houbera influencia dunha na outra. Esta é a perspectiva que creo interesa máis desde o punto de vista da aplicación do comparatismo ós estudos literarios e ó ensino da Literatura. E é o que levei ó título dun dos meus últimos libros (*El polen de ideas*, Barcelona, PPU: 1991), tomando unha expresión de William Faulkner, que tivo que facer fronte durante toda a súa vida á falacia de que a súa novelística fose considerada vicaria do *Ulises* de Joyce. E Faulkner, moi respectuoso cara ó escritor irlandés, afirmaba que o comezara a ler tardiamente. de xeito que toda a súa primeira narrativa, que aparentemente é moi joyceana, nacera á marxe de calquera influencia neste sentido. E un día, finalmente, deu co grande argumento: o fenómeno explicábase pola existencia dun *polen de ideas* que fecundaba as mentes creativas aquí e alá sen que estean en contacto entre elas.

Calquera inducción feita a partir deste texto literario para formular desde el unha lei xeral da Literatura queda extraordinariamente consolidada como

fundamento para a lei se mostramos que iso ocorre en obras literarias de varias literaturas, en momentos distintos e en lugares diferentes, sen que haxa que recorrer á dependencia á que antes nos referíamos.

En canto ó perfil conceptual da Literatura comparada, hai múltiples definicións, algunhas certamente prolixas. Eu adoito guiarme pola definición de Henry Remark, que se fixo practicamente oficial no congreso de 1979 da Asociación Internacional de Literatura comparada. É moi sucinta: A literatura comparada é o estudio da Literatura máis alá dos confíns dun país particular e é tamén o estudio das relacións entre a Literatura, por unha parte, e outras áreas do coñecemento e da expresión, como son a Filosofía, a Historia, as Ciencias Sociais, a Relixión, as Artes, etc. En suma, a Literatura comparada consiste na comparación dunha literatura con outra ou outras Literaturas, e a comparación da mesma con outras esferas da creatividade humana. Para isto, por suposto, hai que ter en conta a vinculación da Literatura a unha lingua. Non se fai comparatismo cando se confronta a Literatura arxentina coa boliviana, senón cando se traballa coa brasileira e a colombiana, por exemplo. Hai que dalo salto dunha lingua a outra, pero tamén é importante neste concepto de Literatura comparada a consideración doutros ámbitos da expresión artística ou do pensamento en relación á propia Literatura. E é aquí onde, por exemplo, creo que a relación co cine é un dos eidos máis inte-

resantes que a Literatura comparada admite e xustifica. Este é un tema moi interesante que podería motivar, por suposto, outro artigo que non será este, porque quero ir xa directamente a unha plasmación concreta para a que contarei cun conxunto de textos sobre os que traballar. Pero non cabe dúbida ningunha de que hoxe en día non se pode ensinar Literatura descoñecendo que no horizonte cultural dos estudantes hai un poderoso medio de difusión de contidos e de estruturas que son en principio literarias e que chegan agora ás masas por outros conductos que non son aparentemente literarios. Estoume referindo, fundamentalmente, á televisión e ó cine. O estudio da relación entre a sétima arte e a Literatura está amparado por esta perspectiva do comparatismo, e teño experiencia directa de que produce resultados moi interesantes, sobre todo porque evita esa polarización indesexable segundo a cal desde a literatura deberíamos atrincheirarnos, por facerlle caso a Marshall McLuhan, contra o imperialismo da imaxe que parece dominalo todo.

A marxe, xa, da definición da Literatura comparada, eu sei que nalgúns casos se lle imputa unha certa indefinición metodolóxica e sóse reclamar dela algunhas concrecións neste terreo que, ás veces, os comparatistas non son capaces de dar. Por suposto, hai que dicir de antemán que o comparatismo ten moito de utopía, pois aquela idea, que Goethe formulou, da *Weltliteratur*, a Literatura mundial, é hoxe en día absolutamente inabarcable.

Ninguén pode explicar unha literatura mundial, porque o caudal literario de cada lingua, non só diacrónica senón tamén sincronicamente, é absolutamente abafador. Isto non quere dicir que non exista unha metodoloxía da Literatura comparada que produza algúns resultados que teñen unha aplicación -así o creo eu- interesante e útil para o ensino da literatura.

Para isto vou contar cuns textos cos que tentarei de exemplificarlo que sería a utilización dos principios da literatura comparada ó noso exercicio docente. Realizarei, pois, unha presentación diante dos meus lectores do que sería un esquema de realización perante os meus alumnos ou perante os alumnos de quen me lea.

Traballaremos con cinco sonetos, aínda que un deles apareza na súa versión orixinal italiana, acompañada da súa tradución ó español. Os seus textos son os seguintes:

1

Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono
di quei sospiri ond'io nudriva'l core
in sul mio primo giovenile errore,
quand'era in parte altr'uom da quel ch'i' sono,
del vario stile in ch'io piango e ragiono
fra le vane speranze e 'l van dolore,
ove sia chi per prova intenda amore,
spero trovar pietà, non che perdóno.

Ma ben veggio or sì come al popol tutto
favola fui gran tempo, onde sovente
di me medesimo meco mi vergogno;
e del mio vaneggiar vergogna è'l frutto,
e 'l pentersi, e'l conoscer chiaramente
che quanto piace al mondo è breve sogno.

1

Vosotros que escucháis en esparcidas rimas el sonido
de aquellos suspiros con que nutría el corazón
en el tiempo de mi primer juvenil error,
cuando era en parte otro hombre que el que soy,
del vario estilo en que lloro y razono
entre las vanas esperanzas y el vano dolor,
donde haya quien, por haber probado, entienda amor,
espero encontrar piedad, además de perdón.

Mas bien veo ahora cómo para toda la gente
objeto de burla fui gran tiempo, de lo cual a menudo
de mí mismo conmigo me avergüenzo;

y de mi devanear la vergüenza es fruto,
y el arrepentirse, y el conocer claramente
que todo cuanto agrada al mundo es breve sueño.

1

Nadie escuche mi voz y triste acento,
de suspiros y lágrimas mezclado,
si no es que tenga el pecho lastimado
de dolor semejante al que yo siento.

Que no pretendo ejemplo ni escarmiento
que rescate a los otros de mi estado,
sino mostrar creído, y no aliviado,
de un firme amor el justo sentimiento.

Juntóse con el cielo a perseguirme,
la que tuvo mi vida en opiniones,
y de mí mismo a mí como destierro.

Quisieron persuadirme las razones,
hasta que en el propósito más firme
fue disculpa del yerro el mismo yerro.

RECONOCIMIENTO DE LA VANIDAD DEL MUNDO

En fin, en fin, tras tanto andar muriendo,
tras tanto variar vida y destino,
tras tanto, de uno en otro desatino,
pensar todo apretar, nada cogiendo,

tras tanto acá y allá yendo y viniendo,
cual sin aliento inútil peregrino,
¡oh Dios!, tras tanto error del buen camino,
yo mismo de mi mal ministro siendo,

hallo, en fin, que ser muerto en la memoria
del mundo es lo mejor que en él se asconde,
pues es la paga del muerte y olvido,

y en un rincón vivir con la victoria
de sí, puesto el querer tan sólo adonde
es premio el mismo Dios de lo servido.

139

Un mal me sigue y otro no me deja:
si callo, no me sufro a mí conmigo,
y si pruebo a quejarme, cuanto digo
nuevo peligro es y culpa vieja.

Ya la noticia cumple, pues se aleja,
mas la distante voz de un enemigo,
despierta las ofensas y el castigo,
y la razón sepulta de mi queja.

5

¿Qué haremos, pues, sino morir callando,
hasta que la fortuna desagavie
razón tan muerta, sinrazón tan viva?

10

Los preceptos inicuos tolerando
del tiempo, que aunque muera, que aunque rabie,
la voz no hable, ni la pluma escriba.

SONETO 81

Lucinda, yo me siento arder, y sigo
el sol que deste incendio causa el daño;
que porque no me encuentre el desengaño,
tengo el engaño por eterno amigo.

Siento el error, no siento lo que digo;
a mí yo propio me parezco extraño;
pasan mis años, sin que llegue un año
que esté seguro yo de mí conmigo.

¡Oh dura ley de amor, que todos huyen
la causa de su mal, y yo la espero
siempre en mi margen, como humilde río!

Pero si las estrellas dañan influyen,
y con las de tus ojos nací y muero,
¿cómo las venceré sin albedrío?

O exercicio comezaría polo último dos poemas aquí reproducidos, ese soneto 81 de Lope de Vega: "Lucinda, yo me siento arder, y sigo...". Nunha explicación fundamentalmente histórica e biografista, realmente Lope é unha mina inesgotable. A súa vida dá para cubrir varias sesións, e este poema, no caso de que se repare nel, viría ilustra-lo que tantas veces se presentou como trazo arquetípico da súa personalidade humana: a capacidade de namoramento, a súa relación coa muller, etc. Tamén aquí *Lucinda* suscitaría o xogo de identificación coa realidade da persoa representada por este nome. Así mesmo, claro está, desde a Historia literaria habería que referirse á lírica amorosa no Barroco e os seus antecedentes, que son en toda

Europa fundamentalmente petrarquistas, co cal xa estaríamos comezando a transcender los límites dunha soa literatura para situarnos nun plano de comparación.

Sen embargo, sempre nesa liña que nos propuxemos, eu fixaría no segundo cuarteto de Lope e, dando un salto do que é a análise de Historia literaria á análise moito máis crítica do comentario de texto, repararía en que hai dous versos nos que se produce un xogo de reiteracións non só léxicas e semánticas, senón tamén incluso fónicas, que chaman a nosa atención: ese "a mí yo propio me parezco extraño;" que logo se ratifica co verso "que esté seguro yo de mí conmigo". Dáse, efectivamente, unha énfase intensísima á reflexividade do eu sobre si que, ademais, foneticamente atopa na reiteración dos *emes*, *enes* e *eñes* unha especie de signo en forma de isotopía fónica moi marcada.

Pois ben, neste cuarteto o que o poeta en definitiva expresa é a autoconciencia dunha afección persoal que o identifica profundamente co seu propio eu. O paso seguinte que eu daría a partir deste soneto, sempre desde unha visión comparatista, sería o rastrexar na tradición da Literatura española de poemas como o de Villamediana "Nadie escuche mi voz y triste acento". É outro soneto amoroso no ronsel petrarquista; no seu primeiro terceto atopámonos cun verso no que ese xogo de reiteración ó que acabo de referirme en Lope de Vega esta presente xa: "Juntóse con el cielo a per-

seguirme, / la que tuvo mi vida en opiniones, / Y de mí mismo a mí como en destierro". Compárese este último verso con "a mi yo propio me parezco extraño ou que esté seguro yo de mí conmigo": é a mesma énfase da reflexión do eu.

Na súa obra, Villamediana non esquece este recurso para outros poemas nos que xa non é o amoroso o fundamental. Por exemplo no soneto 139, poema de desacougo existencial en termos amplos, non só eróticos, atopámonos con estes dous primeiros versos: "Un mal me sigue y otro no me deja: / si callo, no me sufro a mí conmigo". Antes era "y de mí mismo a mí como en destierro", e en Lope "a mi yo propio me parezco extraño" e "que esté seguro yo de mí conmigo".

Pero tamén en Francisco Aldana, nesa mesma clave existencial, no segundo cuarteto de "Reconocimiento de la verdad del mundo" aparece "yo mismo de mi mal ministro siendo". Aquí enfatízase moito esa isotopía fónica do *eme*, que confirma o sentido da autoconciencia reflexa do eu.

Ata aquí fixemos comparación, pero non Literatura comparada. En todo caso, confirmamos que o achado de Lope non é un acerto de orixinalidade absoluta, pero non creo que isto diminúa o valor da xenialidade expresiva do propio Lope. En todo caso, o que si ocorre é que en tódolos exemplos se percibe unha idéntica insistencia do poeta nos matices da súa intimidade que atormentan o seu eu e atopan unha troquelación poéti-

ca excelente en recursos estilísticos como os mencionados.

O que si xa representaría un salto ó comparatismo sería recorda-lo primeiro soneto do *Canzoniere* de Petrarca onde, polo demais, recuperámo-la propia perspectiva da Historia literaria. Evidentemente, non se pode historia-la poesía do Renacemento e do Barroco español sen recordar a Boscán, a súa famosa entrevista con Navaggiero, a incorporación dos metros e dos temas da poesía italiana a través do poeta catalán e de Garcilaso, e incluso sen aludir ós balbucidos dos "Sonetos fechos al itálico modo" de Santillana, na época anterior.

No primeiro soneto do *Canzoniere* de Petrarca atopámonos con este terceto:

Ma ben veggio or sì comme al popol tutto
favola fui gran tempo, onde sovente
di me medesimo meco mi vergogno.

"Di me medesimo mi vergogno": aí aparece tamén esta figura a partir da cal, gracias ó conxunto dos exemplos expostos, nos permitimos ascender ó plano do xeral literario. Proporcionámonos unha confirmación de como na literatura europea irrompe o eu a través da intensísima conciencia das afeccións persoais, algo que ten a súa orixe primeira nas *Confesiones* de San Agustín pero que, en todo caso, se proxecta extraordinariamente co Renacemento e o interese que este pon no individualismo.

Para concluír, creo que a literatura comparada pode proporcionar neste momento ó ensino da Literatura un beneficio nada rexeitable no horizonte dun novo século no que todo parece indicar que as fronteiras políticas se van debilitar e van facer moito máis permeables; no horizonte dunha sociedade que sen chegar a extremos como o da "aldea global", en todo caso si se nos mostra moito máis empequencida de seu pero máis ampliada no comercio e comunicación. Neste contexto, no que non se debe por suposto abandonar o ensino da Literatura como un instrumento que fortaleza o coñecemento da cultura propia de cada pobo e tamén a adquisición dunha competencia máxima no manexo da lingua de cada comunidade, a Literatura comparada ten un papel relevante que desempeñar.

Non estou intentando contraponer unha cousa a outra. Creo efectivamente que é fundamental que a Literatura axude a que cada comunidade se identifique cosigo mesma e empregue mellor o idioma que lle pertence en orixe, pero isto sería insuficiente e incluso podería chegar a ser prexudicial en relación ós excesos do nacionalismo literario e en relación tamén a un novo perigo ante o que conviría estar previstos desde agora. Hai xa un par de decenios, e sobre todo nos Estados Unidos, púxose en circulación unha ideoloxía cultural que se pode concentrar no termo de "multiculturalismo". Gracias a el estase aproximando cada vez máis o ensino e o estudo da Literatura á Antropoloxía, no

suposto de que tódalas culturas son absolutamente iguais en si mesmas. Deben por isto recibir un tratamento radicalmente democrático, no que non caiba a máis mínima discriminación. É unha especie de extrapolación dos principios da democracia e o respecto ás minorías ó ámbito cultural. Pois ben, por esta vía nos Estados Unidos están ocorrendo fenómenos preocupantes, como son, por exemplo, o intento de erradicar xa non do ensino medio, onde a penas se tiña acollida xa, senón tamén nos niveis universitarios, de erradicar totalmente digo a Literatura europea e a Literatura clásica. Dáse unha zuna terrible contra o que se chama "eurocentrismo", e considérase que un estudante de California non ten por qué coñecer a Goethe, a Homero, ou mesmo a Shakespeare, senón sobre todo a Literatura das minorías que alí moran. Segundo esta opinión, unha Literatura é por completo equiparable á outra; o que ocorre é que a chamada "clásica" vai acompañada dun aparello de poder que expulsa da consideración de literario a esas manifestacións locais.

Este fenómeno e ideoloxía pode acabar por destruí-lo concepto de cultura como unha continuidade na transmisión de obras esteticamente moi logradas que iluminaron a traxectoria da nosa civilización desde os clásicos ata hoxe. A Literatura comparada, precisamente, ó abri-lo espectro a manifestacións máis alá dunha soa lingua, dunha soa comunidade e dunha soa época, pode contribuir a frea-la vaga que se está estendendo desde a formulación á que me referín.

E vou concluír coa referencia a un texto ou documento moi importante para perfila-lo valor da Literatura comparada. Trátase dun artigo de T.S. Eliot, no que non se fala para nada dela, non aparece en ningún momento esta expresión. É parte do libro *The Sacred Wood. Essays on Poetry Criticism* (London, Methuen and Co., 1972) e titúlase "Tradition and Individual Talent". Alí vén dicir Eliot que é falso contrapoñe-la orixinalidade de cada escritor, o seu talento particular, coa tradición na que se insire. Esta era a idea dos románticos: tanto máis orixinal se é canto máis se rompa coa tradición da que se procede. Segundo Eliot, as cousas son exactamente ó revés: a orixinalidade dun escritor

brilla máis e máis a medida que se pon en contacto coa tradición. Porque respectando o que vén dela, pero aportandolle novos aspectos, matices e perspectivas é como o escritor se converte realmente en orixinal, e se incorpora a un sistema en que todo son simultaneidades. Para Eliot a literatura é unha entidade que non ten fronteiras, nin espaciais nin temporais. Tódolos autores de tódalas épocas e de tódalas linguas son contemporáneos entre si, e en certo modo son compatriotas entre eles, e compatriotas dos que os len, daqueles que son capaces de percibi-lo que de arte a través da palabra hai nas aportacións que todos estes escritores fixeron.



Estudios

- ⇒ **Avaliación do desenvolvemento do alumnado**
Francisco José Iglesias Gómez
- ⇒ **Ocio e tempo libre**
Eva María Taboada Ares
- ⇒ **A creatividade nos novos deseños curriculares**
David de Prado
- ⇒ **A análise de texto**
Xosé Manuel Castro Castedo
Xosé Luis Vázquez Somoza
- ⇒ **O legado de Rousseau**
Herminio Barreiro Rodríguez

AVALIACIÓN DO DESENVOLVEMENTO DO ALUMNADO

en centros de educación infantil e primaria

Francisco José Iglesias Gómez
Psicólogo da Educación

1. INTRODUCCIÓN

Nos niveis educativos iniciais damos especial importancia ós diferentes aspectos do desenvolvemento dos rapaces. Neste senso, a educación ten como obxectivo desenvolver, ó máximo posible, as capacidades deles mediante o ensino. Para acar isto, é necesario coñecer as capacidades dos nosos alumnos, o que sería o factor máis importante para a súa aprendizaxe (Ausubel, 1983). Precísase, polo tanto, un medio para saber de onde partimos e onde nos atopamos en cada intre, para coñecer-la medida na que estamos a progresar con cada rapaz ou rapaza.

Neste traballo preséntanse as conclusións obtidas, despois de empregar unha escala de desenvolvemento infantil na avaliación do alumnado das aulas de Educación Infantil e 1º de Primaria dun colexio de Vigo. Os obxectivos do mesmo eran: iniciar un ficheiro para o seguimento dos rapaces e rapazas ó longo da súa estancia no centro, detec-

tar posibles problemas e deseñar intervencións para correxilos. No artigo preténdese reflectir-lo proceso, as dificultades atopadas e as conclusións tiradas a partir da experiencia, de xeito que poidan ser de utilidade para os proxectos semellantes que se poidan levar a cabo noutros centros.

O instrumento que se empregou foi a Escala Observacional do Desenvolvemento (a partir de agora EOD) de Francisco Secadas (1988, 1992). Trátase dun cuestionario que se pasa ós pais dos rapaces e rapazas, no que teñen que contestar si o neno ou nena realiza ou non unha serie de conductas.

O colexio no que se levou a cabo o traballo de avaliación ten tres unidades de Educación Infantil, catro de Primaria e catro de E.X.B. Foron avaliados os grupos de Infantil e o de 1º de Primaria.

2. FUNDAMENTACIÓN

A relación entre desenvolvemento e educación é aceptada comúnmente no plano teórico. Unha educación de calidade pasaría por adecua-la escola e o ensino ó desenrolo dos rapaces, partindo deste para optimizalo (Deval, 1983). Pero iso non sempre ten reflexo na práctica, polas dificultades que lles crea a moitos mestres a diversidade dos seus alumnos e alumnas. Isto é especialmente importante nos primeiros anos da educación, nos que pequenas diferencias de idade, ou a diversa educación familiar e procedencia, poden significar grandes distancias no tocante ás habilidades e coñecementos dos rapaces e rapazas.

Dende esta perspectiva pode ser de interese un instrumento de medida que facilite información sobre as posibilidades e necesidades da cada nena ou neno, segundo o seu grao de desenvolvemento. Se iso se traduce nunha atención individualizada, ou ben nunha actuación xeralizada pero atenta a esas necesidades individuais, as vantaxes para os alumnos e alumnas son evidentes. Pero non se pode caer no risco de empregar estas avaliacións como medio para se desfacer

dos rapaces ou rapazas difíciles, remitíndoos ó especialista ou á aula de educación especial.

A EOD baséase na relación que existe entre a manifestación de determinadas conductas e as capacidades evolutivas que as fan posibles. Deste xeito, pártese do feito de que se un rapaz ou rapaza executa unha certa conducta como parte do seu repertorio habitual, quere dicir que ten desenvolvidas as capacidades que a soportan. Se poñemos en relación conducta, capacidade e idade cronolóxica, podemos elaborar un instrumento, en forma de escala, que permita, a partir da observación do comportamento do neno ou nena, facer estimacións sobre o seu nivel de desenvolvemento e a adecuación deste ó que é esperable segundo a súa idade cronolóxica. Esas estimacións possibilítannos adiantar, ademais, prediccións sobre o comportamento do neno.

Por outra banda, poder ordenar aspectos de desenvolvemento na base do seu momento de aparición, capacítanos para establecer secuencias axeitadas para a introducción de novas conductas e habilidades nos nenos e nenas, dun xeito

ORGANIZACION CRONOLÓXICA DA ESCALA

Figura 1

Primeiro ano	Un cuestionario para cada mes dende os 0 ós 11 meses.
Segundo ano	Un cuestionario para cada semestre.
Seguintes	Un cuestionario para cada ano dende os 2 ós 17 anos.

natural. Dito doutra forma, a EOD proporciónanos un medio para coñecer-la estrutura psicolóxica en desenvolvemento dos nosos alumnos e alumnas, e para adaptar mellor os contidos que tentamos transmitirles.

2.1. Descrición da escala

A EOD cubro as idades entre os 0 e os 17 anos. Ó ter en conta que o desen-

volveremento nos primeiros meses de vida é moito máis rápido ca noutros intres, o primeiro ano ven dividido nos 12 meses, o segundo, en dous semestres, e os demais, anualmente (ver Figura 1).

Cada etapa de idade da escala consta dun cuestionario, que é o que se vai pasar ós pais, e dun almacén de conductas alternativas, onde se poden atopar todas aquelas que aparecen

ESQUEMA DE RASGOS E MODALIDADES VÁLIDAS PARA AS IDADES DE 2 A 6 ANOS

Figura 2

Conducta afectiva	Resposta pracenteira Resposta ansiosa Resposta aversiva Resposta asertiva	Comunicación	Memoria Sinais Demanda Fala Mímica Simulación Cooperación. Autosuficiencia
Desenvolvemento somático	Aparruñar Sentar Andar, saltar Locomoción Axilidade Forza, loita	Aprendizaxe social	Intelixencia Conceptuación Estereotipia Curiosidade Temporal Espacial Numérica Semántica Valor Lóxica
Senso-perceptiva	Visual Auditiva Táctil		
Motricidade	Cabeza, tronco Pés, pernas Manipular Golpear, lanzar Destrezas	Normatividade	Norma Escola. Tarefa Escola. Escritura
Coordinación percepto-motriz	Audiomotriz Seguimento Mediación Figuras, representación Gráfico		

TRAZOS AVALIADOS EN CADA IDADE

Figura 3

Rasgos	Idades																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Afectividade	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Desenv. Somático	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Senso-percepción	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Motricidade	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Coord. senso-motriz	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Comunicación	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Intelixencia		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Normatividade					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Cond. ético-social							•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Reflexión												•	•	•	•	•	•

O símbolo • indica que o trazo está presente nesa idade

habitualmente nese intre cronolóxico da vida dos rapaces. O criterio de introdución dun comportamento na escala ven dado pola significatividade estatística da súa aparición nunha idade determinada. Por outra banda, a escala foi elaborada estudando mostras de rapaces e rapazas españois.

As condutas veñen agrupadas en “modalidades” (ou “modos”), que corresponderían ás facetas do desenvolvemento que están na base da súa produción. As modalidades agrúpanse, á súa vez, en “trazos”. Os trazos indican as grandes áreas de desenvolvemento do neno (ver Figura 2): afectividade, desenvolvemento somático, sensopercepción, motricidade, coordinación sensomotriz, comunicación, intelixencia, normatividade, conducta ético-social e reflexión.

Nas idades dos rapaces ós que afectou este estudio, non se consideran os dous derradeiros trazos (ver Figura 3).

Os resultados da EOD exprésanse en forma de perfís, elaborados a partir das respostas do cuestionario. Obtéñense calculando a porcentaxe das condutas que o neno realiza sobre o total das que é de esperar que poida facer. Os perfís posibles son dous: de modos e de trazos. O perfil modal indica o desenvolvemento por modalidades, sendo útil cando se desexa unha imaxe detallada de aspectos puntuais do desenvolvemento. O perfil de trazos proporciona unha imaxe global do desenvolvemento, indicando a que áreas do mesmo enfocarse observamos algunha delas anormalmente baixa (ver Figura 4).

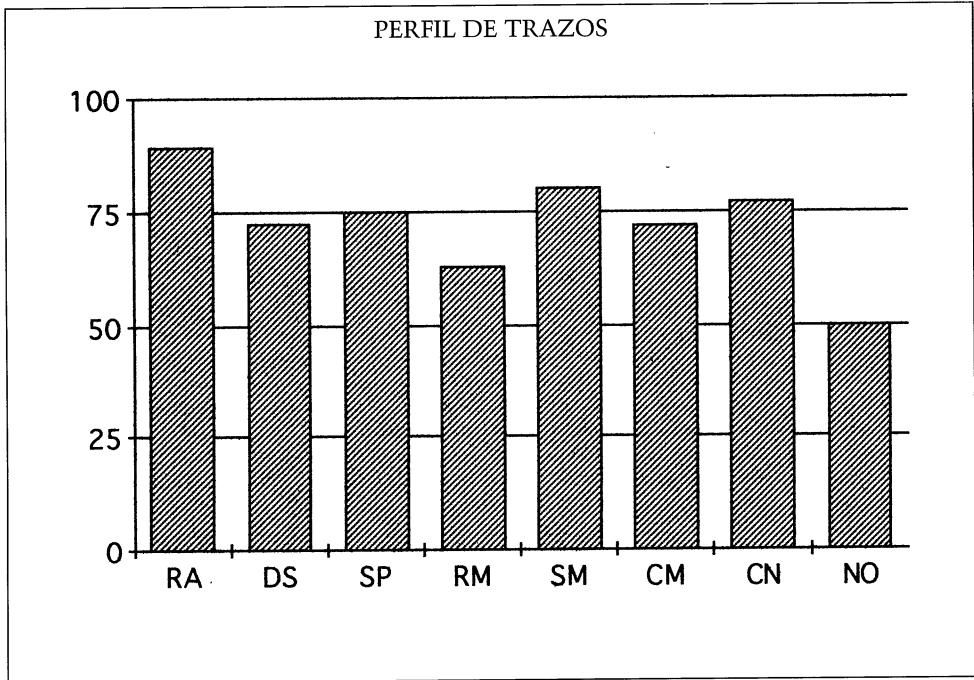
O procedemento de aplicación é sinxelo. O pai, nai, titor ou titora do neno resposta con "sis" ou "nons" ás conductas do cuestionario, segundo o neno

sexa ou non quen de facelas. Pódense empregar conductas alternativas do almacén cando a orixinal non é observable con facilidade ou non se entende. Cada

Exemplo do perfil de trazos dun rapaz de 6 anos. A puntuación de normatividade está un pouco baixa, pero dentro da normalidade.

Claves: RA: Afectividade; DS: Desenvolvemento somático; SP: Sensopercepción;
RM: Motricidade; SM: Coordinación sensomotriz; CM: Comunicación;
CN: Intelixencia; NO: Normatividade

Figura 4



resposta cuantifícase segundo se explica máis adiante. Sumando o valor das respostas, primeiro por modalidade e logo por trazos, e calculando as porcentaxes, obtéñense os perfís. A partir deles faise a interpretación e, cando sexa necesario, deséñase a actuación posterior.

Hai dúas maneiras básicas de aplica-la escala. A máis sinxela consiste en pasar só o cuestionario da idade actual do neno. Para gañar máis precisión, pódense pasar tamén os cuestionarios das idades precedente e posterior. Seguindo o método de cálculo que pro-

pón o manual da escala, obtéñense uns perfís máis ricos en información.

A seguinte sección da escala adícase a facer unha descrición das etapas de evolución das diferentes dimensións conductuais. Establécense estadios na adquisición de determinadas conductas, así como os intres onde máis probable é que aparezan.

A derradeira parte do manual está centrada nos aspectos da intervención psicoeducativa e na metodoloxía para a recuperación de retrasos no desenvolvemento.

2.2. Consideracións sobre a avaliación mediante cuestionario

A avaliación do desenvolvemento presenta dificultades, das que non está de todo libre a propia EOD. A escala é, dalgún xeito, un protocolo de observación sistemática. Dito noutras palabras, indícalle ó observador que clase de cousas ten que observar, e focaliza a súa atención nunha serie de feitos concretos dos que ten que constata-la súa presenza ou ausencia. Polo tanto, a correcta descrición dos feitos que se deben é clave fundamental para a validez da medida. O investigador tense que asegurar de que o pai ou a nai que resposte ó cuestionario é quen de entender correctamente o que se lle está a pedir. No caso

dunha aplicación “masiva” do cuestionario, a redacción dos ítems ten que estar coidada para evitar ambigüidades e incorreccións.

E ben sabido que calquera medida psicolóxica está afectada polo propio feito de medir. Cando a natureza da tarefa de medición, neste caso respostar un cuestionario, permite que o suxeito poida hipotetizar sobre ela e valorala, estanse a introducir distorsións na información que proporciona. Estes efectos son ben coñecidos na investigación. Por unha banda, o suxeito tenta adiviñar que o que se pretende del é axustarse a iso. Pola outra, tenta ofrece-la mellor imaxe social de si mesmo, facendo ou resaltando aquilo que ten mellor consideración social e ocultando o que ten unha valoración negativa. No caso da EOD, os pais poderían tentar ofrecer unha mellor imaxe dos seus fillos.

Outro problema, relacionado coa natureza cronolóxica da medida, créao a duración da validez dos resultados da EOD. Dado que os rapaces e rapazas están evolucionando continuamente, os perfís obtidos mediante a aplicación da escala terán una validez que diminúe co tempo. Deste xeito, ou ben os datos son actualizados con certa frecuencia, ou ben deben ser empregados á maior brevidade posible. A solución intermedia podería ser facer dous pases do cuestionario, un preto do comezo da idade, e o outro, despois de pasa-lo ecuador da mesma.

TEXTO DE PRESENTACIÓN DO CUESTIONARIO
E INSTRUCCIÓN PARA CUBRIRLO

Figura 5

Estimados padres:

El siguiente cuestionario nos permitirá conocer en profundidad a sus hijos, para, de este modo, ofrecerles una mejor atención, ajustándonos a sus características personales.

A continuación, les presentamos una serie de afirmaciones sobre conductas cotidianas que los niños de la edad de su hijo son capaces de llevar a cabo. Les rogamos que indiquen si las siguientes afirmaciones son ciertas en el caso de su hijo.

Gracias por su colaboración.

Para responder:

Sí: Rodeen con un círculo el número cuando su hijo hace lo que se afirma.

No: Tachen el número de las conductas que su hijo no realice.

Dejen en blanco aquellas en las que no estén seguros.

3. METODOLOXÍA PARA O ESTUDIO

3.1. Preparación do cuestionario

O cuestionario estaba redactado en castelán. Como ía ser distribuído ós pais para que o cubrisen nas súas casas, era preciso proporcionar unhas instrucións sinxelas, que expresasen a finalidade para a que se solicitaba a súa colaboración, e o xeito de marca-las respostas. Esa introducción quedou como se pode ver na Figura 5.

Algúns ítems da escala foron redactados de novo, para facelos máis doados de entender, ou para adapta-las denominacións dalgúns xogos e actividades ás pro-

pias de Galicia. Tamén, cando foi necesario, se cambiaron algúns modismos non habituais no castelán falado aquí.

Para facilita-lo procedemento de elaboración dos resultados, preparouse un sistema de ordenador cun programa comercial de folia de cálculo, mediante o que se obtiñan os perfís numéricos e representacións gráficas dos mesmos en fichas individuais para cada rapaz ou rapaza.

3.2. Aplicación do cuestionario

Enviouse o cuestionario ós pais polos rapaces, para que o devolvesen unha vez cuberto. Engadiuse un espacio no que podían facer constas observacións

e comentarios que considerasen de interese. Quedou sen devolver un 15% dos cuestionarios enviados. Esta porcentaxe variaba, segundo a clase, entre o 4% e o 25%.

3.3. Avaliación

Os datos codificábanse segundo as normas da propia escala, valorando con un punto as conductas executadas, con cero puntos as non executadas e con medio punto aquelas nas que os pais tiñan dúbidas, ou non eran moi frecuentes. A partir desas puntuacións obtivéronse os dous tipos de perfís.

3.4. Presentación dos resultados

Cos datos obtidos, e dentro de cada grupo, organizouse a información como segue:

- Unha ficha cos perfís de cada rapaz e rapaza.
- Unha táboa cos perfís numéricos de trazos de tódolos rapaces e rapazas.
- Un informe cualitativo e con orientacións para a profesora ou profesor do curso correspondente.

3.5. Interpretación cuantitativa dos resultados

Na EOD, as puntuacións do perfil interprétanse do seguinte xeito:

≥50%: enténdese como desenvolvemento normal.

≥30% e <50%: desenvolvemento lixeiramente baixo, probablemente debido á falta de precisión da escala, ou a razóns de ritmo de desenvolvemento.

<30%: desenvolvemento baixo que convén examinar con máis detención.

3.6. Interpretación cualitativa dos resultados

Os resultados da EOD non teñen valor diagnóstico, é dicir, non nos din como categoriza-los baixos resultados que se poidan observar nin cales son as causas que os producen. Unicamente proporciona pistas sobre a evolución de certos aspectos do desenvolvemento. Isto non lle resta utilidade, pois podería ser un bo instrumento para averiguar onde temos que explorar máis fondamente.

Cando as puntuacións obtidas por un rapaz ou rapaza son baixas, iso pode obedecer a varias causas. A actuación máis conveniente é profundar na avaliación e na natureza das causas desas puntuacións, que poden ser de varios tipos:

- Erro na elección do cuestionario cando os rapaces están situados no límite entre dúas idades. Pode provocar que as conductas provistas polo cuestionario non sexan pertinentes para ese rapaz ou rapaza concreto. Neses casos, convén pasalo cuestionario da idade adxacente.

- Erros nas respostas dos pais, debidos a algúns motivos que serán expostos máis adiante.

- A pouca “resolución” da escala. O número de conductas por aspecto avaliado é, ás veces, moi reducido. Iso tradúcese en pouca precisión en discriminar entre baixo ou axeitado desenvolvemento.

- O diferente ritmo de desenvolvemento dos rapaces, que fai que a idades cronolóxicas idénticas, algúns estean máis ou menos avanzados cós outros. Hai que incluír aquí os condicionantes sociais, culturais e educativos que inflúen en cada un deles.

- Unha dificultade no desenvolvemento, que precisa de atención específica para a súa recuperación.

Polo tanto, nestes casos, cómpre seguir avaliando nos aspectos supostamente deficitarios, ben coa propia escala, ben coas outras técnicas que sexan consideradas oportunas.

As puntuacións altas tamén poden ser resultado de distorsións na información proporcionada polos pais. Este caso é máis difícil de detectar, sobre todo cando ós perfís de desenvolvemento son aparentemente normais. Se hai sospeita, a actuación lóxica é facer unha nova avaliación de contraste.

3.7. Reavaliación mediante a EOD

A reavaliación coa EOD pódese levar adiante de catro xeitos distintos:

- Observando os comportamentos defectuosos presentes no cuestionario, para confirma-la súa carencia.

- Utilizando conductas equivalentes extraídas do almacén da escala correspondente á idade cronolóxica.

- Realizando un seguimento evolutivo a través das secuencias de idade propostas pola escala para cada habilidade.

- Examinando as idades anterior e posterior, para ter unha imaxe máis completa do desenvolvemento. En especial, no caso de nenos preto do límite entre idades.

Se despois da observación persiste a conclusión de baixo desenvolvemento, deseñaráse unha intervención axeitada para recuperalo. O obxectivo da mesma será incorpora-las conductas defectuosas ó repertorio do neno ou nena. Pódese proceder do xeito indicado na propia escala, no apartado de intervención psicopedagóxica, tomando como base as secuencias de desenvolvemento e introducindo actividades, na clase e na casa, que faciliten a adquisición.

4. OS PROBLEMAS DA RECOLLIDA DE INFORMACION

O principal problema que pode presenta-la recollida de información por medio do cuestionario é a habilidade dos pais como observadores da conducta dos seus fillos. Neste senso, as dificultades poden se-las seguintes:

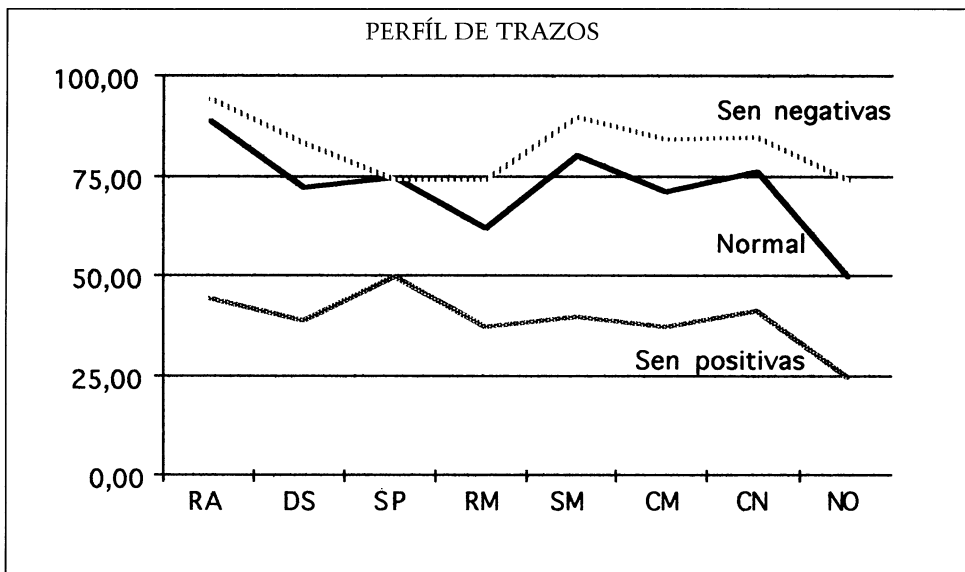
- Non comprender ou interpretar incorrectamente os ítems da escala, sexa porque a conducta non queda ben descrita, sexa porque as expresións empregadas non son familiares ó lector. Polo tanto, convén facer unha adaptación dos cuestionarios ás características do medio do centro onde se pretende aplicar.

- A maior ou menor dificultade para observar algunhas conductas dos nenos e nenas, en especial cando por algunha causa a conducta en cuestión non tivo ocasión de se presentar. Cando hai sospeita de que é posible este caso, convén tratar de atopar un ítem equivalente no almacén de conductas de escala.

- A falta de claridade das instrucións, de xeito que os pais non saiban con exactitude que conductas teñen que observar. No noso caso, ademais, pareceu conveniente engadir "en el último año", despois de observar unha certa orientación no senso de que nenos menores exhiben mellores puntuacións ca nenos maiores dentro do mesmo inter-

Distorsión da información cando os pais responden sen indica-las respostas positivas ou as negativas. O exemplo elaborouse do da Figura 1, substituíndo as respostas axeitadas polo valor das de dúbida (0,5 ptos.).

Figura 6



valo de idade. Esta orientación podería deberse a que os ítems da escala tenden a aparecer evolutivamente no comezo do ano da idade que se trate. Por outra banda, cambiouse a expresión “que los niños de la edad de su hijo son capaces de llevar a cabo” por “que se pueden esperar de un niño de la edad de su hijo”.

- A desexabilidade ou indesexabilidade de certas condutas, que pode facer que os pais contesten de xeito torcido. Así, trazos evolutivos que teñen manifestacións conductuais de “mal comportamento”, como pode se-lo desenvolvemento de condutas de oposición, autoafirmación, etc., teñen a posibilidade de ser contestadas como “non” por pais que non desexan dar unha imaxe de ter fillos “maleducados”. Por outra banda, condutas da escala que teñen maior valoración social, poden ser contestadas como “sí” polos pais. Sobre todo, se temos en conta o que vén a continuación.

- A conceptualización que fagan os pais da escala. Se a entenden como un instrumento de diagnóstico que vai cataloga-los seus fillos como “aptos”, “non aptos” ou mesmo “atrasados” ou “superdotados”, poden pensar en responder dun xeito que sexa favorable para o seu fillo “quedarán mellor”. A redacción das intrucións ten que ter en conta esta posibilidade, e tratar de reducila.

O resultado destas situacións é de distorsión da información, ou mesmo da súa perda cando se deixan moitas pre-

guntas en branco. (ver Figura 6). Nestes casos, quedan aínda tres opcións: recolle-la información pola observación directa do rapaz ou rapaza, por medio do seu mestre ou mestra, ou, por último, entrevistando a seus pais. A falta de congruencia entre a conduta reflectida polo neno e os resultados que obtén na escala, oblíganos a facer unha reavaliación, baseándonos na ocorrencia dalgún ou varios das orientacións indicados.

5. APLICACIÓN DOS RESULTADOS Á MELLORA DO ENSINO E Á ORIENTACIÓN

Ó dispor de información acerca do estado de desenvolvemento no que se atopan os alumnos e alumnas da clase, estamos máis capacitados para lles proporcionar-las novas habilidades que pretendemos mediante o ensino. A EOD permítenos saber en que orde facelo, e que intres son axeitados para conseguir avances. Tamén, ó estar elaborada en termos de condutas, nos indica actividades concretas para levar a cabo. Básicamente contamos, coma no caso da recuperación, con tres medios:

- En primeiro lugar, o propio cuestionario para a idade. Nel ofrécese unha serie de condutas-obxectivo, que serven como patrón do tipo de habilidades que tería que domina-lo neno dunha idade concreta.

- En segundo lugar, unha ampla recompilación de condutas equivalentes ás do cuestionario, que poden ser ta-

mén empregadas como conductas-obxectivo. Hai que engadir que vén indicada a idade media de aparición.

