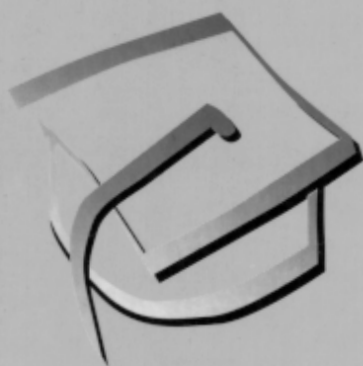


REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 8 • Maio 1995



Revista Galega

do Ensino

Nº 8 Maio 1995



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCION

María de las Mercedes Brea López / Directora
Ana María Platas Tasende / Subdirectora
Celso Currás Fernández / Secretario
Xesús López Fernández / Corrector lingüístico

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Jaime García García
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Carlos Otero López
Antonio Peleteiro Fernández
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilarinho Pintos

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, 6º C
15174 Fonteculler - A Coruña

INTERCAMBIO

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

*O Comité de Redacción non asume
necesariamente as opinións expostas
polos autores*

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

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

Realiza: Galipública s.l.

Depósito Legal: C-693/95

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

⇒ Conversación con Mario Vargas Llosa

Ana María Platas Tasende

⇒ As ideas sociais e educativas de Rafael Dieste

Xosé Luis Axeitos

⇒ Metodoloxía da proba de análise de texto

María José Rodríguez Espiñeira

⇒ O reto da calidade no ensino

Miguel A. Zabalza

CONVERSACIÓN CON MARIO VARGAS LLOSA

Ana María Platas Tasende
Instituto de Bacharelato "Rosalía de Castro"

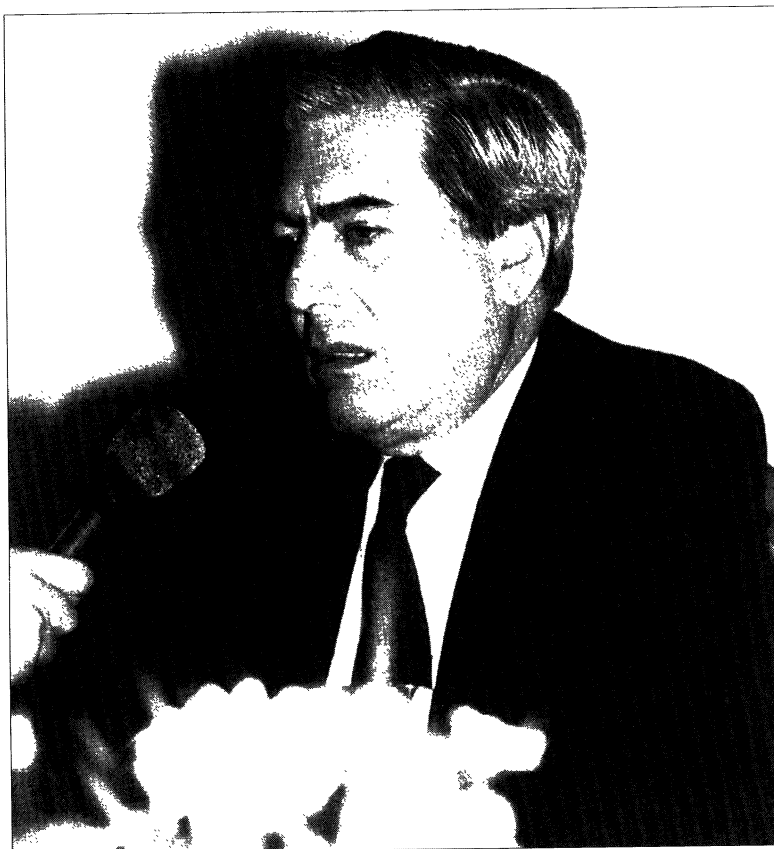


Foto Santi Alvite (Lalo)

Mario Vargas Llosa

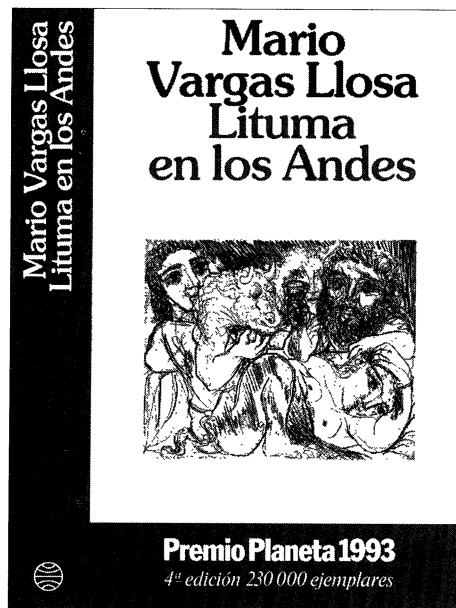
Por Santiago de Compostela ha pasado Mario Vargas Llosa. Estudiantes del Curso de Orientación Universitaria de diversos Centros Públicos de nuestra Comunidad le han designado merecedor del premio "Arzobispo San Clemente" como mejor prosista en lengua española por su novela *Lituma en los Andes*, Planeta 1993.

Similar galardón recibieron el paquistaní Tariq Alí, el preferido en lengua extranjera por su obra *A la sombra del granado*, en traducción del original inglés, y el gallego Suso de Toro, favorito entre los narradores de nuestra lengua vernácula por *Tic Tac*.

Los textos fueron seleccionados entre los más leídos del curso 1993-1994. La organización del certamen partió del Instituto "Rosalia de Castro", ubicado hoy en el Colegio de San Clemente de Pasantes -fundado en el siglo XVI por el arzobispo don Juan de San Clemente-, entre cuyos muros recogemos hoy las palabras del ilustre escritor, peruano y español.

Recién pronunciado su discurso de recepción del Premio Cervantes, Mario Vargas Llosa, también Premio Príncipe de Asturias, entre otros muchos reconocimientos, ha aceptado compartir, en un acto insólito, el placer con que estos jóvenes lectores degustaron su *Lituma...* y la emoción, para todos casi un sueño, del encuentro personal.

Vargas Llosa se ha ganado, a fuerza de trabajo, artesanía, ingenio e inspi-



ración, ese puesto de primera fila que hoy ocupa entre los narradores de habla castellana, pero su pluma y su pensamiento no sólo se han mostrado ágiles en el terreno de la novela. Perspicaz ensayista, *García Márquez: historia de un deicidio* o *La orgía perpetua: Flaubert* y "*Madame Bovary*", reeditada de nuevo en estos días, son buena muestra de su actividad crítica, como lo son también los prólogos a muy diversas obras literarias recogidos en *La verdad de las mentiras*. Los principales frutos de su actividad periodística se hallan reunidos en los tres volúmenes de *Contra viento y marea*. Personaje de gran interés por sus vivencias, alterna recuerdos de juventud y avatares políticos de madurez en *El pez en el agua*. Su labor no narrativa comprende además varias obras teatrales y el espléndido *Los desafíos a la libertad*, donde, en una

nueva recopilación de artículos, funde vida, opinión y pensamiento político, mezcla que quizás, si no está siempre expresa, sí late subyacente en toda su obra.

•••

- Don Mario, ¿cuándo empezó a darse cuenta de su vocación?

- Creo que desde niño. No sé si me daba cuenta, pero lo que sí sentía era que nada me exaltaba tanto como leer y luego fantasear sobre lo que había leído, o sobre ciertas imágenes, o recuerdos, o fantasías. Para mí esta fue una actividad que brotó desde la infancia y que desde entonces se convirtió en una parte importante de mi vida. Pero sólo cuando estaba en la Universidad empecé a plantearme seriamente la posibilidad de ser un escritor.

- ¿Cuáles fueron los autores preferidos en sus lecturas de juventud? ¿Cuáles cree usted que, a través del tiempo, han dejado más huella en su obra?

- Bueno, de niño, lógicamente, fueron los libros de aventuras. Quizá de esas lecturas las que dejaron más huella fueron las de Víctor Hugo. Yo recuerdo la enorme impresión que me hizo *Los miserables*, que leí cuando estaba en el cuarto año de Secundaria, y las novelas de Alejandro Dumas: toda la serie de *Los tres mosqueteros*, o de *Memorias de un médico*, o *El conde de Montecristo* son novelas que leí realmente con un enor-

me entusiasmo. Creo que me dieron ese apetito por la aventura y que desde entonces empecé a sentir la aventura como una manera de vivir otras vidas, de enriquecer la experiencia personal con los destinos extraordinarios de los personajes de la ficción. Más tarde, ya de adolescente, la influencia mayor que recibí vino de la literatura francesa, que era muy actual en toda Hispanoamérica, sobre todo escritores como Sartre, como Camus, muy influyentes en el mundo universitario a comienzos de los cincuenta. Y luego, tantos escritores de las novelas de caballerías, por las que realmente yo contraí una especie de adicción precoz, y entre ellas, sobre todo, *Tirant lo Blanc*, de Joanot Martorell, que es una novela que yo admiro mucho. De las del siglo XIX, podría citar una lista larguísima de autores: Tolstoi, Melville, Balzac, Flaubert, por supuesto, Stendhal... En España hay dos del siglo XIX que para mí han sido mayores y que leí con enorme admiración: *Fortunata y Jacinta*, de Pérez Galdós, y *La Regenta*, de Leopoldo Alas, que es una obra que he releído siempre descubriendo nuevas facetas o matices. También la novela moderna. Quizás, si tengo que citar a algún novelista moderno, citarí a William Faulkner, que ha tenido una enorme influencia, sobre todo en lo que se refiere a la forma literaria. Bueno, la lista sería interminable. Podríamos pasarnos muchas horas citando autores.

- ¿Considera inapropiada la denominación "boom de la novela hispanoamericana" para lo que ustedes supusieron en la década de los sesenta?

- *Boom* es una palabra que no quiere decir nada, salvo *explosión*. En cierto modo es verdad que ese grupo de escritores hispanoamericanos, que en los años sesenta tuvieron tanta difusión, tanto reconocimiento, surgieron de una manera que parecía intempestiva. Parecía, porque en realidad todos esos escritores venían de un mundo que ya tenía una actividad literaria muy intensa, y había algunas figuras muy importantes que estaban escribiendo desde hacía dos o tres generaciones. Pero es curioso cómo esas etiquetas, de pronto, se imponen; nadie sabe de dónde salen, quién las inventa y son inmediatamente adoptadas. Eso es lo que ha ocurrido con el *boom*, que es una palabra que sirve para designar a toda una... no diríamos una generación, porque son escritores de edades muy diferentes, pero sí a una promoción o a un grupo de escritores que fueron descubiertos al mismo tiempo.

- Desde sus famosísimas **La ciudad y los perros**, **La casa verde**, y **Conversación en la catedral** hasta la más reciente **Lituma en los Andes**, pasando por **La tía Julia y el escribidor**, **Historia de Mayta** o **El hablador** no ha dejado de cultivar las más diversas y complejas técnicas renovadoras. ¿No está, pues, de acuerdo con quienes propugnan una vuelta a la manera tradicional de narrar, casi al estilo decimonónico?

- Un escritor debe tener la más absoluta libertad para elegir no sólo los temas, sino también la forma a través de la cual desarrolla esos temas. Aunque no estoy totalmente seguro, porque pienso

que estas cosas las ve mejor un crítico que uno mismo, yo tengo la impresión de que en mi obra hay un equilibrio entre el sentido tradicional de la novela y el uso de ciertos recursos y técnicas modernas. Creo que mi novela es tradicional por lo menos en un aspecto: a mí me gusta contar historias. Para mí es muy importante que una novela tenga personajes, que haya unas situaciones, que la novela finja describir un mundo. En realidad, la novela inventa más que describe el mundo real, y ese es el sentido tradicional de la novela al que me he referido. Ahora, las técnicas, sí, son técnicas que aprovechan mucho todo lo que ha sido la narrativa moderna en lo que se refiere al punto de vista, por ejemplo, a las distintas perspectivas, a la manera de construir el tiempo narrativo. En eso yo soy muy consciente de que no se puede contar como se contaba hace cien años o doscientos años. Pero en lo que se refiere a contar una historia, a fingir una sociedad, yo creo que soy un novelista bastante tradicional.

- ¿Cómo llegan a usted los temas, los personajes, las situaciones? Decía Julio Cortázar que cada uno de sus cuentos era una pesadilla de la que sólo podía escapar escribiéndola. ¿Es similar su experiencia como creador?

- Mire, mis materiales de trabajo son siempre, en un principio, ciertas imágenes de la memoria, ciertas cosas que me han ocurrido, que he visto, que he oído, que he leído y que dejan una impresión duradera en la memoria que luego se convierte en el embrión de una historia. Ese es el punto de partida en



O Sr. Piñero Permuy, Conselleiro de Educación, na entrega do Premio.

todos los casos. Sólo el punto de partida, claro. Luego la fantasía y la imaginación trabajan y van transformando, enriqueciendo, ramificando ese punto de partida en algo muy distinto, pero yo siempre he partido de alguna experiencia personal. Necesito ese apoyo para impulsarme hacia lo desconocido, hacia lo inventado. Yo tengo la impresión de que los temas no los elijo, sino que los temas se me imponen, que vienen de un fondo irracional de una manera muy obligatoria y que, en realidad, donde yo puedo ejercer una libertad absoluta es a la hora de construir una forma, de usar una escritura. Pero en lo que se refiere al tema mismo, yo creo que es algo que se le impone a uno a través de la experiencia.

- *¿Ha resultado, en medio de su obra, más divertido componer **Pantaleón y las visitadoras**? ¿Piensa que puede haber sido semejante su goce al de los miles de lectores que han disfrutado y siguen disfrutando de este libro?*

- Pues la verdad es que *Pantaleón y las visitadoras* fue para mí una experiencia divertida, lo que no suele ser una novela. Escribir una novela es una experiencia muy intensa, muy apasionante, pero no se puede llamar divertida. En el caso de *Pantaleón...* sí lo fue. La escribí riéndome y divirtiéndome yo mismo con lo que ocurría, y sin la fatiga y a veces la depresión, la desmoralización que suelo sentir cuando trabajo a tientas, con la sensación de no encontrar un camino adecuado para la historia. De todos los libros que he escrito, quizás el

que me ofreció menos dificultad fue *Pantaleón y las visitadoras*.

- *¿Qué importancia tienen sus vivencias biográficas en la gestación de sus novelas?*

- Fundamental. Tienen una importancia fundamental, porque, como le dije, el punto de partida son siempre ciertas experiencias personales. Lo que para mí es misterioso es por qué muchas resultan tan fértiles desde el punto de vista de la creación literaria y tantas otras, no. Para eso no tengo respuesta. Sospecho que es porque algunas de ellas se relacionan con un núcleo, un centro neurálgico de mi personalidad más íntima, que es lo que da relieve e importancia a ciertos temas, pero para mí eso es un misterio, algo que siempre me ha intrigado y para lo que nunca he encontrado explicación.

- *¿Qué papel juegan la improvisación o la pre-estructuración? ¿Piensa usted que un relato debe ceñirse a un esquema cerrado previamente?*

- No. A un esquema cerrado, no creo. Pero sí creo que la improvisación es incompatible con el arte y con la literatura. La improvisación puede dar un material bruto. Por ejemplo, los surrealistas practicaban la escritura automática. Escribían con el movimiento de la mano procurando evitar el control de la conciencia sobre aquello que escribían y eso, a veces, daba imágenes sorprendentes, unas palabras muy misteriosas o asociaciones muy misteriosas. Pero si

eso no experimenta una elaboración, es decir, la integración dentro de un orden persuasivo, la literatura no surge. Ahora, el orden de ninguna manera está reñido con esa espontaneidad, ni mucho menos. Creo que la espontaneidad es esa primera materia -el tema, la situación, el personaje- que es el estímulo para ponerse a escribir. Pero sobre eso, por lo menos en mi caso, es fundamental que haya una disciplina, un trabajo artesanal que es el que al final permite que surja la historia.

- **La guerra del fin del mundo** tuvo en su origen algo que ver con un guión para el cine. ¿Como ve la relación novela - versión cinematográfica?

- Bueno, son dos mundos diferentes. Ambos pertenecen al mundo de la ficción, sin ninguna duda, pero son muy diferentes uno de otro. Ambos utilizan lenguajes muy distintos. Una cosa es contar una historia con palabras y otra cosa contarla con imágenes. Me gusta mucho el cine, pero el mundo de la novela es más profundo y más complejo de lo que puede ser una película. En el mundo de la película hay ciertas limitaciones que tienen que ver con el elemento técnico, o con el elemento del presupuesto, que juega un papel muy importante. En cambio, en el mundo de la novela no hay otra limitación que los propios límites del talento del autor. Todo se puede hacer en una novela, ya que uno la construye con ese material que es inagotable y que al mismo tiempo está ahí, al alcance de quien quiera utilizarlo, que es el lenguaje.

- *En varias ocasiones ha manifestado su discrepancia frente a la concepción del compromiso literario de Jean-Paul Sartre y, sin embargo, cultiva una novela arraigada en problemas sociales. ¿Cómo ve hoy las tendencias que defienden el compromiso o la evasión?*

- Yo creo que un escritor debe participar en el debate cívico. Pienso que tiene algo que aportar. No digo que un escritor deba tener una función superior a la del resto de los ciudadanos en una sociedad, pero sí hay una cierta inmoralidad en que se aísle o se exonere de la responsabilidad de ciudadano, de participar en la discusión de los asuntos públicos, en la solución a los problemas que enfrenta una sociedad. No creo que eso deba traducirse en una militancia política; si un escritor no tiene vocación política, desde luego que no. Pero alguna forma de participación, por lo menos en el debate público, sí es una obligación moral del escritor. En eso soy sartreano, en eso yo sigo todavía la idea de Sartre de que el escritor debe comprometerse. En lo que yo me siento ahora muy distanciado de Sartre es en el tipo de compromiso que él adquirió. Con el enorme talento que él tenía defendió muchas cosas indefendibles, y a muchos de sus seguidores, de los cuales yo formé parte, nos hizo tragar gato por liebre, nos hizo creer cosas muy injustas. De él se puede decir una cosa que dijo Josep Pla refiriéndose a Marcuse: "Contribuyó como nadie a la confusión contemporánea".

- *¿Qué queda del Vargas Llosa de Los jefes?*

- Pues yo creo que queda el mismo amor por la literatura, la misma nostalgia por la aventura, la misma inseguridad y la misma ambición a la hora de empezar a contar una historia. La diferencia, claro, es que desde entonces a hoy ha pasado muchísimo tiempo y que el Vargas Llosa que escribió *Los jefes* y el que escribe ahora están distanciados por casi cuarenta años de vida y de experiencias.

- *A su juicio, ¿qué papel desempeña la mujer en la literatura y en la política de hoy?*

- En la literatura siempre desempeñó un papel muy importante. Desde el principio hay escritoras muy notables. En la política, en cambio, no. La mujer estuvo muy marginada hasta hace relativamente poco, pero ahora, afortunadamente, participa cada vez más en la política, como en todas las otras actividades sociales, y eso me parece a mí no sólo bueno, sino indispensable. Creo que es muy importante que tenga una presencia muy activa en lo que es la vida cultural, profesional y política de un país si queremos tener una sociedad realmente sana y democrática.

- *¿Qué experiencias aprecia y cuáles deplora de su campaña por la presidencia del Perú?*

- En *El pez en el agua* he tratado de hacer un largo balance de lo que fue esa experiencia y de describir también los desaciertos de esa campaña. El error principal fue el haber participado en

ella. Lo hice movido por unos estímulos que no eran los del político profesional y seguramente eso contribuyó a que cometiera equivocaciones. Al mismo tiempo fue una experiencia muy intensa, muy apasionante y muy instructiva. Me enseñó muchas cosas sobre el Perú, sobre la política y sobre mí mismo. Y una cosa que me enseñó es que yo no soy político, que soy fundamentalmente escritor.

- *¿Usted sabe que muchos de los que le veíamos en la televisión o leíamos los periódicos estábamos deseando que no ganase?*

- Si, bueno, todos mis amigos me felicitaron por haber perdido las elecciones.

- *¿Para cuando el nuevo deicidio, la nueva orgía, la nueva verdad de las mentiras, la realidad ficcional de su novela **Flora Tristán**?*

- Pues no lo sé. Sé cuando empiezo una novela, pero nunca cuando la termino. A veces va rápido, a veces es tan lento... Es un proceso tan misterioso siempre una novela... No sé cuándo la voy a terminar, pero por lo menos la he empezado, estoy ya metido en ella y eso es lo importante, ¿no?

- *¿Sabe que, como diría Valle-Inclán, somos innúmeros los que creemos que se le debe el Nobel?*

- Es muy generoso de su parte, pero la verdad yo creo que ya he tenido

una ración exageradamente amplia de premios y que debo quedarme contento con los que tengo y no pensar en más.

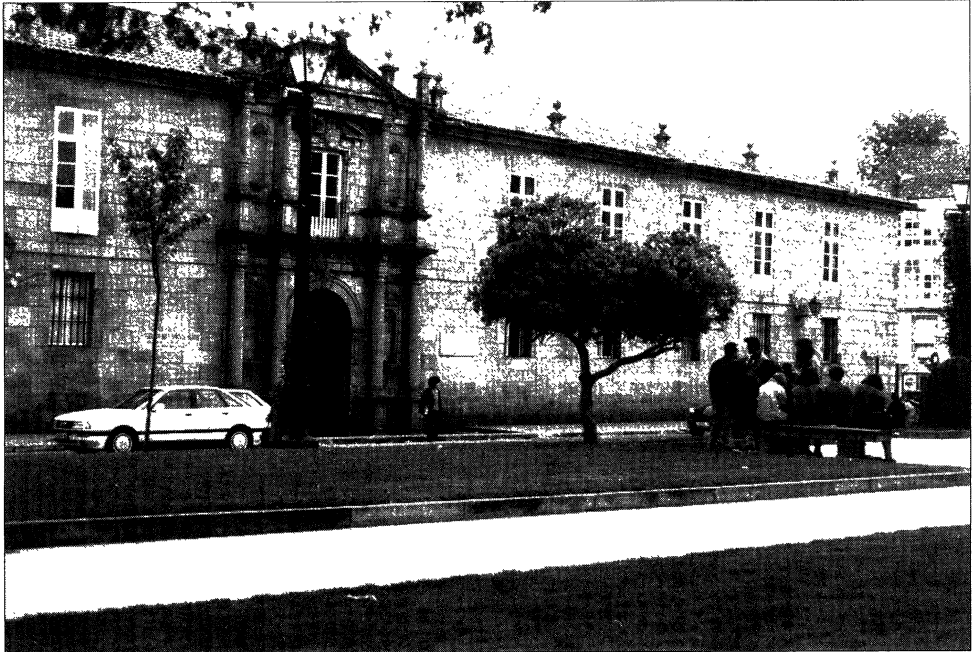
*-- Nosotros sí pensaremos.
Muchas gracias, don Mario.*

•••

Había amanecido un día soleado y terminó con lluvia. Santiago se prepa-

raba para despedir con agua infiltrada de campanas a Mario Vargas Llosa y a su mujer Patricia. Ahora ya no sólo conocemos de lejos la cordialidad y la amable sonrisa de tan universal escritor. Desde la *Revista Galega do Ensino* manifestamos nuestro profundo agradecimiento por haberlas ejercido también con nosotros.

Compostela, 26 de abril de 1995.



Colexio de San Clemente

AS IDEAS SOCIAIS E EDUCATIVAS DE RAFAEL DIESTE

Do mesianismo á fraternidade

Xosé Luis Axeitos
A Coruña

Os grupos e sectores intelectuais galegos comezan, arredor dos anos vinte, a amosar un interese especial polo "problema social" da educación popular, en concordancia evidente coas inquietudes da política europea. O baldeiro do poder oficial e o maior protagonismo popular fan a situación tensa e difícil.

Aínda que as posturas dos intelectuais ante o problema social son moi diversas (desde o integrismo católico, pasando polo reformismo liberal, ata o socialismo e anarquismo), estes manexarán con unanimidade de criterio, entre as urxencias do momento, o da *cultura e educación do pobo*. O tema da cultura popular está na conciencia do país e constitúe preocupación esencial tamén en Europa, tal como nos expresa un dos seus pensadores máis respectados:

"As masas necesitan ideas e consignas. É preciso dicírle-lo que queren.... O home, o Estado, o pensador, o artista, o poeta teñen que dirixirse ás forzas existentes nas masas se queren actuar"¹.

Esta mesma idea repetíana en España teimudamente non só os institucionalistas senón tamén os sectores socialistas e anarquistas: non se podía levar a cabo reforma de ningún tipo sen unha profunda transformación da escola.

Tanto foi así que a creación artística deste período anterior á rebelión militar do franquismo, moi especialmente a literaria, está marcada por esta preocupación, tal como manifesta unha voz autorizada abondo coñecida.

1. Traducimos de K.Jaspers: *Origen y meta de la historia*, Madrid, Revista de Occidente, 1965, pp. 170-171.

“Un primer hecho atrae nuestra atención: la producción literaria de ese decenio [1926-1936] está marcada por rasgos evidentes de rebeldía frente a estructuras arcaicas del “orden establecido”, por una inmersión en lo popular buscando sus valores específicos...”²

Pero o debate, tal como estudia Tuñón de Lara³, non está tanto na necesidade de socializa-la cultura, onde hai unanimidade, coma nos fins e obxectivos da mesma.

E, sempre, no miolo da cuestión atoparemos o utopismo educacional da Institución e do krausismo inspirador deste movemento, que tamén chegará a Galicia e fomentará un debate público e degoxos fundacionais longamente sentidos polas novas xeracións.

Coñecido fundamentalmente como escritor, descoidáronse bastante outras facetas do escritor rianxeiro, que paradóxicamente formaron parte das súas inquedanzas máis profundas e constantes. Refírome, por exemplo, á súa afección pola pintura, pola filoloxía, polo cine, pola arquitectura, etc, que constituíron outros tantos intentos de busca, de investigación e degoxo de verdade. Esta diversidade de inquedanzas intelectuais sitúan a Rafael Dieste nunha clara posición especulativa, presente na súa obra literaria.

No fondo desta actitude está a súa máis teimuda vocación: *querer ser* ou, o que ven se-lo mesmo, *ser persoa*. Desta inicial vocación nacen, con seguridade, as máis diversas facetas do intelectual. Así o expresa o noso autor nunha conferencia na que recorda os anos nenos de escolar en Rianxo:

“O que quero decir con todo isto é que unha cousa son as aptitudes (con *p*) e outra cousa é a vocación. E a miña vocación, e a primeira vocación de todos, que o mestre non nos debe de ningún xeito botar por terra, é a vocación de ser persoa.

Pero ser persoa é difícilísimo (xa vos falei do chouto no vacío que eso supón). Pero, ademáis desto, a persoa está chea de segredos, de abismos, de peligros que axexan por todas partes e entón quere buscar, non unha paz fraudulenta senón unha paz verdadeira, fundada en conocimiento, fundada en esperanza.

Resulta que querendo ser persoa xurden os problemas por todas partes. Este desexo do home de querer ser persoa é o que da lugar ó nacemento de toda a filosofía oriental e grega.

Nese pulo xeral do home por querer ser home nace un tronco vivo do que nacen todas as outras vocacións que despois se converten en profesións.

2. M. Tuñón de Lara: *Medio siglo de cultura española*, Madrid, Tecnos, 1977, p. 240.

3. M. Tuñón de Lara: *Ib.*, p. 159.

E ven, finalmente, a idea de que si imos á escola e nos integramos na escola é para ter un posto na sociedade. A min parécese perfecto que cada un queira servir á sociedade. E para servir á sociedade ten que ter un posto na sociedade, pero primeiro que nada é a vocación fundamental de ser persoa, a vocación de ser home. E de esa vocación de ser home xurden tódolos desexos que ten o home: de entender o mundo, a luz, as montañas, as estrelas... todo eso que despois vai tomando nomes distintos según sea o obxecto que as designa"⁴.

Esta actitude de Rafael Dieste conecta moi directamente coa predilección krausista polas disciplinas que, como a pedagogía, aspiran a facer homes. E de aquí parten tamén tódalas contradicións nas que incorren os institucionalistas que, como homes de cátedra e biblioteca⁵, non estaban conectados coas realidades do país.

A perspectiva idealista con que a Institución observou os problemas de España foi un reproche constante na boca de socialistas e anarquistas:

"El krausismo, preocupado por la reforma del hombre y de las instituciones políticas y sociales, nunca se intere-

só primordialmente por el gran problema de España: por la reforma de nuestra economía, por la revolución industrial y agrícola del país. Yo creo que si la mitad de los pensionados por la Junta o por otra Institución, hubiesen sido hijos de campesino, enviados a Dinamarca, a Suiza, a los Estados Unidos y a otros países, donde la ganadería, derivados de la leche, agricultura, horticultura, etc., se explotan con la máxima eficacia, la riqueza de España se hubiera duplicado en pocos años... Enriquecimos la cabeza de la nación y nos olvidamos de su estómago"⁶

Coincide basicamente con estas ideas Tuñón Lara, cando, referíndose ás Misiones Pedagógicas, di:

"Esa misión, sin transformar las estructuras agrarias de un país, era como plantar los árboles por la copa"⁷

Rafael Dieste, antes de integrarse como misionero nesta aventura institucionalista, participou no debate sobre a reforma educativa de maneira directa. As páxinas dos diarios vigueses *Galicia* e *El Pueblo Gallego* convocaron opinións e propostas nas que participan Núñez Búa, Roxerius, Blanco Torres, etc.

4. V. "Vocación unha e varia", conferencia de Rafael Dieste en Pontevedra, 1977, en *Rafael Dieste*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1995.

5. V. Juan López Morillas: *Krausismo, Estética y Literatura*, Barcelona, Lumen, 1973, p. 10.

6. L. Araquistain: *Pensamiento español contemporáneo*, Losada, 1962, pp. 38-39.

7. *Ib.*: p. 263

Os graves problemas da escola primaria en Galicia poden constatarase a través da coñecida obra de Luis Bello, mellor ca no esquemático prólogo que a introduce⁸. Así se explica que unha boa parte dos artigos sobre educación sigan unha liña exclusivamente reivindicativa para solucionar os problemas dunha mínima infraestrutura: falla de mestres, de locais, alto absentismo, poboación dispersa e rural, etc, etc.

Núñez Búa, despois de pasar revista ás graves deficiencias do ensino primario, propón unha serie de medidas destinadas á educación integral do pobo; medidas que irían máis alá da escolarización obrigatoria e que resume en tres propostas: "É craro qu'os rapaces ó sortir ós trece ou catorce anos dunha escola que teña un mestre traballador saben algo máis que lér, esquirbir e contar. Pró ós vinte xa fica todo esquencido, porque despois de saír da escola somentes lerán as noticias d'un xornal ou emborrallarán a intelixencia con novelas estilo *Caballero Audaz*".

Eis pol-o que perciso é en cada vila - sería moito pedir nas aldeias- pór ó alcance das crases populares meios de cultura intelectual.

Eu só quero chamar a atenzón en col d'istes tres elementos "postescolares" d'instruzón popular: museu, biblioteca e Universidade popular"⁹.

En realidade a proposta do Núñez Búa, daquela profesor en Vilagarcía de Arousa, coincide enteiramente coas propostas institucionistas que se van concretar anos máis tarde nas Misións Pedagóxicas.

Tamén Rogelio¹⁰, nun artigo no mesmo medio periodístico, reivindica a dignidade dos mestres e a súa importancia social, a pesar dos soldos de cinco pesetas diarias, inferiores ós da maioría do funcionariado estatal. Ante a subida de cincocentas pesetas anuais, quere salienta-las contrapartidas que se lle esixen¹¹.

Noutros dous artigos anteriores, o mesmo autor fai un chamamento á participación dos mestres na inminente reforma dos programas, cun pequeno preámbulo no que se debaten as posturas enfrontadas entre disciplinas humanísticas, clásicas ou experimentais¹².

Tamén Dieste, durante a súa etapa periodística en Vigo, tratou o tema

8. Luis Bello: *Viaje por las escuelas de Galicia*, prólogo de Gonzalo Anaya, Akal, 1973.

9. J. Núñez Búa: "A instruzón do pobo", *Galicia*, 25 de xullo de 1926, p. 3.

10. Rogelio Pérez, rianxeiro, curmán de Manuel Antonio, que chegou a Inspector de primaria. Sufriu o proceso de depuración na posguerra e morreu, exercendo o seu cargo, en 1963. Mantivo co seu curmán e con Rafael Dieste unha grande amizade.

11. "Los nuevos presupuestos y el magisterio", *Galicia*, 30 de xullo de 1924.

12. Rogelio Pérez González, "El magisterio y la enseñanza", *Galicia*, 19 de abril de 1924.

da educación en diversas ocasións. Nun primeiro artigo de 1924, xa o escritor rianxeiro nos propón como tema de reflexión unha das súas ideas centrais en conexión co pensamento de Unamuno. Na súa loita contra os tópicos, Rafael Dieste recolle unha disciplina mental proposta polo profesor salmantino, que consiste “en pensar de nuevo como ideas recién florecidas los lugares comunes”¹³.

Toma o noso escritor, con premeditado propósito de renovación, o dito “cada cual debe ser lo que es”. Revélase Dieste contra esta filosofía, por considerala portadora dun só e exclusivo proxecto, cando o importante é a defensa da pluralidade de tentativas. Se, como quere Dieste, cada ser implica unha pluralidade de ideais, o importante, como di Unamuno, será “o querer ser”.

Noutro artigo, uns meses máis tarde, vai mediar Rafael Dieste na polémica entre o P. Rodríguez, monxe agustino, e o naquel tempo profesor de latín no instituto Cisneros de Madrid, García de Diego. Invitaba o relixioso ó ensino libre mediante un texto único. O escritor rianxeiro toma a defensa das teses do que será ilustre filólogo para afirmar as súas propias ideas sobre a liberdade do ensino non confesional, idea tamén coincidente co institucionalismo¹⁴.

Ás veces recorre Dieste á ironía para ridiculiza-lo ensino relixioso, como ocorre nun comentario que fai ante un “opúsculo prospecto” dun internado¹⁵. A propaganda do internado, certamente groseira e pouco sutil, préstase á rexouba irónica. O famoso colexio oferta “sana moral”, “misión pío-educativa” e... “clases de adorno” (música, debuxo, ximnasia e mecanografía), para rematar dicindo:

“Este colegio es hoy el mejor de Galicia por sus situación estratégica”.

Co comentario de Dieste:

“Según lo transcripto debe existir una misión impía y una moral insana... Pero no queremos aventurarnos a censurar en demasía. ¡Cualquiera se anima con una entidad que goza de tan excelente situación estratégica!”

Todo canto dalgunha maneira, explícita ou implícitamente, no terreo filosófico, xurídico e educativo, amose ideas de solidariedade, de mutuo apoio, de tolerancia ou de amor á natureza era ben acollido por Dieste, que case sempre era acusado de inxenuo. Tal ocorre cando escribe o seu *Primeiro Discurso aos estudantes*¹⁶, e invita a estes a achegarse ó campo como intercambio fértil de coñecementos e experiencias:

13. “El carácter y la vocación”, *Galicia*, 28-XII-1924.

14. “La campaña del padre Rodríguez”, *Galicia*, 28-I-1926

15. “Pedagogía y galimatías”, *Galicia*, 7-II-1926.

16. *El Pueblo Gallego*, 27-I-1927

“O campo recibirá as verbas estudiantís e mozas como unha choiva doucada polo sol. A cultura universitaria, en troques, irá tendo raizame nunha terra concreta e verdadeira. E iso, lonxe de perxudicar ao seu universalismo, daralle datos de carne e espírito en que apoialo. ¿Ou coidades que se pode investigar nun ámpito valdeiro, sen problemas, nin datos, nin amor?”.

Poucos días despois, Dieste escribe outro artigo que, co título de *Os discursos inxenuos*¹⁷, pretende contestar ós que “achegáronseme con sorrisa compasiva pra dicir: vostede, tan inxenuo coma sempre...”

O argumento de Dieste reivindica os discursos inxenuos dirixidos ós estudantes, e acaba facendo unha chamada para rompe-las barreiras que separan os dous mundos, universitario e pobo:

“Iso de poñer entre as persoas un ríxido valo, deixando a unha banda as que coidamos incapaces de se redimiren da súa pobreza espiritual, soio estaría ben despois da proba derradeira disa incapacidade. Antrementres, cada un ten que ser pródigo de sí mesmo e esculcar, nos demais, o millor”.

Coincide esta filosofía coa exposta por Rafael e o seu irmán Eduardo en distintas ocasións: a existencia de dúas fontes de saber, a popular e a académica, que marchan paralelas e crean co seu desencontro unha limitación do coñecemento humano.

Eduardo Dieste (1882-1954), vanguarda intelectual no Rianxo de principios de século, a quen Castelao recoñeceu como mestre, expresou esta idea en numerosas publicacións:

“Existen dos grandes corrientes de sabiduría en el mundo: el saber popular, graciosamente comunicado a todos, como si tomara de la naturaleza ejemplo de florecer; y el saber académico, transmitido a los menos por iniciación y a los más autoritariamente. No se trata de hacer un paralelo peyorativo, sino de esto, en que radica el mal: un paralelismo que hasta hoy ha hecho imposible la unidad del conocimiento humano y, por ende, de toda armonía moral”¹⁸.

Neste mesmo senso manifestárase tamén Rafael nun artigo titulado “*El arte y la educación popular*”¹⁹, no que se defende que a literatura que educa e ensina é a boa literatura, máis alá da súa intención moralizadora:

17. *El Pueblo Gallego*, 27-1-1927

18. Eduardo Dieste: *Teseo: Los problemas literarios*, Reuniones de Estudio, Montevideo, 1938, p. 79.

19. *El Pueblo Gallego*, 29-V-1926.

“Un drama, una novela, un poema, noblemente escritos (escritos con el empeño de ser fieles a un bello modelo interior) logran más para el ennoblecimiento de espectadores y lectores, por la probidad de visión y realización que revelan, que por la finalidad ética adjudicada a su obra por el autor... El arte no podrá ser educador en tanto no sea buen arte.”

Con este espírito “inxenuo” ingresou Dieste nas Misións Pedagóxicas, pouco despois da creación do Patronato por Decreto do 29 de maio de 1931. No preámbulo da disposición, o Ministerio de Instrucción Pública fai a seguinte encarga:

“Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ajemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”

Este espírito inicial, de aspiración xenerosa e cordial, parece inspira-las primeiras manifestacións de Dieste, que así responde nunha entrevista durante o percorrido da Misión por Galicia:

“Las Misiones se proponen dar a la gente de las aldeas y pequeñas villas una imagen del mundo presente, más allá del horizonte local: dejarles una impresión de cordialidad sin lisonja; darles un ejemplo de naturalidad y libertad de espíritu; destruir ciertos vínculos muy usuales, entre conocimiento y pedantería; hacer que el pueblo aprenda algunas cosas útiles o valiosas por sí mismas, sin humillarlo nunca ni humillar su conocimiento natural al decirse-las...”²⁰

Tamén o anónimo periodista (con seguridade Johan Carballeira) comunga co clima de redención cultural destes primeiros misioneiros, pois despide a entrevista con estas palabras:

“Ya lo sabéis, maestros y alcaldes de todas las villas y pueblos de Galicia: cuatro mozos “libres y puros” -Rafael Dieste, José Otero Espasandín (otro gran espíritu gallego), Antonio Sánchez Barbudo y Ramón Gaya- andan por vuestras tierras en insólito peregrinaje de amor y fantasía para llevar a las gentes sencillas y doloridas a puertos de más alta y clara humanidad”.

Pero esta visión un chisco mesiánica da cultura vaise moldeando e conformando a medida que estes mozos se poñen en contacto coa realidade. Moitos

20. *El Pueblo Gallego*, 13-X-1933.

anos despois, cando Rafael Dieste analiza o fenómeno, reconece tamén un certo distanciamento, sempre cordial, con respecto ós fundadores e inspiradores das Misións: Giner, Cossío, Santullano, Machado, etc. E así o expresa nunha longa entrevista que reproduce o profesor Otero Urtaza:

“Ahora bien, en cierta ocasión, al regresar de una misión, don Juan López Suárez me preguntó qué conclusiones había sacado de mis viajes por España...D. Juan -le contesté-, realmente es una pregunta que me coge de sorpresa porque es, claro, el motivo de todas mis reflexiones en este momento, pero así, de pronto, no me resulta fácil contestarle en síntesis. Y él me respondió: “¡Cultura, Dieste, cultura!”

Ante estos remilgos de algunas personas vinculadas a la Institución o a la Junta, teníamos una actitud ligeramente burlesca. Este supuesto de que todo era cuestión de cultura o alfabetismo, nos parecía cómico. Nosotros, que éramos máis jóvenes, y sobre todo despois de estar en los pueblos, veíamos que había muchas cosas que no eran cuestión de cultura, en ese sentido tan general”²¹.

Esoutras cousas que non eran cuestión de impartir cultura vainas con-

cretar Dieste noutras diversas charlas e entrevistas. Trátase, en definitiva, dun proceso que comeza sendo fillo do institucionalismo e acaba descubriendo unha realidade intuída, pero difusa e arredada.

Rafael Dieste explicará esta evolución desde o mesianismo inicial ó descubrimento dunha nova realidade, dun novo espírito fraternal:

“A base daquilo estaba en aceptar que os fundamentos estaban no pobo. ¿Por qué? Pois, primeiro, porque o pobo tiña uns anxeios lexítimos que había que xustificar, ou, mellor dito, que había que satisfacer. E para iso había que crear unha orde de xusticia e de progreso evidente. Iso no senso que pudéramos decir práctico e máis concreto. Pero tamén porque o pobo era en España e en Galicia o depositario de unha moi vella, moi antiga, xustificada e fonda tradición española e europea... E nós, os chamados misioneiros, os que tiñamos como misión principal, ao parecer, unha divulgación até certo punto caritativa segundo a definición que se lle ten dado, no fondo levábase unha misión de comunicación, un desexo de recibir do pobo esa mensaxe, eses valores dos que era depositario...”

Todos, con pequenas diferencias ideolóxicas, constituímos unha verda-

21. Eugenio Otero Urtanza: *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, Sada-A Coruña, edicións do Castro, 1982, p. 145.



deira unidade fraternal, unha verdadeira fraternidade viril, como diría Malraux. Ese ideal da unidade viril, ou da fraternidade viril, xa existía en nós."

Foi tan profunda esta fraternidade que case se converteu en destino común. Moitos anos despois, en 1950, recibe Rafael Dieste unha carta de Sánchez Barbudo que expresa esta idea co dramatismo do arredamento provocado polo exilio:

"Sólo concibo una cosa -si fuese posible volver- , una sola me ilusiona y anhelo; y, aunque te rías, eso haré un día, espero: peregrinar por España de misionero solitario, de aquí para allá, de aldea en aldea, de poblachón en poblachón, solo o con algúen, contigo por ejemplo"... "Me río -contesta Dieste- sí, pero de placer. De acuerdo. ¡Se hará!".

Todas estas inxedanzas sociais e educativas, raramente destacadas pola crítica, nacen das mesmas raiceiras cás da súa propia poética narrativa e creativa en xeral.

Tense destacado, en efecto, entre a crítica máis autorizada, o papel relevante da *memoria* como fonte de autenticidade humana. Pois ben, a memoria tamén será a cerna e fundamento da pedagogía diesteana. Nunha interesantí-

sima conferencia pronunciada en Pontevedra no 1979²², exprésase así:

"Pero aquí vou facer unha observación que sirve tanto para os mestres como para vós (é moi probable que entre vós haxa futuros mestres) e é que a maneira de entender ós mozos é lembrarse de cando un era mozo. E a mesma fórmula sirve para entender ós nenos: ter boa memoria.

Eu téñolle dito a algún mestre:

- Cónteme algo da súa nenez.

- Pois, francamente, non me acordo de nada.

- ¿Entonces, cómo se dedica á ensinanza? É imposible ser mestre de nenos se vosté mesmo non se lembra de nada da súa nenez e se non se recorda nada do que fixo, nin do que sentía, nin do que lle pasou sendo moi neno.

Porque a memoria é o primeiro órgano da pedagogía. O pedagogo ou mestre que non se lembre de cando era neno, ou mozo, de como funcionaba a súa imaxinación, xa ten que proceder dun xeito ritual, por maxía, non sabe por que procedimentos porque lle falta a base."

22 V VV AA *Rafael Dieste*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1995, na que se transcribe a conferencia

Rafael Dieste, efectivamente, atopou sempre na memoria un recurso fecundo para poder explicarse a si mesmo, e chega a considerala como a perspectiva natural do exilio. A súa obra máis coñecida, *Historias e invenciones de Félix Murie*²³, é unha viaxe polos camiños da infancia e polos corrunchos do fogar rianxeiro.

Cando pasa revista á pedagogía que el padeceu como escolar na súa vila, lembra especialmente o método adiviñante da “siñá Fanchuca”, no que todo se reducía a acerta-la letra sinalada polo pao ameazador.

Dos libros ilustrados, lembra moi especialmente aquel que representaba a máxima manifestación de crueldade: o sacrificio de Abraham. E non se esquece daquel cura que “tomaba” o catecismo do Padre Astete dando puñadas ós rapaces.

Fronte a estes exemplos sinala o tremendo drama relixioso vivido por D. Francisco Giner de los Ríos, que nada ten que ver coa frivolidade con que se explica a materia na maioría dos coleccionados relixiosos.

Dálle a esta faceta unha importancia decisiva, porque lembra que unha crise relixiosa está na cerna dos seus

inicios de escritor e intelectual. De tal xeito que as súas lembranzas de estudante xove enlazan directamente coa súa vocación literaria:

“A min interesábanme especialmente os problemas humanos, os referentes a min. E sobre todo na adolescencia, na puberdade, na idade na que estades vos, un empeza a ser un problema para si mesmo e ó ser un problema para si mesmo ahí empeza un conflito extraordinario.

E casi sempre está indefenso o rapaz, porque o pai se quere facerse compañeiro é unha actitude hipócrita, consoladora, que non sempre é aceptada. O que diga o pai ou a nai vale de pouco, parece algo moi superficial.

O grave deste conflito íntimo é que ese ser extraño no que se desdobra o adolescente non aparece pouco a pouco senón que de súbito tópase un cun ser desconocido para un mesmo e nese salto cualitativo está coma nun albedrío absoluto que ó mesmo tempo lle supón unha indiferenciación tamén absoluta e un terrible temor a si mesmo. Ese é o salto cualitativo do que falo e do que ten experiencia calquera de vós; aínda que sexa un santo ten ese intre no que non se conoce a si mesmo.

23 Buenos Aires, Nova, 1943

E ese intre subsiste, permanece durante toda a vida. Sempre queda algo alá lonxe, como algo que se pasou pero é de todos os xeitos un misterio fondo que de súbito da choutos imprevistos.

Valle Inclán ten esa metáfora da cobra partida polo sacho dun labrego no medio dunha corredoira. Cada unha das partes da cobra estase a remexer e dando voltas. Xa non son unha nin dúas tampouco; e no caso de que foran dúas xa non se reconecerían unha na outra.

Este corte prodúcese na persoa. Nese intre de pavor lexítimo é cando nace a verdadeira personalidade e espiritualidade.

No meu caso, no intre en que aparece esa conflictividade, escomenza en min, primeiro a preocupación relixiosa; de seguido, buscando a racionalidade dese problema nace en min a preocupación filosófica e de seguido, buscando un xeito de expresión no que non quedase pechado o pensamento nunhas regras lóxicas exclusivamente, senón que reflexase toda a personalidade, a min pareceume que eso podía ser a poesía. Pero a

poesía lírica parecíame demasiado individual, entonces pareceume que a poesía dramática sería a que mellor recollería, por unha banda o proxecto plástico que eu levaba na cabeza; por outra banda, este outro proxecto musical, pero xa falando da música das palabras. E, finalmente, que fose expresión de humanidade, pero non exclusivamente da miña senón da das criaturas do autor. É dicir, personaxes nin abstractos nin sacados da realidade senón sacados da miña experiencia amorosa"²⁴.

Nestas etapas nas que vai superando racionalmente e creativamente os problemas de identidade producidos, xorden os distintos xéneros como resposta: ensaio filosófico, lírica e teatro, que poden ata ser substituídos polos títulos concretos das súas obras iniciais.

Rafael Dieste pretendeu falarlles ós rapaces da vocación e acabou falando do home, dos problemas universais da humanidade e da súa propia obra, porque en realidade home, ética e estética sempre se conxugan harmoniosamente na vida e na obra do noso escritor.

METODOLOXÍA DA PROBA DE ANÁLISE DE TEXTO

Dous enfoques complementarios: o comentario e a composición

M^a José Rodríguez Espiñeira

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O primeiro exercicio das Probas de Acceso á Universidade consta de catro exames que teñen como obxectivo:

“apreciar la madurez y la formación general del alumno y evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, la capacidad para traducir, relacionar, analizar y sintetizar” (Orde do 9/6/93. BOE do 10/6/93).

Tres deses exames están vinculados con disciplinas concretas que se imparten en COU, mentres que o exercicio de *Análise de texto*, polo seu carácter interdisciplinar, viña sendo ata agora terreo de ninguén e de todos. Coa modificación que se introduce na orde citada, preténdese adxudicar ós profesores de Lingua e Literatura unha parte de responsabilidade na preparación desta

proba, xa que se funde aparentemente coa de *Lingua*, aínda que conserva as súas características esenciais: “sobre la base de un texto el alumno deberá contestar diversas preguntas relacionadas con el mismo, resumir su contenido y redactar un comentario crítico según las instrucciones que figuren en el modelo de examen” (Orde citada). Na opinión de moitos profesores, os resultados deste exercicio revelan destrezas (ou carencias) dos alumnos en facetas básicas da súa formación que non son froito dunha única disciplina. Efectivamente, espérase dos mesmos que demostren as súas habilidades nas seguintes tarefas: captación do contido, síntese, distinción entre ideas fundamentais e accesorias, relación, xerarquización e valoración das mesmas, e redacción.

Na práctica, os Seminarios de *Análise de Texto* dos últimos anos mostraron a súa preocupación pola falta de preparación e pola desorientación que se

observa nos alumnos ante esta proba. O fracaso atribúese xeralmente ós seguintes factores: *a)* ausencia de hábito lector, o que provoca desinformación e penuria cultural; *b)* descoñecemento do léxico culto; *c)* lecturas apresuradas e pouco atentas dos textos; *d)* incapacidade para relacionar as ideas alleas cos seus propios coñecementos (algúns derivados de materias específicas de COU); *e)* ausencia de debates críticos nas aulas; *f)* graves erros de redacción e composición. Algunhas destas carencias poden ser reparadas mediante actividades organizadas polos centros, pero outras requiren unha aprendizaxe específica.

Neste traballo pretendo demostrar que o labor de tipo analítico que leva consigo un comentario de texto debe complementarse co proceso inverso: o de elaboración de textos a partir dun tema establecido. Efectivamente, ambos exercicios constan de tarefas comúns pero realizadas en sentido contrario: o "tema" é un achado (resultado) para o comentario e un punto de partida para a composición; a "estructura" debe ser identificada nunha análise e inventada nunha redacción; un "esquema" é a formalización concreta dunha estrutura, previamente recoñecida nun comentario, mentres que constitúe o esqueleto dunha composición que pode incluso guiar a confección de parágrafos. Aínda que algúns textos seleccionados para a análise serven de modelo de composición, sen embargo non atenderéi á creación realizada por

imitación de textos representativos, senón que me centrarei na composición como proceso complexo, é dicir, como conxunto de operacións elementais sucesivas que permiten elaborar un escrito. Entre estas operacións figuran a lectura, a busca de datos, a organización, conexión e xerarquización dos mesmos, a realización de guións, esquemas, etc., a preparación de borradores, a confección dunha primeira versión e diferentes operacións de revisión.

Este traballo non pretende ofrecer ó profesorado un recetario de fórmulas para lograr un bo comentario, nin sequera deseñar un modelo de organización do mesmo¹. A súa finalidade é, sobre todo, a de proporcionar instrumentos de reflexión e a de incardinala metodoloxía de análise de texto na de varias disciplinas que atenden a aspectos substanciais do mesmo (de onde se poderán extraer-las conceptos e mecanismos de traballo necesarios): a *didáctica da escritura*, a *lingüística textual* e a *análise do discurso*, a *lóxica* e a *retórica*, así como a *estilística* e a *gramática*.

1. PARALELISMOS ENTRE O COMENTARIO E A COMPOSICIÓN

Como indiquei, a liña argumental deste artigo é que existen interrelacións estreitas entre o comentario de texto e a composición.

1 Existen algúns traballos moi recomendables neste sentido, como os de Fernández Vizoso (1983), e González Pastor, e outros (1991) V tamén Alonso, e outros (1990), e Equipo Gramma (1994)

1.1. Para o primeiro propuxéronse as seguintes fases (distinguirei as que non teñen reflexo formal no resultado final, daquelas que si o teñen, escribindo estas últimas en cursiva):

0. Lectura atenta e comprensiva (acompañada de subliñados, anotación de palabras clave, etc.)

1. *Identificación do tema* (sintetizando nunha ou dúas liñas o asunto de que trata o texto)

2. *Resumo* preciso do contido.

3. *Esquema* que reflecta a estrutura, é dicir, a xerarquía existente entre ideas principais e secundarias.

4. *Comentario crítico*, no que se valoren as afirmacións do texto e no que se confronte a visión do autor cos coñecementos e opinións do alumno.

1.2. Á vez, para a composición pódense tomar en consideración os seguintes pasos (cfr. Serafini, 1993, 28):

0. Elixir un *Título*.

1. Organiza-las ideas.

2. Escribir un esquema, que en redaccións de tipo expositivo-argumentativo debe conter *Introducción*, *Conclusiones* e apartados que reflectan o Corpo de redacción.

3. Asociar cada idea cun parágrafo.

4. Desenvolve-los propios razoamentos.

5. Revisar e facer máis lexible o que se escribiu².

Trala lectura destas etapas, podemos observar que tódalas operacións que serven de apoio á redacción interveñen decisivamente na elaboración da análise de texto, e moi especialmente na fase que máis dificultades soe crear ós alumnos: a de presentar, cun enfoque crítico, os argumentos empregados polo autor. Nos apartados que seguen amosarei en detalle os paralelismos existentes entre os dous procesos.

2. TIPOS DE TEXTOS

A proba de Análise de texto propónse xeralmente sobre fragmentos de carácter ensaístico, científico ou periodístico. En ambientes escolares presúponse, ás veces, que os asuntos tratados

2 Os alumnos prescinden xeralmente de moitas destas operacións, que son fundamentais. Como sinala Cassany (1993, 102), "los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas microhabilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotar lo en un papel a medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito"

deben ser de ("rabiosa") "actualidade", entendendo por tales aqueles que están de moda ou que figuran na primeira plana dos xornais. Non se debe esquecer que a actualidade non exclúe os asuntos que afectan á sociedade en xeral e que constitúen noticia de modo recorrente, como os valores éticos e morais, os costumes, a medicina, as relacións entre culturas, os impostos, os recursos naturais, etc.

En calquera caso, a procedencia destes textos condiciona o tipo de discurso co que se enfrontará o alumno. Tanto os *editoriais* de xornal, coma os artigos de opinión e comentario, e os fragmentos de ensaio caracterízanse por utilizar indistintamente os catro tipos de "prosas" básicas que se recoñecen nos textos³: a *descrición*, a *narración*, a *exposición* e a *argumentación*, aínda que se pode detectar un uso predominante destas dúas últimas modalidades, o que determina tamén a maior dificultade destes discursos. Un exercicio que

contribúe a afina-la capacidade de lectura consiste na identificación destes tipos de escrito en diferentes textos. Ademais, os xéneros antes citados presentan outra peculiaridade: neles predomina a función referencial-informativa, pero concentrada na argumentación: "el escritor defiende una tesis tratando de que sea compartida, utilizando técnicas de tipo argumentativo y estrategias persuasivas" (Serafini, 1993, 198).

Desde o punto de vista contrario, é dicir, desde a redacción, existe acordo en que a composición de tipo argumentativo é a máis complexa, tanto polo que atangue á súa produción coma por tratarse da máis arredada dos estímulos comunicativos. Sen embargo, teríase que concibir como a etapa final dun camiño que se inicia no Ensino Primario, no que o alumno debería adquirir paulatinamente a capacidade de escribir. M^a T. Serafini propón a seguinte progresión textual para configurar un currículo didáctico sobre a escritura⁴:

3 Unha presentación sucinta das mesmas pódese atopar en Álvarez (1993 e 1994)

4 Esta proposta baséase no exame dos distintos xéneros, atendendo ás capacidades básicas que esixe cada grupo. Os escritos de tipo *expresivo* requiren dúas habilidades "saber expresarse" (dar nome ós obxectos e construír oracións simples) e "saber transcribir", é dicir, reproducir en papel fragmentos de linguaxe falada. Os escritos de tipo *informativo-referencial* presupoñen o control de cinco capacidades básicas "secuencializar", "sintetizar", "definir", "explicar" e "documentarse". Pola súa parte, os escritos de carácter *creativo*, con similar nivel de dificultade cós anteriores, baséanse na "invención" e na "utilización de estilos innovadores". Por último, os escritos de tipo *informativo-argumentativo* esixen poñer en práctica estas habilidades "defender unha tese", "determina-las relacións de causa-efecto", "confrontar e clasificar". Para a agrupación previa dos escritos en catro tipos fundamentais, a autora tivo en conta a) o tipo de prosa que predomina en cada xénero, b) a función da linguaxe que sobresaes nel, c) a relación existente entre emisor e destinatario, así como a distancia entre o escritor e o asunto do seu escrito (proximidade ou separación física, psicolóxica e temporal). Cfr. Serafini, 1993, cap 10 e 11

"carta, diario, autobiografía, información, crónica, cuento, chiste, decálogo, notas-esbozo, telegrama, poesía, proverbio, resumen, definición, ley, ensayo, editorial, comentario".

Se temos en conta agora que a proba de Análise de Texto consta de, polo menos, notas-esbozo, resumo e comentario, comprobamos que para a súa adecuada realización se requiren as seguintes destrezas:

a) Saber secuenciar, é dicir, ordenar elementos nunha lista respectando algún tipo de orde (temporal, espacial, conceptual).

b) Saber sintetizar, é dicir, reducir o número de informacións de que se dispón e presentalas ordenadas segundo a súa importancia.

c) Saber explicar, é dicir, presentar datos de tipo complexo.

d) Saber defender unha tese, é dicir, saber presentar unha opinión propia.

e) Saber determina-las relacións de causa-efecto entre oracións, párrafos, etc.

f) Saber confrontar e clasificar, é dicir, saber presenta-las propias ideas en contraste con outras, facendo explícitos os criterios de tal confrontación.

3. O TEMA DO DISCURSO

3.1. Tendo en conta que, no caso que nos ocupa, o estímulo para o comentario é un texto escrito, podemos eludirla presentación das dificultades con que se enfrenta o analista da conversación para delimita-lo tema da mesma. Aínda así, as nocións de *tema* que soen manexarse nos libros de comentario son fundamentalmente intuitivas. Os diferentes enfoques que lingüistas e psicólogos conceden ó procesamento e verbalización das ideas proban que non resulta fácil formaliza-lo concepto de *tema dun discurso*. Empecemos por caracterizalo dunha maneira informal con palabras dun dos seus principais estudiosos:

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente nos es posible (y a veces lo hacemos) señalar el tema o los temas de ese discurso. También usamos términos como *asunto*, *resultado* e *idea general*, o locuciones como lo *importante/esencial de lo que se dijo*. Al usar tales términos nos referimos a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al discurso como un todo o a fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso (Van Dijk, 1989, 43).

Desde diferentes metodoloxías lingüísticas, como son a *Lingüística de*

Texto ou a *Análise do discurso*, intenteuse proporcionar definicións e caracterizacións adecuadas deste concepto. Resumirei os principais problemas que suscita o seu estudio mediante as seguintes preguntas⁵:

1. ¿O tema do discurso identifícase cun título, en particular cun título composto por unha única palabra?

2. ¿Como se verbaliza a “ídea central”?

3. ¿Existe para un texto unha única expresión correcta que constitúa o seu tema?

4. Se o tema está vinculado ó contido do texto, ¿é posible facelo explícito mediante unha *estructura semántica*?

5. Se o tema xorde a partir de conceptos susceptibles de ser recordados, ¿é posible expresalo mediante proposicións que traduzan a súa representación na memoria?

A primeira pregunta recibiu xeralmente unha resposta negativa⁶.

Moitos poderíamos proporcionar varios títulos para un mesmo texto que facilitasen igualmente a súa comprensión. Isto lévanos inmediatamente a responder-las dúas preguntas seguintes: aínda que sigamos pensando que a noción de tema pode se-lo principio organizador central dun fragmento discursivo, debemos aceptar que existen diferentes maneiras de verbalizar esa idea, que constitúen “paráfrases posibles” da mesma. O que leva a algúns autores a preferir-lo plural do termo e a empregar-la etiqueta de “temas do discurso”. Sen embargo, no ámbito escolar é preferible cingirse ó singular, para non inducir no erro de supoñer que poden ser igualmente válidos enunciados que remitan a aspectos marxinais ou anecdóticos dun texto.

A hipótese de que o tema está directamente vinculado co contido do discurso e que pode ser representado en termos semánticos defendeuna fundamentalmente T. Van Dijk⁷. Segundo este autor, é posible formula-lo tema do discurso mediante unha proposición complexa, lóxicamente implicada polo conxunto de proposicións que expresa a secuencia de oracións do texto. Sen

5 Para unha revisión de diferentes propostas sobre a noción de “tema do discurso” pode consultarse Browe Yule (1993)

6 O que se pretende sinalar non é a imposibilidade de que un título (curto, como se entende normalmente) condense o tema dun texto, senón de que posiblemente non o exprese dun modo axeitado. Pensemos sobre todo nos escritos de tipo argumentativo, que defenden unha ou varias teses non bastan dúas ou tres palabras para facer unha síntese

7 Pódense consultar Van Dijk, 1989, cap 2, e 1992, cap 2

entrar en detalles, o emprego que fai van Dijk do termo “proposición” (equivale a representación semántica subxacente dunha oración) fai impensable a súa aplicación práctica nun comentario, xa que forza a traducilo texto a un formato “semántico” alternativo, e en calquera caso este proceso non nos garante a consecución dunha fórmula obxectiva na medida en que supón unha “interpretación” do texto⁸.

Tamén desde a psicoloxía houbo intentos de asociar a representación proposicional dun tema coa imaxe que o lector conserva na súa memoria⁹. Todos estes traballos parten da idea de que é posible reduci-lo conxunto de oracións dun parágrafo a unha proposición única e que, á vez, o conxunto de proposicións resultante pode ser condensado mediante unha única proposición. Esta constituiría o tema. En realidade estes estudos non fan senón fundamentar e formalizar dous tradicionais exercicios escolares: un consistente en resumir un fragmento por medio dunha oración, e outro en compoñer unha redacción a partir dun enunciado determinado.

3.2. Do devandito conclúese que a expresión do tema dun texto non ten

que ser única, que debe constituír unha paráfrase posible do mesmo e que non coincide cun título de poucas palabras. Diciamos, ademais, que o enunciado correspondente podía obterse deductivamente a partir de sucesivas reducións das ideas contidas en oracións ou en párrafos do texto. Reflexionemos agora sobre a seguinte afirmación: “en particular, insistiremos en que son los hablantes y los escritores los que tienen temas, no los textos” (Brown e Yule, 1993, 95). Esta idea está en consonancia co feito de que a partir dun mesmo enunciado complexo (que sirva de tema de redacción) diferentes escritores son capaces de compoñer diferentes escritos. Cando efectuámo-lo proceso contrario, o de extrae-la idea central dun texto, en realidade estamos propoñendo unha interpretación do significado que pretendía transmitir o escritor. Posiblemente por este motivo, algúns traballos que conteñen recomendacións sobre a proba de *Análise de texto* sinalan que o tema consiste “nunha exposición breve da idea central do escrito, que sintetiza a intención do autor cando redactou o texto”¹⁰.

3.3. Pola outra banda, é frecuente que o tema dunha composición se iden-

8 Brown, e Yule (1993, 147) indican que “el analista del discurso que desee presentar su análisis en términos proposicionales tendrá que reconocer, por tanto, que su análisis no representa una traducción directa del significado de la oración a un formato alternativo, sino una interpretación del significado que pretendía transmitir el hablante/escritor al producir el discurso”

9 O principal problema que presenta a análise proposicional desde o punto de vista da psicoloxía é que presupón que unicamente o contido é relevante para o almacenamento das ideas, mentres que a forma en que está expresado un texto non o sería. Cfr Brown, e Yule (1993)

10 Esta redacción está tomada case literalmente de Fernández Vizoso (1983, 34)

tifique cun título. Esta asimilación procede do hábito escolar de seleccionar para as redaccións títulos xenéricos, totalmente abertos (como o mar, a primavera, o colexio, etc.), ou ben de poñer frases abraiantes, como citas, máximas, refráns, etc. A desvantaxe fundamental destes últimos candidatos a tema é que poden condicionar excesivamente as reaccións do alumno (adhesión entusiasta ou rexeitamento total), sen incitalos a argumentar. Desde a didáctica da escritura, e particularmente con vistas ás composicións argumentativas, soen recomendarse títulos que proponían non só un motivo senón tamén algún enfoque particular do mesmo ou algún subproblema concreto que poida ser desenvolvido. Serafini (1993) chama a estes temas “títulos-esbozo”.

En consonancia con todo isto, desde o Seminario de Análise de Texto recomendouse en diversas ocasións a profesores e alumnos que eviten asociar tema con “título periodístico con gancho”.

4. A ESTRUCTURA: PROCESOS E RESULTADOS DA ORGANIZACIÓN DE IDEAS

Unha das fases iniciais do proceso de composición consiste en transcri-

bir unha lista de ideas, pensamentos, obsevacións, feitos, etc., a partir dun determinado tema. O máis probable é que esta lista resulte desordenada, sobre todo se se confecciona espontaneamente seguindo o fluxo das ideas¹¹. Como fontes inmediatas deste proceso actúan a introspección do escritor e os coñecementos derivados do seu ámbito cultural. Cando se dispón de tempo, é recomendable recorrer á documentación (medios impresos, audiovisuais, etc.).

Esta primeira tarefa acumulativa non debe xerar nunca a redacción. Será preciso transformar esa colección de datos (concretos e abstractos) que, excepto pola idea-guía, carecen aparentemente de elemento unificador, nun conxunto de ideas progresivamente encadeadas e elaboradas. Esta transformación é a que proporcionará a estrutura do escrito. A capacidade do alumno para planifica-la estrutura do texto repercutirá decisivamente sobre a calidade do mesmo. Neste sentido, débese ter en conta que é posible modifica-lo esquema dun escrito a medida que progresa a composición, xa que a propia escritura pode actuar como reactivadora do proceso creativo. Comprobouse experimentalmente que as mellores redaccións non xorden sempre de procesos lineais e ordenados (“planifica-la estruc-

11 Para ilustrar esta desorde sirva a seguinte selección de preguntas dun personaxe de ficción empeñado en escribir un ensaio sobre o silencio “¿Por qué ponían un pianista en los cines cuando las películas eran mudas? ¿Es soportable el silencio? ¿Existe realmente o es sólo una acumulación de ruidos lejanos? ¿Qué resulta más irritante para nuestros nervios el ruido o su carencia? ¿Quiénes se han visto obligados alguna vez a guardar silencio? [] ¿Se puede pasar toda una vida esperando respuesta a una pregunta? ¿Existe realmente el gran silencio, el silencio de Dios, o es sólo una metáfora de la ignorancia? ¿Puede ser hondo y profundo el silencio, como un pozo? ¿Se está cómodo en el interior de un pozo? ¿Por qué no se dice de los grandes silencios que son abiertos, como el espacio vacío y calmo del universo? [] ¿Has estado alguna vez en un velatorio? []” (Zarraluqui, *La historia del silencio*, Barcelona, Anagrama, 1994, 20-21)

tura" → "primeiro borrador" → "revisión" → "texto final"), senón que obedecen a procesos recursivos que implican a reformulación da estrutura inicial ("planifica-la estrutura" → "primeiro borrador" + "ideas novas" → "reformula-la estrutura" → "segundo borrador", etc.), (cfr Cassany, 1993, 106-107)

4.1 Para reagrupa-las ideas nun esbozo coherente é imprescindible que o escritor dispoña de capacidade asociativa, que lle permita busca-los elementos unificadores das diferentes ideas, e diferencia-las esenciais das accesorias. Neste sentido, poden ser de utilidade os *mapas de ideas*, que buscan "categorías" comúns que conducen á reunión das ideas en subconxuntos. É conveniente que tales categorías sexan susceptibles de ordenamentos temporais ou lóxicos: por exemplo, as relacións antes / despois, causa / efecto, tese / antítese, problema / solución, etc., facilitan o seu encadeamento posterior en parágrafos (cfr. Serafini, 1993, cap.3, e 1994, 1, 2, 3). As asociacións de ideas, que xorden intuitivamente na maioría dos casos, tamén se poden identificar nos textos e practicarse na clase segundo algún modelo tipolóxico. Serafini (1994) presenta exemplos e exercicios de asociacións por. a) *analogía*, b) *contraposición*, c) *causa-efecto*, d) *antecedente - consecuente*, e) *precedencia*, f) *sucesión*, g) *xeneralización*,

h) *exemplificación*, i) *clasificación*, k) *experiencia persoal*, e l) *experiencia de autoridades*

4.2. O hábito de realizar *guións*, tanto para temas de clase coma para outras actividades que poidan realizarse no centro, redunda en beneficio do alumno cando se enfronta a un exame. O alumno debería acostumarse a reescribi-los seus propios textos, despois que seleccionou por medio de notas, esbozos ou *guións* as palabras máis significativas dunha determinada fonte, xa que así exercita a reconstrucción das relacións semánticas que nas notas ou esbozos simbolizan frechas, chaves¹², etc.

