



Revista Galega do Ensino

Nº 12 Maio 1996



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

María de las Mercedes Brea López / Directora
Ana María Platas Tasende / Subdirectora
Celso Currás Fernández / Secretario
Paz Filloy Mato
Natividad Rodríguez López

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Agustín Dosil Maceira
Luis Framil Álvarez
Rodolfo García Alonso
Jaime García García
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
José Carlos Otero López
Antonio Peleteiro Fernández
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilariño Pintos
Antonio Ron Pedreira

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Francisco Martín Iglesias

COLABORACIÓNS E CORRESPONDENCIA

Orixinais para publicación e correspondencia en xeral
enviaranse á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela

INTERCAMBIO

Pedidos á
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela

*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: Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.

Depósito legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

- ⇒ Os terremotos
Luis Mendoza Barros
- ⇒ Xénero gramatical e sexismo lingüístico
Xesús López Fernández
- ⇒ Xesús Ferro Couselo no Día das Letras 1996
Luis Alonso Girgado

OS TERREMOTOS

Luis Mendoza Barros
 Instituto Xeográfico Nacional.
 Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Solicítanme un artigo referente a terremotos, por considerar que están de actualidade na Comunidade Galega. O tema, amplo de abondo, necesitaría máis explicacións e apartados, sen dúbida, polo que só podoo pretender aquí expoñer unha serie de conceptos e datos relacionados con estes fenómenos, algúns deles pouco divulgados, e que considero de interese.

Consciente de que pode resultar insuficiente, ó final proporciono algunha bibliografía que servirá de axuda para amplia-los coñecementos sobre os diversos aspectos que se van tocando na exposición.

2. TERREMOTO, SISMO, TREMOR...

A palabra *terremoto* asociámola a efectos destructores, cando realmente ten un sentido amplo e, composta do latín TERRAE ("terra") e MOTUS ("movemento"), significa simplemente "sacu-

da do terreo", ocasionada por forzas que actúan no interior do globo.

De orixe grega é a palabra *seísmo* (de SEIEIN "sacudida"), e de aí *sismo*, que a Real Academia Española define do mesmo xeito que *terremoto* e *sismo*, dicindo que é unha sacudida de terra producida por causas internas. De *sismo* temos compostos como *sismómetro*, *sismógrafo*, *sismoloxía*, etc.

Tremor de terra identificámolo máis ben cun terremoto pequeno, ou débiles estremecementos da terra. Sen embargo, o significado é o mesmo que o dun terremoto, e como tal enténdese en Latinoamérica.

Debemos precisar que eses estremecementos proceden do interior da Terra, e transmiten enerxía á superficie desta, mediante ondas elásticas. Cientificamente defínese como unha liberación súbita de enerxía potencialmente almacenada no interior da terra. Provéen do esforzo acumulado nunha rexión (de falla) debido a unha deformación continuada.

De forma máis sinxela, un terremoto (de orixe tectónica) pode considerarse unha consecuencia da ruptura dunha parte da costra. Isto, en Xeoloxía, coñécese como unha *falla*, é dicir, unha fractura de material cun movemento relativo das súas dúas partes.

3. O PASADO

3.1. Breve Historia

O catálogo de terremotos máis extenso da antigüidade corresponde a China, con algunha descrición de máis de 3000 anos, documentando os medianos e grandes dende o 780 a. de C.

Un relato bíblico, de Moisés no Sinaí, e o referente ás murallas de Jericó son probablemente as mencións máis antigas de terremotos no mundo occidental.

Non habendo, na antigüidade, a menor explicación científica para estes temidos e violentos fenómenos, as lendas populares de moitos países atribuíanllos a monstros grotescos que vivían por baixo da terra e, ó sacudi-los seus corpos, producían os tremores, ou ben que eran os deuses que nos enviaban os castigos desa forma polas faltas humanas.

Como para moitas cousas, foron os filósofos gregos os que trataron de da-las primeiras explicacións mecáni-

cas a eses fenómenos naturais, e tanto Estrabón como Aristóteles (383-322), apuntaron as súas teorías de que eran máis frecuentes ó longo das costas que contra o interior da terra. Tamén diferenciaron os movementos verticais dos horizontais nas trepidacións.

As ideas dos autores clásicos continuaron vixentes mesmo durante a Idade Media e Moderna, ata que, no século XVIII, o gran terremoto de Lisboa de 1755 produce un interese universal acerca da orixe destes fenómenos e empezan a estudiárense de forma sistemática os efectos dos terremotos.

O estudio e catalogación de terremotos dunha zona determinada constitúe o punto de partida para os estudos da sismicidade.

No relativo a España, o Banco de Datos do Instituto Xeográfico referencia sismos dende o ano 880 a. de C., e poderíamos clasificalos en catro épocas ben diferenciadas: a primeira, ata o ano 600 D. de C., na que as descricións case rozan a lenda; a segunda, do ano 600 ó 1400, habería que aceptala con reservas, pois é pouco fiable; do 1400 ó 1800 obsérvanse erros, aínda que non excesivos; a partir desta época, a imprenta permite abundantes descricións ata a chegada da época instrumental a comezos do presente século. Debe dicirse que o Banco de Datos Sísmicos continúa co seu enriquecemento mediante investigacións.

3.2. Observatorios

Os primeiros sismógrafos efectivos foron construídos a finais do século XIX. O famoso e catastrófico terremoto de San Francisco no ano 1906 foi rexistrado en decenas de estacións sismográficas, e tan lonxe coma Xapón, Italia, Alemaña...