- En terceiro lugar, a secuenciación das conductas segundo as dimensións ás que corresponden. Con este instrumento, dispoñemos dunha auténtica guía que nos permite, coñecido o punto de partida en cada neno ou nena, segui-lo viero axeitado para desenvolver nel as novas conductas, dun xeito natural, armónico e verdadeiramente individualizado.

Despois de decidi-las conductas que se queren implantar, e determina-la súa posición na secuencia evolutiva, podemos deseña-la serie de actividades de ensino-aprendizaxe que conducen ós obxectivos. A aplicación da mesma pode facerse individualmente, con cada alumno que o precise, ou dun xeito xeneralizado na clase. Neste caso, o grupo completo pódese beneficiar. Uns directamente, por se-los suxeitos da intervención, outros indirectamente, porque reforzan conductas xa adquiridas por eles.

6. CONCLUSIÓNS

O labor do mestre ou mestra de Educación Infantil e primeiros cursos da Primaria, pódese ver enriquecido e mesmo facilitado, se conta con axudas e aparellos axeitados. Neste senso, unha escala de desenvolvemento pode proporcionar-la información precisa para decidir

e secuenciar obxectivos e actividades das áreas de identidade e autonomía persoal, e de comunicación e representación, con fin de potencia-los obxectivos de desenvolvemento de capacidades e habilidades dos rapaces e rapazas.

No caso da EOD, non se precisa da intervención dun especialista. Abonda con que a persoa que a utiliza domine a mecánica da mesma e coñeza o seu auténtico valor e significado como instrumento. Os nosos resultados fan pensar que abonda coa aplicación en grupo para obter unha información axeitada. Cando non se pode obter así, recorreráse á entrevista cos pais ou titores.

Convén recalcar de novo, que este tipo de avaliacións non teñen o obxecto de diagnosticar trastornos ou dificultades de desenvolvemento. Sinxelamente teñen a función de nos indicar que é o que cabe esperar dun cativo ou cativa nun intre dado do seu desenvolvemento, e que cabe esperar despois. Tamén nos informa de cales son as etapas e vieiros para chegar a un certo grao de desenvolvemento. É tarefa da mestra ou mestre prepara-las condicións para que o paso pola escola teña un efecto positivo no desenvolvemento dos alumnos e alumnas que ten ó seu cargo.

O papel do psicopedagogo, ou o do psicólogo escolar, consistirá en introducir estes instrumentos na vida cotiá das aulas, para que teñan unha utilidade real. Non chega con avaliar se os resulta-

dos non se traducen nunha mellora das accións educativas. Se psicólogo e mestre traballan sen conxunción, os achados de cada un non revirten en utilidade para todos.

A avaliación do desenvolvemento non debería ser unha función que xorde do departamento psicopedagóxico. En todo caso, é unha necesidade que debería ve-lo mestre. No ideal, o psicopedagogo asesoraría ó mestre ou mestra sobre os instrumentos máis axeitados para levar a cabo o proxecto, e cómo interpretar e empregar-los resultados. Só neste contexto de traballo de equipo se obterá froito do traballo de avaliación. Noutro caso, córrese o risco de caer nos defectos que xa amosaran os tests de intelixencia, e outros moitos, que remataron por se descubriren inútiles para a vida na escola.

RESUMO

Este artigo ten como obxectivo presenta-las conclusións obtidas despois de pasar unha escala de desenvolvemento para a avaliación dos alumnos e alumnas dos primeiros cursos nun colexio de Vigo. O traballo xira en torno ás consideracións que xorden sobre a conveniencia e utilidade deste tipo de estudos nos centros, para a mellora da calidade do ensino. Reflexiónase, tamén, sobre o papel do asesor psicopedagóxico nos centros de ensino. Extráese, como conclusión xeral, a idea de que os resultados da avaliación do desenvolvemento poden ter gran utilidade, sempre que se dean nun contexto de traballo de equipo entre os mestres e o persoal especializado en psicopedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.H., J.D. Novak e H. Hanesian (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2ª ed.

Delval, J. (1983): *Crecer y pensar*, Barcelona, Paidós.

Espinosa A. e J. Vidanes (1991): *La nueva ordenación de la Educación Infantil*, Madrid, Escuela Española.

Secadas, F. (1988): *Escala Observacional del Desarrollo*, Madrid, TEA Ediciones.

Secadas, F. (1992): *Procesos evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo*, Madrid, TEA Ediciones.

OCIO E TEMPO LIBRE

en nenos e adolescentes da Comunidade Autónoma de Galicia

Eva María Taboada Ares

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A civilización do ocio é, na actualidade, unha realidade que é necesario afrontar (Dumazedier, 1964). Se en épocas anteriores a principal preocupación se centraba na necesidade de dispor de tempo libre, nos nosos días a maior preocupación é o aproveitamento e a utilización dese tempo libre (Weber, 1969; Volpi, 1971; Cuenca, 1984, etc.), pois da calidade do mesmo depende, aínda que non de forma exclusiva, o benestar da persoa. O emprego do tempo libre de maneira positiva preséntase coma un vehículo liberador de conflitos e tensións, compensador de baldeiros, déficits e frustracións. O ocio auténtico favorece a actividade libre e a reflexión, proporcionando un equilibrio tanto físico coma psíquico, e un desenvolvemento harmónico e integral da persoa. Isto é importante en tódalas idades, pero especialmente durante a infancia, porque as actividades que nela se realizan van condiciona-las súas prácticas futuras, posto que os seus comportamen-

tos, actitudes e hábitos están en período de formación.

A crecente importancia do ocio xerou gran cantidade de investigacións, que teñen como denominador común o destaca-la súa necesidade para a persoa, así como a súa axeitada utilización.

Na Universidade de Santiago le-váronse a cabo dous estudos co obxectivo de clarifica-los aspectos máis importantes relacionados co ocio infantil, e coñece-las prácticas de ocio e emprego do tempo libre en nenos e adolescentes da Comunidade Autónoma de Galicia.

MÉTODO

Suxeitos e procedemento

O estudio sobre a poboación infantil realizouse cunha mostra de 1.066 suxeitos, dos cales o 50,58% son nenos e

o 49,42%, nenas; o 48,69% cursa os seus estudos en centros estatais, e o 51,31%, en centros de iniciativa social. Esta poboación teórica foi obtida dunha poboación total de 13.214 suxeitos, de idades comprendidas entre os 6 e os 14 anos, situándonos nun nivel de confianza do 95,5%, e nunha marxe de erro do +/-3%. O criterio de selección da mostra foi a mostraxe probabilística estratificada, aplicando a cada estrato o sistema aleatorio simple.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recollida de datos foron dous cuestionarios. Un construído para nenos de idades comprendidas entre os 6 e os 9 anos, e outro que abrangúa dos 10 ós 14 anos. A razón desta división responde a motivos de carácter evolutivo; pois, como sinala Osterrieth (1984), é a partir dos 9 anos, aproximadamente, cando se producen importantes modificacións no neno, que van dar "nova coloración á súa personalidade". Isto mesmo é sostido por Gesell (1985), quen afirma que os 9 anos é unha idade intermedia na que teñen lugar reorientacións significativas; o neno de 9 anos xa non é simplemente un neno, aínda que tampouco un adolescente.

Para o tratamento da información aplicáronse diversas técnicas estatísticas e utilizouse o programa "BMDP", que inclúe análises descritivas, comparativas e o cálculo de coeficientes de continxencia a partir das táboas de CHI².

RESULTADOS

Os resultados obtidos expóñense segundo a súa distribución porcentual, por seren máis ilustrativos e facilitaren a súa comparación; ademais, tívose en conta a distribución de frecuencias e a distribución acumulada. Entre outros, os resultados obtidos son os seguintes:

Para o 66,2% dos nenos de idades comprendidas entre os 6 e os 9 anos o "tempo libre" é aquel que dedican a divertirse cos amigos. Esta resposta é equiparable, polo valor conceptual que encerra, á sinalada polos nenos de 10 a 14 anos, posto que para o 45,1%, o tempo libre é o que dedican a actividades diversas: deporte, cine, etc. e, en segundo lugar (25,1%), o dedicado a estar cos amigos. Concepcións ambas que no grupo de 6-9 anos se engloban baixo o concepto "tempo dedicado a divertirse cos amigos", xa que a calidade da relación e non soamente o que fan xuntos, comeza a adquirir importancia aproximadamente ós 8 ou 9 anos; ós 7 anos, por exemplo, nos seus xogos colectivos perseguen obxectivos individuais, o goce pola amizade mesma vai crescendo coa idade. Son, polo tanto, esperables, ós 10-14 anos, as altas porcentaxes nestas dúas alternativas, como se confirma coa análise de idades de 10 anos en diante. Por sexos non se obteñen diferencias significativas en ningún grupo de idade.

A "cantidade de tempo libre" dispoñible durante a semana é de unha hora ó día para a maioría dos nenos de 6-9

anos (25,8%), non existindo diferencias para ambos sexos (22,8% dos nenos e 29,2% das nenas). O grupo de maior idade (10-14 anos), debido tal vez a unha maior autonomía, dispón durante a semana de unha ou dúas horas libres no 22,2% dos casos, existindo unha pequena diferenza en función do sexo: o 24,0% dos nenos afirma que dispoñen de unha a dúas horas diarias, e o 24,8%, de dúas a tres horas; no caso das nenas, un 20,4% e un 16,7% respectivamente. Ambos grupos de idade afirman que dispoñen do sábado e o domingo para eles, nun 76,8%, no grupo de 6-9 anos, e nun 64,6%, no dos maiores. De novo se obté-

ñen diferencias, respecto ó sexo, no grupo de 10-14 anos, xa que aínda que nenos e nenas dispoñen da fin de semana completa, a porcentaxe volve a diminuír no caso das nenas, situándose nun 58,9%, fronte ó 70,6%, no caso de nenos.

As "actividades de ocio" que realizan con maior frecuencia os nenos de 6-9 anos durante a semana son: xogar cos amigos (46,1%), ve-la televisión (42,3%), ler (37,2%) e facer deporte (34,3%). Durante a fin de semana, xogar cos amigos (55,3%) e ve-la televisión (48,8%) son actividades que seguen a realizar, pero sitúan en terceiro lugar a práctica deportiva (41,1%). (Táboa 1.)

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE A SEMANA E A FIN DE SEMANA. GRUPO 6-9 ANOS.

Táboa 1

Actividades	Durante a semana			Fin de semana		
	% Moito	%Ás veces	% Nunca	% Moito	%Ás veces	%Nunca
Salas de máquinas ou futbolíns	4,1	13,5	82,4	9,2	18,4	72,5
Ve-la televisión	42,3	47,3	10,4	48,8	44,7	6,5
Escoitar música	22,2	46,9	30,9	24,9	39,6	35,5
Ler	37,2	44,9	17,9	40,6	39,1	20,3
Facer deporte	34,3	38,9	26,8	41,1	31,4	27,5
Saír ó parque ou xardín	17,6	41,1	41,3	27,8	412,3	30,9
Traballos manuais	14,7	48,3	37,0	11,1	41,8	47,1
Ir ó cine	—	—	—	12,8	41,3	45,9
Xogar cos amigos/as	46,1	34,5	19,3	55,3	26,8	17,9
Xogar só/soa	19,3	34,8	45,9	17,1	30,0	52,9

Por sexos preséntanse as seguintes diferenzas: durante a semana, os nenos sitúan en terceiro lugar o deporte (45,2%) despois dos amigos (47,7%) e a televisión (47,5%); e as nenas, a lectura (35,9%), despois dos amigos (46,7%), e a televisión (36,4%), como pode observarse na Táboa 2.

Durante a fin de semana, as diferenzas son maiores: os nenos ven a televisión (54,3%), xogan cos amigos (53,0%) e fan deporte (52,5%); as nenas xogan cos amigos (57,9%, ven a televisión (42,6%) e len (41,0%). (Táboa 3.) As nenas, en xeral, len máis cós nenos; a lectura aparece en terceiro lugar das súas

actividades, tanto durante a semana coma na fin de semana. Sen embargo, os nenos sitúana en cuarto lugar, e deixan o terceiro para o deporte. Os nenos ven tamén máis a televisión, que aparece en segundo lugar durante a semana, e no primeiro na fin de semana; as nenas sitúana, tanto durante a semana coma na fin semana, nun segundo lugar. Outro aspecto que cómpre salientar é a escasa práctica do deporte nas nenas de 6-9 anos, pois ocupa durante a semana un cuarto lugar con igual porcentaxe ca escoitar música (22,1%); durante a fin de semana ese cuarto lugar destínase a saír ó parque ou xardín (29,7%).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE A SEMANA, SEGUNDO O SEXO. NENOS 6-9 ANOS.

Táboa 2

Actividades	%Nenos			%Nenas		
	Moito	Ás veces	Nunca	Moito	Ás veces	Nunca
Salas de máquinas ou futbolíns	5,9	20,5	73,5	2,1	5,6	93,3
Ve-la televisión	47,5	43,4	9,1	36,4	51,8	11,8
Escoitar música	22,4	42,9	34,7	22,1	51,3	26,7
Ler	38,4	38,8	22,8	35,9	51,8	12,3
Facer deporte	45,2	32,9	21,9	22,1	45,6	32,3
Saír ó parque ou xardín	14,2	39,3	46,6	21,5	43,1	35,4
Traballos manuais	15,1	45,2	39,7	14,4	51,8	33,8
Xogar cos amigos/as	47,7	32,9	21,5	46,7	36,4	16,9
Xogar só/soa	23,3	28,3	48,4	14,9	42,1	43,1

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DAS ACTIVIDADES DE FIN DE SEMANA
SEGUNDO O SEXO. GRUPO 6-9 ANOS.

Táboa 3

Actividades	% Nenos			% Nenas		
	Moito	Ás Veces	Nunca	Moito	Ás veces	Nunca
Salas de máquinas ou futbolíns	13,2	27,4	59,4	4,6	8,2	87,2
Ve-la televisión	54,3	38,4	7,3	42,6	51,8	5,6
Escoitar música	26,5	33,3	40,2	23,1	46,7	30,3
Ler	40,2	37,4	22,4	41,0	41,0	17,9
Facer deporte	52,5	24,2	23,3	28,2	39,5	30,8
Saír ó parque ou xardín	26,0	42,9	40,0	12,3	40,5	47,2
Traballos manuais	10,0	42,9	40,0	12,3	40,5	47,2
Ir ó cine	14,6	39,3	46,1	10,8	43,6	45,6
Xogar cos amigos/as	53,0	28,8	18,3	57,9	24,6	17,4
Xogar só/soa	20,5	25,1	54,3	13,3	35,4	51,3

Centrándonos no grupo de maior idade, nenos de 10 a 14 anos, obtéñense diferencias respecto ós máis pequenos. As actividades que realizan con maior frecuencia durante a semana son: o deporte (43,9%), o xogo cos amigos (37,1%) e a lectura (32,6%). Durante a fin de semana, o xogo cos amigos sitúase en primeiro termo (59,2%), e o deporte pasa a un segundo lugar (46,4%); a televisión ocupa o terceiro lugar (45,1%), seguida dunha nova actividade: escoitar música (44,2%). Xorden así dous cambios: o deporte ocupa un lugar máis destacado, e a

televisión vese desprazada pola lectura durante a semana, e por unha nova actividade: escoitar música. Durante a fin de semana, televisión e música substitúen á lectura. Por sexos, obsérvase como no grupo de 6-9 anos as nenas len máis cós nenos, sendo a lectura a súa principal actividade durante a semana (34,2%); pola contra, o 58,4% dos nenos sitúa o deporte en primeiro lugar, en segundo, o xogo cos amigos (44,7%) e en terceiro, a lectura (30,9%); as nenas sitúan en segundo lugar o deporte (30,2%), e no terceiro, o xogo cos amigos (29,8%). (Táboa 4.)

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DAS PRÁCTICAS SEMANAIS DO GRUPO
DE 10-14 ANOS, SEGUNDO O SEXO.

Táboa 4

Actividades	% Nenos			% Nenas		
	Moito	Ás veces	Nunca	Moito	Ás veces	Nunca
Salas de máquinas ou futbolíns	2,3	30,2	67,6	0,7	5,5	93,8
Ve-la televisión	23,7	69,8	6,5	19,6	75,3	5,1
Escoitar música	27,1	53,8	19,1	28,7	59,3	12,0
Ler	30,9	55,3	13,7	34,2	50,9	14,9
Saír ó parque ou xardín	6,5	37,0	56,5	3,6	44,0	52,4
Facer deporte	58,4	32,4	9,2	30,2	49,8	20,0
Afeccións, traballos manuais	15,6	48,1	36,3	16,7	50,5	32,7
Ir ó cine	3,4	37,8	58,8	2,9	38,2	58,9
Xogar cos amigos/as	44,7	45,0	10,3	29,8	50,5	19,6
Xogar só/soa	8,8	34,7	56,5	5,5	32,4	62,2
Ir ó bar ou cafetería	5,7	23,7	70,6	2,9	17,8	79,3

Nas prácticas de fin de semana, ambos sexos sitúan en primeiro lugar o xogo cos amigos (64,1% dos nenos, e 54,5% das nenas), en segundo e terceiro lugar os nenos sitúan o deporte (61,5%) e a televisión (47,7%); e as nenas, a música (49,1%) e a lectura (44,0%). Desaparece nelas a práctica deportiva, posiblemente por ser unha actividade fomentada e practicada nos centros, ben como educación física ben como activi-

dade extraescolar; persiste nos nenos, ós que lles gusta practicar deportes variados, mentres que a lectura resulta notablemente desprazada. (Táboa 5.)

Tras analizarlas diferentes actividades de ocio, cabe preguntarse cal é o "nivel de satisfacción" dos nosos escolares no seu tempo libre. Observamos que, de cada cen nenos de 6 a 9 anos, o 56,8% manifesta que ás veces se aburre, e non

se atopan diferencias entre ambos sexos: 56,5%, nos nenos, e 56,9%, nas nenas. No grupo de 10-14 anos, o 40,6% di estar moi satisfeito e un 40,4%, simplemente satisfeito. Obsérvanse diferencias segundo o sexo. Os nenos manifestan maior nivel de satisfacción cás nenas (o 44,7% dos nenos declárase moi satisfeito e o 41,8% das nenas, simplemente satisfeitos). Por idades, cómpre salientar que o grao de satisfacción vai diminuindo co aumento dos anos, posiblemente

debido a maiores esixencias e inxuedanzas.

Este estudio complementábase co realizado por García Señorán (1900) sobre a poboación adolescente. Para a recollida da información utilizouse un cuestionario aplicado a unha mostra de 690 alumnos, representativos dunha poboación total de 6.750 que cursaban B.U.P. e C.O.U (o procedemento seguido foi similar ó da anterior investigación).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DAS PRÁCTICAS DE FIN DE SEMANA,
SEGUNDO O SEXO. GRUPO 10-14 ANOS.

Táboa 5

Actividades	% Nenos			% Nenas		
	Moito	Ás veces	Nunca	Moito	Ás veces	Nunca
Salas de máquinas ou futbolíns	14,1	47,7	38,2	2,9	14,5	82,5
Ve-la televisión	47,7	46,9	5,3	42,2	54,2	3,6
Escoitar música	40,8	46,9	12,2	49,1	42,5	8,4
Ler	30,5	51,5	17,9	44,0	42,2	3,8
Saír ó parque ou xardín	29,8	43,1	27,1	27,6	47,3	25,1
Facer deporte	61,5	32,8	5,7	32,0	53,5	14,5
Afeccións, traballos manuais	19,8	43,9	36,3	18,2	49,8	32,0
Ir ó cine	18,3	61,5	20,2	13,1	60,0	26,9
Xogar cos amigos/as	64,1	29,4	6,5	54,5	37,5	8,0
Xogar só/soa	11,5	35,5	53,1	7,6	25,1	67,3
Ir ó bar ou á cafetería	16,8	38,5	44,7	10,2	36,7	53,1.

O 32,8% dos adolescentes afirma que dispón, pola semana, de dúas a tres horas de tempo libre; o que demostra que este aumenta coa idade, tal como se constataba no estudio anterior. Tamén neste caso seobsérvan diferencias respecto ó sexo, e son igualmente os nenos os que dispoñen dunha maior cantidade de tempo, pois un 40,61% afirma que pode dispoñer de dúas a tres horas; pola contra, a maioría das nenas (37,84%) sinala que practicamente non dispón de tempo libre.

As “actividades de tempo libre” que con maior frecuencia realizan diariamente os adolescentes son: estar na ca-

sa, escoita-la radio ou ve-la televisión (75,72%), estar cos amigos (72,94%). ler (61,27%) e facer deporte (51,16%). Por sexos, obsérvase que o 75,63% dos nenos e o 76,01% das nenas sitúan en primeiro termo estar na casa, escoita-la radio e ve-la televisión; en segundo lugar, estar cos amigos (70,81%, os nenos, e 75,93%, as nenas). A actividade que sitúan en terceiro lugar marca as principais diferencias: o 61,42% dos nenos practica o deporte, e o 40,86% das nenas, a lectura. (Táboa 6.)

Durante a fin de semana, o 81,22% dos nenos e o 81,76% das nenas están cos amigos; situando en segundo

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DO TOTAL DAS ACTIVIDADES REALIZADAS POLOS ADOLESCENTES DURANTE A SEMANA E SEGUNDO O SEXO.

Táboa 6

Actividades	% Total	% Rapaces	% Rapazas
Ir a bares,cafeterías,pubs	15,03	14,72	15,54
Salóns de máquinas,futbolíns	11,71	18,53	2,70
Ir ó cine,teatro,espectáculos	13,44	14,47	11,82
Estar na casa,escoita-la radio,ve-la televisión	75,72	75,63	76,01
Discoteca,baile	6,94	8,63	4,73
Ler(xornais, libros, revistas)	61,27	59,14	40,86
Estar cos amigos	72,94	70,81	75,93
Afeccións,traballos manuais	28,87	27,92	15,93
Facer deporte	51,16	61,42	37,84

DISTRIBUCIÓN DAS ACTIVIDADES DE TEMPO LIBRE REALIZADAS DURANTE AS FINS DE SEMANA POLOS ADOLESCENTES, SEGUNDO O SEXO.

Táboa 7

Actividades	% Rapaces	% Rapazas
Ir a bares, cafeterías	59,64	63,28
Salas de máquinas, futbolíns	32,99	13,85
Ir ó cine, teatro, espectáculos	48,98	57,09
Estar na casa, escoita-la radio, ve-la televisión	59,64	67,91
Discoteca, baile	52,54	64,53
Ler(xornais, libros, revistas)	53,55	54,39
Estar con amigos	81,22	81,76
Afeccións, traballos manuais	44,67	20,39
Facer deporte	70,05	34,80

lugar, o 70,05% dos nenos o deporte, e o 67,91% das nenas, estar na casa, escoita-la radio e ve-la televisión; esta actividade pasa a un terceiro lugar para os nenos, xunto coa súa presenza bares e cafeterías, cun 59,64% para ambas actividades, e un 52,54% que frecuenta discotecas e bailes, que son sinaladas en terceiro lugar polo 64,53% das nenas, seguido dun 63,28% que frecuenta bares e cafeterías. Obsérvase unha tendencia, coa idade, a ocios pasivos ou de carácter recreativo. As diferencias máis acentuadas respecto a actividades de ocio, en función do sexo, márcanas a actividade de salóns de máquinas, apuntada polo 18,53% dos nenos durante a semana, e polo 32,99% a fin de

semana, fronte ó 2,70% e 13,85% das nenas, respectivamente. (Táboa7.)

Respecto ó grao de "satisfacción" no emprego do tempo libre na adolescencia, son tamén os nenos (58,63%) os que manifestan estar máis satisfeitos, fronte ó 39,93% das rapazas, que declaran nun 42,95% sentirse pouco satisfeitas.

En resumo, os resultados presentados amósannos, por unha banda, un interese pola actividade lúdica, pola participación activa e pola relación cos iguais; e, por outra, a existencia de actividades pasivas e pouco creativas, que

ocupan gran parte do tempo libre dos nosos nenos e adolescentes. É necesario, polo tanto, planifica-los ocios desde a infancia, utilizando o seu interese pola actividade, e tamén potencia-las actividades motoras e creativas que axuden ó desenvolvemento persoal. Neste sentido, pódese falar dunha educación para o ocio, que, como sinala Leif (1992), debe favorecer-lo adestramento da elección e das actividades que se van desenvolver.

A escola debe impoñerse a obriga de abrir ó neno e ó adolescente tódalas posibles vías para o seu desenvolvemento integral, a través de actividades e accións acordes coas súas propias motivacións e experiencias. Neste sentido, López Andrada, Ibáñez, Martínez y Menchen (1982), fálannos da necesidade de “espertar intereses”, ofrecendo ó educando unha ampla gamma de actividades que estimulen as diferentes posibilidades de autorrealizarse, “crear hábitos”, motivándoo para que cultive as súas afeccións, “desenvolve-la conciencia crítica”, estimulándoo para que xulgue os feitos por el mesmo, “fomenta-la creatividade” e “estimula-la liberdade e a responsabilidade”.

BIBLIOGRAFÍA

- Coleman, J.C. (1985): *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata.
- Cuenca, M. (1984): *Educación para el ocio. Actividades escolares*, Madrid, Cíncel.
- Dumazedier, J. (1964): *Hacia una división del ocio*, Barcelona, Fontanella.
- Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*, Madrid, Pablo del Río.
- Fernández Pellitero, M. (1980): “Educaor del ocio y tiempo libre, profesión urgente”, *Educadores*, 22 (110), 701-706.
- García García, I. (1986): *Ocio y salud*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- García Señorán, M.M. (1990): *Educación para la salud: los años adolescentes: Educación para el ocio y tiempo libre*, Tesina de Licenciatura, Universidad de Santiago.
- Gesell, A. (1985): *El niño de 9 y 10 años*, Barcelona, Paidós.
- Gete-Alonso, E. (1987): *Tiempo de ocio*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Leif, J. (1992): *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*, Madrid, Narcea.
- Liebert, R. (1976): *La televisión y los niños*, Barcelona, Edición 31.
- López Andrada, B., R. Ibáñez, J. Martínez, e F. Menchen, (1992): *Tiempo libre y Educación*, Madrid, Escuela Española.
- Moor, P. (1981): *El juego en la educación*, Barcelona, Herder.
- Munné, F. (1980): *Psicosociología del tiempo libre*, México, Trillas.
- Osterrietch, P. (1984): *Psicología del juego infantil*, Madrid, Morata.
- Pedró, F. (1984): *Ocio y tiempo libre ¿Para qué?*, Barcelona, Humanitas.
- Puig, J., e J. Trilla, (1987): *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Laertes.
- Volpi, D. (1971): *Familia y tiempo libre*, Madrid, Ediciones Paulatinas.
- Weber, E. (1969): *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*, Madrid, Editora Nacional.

A CREATIVIDADE NOS NOVOS DESEÑOS CURRICULARES

Unha estratexia imprescindible para a refoma educativa

David de Prado

Universidade de Santiago de Compostela

1. CUESTIÓN DE PRINCIPIOS: A CREATIVIDADE É O SUBSTRATO NUTRITIVO DE TODA AUTÉNTICA MODERNA EDUCACIÓN

Ricardo Marín (1972), no seu tratado sobre os *Principios da Educación Moderna*, afirma que a creatividade é un dos seis alicerces fundamentais nos que se ten que apoiar todo ensino e educación que presuman de actuais e renovados. Isto quere dicir que, sen ese soporte, a auténtica educación estaría coxa e mal cimentada, ou sería inviable e insegura.

A creatividade é o cimento sólido dunha educación de verdade; pero, asemade, constitúe as columnas que sosteñen o edificio, o clima divertido e afectivo, aberto e activo e a propia dinámica metodolóxica innovadora, e o fin mesmo da educación: facer cidadáns adaptados e críticos coa realidade do seu medio socio-cultural, pero sobre todo, que sexan capaces da comprensión global e transformación creativa do mesmo.

Nun traballo persoal (Prado, 1980, pp. 53-54) permitínome corrixir ó

mestre e amigo, afirmando razoadamente que a creatividade é o principio fundamental de tódolos principios pedagóxicos; é dicir, se facemos unha educación creativa, esta será necesariamente activa e personalizadora, intuitiva e sensible, socializadora e cooperativa, lúdica e divertida, pois "ser creativos é a dimensión máis propia para facernos e refacernos. Crear é lograr auténticamente o cume do noso ser" (Marín, 1976, p. 8). Saturnino de la Torre (1992) utiliza para defini-la creatividade as metáforas de gran de trigo, que só produce riqueza cando se cultiva; a luz que ilumina as nosas vidas, e que usamos mesmo sen coñece-la súa natureza, e a árbore froiteira, que crece gracias á estimulación sinérxica da auga, as substancias minerais, e o abono, a limpeza, o coidado, a acción solar, etc.

Se a creatividade representa para os estudos o hemisferio dereito do cerebro, o seu cultivo é imprescindible para que se manteña viva, medre e produza

os froitos que lle son naturais: a innovación transformadora, a viveza imaxinativa, a visión mental, a apertura e tolerancia, a flexibilidade e a orixinalidade do pensamento.

E, na derradeira, a creatividade é o distintivo dos homes e mulleres que fixeron avanza-la humanidade en tódolos campos. Tivérona os inventores, os xenios, os investigadores, os artistas, os poetas, os novelistas, os líderes sociais, etc. Cultiva-la creatividade no currículo de xeito sistemático, aplicándoa tódolos días en cada materia, aportaría a estimulación e o desenvolvemento dos talentos escolares, facendo deles uns Einstein, Edison, Lorca, Rosalía, Quevedo, Cervante, Goya, Leonardo. Do contrario, moitos destes talentos en barbeito serán coma grans de trigo que murren e non xermolan por caer na pregueirae no ermo dun ensino repetitivo e reproductivo, aburrido e desalentador.

2. CUESTION DE PENSAMENTO NOVO E DIVERXENTE NOS LIBROS E AULAS: A ESENCIALIDADE PROFUNDA E TRANSCENDENTE

A educación creativa tense que concretar no currículo, é dicir, nos obxectivos e actividades, nos procedementos e métodos didácticos para ensinar e aprender, nos materiais e libros de texto, e nos supostos conceptuais que suplen as crenzas irracionais fortemente arraigadas na praxe pedagóxica de cada profesor, de que ensinar é transmitir

claramente e memorizar con exactitude e obxectividade os coñecementos e contidos da cultura, conformando as estruturas mentais, as consciencias xuvenís e as vontades a uns referentes socio-culturais que lles son alleos.

O ensino usual representa unha especie de "alienación" mental e doma encuberta de vontades, que logran submisión servil, eliminación do propio pensar e sentir, conformación ás normas clásicas e ordes dos demais, ensimesmamento e escoita pasiva sen implicarse en ningún proxecto de acción transformativa do medio, dependencia da guía e vontade doutro, xeralmente por ser líder ou autoridade formal, etc. É o que se denomina efectos non desexados, e resultados imprevistos dun currículo "oculto", porque non o programou ningún, pero os resultados prodúcense necesariamente e de xeito xeneralizado.

A educación creativa, con outros principios e prácticas diametralmente opostos, é un antídoto contra estes efectos indesexables do ensino reproductor. A creatividade supón poñer en acción estas actividades mentais diverxentes, pouco aplicadas no ensino (Prado, 1992):

1) Creatividade obxectiva e realista indagadora.

• Libre ideación: En plan turbillón de ideas, rápido, esgotar tódalas evocacións e suxestións da mente.

- **Interrogación problematizadora:** Formular preguntas diverxentes e problemas sobre o asunto ou tema.

- **Lanzamento de hipóteses e investigacións para descubrir algo.**

2) Creatividade imaxinativa

- **Visualización:** Representar en imaxes mentais os sucesos e obxectos.

- **Analogización:** Buscar símiles e analogías.

- **Fantasía:** Transformar en imaxes sucesivas a representación de fenómenos.

3) Creatividade aplicada

- **Innovación:** Cambiar sucesivamente diversos aspectos da realidade material ou social.

- **Invencción:** Crear algo novo, orixinal, nunca visto.

- **Combinatoria:** Reorganizar algo de modo novo.

4) Creatividade socio-procedemental

- **Experimentación inesgotable:** Ensañar novos métodos, instrumentos de indagación, acción, comunicación, etc. variándoos.

- **Acción lúdico-máxica:** Xogar sen parar coas cousas e ideas, transformándoas coma se se usase máxía.

- **Desinhibición desrepressiva:** Transgredir normas, usos e hábitos de traballo, saúde, comportamento, organización, etc.

5) Creatividade expresiva: Linguaxe total

- **Expresión plástica:** Representar as cousas con garabatos, colaxes, moldeado, construción, etc.

- **Expresión lingüístico-literaria:** Dicilo doutros xeitos en poesía, conto, en cómic, en anuncio-eslogan, etc.

- **Expresión dramática:** Comunicar as ideas mimicamente, con xestos, con movementos robóticos, con danza ou bailando.

- **Expresión sonoro-musical:** Interpretar as ideas ou fenómenos con sons naturais, con músicas, con cancións.

- **Expresión tecnolóxica:** Converter as ideas estruturadas en maquetas e máquinas, deseñar a partir dos inventos prototipos e artefactos que os reflectan.

- **Expresión total:** Representar-lo fenómeno nun proceso secuencial con todas esas linguaxes, para concluír unha representación de obra total, por exemplo, unha escultura que fale, cante, baile e conte, pinte e dramatice os fenómenos.

Estas actividades mentais creativas constitúen o miolo ou a esencialidade do pensamento diverxente, que non se aplican sistematicamente na escola nin na universidade. A aplicación garante unha auténtica educación creativa e desenvolvemento gradual da creatividade e a imaxinación dos escolares e dos seus profesores. Na actualidade, o encefalograma do pensar creativo do hemisferio dereito é plano: non se realizan actividades mentais creativas. Estas actividades deben "invadir" a teoría e práctica curricular, implicándose nos obxectivos, na interacción didáctica de profesor e alumnos, no estudo e traballo intelectual, nas metodoloxías e nos exames e avaliacións, para poder falar "con obxectividade" dunha praxe curricular creativa e innovadora e, co tempo, dun estilo docente e discente creativo, e dunha institución educativa creativa e innovadora.

3. CUESTION DE OBXECTIVOS-PROCESO RELEVANTES: A META ILUMINADORA

A creatividade debe estar presente en todo obxectivo do ensino, xa que a creatividade é un característica esencial do ser humano e un principio básico da educación. Debe haber obxectivos variados de creatividade, se se quere desenvolver un ser humano creativo e transformador, auténtica persoa sensible e diverxente, expresiva e viva, e non unha máscara ou robot.

O currículo e os libros ou materiais didácticos que o vehiculizan deben centrarse en obxectivos ou metas específicos de desenvolvemento da intelixencia lóxico-crítica

e clasificatoria, da creatividade aplicada e da fantasía transformativa e máxica.

Os profesores e alumnos deben ter claros e explicitamente formulados os obxectivos de desenvolvemento creativo, así como as actividades creativas (epígrafe 2) plenamente postas en práctica, e as fórmulas para avalialas.

Os Decretos de Ensinanzas Mínimas propugnan explicitamente o desenvolvemento da creatividade, da representación e expresión coas linguaxes múltiples e da resolución de problemas no ensino primario e secundario.

A lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) mantén que "as actividades educativas desenvolveranse atendendo ós seguintes principios:

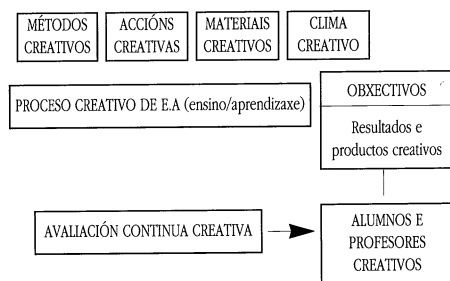
- Prepara-los alumnos para aprender por si mesmos.
- Formación personalizada, que propicie unha educación integral.
- O desenvolvemento das capacidades creativas e do espírito crítico.
- O fomento de hábitos de comportamento democráticos.
- A metodoloxía activa que asegura a participación dos alumnos".

En síntese, a LOXSE propugna, como fundamental e básico en toda actividade educativa, un enfoque activo e participativo,

democrático, crítico e creativo, que asegure un desenvolvemento integral e personalizador, camiño dunha máxima autonomía e iniciativa persoal, que posibilite o saber aprender por si mesmos e decidir independentemente de por vida.

Pois ben, estes principios fundamentadores deben se-lo alento, o sentido e fin presentes en cada acción educativa e o mellor para iso é que esas accións educativas sexan creativas, críticas e participativas. Coas actividades e métodos creativos, como o TI, pónense en funcionamento automático todos eses principios, asegurando a consecución operativa duns obxectivos creativos.

En cada lección ou tema, se hai proceso e actividades creativas, haberá obxectivos e efectos creativos, pois o que non existe no proceso non pode atoparse no produto. Na coherencia de actividades-proceso-obxectivos dáse unha obxectiva e real, ineludible e eficaz praxe educativa auténtica e coherente.



A cuestión dos obxectivos é clave, pois define que tipo de ser humano se intenta desenvolver ó definir que facetas do

mesmo teñen máis relevo na práctica educativa nestas catro dimensións:

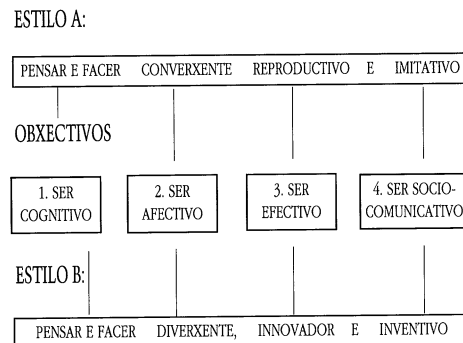
1) O ser cognitivo (que coñece, comprende e aprende) e consciente (que analiza os contidos da súa conciencia para comprender e comprenderse, e pensa e decide por si).

2) O ser afectivo, que se emociona e sente, que ama e aborrece, que pena e se alegra, que se ilusiona e se volve curioso, que ten proxectos de gozar, vivir e autodesenvolverse.

3) O ser comunicativo social, que escoita, dialoga e se entende cos outros, co medio e coas institucións, para melloralas e transformalas.

4) O ser efectivo, que intenta ser útil, facer cousas, facer produtos, cambia-lo inadecuado, manexar máquinas, etc.

Nestas dimensións o exercicio e o estilo de pensar e facer diverxente e innovador, inventivo e transformativo é o envés do pensar e facer reproductivo e imitativo, racional e crítico.



Entre os obxectivos sinalámo-los seguintes:

1) No ser cognitivo:

- O desenvolvemento de habilidades intelectivas esenciais para a creación: información obxectiva, observación e análise, relación e inferencia, imaxinación e visualización, hipóteses e descubrimentos, innovación e invención.

- O estímulo de actitudes fundamentais para a creatividade: Cuestionar as cousas e velas en tódalas súas perspectivas, interrogarse antes de contestar; curiosidade e sensibilidade; busca de fallos, apertura e tolerancia; liberdade para elixir, pensar, expresarse e decidir.

2) No ser afectivo comunicativo:

- Manexar diversos códigos de expresión total verbal (oral e escrita), gráfico-plástica, dinámico-corporal, sonoro-musical, concreta e abstracta (con símbolos e signos), etc.

- Expresar e explora-los seus sentimentos, cuestionalos e melloralos en cada cuestión ou problema.

3) No efectivo:

- Ser quen capaz de crear e manipular, inventar e desenvolver mecanismos, instrumentos e artefactos.

- Indagar problemas reais e encontrar solucións efectivas e fantásticas.

- Proxectar toda aprendizaxe de cada tema en exemplos e en aplicacións útiles para a vida e para o medio.

4. CUESTION DE CONTIDOS CURRICULARES: O CAMBIO RADICAL

A sobrecarga de contidos, de programas e de materias é unha das razóns que esgrimen os profesores como obxectivos e actividades creativas: "É tanto o que hai que ensinar e aprender que non queda espacia máis ca para transmitir e memorizar mecanicamente". E teñen razón na primeira proposta, non na mala solución da reprodución pasiva repetitiva e mecánica.

Tal como están presentados nos libros de texto, os contidos son obxecto de tratamento informativo, e oriéntanse á transmisión para ser comprendidos e estudados, máis ca para que sexan tratados comprensiva e significativamente, constructiva e creativamente. Este obxectivo de información reproductiva desvirtúa radicalmente as posibilidades e esixencias básicas de desenvolvemento intelectual lóxico-crítico e creativo, afectivo e efectivo do ensino. Se só se informa, non se permite nin posibilita e criticar e sintetizar, analizar e crear, e indagar e descubrir, e interrogar e resolver problemas reais, e imaxinar, innovar e inventar, e soñar e ilusionarse. Calquera destas operacións heurístico-creativas levan moitísimo máis tempo de ensaio e erro cá mera información e asimilación reproductiva.

Polo tanto, é necesario reconsiderar nun xiro de 180º, o problema dos contidos. Estes non poden seguir sendo o cabalo de batalla, a pedra de toque ou de escándalo, e o obstáculo da renovación do ensino. Os profesores non poden mirar cara ó pasado, senón que teñen que estar abertos e dispostos a un cambio radical de criterios, esquecendo, cambiando e rexeitando as vellas receitas e fórmulas do ensino. Teñen que substituí-la centralidade obsesiva dos contidos pola dos procesos e actividades de desenvolvemento cognitivo e creativo, afectivo e efectivo, para que se fagan significativos, comprensivos e motivadores para alumnos e profesores. Moitos dos contidos actuais son fósiles sen vida, cadáveres invivificables e fedorentos.

Para vivificar motivadoramente os contidos da cultura -histórica, social, económica, literaria, natural, artística, etc.- é preciso con urxencia un enfoque constructivo-creativo.

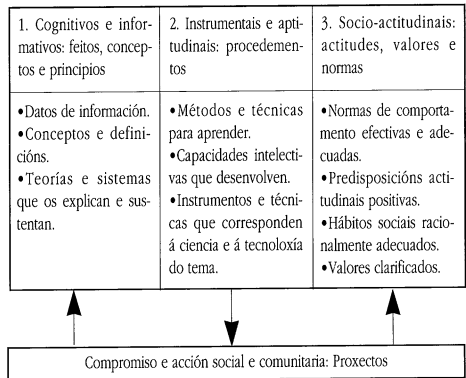
a) Que use os contidos e datos da cultura como materiais de construción para “crear”, innovando e combinando novas formas de cultura, que humanice e reavive o aprender, poñendo ós alumnos e profesores o nivel dos poetas, dos inventores, dos artistas e investigadores, e facendo deles uns Einstein, Lorca, Galileo, Picasso.

b) Que as experiencias vivas de “re-creación” cultural dos contidos divirtan e estimulen ó individuo e ó grupo, xerando campos máis amplos de significacións e utilidades compartidas.

c) Que os contidos culturais sexan obxecto máis ca de comprensión lóxica inicial, de reelaboración mental do estado deses contidos na conciencia do suxeito. Todo é perfeccionable: nunca se logra algo definitivo e acabado.