Os hábitos lectores inflúen moitísimo sobre este tipo de destrezas. Comprobase, por exemplo, que os alumnos que len pouco presentan tendencias comúns á hora de redactar:

a) Teñen dificultades para elixir-las frases máis importantes dun texto.

b) Seleccionan como idea central dun parágrafo as primeiras palabras do mesmo (que poucas veces conterán a súa idea central).

c) Mostran incapacidade para comprender e identifica-las relacións de tipo lóxico, por exemplo as de "causal-

12 Estas tarefas non só se deben poñer ó servizo dos aspectos estritamente académicos, senón que poden formar parte da actividade extraescolar. Un partido de fútbol, un itinerario turístico, a revista do centro, un concerto poden incentivar máis os alumnos, e tamén nestes aspectos pode pedírselles "organización"

dade" (o que revela tamén o seu descoñecemento dos conectores sintácticos e discursivos).

4.3. Na proba de *Análise de texto* é conveniente que a diferenciación entre ideas principais e secundarias, e a súa xerarquización, teña reflexo formal. A pesar da existencia de variantes na presentación da estrutura, aconséllase repetir un único modelo. O que se propón xeralmente para a proba de comentario é o *índice*. Este pode adoptar a seguinte disposición:

1. Idea principal
 - 1.1. Idea subordinada á principal
 - 1.2. Idea subordinada á principal
2. Idea principal
 - 2.1. Idea subordinada á principal
 - 2.2. Idea subordinada á principal

Aínda que é posible que o desenvolvemento expositivo dun texto mostre unha clara vinculación entre parágrafos e ideas, debemos evitar que o alumno se obsesione por encontrala. Só despois de que identificou as ideas principais e as secundarias, e de que as relacionou adecuadamente, pode constatar se existe, ademais, a correspondencia citada.

4.4. Os traballos de maior extensión requiren unha organización que distinga entre a *Introducción*, o *Corpo do Traballo* e as *Conclusións*. A primeira e a última parte dun traballo debense redactar ó final, xa que a calidade das

mesmas mídese pola súa congruencia coa parte central. A *Introducción* serve para ambientalo lector no escrito, polo que soe conte-las liñas mestras do asunto tratado, as teses que se defenderán, as hipóteses que se pretende verificar ou refutar, o estado da cuestión, etc. Indicarase, ademais, o método seguido e os límites do traballo. Existen, sen embargo, diversas modalidades de introducción, xa que algúns escritores prefiren non anticipar as teses e presentalas en capítulos específicos do texto, centrando a introducción en cuestións metodolóxicas, limitacións do *corpus*, do estudio, etc. No tocante á *Conclusión*, esta serve para retomar as ideas e os argumentos expostos no traballo, e para indicar aspectos non tratados e sobre os que se pode profundizar. Débese ter en conta que tanto a introducción coma as conclusións poden contribuír a impresionar favorablemente o lector ou ben a desanimalo.

5. O RESUMO. CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS

O resumo cumpre unha función informativa e referencial, e ten como única finalidade a de demostrar a comprensión dun texto máis amplo. Supón, polo tanto, a creación dun novo escrito máis breve, que só utiliza as informacións máis importantes do primeiro. Agora debemos especificar que entendemos por "información pertinente" ou importante. Segundo T. Van Dijk, existen dous criterios básicos para seleccionar a información máis relevante dun texto:

a) O criterio do autor: este concede determinada importancia (relativa) a cada un dos seus periodos e oracións, de modo que normalmente o marca na estrutura e na redacción do texto. Por iso este criterio é considerado "textual"¹³.

b) O criterio do lector, quen soe destacar como información relevante aquilo que máis lle interesa, que coñece mellor, que está de acordo cos seus desexos, normas e valores, é dicir, en función de criterios "contextuais".

Os lectores eficientes son quen de empregar ambos criterios, é dicir, identifican as marcas estruturais polas que o autor destaca periodos, oracións ou palabras, e complementan esta selección coa que provén dos seus intereses persoais. Polo contrario, os lectores deficientes teñen problemas para detectalos marcadores estruturais ou textuais do autor (cfr. Cassany, 1993, 116). Nun estudio levado a cabo por Winograd¹⁴, este autor analizou os criterios que seguían os lectores máis inexpertos para a selección de frases: "las frases tenían en común la presencia de detalles visua-

les y de descripciones de hechos muy concretos que no desempeñaban un papel demasiado importante en el conjunto del texto pero podían cautivar el interés personal de los individuos. Contrariamente, las frases seleccionadas por los lectores fluidos desempeñaban un papel importante en el conjunto del texto".

O mesmo T. Van Dijk explicitou algunhas estratexias que pode seguirlo analista para compoñer un resumo¹⁵ -nos seus primeiros traballos teñen o carácter de regras-. Reformuladas como técnicas, estas estratexias poderían aplicarse fundamentalmente a fragmentos breves do seguinte modo (v. Serafini, 1993, 225):

a) *Cancelación*: supresión de palabras, tanto daquelas que presentan contido gramatical (partículas, preposicións, deícticos, etc.) coma daquelas que aportan información complementaria (modificadores en xeral: adxectivos, frases, etc). Os elementos conectores de oracións e parágrafos deben conservarse en función da súa contribución ás relacións lóxicas do texto.

13 Como dato anecdótico, reproduzo un fragmento de Levinson (1989, 79) no que se mencionan linguas que posúen morfemas para marca-la noción de *líña da historia principal* "Por exemplo, en la lengua amerindia cubeo, los protagonistas principales de una historia y sus acciones están marcados con una partícula de un modo tan sistemático que al extraer solamente aquellas oraciones que contienen dicha partícula se obtiene un resumen conciso y fiel"

14 Cfr Winograd (1984), citado por Cassany (1993, 115)

15 Son as seguintes

1 *Supresión* dada unha secuencia de proposicións, suprimense tódalas que non sexan presuposicións das proposicións subsecuentes da secuencia

2 *Xeneralización* dada unha secuencia de proposicións, faise unha proposición que conteña un concepto derivado dos conceptos da secuencia de proposicións, e a proposición así construída substitúe a secuencia orixinal

3 *Construción* dada unha secuencia de proposicións, faise unha proposición que denote o mesmo feito denotado pola totalidade da secuencia de proposicións, e substitúese a secuencia orixinal pola nova proposición (Cfr Van Dijk, 1989, 48)

b) *Selección*: eliminación dos elementos que presenten detalles obvios e normalmente presupostos polo contexto.

c) *Xeneralización*: substitución de palabras, frases ou cadeas máis amplas por elementos máis xerais que as inclúan.

d) *Construcción*. substitución dun conxunto de proposicións por unha única proposición que as inclúa, prescindindo dos elementos xa eliminados que estaban implicados polo contexto.

O resumo pódese caracterizar desde tres puntos de vista:

1. Considerando a súa extensión, supón unha reelaboración do texto orixinal e unha redución da súa lonxitude.

2. Pensando no seu autor, este débese esforzar en ser obxectivo, é dicir, en prescindir das súas propias avalaacións e estimacións.

3. Atendendo ó destinatario, o resumo debe proporcionar unha síntese coherente e comprensible, capaz de ser entendida por calquera lector sen ter que acudir ó texto orixinal.

6. A ARGUMENTACIÓN. A CONSTRUCCIÓN DE PARÁGRAFOS CONVINCENTES

Como xa indiquei, os escritos de máis difícil composición son os de carácter expositivo-argumentativo. Neles o escritor débese preocupar non só por presentar razoamentos correctos, senón tamén por compromete-lo lector e persuadilo da exactitude das teses defendidas. A análise dos principios que rexen a argumentación corresponde á lóxica e á retórica¹⁶. O esquema básico das estruturas argumentativas e demostrativas é ben coñecido, xa que se recoñece non só en enunciados científicos, filosóficos ou ensaísticos, senón tamén na linguaxe familiar: PREMISAS → CONCLUSIÓN. Limitareime neste apartado a facer algunhas observacións respecto á argumentación e á persuasión, xa que o seu desenvolvemento compételle maiormente ó profesor de filosofía. Toulmin (1958), ó estudar as características que fan convincente un parágrafo, estableceu tres compoñentes da argumentación:

a) A *afirmación*: que contén a idea principal do parágrafo, é dicir, a *conclusión*.

b) A *información*: os datos que se aportan en apoio da afirmación, é dicir as *premisas*

¹⁶ Tal vez os dous traballos máis influentes na teoría da argumentación sexan os de Toulmin (1958), e Perelman, e Olbrechts (1989). Ch Perelman destaca, ademais, pola súa contribución ó redescubrimento da retórica clásica. Esta "nova retórica" forma parte da filosofía, pero especialízase polo destinatario da argumentación: un auditorio específico ó que se pretende convencer.

c) A *garantía* ou lexitimidade que autoriza a alguén a chegar a unha conclusión determinada: trátase de consideracións útiles, de carácter xeral, que contribúen a relaciona-la afirmación coa información, e que frecuentemente se presupoñen¹⁷.

Os parágrafos de tipo descritivo poden carecer de *garantía* explícita: *O can está contento: ladra e move insistentemente o rabo*, xa que esta se sobreentende (*ladrar* e *move-lo rabo* son signos de alegría nun *can*). En cambio, para facer máis convincente un parágrafo argumentativo a *garantía* explícitase e incluso se coloca en primeiro lugar. Se o lector acepta e comparte a *garantía*, será moito máis fácil convencelo de que a afirmación que se defende é certa.

Non pretendo suxerir que os alumnos deban utilizar técnicas persuasivas nos seus escritos, pero si que se lles pode esixir que non se limiten a ofrecer afirmacións categóricas¹⁸ sen aporta-los datos necesarios para a súa confirmación. E se a *demostración* mediante argumentos é unha habilidade que non todos alcanzan, polo menos deberían ser quen de *mostrar*, en vez de

cinguirse a *declarar*. En realidade, isto é o que lles pedimos cando lles recomendamos que dean exemplos, que describan con detalle, que sexan precisos, que ilustren as ideas abstractas con datos concretos, e que non atribúan ó lector os seus mesmos coñecementos e experiencias, xa que isto os incita a dar por supostos moitos detalles e particularidades que mellorarían considerablemente as súas redaccións.

Para unha presentación accesible da argumentación pode consultarse Weston. (1994). Este autor propón seguir as seguintes regras para compoñer un argumento curto:

1. Distinga entre premisas (razóns, argumentos) e conclusión (a afirmación que se defende).

2. Presente as súas ideas nunha orde natural (p. ex., non sitúe a conclusión entre as premisas, senón antes ou despois).

3. Parta de premisas fiables.

4. Use unha linguaxe concreta, específica e definitiva.

17 En "Alfredo é moi intelixente: xoga moi ben ó xadrez" presuponse a seguinte *garantía*: "Na nosa sociedade xogar ben ó xadrez é signo de intelixencia". En "Alfredo non sabe conversar: na súa casa só ven TV", infírese algo do estilo de "Na nosa sociedade a TV substituíu outras formas de comunicación".

18 Incluso cando estas nos parecen obvias, coma en "As películas violentas prexudican os novos".

5. Evite unha linguaxe emotiva (o obxectivo é convencer, non caracaturizar).

6. Use termos consistentes (coherentes e conectados entre si).

7. Use un único significado para cada termo.

E revisa os diferentes tipos de argumentos: *a)* mediante *exemplos*, *b)* por *analogía*, *c)* de *autoridade*, *d)* acerca *das causas*, *e)* *deductivos*. Das obseccións que fai este autor sobre os distintos tipos de argumentos poden extraerse consellos moi aproveitables tanto para compoñer como para comentar. Pensemos na demostración mediante exemplos: un único exemplo pode servir de *ilustración* dunha idea, pero non ofrece practicamente ningún apoio para unha *xeneralización*. Nun comentario sempre se pode comprobar se o autor pretende facer xeneralizacións e se vale dun único exemplo (ou dunha mostra de exemplos pouco representativos): poderemos desmontala súa argumentación. E se aínda así o lector comparte a tese sostida, a súa contribución persoal ó comentario pode consistir en engadir máis exemplos que a corroboren. As respostas a preguntas como: "¿son representativos os exemplos?, ¿hai contraexemplos?, ¿as fontes que se citan son cualificadas?, ¿son estas imparciais?, ¿explica o argumento como a causa conduce ó efecto?..." (v. o. cit.) serán un estímulo eficaz tanto para compoñelos propios argumentos coma para avalialos alleos.

7. O COMENTARIO

7.1. O resumo e o comentario crítico constitúen os dous polos dun *continuum* de dous trazos: os elementos do texto de partida (reducido número no resumo e máis extenso no comentario) e o punto de vista e a personalidade de quen escribe (que só debería ser perceptible no segundo).

Con frecuencia insístese en que o comentario debe ter carácter conceptual e non lingüístico ou literario, é dicir, debe referirse primordialmente ó contido do texto e só de modo secundario á forma. Nalgúns libros propóñense como modelos de comentario esquemas de tipo formalista, centrados nas características do xénero, na súa forma de elocución predominante, nas funcións da linguaxe que sobresaen, no tipo de léxico que emprega o autor, na localización física das ideas, etc.

Para descifrar e enxuizalo punto de vista do autor é útil detectar algúns fenómenos como as ambigüidades, ironías, vacuidades, contradicións, reiteracións, recorrencias, etc., co obxecto non só de reseñalos senón sobre todo de aproveitalos no momento de valoralas ideas do autor e o modo en que as presenta. Para exercitalo hábito do comentario pode ser conveniente facer que os alumnos respondan, particularmente nos traballos de clase, a determinadas preguntas xenéricas válidas para distintos tipos de temas e razoamentos (o que non implica que deban organizar discursivamente o comentario en torno delas).

Sirvan de ilustración as seguintes:

a) ¿Cal é o punto de vista do autor sobre o tema? ¿É subxectivo¹⁹? (Baséase unicamente nas súas propias ideas, na súa experiencia persoal? ¿Ou intenta mostrar e probar que outros tamén as comparten? ¿Presenta feitos externos, datos concretos como testemuño das súas afirmacións?

b) ¿O autor atrae o interese do lector ou non? ¿Capta a súa simpatía ou non? ¿Presenta argumentos que comprometen afectivamente o lector, que o conmoven?

c) ¿Ten vivencia o tema? ¿O lector interesouse algunha vez polo problema que se expón? ¿As teses e/ou argumentacións son actuais ou están desfasadas? ¿Son concretos os razoamentos ou abstractos?

d) ¿As teses e/ou argumentacións resultan convincentes ou non? ¿Por que? ¿Compartes esas teses ou non? ¿Aportarías máis/outros argumentos en favor das mesmas? ¿Hai outros feitos

non mencionados no texto que corroboren as teses defendidas? ¿Que obxecións ou contra-argumentos presentas? ¿Que feitos non mencionados refutan as teses defendidas?

e) ¿O autor é directo ou hai longos preámbulos? ¿En que orde coloca as afirmacións, os exemplos, as argumentacións? ¿Presenta primeiro os razoamentos máis fortes e despois os máis débiles ou á inversa?

7.2. Pensando xa na redacción dos parágrafos²⁰ do comentario, os alumnos mostran dominios moi diferentes desta actividade. A aqueles que teñen máis problemas de redacción podería recomendárselles que fixesen corresponder un parágrafo distinto con cada idea do esquema previamente confeccionado.

Tamén se pode exercitalo desenvolvendo os parágrafos seguindo pautas precisas. Un modo sinxelo de compoñer un parágrafo é enumerar as informacións de que se dispón, relacionándoas de acordo con algún criterio específico: orde cronolóxica, frecuencia,

19 O punto de vista do autor pode aparecer reflectido mediante expresións ou adverbios "modificadores oracionais". Os eixos semánticos que articulan as subclases correspondentes son a) o "punto de vista" con respecto ó contido do "dictum" (*matemáticamente, científicamente*), b) "cualificadores do dicir", que reflicten a intromisión do falante no acto comunicativo (*decididamente, francamente, sinceramente, claramente*), c) "modificadores", que actúan como operadores pragmáticos actitudinais (indican o punto de vista do falante). Algúns expresan dimensións do xuízo, son reforzadores da aserción: sitúanse nunha escala que abarca desde a certeza total (*indubablemente, evidentemente*) ata a inseguridade, pasando pola evidencia e a confirmación. Outros modificadores teñen función emotiva ou apreciativa, e presentan tanto unha avaliación positiva coma negativa do falante (*afortunadamente, lamentablemente, etc.*), como unha sorpresa, un desexo, etc.

20 "Los párrafos están separados entre sí por puntos y aparte, que evidencian la transición del uno al otro. Con frecuencia el párrafo coincide con el apartado, pero en el caso de unidades de información largas y complejas, un párrafo puede estar integrado por dos o tres apartados e incluso más" (Serafini, 1994, 131)

importancia, grao de dificultade, etc. Fronte a esta presentación secuencial, os datos tamén poden compararse dentro do parágrafo, que pasa a ter un desenvolvemento de "confrontación" ou "contraste" ou de ideas en "paralelo". Un terceiro procedemento para compoñer un parágrafo consiste en desenvolver un concepto indicando explicitamente as razóns que o xustifican (v. Serafini, 1994, cap.5).

Na tradición anglosaxona, os manuais de estilo soen recomendar regras concretas para o desenvolvemento dos parágrafos, como as seguintes: a) siga o seu esquema preconcebido e mantéñao ó logo do texto; b) formule unha breve introducción; c) faga do parágrafo unha unidade de composición; d) expoña os seus argumentos de un en un; e) expoña un argumento por parágrafo; f) exprese as ideas coordinadas de modo similar; g) sexa conciso, etc.

7.3. Tanto para a interpretación do discurso coma para a súa composición é necesario coñecer e saber usar adecuadamente as coordenadas deícticas que proporcionan as categorías de persoa, lugar e tempo. Os elementos anafóricos cumpren o papel de facer "cohesivo" un discurso, xa que establecen vínculos de correferencia e concordancia, xeralmente con elementos mencionados previamente (os seus *antecedentes*),

aínda que tamén poidan orixinar referencias anafóricas progresivas ou anticipatorias. Ademais das conexións que obtemos das formas verbais (que poden orientarse temporalmente con respecto a outras formas verbais, adverbios e expresións temporais do mesmo discurso) e das referencias locativas e persoais, co termo *deixe do discurso* preténdese abarcar todas aquelas expresións que fan referencia a porcións do discurso anteriores ou seguintes. Terían cabida aquí tanto os elementos *conectores* como os *marcadores do discurso*. A lingüística, fundamentalmente a través da pragmática, interésase cada vez máis pola súa análise e clasificación. Unicamente quero reseña-la tipoloxía semántica destas unidades que serven para guía-las inferencias (conclusións) que se obteñen dos diferentes parágrafos. Así, entre os conectores distínguense os "aditivos", "xustificativos" e "contraargumentativos". Con axuda dos *marcadores* identificámo-la orde do discurso ("ordenadores do discurso"), as digresións ("marcadores de digresión"), as rectificacións (atenuacións, intensificacións, restricións, salvidades...), as conclusións, etc.²¹ Evidentemente, o fío da argumentación dependerá tamén -e moi especialmente- dos conectores interoracionais: "adversativos" (restrictivos e exclusivos), "comparativos", "causais", "condicionais", "consecutivos", "concesivos", etc.

21 Para unha análise destas expresións pódense consultar, entre outros, Fuentes, 1989 e 1993

8. ASPECTOS FORMAIS. O ESTILO

8.1. Cando opoñemos “forma” a “contido” dun texto atribuímos ó primeiro concepto todo un conxunto de propiedades expresivas que concirnen á gramática, ó léxico, á ortografía, etc. É innecesaria toda mención destes aspectos que constitúen o centro das materias de *lingua*²².

8.2. De acordo coa terminoloxía de Coseriu, dicimos que a “lingua” que efectivamente funciona nos textos concretos é un sistema lingüístico delimitado con respecto a catro eixos de variación: sistema *sincrónico*, *sintópico*, *sinestrático* e *sinfásico*. Se atendemos á influencia teórica que exercería a lingua estándar (normativizada) sobre as restantes linguas funcionais no ámbito escolar, a variación diacrónica, diatópica e diastrática non debería representar máis cá presenza esporádica e deliberada de *arcaísmos* e *dialectalismos* nos textos (non de vulgarismos). Referireime sucintamente á elección de rexistro.

Dicimos que o “estilo de lingua” ou o “rexistro” depende dunha variable fundamental: a situación de comunicación que se crea entre emisor e destina-

tario. Sen embargo, non están suficientemente delimitados os aspectos que determinan as diferencias diafásicas, xa que, por unha parte, recoñecemos sistemas homoxéneos nos extremos da escala (os rexistros “formal” e “coloquial”) e, por outra, admitímo-la existencia de diferentes estilos (conversacional, científico, xurídico, literario, etc.)²³. Entre as variables situacionais podemos recoñecer-las seguintes (cfr. Gregory, e Carroll. 1986):

a) O *modo* do discurso, que depende do *medio* en que se manifesta a lingua: oral ou escrito. As linguaxes literaria, xornalística, ensaística, científica, etc., caracterízanse de modo homoxéneo por estar concibidas para o medio impreso, fronte á conversación, o monólogo ou diálogo verbais (na radio, por ex.), etc²⁴.

b) O “tipo” de discurso, que se caracteriza segundo o “campo” que abarque, é dicir, o conxunto de temas e a súa posible verbalización. Así, distinguimos campos técnicos, con reflexo na linguaxe especializada (xurídica, administrativa, médica, etc.), e non técnicos (cartas, conversacións, etc.).

22 Unha relación exhaustiva de erros na proba de Selectividade atópase na Circular de 1990, do Seminario Permanente de Análise de Texto

23 Prescindo das calificacións impresionistas, que non parecen depender de marcadores constantes e xerais (“estilo brillante”, “reposado”, “grave”, etc.)

24 Habería que considerar, ademais, os cruces entre estes dous medios “escrito para ser lido/ representado en público”, etc

c) O “ton” do discurso, que reflicte como o falante interactúa co oínte, segundo modelos ou estereotipos sociais. É aquí onde se introducen as distincións entre formalidade/familiaridade da relación.

Polo que se refire á composición, os distintos xéneros condicionan en distinta maneira a elección do rexistro. En cambio, o comentario ten como destinatario un profesor (relación formal), e como campo de discurso, as linguaxes especializadas. Isto esixe unha forte selección e elaboración léxica e sintáctica, polo que o alumno debe prescindir de coloquialismos, de palabras-maleta, de vocabulario propio doutros campos, etc.

8.3. Outra aproximación diferente ó “estilo” é a que ofrece a tradición retórica e literaria. O rexurdir da retórica e da pragmática nos últimos tempos favorece o reexame da *compositio* e de súas técnicas. A caracterización de “estilo solto” e “periodo” e das súas tipoloxías, así como o seu recoñecemento nos textos considerados “modélicos”, pode axudarnos a comprender mellor a sinxeleza e complexidade semántica e sintáctica dos parágrafos. (Neste sentido, v. Azaustre, e Casas, 1994.)

9. REVISIÓNS E CORRECCIÓNS

Os mellores escritores someten as súas producións a un intenso traballo de revisión e reelaboración, que obriga a manexar diferentes borradores e versións ata chegar ó escrito final. A mesma redacción do primeiro borrador

debe facerse relendo varias veces o xa escrito, pois este proceso sostén o fío conductor do razoamento e estimula a produción. Aínda que a rectificación dos erros a fai o autor, convén que o texto o critique -na clase- outro lector, que pode se-lo profesor ou os propios compañeiros (que case sempre actúan mellor como xuíces e críticos ca como autores de textos). A corrección pódese facer seguindo pautas como as seguintes:

1. *Con respecto ó contido*: ¿Que tese quixo defender? ¿Que ideas desenvolve? ¿Cales faltan? ¿Está estruturado o texto? ¿Pon exemplos concretos, dá detalles? ¿Hai divagacións? ¿Detense en exceso nunha das ideas esquecendo as demais? ¿Non desenvolve suficientemente as ideas máis importantes? ¿Pódese sintetizar cada parágrafo por medio dunha secuencia breve? ¿Mantén viva a atención do lector? ¿Hai algún punto que non estea claro? ¿Algún aspecto podería expresarse de forma diferente? ¿É directo, reiterativo? ¿Emprega termos ambiguos?

2. *Con respecto á forma*: ¿Usa periodos breves e pouco complexos, ou moi longos e excesivamente complexos? ¿Contén palabras e expresións superfluas? ¿Recorre convenientemente á anáfora? ¿Utiliza frases feitas e retrousos improprios do estilo de lingua correspondente? ¿O léxico é adecuado? ¿Hai erros sintácticos de concordancia, de formas verbais, de orde, de nexos, etc.? ¿Hai anacolutos? ¿Puntúa e acentúa correctamente?, etc.

10. A AVALIACIÓN

A corrección administrativa, que non ten fins de reelaboración senón de medición, debe facerse seguindo criterios claros e públicos. Limitareime a ordenar estes criterios nunha escala de obxectividade/subxectividade, especificando os posibles elementos de avaliación de cada criterio:

1. Linguaxe e Forma:

- Caligrafía e presentación
- Puntuación e Acentuación
- Ortografía
- Corrección sintáctica
- Vocabulario (selección, propiedade, morfoloxía)

2. Organización e Contido:

- Correcta identificación do tema
- Resumo preciso do contido
- Enumeración de ideas principais
- Xerarquización entre estas e as secundarias
- Coherencia do razoamento
- Desenvolvemento expositivo das ideas
- Claridade e progresión das mesas
- Corrección dos periodos e parágrafos

3. Outros:

- Riqueza de ideas
- Orixinalidade
- Estilo

Intentei ofrecer unha presentación accesible dos distintos aspectos e problemas relacionados co comentario e a composición. Espero, polo menos, que a bibliografía recomendada resulte unha guía adecuada e un apoio eficaz para a práctica docente, e que proporcione estímulos para a reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F., e outros (1991) *El comentario de texto en la prueba de selectividad Método y ejercicios*, Madrid, Coloquio
- Alvarez, M (1993) *Tipos de escrito I narración y descripción*, Madrid, Arco/Libros, Col Cuadernos de Lengua Española
- Alvarez, M (1994) *Tipos de escrito II exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros, Col Cuadernos de Lengua Española
- Azaustre, A., e J Casas (1994) *Introducción al análisis retórico tropos, figuras y sintaxis del estilo*, Lalia nº 5, Univ de Santiago
- Brown, G., e Yule (1993) *Análisis del discurso*, Madrid, Visor É trad do ingl *Discourse Analysis*, Cambridge Univ Press
- Cassany, D (1993) *Describir el escribir Como se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós Trad do cat *Descrivre escriure Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empúries, 1987
- Gregory, M., e S Carroll (1986) *Lenguaje y situación*, México, FCE Trad do ingl *Language and situation*, Londres, Routledge, 1978
- Equipo Gramma (1994) *Comentario y exégesis de textos*, Valladolid, Alea
- Fernández Vizoso, M (1983) *El comentario de textos Asimilación y sentido crítico*, Madrid, Edinumen, 1983³

- Fuentes, C (1987) *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar
- (1993) "Conclusivos y reformulativos", *Verba*, 20, 171-198
- González Pastor, C , e outros (1991) *Aprender a estudiar, Técnicas de estudio y de trabajo intelectual*, A Coruña, Euringra
- Hernández, G , e outros (1990) *Análisis de textos de selectividad*, Madrid, Akal
- Levinson, S C (1989) *Pragmática*, Barcelona, Teide Trad do orixinal inglés *Pragmatics*, Cambridge Univ Press, 1983
- Perelman, Ch , e L Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la argumentación La nueva retórica*, Madrid, Gredos Trad esp do fr *Traité de l'argumentation La nouvelle rhétorique*, Bruselas, Univ de Bruselas, 1989⁵
- Serafini, M^a T (1993) *Cómo redactar un tema Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1993³ Trad do orix it *Come si fa un tema in clase*, Milán, Bompiani, 1985
- (1994) *Como se escribe*, Barcelona, Paidós Trad do it *Come si scrive*, Bompiani, Ed Fabbri, 1992
- Seminario Permanente de Análise de Texto Circulares de 1990 (Reflexión sobre a proba na selectividade de setembro de 1990 Crítica), 1992 (Orientacións), 1994 (Orientacións e mostra de exames representativos)
- Toulmin, S (1958) *The uses of argument*, Cambridge, CUP
- Van Dijk, T A (1989) *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI 1989 (6ª ed aum) Obra trad de *The structures and functions of discourse*
- (1992) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Trad do orix hol *Tekstwetenschap Een interdisciplinaire inleiding*, Het Spectrum, 1978
- Weston, A (1994) *Las claves de la argumentación*, Barcelona Ariel Trad do ingl , *A rulebooks for Arguments*, Avatar Books of Cambridge, 1987
- Winograd, P N (1984), "Strategic difficulties in summarizing texts", *Reading Research Quarterly*, 19/4, 404-425 Trad esp como "Dificultades de estrategia en el resumen de textos", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 1985, 67-87

O RETO DA CALIDADE NO ENSINO

Como é unha escola de calidade

Miguel A. Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN: A CALIDADE NAS ESCOLAS

Conseguir una educación de calidad para todos los ciudadanos ha sido el objetivo principal de la política educativa realizada en España en los últimos años.

Con esta frase comeza o documento presentado a debate público polo MEC, baixo o título "Centros educativos y calidad de la enseñanza". E resulta evidente, para quen puidese segui-lo debate sobre o ensino en xeral nos últimos anos, que o tema da calidade protagonizou boa parte das actitudes.

A *Reforma* naceu co obxectivo de mellora-la calidade do ensino. Os que a defenden utilizan como argumento básico o seu potencial para incrementa-la calidade. Os escépticos argumentan que a tal non só non parece que mellore a calidade do ensino senón que esta se vai deteriorando por causa da diminución

do nivel, da heteroxeneidade dos alumnos, do incremento abusivo de tarefas encomendadas ós profesores, da falta de recursos... No fondo, tanto uns coma outros están a falar de calidade e tomando a calidade como referente das súas ideas educativas e das súas posicións políticas e profesionais.

Ó se-la calidade unha cuestión tan dúctil e polisémica, resulta obvio que as actitudes ante este tema son moi diversas. Tanto que, nalgúns casos, a visión das cousas e/ou dos principios (incluso das mesmas cousas e/ou dos mesmos principios) chega a ser claramente contraposta.

Por isto, abordo dubitativamente o tema que se me encomendou. Só vou ofrecer unha especie de esquema ou introducción ó mesmo. Pois calquera cousa que se intente dicir sobre calidade na educación é, por forza, algo provisional e tentativo. Un non pode pretender dar máis ca ideas aínda imperfectas, que

esperan, para perfeccionarse, de novas reflexións doutros autores.

Renuncio, por tanto, a calquera intento de pontificar sobre o tema da calidade. Este traballo só é unha sinxela reflexión en alto. Cada unha das súas ideas pode ser ampliada e enriquecida con novos enfoques e matices. Do que estou certo é de que as ideas e puntualizacións sobre a calidade que vou presentar farán xurdir en quen as escoite ou lea moitas outras reflexións persoais.

Sen dúbida, o tratamento que fago aquí do tema da calidade precisa ulteriores concrecións. Eu limíteime a facer consideracións xenéricas sobre a calidade. Advertindo que utilicei os conceptos de calidade e de escola na súa extensión e xeneralidade máximas: como é unha escola de calidade e que dinámicas de funcionamento poderían mellora-la calidade das escolas.

Este discurso xeral tería que se ir concretando posteriormente, así no que respecta á calidade (calidade no funcionamento, na administración e xestión, no currículo, no equipamento e recursos, etc.) coma no que se refire á escola (escolas infantís, primarias, en secundaria obrigatoria, nos centros de Bacharelato e de FP). Seguramente, esas precisións ulteriores poderían chegar a concretarse nas condicións da calidade nos diferentes contextos e comunidades (da escola rural, da escola urbana periférica...).

A miña pretensión é, pois, ben modesta: aspiro a sinalalos que, desde o meu punto de vista, son eixes básicos

sobre os que se articula e desenvolve a calidade no ensino. Deixo para ocasións posteriores (e espero que algunha non tarde) o referirme á calidade en termos máis específicos. Se os responsables da *Revista Galega do Ensino* (ós que agradezo sinceramente a súa amabilidade ó me invitaren a colaborar) me conceden unha nova oportunidade, gustaríame moito aplicar estas mesmas reflexións á situación actual das escolas de Galicia.

En calquera caso, insisto en que se trata dunha aproximación global e limitada. O que se atopará nestas páxinas espero que sexa coherente, mais é soamente o meu punto de vista.

1. AS DIFICULTADES E CONTRADICCIÓNS DO DISCURSO SOBRE A CALIDADE EN EDUCACIÓN

Ningún dos grandes conceptos educativos (educación, valor, desenvolvemento, ensinanza, formación, escola, currículo, etc.) ten unha definición doada. Non a ten, tampouco, o concepto de calidade. E neste caso trátase, ademais, dun concepto prestado, ou cando menos compartido con outros ámbitos da vida social: fálase así de "calidade de vida", de "produto de calidade", de "control de calidade", de "círculos de calidade"... En cada caso, vánselle engadindo matices de tipo económico, comercial, político, empresarial, etc.

Para comezar este traballo, gustaríame facer ós lectores e facerme a min mesmo algunhas preguntas que nos permitisen entrar na análise da calidade cunha postura vixiante:

1. *¿Que significa calidade? ¿Que é a calidade cando aplicámo-lo concepto á educación?*

Non é fácil responder a esta cuestión dunha maneira sinxela.

Adoita ficar máis claro que supón a “non calidade”. Cando a xente fala das escolas tende a enfatiza-los aspectos que non funcionan, os desaxustes, as queixas. Os xornais de todo o mundo, ó fío dos novos fenómenos sociais (xenofobia, desemprego, enfermidades, guerras civís, etc.) e dos sucesos luctuosos de cada día, non cansan de dicir que a educación “non está cumprindo os seus obxectivos”, que as escolas *must do better*.

Unha parte dos criterios de calidade aplicados ós produtos do mercado (non esquezamos que nos últimos anos foron proliferando publicacións dirixidas a orienta-las compras dos consumidores, ós que se lles ofrecen clasificacións dos produtos segundo a súa calidade) tratou de se introducir tamén no ámbito dos servicios. Mais todo o mundo entende que non é o mesmo elixir unha lavadora ca unha gardería para o seu fillo/a.

Postos a identifica-la calidade da educación, houbo non poucos que se centraron na consideración pura e simple dos resultados: son boas escolas aquelas que obteñen bos resultados. O que, de pensalo ben, non pasa de ser unha sorte de tautoloxía que simplemente apraza o problema. É tan difícil definir qué son os “bos resultados” como defini-la “calidade”. Ás veces, os resultados identifícanse pura e simple-

mente coas cualificacións: a calidade queda así reducida á estatística.

Tamén se ten falado da calidade baseándose nos recursos dispoñibles. Unha especie de “calidade de partida”. Acaban por dicir algunhas institucións: “Nós sómo-los mellores, porque sómo-los que dispoñemos de mellores recursos”. Esta forma de defini-la calidade ten un gran valor simbólico e unha gran capacidade de suxestión. Calquera de nós prefire ser atendido nun hospital que dispón dos últimos avances. Pero ás veces sucede que eses “grandes recursos” existen máis na publicidade ca na realidade; e, ás veces tamén, uns grandes recursos (espacios, compoñentes tecnológicos, materiais, etc.) non van parellos coa competencia dos profesionais que os utilizan.

Ó menos desde o punto de vista no que pode sistuarse un didacta como eu son, a posición máis rica e penetrante sobre a calidade é a dos que a sitúan nas actuacións que os profesionais levamos a cabo e no funcionamento xeral das institucións nas que traballamos. Esa é a pedra angular da calidade: non tanto o que somos, senón o que facemos; non tanto que temos, senón como o utilizamos.

2. *¿Por que está tan de actualidade o tema da calidade?*

¿A que se debe o feito de que se fale agora tanto de calidade? ¿Trátase dunha presión do mundo productivo?, ¿da tecnocracia capitalista para centrarse só nos resultados, sen atende-las con-

dicións en que eses resultados se producen?

¿Que uso se está a facer da calidade e da medición da calidade nas formulacións actuais?

¿Preténdese unicamente reforzar a produtividade das institucións educativas, isto é, que produzan máis a menor custo?

Hai uns días, nun curso de doutorado, unha das alumnas asistentes insistía nesta idea. “É chocante” [veu dicir ela] “que en tódolos sitios se fale tanto de calidade. Dá o mesmo que o conferenciante ou o autor do libro sexa de América do Norte ou do Sur, de Europa do Leste ou do Oeste. Diríase que a gran preocupación de todos é a calidade. E todos eles utilizan argumentos moi semellantes, nin que estivesen respondendo a consignas planificadas de antemán. Mais ó cabo, todo se vén reducir a consideracións de tipo económico. cómpre aproveitar ó máximo os escasos recursos de que dispoñemos. O que, no fondo, adoita significar ou quere dicir que non se poden esixir novos investimentos en educación, e o que cómpre facer é contentarse co que se ten e lograr meirandes niveis de produtividade.”

Partindo destas consideracións, a discusión orientouse a debater sobre o sentido global do discurso da calidade nos momentos actuais, a considerar se os enfoques empresariais da calidade son ou non son aplicables á educación. ¿Ata que punto un discurso nado no mundo da industria e da produción é aplicable

ó eido educativo? Non se trata só dunha cuestión de conceptos: mesmo a linguaxe vén xa cargada dunha certa orientación productiva e centrada nos resultados. Non hai dúbida de que calquera aproximación á educación coa linguaxe da “calidade” resulta sempre dificultosa e de incerta lexitimidade.

Agora ben, non aborda-la cuestión da calidade só porque se trata dunha “preocupación” importada de ámbitos empresariais resulta igualmente contradictorio e, ata certo punto, perverso. A calidade poderá ser matizada como concepto, pero non pode ser desconsiderada como “valor social”. Sería absurdo estar en contra da calidade. A cuestión clave reside en saber qué significa “calidade” en educación, e baixo que condicións pode mellorarse a calidade dos procesos e as institucións educativas.

Todo isto -dilemas e consideracións- fai do da calidade un tema importante para a educación. Xustamente polo ambiguo que resulta o concepto de calidade e mailo problemática que vén se-la súa aplicación no terreo educativo, trátase de un dos temas estrela para os próximos anos. Teño para min que é de moita importancia estarmos presentes, como pedagogos e como profesionais da educación, no debate da calidade; así poderemos matiza-los enfoques excesivamente simplistas e mais aqueles que desvirtúen o sentido básico do educativo en prol de consideracións de tipo monetarista, sociolóxico, político ou simplemente pola aplicación dunha visión só mercantilista e baseada na rendibilidade.

3. *Postas así as cousas, ¿de que estamos a falar cando falamos de escolas de calidade?*

Adoptando unha postura desmitificadora, Boyson (citado por Gray) dicía que el tiña un “test instantáneo” para analiza-la calidade das escolas (referíase ás escolas inglesas). Na súa opinión, abundaba con analizar tres cousas:

1) a cantidade de lixo espallado polo patio,

2) a cantidade e calidade dos *graffiti* nos lavabos,

3) o ángulo no que os estudantes manteñen as súas cabezas durante o tempo de clase (a posición que expresa maior calidade é a dos 45 graos; pois por baixo desa altura os estudantes, sen dúbida, están durmindo; e por riba dela, a vista perdida no espacio infinito, trátase xa dunha rebelión patente).

Deixando de man o humor, parece obvio que cómpre procurar un modelo poliédrico de análise da calidade: que sexa capaz de recolle-las diferentes caras ou dimensións dun concepto tan complexo.

Como xa apuntei, a calidade ten dúas dimensións non sempre coincidentes: a **dimensión obxectiva**, real, constatable (con notables dificultades técnicas e metodolóxicas, como é fácil de supoñer) e a **dimensión simbólica**.

En ocasións, a calidade converteuse nun eslogan, nunha realidade virtual na que o que conta é convencer,

persuadi-las audiencias de que existe unha calidade elevada. Canto máis indefinido subsista o contido da calidade, máis doado é facer ese xogo (poñamos por caso: moito diso alimenta a controversia entre escolas públicas e privadas). É máis importante o que se parece ou o que se di ser có que realmente se é.

Algúns autores (ex. Sato, 1992, p. 17) distinguen entre *calidade verdadeira* e *calidade substitutiva*.

A calidade verdadeira é un concepto xenérico e case sempre asentado en valores: sitúa a calidade nun marco abstracto e difícil de operativizar (e por tanto, de controlar).

A calidade substitutiva reduce a calidade a características constatables, traduce a idea global e xenérica da calidade verdadeira a indicadores e procedementos concretos. Agora que, este proceso de concreción altera o sentido da calidade verdadeira. A calidade substitutiva é sempre unha versión imperfecta da calidade verdadeira, mais resulta necesaria para podela confrontar coa realidade. A calidade verdadeira, en si mesma, queda reducida a proposicións retóricas; pero, á vez, resulta necesaria para actuar como referente da validación da calidade substitutiva.

Dicir que unha característica da calidade das escolas é que se desenvolva nelas un *currículo valioso* non clarifica a situación. Sen dúbida, esa é unha característica de “calidade verdadeira” sobre a que resulta fácil chegar a un acordo xeral, mais, no fondo, non pasa

de ser unha declaración retórica. Por iso é preciso acudir á “calidade substitutiva”, é dicir, a concretar que aspectos do currículo imos seleccionar como expresión de que se trata dun currículo valioso; un supoñer: que se dean linguas estranxeiras, que as clases sexan en lingua autóctona, que haxa latín e linguas clásicas, que teñan contidos artísticos...

Por suposto, en canto se entra na concreción da “calidade substitutiva” comezan os problemas; porque non todo o mundo está de acordo cos aspectos seleccionados.

A calidade verdadeira vai cambiando co tempo (na medida en que van variando os criterios desde os que se considera o valor das cousas). Xa que logo, tamén se han ir axustando, de maneira permanente, os indicadores e elementos pragmáticos que constitúen a “calidade substitutiva”.

En definitiva, o que queda claro é que o constructo “calidade” resulta complexo e difícil de aplicar ó ámbito da educación.

Nos puntos seguintes tratarei de ir presentando algunhas ideas que responden a este principio: como aborda-lo tema da calidade de maneira tal que, sen perder contidos fundamentais, sexa aplicable a un ámbito tan complexo como é a escola.

2. AS TRES DIMENSIÓNS BÁSICAS DA CALIDADE EDUCATIVA

Se un analiza a abundante literatura que nos últimos anos abordou o tema, ha bater con definicións e enfoques ben diferentes da calidade. Diferentes, segundo a perspectiva científica ou profesional desde a que se analiza: a calidade “lese” de diferentes maneiras por un economista, un político, un filósofo ou un educador. Diferentes tamén segundo a plataforma ideolóxica desde a que se dea significado e sentido á idea de calidade e ós indicadores que reflecten a calidade.

Con todo, nos traballos sobre a calidade pódense indentificar unha serie de “eixes semánticos” que permiten organiza-lo concepto de calidade e aplicalo á análise de diferentes realidades da vida social. Entre outras visións frecuentes merece a pena salientar, cando menos, as tres seguintes:

a) A calidade vinculada ós valores.

Atribúese calidade a aquilo que representa algún dos valores vixentes. Para moitos autores, este é o compoñente básico da calidade: que conteña elementos valiosos. Isto é, poderíamos dicir de algo que posúe calidade se responde adecuadamente ós valores que se esperan do tal: institución, persoa, situación... Parece obvio que no campo educativo este é un dos compoñentes máis importantes da calidade.

b) A calidade vinculada á efectividade.

Desde esta perspectiva, atribúese calidade a aquel tipo de institución ou proceso que obtén bos resultados. É ben certo que a efectividade constitúe un dos valores vixentes, mais neste caso a efectividade aparece como valor prioritario en contradición, por veces, con outros valores.

c) A calidade vinculada á satisfacción dos participantes no proceso ou dos usuarios do mesmo.

Non adoita ser frecuente unha formulación deste xénero (e menos aínda separado dos outros); pero estase dando cada vez máis importancia a esta dimensión da calidade. Forma parte do que se entende como "calidade de vida". E mesmo en ámbitos estritamente empresariais, a "satisfacción dos empregados" xoga un papel cada vez máis preponderante como base e condición para que se poida obter a efectividade (nos círculos de calidade xaponeses, por exemplo).

Ó pretendermos aplica-lo concepto de calidade á educación, esas tres acepcións da calidade complementáanse. Podemos dicir que estamos ante unha escola de calidade, ante un programa educativo de calidade, ante un profesor de calidade, ante un libro de texto de calidade... cando podemos recoñecer neles os tres compoñentes citados:

1. Unha identificación con valores formativos claves.

Que estea comprometido/a cos valores educativos que forman parte do home de final de século, co que a educación pretende transmitir para o desenvolvemento integral das persoas e da sociedade no seu conxunto.

2. Uns resultados de alto nivel.

Parecería absurdo pensar que algo puidese merecer valoración de calidade se os resultados obtidos fosen escasos ou pobres. Tampouco en educación a calidade rifa coa eficacia. Pois, aínda aceptando que o propio concepto de eficacia é tan ambiguo coma o de calidade e que precisa de consideracións matizadas cando ha de proxectarse sobre asuntos educativos, non hai razón por isto para que tamén sobre os asuntos educativos non deban aplicarse criterios de control e eficacia (non só económica, senón tamén educativa en sentido pleno e así mesmo en termos de rendibilidade do esforzo e do tempo empregado, calidade dos produtos, calidade dos resultados, etc.).

3. Un clima de traballo satisfactorio para cantos participan na situación ou proceso avaliado.

Como veremos logo, só a satisfacción de axentes e usuarios é garante de que as actuacións que se desenvolven e os resultados que se logran sexan do máximo nivel. Máis ca ningún outro, a educación é un asunto no que están implicadas persoas. A dimensión persoal do proceso educativo resulta básica. E de aí que os aspectos máis ligados ó persoal (satisfacción, motivación, sentimento de

éxito, nivel de expectativas, autoestima...) sexan esenciais como variables condicionadoras da calidade dos procesos e os seus resultados.

Pero ademais desas tres dimensións, conviría ter en conta outro aspecto que resulta moi importante para dotar dunha dimensión dinámica a idea de calidade.

- A calidade, ó menos no que respecta ás escolas, non é tanto un repertorio de **características que se posúen**, como, máis ben, **algo que se vai conseguindo**.

A calidade non depende só das cousas, senón tamén dos axentes. Non é un estado conseguido, senón un proceso de cambio e busca permanente. De aí que a mellor definición das "escolas de calidade" é identificalas como *learning schools*, escolas que aprenden. Non hai boas escolas (escolas que sexan boas de seu, por tradición e patrimonio: coma quen é guapo/a en por si e non precisa facer esforzo ningún para mante-lo status). O que hai é escolas que van mellorando, que fan da mellora permanente unha das súas orientacións básicas.

A calidade é algo dinámico (por iso se alude máis ás condicións culturais das escolas ca ós seus elementos estruturais), algo que se constrúe día a día e de maneira permanente

3. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DE CALIDADE

Tense escrito e discutido moito, nas dúas últimas décadas, sobre a calidade das escolas e sobre as características que diferencian as boas escolas das escolas mediocres.

Parece obvio que tódolos problemas mencionados antes sobre como entede-la calidade e como medida, etc., se proxectan agora na pretensión de querer saber como son as escolas de calidade ou escolas eficaces.

Pois ben, resulta bastante convincente que, fosen cales fosen os puntos de partida dos investigadores, os máis destes chegaron a idénticas ou moi semellantes conclusións. Poderase tira-la conclusión de que hai unha serie de características que están presentes nas escolas de calidade, sexa como sexa o concepto de calidade do que se partise ou a metodoloxía que se utilizase para medi-la mesma.

Por outra banda, como sinala Harber (1992), non teñen que estrañalos resultados ós que chegan os investigadores: xa que, no fondo, trátase de trazos de "sentido común". Son características obvias e predicibles. Calquera que coñeza un pouco a escola por dentro sabe que as cousas non poderían ser doutra maneira.

E se isto é así, non son poucos os autores que se preguntan como é posible

que, tratándose de condicións obvias e ben coñecidas, haxa tantas dificultades para incorporalas á estrutura e funcionamento das escolas. Non é, en absoluto, unha mala pregunta.

Purkey e Smith (1983) efectuaron unha revisión de boa parte destes traballos sobre as características das “escolas eficaces”. Fullan (1985) realizou un esforzo de síntese en relación cos indica-

dores de calidade apreciados na literatura. Analizando as revisións de ambos traballos, poderíamos identificar unha serie de trazos que aparecen mencionados en case tódolos estudos referidos á calidade das escolas. E podería concluirse que se trata de variables vinculadas á calidade.

No cadro nº 1 especifícanse eses puntos comúns das escolas de calidade.

CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZACIÓNS EFICACES

ORGANIZACIÓN EFICAZ

É a que resulta quen de facer que o seus alumnos, á marxe da orixe sociocultural e económica, obteñan niveis elevados de rendemento académico.

CARACTERÍSTICAS

1. Liderado moi orientado á calidade da instrucción.
2. Forte énfase en toda a escola nos problemas da organización curricular.
3. Boas relacións coa comunidade e apoio, por parte desta, das actividades da escola.
4. Definición clara dos obxectivos educativos e didácticos da escola e expectativas elevadas sobre o rendemento da cada un dos alumnos.
5. Sistema eficaz de supervisión e de avaliación do proceso seguido polos alumnos e do seu progreso.
6. Procedementos internos de funcionamento e actitudes por parte do equipo directivo que supoñan apoio ás iniciativas de innovación e experimentación.
7. Unha axeitada e sistemática planificación da formación en servizo.
8. Relacións estreitas coas familias e implicación das mesmas nas actividades da escola.

(*Purkey e Smith, 1983; Fullan, 1985*)

Como se pode observar no cadro, a calidade das escolas xorde como froito da aparición concomitante de diferentes condicións. Facendo unha lectura libre e sintetizadora das conclusións dos traballos citados, cabe concluír que as condicións sinaladas teñen que ver basicamente con catro compoñentes da estrutura das institucións escolares:

- o **liderado** (a forma en que actúan os equipos directivos). Neste caso, a condición está en que se trate dun estilo de liderado orientado á mellora progresiva da actuación institucional. Trátase dun estilo de dirección moi diferente daqueloutros nos que non existe un claro liderado que dinamice a institución ou nos que os equipos directivos se aplican case exclusivamente a labores de tipo burocrático.

- a organización e desenvolvemento efectivo do **currículo**, destacándose, sobre todo, tres aspectos fundamentais: a riqueza e actualidade dos obxectivos e contidos formativos da institución, unha boa coordinación do currículo tanto en sentido horizontal coma vertical, e a existencia de mecanismos adecuados de avaliación e supervisión das actividades que se leven a cabo.

- as relacións coa **comunidade**, que inclúen dous ámbitos fundamentais: a participación da familia na dinámica formativa das escolas e o recoñecemento e apoio da comunidade á acción escolar.

- finalmente, actuacións específicas de **desenvolvemento institucional**, de maneira que se adopten iniciativas e

programas dirixidos especificamente á mellora do funcionamento e dos resultados da escola. Estas iniciativas de desenvolvemento institucional han de cubrir cando menos dous ámbitos básicos: programas de formación dos profesores e do persoal do Centro para afrontar aquelas necesidades que se detecten como relevantes e tamén programas de equipamento e transformación a medio prazo.

Outros autores e organizacións fixeron achegas similares. Repetíndose, agás matices, as características que chegan a identifica-los autores.

Tamén o Ministerio de Educación español presentou recentemente un esquema xeral dos criterios de calidade que deben presidi-lo funcionamento das escolas. Véxanse no cadro nº 2.

Cómpre salientar varios aspectos nesta aproximación do Ministerio de Educación ó tema da calidade:

- en primeiro lugar, se ben é dunha forma moi xeral, recóllense as tres grandes dimensións sinaladas antes como referentes básicos da calidade: valores, resultados e satisfacción.

- en segundo lugar, óbviese o risco da simplificación productivista ó referirse ós resultados. Falar de resultados en educación é sempre algo complexo e multidimensional. O MEC menciona tres aspectos como "contido" dos resultados de calidade en educación: o rendemento, a adecuación ás demandas sociais (sobre todo no referente á preparación para o emprego) e a diminución

CENTROS EDUCATIVOS E CALIDADE DO ENSINO

Indicadores xerais de calidade

1

Os niveis de rendemento dos alumnos/as
(un rendemento entendido como progreso no conxunto das capacidades que aseguren un desenvolvemento integral e harmónico da súa personalidade).

2

O axuste das capacidades dos alumnos/as ás demandas dunha sociedade complexa
(en especial, ás demandas de cualificación do contorno laboral).

3

O nivel de participación e grao de satisfacción
(por parte dos distintos colectivos integrantes da comunidade educativa: alumnos, profesores e pais).

4

Grao en que se acada a calidade nos suxeitos máis desfavorecidos
(tanto por razóns sociais coma persoais).

5

Diminución das taxas de abandono e de fracaso escolar

MINISTERIO DE EDUCACIÓN E CIENCIA

Cadro nº 2

da taxa de fracasos. Xa se ve que queda claramente superada a visión simplista de que a calidade se mide polas notas. Como recolle o cadro, hai outros aspectos máis substantivos á hora de considerar que é unha escola de calidade e que habemos esperar dela.

- en terceiro lugar, convén salienta-la forte carga axiolóxica e social do cuarto indicador. Sobre todo cando se fala de “escola pública”, a calidade non está vinculada de maneira lineal a altos

resultados, está vinculada tamén á forma en que a escola é quen de afrontalo reto da “educación para todos”. Pois non resulta excesivamente complexo obter resultados de alto nivel. Para isto, abondaría con proceder a un sistema selectivo moi elitista ou abandonar a tódolos alumnos/as con problemas ou con capacidades diminuídas. Daquela teriamos unha escola dos mellores, dos máis aptos. Unha garantía de bos resultados. Pero -resulta obvio- non se trata diso.

• e finalmente, recóllense tamén as outras dúas condicións básicas da calidade dunha escola pública: a participación da comunidade e maila satisfacción das persoas que traballan nela.

4. EIXES ORGANIZATIVOS VINCULADOS Á CALIDADE

Especialmente interesante paréceme vincula-lo tema da calidade ós aspectos funcionais dos centros escolares. Tanto a investigación coma a experiencia parecen confirmar que as variables que máis afectan á mellora das escolas teñen que ver cos aspectos organizativos e de funcionamento.

Analizando detidamente as características atribuídas ás escolas de calidade (cadro nº 1), podemos constatar que as máis delas se relacionan con aspectos de tipo organizativo...

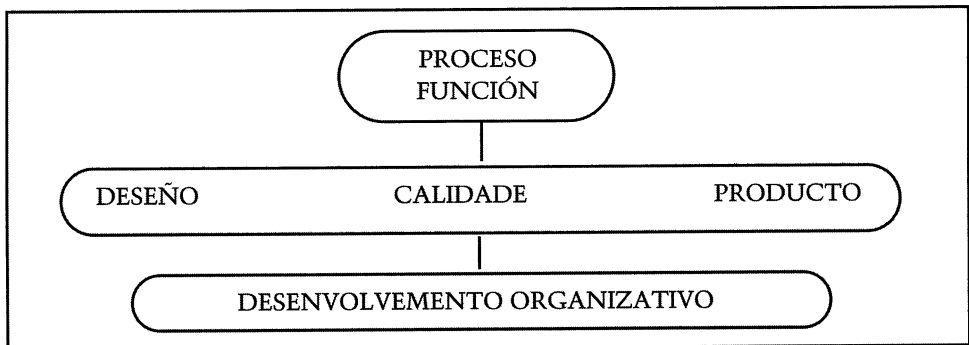
No cadro nº 3 preséntase un esquema sobre como trata-lo tema da calidade para o establecemento de pautas de melloramento das escolas. Este

esquema de análise do concepto de calidade pode aplicarse tamén a outros campos de intervención social: o productivo, o educativo, o dos servicios sociais...

Na miña opinión, os criterios e condicións da calidade proxéctanse basicamente sobre catro eixes fundamentais da dinámica organizativa. Cada un destes xera un tipo específico de calidade. E cando a calidade se proxecta sobre todos eles é cando podemos falar de calidade total. Eses catro eixes ou ámbitos de construción da calidade son os seguintes:

a) A función de **deseño**.

Hai un tipo de calidade vinculada especificamente ó deseño. É diferente se un quere construír unha casa de protección oficial ou se quere construír unha mansión faraónica. Non é o mesmo deseñar e construír un coche de luxo ca un utilitario. Cando alguén diseña un proceso ou un produto, xa está incorporando unha certa idea de calidade. Segundo cal se pretenda a calidade do proceso ou do produto que se diseña,



Cadro nº 3

haberá que tomar unhas previsións ou outras. A calidade do deseño está fortemente vinculada ó custo e ás condicións materiais (tipo de material empregado, custo do equipamento...) e funcionais (persoal, sistemas de control...).

No ámbito das industrias, a calidade de deseño non depende dos empregados senón das xerencias. Non se poden esixir produtos de alta calidade se o proceso de deseño estivo orientado por consideracións de baixa calidade (reducido investimento, escasos controles, cativo nivel do cadro de persoal, etc.).

Este aspecto é moi importante, e ás veces recibe escasa consideración no ámbito da educación. Dificilmente serán acadadas cotas altas de calidade en procesos cunha baixa calidade de deseño. Só no caso de que a educación se deseñase para lograr elevadas cotas de calidade e se tomasen as previsións adecuadas para isto (no que se refire a investimentos, recursos, condicións de traballo...) poderá logo esixirse que a calidade dos produtos sexa alta. Mais resulta incorrecto pensar que de procesos educativos deseñados á baixa (mínimos niveis de investimento, escasa preparación do persoal, insuficientes controles de calidade, recursos mínimos...) poidan obterse resultados elevados.

Un alto grao de calidade do obxectivo trae como consecuencia un alto custo, debido ó gasto no material e os recursos procedementais que require.

b) A dimensión **produto ou resultados**.

O segundo grande ámbito da calidade fai referencia ós resultados ou produtos do proceso. Estes resultados non se refiren unicamente ós resultados puntuais ó final dun proceso, senón á consecución efectiva dos obxectivos propostos e a súa permanencia. Un produto de calidade non é aquel que *parece* funcionar ben, mais que se derrama de contado. A calidade do produto *garante* a permanencia dos bos resultados. En educación, esta condición da permanencia ten un sentido substantivo, que se relaciona co que significa realmente obter uns resultados de calidade: non se trata só de efectos inmediatos, senón de efectos que se producen e se fan visibles a longo prazo e que, de seren realmente bos, se han manter no tempo.

En calquera caso, ningún proceso de intervención pode pensarse á marxe do que sexan os seus resultados. Por moito que se queira relativizalo sentido da calidade ou a dificultade para estimar cando algo é de calidade ou non, carece de sentido pensar que a calidade poida establecerse á marxe dos resultados obtidos.

De tódolos xeitos, convén tomar en consideración que a calidade do produto ou os resultados vén sendo unha función subsidiaria dos outros ámbitos da calidade. Mentres que a calidade de deseño, ou a calidade de funcionamento, ou a de desenvolvemento organizativo poden funcionar independentemente, a calidade do produto ou resultado prodúcese como consecuencia dos tres eixes.

c) A dimensión **proceso ou función** a través da que se desenvolven eses resultados.

O terceiro ámbito da calidade refírese ó proceso e os procedementos a través dos cales se desenvolve a intervención. Nos produtos empresariais, esta dimensión correspóndese co proceso de fabricación. Nos procesos de intervención social, como é a educación, esta dimensión correspóndese co que denominamos habitualmente metodoloxía (incluíndo na mesma a planificación das situacións de aprendizaxe, os recursos utilizados, os sistemas de control incorporados ó proceso, etc.).

Esta dimensión está fortemente relacionada coa fase dos produtos ou resultados da que recibe un permanente feed-back. Se os resultados son positivos e de alto nivel de calidade, a mesma positividade proxéctase sobre a dimensión proceso. De os resultados teren baixo nivel de calidade, estableceíanse dous tipos de consideracións:

- se a causa dos erros está en que non se seguiu o procedemento establecido na fase de deseño e na propia planificación da metodoloxía seguida, haberá que rectifica-lo procedemento de maneira que se axeite mellor ás previsións establecidas.

- se malia haber seguido o procedemento previsto os resultados foron negativos, é preciso varia-lo procedemento. E se nin así se mellora o nivel de calidade dos resultados, haberá que

reformular todo o proceso (incluída a fase de deseño).

d) A función do propio **desenvolvemento organizativo** como proceso diferenciado.

Esta función refírese a intervencións dirixidas a mellora-las condicións das institucións e os equipos. A calidade dos resultados e dos procedementos mellórase de maneira indirecta. Corresponden a este tipo de desenvolvementos da calidade os programas de formación do persoal, os plans de transformación institucional (novas estruturas organizativas), os programas de equipamento, a incorporación de novas tecnoloxías, etc.

Cada unha destas dimensións recolle, vez, diferentes contidos. E, obviamente, os contidos de cada unha das dimensións da calidade cambian segundo cal sexa o proceso de intervención ó que se refiran.

No cadro nº 4 preséntanse algúns deses contidos no que fai referencia á educación.

Trátase, en xeral, das condicións que facilitan a mellora das escolas en cada unha desas catro dimensións da calidade:

- a calidade do **deseño** ten que ver cos procesos de *planificación* (macro e micro) da acción educativa, o compromiso e permanencia nun *propósito* firme e de alto potencial educativo, a selec-

DESEÑO

- Insistencisa no propósito.
- Insistencisa na planificación.
- Selección de contidos valiosos.
- Organización dos recursos.

PRODUCTO - RESULTADOS

- Constatación de logros.
- Constatación de defectos e desviacións.
- Constatación de "dispersión de resultados".

PROCESO - FUNCIÓN

- Principio da implicación persol.
- Principio do traballo en grupo.
- Principio da comunicación entre áreas.
- Importancia da recollida de datos e a avaliación periódica.

DESENVOLVEMENTO ORGANIZATIVO

- "Visión" plans a medio e longo prazo.
- Formación permanente do persoal.
- Cultura do cambio: aceptación de riscos limitados.

Cadro nº 4

ción de *contidos* formativos valiosos e unha boa *organización dos recursos*.

En educación, a calidade do deseño ou calidade do obxectivo corresponde ás administracións educativas. Por iso, resulta chocante que, por veces, haxa a pretensión de lograr grandes resultados

educativos sendo a calidade do deseño moi baixa (escasez de recursos didácticos, carencia de persoal preparado...). E, da mesma maneira, resulta incorrecto que a calidade se pretenda apoiar case exclusivamente sobre o traballo dos profesionais. Ó menos no que se refire á calidade do deseño, estes non poden

mellora-los resultados, pois non depende deles.

Isto resulta evidente cando se aplica ó mundo das empresas: todos vemos claro que por moito que teimen os operarios non poderán fabricar “de marca” se os investimentos feitos, a tecnoloxía utilizada ou os materiais dispoñibles cadran cun produto de cativa calidade.

En educación, ás veces, non se toma en consideración este aspecto, e vólvese vincula-la calidade ó traballo dos profesores.

- a calidade do **produto e/ou resultados** está vinculada á constatación dos *logros* efectivamente acadados e á *permanencia* do bo funcionamento dos produtos ou resultados.

Porque, en educación, a calidade dos resultados esixe una consideración contextualizada dos resultados colectivos. A dimensión obxectiva e cuantitativa deles oculta unha parte do seu sentido.

Cómpre tomar en consideración os resultados no seu conxunto e non soamente nos niveis máis altos do rendemento. É dicir, hanse analiza-los que corresponden ós suxeitos máis capacitados e tamén os daqueles suxeitos con necesidades educativas especiais. De aí que a “dispersión de resultados”, que merece unha consideración negativa nos sistemas productivos, non teña ese sentido pexorativo en educación.

No verán pasado, algúns directores de escolas inglesas comentábanme o contradictorio que resulta unha aplicación lineal e simplista da dimensión resultados á educación. O Goberno inglés está empeñado en avalialas escolas, para facer público como se atopa cada unha delas no ranking de calidade. E para realizar esa clasificación considéranse os resultados escolares. A queixa de moitos centros é que debido a eles participaren en programas de integración de suxeitos con necesidades educativas especiais (integrándoos en clases normais), un criterio de calidade que só faga pé nos resultados é inxusto e contradictorio cos valores educativos que proclama a Acta Education for All. Así que, unha de dúas -acababan por dicir-, ou non se utiliza este criterio para avalialas escolas (ó menos nas que atenden a rapaces especiais) ou eles optarían por non admitilos máis na escola.

- a calidade ten que ver co **proceso seguido**.

Como hei sinalar no punto seguinte, varios principios de procedemento adoitan vincularse á calidade dos procesos: a boa coordinación interna entre as diversas instancias participantes, a facilitación de oportunidades para que os suxeitos acheguen iniciativas individuais de melloramento do proceso, o traballo en grupo -co compromiso colectivo que isto implica- e a introdución de sistemas de control con capacidade para incorporar reaxustes no desenvolvemento do proceso no seu conxunto.

Esta dimensión da calidade, si, depende dos profesores. Aínda que non só deles: tamén as condicións organizativas, o clima de traballo e os recursos dispoñibles afectan significativamente á calidade do proceso. Pero sómo-los profesores os que témo-la posibilidade e o compromiso de elevar todo o posible a calidade da nosa actuación.

Os controles de calidade (de ser posible, exercidos polos propios profesores/as) son o mellor mecanismo para lograr unha mellora constante do profesorado.

- a calidade ten que ver tamén cos plans de **desenvolvemento organizativo** incorporados á dinámica de funcionamento institucional das escolas.

Eses plans de desenvolvemento implican a introducción de perspectivas de funcionamento a medio e longo prazo. E establécense sobre dous eixes complementarios: os plans de formación do persoal e a incorporación dunha cultura do cambio que introduza á institución nun proceso permanente de cambios controlados e orientados conscientemente a mellora-la institución no seu conxunto.

5. ALGUNHAS IDEAS QUE MELLORARÍAN A CALIDADE DAS NOSAS ESCOLAS

Convén repetir, unha vez máis, que a "calidade" ten moitas lecturas e pode ser analizada desde moi diferentes puntos de vista. O feito de aceptar que se trata dun tema de gran relevancia non

debe facernos esquece-lo difícil que resulta facerse coa idea da calidade abondo completa para ser aplicable ó ámbito educativo. Cómpre, xa que logo, ser prudentes á hora de planear estratexias de mellora da calidade das escolas.

Sen embargo, quero concluír este traballo suxerindo algúns principios que poden actuar como ideas matrices capaces de elicitar procesos de melloramento da calidade nas escolas. Coa seguridade de que se corresponden todas elas con procesos ben documentados. Nalgúns casos, teñen a súa orixe en experiencias de desenvolvemento institucional en empresas. Mais, polo común, proceden da propia literatura pedagóxica.

Gustaríame de facer referencia ós seguintes puntos:

a) A posibilidade de participar individualmente na mellora dos centros, presentando iniciativas e propostas de melloramento para que sexan tomadas en conta.

Schmoker e Wilson son dous supervisores educacionais norteamericanos que trataron de estudia-la aplicación do modelo da "calidade total" á educación. Nun seu traballo de 1993 presentan un informe comparativo sobre a incorporación do devandito modelo a varios centros escolares do Estado de Kentally. E un dos aspectos que destacan con máis insistencia é a importancia desta implicación persoal na marcha da institución. Unha implicación persoal que se concreta na presentación de ini-

ciativas individuais de melloramento das actividades ou procesos nos que un mesmo participa dentro da institución.

Tamén indican no artigo que ese é un dos principios básicos da "calidade total" aplicada a empresas de produción. Contan como na fábrica Toyota de Lexington máis do 90 % dos empregados propoñían, ó menos, unha iniciativa de mellora ó ano (a chamada en xaponés kaizen, que significa "pequena pero significativa mellora"). Mais o importante non era só que os empregados presentasen as súas iniciativas, senón que máis do 90 % desas iniciativas eran tomadas en consideración pola empresa e levadas a cabo efectivamente.

b) O traballo en grupos.

Parece constatado que se produce maior implicación dos suxeitos en obxectivos colectivos ca cando estes son simplemente individuais.