O problema non é que contidos seleccionar, senón como abordalos. O problema dos contidos é como procesualos: unha cuestión de metodoloxías e proceso máis ca de información relevante, seleccionada segundo criterios culturais e científicos (importancia en cada ciencia), pero sen esquecer os psicolóxicos e sociais (relevancia social e utilidade persoal deses contidos para a vida dos individuos e para a sociedade).

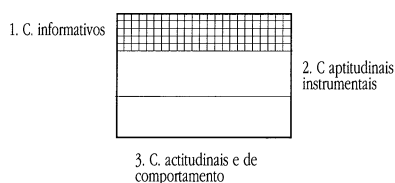
Os novos deseños curriculares distinguen tres tipos de contidos/obxectivos:



Ata agora, todo no ensino se concentrou na dimensión cognitiva e informativa. Nas novas propostas da Reforma Educativa, os contidos de desenvolvemento instrumental e aptitudinal así co-

mo os actitudinais e valorativos constitúen outra dimensión máis transcendental, que tería que ocupar un tempo educativo (unhas actividades de aprendizaxe e avaliación) superior ó 70% de todo o espacio curricular.

Figura: TEMPO/ACTIVIDADES DEDICADAS ÓS CONTIDOS/OBXECTIVOS DO ENSINO.



5. A CUESTIÓN METODOLÓXICA DO PROCESO: A RESPOTA CLAVE

A clave dun currículo creativo, o esencial para facer un ensino creativo non está nin no deseño e programación curricular, nin nos contidos, nin nos obxectivos, nin nos libros de texto. A raíz operativa dunha acción discente-docente creativa reside e profundiza no “humus” vigorizante da metodoloxía (técnicas) e o proceso (actividades) creativos. Se os alumnos e os profesores non os saben aplicar, non hai posibilidade real de creatividade nas aulas. Profesores e alumnos deben ser conscientemente “adestrados” en actividades, activadores e métodos creativos, para poder iniciarse de xeito eficaz no pensar e facer diverxente e innovador, imaxinativo e inventivo aplica-

ble a calquera tema e contido, a calquera situación académica ou vital.

Para ser un tenista “profesional” é preciso unha ilusión por xogar, un adestramento inicial “efectivo”, un liderato afectivo e eficaz por parte do adestrador (quen xeralmente foi un excelente xogador de tenis e pasou pola formación técnica de como ensinar do xeito máis rápido e seguro a aprende-las distintas destrezas do tenis). Máis ca estudio teórico, e programación escrita de estratexias e obxectivos, precísanse moitas horas de práctica repetida e intelixente.

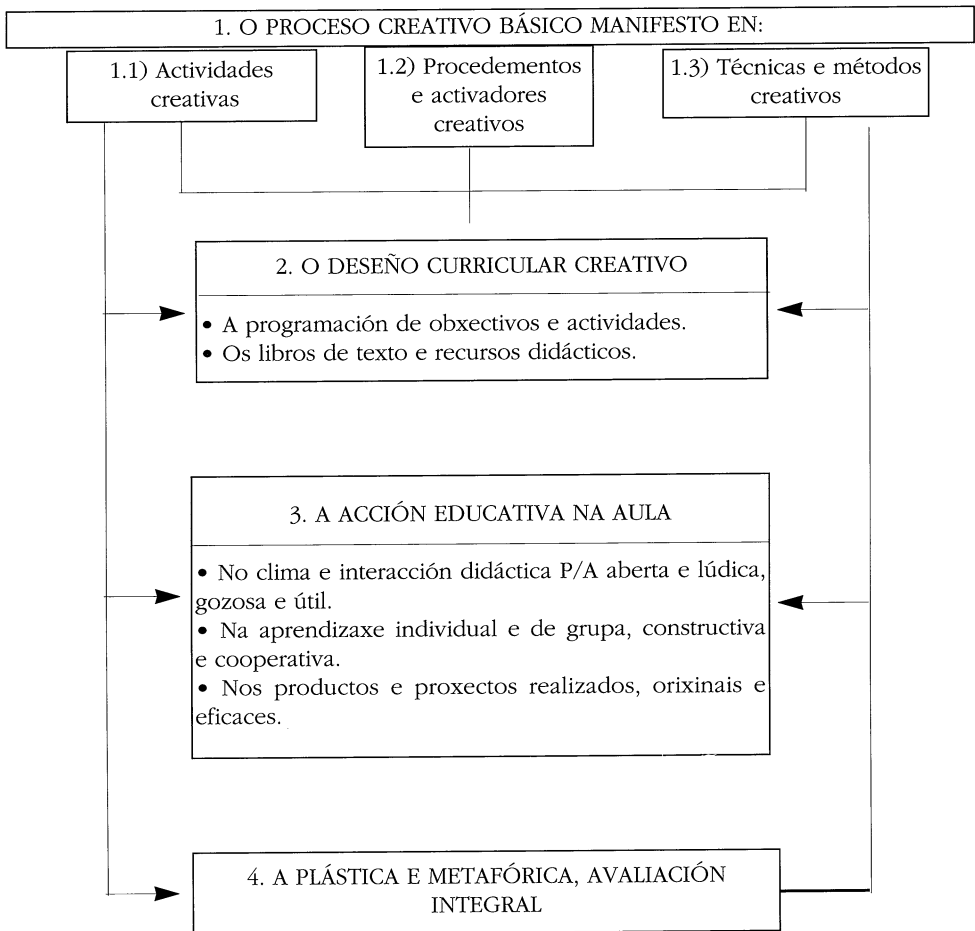
A falta de adestramento metodolóxico é unha carencia esencial na formación inicial e na actualización permanente do profesorado en España. Formación que debería estar liderada polos profesores que mellor a practican nas súas aulas (os tenistas de éxito na cancha), que deberán pasar por un master ou maxisterio centrado en como ensinar e aprender creativamente na súa área. Os procesos, actividades e métodos terían que ser programados e transcritos lección a lección, ensaiados en contexto de simulación polos profesores en formación con grupos reducidos de alumnos, preve-la investigación dos procesos de asimilación e creatividade, proxectos por escrito, en audio e video, etc.

A acción metodolóxica e procesual é o máis complexo e variable, o máis aberto e incerto, o máis difícil de ensinar e aprender. Este é o motivo do seu escaso estudio, desenvolvemento e

divulgación no ensino da psicopedagogía. Pero é a peza clave para que a reforma educativa se opere na práctica escolar e deixe de ser un círculo vicioso e carente de termos novos, baldeiros de operatividade e comprensión, como pode se-la aprendizaxe comprensiva e construc-

tiva, significativa e creativa. Un currículo que presuma, como obxectivo fundamental, de desenvolver-la creatividade, será un engano publicitario se non se concreta en actividades, procedementos e métodos creativos para aplicar a diario en tódalas materias (Ver esquema).

Esquema: A ACCIÓN CREATIVA OPERACIONALIZADA NO DESEÑO E PRAXE CURRICULAR



Noutro epígrafe anterior fixemos un elenco estruturado de actividades creativas e inventivas, máis estruturadamente desenvolvidas no capítulo dedicado á E.A. creativa. Na parte práctica desta obra ofrécense protocolos e fichas diversas de aplicación, e actividades e activadores creativos.

Cando queremos aborda-lo problema da práctica de metodoloxías creativas xerais, aplicables en calquera materia, temos que remitirnos ó noso primeiro traballo *El torbellino de ideas. Hacia una enseñanza más participativa y creativa* (Cincel, 1982). No *Manual de activación creativa* (CEC, 1986) preséntanse 18 activadores ou procedementos de estimulación da creatividade, con exemplos da súa aplicación. No libro *Técnicas creativas y lenguaje total* (Narcea, 1986) abórdase o problema das metodoloxías de expresión creativa, ensaiada na educación infantil e primeiros anos da escola con gran aceptación e animación estudiantil.

Para unha visión sistémica da gran variedade de técnicas creativas remitimos ó manual de creatividade de Marín e Torre (ed. 1991), e Torre (1987). No proceso de aprendizaxe metodolóxica creativa, os profesores poden seguir calquera destes tres camiños:

1º) O das actividades creativas simples en lotes de 3 ou 4 en cada lección.

2º) O dos activadores e procedementos, que estruturan varias accións,

empregando un ou dous en cada lección, ata que se manexan facilmente (Prado, 1986, 1988).

3º) O dos métodos creativos, que implican un nivel máximo de complexidade e de xeneralización, polo que o profesor se concentrará no manexo paulatino dun só método, como o brainstorming ou turbillón de ideas (T.I.), durante un trimestre ou curso, ata logra-la súa comprensión e dominio maxistral polos seus alumnos (Prado, 1982). Outros métodos ó alcance do lector son a sinéctica de Gordon (Joyce e Weil, 1985, e Prado, 1991).

A seguir presentamos unha clasificación ou menú de métodos e técnicas de creatividade (Ver cadro).

Para salienta-la complexidade dun método ou técnica de creatividade fronte á simple actividade ou procedemento creativo remito o lector ó cadro de funcións básicas e operativas da aprendizaxe con turbillón de ideas “o seu porqué e o seu para que” (Prado, 1992, p.42), que se evidencia nas seis etapas do proceso de desenvolvemento (ib. p. 41), nas 12 áreas de aplicación (ib. p. 51) e nas 6 destrezas e competencias básicas que debe te-lo conductor ou profesor que o aplique (Prado, 1982. pp. 82-83).

6. A CREATIVIDADE NA AVALIACIÓN CREATIVA: UNHA SORPRENDENTE ESTRATEXIA DE MELLORA

É obvio que se se persegue como obxectivo o desenvolvemento da creatividade, esta ten que ser obxecto de avaliación. ¿Como avalia-la creatividade, as actividades e produtos creativos? Sen ningunha dúbida, dun xeito orixinal e peculiar. Aínda máis, se o currículo, os obxectivos, a dinámica da clase, os materiais e métodos deben ser creativos, por esixencias legais dos DCB e os Decretos de Ensinanzas Mínimas, e polas propostas científicas e técnicas da psicoloxía e pedagogías actuais, parece necesario que falemos dunha avaliación creativa, distinta á tradicional, que recorre a novos instrumentos derivados da creatividade plástica e literaria, dramática e musical, e das técnicas e actividades creativas, tal como propoñen Patton (*Creative Evaluation*, Sage, 1987) e Eisner (*Educational imagination*, McMillan, 1979), respectivamente.

Utilizámo-la creatividade como modelo de investigación e avaliación creativa en diversos contextos e temas: imaxe, disciplina, prácticas, estruturas espaciais da aula, etc. (Prado y Prado, 1990); máis recentemente propuxémo-lo turbillón de ideas como instrumento de avaliación dinámica (Padro, 1992, pp. 52-53), e como instrumento de diagnóstico interventivo (Padro, 1993).

A análise diagnóstica creativa dos compoñentes das institucións, en concreto da escola, para a súa transforma-

ción, foi obxecto de estudio na monografía "Reorientar creativamente la escuela. Dialéctica y metáforas para transformarla" (Padro, CIC, 1990).

En definitiva, a avaliación creativa, cun certo aire innovador, perceptivo, artístico e globalizador como un sentido e finalidade transformativa e prospectiva do avaliado esténdese da institución escolar á empresarial, da imaxe ó sentido da identidade, dos contidos docentes á disciplina, dos materiais ó clima, das prácticas ó sentir e crenzas íntimas do profesor, da estrutura espacial da aula ós contidos mentais (Mapas conceptuais), aproveitando o sentido proxectivo e asociativo de libre relación do turbillón de ideas, a analoxía e a estimulación plástica e diverxente.

7. A INSTITUCIONALIZACIÓN DA CREATIVIDADE: CONCLUSIÓN DEFINITIVA

A inclusión da creatividade nos obxectivos e actividades, nos recursos e metodoloxías, nas prácticas docentes e discentes do currículo, ten un obxectivo claro: a súa institucionalización operativa no sistema educativo para que en cada aula e en cada centro, de xeito explícito e consciente, se aplique e se desenvolva, sen esquecementos nin supresións, sen represión nin prohibición, de xeito que se instaure un estilo permanente de pensamento e intervención para crear, inventar e innovar en toda acción educativa, que é algo vital nos profesores e nos alumnos.

Para iso cómpre poñer en marcha simultaneamente unha serie de procedementos que xeren un ambiente estimulador da creatividade nas aulas (Ver cadro) (Padro, 1992, p. 58).

Esta é a definitiva intención e decisión dun deseño curricular creativo; amparar e estimula-la creatividade en

tódolos compoñentes do currículo, de xeito que esta resulte irreversible e imparabile, como resultado da súa institucionalización operativa permanente.

Isto significa un cambio radical na concepción da función docente e do papel do profesor nunha liña humanística (Ver cadro) (Padro, 1992, p. 59).

Cadro: AVALIACIÓN E CREATIVIDADE

AVALIACIÓN DA CREATIVIDADE	AVALIACIÓN CREATIVA DO ENSINO
<p>1. FIN: Recoñecer e aprecia-la creatividade, os procesos creativos, os produtos plásticos e literarios, os nenos creativos na práctica diaria da aula</p>	<p>Obter unha visión "global e intuitiva", cualitativa e relevante dos fenómenos usuais da aula mediante instrumentos inhabituais de avaliación: metáforas, debuxos e narracións, turbillóns, fantasías e analoxías, etc. (Actividades e técnicas de creatividade).</p>
<p>2. OBXECTO: A creatividade en calquera acto ou produto en proceso de mellora.</p>	<p>Tódolos compoñentes, fenómenos e accións do currículo para a súa adaptación transformativa e a súa mellora.</p>
<p>3. CRITERIOS: Productividade e orixinalidade, calidade e motivación inventiva e innovación, sorpresa e humor, sensibilidade e comprensión.</p>	<p>Os obxectivos explícitos e os fins e principios da educación: a calidade educativa, o desenvolvemento cognitivo, instrumental, aptitudinal e aptitudes, etc.</p>
<p>4. OS INSTRUMENTOS: •Os propios produtos valorados por eles, segundo os criterios explícitos (a auto-análise dos alumnos). •Os test de creatividade e as súas derivacións ós temas do currículo.</p>	<p>As actividades, protocolos, tests, activadores e métodos de creatividade (Ver protocolo da avaliación creativa).</p>

**Cadro 1.- OS OBXECTIVOS DE CREATIVIDADE E EXPRESIÓN
NAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS OBRIGATORIAS**

No Real Decreto en que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Primaria (EP) e á Educación Secundaria obrigatoria (ESO) recóllese estes obxectivos.

EDUCACIÓN PRIMARIA (EP)	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (ESO)
<p><i>1. Obxectivos xerais.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical e matemática, desenvolvendo a sensibilidade estética, a creatividade e a capacidade de disfrutar das obras e manifestacións artísticas. • Identificar e formular interrogantes e problemas a partir da experiencia diaria, utilizando tanto os coñecementos e os recursos materiais dispoñibles coma a colaboración doutras persoas para resolvelos de xeito creativo. • Utilizar na resolución de problemas sinxelos os procedementos oportunos para obter a información pertinente e representala mediante códigos, tendo en conta as condicións necesarias para a súa solución (Artigo 2). 	<p><i>1. Obxectivos xerais.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender e producir mensaxes orais e escritas con propiedade, autonomía e creatividade, en castelán, na lingua propia da súa Comunidade autónoma, e ó menos nunha lingua estranxeira, que se utilizará para comunicarse e para organizar os propios pensamentos e reflexionar sobre os procesos implicados no uso da linguaxe. • Interpretar e producir con propiedade, autonomía e creatividade mensaxes que utilicen códigos artísticos, científicos e técnicos, co fin de enriquecer as súas posibilidades de comunicación e reflexionar sobre os procesos implicados no seu uso. • Elaborar estratexias de identificación e resolución de problemas nos diversos campos do coñecemento e a experiencia, mediante procedementos intuitivos e de razoamento lóxico, contrastándoas e reflexionando sobre o proceso seguido (Artigo 2).
<p><i>2. Obxectivos das matemáticas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar técnicas elementais de recollida de datos para obter información sobre fenómenos e situacións do seu medio: representar de xeito gráfico e numérico e formarse un xuízo sobre a mesma. • Apreciar o papel das matemáticas na vida cotiá, gozar co seu uso e recoñecer o valor de actitudes como a exploración de distintas alternativas, a conveniencia da precisión ou a perseverancia na busca de solucións. • Identificar na vida cotiá situacións e problemas susceptibles de seren analizados coa axuda de códigos e sistemas de numeración, utilizando as propiedades e características destes para lograr unha mellor comprensión e resolución dos ditos problemas 	<p><i>2. Obxectivos das matemáticas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coñecer e valorar as propias habilidades matemáticas, para afrontar as situacións que requiran o seu emprego ou que permitan disfrutar cos aspectos creativos, manipulables, estéticos ou utilización das matemáticas. • Identificar os elementos matemáticos (datos estatísticos, gráficos, planos, cálculos, etc.) presentes nas noticias, opinións, publicidade, etc, analizando criticamente as funcións que desempeñan as súas aportacións para unha mellor comprensión das mensaxes. • Actuar en situacións cotiás e na resolución de problemas, de acordo cos xeitos propios da actividade matemática, tales como a exploración sistemática de alternativas, a precisión na linguaxe, a flexibilidade para modificarlo punto de vista ou a perseverancia na busca de solución.

<p><i>3. Obxectivos en coñecemento do medio material, social e cultural.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, expresar e representar feitos, conceptos e procesos do medio socionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...) • Identificar, formular e resolver interrogantes e problemas relacionados con elementos significativos do seu medio, utilizando estratexias, progresivamente máis sistemáticas e complexas, de busca, almacenamento e tratamento de información, de formulación de conxecturas, de posta a proba das mesmas e de exploración de solucións alternativas. 	<p><i>3.1. Obxectivos en ciencias sociais, xeografía e historia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas e levar a cabo estudos e pequenas investigacións, aplicando os instrumentos conceptuais e as técnicas e procedementos básicos de indagación característicos da xeografía, a historia e as ciencias sociais. • Realizar tarefas en grupo e participar en discusións e debates cunha actitude construtiva, crítica e tolerante, fundamentar adecuadamente as súas opinións e propostas e valora-la discrepancia e o diálogo como unha vía necesaria para a solución dos problemas humanos e sociais <p><i>3.2. Obxectivos de ciencias da natureza.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora-lo coñecemento científico como un proceso de construción ligado ás características e necesidades da sociedade en cada momento histórico, e sometido a evolución e revisión continua.
<p><i>4. Obxectivos de lingua e literatura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora-las posibilidades expresivas orais e escritas da lingua para desenvolve-la sensibilidade estética, buscando canles de comunicación creativas no uso autónomo e persoal da linguaxe. • Actitude de busca de canles comunicativas creativas e persoais no uso da lingua escrita. • Utiliza-los recursos expresivos non lingüísticos (acenos, postura corporal, sons diversos, debuxos, etc.), co fin de intentar comprender e facerse comprender mediante o uso da lingua estranxeira. 	<p><i>4. Obxectivos da lingua e literatura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprésase, oralmente e por escrito, con coherencia e corrección, de acordo coas diferentes finalidades e situacións comunicativas, e adoptar un estilo expresivo propio. • Interpretar e producir textos literarios e de intención orais e escritos, desde posturas persoais críticas e creativas, e valora-las obras relevantes da tradición literaria como mostras do patrimonio cultural.

Cadro 2.- OBXECTIVOS EXPRESIVO-CREATIVOS NAS ÁREAS ARTÍSTICAS

EDUCACIÓN PRIMARIA (EP)	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (ESO)
<p><i>1. Obxectivos da educación física.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-los recursos expresivos de corpo e do movemento para comunicar sensacións, ideas e estados de ánimo, e comprender mensaxes expresadas deste xeito. 	<p><i>1. Obxectivos da Educación Física.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoñecer, valorar e utilizar en diversas actividades e manifestacións culturais e artísticas a riqueza expresiva do corpo e o movemento, como medio de comunicación expresión creativa.
<p><i>2. Obxectivos da educación artística.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender e usa-los elementos básicos da notación musical, como medio de representación, expresión e coñecemento de ideas musicais, tanto propias coma alleas. • Ter confianza nas elaboracións artísticas propias, disfrutar coa súa realización e aprecia-la súa contribución ó goce e benestar persoal. • Utiliza-lo coñecemento dos elementos plásticos, musicais e dramáticos básicos na análise de producións artísticas propias e alleas, e na elaboración de producións propias. • Explorar materiais e instrumentos diversos (musicais, plásticos e dramáticos) para coñecer-las súas propiedades e posibilidades de utilización con fins expresivos, comunicativos e lúdicos. • Comprende-las posibilidades do son, a imaxe, o xesto e o movemento como elementos de representación, e utilízalos para expresar ideas, sentimentos e vivencias, de xeito persoal e autónomo en situacións de comunicación e xogo. 	<p><i>2. Obxectivos das áreas artísticas.</i></p> <p><i>2.1. Música.</i></p> <p>Expresar de xeito orixinal as súas ideas e sentimentos mediante o uso da voz, de instrumentos e do movemento, en situacións de interpretación e improvisación, co fin de enriquecer-las súas posibilidades de comunicación, respectando outras formas distintas de expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar de xeito autónomo e creativo diversas fontes de información -partituras, medios audiovisuais e outros recursos gráficos- para o coñecemento e goce da música e aplica-la terminoloxía apropiada para comunica-las propias ideas e explica-los procesos musicais. <p><i>2.2. Educación plástica e visual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresarse con actitude creativa, utilizando os códigos, terminoloxías e procedementos da linguaxe visual e plástica, co fin de enriquecer-las súas posibilidades de comunicación. • Comprende-las relacións da linguaxe visual e a plástica, como medio de expresión de vivencias, sentimentos e ideas; superar inhibicións e aprecia-la súa contribución ó equilibrio e benestar persoal. • Aprecia-las posibilidades expresivas que ofrece a investigación con diversas técnicas plásticas e visuais, e valora-lo esforzo de superación que supón o proceso creativo. <p><i>2.3. Tecnoloxía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar con autonomía e creatividade problemas tecnolóxicos sinxelos, traballando de xeito ordenado e metódico para estudia-lo problema, seleccionar e elabora-la documentación pertinente, deseñar e construír obxectos ou mecanismos que os resolvan, e avalia-la súa idoneidade desde diversos puntos de vista.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausbel. (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*, N. York, Holt (*Psicología Educativa*, México, Trillas, 1978).
- Aznar, G. (1974): *La creatividad en la empresa*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Barron, F. (1976): *Personalidad creadora y proceso creativo*, Madrid, Morava.
- Claxton, S. (1987): *Vivir y aprender*, Madrid, Alianza.
- Eisner, E. (1979): *The educational imagination*, N. York, McMillan.
- Gowain, S. (1990): *Visualización creativa*, México, Selector.
- Landau, E. (1987): *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*, Barcelona, Herder.
- Lazarus, A.A. (1982): *Personal enrichment through imagery workbook*, N. York, BMA audiocassettes.
- Marín, R. (1977): *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rial.
- Marín, R. (1982): *La creatividad*, Barcelona, CEAC.
- Marín, R e S.Torre (Eds) (1992): *Manual de creatividad*, Barcelona, Vicens Vives.
- Martín, F. (1989): *Recrear la escuela*, Madrid, Nuestra Cultura.
- Maslow, A.H. (1983): *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairis.
- Moles, A. (1986): *La creación científica*, Madrid, Taurus.
- Moret, Z. (1981): *Palabras, juegos y creatividad. El desarrollo del lenguaje en el jardín y los primeros grados*, Buenos Aires, PAC.
- Motos, T. (1983): *Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona, Humanitas.
- Novack e Gowin (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, M. Roca.
- Osborn, A.F. (1954): *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*, Charles Scribner's Sons, N. York, (1953). (Traducción francesa *L'imagination constructive*, Dunod, París).
- Parnes, J.J., et al. (1977): *Guide to creative action*, N. York, Scribners sons.
- Patton M. Q. (1987): *Creative evaluation*, Londres, Sage P.
- Prado, D. (1975): "Desarrollo de aptitudes clave y la productividad creativa como alternativa a la enseñanza tradicional", en *La Formación del Profesorado* (Villar, ed.).
- Prado, D. (1987): "Técnicas y procedimientos creativos para una comunicación integral", *Educadores*, 127, pp. 231-241.
- Prado, D. (1980): *La imaginación creadora*, Santiago.
- Prado, D. (1982): *El torbellino de ideas, hacia una enseñanza más participativa*, Madrid, Cincel.
- Prado, D. (1986): *Manual de activación creativa, Enseñar/aprender con la imaginación*, Santiago de Compostela, Centro de Estudios Creativos "Lubricán".
- Prado (1987): *Solución creativa de problemas*, Santiago, C.E.C.
- Prado (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*, Madrid, Narcea.
- Prado, D e J.A. Prado, (1990): *Creatividad e investigación cuantitativa*, Santiago, CIC.
- Prado, D (1991): *Reorientar creativamente la escuela. Dialéctica y metáforas para transformarla*, Santiago, CIC.
- Prado, D. (1991): *Orientación e intervención psicopedagógica: Teoría y técnica*, Santiago, CIC.
- Prado, D. (1993): *El torbellino de ideas como instrumento diagnóstico interventivo*, Santiago, CEC.
- Rodari, G (1973): *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Avance.
- Sánchez Ribera (ed) (1981): *Integración psíquica y psicología humanística*, Madrid, Morava (cap. 2 e 5).
- Torrance, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*, Buenos Aires, Troquel.
- Torre, S. de la (1987): *Educación en la creatividad. Recurso para desarrollar la creatividad en el medio escolar*, Madrid, Narcea, 2ª ed.
- William, L.V. (1986): *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*, Martínez Roca, Barcelona.

A ANÁLISE DE TEXTO

nas probas de acceso á Universidade

Xosé Manuel Castro Castedo

Xosé Luís Vázquez Somoza

Membros do Seminario Permanente de Análise de texto

1. INTRODUCCIÓN

Nuns momentos coma os actuais, nos que a desorientación e a dúbida poden despistar a máis de un, convén aclarar algúns aspectos relativos á proba de Análise de Texto. Con esta finalidade escribímo-las páxinas que seguen, procurando, ademais, trazar pautas que poden ser útiles, tanto para os propios alumnos que teñen que realiza-la proba coma para os profesores que se encargan da preparación da mesma.

Consideramos que é necesario situar-la proba no seu lugar, devolvéndolle a importancia que á vista da nova estruturación se lle pretende quitar. Logo enmarcámola no seu contexto legal e proporcionamos información sobre o seu funcionamento nas distintas Comunidades Autónomas. Finalmente centrámo-lo discurso na proba en si mesma.

E facémolo así porque somos conscientes de que a preparación da mesma non está a cargo de ningún de-

partamento desde o punto de vista oficial. E isto leva consigo que en moitos centros de Ensino Medio de Galicia non se lle preste demasiada atención, porque cada seminario só se ocupa de impartir-la materia que se lle asigna.

As liñas que seguen queren ser, xa que logo, unha chamada de atención para que toda a Comunidade Educativa colabore nesta tarefa. Porque, en definitiva, a proba "Análise de Texto" só serve para comprobar se o alumno entende un texto e sabe opinar sobre el. Que o alumno chegue a dominar esta técnica é algo que nos interesa a todos. Tal vez este labor non se aprenda nun curso, pero esta preparación si se debe intensificar no COU, aínda que durante todo o Bacharelato se deba fomenta-lo hábito da lectura e, sobre todo, da lectura crítica.

2. IMPORTANCIA DA PROBA

Chega esta proba nun momento crucial da vida académica do alumno.

Este ten na man as chaves que lle permitirán abri-las portas da mansión universitaria; unha desas chaves é, precisamente, a denominada "Análise de Texto". E chega esta análise nun momento crucial porque se supón que a madurez do alumno lle vai permitir ler un texto, aprehende-la súa mensaxe e ser quen de demostrar que entendeu o texto. Pois isto é, en esencia, o que se procura descubrir con esta proba.

Pese a que se oen voces que pretenden restarlle importancia á proba "Análise de Texto", nós cremos que estamos ante un exame que, mellor ca ningún outro, mide a madurez intelectual do alumno, xa que aquí non se controlan os coñecementos dun tema estudiado previamente, senón que se miden os hábitos intelectuais do alumno; aquí é onde se percibe se é quen de ler, de entender un texto e tamén de sintetizar, ordenar e expresar de forma clara as ideas.

Un alumno que vaia acceder á Universidade debe saber ler, entende-lo que le, resumi-lo contido do texto, expoñe-las ideas de formar xerarquizada, debe ter desenvolvida a súa capacidade crítica, debe expresa-la súa opinión, coincidente ou discrepante, pero en todo caso argumentando coherentemente os seus razoamentos. E todo isto nun estilo coidado, cando menos correcto, cunha sintaxe fluída e un léxico aceptablemente rico.

Todas estas habilidades deben figurar no currículo dun alumno que pre-

tende conseguilo título de "universitario". Entendemos, ademais, que de todas as probas que debe realizar para acceder á Universidade, esta, a de "Análise de Texto" é a única que permite valorar todos estes elementos, e, en definitiva, aquela coa que mellor se pode avalia-la preparación do alumno para continuar na Universidade a súa formación académica.

3. PRESENTACIÓN DA PROBA

As Probas de Aptitude para o Acceso á Universidade vanse rexer neste curso 1993-94 por unha orde ministerial do 9 de xuño de 1993 (publicada no BOE do 10 de xuño de 1993), que afecta en gran medida á proba de Análise de Texto ou "Comentario de Texto" como a denomina a citada orde ministerial. En primeiro lugar porque se levará a cabo conxuntamente co exame de lingua española, agás nas Comunidades Autónomas que posúen dúas linguas oficiais, nas que os alumnos teñen a posibilidade de realiza-lo exercicio de Análise de Texto coa proba de lingua española ou coa da lingua propia da Comunidade:

"a) Comentario de texto e lingua española.- En primeiro lugar, sobre a base dun texto o alumno deberá contestar diversas preguntas relacionadas co mesmo, resumi-lo seu contido e redactar un comentario crítico segundo as instrucións que figuren no modelo de exame. En segundo lugar, proporanse ó alumno cuestións da lingua española relacionadas co devandito texto. A duración total

deste exame conxunto será de dúas horas e media. As respostas correspondentes ó comentario de texto e á lingua española serán calificadas, por separado, de cero a dez puntos.

No caso das probas que se celebren nas Universidades ubicadas nas Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Illas Baleares, Navarra, País Basco e Valencia, ó amparo dos Reais Decretos 3937/1982 de 29 do decembro, e 1056/1987 do 17 de xullo, 660/1988 do 24 de xuño, 1713/1991 do 29 de novembro, 955/1988 do 2 de setembro e 661/1988 do 24 de xuño, respectivamente, a lingua propia da Comunidade será calificada igualmente de cero a dez puntos. O alumno poderá realiza-las tarefas do Comentario de Texto indistintamente sobre o texto proposto en lingua española ou o proposto na lingua da Comunidade"

En segundo lugar porque o exame de Análise de Texto pasa a ser unha proba secundaria á hora da avaliación. A fórmula aplicada para obter a nota final do chamado primeiro exercicio leva consigo unha redución do valor numérico da proba:

$$\text{"Nota final} = 0,165X1 + 0,335X2 + 0,250X3 + 0,250X4$$

Onde:

X1= Nota obtida na materia de Análise de Texto.

X2= Nota obtida na materia de lingua española ou, no seu caso, media aritmética desta e a lingua da Comunidade Autónoma.

X3= Nota obtida na materia de lingua estranxeira.

X4= Nota obtida na materia de filosofía."

En relación co primeiro punto, na nosa Comunidade acordouse manter provisionalmente para este curso a organización do ano pasado, ou sexa, o alumno realizará as probas de Análise de Texto, de Lingua Galega e de Lingua Española por separado, podendo elixir, como en cursos anteriores, entre realizarlo exercicio de Análise de Texto en lingua galega ou en lingua española.

O Seminario Permanente de Análise de Texto acordou mantela estrutura do ano pasado, aínda que introduciu algunhas matizacións coa finalidade de acadar unha maior obxectividade tanto á hora de realiza-la proba o alumno coma no momento de corrixila os profesores encargados. Pretendeuse, ademais, ter en conta algunhas das orientacións do Consello de Universidades, procurando evitar alteracións bruscas que puidesen crear confusión.

As preguntas e a calificación do exercicio de Análise de Texto distribúense do seguinte xeito:

1. Síntese do tema central (2 puntos):

a) pola correcta identificación do texto (1 punto)

b) polo resumo preciso do contido (1 punto)

2. Esquema estruturado e xerarquizado (2 puntos):

a) pola enumeración das ideas principais (1 punto)

b) pola presentación dunha xerarquización e correcta trabazón entre as mesmas (1 punto)

3. Comentario (6 puntos)

a) pola valoración obxectiva do texto, no relativo á súa vixencia e actualidade, e mesmo á súa intencionalidade (1 punto)

b) polo xuízo axeitado das ideas propias ó respecto, e razoando debidamente os seus argumentos (3,5 puntos)

c) pola expresión, ortografía e puntuación (1,5 puntos)

4. ORIENTACIÓNS PARA A PREPARACIÓN DA PROBA

4.1. De carácter xeral

Algunhas destas orientacións xa foran suxeridas en circulares que se enviaron ós centros en convocatorias pretéritas. Sen embargo consideramos oportuno incluílas aquí de novo.

É importante que o alumno estea informado dos distintos aspectos da realidade. Non hai que esquecer que o texto vai versar sobre un tema de actualidade. Por iso a lectura dalgún xornal e a atención á radio e á televisión son medios útiles e válidos para estar ó día.

A información que se reciba dunha fonte ha de ser contrastada coa doutras. Deste xeito o alumno irá formando a súa propia versión e quedándose coa que considere máis veraz.

O profesor debe levar textos ás aulas e fomenta-lo debate, o xuízo crítico. Así espertará no alumno a capacidade crítica, irase acostumando a defender ideas propias e a contrapoñelas ás dos outros compañeiros.

Débese fomenta-lo hábito do debate crítico, sexa argumentado, sexa razoado. Pódense organizar actos nos centros nos que se lle ofrezca ó alumno a posibilidade de defender en público as súas propias ideas.

4.2. De carácter específico

Aportamos neste punto algunhas orientacións metodolóxicas que poden terse en conta cando un profesor se enfronta coa tarefa da formación dos alumnos no campo da análise de texto.

A preparación deste exame reclama do profesor a asunción duns principios básicos no campo didáctico-filosófico. É dicir, debe ter moi presente cal é o sentido da realización desta proba, a filosofía que envolve a súa razón de ser, e, desde aquí, transmitirilles ós alumnos con claridade que só se trata dunha “análise” e dunha análise dun “texto”.

Preténdese, por conseguinte, concienciar ó alumno de que o seu cometido, a súa base de operacións é só o texto. Insistimos no adverbio “só” porque é aí, no texto, e só no texto onde o alumno debe concentra-la súa atención, procurando como obxectivo prioritario entendela na súa totalidade.

Dedúcese de todo isto que cómpre asentar na mente do alumno unha idea fundamental: lectura detida, ou aínda mellor, “lecturas”. Ó alumno non lle abonda cunha lectura andoriña, que tal vez lle permita captar algunhas ideas, senón que lle debe dedicar bastantes minutos á lectura do texto. En moitos casos o éxito ou o fracaso dependen do grao de atención que se lle preste a este punto. As lecturas repousadas van enriquecendo, matizando e, quizais, corrixindo esas primeiras impresións que se

aprehenden nunha lectura inicial. Como a esta proba se lle concede unha marxe de tempo de hora e media, entra dentro do razoable adicarlle un tercio ás sucesivas lecturas.

Unha vez que se conseguiu este obxectivo, débense segui-las indicacións que figuran na parte inferior do texto. Na primeira delas pídese que o alumno extraia o “tema” de que trata o texto, e que sexa quen de expoñelo en poucas liñas. A través desta cuestión pódese valorar-la capacidade de síntese do alumno.

Pero, ¿que se entende por “tema”? O tema do texto está constituído pola mensaxe esencial que nos quere transmitir-lo autor, matizada por outros filamentos que lle dan corpo, e todo isto concentrado en non máis de dúas ou tres liñas.

A continuación o alumno debe botar man da capacidade de síntese, e en non máis de seis liñas elaborar un resumo do texto. A través del, unha persoa que non leu o texto debe poder extraer unha idea o máis aproximada posible á extensión semántica do texto.

Na segunda cuestión pídesele ó alumno que de forma concisa expoña as ideas máis importantes do texto, e que o faga a través dun esquema estruturado ou xerarquizado. Neste punto o alumno ten que elaborar un estudio sintáctico do texto, entendido este como unha análise de coordinación e subordinación das ideas. É dicir, o alumno, utilizando o méto-

do que considere oportuno, debe demostrar que sabe selecciona-la idea ou ideas fundamentais e cal ou cales son as que se subordinan a estas; e aínda, se é posible, descender un nivel máis ou os que sexan precisos para ir subordinando outras ideas a esas que xa están subordinadas.

O resultado desta operación debe ser unha exposición ordenada, xerarquizada e sintética, algo así coma o esqueleto semántico que permite acceder, a través del, e de forma case instantánea, a tódolos rasgos significativos presentes no texto.

O método, ó que nos referiamos máis arriba, pode ser válido calquera, mentres sexa utilizado correctamente. Por citar algún que cremos útil, falaremos do sistema de apertura de chaves, ou o de ir matizando as ideas mediante o sistema numérico. Con calquera deles a exposición xerarquizada de ideas está garantida. Hai que ter presente que a brevidade é un trazo semántico que acompaña a todo esquema que se precie de selo.

Finalmente abordámo-la análise da terceira pregunta: o xuízo crítico. Unha vez que se comprendeu a mensaxe nuclear do texto (tema) e que se estableceu o sistema de interrelacións e xerarquías (esquema estruturado), chega o momento da aportación persoal por excelencia. Convén, antes de iniciar este comentario, reflexionar con serenidade para que o resultado final sexa un con-

xunto harmónico e coherente. Se se considera oportuno, e nun folio suplementario, pódese deseñar un esquema para ir atando tódolos cabos.

O alumno ten que centra-la súa atención en dous eixes básicos: plano do contido e plano da expresión. Como xa vimos, á hora da calificación ámbolos dous presentan un cómputo individualizado.

Nun primeiro momento -e xa no eido do contido-, o alumno debe estudia-la posición que adopta o autor fronte ó tema que trata. É agora o momento de analiza-la actualidade do texto, a obxectividade e, se o tema o permite, tamén a intencionalidade do autor. Probablemente non en tódolos textos se poidan apreciar por igual tódolos aspectos antes indicados, pero o alumno debe aproveita-los datos que irradian luz sobre a postura do autor ante o problema.

A partir desta visión debe dar un paso máis, para meterse de cheo no espacio nuclear desta terceira cuestión: o xuízo crítico. Convén entender que é aquí onde as ideas do autor deben pasar pola peneira crítica do alumno, que ten que xulgalas e manifesta-la súa propia opinión. A aportación persoal, a orixinalidade e a creatividade teñen cabida neste comentario.

Mantendo a fidelidade ó texto e coa axuda do esquema establecido ó trata-la segunda cuestión desta análise, o alumno vai emitindo o seu xuízo, a súa

opinión persoal e contraponéndoas ás ideas do autor. O xuízo crítico implica manifesta-la propia opinión persoal, tanto se é coincidente coma se é discrepante. Pero, tanto se se coincide parcial ou totalmente coma se se discrepa, sempre ten que haber unha sólida argumentación que sosteña os xuízos. Estes deben ir sempre razoados, aínda que se estea de acordo coas ideas do autor.

A formación dun alumno que superou COU e que procura estar actualizado a través da prensa, radio e televisión, é suficiente para abordar con éxito a análise de calquera tema que se lle propoña. A esta formación ten que sumar certa práctica no hábito do debate. E todo isto vaille permitir enxuiza-las ideas do texto, de tal xeito que se son do mesmo signo cás del, seguramente saberá aportar máis argumentos a favor; e, se son de distinto, debe deixar patente a súa crítica negativa ben razoada. E, desde logo, sempre cabe a opción de estar a favor dalgunhas ideas e en contra doutras, e caben tamén tódolos matices que o alumno queira introducir.

Outra variante sobre a que interesa chama-la atención é o plano da expresión, ortografía e puntuación. Un bo comentario sabe coidar tamén o aspecto formal. O alumno débese esforzar na consecución dunha caligrafía clara, intelixible, que faga que a presentación do exame mereza cando menos o calificativo de aceptable. A redacción ten que ser fluída, sen faltas de ortografía, e na que ademais, se demostre un dominio da sin-

taxe e dos recursos léxicos. A expresión tense que coidar ó máximo, e o rexistro lingüístico debe estar á altura das circunstancias. Acompañando a todo isto unha correcta utilización dos signos de puntuación.

5. ERROS QUE SE DEBEN EVITAR

Non é esta a primeira ocasión na que un seminario permanente de análise de texto trata de orientar a alumnos e profesores sobre os erros nos que incorren moitos dos primeiros. Xa sendo coordinador o profesor Manuel González González se fixera chegar ós centros un inventario de erros que se detectaran despois de ler moitos exames.

Pois a partir de aí e da propia experiencia como correctores, lanzamos estas chamadas de atención, co ánimo de que sexan útiles a profesores e a alumnos.

En primeiro lugar debemos insistir en que non se debe ler ás presas o texto, porque cando isto é así, logo vese que o alumno non comprendeu nada ou pouco, ou non entendeu a mensaxe nuclear. A partir de aí pode centra-lo seu comentario sobre algún aspecto que é marxinal no texto.

En segundo lugar queremos dicir que non sempre é positivo aplicar un esquema inflexible, sobre todo se ese esquema non é o idóneo. Hai esquemas que centran demasiado a atención do

alumno sobre aspectos formais e descoi-dan outros tan importantes nunha análise como é a expresión das ideas persoais. Desta forma o comentario perde orixinalidade.

Tampouco se debe facer un comentario literario, analizando figuras retóricas, espacio, tempo..., disertando sobre a personalidade do autor, sobre o punto de vista, etc. Tamén está fóra de sitio un comentario lingüístico.

Xa estudiando as distintas partes de que consta a proba, podemos dicir que o "tema" non debe de ser confundido con "título" periodístico. Ás veces o alumno busca aquel detalle chamativo e elévao a categoría de tema. Pero o tema, tal como dixemos máis arriba, ten que recolle-las ideas do texto na súa esencia, mentres que o título limita ese radio de acción á idea máis pintoresca ou folclórica.