Agora ben, para que o traballo en grupo chegue a exercer efectivamente efectos organizativos ten que estar integrado no organigrama. É dicir, hai que tender á eliminación de barreiras entre instancias ou departamentos existentes e hai que abrir espazos e tempos que permitan o traballo colectivo (que haxa oportunidades para interactuar).

c) A existencia dun propósito estable.

Dúas condicións de funcionamento están integradas nesta proposi-

ción: que realmente existan propósitos institucionais definidos (de maneira que se faga explícito o compromiso colectivo con respecto á institución) e que os tales propósitos se manteñan no tempo (non se trata de estar a inventar cada ano novas iniciativas e a modifica-las orientacións do traballo institucional).

Esta é a función básica que, de realizarse en boas condicións, poden chegar a desempeñar-lo PEC e mailo PCC no contexto español. Neste momento, moitos países están a potenciarlos proxectos formativos desenvolvidos polas escolas. Existe o claro convencemento de que estes constitúen un mecanismo fundamental para a mellora da calidade das escolas.

Pero tan importante como dispoñer dun documento institucional no que figure o proxecto formativo que se pretenda desenvolver é dotar a ese compromiso dunha certa estabilidade no tempo. Desta maneira lógrase un certo sosego nas actuacións institucionais. Os procesos de mellora iniciados deben consolidarse proporcionando a oportunidade de constatar se é que se vai efectivamente a mellor, de gozar das meleloras, de configurar un certo estilo institucional...

Por outra parte, cómpre salientar que calquera proceso de melloramento non é outra cousa ca un proceso de aprendizaxe, e que iso require tempo e práctica ata que chega efectivamente a consolidarse como ganancia definitiva. Nunca menos de 3-5 anos para cambios relevantes.

d) A recollida sistemática de datos e a investigación dos procesos.

A recollida de datos débena facer preferentemente cos propios profesores (o que non impide que este proceso de avaliación interna sistemática sexa solapado ou complementado con outros procesos de investigación externa). En si mesma, forma parte da implicación persoal na marcha da institución.

Unha das características básicas das experiencias de desenvolvemento da calidade en centros escolares é que se ateen ó principio de que calquera decisión debe basearse sempre en datos recollidos que a avalen. Por iso actúan sempre con lemas moi claros: “taking stock”, “data, data, data”, “please, give me evidence”...

A propia lóxica da recollida de datos esixe que os problemas teñan que pormenorizarse e illarse adecuadamente. Iso facilita a súa concreción e comprensión, así como a posibilidade de presentar propostas de solución dos mesmos.

e) O investimento en formación

Outro dos lemas clásicos nos programas de mellora das escolas (e das empresas) é o do “training, retraining and education”.

Trátase de outorgar unha gran relevancia á formación do persoal. E ademais, de priorizar nos programas de formación permanente aquel tipo de competencias que se refiren ós procesos máis relevantes para a institución no seu conxunto.

Os intereses persoais dos membros da comunidade educativa poden tamén ser atendidos; mais sempre subsidiariamente.

Este punto adquire unha especial relevancia no ámbito do funcionamento das escolas. Con frecuencia, os programas de formación dos profesores/as e do persoal en xeral, cando existen, adoitan estar orientados a resolver necesidades ou intereses particulares (cursos de formación na propia especialidade, realización de estudos para promocionarse a categorías profesionais superiores, mellora de certas competencias especializadas, etc.).

É de supoñer que se trata dun investimento formativo que ha resultar rendible no plano individual. Mais a melloría que destes programas de formación pode derivarse para o conxunto da escola non é imprescindible e, nos máis dos casos, resulta irrelevante.

Pola contra, se a formación se centra nas necesidades institucionais é máis probable que se produzan ganancias no conxunto da institución. Por exemplo: se queremos melloralas técnicas de estudio dos nosos alumnos/as e un grupo de profesores decide prepararse nese campo; ou se se fai un programa de actualización en novas tecnoloxías con vistas a incorporalas ó equipamento didáctico do centro... Nestes casos, o resultado da formación redonda directamente na calidade do funcionamento da escola no seu conxunto.

f) A combinación entre pracer e traballo

Csikszentmihalyi (1990) salientou que unha das condicións para ser bo o traballo é que nos sintamos ben no mesmo. O traballo como presión ou como castigo non só produce efectos destructivos sobre o propio traballador senón que afecta moi negativamente á súa produtividade e á calidade do seu traballo.

g) Boas relacións co entorno.

De maneira que se estea en condicións de aproveita-los recursos que o entorno ofrezca.

Esta comunicación aberta co entorno permite evita-lo enquistamento institucional e abre as escolas ás influencias dinamizadoras do marco socio-cultural onde a escola se move (teoría da continxencia institucional).

h) A posibilidade de dispoñer, se for preciso, de espazos e tempos para o desenvolvemento de "experiencias fortes" no ámbito das aprendizaxes

Con frecuencia, o que deixa unha pegada indeleble é unha experiencia puntual, unha ocasión para facer algo distinto pero moi envolvente, capaz de captar ó estudante e ós profesores en tódolos seus sentidos.

Sóse tratar, polo regular, de eventos que son capaces de integra-lo mundo dos coñecementos e das emocións, provocando un forte *shock* persoal, a pegada do cal permanece durante moito tempo.

Calquera de nós pode lembra-lo que realmente na escola foron feitos pntuais: a vista dun personaxe, unha película, un profesor/a con características especiais, unha experiencia de éxito, un período de prácticas.... Ás veces, esas oportunidades chegan a influír de maneira significativa no tipo de aprendizaxes que a un lle gustan, podendo mesmo predetermina-la orientación que ha seguir nos estudos ou na vida profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Csikszentmihalyi, M (1990) *Flow The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, N York
- Gray, J (1990) "The quality of schooling frameworks for judgement", *British Journal of Educational Studies*, 38, 3, 204-223
- Harber, C (1992) "Effective and Ineffective Schools an International Perspective on the Role of Research", *Educational Management and Administration*, 20, 3, 161-16
- MEC (1993) "Centros educativos y calidad de la enseñanza Propuesta de actuación", *Comunidad Escolar*, s/d
- Murgatroyd, S (1992) "A New Frame for Management Schools total quality management (TQM)", *School Organization*, 12, 2, 175-200
- Purkey, S, e Smith, M (1983) "Effective Schools a review", *The Elementary School Journal*, 83, 4, 426-452
- Sato, K (1992) *La calidad en la Buena Administración*, Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay, Montevideo
- Schmoker, M, e Wilson, R B (1993) "Transforming Schools through Total Quality Education", *Pi, Delta, Kapan*, xaneiro, 389-395



Estudios

⇒ O dereito á intimidade

María Ester Rovira Sueiro

⇒ As necesidades educativas especiais
no contexto da reforma

José Ramón Alberte Castiñeiras

⇒ A fonte oral

Luis M Llorente de Mata

M Concepción Iglesias González

⇒ As actitudes no proceso de ensino - aprendizaxe

María A Muñoz Cadavid

⇒ A humanización de animais na narrativa de Cunqueiro

María Xesús Nogueira

⇒ Pé de imaxe

Miguel Vázquez Freire

O DEREITO Á INTIMIDADE

ante o exercicio das liberdades de expresión e de información

M^a Ester Rovira Sueiro

Hoxe en día un dos feitos que lle permiten ó cidadán asomarse ó complexo mundo do Dereito é, sen dúbida, a colisión do dereito á intimidade cos dereitos á liberdade de expresión e de información.

Na sociedade actual a prensa inflúe moito na nosa vida; tanto, que á maioría de nós élle difícil fuxir desa influencia.

E no contexto da prensa e da comunicación de masas é onde se encadra, precisamente, a referida colisión de dereitos, isto é, a intimidade, por un lado, e as liberdades de expresión e de información, polo outro.

Así pois, trataremos de aproximarnos a continuación tanto ó alcance e contido destes dereitos, coma á solución brindada polo Tribunal Constitucional á través dos concretos conflitos que tivo ocasión de coñecer.

O significado do “dereito á intimidade” máis semellante ó actual é obra dos xuristas americanos Warren e Brandeis¹, que no ano 1890, e como consecuencia da intromisión na vida privada do primeiro deles, abordaron o seu estudo, sobre todo en relación coa prensa. Xa con anterioridade, no ano 1888², o xuíz Cooley³ cuñara a frase <<the right to be let alone>>, base do que sería o desenvolvemento posterior deste dereito.

1 Warren, S. D., Brandeis, L. D., “The right to privacy (the implicit made explicit)”, *Harvard Law Review*, IV, 5 (1890), reeditado no libro de F. Schoeman, *Philosophical Dimensions of privacy*, Cambridge, University Press, 1984

2 Prosser and Keeton *The Law of Torts*, Handbook series, Lawyer’s edition, West Publishing Co., 1987, p. 849, afirmaba que “Prior to the year 1890, no English or American court had granted relief expressly based upon the invasion of such a right, although there was cases which in retrospect seem to have been groping in that direction, and Judge Cooley had coined the phrase, “the right to be let alone”

3 Cooley *Torts*, 2^a ed., 1888

Máis adiante, por medio dunha exhaustiva análise xurisprudencial, William Prosser sistematizou o concepto de "privacy" en torno de catro posibles formas de invasión⁴:

1. a intrusión ou intromisión na soidade física que cada persoa reservou para si,
2. a divulgación pública de feitos privados,
3. a presentación ó público de circunstancias persoais baixo unha falsa luz ou aparencia (*the false light in the public eye*),
4. a apropiación, no sentido amplo, do que pertence ó noso ámbito persoal, xeralmente con ánimo de lucro.

Pero o dereito á intimidade, desde a súa formulación como *the right to be let alone*, adquiriu novas dimensións. Hoxe en día enténdese, xeralmente, nun sentido positivo, e tradúcese como o dereito ó pleno control, polo titular do dereito, dos datos pertencentes á súa esfera persoal.

De calquera xeito, os autores recoñecen a dificultade de fixar aprioristicamente o seu contido⁵. En tal sentido, e animados polo interese de trata-lo tema dende un punto de vista fundamentalmente práctico, prescindiremos das discusións doctrinais xurdidas en torno do mesmo.

Para achegarnos a un concepto do dereito á intimidade, cremos que é necesario basearse nos textos legais que o recollen e garanten.

Como pertencente á categoría máis ampla dos dereitos fundamentais, aparece presente no art. 18.1 da Constitución:

"Garantízase o dereito ó honor, á intimidade persoal e familiar e mais a propia imaxe"; precepto este que debe poñerse en relación co art. 10.2 do mesmo corpo normativo, que dispón: "As normas relativas ós dereitos fundamentais e ás liberdades que a Constitución recoñece interpretaranse de conformidade coa Declaración

4 Prosser and Keeton *The Law of Torts*, p. 851 "Today with several hundred cases in the books, some rather definite conclusions are possible. What has emerged is no very simple matter. As it has appeared in the cases thus far decided, it is not one tort, but a complex of four. To date the law of privacy comprises four distinct kinds of invasion of four different interests of the plaintiff, which are tied together by the common name, but otherwise have almost nothing in common except that each represents an interference with the right of the plaintiff "to be let alone"."

5 Nerson "La protection de la vie privée", en *Journal des Tribunaux*, 1959, p. 713, e Lord Mancroft artigo publicado en *The Times*, Londres, 22-X-1969 (citado por Urabayen na *Vida privada e información*, p. 13, Pamplona, 1977, Rivero *Les Libertés publiques*, Tomo II, París, 1966, p. 66, Marty "La protection de l'intimité de la vie privée par le droit pénal et le droit privé", *Cours de la Faculté internationale pour l'enseignement du droit comparé*, 1960, p. 10, Rojo Ajuria "La tutela civil del derecho a la intimidad", en *A. D. C.*, 1986, pp. 133 e seguintes, Albaladejo *Derecho civil*, Tomo I, Vol. 2^o, 9^a ed., Barcelona, 1985, p. 85, Fariñas Manton *El derecho a la intimidad*, Madrid, 1983, p. 357, Herrero-Tejedor *Honor intimidad y propia imagen*, Madrid, 1990, p. 78.

Universal dos Dereitos Humanos e os tratados e acordos internacionais sobre as mesmas materias ratificados por España”⁶.

Á vez, o art. 18 1 da Constitución desenvólveo a Lei orgánica 1/1982, do 5 de maio de 1982, de protección civil dos dereitos ó honor, á intimidade persoal e familiar, e á propia imaxe, e complétao a Lei orgánica 5/1992, do 29 de outubro, de tratamento automatizado de datos de carácter persoal.

Trátase dun dereito da persoa que goza da máis alta protección⁷ O seu contido, tendo en conta a súa inmaterialidade, é difícilmente determinable a priori, como o evidencia o feito de que a L.O. 1/1982 o configure negativamente, é dicir, mediante a elaboración dun elenco, meramente ilustrativo, das condutas que constitúen intromisións ilegítimas. O artigo 7⁸ da L.O. 1/82 refírese concretamente ó dereito á intimidade nos seguintes termos.

“Reputaránse como intromisións ilegítimas no ámbito desta lei:

1. A colocación en calquera lugar de aparellos de escoita, de filmación, de dispositivos ópticos ou de calquera outro medio apto para gravar ou reproducirla vida íntima das persoas.

2. A utilización de aparellos de escoita, dispositivos ópticos, ou de calquer outro medio para o coñecemento da vida íntima das persoas ou de manifestacións ou cartas privadas non destinadas a quen faga uso de tales medios, así como a súa gravación, rexistro ou reprodución.

3. A divulgación de feitos relativos á vida privada dunha persoa ou familia que afecten á súa reputación ou bo nome, así como a revelación ou publicación do contido de cartas, memorias ou outros escritos persoais de carácter íntimo.

6 O artigo 10 2 da Constitución fai referencia expresa á Declaración Universal dos Dereitos Humanos, adoptada e proclamada pola 183 Asamblexa Xeral da ONU o 10 de decembro de 1948, que no seu artigo 12 establece que “ninguén poderá ser obxecto de inxerencias arbitrarias na vida privada, a súa familia, o seu domicilio ou a súa correspondencia, nin de ataques á súa honra ou á súa reputación. Toda persoa ten dereito á protección da lei contra tales inxerencias ou ataques” Implicitamente, fai referencia o Convenio para a Protección dos Dereitos humanos e das Liberdades Fundamentais, feito en Roma o 4 de novembro de 1950, e emendado polo Protocolos Adicionais, números 3 e 5, do 6 de maio de 1963 e 20 de xaneiro de 1966, respectivamente, e ratificado por España en Instrumento do 26 de setembro de 1979, que no seu artigo 18 1 dispón “Toda persoa ten dereito ó respecto da súa vida privada e familiar, do seu domicilio e da súa correspondencia” E ó Pacto Internacional sobre Dereitos Cívís e Políticos de 1966, ratificado por España mediante Instrumento do 13 de abril de 1977, artigo 17, que establece que “ninguén será obxecto de inxerencias arbitrarias ou ilegais na súa vida privada, a súa familia, o seu domicilio ou a súa correspondencia, nin de ataques ilegais á súa honra e reputación”

7 Como o evidencia o artigo 53 da Constitución, apartado 1 “Os dereitos e liberdades recoñecidos no Capítulo segundo do presente Título vinculan a tódolos poderes públicos, só por lei, que en todo caso deberá respecta-lo seu contido esencial, poderá regularse o exercicio de tales dereitos e liberdades, que se tutelarán de acordo co previsto no artigo 161,1,a)”, e o apartado 2 “Calquera cidadán poderá reclama-la tutela das liberdades e dereitos recoñecidos no artigo 14 e a Sección 1^a do Capítulo Segundo ante os Tribunais ordinarios por un procedemento baseado nos principios de preferencia e sumariedade e, se fose mestor, a través do recurso de amparo perante o Tribunal Constitucional. Este derradeiro recurso será aplicable á obxección de conciencia recoñecida no artigo 30”

8 Este artigo complétese co artigo 8 1^o da mesma lei, que dispón que “non se reputarán con carácter xeral, intromisións ilegítimas as actuacións autorizadas ou acordadas pola Autoridade competente de acordo coa lei nin cando predomine un interese histórico, científico ou cultural relevante”

4. A revelación de datos privados dunha persoa ou familia coñecidos a través da actividade profesional ou oficial de quen os revela.

Como na lei non se nos proporciona un concepto nítido de "intimidade", é necesario acudir ó seu desenvolvemento xurisprudencial. Neste sentido cómpre advertir que a dificultade de acouta-lo seu significado ponse, outra vez, de relevo no feito de que os Tribunais plaxien básicamente a definición do DICCIONARIO da Real Academia Española ("zona espiritual, íntima y reservada de una persona o de un grupo, especialmente de una familia").

Así o corrobora, por exemplo, a sentenza do Tribunal Supremo do 13 de maio de 1989, cando na súa fundamentación xurídica afirma que "a intimidade, semánticamente concibida como zona reservada da persoa e do seu espírito e catalogada como un dos dereitos fundamentais, constitúe un acervo e patrimonio da persoa..., patrimonio extremadamente amplo e variado, sen que poidan sentarse regras xerais nin catálogos".

Polo que se refire ás liberdades de expresión e de información, estas aparecen garantidas na Constitución, no seu artigo 20.1. a) e d), respectivamente⁹, que din: "Recoñécese e protéxense os dereitos: a) A expresar e difundir libremente os pensamentos, ideas e opinións mediante a palabra, o escrito ou calquera outro medio de reprodución", e d) "A comunicar ou recibir libremente información veraz por calquera medio de difusión. A lei regulará o dereito á cláusula de conciencia e ó segredo profesional no exercicio destas liberdades". Así mesmo, no apartado 4 dese mesmo artigo establécese que "Estas liberdades teñen o seu límite no respecto ós dereitos recoñecidos neste Título, nos preceptos das leis que o desenvolven e, especialmente, no dereito ó honor, á intimidade, á propia imaxe e á protección da mocidade e da infancia".

Non é ocioso advertir que se trata de dereitos diferentes; por conseguinte, os seus ámbitos de actuación son igualmente diversos, aínda que nalgunhas ocasións aparezan mesturados. Neste caso haberá que aterse ó elemento que predomine (sentencias do Tribunal Constitucional 6/88, do 21 de xaneiro, 223/92, do 14 de decembro).

9 Así mesmo, débense ter en conta os tratados e acordos internacionais ratificados por España, tales como a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, que no artigo 19 establece "Todo individuo ten dereito á liberdade de opinión e de expresión, este dereito inclúe o de non ser molestado por causa das propias opinións, o de investigar e recibir informacións e opinións e de difundilas, sen limitación de fronteiras, por calquera medio de expresión" O Convenio para a rotación dos Dereitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, de 1950, que di no artigo 10.1 "Toda persoa ten dereito á liberdade de expresión. Este dereito comprende a liberdade de opinión e a liberdade de recibir ou de comunicar informacións ou ideas sen que poida haber inxerencia de autoridades públicas e sen consideración de fronteiras. O presente artigo non impide que os Estados sometan as empresas de radiodifusión, de cinematografía ou de televisión a un réxime de autorización previa", e o Pacto Internacional de Dereitos Cívicos e Políticos, de 1966, que no artigo 19.2 afirma "Toda persoa ten dereito á liberdade de expresión, este dereito comprende a liberdade de buscar, recibir e difundir informacións e ideas de toda índole, sen consideración de fronteiras, xa sexa oralmente, por escrito ou en forma impresa ou artística, ou por calquera outro procedemento da súa elección"

A *liberdade de expresión*, como pón de manifesto a STC¹⁰ 214/91, consiste na formulación de opinións e crenzas persoais, sen pretensión de sentar feitos ou afirmar datos obxectivos; polo tanto disporá dun campo de acción delimitado só pola ausencia de expresións sen dúbida inxuriosas e innecesarias para a exposición da mesma. Non lle é esixible a proba da verdade ou dilixencia na súa averiguación e, polo tanto, respecto do seu exercicio non opera límite interno da veracidade, ó que nos referiremos máis adiante a propósito da liberdade de información.

O seu espectro, vastísimo, amplíase no suposto de que o exercicio da liberdade de expresión afecte ó ámbito da liberdade ideolóxica garantida polo artigo 16.1º da Constitución (STC 20/90, do 15 de febreiro).

A doutrina do Tribunal Constitucional, recollida ó mesmo tempo polo Tribunal Supremo, relativa á *liberdade de información* establece que, debido ó seu dobre carácter de liberdade individual e garantía institucional dunha opinión pública libre, indisolublemente unida ó pluralismo político, goza, nun principio, dunha posición prevalente, non absoluta, e alcanza o seu

máximo nivel de eficacia cando é exercitada “polos profesionais da información á través do vehículo institucional de formación da opinión pública que é a prensa” (STC 165/87).

A liberdade de información, que a diferenza da liberdade de expresión recae sobre feitos e non sobre opinións, esixe para o seu exercicio lexítimo: 1) o interese xeral da información e 2) a comprobación previa da veracidade.

1. *O interese xeral*¹¹ da información, fixado polas materias ás que se refira e polas persoas que nelas interveñan, bastando con que se dea unha desas circunstancias.

2. *A veracidade*¹². Trátase dun elemento de difícil delimitación; por isto o Tribunal Constitucional se esforza en acouta-lo seu significado co fin de conseguir unha interpretación do mesmo o máis homoxénea posible.

Así é doutrina deste Tribunal a que sinala que a regra constitucional da veracidade non esixe que os feitos ou expresións sexan rigorosamente verdadeiros, xa que as afirmacións erróneas ou equivocadas son inevitables nun debate libre; o que si xera é un específi-

10 STC utilízamola como sigla de Sentencia do Tribunal Constitucional, así mesmo utilizaremos STC como sigla de Sentencia do Tribunal Supremo

11 P ex ., STC 171/90, do 15 de novembro, 143/91, do 1 de xullo, 40/92, do 30 de marzo, 219/92, do 3 de decembro, 15/93, do 18 de xaneiro STS de 20 de febreiro, 28 de abril, 4 e 30 de outubro de 1993

12 V STC 6/88, do 21 de xaneiro, 171/90, do 5 de novembro, 206/90 do 13 de decembro, 191/91, do 3 de xuño, 189/91, o 3 de outubro, 197/91, o 17 de outubro, 223/92, o 14 de decembro, 336/93, o 25 de novembro, 123/93, o 19 de abril

E STC do 9 e 16 de xaneiro, e do 25 de marzo de 1991, do 20 de febreiro, 5 de marzo, 28 de abril, e 4 e 30 de outubro de 1993, e 31 de xaneiro e 14 de febreiro de 1994

co deber de dilixencia para o comunicador na comprobación razoable da verdade, no sentido de que, como sinala unha recente sentenza (123/1993): “a información rectamente obtida e razoablemente contrastada é digna de protección, aínda que a súa total exactitude sexa controvertible ou se incorra en erros circunstanciais que non afecten á esencia do informado, debéndose, polo contrario, nega-la garantía a quen actúe con menosprezo da veracidade ou falsidade do comunicado, transmitindo, de xeito negligente ou irresponsable, como feitos simples rumores carentes de toda contrastación ou meras opinións gratuítas que en realidade son insinuacións insidiosas”¹³.

Agora ben, dentro do deber de dilixencia esixible ó informador debemos dicir que éste non sempre actúa coa mesma intensidade, o que ocorre, por exemplo, nas populares seccións periódicas de “Cartas ó Director” dos nosos diarios nacionais.

Neste sentido, o Fundamento Xurídico 5º da sentenza 15/1993 advirtenos que “é evidente que os directores dos medios informativos non teñen a mesma responsabilidade pola publicación dos escritos elaborados polos profesionais que neles traballan, ca polos contidos dos enviados polos lectores ás sec-

cións destinadas a recoller opinións e informacións en principio alleas á línea editorial dos medios”.

Nestes casos, o deber de dilixencia do Director do xornal leva consigo a comprobación da identidade da persoa que figura como autora da carta antes de autoriza-la súa publicación; o que, actualmente, constitúe práctica habitual dos medios de comunicación xa que se non fose así: 1) non quedarían debidamente deslindados o exercicio da liberdade de expresión dunha determinada persoa allea ó medio que posibilita a súa publicación e o dereito que asiste ó diario de informar desa opinión ós seus lectores, e 2) quedaría afectado o dereito dos lectores a recibir unha información veraz, que o artigo 20.1. d) da Constitución garante.

En tal sentido, se se pretende enerva-la correspondente protección constitucional é necesario a concorrencia simultánea de ambos requisitos, entre os que, ó noso entender, debe producirse unha simbiose perfecta (Así o demostra, por exemplo, a STC 20/1992, por canto a publicación de feitos relativos á intimidade dunha persoa, da que a veracidade quedou probada fora de toda dúbida, non gozou de amparo constitucional por carecer precisamente de interese ou relevancia pública.)

13 V STC 171/90, do 5 de novembro, 206/90, do 13 de decembro, 65/91 do 22 de marzo, 197/91, do 17 de outubro, 119/91, do 3 de xuño, 123/93, do 19 de abril, 336/93, do 15 de novembro

Agora ben, para poder apreciarlo exercicio lexítimo destas liberdades, cando colisionan co dereito á intimidade, é necesario dar un paso máis; como sinala reiterada doutrina do Tribunal Constitucional, ten que levarse a cabo un xuízo ponderativo das circunstancias concorrentes en cada caso concreto. O devandito xuízo deberá estar presidido polo *principio de proporcionalidade* como “canon de constitucionalidade que esixe que toda acción deslexitima-dora do exercicio dun dereito fundamental (como calquera dos recoñecidos no artigo 18.1º e 20.1º a) e d) da CE), adoptada en protección doutro dereito fundamental que se enfrente a él, sexa equilibradora de ambos dereitos e proporcionada co contido e finalidade de cada un deles”

O nomeado xuízo ponderativo debe partir do contido, alcance e finalidade que a Constitución atribúe a cada un dos dereitos en presenza, xunto con outros criterios que a xurisprudencia ven perfilando, como poden ser a maior ou menor intensidade das frases, o seu ton humorístico ou mordaz, e a calidade da fonte de información. Concretamente respecto a este último, o Tribunal Constitucional sinala que telo en conta permite “modularlo alcance xenérico do deber de contrastación”, advirindo ademais que “debe cumprirse con especial intencionalidade cando a noticia que se

divulgue poida supoñer, polo seu propio contido, un descrédito da persoa á que a información fai referencia¹⁴.”

Sen embargo, ás veces, pode non ser necesaria unha maior comprobación; como ocorre, por exemplo, cando a fonte que proporciona a noticia poida ser considerada, dende un punto de vista obxectivo, como fidedigna, seria ou fiable; e sobre todo cando a fonte se pode revelar na información mesma.

Do exposto infírese a imposibilidade de determinar aprioristicamente a prevalencia dun ou doutro dereito, polo que haberá que atender ás circunstancias concorrentes en cada caso concreto.

Non obstante, como conclusión, podemos afirmar que o dereito á intimidade non só é un límite ás liberdades do artigo 20.1º.a) e d), como expresamente recolle o apartado 4º dese mesmo precepto, senon que tamén é un dereito fundamental protexido constitucionalmente e derivado da dignidade da persoa; de tal xeito, salvo que os propios actos do titular o disminúan, éste ten dereito á protección do mesmo.

Pero ó mesmo tempo debe terse presente que as liberdades do artigo 20.1º.a) e d), ademais de ser dereitos fundamentais, constitúen un valor obxectivo esencial nun Estado democrático, e

14 P ex , STC 178/93, do 31 de maio, e STC 371/93, do 13 de decembro

teñen unha “eficacia irradiante”; pois son, como xa avanzamos, condición de existencia dunha opinión pública libre, polo que están indisolublemente unidos á consecución do pluralismo político, que xunto coa liberdade, a xusticia e a igualdade conforman os valores superiores do noso ordenamento xurídico, como di o artigo 1.1º da Constitución, alcanzando o seu máximo nivel de eficacia xustificada fronte ós dereitos da personalidade garantidos polo art. 18.1º da Constitución Española, nos que non concorre esa dimensión de garantía da

opinión pública libre e do principio de lexitimidade democrática.

Neste estado de cousas, non é posible dicir cal é o dereito que debe sacrificarse. Para poder declara-la prevalencia das liberdades recollidas no artigo 20.1º a) e d) da Constitución, e polo tanto xustifica-la intromisión noutros dereitos fundamentais, e concretamente no dereito á intimidade, é necesaria a previa constatación de que o exercicio das mesmas foi conforme cos requisitos apuntados.

AS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA REFORMA

José Ramón Alberte Castiñeiras
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Creo que podó dicir, sen risco de equivocarme, que a mellora do sistema educativo está na mente de tódolos cidadáns. A calidade no eido educativo poderíase iniciar coa elaboración do pertinente proxecto educativo, no que se asuma - por parte dos distintos elementos- que no centro se debe dar resposta ó feito non obviaíble da heteroxeneidade na capacidade de aprendizaxe (e mesmamente evolutiva) dos alumnos, e debe continuar necesariamente cun desenvolvemento práctico e operativo das funcións establecidas no centro para as distintas instancias.

A mellora do sistema educativo a este nivel, chamémoslle de "microcosmos", implica unha reflexión no propio centro sobre o deseño específico para a determinación das necesidades educativas especiais (NEE). Isto salienta, sen dúbida, o protagonismo do titor e a súa observación sistemática na aula, e dos

equipos de apoio; o que non é unha novidade para moitos, pois xa están actuando así. Pero tamén é certo que con estas liñas o que pretendo é subliñar este protagonismo dos propios e máis directos axentes educativos.

Pero co dito non se esgotan, nin moito menos, as fronteiras dende as que se debería actuar na procura dun ensino de calidade. Penso que sería necesario concienciarse da necesidade de impulsar un amplo debate sobre a importancia dun servizo público educativo de calidade como clave para a recuperación do progreso. O devandito debate debería permitir avalialo feito ata agora, e clarexalos obxectivos e principios que se perseguen coa reforma. E igualmente deberíanse impulsar dinámicas de diálogo sobre todo o desenvolvemento da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) e o conxunto de problemas que afectan a tódolos sectores educativos. É certo que o Ministerio de Educación e Ciencia xa

comezou a pensar na maneira de mellora-la calidade do ensino, e boa proba disto é o documento denominado *Centros Educativos y calidad de enseñanza*, no que se inclúen 77 medidas para mellora-la educación; pero tamén é certo que no referente ás medidas que se queren levar a cabo non se propiciou un debate en condicións. Do mesmo xeito, a consecución dunha Lei de Financiamento do Sistema Educativo veuse coma algo necesario para o desenvolvemento da LOXSE, aínda que non o único. En todo caso, baseándonos no principio de liberdade de ensinanza recoñecido pola Constitución, e pola propia LOXSE, parece claro que hai que buscar un sistema educativo que non sexa discriminatorio en razón de necesidades especiais, e no que se dea unha igualdade de oportunidades. En suma, que a calidade do servizo educativo se vería facilitada se se proporciona igualmente ós centros a suficiente autonomía para responder ás necesidades do contorno no que se atopan inmersos, e ás específicas características dos alumnos individualmente considerados

Por outra banda o proceso de integración escolar estanos a ofrecer novos marcos de actuación psicopedagóxica, xa que nestes momentos estamos enfrontados, tanto no ámbito nacional coma no autonómico, cun labor de observación e reflexión sobre o feito da integración e as súas consecuencias, como o demostran as diferentes investigacións realizadas sobre o devandito tema. Pero sen dúbida que non sempre foi así. Dun xeito breve cómpre indicar que as actitudes adoptadas cos alumnos

con NEE (necesidades educativas especiais) quizais fosen unha destas tres:

1. Os alumnos con NEE son incapaces de socialización, ou a súa capacidade é tan limitada que están condenados a se converter en inadaptados e a ser separados da vida en comunidade.

2. A educación e a axuda á integración que poida prestárselles ten que levarse a cabo en institucións especiais, e igualmente illadas da dinámica da vida normal.

3. Son capaces de levar a cabo o seu proceso de socialización en igualdade de condicións cós chamados normais, aínda que nalgúns casos con axudas especiais; que poderán ser, en ocasións, transitorias, e noutras, permanentes.

Sen dúbida que a meirande parte de nós fomos testemuñas ou incluso vivimos estas situacións de illamento. Hai que subliñar, en todo caso, como o primeiro tipo de actitudes ten un carácter marcadamente negativo, xa que nega toda posibilidade de desenvolvemento social, condenando ó que se atope nesta situación a un inevitable ostracismo. Nalgunha sociedade, non moi arredada da que vivimos, incluso se chegou a elimina-los alumnos con NEE. Pero parece que aínda hoxe nalgún país se elimina a futuros recién nados, simplemente polo feito de pertencer a un determinado sexo.

A segunda corrente tivo, polo menos nas súas orixes, un marcado carácter arredista, aínda que foi máis

positiva ca anterior. Os actuais centros específicos de Educación Especial parten do recoñecemento da educabilidade de tódalas persoas, e así mesmo do seu dereito á educación, fronte o simple carácter asistencial que tales centros tiñan nun principio. Despois de *etiquetados*, a educación desenvolvíase no centro máis idóneo. A clasificación facíase sobre a base das distintas etioloxías e non segundo as necesidades educativas propias. Este plan segregador xustificábase sobre o principio de que os minusválidos debían ser tratados de acordo coas súas necesidades específicas, como forma de protección ante a actitude de rexeitamento da sociedade, ou ben polo feito de que os profesores ordinarios non estaban preparados.

A reacción contra esta postura xorde con forza a partir da década dos sesenta. É esta corrente integradora a manifestación do terceiro tipo de actitudes sociais sinaladas anteriormente, e consiste en considera-lo minusválido non coma un enfermo, senón coma unha persoa cunhas características especiais, que a fan diferente ás demais e que deben aceptarse. Diferencias que por outra banda deben aceptarse como se aceptan as dos suxeitos "normais", aínda que as dos minusválidos sexan máis marcadas (ou máis visibles).

2. A PROCURA DUNHA LEXISLACION AXEITADA

A incorporación de España ós movementos en pro da integración de alumnos con NEE produciuse con relati-

va rapidez. Pódese dicir que a preocupación pola educación integrada dos deficientes comeza na década dos setenta. En 1970 apareceron, practicamente ó mesmo tempo, dúas importantes leis. Unha foi a Lei Xeral de Educación (non suficientemente valorada daquela, por mor das circunstancias políticas do momento), da que destacaríamolas seguintes innovacións referidas ós minusválidos:

- A introducción do principio de normalización, ó pretende-la incorporación á vida social, o máis plenamente posible, de tódolos deficientes e inadapitados (Art. 49.1).
- A posibilidade do seu diagnóstico e atención médica mediante a colaboración dos profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica (Art. 50).
- A súa integración en centros ordinarios, ou en centros específicos de Educación Especial se a profundidade das anomalías o fixese absolutamente necesario (Art. 51).
- A estrutura e réxime dos centros destinados á Educación Especial estableceríanse de tal maneira que facilitasen, no posible, a integración destes alumnos nos centros ordinarios (Art. 93.1 e 2).

Outra Lei, que saíu só dezaoitto días despois da Lei Xeral de Educación, foi o Decreto 2531, polo que se creaba o Servicio Social de Recuperación e Rehabilitación de Minusválidos Físicos e Psíquicos (SEREM), antecesor do que

despois sería o INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociais), que tanto papel xogarí a partir destes momentos en favor dos minusválidos e da súa inserción socio-laboral.

Polo Decreto 1151/1975, do 23 de maio, créase o Instituto Nacional de Educación Especial. E neste decreto defínese conceptualmente a educación especial como “o proceso integrador de diferentes actividades que requiren, xunto á función docente, a asistencia personalizada nos máis variados campos para a superación das diferencias e inadaptacións e para a plena integración social”. Ademais pretendíase coa educación especial “promover, en colaboración coas Dirección Xerais competentes do MEC, a creación de unidades especiais de transición en centros ordinarios e velar pola axeitada conexión destes cos de Educación Especial, co fin de facilitar o desenvolvemento de actividades escolares e extraescolares e a integración dos alumnos”.

A creación do Real Patronato de Educación Especial, mediante o Decreto 1023/1976, do 9 de abril, tería entre as súas funcións as de “impulsar a integración social dos deficientes, velando pola supresión de cantas barreiras dificulten a devandita integración en calquera ámbito” (Art. 4.5); posteriormente, coa súa posta en funcionamento (26/6/1980), vaise artellando o que sería o *corpus* de estudio e actuación do mesmo, que se podería concretizar nos seguintes principios:

- da normalización dos servizos,
- da integración escolar,
- da sectorización dos servizos e atención dos Equipos Multiprofesionais,
- individualización da ensinanza.

Pero sería na Constitución Española de 1978 (auténtica Carta Magna dos españois) onde a integración dos diminuídos ía atopar a súa meirande lexitimidade. Nela pódese ler o seguinte: “Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos, ós que prestarán a atención especializada que requiran e ampararanos especialmente para o disfrute dos dereitos que este Título outorga a tódolos cidadáns” (Art. 49).

E como a Constitución creou o Estado das Autonomías, a integración dos diminuídos desenvólvese en dous ámbitos lexislativos: o do Goberno Central e o do Goberno das Comunidades Autónomas, í que van conseguindo competencias neste eido.

Establecido deste xeito o marco supremo de actuación en España, publicárase posteriormente a Lei 13/1982, do 7 de abril, na se recolle -artigo primeiro- que os principios que inspiran a Lei fundaméntanse nos dereitos que o artigo corenta e nove da Constitución recoñece, en razón da dignidade que lles é propia, ós diminuídos nas súas capacidades físicas, psíquicas ou sensoriais, para a súa completa realización persoal e a súa integración social; e no caso dos dimi-

nuídos profundos, para a asistencia e tutela necesarias.

Os aspectos da devandita lei que convén salientar son os seguintes:

- Que a prevención das minusvalías constitúe un dereito e un deber de tódolos cidadáns e da sociedade no seu conxunto (Art. 8).

- Que se crearán equipos multi-profesionais que, actuando nun ámbito sectorial, aseguren unha atención interdisciplinaria a cada persoa que o precise (Art. 10).

- Fixación dos que serían futuros campos de intervención no eido das prestacións sociais e económicas, que se concretarían en.

- a) asistencia sanitaria e prestacións farmacéuticas,
- b) subsidio de garantía de ingresos mínimos,
- c) subsidio por axuda de terceira persoa,
- e) recuperación profesional,
- f) rehabilitación médico-funcional (Art. 12 2).

- Que o proceso de rehabilitación podería comprender:

- a) a rehabilitación médico-funcional,

- b) o tratamento e orientación psicolóxica,

- c) a educación xeral e especial,

- d) a recuperación profesional (Art. 18).

Por último, cómpre subliñar que nesta lei se indica -aínda que moitas veces se esquece- que a construción, ampliación e reforma dos edificios de propiedade pública ou privada, destinados a un uso que implique a concorrencia pública, e a dos viais, efectuarase da forma que resulte accesible e utilizable ós minusválidos (Art. 54).

Posteriormente saíra o Decreto 2639, do 15 de outubro de 1992, de Ordenación da Educación Especial, que establece no seu capítulo I as modalidades de integración. Estas modalidades podémolas resumir en:

- a) integración completa en unidades ordinarias,
- b) integración combinada entre unidades ordinarias de ensinanza e de Educación Especial,
- c) integración parcial mediante a integración en unidades de Educación Especial en centros ordinarios,
- d) escolarización en Centros Específicos.

Pero será nunha posterior reordenación da Educación Especial (Real

Decreto 334/1985, do 6 de marzo), na que se anule o decreto anterior e se profundice, dunha maneira singular, nos principios para a posta en marcha do proceso de integración de alumnos diminuídos en centros ordinarios. Os puntos máis salientables do Real Decreto 334/1985 son os seguintes:

- Que a atención en centros específicos so se levará a cabo cando esta non sexa posible en centros ordinarios (Art. 2.2).

- Posibilitarase a integración dende os dous anos (Art. 4.1 e 2)

- A atención educativa especial poderase iniciar dende o momento en que se detecte a deficiencia (Art. 5.1)

- A escolarización anterior á obrigatoria empezará e rematará nas mesmas idades establecidas pola lei con carácter xeral (Art. 6)

- A Educación Xeral Básica en réxime de educación especial rematará, igualmente, na idade fixada con carácter xeral (Art. 7.1).

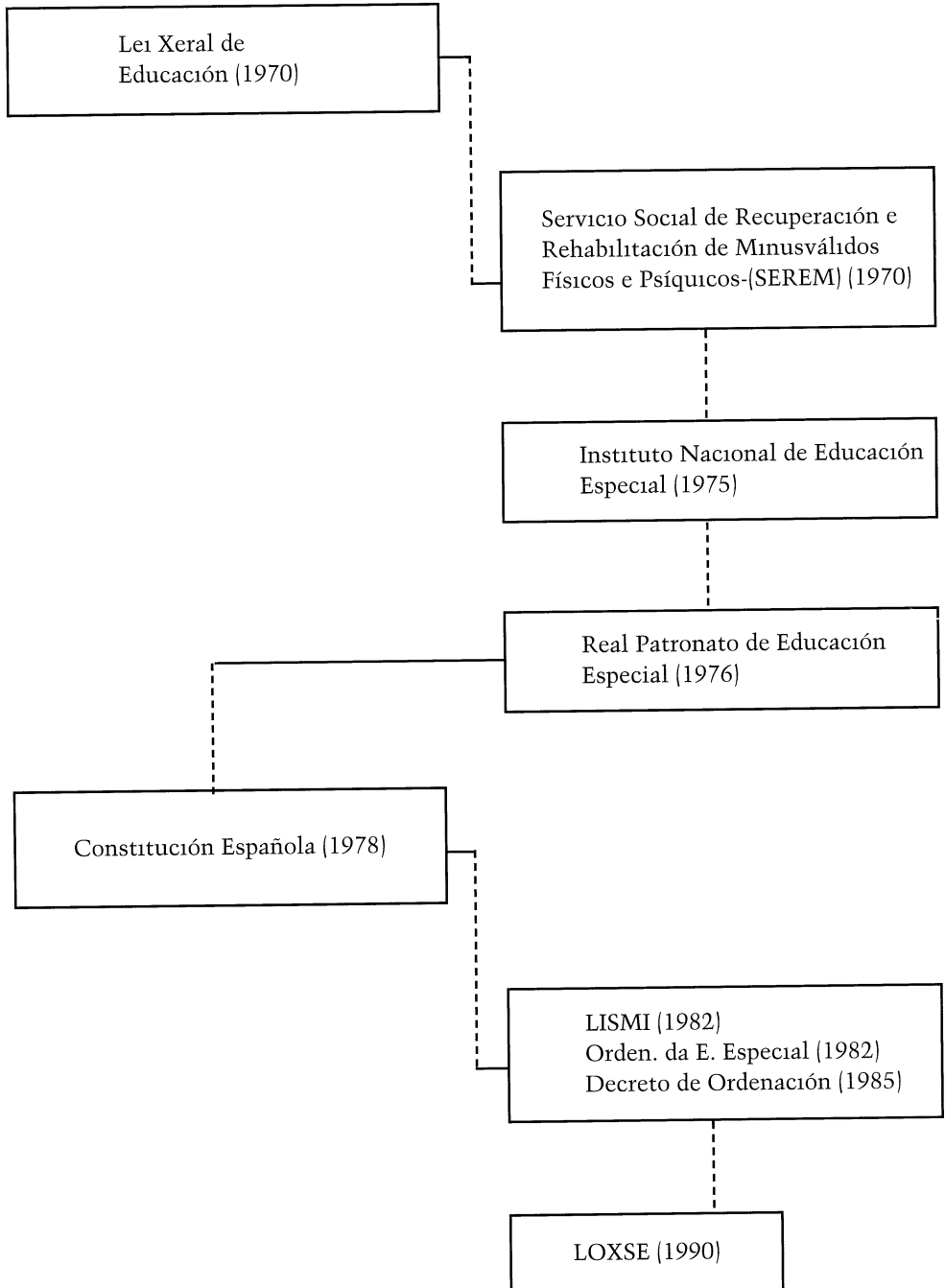
- Que a formación profesional especial empezará ó remata-lo alumno a súa preparación no nivel de educación xeral básica (Art. 8.1).

- Prestarase especial atención ás persoas con diminucións no eido da educación permanente (Art. 9).

- No caso dos niveis superiores estableceranse as medidas oportunas que possibiliten que os alumnos con diminucións podan cursalos (Art. 10).

Finalmente cómpre indicar, polo que se refire a este apartado, que coa promulgación da Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1/1990, do 3 de outubro), establécense os recursos de que debe dispoñer-lo sistema educativo para a identificación e valoración das necesidades educativas especiais, xunto cos principios que as fundamentan e os criterios para a localización, adaptacións curriculares, profesorado especializado e avaliación.

Deste xeito, os fitos máis importantes dende o punto de vista lexislativo podemos visualizalos no seguinte cadro:



3. UNHA SITUACION DE LUCES E SOMBRAS.

Coa promulgación da Lei Orgánica de Ordenación do Sistema Educativo remátase o conxunto lexislativo que sustenta o sistema educativo en España, que actualiza o contido da educación e sitúa o sistema educativo español no nivel de calidade que a sociedade demanda e merece, na perspectiva do século XXI e no marco dunha crecente integración europea.

Dentro destas coordenadas, e polo que ó noso estudio se refire (o ámbito da educación especial), cómpre subliñar como especialmente importantes os seguintes aspectos.

- Que os alumnos con NEE (permanentes ou temporais) poden acadar dentro do mesmo sistema iguais obxectivos cós demais alumnos (Art. 36.1).

- Que a identificación e valoración será realizada por equipos, que á vez elaborarán plans de actuación individualizada (Art. 36.2).

- Que a atención ós alumnos con NEE rexerese polos principios de normalización e integración escolar (Art. 36.3).

- Que se avaliarán, ó remate de cada curso e en función dos obxectivos propostos, os resultados conseguidos por cada un dos alumnos con NEE (Art. 36.4).

- Que o sistema educativo deberá dispor dos medios materiais e persoais

axeitados para realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares, de xeito que estes alumnos acaden os fins indicados (Art. 37.1).

- Que a atención ós alumnos con NEE comezará tan axiña como sexan detectadas (Art. 37.2).

- Que a escolarización en centros ou unidades de educación especial só se levará a cabo cando as necesidades do alumno non poidan ser atendidas nun centro ordinario (Art. 37.3).

Coído que temos que empezar por recoñecer que a presente Lei introduce unha concepción e unha práctica nova en relación coas necesidades especiais. Dalgún xeito recoñécese que todos os alumnos teñen necesidades educativas, e que tódalas demandas e necesidades son específicas. O concepto de NEE, que agora se introduce, ten a vantaxe e tamén o rigor de colocar en primeiro lugar non unha calidade supostamente intrínseca, senón a relación cun contorno educativo. O devandito concepto refírese máis que ó que o alumno é, ó que a escola ten que facer con el. Neste senso as demandas e necesidades educativas especiais teñen que ver coa resposta que dá o centro. Este concepto garda, relación tamén cunha concepción de aprendizaxe como proceso constructivo, que se desenvolve na interacción do alumno co medio.

Ademais, o concepto de NEE presenta outra característica no espírito da Lei, como é a de ser tomado como un continuo. Non se reduce a categorías

pechadas, nin se detén nas orixes, para centrarse máis na análise e actuación inmediata. Por iso o concepto de NEE se pode aplicar a todo ou case todo, e toda necesidade educativa pode ser vista como algo especial. Isto vémolos claramente reflectido no mencionado artigo 36.1, cando se mencionan as necesidades *temporais* ou *permanentes*, e as causas poden ser de moi diversa orde. Deste xeito o concepto de NEE non é un mero concepto teórico, senón que serve á práctica do que se ten que facer no centro.

Por outra banda o sistema educativo aposta decididamente por un sistema curricular, o que leva consigo que sexan as propias autoridades educativas e os profesores os que marquen os vieiros de intervención, as aprendizaxes que deben realizarse e, sobre todo, os procesos reais que se dean no centro. O deseño curricular, en todo caso, ten como finalidade facer explícitas as intencións educativas e, en segundo lugar, servir como guía para orienta-la práctica pedagóxica. Soe dicirse que o deseño curricular responde a que, cando e como ensinar; e a que, como e cando avaliar. Mentres que o desenvolvemento curricular consiste en que, como e cando -de feito- se ensina e se avalía.

Pero poderíase preguntar cales son as principais dificultades coas que se pode atopar un alumno con NEE, e como as mesmas se abordan na LOXSE e noutros Decretos que a desenvolven. Estas dificultades poden ser de distinto tipo:

a) *De acceso ó currículo, ás oportunidades e ás experiencias educativas que o constitúen.* Tal acceso pódese ver dificultado por barreiras arquitectónicas ou por deficiencias sensoriais ou motrices. Como as experiencias educativas pasan, sobre todo, por canles visuais ou auditivas, ou por experiencias prácticas que supoñen unha capacidade motriz grosa ou fina especial, está claro que un déficit pode supoñer unha dificultade de acceso ó currículo.

b) *De aprendizaxes concretas en determinadas áreas.* Neste caso non só as propias vías de acceso ó currículo senón tamén os propios contidos poden quedar fóra das posibilidades do alumno. Pódese comentar o caso do alumno cego respecto á pintura ou o do xordo respecto á música.

c) *Das propias capacidades cognitivas xerais.* Tal sería o caso daqueles alumnos que presentasen unhas deficiencias mentais graves.

Estes distintos xéneros de dificultades esixen as correspondentes adaptacións curriculares, que en cada caso, e respectivamente, serán adaptacións nos modos e medios de acceso ó currículo, nos contidos específicos en determinados ámbitos ou áreas, e nos obxectivos xerais nunha determinada etapa educativa.

A vía xeral que a LOXSE e os Reais Decretos ofrecen para afrontar as devanditas dificultades é a das **adaptacións curriculares**. Deste xeito, o artigo 37.1 da LOXSE é suficientemente explí-

cito cando di: “Os centros deberán contar coa debida organización escolar e realiza-las adaptacións e diversificacións curriculares necesarias para facilitar ós alumnos a consecución dos fins indicados”. E o Real Decreto de ensinanza mínimas para a Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria, no seu artigo 10.1, establece. “No proceso de avaliación continua, cando o progreso do alumno non responda ós obxectivos programados, os profesores adoptarán as oportunas medidas de reforzo educativo e, se é preciso, de adaptación curricular”. Máis a diante este mesmo artigo, no seu apartado 3, sinala: “As Administracións educativas establecerán o procedemento necesario para realizar aquelas adaptacións que se aparten significativamente dos contidos e criterios de avaliación do currículo, dirixidas a alumnos con necesidades educativas especiais”.

Queda claro que nos anteriores artigos se elabora un marco xeral no que é posible ofertar un currículo común tamén para o alumno con NEE. Deste xeito, o concepto e a práctica teñen que ver coa adaptación, e as adaptacións curriculares poden ser de natureza diferente segundo os distintos tipos de dificultades:

1) Así temos, en primeiro lugar, as adaptacións para o acceso físico, comunicacional ou simplemente o currículo.

2) Na grande maioría dos casos de NEE, entre as adaptacións curriculares están as relativas ós métodos que se

deben empregar. Determinadas NEE esixen o emprego de métodos especiais, pois non son suficientes os métodos convencionais.

3) Outras adaptacións refírense ó cando. Serían adaptacións de *temporalización*, nas que se modifica o tempo previsto para acadar uns determinados obxectivos.

4) Por último, cómpre sinalar que as adaptacións curriculares de maior entidade son as que se refíren a que ensinar (e avaliar). É dicir, as que se refíren ós obxectivos e contidos. Esta forma de aborda-la devandita cuestión aparece reflectida no artigo 23 e 37.1 da LOXSE

No grupo-aula, que é onde se materializa o proceso de ensino-aprendizaxe, é tamén onde se fan patentes as diferencias entre os alumnos e as súas dificultades para a consecución dos obxectivos. Cando as dificultades de aprendizaxe son tales que os recursos ordinarios se amosan insuficientes, é cando procede a adaptación do currículo, de forma máis ou menos significativa, con carácter transitorio ou permanente.

Polo que se refire á nosa Comunidade, e de acordo coa Orde do 13 de abril de 1989 (DOG do 12 de xuño), no seu artigo décimo sexto indícase “Os proxectos de integración dos alumnos diminuídos nos centros ordinarios poderán preve-las adaptacións do sistema pedagóxico ordinario que teñan por obxecto posibilitar ou facilitar ó alumno o seu proceso educativo, acomodando ás súas peculiaridades físicas, sen-

soriais ou intelectuais o contido, o desenvolvemento dos programas ordinarios, os métodos ou sistemas de impartición dos mesmos, o material didáctico e os materiais utilizados, ou as probas de avaliación de coñecementos que correspondan.

As adaptacións que afecten ó contido dos programas non suporán mingua a nivel básico de coñecementos esixidos para as ensinanzas en que se implanten”.

Experimentalmente, cómprensinar que, de acordo coas conclusións dunha investigación dirixida por min (Alberte, J R., e outros, 1993) e referida a centros de ensino medio acollidos ó Plan de Integración en Galicia, se produciron no centro as seguintes modificacións (en porcentaxes).

• número de alumnos por aula	17,16
• distribución dos alumnos	14,76
• distribución de espazos	2,38
• construción de ramplas	0,47
• instalación de ascensor	0,00
• adaptacións curriculares	9,52
• formación do profesorado	18,57
• cambios na metodoloxía do profesorado	18,57
• actitudes dos alumnos cara ós compañeiros minusválidos	8,57
• actitude das familias	0,00
• sensibilidade xeral respecto ós minusválidos	10,00

Doutra investigación que tamén dirixín (pero aínda non publicada), referida a centros de ensino xeral básico de Galicia acollidos ó Plan de Integración, as modificacións producidas no centro dende o momento da incorporación ó

Plan de Integración, segundo indicaban, foron as seguintes:

• estrutura física do edificio	1,5
• estrutura organizativa	14,80
• actividade docente	47,30
• sensibilidade cara ós alumnos con NEE	36,40

Á parte da propia necesidade, que impulsaría á busca de información e de materiais axeitados, pensamos que a Administración tivo algo que ver na formación do profesorado e nos cambios producidos na metodoloxía dos profesores, aínda que estes cambios considerámoslos insuficientes. A reforma educativa española concede un papel destacado ó profesor, ó consideralo como un elemento esencial no proceso de transformación. Eu diría, incluso, que é o eixe central da calidade da educación, ó aparecer como factor prioritario no proceso de aprendizaxe e como nexo entre a escola e o contorno. Pero a realidade é que había unha falta de adecuación entre a súa formación inicial e as tarefas que se lle asignaron, e que se tentou corrixir coa posta en marcha dos novos títulos de maxisterio. Poderíamos, non obstante, recordar algunhas destas tarefas:

- Ser un mediador para que a actividade que se leve a cabo sexa significativa e estimule o potencial de cada alumno.

- Ser quen de reproducir unha determinada tradición cultural, pero igualmente de xerar contradicións e promover alternativas; de facilitarlles ós alumnos a integración de tódalas ofertas

de formación externas ó centro, e as de deseñar e organizar traballos disciplinares e interdisciplinares.

- Ser quen de analiza-lo contexto no que se desenvolve a súa actividade, e de planificar e dar resposta a unha sociedade cambiante.

- Ser quen de afronta-lo reto de promover en integración a educación dos alumnos con NEE, incorporando para isto as innovacións que sexan necesarias.

Cómpre recordar que o Proxecto de Reforma do Sistema Educativo (1989) contemplaba estas dimensións ó indicar que tiña como obxectivo prioritario mellora-la calidade do ensino e para adecualo ás novas demandas sociais. Por isto se consideraba a formación do profesorado como un elemento máis na liña de moderniza-lo sistema educativo, de mellora-la calidade do ensino e o labor docente. Pero, en liñas xerais, a formación do profesorado dirixiuse cara a persoa individual, o que produciu moitos inconvenientes, dos que citamos algúns:

- Que os profesores que asisten a cursos de perfeccionamento son os máis motivados, e no seu ámbito os máis preparados; e en consecuencia, son os que precisan menos preparación.

- Que a formación individual, ó non ser en grupo, dificulta a adopción de medidas no ámbito departamental e no interdepartamental.

- Que como os cursos non están institucionalizados, esixen un esforzo individual complementario, e sobre temas moi puntuais, que non responden á problemática educativa suscitada no centro.

Polo que queremos rematar este punto indicando que a formación do profesorado, a inicial e a permanente, debe estar referida tanto á mellora e ó cambio de actitudes, coma ó dominio de principios, estratexias e técnicas de atención diferencial e individualizada ós alumnos con NEE.

Como tamén falei de sombras na reforma, voume referir a algunhas. Basta unha simple charla cos profesores dos centros para darse conta da inquietude que moitos amosan cara a reforma. E isto é grave e negativo, aínda que se acepten as razóns. Os perigos que se perciben son varios: seguir ensinando o mesmo da mesma maneira, pero con outros nomes; a posibilidade de que existan categorías entre os centros; que non se fagan dun xeito acertado os Proxectos Curriculares de Centro; que as adaptacións curriculares non contenen coa elaboración e aplicación axeitadas, ó non darse a axeitada colaboración entre uns membros e outros; a falla, na maioría dos centros, de profesorado de apoio, xa que a realización de adaptacións curriculares e a atención individualizada ós alumnos esixen unha gran dedicación en tempo e intensidade; que o financiamento da reforma sexa escaso, ou que a pretendida colaboración entre pais, profesores e membros dos Equipos

Psicopedagóxicos quede en mera letra impresa.

Por outra banda, en España, nin o director do centro de E.X.B. nin os de EE.MM. posúen actualmente un perfil profesional. A función directiva desempeña docentes elixidos polo consello escolar entre os profesores do claustro, sen un perfil previo que indique preparación técnica, capacidade específica nin, en ocasións, experiencia que avale un mínimo de éxito na xestión de competencias en ámbitos tan complexos como a coordinación do proceso de ensinanza, xestión económica, administrativa, etc. É certo que a situación actual ten as súas vantaxes, como a de que un *líder* poida exercer de animador e integrador do grupo (que non é pouco), pero pode deixar á intemperie as funcións de representación e control institucional. De feito, entre as causas máis sinaladas de inhibición dos cargos directivos figurarían as seguintes (Ruiz, 1992):

- Falla de cualificación e preparación profesional.
- Descoñecemento das funcións dos cargos directivos ou indefinición dalgunhas delas.

- Dúbidas no exercicio da autoridade.
- Insuficiente incentivación económica.
- Carácter electo e temporal do cargo.
- Insuficiente redución do horario lectivo.
- Gran responsabilidade persoal e profesional.
- Falla de persoal administrativo.

Quero rematar, en todo caso, indicando que existe un corpo de coñecementos e de normas que teñen implicacións directas na práctica do ensino e das NEE. Aínda que no pasado se insistiu en explicacións organicistas ou nas baseadas na familia para explicar os problemas educativos dos alumnos, as investigacións máis recentes, ademais de facer mención á lexislación dos respectivos países, fan fincapé no impacto de centros concretos á hora de falar da integración de alumnos con NEE.

BIBLIOGRAFÍA

- Albarte, J.R., e outros (1993) *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanza medias*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
- Álvarez, J.M (1987) *Didáctica, currículo y evaluación ensayo sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex
- Álvarez, M. (1992). "La profesionalización de la dirección escolar", *Escuela Española*, nº 3086, 11
- Barbera, V (1992) "Cómo sobrevivir a la reforma", Madrid, *Escuela Española*
- Benedito, V (1987) *Introducción a la didáctica Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Barcanova.
- Carbonell, J. (1990) *La reforma educativa a lo claro*, Madrid, Editorial Popular
- Dacal, G. (1989): "El diseño curricular en la educación primaria Los programas de la reforma", Madrid, *Escuela Española*
- Elliot, J (1990): *El trabajo en el aula Elementos didácticos y organizativos*, Akal, Madrid
- Fernández Pérez, M (1986) *Evaluación y cambio educativo el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Fierro, A. (1991): "Las necesidades educativas especiales en la reforma educativa", Madrid, *Siglo Cero*, nº 135, pp 12-22.
- García, C (1993) *Una escuela común para niños diferentes la integración escolar*, Barcelona, PPU
- Gimeno, J. (1988) *El curriculum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata
- Gimeno, J., e Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal
- Hammer, D (1993) "Who Is Interested in Careers in mental Retardation and Developmental Disabilities?", *Mental Retardation.*, vol. 31, nº 5, pp 316-320
- Iglesias, M (1994) "Currículo básico y atención a la diversidad", Madrid *Escuela Española*, nº 3198, p 11
- Kemmis, S (1988): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata
- Kloska, T (1992). "El enfoque de la escuela global", Madrid, *Siglo Cero*, nº 143, septiembre, pp 12-14.
- Marín, R (1991) *La reforma educativa española*, Madrid, UNED
- Mittler, P. (1993). "Political and legislative conditions for the successful education of children with special educational needs", *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 16, nº 4, pp 189-299
- Rosales, C (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea
- Ruiz, M. (1992). "Elección de directores escolares", Madrid, *Escuela Española* nº 3100, p 13.
- Sánchez, A (1993) *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*, Barcelona, PPU.
- Stenhouse, L (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Zabalza, M (1991): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

A FONTE ORAL

Un recurso didáctico para traballa-la historia recente da localidade

Luis M Llorente de Mata
M. Concepción Iglesias González
 Ourense

1. INTRODUCCIÓN

A proposta de traballo que presentamos a continuación está referida ó traballo con historia oral. A fonte oral é un elemento destacado para poder traballa-la historia recente dunha localidade, pois permite descubrir para os alumnos sorprendentes elementos de cambio: a chegada da electricidade, o teléfono ou a televisión; o *antes* e o *despois* dos costumes familiares, a xeralización de certos adiantos; etc.

Con esta documentación oral pretendemos obter unhas referencias temporais que poden abarcar a maior parte deste século. Estas referencias concretas aportan información sobre as condicións de vida e traballo, nas súas múltiples facetas, da época obxecto de estudo. Permiten, ademais, compara-la sociedade actual e aquela da que nos falan as fontes, e analiza-las distintas causas polas que se produciron eses cambios.

O traballo con historia oral ten unha serie de *vantaxes* evidentes: promove o debate e a cooperación; axúdalle ós nosos alumnos a desenvolver-la súa capacidade da linguaxe, un sentido da evidencia, a súa conciencia social e as aptitudes mecánicas; e propicia o desenvolvemento dun espírito crítico, participativo e solidario. Para os profesores de historia, é un medio de introducir nas aulas o estudio da historia local.

A un nivel elemental, ó recoller anécdotas e memorias de como era ou como vivía a xente no pasado, por rudimentaria que poida se-la técnica de entrevista ou gravación, os nosos alumnos están recollendo unha evidencia. Ó mesmo tempo, implícanse creativamente na valoración da mesma e enfróntanse a cuestións básicas: cando confiar na información ou dubidar dela; como organizar un conxunto de feitos. Experimentan, a nivel práctico, a historia como un proceso de recreación do

pasado, coa oportunidade única de elaboralo seu propio fragmento dela.

Durante o proceso desenvolven, en primeiro lugar, a indagación. Despois que os alumnos empezan a entrevistar, aparece a necesidade e o desexo de averiguar máis cousas por outras fontes.

Logo, poden encontrar un importante apoio no desenvolvemento das súas capacidades lingüísticas, tanto orais coma escritas. Antes de entrevistar, os nosos alumnos e alumnas deben discutir a mellor maneira de formular as preguntas que poden facer. Mentres entrevistan, deben aprender a escoitar a outras persoas e captar exactamente o que éstas lles queren comunicar. Isto pode esixir unha intensa concentración. Sen darse conta, enfróntanse ós problemas de comprensión e interpretación que o libro ou caderno de exercicios de lingua tratan de estimular.

Tamén adquirirán destrezas técnicas no manexo de aparatos, como poden ser as gravadoras, elaborando unha cinta con extractos de gravacións, combinando diapositivas con son, editando folletos con fotografías e transcripcións, ou traballos que fagan uso destes medios conxuntamente.

Finalmente, poden aprender as aptitudes sociais básicas. A través da entrevista mesma, os alumnos poden desenvolver o tacto e a paciencia, a capacidade de comunicarse, de escoitar ós demais e de facer que se sintan a gusto, o que é necesario para procurarse información. Poden obter unha imaxe

viva de como era a vida no pasado, pero tamén unha máis fonda comprensión de como poden ser outras xentes, que teñen unhas experiencias, no pasado e na actualidade, distintas das súas propias. Así, pódeseelles axudar a comprender ós demais e a experimentar unha empatía para con eles; e tamén a confrontar uns valores e unhas actitudes ante a vida que poden ser contrapostos.

Sen embargo, non podemos negar a evidencia: a historia oral ten tamén as súas *limitacións*. En primeiro lugar, non se pode ir demasiado lonxe no tempo; hai unha clara deformación da memoria social, que fai do tempo histórico un elemento perturbador para a validez da fonte; e a memoria popular aínda é máis débil en ambientes urbanos. En segundo lugar, son poucos os interlocutores válidos para este tipo de investigacións, dada a tremenda distorsión que, polo xeral, ofrece a memoria humana, non tanto dos feitos coma das interpretacións.

Con todo, as vantaxes da utilización deste recurso didáctico son evidentes. A realización e valoración deste tipo de experiencias, grazas ó traballo realizado polos propios estudantes, permítenlles unha aproximación á historia dunha maneira máis real, propiciando unha necesaria renovación da didáctica da historia.

2. DESTINATARIOS

Esta proposta de traballo está concibida fundamentalmente para traba-

llar cos alumnos e alumnas do segundo ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria. Así e todo, isto non debe supoñer ningún impedimento para que se utilice noutros niveis educativos, coas modificacións e adaptacións que sexan oportunas.

3. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Deben escollerse ben e interesar a cada grupo concreto de alumnos. O mellor tema é aquel que produce gran curiosidade e que capta inmediatamente a súa atención. A selección dos temas a traballar estará tamén en función da idade, e do propio obxectivo da investigación. Deben prepararse previamente os temas que se deben tocar na entrevista.

Poden ser temas de investigación os seguintes:

- Vida familiar: O fogar, a vivenda, mobles e enxoval, traxes populares...
- A economía doméstica das familias campesiñas.
- As relacións sociais da comunidade.
- O traballo e os seus instrumentos, ferramentas e maquinaria (agricultura, industria, artesanía, etc.)
- Oficios e artes industriais.
- Oficios desaparecidos na localidade.

- Historia dunha industria.
- Artesanía local.
- Instrumentos de medida
- Medios de transporte.
- Costumes, tradicións e folclore.
- Bailes, xogos tradicionais e instrumentos musicais.
- Costumes populares relacionados coa saúde, coa cociña, cos oficios.
- Alimentación popular e pratos típicos.
- Menciña popular.
- Compara-lo estado da sanidade antes e agora.
- Vodas e enterros.
- Labores da muller. O traballo doméstico.
- Como se vivía antes de ...
- Vida escolar. A historia do centro educativo.
- Feiras e mercados. As feiras antigas da localidade.
- A reconstrución das antigas festas populares (tanto relixiosas coma paganas), celebracións...
- Como se vestía a xente.

- Literatura popular: lendas, contos, refráns...

- Historia familiar dos alumnos.

- Algún aspecto concreto da historia máis recente do propio lugar, incluíndo os *grandes acontecementos* sociais e políticos: guerra civil, franquismo, transición democrática, etc

- A vida dalgún personaxe que viviu no pobo ou barrio e que foi moi coñecido polas xentes do lugar.

- Xogos e ocio.

- O núcleo urbano e as súas transformacións.

- A historia dunha determinada rúa.

- Toponimia.

- O idioma e variantes idiomáticas de carácter local.

- Etc.

Podemos comezar recollendo documentación gráfica que teñamos nas casas. Pedimos axuda a familiares e amigos.

Recollemos todo o material, ordenámolo, escribímolo nos pés de foto correspondentes e elaboramos unha pequena exposición.

Facemos comentarios e unha lectura gráfica do material exposto:

- Identificación dos personaxes (idade, nome, extracto social, oficio,...)

- Actividades que están a realizar

- Tipo de roupa que utilizan (prendas de vestir e complementos)

- Obxectos e útiles que aparecen

- O lugar onde puido ser tomada a foto

- Antigüidade das imaxes que estamos a ver

- Suxerencias sobre o contorno

- Observacións

4. ESTRUCTURA DA PROPOSTA

Motivación

Esta primeira fase do traballo adquire gran importancia, cando está ben planificada, porque nos permite desvelar as ideas e coñecementos previos dos nosos alumnos e alumnas, en relación cos novos contidos de aprendizaxe.

Tamén sería interesante a recollida de obxectos, útiles e instrumentos “vellos”; pois o contacto directo con estes e o material gráfico sinalado anteriormente é un inmejorable punto de arranque para o afloramento de multitude de interrogantes que posibiliten a formulación de hipóteses en relación á época e ó tema escollido.

Etapas de utilización didáctica

1. *Introducción - Aproximación* ó tema que estamos a estudar por medio dunha serie de actividades que posibiliten un certo coñecemento do tema sobre o que se vai realiza-la entrevista.

2. *Preparación da entrevista:*

En primeiro lugar, hai que seleccionar-la persoa ou persoas ás que se lle vai realiza-la entrevista, poñéndose en contacto con elas. Pódense aproveitar-los coñecementos que se teñan sobre esas persoas, tanto de profesores coma de alumnos. Elixidas as persoas, temos que tenta-la maior información posible sobre elas (quen son, idade, lugar de nacemento, forma de vida, orixes, ocupación súa e a-dos seus pais...).