En canto ó esquema estruturado, hai que dicir que o método consistente en dividi-lo texto en parágrafos e ilos parafraseando non é o máis recomendable. Tampouco é suficiente con ir enumerando as ideas en orde de importancia, porque así non se pon de manifesto o esquema de interrelación de ideas existentes en todo o texto. A extensión deste esquema estruturado non debe ser moi ampla.

A terceira cuestión é foco de múltiples deficiencias, porque baseándose na creatividade que debe rexer este aparta-

do, tómanse licencias que non son convenientes. Un xuízo crítico non é, a priori, unha crítica negativa sen máis, aínda que si poida selo se o alumno está en total desacordo coas ideas do texto. É importante non incorrer en contradicción e non deben quedar afirmacións ou xuízos sen argumentar.

Non se debe utiliza-lo texto como pretexto para centra-lo comentario en aspectos que son marxinais no texto, ou que nin sequera figuran nel, aínda que lle resulten coñecidos ó alumno.

Un xuízo crítico tampouco é unha paráfrase do texto. Ás veces o alumno bota man de segmentos lingüísticos presentes no texto, e isto denota escaseza de recursos sintácticos e léxicos. Non se debe comenta-lo texto parágrafo a parágrafo, senón que o que hai que comentar son as ideas, sen perder de vista cal é ou cales son as ideas fundamentais.

No tocante ó plano da expresión, en sentido amplo, cómpre insistir nos seguintes puntos:

- Non se debe utilizar un rexistro lingüístico inapropiado. É dicir, nin baixo, cheo de coloquialismos, de vulgarismos, cunha sintaxe forzada e expresión defectuosa; nin demasiado elevado, porque pode levar ó alumno a utilizar unha linguaxe que resulte afectada e incluso ridícula.

- Débese ter moito coidado coa introducción de barbarismos, creados ó

aplicar sufixos anómalos ou deformando palabras.

- Débense evita-los vulgarismos, as repeticións dunha mesma palabra nunhas poucas liñas, e o uso de expresións estereotipadas que revelan pobreza léxica.

O LEGADO DE ROUSSEAU

Relixión, Educación e vaivéns da Historia

Herminio Barreiro Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela

OS ILUSTRADOS E OS XESUITAS. O CASO ROUSSEAU

É sabido que os ilustrados franceses do século XVIII constrúen a súa filosofía crítica e práctica en permanente polémica coa ideoloxía relixiosa dominante do Antigo Réxime. Esta ideoloxía tiña, particularmente en Francia, como vangarda e punta de lanza os xesuítas. Establecido xa, desde o século XVII, o mapa relixioso de Europa, os xesuítas controlaban, coa súa organización e peso institucional, o "territorio católico". As guerras relixiosas quedaran atrás.

O racionalismo ilustrado -crítica *omnia* e multilateral que abrangue case tódolos dominios da filosofía, a ciencia, a arte, a educación e a cultura- arrinca, pois, dunha situación obxectiva, ideoloxicamente clara e ben delimitada. Pretendíase substituír unha cultura mera-

mente "literaria" e arcaica por unha cultura científica e moderna.

Non obstante, a posición subxectiva das principais figuras da Ilustración será moi variada. Uns instálanse desde un principio, en posicións irreductiblemente espiritualistas e dualistas (Voltaire, Rousseau), outros maniféstanse sempre como radicalmente materialistas e monistas (Helvétius, D'Holbach). E algúns evolucionan dunha a outra posición - o Diderot das *Lettres philosophiques* á *Promenade du sceptique* e á *Lettre sur les aveugles*¹.

O que os une é unha loita decidida *de todos* contra o Antigo Réxime, e contra todo o que este representaba: sistema político-económico, ideoloxía, valores. E isto tanto desde posicións espiritualistas, coma desde posicións materialistas². Desde unha concepción do mundo transcendentalista (Voltaire e

1. Vid. Carmen Roig: Estudio preliminar de *El sobrino Rameau*, Cátedra, Madrid, 1985, p. 11.

2. Habería que remiti-lo lector ós estudos clásicos de Jorge Plejanov, sobre o materialismo francés do XVIII.

a "relixión natural", Rousseau e a "relixión civil") ou desde o firme propósito de iniciar a crítica polos "deuses do ceo" (D'Holbach: *El cristianismo desvelado* - materialismo- e *Sistema de la naturaleza* - monismo e consideración do home coma unha substancia única-).

E o que os separa son algunhas razóns de principios e certas cuestións metodolóxicas, prácticas e programáticas. Sen conta-las maiores ou menores afinidades persoais entre todos eles, as simpatías e antipatías mutuas, así como as admiracións e os ciumes un labor colectivo que sabían era grande e decisivo para o futuro da Humanidade.

Nesa loita unida e decidida contra o Antigo Réxime, os xesuítas -principal baluarte doutrinal da Igrexa como institución ideolóxico-política dominante no devandito período- serán o branco principal dos seus ataques. É aquí onde hai que buscar a crítica máis seria das relixións reveladas e é aquí onde hai que buscar-las orixes do anticlericalismo e o ateísmo contemporáneos. Cos socialistas (desde os utópicos ata Marx e Lenin), a crítica da relixión será simplemente unha "cuestión derivada" ("a relixión non é máis có reflexo espectacular dun mundo trocado") e nunca o obxecto principal da crítica.

Curiosamente -e paradoxalmente-, os ilustrados -unánimes na crítica da organización xesuítica- serán, case na súa totalidade, xentes formadas e educadas

por mestres xesuítas. E case sempre resulta fácil detectar neles esa mestura de amor e odio cara ós homes da Compañía e cara ó seu labor pedagóxico. Atacan os fins últimos do seu ideario educativo (desde a utilización do latín como vehículo de transmisión cultural -eles defende-ran, en cambio, as linguas nacionais, como Helvétius- ata as "formas de educación") e atacan a súa doutrina. Pero preservan, en moitos casos, as persoas. Trazos de mala conciencia persoal, de arrepentimento e mesmo de dor na crítica despiedada, pódense advertir, por exemplo, en distintas pasaxes do *Tratado de la tolerancia*, de Voltaire.

Rousseau é un caso á parte. Criado no ambiente calvinista de Xenebra, a relixiosidade será nel un sentimento moi interiorizado. Chegará incluso a caer en certas veleidades xansenistas. Cando chegue a alcanzar plena madurez o seu pensamento racionalista, seguirá considerando a relixión como panca fundamental de transformación social. Sen embargo, en ningún momento inicia o seu discurso crítico polos "deuses do ceo", aínda que nel a crítica da relixión revelada e a busca da relixión antropoloxizada e curtada á medida das necesidades do novo "home" que pretende, é sempre moi profunda e radical. Rousseau é un espiritualista intransigente que entra a fondo nos problemas terrenais. Metodoloxicamente, o seu é o mesmo punto de partida có dos socialistas do XIX. A única diferenza é que, para Rousseau, a relixión está no centro

das preocupacións humanas, mentres que, para os socialistas, debe quedar a un lado.

Pero vexamos como Rousseau rememora as súas "segundas" preocupacións relixiosas (porque as primeiras chegaríanlle do ambiente calvinista, que axiña abandona). Di en *Las Confesiones* que as súas lecturas das obras de Port-Royal "volvérano medio xansenista", ata que un xesuíta, o Padre Hemet, vai contrarrestar esta influencia. Califica ó Padre Hemet como "un xesuíta bo e sabio, e a súa memoria heina de venerar sempre". Rousseau acudía con frecuencia á súa casa. E di:

"Me familiaricé poco a poco con su casa, y su biblioteca estuvo siempre a mi disposición. El recuerdo de este tiempo dichoso se enlaza con el de los jesuítas hasta el punto de hacerme amar al uno por el otro. Y aunque su doctrina me haya parecido siempre peligrosa, jamás he podido aborrecerles de corazón"³.

Velaí un exemplo claro da ambivalencia deses sentimentos dos ilustrados, ós que antes nos referíamos. Por unha banda, atácase a doutrina xesuítica, por outra, enalécense as calidades pedagóxicas dos seus mestres. Sabían distinguir moi ben entre a crítica das ideas e a conciencia das persoas. Non en van, sería a tolerancia un dos principios que defenderían con máis ardor.

Tolerancia que non era incompatible coa intransixencia e a radicalidade nas cuestións de fondo.

Mais hai outro episodio pouco coñecido de *Las Confesiones*, que pode resultar aínda máis revelador. Episodio que, ademais, nos atangue máis de cerca. Entre 1743 e 1744, Rousseau desempeña un cargo diplomático na Embaixada Francesa na República de Venecia. Alí coñece ó vasco Manuel Ignacio de Altuna y Portu, "uno de esos hombres raros que sólo produce España, aunque demasiado pocos para su gloria"⁴. Altuna era un xove vasco que, xunto ó Conde de Peñafloreda e D. Joaquín de Egúía, constituirían o famoso triunvirato de "los caballeros de Azcoitia", introductores do espírito da Ilustración en Euskadi e promotores da "Sociedad Vascongada de Amigos del País". De Altuna fai Rousseau grandísimos eloxios. Ámbolos dous cultivan a súa amizade en Venecia e, pouco máis tarde, en París. Nacería alí entre eles un compromiso profundo que non se puido cumprir, entre outras razóns, porque Altuna morrería axiña. Di del Jean-Jacques:

" Este hombre, profundo lo mismo de corazón que de cabeza, distinguía a los hombre y fue mi amigo... De tal suerte nos unimos, que proyectamos vivir juntos. A la vuelta de algunos años debía yo pasar a Azcoitia para vivir con él en sus tierras... Sólo faltó lo que no depende de los hombres

3. J. J. Rousseau, (1979): *Confesiones*, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 216-217.

4. Ibidem. E para todo o que se refire á súa biografía, vid. L. Ducros, (1970): *J.J.Rousseau*, Slatkine, Xenebra, 3 vols.

en los proyectos mejor concertados. Los acontecimientos posteriores, mis desastres, su casamiento y, en fin, su muerte nos separaron para siempre" (*Conf.*, 282-283).

¿Que pasaría se Rousseau viñese a Azkoitia? ¿Nacería alí o *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, *El contrato social* e *Emilio o de la educación*? ¿Podería ter traducción española a "iluminación de Vincennes"? Hipótese, en calquera caso, de pura ficción histórica, pero tamén imaxinacións retrospectivas cargadas de suxerencias...

Pódese imaxinar a Altuna e a Rousseau paseando polas rúas da vella Azkoitia e indagando a fondo nos misterios da teoloxía, que terminaría levándoseos -¡quen sabe!- á refundación dunha nova relixión "natural", "civil" e "universal", na que, posiblemente, ámbolos dous estarían empeñados... A Ilustración francesa quedaría sen a súa marea máis orixinal e audaz. O "discurso sobre o home" de J.J. Rousseau⁵ nacería doutro xeito. Ou quizais non nacería. O "novo contrato social" que el preconizaba para restituí-la "bondade orixinal e natural" do home, tampouco tería lugar. A psicoloxía andaría durante moitos anos ás apalpadadas...

En fin, o océano das casualidades na historia veríase obrigado a calmar por un momento a súa marusía... Non esquezamos que Rousseau o cándido, o "bo

salvaxe", o naturalista, o igualitario, andaba moi ocupado daquela -varios anos antes de 1749, é dicir, varios anos antes da célebre "iluminación de Vincennes", da súbita toma de conciencia sobre a mensaxe que estaba disposto a legar ó mundo -coas relacións entre "razón" e "sentimento", entre cerebro e corazón. E como para el "existir es sentir", toda a súa atención a acapara, naquel momento, o sentimento natural relixioso ou, como el dicía, o sentimento máis fondamente arraigado no corazón popular.

Sen a influencia dos seus amigos de París, a súa obra camiñaría seguramente por aí. Porque, dalgún xeito, mesmo en París, esa seguiu sendo a súa preocupación dominante, só que, quizais *malgré lui*, peneirada, encorada e penetrada pola ideoloxía iconoclasta dos seus compañeiros de xeración, que estaba sen dúbida lonxe, moi lonxe do seu corazón (véxanse as últimas páxinas das *Meditaciones de un caminante solitario*), pero preto, moi preto do seu pensamento.

Con todo, ó imaxina-la imposible estancia de Rousseau en Azkoita, cabe-ría preguntarse -tal e como suxería o profesor Henri Guillemin nunha recente conversa-: "¿Fue Juan Jacobo un hombre "perseguido" por sus amigos, en virtud de sus creencias religiosas?" ¿Foi a relixión -preguntámonos nós- a razón fundamental das súas con D'Holbach, Diderot e Madame d'Épinay? Quizais se-

5. Vid. A. Sánchez Vázquez, (1968): *Rousseau en México*, Grijalbo, México.

xa preciso volver un día sobre estas preguntas. Impónse un novo cotexo de *Las Confesiones* e das *Contraconfesiones* -de Mme. d'Epina-. Cómpre entrar na lectura interlineal de ámbolos dous textos.

El contrato social é un discurso sobre o "cidadán". Publícase en 1762. Nada máis "terreal" ca este libro, é certo. Pero nese mesmo ano aparece o *Emilio*, un discurso sobre o home "reatopado" que está disposto a reconciliarse co "cidadán" (natureza e sociedade, de novo xuntas). Un libro que leva dentro un programa pedagóxico revolucionario que comoverá os alicerces do mundo da educación. Unha mensaxe "esencialista" da que aínda non conseguimos desfacer-nos. Un oasis ideal para o lecer de tódalas utopías didácticas. Un libro, en definitiva, no que o sentimento relixioso volve estar presente, con máis estrutura nacionalizadora ca nunca e moito máis argumentado (abóndenos con pensar na "Profesión de fe del Vicario Saboyano"). Así pois, o discurso relixioso non cesa en Rousseau.

Mais -seguimos preguntándonos-, ¿que ocorrería en Azkoitia, con Altuna e Rousseau xuntos? Porque, ¿de que e sobre que discutirían en Venecia e París? Probablemente, de tódalas heterodoxias imaxinables. Pero, ¿cal era neles o punto de partida ou o punto de encontro? Non sería imposible que fora a doutrina xesuítica... Pero é posible pensar na formación xesuítica de Altuna. Imaxinemos por un momento o seu escenario xeográfico en Euskadi: Azkoita, no val do

Urola. Moi preto, ó pé do Iparratz, Azpeita. No medio, a Casa torre de Loyola, fogar de Ignacio e berce da compañía de Xesús. Un pouco máis lonxe, despois de subir ó monte Elosua e descender pola outra aba, Bergara. E, en Bergara, o Colexio, que se convertería -bastante despois, en 1776, dous anos antes de morrer Rousseau e algúns anos despois de morrer Altua- no "Real Seminario de Estudios de Vergara".

Moitas cousas aconteceron despois. Os xesuítas chegaron a ser conselleiros, asesores, directores espirituais e confesores dos grandes burgueses, pero tamén, bastante máis tarde, apóstolos e defensores dos pobres e oprimidos do mundo. Sen conta-las súas formas de inculturización que foron, máis tarde, tan imitadas por outros. Do integrismo máis recalcitante á teoloxía da liberación dos nosos días. De Ignacio de Loyola a Ignacio Ellacuría. O abano ideolóxico enteiro do noso tempo. Produce vertixe esta ambivalente historia. Porque, ¿onde está hoxe a vangarda daquel pensamento e daquela acción, en Francia ou no Salvador?

ROUSSEAU SÓ. SEGUINDO A ROUSSEAU

Non, non foi posible a viaxe a Euskadi. E Rousseau ficou só en París. Voluntariamente só e apartado -faríao moi axiña- dos circuítos mundanos do "despotismo ilustrado". Rousseau seguía apostando con forza pola natureza e polos sentimentos. Retírase ó arredores de

París -volverá case diariamente, pero só para pasear e aspira-lo aroma do café recién chegado das colonias; e só ás veces para conversar con certos amigos e amañar asuntos-. Está anunciando o nacemento da conciencia romántica. Simultanea os seus traballos filosóficos de fondo -o seu legado á historia- cunha novela "choromiqueira" que inaugura a literatura sentimental: *La nueva Eloísa*. Sente morriña pola súa pequena patria de Xenebra, o lago Léman, as montañas ("prefiro ser un cidadán libre da miña República de Xenebra antes ca un súbdito do rei de Francia"). Convértese nun solitario. Aínda que poucas veces houbo un *solitario* máis *solidario*.

Rousseau vai pasa-lo que lle queda de vida escribindo sobre os demais. El, o aparentemente máis individualista, rebelde, insubmisivo, inclasificable, heterodoxo, contradictorio -por ser dialéctico-, vaise converter, para os políticos xacobinos do período máis radical da revolución Francesa de 1789, no "filósofo" *par excellence*. El será o inspirador das "indómitas hazañas de los políticos de la época del Terror" -tal e como apunta Albert Manfred⁶-. Pero os seus escritos serán igualmente lectura principal do xove Napoleón Bonaparte⁷. Velaí, pois, a teoría revolucionaria do movemento social e político do 89 e do 93. Quizais non ra-

zón suficiente -como diría Pierre Vilar, pero si razón necesaria.

E, moitos anos despois, será o autor de cabeceira ¡de Manuel Azaña!, dirixente, neste século, do proceso republicano español⁸. E máis tarde aínda, xa polos anos 60, o filósofo italiano Galvano Della Volpe escribirá sobre Rousseau e Marx⁹, e sobre a prolongación e entrada do pensamento político de Rousseau nos problemas constitucionais e de organización social que poderían xurdir no socialismo.

Tamén a comenzos dos anos 60, Adolfo Sánchez Vazquez abordará a interpretación da ideoloxía independentista americana á luz do pensamento de Rousseau (*Rousseau en México*). Rousseau, á sombra de Francisco Villa, no Norte, en Chihuahua. Rousseau, detrás de Emiliano Zapata, no Sur, ¿en Chiapas?...

E aínda máis: Louis Althusser, en *El porvenir es largo*, ese estremecedor libro de memorias do noso tempo último¹⁰, rende tributo ó legado aínda vivo de Rousseau. Fala do Rousseau teórico do Estado e do fin do Estado, na democracia directa do "contrato" e na expresión dunha "vontade xeral" que non morre nunca. Do Rousseau como pri-

6. A. Manfred, (1989): *Tres retratos de la Revolución Francesa*, Progreso, Moscú.

7. A. Manfred, (1980): *Napoleón Bonaparte*, Akal, Madrid.

8. Véxanse as súas *Memorias políticas y de guerra*.

9. G. Della Volpa, (1975): *Rousseau y Marx*, Martínez Roca, Barcelona.

10. L. Althusser, (1992): *El porvenir es largo*, Destino, Barcelona.

meiro teórico da hexemonía, despois de Maquiavelo. Nunha palabra, do Rousseau constructor e organizador do novo Estado que necesitaba a burguesía, e do Rousseau utópico do *Emilio* (o home eterno, universal e perfecto), e do Rousseau realista das *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Do Rousseau "esencialista", capaz de deseñar unha pedagogía "universal", ó Rousseau "reformista" e "revolucionario", que considera a educación como un importantísimo asunto de Estado.

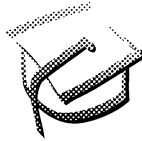
En definitiva, velaí está o legado de Rousseau. Un Rousseau multivectorial, que entra na nosa época por múltiples camiños. Un Rousseau riquisimamente dialéctico e autodidacta, anárquico e xenial, imprevisible, dubitativo ás veces, contundente outras, capaz de bambearse sen medo entre a represión e a liberación, os dous extremos do proceso educativo. Un Rousseau que estará na orixe do *self made man* americano e da pedagogía para a "democracia burguesa" de J.Dewey. Pero un Rousseau que, por exemplo, está tamén detrás do máis moderno, poderoso e estimulante concepto de *Liberdade*.

Rousseau afirma a liberdade con semellante énfase que ilustrará así, mellor ca ninguén, a forza material que adquiren ideas xustas cando son formuladas nun momento oportuno da historia. A liberdade -entón- como valor principal de afirmación do individuo e do cidadán fronte ó súbdito sometido do Antigo Réxime. Liberdade para ser un

entre outros. (Aínda era cedo para entender-la liberdade como conciencia da necesidade).

A *liberdade* é o concepto básico da filosofía de Rousseau. Liberdade para fundir natureza e sociedade (unha utopía daquela), para amalgamá-lo natural e o social (Marx puntualizaría despois todo isto). Liberdade como valor inalienable, mais imposible sen a *igualdade* (igualitarismo pequeno-burgués). Igualdade imprescindible para que a liberdade poida ser auténtica. Liberdade de iguais para que triunfe a *fraternidade*. Triloxía revolucionaria de 1789, que será sempre pura abstracción se non se encarna en procesos materiais e concretos (Marx), nunha conquista que non cesa (Lenin), nunha transformación constante...

Rousseau presente que nada hai irreversible na historia. Porque, para el, o home é, ante todo, un ser revolucionario e transformador, que non se resigna eternamente ante as adversidades. Dalgún xeito, anticipa a tese da loita permanente entre o vello e o novo. Máis aínda: o home constrúe e modifica cada día a súa propia vida. Por iso as revolucións e, en xeral, os grandes cambios sociais deben ser "traballados" a cotío. Parece que Rousseau, no *Contrato* -corrixía incesantemente os seus borradores e nunca o deixaban satisfeito-, "lía" xa a vasta complexidade do noso tempo. Ese pode se-lo seu mellor legado.



Prácticas

- ⇒ A Depresión post-parto
Gerardo Facal Varela
M^a Antonia Abuín Escaloni
- ⇒ Unha experiencia de adaptación
Fernando Tellado González
- ⇒ A "Muñeira de Chantada" (Lugo)
M^a Jesús Suárez Sixto
Eva López Portela
- ⇒ ¿Para que serve o Latín?
Gemma Roiz

A DEPRESIÓN POST-PARTO

Actitude da auxiliar de enfermería

Gerardo Facal Varela

M^a Antonia Abuín Escaloni

Instituto de FP Monte Alto, A Coruña

INTRODUCCIÓN

Este traballo foi dirixido polo profesor de Tecnoloxía sanitaria do Instituto de FP Monte Alto de A Coruña, Gerardo Facal Varela, e levado á práctica da enfermería pola alumna M^a Antonia Abuín Escaloni, no Hospital Materno Infantil Teresa Herrera desta cidade.

A metodoloxía seguida, esencialmente cualitativa, centrouse en enquisas ás pacientes puérperas, no momento de saír do Hospital, dadas de alta, e un mes despois do parto, en Educación maternal. Recurriuse, así mesmo, á observación non participante e á experiencia persoal, baseada no traballo hospitalario cotián.

FUNCIÓNS XERAIS DA AUXILIAR DE ENFERMERÍA NO SERVICIO PUERPERIO-NIÑO

A auxiliar de enfermería (AE) leva a cabo unha serie de funcións no servi-

cio puerperio-niño, que lle van permitir estar en contacto constante coa parturiente e, como consecuencia, coñece-la súa evolución a nivel psicolóxico, de cara a prestarlle axuda e estímulo. As máis importantes desas funcións, son as seguintes:

- Recepción da puérpera (P) e do recém nacido (RN).
- Tallaxe e lavado do bebé.
- Toma de temperatura e recollida de mostras.
- Aseo e coidado diario da P e RN.
- Execución de camas e berces.
- Administración de comidas e biberóns.
- Curas de ollos e embigos.
- Ensinar e axudar a P a poñer-lo RN ó peito.

- Formación sobre o coidado e limpeza de mamilas e perineo.
- Recollida e envío de roupa e de material estéril.
- Reposición de diverso material (biberóns, curas, etc.)
- Limpeza de cuñas, bandexas, porróns, etc.

CARACTERÍSTICAS E CAUSAS DA DEPRESIÓN POST-PARTO

A depresión post-parto é un estado de desánimo que padecen algunhas mulleres puérperas, caracterizado por unha serie de variables, como son: apatía, decaemento, nugalga, tristura, choro, irritabilidade, susceptibilidade, pesimismo, ideas de suicidio, ira ou illamento, baixo nivel de autoestima, diminución da capacidade para asumir as propias funcións, etc.

De acordo coas experiencias da AE e os testemuños das pacientes, as principais causas deste estado de depresión, son as seguintes:

- Atoparse illada da súa familia, no hospital.
- Nostalxia do/s outro/s fillos que deixa na casa.
- Falta de apoio da parella.
- Sentirse defraudada pola situación.
- Non poder te-lo bebé ó seu lado.
- Dor física.
- Falta de descanso.
- Temperatura ambiental moi alta.
- Indiferencia do persoal sanitario.
- Rutina e rixidez de normas no hospital.
- Rexeitamento do bebé ó peito.
- Falta de visitas.
- Carencia de intimidade coa parella.
- Medo a irse á súa casa.
- Familia agonizante.

Son tamén, loxicamente, causa de depresión post-parto, as situacións excepcionais ou de doenzas, como por exemplo o parto por cesárea, falecemento do recen nacido, bebé prematuro, paciente drogadicta ou con SIDA, alcoholismo, problemas familiares, bebé adoptado, etc.

ACTUACIÓN DA AUXILIAR DE ENFERMERÍA

Diante dunha depresión post-parto, a actuación da AE é fundamental. Ademais das normas que reciba de médi-

cos/as e enfermeiros/as, deberá fomentar conductas de afrontamento positivas e apoiar constantemente á parturiente, propiciando contactos con outras persoas. Obxectivos permanentes serán informar, tranquilizar e motivar.

A AE permanecerá en contacto coa muller puérpera, tanto a nivel físico coma verbal. Deste xeito controla a situación e pode brindar en todo momento coñecementos prácticos, fomentando o benestar e diminuíndo as distraccións ambientais.

EXPERIENCIA PERSOAL

Paciente de 31 anos, que ós oito de matrimonio decide ter un fillo. No ano 1989 tivo un aborto de catro meses e posteriormente unha embolia pulmonar. Detéctaselle un anticorpo "lúpico", comezando a aplicarlle un tratamento con "Sintrón" e anticoagulantes, aconsellándoselle que non quede novamente embarazada, pois perigaría a súa vida.

Ós sete meses do aborto volve a quedar en estado. Os hematólogos recoméndanlle a interrupción voluntaria do embarazo, pero ela decide proseguir co mesmo. Cando ían transcorridos sete meses de xestación, prodúcese a morte fetal, sendo necesario practicarlle á paciente unha nova cesárea. Debido ás múltiples complicacións e ó feito de ter postos dous catéteres, prodúceselle unha flebite, dúas

eclampsias e un paro cardíaco, tendo que permanecer cinco días na UVI.

Unha semana máis tarde, xa no servizo de puerperio, mellora o seu estado físico e comezan as primeiras alteracións psíquicas. Obsérvanse os comportamentos e características, xa apuntados anteriormente, que se lle notifican á enfermeira e médico, os cales cursan unha folla de consulta a "Saúde mental", logo de comprobálas sospeitas. Como consecuencia desta, diagnósticaselle á paciente unha depresión post-parto.

CONCLUSIÓNS

Para levar a cabo unha efectiva diagnose da depresión post-parto e unha posterior actitude de apoio e mellora das nosas actuacións consideramos fundamental:

- A realización de enquisas entre as doentes.
- A observación das puérperas por persoal experimentado.
- A actitude expectante e de prevención diante de certas doentes especiais, como por exemplo as que sufriron cesárea, falecemento do recém nacido, drogadicción, problemas familiares, etc.

UNHA EXPERIENCIA DE ADAPTACIÓN

na escola infantil

Fernando Tellado González
Psicólogo escolar

INTRODUCCIÓN

A primeira toma de contacto coa escola, lonxe de ser unha xeneralidade ou un proceso automático sen máis, hai que considerala un proceso activo e complexo sobre o cal tódolos que dunha forma directa participamos na escola debemos de reflexionar, dada a importancia que o tal proceso vai ter en toda a vida escolar e persoal tanto presente coma futura dos nenos.

Este artigo trata de amosar como se realizou o proceso de adaptación na escola infantil Andaina.

Para iso cómpre realizar unha breve descrición do que é a escola infantil Andaina, do seu acceso e funcionamento, e por último do proceso de adaptación propiamente dito.

A ESCOLA INFANTIL ANDAINA

Xorde a mediados dos anos oitenta na cidade da Coruña, cando un grupo de profesores, pedagoga, psicólogo e administrativo, aproveitando unhas instalacións municipais en desuso, obteñen do Concello da Coruña a aprobación para a posta en marcha dun proxecto educativo en educación infantil.

Este proxecto parte dos principios activos da educación, que se plasman no seu deseño arquitectónico e educativo, axustado ás diversas idades e estilos de aprendizaxe dos alumnos.

A escola consta dun local de planta baixa, ó que se accede directamente e no cal as barreiras arquitectónicas foron eliminadas. É un gran edificio de planta baixa distribuído en dúas alas. A norte, dedicada ós niveis de educación maternal e a zona de lecer. A sur, destinada ós

niveis de xardín de infancia e preescolar. A ambas alas accédese desde un recibidor que conecta cun gran patio central, ó redor do cal se distribúen as diferentes aulas. O patio central realiza a función de lugar de encontro e redistribución.

Cada unha das aulas ten un acceso directo ó xardín, que é outro dos lugares de encontro e de xogo. As condicións de luminosidade son idóneas ó estaren a meirande parte das aulas orientadas ó sur e dispoñeren dun cerramento totalmente acristalado.

Os grandes obxectivos que o proxecto educativo trata de conseguir son o favorecer un desenvolvemento dos nenos autónomo, cooperativo cos seus iguais e cos adultos, cun profundo respecto cara a tódalas persoas, cunha adecuada autoestima, participativo e colaborador nas diferentes tarefas. Para conseguir estes obxectivos, pártese dun modelo de aula reflexiva e participativa, onde o papel do profesor non está centrado na transmisión de contidos, senón no de ser un modelo de guía de actuación, de reflexión sobre a realidade e sobre as cousas cotiás da aula e da realidade do propio neno. O profesor coa súa actividade participativa, exerce de guía da aprendizaxe dos alumnos.

A agrupación de alumnos no centro realízase, nun primeiro momento, de acordo co criterio da idade do alumno. Inicialmente existen seis niveis diferentes de agrupamento: maternal I, maternal II, xardín de infancia I, xardín de

infancia II, preescolar I e preescolar II. A medida que vai existindo un maior coñecemento das características de cada un dos alumnos, pode haber lixeiras modificacións na asignación do alumno ó grupo de clase. Estas modificacións estarán determinadas tanto polas características do neno coma polas do grupo. Cando se asigna un alumno a un grupo, pode ocorrer que o alumno se atope no límite superior ou inferior da idade no grupo, neste caso é aconsellable colocalo no grupo anterior ou posterior, dado que as diferencias de idade nestes niveis levan aparelados niveis de desenvolvemento diferentes. O cambio con respecto á asignación inicial a un grupo, é valorado polo claustro (profesores, pedagoga e psicólogo) e a decisión acordada ponse en coñecemento dos pais do alumno.

Nos casos de escolarización de nenos de integración, a súa asignación a un grupo tamén é realizada polo claustro, tendo en conta a valoración previamente realizada pola pedagoga e o psicólogo da escola, así como os informes remitidos por outros especialistas que traballan con eses alumnos.

Na organización dos alumnos dentro de cada aula combínanse de forma simultánea o gran grupo e o pequeno grupo, dependendo do momento e da actividade que se vai realizar. O gran grupo utilízase para as actividades xerais que implican ó conxunto da clase, mentres que o pequeno grupo é máis apropiado para a execución de actividades concretas por recantos de traballo, o que permi-

te flexibilizar toda a estrutura da clase e un maior aproveitamento dos diferentes recantos.

O traballo na clase organízase en función de centros de interese. Cada grupo pode realizar actividades diversas sobre o dito centro de interese, esta forma de traballo é moi operativa e axuda a que os alumnos poidan centrarse mellor na realización de tarefas.

Os materiais que se utilizan dentro da clase son de procedencia diversa, pero existe un claro predominio do material elaborado polo propio profesor, segundo o centro de interese e as actividades que se estean traballando. Existe unha serie de materiais fixos, como poden ser crebacabezas, libros de contos, etc., que se atopan sempre a disposición dos nenos e que se utilizan diariamente ó longo dos diversos momentos do día. Todo o material relativo ó centro de interese (fichas, murais, etc.) é de elaboración persoal do profesor da aula.

O equipo docente da escola está integrado por sete profesoras de EXB, especialistas en educación infantil, unha pedagoga, un psicólogo escolar e dous técnicos de xardín de infancia. A programación dos aspectos educativos realízase a tres niveis:

O claustro de profesores, formado por todo o persoal con función docente, elabora o proxecto e as liñas xerais edu-

cativas da escola. Encárgase de deseñar toda a programación educativa do curso escolar e programa tódolos acontecementos (festas, saídas, conferencias, etc.) que se prevé que se realizarán ó longo do curso e que afectan a toda a escola. Ocúpase tamen da valoración e da asignación definitiva dos alumnos a un determinado grupo-clase, así como da valoración dos casos de integración escolar que se presentan.

Os profesores de cada nivel son os encargados de planificar e organizar os obxectivos curriculares para ese determinado nivel. Estes obxectivos están en consonancia cos temas de interese que se traballarán ó longo do curso, decididos no claustro escolar. Encárganse de coordinar as formulacións e deseños curriculares entre os diferentes cursos que compoñen ese nivel, así como de que exista unha adecuada coordinación entre os diferentes niveis que se dan na escola.

O profesor titor da aula responsabilízase da docencia da aula, é quen realiza e executa as planificacións curriculares da aula. As planificacións curriculares están en consonancia coas directrices establecidas polo claustro de profesores e os profesores do nivel correspondente. O profesor titor é quen establece os obxectivos, actividades materiais, etc., que se van traballar en cada momento da clase. Para establecer as propostas curriculares para cada aula, débense diferenciar propostas entre a profesora da aula, a pedagoga e o psicólogo.

go, isto fai que exista unha maior coordinación e coherencia no proxecto educativo.

En relación coas aulas, ¿que sucede cando algún ou algúns dos alumnos presentan dificultades para conseguilo cumprimento dos obxectivos que se suscitan na aula? Cando a titora observa que algúns dos seus alumnos teñen dificultades para segui-lo ritmo da clase en determinadas actividades, expón esta situación á pedagoga e ó psicólogo, para realizar entre todos unha valoración da problemática xurdida. Lévanse a cabo unhas sesións de observación e apoio a ese neno ou grupo de nenos para determinar cal é a dificultade que presenta, valorala e darlle unha solución adecuada. Suscítase unha reformulación dos obxectivos de dúas formas simultáneas. No eido individual, ese neno ou grupo de nenos recibe apoios específicos nesa área. No xeral, para a toda clase, formulando obxectivos similares pero cuns niveis de complexidade menores, que poden ser asumidos por todo o grupo-clase.

ASPECTOS QUE SE TERÁN EN CONTA NO PROCESO DE ADAPTACIÓN

A adaptación escolar é un proceso especialmente importante nestas idades. Supón para os nenos e para seus pais unha situación complexa, pois prodúcese unha serie de cambios importantes no sistema de vida que ata agora estaba levando a familia. Para o neno, a integra-

ción na escola vai supoñer un contacto sistemático e prolongado con outros nenos, e cuns adultos que en principio lle son descoñecidos, así como cun medio físico novo moi diferente do medio familiar. Para os pais, o proceso de escolarización do neno vai supoñer un sentimento de angustia, de separación, un certo receo cara ó modo do funcionamento da institución escolar, e unha preocupación polo proceso de adaptación do seu fillo á escola.

Toda adaptación require un tempo que é distinto para cada neno. Ó longo dese proceso cómpre ter en conta varios aspectos que a seguir imos detallar:

- o proceso de separación de pais e fillos, e a separación destes sen angustia.
- a adaptación iníciase no momento en que os nenos e nenas se empezan a familiarizar e desenvolver minimamente no novo medio,

Normalmente estas dúas vertentes van paralelas, é dicir, o neno, a medida que coñece e se manexa nese novo medio, vai desprendéndose de seus pais. Pero isto non sempre é así, depende do grao de apego e de separación de cada un. As súas experiencias pasadas condicionarán en gran medida este proceso. Neste punto, abordarémolo proceso de separación nas diferentes idades.

No caso dos bebés, que normalmente carecen de experiencias de separación anteriores, a adaptación é continua. Da man de seu pai ou de súa nai familiarízanse co novo ambiente (luz, sons, caras, ritmos etc.). Unha vez conseguida unha estabilidade dos ritmos e un acercamento á persoa educadora (voz, olor, postura, etc.), prodúcese a separación dos pais. Non hai crise de pranto, sen embargo, si unha certa somatización que se manifesta en cambios nos ritmos fisiolóxicos.

Cando nos aproximamos ó ano de idade, é frecuente que os nenos cheguen á escola con certas experiencias de separación e coñecen a angustia que esta lles produce. Aquí é máis fácil que o medo a perderlos pais provoque respostas de apego. Esta resposta depende de como se superasen as anteriores separacións e das características psicoafectivas do propio neno. A nosa experiencia amósanos que, nestes casos, se se inverte un pouco máis de tempo, resulta máis doada a separación e na maioría dos casos transcurre sen crises. Primeiro precisará estar pegado ós seus pais, logo abondaralle a súa presenza, e por último irá aceptando pequenas ausencias. Así, pouco a pouco, será capaz de permanecer na escola, sen ningún adulto ó seu carón, durante unha determinada xornada escolar. Conseguimos, pois, que ós nenos lles guste vir á escola, acepten a relación coa súa profesora, establezan unha relación de comunicación con ela e consigan aceptar a separación de seus pais durante o período escolar.

A partir dos tres anos, ademais do comentado anteriormente, súmase o interese por interactuar cos seus iguais. Se os nenos de dous anos teñen nun principio fortes reticencias para acudir á escola, a partir dos tres anos manifestan un forte interese por ela.

¿Que ocorre cando aparecen as crises, cando pasado un tempo razoable observamos que un neno se amosa relativamente ben, xoga, está contento coa presenza dos pais, pero cando estes marchan aparece a crise? Nestes casos temos que pensar nunha solución adecuada. Normalmente son casos nos que se dá un apego moi forte entre pais e fillos. Trátase de nenos moi inseguros, con experiencias de separación traumática, nenos con escasa relación con outros nenos, etc. A angustia que lles provoca a separación é semellante á que sofren os pais. En calquera caso, cómpre falar dun proceso de adaptación á escola de pais e nenos. A simbiose afectiva que se dá entre eles condiciona o contaxio de emocións e sentimentos.

O papel dos pais no proceso de adaptación. É preciso que a escola dea respostas ós pais en todo este proceso. Conseguir unha actitude de colaboración e de apoio dos pais será unha das prioridades de todo proceso de adaptación escolar. Non podemos esquecer que eles terán un papel importante, pois son os que poñen en contacto por primeira vez os seus fillos co medio escolar. Mantendo unha presenza serena e tranquila, demostrarán ós seus fillos que

a escola é un lugar agradable, onde se pode estar a gusto e pasalo ben. Cunha actitude aberta cara ós demais nenos e cara á educadora, demostrarán que tódalas persoas que están aí son interesantes e atractivas.

Cando chega o momento en que os pais abandonan a aula, é fundamental que se despedan dos seus fillos, con tranquilidade e seguridade asegurándolles que van volver. A forma de despedirse é importantísima, se realmente os adultos entenden o porqué de todo este proceso. É sorprendente como responden, chegando mesmo a modificar conductas existentes ata ese momento, co conseguinte beneficio para os nenos. Moitos pais, á hora de despedirse, desaparecen da aula aproveitando un momento en que o neno está realizando algunha acción. Isto ocorre porque non saben facer fronte a unha despedida ou por evitar que o neno chore. O problema é que, desaparecendo, non se lles dá ós nenos a confianza e seguridade necesaria. Os pais xa non están, e a angustia de perdelos é moito maior. É preferible que un neno chore porque seus pais lle din adeus, e que estes con tranquilidade lle digan que non se preocupe, que axiña volverán, a que o neno non saiba da marcha e sinta angustia pola ausencia dos pais.

No primeiro dos casos, os nenos normalmente choran un momento e logo tenden a calmarse. Cando se trata de nenos especialmente apegados, os esforzos dos pais en dar seguridade deben de ser moito maiores. A partir do ano e me-

dio, a linguaxe comprensiva dos nenos é ampla e o labor dos pais debe de enfocarse racionalizando na medida do posible este tema.

O PROCESO DE ADAPTACIÓN

Para favorecer-lo proceso de adaptación, a escola organizou unha serie de pasos encamiñados a orientala e facilitala:

Recoñecemento da escola polos pais

A primeira vez que os pais se achegan á escola infantil é para pedir información para o próximo curso escolar. Os criterios con que a priori veñen, baséanse na ubicación do centro, o tipo de xeiras, as instalacións, etc. É dicir, con criterios máis asistenciais ca educativos. Esta primeira toma de contacto realízana coa secretaria da escola, que despois de informarlles dos aspectos formais, explícalles cales son as características do proxecto educativo que a escola trata de desenvolver, e cal é o proceso de funcionamento. Os pais, acompañados pola secretaria ou por algún dos profesores, visitan todas e cada unha das dependencias da escola, para así observar directamente tanto as instalacións coma o funcionamento das aulas.

A última semana de agosto

O inicio oficial do curso é sempre o día un de setembro. Sen embargo, un-

ha semana antes desta data, os nenos, acompañados de seus pais, visitan a escola durante unha hora pola mañá. Xogan na aula e en tódolos espacios comúns, xunto cos outros nenos, os pais e profesores. Esta primeira toma de contacto real permite ó neno a familiarización progresiva coa escola, cos demais nenos e cos profesores. Durante estes primeiros días o neno xoga libremente en calquera dos espacios do centro, o que lle permite ter un coñecemento xeral das diferentes dependencias escolares, e un achegamento progresivo a elas. Durante estas xornadas, os pais acompañan os seus fillos, pídeselles que xoguen tanto cos seus fillos coma co resto dos nenos. Tamén se aproveitan estes momentos para intercambiar impresións cos profesores.