A continuación hai que ensinar ós alumnos as técnicas máis elementais de elaboración de enquisas, tanto en canto á súa elaboración coma no xeito de realiza-la mostra.

Tamén haberá que preparar previamente os nosos alumnos para que adquiran as destrezas necesarias para a realización de entrevistas. Para iso, podémonos servir dunha especie de *obradoro de iniciación*. Poden practicar entrevistando ós propios profesores, ós compañeiros, a membros da súa familia; ou intentar escribi-la súa propia autobiografía, a partir de documentos familiares, e entrevistarse uns ós outros, pero procurando que non se chegue nunca a unha exploración demasiado profunda

de situacións persoais, o que pode resultar unha experiencia prexudicial.

Débeselles igualmente ensinar a formular diferentes clases de preguntas; a crítica a outras entrevistas pode ser de gran utilidade. As gravacións de ditas entrevistas escóitanse e discútense no grupo, suscitándose cuestións sobre a fiabilidade da memoria, as omisións, a técnica da entrevista e a experiencia de ser entrevistado. É particularmente importante que a gravación da primeira entrevista sexa escoitada e comentada, para darlle apoio ademais de consellos.

Non debemos traballar nin con "cuestionarios pechados", que poden chegar a ser excesivamente rixidos, nin coa "conversa" libre, que nos pode levar a unhas liñas de indagación novas e moi interesantes, pero que, se non se saben controlar, dexeneran en contiños anecdóticos e producen gran cantidade de material gravado totalmente inútil.

De tódolos xeitos, o erro máis grave que podemos cometer é ir a un modelo de pregunta-resposta, é dicir, obter respostas dunha ou dúas frases, e logo facer unha pregunta sobre outro tema totalmente distinto. Hai que tratar de tomar unha cuestión e extenderse nela.

As preguntas deben ser sempre o máis claras e directas posible, utilizando unha linguaxe usual. Non formularemos nunca preguntas complexas e dobres das que, polo xeral, só contestarán unha das partes, e probablemente non quedará

claro cal delas. Evitaremos formulacións que tendan a obter respostas pouco claras. Ás veces, cando non obteñamos do informante a información precisa, haberá que repeti-la mesma pregunta varias veces de maneira diferente.

Por último, deberemos evitar especialmente formular preguntas persoais delicadas.

3. *Realización das entrevistas*

Para a realización da entrevista, cómpre ter presente os seguintes aspectos:

- Interese e respecto polas persoas en tanto que individuos, e flexibilidade para con elas.

- Capacidade para demostrar comprensión e simpatía cara ós seus puntos de vista.

- Boa predisposición para sentarse e saber escoitar. Aqueles que non saiban calar, ou resistirse á tentación de contradicilas ideas do informante, levarán unha información carente de utilidade ou equívoca. Indicando os nosos propios puntos de vista, o máis probable é que obteñamos respostas que o informante cre que nos gustaría escoitar e que, polo tanto, serán pouco fiables.

- Hai que deixar que o noso informante poida expresarse libremente sen estar exposto a continuas interrupcións. Hai que saber manterse nun segundo plano tanto como sexa posible.

4. *Transcrición do contido das gravacións:*

É unha tarefa que leva moito tempo, pero ten a vantaxe de que, mentres que escoitar unha serie de cintas pode levar horas de traballo, olla-las transcricións só require algúns minutos.

Un transcriptor ten que estar atento a que o contido das cintas sexa recollido con todo o seu sentido, expresando correctamente as pausas orais cos signos de puntuación axeitados.

Pódese abrevia-lo proceso realizando transcricións abreviadas e seleccionando as preguntas do cuestionario que o grupo de traballo considere máis importantes, o que supón unha solución intermedia entre a ficha de contido dunha gravación e a transcrición completa.

O entrevistador sempre será a persoa máis idónea para realizar este tipo de actividade, alguén que poida completa-la transcrición coas indicacións que recorde sobre o tono empregado, o humor con que se fixo tal comentario, vacilacións, etc., que ás veces son esenciais para a comprensión do documento.

5. *Elaboración de fichas-resume sobre o contido das entrevistas.*

A elaboración de fichas farase por duplicado. Unha irá a un ficheiro xeral que podemos ordenar alfabéticamente por temas, polo nome do informante...; a outra adxuntarémola á propia cinta.

Por último, poderíamos utilizar a técnica de *fichas de contido-resumo* das transcricións realizadas, sobre todo

cando estas son excesivamente longas.

Un exemplo pode ser o seguinte:

Nome do INFORMANTE:
 ENDEREZO:
 DATA de realización da entrevista:
 LUGAR:
 Nome do ENTREVISTADOR.
 TEMA:
 RESUMO:

6. *Realización dun informe post-entrevista* que describa as condicións desta e que inclúa unha valoración e un estudo do discurso do testemuño.

Hai que pasar logo a interpreta-lo obxecto de estudo da entrevista, encadrándoo no momento histórico ó que fai referencia e tratando de razoar por que o comunicante o contou así, en función das propias vivencias, lembranzas, etc.

7. *Audición e análise das gravacións* no ámbito do grupo-clase.

Esta etapa permitiranos, por unha banda, a realización de discusións sobre a técnica empregada nas entrevistas, e, por outra, a comparación e análise dos discursos dos diferentes testemuños orais utilizados (aquí vémo-la importancia de dispoñer das transcricións, aínda que sexan parciais). E permitiranos tamén traballar con profundidade nos aspectos da subxectividade e a multiplicidade de factores que impulsan unha conducta.

8. *Comparación dos discursos dos entrevistados coas fontes escritas*, directas ou indirectas. Utilizámo-lo libro de texto para os nosos alumnos máis novos, e algo de bibliografía ou incluso algunha fonte orixinal para os maiores. Con isto delimitámo-lo marco histórico no que se deron as experiencias e vivencias do testemuño, ó tempo que podemos comprobar posibles olvidos, erros ou mentiras.

Os alumnos deben entender a necesidade de ser fieles ó que recolleron, atribuíndoo á persoa que realmente o aportou.

9. *Valoración da experiencia por parte do grupo-clase.*

Consideracións Básicas para traballar con historia oral

A metodoloxía para esta actividade debe ser preparada polo profesor, atendendo ás seguintes características

- Nunca haberá un só interlocutor

- Elaboraranse cuestionarios cruzados que detecten as sombras ou distorsións da información que os alumnos necesitan para a súa investigación.

- Utilizaranse textos, documentos ou fotografías, que permitirán detectar deficiencias ou erros dalgúns testemuños orais. Ó ensinar ós nosos alumnos que os relatos dos adultos non son unha fonte de información incontestable (pola multiplicidade de puntos de vista), comezamos a mostrarlle-la relatividade das fontes históricas (as interpretacións históricas son subxectivas e, ás veces, contradictorias); e iniciámoslos na necesidade de preguntarse pola veracidade do contido da fonte utilizada. Nunha palabra, estaremos favorecendo a aparición e desenvolvemento do seu espírito crítico.

- O método de traballo máis apropiado pode se-lo de mostraxe. Os aspectos que se estudien non necesitan unha orde determinada, e o procedemento máis eficaz é o traballo en grupo de tres ou catro persoas cun currículo que favoreza o traballo interdisciplinar.

- Os traballos con *historia oral* pódense combinar con fotografías, cartas e documentos, vestidos, ferramentas e outros obxectos para montar unha exposición. Poden presentarse tamén en forma de conferencias con elementos audiovisuais, ou publicarse como folletos ou artigos de prensa

- Sería tamén interesante, se fose posible, que as entrevistas se combinasen coa investigación nos arquivos e nos xornais locais

Recomendacións para os nosos alumnos

Existen algunhas recomendacións xerais.

- O tema elixido debe se-lo suficientemente relevante para a comunidade na que estamos a traballar, así como suficientemente definido e localizado, evitando desde modo a dispersión na información que poidan ofrecer os nosos informantes. Non estaría de máis explicarlles a estes, moi brevemente, o propósito da nosa investigación.

- Hai que preparar previamente o tema da entrevista que se vai realizar, mediante lecturas ou por outros medios de información básica.

- A selección dos entrevistados estará en función de que poidan aportar información interesante e descoñecida para os nosos alumnos. O entrevistador vai aprender e, de feito, este espírito é o que consegue que a xente fale.

- En canto ó equipo a utilizar, non estaría de máis, sobre todo se preveamos unha entrevista de longa duración, utilizar unha gravadora. Tamén pode ser interesante a utilización dun caderno para tomar notas soltas. Así e todo, a nosa atención deberá estar centrada sempre na información que nos proporcione o entrevistado.

- Non esquenceremo-la importancia dalgúns aspectos, como pode se-la necesidade de buscar un lugar para a entrevista onde o noso informante se sinta cómodo; ou a de crealas condi-

cións para que haxa en todo momento un clima agradable, de espontaneidade; valora-la posibilidade ou non da presenza doutras persoas na entrevista, co risco de inibir esa espontaneidade pero coa vantaxe da aportación de correccións, estimula-la memoria...

- Ó remata-la entrevista, podemos aproveitar para engadir calquera comentario noso sobre o contexto en que se realizou, o carácter do informante, algunha indicación adicional, etc. A continuación, debemos etiqueta-la cinta e o estuche para evitar posibles perdas e,

por último, escoitaremos-la gravación para comproba-la información obtida e a que necesitamos aínda.

Actividades complementarias

Como complemento da actividade, pódese pensar nas seguintes opcións:

1) Organizar unha exposición a partir da recollida de útiles tradicionais.

2) Elaborar un ficheiro de vocabulario, para o que pode servir un modelo de ficha coma esta:

<u>Reverso</u>	<u>Anverso</u>
- Material: madeira - Forma: pirámide truncada - Posición: invertida - Uso: Deposita-lo gran para que caia no ollo da moa	Nome da peza: <u>Muxega</u> DEBUXO

3) Visitar un museo etnográfico

4) Traballar con textos e comics alusivos ó tema

5) Recoller literatura popular (contos, lendas, refráns...)

6) Elaborar e expoñer temas monográficos, utilizando material audiovisual variado.

7) Realizar audicións de música popular galega.

8) Elaborar comics sobre acontecementos e situacións da vida cotiá.

9) Investigar sobre a vida dun personaxe importante da comarca.

10) Construir murais

11) Preparar simulacións sobre unha escena da vida cotiá do contexto que estamos a traballar.

Valoración dos resultados e conclusións

Ó finaliza-la actividade, procede que:

a) Saquemos conclusións sobre o material recollido.

b) Realicemos, por grupos, un informe no que se faga unha aproximación comprensiva sobre como era a vida na época que estamos a traballar.

c) Elaboremos unha posta en común final

BIBLIOGRAFÍA

- Abalo Garea, V (1985) "El papel del profesor", *Apuntes de Educación*, 18, 5-7
- Carretero, M, e outros (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor
- Elias Jiménez-Ridruero, M L (1987) "Un acercamiento al pasado próximo", *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 64-67
- Gil Saura, E, e T Peris Albentosa (1990) "Una proposta de indagación histórica a partir de fontes etnológicas i orals", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 4, 31-42
- Goetz, J P, e Lecompte, M D (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Madrid, Morata
- Luc, J N (1981) *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapeluz
- Montesinos I Martínez, J (1989) "Método científico i didáctica de les ciències socials", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2, 51-55
- Olvera, F (1992) "La investigación, una propuesta alternativa", *Apuntes de Educación*, 1, 5-7
- Pallaruelo, S (1988) "Trabajo etnográfico en las aulas", *Painorma*, 6, 43-47
- Thompson, P (1988) *La voz del pasado Historia oral*, Valencia, Alfons el Magnànim
- Zabala, A (1992) "Los proyectos de investigación del Medio", *Aula de Innovación Educativa*, 8, 17-23

AS ACTITUDES NO PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE

Unha reflexión acerca da educación na igualdade dos sexos

María A. Muñoz Cadavid

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Ó longo deste artigo tratarei de realizar unha disertación acerca dos procesos da aprendizaxe dos nosos alumnos no ámbito das actitudes. Penso que a existencia dos contidos transversais no currículo actual, coa súa estreita e directa vinculación ó campo das actitudes, fai necesaria unha seria reflexión sobre como se pode axudar ó proceso da aprendizaxe de actitudes desde o ámbito educativo.

Para isto tratarei nun primeiro momento de realizar unha aproximación ó que entendemos por "aprender" desde o discurso constructivista e como, sempre desde a perspectiva deste discurso, se vai producir a aprendizaxe que proporcionamos nos nosos centros educativos á hora dun contido transversal concreto; neste caso, a educación para a igualdade dos sexos.

Quizais que a reflexión central deste traballo a poidamos encontrar resumida na seguinte proposta: como debemos facer para que os nosos alumnos interioricen e aprendan, para despois pñer en práctica, toda unha serie de actitudes que favorezan, por un lado, as aprendizaxes de diversos contidos; pero, o que aínda é máis importante, axuden tamén á consecución dunha convivencia que, debido á madurez persoal e social dos educandos, sexa máis democrática e respectuosa coa diversidade.

QUE APRENDEN OS NOSOS ALUMNOS / QUE ENSINAMOS

Se atendemos á actual reforma educativa, os contidos do ensino débense contemplar desde a triple dimensión de feitos ou conceptos, procedementos e actitudes. Non hai dúbida de que no

ámbito educativo estase máis habituado a traballar con feitos ou conceptos, e con procedementos. O tema das actitudes parécenos que queda lonxe. Aínda que a literatura especializada nos temas educativos o contempla, resulta difícil levarlo á práctica nas nosas aulas.

Todos sabemos que cando nos referimos ós contidos estamos realizando unha serie de reflexións sobre ¿que ensinar?, e tamén sabemos que detrás deste “¿que ensinar?” está todo o conxunto da información verbal e non verbal posta en xogo no proceso do ensino-aprendizaxe. Neste proceso debemos ter en conta:

- as ideas previas que os alumnos teñen e as que xeran ó longo do proceso educativo;
- os procedementos que utilizamos ó longo deste proceso;
- as informacións que damos ós nosos alumnos,
- o material co que traballamos;
- a organización do espacio que ocupamos;
- o clima afectivo que se xera.

Non hai dúbida de que na aprendizaxe das actitudes e na dos contidos transversais, a consideración dos puntos antes citados será de vital importancia.

Existe, pois, toda unha serie de elementos que vai influír no sistema de ensino-aprendizaxe, e sería importante

coñe-los devanditos elementos antes de face-lo deseño do proceso instructivo.

Na actual Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) dáse unha grande importancia ó papel que os contidos xogan no proceso de ensino-aprendizaxe; e situáanse nun mesmo nivel, dentro deste bloque dos contidos:

- *Os feitos* (nomes, vocabulario), que é unha aprendizaxe máis vinculada o ámbito da repetición, e os *conceptos* (dotación de significado a un material ou información que se presenta), que é unha aprendizaxe máis vinculada ó que coñecemos como aprendizaxe significativa.
- *Os procedementos*, ou coñecementos referidos a “saber face-las cousas”.
- *As actitudes*, os principais determinantes das cales hai que entendela en termos de influencias sociais, tales como normas, roles, valores e crenzas.

César Coll sinalará que a distinción entre os tres tipos de contidos e a súa inclusión nas propostas curriculares leva consigo, precisamente, unha mensaxe pedagóxica de alcance. Entre outras cousas, vai supoñer un intento de romper coa práctica habitual, xustamente denunciada en innumerables ocasións, dun ensino centrado en exceso na memorización máis ou menos repetitiva de feitos, e na asimilación máis ou menos comprensiva de conceptos e sistemas conceptuais.

Así mesmo suporá tamén, o que é aínda máis importante, un intento de acabar cunha certa tradición pedagóxica, que de forma totalmente inxustificada exclúe do ensino sistemático un determinado tipo de formas e saberes culturais, a importancia dos cales está fora de toda dúbida, e déixase por enteiro a súa asimilación á única e exclusiva responsabilidade dos alumnos.

Débase sinalar que a distinción destes tres tipos de contidos nas propostas curriculares supón unha axuda para o profesorado á hora de organizar e orientar a súa práctica docente.

A APRENDIZAXE DAS ACTITUDES

A partir de agora e feitas estas consideracións, gustaríame determe en como se produce, no proceso do ensino-aprendizaxe, a *aprendizaxe das actitudes*.

Falamos do fracaso dos nosos alumnos na aprendizaxe dos conceptos e estratexias claves do ensino (lectura, escritura etc.); e, dentro de moi pouco tempo, teremos que falar do fracaso na aprendizaxe de actitudes.

Desde hai anos asistimos a un intento de clarificar que dimensións dos educandos imos desenvolver a través do traballo na clase, e xa non se pon en dúbida que a escola, queirámolo ou non, está comprometida na configuración dun marco de actitudes dos alumnos que posibilite e/ou facilite o seu desenvolvemento:

- na madurez persoal;
- na mellora intelectual;
- na adaptación e/o respecto á diversidade social.

Ó ensinar, intervénse dalgún modo, directa ou indirectamente, sobre as actitudes, para consolidalas ou modificalas. Pero ¿a que nos referimos cando falamos da aprendizaxe das actitudes?

Quizais sexa importante, antes de seguir, determos para ver que compoñentes constitúen as actitudes, e despois reflexionar sobre que é o que debemos tomar en consideración para a súa aprendizaxe, modificación etc.

Unha actitude está constituída por:

- un compoñente cognitivo (o que o suxeito sabe ou cre sobre o obxecto da actitude; estes coñecementos implican xuízos de valor).
- un compoñente emotivo (sentimentos e emocións que desperta en nós o obxecto da actitude, que pode implicar pracer, medo, rexeitamento).
- un compoñente reactivo ou conductual (no que se inclúe toda inclinación a actuar dunha maneira determinada con relación ó obxecto ó que se refire a actitude).

Ademais as actitudes van incluír non só a adquisición de respostas afectivas, cognitivas e conductuais, senón tamén as destrezas comunicativas para poder expresa-la experiencia subxectiva de cadaquén.

Por tanto para comprender las actitudes non debemos esquecer que ademáis de comprender los procesos de aprendizaxe hai tamén que reflexionar e comprender los procesos de comunicación, xa que no ámbito educativo os principais determinantes das actitudes enténdense en termos de influencias sociais, tales como:

- normas;
- roles;
- valoracións;
- crenzas.

Ante isto, ¿que é o que se nos pide cando temos que traballar con contidos transversais nos que o ámbito das actitudes é tan importante? ¿Como se debe face-la aprendizaxe dos mesmos? ¿Axuda a actual formación do profesorado á consecución destas “aprendizaxes”?.

Quizáis nos poida servir de axuda para seguir na secuencia da reflexión que nos propuxemos, deternos a pensar en como os docentes intervimos sobre a *interacción na aula*; xa que a aula, como microsistema social que é, caracterízase polo conxunto de intercambios singulares que acontecen entre os seus membros, e nela xurdirán conflitos, gratificacións, roles sucesivos, funcións e normas que definen a un grupo humano e as actitudes do mesmo.

Na aula, intentaremos provocar e manter un estilo de interacción socio-comunicativa que fomente a solidariedade, a autonomía, a seguridade, a empatía e a igualdade. E propiciarase a aplicación

de actividades e métodos en coherencia coa devandita interacción.

Resulta, pois, importante para a aprendizaxe das actitudes e, en consecuencia, para a aprendizaxe dos contidos transversais, reflexionar sobre as relacións socio-comunicativas características do proceso de ensino-aprendizaxe, e poderíanse salientar como marco de análise, seguindo a A. Medina, as seguintes:

- | | |
|----------------|-------------------|
| • colaboración | • competitividade |
| • confianza | • desconfianza |
| • satisfacción | • insatisfacción |
| • empatía | • rexeitamento |
| • autonomía | • dependencia |
| • igualdade | • desigualdade |
| • apertura | |

Por último, debemos sinalar que a análise da realidade social na que está inmerso o estudio e o traballo das actitudes no ámbito educativo, e a reflexión crítico-constructivista sobre ela son un núcleo de profesionalización docente importante; xa que á parte da preparación científico-disciplinar, o docente precisará dunha capacidade relacional importante.

UNHA REFLEXIÓN PARA TRABALLA-LOS CONTIDOS TRANSVERSAIS: A EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DOS SEXOS

Seguindo o noso fío de reflexión, podemos dicir que a aula é un contorno social que facilita ós alumnos o coñecemento, interpretación e imitación de patróns de conducta, que se ofrecen para ser seguidos.

Para A. Medina, a clase vai propiciar a aprendizaxe de modelos e esquemas sociais na medida en que se fomenta a vida de grupo, se facilita o intercambio reflexivo e se xuntan esforzos para crear nela e no centro modos de relación baseados en .

- A colaboración responsable no desenvolvemento das tarefas.
- A crítica constructiva e sincera entre os membros da aula.
- O achegamento e respecto ás máis variadas opinións e opcións
- A busca das tarefas comúns e a atención ás diferencias, expectativas e intereses de cada membro da aula.
- O intercambio creativo entre alumnos e profesor, outras aulas e centro.

Imos intentar realizar unha reflexión acerca de como no ámbito educativo se foron plasmando as interaccións anteriores no caso da educación para a igualdade dos sexos. Para isto, imos comezar facendo referencia a como foi a evolución da educación dos nenos e nenas no noso país, xa que coñecendo a devandita evolución, poderémonos decantar de como a institución educativa exerceu o seu papel na socialización de nenos e nenas. Non hai dúbida de que esta historia ten que ver coas ideas previas que tanto alumnos coma docentes traen á institución educativa, incluso hoxe en día.

En España, a lei de Ensino Primario, do 17 de xullo de 1945, indicaba no seu artigo 14 que o Estado, por razóns de orde moral e de eficacia pedagóxica, prescribe a separación de sexos e a formación diferenciada de nenos e nenas na Educación Primaria.

No artigo 2, sinalase que a Educación Primaria masculina orientará os escolares segundo as súas aptitudes, para a formación intelectual ou para a vida profesional no traballo, na industria e no comercio, ou nas actividades agrícolas. Sen embargo, a Educación Primaria feminina preparará especialmente para a vida no fogar, artesanía e industrias domésticas.

Aquí queda claro e manifesto o referente de sociedade patriarcalista que marcará as pautas na educación, sempre coa idea de que persista a orde social preestablecida.

As escolas son mixtas, no noso país, desde 1970; pero a pesar de que a educación conxunta de pequenos e pequenas é un gran corrector para ás desigualdades por razón de sexo, xa que o seu mutuo coñecemento contribúe a limar as diferencias entre ambos sexos, os estereotipos vixentes na sociedade sobre o concernerente ós homes e mulleres confírmanse e reproducense con frecuencia dentro do sistema educativo vixente, no canto de ser detectados e corrixidos.

Resulta, pois, de vital importancia que nos paremos a pensar sobre o

papel que a escola representa no momento dos estereotipos e na construción do que se coñece como "identidade de xénero", xa que a pesar de que poden existir ámbitos máis sexistas (como o laboral, o político e o informativo) non hai dúbida de que as institucións educativas e a institución familiar xogan un importante papel na transmisión de roles e valores da sociedade.

Na Conferencia Mundial do Decenio da Muller das Nacións Unidas, en xullo de 1980, insístiase xa no feito de que os prexuízos sexistas contrarios á igualdade e ó respecto mutuo entre a muller e o home tiñan unha influencia negativa tanto na sociedade coma na escola, e de que era necesaria unha toma de conciencia que contribuíse a un cambio de actitudes a través da eliminación das imaxes tradicionais dos roles do home e da muller, como tamén cumpría favorecer a creación de imaxes máis novas e máis positivas da participación da muller na vida familiar, profesional, social e pública.

Educación para a igualdade é un dos principios que rexon no sistema educativo español, desde que os ministros de Educación, Javier Solana, e de Asuntos Sociais, Matilde Fernández, firmaron un acordo polo que o primeiro departamento se comprometía a desenvolver, no ámbito universitario, no non universitario e no do deporte, o Plan de Igualdade da Muller.

Aínda que ninguén pon en dúbida hoxe, e xa en vigor a nova reforma educativa, que a escola ten un importante

papel que representar na nosa actual sociedade para contribuír a crear esas imaxes novas das que se falaba na Conferencia Mundial da Muller e para cambiar os estereotipos nos que nos fomos desenvolvendo e fomentar a igualdade home-muller, poderíase preguntar se nos acercamos algo a esta nova realidade, como se comportan as nosas escolas para favorecer esta igualdade, que fan os nosos profesores e profesoras para fomentar e axudar á desaparición de estereotipos e discriminacións por causa do sexo; e, en última instancia, en que medida os nosos responsables políticos velan polo cumprimento do que a lei ordena para unha educación non sexista.

Calquera docente que desexe traballar neste ámbito da igualdade dos sexos non debe esquecer, como sinalamos con anterioridade, que na nosa sociedade o sistema educativo representa un papel fundamental na socialización dos individuos, e na adquisición de pautas de xénero que presupoñen a existencia de modelos sociais de comportamento para homes e mulleres. Dito isto, non nos parece necesario insistir na grande importancia que adquire o modelo de xénero que en cada momento transmiten as escolas, máxime cando se sabe que o sistema educativo opera, cunha identidade xenérica xa definida, sobre as persoas sometidas a el; identidade que, á marxe da acción escolar, continuamente reforzan outras institucións.

Poderíase preguntar se son os nosos profesores conscientes desta situación, pois aínda que a lei non permite

situacións de discriminación, non hai dúbida de que se segue mantendo unha serie de prexuízos, que ó meu entender non desaparecerán ata que os profesionais da educación sexan o suficientemente conscientes das implicacións que levan consigo os saberes transmitidos, os xestos realizados, as relacións establecidas e toda unha serie de comunicacións non verbais que poden pasar inadvertidas, e por iso son de difícil identificación.

Parece que o profesorado que traballa pola coeducación ten o convencemento de que o ensino segue sendo sexista, aínda que nalgúns ocasións pareza o contrario, e a pesar de que a educación se dá en centros mixtos, e de que se chegou a unha ampla escolarización das mulleres nos niveis medios e superiores.

Aparentemente a igualdade está conseguida, pois hai unha lei, uns contidos, etc.; pero, polo devandito, aínda se pode preguntar polos principios segundo os cales socializamos as nosas escolas.

En xeral, podemos afirmar que seguimos socializando cuns referentes patriarcalistas, pois acéptase como válido o modelo cultural masculino, e esvácese do ámbito escolar a especificidade do xénero feminino, xa que o seu referente segue sendo o masculino, aínda que se permita ás mulleres introducirse nel.

Baseándome no exposto, considero que é de vital importancia, previa a calquera desenvolvemento de traballo

para a igualdade dos sexos, unha reflexión profunda sobre a actitude dos docentes no momento da educación para a igualdade dos sexos, e esta reflexión lévanos outra vez ó ámbito das actitudes.

Só se nós, os docentes, somos conscientes da nosa propia ubicación, poderemos xerar un discurso libre de estereotipos; ou, cando menos, trataremos de evitalos.

CONCLUSIÓN

Resumindo, e antes de pasar a falar dos recursos que utilizaremos para a consecución destas aprendizaxes, podemos sinalar que cando se trata de aborda-la aprendizaxe das actitudes é necesario tomar en consideración o seguinte:

- que os procesos de ensino-aprendizaxe afectan tanto o dominio cognitivo coma o afectivo;
- que se debe conecta-la aprendizaxe de coñecementos cos procesos deliberativos;
- que se debe asegurar que a adquisición de actitudes se vincule a aprendizaxes significativas de informacións relevantes;
- que se debe vincula-lo local co global, e o persoal co social, buscando programas holísticos;
- que hai que vincula-los procesos de aprendizaxe coa toma de decisións;

- que se debe fomentar a participación activa do alumno;
- que o profesor se ten que implicar nos procesos de cambio de actitudes.

Desta maneira irase penetrando nas actitudes e estas poderan ser “aprendidas” ou “reaprendidas”.

Todas estas orientacións impregnan o ensino construtivista, que pon énfase nos procesos de construción persoal de coñecementos e actitudes, a partir de ideas, crenzas e actitudes previas.

RECURSO E TÉCNICAS QUE SE DEBEN UTILIZAR PARA FOMENTA-LA APRENDIZAXE DAS ACTITUDES

Os recursos e técnicas das que nos imos valer serán aquelas que permitan non só traballa-los coñecementos, senón tamén as actitudes, os valores, as normas e as habilidades sociais.

En liñas xerais, a finalidade destas técnicas será entre outras:

- desenvolver-lo sentimento do nosoutros;
- ensinar a pensar de forma activa e crítica;
- ensinar a escoitar de modo comprensivo;
- desenvolver capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidade, autonomía e creatividade;

- vencer temores e inhibicións, creando sentimentos de seguridade;

- crear unha actitude positiva ante os problemas das relacións humanas, favorable á adaptación social do individuo e do grupo.

Para a consecución destes fins sería preciso que os docentes tivesen coñecemento, e práctica, das técnicas de traballo con grupos.

As técnicas máis usadas son:

1. Técnicas de presentación ou encontro.
2. Técnicas para tratar un tema.
3. Técnicas de representación.
4. Técnicas corporais.
5. Técnicas para a consecución de habilidades sociais, que teñan como obxectivo a adquisición destas habilidades; a aprendizaxe para manter relacións interpersoais confiadas; o saber expresar sentimentos, desexos e demandas ós demais, o saber aceptar ou rexeitar, con control de si mesmo e da situación, as demandas dos outros; o saber afrontar-los conflitos interpersoais.

Así pois, traballaremos con:

- Recursos audiovisuais.
- Fotopalabra.
- Carteis e paneis.
- “Brainstorming” (chuvia de palabras).

- Enquisas.
- “Role-Playing”.

Outros recursos:

- Lecturas.
- Escribir artigos.
- “Cine-forum”.
- Elaboración de paneis, “collages”, debuxos, etc.

En conclusión, deberanse utilizar todos aqueles recursos que nos permitan:

- Fomentar situacións nas que se susciten preguntas.

- Fomenta-lo traballo con técnicas activas de grupo.

- Fomentar debates e mesas redondas.

- Fomenta-las conferencias e charlas-coloquio.

A HUMANIZACION DE ANIMAIS NA NARRATIVA DE CUNQUEIRO

Comentario de tres contos de corvos

María Xesús Nogueira

Universidade de Santiago de Compostela

No limiar de *Escola de menciñeiros*, Cunqueiro asenta dunha maneira sólida algunha das claves de interpretación da súa obra. Ó tempo que anuncia a inclusión no libro de textos que non se corresponden co título do mesmo, neutraliza a liña divisoria entre realidade e fantasía, engulindo ámbolos dous espazos para o limbo da imaxinación:

Fiñalmente, recollo algunhas notas sober do mal de ollo, o demo e os trasnos, o lobo e máilo golpe e diversas animalias pantásticas, nas que van varias que son da miña imaxinación, o que non quere decir que non señan, e no máis "strictu sensu", reás...¹

Neste marco teórico podemos entender facilmente a recorrencia á personificación de animais que se produce

nunha grande parte dos relatos curtos de Cunqueiro. A isto hai que engadir elementos diversos que están no cerne da propia narrativa, tanto oral coma escrita².

É precisamente este proceso de humanización un dos motivos comúns dos textos que imos comentar. Nos tres casos, o personaxe principal é un corvo ó que se atribúen calidades humanas. Os relatos son os seguintes:

"O corvo branco" (de *Escola de menciñeiros*).

"Soleiro en figura de corvo" (de *Xente de aquí e de acolá*).

"O corvo Estanislao" (de *Os outros feirantes*).

1 Empregamos en todo momento a edición da *Obra en galego completa III Semblanzas*, Vigo, Galaxia, 1983

2 Referímonos á simboloxía do corvo -case sempre signo de mal agoiro- na literatura e no folklóre. M. R. Soto, nun traballo de publicación recente, estuda estes mecanismos de humanización, concretamente o caso dos animais parlantes, dentro da herdanza directa recibida do conto popular. Vid. para isto M. R. Soto Arias, "Presencia do conto popular na narrativa cunqueiriana", in *Congreso Alvaro Cunqueiro*, Santiago de Compostela Xunta de Galicia, 1994, pp. 429-439

O tema do corvo, case sempre humanizado, moitas veces portador dunha alma, aparece con relativa frecuencia na triloxía de relatos curtos de Cunqueiro³. O narrador de "Soleiro en figura de corvo" é consciente desta recoñecencia, ata o punto de recoñecer que os relatos desta caste poderían formar unha colección independente:

Istas historias de corvos que falan, ou de xente que reaparez, vindo dende as chousas de outro mundo, en figura de corvo, debера poñelas todas xuntas, pro van sementadas por este libro, aquí ou acolá.

No que se refire ó primeiro dos textos, "O corvo branco", cómpre ter en conta a súa situación no conxunto da obra. O conto enmárcase dentro da segunda parte, titulada "Novidades do mundo e fauna máxica". Tal contexto ven determinado, amais do título, por un pequeno parágrafo introductorio de singular importancia.

Van por xunto aquí os animás que hai 1 os que non hai, pro véñse igoal, ou escóitanse, ou sábense os feitos 1 o que dixeron nalgunha ocasión famosa.

Nestas primeiras afirmacións atopamos xa unha teorización, na que se neutraliza a oposición entre o real e non real ("os animás que hai 1 os que non hai"). Calquera diferenza non se vai sustentar xa no criterio da realidade,

senón, en todo caso, na consciencia que cadaquén posúe da existencia desta fauna. É aquí onde o narrador establece unha gradación no que se refire á humanización destes seres, que inclúe mesmo a capacidade discursiva:

vénse—> escóitanse—> sábense os feitos—> o que dixeron nalgunha ocasión famosa.

A segunda parte desta introducción insiste no seu carácter de bestiaro, ó afirmar que

Toda zooloxía pantástica forma parte da revelación do mundo ó home, ser tan estrano, que é ben sabido que saca de dentro dil todo o que olla, e nin se sabe cando soña.

O contexto no que está integrado "O corvo branco" crea no lector un horizonte de expectativas determinado. Sería de agardar, así, un maior predominiño dos elementos descritivos e expositivos sobre os propiamente narrativos. Sen embargo, o texto posúe elementos abondo para disfrutar de entidade como relato autónomo

Comeza o texto cunha identificación deste animal, situándoo nunhas coordenadas xeográficas moi concretas:

Iste corvo branco veuse no Valedouro fai algúns anos, na parroquia de Budián.

3 Cfr "Souto de Lires", "Penedo de Alduxe", etc

O narrador presenta probas fiables da súa existencia, xa que foi visto por "tódolos da parroquia". A única excepción é un personaxe dotado dun alto estatus na colectividade, como é o crego. Resulta significativo, polo tanto, o feito de que

andaba primeiro bulrento, pro despoixas habendo tantos testes, enra-bexábase cando lle viñan coa nova de que se vira o corvo branco en tal terra.

O relato segue cun proceso de diferenciación deste animal con respecto ós outros, procedemento que xa está iniciado no propio título mediante o adxectivo "branco". Agora precísasenos que

O corvo branco non era branco coma a neve, que era medio marelo, 1 andaba polas sementeiras, e fuxí-anlle os outros corvos.

Tras darnos conta dos intentos frustrados de cazalo, o animal queda perfectamente individualizado, mediante os seguintes trazos.

negro
branco

provoca a fuxida dos outros corvos non lle acertaron para cazalo

O proceso de identificación entra agora no terreo da hipótese, que é presentada polo narrador mediante un recurso moi frecuente, a voz do pobo:

Haí xente que dice que o corvo non era tal corvo, senón un tal Pousada de Xerdíz, prestamista.

O tema da reencarnación da alma nun animal mestúrase aquí co da avaricia, pois, segundo o testemuño unha vez máis da "xente do país", "o corvo branco viase acarón das casas dos que lles debían cartos a Pousada". A solución, que vén dada por unha misa pola alma do prestamista, pon fin a este relato con carácter retrospectivo

O proceso de humanización está introducido polo testemuño de "un de Muras":

Non berraba coma os outros corvos. (...) Berraba: "¡viiín-de, viiín-de!". Chamaría polos cartos que tiña estrados por aí.

Este mecanismo consiste só na imitación da voz humana, concretamente dunha secuencia fónica, unha cuestión de percepción que, non cómpre esquecelo, cóntalla o narrador principal unha voz que nin siquera é testemuña ("Eu non o oín, pro os que o oíron, imitábano mui ben.").

A suposta avaricia de Pousada convértese unha vez máis en explicación recorrente, neste caso na descrición que o narrador ofrece do personaxe, concretamente do costume de levar sempre tres ou catro reloxos:

Sería para atender á puntualidad dos réditos

O relato relato remata coa noticia da chegada da súa herdeira, unha sobriña que vivía en Barcelona. A súa presenza incorpora unha fonte máis de información acerca dos feitos, e vén neutralizalo ton de hipótese no que transcorre a maior parte do conto, pois

A sobriña non deu crédito ningún ás novas de que o corvo branco fora seu tío de Pousada.

O motivo da aparición dunha ánima en forma de corvo volve a aparecer no texto de *Xente de aquí e de acolá*. O propio tema está xa anticipado no título, "Soleiro en figura de corvo".

Logo dunha explicación de tipo metaliterario que xa comentamos máis arriba, o relato dá comenzo cunha anécdota casual, artificio que é recorrente na narrativa curta de Cunqueiro. Trátase dun encontro, situado temporal e espacialmente, no que xorde en conversa o caso acontecido a Soleiro:

Pois aparecéuselle á muller en figura de corvo.

Segue unha descripción evocadora do personaxe, na que se bota man doutro recurso moi empregado por Cunqueiro, como é relacionar dalgunha

maneira un personaxe coa súa propia biografía para incrementa-la súa verosimilitude:

Era, ademáis, cliente, coma min, da barbería do Pallarego.

O autor implícito deixa oír a súa voz na descrición de Soleiro, para explicar dunha maneira científica un termo popular:

Aproveitada as Quendas -as kalendas de Maio-, pra cortarse o pelo.

Segue logo un proceso de individualización, que máis adiante se verá rendibilizado. O primeiro trazo relevante que se nos insinúa é tamén aquí o da avaricia; de seguido, infórmansenos sobre a súa tartamudez:

Nunca estaba conforme cos precios, e resistíasele o eme de mermas.

Tamén neste relato é a viúva quen recibe a visita do defunto en forma de corvo. A clave para o recoñecemento é dobre: a fala e a tos. Neste relato a individualización do personaxe ten unha especial pertinencia, pois os trazos trasládanse á figura do corvo, sendo fundamentais para a súa identificación.

SOLEIRA	O CORVO
mui fumador: tos, cheiro a tabaco.	pola fala e pola tos; tamén o corvo (cheiraba a tabaco)
tatexo	Dixo m´m´m´m´mermas, tatexaba igoalito que en persoa

É, neste caso, o narrador principal quen informa acerca da identidade do corvo. “Soleira viña dende o outro mundo a darlle á súa muller o consello de que non vendese unhas fincas que tiña por Castro”, o que corrobora o trazo de avaricia con que nun principio fora caracterizado. A voz dos veciños parece avogar por outra versión dos feitos. No texto reitérase a negativa do corvo a responder a pregunta ningunha, ante o que a viúva, nun estilo indirecto libre, aventura, respectando sempre a lóxica preestablecida:

Ao millor o que quería aran papas, e atascábase no pe, que se lle resistía tanto como o eme.

Iniciada unha comunicación entre viúva e corvo, volta este para insistir no asunto da venda, cunha novidade que supón un paso adiante no proceso de humanización:

Pro volvéu Peteiraba na fiestra do dormitorio, e inclusive botouse aos ollos da súa viuda. Agora falaba.
-Non vendas! Non vendas, coño!

A fala do corvo pode ser agora percibida pola colectividade, aspecto no que se insiste como trazo de humanización:

Os veciños escoitárono berrar con voz humán.

O desenlace prodúcese trala intervención dun menciñeiro, quen receita o curioso remedio dos papeis. O

relato remata coa constancia por parte do narrador de ter visto un deles, seguido dunha referencia, en clave de humor, á actuación do corvo:

O papel voaba de aquí para acolá, agardando que viñese Soleiro en figura de corvo.

O proceso de humanización é aquí gradual. Comeza cunha dislocación dos hábitos do personaxe ó corvo, o que serve a este de identificación. O momento de maior intensidade prodúcese cando a colectividade percibe os berros do corvo e os identifica como humanos. Todo de desenvolve dentro dunha lóxica e unha coherencia que fai que sexa interpretado como verosímil.

Tamén “O corvo Estanislao” comeza cunha anécdota, pasando a describirse o personaxe principal. Este, Pepe de Vence, está caracterizado por un trazo relacionado co diñeiro: a súa riqueza. O personaxe aparece retratado na hora da sesta, o que, nun principio, introduce elementos que fan dubidar da veracidade do acontecido. É durante esta sesta cando recibe a visita do corvo, quen, desde un primeiro momento, aparece humanizado coa facultade da fala. No encontro prodúcese o primeiro proceso de identificación:

- ¡Vaite, coño!, díxolle Pepe ao corvo.
- ¡Fai un mes que te atopo en todas partes!
- ¿E en qué me conoces?
- ¡En que andas medio torto!

Esta humanización presenta unha novidade con respecto ás anteriores, pois non está xustificada por se tratar da reencarnación dunha ánima. Hai tamén certas semellanzas entre home e corvo, aínda que calquera equívoco queda aclarado desde un principio coa resposta do animal.

O corvo dixo que sí, pro que non era por imitación e burla de Pepe de Vence, que tamén era un algo esguiado do lado dereito (...)

A coincidencia prodúcese máis ben cun personaxe marxinal, Xusto Cabaleiro, de quen Estanislao comenta que “todo que lle pasa (...) co seu estómago, pásame a min co meu” O víncu-

lo con Pepe de Vence prodúcese sen embargo a través do tema sempre presente dos cartos e a propiedade:

Chámome Estanislao, pra servirte, e nacín por derriba das tuas xesteiras de Abroso, e toda a miña vida paseina voando sobre as tuas propiedades, e ganando a vida nelas.

Este argumento vai se-lo definitivo, xunto coa insinuación de chantaxe que o corvo fai baseándose na súa sabedoría (“Eu sei toda a túa vida (...)”).

Neste conto dáse un proceso de humanización moi intenso xa desde o comezo, que podemos sintetizar no esquema seguinte.

Fala Sofre do estómago e está a réxime, como Xusto Cabaleiro	
Anda medio torto, como Pepe de Vence.	(EQUÍVOCO)
Críouse nas súas xesteiras Sabe toda a vida de Pepe de Vence	(VÍNCULOS)

Os argumentos do corvo son asumidos polo personaxe ata o punto de desprezar conceptos coma o de propiedade ou familia á súa relación co animal:

Despois de todo, nacido por derriba das suas xesteiras de Abroso, e criado e mantido nas suas leiras, era cáseque da súa propiedade, cando

non da súa familia. Pra sere o mais rico do val soio lle faltaba ser o dono do corvo Estanislao.

Presenta, ademais, a peculiaridade de que o animal chega a facer que o seu *amo* asuma estes valores de humanización e mesmo os incrementa, ó ofrecerlle o sustento acordado, “un xarabe,

(...) bicarbonato", "ou algo de botica", uns anteollos, e unhas papas de arroz; tamén se aprecia isto no enterro que fai ó corvo ("cunha pedra cavoulle sepultura a Estanislao ao pe dun amiêiro"). Prevalece, sen embargo, o trazo da avaricia, que se volve a insinuar cando Pepe de Vence, ó atopar morto o corvo "requentounas e papounas de merenda."

Ó final do relato, prodúcese unha inversión da situación inicial, ó se-lo *amo* quen sinta necesidade do corvo.

Pasaban os días, e Pepe de Vence botaba muito de menos ao corvo Estanislao.

Insiste outra vez aquí na individualización do corvo con respecto ós outros:

Procuraba achegarse a outros corvos que andaban picando nos sucos da sementeira, pro nono agardaban.

A evocación final supón o máis alto grao de humanización "Ao millor quedáralle algún fillo a quen darlle o pésame, ou unha viuda. Tamén lle pesaba non terlle preguntado por qué se chamaba Estanislao." A dúbida que nun principio se introducía ó aconteceren os feitos na hora da sesta queda, co transcorrer do relato, completamente disipada

Nos tres contos, que comparten o feito de teren un corvo como personaxe, dáse un proceso de humanización, trazo recorrente na narrativa cunqueiriana, especialmente na triloxía de relatos curtos. No primeiro dos textos, "O corvo branco", a humanización é moi feble. No contexto dun *bestiario galego* introdúcese o tema da ánima que volve, neste caso en forma de corvo. O factor desencadeante é de tipo especulativo, e ó longo de todo o discurso hai un constante esforzo por presentar como verosímiles os feitos. En "Soleiro en figura de corvo" aparece o mesmo tema, mesturado igualmente co dos cartos. A humanización é progresiva, alcanzando o punto máis alto no momento en que é comprobada pola colectividade. Finalmente, en "O corvo Estanislao", a humanización é moi forte, e está desprovista de calquera xustificación, ó non se recorrer ó tema das ánimas. O home chega non só a asumir, senón tamén a aceptar como lóxico a sistema de valores que o corvo lle propón.

A análise destes textos demostra-nos a singular riqueza da narrativa de Cunqueiro, na que agroman constantemente novos recursos para resolver unha situación. Un procedemento literario como é a humanización de animais desprega nos exemplos analizados un abano de variantes, individualizando cada relato e conferíndolle autonomía.

“PÉ DE IMAXE”

Catro anos de pedagogía da imaxe

Miguel Vázquez Freire
Santiago de Compostela

A incorporación dos medios de comunicación de masas, e das novas tecnoloxías por eles usadas, ó currículo escolar, tanto desde o punto de vista da análise dos seus contidos, coma do coñecemento dos seus códigos lingüísticos, así como o recurso ós novos medios como instrumento didáctico, vén sendo unha reivindicación de sectores cada vez máis amplos do profesorado desde hai máis de vinte anos. Sen embargo, as institucións educativas reaccionan con lentitude fronte a este reclamo. O Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe “Pé de Imaxe” naceu hai catro anos -promovido por Nova Escola Galega e a Escola de Imaxe e Son da Coruña- co obxecto de dar resposta a este reto cada vez máis premente e irrenunciabile, erixíndose como lugar de encontro para a reflexión, o debate e o troco de experiencias.

OS TRES TEMPOS DUNHA HISTORIA BREVE

Nun artigo publicado, en colaboración con Manolo González, hai oito anos, faciamos un primeiro intento de elaborar unha breve historia do ensino da imaxe en Galicia. Propuñamos entón dividir esa historia en tres fases: unha primeira, que chamabamos o “tempo dos idealistas”; unha segunda, “tempo das institucións”; e, finalmente, unha terceira que denominabamos “tempo interrompido”.

O *tempo dos idealistas* sitúase nos anos setenta. Localizabamos por entón as primeiras experiencias de traballo coas imaxes nas aulas, debidas sempre a iniciativas voluntaristas de profesores illados, moitas veces diante da indiferencia e, ás veces, mesmo a oposición da Administración educativa ou das direccións dos centros.

O tempo das institucións pareceu marca-la súa hora cero en Galicia coa chegada, a finais de 1983, do xornalista Luis Alvarez Pousa á Dirección Xeral de Cultura. Alvarez Pousa pon en marcha o programa "A imaxe na Escola", que coordina Manuel González, dentro dun amplo grupo de medidas dirixidas a promover a expansión do sector audiovisual en Galicia.

Esas esperanzadoras perspectivas parecéronse amurchar coa chegada do tempo interrompido. Dous factores incidiron probablemente nesa interrupción: por unha parte, a crise política (substitución do Goberno do PP polo Goberno tripartito presidido polo socialista González Laxe); por outra, a posta en marcha da experimentación da Reforma educativa, iniciada durante o curso 1983-84. Unha e outra repercutiron no abandono da experiencia "A imaxe na Escola", sen que fose substituída por ningún outro tipo de iniciativa institucional ata a constitución, dentro do Gabinete da Reforma, do Equipo de Novos Medios. Constitución que, por outro lado, só no curso 1993-94 deu como froito o Programa experimental de Novos Medios Audiovisuales e Informáticos (NMAI), actualmente en proceso de aplicación.

UN CONGRESO REINVIDICATIVO

O Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe" naceu, por iniciativa dun grupo de ensinantes vencellados ó movemento de renovación pedagóxica Nova Escola

Galega, como un intento de ofrecer un lugar de encontro a cantos educadores, malia o desinterés da administración educativa, continuaban a experimentar coa imaxe nas aulas. Ofrece, pois, un espazo onde poder intertrocar experiencias, debater problemas e solucións e, desde logo, reivindicar medidas para incorporar ó currículo uns contidos que cada vez máis se fan indispensables dentro dunha concepción educativa aberta á realidade.

O lugar natural para un Congreso deste tipo non podía ser outro ca Escola de Imaxe e Son da Coruña, que desde o primeiro momento pasou a colaborar activamente na súa organización.

Para cumprí-los seus obxectivos, o Congreso estruturouse en tres modalidades de actividades. A primeira -os relatorios- responde á concepción tradicional dos Congresos, e aqueles corren a cargo de sinalados especialistas de Galicia, outras comunidades españolas e diversos países. A segunda -as comunicacións- tamén resulta habitual na tradición congresual, e neste espazo préstase sempre unha atención especial á presentación de experiencias de base realizadas nos centros educativos galegos.

Finalmente, a terceira responde máis ó concepto de Escola de Verán (o que xustifica que o Congreso se presente tamén baixo esta denominación). Dado que a formación en contidos e métodos de ensinanza audiovisual non está suficientemente contemplada nos programas de formación institucionais, "Pé de Imaxe" oferta ó profesorado obradoiros

que -dada a moi favorable acollida por parte dos asistentes- foron sendo ampliadados cada ano, ata pasar dos dous ofertados na primeira convocatoria do Congreso ós dezaseis entre os que se poderán escoller os que acudan ó IV Congreso.

O I Congreso tivo como eixe central dos traballos a análise da problemática de introducción da ensinanza dos medios audiovisuales no currículo. Neste sentido, resultou especialmente estimulante escoita-la experiencia dos sistemas educativos canadiano e australiano, expostas por dous calificados protagonistas. Rick Sepherd, vicepresidente da Asociación para a Alfabetización nos Medios de Toronto, e Robyn Quin, directora da Escola de Linguaxe e Medios de Comunicación da Edith Cowan University. Sepherd e Quin coincidiron en que nos seus respectivos países -onde o ensino dos medios está xa plenamente integrado nos curricula das escolas primarias e secundarias¹- a orixe desa integración estivo en movementos de base de profesores que obrigaron ás autoridades a aceptar esa integración. Sen dúbida, o caso australiano é o máis positivo: o estudo dos medios aparece integrado na área de linguaxe, supoñendo, na secundaria, o 25% do tempo total do currículo de inglés, e mantendo un carácter eminentemente práctico.

En contraste, a californiana Katleen Tyner explicou como o chama-

do "movemento de retorno ó básico", promovido polo goberno a comezos dos anos noventa, dificultou a continuidade das experiencias de ensino dos medios nas escolas estadounidenses, que de tódolos xeitos sempre tiveron un carácter eminentemente informal.

Roberto Aparici, da UNED, e representantes dos programas de medios audiovisuais dos equipos da Reforma de varias comunidades autonómicas, analizaron a situación española, cunhas conclusións á vez limitadas pero optimistas: a situación non era boa, pero a Reforma parecía abrir novas posibilidades para a definitiva introducción do ensino da imaxe nas aulas a través dos novos curricula.

A TELEVISIÓN E A EDUCACIÓN

Sen dúbida, entre tódolos medios de comunicación, desde o punto de vista da súa difusión e a súa capacidade de influencia, o medio rei é a televisión. Era, pois, obrigado que recibise unha atención especial nun Congreso sobre Pedagogía da Imaxe. No II Congreso, as posibilidades educativas da televisión foron obxecto de análise e debate, con aportacións críticas de diferente signo.

Elena Hermosillo, do grupo chileno CENECA, presentou as súas experiencias de traballo con grupos de base para a análise crítica das mensaxes tele-

1 Aínda que Sepherd precisou que en Canadá esta xeneralización só se dá plenamente no estado de Ontario

visivas, aplicando o chamado método de recepción activa. Agustín G. Matilla - director de programas educativos de Telemadrid- defendeu as posibilidades educativas da televisión, fronte ó progresivo deterioro dos contidos dos programas televisivos a partir da incorporación das cadeas privadas, e puxo como exemplo o programa de orientación ecolóxica "Ponte Verde". Nesa mesma dirección entrevistou Roberto Aparici, quen, non obstante, ó facer un percorrido pola principais experiencias de televisión educativa en España, non puido ofrecer un panorama demasiado alentador.

O enfoque máis criticamente negativo partiu da polemista Lolo Rico, ex directora de programas infantís de TVE. Esta defendeu a tese de que a televisión está a suplanta-lo papel tradicionalmente desempeñado polas nais. Esta "televisión-aia" ofrece uns contidos violentos e sexistas que, na súa opinión, están a formar uns individuos inmaduros, á vez que empobrece a linguaxe e dificulta o desenvolvemento da capacidade lectora.

Sen aceptar enteiramente as teses catastrofistas expostas por Lolo Rico, os asistentes ó II Congreso aprobaron unhas conclusións nas que se deixaba constancia de que

"existe un alto grao de consenso sobre o feito de que a aparición das televisións privadas no Estado español tivo un efecto devaluador deses contidos, ata o punto de que moitos falan de `televisión lixo`".

Fronte a esta situación salientábase que " (o)s educadores debemos pronunciarnos contra esa degradación, na que está a xogar un relevante papel a progresiva tiranía da publicidade, auténtica `programadora` actual da maioría das cadeas, incluídas as públicas". Reclamábase en consecuencia

"... a necesidade de xeneralizala alfabetización visual e a capacitación dos individuos para a lectura e análise críticas das mensaxes dos medios de comunicación de masas... Sen embargo, a introducción do estudio dos medios no sistema educativo segue a ser aínda insatisfactoria."

A reflexión sobre este proceso de introducción ocupou outro dos eixes dos traballos do II Congreso. De novo, púderonse escoitar exposicións sobre as experiencias noutros países -Peter Greenaway, de Australia; Costas Criticos, de Sudáfrica; e Douglas Morgenstern, de USA-; pero, sobre todo, suscitouse un amplo debate sobre as iniciativas que se estaban a adoptar no marco da Reforma.

REFORMA E ENSEÑANZA DOS MEDIOS

Elena Veiguela, directora dos Programas de Novas Tecnoloxías (PINTIC) do Ministerio de Educación, e Antonio Castela e Xosé Búa (coordinador da Área de Novos Medios e responsable de Medios Audiovisuais no Gabinete da Reforma Educativa da Consellería de Educación, respectiva-

mente) ofreceron os seus puntos de vista sobre o proceso de integración dos novos medios -audiovisuais e informáticos- nos currícula reformados, informando tamén das experiencias impulsadas polo MEC e a Consellería. O programa NMAI, do que se ten falado máis arriba, foi presentado publicamente con esta ocasión.

Non é este o lugar onde poder facer unha valoración polo miúdo da resposta que os currícula reformados dan á problemática da ensinanza da imaxe e a educación nos medios. Pero si pode ser pertinente adiantar algunhas notas.

En primeiro lugar, cómpre sinalar que nos deseños curriculares das diversas etapas educativas, ata o de agora difundidos en Galicia, non se contempla ningunha materia especificamente orientada ó estudio dos medios, ni sequera opcional, como sucedía coas EATP de Imaxe e Son ou de Fotografía, no actual Bacharelato. Non obstante, nun documento presentado ó 1º Congreso do Audiovisual Galego, Xosé Búa facía un amplo relato de referencias ós novos medios (incluía tamén os informáticos) nos novos currícula. Dese informe dedúcese que o modelo adoptado integra o estudio e uso dos medios como un contido (conceptual, procedemental e mesmo normativo) transdisciplinario.

Segundo a análise de Búa, obsérvanse referencias nos deseños curriculares das tres etapas educativas que xa contan con eles en Galicia (Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Secundaria Obrigatoria; os deseños de Bacharelato están en proceso de edición²). Na EI, as referencias máis explícitas aparecen na área do Medio físico e social, de Aproximación á lecto-escritura e de Expresión plástica. Na EP, nas áreas de Lingua (tanto galega coma castelá), de Educación artística e de Coñecemento do medio. Na ESO, na área de Educación plástica e visual, de Lingua (galega e castelá), de Ciencias sociais e de Música.

Algunha destas referencias levan consigo un carácter indiscutiblemente anovador con respecto ós usos habituais na escola. Por poñer un exemplo particularmente relevante, nas indicacións para a avaliación do bloque "Lingua e medios de comunicación", dentro da área de Lingua e literaturas galegas, na EP, dise:

"O soporte sobre o que se levará a cabo a avaliación será sempre o propio medio, é dicir, artigos ou noticias reais da prensa, programas concretos de radio e televisión, historietas gráficas que poidan efectivamente ler, espectáculos ós que teñan asistido ou publicidade da que sexa factible o seu coñecemento e manipulación."

² No intre da redacción final deste artigo, os DCB do Bacharelato foron xa feitos públicos pola Consellería de Educación, pero non tivemos oportunidade de analizalos debidamente

Seguramente é aínda prematuro facer unha estimación do que pode significar isto para a definitiva integración do estudio dos medios e a ensinanza audiovisual no currículo escolar. A experiencia australiana, que, como sinalabamos antes, parece unha das que está a ofrecer resultados máis satisfactorios, optou por concentra-lo ensino dos medios esencialmente nunha soa materia. O risco de que os novos contidos se dilúan en varias áreas e materias tradicionais é que os mestres e mestras encargados de impartilas, ben por falta de formación ou de medios, ou ben por simple inercia, acaben ensinando o que sempre teñen ensinado. Sen dúbida, son precisos programas de formación adecuados, e a dotación de medios nos centros, para que o cambio sexa real.

Isto foi o que pareceron percibirlos asistentes ó II Congreso "Pé de Imaxe", que, nas conclusións elaboradas ó remate das sesións, despois de valorar como "indiscutiblemente positivo" a aparición de "contidos relacionados coa alfabetización visual e o estudio dos medios" nos currícula da Reforma, advertiron que esta medida

"precisa ser complementada mediante:

a) a capacitación dos profesores e profesoras nos novos contidos, xa que en caso contrario, agás excepcións, a meirande parte do profes-

rado tenderá a traballar preferentemente nos contidos tradicionais, nos que foi formada;

b) a dotación de recursos tecnolóxicos adecuados e suficientes, que garanten un nivel de calidade na imaxe digno;

c) a capacitación do profesorado no uso didáctico eficiente destes recursos,

d) a introducción de materias optativas específicas, de oferta obrigatoria en tódolos centros, sobre alfabetización visual e análise dos medios de comunicación de masas;

e) a creación de departamentos audiovisuais nos centros, que permitan o acceso doado ós medios, incluíndo a dotación de videotecas, fonotecas, etc."

A INVENCIÓN DA REALIDADE

Un dos presupostos básicos, nos que coinciden a práctica totalidade de cantos teñen elaborado propostas de traballo sobre pedagogía da imaxe³, postula que a condición inicial imprescindible para que tal pedagogía sexa posible é o recoñecemento do carácter *construído* necesariamente implícito en toda a imaxe, fronte á *pretensión de realidade* (ou de simple e fiel "espello" ou "refle-

3 Pódense consultar, entre outros, Alonso e Matilla (1990), Aparici e García Matilla (1987), Campuzano Ruiz (1992), Ferrés (1994), Martín (1987), Masterman (1993)

xo" da realidade) con que aquela se presenta. Ou, dito doutro xeito, que toda imaxe, mesmo as que son resultado dun proceso de reprodución mecánica (a fotografía, a imaxe cinematográfica, a imaxe electrónica da televisión ou o video), é sempre unha forma de *representación*, e que como tal forma de representación está suxeita a uns *códigos*, tanto desde o punto de vista de quen produce ou constrúe esa representación (o "creador" da imaxe) como de quen a recibe (o espectador).

Unha pedagogía da imaxe cunha orientación crítica salienta especialmente a importancia de facer conscientes ós alumnos e alumnas deste carácter de construción codificada que posúen tódalas imaxes. Isto faise tanto máis preciso canto as novas tecnoloxías aplicadas sobre a imaxe (dixitalización, infografía, realidade virtual) están a potenciar ata graos insospeitados a capacidade de manipulación que sempre estivo presente nas chamadas mensaxes icónicas. A imaxe, en conclusión, non é a realidade; é, en todo caso, unha realidade que se inventa. Pero a súa capacidade de persuasión reside en boa medida en que as condicións desa invención a miúdo permanecen agachadas para os espectadores.

O Congreso de Pedagogía da Imaxe decidiu adoptar esta problemática como eixe de reflexión na súa terceira convocatoria (última das realizadas ata este intre), abrindo as súas sesións co lema "A realidade inventada".

Dentro deste marco, o fotógrafo e profesor da Facultade de Belas Artes de Pontevedra, Manuel Sendón, e a Decana da Facultade de Ciencias da Información da Universidade de Santiago de Compostela, Margarita Ledo Andión, centraron os seus relatorios sobre o xiro decisivo que se ten producido no fotodocumentalismo e na fotorrepostaxe xornalística nos últimos anos. Sendón chega a afirmar que o "vocabulario estético" do fotodocumentalismo histórico, caracterizado por un humanismo abstracto de denuncia, que se concretaba no retrato das condicións de vida das clases traballadoras ou dos pobos do Terceiro Mundo, está xa definitivamente esgotado. Aínda que con matices diferentes, Sendón e Ledo viñeron coincidir en que as novas técnicas de manipulación fotográfica definitivamente fan imposible xa toda crenza inxenua nun neutro obxectivismo fotográfico.

Xa no campo da televisión, o profesor da Universidade de Nottingham, Len Masterman, propuxo desenvolver unha experiencia de análise dun documental, a partir da cal deduciu unha conclusión semellante á que Sendón e Ledo tiñan formulado sobre o fotodocumentalismo: a maioría das producións audiovisuais do xénero documental orgánzanse sobre un suposto principio de realismo, pero de feito, coma calquera outra mensaxe dos medios, un documental *non presenta* a realidade senón que a *representa*⁴

4 Len Masterman é autor de varios libros con propostas para traballar na aula coas mensaxes dos medios. Na bibliografía recollémo-la única destas obras ata o de agora editada en castelán.

O mexicano Guillermo Orozco, profesor de Comunicación da Universidade Iberoamericana de México, ofrece unha mostra de manipulación da información televisiva dunha candente actualidade: como as principais cadeas de televisión mexicanas tiñan tratado o caso da rebelión indíxena de Chiapas, e como sectores populares e intelectuais reaccionaron contra o carácter tendencioso dese tratamento, esixindo e provocando un sensible cambio, á vez que construíndo as súas propias canles de comunicación alternativa⁵.

A convicción de que o desenvolvemento da condición "inventada" implícita en toda a imaxe constitúe un principio elemental de toda pedagogía da imaxe aparece tamén nas conclusións, que foron lidas no remate das sesións do III Congreso. No seu primeiro punto, estas conclusións proclaman:

"O perigo das imaxes emitidas polos medios de comunicación de masas está en que se presentan como simple reprodución da realidade. A primeira función do ensino dos medios consiste en mostra-lo seu carácter de construcións: os medios non reproducen a realidade, constrúena".

Despois de reitera-la reivindicación de que a introducción da educación

dos medios no currículo sexa acometida pola administración aducativa canto antes, acompaña de medidas de formación do profesorado e dotación de infraestructuras, as conclusións péchanse con tres puntos que coidamos paga a pena recoller integramente:

- Os ensinantes, en tanto que cidadáns, teñen ... o compromiso de advertir que o predominio da natureza puramente emocional e persuasiva das mensaxes dos medios en xeral, e moi en particular das mensaxes televisivas, constitúe un obstáculo para o desenvolvemento dunha cultura democrática.

- Isto agrávase na medida en que os contidos dos medios se fan depender en exclusiva dos intereses dos anunciantes, e na medida en que se están a producir fenómenos de concentración da propiedade dos medios en mans duns determinados empresarios, entre os cales o caso de Berlusconi en Italia é paradigmático.

- Nestas circunstancias, tendo en conta as características dos procesos de comunicación propios da nosa sociedade, a alfabetización audiovisual é un elemento imprescindible de alfabetización democrática.

5 Guillermo Orozco defende un modelo especial de educación crítica para a análise dos medios, que domina "educación para a recepción" (Ver bibliografía)

EDUCACIÓN, IMAXE E DEMOCRACIA

Creemos que non é en absoluto esaxerada esta última conclusión. Non é preciso aceptar en toda a súa extensión as teses catastrofistas sobre o carácter destructivo da cultura da televisión (cfr., p. ex., Postman, 1991), para aceptar que o progresivo predominio da comunicación audiovisual está indiscutiblemente orixinando novas formas culturais diversas, que non responden a un proxecto social conscientemente asumido, senón a simples procesos de mercado.

Agora ben, trala introducción das televisións privadas, as reservas contra o poder da televisión e as críticas contra os seus excesos téñense acrecentado. O debate arredor da chamada "televisión lixo", na nosa opinión, non debería derivar en tentacións censoras, senón na convicción de que é preciso formar espectadores críticos, unha condición indispensable para un cidadán autónomo nunha sociedade democrática.

"Pé de imaxe", desde a súa modestia, confía estar a contribuír a que ese ideal se poida chegar a cumprir⁶.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M , e Matilla, L (1990) *Imágenes en acción Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa* Madrid, Akal
- Aparici, R , e García Matilla, A (1987) *Lectura de imágenes* Madrid, Ed de la Torre
- Aparici, R (Coord) (1993) *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre
- Bua, J (1993) *Novos medios nos deseños curriculares de Galicia*, Documento presentado ó Primeiro Congreso Audiovisual Galego
- Campuzano Ruiz, A (1992) *Tecnologías audiovisuales y educación*, Madrid, Akal
- Ferres, J (1994) *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós
- González, M , e Vázquez, M (1986) " ensino da imaxe en Galicia Unha experiencia interrompida", *Revista Galega de Educación*, 2, pp 4-6
- González, M , e Vázquez, M (1987/88) "A imaxe na escola Una experiencia institucional d' introducción dels audiovisuals a l'aula" *Aula Vídeo*, pp 85-92
- Martin, M (1987) *Semiología de la imagen y pedagogía*, Madrid, Narcea
- Masterman, L (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre
- Orozco, G (Coord) (1994) *Televidencia Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, México
- Postman, N (1991) *Divertirse hasta morir El discurso público en la era del "show business"*, Barcelona, Ed de la Tempestad

6 O IV Congreso de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe" celebrárase no vindeiro mes de xullo. Noutras páxinas desta mesma revista o lector pode atopar información da súa programación



Prácticas

- ⇒ Rallye matemático sen fronteiras
Carmen Buitrón Pérez
Begoña Fernández Lareo
María José Fernández Martínez
Dolores Pilar García Agra
- ⇒ Un exemplo de traballo interdisciplinar
nas áreas da expresión
O Grupo de Animação Escolar (GAE)
- ⇒ Música, lingua e publicidade
María Dolores Gómez Pintor
- ⇒ A análise de bandas deseñadas como
material didáctico interdisciplinar
Xosé Ramón Fernández Vázquez
- ⇒ Posibilidades educativas do teléfono
José Raposeiras Correa
- ⇒ A auga: un problema ambiental
Gonzalo Méndez Martínez
Ana Campillo Ruiz

RALLYE MATEMÁTICO SEN FRONTEIRAS

Unha experiencia para aprender colaborativamente

Carmen Buitrón Pérez

Begoña Fernández Lareo

María José Fernández Martínez

Dolores Pilar García Agra

As relacións internas entre os rapaces e rapazas, os intercambios de ideas e coñecementos, o fortalecemento mutuo dos procedementos a usar, a motivación pola participación, a ilusión compartida, son elementos importantes para o tratamento da diversidade de niveis de formación e de capacidade nas aulas.

O RALLYE MATEMÁTICO

É unha proba onde participan cursos enteiros que teñen que resolver conxuntamente uns exercicios. Os profesores dos cursos que se inscriben comprométese a vivir, o día da proba, a un curso participante doutro centro. Tamén os directores dos centros participantes teñen que estar presentes ó principio e ó final da proba nos seus centros respectivos.

O curso gañador da proba recibe un premio importante que consiste nunha viaxe a Francia, onde van ter contacto cos alumnos gañadores da proba francesa. Tamén reciben pequenos obsequios os primeiros clasificados, entregándose ademais a tódolos cursos un diploma acreditativo de ter participado na proba.

O Rallye propónse con distintas finalidades, pero quizais a principal sexa brindar ós alumnos e alumnas aspectos da educación matemática que non se abordan coa ensinanza formal desta materia. afectivos, estéticos, lúdicos, históricos ou experimentais.

Outra finalidade é capta-lo interese do alumnado mediante a creación dun contexto organizativo diferente ós que se poden atopar nas aulas: as matemáticas fora da aula permiten popularizar esta disciplina.