O inicio do curso escolar

Os nenos seguen a vir á aula acompañados de seus pais ou dalgún adulto de referencia. A diferenza da semana anterior, o tempo de permanencia na aula alóngase e céntrase máis na aula coa titora. Comezan a producirse as primeiras separacións dos pais durante espazos curtos de tempo. A reacción dos nenos durante este tempo será un indicador determinante de como se vai desenvolvendo o proceso de adaptación. Unha porcentaxe moi importante destes nenos, tras uns primeiros días de permanencia na escola con seus pais, quédanse sos, sen que isto supoña para eles ningún problema. Pola contra, outros nenos a penas son quen de prestar atención ó

que a escola lles ofrece, e só se preocupan dos movementos dos pais. Cando estes desaparecen inician unha crise de pranto. Con estes nenos procúrase que se estableza unha vinculación máis directa coa titora, que tratará de suplir inicialmente a falta dos pais. Naquelas situacións en que o neno presenta dificultades importantes para superar esa separación de seus pais, a escola conta co apoio do psicólogo e a pedagoga. Ó cabo das tres primeiras semanas do inicio da escolarización, a adaptación na maioría dos nenos é unha realidade. Nos niveis máis altos o tempo de adaptación xeralmente é menor (ó redor dunha semana)

Visita á casa do neno

Nos primeiros días da adaptación escolar a escola realiza de forma obrigatoria unha visita ó domicilio do neno, ó que acoden a titora e o psicólogo. Esta visita ten unha gran importancia e cumpre varios obxectivos:

- refórzanse os lazos afectivos co neno, o neno coñece no seu ambiente a súa profesora e isto produce uns vínculos de confianza moi fortes entre ambos, o que vai ter unha repercusión inmediata no proceso de adaptación. Unha parte importante dos nenos, especialmente aqueles que teñen maiores dificultades para adaptarse á situación escolar e á separación de seus pais, trala visita ó seu domicilio mellora notablemente a súa predisposición a permanecer na escola.

- os pais aproveitan para comentar e para preguntar, xa dunha forma individualizada, os diferentes aspectos que máis lles preocupan, á vez que realizan unha valoración do funcionamento escolar e de como transcorre o proceso de adaptación de seu fillo.

- recóllese toda a información posible sobre o neno. Elabórase un cuestionario referente a todo o que foi o proceso de desenvolvemento do neno. A través dunha charla cos pais vaise facendo un repaso por todo o que foi o desenvolvemento do neno, como viven o proceso de escolarización do seu fillo, e sobre calquera cuestión que eles queiran formular. Durante esta visita explícaselles como transcorre a adaptación do neno, e todos aqueles aspectos relevantes que se observaron acerca do neno. Os datos obtidos durante esta visita son de gran utilidade pois permítenos obter unha visión xeral do neno, así como dos aspectos máis relevantes que doutra forma tardaríamos máis en descubrir, ou que nos pasarían inadvertidos. Por outro lado, o ambiente familiar é un reflexo claro da actitude do neno. Os nenos acostumados a un ambiente distendido, onde a súa habitación ou outras dependencias da casa están pensadas para que xogue con liberdade e autonomía, van ter maior capacidade, á hora de manexarse e interactuar nos diferentes espacios escolares, ca aqueles nenos que non dispoñen de lugares cunha estrutura de xogo apropiada, e que polo tanto manteñen máis relación de dependencia cos adultos, á hora do xogo, simplemente por non poder dispoñer dos xoguetes e ter que pedilos.

O recanto dos pais na aula

En tódalas aulas existe un lugar habilitado especialmente para transmitir a información do día. Este espacio é utilizado de forma intensa no período de adaptación, tanto por parte dos pais coma dos profesores, para intercambiar información sobre o transcurso do día.

Concluindo xa, as vantaxes dunha adaptación deste tipo son claras para os nenos, pais e educadores. Os nenos viven a súa chegada á escola sen maiores dificultades, igual cós pais. O profesorado pasa a ter un papel moi activo na adaptación escolar, os profesores convértense nuns adultos cara ós cales o neno sente interese, e vincúlase a eles antes de producirse a separación dos pais. A escola convértese nun lugar agradable ou divertido, onde o neno, á vez, xoga e goza, aprende e desenvólvese.

O proceso de adaptación debe de ocupar un lugar importante dentro do currículo escolar da educación infantil, dado que non pode estar de ningunha forma xustificada unha separación brusca do ambiente familiar, o que só repercutiría de forma negativa en todo o proceso de escolarización. Aínda que é certo que esta tarefa pode ser un pouco longa, as vantaxes que a curto prazo presenta para tódolos membros da comunidade educativa son de vital importancia, xa que implican dunha forma clara, directa e activa, a profesores, alumnos e pais.

A "MUIÑEIRA DE CHANTADA" (LUGO)*

Estudio didáctico

M^a Jesús Suárez Sixto

Escola Universitaria de Formación do
Profesorado de EXB, Santiago

Eva López Portela

Instituto de Bacharelato, Ribeira

O traballo que aquí presentamos ten como finalidade favorecer que o neno do nivel educativo ó que vai adicado (terceiro ciclo de Educación Primaria) realice as aprendizaxes necesarias para vivir e integrarse na sociedade dunha forma creativa, de que adquira os coñecementos básicos musicais dunha maneira progresiva e procurando que este proceso de ensino resulte motivador e gratificante.

O enfoque que lle damos a este traballo escolar é primordialmente globalizador; nel, vense involucradas a Expresión Plástica, as Ciencias Sociais, a Cultura e a Música galegas.

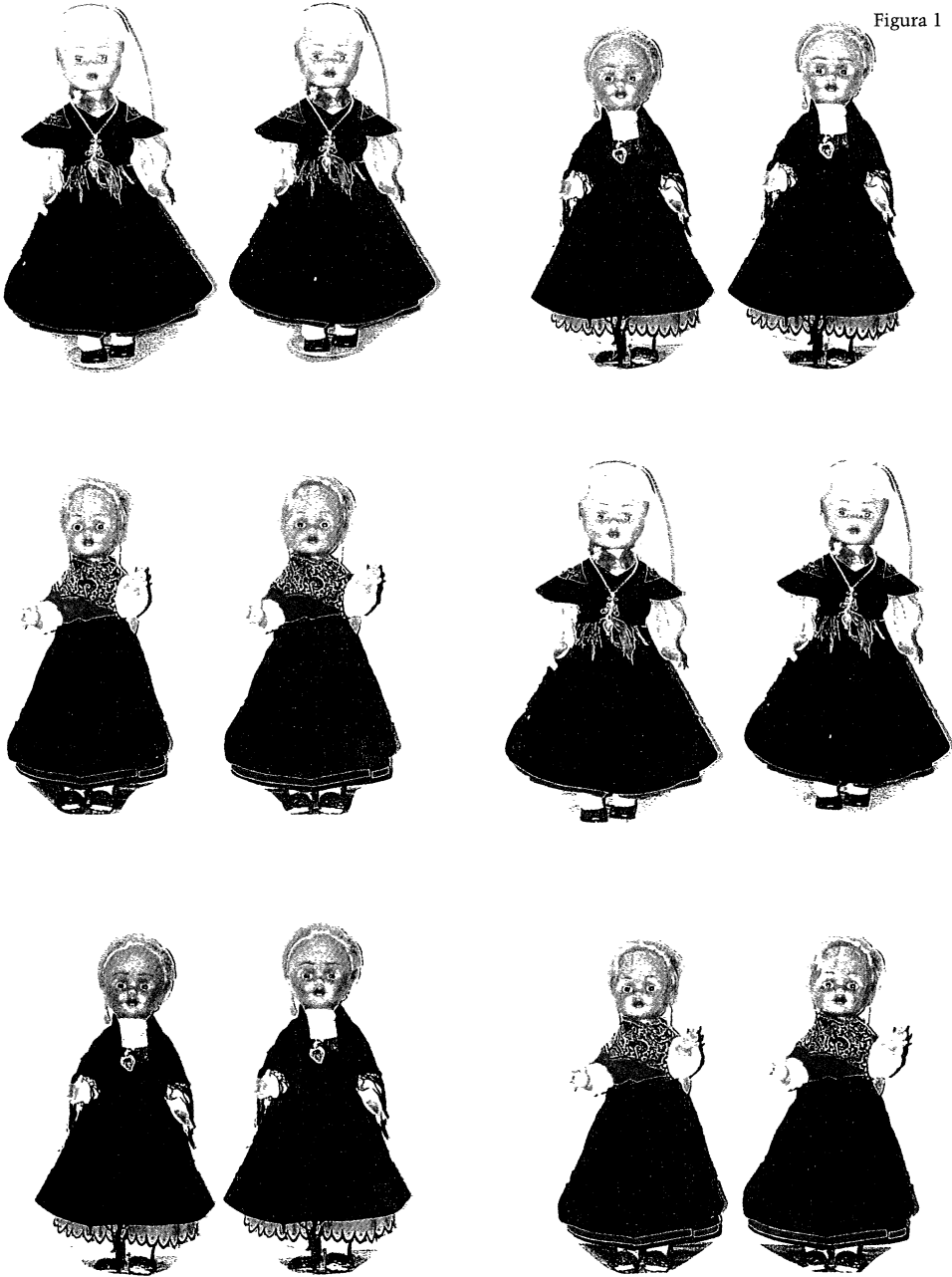
Pretendemos crear nos nenos/as unha actitude curiosa, que provoque interrogantes e interese, e unha capacidade de reflexión acerca dos procesos de aprendizaxe; así como unha metodoloxía que contemple estratexias de descubrimiento do contorno socio-cultural e como proporcionar uns contidos en secuencias de aprendizaxe, orientados a

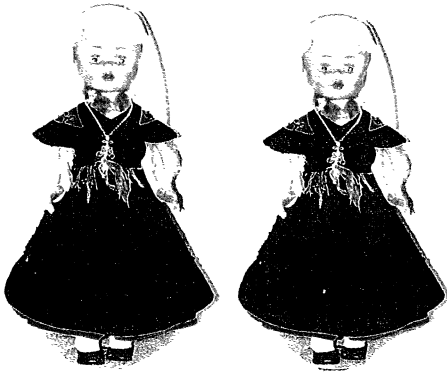
un fin concreto con sentido e intencionalidade para que favorezan a súa funcionalidade.

FUNDAMENTACIÓN DO TRABALLO

Segundo o DCB, publicado pola Xunta de Galicia, vese a necesidade de coñecer-la música de Galicia (que é unha das rexións españolas onde máis se canta, e onde a historia da música se pode levar a tempos máis remotos: as primeiras melodías galegas que se coñecen son seis cantigas de amigo do xogar Martín Códax -s. XIII-), e de profundizar nos estudos das nosas danzas e traxes tan fermosos e variados, e sendo a "Muiñeira de Chantada" a escollida, facer un pequeno estudio da provincia Lucense (a súa situación respecto a Galicia), buscando as súas vilas e recoñecendo entre as imaxes presentadas os traxes da zona (traxe de pastora, traxe do Outeiro e traxe de Antas de Ulla), así como as súas pezas principais (a camisa, a enagua, a cofia, o mantelo, o dengue, os pendentos e outros aderezos).

* Aplicación da unidade didáctica "Música y cultura a través de la antigua Grecia", de Susa Herrera (Valladolid, febreiro de 1994).





Que saiban o que é unha muiñeira (Aquí definímola como baile popular que executan unha ou mais parellas soltas, e con diversas mudanzas). Que a saiban bailar e inventen as súas coreografías.

O autor desta muiñeira é anónimo. A versión na que está baseado o musicograma folclórico é dos "Irmáns Portela".

DESENVOLVEMENTO

Comezarase escoitando a audición dos irmáns Portela, e os alumnos/as buscarán a forma.



Logo presentaráselles o musicograma cos debuxos dos traxes desta provincia, onde cada moneca representa unha parte, unha frase musical que se vai repetindo varias veces (Véxase figura 1.)

O mestre irá seguindo e sinalando no musicograma as diferentes partes, ó mesmo tempo que escoitamos de novo a audición. Logo repartiralles o mapa de Lugo (Véxase figura 2), e mandaralles buscar os seguintes nomes:

1º Lugo
O Corgo.
Samos
Sarria

2º Navia de Suarna
Mosteiro
Vilalba
Fonsagrada

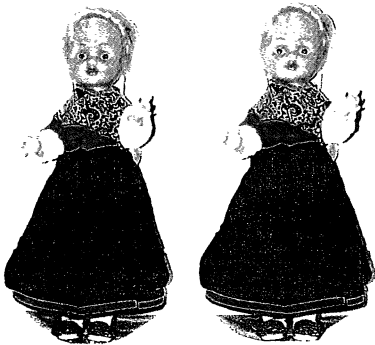
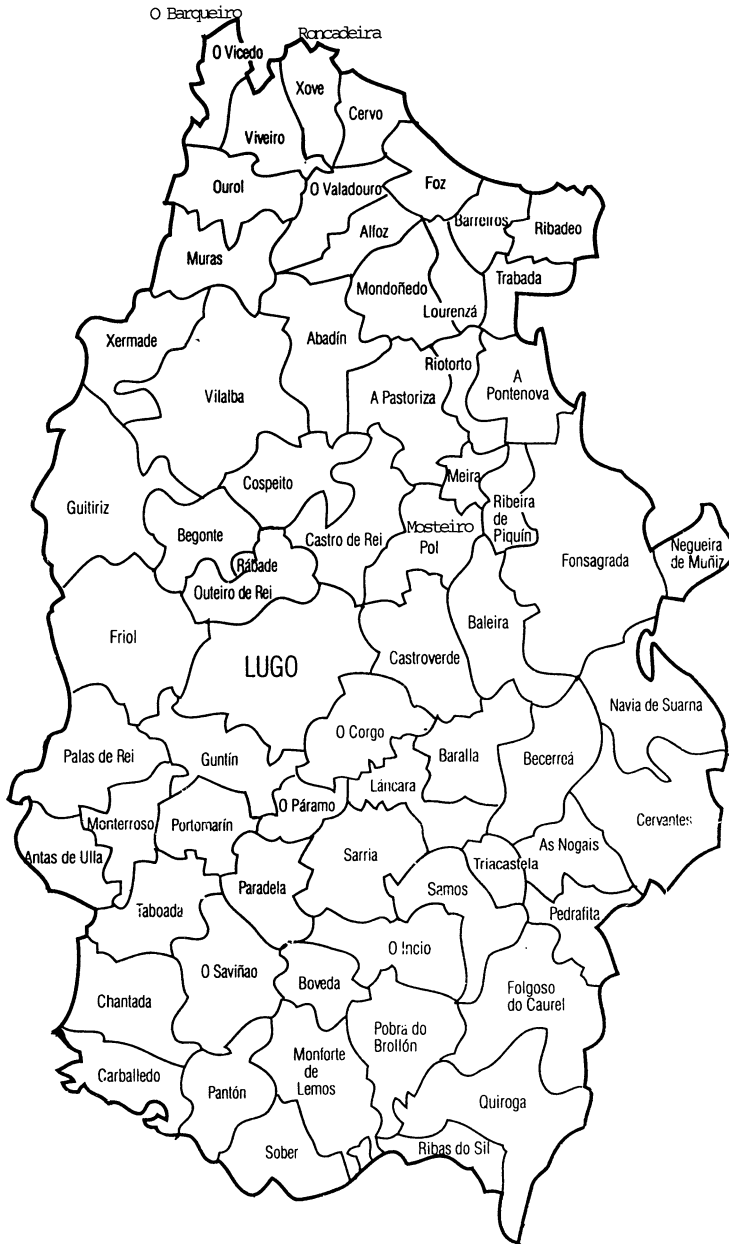


Figura 2



3º Cervo
Roncadeira
O Barqueiro
Ribadeo

4º Xove
Viveiro
Chantada
Mondoñedo

Seguidamente o profesor/a medirá coas dúas mans en compás binario os diferentes nomes a que se refire o exercicio. O alumno deberá imitalo (Véxase figura 3 e 4.)

Faranse despois grupos de traballo de catro ou cinco rapaces/as, que terán que escribi-lo ritmo correspondente do traballado anteriormente.

Procederáse despois á súa entoación por partes, para que unha vez que estean seguros, ir introducindo pouco a pouco ás diferentes voces, ou suprimíndoas. Fixarase moi ben o sentido do pulso, a atención ó que dirixe e os cambios de intensidade.

Aproveitarase para facer exercicios de entoación cantando a "Muiñeira de Chantada" (Véxase figura 5) coa sílaba "la", ou "ai, la, la", ou "ai, la, lara, la".

Faremos unha breve referencia ó que é o "Alalá": melodía lírico-melancólica, aínda que tamén os hai de carácter relixioso e festivo.

Hai "alalás" nos que os textos están constituídos exclusivamente pola

aliteración da sílaba "la"; outras veces este "la, la" convertese no típico "Ai, la, le, lo". A explicación máis obvia sería considerar estas aliteracións como efusións naturais da alma galega, herdanza sentimental do ser galego.

Hai quen di que a súa procedencia é árabe.

A facilidade melodiosa dos cantos galegos foi ridiculizada nesta copla.

O cantar do galeguiño
é cantar que nunca acaba,
comenza con trailalila,
e acaba con trailalala.

Despois procederáse á proposta duns pasos para cada unha das partes de que consta a obra. O mestre/a realizará algún, para que logo os alumnos/as inventen outros novos (cousa que farán por grupos). Tamén farán acompañamentos rítmicos coas cunchas e o pandeiro, levando uns o tempo, coas cunchas, por exemplo; e outros o acento, co pandeiro.



Coreografía para a danza (Véxase figura 6.)

Posición inicial, ben distribuídos polo espacio.

Figura 3

Handwritten musical score for four voices. The score is organized into four systems, each with a vocal line and lyrics. The lyrics are in Spanish. The first system has lyrics: CA - LI - eia. The second system has lyrics: LU - GO COR - GO Sa - mos SA - RRIA. The third system has lyrics: NA - VIA MOS - TEI - RO VI - LAL - BA PON SA - GRA - DA. The fourth system has lyrics: CER - VO RONCA - DEI - RA O BAR - QUÊ - RO RI - BA - DE O XO - VE VI - VEI RO CHAM - TA - DA MONDO - VEI DO.

Figura 4

Printed musical score for four voices, numbered 1 through 4. The score is in 2/4 time and G major. It consists of four staves. The first staff (Soprano) has a melodic line with a long note in the second measure. The second staff (Alto) has a similar melodic line. The third staff (Tenor) has a more rhythmic line. The fourth staff (Bass) has a rhythmic accompaniment with eighth notes. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Parte A: farán un paseo levando o pulso movendo o corpo cara ós lados, coas mans na cintura.

Parte B: coas mans en alto, buscarán unha parella e fronte a ela levantarán a perna esquerda, cruzando por diante da dereita con salto, e logo a dereita cruzando por diante da esquerda.

Parte C: o mesmo paso ca en B, pero xirando coa parella, unha frase cara á dereita, outra cara á esquerda.

Por último procederase ó recoñecemento dos instrumentos típicos galegos e as súas partes, para logo completa-los nomes na ficha que se acompaña, así como as partes dos traxes (Véxase figura 7.)

MUSICOGRAMA

Obxectivos xerais:

- Coñecer, apreciar e disfrutar das manifestacións artísticas do patrimonio cultural galego.
- Coñece-los medios de comunicación nos que operan a imaxe e o son.
- Comprende-las posibilidades globalizadoras entre a música, as Ciencias sociais e as Artes.

Material:

- Cinta de disco ou casete.

- Láminas con traxes galegos de diferentes zonas.

- Mapa de Galicia.

- Pandeiro, gaita, bombo.

- Cunchas.

1. Expresión rítmica e movemento

Feitos, conceptos e principios:

- A danza como forma organizada de movemento.

- Danzas populares de Galicia.

Procedementos:

- Execución de danzas.

- Análise dos elementos que comprende unha danza.

- Creación de coreografías a partir de elementos coñecidos ou inventados.

- Relación da danza co seu contorno.

Actividades, valores e normas:

- Interese por mellora-la precisión rítmica do propio movemento.

- Valoración da danza como unha manifestación cultural dos pobos.

Muiñeira de Chantada

-Lugo-

a

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of three sections:

- Section a:** The first four staves. It begins with a repeat sign. The first staff contains a triplet of eighth notes. The second staff contains two more triplets of eighth notes. The third staff continues with a triplet. The fourth staff concludes with a first ending marked "1ª v" and a repeat sign.
- Section b:** The fifth and sixth staves. The fifth staff starts with a second ending marked "2ª v" and a key signature change to one sharp (F#). The sixth staff continues with a first ending marked "1ª v" and a second ending marked "2ª v".
- Section c:** The seventh and eighth staves. This section is a continuous eighth-note melody in the key of one sharp.

2. Educación Instrumental

Feitos, conceptos e principios:

- Instrumentos populares de Galicia.

- Os instrumentos como medio para improvisar, acompañar danzas e audicións.

Procedementos:

- Recoñecemento visual e auditivo dos instrumentos galegos.

- Creación de acompañamentos e danzas, cancións e audicións.

Actitudes, valores e normas:

- Apreciación e valoración dos instrumentos populares da comunidade na que vivimos.

- Respecto polas normas de actuación en grupo, controlando o tempo, expresión e a atención ó director.

3. Educación vocal

Feitos, conceptos e principios:

- Emisión da voz: respiración, articulación, entoación.

Procedementos:

- Improvisación de fragmentos rítmicos ou melódicos por encadeamento de elementos.

- Canto en grupo, ó unísono, a varias voces.

- Relación entre as cancións e o contorno cultural.

Actitudes, valores e normas:

- Valoración da orixinalidade e da espontaneidade como fundamentos da conducta creativa.

- Respecta-las normas de actuación en grupo, controlando o tempo, a expresión e a atención ó director.

4. Linguaxe Musical

Feitos, conceptos e principios:

- A representación gráfica da música como medio de comunicación. As notas. Tresillos.

- Tempo, acento, división.

- Signos, de prolongación: ligadura, punto de aumento.

- Signos de repetición.

Procedementos:

- Lectura de pezas musicais.

- Creación de ritmos.

- Elaboración rítmica de textos e transformación de textos en ritmos.

COREOGRAFÍA PARA A DANZA

Figura 6

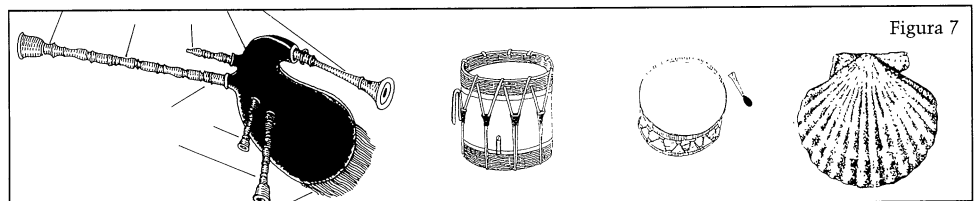
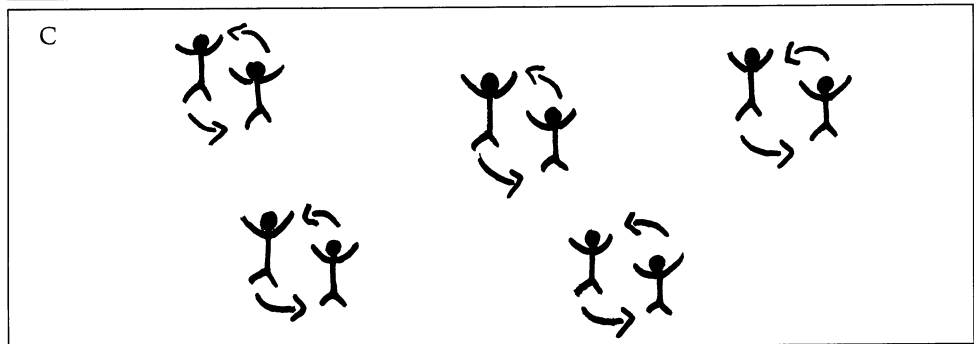
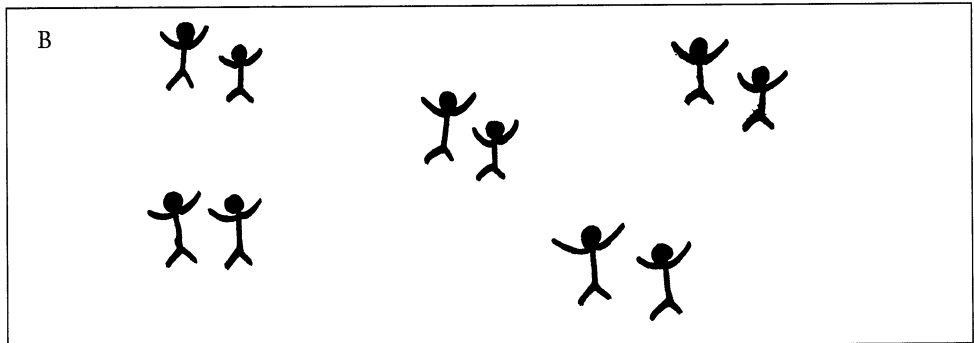
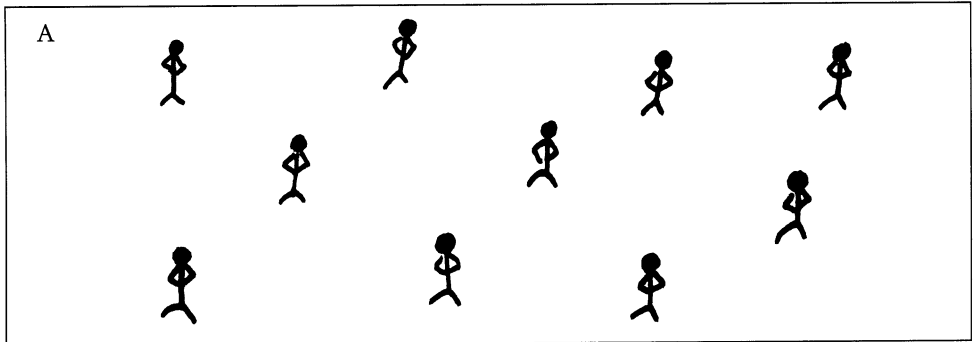


Figura 7

Actitudes, valores e normas:

- Disposición favorable para a aprendizaxe da lectura e escritura musicais.

5. Educación audioperceptiva

Feitos, conceptos e principios:

- Elementos cualitativos do son.
Timbre.

- Elementos cuantitativos do son.
Duración.

- A obra e as súas características.
Forma.



Procedemento:

- Utilización de diferentes recursos como forma de seguimento da obra musical. Musicograma.
- Audición de pezas musicais e análise dos elementos das mesmas.

Actitudes, valores e normas:

- Interese pola participación en audicións musicais.

- Actitude creativa e exploratoria da realidade musical.



¿PARA QUE SERVE O LATÍN?

Gemma Roiz

Instituto de Bacharelato Anxel Fole, Lugo

Esta é a eterna pregunta á que tódolos anos temos que enfrontarnos os profesores de latín ó comezo de cada curso, e á que cada vez é máis difícil dar unha contestación convincente, debido á presión social e ó avance das materias chamadas "científicas", que explican a existencia dunha disciplina no curriculum do Bacharelato, pola súa aplicación ás necesidades da sociedade.

Ante tal pregunta, o profesor ten dúas opcións: ou contestar categórica e dictatorialmente "porque está no curriculum e se non a aprobas non pasas a 3º de BUP", ou intentar que vexan a "necesidade" de tal disciplina na sociedade actual.

Atendendo a esta segunda opción, decidiuse presentar ós alumnos a elaboración duns murais nos que visen a civilización actual como unha descendente directa da romana, e a necesidade de coñecerla para entender moitos dos fenómenos ós que hoxe en día estamos asistindo como espectadores ou actores.

Para iso dividiuse cada curso (catorce) en grupos de cinco persoas, limitándose o labor do profesor a presentarlle-los libros onde podían encontra-los temas máis interesantes, pero sen suxerir-lles ningún en concreto, para que eles mesmos examinasen ese material bibliográfico, que en principio podía ser-lles pouco suxerente e nada atractivo.

Así, tiveron que realizar un longo proceso que os levou por diferentes estadios:

Segundo o tema

- Lectura dos libros presentados polo profesor.
- Descubrimiento de posibles temas de estudio.
- Discusión dos devanditos temas polos membros do grupo, atendendo ós seus gustos ou ás posibles vinculacións coa actualidade.
- Selección por votación do tema elixido.

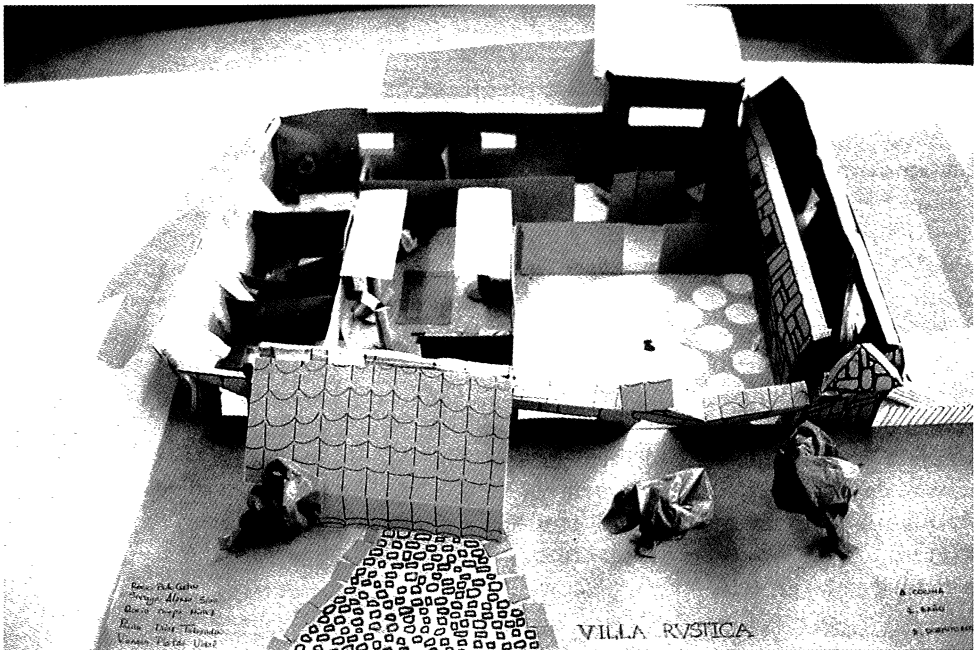
- Segundo o enfoque
 - Discusión do enfoque que lle ían dar ó tema: expositivo, didáctico e lúdico.

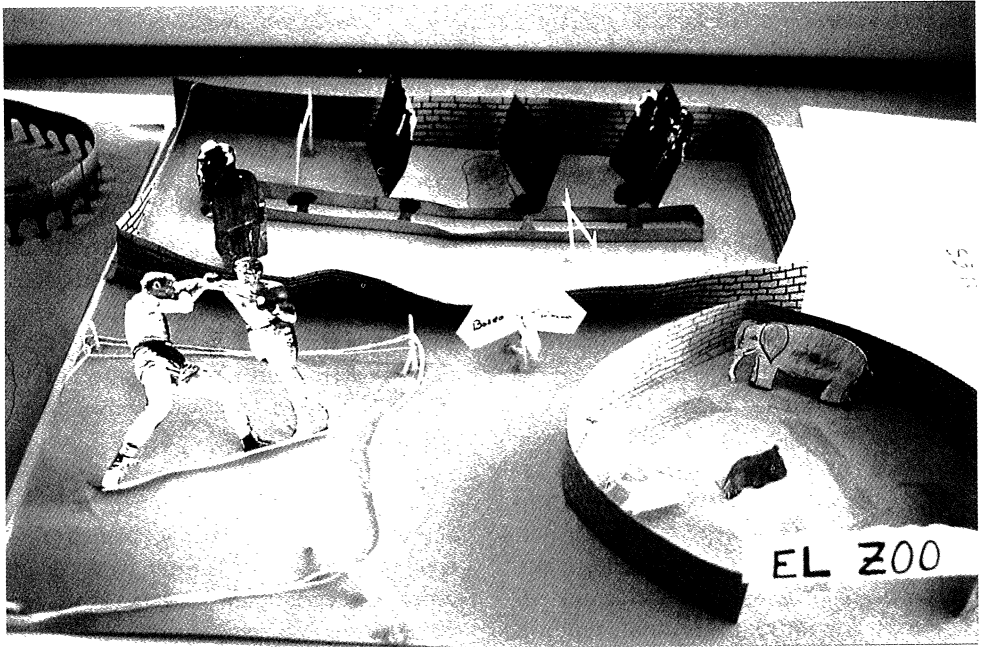
- Segundo o material
 - Busca de material (fotografías, debuxos, etc.) nos libros ofrecidos polo profesor.
 - Selección e utilización do devandito material.
 - Busca e selección dun novo, noutros aportados polo grupo.
 - Por último, elaboración dun material propio (maquetas, debuxos...)

1. TEMA

Os temas elixidos polos alumnos podiamos dividilos en dúas categorías: aqueles que atendían ás súas necesidades sociais (casa, matrimonio, exército, diversión, etc.). Naturalmente houbo temas que foron elixidos e desenvoltos por varios grupos, pero sempre desde un enfoque distinto, o que nos indica que non teñen razón os que afirman que a xuventude actual non ten ideas propias e que se deixan influír pola opinión da maioría; aquí demostrouse que as inquietudes poden se-las mesmas, pero os puntos de vista, diferentes.

Se atendemos a criterios estatísticos, o tema máis atractivo para os gru-





pos foi “A Relixión”, quizais por toda a fantasía que leva consigo o mundo mítico-relixioso romano.

O segundo lugar ocupárono “A Casa” e “As Diversións e Espectáculos”; na elaboración deste último, os alumnos deixaron patente unha grande dose de enxeño e imaxinación.

Relixión. Para desenvolver este tema, tomaron o Panteón Romano como referencia para explica-las diferentes advocacións do noso santoral, comprobando que algunhas das características atribuídas ós Santos Católicos xa aparecían na Época Romana: San Cristovo, patrón dos camioneiros e viaxantes /

Mercurio, mensaxeiro dos deuses e protector do comercio. Naturalmente tamén acharon diferencias, como a ausencia dun Libro Sagrado único que puideran tomar como referencia, tal é o caso da *Biblia* para os católicos, ou o *Corán* para os musulmáns.

A Casa. Na elaboración deste tema tomaron como modelo a casa señorial romana, o “*Domus*”, relacionándoa cos nosos “chalés”, e para iso recorreron á creación de planos e maquetas, nas que non faltaba ningún detalle, realizando un auténtico labor de arqueólogos e investigadores.

Canto máis traballaban neste idea, ían descubrindo que a pesar do

tempo decorrido e dos cambios sufridos na nosa sociedade, as casas, no básico, seguían tendo características similares, e aínda máis nas casas galegas, que mesmo conservan algunhas palabras onde o “étimo” é claramente latino.

No seu estudio non se limitaron só á estrutura arquitectónica, senón que se estenderon ó mobiliario, útiles e decoración, tanto exterior coma interior.

Diversións e Espectáculos. Para desenvolver este núcleo temático os alumnos comezaron por salienta-los aspectos deportivo-lúdicos, observando que a violencia que se pode apreciar nalgúns espectáculos na actualidade, e que deron lugar á crítica das asociacións defensoras dos animais (touros), teñen o seu precedente nas loitas de gladiadores con animais da época romana, o mesmo que sucede na loita de gladiadores e o boxeo.

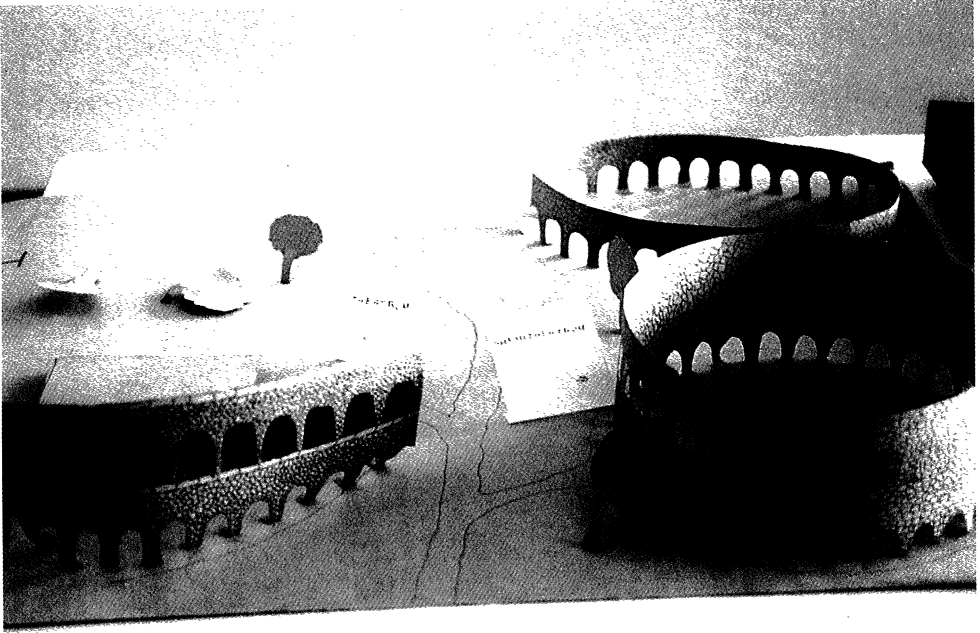
Deténdose nos espectáculos incruentos, descubriron a relación entre a hípica e a equitación coas carreiras de cuadrigas (famosas polos numerosos filmes nos que aparece esta técnica deportiva), observando tamén a etimoloxía de ambos termos.

Pero o estudio deste tema non se realizou só desde a óptica dos deportistas ou “actores”, senón que os levou a contrasta-los espectadores de ambas épocas, e a súa actitude perante o espectáculo que estaban presenciando: aplaudir, berrar, pedir, autógrafos, etc.

Educación. Neste apartado, quizais, foi onde máis sorprendidos quedaron, ó comprobar que moitas das técnicas que eles consideraban propias desta época, xa eran utilizadas polos romanos: cadernos / “tabellae”, ou que os profesores “particulares” actuais teñen o seu parello no “paedagogus”, observando tamén a existencia de algunhas diferencias, como o prestixio do que gozaban os profesores e a autoridade que deles emanaba, podendo inflixir castigos físicos ós seus alumnos, fronte ó carácter dialogante do profesorado actual.

Exército. Quizais por ser tan de actualidade o tema da obxección de conciencia e o servizo militar, este foi un tema moi estudiado. Para iso fixéronse de xeito especial no aspecto armamentístico, realizando unha minuciosa comparación das armas e os uniformes, tendo en conta a evolución das tácticas guerreiras e as “necesidades” militares de ambas épocas: A romana caracterizábase por ser unha época de conquistas territoriais, e a actual, de reafirmación da autoridade. Polo tanto, as armas romanas contaban con máis elementos ofensivos, mentres que as actuais perseguen un obxectivo disuasorio: exércitos para a paz.

Moda. Cando o profesor lles presentou os libros que trataban este aspecto, os alumnos, en principio, pensaron que non poderían atopar ningunha similitude entre unha época e outra, por crer que o que “se leva” nos últimos tempos é sempre o máis novo. Pero, unha vez



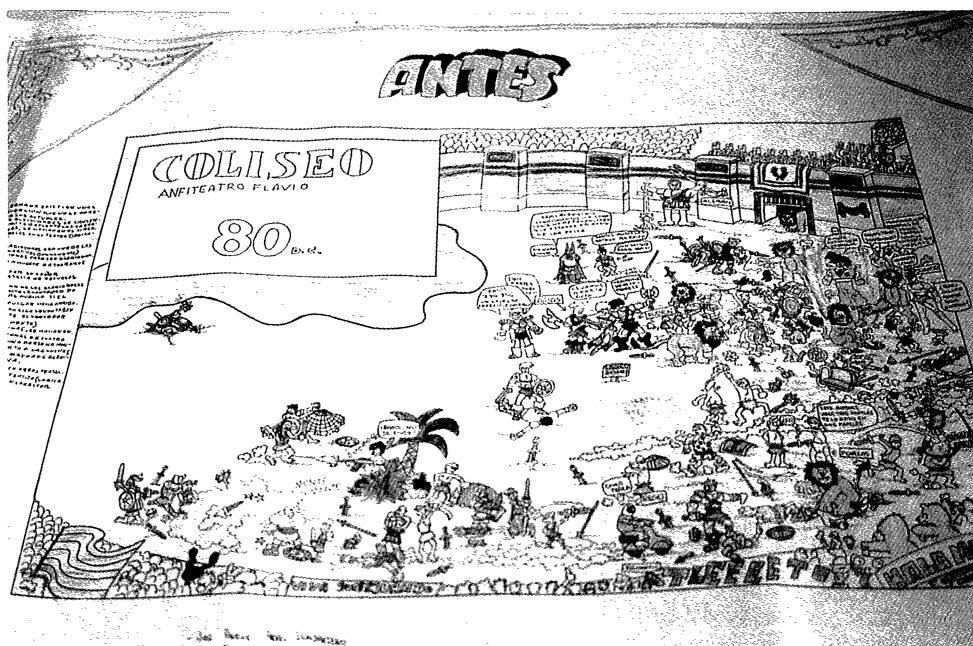
que comenzaron a investigar no material ofrecido, descubriron asombrados que a moda actual é descendente directa daquela, e que os nosos deseñadores o único que fixeron foi adaptalo ás condicións do noso tempo. Así encontraron equivalencias nos peiteados, nos vestidos frouxos e longos, no calzado (comparándoo cos zocos e sandalias); as maquillaxes que buscan a cute pálida e os labios moi marcados, como mandan as últimas tendencias; e complementos como xoias e adornos. Neste último punto puideron comprobar "in situ" a equivalencia, ó observar que algunhas das alfaias que neses momentos lucían tiñan o mesmo deseño cás que aparecían fotografiadas nos libros.

2. ENFOQUE

Unha vez elixido o tema obxecto de estudio, os alumnos preguntáronse como desenvolveo, segundo o obxectivo que se pretendía e segundo o carácter dos membros do grupo, despois dun intercambio de opinións e de varias tentativas fallidas.

Así os traballos realizáronse desde tres puntos de vista:

Expositivo. Os grupos realizan dous carteis, cada un deles dedicado a un dos períodos obxecto de estudio, limítandose a plasma-los diferentes aspectos por medio de debuxos e fotografías.



A este grupo pertencen os traballos alusivos á moda, relixión, educación e ó exército.

Preocupáronse por resalta-las similitudes dunha maneira plástica, coa finalidade de que puidesen captarse de forma inmediata, mediante grandes titulares, vistoso colorido ou esquemas clarificadores.

Didáctico. Os alumnos elixiron este enfoque ó percibir que as semellanzas ou diferenzas que pretendían reflectir serían mellor comprendidas por parte dos seus compañeiros ou deles mesmos, se analizaban, explicaban e logo sintetizaban tódolos elementos, seguindo o modelo científico. Así elaboraron maquetas e planos deseñados por eles, para

explica-los temas "A Casa" e "As Diversións", onde como xa se dixo anteriormente, deixaron patente unha grande dose de enxeño e imaxinación, ó crear materiais e formas novas que puidesen ser substitutos dos antigos, pero sen menosprezalos.

Lúdico. É importante aprender e ensinar unha cultura ou unha época desde un punto de vista atractivo, que "prenda" desde o primeiro momento ó público, tanto polo contido, coma pola forma. Este foi o obxectivo que pretenderon os grupos que se inclinaron por este enfoque: divertirse elaborando o traballo, e divertir ós demais cando chegase o momento de expoñerlle-lo tema. Así realizaron un cómic para explicar "As Diversións", e un video parodiando

un programa de televisión, na exposición de "O Exército".

Este foi o enfoque que máis agradou tanto a "actores" coma a "espectadores", por ser novo e moi creativo, xa que os alumnos non se limitaban a ser meros recolectores de material, senón que se transformaban en inventores e creadores dunha historia na que se vían reflectidos, pois algúns membros dos grupos aparecían debuxados nos cómics loitando na arena do circo romano con gladiadores e feras.

3. MATERIAL

A busca, selección e elaboración de material foi o máis laborioso do traballo, debido a que era a primeira vez que tiñan diante unha tarefa de tales características, ó estar acostumados a que os profesores, en moitas ocasións, lles desen case todo feito, e eles conformarse con ser amanuenses ou reflexos dos seus profesores.

Para aborda-lo enfoque expositivo, como xa se indicou, utilizaron dúas cartolinas (unha para cada período), realizaron debuxos, seguindo os modelos aparecidos en libros ou revistas, ou fotocopiaron os mesmos, despois de seleccionar os que lles parecían máis significativos, e deixando voa-la súa imaxinación cando crían que eran pouco clarificadores.

Normalmente seguíuse unha técnica simétrica, tendo todo elemento obxecto de estudio o seu simétrico na cartolina referente ó outro período, de xeito que o ollo observador captase a semellanza ou a diferenza ó primeiro "golpe de vista".

No enfoque didáctico, o material utilizado foi do máis diverso, ó ter que deseñar e elaborar un propio. Así, para o tema "A Casa", un dos grupos utilizou bolsas de plástico de cor verde para simular as copas das árbores da "domus"; plástico de diferente cores para as cortinas, e palillos de dentes para a leña que había no ceiro.... Inventaron un sistema que permitise observa-la estrutura da casa ó mesmo tempo desde a fronte e desde arriba, facendo que o tellado se puidese pechar ou abrir para ve-lo que había no interior da vivenda, de modo que era posible aprecia-lo conxunto de forma panorámica ou nas súas particularidades.

No traballo titulado "As Diversións" debuxaron pedra a pedra a maqueta do Coliseo Romano, así como dos demais edificios públicos, e incluso os animais e personaxe que neles puidesen estar no momento da función.

Outro dos grupos, inclinándose pola elaboración dun plano para explica-la casa, preferiu mostrarnos esta, servíndose dunha técnica televisiva: presentáronno-la fronte dos edificios de ambas épocas, e ó abrirse estas aparecen os planos cos nomes das diferentes es-

tancias que hai no seu interior, cos seus correspondentes mobles.

Por último, o enfoque lúdico requiriu máis tempo de elaboración, tendo que realizalo fóra da clase algúns grupos, como é o caso do grupo que se serviu do vídeo para a súa explicación.

Este enfoque esixiu material totalmente diferente, pois os alumnos recolleron todo o que a sociedade lles ofrecía: personaxes ficticios de cómics ou series televisivas (aparece Rambo, tanto no cómic coma no vídeo), personaxes reais de televisión (parodia dunha

presentadora televisiva e do seu programa), creación dunha historia e un guión con personaxes propios, e polo tanto utilización da linguaxe tanto coloquial (a que usan os mesmos alumnos) coma a dos medios de comunicación, máis erudita.

Merece ser destacado o contraste que aparece no tema "As Diversións", no referente ás relacións pais-fillos; así os alumnos salientan que se na época romana tanto uns coma outros ían con agrado ó circo ou espectáculos similares, na época actual os gustos dunha e doutra xeración son bastante diverxentes.

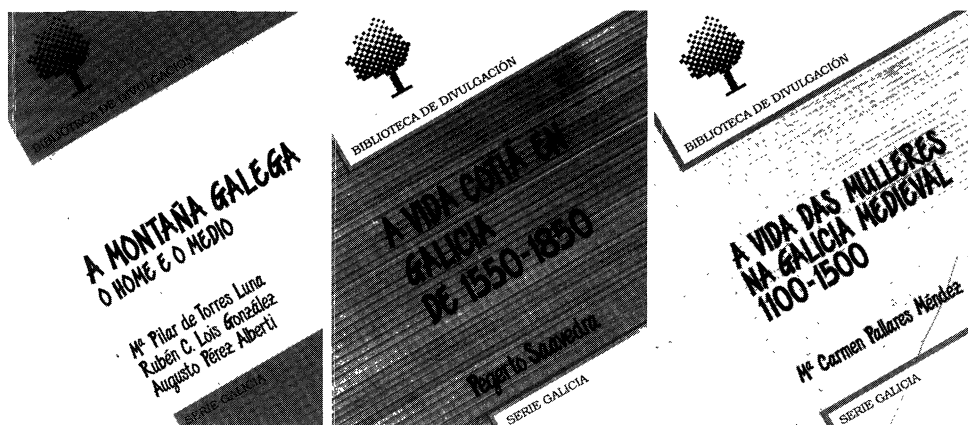


Reseñas

feitas por

- ⇒ *Elvira Fidalgo*
- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *José Luis Valcarce Gómez*
- ⇒ *Manuel Deaño Deaño*
- ⇒ *Francisco Fernández Campo*
- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *Carmen Blanco Valdés*
- ⇒ *Celso Currás Fernández*

A BIBLIOTECA DE DIVULGACIÓN



No propio celme da investigación universitaria hai un inevitable elemento de exclusividade: ou os temas sobre os que se investiga son grandemente específicos, ou o tratamento de temas menos críticos é dun grao de academicismo tan elevado que os agacha ós ollos da sociedade.

Os libros da *Biblioteca de Divulgación*, de temática exclusivamente galega, constitúen, sen embargo, unha colección na que, sen menoscabo do rigor científico propio dun libro universitario concibido por un especialista, se desenvolven dun xeito ameno e conciso temas relacionados coa historia, xeografía, etnografía, xeoloxía, antropoloxía, literatura, etc. da nosa Comunidade.

A finalidade desta colección é, polo tanto, a de dar a coñece-lo labor

investigador da Universidade, tirándoo fóra da *turrís eburnea* onde normalmente se concibe e circula, canalizándoo cara un abano de público moito máis amplo, que desexa coñecer diversos aspectos da nosa cultura, analizados co rigor que garanten traballos de carácter científico como os que a *Biblioteca* ofrece, sen deixaren por iso de ser atractivos para o lector medio.

Porque atende a un público moito máis amplo e menos especializado, a presentación formal dos libros tamén se desprende do carácter academicista que caracteriza as outras publicacións universitarias. Nesta colección téndese á eliminación de referencias bibliográficas exhaustivas, aparello crítico, notas, etc. Ademais, o propio modo de enfocalos temas, combinado co recurso ás fontes e textos orixinais, fai dos números desta

colección un elemento especialmente axeitado para o público xove e para o docente de ensino medio, que os poden converter en libros de lectura curiosa ou en básicos elementos de traballo, tanto dentro das aulas coma fóra, empregándose como cadernos de campo en excursións didácticas, nas que se pretenda familiariza-lo alumno cos primeiros poboadores de Galicia.

A *Biblioteca de Divulgación* comezou a súa andaina no ano 1989 con *O primeiro despertar cultural de Galicia*, do Profesor J.E. López Pereira -único do que existe tamén unha versión en castelán, xa que a partir do segundo número só se editan en galego- e vai xa polo número 13, que saíu á rúa en 1993. Nestes cinco anos saíron títulos que queren achegar a un público maioritario a historia da cultura galega enmarcada, como xa dixemos, entre a literatura, a etnografía e a xeografía.

Ese primeiro título remóntanos, a través da literatura, á antiga *Provincia Gallaecia* amosándonos os profundos cambios culturais e políticos que vai sufrir-la provincia romana a medida que se converte en reino suevo.

Co número 2, *Galicia, rexión de contrastes xeográficos* voltamos á actualidade, coa descrición de Galicia como un territorio sumamente variado desde o punto de vista físico, humano e económico, como consecuencia dunha longa e complexa historia xeolóxica. Este núme-

ro entronca dun xeito moi especial con outro volume da colección, *A montaña galega: o home e o medio*. Non só porque ámbolos dous veñen asinados por P. Torres Luna (apoiada polos seus colaboradores), senón porque, na liña da xeografía humana, fan da montaña a verdadeira protagonista do vivir en Galicia, ó condicionar tanto a paisaxe coma a forma de vida dos galegos.

Os números 3, 4 e 5, *Petroglifos de Galicia* de J.M. Vázquez Varela, *O megalitismo. A primeira arquitectura monumental de Galicia* de A. Rodríguez Casal, e *Os torques prehistóricos* de L. Castro Pérez, documentan ó lector sobre o noso pasado prehistórico a través do significado dos gravados que conservan os máis vellos granitos galegos, dos impresionantes monumentos megalíticos que adornan a paisaxe galega, e do das xoias con que se adornaban os seus habitantes.

No número 7, *Os mouros no imaxinario popular galego*, Mar Llinares García dános un paseo entre as lendas, os mitos, o irracional da corrente popular ou tradicional que sempre nos falou deses outros habitantes imaxinarios que desde sempre poboaon Galicia.

O número 8, *A violencia na Galicia do século XV* (F. Lojo Piñeiro) volta á realidade, amosándono-lo emprego da violencia social como arma para modifica-las estruturas económicas, sociais e culturais desa centuria na man

da nobreza galega do s. XV, violenta por definición.

Ata o mesmo período, pero desde ben atrás, chega o número 12 da colección, *A vida das mulleres na Galicia medieval (1100-1500)*, no que M^a Carmen Pallares Méndez tenta reconstruír 400 anos de historia, reflexionando sobre o papel da muller nun período en que só a voz do home se deixaba oír, deformando, moitas veces, a realidade cando falaban da muller.

Dalgún xeito, esta obra continúaase coa de Pegerto Saavedra, *A vida cotiá en Galicia de 1550-1850*, porque amosa o desenvolvemento da vida social no seguinte período, tanto de homes coma de mulleres, nun medio común: o do campesiño, para detallar como era a forma de propiedade da terra, dos froitos, do traballo; a vida familiar, crenzas relixiosas, todo o que constituía a vida cotiá daquel tempo.

Os números 9 e 10, *Tres millóns de galegos* de J. Hernández Borge e *Xuventude e política en Galicia* de X.M. Sabucedo, C. Arce e M. Rodríguez, inscríbense no eido da xeografía humana. O primeiro é un estudio estrictamente demográfico que analiza en detalle os movementos da poboación -estructura, migracións, sectores profesionais, contrastes- dos últimos anos, pero vistos desde unha perspectiva que se remonta ó século pasado.

No outro analízanse as actividades socio-políticas e o comportamento político da poboación xuvenil galega, para achegarse con rigorosidade ó sistema de actitudes, crenzas, valores e conducta política da xuventude nos nosos días.

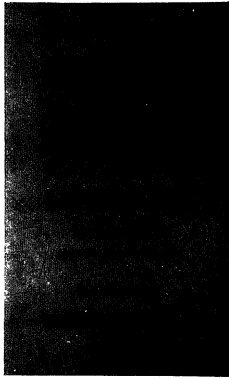
Para rematar xa esta serie, quédanos facer mención do que fai o número 6 e que está adicado a un dos grandes fitos da literatura medieval galego-portuguesa, tal como se deduce polo título: *O cancionero marial de Alfonso X, o Sabio*. Nel, o Prof. Montoya Martínez estudia, non só o magno cancionero en loor da Virxe, senón tamén as súas fontes, inspiración, tradición e destinatarios, dando cumprida información da obra mimada do polifacético Alfonso X.

A colección segue aberta e, neste momento, está no prelo o que será o número 14, un libro de Domingo Blanco Pérez que co título *Literatura Popular Galega* abre unha porta á tradición popular a través de diversas manifestacións da literatura galega.

Como xa dixemos, esta Biblioteca, *breve* en canto ó formato, pero extensa polo seu contido, pode ser unha fonte de referencia básica para todos aqueles que, de xeito sinxelo, queiran coñecer datos rigorosos sobre a cultura de Galicia, desde as súas orixes ata os nosos días. Proba disto son as primeiras edicións esgotadas dalgúns dos seus números.

Esta colección pode mercarse nas librerías, e tamén no mesmo Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago (Casa Gardín, Campus sur), a un prezo tamén moi axeitado: entre 700 e 900 pesetas, segundo o exemplar.

Elvira Fidalgo



Título: *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica.*
Autor: Anxo Tarrío Varela
Editorial: Xerais, Vigo, 1994
Colección: Universitaria. Manuais.
Núm. páxinas: 578
Tamaño: 13 x 21 cm.

A saída á luz destas *Aportacións a unha Historia crítica* da Literatura galega, do profesor Anxo Tarrío, constitúe un dos feitos máis salientables do momento no eido das nosas letras. Este novo libro, cume dun enorme afán de recolleita de datos, asimilación de lecturas, reflexións analíticas e teóricas, tivo que xestarse, por forza, ó longo de anos de minucioso e lento traballo.

No seu limiar subliña o autor as directrices da obra, que non foron outras que as de percorrer, nunha pormenorizada visión, a Literatura galega dende o Rexurdimento ata os nosos días, sen renunciar á síntese da "Época medieval" e "Os séculos escuros", cousa que fai cunha grande sensibilidade, sementando entre os comentarios delicadas mostras da nosa antiga poesía.

O apartado correspondente ó "Século XIX" lembra o fusilamento de *Os Mártires de Carral*, como base do "proceso de reconciliación de Galicia ata hoxe mesmo" e vai seguindo os

pasos previos ó Rexurdimento, tra-los que personalidades como Rosalía, Pondal e Curros Enríquez, facendo renace-la lingua, reconstrúen o país. Nos estudos sobre elas, o mesmo ca sobre outras posteriores xa consideradas clásicas, tenta Anxo Tarrío borrar tópicos, resume o estado actual das cuestións e abre novas e suxeridoras canles. O lector sabe xa, dende a Introducción, que non é este un conxunto de biografías nin de datos históricos máis ca no estrictamente esencial; evítase así a prolixidade do que resulta doado consultar noutros textos. Como remate do XIX pásase unha ollada polo nacemento do conto e da novela, do ensaio e da literatura dramática.

Dous son os períodos que se consideran antes da guerra civil española -a Etapa agrarista ata 1916 e a Época Nós, de 1916 a 1936-, e un, en dúas partes, despois dela -de 1936 a 1975 e de 1975 ata hoxe-. Sobre o "Século XX" versan moitas páxinas desta obra, organizada por xéneros, xeracións e temas. Conclúese cun nutrido repertorio biblio-

gráfico de estudos xerais e por épocas, revistas e periódicos, dictionarios e enciclopedias, antoloxías e ensaios; non falta un índice onomástico que facilita o manexo do libro, pródigo tamén en referencias a escritores e investigadores estranxeiros.

Atopámonos, sen dúbida, diante dunhas utilísimas *Aportacións...* que desbordan datos e novidades ata agora agachadas ou espaxadas. Ó noso xuízo, os valores máis notorios áchanse nas alternativas cara ó preestablecido que amosan as orixinais lecturas dalgúns valores consagrados, na atención constante ó papel representado pola prensa e as revistas no que atinxe á difusión da literatura galega -as numerosas notas son fonte indispensable para desenvolvemento de futuras investigacións-, nas referencias ás editoriais que foron e seguen a ser firmes puntais da nosa cultura e, xa dentro dunha viva actualidade, na crítica de textos dos derradeiros anos, sobre moitos dos que, por seren tan recentes, pouco ou nada se escribiu. Todo o enumerado supera a rixidez propia dun material teórico pola amenidade estilística e a rica variedade verbal á que Tarrío nos ten afeitados.

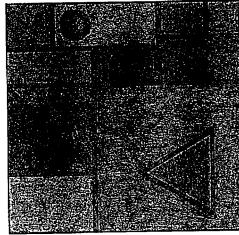
O enfrontarse coa tarefa de seleccionar entre os creadores xoves aqueles dunha meirande representatividade, xulga-las súas obras e mesmo decidir canta importancia -aínda en liñas- merecen no *corpus* das *Aportacións...* leva consigo, quizais, un certo sentimento de desacougo ante o que teña que dici-lo

futuro, e o tremendo risco de sobrepoñer a sinceridade e a coraxe dunha análise obxectiva a calquera outra consideración de máis humana natureza. A dificultade de mante-lo distanciamento requerido para conseguir froitos rigorosos debeu de ser moita, sospeitamos que ás veces tensa, e iso, se cabe, engade méritos a este amplo manual, tan esperado como necesario.

Ofrécesenos, pois, unha historia da nosa Literatura que abarca ata hoxe, malia as dificultades das que é consciente o autor polo que se refire á necesidade de condensación -non era este o lugar para tratamentos monográficos-, ó número actual de escritores e á forzosa carencia de perspectiva. Pode haber lectores que consideren que algún nome falta ou sobra, outros non compartirán algunha das opinións emitidas -sempre razoadas e fundamentadas na historia, a teoría e a crítica literarias-; pero isto é cousa non só inevitable, se non desexable nunha empresa de tales peculiaridades. Lonxe de promover indiferencias, este esforzo do profesor Anxo Tarrío abrirá fecundas portas ós novos estudos. Ó noso parecer, esa é unha das esperanzas latentes na xénese de tan duro traballo. Se algo ninguén ousará discutir é que, de aquí en diante, non haberá achegamento posible a unha panorámica da Literatura galega que non pase por este libro.

Ana María Platas Tasende

APLICACIONES DE
ÁLGEBRA LINEAL



STANLEY I. GROSSMAN

Título: *Aplicaciones de Álgebra Lineal*
Autor: Stanley I. Grossman
Traductor: Alfonso Leal Guajardo
Editorial: Grupo editorial Iberoamérica, México, 1988.
Núm. páxinas: 224
Tamaño: 19 x 24 cms

Comenta Ian Stewart en "Conceptos de matemática moderna" (Stewart, Ian: *Conceptos de matemática moderna*, Alianza Editorial, Madrid 1977) que para ter unha comprensión axeitada da álgebra liñal fai falla conxugar tres puntos de vista "a motivación xeométrica subxacente, a formulación alxebrica abstracta e a técnica da teoría de matrices". O que supón para o estudante unha grande dificultade. Outro dos aspectos que inflúen na aprendizaxe deste e outros contidos ten que ver coa súa funcionalidade, isto é, que os contidos deben poder ser utilizados polos alumnos e as alumnas cando os necesitan para resolver situacións problemáticas. Canto máis variadas sexan estas, o contido de aprendizaxe poderá relacionarse cun abano máis amplo doutros contidos, contribuíndo deste xeito á súa aprendizaxe e dotándoo de relevancia.

O tratamento que tradicionalmente se lle dá á Álgebra Lineal no Bacharelato e no COU limita as súas aplicacións á resolución de sistemas de

ecuacións e á resolución de problemas métricos do plano e do espazo. O libro que nos ocupa proporciona unha variada gamma de aplicacións da Álgebra Lineal á resolución doutros problemas, algúns dos cales poden ter cabida no Bacharelato.

As aplicacións preséntanse en doce capítulos, que se inician con dous dedicados á investigación de operacións: Programación Lineal e Teoría de Xogos. O capítulo de Programación Lineal é o máis extenso (63 páxinas). Comeza cunha discusión do problema de programación lineal bidimensional, finalizando cunha descrición do método do simplex e do problema dual. Tanto neste coma nos demais capítulos, a énfase non está posta nas demostracións dos teoremas -que na maioría dos casos non se demostran-, senón no seu significado e nas súas aplicacións.

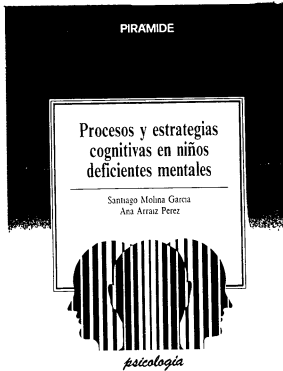
Os capítulos, que tratan temas moi variados, adoitan introduci-los conceptos teóricos necesarios a partir da for-

mulación de problemas contextualizados. Ademais da resolución destes problemas exemplo, propóñense moitos outros. As aplicacións tratadas refírense ó estudio do tránsito nas cidades, á criptografía, á xenética, á economía, etc. Outras están en relación con métodos de Álgebra Lineal que usan outros eidos de estudio matemáticos como, ademais dos citados o comezo, a aproximación por mínimos cadrados, a teoría dos grafos e as cadeas de Markov, das que se dan posteriormente exemplos de aplicacións para a análise de modelos de colas e para a análise dun proceso de aprendizaxe.

Grossman é tamén o autor da obra *Álgebra Lineal* (Grossman, Stanley I.: *Algebra Lineal*, Grupo Editorial

Iberoamérica, México, 1989) na que se dá unha fundamentación teórica dalgúns cuestións tratadas no libro que nos ocupa. No prólogo manifesta que un dos obxectivos que o levaron a escribi-lo texto "(...) fue convencer a los estudiantes de la importancia del Álgebra Lineal para sus campos de estudio. De modo que, especialmente en los primeros capítulos, los ejemplos se tomaron de diversidad de disciplinas. Tales ejemplos son necesariamente breves pero representativos del mundo de las matemáticas". Por isto, como remata o autor, a obra que nos ocupa foi concebida como complementaria para ofrecer exemplos máis detallados e extensos.

José Luis Valcarce Gómez



Título: *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*
Autor: S. Molina e A. Arraiz
Editorial: Pirámide, Madrid, 1993
Núm. páxinas: 285
Tamaño: 17 x 23 cm.

Coincidiendo co Nadal de 1993, a Editorial Pirámide, na súa colección Psicología, vén de poñer no mercado un libro sobre os procesos e estratexias cognitivas dos deficientes mentais, concretamente: os daqueles cunha etioloxía descoñecida (no sentido de que non evidencian lesión cerebral nin alteración xenética ningunha e que na literatura psicolóxica norteamericana se coñece como "retrasados mentais educables", ós que os autores, desde un criterio clasificatorio conductual, chaman "nenos con disfunción cognitiva") e os dos nenos con síndrome de Down.

Esta publicación resume parte dos case dez anos de investigación dos seus autores: Santiago Molina García e Ana Arraiz Pérez, profesores da Universidade de Zaragoza.

Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales é unha obra que ten como propósito avalia-las distintas modalidades de procesamento (sucesivo, simultáneo e de planifica-

ción), concretado en funcións cognitivas representativas das diversas modalidades de procesamento, analizadas a través das estratexias postas en xogo ó resolver tarefas de distinto nivel de complexidade, de distintas modalidades de resposta e por aprendizaxe mediada.

Neste sentido, Molina e Arraiz desenvolven a súa investigación no marco dun modelo de procesamento cognitivo propio. De entre os modelos de procesamento de retraso mental, os autores analizan o de J. P. Das (modelo do que, por vez primeira en castelán, se ofrece unha visión de conxunto), e o de R. Feuerstein. O modelo de procesamento cognitivo de Das, baseado na concepción neurofisiolóxica de Luria, diferencia as modalidades atención (base cerebral, sobre todo formación reticular), de procesamento sucesivo e simultáneo (lóbulos parietais, occipital e temporal) e de planificación (lóbulo prefrontal). O procesamento da información sucesiva refírese ó procesamento da información nunha orde serial; o simultáneo á sínte-

se de elementos separados. O de planificación fai uso da información integrada polos outros compoñentes do procesamento central. O propósito central de Das e o seu equipo foi avalia-los devanditos procesos cognitivos. O propósito de Molina e Arraiz é analizar tamén as funcións cognitivas e as estratexias que os suxeitos utilizan para resolve-las tarefas propostas e as súas modalidades de presentación: verbal pura, manipulativa pura e verbal manipulativa, e que son representativas das citadas funcións e procesos cognitivos. Así pois, o primeiro nivel do modelo de Molina e Arraiz, o nivel macroestructural, constitúeno os procesos cognitivos propostos por Das.

Xa que o interese dos autores é concreta-las funcións cognitivas representativas dos procesos cognitivos, retoman de Feuerstein as fases do acto mental e o concepto de funcións cognitivas no sentido de que son as responsables de que o acto mental se dea correcta ou incorrectamente, ou o que é o mesmo, que o individuo sexa capaz de servirse da experiencia para adaptarse a novas situacións. Mais, aínda que se serven do modelo teórico-funcional de Feuerstein, non seguen as funcións cognitivas contidas no devandito modelo, entre outras razóns, porque non se corresponde cos procesos cognitivos que se pretenden avaliar, introducindo, polo tanto, os autores no seu modelo un segundo nivel no que se contemplan aquelas funcións cognitivas que son representativas dos procesos cognitivos e susceptibles de ser avaliadas a través

dunha serie de estratexias cognitivas. Este segundo nivel do modelo denomínano os autores: nivel dos compoñentes cognitivos ou nivel componencial, no sentido de que son estes os procesos mentais de información que permiten traducir unha entrada sensorial nunha representación conceptual, transformada noutra ou nun rendemento motor.

O terceiro nivel do modelo, nivel conductual, contén as estratexias que utilizan os suxeitos para resolve-los problemas que se lles presentan.

A avaliación do comportamento cognitivo dos deficientes mentais realízana Molina e Arraiz a través da súa *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de estrategias cognitivas (BEDPAEC)*, como modelo funcional de avaliación do potencial de aprendizaxe para medi-la capacidade de comprensión de principios subxacentes a unha tarefa problemática, mediante a estimulación dos mediadores e a súa aplicación a tarefas semellantes, ó tempo que estratexias postas en xogo de acordo coas esixencias das tarefas a resolver. A devandita batería permite obter unha avaliación cuantitativa do nivel de desenvolvemento real e potencial do suxeito, así como detectar cualitativamente os modos preponderantes de traballo dos nenos, inferindo as posibles funcións deficitarias e estilos cognitivos predominantes, o que facilita a implementación de programas educativos. A devandita batería foi elaborada para avalia-las funcións cognitivas dos

deficientes mentais ante a dificultade de utilizar, por razóns diversas, as de Kaufman, Feuerstein ou Fernández Ballesteros. Este é outro resultado inminente da investigación destes autores. É de agradecer que a editorial C.E.P.E. nola ofrezca como regalo de Reis.

O interese da investigación empírica e experimental centran os autores non na medida, senón máis ben nos cambios producidos en determinados momentos do procesamento simultáneo, sucesivo e/ou de planificación como consecuencia dunha determinada intervención medida. Neste sentido hipotetizan que o nivel de desenvolvemento real dos nenos deficientes mentais, medido a través do BEDPAEC, será significativamente máis baixo có obtido polos nenos normais de igual idade mental, sendo, en cambio, o nivel de desenvolvemento potencial idéntico en ámbolos dous grupos de suxeitos nas funcións cognitivas de procesamento sucesivo e simultáneo, e que a causa fundamental das diferencias na resolución de problemas cognitivos é debida á diferenza de estratexias que normais ou deficientes, igualados en idade mental, poñen en xogo; os primeiros, adecuadas, e os segundos, inadecuadas, sobre todo en funcións cognitivas lóxico-converxentes.

Como terceira característica e sen ánimo de exhaustividade, tal como indica o título da obra, os autores analizan e explican a deficiencia en clave de actividade cognitiva, atribuíndolle a esta un poder realmente determinante das funcións e das estratexias de execución, de

xeito que se ocupan propiamente dos procesos e non dos resultados. Non se interesan tanto polo rendemento final nunha determinada tarefa, coma polo procesamento de información que xera ese resultado, utilizando para isto unidades de análise "molecular" representativas das secuencias de procesamento cognitivo. Neste sentido, utilizan como unidade de análise obxectiva e conductual-funcional microestratexias, útiles unicamente para a resolución de tarefas moi concretas.

As características ata aquí reseñadas sitúan esta obra no marco da psicoloxía cognitiva do procesamento da información, aínda que os seus autores son partidarios de enmarcala nunha intersección desta coa neuropsicoloxía, a psicopsicoloxía do coñecemento e a pedagogía terapéutica. En tal sentido, o emprazamento dos autores no modelo de interpretación da deficiencia que deu en chamarse modelo do déficit e que supón que a diferenza esencial do deficiente mental con respecto ó neno normal é estar afectado por un defecto específico nun ou varios dos procesos mentais, non necesita xustificación ningunha. A partir desta formulación, Molina e Arraiz fan unha recompilación das investigacións que estudaron os mesmos compoñentes cognitivos cós analizados na súa obra, non só desde o modelo do déficit, senón tamén desde o modelo do desenvolvemento, presentando de modo sistemático, por vez primeira en castelán, a recompilación máis completa sobre o funcionamento cognitivo do deficiente mental e dos suxeitos

con síndrome de Down, así como dos modelos de avaliación.

En síntese, a obra citada é un documento de estilo fácil, ameno e de lectura rápida, malia a importancia do tema. Presenta de xeito sistemático os diversos modelos operativos existentes no eido da deficiencia mental para o estudio funcional dos procesos cognitivos, incluído o dos propios autores. Á súa vez, presenta, por vez primeira en castelán, o modelo de J.P. Das e o seu equipo de colaboradores. Deste autor vén de aparecer no mercado da lingua inglesa un compendio do seu modelo. Revisa os diferentes modelos de avaliación utilizados, desde distintas ópticas, no eido da deficiencia mental, incluído o dos propios autores e a súa batería. Cobre un amplo espacio bibliográfico baldeiro na lingua española ata o momento, a través da revisión das inves-

tigacións máis relevantes sobre o tema. Desbroza e fai máis expedito o camiño para aqueles outros investigadores nesta liña, ó tempo que ofrece marcos de referencia para a interpretación educativa da deficiencia mental. Verifica o modelo proposto e conclúe sobre as características de procesamento dos deficientes mentais afectados de disfunción cognitiva e nenos con síndrome de Down.

No seu conxunto posúe unhas connotacións que fan interesante a súa lectura, non só por especialistas, investigadores, profesores das aulas de educación especial e dos centros de integración e estudantes de educación especial, senón tamén por especialistas e investigadores doutros eidos, así como a utilización como obra de consulta e referencia obrigada.

Manuel Deaño

DICIONÁRIO
DA
LITERATURA MEDIEVAL
GALEGA E PORTUGUESA

INICIACIÓN DO PROXECTO DE COORDENACIÓN
DE
GIULIA LANCIANI E GIUSEPPE TAVANI



CAMINHO

Título: *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*
Autor: G. Lanciani e G. Tavani.
Editorial: Caminho, Lisboa, 1993
Núm. páxinas: 698
Tamaño: 19 x 26 cm.

Se entre as obras que se publican algunhas merecen o cualificativo de instrumentais e útiles, son estas, sen dúbida, os dicionarios. E se, aínda máis, estes dicionarios son de tipo específico, referidos a unha materia especializada - como neste caso un dicionario de literatura medieval-, entón haberá que engadírlle-lo cualificativo de proveitosos.

O dicionario de literatura medieval que agora nos ocupa vai ser, de feito, dunha grande utilidade, tanto no eido investigador coma no docente. Por se fora pouco, a calidade desta obra, tanto formal coma de contido, está garantida pola súa autoría: os profesores que organizaron e dirixiron o traballo. Giulia Lanciani e Giuseppe Tavani posúen unha competencia fóra de toda dúbida, e máis ca contrastada actualmente, no que se refire á literatura medieval galego-portuguesa. O feito de térense eles encargado desta tarefa dálle ó dicionario unha grande autoridade; pero por se non fora suficiente, estes dous investigadores italianos soubéronse rodear de

case un cento de estudiosos; uns, especialistas de prestixio, e outros, aínda que novos, xa moi competentes nos temas que tratan.

Deste xeito, estamos diante dunha obra colectiva na que participaron profesores e investigadores das Universidades con máis prestixio e tradición no estudio da lingua e a literatura medieval galego-portuguesa, como son as italianas (sobre todo Roma e Pisa), as portuguesas (Lisboa, Coimbra, Porto) e as españolas (Barcelona, Alcalá e Santiago); hai tamén investigadores de Universidades americanas, e responsables das bibliotecas onde se conservan os testemuños da nosa lírica (Ajuda, Nacional de Lisboa e a Vaticana).

Ó longo das case cincocentas entradas, ordenadas alfabeticamente, resúmense tódolos coñecementos relativos á literatura medieval galego-portuguesa, desde as súas orixes ata o Cancioneiro de Resende. Tódolos trovadores e autores coñecidos, as obras e o

seu soporte material (cancioneiros, códices, etc...), tódolos aspectos e factores externos de tipo sociocultural, histórico e mesmo filosófico que rodearon a xénes e desenvolvemento da cultura do Occidente peninsular na Idade Media teñen cabida neste traballo de consulta imprescindible.

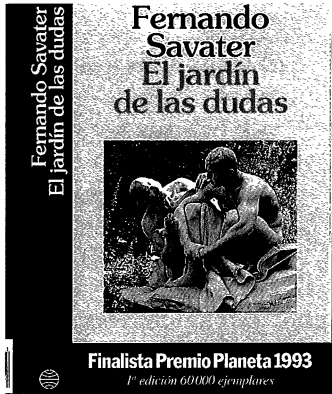
Bótase en falta un instrumento deste tipo para a literatura galego-portuguesa (case tódalas literaturas tiñan xa o seu respectivo dicionario). E botábase en falta non só nos círculos de especialistas universitarios, senón tamén no ámbito da educación secundaria, onde un dicionario especializado constitúe sempre un material docente de primeira orde e un apoio didáctico para o profesor. Por outra parte, o feito de que as entradas sexan na súa maioría de carácter xeral, dálle un ton máis divulgativo ó Dicionario e, polo tanto, faino moi asequible a un público amplo.

Cada entrada, firmada polo colaborador respectivo -e polo tanto respon-

sable da mesma-, contén todo aquilo que é máis salientable: as últimas hipóteses, as últimas discusións, etc., rematando cunha bibliografía puntual e concreta, posta ó día, referida ós diversos epígrafes de cada entrada. Un aspecto moi de agradecer é o carácter intrarreferencial do dicionario: as entradas remítense unhas ás outras por un asterisco colocado diante da palabra epígrafe; esta simple técnica lexicográfica faille gañar moito en manexabilidade que, no fin de contas, é a calidade máis importante que debe ter un dicionario.

En definitiva, podemos afirmar que con esta obra énchese, polo menos en parte, un dos ocos que tiña o estudio e o ensino da literatura galega, concretamente a medieval. Esta iniciativa partiu do noso país veciño; esperemos que ince o exemplo a este lado do Miño, e xurdan obras coma esta que continúen o camiño xa indicado.

Francisco Fernández Campo



Título: *El jardín de las dudas*
Autor: Fernando Savater
Editorial: Planeta, Barcelona, 1993
Núm. páxinas: 248
Tamaño: 13 x 21 cm.

Sobre *El jardín de las dudas* de Fernando Savater soaron algunhas voces críticas non moi favorables, dende as que non podían admitir que isto fose unha novela -aunque rematasen por aceptalo, debido á extraordinaria amplitude coa que hoxe se manexa tal término- ata as que suxerían que a presentación da obra ó Premio Planeta, no que quedou finalista tras *Lituma en los Andes*, de Vargas Llosa, fora o resultado dun axei-tamento de materiais que na súa orixe nada tiñan que ver co libro definitivo.

Ás reticencias non lles faltaba motivo, mais, sendo Savater un admirador do racionalismo, especialista do século XVIII, autor dunha tradución anotada das *Cartas filosóficas* de Voltaire e de moitos ensaios filosóficos que non ven ó caso nomear, parecéuse esquecer que tamén o é de diversas obras literarias e que estaba no seu dereito ó tentar sorte de novo neste camiño.

Escolle o escritor o modelo de novela epistolar, xa antigo na literatura,

pero moi remozado no século XVIII coa *Lettres persanes*, de Montesquieu (1721) ou as *Lettres chinoises*, do marqués d'Argens (1739), e entre nós, na mesma liña, as *Cartas marruecas*, de Cadalso (1793, póstumas). Non se deben de esquecer, dende logo, *La nouvelle Héloïse*, de Rousseau (1761), o *Werther*, de Goethe (1774) ou *Les liaisons dangereuses*, de Choderlos de Laclos (1782), coñecida nos nosos tempos polas dúas magníficas versións cinematográficas que inspirou.

El jardín de las dudas, se ben nos trae lembranzas destas e doutras obras epistolares, aseméllase ás primeiras na visión crítica das sociedades, as persoas e as crenzas; non ten o compoñente sentimental e amoroso das de Rousseau ou Goethe nin moito menos o erótico da de Laclos, pero sí unha trabazón no argumento da que carecen as meramente didáctico-costumistas. En realidade, Savater baséase nalgunhas cartas de François Marie Arouet, 'Voltaire', e arte-lla a trama por medio da invención

dunha admiradora súa, parecida a outras reais daquel tempo, francesa e casada cun conde español residente en Madrid. Deste xeito desenvolve varias pasaxes esenciais na vida do protagonista que, nos meses de xuño a outubro de 177... (probablemente de 1777, o ano anterior ó da súa morte, pois confesa ter oitenta e tres), retirado no castelo de Ferney, satisfai coa súa correspondencia a insaciable curiosidade da condesa Carolina de Beauregard.

Fernando Savater afirma nunha *Nota final* que “siempre que me fue posible, he reproducido en las cartas que preceden las palabras mismas de Voltaire, para evitar el ridículo de pretender superar lo inimitable” (páx. 241-242), e que “mi libro no aspira desde luego a la erudición, pero está bien documentado: no he inventado más que lo imprescindible y siempre a partir de datos verificados” (páx. 244). Á parte do inusual deste colofón para unha novela, atopamos tamén unha bibliografía da que se serviu, ademais das propias cartas de Voltaire xa citadas. Isto supón, ó noso entender, unha declaración dos propósitos do autor, que tentou facer unha biografía parcial mediante o vello recurso do intercambio epistolar. O especial deste caso é que as da condesa son inventadas, contrariamente ó que ocorre coas do filósofo.

O respecto do autor pola vida e a obra de Arouet incítalo a facelo dono case absoluta da novela, pois as misivas de Carolina resaltan por breves, coma se

fosen sinxelamente o estímulo das do ilustre amigo. Con todo, as opinións que o carácter e os costumes dos españois provocan nela son tan atraentes coma as que o vello polígrafo formula sobre os franceses, os ingleses e os alemáns.

Así, por medio dunhas páxinas áxiles e cheas de amenidade, trasmítenosenos circunstancias que afectaron a Voltaire aínda dende antes do seu nacemento, vemos de cerca o seu inxenio e a súa irónica personalidade, a súa irrenunciábel defensa da liberdade e a súa forma de tratar diferentes temas, incluídos os das propias obras. Nas cartas vanse debullando pareceres e noticias sobre a formación clásica, os sistemas educativos, a literatura, o teatro e a arte de interpretalo, a filosofía e as rivalidades entre filósofos, a relixión cos seus erros e os seus fanatismos, o novo concepto da historia, a política, a situación europea, os amores, as amizades e inimizadas de coñecidas xentes da nobreza, da cultura e mesmo da realeza, o papel dos salóns na sociedade do dezaioito... Os nomes das meirandes personalidades daquel século e doutros anteriores poboan este libro, no que merecen destacarse as precautorias fuxidas do protagonista por causa dos seus atrevementos ou do avanzado das súas ideas, o incidente co cabaieiro de Rohan-Chabot, as referencias á actriz Adriana Lecouvreur, a historia amorosa coa marquesa de Châtelet e a relación con Federico o Grande de Prusia.

Savater non agachou nin fontes nin propósitos. Entre estes sinala o seu volterianismo, o descoñecemento que da lúcida figura do pensador supón nos lectores -ó que contribúe a falta de traducións e a escasa divulgación das súas obras- e o desprezo que hoxe triunfa fronte ós modelos racionalistas e ilustrados. Dende tales presupostos fixo unha

novela que, para quen desexe penetrar pramenteiramente nalgúns recunchos da filosofía do patriarca de Fresney, do Século das Luces e do Enciclopedismo, pode ser un exemplo do tan defendido *prodesse et delectare*.

Ana María Platas Tasende



Alianza Editorial

Título: *Giovanni Boccaccio: Vida de Dante*
Traducción: Carlos Alvar
Editorial: Alianza Editorial, Madrid, 1993
Colección: El libro de Bolsillo, 1607
Núm. páxinas: 138
Tamaño: 11 x 18 cm.

Anque é evidente que o título elixido polo editor -*Vida de Dante*-, resulta máis comercial e de maior alcance divulgativo, Carlos Alvar edita en realidade o *Trattattello in laude di Dante*, retomado do texto fixado por P.G. Ricci no volume III de *Tutte le Opere di Giovanni Boccaccio* (ed. de Vittore Branca, Verona, A. Mondadori, 1974, pp. 437-496). Unha traducción anterior desta obra ó castelán fíxoa Segundo A. Tri (*La vida de Dante*, Bos Aires, Argos, 1947).

Encabeza a obra unha introducción do editor. Segue unha nota á traducción, unha cronoloxía de Boccaccio e o texto en si. Este -en palabras do propio editor "para maior comodidade na lectura"-, aparece dividido en 17 capítulos -no que Alvar segue a grandes rasgos o proceder de Tri-, máis unha conclusión. A edición complétase cun apéndice que inclúe a *Epístola de fray Ilaro*, traducida por Antonio Alvar, e os índices de nomes, obras e asuntos que aparecen nas notas.

Traballos coma o presente sempre son benvidos. Desde o ámbito estricto dos medievalistas e italianistas deben ser aplaudidas iniciativas que, coma a de Carlos Alvar, presentan en claves divulgativas e amosan ó público non especializado aspectos, argumentos e obras de autores, especialmente - e nalgúns casos case exclusivamente- coñecidos por unha única obra. Giovanni Boccaccio é, en efecto, popular entre o gran público como autor do *Decamerón*; pero hoxe, debido a edicións coma a que reseñamos, chégannos perfís do seu rico labor humanista, preocupado neste caso pola biografía do seu glorioso antecesor Dante Alighieri.

Ó longo da súa existencia, Boccaccio demostrou sempre un grande interese por Petrarca e Dante, a quen consideraba os seus mestres. Con todo, para comprendermos os vencellos que uniron a persoa de Boccaccio coa de Dante, faise necesario recorrer á figura de Cino da Pistoia, quen, amais de compartir con Dante o gusto dos poetas do

Dolce Stil Novo, modelou gran parte da formación literaria e das tendencias poéticas do xove Boccaccio.