APORTACIÓNS Á FORMACIÓN DOS ESTUDIANTES

Sobre a proba do ano 93 realizamos un estudio estruturado do seguinte xeito:

- 1) Formulación de obxectivos
- 2) Proba Rallye Matemático 93: exercicios propostos e solucións.
- 3) Análise dos resultados e das respostas do alumnado
- 4) Avaliación da proba mediante cuestionarios realizados entre o alumnado e o profesorado, referidos ás súas opinións antes e despois da proba, e acerca de como viviron a mesma.
- 5) Conclusións finais.

1. OBXECTIVOS

- Organiza-lo traballo colaborativo entre as alumnas e alumnos, de xeito que se vexan enriquecidos nas súas aprendizaxes, polas aportacións mutuas.
- Estimula-la creatividade, o pensamento lateral, a fluidez de ideas, o espírito crítico e a obxectividade cando as alumnas e alumnos son confrontados con problemas non rutineiros, tendo os coñecementos necesarios para atopala solución, pero non un algoritmo que a proporcione directamente. O obxectivo destes exercicios non é aplicar de forma rutineira coñecementos e mecanismos

xa coñecidos e fáciles de identificar senón que, á forza de busca e de intuición, hai que elaborar unha solución profundizando no conxunto de coñecementos e experiencias anteriores.

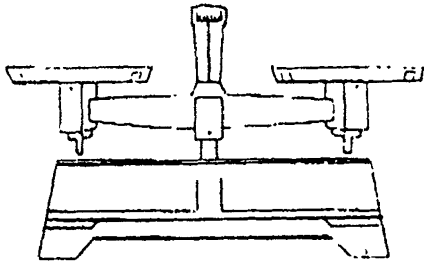
Non se pretende transmitir “trucos” nin “recetas” ós alumnos e alumnas, senón máis ben desenvolver actitudes de investigación que conducen ó descubrimento nas matemáticas.

- Buscar alternativas e novos puntos de vista a unha situación.
- Revisa-las restriccións do problema que poden estar formuladas no enunciado, ou ben supostas por nós mesmos, sen que nos decatásemos.
- Defínirla idea dominante, ou sexa, a idea que preside o proceso de resolución. Esta pode adquirir diversas modalidades: unha forma determinada de enfocala situación, a clasificación do problema dentro dun estereotipo, aplicación dun modo de razoamento específico, a formalización do problema nunha parte concreta da matemática, etc.
- Descompoñe-la situación artificialmente para que se produza unha nova reestructuración, que se nos faga máis asequible
- Solicitar xuízos e opinións sobre as ideas que nos veñen á cabeza, antes de que seleccionemos con cal ataca-lo problema.

2. RALLYE 93: EXEMPLOS

A continuación recollemos dous exercicios e a súa análise.

Exercicio 3. "Non Marcho Sen Ela"



Temos 27 bólas idénticas exteriormente: delas, 26 están recheas e unha furada. Temos soamente unha balanza con dous pratos.

¿Como faremos para atopar a bóla furada co mínimo de manipulacións?

Solución

É doado ver que se o número de bólas é múltiplo de 3, unha soa pesada permite localizala bóla furada nun dos tres montóns A, B, e C, necesitando en cada caso $1/3$ das bólas iniciais.

Comparando, por exemplo, A e B:
 Se $A > B$, a bóla furada está en B.
 Se $A < B$, a bóla furada está en A.
 Se $A = B$, a bóla furada está en C.

No caso que nos ocupa, son suficientes 3 manipulacións para determinar a bóla furada.

Exercicio 8 "¡Como Mola, Rapaz!"

Sobre unha mesa pon 4 moedas do lado da cruz. Ponte de costas á mesa e pide a alguén que vire unha moeda, logo outra, etc. Pode facelo tantas veces desexes, virar varias veces a mesma moeda, coa condición de dicir cada vez: "¡Viro!" Cando estea canso, ten que poñela man sobre unha das moedas e decirhe: "Agacho".

Alí, ti dá-la volta e, despois de botar unha ollada ás moedas que quedan á vista, podes dicir se a moeda agachada é cara ou cruz. E eso sen equivocarse xamais. ¿Como é que fas?

Solución

En cada operación non se pode modificar máis que unha unidade o número de cruces. A paridade deste número cambia pois con cada operación. Abonda conta-lo número de operacións efectuadas, ou mellor interesarse pola paridade do dito número.

Con 4 cruces na situación inicial, haberá un número par de cruces se foi efectuado un número par de operacións, se non ...

Coñecendo tódolos resultados salvo un é fácil concluir

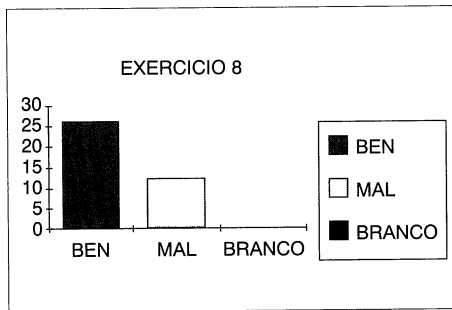
- “Se temos sorte atoparémola búa furada na primeira pesada, e como máis tarde na cuarta”.

- Algún grupo que o tiña mal, sen embargo, empeza ben o razoamento, aínda que logo non sabe seguir.

Observacións:

As respostas a este problema fanos recapacitar sobre a ambigüidade dos enunciados, e, polo tanto, as diferentes respostas que se poden dar segundo as interpretacións que se dean.

Exercicio 8



Neste exercicio pedíase o razoamento: E, visto que algunhas solucións son distintas parece conveniente comentalas, pois ás veces pódenos sorprende-lo xeito de pensar dos rapaces.

Os máis fan un razoamento conciso do tipo seguinte:

“Hai que conta-lo número de voltas que se producen, se o número é par, na mesa hai 0, 2 ou 4 caras, co que se

sabe cal é a moeda cuberta, se o número é impar hai 1 ou 3 moedas iguais, polo que tamén se deduce cal é a cuberta.”

Algún grupo tamén acompaña un razoamento esquemático. Outros aínda que fan un bo razoamento non chegan ata a conclusión final. Un exemplo sería a seguinte resposta:

“O número de cruces inicial é par, e, cada vez que se lle dá a volta a unha moeda, o número transfórmase en impar. Se contamos-lo número de veces que se lle dá a volta ás moedas, o número de cruces será par se o número de veces que lles dámo-la volta ás moedas é par, e impar no caso contrario.”

Algún grupo analiza tódolos casos e as situacións de cada un deles. Outros comezan con casos particulares para pasar, en ó final, a tirar conclusións xerais; ou poñen a solución con algún caso como exemplo.

Contamos agora algúns razoamentos distintos, sendo o último empregado por catro ou cinco grupos distintos.

• “Cóntase o número de veces que se viran, súmanse, das tres sen tapar, as que estean en cruz, se dá un número impar é cruz, senón é cara.”

• “Dende un principio as moedas están coa cruz cara arriba, polo que damos 0 ou 2, por exemplo, un valor par á cruz, logo á cara dámoslle un valor impar (1); ¿por que lle damos un valor impar? porque se necesita un movemen-

to para darlle volta á moeda. Logo, alguén vira as moedas e dinos cantos movementos fixo. Despois tapa unha das moedas. Observámo-las moedas que quedan e os valores que teñen. Por cada cara das moedas destapadas réstaslle un número par (0 ou 2), considerando o 0, neste caso, como un número par. Logo, observámo-lo resultado da dita operación, se é par, a moeda tapada está polo lado da cruz, se é impar, polo lado da cara.”

Non é necesario dar valores ás moedas, tendo en conta que:

$$\{\text{par} + \text{par} = \text{par}$$

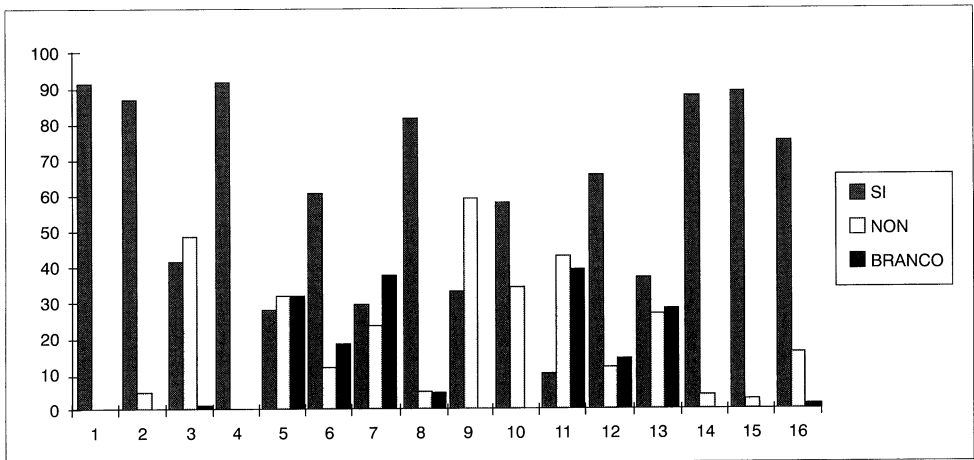
$$\{\text{par} - \text{impar} = \text{impar}$$

e que dúas moedas impares valen unha par, etc.

- “Cóntanse as veces que se di viro. Despois, cando di agacho, ó da-la volta cónta-las moedas que están en cara, e, ó número de xiros réstaslle o número de moedas que están de cara; o resultado dá par a agachada está en cruz, se dá impar, está en cruz.”

4. CUESTIONARIOS

A) ALUMNADO



PREGUNTAS	SI	NON	BRANCO
1. ¿Repetiríades outra vez o rallye?	92	0	
2. ¿Traballástes todos?	87	5	
3. ¿Houbo desacordo á hora de resolve-los problemas?	42	49	1
4. ¿Preferistes traballar en grupo?	92	0	
5. ¿Gústanvo-los problemas xeométricos?	28	32	32
6. ¿Gústanvo-los problemas lóxicos?	61	12	19
7. ¿Gústanvo-los problemas numéricos?	30	24	38
8. ¿Pensas que che aportou algo o que outros pensaron?	82	5	5
9. ¿Desanimástesvos despois de levar un pouco dándolle voltas a un problema?	33	59	
10. ¿Sería distinto se traballases tí só?	58	34	
11. Se non saía un problema, ¿deixabáde-lo?	10	43	39
12. Se non vos saía un problema, ¿continuaban algúns?	66	12	14
13. Se non vos saía un problema, ¿seguades ata que vos saíse?	37	27	28
14. ¿Despois da proba seguistes a falar sobre os problemas?	88	4	
15. ¿Axudáronche moito os comentarios dos demais compañeiros?	89	3	
16. ¿Cres que esta experiencia axúdache a entender mellor as matemáticas?	75	16	1

B) PROFESORADO

Previamente á proba. Estas preguntas refírense ó grupo de alumnos vosos que participaron no Rallye.

1. ¿Que vos animou a participar no Rallye?

2. ¿Como foi seleccionado o grupo participante?

3. ¿Houbo algún tipo de organización dentro do grupo seleccionado cara á realización da proba?

4. ¿Realizouse algunha actividade de preparación previa á realización da proba?

5. ¿Cal foi a reacción do alumnado ante a proposta de participar nun concurso deste tipo? ¿Por cales factores se sentiron máis motivados?

6. No centro ¿atopastes con algún impedimento ou, pola contra, contastes con colaboracións doutros compañeiros?

7. ¿Sentíanse os rapaces estimulados polo feito de traballar en grupo?

Durante a proba. Preguntas referidas ó grupo que vos tocou supervisar.

1. ¿Como foi a situación do alumnado ó comezo da proba (individual, un só grupo, varios grupos, etc.)? ¿Mantívose esta situación no tempo que durou ou apreciaches algún cambio de estratexias ou actitudes?

2. ¿Que material levaron e cal utilizaron?

3. ¿Fíxéronche algunha pregunta?

4. ¿Sentíanse os rapaces estimulados polo feito de traballar en grupo?

Despois da proba. Sobre os vosos alumnos.

1. ¿Realizastes cos alumnos unha análise do desenvolvemento da proba e dos resultados obtidos?

2. ¿Respondeu o grupo ás expectativas postas nel? ¿E individualmente?

3. ¿Modificouse nalgún sentido a idea que tiñades previamente sobre este tipo de traballo?

4. ¿Obtivestes algunha conclusión no que se refire ó traballo colaborativo e á resolución conxunta de problemas?

Móstrase tamén aquí un exemplo da resposta a unha das preguntas do cuestionario enviado ou feito ós profesores:

1. ¿Que vos animou a participar no Rallye?

Son varios os motivos polos que distintos grupos se animaron a participar no Rallye:

- A curiosidade e a novidade de participar en algo diferente.

- Unha maior motivación do alumnado pola matemática e facer unha cousa ditinta das clases habituais.

- O desexo de fometalo traballo en equipo.

- A toma de contacto con outros compañeiros, (por parte do alumnado e do profesorado), e probalo traballo en "grupo" na "resolución de problemas" (sen estarnos afeitos a facelo).

- Ser interesante este tipo de actividades por consideralas positivas para os alumnos, ademais de ser outra forma de ver como poden aplica-los conceptos e a lóxica aprendidos na aula.

- O desexo de xogar coas matemáticas.

5. CONCLUSIONES

A matemática é unha disciplina que debe estar aberta á vida e chamar ás facultades da imaxinación, creatividade, organización e adaptación. Debe ser calquera cousa menos esotérica.

Bellecabe, membro do Instituto de Investigación no Ensino das Matemáticas de Bordeos (Aquitania)

Problemas difíciles de solucionar por un individuo, aínda por un profesor, resólvense organizando ben o traballo en equipo, no que cada un dos compoñentes adopta o papel que mellor serve ó conxunto e pon a disposición as súas capacidades.

Neste sentido hai un papel das matemáticas que se esquece cando se fai fincapé na aprendizaxe individual:

- O aspecto comunicativo, de linguaxe de interpretación e información, de transmisión de ideas. E, como toda linguaxe, é difícil de aprender, sen comunicar, transmitir e utilizar; só sería posible participando nun labor de conxunto.

- Contribúese a esperta-lo espírito científico no alumnado, a animalos ás ciencias, e sobre todo ó traballo en equipo e demostrar que as matemáticas *son e serven* para todos cando son motivadores, creativos e imaxinativos e non traballamos nelas sós, senón formando parte dun grupo que nos estimule e co que establezamos unha comunicación.

- Por outra parte, a aprendizaxe das matemáticas require unha actitude emocional positiva entre o alumnado e a disciplina, ás veces, difícil de conseguir. Por isto, a consecución dunha atmosfera de amizade debe se-la primeira prioridade, o que se consegue cunha maior toma de contacto entre rapazas e rapaces mediante o grupo.

Moitas persoas ignoran que esta disciplina poida favorecer, ademais do desenvolvemento intelectual, valores estéticos e recreativos. Na ensinanza desta ciencia, estes ingredientes poden aumentar significativamente o grao de motivación dos alumnos.

O lado estético, lúdico e recreativo da materia pode contribuir á *educación do ocio*. Estes aspectos son un fin

en si mesmos polo pracer intelectual que proporcionan á persoa, polo reto ó que a afrontan e polo seu carácter altamente motivador.

Analizando os resultados do cuestionario podemos ver que o desenvolvemento da actividade resúltalles altamente satisfactorio, pois enfrontarse a unha tarefa que conleva dificultade é máis eficaz e gratificante se se fai en grupo e cooperando, por varias razóns:

- o grupo recorda e posúe máis información có individuo,
- ofrece un maior número de enfoques,
- se o grupo resolve ben o exercicio, séntense todos triunfadores, mentres que se fracasan a responsabilidade dilúese.

Ó mesmo tempo, participar neste tipo de actividades facilita a comunicación posterior entre os alumnos e alumnas, xa que se mantén o interese por ser algo que crearon en común, mellorando o clima social da aula e tendo, probablemente, efectos moi positivos para as relacións interpersoais.

O traballo en grupo contribúe a:

- Axudar persoalmente ós máis débiles para que comprendan máis rápido e aprendan con máis facilidade.
- Fomenta-la aprendizaxe mediante a organización en pequenos

grupos que tratan de alcanzar determinados obxectivos en común. Estes pequenos grupos deberán constituírse de maneira que se mesturen bos e menos bos

- Todo o grupo ten que conseguir os obxectivos da ensinanza, e isto da mellor forma posible.

Para que os grupos traballen eficazmente deberán cumprilo seguinte.

- Ser suficientemente pequeno para que todos teñan ánimo e oportunidade de falar.
- Ser suficientemente amplo para que estean representados coñecementos e opinións diferentes.
- A dirección da discusión debería ser asumida alternativamente

O alumno:

- Espera que o grupo lle axude para que poida satisfacer determinadas necesidades.
- Por isto adáptase ás normas establecidas no grupo.
- Espera unha recompensa pola súa adaptación, baixo a forma de agradecemento (unidades afectivas) e recoñecemento das súas realizacións.

Por outro lado, a disciplina de matemáticas (socialmente considerada "dura") téndese a asociar, por parte de

moitas rapazas e rapaces, con situacións pouco alentadoras (malas notas, competitividade...) Estas experiencias contribúen a acabar con este tipo de condicionamentos.

Dentro do sistema educativo, as situacións nas que se fomenta a cooperación do alumnado son máis ben escasas. Sen embargo existe moita bibliografía que insiste en subliñar-las vantaxes deste tipo de traballo.

¿Non será significativo:

- o que din os profesores e profesoras no cuestionario (e dicimos todos a miúdo)

“... incluso mellor do que esperaba...”

- o que din os alumnos

“Na clase cústanos máis traballar que se o facemos en grupo”?

- ¿Podería ser que ó principio do curso encadremos dalgún xeito ó alumnado e este ó asumilo, xa non se esforce? ¿Séntense liberados do noso control e dirección cando traballan con outros compañeiros?

- Cando se expón unha idea nun grupo, non hai profesor ou profesora que xulgue, senón compañeiros que aportan ideas ou críticas, pero que tamén poden equivocarse.

Neste contexto, as matemáticas ata son divertidas. Proponse unha actividade máis diversificada cá que coñecen habitualmente, facilitando a sensación de creación, de superación de problemas que só senten de cotío os alumnos e alumnas avantaxados.

En xeral, o ambiente de traballo no Rallye resultoulles moi agradable ós alumnos. E aquí cómpre salientalo aspecto afectivo que para eles tivo a experiencia; moitos din que lles proporcionou un medio de relacionarse máis cos seus compañeiros, mesmo obrigando a vence-la súa tímidez aqueles que se recoñecen como tales.

Tamén se constatou que alumnos e alumnas tímidos non acadan os mesmos resultados en grupo que individualmente, motivado isto por unha cuestión de maneira de ser e inseguridade neles mesmos, o que lles impedía da-la súa opinión a todo o grupo, cousa que tería fácil solución traballando máis asiduamente deste xeito.

Nunha actividade deste tipo non só se necesita o apoio dos profesores da materia senón tamén dos compañeiros doutras disciplinas, das direccións dos centros, e entidades (públicas e privadas) que axudan coa divulgación e os premios, pois constatouse que o premio xogaba un papel fundamental na motivación do alumnado.

UN EXEMPLO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR NAS ÁREAS DA EXPRESSÃO

O Grupo de Animação Escolar (GAE)

Lisboa

Estas linhas propoem-se explicar em resumo as características, objectivos e tipo de actividades que definem o "GRUPO DE ANIMAÇÃO ESCOLAR" (GAE), junto com unha proposta de trabalho denominada "O cavalo branco", que talvez ofereça interesse aos colegas que sigam unha linha parecida com a nossa. O grupo apresenta algumas notas específicas que passamos a referir.

A primeira é a sua própria composição: professores/as de duas nacionalidades diferentes, espanhóis e portugueses, que desenvolvem o seu trabalho no interior de sistemas educativos também diferentes. Além disso, os espanhóis provêm de regiões várias; e é por isso que existe uma forte componente de *diversidade*, que tem enriquecido notavelmente o nosso trabalho e as nosas *reflexões*

A segunda peculiaridade nasce do facto de existir um acordo para considerarmos as áreas expressivas como *um*

todo. Mais do que os aspectos "artísticos" procuramos desenvolver capacidades ligadas a uma concepção aberta e multidisciplinar da *Expressão*. Neste sentido partilhamos a afirmação de Murray Schaffer quando diz: "uma separação total e continuada na educação das diversas facultades e sentidos acaba por produzir uma fragmentação da "experiência", por isso defendemos que o trabalho com as diferentes capacidades seja sempre feito a partir de um critério globalizante".

O desenvolvimento destas capacidades, do nosso ponto de vista, constitui, simultaneamente, um meio de formação e de integração de saberes e competências cujo ponto de partida será com frequência o jogo. A força criativa que se manifesta em tais actividades permite à criança um esforço de conciliação entre as necessidades individuais, através da expressão do Eu, e a socialização que proporcionam o intercâmbio e a cooperação com os outros.

Um trabalho expressivo no sentido aqui referido deve reunir as seguintes características:

- Dar primazia à criatividade
- Fomentar o sentido cooperativo e de comunicação.
- Permitir uma considerável liberdade de acção.
- Valorizar mais o "processo" do que os resultados finais.

Ao Trabalho então

Animados por estes princípios, pusemos em pé o nosso trabalho a que chamámos "O cavalo branco" por ter como referência uma canção com esse título e uma história cujo protagonista era um cavalo.

O nosso propósito é ir a Centros Educativos que requiram a presença do Grupo para realizar uma actividade de animação nestas áreas segundo este guia:

- Oferecer exemplos práticos de trabalho inter disciplinar no terreno das expressões.
- Propor um processo de actuação susceptível de ser continuado pelos professores dos centros visitados.
- Proporcionar apoio de materiais de trabalho a professores e alunos que participem na nossa experiência.

Cada sessão de trabalho do GAE com os alunos/as e professores/as dos centros visitados abrange um dia lectivo estruturado da seguinte forma:

HORAS

ACTIVIDADE

1,2,3,	Oficinas de expressão, com quatro grupos diferentes de alunos com os quais se trabalham as diversas expressões utilizadas. No caso do "O cavalo branco", trata-se de contar esta história utilizando o máximo de recursos expressivos: corporais, musicais, vocais, plásticos, dramáticos.
4,	organização conjunta com o trabalho expressivo de cada oficina
5,	Apresentação do trabalho à Comunidade escolar.

Tudo isto se complementa com uma informação prévia aos professores dos Centros implicados e com a entrega de material de apoio

Considerado este ponto de partida, elaboramos e chegamos a um consenso sobre os conteúdos das diferentes oficinas

Durante o ano lectivo 1994-95 tencionamos elaborar propostas de trabalho e materiais similares aos que anunciamos mais abaixo e, ao mesmo tempo, continuar apresentando a nossa actividade sobre "O cavalo branco" nos Centros que o solicitem.

Acreditamos que o guião já elaborado sobre esta história ilustrará suficientemente a nossa linha de trabalho.

EXPERIÊNCIAS NA OFICINA DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

Momentos

- 1º. Jogo de apresentação.
- 2º. Audição da história de "O cavalo branco"
- 3º. Jogo para a Loja dos Brinquedos
- 4º. Observar e conhecer.
- 5º. Imaginar, desenhar, pintar e construir.
- 6º. Inter-relacionar o trabalho com as outras oficinas.
- 7º. Apresentação à Comunidade escolar.

1º Momento

Jogo de apresentação. Realiza-se através do jogo chamado "Teia de aranha" A pessoa que inicia o jogo tem nas suas mãos um novelo de lã. Prende a lã em qualquer parte do corpo e diz: Eu sou (nome) e gosto de (algo de seu agrado). Atira de seguido o novelo a um companheiro/a que o recebe, prende a lã a qualquer parte do corpo e diz também o seu nome e um gosto pessoal atirando a seguir o novelo para outro participante. Continua o jogo até todos os participantes terem recebido o novelo, terem dito o seu nome, o seu gosto pessoal, ligados todos pela lã, assumindo o aspecto de uma teia de unidade.

2º Momento

Audição da história em off. Exploração da história segundo a sequência.

3º Momento

Tendo-se assumido os nomes dos brinquedos que imaginariamente estavam na Loja, explorar os seus movimentos através de jogo gestual e mímico.

4º Momento

Observar a oficina como espaço físico e delimitar esse espaço para as actividades que mais tarde sejam propostas. Conhecer os materiais e estabelecer as regras do seu uso.

5º Momento.

Imaginar, desenhar, pintar e construir.

- Imaginar um campo para a elaboração do painel que servirá de cenário. --Imaginar os brinquedos da "Loja dos brinquedos" previamente definidos.

- Realização das propostas.

- Construção de cenário, da Loja dos próprios brinquedos:

Palhaço: Trajo e pintura do rosto.

Robot: Cartao, caixas de vários tamanhos, tampos de plástico, botões grandes, fios de arame e de outros materiais, tubos de plástico, etc.

Caixa de surpresas: Uma caixa de cartão grande com capacidade para um aluno sentado no interior, papéis de cores, fios de lãs.

Bailarina: Corpete e saia.

Boneca articulada: Cartolinas de papel frisado de cores.

Músico de banda: Cartolina forte e colete.

6º Momento.

Interdisciplinar com as outras oficinas.

Escolha de espaços, colocação dos painéis, montagem da Loja dos brinquedos e organização conjunta com as outras oficinas.

7º Momento.

Apresentação conjunta à Comunidade escolar.

OFICINA DE DANÇA CRIATIVA

1º Momento.

Apresentação dos participantes através de jogos cooperativos.

Desenvolveram-se do seguinte modo.

- Limão-limão: Sentados em círculo, uma cadeira a menos em relação ao número de participantes. O jogo desenrola-se utilizando quatro palavras que constituem consignas. limão, laranja, morango, fruta. O/a dinamizador/a inicia o jogo de pé, no centro do círculo. Aponta alternadamente um participante dizendo uma das quatro palavras. Quando diz "limão", o participante deverá responder com o nome da pessoa sentada ao seu lado direito. Quando diz "laranja", deverá dizer o nome da pessoa sentada ao seu lado esquerdo. Com a palavra "morango" o participante deverá responder o seu próprio nome. Quando o/a dinamizador/a diz a palavra "fruta" todos os elementos do grupo mudarão de lugar, e nesse momento a pessoa do centro sentar-se-à rapidamente. Quem ficar de pé ficará a dinamizar o jogo.

O CAVALO BRANCO

1ª

Tenho eu, tenho eu, um ca-va-lo to-do bran-co
 Tenho eu, tenho eu, um ca-va-lo

2ª

FIN DC Como 2ª u FIN

bran-co Tro-ta e tro-ta pe-lo bos que
 tro-ta e tro-ta pe-lo cam-po

Tenho eu, tenho eu
 um cavalo todo branco,
 tenho eu, tenho eu
 um cavalo branco.

Trota e trota pelo bosque,
 trota e trota pelo campo.

Tenho eu, tenho eu
 um cavalo branco.

2º Momento

Proposta de audição activa.

Escutar a história gravada, tanto a nível de texto como musical. Motivar a conversação com as crianças sobre as personagens da história, particularmente o cavalo e o seu desejo e procura da liberdade e das suas vivências na natureza.

Enfatizar os valores da defesa do ambiente e da liberdade.

3º Momento.

Exploração no espaço a nível individual e colectivo dos movimentos do cavalo (trote, galope, passo).

Deitados no solo, consciência corporal com interiorização dos ritmos orgânicos, designadamente do bater do coração.

Ainda no solo, audição da parte musical da história com a proposta de imaginarem passos que experimentariam na dança a ser criada.

4º Momento

Exploração individual desses movimentos rítmicos por toda a sala Imitação dos movimentos por alguns dos/as companheiros/as

Escolha colectiva dos passos para concretizar uma pequena coreografia.

Repetição e aperfeiçoamento dos movimentos e sua sequência na dança.

5º Momento

Confecção de adereços com mensagens sobre a defesa do ambiente e sobre a liberdade concretizados pelas crianças em cartolinas de cores diversas com utilização de mercadores

6º Momento

Escolha dos espaços e dos momentos apropriados para a execução da dança na organização conjunta das diversas oficinas.

7º Momento.

Apresentação conjunta à Comunidade escolar

OFICINA DE INSTRUMENTAÇÃO MUSICAL

Momentos

1º Apresentação.

2º Audição da história-conto. "O cavalo branco" e exploração e experimentação de sons corporais.

3º Memorização da canção. Entonação do texto Melodia.

4º Desenvolver as possibilidades expressivas corporais e instrumentais em relação com a história

5º Instrumentação musical para a Loja dos brinquedos.

6º Inter-relacionar com o resto das oficinas.

7º Apresentação à Comunidade escolar.



"O cavalo branco" e "o labrego" Momento de diálogo

1º Momento:

Jogos rítmicos de apresentação pessoal.

2º Momento:

Audição da história do Cavalo branco. Os meninos escutam a história previamente gravada.

3º Momento:

Exploração e experimentação. Pretende-se que as crianças assimilem, interiorizem e reproduzam a sequência das diferentes situações e sons que se apresentarão.

3.1. Ambiente do campo: Um relincho do cavalo, chocalhos de vacas, piar dos pássaros, balido das ovelhas, ladrar dos cães.

3.2. Sopros do vento. Sonorização vocal.

3.3. A chuva cai. Som dos dedos nas palmas das mãos. Esfregar num saco de plástico.

3.4. Trovões. Lâmina de metal.

3.5. Diminuindo dos dedos nas palmas das mãos.

3.6. Repete-se o ambiente sonoro do campo: vacas, ovelhas, pássaros, ribeira, cão

3.7. Trote do cavalo. Cocos e guizeiras. Flauta, canção, melodia.

4º Momento:

Memorização da canção. Segundo o texto:

Tenho eu, tenho eu
um cavalo todo branco,
tenho eu, tenho eu
um cavalo todo branco.
trota e trota pelo bosque
trota e trota pelo campo.
Tenho eu, tenho eu
um cavalo branco.

5º Momento:

Desenvolver as possibilidades expressivas, corporais e instrumentais. Execução de ostinatos, ecos e outros recursos a partir da canção.

6º Momento:

Instrumentação musical. Interdisciplinar com actividades da oficina de dramatização.

No jogo da Loja dos brinquedos, ao som da música, as crianças-brinquedos dançam, ficando estáticos quando a música pára.

Com instrumentos Orff (xilofones, metalofones, triângulos) interpretar o tema musical seguinte:

EXPERIÊNCIAS NA OFICINA DE DRAMA.

Momentos

- 1º. Jogos de apresentação.
- 2º. Audição da história.
- 3º. Exploração da história.
- 4º. Jogos de imitação. Jogos dramáticos.
- 5º. Rever toda a acção.
- Construção de adereços.
- 6º. Montagem com as outras oficinas, numa perspectiva globalizante.
- 7º. Apresentação à Comunidade escolar.

Plano de acção:

1º Momento:

Jogos de apresentação.

- Escrever o nome de cada pessoa da oficina com caneta de feltro grossa em meia folha A4 e sua colocação ao peito com fita-cola, para identificação.
- Todos/as em círculo pronunciar o seu próprio nome acrescentando algo que mais gostem de fazer. (Ex: Eu sou a Isabel e gosto muito de....)

A partir das preferências enumeradas fazer a ponte para a audição da história.

2º.- Momento:

Audição da história. Sentados no chão, em círculo, ouvir a história em off.

3º.- Momento:

Exploração da história.

- Solicitar às crianças que recontem a história por palavras suas. Em simultâneo o/a dinamizador/a mostra cartões e ilustrações das etapas principais. Dar oportunidade a várias crianças de poderem intervir. (Ex. das ilustrações: carrocel, campo, circo-domador, nora-lavrador, loja de brinquedos.)

- Levar as crianças a recapitular as personagens intervenientes, assinalando-as num quadro, assim como os locais onde se desenrola a acção.

(Marcar e assinar símbolos de carrocel, campo, circo, nora, loja de brinquedos).

Em sequência da conversa anterior, chamar a atenção para os símbolos marcados no chão e o seu significado.

- Dialogar sobre os animais que compõem alguns carrocéis das feiras.
- Registrar num quadro os animais enumerados.

4º Momento:

Jogos de imitação. Jogos dramáticos.

- Levar as crianças a espalharem-se pela sala e ao anunciar o nome dum animal, todos imitam o seu movimento e som. Ao batimento do tamborete param e permanecem.

cem estáticos na atitude do animal escolhido. Repetir o jogo com o nome dos outros animais.

- Jogar “ao adivinha para que é”. “*saco das surpresas*”, a sua função lúdica é distribuir as personagens e integra-las no respectivo espaço.

O jogo do carrocel: Em círculo, andar ao som da música de acordo com o animal que lhes saiu. Para a música, ficam estáticos. Anuncio de nova corrida: “Mais uma volta, mais uma corrida, mais uma viagem, vai andar, vai andar...”

- Fuga imediata do cavalinho para o campo, e aí corre, chapinha, salta e brinca.
- Os outros animais ao ouvirem uma música de circo dirigem-se para esse local, curiosos.
- O domador começa a domesticá-los (levantar as patas, rebolar, agradecer.....)
- O domador vai ao encontro do cavalinho e leva-o a trabalhar para o circo.
- Domesticação do cavalinho.
- Nova fuga para o campo.
- Fuga dos outros animais. (Para a plateia, passando a espectadores.)
- Encontro do cavalinho com o lavrador, e leva-o a trabalhar para a nora.
- O cavalinho roda pachorrento na nora, de olhos vendados, ouvindo-se a água a correr. (Neste momento os brinquedos estão numa postura de acordo com a sua escolha).
- Na ausência do lavrador, o cavalinho retira a venda, pisa-a e foge.

- O cavalinho dá várias voltas pela sala, simbolizando a procura de caminhos, até que pára estático em frente à montra da Loja de brinquedos. Mira, remira, procura a entrada e coloca-se na posição de um cavalo-brinquedo imóvel. (Recordar que os brinquedos estavam lá há muito tempo na montra. O seu dono era um homem muito sério que não lhes dava atenção, mantinha-os sempre na mesma posição e cheios de pó até que um dia aconteceu uma coisa espantosa. Ao ouvirem uma música que tinha um poder mágico, podiam mexer-se e mudar de lugar).

5º Momento:

Rever toda a acção. Construção de adereços.

Fazer sentir a necessidade de construção de adereços, em função da apresentação à Comunidade escolar.

6º Momento:

Adaptação ao novo espaço e desenvolvimento de toda a acção fazendo a articulação das várias oficinas numa perspectiva globalizante.

7º Momento: Apresentação à Comunidade escolar.

A quarta hora da sessão corresponde ao 6º momento de cada uma das oficinas. Aqui tem lugar a *organização conjunta* do trabalho. Nesta fase realiza-se a *dimensão interdisciplinar* das acti-

vidades, o que acontece no mesmo espaço que posteriormente será utilizado para a apresentação à comunidade escolar.

Os/as meninos/as das diferentes oficinas visualizam neste momento todo trabalho e adquirem o sentido globalizante da história nos seus aspectos plásticos, dramático, musical e dinâmico.

A quinta hora dedicasse à apresentação do realizado. Insistimos que não é este o mais importante dos objectivos previstos. Pelo contrário, o que possui relevância didáctica é todo o processo anterior. Na quinta hora pretende-se, sobre tudo, implicar à comunidade educativa para que conheça, e dar-lhe a

conhecer, os aspectos mais criativos do que se fez, e que os alunos sintam a valorização externa do seu empenhamento.

Na elaboração e desenvolvimento prático desta proposta participaram. Teresa Pires, Conceição Pinto, Elsa Gonçalves, Teresa Santinhos, Amélia Martins, Virgínia Rodrigues, Pilar Diz, Carmela Pérez, Juan José Rodriguez, Teresa Marrón, Fuensanta Martín, Ramón Berrocal, Paco Faraldo (coordenador).

Alguns jogos cooperativos foram seleccionados de *Técnicas e Xogos Cooperativos para toda-las idades* Xesús Rábade Paredes (edit. Via Láctea).

MÚSICA, LINGUA E PUBLICIDADE

Proposta para unha actividade

M^a Dolores Gómez Pintor
Pontevedra

Entre as actividades desenvolvidas polos alumnos de 4º da ESO na disciplina optativa de Música durante o curso 1993-1994, a análise dos anuncios publicitarios sonoros -en concreto a das cuñas radiofónicas- pareceunos un complemento axeitado para os contidos que se trataran ata o momento, e que nos adentraran no mundo de "un estudio de gravación de son". Non se pretendeu con esta experiencia formar expertos en publicidade, nin técnicos de son ou gravación, senón que a nosa atención dirixiuse cara a unha das situacións onde a música, na súa confluencia coa palabra, adquire unha nova función e, xunto con ela, alcanza a meta de toda publicidade: levar á acción ou ó consumo.

O traballo exposto, máis unha actividade onde se poñen en relación dúas materias (Música e Lingua) ca un estudio específico da música, ten como resultado o produto da observación e da análise minuciosa dos estudantes, sen acceder a ningún tipo de información

especializada; de aí que, nalgún momento, poidan atoparse algunhas deficiencias.

DESENVOLVEMENTO DA ACTIVIDADE

1. A posta en marcha

A primeira fase consistiu na recollida e selección do material. Durante unha fin de semana, cada un dos membros do grupo efectuou a gravación de varias cuñas publicitarias de distintas emisoras radiofónicas. Para evitar un número excesivo de exemplos, estableceuse un límite de tres ou catro, procurando que fosen de distinto tipo.

2. Selección do material

Recollido o material, realizouse a audición de cada unha das gravacións. Nalgúns casos atopámonos coa repetición dalgunhas das cuñas, pero isto non foi un inconveniente, senón que axudou,

no momento da selección definitiva, a escoller aquelas que tiñan unha mellor calidade de gravación.

Para a primeira clasificación e selección, tomouse como punto de referencia unha das características que máis chamara a atención do anuncio (xa fose o tipo de música, o produto anunciado, o nome dun lugar, etc), e máis o nome da persoa que o gravara.

Trala primeira clasificación e selección, volveuse a escoita-la gravación das cuñas radiofónicas, co fin de escoller aquelas que se converterían no obxecto do noso estudio. Os criterios de selección non foron moi estrictos, aínda que había un que se debería de cumprir: cada cuña tiña que pertencer a "campos" ou "mundos" -se é que de "campos" e "mundos" se pode falar en publicidade- ben diferentes. Como exemplo citarémo-los tres anuncios eleixidos:

- nº 1: campaña que realizou a Dirección Xeral de Tráfico para a utilización do cinto de seguridade,

- nº 2: un restaurante da zona (Restaurante "Mirador"),

- nº 3: unha das discotecas da cidade (Discoteca "D.N.I").

3. A análise

A fase seguinte foi a máis complicada, pero tamén a máis interesante. Nela introducímonos en cada un dos anuncios e descubrimos cal era a súa estrutura básica, que é o que se pretendía con el, a quen ía dirixido e por que, e

cales eran as estratexias e os mecanismos que se utilizaban para conseguir alcanza-la meta desexada.

Os pasos efectuados foron os seguintes:

a) *Audición da cuña radiofónica* que se ía estudar, co fin de distinguila mensaxe e comprende-lo que se nos quería transmitir nela, descubrir a quen ía dirixida e por que o podíamos saber (Escollemos como exemplo o anuncio da Dirección de Tráfico).

b) *Transcrición do texto*:

" ¡Eh, "tronqui"! / ¡Esto te puede salvar la vida! / ¡Hay que ponerse el cinturón, / "cebollón"! / Si no la quieres fastidiar / ...¡Ah! / y que me estoy refiriendo . . a ti que vas corriendo, / al de seguridad ¡eh! / ¡Ponte el cinturón, ponte, ponte, ponte, ponte el cinturón! / ... Y tú igual piensas / que para ti no están hechas esas piezas, / pues deja que te diga algo, / imagínate un encontronazo/ y que te viene un coche de lado / y no lo puedes esquivar. / Así... que lo no olvides / aunque sea para ir al lado / ponte el cinturón, ponte, ponte, ponte /... ya lo oíste "men", / ponte el cint..., ponte el cint..., pon..., pon..., ponte, ponte el cinturón... y no arriesgues tu vida".

c) *Análise*, para a que se seguiu un esquema que constaba destas preguntas:

- ¿Que? (= producto anunciado, tema tratado, etc.): Campaña para a utilización do cinto de seguridade.

- ¿Quen? (= entidade anunciadora): Dirección Xeral de Tráfico.

- ¿A quen? (= público, características: idade, sexo, medio socio profesional, poder adquisitivo, etc.). Dirixido ós conductores máis novos

- ¿Para que? (= finalidade do anuncio): Para que todos, en especial a xente nova, use o cinto de seguridade.

- ¿Cando? (= momento da emisión) O anuncio é emitido o venres e os sábados ás 20 horas.

- ¿Como? (= presentación e tipo de produto; vai responder a unha necesidade, a unha prevención; é atractivo, é o mellor no seu xénero; ten significado e papel social, etc.; a súa posta en escena faise nun mundo real ou nun mundo ficticio ..). Presentan o produto (o cinto de seguridade) nunha situación real, como un instrumento que pode salva-la vida dunha persoa nun posible accidente de tráfico. Responde a unha prevención.

4. Estratexias

a) *O emprego da música*. Había que ter en conta os seguintes aspectos:

- Papel da música no anuncio (ambiental ou de fondo; primeiro plano, atraeno-la atención, “engánchanos”, incítanos a algo, contribúe a crear un clímax, produce unha serie de sensacións no oínte, acércanos ó pasado, recórdanos algo...). No caso desta cuña radiofónica, a música ocupa o primeiro plano, aínda que a súa acción é simultá-

nea á da palabra. É o elemento fundamental no que se basea a estrutura rítmica do anuncio. Atraémos a atención e “engancha”.

- Tipos de música /música orixinal, pasaxes famosas ou grandes éxitos musicais; clásica, rock, rap, flok, jazz, etc; utilización de efectos sonoros (son do mar, canto de paxaros...). Aquí trátase de RAP. É unha música sincopada (Profundizouse no tema buscando información sobre este tipo de música).

- Repetición do tema clave,

- Correspondencia entre ritmo da música-lingua,

- Xustificación da elección do tema musical: O emprego deste tipo de música ven xustificado polo público a quen vai dirixido e o gusto que ten por esta música.

b) *O emprego da lingua*: Neste caso, a atención debía prestarse a:

- O tipo de rexistro (coloquial, culto, etc.): É unha lingua coloquial, con algúns termos de argot como “tronqui”, “cebollón”, “men”.

- Non hai emprego de neoloxismos, tecnicismos, etc

- As mensaxes son breves e concisas, con algunhas repeticións, xogos de tipo fónico (rimas), efectos rítmicos con alteración da acentuación dalgunha das palabras.

5. Remate e conclusións

a) *Tipo de publicidade* (¿comercial ou institucional?): Trátase de publicidade institucional. É unha campaña creada pola Dirección Xeral de Tráfico co fin de fomentar o uso do cinto de seguridade entre os máis novos.

b) *Aspectos e características diferentes*: Fíxose unha comparación entre os tres anuncios e analizáronse os elementos que tiñan en común e aqueles nos que se diferenciaban (tanto no que se refire a temas coma a estratexias).

c) *As conclusións*: Despois de respondidas as diversas preguntas, realizouse unha posta en común na que cada un espuxo e intercambiou a información que esta análise lle aportara.

O resultado desta actividade permitiu chegar a:

- Coñecer unha pequena parte da grande variedade de produtos e temas existentes no mundo da publicidade.
- Descubri-las distintas finalidades de cada un dos anuncios, e a complexidade das estratexias empregadas (uns levan á prevención, outros a diferentes tipos de consumo).
- Coñece-la importancia que ten o “tempo” (período, momento, época do ano) no que se vai emitir-lo anuncio

publicitario, e como condiciona non só, en parte, o contido da mensaxe que se transmite, senón tamén a forma e as estratexias utilizadas (campañas de fin de semana, de nadal, San Valentín, etc.).

- Coñece-la utilidade dos diferentes tipos de música (dende a popular e tradicional de cada rexión ou país, pasando pola música clásica ou o jazz, ata a máis actual), non só como elemento par atrae-la atención do oínte e deleitalo, senón tamén como transmisor de información (a música galega, no caso da publicidade do restaurante; a música “disco”, no anuncio da discoteca).

- Saber que a combinación “palabra e música” pode empregarse con outras finalidades, e que esta combinación non sempre se realiza da mesma maneira: nalgunhas ocasións hai alternancia (palabra-música-palabra / música-palabra-música); noutras, superposición (palabra en primeiro plano / música de fondo); e casos de simultaneidade (como no exemplo que poñemos aquí).

- Descubri-las insuficiencias dalgúns anuncios por falta dunha información máis concreta e máis clara (indicacións incompletas para a localización dun local de recreo e diversión) e a minuciosidade doutros á hora de dar a coñecer todo o que poden ofrecer ó público (presentación de especialidades, características do local, comodidades, vantaxes, etc.).

RESULTADOS

Como derradeiro apartado da actividade, cada un dos membros do grupo creou a súa propia cuña publicitaria, na que puxo en práctica algunhas das estratexias descubertas e estudadas nos anuncios analizados (brevidade, concisión, ritmo, música...).

Con esta actividade de carácter interdisciplinar só pretendemos achegar-

nos ó mundo da publicidade, abandonando por unhas horas a nosa condición de meros espectadores e "sufridores" do actual bombardeo ó que nos vemos sometidos a cotío nas nosas casas, centros de traballo e, incluso, lugares de recreo. O traballo realizado contribuíu a desenvolver-lo espírito crítico dos membros do grupo, así como a descubrir-los recunchos de algo tan familiar -e ó mesmo tan descoñecido- para todos nós, coma os "anuncios da radio".

A ANÁLISE DE BANDAS DESEÑADAS

Como material didáctico interdisciplinar

Xosé Ramón Fernández Vázquez
CEFOCOP de Ourense

INTRODUCCIÓN

Esta aportación didáctica baseada no emprego educativo da análise do cómic en diferentes áreas curriculares recolle os froitos de varias experiencias de innovación instrumental e de aplicación interdisciplinar realizadas en diversos centros de ensino da Comunidade Galega¹ nas que se traballou con alumnos e alumnas de Educación Secundaria Obrigatoria

Partindo da posta en funcionamento de diferentes obradoiros de banda deseñada dentro das instalacións dos propios centros de ensino, leváronse a cabo procesos de introducción dos procedementos técnicos elementais (confección de guións, enmarcado, procede-

mentos de debuxo, técnicas de rematado...), deseñouse e elaborouse material para a posterior aplicación didáctica en diferentes eidos curriculares e tratouse de achega-lo mundo da banda deseñada ós alumnos e alumnas (evolución histórica, tendencias, autores...)

Ademais da posta en marcha dos obradoiros as diversas experiencias ás que facemos referencia baseáronse tamén no desenvolvemento de diferentes actividades de apoio nas que a banda deseñada se constituíu como eixo vertebrador das accións formativas dentro do ámbito do centro educativo: creación de comictecas escolares, realización de exposicións, celebración de "Semanas do Cómic", montaxes fotográficas, cómic-forum, etc.

1 CP "Santiago de Oliveira" (Pontareas), CP "Bañoanza" (Valga), CP Figueroa de Arriba (A Estrada), CP "López Ferreiro" (Santiago de Compostela) e CP Meson do Benío (Ardemil-Ordes)

A ANÁLISE DOS CÓMICOS

O núcleo de articulación destas accións foi o desenvolvemento de tarefas de análise de cómics a cargo dos alumnos tanto nos planos formais como conceptuais e mesmo ideolóxicos. Isto requeriu con frecuencia un labor previo de adestramento guiado dos alumnos no desenvolvemento de estratexias de tipo analítico e na súa aplicación específica ó ámbito da banda deseñada.

Para levar a cabo as actividades de análise empregáronse como materiais tanto aqueles producidos nos obradoiro dos centros polos alumnos e alumnas coma sobre os orixinados nos soportes bibliográficos de produción editorial.

Na procura dunha maior eficacia propuxéronse esquemas de análise recollidos en fichas modelo (Cfr. ANEXO) que desenvolveron de xeito detallado catro aspectos esenciais: **códigos formais** (encadres e planos, viñeteado, elementos gráficos, debuxo, “globos” ou “bocadillos”, onomatopeias, marcas de movemento, globos icónicos. .), **recursos semántico-lingüísticos** (textos de apoio, estudo dos códigos lingüísticos empregados.), **elementos icónico-expresivos** (debuxo, cor, marcas de movemento, equilibrio imaxe-palabra. .), **aspectos ideolóxicos** (esquema argumental, trazos tipolóxicos dos personaxes e das súas relacións, valores positivos e negativos implícitos en cada historieta...)

EIDOS DE ACCIÓN

Partindo das tarefas analíticas referidas, deseñáronse e leváronse a cabo accións interdisciplinares que tiveron ecos en diversos espacios curriculares. A continuación recollemos e analizámolas implicacións constatadas ó longo da experiencia radicadas dentro do referente didáctico de cada área:

a. Ciencias sociais, xeografía e historia

A propia caracterización da banda deseñada e a presenza recorrente de elementos narrativos supón un extraordinario arco de posibilidades dentro da área das ciencias sociais. Aspectos relevantes con entidade propia son:

a.1. Aproximación conceptual e motivación: o feito de que os cómics en xeral se sitúen dentro do marco de referencia dunha época concreta e conteñan alusións, máis ou menos explícitas, a un espacio xeográfico no que se desenvolven as accións, implica para os alumnos un achegamento lúdico a algunhas claves desa etapa histórica ou dese medio xeográfico. Todo iso supón facilitación didáctica para o profesor e un factor substantivo de motivación para os alumnos.

a.2 Sucesión temporal. dentro de cada historieta é importante constata-la existencia dun tratamento específico do factor tempo coa finalidade de favorecer a maduración e a internalización do esquema temporal en cada alumno, toda

vez que é frecuente a presenza de déficits referidos á configuración subxectiva do tempo histórico sobre todo en alumnos con deficiencias madurativas ben sexa por razóns de idade ou de calquera outro tipo.

As tarefas de análise de bandas deseñadas complementáanse coa oferta de actividades encamiñadas á clasificación en razón de épocas descritas, ordenación de viñetas temáticas, confección grupal de bandas deseñadas referidas a épocas diferentes, etc.

a.3. Causas e consecuencias: a liña argumental de cada historieta implica establece-las relacións causa-efecto subxacentes nos propios acontecementos descritos. Esta dimensión desenvólvese mediante técnicas de secuenciación de argumentos, emprego do "final libre", etc.

a.4 Usos e costumes. os alumnos achéganse a un mosaico formado por características etnográficas e aspectos culturais: vestimenta, usos lingüísticos, normas de conducta, hábitos económicos .. A consecución deste obxectivo pasa por instrumentalizar unha bibliografía ("comicteca") ampla e diversificada, capaz de dar unha visión rica dos elementos culturais e momentos históricos

a 5. Estudio de valores e ideoloxías: achegámonos ós elementos ideolóxicos dos cómics dende o referente do sustrato que subxace implícito en cada banda deseñada. análise dos valores, positivos e negativos, percibidos baixo

os argumentos, estudio dos personaxes e dos contextos, etc.

Inicialmente esta análise pode resultar complexa para algúns alumnos, polo que se fai necesario establecer a miúdo mecanismos de apoio que guíen o proceso.

a.6 Medios de comunicación: é doado situarse neste eido mediante a realización en formato cómic, utilizando posteriormente estratexias comparativas, de diversas versións de noticias difundidas nos medios de comunicación (prensa, televisión...). En idéntica dirección pódense trata-las características das viñetas de humor na prensa diaria.

b. Lingua e literatura

Desenvólvense aspectos integrados en tres ámbitos curriculares: lingua galega, lingua estranxeira e lingua española.

b.1. Aspectos lingüísticos (oral e escrita): destácanse dúas liñas de actividade: a análise dos rexistros lingüísticos nos cómics e a interpretación dos factores lingüísticos nos seus principais elementos formais.

No primeiro espazo impleméntanse accións dirixidas a analizar textos de apoio nas bandas deseñadas, a súa pertinencia lingüística, os niveis de redundancia, etc.

No segundo eido pódese levar a cabo a tradución verbal das metáforas

visuais (globos de imaxes), a creación dun dicionario de onomatopeias recollidas de diferentes cómics, a reformulación do contido de globos, etc

b 2. Literatura: entre os vectores primarios figura a análise das técnicas narrativas (elipse, *feed-back* e outras), a tradución a formato cómic de producións literarias dos propios alumnos ou de textos literarios escolmados, a comparación de textos traducidos a linguaxe icónica segundo se trate de formatos narrativos ou descritivos, o estudo do cómic como subxénero literario específico (características, escolas e autores, incidencia...)

b 3. Conflicto lingüístico: a banda deseñada maniféstase coma un axente polivalente e funcional para o tratamento de aspectos lingüísticos tan presentes na realidade galega coma o bilingüismo, a diglosia ou o proceso de normalización.

Estes aspectos desenvólvense, empregando a banda deseñada como material didáctico de apoio, con actividades referidas á historia da lingua galega, produción literaria, graficación de situacións diglósicas, estudo da produción de cómics en lingua propia, tratamento de conflitos lingüísticos puntuais, etc.

c. Educación artística

Dende o obradoiro de cómics do centro, fundamental nunha proposta diversificada de actividades, pódense deseñar actuacións de análise de banda deseñada a dous niveis.

c 1 Elementos formais gráficos: baseándose no estudio e comparación de viñetas, globos, emmarcado e rematado de cómics con formulacións estilísticas diferentes, conséguese estudar os elementos que conforman a eficacia estética da historieta

c 2 Recursos icónico-expresivos. búscase o obxectivo de analizar, cun mínimo de sistematización, os elementos que aportan características expresivas ó cómic. En primeiro lugar estúdase, mediante cómic-fórum, o tipo de debuxo e as súas características (planos, encadres...). En segundo lugar analízase o efecto dos tons cromáticos na historieta, examínase a funcionalidade dos globos de imaxes, o efecto das marcas de movemento (marcas cinéticas), a expresividade xeral, etc.

Xuntamente con estas tarefas inclúense actividades complementarias dentro do campo da educación artística tendo ó cómic como referente: elaboración de bandas deseñadas, actividades de caricaturización, etc.

d. Espacios transversais

Aínda que tódolos ámbitos transversais recollidos na nova ordenación educativa poden ser desenvolvidos perfectamente empregando a banda deseñada como instrumento de apoio, a efectividade é obviamente maior naqueles eidos que se abordan dende unha estruturación secuencial narrativa.

Esencialmente resáltanse os resultados acadados no desenvolvemento

to específico e interdisciplinar de temas (con referentes sobre todo de aspectos ideolóxicos) e o tratamento de aspectos monográficos (dereitos humanos, medio ambiente, consumo...)

NOTAS DENDE A REFLEXIÓN

Cabe indicar, en primeiro lugar, o incremento constatado das posibilidades de acción que con este procedemento se abren nos diferentes espazos curriculares: un amplo espectro de actividades avala a súa efectividade e polivalencia como estratexia de apoio.

De igual xeito, increméntase a motivación en termos discentes dado que o feito de traballar cun instrumento aberto, de elevada desestructuración e formato lúdico, supón un elemento de reactancia positiva cara ós conceptos e procedementos desenvolvidos.

Constátase tamén un maior dominio dos alumnos e alumnas sobre mecanismos de análise e modelos críticos, así como a súa instalación progresiva en hábitos de proceder analítico cara a estruturas e produtos. Deste xeito, resulta factible asimila-lo emprego do cómic na aula a un proceso formativo de mentalidade criticista, obxectivo esencial nunha educación estruturada.

Non menos notoria é a adquisición dunha bagaxe cultural significativa formada por coñecementos relativos ó mundo do cómic en canto xénero autónomo e específico (evolución, correntes e autores, redes de produción...) e por

nocións técnicas propias do tratamento formal da banda deseñada (guións, planos, metáforas visuais, textos de apoio, onomatopeias...)

Por fin, evidénciase unha grande diferenza en termos de rendementos substantivos obtidos con respecto ó emprego doutras estratexias didácticas, sempre dependendo da propia estruturación interna, ben narrativa ben descritiva, de cada eido curricular.

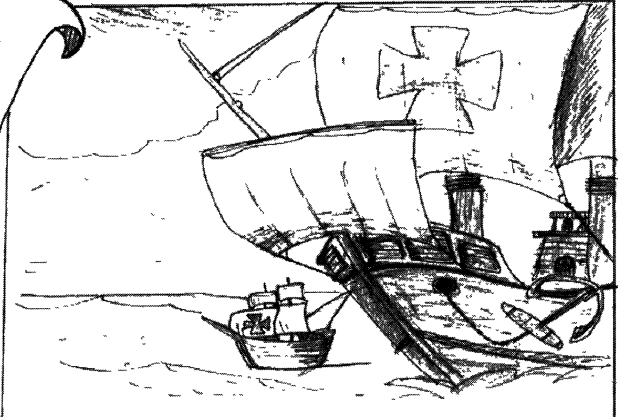
BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J (1992) *Para hacer historietas*, Madrid, Popular
- Alibes, M D (1990) *Com es fa un cómic*, Barcelona, Onda
- Aparici, R (1993) *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid, Ed de la Torre
- Barbieri, D (1993) *Los lenguajes del cómic*, Barcelona, Ed Paidós
- Eco, U (1968) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Madrid, Lumen
- Fernández Paz, A (1989) *Para lermos cómics*, Santiago de Compostela, Consellería de Cultura
- Fernández Paz, A (1992) *Os cómics nas aulas*, Vigo, Xerais
- Martín, A (1988) *Historia del cómic español (1875-1939)*, Madrid, Ed Gustavo Gili
- Renard, J B (1981) *A banda desenhada*, Lisboa, Ed Presença
- Rolland, M e outros (1986) *El cómic en la escuela Aplicaciones didácticas*, Valladolid, ICE
- Vila Poupariña, W (1994) *Así hago un cómic*, Barcelona, Ed Octaedro
- AA VV (1988) *Cómics clásicos y modernos*, Madrid, El País.

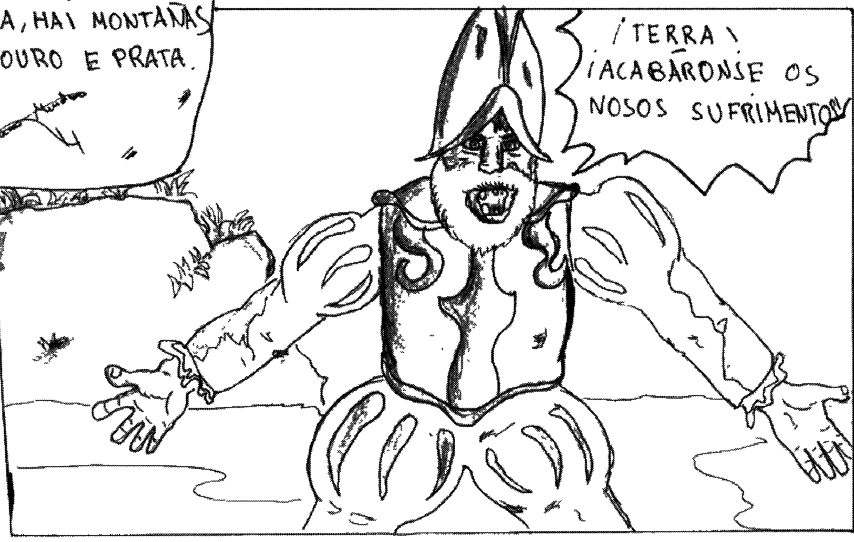
No ANO DO SEÑOR
DE MDI CONCRETA-
MENTE, O 17 DE XA-
NEIRO A NAVE
"VICTORIOS" ZAR-
PA DO PORTO DE
PALOS RUMBO ÁS
INDIAS
E O RAMÓN XENDO-
ZA DE GARTORIUS
TIÑA A PRIMEIRA
OPORTUNIDADE DE
ENRIQUECERME NO
"Novo Mundo"

SEGUN SE CONTA,
NALGÚN LUGAR, NAL-
GÚN LUGAR DA
SELVA, HAI MONTAÑAS
DE OURO E PRATA.

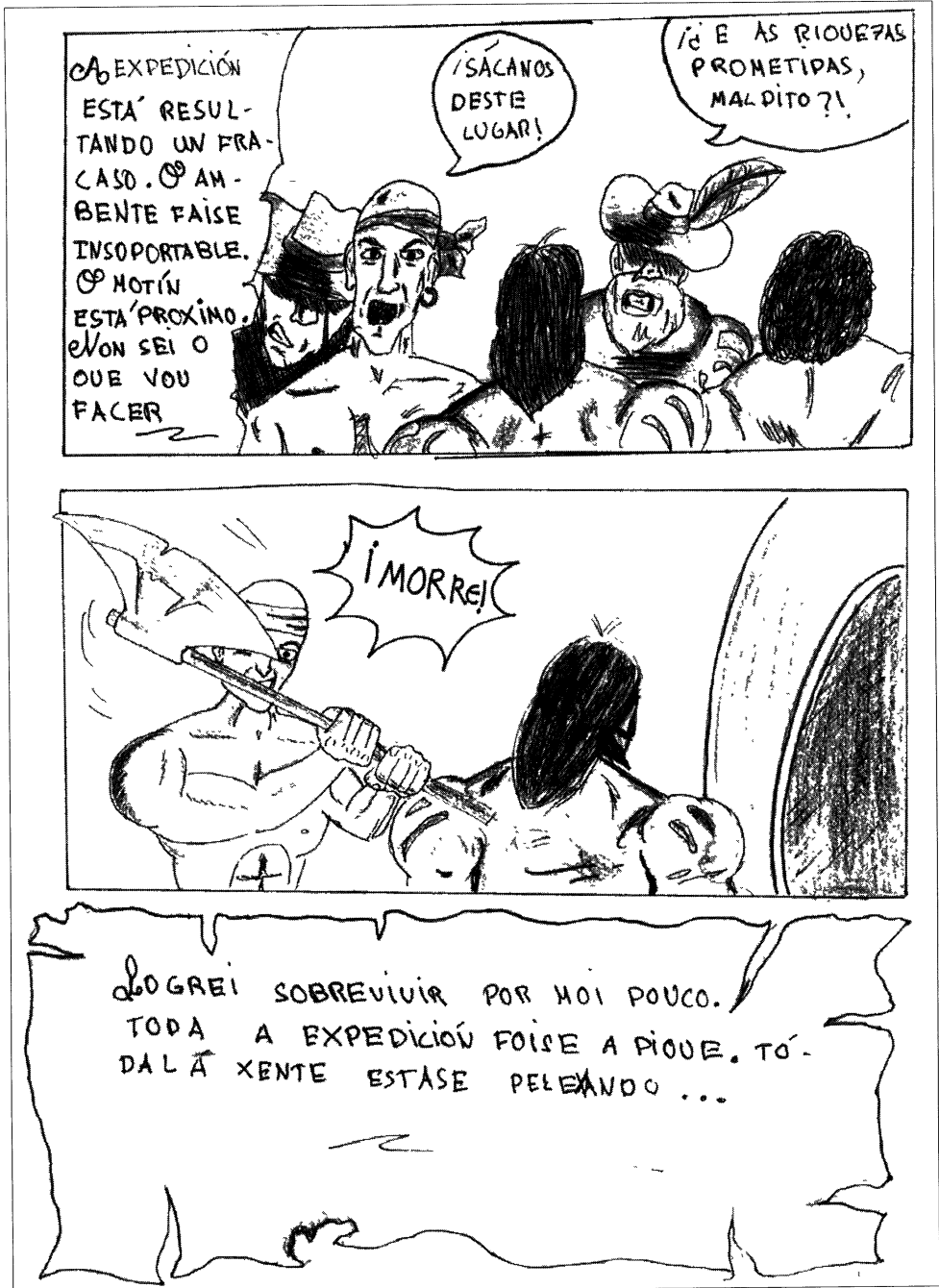
R. 4

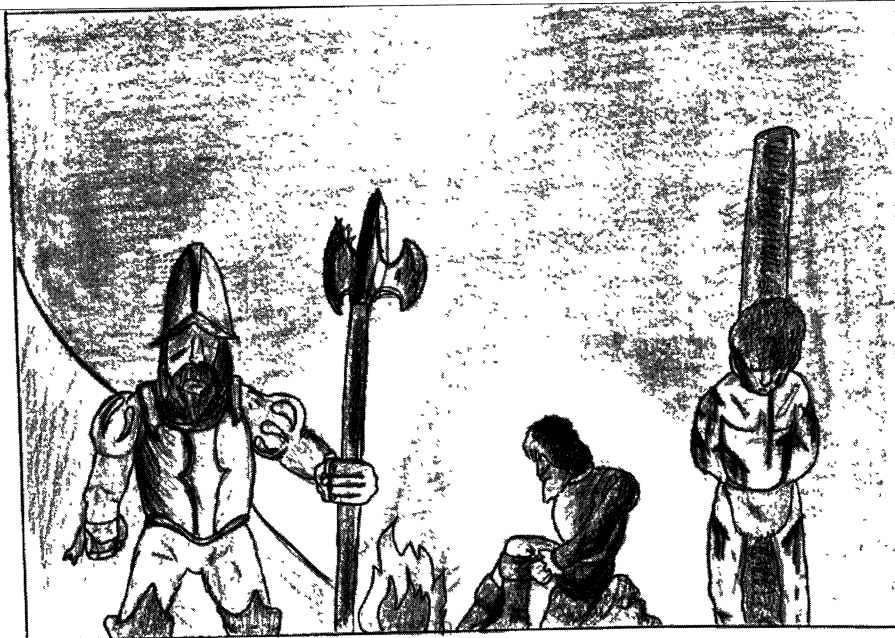


A VIAXE ERA LONGA
E OS VÍVERES ESCASE-
AN.



A TERRA
ACABARONSE OS
NOSOS SUFRIMENTOS





LEVAMOS DOUS MESES INSTALADOS NESTA
 MALDITA SELVA. CAOA DÍA CENTOS DE INDIOS
 MORREN ANIQUILADOS. TODOS OS HOMES DA EXPE-
 DICIÓN ESTÁN AGOTADOS. ALGUNS CON ENFERME-
 DADES DESCOÑECIDAS, EN NIN RASTRO DAS RI-
 QUEZAS PROMETIDAS. LA NON NOS QUEDAN ES-
 PERANZAS E POR RIBA, HAI RUMORES DE
 MOTÍN.

ANEXO

ANÁLISE DE CÓMICS

RESEÑA DO CÓMIC

Ficha bibliográfica e características

ASPECTOS FORMAIS

a. Viñetas e elementos gráficos

a.1. Viñetas:

- Existencia, tipos e características
- Tamaño e formas empregadas
- Simples/Compostas
- Recursos de composición empregados.

a.2. Características do debuxo:

- Trazo e tamaño dos “monos”.
- As cores.
- Claridade gráfica.

a.3. Análise dos globos.

- ¿Existen como tales?
- Trazo, tamaño, forma e outras calidades.

a.4. Onomatopeas:

- Cantidade e características.

a.5. Metáforas visuais (Globos de imaxes):

- Abundancia e relevancia das mesmas na historieta.

a.6. Marcas cinéticas:

- Características máis salientables das mesmas.

b. Encadres e planos

b.1 Tipos de encadre:

- Tipos de encadre que predominan: xeral, enteiro, americano, medio, primeiro, detalle...
- Efectos que se acadan con cada tipo de encadre.

b.2. Tipos de enfoque:

- Características de cada enfoque empregado: frontal, cenital, contrapicado, perfilado...
- Resultado obtido con estes enfoques na historieta.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E SEMÁNTICOS

a. Textos de apoio

a.1. Claridade da información que transmiten.

a.2. Necesarios/Redundantes.

a.3. Cambios para introducir.

b. Onomatopeas

Estudio cualitativo do emprego de onomatopeas ó longo do cómic (utilidade, deficiencias...)

c. A linguaxe

c.1. Tipo de linguaxe empregada no cómic: coloquial, técnica, argot...

c.2. Análise crítica-funcional. Suxestións de mellora.

ASPECTOS ICÓNICO-EXPRESIVOS

a. Equilibrio imaxe-palabra

a.1. Papel do icónico e máis do verbal na historieta.

a.2. Utilidade da palabra na comprensión da historieta.

b. Expresividade do debuxo

b.1. Funcionalidade do debuxo para a transmisión de ideas e mensaxes.

b.2. Carencias para a mellora do cómic.

c. Recursos expresivos

Xeitos expresivos do autor para connotar sentimentos e reaccións: medo, sorpresa, agresividade...

d. A cor

Adecuación da cor á lectura e á comprensión do cómic (caso de que se trate dun cómic coloreado).

e. Globos simbólicos ou metáforas visuais

e.1. Cuantitativamente: abundancia, tamaño...

e.2. Cualitativamente: función, expresividade, claridade...

f. Marcas cinéticas

Presencia cuantitativa e aportacións á expresividade do cómic.

ASPECTOS IDEOLÓXICOS

a. Argumento

a.1. Esquematizar ou resumí-lo argumento.

a.2. Credibilidade da historia.

a.3. Causas da publicación de cómics que presentan as características do que se está a analizar (gustos do público, interese das editoriais, outras..)

a.4. Esquema que segue o cómic. (Probablemente se trate do esquema "normalidade-desequilibrio-normalidade". De non ser así indicar de cal se trata.)

a.5. Posibilidade ou conveniencia de troca-lo desenvolvemento da historieta. Indica-los motivos do troco.

b. Personaxes

b.1. Características do/dos protagonistas. Trazos esenciais.

b.2. Graficar, por medio de flechas de cores, as relacións entre os personaxes do cómic.

b.3. Indicar se se trata de personaxes tipoloxicamente normais ou fantásticos.

b.4. No suposto de tratarse dunha serie: ¿Existen cambios físicos e psicolóxicos nos personaxes ó longo do tempo, ou trátase de personaxes inmutables na súa caracterización?

b.5. ¿Por que se fan cómics con este tipo de personaxes e non con outro?

c. Os valores

c.1. Determina-la presenza e a súa graduación dos seguintes trazos:

- Racismo.
- Maniqueísmo.

- Agresividade.
- Emprego da forza para solucionar situacións.
- Machismo.
- Existencia de *moralex* para o lector (clara ou encuberta).
- Defende a beleza como un ben supremo.
- O protagonista sempre ten razón.
- Confunde “costume” con “validez”.
- O “malo” sempre é derrotado.

c.2. Amplia-la nómina de aspectos negativo, en caso de ser necesario.

c.3. Concreta-los valores positivos que se atopen no cómic.

POSIBILIDADES EDUCATIVAS DO TELÉFONO

como recurso didáctico no ensino

José Raposeiras Correa

Equipo Psicopedagógico de Apoio de Pontevedra

INTRODUCCIÓN

Preténdese facer, nestas liñas, unha análise e reflexión sobre as aplicacións prácticas que se poderían conseguir co *medio telefónico* no eido educativo. Facendo fincapé, fundamentalmente, no emprego deste recurso a prol dos alumnos impedidos ou diminuídos (que non poden asistir ás aulas dun xeito presencial). E en xeral, de tódolos estudantes que precisan dunha compensación nas distintas modalidades do sistema educativo: Primaria, Secundaria, Formación Profesional e Universidade (carencia de recursos, desprazamento, vivir lonxe, motivos laborais, Orientación e Tutoría, Educación Permanente e Recorrente, etc.)

Péñese como nace o teléfono e a raíz de que. Unha necesidade para algo especial. Un profesor, non un técnico en telecomunicacións, necesitado dun

recurso para ensinar nun contexto e ante unha casuística especial. De aí a importancia que lle deberíamos dar tódolos que, dun xeito ou doutro, nos dedicamos ó ensino: máis investigación para un mellor aproveitamento referente á individualización e democratización do ensino, tendo en conta o principio de igualdade de oportunidades, a flexibilidade e a liberdade de espazo e de tempo, para unha maior calidade educativa, e sempre como un medio didáctico máis (complementario e en situacións determinadas).

¿Como funcionaría hoxe a industria, o goberno, a policía, o comercio... sen teléfono? ¿Mandarían as mensaxes por mensaxeiros ou por correspondencia ou ...? Sería case unha volta cara atrás, ó pasado

Na casa, na oficina...
¡ring...ring...ring...! Soa o teléfono. Os

rapaces ou adultos interrompen a súa actividade ou o seu descanso para responder á chamada. Esta é a experiencia cotiá de millóns de persoas.

Xa dentro do ensino, tal como vimos ver, as telecomunicacións indícanos que son tan aceptables ou efectivas coma algunhas situacións presenciais.

MARCO TEÓRICO

Dous persoaxes significativos como pioneiros

Alexander Graham Bell: natural de Edinburg (Reino Unido). Moí sensibilizado polos problemas da xordeira, *educador e mestre*, transmite a súa primeira mensaxe telefónica en 1876 (despois de patentalo invento). Conseguida a transmisión da palabra a través dos cables, Bell deixa o camiño ós técnicos. O mestre segue axudando a comprenderen e a expresárense os xordos ... ensinanza en Educación Especial, na Universidade.

Lorne A. Parker: un canadense afincado nos EE.UU. Experto en Medios de Comunicación. Considérase un dos mellores expertos no ensino a través do teléfono. Director da Educational Telephone Network (ETN), adscrita, dende 1965, á University of Wisconsin Extension.

Wisconsin - Campus de Madison

Punto de partida para calquera centro educativo que desexe incorporalo medio telefónico ós seus sistemas de ensino a distancia. O gran mérito desta

Universidade é, precisamente, a institucionalización do medio telefónico no ensino. Interese polo ensino a distancia. Comézase a utilizalo teléfono como medio educativo en 1962, medio bidireccional (nacemento da ETN) Na área da Educación Permanente e na que máis se emprega o teléfono para a formación: de médicos, avogados, farmacéuticos, enfermeiras, enxeñeiros, bibliotecarios ...

Unha data para recordar

10 de marzo de 1876: por primeira vez "funciona" o teléfono. Nun descoido, a Bell derramóuselle un recipiente de ácido e berrou: *Mr. Watson, come here, I want you* (Sr. Watson, ven aquí, necesítote). Inventábase a transmisión da palabra a través dos cables.

Hábitos de comunicación e formas de relación actuais

Cando soa o teléfono esperamos novas, problemas ... pero a verdade é que hoxe en día resultaríanos difícil organizarnos sen el no traballo, coas amizades... Posibilítanos cousas en tódolos aspectos da vida: relacións interpersoais, información, control, prontitude, seguridade, angustia ... APRENDIZAXE.

Esta relación *diádica* (de persoa a persoa), pódenos facilitar:

- Unha liberación da distancia, evitando desprazamentos.
- Beneficia-la comunicación directa, a motivación e a intimidade.
- Favorece-los sentimentos de

seguridade, diminución da ansiedade, así como da soidade e da inhibición.

- Mantemento dunha cohesión entre amigos e entre familias
- Dependencia psicolóxica (ás veces) ...¿sen teléfono? ..¿medo a ..?
- Satisfacción, mediatez e interese, sobre todo social
- Información e participación en *feed back*

Axudas ou modalidades telefónicas para minusválidos

Non hai que esquecer que o teléfono é un servizo público moi necesario nos tempos actuais. Convén ensinar a usalo .. Unha destreza máis para alumnos "diminuídos" (físicos ou sensoriais) ... Adaptacións...

Así, o INSERSO e maíla Confederación de Xordos asinan un convenio (*La Voz de Galicia*, domingo, 17/02/91) para a instalación de noventa e tres terminais de videotex en fogares, empresas e centros oficiais. Estas instalacións van permitirla comunicación telefónica de persoas con problemas auditivos. Así, as persoas con xordeira poderán manter unha conversa a través da rede telefónica con calquera outro usuario dotado dunha terminal compatible, enviando a súa mensaxe a través do teclado e recibindo a resposta en pantalla. Preténdese instalar unha rede de terminais en situacións estratéxicas como aeroportos, estacións de tren ou centros de saúde.

Na nosa Comunidade Autónoma vén funcionando, dende o curso 1993-94, o Proxecto Delfos. Un programa piloto que se está a desenvolver asemade en Francia, Portugal e (ultimamente) en Alemaña, con subvencións da CEE. Aquí, en Galicia, colaboran ademais a Confederación Galega de Minusválidos (recursos económicos), a ONCE (ordenadores...) e a Consellería de Educación (o profesorado).

Este proxecto está baseado na informática, utilizando o teléfono para chamar en horas concertadas. Cada alumno ten un *modem*, a través da telefónica. Comunican os profesores dende a central (Santiago) a tódolos alumnos temas preparados. . Envíase e recíbese material (traballos), ó mediodía e pola noite. Alumnos dispersos por toda a xeografía galega, minusválidos físicos de distintas idades. O maior inconveniente do proxecto, parece ser que é o de resultar moi caro. De tódolos xeitos, resulta eminentemente práctico e útil, tendo en conta a quen vai dirixido

FUNDESCO creou un Departamento para investigar e solucionar os problemas que os minusválidos ou discapacitados poden atopar no teléfono. equipos especiais para xordos, para cegos, para motóricos... Establécese unha interconexión teléfono, ordenador, televisión.

Existen ademais as modalidades de.

. *Visual Ear*, un aparato que se parece exteriormente a unha máquina de escribir portátil. Emprégase para persoas con dificultade na fala ou na audición.

. *Talk - Tone*, equipo semellante ó anterior, para xordos.

Emprego do teléfono no ensino

1. *Referente a niveis educativos*: estudos básicos, secundaria, universitarios, especial, formación de profesorado ..

2. *Segundo os contidos*: idiomas, informática, política, relixión, agricultura, medicina, enfermería.., escolares en xeral.

Rune Flink fai a seguinte clasificación da utilización telefónica:

- *Teleteaching* ou *teleensinanza*, que lle permite segui-la clase ordinaria a un alumno enfermo ou impedido dende a súa propia casa ou dende o hospital.

- *Teletutoring* ou *teletitoría*, para axuda individual no traballo escolar. A chamada pode proceder ou do estudante ou do titor (teléfono convencional, cobro revertido...), pero a relación sempre é persoa a persoa e non precisa de ningún equipo técnico especial.

Tamén Lorne Parker e Mavis Monson da ETN de Wisconsin tratan do emprego deste medio, en relación a:

- *Telelectura* ou *teleclase*.

- *Teleteaching* ou *teleensinanza*.

- *Teletutoring* ou *teletitoría*.

- *Telephone - based instruction* ou *instrucción baseada no teléfono*: transmite e amplifica a comunicación entre un instructor e un grupo de estudantes ou individuos illados en localidades diferentes. É un sistema de liña compartida. Pódense oír-escuitar un ó outro, facer preguntas ou participar en discusións (chamadas de conexión mantendo as liñas nunha consola de multiplex).

- *Telewriting* ou *teleescritura*: trátase dunha compoñente visual para completa-lo audio da *teleconferencia*.

Outro xeito de utiliza-lo teléfono sería como informador ou deformador: consellos para a vida sexual, o tempo, a hora, consellos ós consumidores, chistes do día, horóscopo, erotismo...

Interesa nomear tamén os sistemas *Dial-up educativos*, nos que a chamada é atendida por un ordenador humano que resposta ás cuestións que lle preguntan. Posúen fontes de datos dos que non dispón a persoa que chama. Gravacións en cassette que repite a información indefinidamente. Modalidade automática. Atendida a chamada por un operador humano que selecciona a gravación.

Foi en Newton, Iowa (EE UU.), o ano 1939, onde se empregou por primeira vez a clase telefónica; fíxoo o Dr. W. A. Winterstein (primeiro director de

Educación Especial de Iowa) para axudar nos estudos a un rapaz enfermo que non podía asistir ás clases presenciais. Este sistema difúndese amplamente nos anos 50.

En 1975, Kurt R. Schmeller informa sobre varios casos de estudos universitarios gracias ó teléfono, en Nova York: casos de artrite, espásticos, paralíticos .

A maior dificultade ou problema para o emprego do teléfono está na banda do económico: gastos ou custos elevadísimos. Precísanse axudas: redución de tarifas, descontos nos aparellos, máis medios ou recursos humanos (tanto para o alumno como para o propio centro educativo). E urxe, ademais, unha axeitada planificación, material visual de apoio, hábitos, ambiente, horario.

No ensino a distancia, os recursos didácticos nunca son moitos; e o telefónico, dende logo, considero que é dos máis importantes para poder “solucionar-la presenza” directa do profesorado e individualiza-lo proceso da aprendizaxe. En calquera caso, non pode substituí-lo material impreso nin o labor presencial do profesor. Teléfono para mellorar-la calidade do ensino, como reforzador para motivar-os alumnos, para esperarl-o interese e a atención no estudio.

ASPECTOS QUE HAI QUE ANALIZAR DENDE O PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO

Interacción e características para ter en conta

A través do teléfono pódese establecer unha relación directa e interpersonal a distancia: interacción e proceso educativo que nos leva ó acto didáctico dunha maneira semellante e tan inmediata como podería acontecer na aula: *un feed back* ou comunicación bidireccional non presencial. Dispón dalgunha vantaxe en relación coa comunicación presencial: a non presenza dos compañeiros facilita a superación de inhibicións.

Neste sistema de comunicación didáctica, o emisor e o receptor deben ter en conta as seguintes características ou peculiaridades:

- Comodidade para a transmisión das mensaxes, útiles de escritura á man, folios ou cadernos, libros, aparello telefónico colocado nun lugar axeitado ..
- Planifica-la conversa antes de chamar (aproveitamento do tempo, utilidade, nivel económico, dominio da materia...)
- Calidades como a amizade, simpatía, entusiasmo, cordialidade, sinceridade, tolerancia e empatía.

- Linguaxe comprensiva e claridade de expresión.

- Acollida positiva cando chame o alumno, cun ton de voz axeitado, facendo preguntas para mante-la atención e sen monopoliza-la conversa en amplitude.

- Nexo de confianza, amosando en todo momento interese na comunicación. É moi importante coñece-lo alumno co que se fala e dirixirse a el polo seu nome, así como unha despedida amable.

Análise de teletitoría: innovación telefónica da mesma

A teletitoría é unhas das utilizacións telefónicas máis extendidas no campo educativo, en tódolos países. Sistemas públicos e privados do ensino a distancia procuran ofertar este servizo como unha axuda.

A Open University do Reino Unido, como referencia ou modelo para a UNED

Comezan aquí as primeiras experiencias significativas, o ano 1973. Baixo a dirección de Ben Turok comézase co North London Telecommunications Project, que substituíu a titoría pola telecomunicación.

Salientan como vantaxes deste proxecto. *a)* aforro de tempo e de desprazamento, *b)* máis oportunidades para os que teñen dificultades presencialmente, *c)* resulta máis doado ter á man tódolos libros e documentos (despois de preparalas chamadas), *d)* non hai tantas distraccións, *e)* control indirecto do titor.

Tamén se fala dos seguintes inconvenientes: *a)* falta da presenza física ou do contacto social, *b)* interferencias familiares (necesidade de empregarlo teléfono outros membros), *c)* limitacións visuais en canto a recursos ou apoios, *d)* sons deficientes ou interferencias (ás veces), *e)* o uso prolongado pode resultar incómodo (referente ós auriculares), *f)* o aspecto económico / límite de tempo.

O manual Tutoring by telephone

Xa no ano 1982, a propia The Open University publica *Tutoring By Telephone*: un libro de man para o ensino por teléfono, como un proveitoso recurso máis de titoría para dar e recibir información, facer preguntas, cambiar opinións e resolver problemas.

Na primeira parte deste libro, despois dunha pequena introducción, aparecen as normas de utilización do manual (para titores e alumnos), a explicación do porqué das clases telefónicas como alternativa, circunstancias persoais, características e deseños dos cursos, análise das chamadas (individualización, inmediatez, clases de grupo por teléfono, teléfonos con alto falante, etc), preparación das clases telefónicas dentro da Universidade a Distancia, adaptación á falta de indicadores visuais na comunicación, planificación do tempo, identificación dos falantes, a dirección ou condución da primeira clase telefónica, seguridade, o papel do profesor (facilitador, canalizador inicial, guía.), interpretación dos silencios entre comunicacións, material complementario de apoio; normas para saber escoitar, falar,

dici-las cousas, avaliación das clases telefónicas, gravacións das chamadas para corruxir e avaliar formativamente.

Na segunda parte aparecen exemplos do ensino por teléfono: Información do titor David Peacock (chamadas sobre a música, conclusións sobre a súa experiencia, técnicas...); información do profesor N. Smith contestando unha pregunta por teléfono (necesidade dunha segunda chamada para pensalo que se debe dicir, para preparar material que debe ter, reaccións posibles do alumno...); outros informes dos titores Paul Watts, Paddy Mahes..., que analizan tipos de conferencias, preparación e plan da intervención (alumnos/profesores), programas distribuídos ós estudantes antes das chamadas, aproveitamento para indicacións, para orientacións..., experiencias dun ano para outro, investigacións ., establece-las datas das próximas chamadas, animación tralo contacto telefónico, apoio en referencias. Apúntanse inconvenientes ou problemas como o da escasez de tempo para explicar, clarificar ou reforzar; illamento dos estudantes (pouca dinámica ou traballo de grupo, falta de comunicación "cara a cara").

A titoría telefónica na UNED

En España, dentro das diferentes modalidades de titoría na UNED como a presencial, postal, etc , García Aretio (1987. 216-217) analiza a modalidade da titoría telefónica, falándonos ó respecto e comentando que serve como "posibilidade de resolver dudas, conectar oralmente con el profesor, evitar el viaje al leja-

no Centro Asociado, etc, ventajas indudables de este medio. A nivel de Sede Central debería ser el instrumento más utilizado por los alumnos para conectar con sus profesores responsables de la materia. En la Guía del curso aparece el horario en que cada docente puede atender las llamadas. A nivel de Centro Asociado supone la modalidad intermedia entre la entrevista individual y la tutoría postal". Continúa o profesor García Aretio analizando a utilización do medio telefónico, as moitas limitacións que ten na actualidade:

- "Los Centros no disponen de equipamiento adecuado (líneas telefónicas, tutores en exclusiva, etc).
- Existe cierta resistencia al uso telefónico al no poder mirar cara a cara a la persona con la que se habla.
- Costos elevados.
- No es el único medio para resolver dificultades en el estudio.
- No hay suficientes dotaciones tanto en la Sede Central como en los Centros Asociados"

Un instrumento orientador máis, no ensino

O teléfono como instrumento orientador, dentro do ensino secundario, abrangue aspectos comunicativos da institución educativa (titor, profesores, pedagogo, director, xefe de estudos, persoal administrativo ou non docente...) co propio alumno ou coa familia, e viceversa:

- Orientación educativa. asesoramento sobre técnicas de estudo, consellos, axuda educativa (casos puntuais e en situacións excepcionais), actividades extraescolares e de tempo libre, etc.

- Información xeral: convocatoria urxente de reunións, campamentos, bolsas de estudos, matrícula, etc.

- Problemas de comportamento. solicitar entrevistas, seguimentos das problemáticas de disciplina, medidas que se poden tomar, causas, consecuencias... (Fuente, 1992)

Relación do medio telefónico coa intervención psicopedagóxica

Non hai dúbida de que o teléfono, hoxe en día, está chamado a xogar un papel de extraordinaria importancia dentro do campo da intervención psicopedagóxica (pedagogos, psicólogos, especialistas en técnicas de audición e linguaxe dos equipos de sector ou orientadores de centro): un modelo que implique unha relación psicosocioeducativa, de interacción familia-escola, a nivel interinstitucional, entrevistas, datos, e informacións, asesoramento e colaboración, consellos, como mediadores, etc Ou sexa, outro xeito de comunicación.

Algunhas experiencias ou curiosidades da teleclase

- *Teleclase a través do Atlántico*: teleclase-diálogo entre dous centros universitarios do Reino Unido e dos EE UU.

- *E. R. Hertweck* (1968), un profesor cun pé inmovilizado por un accidente, solicitou seguir dando clases dende a cama. Este profesor de psicoloxía do Mira Costa College, con grande estado de ánimo afirmaba: "é o meu pé o que está ferido e non a miña boca".

Vantaxes e desvantaxes da ETN (Educational Telephone Network)

- Vantaxes: Redución de viaxes e de custos, aforro de tempo, dispoñibilidade da información actualizada, máis programas, motivación da aprendizaxe, satisfacción das necesidades dos estudantes que viven lonxe, compartir expertos, achegamento a grupos dispersos, flexibilidade na planificación, facilitalo acceso á cultura ..

- Desvantaxes: Falta de contacto persoal e visual, limitación no uso dalgunhas técnicas educativas inadecuadas ó teléfono, falla de calidade técnica (voz, ruídos, interferencias. .).

Dende o punto de vista educativo, pódese participar a distancia na actividade escolar mediante o sistema de *teleclase*: aplicación útil para nenos con discapacidades temporais ou permanentes que forzosamente teñan que estar na casa ou no hospital. De tódalas maneiras, este sistema nunca substituirá a acción presencial do docente, aínda que si a pode potenciar e estender.

Breve resumo dos Documentos expostos na decimocuarta Conferencia Mundial de Oslo (9-16 de agosto de 1988) sobre "LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DESARROLLADA", destacando, neste caso, os relacionados coa temática do presente traballo

Analizouse aquí o proxecto de medios e tecnoloxía NADE (novos modelos de apoio ós estudantes a distancia en Noruega).

Existen medios ou tecnoloxías da comunicación bastante eficientes para algúns propósitos educativos, pero debido ós seus relativos custos non poden xustifica-lo seu lugar no sistema educativo. Leváronse a cabo experimentos no uso sistemático do teléfono para ensinar (Rekkedal, 1985). Pretendíase desenvolver-lo uso de medios que puidesen ter importancia práctica para a maioría das escolas, entre elas o teléfono. Sen embargo hai que ter xa presentes medios como son a: transmisión vía satélite para a televisión interactiva, conferencias sonoras e visuais... Conexións co Departamento noruego de Investigacións Telecom. O proxecto do teléfono precisa dunha preparación do persoal, experimentos e programas de desenvolvemento. A información e a experiencia deben ser extensas e compartidas por tódolos membros da NADE.

- O proxecto do teléfono do NKS (Instituto de Ensino a distancia de Oslo)

Cursos de Secundaria para adultos ata programas a nivel de Universidade. En agosto de 1988 rematá-

ronse os proxectos do teléfono e analizáronse os resultados. Estes varían, segundo o nivel e o campo de estudio. Opinando en entrevistas e cuestionarios, estudantes e profesores parecen satisfeitos, aínda que o aspecto económico é un problema... Os titores precisan dun cambio para facer uso dos novos medios (responsabilidade, flexibilidade..).

O deseño do proxecto do teléfono, no seu terceiro ano e na terceira fase en 1987-88, foi modificado cada ano dende que comenzo en 1985. Deseño básico: O correspondente titor ponse en contacto cos estudantes que se matriculan nun curso específico. Este contacto mantense tanto tempo como o estudante estea activamente no curso (sempre que queira mantelo, loxicamente). A énfase está na motivación persoal, na información práctica e na guía do estudo e do curso, dándolle ó alumno a oportunidade de facer preguntas sobre algún problema.

No deseño do terceiro ano, prodúcese un cambio tanto no grupo experimental coma no grupo de control. Este ano, o profesor só fai unha chamada inicial ó estudante, e despois é o estudante o que se pon en contacto co titor. Cada titor ten un período de tempo fixado para o contacto telefónico: 2 horas, unha vez á semana.

- O proxecto do teléfono do NKI (Instituto de ensinanza a distancia de Stabekk - Noruega). Este instituto ofrece programas que se atopan principalmente dentro dos campos técnico - vocacional

e dirección (administración). Investigacións sistemáticas no que se refire ó ensino a distancia. Experimentos nos que o titor comeza a instrución por teléfono, información das opinións positivas sobre o ensino por teléfono. Tres amplos obxectivos na continuación dos experimentos por teléfono: 1) Avaliación dos efectos prácticos e financeiros incluídos no ensino por teléfono como parte normal da xornada de traballo do Titor. 2) Ver se o uso sistemático do teléfono estimularía o progreso do estudo. 3) Conseguir información sobre as actitudes dos estudantes en relación ó ensino telefónico.

As conclusións do estudo reflectiron os seguintes resultados:

- Os estudantes expresaron actitudes extremadamente positivas cara ó ensino mediante o teléfono. Unha maioría deles (sen experiencia no ensino por teléfono) informan de que preferirían o teléfono para comunicarse co seu titor/a, cando atopasen dificultades nos seus estudos e, ademais, engaden que lles gustaría incluír no sistema educativo o método telefónico aínda que tivesen que pagar máis polo curso.

- Os titores afirmaron que a súa experiencia no sistema telefónico fixo que o seu traballo, como profesores a distancia, fose máis ameno e inspirador. Este traballo extra, motivado pola utilización do teléfono, non foi visto como unha tarefa dura.

Resumindo: o proxecto NADE distribuirá, na súa fase final, reportaxes

e creará talleres, dándolles ós participantes a oportunidade de aprende-las experiencias de cada un dos outros (dos demais). Importancia da cooperación interinstitucional así como do desenvolvemento do persoal e dos medios ó mesmo ritmo. Compartir resultados e experiencias.

Comportamentos dos aprendices nun grupo de Ensino baseado no teléfono

Daniel Boisvert, PH. D
Universite du Quebec. Trois - Rivières.
Canadá, G 9A 5H 7.

O obxectivo desta investigación foi identifica-los comportamentos de axuda ós alumnos a distancia, nunha teleconferencia.

A comunicación debe estar baseada na linguaxe verbal que é o principal medio para as interaccións relacionadas co traballo e socioemocionalmente.

Conductas de: escoitar ós demais cando falan e comentar ideas, prestar atención ós demais, participar seria e activamente nas clases, expresar opinións propias, axudar ós outros, falar claramente, participar na vida social, ofrecer información útil, adaptación. Como membros dun grupo de instrución baseado no teléfono, deben considerarse a si mesmos, ós demais e ó grupo como un todo.

Dadas as moitas limitacións impostas no ensino a distancia, a teleconferencia parece ser unha opción prometedora e os administradores ou estu-

diantes adultos están interesados nisto. Os desenvolvementos tecnolóxicos recentes en comunicacións telefónicas así como o interese de grupos de aprendizaxe pequenos, fan da teleconferencia unha área interesante para ser explorada por investigadores no ensino de adultos, ensino a distancia...

"PINCELADAS" DE CONSIDERACIÓN FINAL

Consideracións

Non hai dúbida de que sobre o teléfono, como recurso educativo no ensino, aínda non está todo dito. Hoxe en día, os docentes a penas utilizan este medio, dende o punto de vista didáctico. Séguese a investigar... Cada vez xorden novos adiantos científicos e tecnolóxicos: combinación audio-vídeo no teléfono, sen fíos e móbiles (emisor e receptor non están unidos por fíos conductores, liberdade de espazo e de movemento), con contestador automático (recíbense as chamadas que quedan gravadas e logo o titor-mestre contesta), etc.

O ensino a través do teléfono vén ser semellante ó ensino por radio, se ben incorpora a vantaxe dunha dobre canle comunicativa: bidireccionalidade. Na actualidade, polo que se acaba de ver, ten unha función máis tutorial ca estrictamente docente.

Entendo que debemos utiliza-lo teléfono como revolución tecnolóxica-psicolóxica-sociolóxica: no cambio de hábitos de relación, como acercamento a

todos, como compensador de desigualdades e para superar dificultades, para dar seguridade, reducir ou producir ansiedade, establecemento da cohesión familiar, para motivar, producir satisfacción, como facilitador da comunicación.

O papel do profesor, do orientador, do titor, pódese tamén complementar a través do teléfono, tal como vimos ó longo do presente traballo, nas tarefas de: formar e informar, potenciar intencionalmente tódalas aptitudes humanas, apoio á aprendizaxe individual; orientación en técnicas de traballo intelectual, en organizar e analizar criticamente a información escrita ou audiovisual que se lles presente, en superar dificultades, en facilitar aprendizaxes complexas...

M'Bow (1982: 89-91) fai referencia á acción educativa e ás necesidades sociais...: "es ya evidente que la democratización no debe entenderse sólo en términos cuantitativos y que, en realidad, ha de garantizar a cada cual las mejores posibilidades. Esto implica, sin duda, medidas particulares en favor de los que, por razones de raza, sexo, origen o extracción sociocultural, no pueden aprovechar plenamente y en pie de igualdad la enseñanza que se les dispensa."

Aquí non nos ocupamos de analizar-la tecnoloxía do teléfono, senón a súa utilización no ensino: todo o que se pode acadar co emprego deste medio (complementario), no plano de conceptos, procedementos, actitudes, valores, normas..., actividades do currículo instructivo e orientador.

Como observación final e para reflexionar, Gallego Gil (1988: 134) coméntanos, como unha chamada de atención a tódolos docentes, que “Bell optó por deixar el camino a los técnicos para que sacaran las consecuencias del invento; abandonar su “criatura” y dejarla crecer en otras manos. Y el “invento” creció y creció en manos de los técnicos, olvidado de los pedagogos. Tendrán que pasar muchos años, hasta que los docentes se acuerden de que “existe” un medio privilegiado de comunicación, inventado por un profesor de Educación Especial, que enseñaba a oír y a hablar a los hipoacústicos...”

A modo de gratitude

Agradecementos a:

- Francisco Javier Sanisidro Agrelo (un exalumno meu de A Pobra do Caramiñal, A Coruña), pola súa colaboración nas traduccions do inglés ó castelán.

E como remate, GRACIAS por todo o que fixestes e estades a facer por min:

- Presqueiras.
- María Rivas Blanco (onte).
- E hoxe, Filita, Mirian e Sergio:
O mellor da miña vida

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, A G (1908) *The Deposition of Alexander Graham Bell*, Boston, Ameriam Bell Telephone Co
- Colom Cañellas, A J, e outros (1985) *Sistematización e innovación educativas*, Madrid, Uned
- Fernández Huerta, J (1979) *Didáctica*, Madrid, Uned
- Flinck, R (1975) *The Telephone as an Instructional Aid in Distance Education*, Sweden, Pedagogical Reports
- (1978) *Correspondence Education Combined With Systematic Telephone Tutoring*, Sweden, Lund University
- Fuente Pis, R (1992) “El uso del Teléfono y la correspondencia como instrumentos para la Orientación en Educación Secundaria. Un ejemplo de utilización”, *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4, 113-118
- Gallego Gil, D J (1988) *Psicología del medio telefónico en la historia de la Educación de los EE UU (1956 - 1980)*, Madrid, Universidad Complutense
- García Aretio, L (1987) *Eficacia de la UNED en Extremadura*, Mérida, Uned
- García Llamas, J L (1986) *Aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*, Madrid, Narcea
- M`Bow, A N (1982) *Las raíces del futuro*, París, Unesco
- Parker L A (1980) *Parker Instructional Desing*, Madison, Wisconsin University
- (1975) *Humanizing Telephone Based Instructional Programs*, Madison, University of Wisconsin
- (1976) *Introduction to Teleconferencing A training Program*, Madison, University of Wisconsin
- Parker L A, e Riccomini, B (1977) *The Telephone in Education*, Madion, University of Wisconsin Extension

Parker L A , e Mavis Monson (1980) *More than Meets the Eye*, Madison, Instructional Communications Systems University of Wisconsin Extension

Roldán Ruiz, J A (1977) "La consulta por teléfono" en *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*, Madrid, Fundesco

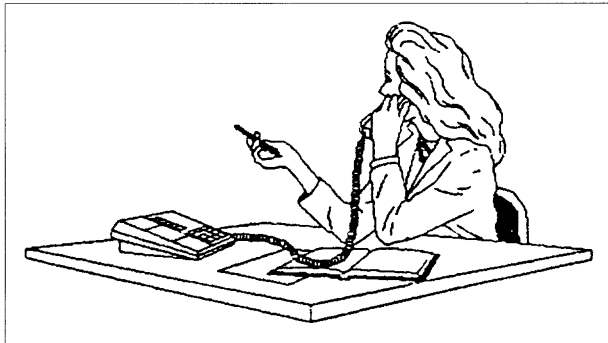
Sarramona, J (1975) *Tecnología de la Enseñanza a Distancia*, Barcelona, Ceac

Sewart, D , e J S Daniel (1988) "Developing Distance Education", *Papers submitted to the 14th World Conference in Oslo (9-16 August 1988)*, Oslo, ICDE, pp 116-124

Schmeller, Kurt R (1975) "Attending College When You `re Homebound", *Community and Junior College Journal*, 41, 7, 28-29

Turok, Ben (1976) *Teaching by Telephone for Disadvantaged and Remoted Students*, Madison, Second Annual International Communications Conference

Walton Hall, M K (1982) *Tutoring by Telephone*, Great Britain, The Open University



A AUGA: UN PROBLEMA AMBIENTAL

Gonzalo Méndez Martínez

IFP Pontearreas

Ana Campillo Ruz

IB San Tomé de Freixeiro, Vigo

Neste artigo pretendemos presentar unha serie de consideracións para o tratamento dun problema social e ecolóxico relevante, o da auga, dende as posibilidades que ofrece a educación ambiental. Baseámonos para iso na experiencia desenvolvida tanto no ámbito da educación formal coma no da non formal (actividades de organizacións non gobernamentais, programas campamentais, etc.).

Debido ás múltiples interpretacións que existen sobre os termos "medio ambiente" e "educación ambiental", iniciamos o texto precisando o contido que lles atribuímos. A continuación centrámonos no problema da auga, xustificando a súa elección. Rematamos ofrecendo unha perspectiva para aborda-lo tema no ensino e referencias sobre as actividades que se desenvolverán.

1. O MEDIO AMBIENTE E A EDUCACIÓN AMBIENTAL

Por medio ambiente entendémo-la suma total das condicións nas que vive un organismo, poboación ou comunidade, incluído o home. Os factores ambientais (o home, a fauna, a flora, o solo, a auga, o aire, o clima, a paixase, as interaccións entre os anteriores, os bens materiais e o patrimonio cultural) actúan colectivamente e ó mesmo tempo, de tal maneira que a acción de calquera dos factores pode ser limitada polos outros. Segundo esta definición, o medio ambiente non é unha envoltura para o home, senón que é indisociable del. Co auxe da civilización os homes rodeáronse de artefactos que, debido á súa escala e lonxevidade, se converteron en parte integrante do seu ambiente (o mesmo cás modificacións da natureza). Para o cidadán actual o medio ambiente chega a

estar dominado por estruturas fixas que conforman a vida urbana (autoestradas, bloques de casas, superficies de asfalto). O medio natural ou foi substituído ou foi radicalmente modificado.

As relacións entre o home e o seu medio ambiente caracterízanse pola reciprocidade: o medio ambiente inflúe na actividade humana; e o home, mediante as súas actividades, pode alteralo medio ambiente. Co transcórrese do tempo pasouse do dominio da primeira relación ó actual predomínio da segunda.

A crecente preocupación de diversos sectores da nosa sociedade pola evolución do medio ambiente ten a súa orixe na obxectiva degradación ambiental dos contornos inmediatos. Coidamos que está por todos aceptado que os problemas de defensa do medio ambiente e conservación dos recursos naturais non se solucionan soamente con disposicións legais (que castiguen e amedrenten ós posibles infractores) senón que estes obxectivos acadaranse en boa medida mediante a educación a tódolos niveis.

A educación ambiental é de recente introducción tanto en Galicia coma no conxunto do estado. Nembargantes, válórana os organismos internacionais (UNESCO e PNUMA) como necesaria para a resolución dos problemas ambientais e como un dos mellores xeitos de modificar as relacións das sociedades cos seus contornos.

Do mesmo modo que atopamos diferentes definicións acerca do medio

ambiente, e tendo en conta que a educación ambiental está en relación con este, hai diversidade de concepcións sobre o que debe ser a educación ambiental. Nós estamos de acordo con definicións como a de Escribano (1989), quen afirma que é "a formación, concienciación, sensibilización e interpretación do ambiente co fin de promover actitudes e cambios de comportamento das persoas, buscando favorecer un uso responsable dos recursos e unha preocupación polos sistemas ecolóxicos fráxiles e á vez necesarios para o benestar do home". E aconsella máis adiante que, no caso de nenos se poña en práctica mediante o contacto con realidade concretas e coñecidas, que permitan a interpretación dun territorio, estudando as características que definen o contorno e as interrelacións que existen nel.

A reforma das ensinanzas recolle a educación ambiental como un dos contidos transversais que deberá estar presente a través das distintas áreas. Tamén, outros contidos transversais, como o de saúde e calidade de vida, educación para a paz, educación do consumidor ou educación para o lecer, están imbricados co que é centro da nosa atención.

Nos procesos de comprensión do contorno faise necesaria unha visión interdisciplinaria que permita ver a complexidade dos problemas reais. Segundo Terradas (1983), o que temos no contorno non é natureza pura, senón que é o home dentro da natureza, e polo tanto hai que estudar esta con tódalas implicacións sociais, económicas, políti-

cas, etc. O acento ponse en situalo suxeito fronte a un medio complexo para facerlle descubrir-las interaccións que organizan esta complexidade. Nesta liña, Tamames (1982) sinala acertadamente que no estudio das características e problemas do medio ambiente entrecrúzanse moi diversas ramas da ciencia. Nos últimos tempos, con base na teoría xeral de sistemas, é posible ensamblalas entre si para constituír un todo que dea explicación coherente ás relacións recíprocas das partes que o integran.

Dentro deste enfoque, o elemento, factor, ambiente... que sexa obxecto da nosa atención non poderemos consideralo illado, senón como un subsistema inserto nun sistema máis amplo que inflúe e se ve influído por outros elementos. Así, por exemplo, no caso de que se queira estudar un río, convén encadralo como subsistema dentro dunha cunca hidrográfica, xa que este concepto permítenos relacionalos distintos subsistemas e elementos que se identifican, empregando o recurso auga como elemento integrador.

2. A AUGA COMO PROBLEMA

Os principais problemas da auga están relacionados fundamentalmente coa súa cantidade, calidade e xestión. A escasez dá lugar a perdas agrícolas, restricións, problemas nas industrias, e en casos graves a riscos sanitarios, fame, desertización, desaparición de solos, etc. En Galicia, un exemplo dos conflitos que xera a escasez pódese seguir na prensa tódolos veráns, cando algúns con-

celos teñen que impoñer restricións debido á falta de auga. En moitos casos, os problemas de escasez de auga acontecen por unha falta de planificación e xestión axeitada. Tamén unha calidade inapropiada fai que a auga perda o seu valor como recurso, total ou parcialmente, e frecuentemente dá lugar á aparición de degradacións ambientais de diverso tipo.

Galicia é un dos territorios que tradicionalmente se identifican como perennemente húmidos e con dispoñibilidade continua de auga. Esta percepción, estendida nun conxunto peninsular caracterizado pola escasez e irregularidade das precipitacións e consecuentes problemas hídricos de distribución, asúmense tamén os galegos. Nembargantes, esa impresión é falsa; pois a pesar de que en conxunto recibe máis aportes chuviosos ca outras rexións ibéricas, non existe unha uniformidade no tempo e no espazo respecto ó reparto das mesmas. A desigual pluviosidade leva consigo problemas de dispoñibilidade, acumulación, distribución, xestión, etc. Por isto, recomendámo-la realización de actividades que poñan de manifesto estes problemas. As necesidades que poñan de manifesto estes problemas. As necesidades de auga ó longo do ano non sempre son as mesmas, dependendo do uso ó que se destine.

A expresión "calidade da auga" utilízase para describi-las características químicas, físicas e biolóxicas dunha auga en relación coa adecuación a un uso particular. A calidade da auga non é, en xeral, un termo absoluto, senón que

está en relación co uso ou actividade á que se destine. Así, por exemplo, augas de boa calidade para o desenvolvemento de actividades recreativas poden ser inaceptables para o consumo humano.

A degradación da calidade das augas débese fundamentalmente a causas artificiais, humanas. O proceso de urbanización e o crecemento dos centros de poboación, a implantación de industrias e a utilización de medios auxiliares na agricultura diminuíron a calidade das augas en moitas zonas. En consecuencia, podemos establecer unha relación directa entre o desenvolvemento urbano e industrial e a progresiva contaminación das augas e outros sistemas. A solución está en implantar tecnoloxías limpas e na axeitada xestión do recurso.

3. UN CAMBIO DE CONDUCTA

A educación medioambiental pódese abordar a través do estudo de fenómenos illados ou mediante unha aproximación holística que busca a percepción non dun fenómeno senón dun ambiente. Coa segunda formulación coídamos que é como se deben elaboralos programas de educación ambiental que pretendan aprehende-la complexidade do contorno.

En xeral, a modificación de comportamentos á que aspiramos baséase na incorporación de coñecementos acerca do medio ambiente e na asunción de condutas responsables e solidarias.

Os obxectivos son conseguir que o alumno adquira coñecementos do contorno no que se desenvolven as actividades, actitudes e valores ante problemas relevantes que afectan ó mesmo. Débese facer patente o deterioro ambiental ó contrastar ecosistemas con diferentes niveis de degradación e provocar actitudes favorables para a conservación dos mesmos. Sobre isto, Caduto (1992) expón que o conxunto de crenzas que o individuo ten respecto da realidade socio-física que o rodea denomínase sistema de crenzas; mentres que unha actitude é un conxunto máis pequeno de crenzas relacionadas. A diferenza máis importante entre as crenzas e as actitudes é que estas van sempre acompañadas dun elemento emotivo e dunha tendencia cara a unha conduta determinada. Á vez, os valores (instrumentais ou terminais) fórxanse a partir de conxuntos de actitudes relacionados entre si. Os valores son conviccións duradeiras de que determinada conduta ou modo ideal de vida é persoal ou socialmente preferible á conduta ou modo de vida opostos. Os determinantes da conduta, serían segundo recolle o antedito autor, a experiencia, coñecementos, crenzas, actitudes e valores; relación que debemos ter presente na programación das nosas actividades.

Débese busca-la participación activa dos rapaces no desenvolvemento das actividades, que se deberán basear sempre que sexa posible na observación directa ou na combinación desta coa observación indirecta. As actividades que se realicen agruparanse, para a súa

execución, en bloques que permitan acadar obxectivos comúns. Por exemplo, se o obxectivo que se persegue é identificar e analiza-lo uso do recurso auga nunha área determinada, pódense programar actividades traballando sobre encoros con usos recreativos, contornos de cursos fluviais pouco alterados, muíños e outros artefactos tradicionais (batáns, mazos e serras de auga...), zonas de rega, etc. Mentres que se tratásemos de identifica-los focos de contaminación das augas e distinguilo seu grao de afección e as implicacións económicas, sanitarias, etc., deberíanse programar actividades sobre plantas potabilizadoras, depuradoras de augas residuais, análises de auga en ríos e pozos.. A posta en común posterior permite relacionar e inserir nun contexto máis amplo as experiencias vividas. Estas actividades ofrecen a oportunidade de aprender dun xeito directo as cousas, manexándoas

Por outra parte, aínda que teñamos que abordar temas como o do ciclo da auga, o da desigualdade das precipitacións (non só entre distintas rexións xeográficas, senón incluso entre puntos relativamente próximos entre si) ou o das formas superficiais da auga, e facelas correspondentes actividades, tendo en conta que os problemas relacionados coa auga refírense principalmente á cantidade, á calidade, ós usos e á xestión, será sobre estes aspectos sobre os que teñamos que facer especial incidencia á hora de programar actividades. Unha relación de actividades posibles ou exemplos de actividades. Unha relación

de actividades posibles ou exemplos de actividades programadas pódense atopar en traballos nosos anteriores: Campillo (1991 e 1995) Méndez (1991).

A xestión e uso do medio debe ser o eixo que artelle a estratexia global da educación ambiental. Non se debe entender só como resolución dos problemas, senón que debe incluí-los valores positivos do medio (calidade de vida). Hai que traballar en programas globais que teñan en conta a tódolos que interveñen na xestión do medio.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Caduto, Michael J (1991) *Guía para la enseñanza de valores ambientales*, Madrid, Los libros de la catarata
- Campillo Ruiz, Ana (1991) *A auga como recurso*, Santiago, Consello da Xuventude de Galicia e Consellería da Presidencia e Administración Pública
- (1995) *A auga*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia
- Campillo Ruíz, Ana e Gonzalo Méndez Martínez (1991) "Medio ambiente", en *Gran Enciclopedia Gallega*, Tomo 32 (Apéndice 1980-1990), Santiago e Gijón, Silverio Cañada Editor, 86-88
- Escribano, M^a del Milagro e outros (1989) *El paisaje*, Madrid, Dirección General del Medio Ambiente (MOPU)
- Hagget, Peter (1988) *Geografía Una síntesis moderna*, Barcelona, Ediciones Omega
- Méndez Martínez, Gonzalo (1990) *Medio ambiente e educación ambiental*, Santiago, Consello de Xuventude de Galicia e Consellería da Presidencia e Administración Pública
- (1991) *Proxecto dun campamento itinerante polo Camiño de Santiago programación de educación*

ambiental, Santiago, Consello de Xuventude de Galicia e Consellería da Presidencia e Administración Pública (inédito)

Tamames, Ramón (1982) *La educación ambiental*, Madrid, Nuestra cultura

Terradas, Jaume (1983) "Entrevista", en *Andecha pedagógica*, 9-10, 46-51

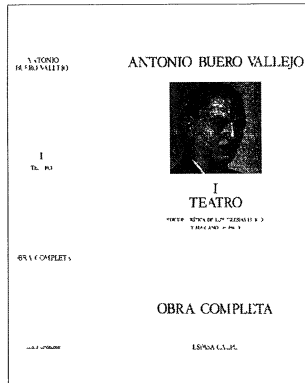
Unesco (1980) *La educación ambiental Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*, París, UNESCO



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *M Quintáns S*
- ⇒ *M^a Teresa Araújo García*
- ⇒ *María Xesús Nogueira*
- ⇒ *José Manuel García Iglesias*
- ⇒ *Xavier R Madrián*
- ⇒ *Angel Abuín*
- ⇒ *M Quintáns S*
- ⇒ *Angel Abuín*
- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *Xabier Mourinho Cagide*
- ⇒ *Claudio Rodiño Caramés*
- ⇒ *Luis Alonso Girgado*
- ⇒ *Fernando González Muñoz*
- ⇒ *Celso Currás Fernández*



Título: *Obra completa*
Autor: Antonio Buero Vallejo
Editorial: Espasa Calpe, Madrid, 1994 (dous vols)
Núm. pp.: vol I, 2022, vol II, 1333
Tamaño: 21'5 x 13'5 cm

A presentación da *Obra completa* de Antonio Buero Vallejo foi un dos máis esperados acontecementos culturais cos que rematou o ano 1994. Era hora, en verdade, de que se rendese este tributo a un home que, loitando en solitario contra tantas adversidades, contra tantas inimidades políticas ou meramente viscerais, soubo leva-lo teatro da nosa posguerra a alturas comparables ás que acadaron Valle ou Lorca antes de 1936.

Poucos poñen en dúbida hoxe a denominación de clásico vivo aplicada a Buero, estudiado e representado nas máis diversas linguas cun respecto e unha veneración ben distintos ós que non poucas veces a súa patria lle tentou releer. Autodidacto á forza, co machetazo da guerra ben afundido na súa xuventude, soubo sobrepoñerse á dureza das desgracias e reconstruí-la súa vida sobre a base da reflexión histórica e a meditación filosófica. Do especial atractivo que sobre él exerceu o teatro xurdiu o amor

á traxedia; da vivencia de inxustizas en carne propia ou allea, o desexo de denuncia-las desigualdades sociais e os comportamentos opresivos e represivos, da tenrura que lle inspiran os seres humanos coas súas limitacións e os seus medos naceu, en fin, esa esperanza tráxica, esa porta aberta ó melloramento do futuro que alenta mesmo nas obras de máis aparente escuro final.

Buero, nunha liña de continuidade que non deixa de cultivalo realismo simbólico dende a súa primeira traxedia premiada e representada, *Historia de una escalera* (1949), foi incorporando ó seu teatro influxos, achados e innovacións que dotaron os seus textos de fondas perspectivas. Mentres que as intrigas gañaban plurivalencia, manexaba os escenarios múltiples dotando os espazos dunha asombrosa versatilidade e seguía a conseguir para as súas verbas unha preñez conceptista ben pouco característica do teatro comercial ó que endexamáis, coma a tantas outras cou-

sas, fixo concesións. Converteuse así no dramaturgo por excelencia da nosa posguerra, no home que soubo conxunta-lo o que había de valor na nosa tradición escénica coas máis avanzadas correntes do teatro mundial.

Home reflexivo e concienzudo, traballa a partir dunha concepción integradora do texto literario cos elementos non verbais, espectaculares, que han intervir na posta en escena. Sensible a tódalas artes, en especial á pintura, á música e ós xogos arquitectónicos, incorporou con elas ó teatro os mundos do pasado e do futuro, os soños e as ilusións, as obcecacións, os movementos do subconsciente e ata compoñentes que, parecendo irreais, latexan na vea máis íntima e inconfesable das criaturas.

Todo isto e moito máis pode agora deleitarnos reunido na súa *Obra completa*. O volume primeiro, *Teatro*, contén vinteioito obras, moitas inesquecibles: *La tejedora de sueños*, *Madrugada*, *Hoy es fiesta*, *Un soñador para un pueblo*, *Las Meninas*, *El concierto de san Ovidio*, *El tragaluz*, *El sueño de la razón*, *Llegada de los dioses*, *La Fundación*, *La detonación*, *Diálogo secreto....*, ata chegar a *Música cercana*. A súa última estrea, *Las trampas del azar*, aínda non representada nin entregada á imprenta nos tempos en que se preparaba a *Obra completa*, non puido ser incluída nela, que queda así aberta a ésta e a outras novas producións do autor. Como contrapartida ofrécese *Una extraña armonía* (1956), inédita e polo momento non estreada

Publicadas, pero non representadas, inclúense *Mito* (1968), libreto encargado para unha ópera don Quixote da que nunca se fixo a partitura musical, e *El terror inmóvil* (1979), que levaba cando saíu á luz trinta anos inédita.

O máis novo, por atoparse en boa parte esgotado ou diseminado en bibliotecas e hemerotecas, concéntrase no volume segundo, *Poesía, narrativa, ensayos y artículos*. Aquí acharán os estudiosos de Buero aquilo que escribiu experimentando outros xéneros literarios pero, en particular, os ensaios, artigos e enquisas estreitamente relacionados coas súas teorías dramáticas, as *autocríticas* de numerosas traxedias, xuízos sobre as propias obras; os problemas e a situación do teatro español en diversos momentos do século XX, o teatro no mundo, o público dos teatros, artigos, prólogos e ensaios con opinións acerca de escritores, artistas e obras en especial do eido da literatura dramática e, en fin, escritos varios que axudarán a coñecer-los tempos, as preferencias culturais e, en definitiva, o pensamento do autor.

Hai que salientar, por tratarse de verdadeiras mostras antolóxicas, os ensaios de *Tres maestros ante el público*. *De rodillas, en pie, en el aire*, sobre as diversas perspectivas con que Valle-Inclán mira os personaxes dos seus esperpentos, *El espejo de "Las Meninas"*, profundo estudio do cadro de Velázquez, e o seu Discurso de recepción na Real Academia, *García Lorca ante el esperpento*, no que equipara a calidade do teatro lorquiano coa do

esperpento do escritor galego, e mesmo revisa as diferentes actitudes estéticas que ambos sostiveron. Polo demáis, o seu famoso traballo sobre *La tragedia* resulta hoxe de indispensable referencia para calquera que desexe aproximarse ó xénero.

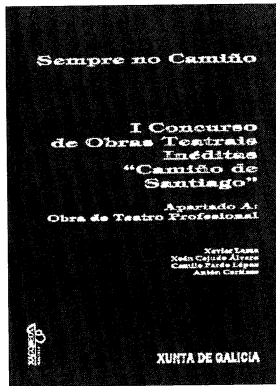
A *Obra completa* de Antonio Buero Vallejo, revisada na súa versión definitiva polo autor, foi recompilada e preparada para a imprenta por dous bueristas de sona, Luis Iglesias Feijoo e Mariano de Paco, das Universidades de Santiago de Compostela e Murcia, respectivamente. A acertada Introducción, a Bibliografía *de e sobre* Buero, a tradución a estreas das súas obras noutros países, a noticia das versións que él realizou de teatro estranxeiro (todas levadas á escena) -*Hamlet* de Shakespeare, *Madre Coraje* de Brecht, *El pato silvestre* de Ibsen-, e o coidado modélico que se advirte en cada unha das páxinas destes volumes hanos facer de inexcusable consulta para tódolos que de agora en diante se interesen pola obra do escritor alcarreño ou, en xeral, pola evolución do teatro español na segunda metade deste século.

Por referirse ós temas e ó optimismo da traxedia bueriana, as seguintes verbas dos editores parécennos de obrigada reprodución:

“Buero Vallejo ha querido hablar, en suma, de los problemas de un tiempo oscuro y difícil. Si ha insistido en enfrentarnos con el miedo, la culpa, la violencia y la muerte, ha sido porque tales plagas se enseñorearon de grandes trechos de nuestro siglo XX y galopan aún sin freno en los años finales del mismo. Convertido en conciencia de su época, el autor no ha dejado de señalar, sin embargo, la posibilidad de labrar un futuro diferente. Su pensamiento hondamente esperanzado le lleva a intuir una existencia más digna para el hombre. Esa es la función que cumplen los personajes que sueñan una mañana acaso lejano, y de ahí que puedan ser tachados de utópicos”

As utopías de Buero son, en todo caso, febles raios de luz que aínda nos quedan. Nesta súa magna obra apréndenos a buscalos o insigne escritor.

Ana María Platas Tasende



Título:	<i>I Concurso de Obras Teatrais Inéditas "Camiño de Santiago" Apartado A Obra de Teatro Profesional</i>
Autor:	AA VV
Editorial:	Hércules de Ediciones, S A e Consellería de Cultura Dirección Xeral de Promoción do Camiño de Santiago, 1994
Núm. pp.:	286
Tamaño:	21 x 15

Contra a opinión abondo xeneralizada de que o teatro galego está lonxe aínda de alcanzar esa calidade que o sitúe non só ó nivel do do resto do Estado español e do do mundo senón incluso ó doutros xéneros literarios da literatura galega, como a lírica ou a narrativa, un simple achegamento sen exceso de pretensións á nosa literatura dramática dos últimos anos pon de axiña en evidencia a lixeireza e superficialidade de tal estimación. Certames para obras teatrais como o "Rafael Dieste", o "Álvaro Cunqueiro" ou o máis recente "Camiño de Santiago" están, cando menos, confirmando a necesidade desta obrigada rectificación.

Pisón, Vidal Bolaño, Raúl Dans, P. Salgueiro, Euloxio R. Ruibal, Riveiro Loureiro ou Xavier Lama -por citar tan só autores premiados nestes tres concursos, algún deles repetindo premio, como Pisón e Salgueiro, ou gañando en máis dun certame, como Raúl Dans ou o mesmo caso de Vidal Bolaño, gañador

dos tres- son testemuño suficiente tanto desa maioría de idade do noso teatro coma da súa vitalidade e actualidade. Recoñecemento, por certo, que se faría público a nivel estatal na proclamación de *Días sin gloria* de Roberto Vidal Bolaño -primeiro premio do II Certame Rafael Dieste- como finalista do Premio Nacional de Teatro 1993.

A razón, en calquera caso, desta diferenza de puntos de vista débese buscar, sobre todo, no feito de que o teatro non é mesmo o texto dramático ou, se se prefere, a edición dunha obra teatral non consiste na publicación do texto que lle poida servir de base senón na posta en escena da obra. As enormes limitacións nas que vive a empresa teatral galega -as súas verdadeiras editoriais- son en boa parte a explicación desas diferencias e impotencia coas que necesariamente se ten de enfrontalo noso teatro na súa loita por acadalo posto de relevo, que sen dúbida merce, no contexto do teatro universal.

Parecería endebén inútil esta introducción se aquela opinión dalgunha crítica e, en xeral, do público máis interesado no quefacer literario galego resultase simplemente desfavorable para o teatro na confusión da literatura dramática co teatro-representación. Pero o lector sabe moi ben que non é así de todo. Pénsase simplemente que o teatro galego, por razóns entre as cales non se soe dubidar en incluí-la pobreza dos seus textos, se atopa lonxe de supera-la súa condición de xénero en vías de lento e escasamente prometedor desenvolvemento.

Coido, neste senso, que a recente publicación das obras premiadas no *I Concurso de Obras Teatrais Inéditas "Camiño de Santiago"* na colección Sempre no Camiño da Dirección Xeral de Promoción do Camiño de Santiago da Consellería de Cultura da Xunta de Galicia constitúe, cando menos, un motivo para a reflexión sobre esta e outras cuestións relacionadas co universo do teatro galego. As tres obras premiadas nesta ocasión -*O peregrino errante que cansou ó demo*, de Xavier Lama, distinguida co primeiro premio; *O ceo de pedra*, de Xoán Cejudo Álvaro e Camilo Pardo López; e *Romance de Bernal o Francés*, de Antón Cortizas, ámbalas últimas agasalladas co primeiro e segundo accésit, respectivamente- son motivo abondo -penso- para este convite.

Xavier Lama, moi coñecido como poeta, sorpréndenos efectivamente cun texto dramático, *O peregrino errante que cansou ó Demo*, estruturado en

dez cadros escénicos. Tanto a beleza das súas acotacións, se cadra máis literarias ca dramáticas, como a mesma técnica da división en cadros, xunto ó seu marabilloso retábulo de personaxes, descóbrennos a un autor de fina e exquisita sensibilidade artística, no que as lecturas dun autor como Valle-Inclán deixaron quizais algo máis ca proba da súa admiración polo creador do esperpento. E non só, de certo, na estrutura xeral da súa obra, poída que máis debedora da influencia do cine e dos seus procedementos técnicos ca desa preocupación valleinclanesca pola descomposición do relato en escenas-cadros con que o xenial dramaturgo galego presentira camiños como os que farían posible o grande éxito dun teatro épico como o de Bertolt Brecht

O autor de *O peregrino errante que cansou ó demo*, cun subtítulo tan significativo como *Retablo en dez escenas dunha Galicia visionaria e popular*, escribe máis preocupado, consciente ou inconscientemente, do lector ca do espectador e, naturalmente, ca do futuro director escénico. Algúns dos seus personaxes, por exemplo, resultan máis suxerentes no retrato que fai deles -os seu mesmos nomes e alcumes son un prodixio de capacidade descriptiva- na táboa de presentación, ca despois no desenvolvemento da obra, alcanzando un número tan excesivo -nada menos que 66 con atributos específicos- que o propio autor se sente na obriga de advertir que "a elevada cantidade de personaxes que interveñen nesta obra aconsella que algúns actores representen dous ou tres papeis, convenientemente caracteri-

zados, sempre que non sexan os de máis peso no desenvolvemento dramático". Intencións literarias que se manifestan igualmente no logro artístico de escenas, como, por exemplo, o cadro segundo, co dicir dunha vella imaxe de San Roque e as intervencións que provoca nos asistentes, o cadro seis, coas intencionadas coplas do Cego; o oito, co case milagre do alumeamento dun corvo negro pola filla de Marica Papomanteiga, ou o nove, coa esperpéntica Santa Compañía que se organiza no cemeterio da aldea.

Algo, de certo, que non permite en absoluto negarlle ningunha posibilidade teatral ó texto premiado de Xavier Lama, pero que evidentemente o aproxima moito máis aínda á obra dramática de Valle-Inclán. Penso, neste senso, que esa calidade que entendo resulta evidente no teatro galego actual non é allea nas súas causas a unha especial preocupación dos nosos autores dramáticos por coñecer e estudia-la obra daqueles creadores contemporáneos, como poden ser os citados Bertolt Brecht e Valle-Inclán, que nalgún momento sorprenderon o mundo do espectáculo teatral coa xenialidade das súas creacións. Actitude que, na maioría dos casos, se complementa cunha apaixonada devoción polos logros da cinematografía tan presente, sobre todo, na conquista dese ritmo escénico que caracteriza boa parte e, dende logo, a mellor, do teatro actual, galego e estranxeiro.

A mesma obra *O ceo de pedra*, de Xoán Cejudo Álvaro e Camilo Pardo López, en dez alancadas e vintenove escenas, débese inscribir, ben que en dis-

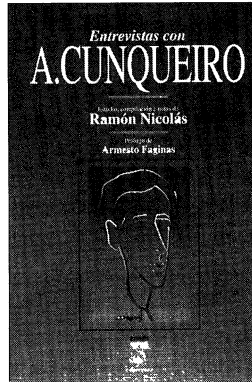
tinta proporción, no contexto do teatro épico de Bertolt Brecht e do cine de aventuras. Convén advertir que as escenas, aínda que non figuran definidas no "glosario" de palabras con que os autores intentan facilita-la lectura-comprensión do seu texto, non se corresponden necesariamente coas escenas de que nos fala a preceptiva literaria. Estas, coas entradas e saídas de personaxes, contribuían a rompe-la monotonía dunha representación carente de acción, mentras as 29 escenas nas que se estrutura *O ceo de pedra*, de Cejudo e Camilo Pardo, ademáis de cumprí-la función que lle asignaba a aquelas o teatro clásico, desempeñan, na súa maior autonomía e relevo, funcións propias do cadro ou estampa dramáticos. Os propios autores, coas rotulacións de cada alancada -"Primeira alancada. O pelegrín cos dados na man", "Segunda alancada Comeza o xogo"; Terceira alancada Azares e encontros"; etc.- e a de cada unha das escenas -"Primeira alancada. O pelegrín cos dados na man" "Escena 1: A chamada"; "Escena 2: Misión e mandato de Auria de Monpetit"; "Escena 3: A partida"- deixan abondo clara esta intención. Lamentaríamos cansa-la atención do lector con estes datos se con esta breve referencia non logramos facer entende-lo claro senso narrativo que caracteriza a esta obra distinguida co primeiro accésit do I Concurso de Obras Teatrais Inéditas "Camión de Santiago". Isto é mesmo *O ceo de pedra* dos autores Xoán Cejudo e Camilo Pardo: un relato novelesco no que o home, cobizoso do saber, é capaz de enfrontar unha apaixonante aventura na que, nun mundo de estremecedor realis-

mo e profundo simbolismo, se mesturan paixóns, desacougos e esperanzas. Unha experiencia, literariamente lograda, que ten de amosar aínda nos escenarios as súas reais posibilidades teatrais.

Antón Cortizas, pola súa banda, ofrécenos un fermoso texto dramático non exento das preocupacións literarias que pretendín poñer de relevo nos anteriores. O seu *Romance de Bernal o francés*, en catro actos, un preámbulo e un epílogo, é estruturalmente un modelo de mesurado equilibrio, e literariamente unha obra cuidada e esplendidamente escrita. Discutible se cadra, teatralmente, o procedemento técnico -a cega que canta o romance de Bernal e a intervención do público no mesmo "como peregrinos que acompañan a cega no último tramo do seu camiño"- empregado polo autor no seu desexo de incorporación do espectador como actor ó propio acontecer da representación, paréceme a min un dos seus grandes acertos.

As tres obras, obrigadamente distinguidas con premios diferentes, teñen endebén en común o mérito dunha calidade indiscutible. Pero testemuñan, sobre todo, no contexto dun concurso como "Camiño de Santiago", de ámbito estatal -presentáronse, nas tres modalidades, máis de sesenta obras en galego e castelán- o alto nivel alcanzado pola actual literatura dramática galega. "Estou seguro -escribe no prólogo Manuel Guede Oliva- de que o lector que teña ocasión de pousa-los ollos nas páxinas que seguen concordará connosco que se atopa nunha xeografía literaria dunha altura grandísima, nunha bocarribeira escénica vizosa que, a pouco que estremeza, é dabondo como para revisar e poñer en cuestión aquel tópico instalado entre nós sobre a falta de textos teatrais galegos de calidade no panorama das nosas letras." Palabras -coido- que resumen perfectamente canto ata aquí se dixó e aínda se quixo dicir.

M. Quintáns S.



Título: *Entrevistas con A. Cunqueiro*
Autor: Ramón Nicolás
Editorial: Nigra, Vigo, 1994
Colección: Conversas
Núm. pp.: 310
Tamaño: 14,5 x 21

Desde o seu nacemento no ano 1993 a Editorial Nigra veu proporcionando ó público galego un panorama editorial moi diversificado, que inclúe desde biografías como a de Eduardo Blanco Amor¹, ata relatos curtos como os ofrecidos na súa colección "Relatos dunha hora", que conta con autores de recoñecido prestixio na nosa literatura, como Darío Xohán Cabana, Ramiro Fonte ou Manuel Forcadela². Outros temas coma os etnográficos tamén atoparon o seu sitio nela: é o caso dos libros da serie *Oficio de vivir*³.

A este variado panorama editorial ven unirse agora unha nova colección literaria: "Conversas". Nela atoparemos un tipo de libro descoñecido ata o de agora na nosa tradición literaria, pois estamos ante estudos que, a medio cami-

ño entre o ensaio e a biografía, reúnen un grande número de entrevistas feitas a un mesmo autor e ordenadas en función dunhas coordenadas temáticas. Combínanse neles perspectivas como as que poden ofrecer obras como *Cunqueiro. Unha biografía* (X. F. Armesto Faginas, Vigo, Xerais, 1991) ou *Conversas con Manuel Meilán* (Vigo, Xerais, 1993); libros que pretenden reflectir a personalidade dos nosos escritores, tanto humana como literariamente.

Nesta liña de investigación, non deixa de ser unha garantía que se lle teña asignado a dirección desta colección ó profesor e crítico Ramón Nicolás Rodríguez. Súa é tamén a autoría do libro do que nos ocupamos nestas liñas: *Entrevistas con A. Cunqueiro*, que xunto con *Entrevistas con E. Blanco*

1 Gonzalo Allegue, *Eduardo Blanco Amor (biografía) Diante dun xuíz ausente*, Vigo, Nigra, 1993

2 Cos títulos *Cerco de ferro*, *Soños eternos*, ou *Anxélica*, respectivamente, Vigo, Nigra, 1994

3 Gonzalo Allegue, *Galicia Oficio de vivir. A Terra, Galicia Oficio de vivir. O mar*, ou *Galicia Oficio de vivir. A cidade*, Vigo, Nigra, 1994

Amor, de Victoria A Ruiz de Ojeda e *Entrevistas con R Dieste*, de Marga Romero, iniciou unha serie que promete novos títulos sobre Ramón Otero Pedrayo, de Vicente Risco e Castelao

Iníciase a obra cun prólogo de Xosé F Armesto Faginas, amigo e biógrafo de Cunqueiro, que contén interesantes observacións sobre as “liñas de forza” nas que se apoia este traballo. De entre elas concede unha especial importancia ó traballo xornalístico cunqueiriano, por considerar que o escritor mirdoniense atopou no xornalismo “un campo para a sementeira da súa obra”, unha canle de expresión aberta

O labor de Ramón Nicolás empeza pola recompilación das oitenta e unha entrevistas aquí reunidas (a primeira delas datada en 1935 e as últimas, xa póstumas, en 1991). Os temas tratados nelas preséntanse agrupados en once capítulos a través dos cales o lector é coidadosamente conducido polo autor, non só cunhas demoradas explicacións a cada unha das cuestións que aparecen no libro, senón tamén cunha abundante anotación que completa ou amplía, segundo as ocasións, os diferentes temas xurdidos.

No primeiro dos once capítulos concentra o autor os aspectos biográficos, entre os que salienta a importancia que Cunqueiro daba á súa infancia e ó seu Mondoñedo natal. É neste momento da súa vida cando deberemos situalo nacemento dun sentimento de soidade ontolóxica que xa non o abandonaría. Nos capítulos segundo e terceiro faise

un percorrido pola súa obra literaria, que abrangue a súa concepción do feito literario en xeral e da súa propia obra en particular e as influencias que nela se adiviñan. Hai que salientar nesta parte o estudo que se fai de cuestións como a concepción da poesía, a polémica “realismo/imaxinación” ou “evasión/fantasmía”, e a afirmación do de Cunqueiro firme compromiso coa lingua, un tema que atopa o seu desenvolvemento no capítulo seguinte. É nestes primeiros catro capítulos, que xa en por si ocupan máis da metade do libro, onde se concentra o núcleo principal do conxunto de temas estudados nesta obra.

Os sete capítulos restantes atenden un conxunto moi variado de cuestións como son o recoñecemento explícito que facía Cunqueiro da presenza na súa obra literaria da relixión ou dos mitos, a súa ideoloxía política, ou o seu recoñecido saber gastronómico. Especial importancia cobra o capítulo adicado a glosalo labor xornalístico deste autor (un aspecto da súa produción considerado fundamental por Armesto Faginas no prólogo a estas *Conversas*), ou o que recolle as opinións de Cunqueiro sobre os galegos e Galicia. O capítulo que pecha o libro proporciona unha visión global final: o autor visto por si mesmo

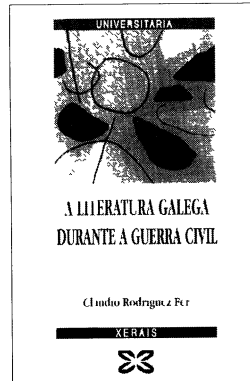
Destaca ó longo de toda a obra reseñada o feito de que en tódalas facetas da obra cunqueiriana poidamos rastrexalas pegadas dunha cosmovisión galega. Como moi ben deixa patente Ramón Nicolás no seu traballo, na súa novela ou nos seus libros de viaxes, na súa poesía ou nos seus libros de gastro-

nomía. Álvaro Cunqueiro intentou dar testemuño dun país e dunhas xentes que eran as súas e mailas nosas

Deberemos saudar, xa que logo, este libro como unha nova contribución na investigación da figura e obra de

Álvaro Cunqueiro, e esta colección como un moi útil instrumento para o coñecemento e a análise dos nosos escritores e da súa obra literaria.

M^a Teresa Araújo García



Título: *A literatura galega durante a Guerra Civil (1936-1939)*
Autor: Claudio Rodríguez Fer
Editorial: Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1994

A historia da literatura galega está, aínda hoxe, chea de lagoas e espazos escuros. A miúdo, a ignorancia sobre unha determinada época acaba xerando un tópicos que, lonxe de esclarecer, non fai senón distorsioná-los feitos.