Nembargante, a afección de Boccaccio por Dante non se limitaba exclusivamente a elixilo como un dos seus modelos literarios. A aprendizaxe incluía tamén a lectura detida das obras do seu mestre e, sobre todo, a copia das mesmas, do que é un exemplo o códice enviado a Petrarca, que contiña a *Commedia* e outros catro códices: o 104.6, o 1035, o Chigiano L v 176 e o Chigiano L vi 213, que foron copiados entre 1357 e 1375.

Precisamente sobre tres destes códices queremos reter agora o noso interese, xa que neles se conservan as copias do *Trattattello*. A primeira versión do tratado ven incluída no códice 104.6, conservado na Biblioteca Capitular de Toledo, que se data entre 1357 e 1359 -aunque os datos cos que se conta levan a adianta-la data real da escritura ó redor do ano 1339-. A segunda redacción conservada na Biblioteca Ricciardiana de Florencia, baixo o nome de Códice Ricciardiano 1035, escrita entre os anos 1360 e 1363, está incompleta ó inicio, aunque todo fai pensar que entre os folios perdidos estivera a biografía de Dante, xa que o contido e a orde da primeira versión e da última e definitiva (códice Chigiano L v 176, conservado na Biblioteca Vaticana) é o mesmo.

O editor aclara que a forma en que Boccaccio organiza a materia réxese polos principios da retórica clásica, é dicir, Boccaccio adopta a técnica que se aplicaba nos *excursus ad auctores* clásicos, nos que se consideraba que toda interpretación dun texto debe apoiarse en pilares ben definidos: vida do autor, título da obra, xénero poético ó que pertence, declaración de intencionalidade, divisións internas, orde das partes e comentario.

Boccaccio, aplicando esta técnica a un poeta contemporáneo, non fixo senón consagrar a Dante, quen, dende este momento, entrou no parnaso das *auctoritates*.

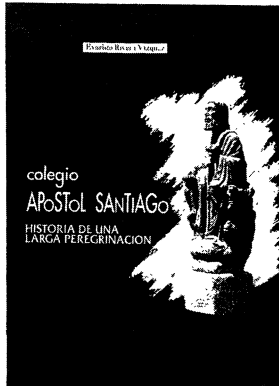
O *Trattattello* comeza cun *exordio* no que Boccaccio declara que falará “en estilo bastante humilde e lixeiro” das obras e glorias dun grande home. Tras tal declaración de intencións, o tratado vértébrase en catro partes fundamentais: unha biografía do poeta -os seus primeiros anos e estudos, Beatriz e as súas mulleres, as coitas familiares e políticas, e o exilio-, o seu retrato físico, o seu perfil moral e, ó cabo, obras principais, prodixios e outras obras do autor. Pero, ademais, arredor deste fío condutor -a vida de Dante e os seus feitos-, organízanse unha serie de excursos e digresións referidas a temas diversos: a recriminación á cidade de Florencia trala morte do poeta, unha digresión sobre a poesía e a teoloxía e, finalmente, un *excursus* sobre a lingua vulgar. O

Trattatello remata cun apéndice no que Boccaccio interpreta alegóricamente un soño que a nai de Dante tivera estando embarazada e pouco antes do parto.

Mención á parte merece o labor de tradución efectuado por Carlos Alvar. En todo momento se procura a maior fidelidade ó texto orixinal, respectando o máximo posible os xogos estilísticos de Boccaccio, sen fuxir dos latinismos e neoloxismos e mantendo decote o *cursus* e a cadencia propia do autor.

Así pois, estamos diante dunha obra que, alén da súa oportunidade, se presenta de moi fácil e amena lectura, polo que resulta altamente recomendable para un achegamento didáctico de grande proveito a figuras tan senlleiras da literatura italiana medieval como Dante Alighieri e Giovanni Boccaccio.

Carmen Blanco Valdés



Título: *Colegio Apóstol Santiago.- Historia de una larga peregrinación*
Autor: Evaristo Rivera Vázquez S.J.
Impresión: Artes Gráficas Galicia, Vigo, 1993
Núm. páxinas: 505
Tamaño: 24 x 17,4 cms.

O autor deste libro, ex-Rector e educador do Colexio Apóstol Santiago de Vigo e membro da Real Academia da Historia, remitiunos moi amablemente un exemplar da citada publicación á Redacción desta Revista. A obra ven ser unha continuación da súa tese de doutoramento, publicada no ano 1989 co título de *Galicia y los jesuitas. Sus Colegios y enseñanzas en los siglos XVI al XVIII*.

Coincidimos con Evaristo Rivera en concederlle grande interese ás obras centradas na Historia da Educación, bastante escasas no contexto do ensino galego. A que nos ocupa, exhaustiva e precisa nos datos e amena na exposición, consta de 15 capítulos dedicados, cadanseu, a unha etapa concreta da historia deste Colexio privado, de educación básica e bacharelato, que abriu as súas portas por primeira vez o día 16 de outubro do ano 1872, no reconvertido Pazo de Anceis, concello de Cambre, preto de A Coruña.

No ano 1875 inaugúranse as novas dependencias deste Centro docente no lugar de Camposancos, pertencente ó concello de A Guarda, ó pe do monte Santa Tegra, onde o río Miño entrega as súas augas ó Océano Atlántico. Esta finca, de varias hectáreas, atópase bastante abandonada na actualidade, servindo, nalgúns casos, como centro de vacacións ou convivencias.

Gracias á permanente inquietude do P. Gómez, o Colexio de A Guarda chegou a ser, a finais do pasado século, Centro de estudos universitarios e Seminario clerical para pobres e humildes, tendo acollido a colexiais tan ilustres coma o astrónomo Ramón Aller, o político e intelectual Antón Losada Diéguez ou ben o botánico P. Baltasar Merino.

En outubro do ano 1916 volve a trasladarse o Colexio, nesta ocasión xa á Cidade olívica. Permanecerá provisoriamente 12 anos na finca da Molinera, situada na rúa García Barbón. No 1928

inaugúranse as instalacións de Bellavista, no barrio de Teis, onde se atopa na actualidade. O centro volverá a denominarse novamente Apóstol Santiago.

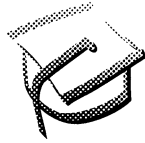
Un coñecido Decreto da II República dissolveu a Compañía de Xesús tendo que abandonar España os xesuítas, no ano 1932. O Colexio de Bellavista desaparece como tal, trasladándose a Portugal (Hotel Entre-os-ríos, cerca de O porto). Por outra banda, unha prolongación do mesmo continúa funcionando, dun xeito camuflado, co nome de Colexio Labor, o cal pervive na actualidade.

Ó longo dos anos da Guerra Civil, o Centro Apóstol Santiago uniuse ó de Curía (Valladolid), trasladándose logo a Mondariz-Balneario (Pontevedra) e a Guitiriz (Lugo). Ó remata-lo conflito, segue a estar, dun xeito provisional, entre Mondariz, A Guarda e Vigo, ata que, nos anos corenta, se afinca no definitivo lugar de Bellavista, despois de levarse a cabo as obras de reparación destas dependencias que, logo da expulsión dos xesuítas, estiveron dedicadas a instituto e hospital.

Como podemos concluír deste breve resumo, moitos foron os avatares que atravesou esta Institución docente que hoxe se atopa en plena fase de adaptación á LOXSE. Como di o autor da obra que reseñamos, "o Colexio debe emprender con esperanza a recta final que o levará cara o ano 2000. Atópase na madurez do seu desenvolvemento, cunha experiencia variadísima, unha longa e admirable historia, unha apertura indiscriminada cara a Sociedade. Posúe unha identidade indeleble -afianzada a través dos anos-, que non pode perder nin mixtificar."

Ademais de instruílos, o Colexio tratou de educar ós seus alumnos nunha serie de valores humanos e transcendentales, tan esquecidos hoxe en día. O ideario do Apóstol Santiago, xunto cos grandes coñecementos e experiencia pedagóxica dos xesuítas, debe dar lugar a un Proxecto Educativo de Centro plenamente vixente para os nosos tempos e necesario para un amplo sector desta sociedade.

Celso Currás Fernández



Novidades Editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Ana M^a Platas Tasende

LINGUA

AA.VV., *Dialectoloxía e Xeografía lingüística. Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística*, publicadas por Ramón Lorenzo, A Coruña, Fundación Barrié, 1993.

AA. VV., *Diccionario de la Lengua*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

AA. VV., *Diccionario de voces de uso actual*, dirigido por Manuel Alvar Ezquerro, Madrid, Arco-Libros, 1994.

AA. VV., *Glosario de voces anotadas en los 100 primeros volúmenes de Clásicos Castalia*, coords. Robert Jammes e Marie Thérèse Mir, Madrid, Castalia, 1993.

AA. VV., *Las palabras de la tribu: escritura y habla*, Madrid, Cátedra/Ministerio de Cultura, 1993.

AA. VV., *Textos clásicos de teoría de la traducción*, edición de Miguel Angel Vega, Madrid, Cátedra, 1994.

AA. VV., *Vocabulario galego da comunicación*, Santiago, Lea, 1993.

Andrés-Suárez, I. *El verbo español. Sistemas medievales y sistema clásico*, Madrid, Gredos, 1994.

Blanco Valdés, X.L., *Léxico editorial castelán-galego*, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

Carballo Martínez, A. e B. Dosil López, *Diccionario galego de banca*, Xunta de Galicia, 1993.

García González, C., *Tesouros da lingua*, A Coruña, Ed. La Voz de Galicia, 1993.

Gómez Torrego, L., *El buen uso de las palabras*, Madrid, Arco-Libros, 1994.

González Pérez, C., *O refraneiro do mar*, Sada - A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Graña Núñez, X., *Vacilacións, interferencias e outros "pecados" da lingua galega*, Vigo, Ir-Indo, 1993.

Feixo Cid, X.G., *Iniciación ó galego*, Vigo, Ir-Indo, 1993.

Hernández Campoy, J.M., *Sociolingüística británica. Introducción a la obra de Peter Trudgill*, Barcelona, Octaedro, 1993.

López García, A., *Gramática del español. I. La oración compuesta*, Madrid, Arco-Libros, 1994.

Maneiro Vila, A., *A influencia da TVG na programación do galego*, Santiago, Lea, 1993.

Martínez, J.A., *Oración compuesta y oración compleja en español*, Madrid, Arco-Libros, 1994.

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua española*, edición popular, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.

Reyes, G., *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco-Libros, 1994.

Rivas Cid, X. *Galego para vos*, A Coruña, Fontel, 1993.

NARRATIVA

AA. VV., *Relatos de novelistas españolas (1939-1969)*, edición de Alicia Redondo Goicoechea, Madrid, Castalia, 1993.

Alcalá, X., *Contra el viento*, Madrid, S.M., 1993.

Alonso, E., *Los jardines de Aranjuez*, prólogo de Germán Gullón, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Álvarez Blázquez, X.M., *Na vila hai caras novas*, Vigo, Ir-Indo, 1993.

Álvarez Cáccamo, A., *Xente de mala morte*, Vigo, Galaxia, 1993.

Aparicio, J.P., *La forma de la noche*, Madrid, Alfaguara, 1994.

Asturias, M.A., *El árbol de la cruz*, edición facsimilar; coordinadores Aline Janquart - Amos Segala, Madrid, Archivos, CSIC, 1993.

Auster, P., *El cuaderno rojo*, Barcelona, Anagrama, 1994.

- Avendaño, A., *Os naufragos de Malakadula*, Madrid, S.M., 1993.
- Azúa, F. de, *Demasiadas preguntas*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- Casalderrey, F., *A noite dos coroides*, A Coruña, Vía Láctea, 1993.
- Berling, P., *Los hijos del grial*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1994.
- Epton, N., *Uvas e granito*, traducción de Antonio e Francisco Fernández del Riego, Vigo, Ir-Indo, 1993.
- Escudero, A., *Un error de bulto*, Pamplona, Hierbaola, 1993.
- Fernández Paz, A., *Rapazas*, Vigo, Xerais, 1993.
- Fernández Pérez, A., *Crónicas de onte e de hoxe*, Vigo, Galaxia, 1994.
- Flaubert, G., *Madame Bovary*, edición e traducción de Juan Bravo Castillo, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Flaubert, G., *Madame Bovary*, traducción de Carmen Martín Gaité, Barcelona, Tusquets, 1993.
- Frías Conde, X., *A luva máxica*, Vigo, Xerais, 1994.
- García Márquez, G., *El mismo cuento distinto*, Georges Simenon, *El hombre en la calle*, Barcelona, Tusquets, 1994.
- Gesta, J., *Embolia*, Santiago, Positivas, 1993.
- Golding, W., *Señor das moscas*, traducción de Xosé M^o Gómez Clemente, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.
- González Álvarez, X.R., *A encrucillada da torre*, Vigo, Galaxia, 1994.
- Graña, B., *O gaiteiro e o rato Pérez*, Vigo, Xerais, 1994.
- Green, J., *Varuna*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1994.
- Icaza, J., *Cabuyas*, Valencia, EDYM, 1993.
- Iglesias, B., *Miss Ourense*, Vigo, Galaxia, 1994.
- Landeró, L., *Caballeros de fortuna*, Barcelona, Tusquets, 1994.
- Llamazares, J., *Escenas de cine mudo*, Barcelona, Seix Barral, 1994.
- Maalouf, A., *La roca de Tanios*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Martín Iglesias, P., *Dous homes ou tres*, Madrid, S.M., 1993.
- Martín, P., *Andanzas e amizades dun robot pequeno*, Vigo, Xerais, 1994.
- Martínez Oca, X.M., *Os culpables*, A Coruña, Vía Láctea, 1993.
- Martínez de Pisón, I., *El fin de los buenos tiempos*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- McMillan, T., *Esperando un respiro*, traducción de Roser Berdagué, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Menéndez Villalva, L., *Toda a terra é dos homes*, Vigo, Galaxia, 1993.
- Moure Mariño, L., *Fantasías reais*, Vigo, Ir-Indo, 1993.
- Nieva, F., *El viaje a Pantaélica*, Barcelona, Seix Barral, 1994.
- Olmo, L., *Titulado como queráis*, Madrid, Libertarias, 1993.
- Pajón Mecloy, E., *Manifiesto del que se muere*, Madrid, Fundamentos, 1993.
- Pàmies, S., *El instinto*, traducción de Marcelo Cohen, Barcelona, Anagrama, 1994.
- Pasolini, P.P., *Petróleo*, traducción de Atilio Pentimalli, Barcelona, Seix Barral, 1993.
- Pérez Galdós, B., *Novelas contemporáneas*, edición de Domingo Ynduráin, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, vols. I-VI, 1993.
- Pet Posse, X.A., *Un berro no silencio da noite*, Zaragoza, Edelvives, 1993.
- Portal, M., *El ángel caído*, Barcelona, Planeta, 1994.
- Pozo, R. de, *Noche de tahúres*, Barcelona, Plaza & Janés, 1994.
- Regás, R., *Azul*, Barcelona, Destino, 1994.
- Sánchez, G., *Cabeciña a paxaros e outras historias*, Madrid, Bruño, 1993.
- Roa Bastos, A., *Hijo de hombre*, prólogo de Adriana J. Bergero, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Sastre, A., *Necrópolis*, Madrid, Grupo Libro 88, 1993.
- Valle-Inclán, R. del, *La guerra carlista I. Los cruzados de la causa*, edición de Miguel L. Gil, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- _____, *La guerra carlista II. El resplandor de la hoguera*, edición de Miguel L. Gil, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.
- _____, *Corte de amor*, edición de Joaquín del Valle-Inclán, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.
- _____, *Tirano Banderas*, edición de Alonso Zamora Vicente, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.
- Woolf, V., *Cara ó faro*, traducción de Manuela Palacios e Xavier Castro, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.
- Zola, E., *Germinal*, traducción e edición de Mauro Armíño, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.

POESÍA

AA. VV., *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*, edición de Brian Dutton e Joaquín González Cuenca, Madrid, Visor, 1993.

AA. VV., *Romancero*, edición de Paloma Díaz Mas, estudio preliminar de Samuel G. Armistead, Barcelona, Crítica, 1994.

AA. VV., *Tras el espejo la musa escribe. Lírica femenina de los Siglos de Oro*, edición de Julián Olivares e Elizabeth S. Boyce, Madrid, Siglo XXI, 1993.

Agustini, D., *Poesías completas*, edición de Magdalena García Pinto, Madrid, Cátedra, 1993.

Alighieri, D., *Vida nova*, traducción de Darío Xohan Cabana, A Coruña, Espiral Maior, 1994.

Arias Freixedo, X.B., *Antoloxía da poesía obscena dos trobadores galego-portugueses*, Santiago, Positivas, 1993.

Bécquer, G.A., *Rimas*, edición de Manuel Díaz Martínez, Madrid, Akal, 1993.

Belli, G., *El ojo de la mujer*, Madrid, Visor, 1993.

Bonnefoy, Y., *Principio y fin de la nieve* (bilingüe), traducción de J. Munárriz, Madrid, Hiperión, 1993.

Bouffoso, C., *Poesía. Antología: 1945-1993*, edición de Alejandro Duque Amusco, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Carreira, A., *Nuevos poemas atribuidos a Góngora*, prólogo de Robert Jammes, Barcelona, Quaderns Crema, 1994.

Castaño, F., *El fauno en cuarentena*, Madrid, Hiperión, 1993.

Coronado, C., *Obra poética*, edición de Gregorio Torres Nebrera, 2 vols., Mérida, Editora regional de Extremadura, 1993.

Enzensberger, J.M., *Pura música*, traducción de J.L. Reina Palazón, Madrid, Visor, 1993.

García-Bodaño, S., *Obra poética*, A Coruña, Espiral Maior, 1993.

García Fernández, X.L., *Paixón e rito*, Lugo, Sons Galiza, 1993.

_____, *Círculo de luz e xisto*, A Coruña, Espiral Maior, 1994.

García Lorca, F., *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, ilustraciones de Picasso, Madrid, Casariego, 1993.

Jayyam, O., *Robaiyyat* (bilingüe), edición e introducción de Sadeq Hedayat; traducción de Zara Behham e Jesús Munárriz, Madrid, Hiperión, 1993.

Lema Mouzo, X.M., *Os dentes da noite*, Sada - A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Martínez-Conde, R., *Orballo nas camelias*, Santiago, Sotelo Blanco, 1993.

Riechmann, J., *Material móvil*, Madrid, Libertarias, 1993.

Ruiz Noguera, F., *Simulacro de fuego*, Madrid, Libertarias, 1993.

Schubart, D. e A. Santamarina, *Cancionero popular galego*, (vol. 6), A Coruña, Fundación Barrié, 2 vols., 1993.

Trapiello, A., *Acaso una verdad*, Valencia, Pre-Textos, 1993.

Ullán, J.M., *Visto y no visto*, Madrid, Ave del paraíso, 1993.

Zorrilla, J., *Antología poética*, edición de Ricardo de la Fuente, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

TEATRO

Arniches, C., *El amigo Melquiades. La señorita de Trevélez*, edición de Manuel Seco, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Azorín, *Judit*, edición de Mariano de Paco e Antonio Díez Mediavilla, Alicante, Fundación Cultural Caja de Ahorros del Mediterráneo, 1993.

Fernández de Moratín, L., *La comedia nueva. El sí de las niñas*, edición de Jesús Pérez Magallón, estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter, Barcelona, Crítica, 1994.

Hellman, L., *Crías de raposa*, traducción de Elvira Souto, A Coruña, Edicións do Castro, 1993.

Martínez Ballesteros, A., *Matrimonio para tres*, Madrid, Sociedad General de Autores de España, 1993.

Moreto, A., *El lindo don Diego*, edición de Víctor García Ruiz, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Shakespeare, W., *El mercader de Venecia*, (bilingüe), edición e traducción de Vicente Molina Foix, Barcelona, Anagrama, 1993.

Torres Naharro, B. de, *Obra completa*, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1994.

VARIOS

AA. VV., *Congreso Álvaro Cunqueiro*, Santiago, Ed. Xunta de Galicia, 1993.

AA. VV., *Diccionario de literatura medieval galega e portuguesa*, co-ordenadores Giulia Lanciani e Giuseppe Tavani, Lisboa, Caminho, 1993.

AA. VV., *Historia de los teatros nacionales (1939-1962)*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música, vol. primero, 1993.

AA. VV., *Historia y crítica de la literatura española 6/1. Modernismo y 98. Primer suplemento*, dirigido por José Carlos Mainer, Barcelona, Crítica, 1994.

AA. VV., *Identidad y Alteridad. Aproximación al tema del "doble"*, edición de Juan Bargalló, Sevilla, Alfar, 1994.

AA. VV., *Nuevas cuestiones de Didáctica de Lengua y Literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU, 1993.

Allegue, G., *Eduardo Blanco Amor (biografía). Diante dun xuíz ausente*, Vigo, Nígra, 1994.

Andrés, M., *Historia de la mística de la Edad de Oro de España y América*, BAC, 1994.

Arana, J., *El centro del laberinto. Los motivos filosóficos en la obra de Borges*, Pamplona, EUNSA, 1994.

Ballano Olano, I., *Stendhal en España. Un siglo de recepción crítica (1835-1935)*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1993.

Barral, C., *Los diarios/1957-1989*, edición de Carmen Riera, Madrid, Anaya & Muchnik, 1993.

Baudelaire, Ch., *Cartas a la madre (1833-1866)*, traducción e edición de Roberto Mansberger, Madrid, Grijalbo, 1994.

Borges, J.L., *El tamaño de mi esperanza*, Barcelona, Seix Barral, 1994.

Caramés Martínez, X., *A imaxe de Galicia e os galegos na literatura castelá*, traducción de Serafín Alonso Pintos e Francisco Xavier Álvarez Cid, Vigo, Galaxia, 1993.

Castañeda, M.Y., C. Lomas e E. Martínez, *Guía de lecturas infantiles y juveniles*, Pamplona, EUNSA, 1993.

Cortázar, J., *Obra crítica/1*, edición de Saúl Yurkievich, Madrid, Alfaguara, 1994.

_____, *Obra crítica/2*, edición de Jaime Alazraki, Madrid, Alfaguara, 1994.

_____, *Obra crítica/3*, edición de Saúl Sosnowski, Madrid, Alfaguara, 1994.

Díaz Fernández, P., *Fraí Antonio de Guevara e a cultura do Renacemento en Galicia*, Lugo, Diputación, 1993.

Eco, U., *Las poéticas de Joyce*, traducción de Helena Lozano, Barcelona, Numen, 1993.

Ficino, M., *Sobre el furor divino y otros textos* (bilingüe), selección de textos, introducción e notas de Pedro Azara; traducción de Juan Maluquer e Jaime Sainz, Barcelona, Anthropos, 1993.

Gadamer, H.G., *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX*, Barcelona, Gedisa, 1993.

Galeano, E., *Las palabras andantes*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

Gómez Moreno, A., *España y la Italia de los humanistas. Primeros Ecos*, Madrid, Gredos, 1994.

Harrison, S., *La composición de "Los trabajos de Persiles y Sigismunda"*, Madrid, Pliegos, 1993.

López García, A., *Os camiños do soño (A poesía de Uxío Novoneyra)*, Pontevedra, Edicións do Cumio, 1993.

Mancho Duque, M.J., *Palabras y símbolos en San Juan de la Cruz*, Madrid, F.U.E. - U.P.S., 1993.

Marina, J.A., *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 1993.

Miralles, E., *Galdós "esmeradamente corregido"*, Barcelona, PPU, 1993.

Moreno, V., *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*, Pamplona, Pamiela, 2ª ed., 1993.

Panero, L.Mª, *Y la luz no es nuestra*, Madrid, Libertarias/Prodhuji, 1993.

Politis, L., *Historia de la literatura griega moderna*, traducción de Goyita Núñez, Madrid, Cátedra, 1994.

Ponte Far, J.A., *Camilo José Cela. Su arte literario*, A Coruña, Tambre, 1994.

Puértolas, S., *La vida oculta*, Barcelona, Anagrama, 1993.

Rodríguez Adrados, F., *El cuento erótico griego, latino e indio*, ilustraciones de Antonio Mingote, Madrid, Ediciones del Orto, 1994.

Rodríguez Castelao, A., *Cadernos. Escolma (1938-1948)*, edición de Iris Cochón e outros, Vigo, Galaxia, Fundación Penzol, 1993.

Rodríguez Valcárcel, Mª X., *Lingua e literatura galegas en "El Regional"*, Santiago, Lea, 1993.

Ruiz Silva, C., M.A. Lozano Marco, G. Torres Nebrera e E.L. King, *La novelística de Gabriel Miró. Nuevas perspectivas*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1994.

Semprún, J., *Federico Sánchez se despidió de ustedes*, Barcelona, Tusquets, 1993.

Souto, E., *Vínculo de sangre*, Santiago, Lairovento, 1993.
Spang, K., *Análisis métrico*, Pamplona, EUNSA, 1993.

Suárez Radillo, C.M., *El teatro romántico hispanoamericano. Una historia crítico-antológica*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1993.

Tarrio, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1994.

Umbral, F., *Las palabras de la tribu*, Barcelona, Planeta, 1994.

Usandizaga, A., *Amor y literatura. La búsqueda literaria de la identidad femenina*, Barcelona, PPU, 1993.

Villena, E. de, *Arte de Trovar*, edición de F.J. Sánchez Cantón, Madrid, Visor, 1993.

Wilson, N.G., *Filósofos bizantinos. Vida intelectual y educación en Bizancio*, versión española de Alejandro Cánovas e Félix Piñeiro, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

Yurkievich, S., *Julio Cortázar, mundos y modos*, Madrid, Anaya & Muchnik, 1994.

Zecchi, S., *La belleza*, traducción de Mar García Lozano, Madrid, Tecnos, 1994.

RELANZAMIENTO DUNHA SERIE: SIMENON / MAIGRET

A editorial Tusquets presenta as novelas de Georges Simenon sobre o comisario Maigret. Como número 0 publícase o conto de Gabriel García Márquez *El mismo cuento distinto*, xunto co de Simenon que llo inspirou corenta e catro anos despois de lelo, esquecelo e tornar a lembralo: *El hombre de la calle*. Os números 1, 2 e 3 son *Pier el Letón*, *El difunto filántropo*, e *El ahorcado de la iglesia*, todos traducidos por Joaquín Jordá.

UNHA INTERESANTE ANTOLOXÍA CON FINS HUMANITARIOS

O Instituto Aragonés de la Mujer ven de publicar *Bajo los puentes del Drina*, edición de Túa Blesa e Elena Pallarés. Trátase dunha antoloxía na que colaboraron desinteresadamente corenta e tres escritores. As firmas, coñecidas e variadas, acollen a narradores e poetas, pero tamén a outros intelectuais de diversas profesións. Vallan de pequena mostra os nomes de Victoria Camps, Antonio Colinas, Gloria Fuertes, Pere Gimferrer, José Agustín Goytisolo, Elena Ochoa, Soledad Puértolas, Jenaro Talens ou Manuel Vázquez Montalbán. Hai textos inéditos e algúns refírense á guerra de Iugoslavia, xa que o produto das vendas adicárase a socorrer, por medio da Cruz Vermella, as máis inmediatas necesidades do pobo bosnio. O libríño, verdadeira xoia bibliográfica, é un conxunto inusual de fermosura, interese e caridade. Non debe falta-la nosa.



Noticias

AVALIACIÓN NA E.S.O.

Orde do 25 de abril de 1994 sobre avaliación na Educación Secundaria Obrigatoria.

A lei orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema educativo establece no artigo 2, punto 3, apartado i, que a avaliación dos procesos de ensinanza e aprendizaxe, dos centros docentes e dos diversos elementos do sistema será un dos principios da actividade educativa.

O Decreto 78/1993 do 25 de febreiro polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia dispón no seu artigo 11 que a avaliación será continua e integradora, aínda que diferenciada por áreas e materias optativas do currículo e que se levará a cabo tendo en conta os obxectivos educativos e os criterios de avaliación establecidos no currículo desa etapa.

Establecidos por Orde do 30 de outubro de 1992 (BOE do 11 de novembro) os elementos básicos dos informes de avaliación e os requisitos formais derivados do proceso de avaliación, que son precisos para garanti-la mobilidade

do alumnado, procede que pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria se dicten normas que rexan a avaliación na Educación Secundaria Obrigatoria. A finalidade é proporcionarlle ó profesorado un instrumento que regule e facilite a avaliación do proceso de ensinanza-aprendizaxe, así como a información da mesma a tódolos estamentos implicados.

A avaliación é o proceso que permite a obtención de información, a interpretación da mesma e a emisión de xuízos que se utilizarán para tomar decisións que melloren o proceso de ensinanza-aprendizaxe.

A avaliación forma parte substantiva do proceso educativo e ten que xerar de forma continuada unha información útil e significativa tanto para o profesorado como para os alumnos e alumnas. O proceso avaliador estará incardinado na actividade diaria da aula e as valoracións que se realicen terán fundamentalmente un carácter cualitativo. Avaliaranse tanto o progreso dos alumnos e das alumnas nas súas aprendizaxes como os procesos mesmos da ensinanza.

A información obtida na avaliación deberá ser utilizada para analizar a intervención educativa e, se é o caso, tomar a decisión de modificala coa finalidade dunha mellor adecuación ás necesidades do alumnado e facilitarlle as axudas necesarias para seguir avanzando no seu proceso formativo.

En consecuencia co anteriormente exposto esta Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

DISPÓN:

1. NATUREZA E DESENVOLVEMENTO DA AVALIACION NA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

Primeiro

Os centros públicos e privados dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que impartan as ensinanzas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria establecidas no Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, desenvolverán o proceso de avaliación do acordo co establecido na presente Orde.

Segundo

A avaliación da aprendizaxe dos alumnos e alumnas será continua e integradora aínda que diferenciada por áreas e materias optativas do currículo.

Terceiro

1. O referente para avaliar os aprendizaxes dos alumnos serán os obxectivos xerais da etapa e os de cada unha das áreas, así como os criterios de avaliación que se establezan no Proxecto Curricular do centro, aprobado polo claustro de profesores. Dito proxecto deberá conterlo recollido no Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.

2. A avaliación será realizada polo equipo de profesores do respectivo grupo de alumnos e alumnas, coordinados polo profesor titor. Estes profesores actuarán de maneira colexiada ó longo do proceso de avaliación e, na adopción das decisións resultantes, o profesorado non poderá absterse, debendo pronunciarse expresamente se, ó seu xuízo, procede ou non a promoción do primeiro ó segundo ciclo ou, dentro deste, do terceiro ó cuarto curso.

Cuarto

Cada grupo de alumnos terá un profesor titor, nomeado pola Dirección do centro, a proposta do Xefe de Estudos, de entre os que imparten docencia a todo o grupo, e que en relación co proceso de avaliación, será responsable de:

a) Realiza-lo seguimento dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

b) Organizar e presidi-las sesións de avaliación do seu grupo, coordinando as informacións que os profesores posúen dos alumnos e das alumnas.

c) Informa-los alumnos, os profesores e os pais, nais ou titores legais de todo aquilo relacionado coa actividade docente e co rendemento académico.

d) Cumprimentar e custodiar os documentos de avaliación que lle corresponde segundo se determina na presente Orde.

DOCUMENTOS DE AVALIACIÓN

Quinto

Os documentos de avaliación das ensinanzas da Educación Secundaria Obrigatoria serán os seguintes:

a) Expediente académico do alumno/a.

b) Libro de escolaridade da Ensinanza Básica.

c) Actas de avaliación final.

d) Informes de avaliación individualizada.

Sexto

Expediente académico do/a alumno/a

1. No expediente do alumno, que se axustará ó modelo que figura como Anexo I desta Orde recolleranse, alomenos, os seguintes datos:

a) Datos de identificación do centro.

b) Datos persoais do alumno.

c) Número de expediente e data da matrícula.

d) Resultados das avaliacións finais que se reflectirán cando os alumnos promocionen ou, no caso do cuarto curso, ó remata-la súa escolaridade.

e) Decisións de promoción de ciclo ou curso, segundo corresponda.

f) As medidas de adaptación e diversificación curricular que se tomaron, se é o caso.

g) A proposta de expedición do título de Graduado en Educación Secundaria, se é o caso.

h) Copia de certificación expedida ó alumno/a ó remate da etapa na que se acrediten os anos cursados e as calificacións obtidas nas distintas áreas e materias optativas.

i) Constancia da entrega ó alumno/a do libro de escolaridade ó remate da ensinanza básica.

Así mesmo, deberán figurar no expediente académico do/a alumno/a:

- Solicitud de matrícula.
- Opción sobre relixión.
- Antecedentes académicos do alumno.
- Tódolos documentos que se consideren relevantes na vida académica do alumno.

2. Os centros educativos poderán adoptar as medidas oportunas para que os datos que deban figurar no expediente, tales como resultados de avaliación, decisións de promoción ou permanencia no ciclo ou curso, entre outros, sexan rexistrados por medios informáticos. Neste caso o secretario do centro co visto e prace do director, certificará que os datos que figuran no expediente coinciden coas actas de avaliación final.

3. Será responsabilidade do/a Secretario/a do centro a cumprimentación e custodia do expediente académico dos alumnos.

Sétimo

Libro de Escolaridade de Ensinanza Básica.

O libro de escolaridade é un documento oficial no que se reflectan as calificacións e as decisións relativas ó progreso académico do alumnado, tendo valor acreditativo dos estudos realizados. No mesmo recollese a información relativa ós cambios de centro, a certificación dos anos de escolarización, as decisións sobre promoción ó ciclo ou curso seguinte e a proposta, cando proceda, de expedición do título de Graduado en Educación Secundaria.

A solicitud do libro farase polos centros educativos de acordo co procedemento establecido pola Orde do 25 de outubro de 1993 (DOG do 26 de novembro), deberá ser cumprimentado directamente sobre as follas orixinais do mesmo, sen que sexa válido a utilización de adhesivos, documentos grampados, ou outros similares.

Será responsabilidade do Secretario do centro docente no que o alumno está escolarizado a cumprimentación e custodia do libro de escolaridade e entregarllo ó alumno ó remate da etapa.

Oitavo

Actas de avaliación final.

1. As actas de avaliación final axustaranse ó modelo que se xunta como Anexo II á presente orde.

2. As actas de avaliación final dos alumnos cumprimentaranse na última

sesión de avaliación do primeiro ciclo e de cada un dos cursos do segundo ciclo ó remate do período lectivo no mes de xuño, nas datas que se establezan. En consecuencia, non haberá avaliación extraordinaria no mes de setembro.

3. Os resultados da avaliación expresaranse nos termos de Insuficiente (In), Suficiente (Sf), Ben (B), Notable (Nt), e Sobresaliente (Sb).

4. Nas actas reflectiranse, así mesmo, as decisións sobre promoción de ciclo ou de curso e sobre a expedición do título de Graduado en Educación Secundaria, coas anotacións seguintes:

- Promociona (P).
- Non promociona (NO).
- Proposta de expedición de título (Si ou Non).

5. As actas de avaliación final serán asinadas por tódolos profesores do grupo co visto e praxe do Director do Centro e serán arquivadas na secretaría para os efectos oportunos. Unha copia das actas de cada grupo remitirase ó servizo Provincial da Inspección Educativa no prazo de 15 días, a contar desde o remate do curso escolar.

Así mesmo, no mesmo prazo, os centros privados deberán remitir, unha copia ó centro ó que estean adscritos.

Noveno

Informes de avaliación individualizados

1. O remate do primeiro ciclo e do terceiro curso de Educación Secundaria Obrigatoria, o titor elaborará un informe de avaliación individualizado ordinario no que se consignarán os datos máis relevantes da avaliación, tomando como referencia os obxectivos da etapa e os obxectivos e criterios da avaliación establecidos nas distintas áreas e materias.

2. Os informes de avaliación individualizados teñen como finalidade salientar aqueles aspectos que faciliten a continuidade do proceso de aprendizaxe dos alumnos. En consecuencia, deberá reflectir a situación do alumno en relación coa consecución dos obxectivos establecidos, no momento en que se emite o informe facendo fincapé nos logros e dificultades máis significativos en relación cos obxectivos xerais das diferentes áreas, así como, se é o caso, ns medidas de reforzo educativo ou de adaptación curricular que se aplicaran.

3. O xefe de estudos porá o informe de avaliación individualizado a dispor do titor ou titora que corresponda ó alumno no curso seguinte.

4. Os titores elaborarán, así mesmo, un informe individualizado extraordinario cando algún alumno se traslade a outro centro sen remata-lo ciclo ou cur-

so ou cando se traslade o titor ou excepcionalmente se altere a súa adscripción funcional sen remata-lo ciclo. Nestes casos os informes farán referencia polo menos a:

a) Grao de consecución das capacidades enunciadas nos obxectivos xerais da etapa e das distintas áreas e materias.

b) Grao de asimilación dos contidos das diferentes áreas e materias.

c) Valoración da aprendizaxe realizada.

d) Aplicación, se é o caso, de medidas de reforzo educativo ou de adaptación curricular.

O centro receptor trasladará do informe ó expediente os datos relativos ás posibles medidas de adaptación e diversificación curricular e porá o informe á disposición do titor do grupo ó que se incorpore o alumno.

Décimo

Proceso de avaliación

1. Avaliación inicial

Ó inicio da Educación Secundaria Obrigatoria, o profesorado efectuará unha avaliación inicial dos alumnos e alumnas que lle permita coñecer-lo grao de desenvolvemento alcanzado nos aspectos básicos da aprendizaxe e de domi-

nio dos contidos das distintas áreas nos termos que se estableza no proxecto curricular do Centro.

2. Sesións de avaliación

As sesións de avaliación, dentro do proceso de ensinanza-aprendizaxe, son as reunións do conxunto do profesorado do respectivo grupo de alumnos coordinados polo titor, para valorar tanto a aprendizaxe dos alumnos en relación co logro dos obxectivos educativos do currículo como a súa práctica docente.

Realizaranse tantas sesións de avaliación como se estableza no proxecto curricular do centro, cun mínimo de tres, coincidindo a última coa avaliación final.

O profesor titor convocará, presidirá e levantará acta do desenvolvemento das sesións de avaliación, na que fará constar os acordos acadados e as decisións adoptadas. Esta acta aprobarase na mesma sesión e será asinada polo profesor titor e os profesores presentes.

3. Se no proceso de avaliación se observa que o progreso do alumno non responde ós obxectivos programados, os profesores e profesoras tomarán as medidas que procedan de reforzo educativo, e se é o caso, de adaptación curricular.

A valoración positiva do rendemento educativo nunha sesión de avaliación implica que o alumno acadou os obxectivos programados e ten superadas

tódalas dificultades mostradas anteriormente.

Décimo primeiro

Promoción

1. O equipo de avaliación poderá decidi-la promoción desde o primeiro ciclo ó segundo ou desde o terceiro curso ó cuarto, daqueles alumnos que, avaliados negativamente nalgunha das áreas ou materias optativas, acadaran, a xuízo do equipo, en termos globais os obxectivos que lles permitan continuar con aproveitamento os estudos do ciclo ou curso seguinte.

Así mesmo, para adopta-la decisión, terase en conta a limitación a un curso, das posibilidades de repetición ó longo da etapa.

2. A decisión de promoción será adoptada de forma colexiada polo conxunto de profesores respectando os criterios de promoción establecidos no proxecto curricular do centro.

3. De conformidade co disposto no artigo 15.2 do Decreto 78/1993, do 23 de febreiro, a decisión de que un alumno permaneza un ano máis nun ciclo ou curso poderá adoptarse unha soa vez, ben ó termo do primeiro ciclo ou ben ó termo dun dos cursos do segundo ciclo.

4. Os alumnos que xa permaneceron un ano máis no ciclo ou curso, promocionarán ó ciclo ou curso seguinte,

aínda que non alcanzaran os obxectivos programados, coas oportunas medidas de adaptación curricular.

Excepcionalmente, se estes alumnos son maiores de dezaseis anos, o equipo de profesores e, se é o caso, os responsables dos servicios de orientación, oídos o alumno e os seus pais e previa avaliación psicopedagóxica do alumno e informe da Inspección Educativa, poderá establecer un programa de diversificación curricular individualizado coa finalidade de que o alumno acade as capacidades xerais da Etapa.

5. De conformidade co disposto no artigo 15.2 do Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, de forma excepcional, o equipo de profesores asesorados, se é o caso, polos responsables dos servicios de orientación, oídos o alumno e os seus pais, poderá toma-la decisión de que o alumno permaneza unha segunda vez ó final dun ciclo ou curso distinto, se estiman que ten posibilidades de obte-lo título de Graduado en Educación Secundaria. Con esta decisión tomaranse as medidas educativas complementarias que se consideren oportunas.

Décimo segundo

Mobilidade dos alumnos.

1. Os documentos básicos que posibilitan a mobilidade dos alumnos nesta etapa educativa son:

a) O libro de escolaridade da Ensinanza básica.

b) Os informes de avaliación individualizados.

2. Cando un alumno se traslade a outro centro para proseguir os seus estudos de Educación Secundaria Obrigatoria, o centro de orixe remitirá ó de destino, e a petición deste, o libro de escolaridade do alumno e o informe de avaliación individualizado.

Décimo terceiro

Titulación de Graduado en Educación Secundaria.

1. De acordo co disposto no artigo 19.1 do Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, os alumnos que ó termo da Educación Secundaria Obrigatoria acadaron os obxectivos da mesma recibirán o título de Graduado en Educación Secundaria, que os facultará para acceder ó Bacharelato e á Formación Profesional específica de grao medio.

2. O equipo de avaliación ó que se refire o apartado terceiro.2 desta orde poderá propoñer para a expedición do título de Graduado en Educación Secundaria a aqueles alumnos e alumnas que, sendo avaliados negativamente nalgunhas das áreas ou materias optativas, acadaran, en termos globais, os obxectivos establecidos para a etapa.

Entenderanse acadados estes obxectivos cando, a xuízo do equipo de avaliación, o alumno acade as capacidades que lle permitan proseguir os seus estudos posteriores. Esta decisión adoptarase de forma colexiada polo conxunto de profesores a través do procedemento que estableza o proxecto curricular do centro.

Décimo cuarto

Acreditación dos anos cursados e das calificacións obtidas.

1. Como establece o artigo 19.2 do Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, tódolos alumnos, obtiveran ou non o título de Graduado en Educación Secundaria, ó remata-la etapa recibirán unha acreditación do centro no que finalicen os estudos, na que constarán os anos cursados e as calificacións obtidas, nas distintas áreas e materias.

2. Esta acreditación figurará no libro de escolaridade do alumno e estenderase polo secretario do centro co visto e prace do Director.

Décimo quinto

Orientación sobre o futuro académico e profesional.

Ó remate da etapa formularase o consello orientador sobre o futuro académico e profesional do alumno. Este consello orientador, que en ningún caso será vinculante, terá carácter confidencial e

será asinado polo titor co visto e prace do director, facéndoo chegar ó alumno de forma que quede garantida a confidencialidade do mesmo.

Décimo sexto

Información ós alumnos e ós pais ou tutores legais.

1. Cando as circunstancias o aconsellen e, en todo caso, despois de cada sesión de avaliación, o titor informará por escrito ás familias: pais, nais ou tutores legais e ós alumnos sobre o seu aproveitamento académico e a evolución do proceso educativo.

2. Ó remata-lo ciclo ou curso respectivo informarase por escrito ó alumno e á súa familia sobre os resultados da avaliación final, incluíndo a decisión do equipo avaliador sobre a promoción ó ciclo ou curso seguinte, ou a permanencia, e as medidas adoptadas, no seu caso, para que o alumno alcance os obxectivos programados.

AVALIACIÓN DO PROCESO DE ENSINO E DO PROXECTO CURRICULAR

Décimo sétimo

O profesorado, ademais da avaliación do desenvolvemento das capacidades dos alumnos e alumnas de acordo cos obxectivos xerais da etapa, avaliarán os procesos de ensinanza e a súa propia práctica docente en relación coa consecución dos obxectivos educativos do cu-

rrículo. Avaliarán, así mesmo, o Proxecto Curricular, a programación da práctica docente e o desenvolvemento real do currículo en relación coa súa adecuación ás necesidades educativas do centro e ás características específicas dos alumnos.

Décimo oitavo

A Comisión de Coordinación Pedagóxica prevista no apartado VII.3 da Orde do 25 de abril de 1994, propondrá ó claustro de profesores, para a súa aprobación, o plan de avaliación do proceso da ensinanza, da práctica docente e do proxecto curricular. Este plan que deberá recolle-lo momento en que a devandita avaliación se efectuará e os instrumentos necesarios para facilitala.

Décimo noveno

A avaliación do proceso da ensinanza e da práctica docente, que terá como referente o proxecto curricular, deberá ter en conta, ó menos, os aspectos seguintes:

a) A organización e aproveitamento dos recursos do centro.

b) A atención á diversidade dos alumnos.

c) O carácter das relacións entre os profesores, entre os alumnos e entre o profesorado e o alumnado, así como cos pais, nais ou tutores legais dos alumnos.

d) A coordinación entre os órganos e persoas responsables no centro da planificación e desenvolvemento da práctica docente: Equipo directivo, claustro de profesores, comisión de coordinación pedagóxica, departamentos, seminarios e titores.

Vixésimo

Na avaliación do proxecto curricular teranse en conta os seguintes aspectos:

a) A súa coherencia co proxecto educativo do centro.

b) A súa adaptación as características do contorno.

c) A adecuación dos obxectivos programados ás características dos alumnos.

d) A distribución equilibrada e apropiada dos contidos.

e) A idoneidade da metodoloxía e dos materiais curriculares empregados.

f) A validez dos criterios de avaliación e promoción establecidos.

g) As actividades de orientación educativa e profesional.

h) A efectividade dos programas de diversificación curricular.

i) A validez dos criterios aplicados nas adaptacións do currículo para os alumnos con necesidades educativas especiais.

Vixésimo primeiro

Os resultados da avaliación incluíranse na memoria anual do centro e servirán de elemento referencial para a modificación do proxecto curricular, do proceso da ensinanza e da práctica docente naqueles aspectos que se teñan amosado pouco axeitados ás características dos alumnos e alumnas ó contorno do centro.

Santiago de Compostela, 25 de abril de 1994.

Juan Piñeiro Permuy
Conselleiro de Educación e Ordenación
Universitaria

IMPLANTACIÓN ANTICIPADA DA E.S.O.

Orde do 25 de abril de 1994 sobre a implantación anticipada da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.

O Real Decreto 986/1991 de 14 de xuño polo que se aproba o calendario de aplicación da nova Ordenación do Sistema Educativo, establece no apartado 10 que as administracións educativas poderán dispoñer da implantación da Educación Secundaria Obrigatoria nun número determinado de centros, con anterioridade ós prazos previstos no mencionado Real Decreto.

Unha vez regulado o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia polo Decreto 78/1993, de 25 de febreiro, procede arbitrar as medidas de promoción e titulación dos alumnos e alumnas, os horarios lectivos dos distintos cursos, a optatividade e as instrucións para regular o proceso de elaboración do proxecto curricular de centro.

No ámbito das competencias da Comunidade Autónoma e en consecuencia co exposto anteriormente

DISPÕÑO:

1º Acceso dos alumnos

1. Accederán ó primeiro curso do primeiro ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria nos centros nos que se implanten estas ensinanzas os alumnos e alumnas que no curso académico anterior cursaran sexto de Educación Xeral Básica.

2. Aqueles alumnos que non superaron o sexto curso de Educación Xeral Básica e non repetiran ningún curso nesta etapa, poderán incorporarse ó sexto curso de Educación Primaria se así o estiman máis conveniente o equipo docente.

O mesmo equipo docente poderá decidir que os alumnos e alumnas que non superaron o sétimo curso de Educación Xeral Básica e non repetiran ningún curso nesta etapa, se incorporen o primeiro curso do primeiro ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria.

3. Accederán ó segundo curso do primeiro ciclo da Educación Secundaria

Obrigatoria os alumnos e alumnas que no curso académico anterior cursaran sétimo de Educación Xeral Básica.

4. Os alumnos menores de deza-seis anos que, cursando oitavo de Educación Xeral Básica non obtiveron o título de Graduado Escolar, incorporaranse ó segundo curso do primeiro ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria.

5. Poderán acceder ó terceiro curso da Educación Secundaria Obrigatoria os alumnos que promocionen desde o primeiro ciclo desta etapa e os alumnos que no ano académico anterior cursaron o oitavo curso da Educación Xeral Básica, debendo estar en posesión, neste último caso, do título de Graduado Escolar ou ter cumpridos dezaseis anos e estar en posesión do Certificado de Escolaridade.

6. Os alumnos escolarizados no ano académico anterior no Bacharelato unificado e Polivalente, na Formación Profesional de primeiro grado, no primeiro ciclo experimental da reforma das ensinanzas medias ou nos cursos comúns das Escolas de Artes Aplicadas e Oficios Artísticos que, no proceso de implantación anticipada se incorporen ó segundo ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria, efectuarano conforme establece o anexo I desta Orde.

2º Axuste de ratios

1. O número máximo de alumnos por aula será de trinta, sen prexuízo do

disposto na orde do 6 de maio de 1992 (DOG do 21), pola que se establece o calendario de axuste dos centros educativos de niveis non universitarios ás ratios fixadas na Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo, agás no suposto do incremento de ratios derivado da permanencia dalgúns alumnos durante un ano máis nun curso, por non ter acadado os obxectivos previstos.

No caso dos centros que participen no programa para a integración de alumnos e alumnas con necesidades especiais, naquelas unidades en que se lles escolarice, o número máximo de alumnos será de vintecinco.

3º Promoción e titulación

1. Os alumnos ou alumnas que inicien ou se incorporen a estas ensinanzas deberán rematalos seus estudos polo novo sistema educativo e obterán, se é o caso, o título de Graduado en Educación Secundaria.

2. Non obstante, en casos excepcionais, a Dirección Xeral de Ensinanzas Medias poderá autorizar o acceso ós estudos equivalentes.

3. Autorízase a expedición do título de Graduado Escolar a aqueles alumnos que procedentes a E.X.B. superaran o primeiro ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria e non tiveran oportunidade de acadalo título de Graduado en Educación Secundaria, ben por non ter completada a súa escolariza-

ción ata os dezaseis anos ou, porque cursando toda a etapa non alcanzaron os obxectivos da mesma. Entenderase, a estes efectos, que o alumno superou o primeiro ciclo cando o equipo docente decidira a promoción ó segundo ciclo como consecuencia do resultado da avaliación e non pola imposibilidade de permanecer durante un ano máis no primeiro.

4º Horario

1. O horario semanal para cada un dos cursos de Educación Secundaria Obrigatoria será de trinta e dúas horas lectivas, segundo a distribución que figura no anexo II da presente orde.

2. As ensinanzas da área de "Ciencias da Natureza", en cada un dos cursos do segundo ciclo da etapa poderán organizarse en dúas materias diferentes: "Bioloxía e Xeoloxía" e "Física e Química", mantendo o carácter unitario a efectos de programación e avaliación.

3. Cando as ensinanzas da área de Ciencias da Natureza se organicen en dúas materias diferentes, estas serán atribuídas de maneira diferenciada ós profesores da especialidade "Bioloxía e Xeoloxía" e ós da especialidade de "Física e Química".

4. Así mesmo, os contidos incluídos baixo o epígrafe "A vida moral e a reflexión ética", na área de "Ciencias Sociais, Xeografía e Historia", poderán organizarse como materia no último curso da etapa, sen prexuízo dos demais

contidos da área que deberán impartirse neste mesmo curso, mantendo o carácter unitario a efectos de programación e avaliación.

Neste suposto, a materia "A vida moral e reflexión ética" será impartida preferentemente polos profesores da especialidade de "Filosofía".

5º Optativas

1. A oferta de materias optativas nos centros deberá servir para atender os diferentes intereses, motivacións e necesidades do alumnado, amplia-la súa orientación, facilita-la súa transición á vida activa e contribuír ó desenvolvemento das súas capacidades, explicitadas nos obxectivos xerais da etapa.

2. O número de materias optativas que han de cursar os alumnos será de unha en cada dos cursos do primeiro ciclo e no terceiro curso da etapa e dúas no cuarto curso.

3. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria procederá a publicar un catálogo de materias optativas para a educación secundaria obrigatoria, no que se incluírá, en todo caso, unha segunda lingua estranxeira durante toda a etapa, unha materia de iniciación profesional no segundo ciclo e cultura clásica ó menos nun curso do segundo ciclo.

4. A planificación das materias optativas será de ciclo no primeiro ciclo

e de curso no segundo ciclo, agás a relativa á segunda lingua estranxeira que será de etapa. Os centros poderán oferta-la mesma materia optativa nos distintos cursos do segundo ciclo que poderán ser elixidos polos alumnos e alumnas que non as cursaran anteriormente.

5. Os alumnos poderán cursa-la segunda lingua estranxeira durante toda a etapa ou ben incorporarse en calquera dos cursos do segundo ciclo sempre que, a xuízo do profesorado que a imparte, posúan un nivel que lles permita acadalos obxectivos previstos na etapa.

6. No cuarto curso os alumnos poderán elixir como materias optativas as áreas troncais opcionais polas que, inicialmente, non optaron.

7. Os centros proporán anualmente, antes do vinte de febreiro, a relación de materias optativas de entre as incluídas no catálogo citado no parágrafo 3 deste apartado V, que ofrecerán ó alumnado en cada ciclo ou curso e corresponderá á Delegación Provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a aprobación das propostas citadas.

As materias autorizadas poderán impartirse nos cursos sucesivos sen necesidade de nova autorización.

8. Nos centros que impartan formación profesional específica, ó menos, unha das materias optativas de iniciación profesional deberá ter relación coa oferta de ciclos formativos do propio

centro. Se a materia ou materias que se pretende ofertar non está incluída no catálogo de materias optativas, os centros deberán efectua-la solicitude de autorización prevista nos parágrafos seguintes.

9. Os centros poderán propoñer outras materias optativas non incluídas no catálogo que deberán ser autorizadas pola Dirección Xeral Ensinanzas Medias que garden relación coas características do seu medio xeográfico e socio-cultural e que faciliten a inserción dos alumnos e alumnas na vida activa.

10. As solicitudes de autorización das materias optativas sinaladas no parágrafo anterior deberán tramitarse, a proposta do claustro de profesores e coa aprobación do Consello Escolar, a través da Delegación Provincial correspondente, antes do 20 de febreiro anterior ó comezo do curso no que se desexe iniciais. Ás solicitudes acompañaranse:

a) Unha xustificación da proposta.

b) O currículo da materia optativa no que figuren os obxectivos, contidos básicos e criterios de avaliación.

c) Xustificación dos recursos materiais e humanos suficientes para o desenvolvemento da materia en toda a etapa.

d) Informe sobre o interese formativo das ensinanzas solicitadas e seminario ou departamento didáctico ó que estarán vinculados.

11. As delegacións provinciais re-mitirán á Dirección Xeral de Ensinanzas Medias antes do 15 de abril, os expedientes de autorización acompañados do informe da Inspección Educativa.

12. As materias autorizadas pola Dirección Xeral de Ensinanzas Medias poderán impartirse nos cursos sucesivos sen necesidade de nova autorización mentras non se modifiquen as condicións nas que foron autorizadas.

13. As ensinanzas de materias optativas que ofrezan os centros só poderán ser impartidas se existe un número mínimo de 15 alumnos matriculados.

No caso das materias optativas de oferta obrigada por parte dos centros o número mínimo de alumnos matriculados será de 10.

14. Excepcionalmente, a Dirección Xeral de Ensinanzas Medias, previo informe das delegacións provinciais e da Inspección Educativa, poderán autorizar a impartición de ensinanzas de materias optativas, a un número menor de alumnos do establecido con carácter xeral, cando as peculiaridades do centro o requirán, ou circunstancias especiais así o aconsellen.

15. A avaliación destas ensinanzas realizarase de forma similar á establecida para o conxunto das áreas e materias do currículo.

16. O número de materias optativas que poderán impartirse nos centros serán dun mínimo de dúas a un máximo de cinco.

6º Ensinanzas de relixión

1. A área de Relixión Católica será de oferta obrigatoria para os centros e de carácter voluntario para os alumnos. Os pais ou titores dos alumnos manifestarán á Dirección do centro a elección de ensinanzas de relixión, sen prexuízo de que a decisión poida modificarse no comezo de cada curso escolar.

7º O proxecto curricular

1. Os centros educativos desenvolverán e concretarán o currículo da etapa aprobado polo Decreto 78/1993 do 25 de febreiro, mediante o Proxecto Curricular e tomando como referente o Proxecto Educativo de Centro.

2. O proxecto curricular deberá conter:

a) A adecuación dos obxectivos xerais da etapa ó contexto socioeconómico e cultural do centro e ás características dos alumnos e das alumnas.

b) A contextualización dos obxectivos xerais de cada área ou materia optativa e a concreción dos contidos que posibilitan a súa consecución.

c) As decisións sobre a organización dos contidos das distintas áreas e

materias optativas, de xeito que se favoreza a relación entre os contidos destas ou o seu tratamento interdisciplinar, co fin de asegurar a coherencia dos ciclos e das programacións didácticas.

d) A distribución, para cada área ou materia, dos obxectivos por ciclo e a secuencia e distribución dos contidos e dos criterios de avaliación para o primeiro ciclo e para cada un dos cursos do segundo ciclo. Para isto teranse en conta as decisións tomadas nos puntos b e c.

e) Os criterios metodolóxicos de carácter xeral e os específicos das áreas.

f) As decisións sobre o proceso de avaliación que comprenderá os procedementos para avaliar a progresión dos alumnos na aprendizaxe e os criterios de promoción que se van a seguir.

g) As decisións sobre as características e o tipo de informes que se utilizarán para transmitir a información que se desprende da avaliación.

h) Os criterios para avaliar e para, no seu caso, revisar os procesos de ensinanza e a práctica docente.

i) As orientacións xerais para incorporar a través das distintas áreas e materias optativas os contidos da educación para a paz, para a saúde e a calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, a educación ambiental, a educación sexual, a educación do consumidor, a educación para o lecer e a educación vial.

l) Os criterios e os procedementos para organizar a atención á diversidade dos alumnos e das alumnas.

m) Os materiais curriculares e os recursos didácticos básicos que se van utilizar e os criterios metodolóxicos que sustentan a súa elección.

n) As liñas principais de orientación académica e profesional e o plan tutorial que o centro vai desenvolver.

3. Nos centros que impartan educación Secundaria existirá unha comisión de coordinación pedagóxica que estará integrada polo director, que será o seu Presidente, o xefe ou xefes de estudos e os xefes de departamento ou seminario e, no seu caso, o responsable do servizo de orientación.

4.1. A comisión de coordinación pedagóxica organizará o proceso de elaboración, seguimento e avaliación do Proxecto Curricular de Centro, proponendo ó claustro de profesores para a súa aprobación as previsións relativas ó calendario de actuacións. Esta comisión responsabilizarase da redacción do Proxecto Curricular.

4.2. Os equipos docentes dos centros, ó inicio do proceso de elaboración do Proxecto Curricular, elaborarán unha primeira proposta do mesmo que inclúa, polo menos, os apartados, d), e), f) e m) do punto 2 do título VII.

4.3. Os centros remitirán ó Servicio Provincial de Inspección, previa aprobación polo claustro, o calendario de actuacións e as medidas organizativas, a primeira proposta do Proxecto Curricular como anexo á programación xeral anual.

Ó longo do curso irase desenvolvendo a primeira proposta e completando coas restantes decisións que configuran o Proxecto Curricular.

4.4. Os centros que teñan iniciada a elaboración do Proxecto Curricular remitirán ó Servicio Provincial de Inspección, previa aprobación polo claustro, unha adecuación do traballo realizado ó disposto no apartado 2 deste artigo, xunto co calendario de actuacións previstas, e as medidas organizativas, como anexo á programación xeral anual.

Ó longo do curso irase completando e desenvolvendo o traballo realizado coas restantes decisións que configuran o Proxecto Curricular.

4.5. Durante o proceso de elaboración ou revisión do Proxecto Curricular levantarase acta de cada unha das reunións que se celebren, facendo constalos acordos parciais e as decisións acadadas. As actas gardaranse na secretaría do centro.

4.6. Os centros educativos irán completando e revisando anualmente o Proxecto Curricular tendo en conta os datos que aporta a súa aplicación nas au-

las. O proxecto Curricular de Centro debe garantir que, ó finaliza-la etapa, se contemplan tódolos aspectos establecidos no Decreto 78/1993 de 25 de febreiro (DOG de 2 de abril de 1993).

4.7. O Servicio Provincial de Inspección en relación co Proxecto Curricular de Centro desenvolverá as seguintes funcións:

- Revisa-la primeira proposta do Proxecto Curricular, tendo en conta o seu carácter provisional. Comprobar que se axusta á normativa vixente e formula-las suxestións que considere oportunas.

- Realizar ó longo do curso un seguimento do proceso de elaboración ou de revisión do Proxecto Curricular, proponendo e facilitando, de se-lo caso, os apoios necesarios para a súa adecuada realización.

- Supervisa-lo Proxecto Curricular, tendo en conta o seu carácter dinámico e comprobando o seu axuste á normativa vixente e comunicar ó centro as consideracións que estime oportunas.

4.8. Os centros de Formación Continuada do Profesorado apoiarán ós centros no proceso de elaboración e revisión dos proxectos curriculares. Para realiza-los devanditos apoios os servicios provinciais de Inspección priorizarán as actuacións que se levarán a cabo, aplicando os criterios decididos conxuntamente cos centros de Formación Continuada do Profesorado.

5. O Proxecto Curricular, resultado do traballo de revisión realizado ó longo de cada curso e que contemplará, se é o caso, as decisións relativas a súa modificación, será aprobado polo claustro de profesores e remitirase ó Servicio Provincial de Inspección como anexo á memoria final de curso.

8º Seminarios e departamentos

1. Cada seminario ou departamento realizará o seu proxecto didáctico que contribuirá á elaboración do Proxecto Curricular coa toma de decisións específicas da súa área en relación ós apartados d, e, f, h, i, l, m do punto 2 do título VII, respetando sempre as decisións de carácter xeral acordadas previamente polo equipo docente.

2. Os profesores elaborarán as programacións para os distintos cursos que impartan no marco establecido polo proxecto didáctico do Seminario ou Departamento.

9º Tutorías

1. O profesor tutor exercerá as seguintes funcións:

a) Participar no desenvolvemento do plan tutorial e nas actividades de orientación, baixo a coordinación do xefe de estudos e en colaboración co responsable do servizo de orientación.

b) Realiza-lo seguimento dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

c) Atender e, no posible, anticiparse ás dificultades máis xerais da aprendizaxe dos alumnos, así como ás súas necesidades educativas específicas, para proceder á correspondente adecuación persoal do currículo.

d) Coordina-las adaptacións curriculares necesarias.

e) Organizar e presidi-las sesións de avaliación do seu grupo, coordinando as informacións que os profesores posúen dos alumnos e das alumnas.

f) Informa-los alumnos, os profesores e os pais de todo aquilo relacionado coa actividade docente e co rendemento académico.

g) Asesora-los alumnos sobre as posibles orientacións académicas e profesionais.

h) Facilita-la integración do alumno no grupo e no centro e fomenta-lo desenvolvemento de actitudes participativas.

i) Contribuír á cooperación educativa entre os profesores e os pais dos alumnos.

2. No plan tutorial incluído no Proxecto curricular establecerase o marco espazo-temporal axeitado para o desenvolvemento do mesmo.

DISPOSICIÓN ADICIONAIS

Primeira

Os profesores pertencentes a corpos declarados a extinguir e non integrados nos corpos docentes establecidos na Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, poderán impartir materias optativas na Educación Secundaria Obrigatoria relacionadas coas áreas ou materias que actualmente estean impartindo, sempre que sexan autorizados seguindo o procedemento previsto nos parágrafos 9, 10, e 11 do apartado quinto da presente Orde.

Segunda

O límite máximo de idade para acceder ó segundo ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria, para os alumnos procedentes do Bacharelato Unificado e Polivalente ou de Formación Profesional, será de dezaseis anos para o terceiro curso e de dezasete par ao cuarto curso, cumpridos no ano natural no que se inicia o curso, podendo permanecer nos centros ordinarios, cursando a ensinanza básica, ata os dezaioito anos. Non obstante, nos centro que, como consecuencia da implantación anticipada do segundo ciclo, deixen de impartir gradualmente ensinanzas de Bacharelato Unificado e Polivalente ou Formación Profesional, non lles será de aplicación ós alumnos repetidores do propio centro o requisito de idade nin poderán repetir curso na Educación Secundaria Obrigatoria.

Terceira

Nos centros que no proceso de implantación anticipada do segundo ciclo de Educación Secundaria Obrigatoria supriman ensinanzas de Formación Profesional de primeiro grao ou Bacharelato Unificado e Polivalente, se o número de alumnos repetidores do segundo curso é superior a quince e non desexan incorporarse á Educación Secundaria Obrigatoria nin contan con centros próximos coa mesma especialidade, admitirase, excepcionalmente, a existencia dun grupo específico para estes alumnos un ano máis.

Cuarta

Excepcionalmente, durante o proceso de implantación anticipada da Educación Secundaria Obrigatoria, se os centros non ofertan ciclos formativos de Grao Medio, os alumnos que obtiveran o título de Graduado en Educación Secundaria poderán acceder á Formación Profesional de segundo grao.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Os alumnos que cursaran ensinanzas do segundo curso do primeiro ciclo do plan experimental da Reforma das ensinanzas medias e non superaron o ciclo incorporaranse ó cuarto curso de Educación Secundaria Obrigatoria.

Non obstante, os alumnos e alumnas que promocionaran a este segundo curso do primeiro ciclo encontra

do consello do equipo docente, incorporaranse ó terceiro curso da Educación Secundaria Obrigatoria, agás que o equipo decidirá que o alumno só debe repetir o segundo curso do ciclo, pois, neste caso, incorporaranse ó curso da Educación Secundaria Obrigatoria.

DISPOSICIÓN DERRADEIRAS

Autorízase á Dirección Xeral de Ensinanzas Medias para dicta-las normas que sexan precisas para a execución do establecido na presente Orde.

Santiago de Compostela, 25 de abril de 1994.

Juan Piñeiro Permuy
Conselleiro de Educación e Ordenación
Universitaria

ANEXO I

SISTEMA ANTERIOR	ACCESO NO SISTEMA NOVO
1º de Bacharelato Unificado e Polivalente ou de Formación Profesional de primeiro grao con avaliación negativa en máis de dúas materias.	3º da ESO
1º curso do primeiro ciclo experimental da reforma das ensinanzas medias que non promocióne o segundo curso por decisión do equipo docente.	3º da ESO
1º de Bacharelato Unificado e Polivalente ou de Formación Profesional de primeiro grao con todo o curso superado ou avaliación negativa en dúas materias como máximo.	4º da ESO
1º curso do primeiro ciclo experimental da reforma das ensinanzas medias que promocióne o segundo curso por decisión do equipo docente.	4º da ESO
1º e 2º comúns das Escolas de Artes Aplicadas e Oficios Artísticos, plan 63 ou 1º comúns experimental con tódalas materias superadas.	4º da ESO

ANEXO II

AREAS E MATERIAS	HORAS SEMANAIS			
	1º	2º	3º	4º
Lingua Galega	3	3	3	3
Lingua Castelá e Literatura	3	3	3	3
Lingua estranxeira	3	3	3	3
Ciencias Sociais, Xª e Historia	3	3	3	4
Matemáticas	4	4	3	3
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias da Natureza *	3	3	3	3
Educación Plástica e Visual *	3	-	2	3
Tecnoloxía *	3	3	3	3
Música *	-	3	2	3
Optativas **	2	2	2	6
Relixión	2	2	2	1
TOTAIS	31	31	31	31

* Áreas troncais das que no cuarto curso o alumnado debe escoller dúas.

** O alumnado deberá cursar no cuarto ano dúas materias de tres horas.

ELECCIÓN DE ÓRGANOS DE GOBERNO UNIPERSOAIS

Orde do 25 de abril de 1994 pola que se dictan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario

En uno da autorización outorgada pola Disposición Derradeira primeira do Decreto 92/1988, do 28 de abril (D.O.G. do 29 de abril), parcialmente modificado polo Decreto 279/1990, do 27 de abril, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario e ó obxecto de regular a elección e nomeamento de Director e restantes órganos unipersoais de goberno naqueles centros en que proceda,

Esta CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

DISPÓN:

Primeiro

Procederá abri-lo proceso electoral para o nomeamento do Director nos Centros públicos de ensino non universitario nos que, existindo profesores que reúnen os requisitos establecidos no artigo 6ª do Decreto 92/1988, do 28 de

abril, para ser candidatos, se encontren nalgún dos seguintes supostos:

a) Finalización do mandato de Director por transcurso do período de tres anos establecido no artigo 4º do Decreto 92/1988, do 28 de abril.

b) Cando o Director, de acordo co parágrafo primeiro do artigo 11 do citado Decreto 92/1988, tivese nomeamento provisional e polo período de un ano, por non existir no seu momento candidatos á Dirección ou non obte-la maioría absoluta.

c) Cando as funcións de Director estean sendo desempeñadas con carácter accidental, polo Vicedirector ou polo Xefe Estudos, en virtude do previsto no parágrafo segundo do artigo 14 do antedito Decreto.

d) Naqueles Centros nos que a renuncia do Director aceptada polo Delegado Provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria con efecto do 30 de xuño, permita abri-lo proceso electoral nos prazos establecidos no Decreto.

Segundo

A votación prevista no artigo 9º do Decreto 92/1988, do 28 de abril, terá lugar antes do 15 de xuño de 1994, data na que a Mesa Electoral remitirá á Delegación Provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a proposta de nomeamento do candidato que obtivo a maioría absoluta ou fará constar, se é o caso, que ningún candidato a alcanzou.

Terceiro

No suposto de que non se presentase ningunha candidatura, o Consello Escolar, a través do seu Presidente, comunicará tal extremo á Delegación Provincial con anterioridade ó 9 de xuño de 1994.

Cuarto

Cando non existan candidaturas á Dirección ou cando, aínda existindo, non obtivesen a maioría absoluta, a Inspección Educativa, efectuadas as consultas que estime oportunas, propondrá ó Delegado Provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria un candidato á Dirección ós efectos previstos no artigo 11 do Decreto 92/1988, do 28 de abril.

Quinto

O Director electo propondrá o nomeamento dos restantes órganos unipersoais de goberno ó Consello Escolar, de

acordo co artigo 15 do Decreto 92/1988, do 28 de abril, e unha vez elixidos por este órgano colexiado, dará traslado da acta correspondente ó Delegado Provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Sexto

O Delegado Provincial, unha vez verificado que os candidatos propostos reúnen os requisitos establecidos no Decreto 92/1988 do 28 de abril, procederá ó nomeamento do Director e dos restantes órganos unipersoais de goberno con efectividade do 1 de xullo de 1994.

Sétimo

No suposto de Centros nos que, de acordo coa planificación existente, se prevea un arranxo escolar que implique o traslado a un Centro de nova construción dun número importante de profesores, prorrogarase automaticamente a vixencia dos nomeamentos do Equipo Directivo, ata que se leve a cabo o devandito traslado.

Santiago de Compostela, 25 de abril de 1994.

Juan Piñeiro Permuy
Conselleiro de Educación e Ordenación
Universitaria

Ilmos. Sres. Directores Xerais de
Educación Xeral Básica, Ensinanzas
Medias e Formación Profesional.

REFORMA EDUCATIVA

Catálogo de Publicacións da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

EDUCACIÓN INFANTIL

Deseño Curricular Base. Educación infantil. 1992

Desenvolvemento Curricular. 1992

Como se elaboran:

- O Proxecto Educativo de Centro.
- O Proxecto Curricular de Centro.
- A Programación.
- Secuencias de obxectivos e contidos.

Exemplificacións Didácticas: 1991

- O niño.
- Os ollos, os nosos amigos.
- A cadela Noa.
- O millo.
- Os patos.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Deseño Curricular Base. Educación Primaria. 1992

Desenvolvemento Curricular. 1992

- ※ Secuencias de obxectivos, contidos e criterios de avaliación por Áreas e por Ciclos.

Exemplificacións Didácticas. 1991

- ※ Matemáticas: *O caravel*.
- ※ Matemáticas: *Imos construír unha tenda*.
- ※ Lingua Estranxeira. Francés: *De la*

maison au zoo. Le monde des animaux.

- ※ Educación Artística. Música: *A música na primavera. As bolboretas.*
- ※ Educación Artística. Música: *Didáctica de lecto-escritura musical.*
- ※ Educación Física: *Iniciación ó atletismo. Carreira, saltos e lanzamentos.*
- ※ Educación Física: *Materiais, Xogos e habilidades básicas na Primaria.*
- ※ Educación Física: *Habilidades e destrezas na primaria.*

Exemplificación Didáctica para o primeiro ciclo. 1993

Tomo II

- ※ A auga.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

Deseños Curriculares Base:

- ※ Lingua Galega e Literatura Lengua Castellana y Literatura. 1992
- ※ Ciencias da Natureza. 1992.
- ※ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. 1992.
- ※ Matemáticas. 1992.
- ※ Educación Plástica e Visual. 1992.
- ※ Educación Física. 1992.
- ※ Cultura Clásica. 1992.
- ※ Tecnoloxía. 1992.
- ※ Música. 1992.
- ※ Linguas Estranxeiras. 1992.

- ✳ Relixión Moral e Católica. 1992.
- ✳ Segunda Lingua Estranxeira. 1993.
- ✳ Ciencias Medioambientais e da Saúde. 1993.
- ✳ Técnicas de Expresión Escrita. 1993.
- ✳ Iniciación á Electricidade e á Electrónica. 1994.

Exemplificacións Didácticas. 1991

Elaboradas polo Gabinete da Reforma.

Tomo I

- ✳ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia:
Elaboración de unidades didácticas. Orientacións metodolóxicas.
- ✳ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia:
A alimentación a través do tempo.
- ✳ Cultura Clásica: *Organización e mediación do tempo.*

Tomo II. Linguas Estranxeiras

- ✳ Francés: *Il y a des maisons.*
- ✳ Inglés: *Moving around.*
- ✳ Inglés: *People and places in Galicia.*

Tomo III

- ✳ Lingua Galega e Literatura.
Lingua Castellana y Literatura
- ✳ Lingua Galega: *Práctica oral.*
- ✳ Lingua Galega: *Lingua e actitudes lingüísticas.*
- ✳ Lingua Galega: *Técnicas de comprensión e creación literaria: a descrición.*
- ✳ Lengua Castellana: *De tomo y lomo (libros y bibliotecas).*

Tomo IV. Ciencias da Natureza

- ✳ Ciencias Naturais: *Procesos vitais.*
- ✳ Ciencias Naturais: *Continuidade e pervivencia do ser humano.*
- ✳ Ciencias Naturais: *Os seres vivos e o medio.*
- ✳ Física e Química: *Estructura e cambios da materia*

- ✳ Física e Química: *O movemento.*

Tomo V

- ✳ Tecnoloxía: *Estación de autolavado.*
- ✳ Tecnoloxía: *A praza pública do pobo.*
- ✳ Matemáticas: *Eleccións autonómicas.*

Exemplificacións didácticas. 1991

Elaboradas polos equipos de colaboradores.

Tomo I

- ✳ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia:
Hai 500 anos... A expansión europea polo mundo.
- ✳ Música: *Música e Renacemento.*
- ✳ Educación Física: *Condición física.*
- ✳ Educación Física: *Voleibol I.*
- ✳ Relixión: *Na procura de Deus.*

Tomo II

- ✳ Cultura Clásica: *As linguas das nosas orixes.*
- ✳ Cultura Clásica: *A dimensións lúdica da vida humana. O Entroido, unha antiga celebración.*
- ✳ Cultura Clásica: *A toponimia: reflexo actual dunha historia do pasado.*
- ✳ Linguas Estranxeiras. Francés:
La France à ta portée.
- ✳ Linguas Estranxeiras. Francés: *La presse à l'école: les "annonces classées".*

Tomo III. Linguas Galega e Castelá.

- ✳ Lingua Galega e Literatura:
Educación para o ocio.
- ✳ Lingua Galega e Literatura:
Educación para a convivencia.
- ✳ Lengua Castellana y Literatura:
¿Cómo ligar los textos? Técnicas de trabajo sobre textos: Los enlaces supraoracionales
- ✳ Lengua Castellana y Literatura:
Lengua y medios de comunicación: La publicidad en el aula.
- ✳ Lengua Castellana y Literatura: *El club de los poetas vivos: La lírica.*

Tomo IV. Ciencias da Natureza

- ※ Ciencias Naturais: *O universo.*
- ※ Ciencias Naturais: *Procesos xeolóxicos externos e internos.*
- ※ Física e Química: *As ondas.*
- ※ Física e Química: *Electricidade e magnetismo.*
- ※ Física e Química: *A enerxía.*

Tomo V

- ※ Matemáticas: *A catedral-fortaleza de Tui.*
- ※ Matemáticas: *As funcións.*
- ※ Tecnoloxías: *O val de San Antó da Cabada.*
- ※ Tecnoloxías: *Pala escavadora hidráulica.*

Tomo VI

- ※ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia: *O Templo.*

Desenvolvementos Curriculares para a ESO. 1992

- ※ Lingua Galega e Literatura.
Lengua Castellana y Literatura.
- ※ Ciencias Sociais, Xeografía e Historia.
- ※ Educación Física.
- ※ Matemáticas.
- ※ Linguas Estranxeiras.

Materias de apoio para a ESO. 1993

- ※ Lengua Castellana y Literatura:
En torno al texto narrativo.
- ※ Lingua Galega: *A prensa en galego.*
- ※ Linguas Estranxeiras: *La Bretagne, Si loin... si près.*
- ※ Ciencias da Natureza: *Clasificación e biodiversidade*
- ※ Ciencias da Natureza:
Reacción Química.
- ※ Ciencias Sociais: *A Arte Románica.*
- ※ Ciencias Sociais: *Autonomía e Heteronomía Moral.*

- ※ Cultura Clásica: *“O latín nas orixes das nosas Linguas”.*
- ※ Cultura Clásica: *“Mitos de la concepción del Universo”.*
- ※ Tecnoloxía: *“Los bancos y sus operaciones”.*
- ※ Música: *“La voz como medio de expresión musical”.*
- ※ Orientación vocacional e profesional.
- ※ Ciencias Sociais: *“Poboación e desenvolvemento económico: A emigración en Galicia”.*
- ※ Matemáticas: *“Facendo estadística en clase”.*

BACHARELATO

Deseños Curriculares Base. 1993/94

Materias Comúns

- ※ Lingua Galega e Literatura.
- ※ Lengua Castellana y Literatura.
- ※ Historia.
- ※ Educación Física.
- ※ Filosofía.
- ※ Lingua Estranxeira.

Materias propias da modalidade

- ※ Física e Química.
- ※ Debuxo Técnico (tecnoloxía).
- ※ Debuxo Técnico (artes).
- ※ Bioloxía e Xeoloxía.
- ※ Matemáticas I e II.
- ※ Física.
- ※ Química.
- ※ Historia do Mundo Contemporáneo.
- ※ Latín I e II.
- ※ Grego.
- ※ Economía.
- ※ Historia da Filosofía.
- ※ Matemáticas aplicadas ás CC. SS. I e II.
- ※ Xeografía.

Materias optativas

- ⊗ Bioloxía e Xeoloxía. (*)
- ⊗ Matemáticas I e II. (*)
- ⊗ Física. (*)
- ⊗ Química. (*)
- ⊗ Latín I e II. (*)
- ⊗ Ética e Filosofía do Dereito.
- ⊗ 2ª Lingua Estranxeira I e II.
- ⊗ Grego II.
- ⊗ Economía. (*)
- ⊗ Introducción ás CC. Políticas e Socioloxía.

Unidades didácticas de Lengua Castellana y Literatura. 1993

Tomo I

- ⊗ Lengua y Sociedad.
- ⊗ De la Información a la opinión.
- ⊗ Literatura y Sociedad.
- ⊗ Del texto al espectáculo.
- ⊗ Formas, temas y estilos poéticos.
- ⊗ Sinopsis de los contenidos del curso.

Tomo II

- ⊗ Ciencias y técnica.
- ⊗ Las lenguas del mundo.

- ⊗ La narrativa y la crítica contemporánea.
- ⊗ Del teatro a las nuevas formas dramáticas.
- ⊗ La nueva sensibilidad poéticas del S. XX.
- ⊗ Sinopsis de los contenidos del curso.

OUTROS MATERIAIS

- ⊗ Linguas estranxeiras: *Female vs. Male*.

OUTRAS PUBLICACIÓN S

- ⊗ Marco Curricular. Reforma Educativa de Galicia (Reedición). 1992.
- ⊗ LOXSE. 1992.
- ⊗ LOXSE e disposicións que a desenvolven. 1992.
- ⊗ Real Decreto 986/97, do 14 de xuño, polo que se aproba o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo modificado e completado polo Real decreto do 12 de abril 535/1993.
- ⊗ O Proxecto Curricular de Centro. 1993.

(*) Coinciden cos das Materias propias da modalidade.

X SIMPOSIO DA SOCIEDADE ESPAÑOLA DE LITERATURA XERAL E COMPARADA

Entre os días 18 e 21 de outubro de 1994, celebrarase en Santiago o X Simposio da Sociedade Española de Literatura Xeral e Comparada, estruturado nas seguintes seccións:

1. Literatura e Multilingüismo
2. A paisaxe na literatura
3. Literatura e xogo

A organización prevé a celebración de seis ponencias plenarias, para as que xa teñen confirmada a súa colaboración os profesores Xesús Alonso Montero (Universidade de Santiago de Compostela), Jean-Pierre Etievre (Universidade de Stanford) e Mihai Spariosu (Universidade de Georgia). Terá lugar así mesmo unha mesa redonda sobre "Os clásicos e a constitución do canon", na que participarán destacados especialistas.

Cóntase coa presentación dun total de 84 comunicacións (é requisito imprescindible ser membro da Sociedade para que sexan admitidas), de 20 minutos de duración, que serán distribuídas

en cinco sesións, nun horario de 9 a 14 e de 16 a 18,30, calculando o tempo preciso para a discusión dos traballos.

Os estudantes de segundo e terceiro ciclo universitarios poden solicitar unha axuda económica que cubra, polo menos, os custos de inscrición, dirixíndose á organización mediante un escrito, ó que acompañarán un curriculum que inclúa o expediente académico e unha carta de presentación dun profesor universitario.

Como complemento ás actividades académicas, haberá un concerto a cargo do Grupo Universitario de Cámara de Santiago de Compostela e unha visita á Fundación Camilo José Cela e á casa de Rosalía de Castro, así como unha excursión alternativa polas Rías Baixas.




Para unha maior información, pódese escribir ó seguinte enderezo:

Organización do X Simposio da
Sociedade Española de Literatura Xeral e
Comparada Apartado de Correos 136
Santiago de Compostela








Sumario





Colaboracións Especiais

	<u>Carta de D. Gonzalo Torrente Ballester</u>	pax. 9
	<u>Seoane, con Galicia como fondo <i>María Luísa Sobrino Manzanares</i></u>	pax. 11
	<u>Literatura comparada e ensino da literatura <i>Darío Villanueva</i></u>	pax. 19





Estudios

- | | | |
|---|---|----------------|
|  | Avaliación do desenvolvemento do alumnado
En centros de educación infantil e primaria
<i>Francisco José Iglesias Gómez</i> | pax. 35 |
|  | Ocio e tempo libre
En nenos e adolescentes da Comunidade...
<i>Eva María Taboada Ares</i> | pax. 49 |
|  | A creatividade nos novos deseños curriculares
Unha estratexia imprescindible para...
<i>David de Prado</i> | pax. 59 |
|  | A análise de texto
Nas probas de acceso á Universidade
<i>José Manuel Castro Castedo</i>
<i>Xosé Luis Vázquez Somoza</i> | pax. 75 |
|  | O legado de Rousseau
Relixión, Educación e vaivéns da Historia
<i>Herminio Barreiro Rodríguez</i> | pax. 85 |

Prácticas


- | | | |
|---|--|-----------------|
|  | A Depresión post-parto
Actitude da auxiliar de enfermería
<i>Gerardo Facal Varela</i>
<i>María Antonia Abuín Escaloni</i> | pax. 95 |
|  | Unha experiencia de adaptación
Na escola infantil
<i>Fernando Tellado González</i> | pax. 99 |
|  | A "Muñeira de Chantada" (Lugo)
Estudio didáctico
<i>M^a Jesús Suárez Sixto</i>
<i>Eva López Portela</i> | pax. 107 |
|  | ¿Para que serve o Latín
<i>Gemma Roiz</i> | pax. 119 |

Prácticas

- | | | |
|---|--|-----------------|
|  | A Depresión post-parto
Actitude da auxiliar de enfermería
<i>Gerardo Facal Varela</i>
<i>María Antonia Abuín Escaloni</i> | pax. 95 |
|  | Unha experiencia de adaptación
Na escola infantil
<i>Fernando Tellado González</i> | pax. 99 |
|  | A "Muñeira de Chantada" (Lugo)
Estudio didáctico
<i>M^a Jesús Suárez Sixto</i>
<i>Eva López Portela</i> | pax. 107 |
|  | ¿Para que serve o Latín
<i>Gemma Roiz</i> | pax. 119 |

*Novidades
editoriais* || 

pax. 155

Noticias || 

pax. 163