Esta é unha das ideas que están detrás do estudo de Claudio Rodríguez Fer. Concretamente, a referida ó tópicos da inexistencia de produción en lingua galega durante os anos da Guerra Civil. Unha afirmación deste tipo suporía, para o autor da investigación, o esquecemento de toda unha actividade desenvolvida, tanto dentro coma fóra de Galicia, neste período.

A obra, que forma parte dun traballo máis amplo presentado no seu día como tese de doutoramento, analiza a situación da lingua e a literatura en galego durante o período bélico. Estructurada en catro grandes apartados, comeza cun estudo da situación na zona sublevada. É sabido que a Guerra

Civil ocasionou unha brusca ruptura en tódalas actividades relacionadas coa cultura galega, enchendo ademais as páxinas da nosa historia recente cun dos episodios máis trágicos e violentos. Sen embargo, nesta obra dásenos noticia dunha presenza mínima, aínda que significativa, do galego en publicacións periódicas menores (*Vallibria*, *El Compostelano*), así como da existencia dalgunha mostra bibliográfica (*Fala d'as Musas* e *O mar, o amor, o vento e outros gozos*). Igualmente, infórmase sobre outras publicacións de marcado signo ideolóxico en favor da causa franquista, e doutros exemplos que demostran a pervivencia do galego no uso privado (correspondencia e poemas sen vontade de publicación inmediata). Un capítulo á parte merece o caso da cidade de Lugo, pola importante supervivencia que alí tivo a Lingua galega. Alí viu a luz *O Gaitero de Lugo*, *Calendario Gallego*, única publicación periódica escrita integramente en lingua galega durante estes anos de guerra.

O libro adica outro apartado á presenza do galego na zona republicana, onde o seu uso estivo vinculado a unha clara intencionalidade ideolóxica de signo galeguista. Ademais de rastrexalas moitas publicacións periódicas, infórmanos sobre a intensa actividade política desenvolvida por homes como Castelao, Suárez Picallo, Cabanillas, Valenzuela ou Otero Espasandín

Finalmente, estúdiase o emprego do galego fóra da Península Ibérica, nos espacios da emigración e do exilio. É importante o seguimento que se fai do activismo propagandístico de Castelao, recolléndose datos sobre as súas viaxes á URSS e ós Estados Unidos. Mais a investigación esténdese tamén a outros ámbitos onde a lingua tivo unha presenza fundamental na prensa periódica, como foron Cuba, Arxentina e outros estados de América.

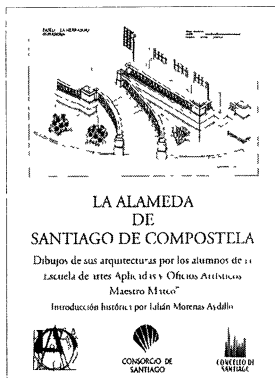
O volume complétase cuns "Apéndices", nos que se inclúe unha serie de estudos de notable interese. Son, en tódolos casos, aportacións que perfilan determinados aspectos da vida e obra de personaxes fundamentais na nosa cultura, implicados dalgunha maneira no conflito bélico. Destaca o estudo de cuestións como os anos de adhesión ó Movemento de Alvaro Cunqueiro, o intenso labor de Castelao e Dieste, e a turbulenta biografía de Carballo Calero durante estes anos. Dáse, ademais, noticia de certas pasaxes da vida de Noriega Varela, Vicente

Risco, Otero Pedrayo e Ramón Cabanillas.

O libro ofrece unha ampla panorámica onde se conxugan ensaio e o traballo de investigación hemerográfica. Dada a especialidade da historiografía da nosa literatura, unha obra destas características vén encher un baleiro importante. A información que se nos presenta ha mudar, sen dúbida, a opinión xeneralizada acerca da esterilidade das letras galegas nestes anos. Sen embargo, cómpre ter en conta outro dos valores da obra. O de recatar un importante *corpus* -ignorado, esquecido e case sempre inaccesible-, que forma parte non só da nosa literatura, senón tamén do noso pasado cultural.

A obra pretende ser unha merecida lembranza e unha "homenaxe aos que falaron, aos que escribiron e aos que tiveron que calar en galego durante a guerra civil". Medio século despois, este volume pon ó noso dispor o resultado dunha importante recollida de datos que, de seguro, irán abrindo novos horizontes á investigación. Por outra banda, son moitas as anécdotas, insignificantes, cotiás, crúas ou entrañables, das que aquí se dá noticia. É de xusticia que os lectores, especialmente os máis novos, as poidamos ir descubrindo, para que pouco a pouco vaian asentando na memoria histórica do noso país.

María Xesús Nogueira



- Título:** *La Alameda de Santiago de Compostela*
- Autor:** Alumnos de la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos "Maestro Mateo" de Santiago de Compostela
- Editorial:** Consorcio de Santiago y Escuela de Arte "Maestro Mateo", Santiago, 1994
- Núm. pp.:** 175
- Tamaño:** 24 x 32 cm

Calquera cidade ten que ser obxecto de continua revisión. O propio desenvolvemento da vida, un día e outro, nos seus diferentes espazos, aconsella a súa análise e valoración.

Hai un interese de tipo histórico e outro de estricto carácter funcional -en relación co seu emprego actual e posibilidades futuras- que deben ser tidos en conta á hora de formula-lo tipo de avaliación que en calquera caso se acometa. Desta volta, é o debuxo lineal o gran protagonista da análise levada a cabo.

Santiago de Compostela é hoxe un núcleo urbano no que se suman, en equilibradas proporcións, a súa importancia histórica e a súa vitalidade presente. O pasado está marcado sobre todo polo peso do seu patrimonio eclesiástico, especialmente polo que representan a propia catedral e a serie de prazas que a arrodean. O presente encóntrase significado en todos aqueles lugares que, extramuros da antiga urbe medieval,

foron sendo o lóxico froito das necesidades e intereses dos últimos tempos.

Pois ben, entre eses dous mundos, como un testemuño que responde de maneira especial a inxerencias decimonónicas, aparece -nos arredores do que foi o antigo cerramento da cidade, cara á chamada Porta Faxeira-, a Alameda, un espazo que arrodea o montículo presidido pola igrexa de Santa Susana e que forma parte dese espazo destinado ó ocio, que na actualidade está sendo remodelado parcialmente.

E é a esta zona da Alameda á que se dedica este libro, froito dos traballos complementarios do arquitecto Julián Morenas Aydillo, como escritor, e dunha parte do alumnado da Escola de Artes Aplicadas e Oficios Artísticos "Mestre Mateo", como debuxantes.

Polo que se refire ó quehacer de Morenas neste volume hai que dicir que, en principio, o que nos presenta forma

parte doutro estudio máis amplo do autor que recolle diferentes transformacións urbanas do século XIX. Tal texto, pois, débese relacionar cunha parte da memoria de información urbanística previa relativa ó Plano Especial da Cidade Histórica, circunstancia sinalada polo propio arquitecto no preámbulo do seu texto.

Pártese nestas páxinas escritas de toda unha serie de datos existentes, basicamente, no Arquivo Municipal de Santiago. Estamos ante unha etapa constructiva de Compostela, en moi poucas ocasións tratada na temática aquí recollida. Nese contexto o estudio de M.P. Cores Trasmonte *El urbanismo en Santiago en el siglo XIX* (1962) tense que considerar practicamente unha excepción, merecente, por certo, de ser tida en conta. Hai, pois, pouco lugar, neste caso, para un labor de recollida de datos e valoracións que se poidan de publicacións previas, o que fai máis novidoso, indubidablemente, o que aquí se ofrece.

Trátase especialmente no estudio de Morenas o período comprendido entre 1783 e 1908, e dedícaselle unha atención prioritaria a aspectos tales como o desenvolvemento da Alameda e do Paseo da Ferradura entre 1832 e 1908, e á construción do pavillón para a música, que se levanta neste lugar entre 1894 e 1896.

Ó lado dun texto rigoroso e conciso, o lector poderá valora-lo interese dun bo repertorio de trazas da máis

variada índole, dende as que se poden avaliar precisamente tanto as ideas que motivan os cambios que en cada momento se formulan coma a propia dinámica evolutiva a ter en conta

Son, por outra parte, trinta e dous alumnos da antiga Escola de Artes Aplicadas e Oficios Artísticos de Santiago os que, baixo a dirección dos seus profesores -Javier Vilariño Pintos, Carlos del Campo Prieto e Jorge Gallardo Quiroga-, levaron adiante toda unha serie de debuxos que xustifican a súa existencia nas propias clases de Debuxo Lineal.

A especialidade de Delineación -na actualidade traspasada como ensinanza ós centros de Formación Profesional e afastada, xa que logo, do que hoxe é "Escola de Artes"-, ten neste escrupuloso traballo, realizado no "Mestre Mateo", unha referencia importante do práctico quefacer que leva ós alumnos a se enfrontaren coa realidade da obra xa existente, con tódalas dificultades implícitas á hora de ser esta traducida nun debuxo concreto

Evidentemente, neste tipo de estudio súmanse varias aprendizaxes que redundan en beneficio dunha mellor formación dese alumnado que leva a cabo unha tarefa Aquilatar profundamente o ser de toda unha área da Cidade, a través dunha serie de debuxos con data de entre 1984 e 1991, é unha boa maneira de aprender a ver, de aprender a facer, de aprender, tamén a proxectar...

É verdade que hai desigualdades no xeito de cocibirlos debuxos -pódese dicir que hai tantos coma alumnos-, pero tamén é certo que, dende esta amostra, se pode detectar un salientable nivel de ensino e unha boa selección de obxectivos; na dificultade que cada tema leva consigo albíscase, ademais, o estimable grao de formación co que, en cada exemplo, se enfronta o aprendiz de debuxante coa súa obra.

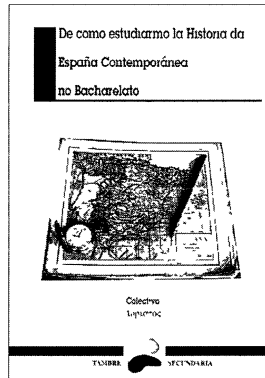
Visto o libro no seu conxunto, podemos dicir que nos atopamos con dous moi estimables esforzos -o dun arquitecto que escribe e o duns alumnos que debuxan-, con resultados que tenden a ser complementarios, pero que non foron pensados un en función do outro. Así, tanto a igrexa de Santa Susana coma a do Pilar, a casa número 10 de Tralo Pilar, ou a escalinata que descende dende a Ferradura cara á Residencia, por citar algúns exemplos, non teñen un tratamento no texto; pois como o seu autor cita, estase, neste caso, reaproveitando un traballo escrito, realizado para outro cometido e non exactamente para servir de preámbulo á boa colección de debuxos que neste libro se nos ofrecen.

Se cadra sería desexable, sen dúbida, buscar unha maior coordinación entrámbalas partes, o que non desmerece de ningunha maneira o valor de cada unha das aportacións. Curiosamente, son as partes non tratadas no texto e presentes nos debuxos as mellor coñecidas e valoradas dende diferentes estudos xa publicados por outros autores.

Mellorariáse, quizais, esta aportación, nunha futura edición, se se numerasen correlativamente os diferentes traballos dos alumnos e se fixese de cada un deles unha pequena ficha, que en orde alfabética ó final do tomo os catalogase debidamente.

En calquera caso, o libro é unha aportación ben positiva, que contribúe a mellora-lo coñecemento e, sobre todo, á valoración dunha cidade verdadeiramente emblemática. E, nas súas páxinas observámo-la existencia dun alumnado ben formado; o que, como docentes, nos alegra. O traballo reseñado xerou, por outra parte, bos contempladores, e coñecedores, desa urbe sen igual que é Compostela.

José Manuel García Iglesias



Título: *De como estudiármola Historia da España contemporánea no Bacharelato*
Autor: Colectivo Aoristos
Editorial: Tambe, 1994
Núm. pp.: 279
Tamaño: 17 x 24 cm

Os presupostos conceptuais sobre os que se asenta a reformulación do Ensino Secundario demandan do profesorado unha fonda reflexión sobre a redefinición do papel que lle corresponde e imponen unha seria dedicación ó deseño de proxectos curriculares axeitados ás novas necesidades. Sen introducirmos na valoración da bondade xeral do novo sistema, vaise amosando que un dos seus efectos benéficos radica no pulo que está xerando cara á dinamización dos profesionais da ensinanza, dadas as tarefas de renovación e elaboración de materiais pedagóxicos que esixe. A obra que agora comentamos é, xustamente, a resposta didáctica dun equipo de ensinantes de Secundaria do noso país -agrupados baixo a denominación de Aoristos- á integración da Historia de España no novo Bacharelato, concretamente no seu último curso.

Despois dun sumario percorrido xustificativo por algunha das tendencias historiográficas deste século, parten os

autores de dous principios metodolóxicos de estendida aceptación no campo da didáctica das Ciencias Sociais. Componse o primeiro dunha dobre convicción. a do carácter iluminador que sobre as cuestións do presente exerce a aproximación desde a perspectiva histórica, e a da motivación que implica o achegamento ó pasado desde o referente das preocupacións da realidade actual. O segundo e máis importante elemento, aquel sobre o que, en realidade, se levanta a súa proposta, reconece a necesidade da elaboración dun *modelo explicativo* previo que facilite a análise histórica e permita a comprensión e interpretación crítica do obxecto de estudo.

Sendo así, o primeiro labor do colectivo Aoristos é construí-lo que chaman unha "fórmula globalizadora" que ofrezca un marco no que caiban e se relacionen tódolos aspectos do coñecemento histórico, tanto no enfoque sincrónico coma no dicrónico. Esta é a cerna do seu traballo. Da valoración que lle mereza ó

lector esta *fórmula* dependerá a cualificación que lle outorgue á enteira obra. Ó noso xuízo, e conscientes do relativismo dos modelos explicativos dunha ciencia coma a historia, que, a diferenza doutras, admite interpretacións diversas igualmente válidas, o que aquí se nos ofrece cumpre os requisitos imprescindibles de claridade, operatividade e capacidade de adaptación a calquera período histórico e nivel do currículo.

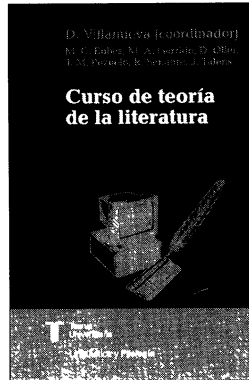
A aplicación do modelo inicial á Historia contemporánea de España que nos brindan os autores demostra a súa efectividade, aínda que a periodificación e a organización e selección de contidos poidan ser discutibles. Pero é precisamente a flexibilidade da *fórmula*, que permite ó que se decida a poñela en práctica elixir entre posibilidades alternativas e adecuadas ós condicionantes humanos e materiais do seu traballo, a que lle confire plena validez.

No exemplo de desenvolvemento que se nos presenta, quizais resultaría máis axeitada outra sistematización cronolóxica que non se limitase a seguir os criterios tradicionais estrictamente políticos ("Período isabelino, Sexenio revolucionario e Restauración, Alfonso XIII, II República e Guerra Civil, Guerra Civil e franquismo, A monarquía de Xoán Carlos I").

Condicionados por esta opción de principio, e malia a vontade manifesta de integrar cos demais, de modo equilibrado, os contidos sociais e económicos, é evidente o risco de deforma-lo propio modelo por non poder evitar unha sobre-representación dos contidos políticos. Se na xustificación metodolóxica e nas estratexias de ensinanza expostas polos autores transloce unha claridade conceptual certa, eles mesmos non atinan a substraerse a unha acumulación excesiva deste último tipo de datos. É este un perigo que pendura por riba do conxunto da obra, sobre todo no desenvolvemento diacrónico que realizan acerca de "O ensino na España contemporánea".

Coma balance, cómpre destaca-la valía global desta proposta didáctica, ante todo por poñer á disposición dos interesados en tales cuestións un modelo de análise histórica claro e presumiblemente eficaz, dunha indubidable utilidade, reforzada pola inclusión, xunto á guía-resumo do período de referencia e o seu desenvolvemento, dunhas prácticas e pertinentes suxestións sobre secuenciación e avaliación e dunha ben estruturada bibliografía. Oxalá máis aportacións semellantes enriquezan os materiais ó alcance do profesorado de Secundaria, facendo máis doado o tránsito polo camiño de calidade do ensino.

Xavier R. Madridián



Título: *Curso de teoría de la literatura*
Autor: Villanueva, Darío (Coord.)
Editorial: Taurus, Madrid, 1994
Núm. pp.: 284
Tamaño: 17 x 24 cm

Á maneira dos volumes colectivos, que tan frecuentes son noutros ámbitos culturais, e cos precedentes no noso país dos libros coordinados por Aullón de Haro (*Introducción a la crítica literaria actual*, Madrid, Playor, 1984) e Díez Borque (*Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid: Taurus, 1985), entre outros, este *Curso da teoría de la literatura* nace con ben nobres obxectivos, que se estenden desde o interese abertamente pedagóxico e desde o exquisito rigor metodolóxico ata a súa defensa dun pluralismo teórico, quizais máis ca nunca necesario nun momento en que, como sinala o profesor Darío Villanueva na súa introducción, a teoría literaria ten que asumir un papel relevante dentro dos primeiros ciclos de tódalas novas filoloxías.

Os nomes que encabezan cada un dos dez capítulos do *Curso* son abondo coñecidos por calquera persoa iniciada na disciplina; cada un deles, ademais, de ser testemuño do bo estado do noso

ensino universitario, é autor doutros traballos sen dúbida senlleiros sobre a materia que aborda. A profesora María del Carmen Bobes Naves ten a merecida honre de abrir e pecha-lo volume, a modo de ilustre marco, con dous traballos que reflicten moi ben as súas propias preocupacións docentes nunha longa e fructífera traxectoria profesional: na parte introductoria ocúpase en profundidade dos aspectos epistemolóxicos da ciencia da literatura (I), e no capítulo final fai un atinado resumo das súas investigacións sobre o teatro, xa desenvoltoas noutros lugares (cfr. a súa *Semiología del teatro*, Madrid, Taurus, 1987). Ricardo Senabre é así mesmo o indicado para analizar cometidos máis filolóxicos no capítulo dedicado á Crítica textual e Ecdótica (II), un tema sempre árido, que el resolve cunha admirable claridade; ó seu cargo está tamén o establecemento dos factores que caracterizan a comunicación literaria, clarexando conceptos coa axuda dunha boa escolma de exemplos hispá-

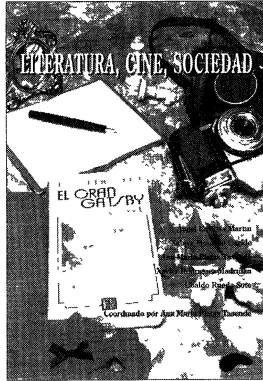
nicos (VI). A José María Pozuelo Yvancos non lle resultan estrañas as "excursións" polas correntes da teoría literaria deste século (cfr. a súa imprescindible *Teoría del lenguaje poético*, Madrid, Cátedra, 1988): el é pois o guía idóneo para acceder, a modo de síntese, ás ideas das fundamentais escolas teóricas do XX (III)

Ninguén mellor ca el para un rápido repaso pola disciplina narratolóxica. aspecto, voz, modalidade, tempo, actantes .. (IX) A teoría da poesía correspóndelle a Dolores Oller, xove profesora da Universitat Pompeu Fabra: a súa maior orixinalidade reside nunha aproximación ós fenómenos poéticos desde o punto de vista de actualización que pon en marcha a conciencia do lector. O mellor do seu estudio está na análise das relacións forma-contido e das maneiras en que xorde a subxectividade no texto como factor revelador da construción dun sentido global do poema. Non é tampouco a primeira vez que M.A. Garrido Gallardo se enfronta coa poética dos xéneros literarios: agradéceselle unha vez máis que sexa capaz de facelo con absoluta transparencia, no referente sobre todo á definición e historia da `triada` canónica (VIII)

Non abundan no noso país os achegamentos teóricos á literatura comparada. A atención a esta disciplina de Darío Villanueva vén de vello, e mesmo se podería apuntar que o enfoque comparatista está presente na maioría dos seus traballos (cfr., sen máis, calquera dos artigos incluídos na recompilación *El polen de ideas*, PPU, Madrid, 1991). O capítulo do que é autor (IV), un dos máis densos dos aquí reseñados, será a partir de agora lectura indispensable para o alumno/investigador nesta póla da ciencia da literatura. Completa o volume unha intelixente reflexión de Jenaro Taléns sobre o lugar da teoría da literatura na era da linguaxe electrónica, é dicir, sobre o novo papel dos textos literarios na sociedade contemporánea, predominantemente audiovisual (V).

Trátase, como se ve no que levamos dito, dun exhaustivo panorama sobre a teoría literaria que, estamos seguros, vai converterse de seguida na referencia bibliográfica ancilar que tanto se botaba de menos desde as aulas universitarias

Angel Abuín



Título: *Literatura, Cine, Sociedad Textos literarios y filmicos*
Autor: AA VV
Coordinadora: Ana María Platas Tasende
Editorial: Tambre, 1994
Núm. pp.: 360
Tamaño: 24 x 16 cm

Teño, de certo, a sospeita de que a presentación dun libro de consulta e, máis aínda, cando se presenta baixo a etiqueta de libro de texto, está moi lonxe de esperta-lo interese e a curiosidade do lector. Se o libro ten ademais pretensións didácticas e pedagóxicas, o posible lector, incluso cando este pertence ó mundo do ensino, non pode deixar de se sentir vítima dun certo desasosiego e ata dun estraño sentimento de desconfianza. ¡É tan longa a distancia entre as mil teorías e a práctica cotiá dun exercicio que só logra descubrir-los reais resultados do seu esforzo nun tempo excesivamente lonxano! ¿Por que os autores ademais dos títulos que acreditan a súa competencia non fan memoria nos prólogos e presentacións das súas propias experiencias no ámbito daquilo que nos pretenden ensinar e contaxiar?

De certo, libros como *Literatura, Cine, Sociedad Textos literarios y filmicos*, da Editorial Tambre, deberían ser para o alumnado de bacharelato, e inclu-

sive para o universitario, unha tentación irrenunciable. Sen dúbida, tamén para o profesorado e para o lector interesado no coñecemento das relacións entre literatura e cine, en xeral, entre as diferentes artes e a sociedade.

Literatura, Cine, Sociedad é, efectivamente, un convite ó disfrute e ó coñecemento da literatura no cine e deste na literatura a través dunha ducia de mostras exemplares da literatura e do cine universais. *Edipo Rey*, de Sófocles, *Henry V* e *Hamlet*, de Shakespeare; *Una casa de muñecas*, de Ibsen; *Cyrano de Bergerac*, de Rostand; *La muerte en Venecia*, de Thomas Mann; *Pygmalion*, de Bernard Shaw (sobre o texto filmico de *My Fair Lady*); *The Great Gatsby*, de Scott Fitzgerald; *Death of a Salesman*, de Arthur Miller; *La colmena*, de Camilo José Cela; *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos; e *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez.

Parten os autores da idea, abondo orixinal e enormemente eficaz no ámbito do ensino, de que a literatura e o cine -a linguaxe da palabra e a da imaxe- máis ca opoñérense, como durante moito tempo se ten defendido, se complementan, potenciándose mutuamente. "Una actitud pasiva frente a la pantalla [adiantan os propios autores na "Presentación"] puede dinamizarse con el acto creativo que de por sí implica la lectura, al igual que esta se enriquece con imágenes." Non fai falta, de certo, insistir -algo que non esquecen os autores- en que esa proximidade entre ámbalas dúas artes se acentúa aínda nos "vínculos que, desde su nacimiento, unen al cine con la literatura y al constante trasvase de temas y de técnicas que tiene lugar entre ambos."

Todo isto entendido e explicado no contexto concreto dunha sociedade que, se por unha banda se reflecte necesariamente na obra de arte -cinematográfica, literaria-, por outra, é dalgún xeito a súa estimuladora e motivadora. O esquema didáctico de *Literatura, Cine, Sociedade* -Texto literario, Texto fílmico, Contexto histórico- é, neste senso, suficientemente expresivo.

Trátase, pois, dunha proposta, sen dúbida, chea de ricas suxerencias para o alumno e o profesor interesados no descubrimento do misterio que gardan ocultas mil mensaxes universais do inxenio humano elaboradas con palabras ou imaxes fílmicas. Os autores, profesores todos no exercicio da súa profesión, pensan sen dúbida que un achegamento

ás relacións que existen entre a linguaxe da palabra e a linguaxe da imaxe -a literatura e o cine- pode facilita-lo camiño dese descubrimento. Ler pode constituír, con esta fórmula, tanto un enriquecemento de vellos procedementos -lector, espectador-oínte- coma unha aventura de apaixonantes experiencias. Dous modos, dous métodos -ler; ver e escoitar- de facer un mesmo camiño, potenciándose e enriquecéndose mutuamente.

Serán diferentes, endebén, os camiños que se elixan para alcanza-la meta desexada, segundo o estado do tempo e a época do ano escollida para viaxar. Un punto de vista que os autores de *Literatura, Cine, Sociedade* tiveron sempre moi presente, outorgándolle ó "contexto histórico", no que se produciu cada texto literario ou fílmico, o adecuado relevo.

Endebén, coído que merece unha especial atención o feito de que nos atopemos mesmo diante dun traballo no que a interdisciplinariedade -actualmente prefírese falar de actividades transversais e, aínda que nun senso lixeiramente diferente, de estudos integrados- constitúe o principal centro de interese do labor metodolóxico proposto en *Literatura, Cine, Sociedade* polos seus autores. Preséntase este, dende a perspectiva das propias experiencias docentes, como un intento capaz non só de proba-la súa posibilidade no ensino non unversitario -non faltan na actualidade opositores a esta teoría-, senón incluso a eficacia da mesma.

Non podo, aquí, deixar de confesala miña particular simpatía tanto por este método coma polo acerto con que esta publicación o enfrenta. Evidentemente, só na perspectiva dunha idea de equipo -como vémo-los autores deste libro- resulta doado entende-las enormes potencialidades do mesmo. Pero se o lector segue con algunha atención a proposta que dende as páxinas de *Literatura, Cine, Sociedad* se lle fai, coído que non vai atopar grandes atrancos para intentalo incluso dende a soidade da súa propia aula.

Efectivamente, *Literatura, Cine, Sociedad*, que é unha experiencia académica realizada con alumnos do Curso de Orientación Universitaria e do Bacharelato Internacional nas aulas do Instituto Rosalía de Castro de Santiago, renuncia a calquera pretensión de doados entusiasmos, presentándose sinxelamente como un conxunto de experiencias individuais que, non obstante, sabemos en moitos dos seus aspectos amplamente compartidas. Así, Ana María Platas Tasende, coordinadora deste traballo, aparece ademáis como autora, en castelán, de sete dos doce estudos que o compoñen, de catro, en inglés, _ngel Casillas Martín; de un, en francés, Ubaldo Rueda Soto; do estudio dos correspondentes doce filmes -*Edipo Rey*, con dirección e guión de Pier Paolo Pasolini; *Henry V*, de Kenneth Branagh (subtitulada); *Hamlet*, con dirección e guión de Laurence Olivier; *Una casa de muñecas*, de Patrick Garland; *Cyrano de Bergerac*, de Jean-Paul Rappeneau; *La muerte en Venecia* de Luchino Visconti;

My Fair Lady, de George Cukor (subtitulada); *The Great Gatsby*, de Jack Clayton; *Death of a Salesman*, de Voker Schloudorf (subtitulada); *La colmena*, de Mario Camus; *Tiempo de silencio*, de Vicente Aranda; e *Crónica de una muerte anunciada*, de Francesco Rosi -aparece como responsable Xabier Mouriño Cagide; correndo ó cargo de Xavier Rodríguez Madriñán a "revisión histórico-social [en palabras dos propios autores], indispensable tanto para el acceso a las diversas épocas y las variadas culturas como para comprender los condicionamientos filosóficos y religiosos en que se movieron hombres y mujeres de tiempos remotos o próximos."

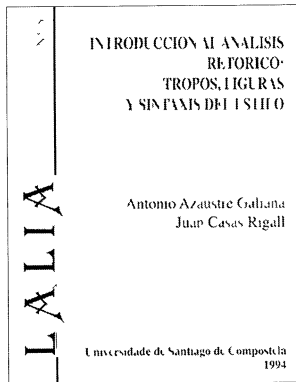
Resultaría excesivo intentar poñer de relevo algo que, sen dúbida, é abondo evidente no exposto ata aquí. *Literatura, Cine, Sociedad* da Editorial Tambre, é un convite para o alumno e para o profesor -coído persoalmente que para cantos senten a curiosidade dun ensino interdisciplinar- desexosos de andaren camiños que son en si mesmos logros de quen os anda. Con frecuencia, quérese entende-lo ensino como un esforzo para alcanzar algo que está arredado. lonxe de nós e da nosa experiencia cotiá, sen se deter no feito mesmo de que ese esforzo constitúe a primeira meta, se cadra mesmo a máis importante de toda ensinanza. Se efectivamente a vida, na complexidade da súa realidade, ten de se-lo seu verdadeiro obxectivo, *Literatura, Cine, Sociedad* constitúe un apaixonante exemplo de achegamento á mesma. A literatura, o cine, a historia, o castelán, o inglés e o francés -só por

citar materias do currículo escolar- aparecen aquí integradas nun proxecto único, interrelacionándose e potenciándose no logro dun obxectivo prioritario do ensino: descubrir que, se tódolos camiños poden levar a Roma, só o camiño da vida nos leva a nós mesmos.

Non nos atopamos, pois, diante dunha nova teoría didáctico-pedagóxica, alonxada da experiencia cotiá da maioría do profesorado *Literatura, Cine, Sociedad* é -sen dúbida, dende a miña

perspectiva de apaixonado dun ensino interdisciplinar- un motivo espléndido de reflexión para intentar facer realidade nas aulas dos nosos centros un proxecto educativo que libere os nosos alumnos desa témera sospeita de que nada ten que ve-lo que debe aprender nunha determinada disciplina co que o outro profesor lle di sobre a que el explica

M Quintáns S.



- Título:** *Introducción al análisis retórico tropos, figuras y sintaxis del estilo*
Autor: Antonio Azaustre Galiana, e Juan Casas Rigall
Editorial: Universidade de Santiago de Compostela, 1994
Colección: "Lalia", Serie Literatura nº5
Núm. pp.: 109
Tamaño: 24 x 17 cm

Do renovado auxe dos estudos retóricos no noso país deixa constancia a publicación nos últimos anos dun bo número de libros dedicados a esta disciplina: a *Retórica* de Albaladejo Mayordomo (Madrid, Síntesis, 1989), o *Manual de retórica* de Mortara Garavelli (Madrid, Cátedra, 1991) e as *Figuras retóricas* de J.A. Mayoral (Madrid, Síntesis, 1994), que son só algúns dos máis salientables. Poderíase preguntar, pois, que é o que hai de novo nesta obra recentemente publicada por dous autores xoves, ambos profesores da Universidade de Santiago.

Acostumados a facer fronte á estensa "batería" erudita que acompaña este tipo de aproximacións, os profesores Antonio Azaustre e Juan Casas fan campaña pola sinxeleza e claridade de exposición, características que en ningún caso van en detrimento da seriedade e rigor imprescindibles en traballos desta índole. Detrás das súas palabras hai sempre un convincente labor de lec-

tura e re-interpretación das principais fontes retóricas. A súa busca de transparencia vén, pois, dada simplemente polos seus intereses académicos. Aínda así, non son, por certo, poucos os casos en que Azaustre e Casas sen ven na obriga de dar coherencia a un sistema retórico cheo de "lagoas" e interpretacións fronteirizas. Mais sempre o fan co respecto necesario e coa modestia de quen non pretende descubrir-las Américas. Entre bastidores queda, iso si, todo un labor de esculca e depuración de datos e de selección dos exemplos máis ilustrativos, reducidos ás épocas nas que a presenza da Retórica é máis intensa como código-guía da creación de textos literarios: a Idade Media e os Séculos de Ouro español, épocas das que ademais os autores son especialistas

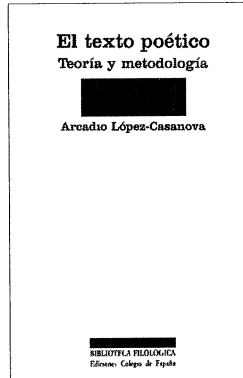
Ábrese o libro cunha introducción na que se dá conta da orixe da análise retórica, dos xéneros e dimensións do discurso retórico. Xa no capítulo segundo os autores centran o seu campo

de estudio, a *elocutio*, desenvolvendo o concepto de *ornatus* retórico como constituínte esencial da configuración estilística dun texto. Vén logo a enumeración dos tropos e das figuras, agrupadas, seguindo un criterio clásico na disciplina, en figuras de dición e de pensamento. Dentro destas últimas son especialmente proveitosos os parágrafos dedicados ás figuras de diálogo e argumentación. Pero, curiosamente, onde se revela un punto de vista máis orixinal é nas páxinas que tratan non da *elocutio* senón da “combinación de palabras”, da *compositio* sintáctica do discurso. Véxase a definición de estilo “suelto” e *período*. Nelas Azaustre e Casas sintetizan as tipoloxías de Aristóteles, Demetrio e Quintiliano para chegaren a establecer unha distinción entre ámbos

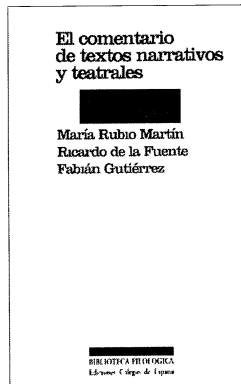
los estilos, baseada en diferencias rítmicas (o *numerus* latino) e semántico-linguísticas. A clasificación en períodos circulares e períodos de membros é dunha grande operatividade para a análise de textos non só narrativos senón tamén poéticos

Por todo o que levamos dito, este breve libro ten o seu destinatario natural sobre todo naqueles alumnos non iniciados na disciplina retórica que desexen atopar nun manual, ofrecidos coa máxima precisión, algúns dos instrumentos que poden facilita-la axeitada análise de textos literarios.

Angel Abuín



Título: *El texto poético. Teoría y metodología*
Autor: Arcadio López-Casanova
Editorial: Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1994
Núm. pp.: 194
Tamaño: 15 x 23 cm



Título: *El comentario de textos narrativos y teatrales*
Autores: María Rubio Martín, Ricardo de la Fuente, Fabián Gutiérrez
Editorial: Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1994
Núm. pp.: 166
Tamaño: 15 x 23 cm

A figura do lucense Arcadio López-Casanova (Universitat de València) é ben coñecida entre os estudosos tanto polas súas aportacións á poesía das linguas galega e castelá coma polas súas investigacións literarias, en especial aquelas que se relacionan coa creación lírica.

Algúns dos seus poemarios (*Palabra de honor, Mesteres, La oscura potestad, Liturxia do corpo, Antología*

personal, Razón de iniquidad ou Noite do degaro) e dos seus ensaios sobre Rosalía de Castro, Eduardo Pondal, Ramón Cabanillas, Vicente Aleixandre, Miguel Hernández, Luís Pimentel, Eduardo Blanco Amor, Alvaro Cunqueiro ou Carlos Bousoño foron merecedores de moi altas distincións; mais, sen esquecerlo por consideralo base das súas formulacións, habemos ir ó que hoxe nos ocupa

O volume *El texto poético Teoría y metodología* non é outra cousa co cumio -polo de agora, xa que aínda moito cabe agardar- das súas experiencias como autor, crítico e estudioso da teoría e da práctica do discurso literario. Obras como *Lenguaje, expresión literaria y lingüística del español* (1971), *Lengua española. La expresión literaria* (1975), *El análisis estilístico Poesía y novela* (1975), *Teoría, método de análisis y práctica textual* (1982), publicadas en Valencia pola Editorial Bello, amosan unha constante indagación dos aspectos estéticos da lingua e en particular dos da linguaxe lírica.

O novo libro de López-Casanova ven avalado, pois, por anteriores traballos seus, ben rigorosos, e enche, ademais, ese baleiro que producira a edición esgotada do utilísimo *Teoría, método de análisis y práctica textual*, antes citado. *El texto poético Teoría y metodología* renova e profundiza moito do que xa nos ofrecera, coa engadida vantaxe de resultar xa un selecto resumo, cheo de tan variados conceptos e acertados exemplos prácticos como só a fina sensibilidade dun poeta pode rastrexar e escolmar noutras voces irmáns das máis diversas épocas, escolas e fontes de inspiración. Os comentarios finais dun poema de Góngora e outro de Juan Ramón constitúen ilustrativas mostras de achegamentos a diferentes aspectos dos textos poéticos.

Na mesma colección, *El comentario de textos narrativos y teatrales* dos profesores María Rubio (Universitat

Castilla-La Mancha), Ricardo de la Fuente e Fabián Gutiérrez (ámbolos dous da Universidad de Valladolid), complementa ó anterior en canto que se supón neles un intento de ofrecer ós universitarios un conxunto de suxerencias para comentarios de textos dos tres grandes xéneros.

Por iso, cando observamos que o espacio -en páxinas- adicado á narrativa e ó teatro xuntos é máis pequeno co que se lle concedeu á poesía, coidamos que tal diferenza non puido xurdir de plans erróneos senón de causas externas, descoñecidas por nós e de seguro alleas ós propósitos dos autores.

Hoxe en día os estudos sobre novela e conto teñen detrás décadas de ensaios teóricos e prácticos que non xulgamos ignorados pola profesora Rubio, quen por outra parte cita os que considera esenciais. Segundo o noso criterio, en efecto, as referencias bibliográficas que continuamente interrompen o fío expostivo para amosa-la erudición do investigador enturbian a claridade en libros coma este.

Non botamos de menos, pois, apoios nas teorías dos grandes mestres. Ocorre que, se isto é unha guía para a análise da narrativa nos estudos superiores, parécenos en exceso breve, condensada e mesmo falta de conceptos e de esclarecementos básicos dende hai tempo en tales niveis. Dentro de similares apreciacións cabe tamén sinalar que os textos escollidos para os comentarios subordan recursos de moi variada índole

e, polo mesmo, merecían ser considerados cunha meirande minuciosidade e cunha maior amplitude de miras.

Máis ambiciosa é a parte adicada ó comentario de textos teatrais feita por R. de la Fuente e F. Gutiérrez. Os dous profesores (ben impostos na materia como demostran os seus libros *Introducción al teatro español del siglo XX (1900-1936)*, Valladolid, Aceña, 1988, do primeiro, e *Teoría y praxis de semiótica teatral*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1993, do segundo, á parte de numerosos artigos de ambos sobre Zorrilla, Ibsen, Buero e outros) tentan unha síntese histórica das principais teorías que dende Platón e Aristóteles se emitiron sobre o feito teatral e os seus compoñentes. Insisten na necesidade de afronta-la análise dramática a expensas da conxunción dos dous elementos básicos indispensables para alcanza-la esencia mesma do teatro: o texto escrito e o texto representado, ou sexa, o texto literario e o texto espectacular. Desenvolven importantes conceptos, definicións e directrices pertencentes ós planos verbal e non verbal, co fin de integralos nun estudio unitario dos textos. Rematan propoñendo un *modelo teórico de comentario* que, coidamos, pode resultar bastante pedagóxico.

Para comproba-la súa utilidade basta con observar como o aplican, enfatizando uns ou outros aspectos, ós frag-

mentos por eles seleccionados de Mariana Pineda (Lorca), *Las Meninas* (Buero) e *Los verdes campos del Edén* (Gala). Non espere ninguén atopar aquí o clásico comentario estilístico. Recoméndase, iso si, para o diálogo textual proceder do mesmo xeito ca cos textos narratolóxicos, pero do que se trata é de ofrecer unha maneira nova de entende-las obras teatrais en toda a súa enorme-complexidade. Para iso escóllese como camiño máis práctico o da semiótica, que conta, por sinalar algúns nomes, con tan ilustres representantes coma C. W. Morris, T. Todorov, R. Barthes, A. Ubersfeld, U. Eco e, entre nos, de modo moi destacado, María del Carmen Bobes Naves.

El comentario de textos narrativos y teatrales sóubonos a pouco. As suxerentes vías que abre poderían ofrecerse máis completas se se tivera en conta que con él debían facerse dous libros e non un só, apretado e incómodo mesmo seguramente para os autores. Non parece, por lóxica, explicable a desproporción que comentabamos entre o volume de López-Casanova para textos poéticos e este, comprimido e en parte apresurado, para dous xéneros tan ricos en problemas e tan necesitados de solucións no mundo estudiantil universitario.

Ana María Platas Tasende



Título: *A poesía lírica galego-castelá (1350-1450)*
Autor: Ricardo Polín
Editorial: Universidade de Santiago de Compostela Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994
Núm. pp.: 196
Tamaño: 12 x 18,5 cm

A produción poética estudiada e analizada por Ricardo Polín no seu libro *A poesía lírica galego-castelá (1350-1450)* corresponde á denominada *escola galego-castelá*. O labor desta escola desenvólvese ó longo dun século, entre as últimas manifestacións da escola galego-portuguesa (1350) e o inicio da poesía "cancioneiril" en lingua castelá (1450). O período de produción, polo tanto, corresponde a unha época de transición e de cambio nos gustos e moldes literarios: o esmorecemento da poesía cortesá, elaborada para ser cantada, e o agromar dunha nova poesía de carácter alegórico, composta para ser lida. En definitiva, a transición cara a un novo modelo cultural propiciado polo final da época medieval e a decadencia dos ideais feudais e o inicio da Idade Moderna e o ascenso dos novos valores burgueses.

Delimita-las características dun movemento literario situado nun período de transición resulta en por si laborioso, e no caso concreto da escola galego-castelá aínda máis, pola ausencia de investiga-

cións rigorosas sobre ese período e a escasa atención adicada polos investigadores literarios, coa excepción do *Cancioneiro gallego-castellano* do hispanista norteamericano Henry R. Lang, publicado en 1902. O eminente profesor portugués Manuel Rodrigues Lapa mesmo ten calificado o abandono deste período nas historias da literatura galego-portuguesa de "negligncia absolutamente indesculpábel". Neste senso, o libro de Polín, realizado a partir da súa impresionante memoria de doutoramento que recolle en edición paleográfica e crítica toda a produción lírica medieval galega da escola galego-castelá, quere "botar luz sobre este movemento poético longamente esquecido, coa intención de recuperar un século de historia no eido da lírica medieval, afondando nas claves que motivaron o declive da vella escola trobadoresca occidental e o transvase da súa infraestructura á corte castelá"

O libro está estruturado en seis capítulos. No primeiro defínese e delimitase o concepto que lle dá título (a

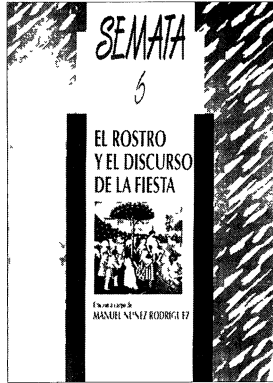
poesía galego-castelá) e expóñense as causas, literarias e extraliterarias, do desprazamento do movemento lírico cara a Castela. Causas políticas coma o dismantelamento social e cultural de Galicia, e en particular a decadencia de Compostela, fronte ó ascenso de Castela como cabeza visible dun novo imperio; causas culturais coma o esmorecemento do sistema feudal, sustento da lírica cortesá, e a aparición de novos valores de tipo urbano, que preferían modelos poéticos de carácter italianizante. Todas estas causas, e mailo desinterese da corte portuguesa polas vellas formas poéticas a partir da morte do Conde de Barcelos en 1354, levan a que os últimos trovadores, herdeiros do lirismo galego-portugués, fuxan cara a Castela "na procura dos azos necesarios para vencer a súa propia incapacidade á hora de tentar satisfacer as cada vez máis refinadas esixencias dun público en rápida evolución".

O capítulo segundo ofrece unha análise dos autores fundamentais da escola galego-castelá. O ámbito cronolóxico de produción destes autores que, galegos ou non, se manteñen fieis á lírica galego-portuguesa abarca dende a subida ó trono de Pedro I en 1350 e a morte de Juan II en 1454. Os poetas que se analizan van dende Macías *O Namorado*, símbolo da vella estirpe trobadoresca, ata o burgalés Villasandino, derradeiro baluarte da tradición galega.

Os catro capítulos seguintes ofrecen información sobre os trazos máis importantes da produción poética. En canto ós temas, a preponderancia do cultivo da poesía de orientación amorosa fronte a de carácter moral e circunstancial; sobre os xéneros e estruturas estróficas, o avance notable do compoñente literario en detrimento do musical, no referente ós recursos estilísticos, a aparición de novas fórmulas humanistas en combinación coa vella tradición medieval; e no aspecto lingüístico, o proceso de castelanización e a creación dunha *koiné* galego-castelá substituída da antiga *koiné* trobadoresca galego-portuguesa.

O libro elaborouse cunha clara vocación divulgativa, e por iso a información está sumamente fragmentada e exposta cun estilo claro e conciso. Así mesmo, a exposición reflicte en numerosas ocasións o inxente labor científico que serve de substrato do libro a memoria de doutoramento. Estas dúas calidades, enfoque divulgativo e rigor temático, convierten o libro nun material imprescindible para calquera lector interesado na poesía lírica da escola galego-castelá.

Xabier Mouriño Cagide



Título: *El rostro y el discurso de la fiesta*
Autor: Manuel Núñez Rodríguez (ed.)
Editorial: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994
Colección: Sémata Ciencias Sociais e Humanidades, 6
Nº pp.: 324
Tamaño: 24 x 17 cm

¿É máis serio o traballo cá festa? ¿É máis frívolo o ocio có negocio? Parece que haxa que xustifica-la conveniencia do tema, mesmo a súa dignidade como obxecto de análise histórica; e non é así: a condición humana realízase na cotidianeidade, pero tamén cando o home fai festa; porque, no fin de contas, ¿que outro animal o fai? A dimensión lúdica do home, a súa tendencia a romper, de xeito máis ou menos periódico, a rutina do cotiá e a potenciar a súa sociabilidade nun espacio e nun tempo distintos (o espacio e o tempo da festa), é un factor que non se pode marxinar se de verdade se pretende unha comprensión total do home. Pero non se pense que esta é unha sensibilidade nova e que “facer historia da festa” é outra moda historiográfica desta “historia esmigallada” de hoxe (como podería levar a pensar a presenza de obras como a dirixida por U. Schultz, *La fiesta. Una historia cultural desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Alianza, 1993). A 1938 remonta *Homo ludens*, a obra de J.

Huizinga, que latexa ó longo do libro que aquí reseñamos e que marca o inicio desta superación do home visto só como *homo sapiens e homo faber*; por outra banda, as celebracións festivas xa veñen sendo obxecto de bastantes estudos (e de forma moi especial para o mundo do Barroco), ben como un aspecto máis da cultura popular, ben como un elemento propagandístico ó servizo do poder.

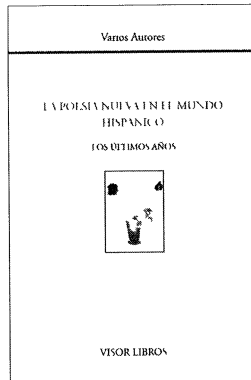
É pois *El rostro y el discurso de la fiesta* un traballo ben arroupado; un grupo amplo de investigadores (maioritariamente da Universidade de Santiago, pero tamén de Oviedo, Buenos Aires, Barcelona e Zaragoza) ofrécenos distintos achegamentos a este home festivo e celebrante, xa sexa o islandés altomedieval, o florentino baixomedieval, o castelán moderno ou o galego do século XX; porque este é (e isto pódeo facer máis atractivo a calquera lector non especializado) un traballo diverso: diverso no amplo período temporal que abrangue (dende a Idade Media ata os nosos días),

diverso nas zonas que estudia (aínda que con certo peso da galega ou da castelá), diverso nos “espacios e tempos festivos” que aborda (vodas, honras fúnebres, festas populares relacionadas co ciclo agrícola, botaduras de barcos, feiras e mercados...), pero sobre todo diverso en canto ás perspectivas dos autores; historiadores, historiadores da arte e xeógrafos reflicten intereses, métodos, fontes, linguaxes distintas, e isto enriquece e globaliza a visión da obra. Penetramos nos mecanismos de relación por medio de reunións festivas da illada sociedade islandesa a través das sagas nórdicas, ou descubrimos o interese da Igrexa en controla-las diversións do campesinado galego en tabernas, muiñadas ou velorios, gracias ás disposicións sinodais da etapa moderna; pero tamén as fontes iconográficas que manexan os historiadores da arte lles permite mergullarse no gran espectáculo dos funerais dos cabaleiros

medievais, empregando as representacións que figuran nos seus sartegos, ou percorre-las diferentes mensaxes que o tema festivo canaliza na iconografía sacra medieval e na profana. Pola súa banda, tamén os xeógrafos, aínda que menos, representados nesta obra, nos ofrecen un par de estudos sobre o carácter económico-festivo das feiras e dos mercados na Galicia deste século, e a súa capacidade de organización do espacio.

De calquera xeito, non trato de resumí-las dezaioito catas que conforman o traballo que aquí reseñamos, senón de recomendar unha lectura que é unha boa introducción a estas especialidades, e que non por rigorosa deixa de ser accesible e entretida.

Claudio Rodiño Caramés



Título: *La poesía nueva en el mundo hispánico*
Autor: AA VV
Editorial: Visor, Madrid, 1994
Nº pp.: 294
Tamaño: 14 x 21 cm

Xa pasaron os tempos nos que os estudos de gran amplitude, as investigacións de gran entidade no terreo literario eran empresas dun estudioso ou investigador particular. Desde hai xa moitos anos o ámbito de traballo é dunha magnitude que resulta inabordable individualmente para o historiador da literatura, para o crítico que dá conta da novidade puntual ou simplemente para o lector. O labor en grupo, en equipo constitúe unha evidente necesidade cando se trata de traballos de ampla magnitude ou de moita diversificación

Establecer unha panorámica das últimas décadas da poesía lírica nunha xeografía que abrangue países de Europa e Hispanoamérica, que se escribe en catro linguas e convoca centos e centos de nomes precisa dunha axeitada especialización que só un colectivo de críticos, profesores, investigadores e aínda escritores pode abordar. Así acontece con *La poesía nueva en el mundo hispánico*, libro no que interveñen dezanove

especialistas no eido dos estudos poéticos. Son, xa que logo, dezanove as panorámicas particulares que se integran no conxunto.

Cómpre salientar desde o principio que o valor deste libro é basicamente informativo. Trátase de arriscar unha visión do máis recente, do aínda non consagrado, do que está a xermolar na creación poética. Trátase, tamén, de enche-lo baleiro dos manuais, detidos sempre ás portas do descoñecido e non acreditado. O lector, incapacitado para abranguer un terreo tan poboado de nomes, títulos, tendencias, xeracións e grupos, ten aquí a posibilidade de entender-lo decurso da evolución da lírica nos últimos tempos a través destes exercicios de síntese que seleccionan unha verdadeira morea de datos espaxados por publicacións tan diversas como inaccesibles ás veces.

A lírica "española escrita en castellano" (de acordo coa axustada deno-

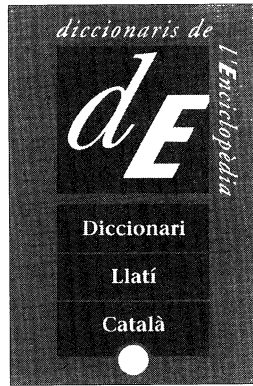
minación de Jaime Siles), a catalana, a galega, a portuguesa e brasileira, a carón da que se está a facer no ámbito hispanoamericano de expresión castelá, é o obxecto de estudio destas páxinas. De estricta xustiza é subliñar que as colaboracións referidas á produción poética non castelá está na súa lingua propia (galega e portuguesa concretamente) Pola contra, e sen que saibamo-la razón, a panorámica da poesía catalana está en castelán. O libro debeuse demorar na súa publicación, xa que nalgúns casos a bibliografía máis recente non aparece consignada ó final dos traballos. En fin, a expresión “mundo hispánico”, que tenta ser un nexu ou punto de converxencia, quizais sexa de aplicación un tanto improcedente para as literaturas de Portugal e Brasil. Semella que “Iberoamericano” tería meirande xustiza na denominación.

Claudio Rodríguez Fer, encargado do deseño da panorámica galega, chega ata avanza-las correntes que, mesturadas e imprecisas ás veces, sinalan a evolución da nosa lírica nesta década de 1990 O traballo de Jaime Siles destaca pola precisión das claves caracterizadoras da máis recente poesía en castelán, e que el reúne ó principio para a continuación desenvovelas de forma particularizada. Da lírica portuguesa, sempre de tanto interese para nós, escribe María de Fátima Marinho, que, malia consideralas tres últimas décadas, fai referencias a

correntes e nomes ben anteriores. Teodosio Fernández, Hugo Montes, Ana Chouciño, Julio Ortega e Ricardo H. Herrera estudian, respectivamente, a panorámica poética de Cuba, Chile, México, Perú e Arxentina, sen dúbida os países que teñen aportado nomes de maior relevancia no seu contexto continental, sen por iso esquece-las aportacións de países máis pequenos pero tamén de importante tradición poética, como Nicaragua, Guatemala ou Uruguai.

Ten o lector de *La poesía nueva en el mundo hispánico* un cobizoso corpus de referencias críticas, de seleccións valorativas e de orientacións que permiten facer unha escolla de lectura do máis interesante e significativo entre centos e centos de títulos, entre un verdadeiro mar de nomes e un moi elevado número de tendencias máis ou menos minoritarias Sen dúbida no amplo abano esculcado e na capacidade de condensación informativa ten este libro as súas mellores dimensións. Cousa diferente é a certeza das valoracións e a inevitabilidade de algunhas ausencias Pero, polo que sabemos, tódolos que son, están. E certamente non son poucos. Os interesados en estar ó día en materia de poesía teñen con este libro unha cita inexcusable

Luis Alonso Gargado



Título: *Diccionari Llatí-Català*
Autor: Antoni Seva i Llinares e outros
Editorial: Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1993
Nº pp.: 1632
Tamaño: 14 x 21 cm

En Decembro do ano 1993 saía publicado o *Diccionari Llatí-Català* (Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1993), elaborado por un equipo de lexicógrafos entre os que se contan Dolors Condom i Gratacós, Antoni Peris i Juan, Josep Maria Tatjer i Montaña, Carme Bosh i Juan e Josep Granados i Serrat, todos eles coordinados por Antoni Seva i Llinares. Esta obra non ten precedentes no eido dos estudos latinos en Cataluña, pero sabe aproveita-la tradición da lexicografía catalana antiga e moderna, así como a importante actividade de traducción ó catalán dos clásicos greco-latinos recollida na colección da Fundación Bernat Metge.

Como é ben sabido, calquera diccionario serio de latín ou grego debe proporcionar un amplo volume de información lingüística, non só de índole semántica e léxica, senón tamén gráfica, prosódica, morfolóxica, sintáctica, etimolóxica, onomástica, etc. A obra que nos ocupa caracterízase polo xeito siste-

mático, ordenado e preciso en que ven exposta toda esta información, sen simplificacións excesivas nin complicacións gratuítas. Mesmo o deseño gráfico escollido e o formato manual nun só volume fan deste diccionario un cómodo instrumento de traballo para latinistas e estudantes de calquera nivel. Polo que respecta ó método de traballo, o profesor Antoni Seva avísanos no limiar que o seu equipo non se propuxo efectuar unha revisión crítica e un despoxo sistemático das fontes latinas, ó estilo do *Thesaurus Linguae Latinae*, pero sí procedeu a efectuar de seu a selección das entradas e a clasificación semántica das acepcións, tomando como puntos de referencia prioritarios os materiais que proporcionan dictionarios tan prestixiosos como o *Latin Dictionary* de Lewis-Short (1879), o *Oxford Latin Dictionary* (1968-82) ou o *Dictionnaire étymologique de la langue latine de Ernout-Meillet* (1932). Sen dúbida, é práctico desde o punto de vista pegadóxico e sumamente útil para a lingua catalana.

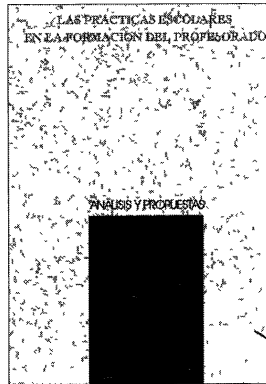
prescindi-lo máis posible das definicións descritivas ou parafrásticas, para dar prioridade ás correspondencias léxicas directas entre latín e catalán, por máis que este sistema poida propiciar ocasionalmente inexactitudes, sobre todo cando o termo latino implicado designa unha institución ou feito de civilización singular. Outro aspecto salientable é que por primeira vez se propón unha transcripción dos nomes propios gregos ou latinos axustada á normativa da lingua catalana

O desexo de confeccionar un dicionario manual, destinado especialmente ós estudantes, explica certas carencias e limitacións que pasamos a expor. En primeiro lugar, bótase de menos un aparello de exemplos rico, con indicación precisa das fontes de onde se toman. Tamén se agradecería unha maior atención ó latín cristián e tardío en xeral, que están bastante descoidados, como deixa ver, por exemplo, a ausencia de referencias a un documento tan importante desde o punto de vista estrictamente lingüístico como é a *Vulgata*. Menos xustificable resulta a excesiva brevidade con que se tratan as informacións acerca de nivel ou rexistro lingüístico; indicacións como *poétic*, *familiar*, *vulgar*, etc deberían, na miña opinión, empregarse máis para tentar reproducir coa maior exactitude posible o sabor xenuino das palabras latinas.

Estas obxeccións puntuais non restan mérito á obra, que podería consti-

tuir un bó modelo á hora de confeccionar un dicionario latín-galego. Tal empresa sería útil para os nosos estudantes e tradutores, pero por enriba de todo, de extraordinaria transcendencia para enriquecer e dar prestixio á lingua galega. Ademáis de útil, penso tamén que é factible, aínda que quizáis non de xeito inmediato, xa que en Galicia temos unha escasa experiencia tanto na elaboración de dicionarios bilingües (agás os de galego-castelán), coma na traducción de autores latinos e gregos. Precisaríase, primeiro, un equipo de traballo que asumise con ilusión a tarefa, que promete ser longa e dificultosa. Requeriríase, en segundo lugar, un claro apoio institucional, que garantise a longo prazo o sostemento dos medios materiais e humanos, así como a futura publicación e promoción do traballo. Sería indispensable, por último, o aproveitamento metódico das ensinanzas da moderna lexicografía galega, así como a coordinación coas institucións e equipos que levan tempo a traballar neste eido. Se conseguimos cumprir estes requisitos, será posible iniciar un labor que, con toda seguridade, ha prestar unha excelente contribución tanto á normalización do galego coma a non menos importante actualización permanente da nosa tradición greco-latina. En Cataluña, so novo *Diccionari llatí-català*, este proxecto xa se fixo realidade.

Fernando González Muñoz



Título: *Las prácticas escolares en la formación del profesorado*
Autores: Mercedes González Sanmamed e Eduardo Fuentes Abeledo
Editorial: Servicio de publicacións da Diputación Provincial, Lugo, 1994
Núm. pp.: 157
Tamaño: 17 x 24 cm

Os que nacemos e fomos formados no ensino e para o ensino, consideramos fundamental a preparación práctica do profesorado, dirixida a proporcionarlle as destrezas, técnicas ou procedementos necesarios para dominar a arte de ensinar. A formación dos docentes padeceu sempre dun divorcio entre a teoría e a práctica e dunha insuficiente presenza desta nos curriculum dos centros de formación dos profesores. Como dín os propios escritores desta obra, a ambigüidade é quizáis o término máis axeitado para caracterizar todo o relativo ós Programas de prácticas dos alumnos de Maxisterio no noso contexto.

Os autores deste libro teñen unha traxectoria académica e profesional que lles permite coñecer teoría e práctica coa suficiente cercanía e, ó mesmo tempo, lonxanía da realidade da aula, como para poder cuestionar obxectivamente o ensino. Na obra contéñense tanto aspectos teóricos coma investigación empírica e consecuencias prácticas

da mesma. Como di Lourdes Montero, prologuista do libro, este pode considerarse "como un buen puente entre la "teoría" de las prácticas y la "práctica" de las prácticas".

A obra está dividida en tres partes; na primeira establécense unhas reflexións conceptuais previas, así como a natureza, sentido e funcións das prácticas escolares. Análizanse algúns modelos de prácticas escolares na carreira de Maxisterio e expóñense as tendencias e investigacións relativas ós suxeitos implicados nestas prácticas, é dicir, os alumnos, supervisores e titores e ó proceso e contexto das mesmas. Esta primeira parte do libro está sustentada nunha ampla bibliografía sobre a preparación práctica do profesorado

A segunda parte corresponde á investigación levada a cabo na Escola Universitaria de Formación do Profesorado de EXB de Lugo, tendo como obxectivo fundamental aproximar

marse ó proceso de formación que experimenta un profesor, sobre todo na etapa práctica. A metodoloxía centrouse na aplicación dun cuestionario a tódolos alumnos do terceiro curso de Maxisterio; tendo en conta, polo tanto, que se abrangueu a poboación, non houbo ningún tipo de mostraxe. No cuestionario solicitábase, esencialmente, valora-las funcións que se atribúen ás prácticas escolares, sinala-las tarefas realizadas durante as mesmas e relaciona-las necesidades formativas experimentadas nesa fase da súa formación. A codificación das respostas e os estudos estatísticos a través de programas informáticos específicos.

Por último, a terceira parte, baseada nas anteriores e no marco normativo das prácticas escolares, céntrase nunha proposta para o desenvolvemento destas mediante a planificación, seguimento e avaliación de diversas actividades que deberán realiza-los profesores implicados nos "Equipos de prácticas".

Estamos totalmente de acordo cos autores en aspectos tan trascendentais como a necesidade de que os profesores universitarios, formadores de docentes, e os mestres-titores estean suficientemente preparados para desenvolver funcións de supervisión, e mesmo no caso dos primeiros profesionais citados, que teñan realizada unha carreira docente en diversos niveis do ensino para levar a cabo estas tarefas de guías da capacitación práctica dos ensinantes.

Son moi interesantes as estratexias e actividades específicas que se pro-

poñen para os alumnos nas etapas anteriores, durante e tralo período de prácticas escolares nos centros colaboradores. O obxectivo final haberá de ser, ademais de formar bos mestres, conseguir, como se apunta no libro, estudiosos e investigadores do proceso de ensino-aprendizaxe e dos seus condicionantes.

Botamos en falta un maior desenvolvemento da "dimensión institucional" do alumno en prácticas, sobre todo desde o punto de vista da normativa que regula a participación da comunidade educativa no goberno do centro docente e tamén como potencial membro do equipo directivo do mesmo. A actual regulamentación dos órganos unipersonais de goberno dos centros educativos non contempla a estes como corpo específico de funcionarios nin tampouco como especialidade no marco da formación inicial do profesorado; en similar situación se atopan as titorías, coordinacións de ciclo ou departamento, etc. Entendemos que, ademais de ter consideración preferente na formación continua ou perfeccionamento dos docentes, a preparación nestas tarefas específicas deberá enmarcarse na formación práctica dos mesmos; non esquezamos que esas funcións ou postos de traballo referidos, serán desempeñados en moitos casos polos profesores, non precisamente con carácter voluntario.

Neste contexto queremos tamén facer referencia á inspección de educación, á que se alude de pasada na páxina 92, e que pola súa propia normativa debe estar vinculada á formación dos mestres; lembremos, con relación a isto, o vixente Decreto que regula as funcións e orga-

nización da Inspección educativa en Galicia, concretamente no seu artigo 4º, apartados e) e f).

É importante e necesaria a proposta dunha colaboración estreita entre os centros universitarios que participan na formación dos docentes, os centros de formación continua do profesorado (CEFOCOP) e os propios colexios colaboradores nas prácticas dos profesores

Ademais, e como conclusión, coincidimos cos autores deste libro en que hai que corrixi-las lagoas e ambigüidade da normativa legal, potenciar un maior achegamento á realidade e, por riba de todo, tratar de conseguir unha coordinación xeral, tanto institucional coma pedagóxica.

Celso Currás Fernández



***Novidades
editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Ana María Platas Tasende

LINGUA

- AA VV , *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, editor Beito Silva-Valdivia, Universidade de Santiago, 1994
- AA VV , *II Encuentro de linguistas y filólogos de España y México*, Junta de Castilla y León / Universidad de Salamanca, 1994
- AA VV , *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, edición de Carlos Lomas e Andrés Osoro, Barcelona, Paidós, 1994
- AA VV , *Estudios de Gramática Funcional*, edición de Javier Martín Arista, Zaragoza, Mira Editores, 1994
- AA VV , *Estudios de sociolingüística galega Sobre a norma do galego culto*, editor, Henrique Monteagudo, Vigo, Galaxia, 1995
- AA VV , *Lengua y literatura en la época de los descubrimientos*, edición de Theodor Berchem e Hugo Laitenberger, Junta de Castilla y León, 1994
- AA VV , *Lenguajes naturales y lenguajes formales* (Actas del X Congreso de Lenguajes naturales y Lenguajes formales), edición de Carlos Martín Vide, Barcelona, PPU, 1994
- AA VV , *O teu nome*, Vigo, Ir Indo, 1994
- Alisedo, Graciela, Sara Melgar, e Cristina Chiocci, *Didáctica de las ciencias del lenguaje Aportes y reflexiones*, Barcelona, Paidós, 1994
- Anscombe, Jean-Claude, e Oswald Ducrot, *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994
- Cabada Gómez, Manuel, *Teoría de la lectura literaria (I Frente a la lectura histórica)*, Madrid, Altorrey, 1994
- Calvo Pérez, Julio, *Introducción a la pragmática del español*, Madrid, Cátedra, 1994
- Cardona, Giorgio R., *Los lenguajes del saber*, traducción de Alcira Bixió, Barcelona, Gedisa, 1994
- Chambers, J. K., e Peter Trudgill, *La Dialectología*, traducción de Carmen Morán González, Madrid, Visor, 1994
- Comeselle Villar, J., *Diccionario trilingüe español, galego, portugués*, Pontevedra, J C V., 1995
- Contreras, Lydia, *Ortografía y Grafémica*, Madrid, Visor, 1995
- García, Constantino, *Tesouros da Lingua*, A Coruña, La Voz de Galicia, 1994
- Hallebeek, Jos, *Cómo dominar la morfología y sintaxis del español Introducción al análisis oracional*, Madrid, Playor, 1994

- Haverkate, Henk, *La cortesía verbal Estudio pragmatolingüístico*, Madrid, Gredos, 1994
- Hernando Cuadrado, Luis Alberto, *Aspectos gramaticales del español hablado*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994
- Kleiber, Georges, *La semántica de los prototipos Categoría y sentido léxico*, traducción de Antonio Rodríguez, Madrid, Visor, 1995
- Lamíquiz, Vidal, *El enunciado textual Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel, 1994
- Larsen-Freeman, Diane, e Michael H Long, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994
- López Morales, Humberto, *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1994
- López Rivera, Juan J., *El futuro de subjuntivo en castellano medieval*, Anexo 38 *Verba*, Universidade de Santiago de Compostela, 1994
- Marcos Marín, Francisco A., *Informática y Humanidades*, Madrid, Gredos, 1994
- Moreno Cabrera, Juan Carlos, *Curso universitario de lingüística general II semántica, pragmática, morfología y fonología*, Madrid, Síntesis, 1994
- Nespor, Marina, e Irene Vogel, *La prosodia*, Madrid, Visor, 1994
- Poyatos, Fernando, *La comunicación no verbal I Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo, 1994
- , *La comunicación no verbal II Paralenguaje, Kinésica e interacción*, Madrid, Istmo, 1994
- , *La comunicación no verbal III Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*, Madrid, Istmo, 1994
- Tesnière, Lucien, *Elementos de sintaxis estructural*, traducción de Esther Diamante, Madrid, Gredos, 1994
- Torre, Esteban, *Teoría de la traducción literaria*, Madrid, Síntesis, 1994

Vigara Tauste, Ana María, *El chiste y la comunicación lúdica Lenguaje y praxis*, Madrid, Libertarias, 1994

NARRATIVA

- AA VV, *Cuentos europeos*, Barcelona, Anagrama, 1994
- Alexandre, Marilar, *A expedición do pacífico*, Vigo, Xerais, 1994
- Amado, Jorge, *De cómo los turcos descubrieron América*, traducción de Basilio Losada, Barcelona, Ediciones B, 1995
- Aub, Max, *Enero sin nombre Relatos completos de El Laberinto Mágico*, edición de Javier Quiñones, Barcelona, Alba Editorial, 1995
- , *Escribir lo que imagino*, edición de Franklin B García Sánchez e Ignacio Soldevila, Barcelona, Alba Editorial, 1995
- Azorín, Tomás Rueda, edición, introducción y notas de Miguel Angel Lozano Marco, Alicante, Instituto Juan Gil Albert, 1994
- Azuela, Arturo, *Estuche para dos violines*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994
- Balzac, Honoré de, *Eugénie Grandet*, edición y traducción de Ana María Platas Tasende, Madrid, Espasa Calpe, 1995
- Bayón, Félix, *Adosados*, Barcelona, Destino, 1995
- Baum, L Frank, *O maravilloso mago de Oz*, traducción e introducción de Afonso Vázquez-Monxardín, Vigo, Xerais, 1994
- Berling, Peter, *Sangre de Reyes*, traducción de H Pawlowsky, Madrid, Anaya & Muchnik, 1995
- Boullosa, Carmen, *Duerme*, Madrid, Alfaguara, 1994
- Caballero Bonald, José Manuel, *Agata ojo de gato*, edición de Susana Rivera, Madrid, Cátedra, 1994
- Caride Ogando, Ramón, *Lumefrío*, Vigo, Xerais, 1994

- Carrión, Ignacio, *Cruzar el Danubio*, Barcelona, Destino, 1995
- Casals, Pedro, *Las amapolas*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995
- Cid Cabido, Xosé, *Panificadora*, Vigo, Xerais, 1994
- Cabana, Darío Xohán, *O cervo na torre*, Vigo, Xerais, 1994
- Caride Ogando, Ramón, *Lumefrío*, Vigo, Xerais, 1994
- Cervantes, Miguel de, *Obra completa II Galatea, Novelas Ejemplares, Persiles y Sigismunda*, edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Alcalá de Henares, Centro de Estudios cervantinos, 1994
- Chejov, Anton, *El violín de Rothschild y otros relatos*, traducción de Juan López Morillas, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- Conrad, Joseph, *Azar*, traducción de Miguel Martínez Lage, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- Costa, Henrique da, *Sobre comboios, janelas e outras pequenas histórias*, Santiago Laiovento, 1995
- Delgado Aparáin, Mario, *La balada de Johnny Sosa*, Barcelona, Ediciones B, 1995
- Delibes, Miguel, *Diario de un jubilado*, Barcelona, Destino, 1995
- Doblin, Alfred, *El amigo de los animales*, traducción de Jorge Seca, Barcelona, Destino, 1994
- Don Juan Manuel, *El conde Lucanor*, edición de Guillermo Serés, estudio preliminar de Germán Orduna, Barcelona, Crítica, 1994
- Doderer, Heimito von, *Un asesinato que todos cometemos*, traducción de A Kovacsics, Barcelona, Muchnick Editores, 1995
- Durrell, Gerald, *Filetes de lenguado*, trad. de Marta Sánchez Martín, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- , *O picnic*, traducción de Ana M^a Gasteiro e Fernando Pereira, Madrid, Alfaguara, 1994
- , *Un zoológico en mi azotea*, traducción de Ester Gómez, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- Fernández de Castro, Javier, *Tiempo de beleño*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995
- Ferrer-Vidal, Jorge, *Los iluminados Catorce cuentos con réplica*, Barcelona, Anthropos, 1994
- Fortes, Susana, *Querido Corto Maltés*, Barcelona, Tusquest, 1994
- Gaarder, Jostein, *El mundo de Sofía*, Madrid, Siruela, 1994
- Gala, Antonio, *Más allá del jardín*, Barcelona, Planeta, 1995
- Goldman, Francisco, *La larga noche de los pollos blancos*, traducción de Jordi Beltrán Ferrer, Barcelona, Anagrama, 1994
- Graña, Bernardino, *Cristo e San Pedro peregrinos* (Contos populares de Galicia), Vigo, Xerais, 1994
- Heinze, Ursula, *Polas rúas de Padrón*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1994
- Hijuelos, Oscar, *Las catorce hermanas de E. Montez O'Brien*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Tusquets, 1994
- Jiménez Lozano, José, *Teorema de Pitágoras*, Barcelona, Seix Barral, 1995
- Kadaré, Ismaíl, *El firmán de la ceguera*, traducción de Ramón Sánchez Lizanalde, Madrid, Anaya & Muchnick, 1994
- , *El monstruo*, traducción de Ramón Sánchez Lizanalde, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995
- Kesten, Hermann, *Yo, la muerte*, Barcelona, Edhasa, 1994
- Kundera, Milan, *La lentitud*, traducción de Beatriz de Moura, Barcelona, Tusquets, 1995
- Leavitt, David, *Mientras Inglaterra duerme*, Barcelona, Anagrama, 1994
- Livingstone, J L, *O asasinato da torre de Londres*, Vigo, Edicións do Cumio, 1994
- Longo, *Dafnis e Cloe*, edición e traducción de M^a Teresa Amado Rodríguez, Xunta e Galicia / Galaxia, 1995
- López Hidalgo, José A, *La casa de la palabra*, Madrid, Debate, 1994

- Maalouf, Amin, *Los jardines de la luz*, traducción de M^a Concepción García Lomas, Madrid, Alianza Editorial, 1995
- Madrid, Juan, *Crónicas del Madrid oscuro*, Madrid, El País / Aguilar, 1995
- Mahfuz, Naguib, *Un señor muy respetable*, traducción de M^a L. Prieto, Barcelona, Plaza & Janés, 1994
- , *El día en que asesinaron al líder*, traducción de M^a L. Prieto, Madrid, Libertarias / Unesco, 1994
- Malvar, Aníbal C., *A man dereita*, Santiago, Sotelo Blanco, 1994
- Manteiga, Xavier, *Morrer na herba*, Santiago, Edicións Positivas, 1995
- Marechal, Leopoldo, *Adán Buenosaires*, edición de Pedro Luis Barcia, Madrid, Castalia, 1994
- Martín, Paco, *Autovía*, Vigo, Nigra, 1994
- Martínez Oca, Xosé, *Violante A aldea morta*, Vigo, Nigra, 1994
- Martínez Sarrión, Antonio, *Cargar la suerte*, Madrid, Alfaguara, 1995
- Mayoral, Marina, *Tristes armas*, Vigo, Xerais, 1994
- Millás, Juan José, *Tonto, muerto, bastardo e invisible*, Madrid, Alfaguara, 1995
- Miranda, Xosé, *A tres bandas*, Vigo, Xerais, 1995
- Montero, Isaac, *El sueño de Móstoles*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995
- Morón, Guillermo, *El catálogo de las mujeres*, Barcelona, Grijalbo / Mondadori, 1994
- Muñoz Molina, Antonio, *Ardor guerrero Una memoria militar*, Madrid, Alfaguara, 1995
- Nasrin, Taslima, *Verguenza*, Barcelona, Ediciones B, 1994
- Oé, Kenzaburo, *La presa*, traducción de Y. Kim y Jordá, Barcelona, Anagrama, 1994
- Olavide, Maruxa, *Os contos de Xoaquín*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995
- Palol, Miquel de, *Igur Nebli*, traducción de P. Fariza, Barcelona, Anagrama, 1995
- Parellón, Carlos, *La ciudad doble*, Barcelona, Anagrama, 1994
- Pombo, Alvaro, *Telepena de Celia Cecilia Villalobo*, Barcelona, Anagrama, 1995
- Puértolas, Soledad, *Si al atardecer llegara el mensajero*, Barcelona, Anagrama, 1995
- Rábade Paredes, Xesús, *As sombras do Barroco*, Vigo, Galaxia, 1994
- Rato Mariano, Antolín, *Botas de cuero español*, Madrid, Espasa Calpe, 1995
- Ribeiro, Julio Ramón, *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1994
- Riera de Leyva, J. M., *Una cerveza en Kenia*, Barcelona, Anagrama, 1995
- Ruiz Rosas, Teresa, *El copista*, Barcelona, Anagrama, 1994
- Sada, Daniel, *Dos en una*, Madrid, Alfaguara, 1994
- San Pedro, Diego de, *Cárcel de amor*, edición de Carmen Parrilla, estudio preliminar de Alan Deyermond, Barcelona, Crítica, 1995
- Sastre, Alfonso, *Histórias de Califórnia*, traducción de Elvira Souto, Santiago, Lairovento, 1994
- Soriano, Mercedes, *Una prudente distancia*, Madrid, Debate, 1994
- Sternier, George, *El traslado de A. H. a San Cristóbal*, Barcelona, Mondadori, 1994
- Torbado, Jesús, *Héroes apócrifos*, Barcelona, Planeta, 1994
- Toro Santos, Suso de, *A sombra cazadora*, Vigo, Xerais, 1994
- Torrente Ballester, Gonzalo, *O hostel dos deuses amables*, traducción de Valentín Arias, Barcelona, Juventud, 1994

- Umbral, Francisco, *Las señoritas de Aviñón*, Barcelona, Planeta, 1995
- Vaz de Soto, José María, *Las piedras son testigo*, Sevilla, Algarda, 1994
- Vila, Justo, *La agonía del búho chico*, Badajoz, Ediciones del Oeste, 1994
- Villar Janeiro, Helena, *A voda do papá*, Madrid, Alfaguara, 1994
- Walser, Martin, *Oleaje*, traducción de Isabel García Wetzlez, Barcelona, Lumen, 1994
- Wilde, Oscar, *De Profundis e outros escritos*, traducción de Fidelina Seco Vilariño e Luz Cao Losada, Santiago, Laiovento, 1994
- Woolf, Virginia, *La señora Dalloway*, traducción de José Luis López Muñoz, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- , *Las olas*, edición de María Lozano, Madrid, Cátedra, 1994
- Yourcenar, Marguerite, *Opus nigrum*, traducción de Emma Calatayud, Madrid, Alfaguara, 1994
- Zaniewski, Andrzej, *La rata*, traducción de Irena Ochlewska, Madrid, Alianza, 1995
- Zarraluki, Pedro, *La historia del silencio*, Barcelona, Anagrama, 1994
- AA VV, *Poetisas griegas*, edición de A Bernabé Pajares y H R Somolinos, Madrid, Ediciones Clásicas, 1994
- AA VV, *La prueba del nueve (Antología poética)*, edición de Antonio Ortega, Madrid, Cátedra, 1994
- Alvarez, José María, *El botín del mundo*, Sevilla, Renacimiento, 1994
- Anónimo, *Enuma elish*, traducción de F Lara Peinado, Madrid, Trotta, 1994
- Anónimo, *Ó meu amor, meu amor Quadras populares portuguesas*, editor José Viale Moutinho, Porto, Campo das Letras, 1994
- Anónimo, *Poesía oral sefardí*, edición y selección de Paloma Díaz-Mas, Ferrol, Esquíu, 1994
- Arnaut Daniel, *Poesías*, edición de Martín de Riquer, Barcelona, Sirmio/Quaderns Crema, 1995
- Badosa, Enrique, *Relación verdadera de un viaje americano*, Barcelona, El Bardo, 1994
- Ballesteros Alonso, Manuel, *Invitación al viaje*, Madrid, Devenir, 1995
- Bonilla, Juan, *Partes de guerra*, Valencia, Pre-Textos, 1994
- Brines, Francisco, *La última costa*, Barcelona, Tusquets, 1995
- Canales, Alfonso, *Poemas mayores (1956-1983)*, Ayuntamiento de Málaga, 1994
- Castaño, Adolfo, *Caminar con palabras*, Madrid, Galería La Kábala, 1994
- Castaño, Yolanda, *Elevar as pálpabras*, A Coruña, Espiral Maior, 1995
- Duque Amusco, Alejandro, *Donde rompe la noche*, Madrid, Visor, 1994
- Ferreiro, Celso Emilio, *Antología poética (bilingüe)*, edición e traducción de Vicente Araguas, Madrid, Visor, 1994
- Fonte, Ramiro, *Luz do mediodía*, A Coruña, Espiral Maior, 1995

POESÍA

- Fuertes, Gloria, *Mujer de verso en pecho*, prólogo de Francisco Nieva, Madrid, Cátedra, 1995
- García, Concha, *Ayer y calles*, Madrid, Visor, 1994
- Gimferrer, Pere, *Arde el mar*, edición de Jordi Gracia, Madrid, Cátedra, 1994
- Gomes, Agostinho, *Galiza minha ternura*, Gaia, EDIPUL, 1994
- Hernández, José, *Martín Fierro*, edición de Angel Batttessa, Madrid, Castalia, 1994
- Hugo, Víctor, *La leyenda de los siglos*, edición de José Manuel Losada Goya, Madrid, Cátedra, 1994
- Hutchinson, Pearse, *El alma que besó al cuerpo*, traducción de Pilar Salamanca, Madrid, Hiperión, 1994
- Jiménez, Juan Ramón, *Diario de un poeta recién casado*, edición de A. Sánchez Barbudo, Madrid, Visor, 1994
- Lope de Vega, *Rimas* (II), edición crítica y anotada de Felipe B. Pedraza Jiménez, Universidad de Castilla-La Mancha, 1994
- Molina, César Antonio, *Para no ir a parte alguna*, Valencia, Pre-Textos, 1994
- Noriega Varela, Antonio, *Obra completa*, estudio e edición de Xosé Ramón Freixeiro Mato, (2 vols.), Deputación de Lugo, 1994
- Panero, Leopoldo, *Por donde van las águilas* (Antoloxía), edición de Andrés Trapiello, Granada, Comares, 1994
- Parra, Nicanor, *Poesía y antipoesía*, edición de Hugo Montes Brunet, Madrid, Castalia, 1994
- Quiñones, Fernando, *Las crónicas del Yemen*, Granada, Maillot Amarillo, 1994
- Rodríguez Baixeiras, Xavier, *Nadador*, A Coruña, Espiral Maior, 1995
- Rozas, Juan Manuel, *La Partida*, Badajoz, Ediciones del Oeste, 1994
- Salinas, Pedro, *La voz a ti debida Razón de Amor Largo Lamento*, edición de Montserrat Escartín, Madrid, Cátedra, 1995
- Salomón, *Cantar de los cantares*, traducción e comentario de Emilia Fernández Tejero, Madrid, Trotta-CSIC, 1994
- Sánchez Trinchado, J. L. e R. Olivares, *Poesía infantil recitable* (facsimile), Madrid, Compañía Literaria, 1994
- Storni, Alfonsina, *Antología mayor*, Madrid, Hiperión, 1994
- Tomlinson, Charles, *La insistencia en las cosas (Antología)*, traductores varios, Madrid, Visor, 1994
- Ullán, José-Miguel, *Ardicia (antología poética, 1964-1994)*, edición de Miguel Casado, Madrid, Cátedra, 1994
- Valle-Inclán, Ramón del, *Claves líricas Aromas de leyenda El pasajero La pipa de Kif*, edición de José Servera Baño, Madrid, Espasa Calpe, 1995
- Vázquez Vázquez, Paulino, *Un áspero tempo de caliza*, Deputación da Coruña, 1994
- Villar Janeiro, Helena, *Festa do corpo*, Deputación da Coruña, 1994
- Virgilio, *Geórgicas*, edición bilingüe de Jaime Velázquez, Madrid, Cátedra, 1994

TEATRO

- AA VV, *Primeiro concurso de obras teatrais inéditas Camiño de Santiago Apartado A Obra de Teatro Profesional*, prólogo de Manuel Guede, A Coruña, Hércules / Xunta de Galicia, 1994
- Berbel, Sergi, *Después de la lluvia*, Alicante, Instituto Juan Gil Albert, 1994
- Buero Vallejo, Antonio, *Las trampas del azar*, edición de Mariano de Paco, Madrid, Sociedad General de Autores de España, 1994
- Chéjov, Antón, *La gaviota El tío Vanja Las tres hermanas El jardín de los cerezos*, edición de Isabel Vicente, Madrid, Cátedra, 1994
- Gala, Antonio, *Los verdes campos del Edén Los buenos días perdidos*, edición de Phillis Zatlin, Madrid, Espasa Calpe, 1994

- _____, *Los bellos durmientes*, edición de Isabel Martínez Moreno, Madrid, Espasa Calpe, 1994
- García Lorca, Federico, *Teatro inédito de juventud*, edición de Andrés Soria Olmedo, Madrid, Cátedra, 1994
- Halle, Adán de la, *A peza da enramada A peza de Berto e María* (bilingüe), traducción de Agustín Vilaríño Martínez, Vigo, Galaxia/Xunta de Galicia, 1995
- Murado, Miguel-Anxo, *Historias Peregrinas*, Lugo, TRIS-TAM, 1995
- Pisón, Xesús, *Venenos*, Deputación da Coruña, 1994
- Shakespeare, William, *Hamlet*, edición de Angel Luis Pujante, Madrid, Espasa Calpe, 1994
- _____, *La tempestad*, (bilingüe), versión de M A Conejero e Jenaro Talens, introducción de Giorgio Melchiori, Madrid, Cátedra, 1994
- Terencio, *A sogra Os irmáns*, (bilingüe), Vigo, Galaxia / Xunta de Galicia, 1994
- Vázquez-Figueroa, Alberto, *La taberna de los cuatro vientos*, Barcelona, Plaza & Janés, 1994
- Zorrilla, José, *Don Juan Tenorio*, edición de David T Gies, Madrid, Castalia, 1994
-
- VARIOS**
-
- AA VV, *Abriendo caminos La literatura española desde 1975*, edición de Dieter Ingenschay e Hans-Jorg Neuschafer, Barcelona, Lumen, 1994
- AA VV, *Antología del cuento español (1900-1939)*, edición de José María Martínez Cachero, Madrid, Castalia, 1994
- AA VV, *Cultura escrita y oralidad*, edición de David Olson e Nancy Torrance, Barcelona, Gedisa, 1995
- AA VV, *Entrevistas con Rafael Dieste*, compilación e traducción de Marga Romero, Vigo, Nigra, 1995
- AA VV, *Estudios galegos en homenaxe ó profesor Giuseppe Tavani*, Xunta de Galicia, 1994
- AA VV, *Las formas del mito en las literaturas hispánicas del siglo XX*, edición de Luis Gómez Canseco, Universidad de Huelva, 1994
- AA VV, *Historia ilustrada del libro español De los incunables al siglo XVIII*, dirigido por Hipólito Escolar, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Pirámide, 1994
- AA VV, *Historias de la Literatura española Tomo III El Siglo XVII*, dirigida por Jean Canavaggio, Barcelona, Ariel, 1995
- AA VV, *Hommage à Robert Jammes* (Anejos de *Criticón*, 1), edité para Francis Cerdan, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1994, 3 vols
- AA VV, *Material Valente*, edición de Claudio Rodríguez Fer, Gijón, Júcar, 1994
- AA VV, *Los Nuevos Poetas*, selección de José Luis García Herrera, Seuba, 1994
- AA VV, *La poesía nueva en el mundo hispánico*, Madrid, Visor, 1994
- AA VV, *Poesía de la guerra civil española (1936-1939)*, edición de César de Vicente Hernando, Madrid, Akal, 1994
- AA VV, *Rafael Dieste, Un creador total*, Vigo, Galaxia, 1995
- AA VV, *El Rostro y el Discurso de la Fiesta*, edición de Manuel Núñez Rodríguez, Universidade de Santiago de Compostela, 1994
- AA VV, *Teoría de la Crítica Literaria*, edición de Pedro Auillón de Haro, Madrid, Trotta, 1994
- Alonso Palomar, Pilar, *De un universo encantado a un universo reencantado (Magia y Literatura en los Siglos de Oro)*, Valladolid, Grammalea, 1994
- Amado, Jorge, *Navegación de cabotaje*, prólogo de Carlos Reis, Madrid, Alianza Editorial, 1995
- Anónimo, *Diálogo de las transformaciones de Pitágoras*, edición de Ana Vián Herrero, Barcelona, Sirmio, 1994
- Ansón, Antonio, *El istmo de las luces*, Madrid, Cátedra, 1994
- Apollinaire, Guillaume, *Meditaciones estéticas*, traducción de L. Vázquez, Madrid, Visor, 1994
- Arenal, Concepción, *Escolma de escritos*, Consello da Cultura Galega, 1994

- Asensi, Manuel, *Literatura y Filosofía*, Madrid, Síntesis, 1995
- Bajtín, Mijail (Pavel N Medvedev), *El método formal en los estudios literarios*, traducción de Tatiana Bubnova, Madrid, Alianza Editorial, 1994
- Beyrie, Jacques, e Robert Jammes, *Histoire de la littérature espagnole*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994
- Blasco, Javier, e Teresa Gómez Trueba, *Juan Ramón Jiménez la prosa de un poeta (Catálogo y descripción de la prosa lírica juanramoniana)*, Valladolid, Grammarea, 1994
- Bordwell, David, *El significado del filme*, traducción de J Cerdán e Eduardo Iriarte, Barcelona, Paidós, 1995
- Borges, José Luis, *Inquisiciones*, Barcelona, Seix Barral, 1994
- Bowles, Paul, *En contacto* (epistolario), recopilación de J, Miller, traducción de Pilar Giralt, Barcelona, Seix Barral, 1994
- Calasso, Roberto, *Los cuarenta y nueve escalones*, traducción de J Jordá, Barcelona, Anagrama, 1994
- Cañas, Dionisio, *El poeta y la ciudad Nueva York y los escritores hispanos*, Madrid, Cátedra, 1994
- Carchia, Gianni, *Retórica de lo sublime*, traducción de Mar García Lozano, Madrid, Tecnos, 1994
- Cartagena, Alonso de, *Doctrinal de los caballeros*, edición de José María Viña Liste, Universidade de Santiago de Compostela, 1995
- Casas, Arturo, *Rafael Dieste e a súa obra literaria en galego*, Vigo, Galaxia, 1994
- Castiglione, Baltasar, *El cortesano*, traducción de Juan Boscán, edición de Mario Pozzi, Madrid, Cátedra, 1994
- Chao, Ramón, *Un posible Onetti*, Barcelona, Ronsel, 1994
- Cela, Camilo José, *A bote pronto*, Barcelona, Seix Barral, 1994
- Cerezo Rubio, Ubaldo, e Rafael González Cañal, *Catálogo de comedias sueltas del Museo Nacional del Teatro de Almagro*, INAEM / Universidad de Castilla-La Mancha, 1994
- Codoñer, C , e J A González Iglesias, *Antonio de Nebrija, Edad Media y Renacimiento*, Universidad de Salamanca, 1994
- Colinas, Antonio, *Rafael Alberti en Ibiza*, Barcelona, Tusquets, 1995
- Colmeiro, José F , *La novela policíaca española*, Barcelona, Anthropos, 1994
- Díez de Revenga, F J , e F Florit Durán, *La Poesía Barroca (Historia de la Literatura Española)*, vol 18), ed Ricardo de la Fuente, Madrid-Gijón, Júcar, 1994
- Farías, Víctor, *Las actas secretas "Inquisiciones" y "El idioma de los argentinos" Los otros libros proscritos de Borges*, Madrid, Anaya / Muchnik, 1994
- Forcadela, Manuel, *A Poesía de Eduardo Pondal*, Edicions do Cumio, 1995
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón, *Rafael Dieste*, Santiago, Lairovento, 1995
- Gallardo, Bartolomé J , *Diccionario crítico-burlesco del que se titula Diccionario razonado manual, seguido del Diccionario razonado*, edición de Alejandro Pérez Vidal, Madrid, Visor, 1994
- Gallego Roca, Miguel, *Traducción y literatura Los estudios literarios ante las obras traducidas*, Gijón, Júcar, 1994
- Gil de Biedma, Jaime, *El pie de la letra Ensayos completos*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1994
- Gómez Redondo, Fernando, *El lenguaje literario Teoría y práctica*, Madrid, EDAF, 1994
- , *La Prosa del Siglo XIV (Historia de la Literatura Española, vol 7)*, ed Ricardo de la Fuente, Madrid-Gijón, Júcar, 1994
- Gómez de la Serna, Ramón, *Gregerías*, edición de Antonio Gómez Yebra, Madrid, Castalia, 1994
- González Millán, X , *Literatura e sociedade en Galicia (1975-1990)*, Vigo, Xerais, 1994
- Gullón, Ricardo, *La novela española contemporánea Ensayos críticos*, Madrid, Alianza Editorial, 1995

- Granada, Fray Luis de, *Obras Castellanas completas*, vol 1, edición de Cristóbal Cuevas, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1994
- Hermenegildo, Alfredo, *El Teatro del Siglo XVI (Historia de la Literatura Española*, vol 15), ed Ricardo de la Fuente, Madrid-Gijón, Júcar, 1994
- Hernández Guerrero, J A e M^a Carmen García Tejera, *Historia breve de la Retórica*, Madrid, Síntesis, 1994
- Herrero Figueroa, Araceli, *Luís Pimentel, Alvaro Cunqueiro e Carballo Calero Apontamentos de filoxía, crítica e didáctica da literatura*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1994
- Javier García, Carlos, *Metanovela Luis Goytisolo, Azorín y Unamuno*, Gijón, Júcar, 1994
- Javier Morales, Carlos, *La poética de José Martí y su contexto*, Madrid, Verbum, 1994
- Junger, Ernst, *Pasados los setenta*, versión de Andrés Sánchez Pascual, Barcelona, Tusquets, 1995
- Lezama Lima, José, *Diarios (1939-1949 / 1956-1958)*, edición de Ciro Bianchi Ross, México, Ediciones Era, 1994
- López Casanova, Arcadio, *Alvaro Cunqueiro e a vangarda poética*, Santiago, Fundación Alfredo Brañas, 1994
- — —, *El texto poético Teoría y metodología*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1994
- Maceira Fernández, Xosé Manuel, *A literatura galega no exilio*, Edicións do Cumio, 1995
- March, Kathleen N , *De musa a literata El feminismo en la narrativa de Rosalía de Castro*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1994
- Martín Gaité, Carmen, *Esperando el porvenir Homenaje a Ignacio Aldecoa*, Madrid, Siruela, 1994
- Masoliver, Juan Ramón, *Perfil de sombras*, Barcelona, Destino, 1994
- Mayoral, José Antonio, *Figuras retóricas*, Madrid, Síntesis, 1994
- Millán González-Pardo, Isidoro, *Lembranza e comento de Alvaro Cunqueiro*, Santiago, Fundación Alfredo Brañas, 1994
- Monteagudo Romero, Henrique, *Antoloxía da prosa literaria galega medieval*, Santiago, Tórculo, 1994
- Navarro Peiró, Angeles, *El tiempo y la muerte Las elegías de Moseh Ibn Ezra*, Universidad de Granada, 1994
- Panero, Juan Luis, *Los mitos y las máscaras*, Barcelona, Tusquest, 1994
- Paraíso, Isabel, *Literatura y Psicología*, Madrid, Síntesis, 1995
- Pfandl, Ludwig, *Introducción a la cultura y costumbres del pueblo español de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Visor, 1994
- Pineda, Victoria, *La imitación como arte literario en el siglo XVI español (Con una edición y traducción del diálogo De imitacione de Sebastián Fox Morcillo)*, Diputación Provincial de Sevilla, 1994
- Polín, Ricardo, *A poesía lírica galego castelá (1350-1450)*, Universidade de Santiago de Compostela, 1994
- Pulido Tirado, Genara, *Retórica y Neoretórica en Carlos Bousoño*, Universidad de Granada, 1994
- Rico, Francisco, *Figuras con paisaje*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1994
- Risco, Vicente, *Obras completas* (vols I, II, III), Vigo, Galaxia, 1994
- Rodríguez, Elixio, *Matádeo mañá*, Vigo, Xerais, 1994
- Rodríguez, Juan Carlos, *Lorca y el sentido Un inconsciente para la historia*, Madrid, Akal, 1994
- Rodríguez, Luciano, *A poesía de Aquilino Iglesia Alvariño*, Deputación de Lugo, 1994
- Rodríguez García, José Luis, *Verdad y escritores*, Barcelona, Anthropos, 1994
- Rodríguez Fer, Claudio, *A literatura galega durante a guerra civil*, Vigo, Xerais, 1994
- Rodríguez Pequeño, Mercedes, *Teoría de la literatura eslava*, Madrid, Síntesis, 1995
- Rodríguez Sánchez, Tomás, *Catálogo de dramaturgos españoles del XIX*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1994

- Rotger Salas, Sofía, *La crítica liberal Pedro Salinas*, Barcelona, PPU, 1994
- Roses Lozano, Joaquín, *Una poética de la oscuridad*, prefacio de Robert Jammes, Madrid, Támesis, 1994
- Ruano de la Haza, J. M., e John J. Allen, *Los teatros comerciales del siglo XVII y La escenificación de la comedia*, Madrid, Castalia, 1994
- Rubio Martín, María, Ricardo de la Fuente, e Fabián Gutiérrez, *El comentario de textos narrativos y teatrales*, Salamanca, Colegio de España, 1994
- Salvatierra Ossorio, Aurora, *La muerte, el destino y la enfermedad en la obra poética de Yehuda Ha Levi y Salomón Ibn Gabinol*, Universidad de Granada, 1994
- Sánchez, Gloria, *303 Adiviñas*, Vigo, Xerais, 1994
- Santráñez-Tiód, Nil, *Angel Ganivet, escritor modernista*, Madrid, Gredos, 1994
- Seoane, Luis, *O cine e a fotografía*, edición de Lino Braxe e Xabier Seoane, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1994
- Szondi, Peter, *Teoría del drama moderno Tentativa sobre lo trágico*, Barcelona, Destino, 1994
- Tato Fontañá, Laura, *Teatro e nacionalismo Ferrol 1915-1936*, Santiago, Lairovento, 1995
- Torquemada, Antonio de, *Obras Completas*, vol I, edición de Lina Rodríguez Cacho, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1994
- Torrente Ballester, Gonzalo, *Los mundos imaginarios (antología)*, edición de Carmen Becerra, Madrid, Espasa Calpe, 1994
- Trías, Eugenio, *La edad del espíritu*, Barcelona, Destino, 1994
- Urbina, Pedro Antonio, *La actitud modernista de Juan Ramón Jiménez*, Pamplona, Eunsa, 1994
- Varela Jácome, Benito, *Estratexias narrativas de Alvaro Cunqueiro*, Santiago, Fundación Alfredo Brañas, 1994
- Vidal Claramonte, M^ª Carmen, *Futuro anterior Reflexiones filológicas sobre el fin de siglo*, Barcelona, PPU, 1994
- Villar Amador, Pablo, *Estudio de las "Flores de poetas ilustres"*, de Pedro Espinosa, Universidad de Granada, 1994
- Woolf, Virginia, *Dardos de papel* (epistolario), Barcelona, Paidós, 1994
- Zumthor, Paul, *La medida del mundo Representación del espacio en la Edad Media*, traducción de Alicia Martorell, Madrid, Cátedra, 1995

"FÓRA DE XOGO", NOVA COLECCIÓN DE EDICIÓNS XERAIS

Edicións Xerais inicia unha nova colección, *Fóra de xogo*, que inaugura Suso de Toro coa novela *A sombra cazadora*. Os números que seguen, xa na rúa, son *Tristes armas* de Marina Mayoral, *Asústate, Merche*, de Fina Casalderrey e *Flanagan de luxe*, de Andreu Martín e Jaume Ribera.

ACHEGAMENTO Á LECTURA

Carmen Domech, Nieves Martín e Cruz Delgado son as autoras de *Animación a la lectura ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*, publicado en Madrid pola Editorial Popular. Especialmente recomendable -e sen dúbida eficaz- para adolescentes, convén botarlle unha ollada.



Noticias

TITULACIÓN UNIVERSITARIAS

Información complementaria ás aparecidas no volume 7 desta revista

Autorizacións derivadas da aplicación do Decreto 259/1994, do 29 de xullo, (Titulacións autorizadas conforme a sistemas educativos vixentes en países estranxeiros e non homologados co Sistema Educativo Español).

1) Decreto 21/1995, do 27 de xaneiro, polo que se concede autorización á Escola de Negocios Caixavigo, institución promotora do expediente, para impartir los estudos conducentes ó título "Bachelor in Business Administration" avalado pola Universidade de Gales.

2) Expediente en tramitación, pendente de informe do Consello Universitario de Galicia con carácter previo á elaboración do Decreto que corresponda, polo que se solicita autorización para impartir los estudos conducentes ó título de "Bachelor of Commerce" avalado pola University College Dublín, promovido pola institución sociedade de responsabilidade limitada, Centro de Estudos Superiores Universitarios de Galicia (CESUGA).

RELACIÓN DE TITULACIÓN AUTORIZADAS NO SISTEMA UNIVERSITARIO GALEGO

CURSO 1994-95

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Campus de Santiago de Compostela

- Licenciado en Administración e Dirección de Empresas.
- Licenciado en Bioloxía.
- Licenciado en Ciencias Políticas e da Administración.
- Licenciado en Dereito.
- Licenciado en Economía
- Licenciado en Farmacia.
- Licenciado en Física
- Licenciado en Filoloxía Alemana.
- Licenciado en Filoloxía Clásica.
- Licenciado en Filoloxía Francesa.
- Licenciado en Filoloxía Galega.
- Licenciado en Filoloxía Hispánica.
- Licenciado en Filoloxía Inglesa.
- Licenciado en Filoloxía Italiana.
- Licenciado en Filoloxía Portuguesa
- Licenciado en Filoloxía Románica.
- Licenciado en Filosofía.
- Licenciado en Historia.
- Licenciado en Historia da Arte.
- Licenciado en Medicina.
- Licenciado en Matemáticas.
- Licenciado en Odontoloxía.
- Licenciado en Pedagogía.
- Licenciado en Psicoloxía.
- Licenciado en Psicopedagogía.
- Licenciado en Química.
- Licenciado en Xeografía.
- Licenciado en Xornalismo
- Diplomado en Educación Social.
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Óptica e Optometría.
- Diplomado en Relacións Laborais.
- Diplomado en Traballo Social.
- Título de Mestre
 - Especialidade de Educación Infantil.
 - Especialidade de Lingua Estranxeira.
 - Especialidade de Educación Musical.
 - Especialidade de Educación Primaria.
- Enxeñeiro Químico.

Campus de Lugo

- Licenciado en Administración e Dirección de Empresas¹
- Licenciado en Ciencia e Tecnoloxía dos Alimentos.
- Licenciado en Filoloxía Hispánica
- Licenciado en Humanidades
- Licenciado en Veterinaria
- Diplomado en Ciencias Empresariais
- Diplomado en Enfermería.
- Título de Mestre:
 - Especialidade de Lingua Estranxeira.
 - Especialidade de Educación Física.
 - Especialidade de Educación Infantil.
 - Especialidade de Educación Primaria.
- Enxeñeiro Agrónomo
- Enxeñeiro de Montes.
- Enxeñeiro Técnico en Explotacións Agropecuarias
- Enxeñeiro Técnico en Explotacións Forestais.
- Enxeñeiro Técnico en Hortofruticultura e Xardinería.
- Enxeñeiro Técnico en Industrias Agrarias e Alimentarias.
- Enxeñeiro Técnico en Mecanización e Construcións Rurais.
- Enxeñeiro Técnico en Química Industrial.

UNIVERSIDADE DE A CORUÑA

Campus de A Coruña

- Licenciado en Administración e Dirección de Empresas.
- Licenciado en Bioloxía
- Licenciado en Ciencias da Actividade Física e do Deporte.
- Licenciado en Dereito
- Licenciado en Economía.
- Licenciado en Filoloxía Inglesa
- Licenciado en Filoloxía Hispánica.
- Licenciado en Máquinas Navais.
- Licenciado en Náutica e Transporte Marítimo
- Licenciado en Psicopedagogía.
- Licenciado en Química
- Licenciado en Socioloxía.
- Diplomado en Ciencias Empresariais.
- Diplomado en Educación Social.
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Fisioterapia.
- Diplomado en Logopedia.
- Diplomado en Máquinas Navais
- Diplomado en Navegación Marítima.
- Diplomado en Relacións Laborais.
- Diplomado en Terapia Ocupacional.
- Título de Mestre:
 - Especialidade de Audición e Linguaxe.
 - Especialidade de Educación Física.

¹ Titulación informada favorablemente polo Consello Universitario de Galicia, pendente da publicación do Decreto do Consello da Xunta de Galicia

- Especialidade de Educación Infantil.
- Especialidade de Educación Primaria.
- Arquitecto.
- Enxeñeiro de Camiños, Canais e Portos.
- Enxeñeiro en Informática
- Arquitecto Técnico.
- Enxeñeiro Técnico en Informática de Sistemas.
- Enxeñeiro Técnico en Informática de Xestión.

Campus de Ferrol

- Licenciado en Humanidades.
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Relacións Laborais.
- Diplomado en Biblioteconomía e Documentación
- Enxeñeiro Industrial.
- Enxeñeiro Naval e Oceánico.
- Enxeñeiro Técnico en Electricidade.
- Enxeñeiro Técnico en Electrónica Industrial.
- Enxeñeiro Técnico en Estructuras Mariñas.
- Enxeñeiro Técnico en Propulsión e Servizos do Buque

UNIVERSIDADE DE VIGO

Campus de Ourense

- Licenciado en Ciencia e Tecnoloxía dos Alimentos.
- Licenciado en Dereito.

- Licenciado en Física.
- Licenciado en Historia.
- Licenciado en Psicopedagogía.
- Diplomado en Ciencias Empresariais.
- Diplomado en Educación Social
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Traballo Social
- Título de Mestre:
 - Especialidade de Educación Especial.
 - Especialidade de Educación Infantil.
 - Especialidade de Educación Primaria.
 - Especialidade de Lingua Estranxeira.
- Enxeñeiro Técnico en Industrias Agrarias e Alimentarias.
- Enxeñeiro Técnico en Informática de Xestión.

Campus de Pontevedra

- Licenciado en Belas Artes.
- Licenciado en Filoloxía Galega.
- Licenciado en Publicidade e Relacións Públicas.
- Diplomado en Enfermería.
- Diplomado en Fisioterapia.
- Título de Mestre:
 - Especialidade de Educación Física.
 - Especialidade de Educación Infantil.
 - Especialidade de Educación Musical.
 - Especialidade de Educación Primaria.
- Enxeñeiro Técnico en Industrias Forestais

Campus de Vigo

- Licenciado en Administración e Dirección de Empresas.
- Licenciado en Bioloxía.
- Licenciado en Ciencias do Mar
- Licenciado en Dereito.
- Licenciado en Economía.
- Licenciado en Filoloxía Hispánica.
- Licenciado en Filoloxía Inglesa.
- Licenciado en Química.
- Licenciado en Traducción e Interpretación.
- Diplomado en Ciencias Empresariais.
- Diplomado en Enfermería (Sergas).
- Diplomado en Enfermería (Povisa).
- Diplomado en Relacións Laborais.
- Título de Mestre:
 - Especialidade de Educación Infantil
 - Especialidade de Educación Primaria.
- Enxeñeiro en Automática e Electrónica Industrial.
- Enxeñeiro Industrial
- Enxeñeiro de Minas
- Enxeñeiro en Organización Industrial.
- Enxeñeiro en Telecomunicación.
- Enxeñeiro Técnico en Electricidade.
- Enxeñeiro Técnico en Electrónica Industrial.
- Enxeñeiro Técnico en Mecánica.
- Enxeñeiro Técnico en Química Industrial.

RELACION DE TITULOS UNIVERSITARIOS OFICIAIS DIRECTRICES XERAIS PROPIAS ACCESO O 2º CICLO

CIENCIAS EXPERIMENTAIS E DA SAUDE (*)						
TITULO	DURACION E ORDENACION CICLICA	REAL DECRETO DIRECTRICES XERAIS PROPIAS	BOE	CORRECCION DE ERROS	BOE ACCESO O 2º CICLO (PASARELAS)	CORRECCION DE ERROS
Lic. en Bioloxía	1º e 2º ciclo	387/91 de 22/3	26/3/91			
Lic. en Bioquímica	so 2º ciclo	1382/91 de 30/8	28/9/91		13/1/93	
Lic. en Ciencia e Tec. Alimentos	so 2º ciclo	1463/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	1/6/94
Lic. en Ciencias Ambientais	1º e 2º ciclo	2083/94 de 20/10	29/11/94			
Lic. en Ciencias do Mar	1º e 2º ciclo	1381/91 de 30/8	28/9/91		27/12/93	
Lic. en Ciencias e Tec. Estatístic	so 2º ciclo	2084/94 de 20/10	6/12/94	8/12/94		
Lic. en Farmacia	1º e 2º ciclo	1464/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Física	1º e 2º ciclo	1413/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Matemáticas	1º e 2º ciclo	1416/90 de 26/10	20/11/90		27/12/93	
Lic. en Medicina	1º e 2º ciclo	1417/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Odontoloxía	1º e 2º ciclo	1418/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Química	1º e 2º ciclo	436/92 de 30/4	8/5/92		27/12/93	
Lic. en Veterinaria	1º e 2º ciclo	1384/91 de 30/8	30/9/91			
Lic. en Xeoloxía	1º e 2º ciclo	1415/90 de 26/10	20/11/90		27/12/93	
Dipl. en Enfermería	so 1º ciclo	1466/90 de 26/10	20/11/90	28/12/90 16/1/91		
Dipl. en Estatística	so 1º ciclo	1465/90 de 26/10	20/11/90			
Dipl. en Fisioterapia	so 1º ciclo	1414/90 de 26/10	20/11/90			
Dipl. en Logopedia	so 1º ciclo	1419/91 de 30/8	10/10/91			
Dipl. en Óptica e Optometría	so 1º ciclo	1419/90 de 26/10	20/11/90			
Dipl. en Podoloxía	so 1º ciclo	649/88 de 24/6	20/6/88			
Dipl. en Terapia Ocupacional	so 1º ciclo	1420/90 de 26/10	20/11/90			

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologación de títulos os do Catálogo de Títulos Universitarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

CIENCIAS SOCIAIS E XURDÍDICAS (*)						
TÍTULO	DURACIÓN E ORDENACIÓN CÍCLICA	REAL DECRETO DIRECTRICES XERAIS PROPIAS	BOE	CORRECCIÓN DE ERROS	BOE ACCESO Ó 2º CICLO (PASARELAS)	CORRECCIÓN DE ERROS
Lic. en Admón. e Direcc. Empresas	1º e 2º ciclo	1421/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	27/12/93
Lic. Ciencias Act. Física e do Dep.	1º e 2º ciclo	1670/93 de 24/9	20/10/93		19/10/94	
Lic. en CC. Actuarias e Financ.	só 2º ciclo	1399/92 de 20/11	22/12/92		1/6/94	
Lic. en CC. Políticas e da Admón.	1º e 2º ciclo	1423/90 de 26/10	20/11/90		27/12/93	
Lic. en Comunicación Audiovisual	1º e 2º ciclo	1427/91 de 30/8	10/10/91		12/6/92	
Lic. en Dereito	1º e 2º ciclo	1424/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Documentación	só 2º ciclo	912/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	5/8/93
Lic. en Economía	1º e 2º ciclo	1425/90 de 26/10	20/11/90		27/12/93	
Lic. Investig. e Téc. de Mercado	só 2º ciclo	1427/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	1/6/94
Lic. en Pedagogía	1º e 2º ciclo	915/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	
Lic. en Psicoloxía	1º e 2º ciclo	1428/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Psicoloxía	só 2º ciclo	916/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	
Lic. en Publicidade e Relac. Públi.	1º e 2º ciclo	1386/91 de 30/8	30/9/91		12/6/92	
Lic. en Socioloxía	1º e 2º ciclo	1430/90 de 26/10	20/11/90		28/12/93	
Lic. en Xornalismo	1º e 2º ciclo	1428/91 de 30/8	10/10/91		12/6/92	
Dipl. en Biblioteconomía e Docum.	só 1º ciclo	1422/91 de 30/8	10/10/91			
Dipl. en Ciencias Empresariais	só 1º ciclo	1422/90 de 26/10	20/11/90	26/9/91		
Dipl. en Educación Social	só 1º ciclo	1420/91 de 30/8	10/10/91			
Mestr. Especialidade Audición e Lingüaxe	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Educación Especial	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Educación Infantil	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Educación Musical	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Educación Primaria	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Lingua Estranxeira	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Educación Física	só 1º ciclo	1440/91 de 30/8	11/10/91			
Dipl. en Relacións Laborais	só 1º ciclo	1429/90 de 26/10	20/11/90			
Dipl. en Traballo Social	só 1º ciclo	1431/90 de 26/10	20/11/90			
Dipl. en Xestión e Admón. Pública	só 1º ciclo	1426/90 de 26/10	20/11/90			

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologación de títulos do Catálogo de Títulos Universitarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

ENSEÑANZAS TÉCNICAS (*) (Enxerías)						
TÍTULO	DURACION E ORDENACION CICLICA	REAL DECRETO DIRECTRICES XERAIS PROPIAS	BOE	CORRECCION DE ERROS	BOE ACCESO O 2º CICLO (PASARELAS)	CORRECCION DE ERROS
Arquitecto	1º e 2º ciclo	4/94 de 14/1	5/2/94			
Enxeñeiro Aeronautico	1º e 2º ciclo	1426/91 de 30/8	10/10/91		27/12/93	
Enxeñeiro Agronomo	1º e 2º ciclo	1451/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Enx. en Automa. e Electr. Industr.	so 2º ciclo	1400/92 de 20/11	22/12/92		27/12/93	
Enxeñ. de Camións, Canais e Portos	1º e 2º ciclo	1425/91 de 30/8	10/10/91		27/12/93	
Enxeñeiro en Electronica	so 2º ciclo	1424/91 de 30/8	10/10/91		13/1/93	
Enxeñeiro Industrial	1º e 2º ciclo	921/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	
Enxeñeiro en Informatica	1º e 2º ciclo	1459/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	17/10/91
Enxeñeiro de Materiais	so 2º ciclo	1678/94 de 22/7	6/9/94			
Enxeñeiro de Minas	1º e 2º ciclo	1423/91 de 30/8	10/10/91		29/12/93	
Enxeñeiro de Montes	1º e 2º ciclo	1448/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Enxeñeiro Naval e Oceanico	1º e 2º ciclo	922/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	
Enxeñeiro en Organizac. Industrial	so 2º ciclo	1401/92 de 20/11	22/12/92		27/12/93	
Enxeñeiro Químico	1º e 2º ciclo	923/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	
Enxeñeiro de Telecomunicacion	1º e 2º ciclo	1421/91 de 30/8	10/10/91		27/12/93	
Enxeñeiro en Xeodesia e Cartograf.	so 2º ciclo	920/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologación de títulos os do Catálogo de Títulos Universtarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

ENSINANZAS TÉCNICAS (*) (Enxeñerías Técnicas)						
TÍTULO	DURACION E ORDENACION CICLICA	REAL DECRETO DIRECTORES XERAIS PROPIAS	BOE	CORRECCION DE ERROS	BOE ACCESO O 2º CICLO (PASARELAS)	CORRECCION DE ERROS
Arquitecto Técnico	so 1º ciclo	927/92 de 17/7	27/9/92			
Enx. Técnico Aeronautico						
Especialidade Aeromotores	so 1º ciclo	1439/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Aeronavegacion	so 1º ciclo	1439/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Aeromotores	so 1º ciclo	1437/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Aeronaves	so 1º ciclo	1436/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Aeronaves	so 1º ciclo	1436/91 de 30/8	11/10/91			
Especialidade Equipos e materiais Aeroespaciais	so 1º ciclo	1434/91 de 30/8	11/10/91			
Enx. Técnico Agrícola						
Especialidade Explotac. Agronec.	so 1º ciclo	1453/90 de 26/10	20/11/90			
Especialidade Hortofrut e Xardin	so 1º ciclo	1454/90 de 26/10	20/11/90			
Especialidade Indus. Agrar. e Ali.	so 1º ciclo	1452/90 de 26/10	20/11/90			
Especialidade Mecaniz. e Construc. Rurais	so 1º ciclo	1455/90 de 26/10	20/11/90			
Enx. Técnico en Deseño Industrial	so 1º ciclo	1462/90 de 26/10	20/11/90			
Enx. Técnico Forestal						
Especialidade Explotac. Forestais	so 1º ciclo	1458/90 de 26/10	20/11/90			
Especialidade Industrias Forestais	so 1º ciclo	1457/90 de 26/10	20/11/90			
Enx. Técnico Industrial						
Especialidade Electricidade	so 1º ciclo	1402/92 de 20/11	22/12/92			
Especialidade Electronica Industr.	so 1º ciclo	1403/92 de 20/11	22/12/92			
Especialidade Mecanica	so 1º ciclo	1404/92 de 20/11	22/12/92			
Especialidade Quimica Industrial	so 1º ciclo	1405/92 de 20/11	22/12/92			
Especialidade Textil	so 1º ciclo	1406/92 de 20/11	22/12/92			
Enx. Técnico en Informat. Sistemas	so 1º ciclo	1461/90 de 26/10	20/11/90			
Enx. Técnico en Informat. Xestión	so 1º ciclo	1460/90 de 26/10	20/11/90			
Enx. Técnico de Minas						
Espec. Explotacion de Minas	so 1º ciclo	1433/91 de 30/8	11/10/91			
Espec. Instalacions Mineiras	so 1º ciclo	1430/91 de 30/8	11/10/91			
Espec. Minerais e Metalurxia	so 1º ciclo	1431/91 de 30/8	11/10/91			
Espec. Recursos Enerxet. e Explosivos	so 1º ciclo	1456/91 de 30/8	12/10/91			
Espec. Sondaxes e Prospeccions Mineiras	so 1º ciclo	1449/91 de 30/8	12/10/91			

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologacion de títulos os do Catalogo de Títulos Universitarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

ENSINANZAS TÉCNICAS (*) (Enxeñerías Técnicas, Licenciaturas e Diplomaturas)						
TÍTULO	DURACION E ORDENACION CICLICA	REAL DECRETO DIRECTRICES XERAIS PROPIAS	BOE	CORRECCION DE ERROS	BOE ACCESO O 2º CICLO (PASARELAS)	CORRECCION DE ERROS
Enxeñeiro Técnico Naval Especialidade Estructuras Mariñas Especialidade Propulsion e do Buque	so 1º ciclo so 1º ciclo	928/92 de 17/7 929/92 de 17/7	27/8/92 27/8/92			
Enx. Técnico de Obras Públicas Especialidade Construcc. Cívics Especialidade Hidroloxía Especialidade Transportes e Servicos Urbanos	so 1º ciclo so 1º ciclo so 1º ciclo	1435/91 de 30/8 1432/91 de 30/8 1452/91 de 30/8	11/10/91 11/10/91 12/10/91			
Enx. Técnico de Telecomunicacion Espec. Sistemas Electronicos Espec. Sistemas Telecomunicacion Espec. Son e Imaxe Espec. Telemática	so 1º ciclo so 1º ciclo so 1º ciclo so 1º ciclo	1451/91 de 30/8 1455/91 de 30/8 1453/91 de 30/8 1454/91 de 30/8	12/10/91 12/10/91 12/10/91 12/10/91			
Enxeñeiro Técnico en Topografía	so 1º ciclo	1450/91 de 30/8	12/10/91			
Licenciado en Maquinas Navais	so 2º ciclo	917/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	27/12/93
Licenc. Náutica e Trans. Marítimo	so 2º ciclo	918/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	
Licenc. Radioelectrónica Naval	so 2º ciclo	919/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	
Diplomado en Maquinas Navais	so 1º ciclo	924/92 de 17/7	27/8/92			
Diplomado en Navegacion Marítima	so 1º ciclo	925/92 de 17/7	27/8/92			
Diplomado en Radioelectrónica Naval	so 1º ciclo	926/92 de 17/7	27/8/92			

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologación de títulos os do Catálogo de Títulos Universitarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

TITULO	HUMANIDADES (*)					CORRECCION DE ERROS
	DURACION E ORDENACION CICLICA	REAL DECRETO DIRECTRICES XERARIS PROPIAS	BOE	CORRECCION DE ERROS	BOE ACCESO O 2º CICLO (PASARELAS)	
Lic. Antropoloxia Social e Cultural	5º 2º ciclo	1380/91 de 30/8	28/9/91		13/1/93	27/12/93
Licenciado en Belas Artes	1º e 2º ciclo	1432/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Filoloxia Alemana	1º e 2º ciclo	1433/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Arabe	1º e 2º ciclo	1434/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Catalana	1º e 2º ciclo	1435/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Clasica	1º e 2º ciclo	1436/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Eslava	1º e 2º ciclo	1437/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Francesa	1º e 2º ciclo	1438/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Galega	1º e 2º ciclo	1439/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Hebrea	1º e 2º ciclo	1440/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Hispanica	1º e 2º ciclo	1441/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Inglesa	1º e 2º ciclo	1442/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Italiana	1º e 2º ciclo	1443/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Portuguesa	1º e 2º ciclo	1444/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Romanica	1º e 2º ciclo	1445/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filoloxia Vasca	1º e 2º ciclo	1446/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Filosofía	1º e 2º ciclo	1457/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Historia	1º e 2º ciclo	1448/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Historia de Arte	1º e 2º ciclo	1449/90 de 26/10	20/11/90			
Lic. en Humanidades	1º e 2º ciclo	913/92 de 17/7	27/8/92		27/12/93	
Lic. en Linguística	5º 2º ciclo	914/92 de 17/7	27/8/92		13/1/93	
Lic. Teoría da Litterar e Lit. Compar	5º 2º ciclo	1450/90 de 26/10	20/11/90		26/9/91	
Lic. en Traducción e Interpretacion	1º e 2º ciclo	1385/91 de 30/8	30/9/91		27/12/93	
Lic. en Xeografía	1º e 2º ciclo	1447/90 de 26/10	20/11/90			

(*) Segundo o Real Decreto 1954/1994, de 30 de setembro, sobre homologación de títulos do Catálogo de Títulos Universitarios Oficiais, creado polo Real Decreto 1497/1987, de 27 de novembro

A UIMP IMPARTIRÁ NESTE VERÁN 21 CURSOS NA CORUÑA, FERROL E BETANZOS

A oferta cultural da Universidade Internacional Menéndez Pelayo e a Universidade da Coruña será, neste verán, de vinteún cursos.

A totalidade dos seminarios levarase a cabo entre o 26 de xuño e o 28 de xullo, e contarán coa presenza de destacados especialistas nos diferentes eidos da cultura e a técnica.

Os participantes distribuiranse en diferentes recintos da cidade, polo número de cursos que se celebrarán simultaneamente, e noutros puntos da provincia coma o pazo de Mariñán, Betanzos e Ferrol.

Os asistentes poderán participar no debate sobre o futuro das pensións, na análise da dieta galega, as novas tecnoloxías na comunicación, o medio natural e as enerxías renovables, a telemática ou múltiples cuestións médicas de grande actualidade, como a xenética molecular.

No eido das letras, os linguistas actuais abordarán os problemas do galego, as bibliotecas e a documentación na Idade Moderna, ou o papel da literatura galega en Latinoamérica.

Ademais, mantense o habitual seminario dirixido por Enrique Fuentes Quintana, no que se analizarán as claves para a converxencia con Europa, e os xa tradicionais cursos de Danza Clásica, e o obradoiro Gráfica, ós que hai que engadir un monográfico sobre o músico e o seu contorno, e pechará a programación a tese sobre a artesanía como activo fundamental do turismo.

O custo de inscrición será de 14.000 pesetas, aínda que se concederá un total de 378 bolsas. As solicitudes deberanse formalizar na Secretaría de Alumnos da UIMP, Pazo de Congresos, Glorietta de América, s/n, 15004 - A Coruña, teléfono 14 08 30.

Cómpre salientar unha novidade deste ano:

Os seminarios con código 2001, 2006, 2008, 2009, 2012, 2017 e 2019 terán validez para o seu cómputo como dous créditos de libre elección da Universidade da Coruña.

Así mesmo, A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia reconece como Horas de Formación Permanente de

Profesorado as horas lectivas de cada seminario.

Ademais, os seminarios con códigos 2008 e 2012 están acreditados como de carácter sanitario

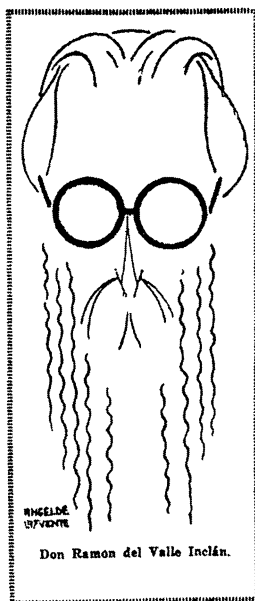
As prazas son limitadas en todos os seminarios; e no caso de quedaren prazas vacantes, cubriranse por rigorosa orde de solicitude ata o venres anterior ó comezo de cada seminario.

VALLE -INCLÁN Y EL FIN DE SIGLO

Congreso Internacional

Na Facultade de Filoxía da Universidade de Santiago de Compostela celebrárase, dos días 23 ó 28 de outubro de 1995, o Congreso Internacional "Valle-Inclán y el fin de

siglo". Teñen comprometida a súa participación os máis importantes especialistas mundiais da crítica valle-inclaniana. As condicións de asistencia hanse anunciar proximamente.



PEDAGOXÍA DA IMAXE

IV Congreso Internacional

Entre os días 4 e 8 de xullo do presente ano desenvolverase na Facultade de Humanidades da Universidade da Coruña o IV Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe", que organizan Nova Escola Galega e a Escola de Imaxe e Son da Coruña.

Tódalas mañás as sesións comezarán cunha conferencia, que contextualizará a discusión que terá lugar nunha táboa redonda na que intervirán representantes de varios países. A mañá complétase coa presentación de comunicacións. A tarde iníciase con obradoiros e, tras un descanso, nova presentación de comunicacións. Cada xornada conclúe cunha mostra de vídeos escolares e a proxección dun ciclo de cine programado expresamente para o Congreso polo CGAI, con pase gratuito para os asistentes

Paralelo ó Congreso, terá lugar un Encontro de expertos mundiais, quen informarán diariamente ó plenario da marcha dos seus debates, recollendo as suxerencias que os participantes poidan propór. O sábado 8 de xullo -último día do Congreso- lerase e debaterase o documento final do Encontro, co que se pretende establecer liñas de acción e colaboración sobre o ensino dos medios de comunicación

A seguir ofreceremos un avance do programa deste IV Congreso de Pedagogía da Imaxe.

Martes, 4 de xullo

A conferencia inatural, que terá lugar ás 10,30 da mañá, correrá a cargo de Mario Kaplún, quen disertará sobre o tema *Comunicación e educación Continuidade e ruptura na procura dun comunicador educador*. Mario Kaplún é

pioneiro na educación para os medios en Latinoamérica. A súa obra é amplamente recoñecida e algúns dos seus libros son de obrigada referencia (especialmente: *Producción de programas de radio*, *El comunicador popular*, *A la educación por la comunicación*). Na actualidade é consultor da UNESCO en Educación e Comunicación.

Ás 11 h. o profesor Andrés Sopena presentará unha conferencia co título: “*El florido pensil*”. *Imaxes do franquismo*, no que analizará o uso da imaxe nos textos escolares franquistas. Andrés Sopena é autor do libro *El florido pensil*, no que fai un detallado percorrido polas imaxes que caracterizaron a vida escolar nos anos escuros do pasado réxime, e que está a ser un gran éxito editorial.

A partir das 13,15 h. o presidente da Asociación para a Alfabetización Audiovisual de Canadá, Barry Duncan, falará sobre o tema. *Medios de comunicación e audiencias* Barry Duncan é autor de *Mass Media and Popular Culture* e coautor dun libro que ten influído moito nos profesores de ensinanza primaria e secundaria: *Media Literacy Resource Guide* (editado polo Ministerio de Educación de Ontario).

Mércores, 5 de xullo

O profesor Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de Sao Paulo, propondrá un *Manifiesto de educación para os medios nos países en vías de desenvolvemento*, co que pretende ofrecer

alternativas á actual dependencia da produción, difusión e educación audiovisual nos países do Terceiro Mundo. Ismar de Oliveira ten escrito decenas de artigos e participado nas experiencias máis valiosas de educación para os medios en Latinoamérica.

Seguirá unha táboa redonda de contido moi polémico: *¿Existen estrategias diferentes na educación para os medios entre os países do Norte e os do Sur?*. Participarán nesta táboa redonda Mario Kaplún (Uruguay), Susanne Krucsay (Austria), Costas Criticos (Sudáfrica), John Pungente (Canadá), Yelena Lenskaya (Rusia) e Antonio Campuzano (España). Moderará Agustín García Matilla

Xoves, 6 de xullo

Victor Freixanes, profesor de Teoría da Comunicación na Facultade de Xornalismo da Universidade de Santiago, abrirá as sesións cunha conferencia sobre *Os medios e os libros no futuro da comunicación e da escola*. Freixanes é ben coñecido como xornalista e novelista, e na actualidade comparte os seus labores como editor coa docencia universitaria.

O tema da táboa redonda deste día será: *Incidencia social dos medios de comunicación*, e tomarán parte nela Len Masterman (Gran Bretaña), Guillermo Orozco (México), Jesús Martín Barbero (Colombia), Kathleen Tyner (Estados Unidos) e Agustín García Matilla (España) Moderará Andrew Hart.

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOXÍA DA IMAXE
 EDUCACIÓN E MEDIOS AUDIOVISUAIS
 4TH INTERNATIONAL CONGRESS ON THE PEDAGOGICS OF REPRESENTATION

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOXÍA DE LA IMAGEN



Pé de imaxe

Do 4 ó 8 de xullo de 1995 - Facultade de Humanidades - Organiza: Nova Escola Galega - Escola de Imaxe e Son

ORGANIZAN



PATROCINA



COLABORA



Venres, 7 de xullo

Robyn Quin, profesora de medios da Edith Cowan University de Australia, falará sobre *Medios de comunicación e curriculum*. Robyn Quin é autora dos seguintes libros. *Real Images, Meet the Media* e *Historias y estereotipos* (de inminente publicación en España). Australia é un dos países que ten incorporado de xeito visible no seu currículo de educación primaria e secundaria o ensino dos medios de comunicación, incorporación na que ten xogado un relevante papel a profesora Robyn Quin.

A táboa redonda deste día xirará arredor de *¿Como e cando introduci-lo ensino dos medios de comunicación no centro escolar?*. Intervirán nesta táboa redonda Cary Bazalgette (Gran Bretaña), Daniel Prieto Castillo (Arxentina), Miguel Reyes (Chile), Rick Sepherd (Canadá), Sergio Sarmiento (Francia) e Miguel Vázquez Freire (Galicia). Moderará Joan Ferrés.

Sábado, 8 de xullo

O plenario do Congreso abrirá as súas sesións coa lectura do documento de conclusións do Encontro Mundial, sobre o cal se abrirá debate.

A clausura correrá a cargo de Roberto Aparici, profesor da UNED e director do curso "Lectura da Imaxe", quen intentará anticipar posibles liñas de traballo na educación dos medios cunha conferencia baixo o título *E*

agora, ¿que facemos? Roberto Aparici é coautor do libro *La Imagen* e coordinador de *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. É profesor colaborador do MIT de Massachusetts e ten asesorado proxectos de educación para os medios en España, México, Estados Unidos e Arxentina.

Obradoiros

Estes son os títulos e os responsables dos obradoiros nos que se poderán inscribir os asistentes ó IV Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe":

Educación Multimedia. Unha proposta desmitificadora. Por Alfonso Gutiérrez, do CEP de Segovia.

Publicidade e autonomía (Advertising and autonomy). Por Andrew Hart, profesor de estudio de medios na Facultade de Educación da Universidade de Southampton (Gran Bretaña).

Televisión subliminal. Por Joan Ferrés, profesor universitario e autor dos libros *Video y educación* e *Televisión y educación*.

A recepción televisiva no contexto da vida cotiá. Por Mario Kaplún (Uruguay), comunicador, docente e investigador da comunicación. É consultor da UNESCO en Educación e Comunicación.

A introducción da pedagogía nos medios nos países en vías de desenvolvemento. Por Miguel Reyes, profesor da Universidade de Valparaíso (Chile).

Para alén dos trucos técnicos: O alumno como produtor no estudio dos medios (Beyond the "Technicist Trap" Student Production in Media Education). Por Winston G Emery, profesor da McGill University e fundador da Asociación de Profesores de Medios de Comunicación de Canadá.

Imaxes para un día sen televisión Dinámicas creativas no campo da expresión audiovisual e dramática para a educación infantil. Por Luis Matilla, coautor dos libros *Los teleniños* e *Imágenes en acción*, coordinador de campañas de teatro escolar e infantil, e de pedagogía da imaxe.

A análise dos telexornais Por Sergio Sarmiento, colaborador do CLEMI (Centro de enlace entre a Educación e os Medios de Información) do Ministerio de Educación francés

Iniciación á animación cinematográfica na aula. Polo Grupo Algarabía, formado por Virginia Curiá e Tomás Conde, titulados pola Escola de Imaxe e Son da Coruña.

Análise e produción de materiais pedagóxicos (A mediación pedagóxica). Por Daniel Prieto Castillo (Arxentina), mestre e profesor de filosofía, especialista en temas de comunicación e educación.

O ensino dos medios na Escola Infantil. Por Ana Graviz e Jorge Pozo, pedagogos e profesores da Universidade de Estocolmo.

Utilización do vídeo na aula Por Celina Ramos, asesora técnica de medios audiovisuais no CEFOCOP de Ourense.

Fotografía I (curso de iniciación) e Fotografía II (profundización). Por Pablo Anllo e Angel Cordero, profesores da Escola de Imaxe e Son da Coruña.

Iluminación básica. Por José Barba Escribá, profesor de Cámara e Iluminación na Escola de Imaxe e Son da Coruña.

O taller de cine na aula. Por Adolfo Bellido, do CEP de Valencia.

Como analiza-la televisión na aula. Por Marieli Rowe, membro do equipo de redacción da revista *Telemedia* e pioneira no ensino dos medios nos Estados Unidos.

As linguas oficiais no Congreso serán o galego, castelán e inglés. As sesións plenarias contarán con tradución simultánea, e os obradoiros (se o número de inscritos o requirise) con tradución continuada.

A inscrición permanecerá aberta ata o día 1 de xuño, mentres que o envío de comunicacións poderá facerse ata o 15 de maio, nas oficinas do Congreso instaladas na Escola de Imaxe e Son da

Coruña. Para calquera información, dirixirse a:

Secretaría do Congreso
Internacional de Pedagogía da Imaxe
"Pé de Imaxe".
Someso, 6. - A CORUÑA
Tfno 981-106477
Fax 981-104224 e 981-290157.









Sumario

Colaboracións Especiais

- | | | |
|---|---|---------|
| ❧ | Conversación con Mario Vargas Llosa
<i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 7 |
| ❧ | As ideas sociais e educativas de Rafael Dieste
<i>Xosé Luis Axeitos</i> | pax. 17 |
| ❧ | Metodoloxía da proba de análise de texto
<i>María José Rodríguez Espiñeira</i> | pax. 29 |
| ❧ | O reto da calidade no ensino
<i>Miguel A Zabalza</i> | pax. 49 |

Estudios







-  O dereito a intimidade pax. 71
María Ester Rovira Sueiro
-
-  As necesidades educativas especiais
no contexto da reforma pax. 79
José Ramón Alberte Castiñeiras
-
-  A fonte oral pax. 93
Luis M Llorente de Mata
M Concepción Iglesias González
-
-  As actitudes no proceso ensino - aprendizaxe pax. 105
María A Muñoz Cadavid
-
-  A humanización de animais na narrativa
de Cunqueiro pax. 115
María Xesús Nogueira
-
-  Pé de imaxe pax. 123
Miguel Vázquez Freire
-

Prácticas

- ❧ Rallye matemático sen fronteiras
Carmen Butrón Pérez
Begoña Fernández Lareo
María José Fernández Martínez
Dolores Pilar García Agra pax. 135
-
- ❧ Un exemplo de traballo interdisciplinar nas áreas da expresión
O Grupo de Animación Escolar (GAE) pax. 147
-
- ❧ Música, lingua e publicidade
María Dolores Gómez Pintor pax. 159
-
- ❧ A análise de bandas deseñadas como material didáctico interdisciplinar
Xosé Ramón Fernández Vázquez pax. 165
-
- ❧ Posibilidades educativas do teléfono
José Raposeiras Correa pax. 177
-
- ❧ A auga: un problema ambiental
Gonzalo Méndez Martínez
Ana Campillo Ruiz pax. 191
-

Reseñas

- ❧ Obra Completa
Ana María Platas Tasende
pax. 199
- ❧ I Concurso de Obras Teatrais Inéditas
"Camiño Santiago". Apartado A:
Obra de Teatro Profesional
M Quintáns S
pax. 203
- ❧ Entrevistas con A. Cunqueiro
María Teresa Araújo García
pax. 207
- ❧ A literatura galega durante a Guerra Civil
(1936 - 1939)
María Xesús Nogueira
pax. 211
- ❧ La Alameda de Santiago de Compostela
José Manuel García Iglesias
pax. 213
- ❧ De como estudiármola Historia da España
contemporánea no Bacharelato
Xavier R Madriñán
pax. 217
- ❧ Curso de teoría de la literatura
Angel Abuín
pax. 219
- ❧ Literatura, Cine, Sociedad. Textos literarios y
fílmicos
M Quintáns S
pax. 221
- ❧ Introducción al análisis retórico: tropos,
figuras y sintaxis del estilo
Angel Abuín
pax. 225

 El texto poético. Teoría y Metodología El comentario de textos narrativos y teatrales <i>Ana María Platas Tasende</i>	pax. 227
 A poesía lírica galego-castelá (1350-1450) <i>Xabier Mouriño Cagide</i>	pax. 231
 El rostro y el discurso de la fiesta <i>Claudio Rodiño Caramés</i>	pax. 233
 La poesía nueva en el mundo hispánico <i>Luis Alonso Grgado</i>	pax. 235
 Diccionari Llatí-Catalá <i>Fernando González Muñoz</i>	pax. 237
 Las prácticas escolares en la formación del profesorado <i>Celso Currás Fernández</i>	pax. 239

***Novidades
editoriais***



pax. 243

Noticias



pax. 255