En 1960, 700 observatorios de terremotos funcionaban en numerosos países espallados por todo o mundo, aínda que con grande variedade de rexistros sismográficos e falta de sincronía nas horas, o que dificultaba os estudos para a investigación.

Xa no ano 1962, 120 estacións da rede estandarizada mundial, establecida polos EE. UU., estaban espallados por sesenta países.

Coa finalidade de estudar a sismicidade na área da Península Ibérica, a empezos da década do 60 preséntase un traballo para emprender un amplo programa de investigación polo servizo de Sismoloxía do daquela Instituto Xeográfico Catastral, entre 10º Oeste e 5º Este de Greenwich, e de 35º a 44º Norte. Para este estudo, botábase en falta algunha estación, e unha concretamente para cubrir o NW da península, pero que o Instituto Xeográfico Catastral xa tiña previsto situar en Santiago de Compostela, onde o Observatorio Xeofísico comenza a rexistrar en novembro de 1971.

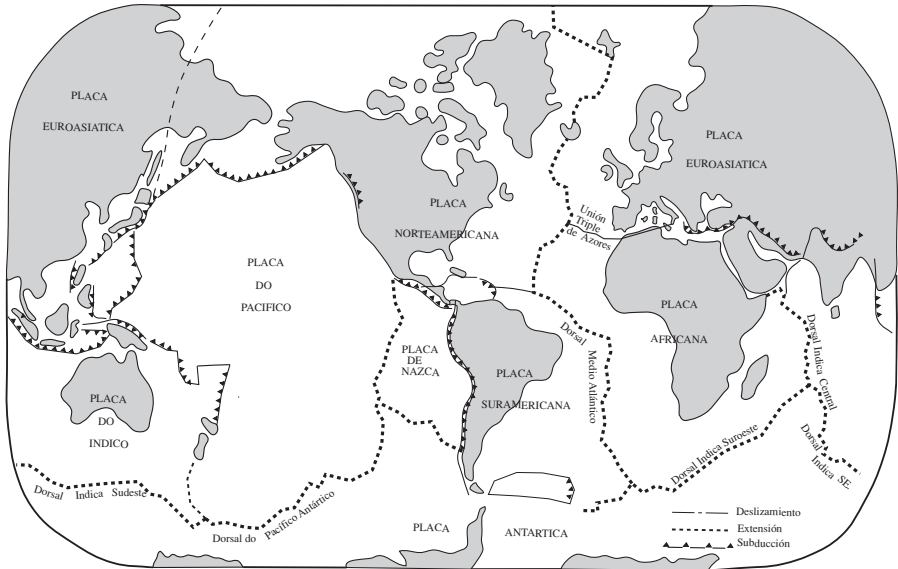
4. CAUSAS DOS TERREMOTOS

A xeoloxía, o paleomagnetismo, a gravimetría, o magnetismo, etc. poñen de manifesto os procesos dinámicos que houbo, e que, dunha ou doutra maneira, deixaron pegada na costra terrestre. As mesmas ciencias, converxendo na década dos 60, permiten establecer a teoría da *Tectónica de Placas*, que afirma que a codia terrestre encóntrase formada por placas, con certo movemento dunhas respecto doutras.

Na actualidade distínguense unhas vinte, entre placas, subplacas e microplacas (consideradas como corpos ríxidos), separadas por bandas de material deformable (que poden ser zonas de intensa deformación) e que se moven unhas respecto das outras a unha velocidade que vai de 1 cm. a 20 centímetros por ano.

As placas que se consideran ríxidas están formadas por costra oceánica e continental, pero esta parte de codia continental non soe comportarse como peza ríxida. De aí que ese movemento de placas pode quedar total ou parcialmente absorbido pola deformación do interior da codia continental. Tamén debemos salientar que os límites de placas en esta resultan amplos e difusos.

Os bordas de placa poden clasificarse en tres tipos principais:



Distribución Global das principais Pracas Tectónicas

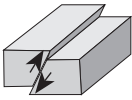
- Diverxentes: créase nova codia.
- Transformantes: prodúcese un desprazamento horizontal entre as dúas placas.
- Converxentes: unha das placas somérxese no manto, podendo producir elevacións na codia continental. Nestes tipos de bordo é onde soen producirse os máis fortes terremotos.

Se analizamos un mapa mundial coa localización de terremotos onde figuren as placas tectónicas, observaremos que o número deles é maior nas beiras de converxencia de placas, e é tamén aí onde se producen os máis fortes. Nos bordos das dorsais oceánicas encóntranse aliñados ó longo de zonas

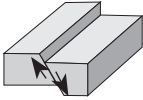
moi estreitas, mentres que nas zonas continentais distribúense de maneira máis difusa.

Isto indícanos que os terremotos non se distribúen de forma caprichosa, senón que a súa ocorrencia, no espazo e no tempo, e unha vez estudada a solución dos seus mecanismos focais, contrastan a *Dinámica Actual*, consecuencia fundamental, entre outras, da tectónica de placas.

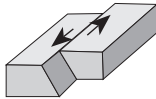
De maneira simplificada, podemos dicir que, como consecuencia da *dinámica actual*, prodúcense tres tipos de fallas:



- Fallas inversas, producidas por presións horizontais.



- Fallas normais, producidas por tensións horizontais.



- Fallas de desgarre, producidas por presións e tensións horizontais.

As fallas dan orixe ó 90% dos terremotos. Son estes os superficiais (prodúcense na codia) e de orixe tectónica, quedando aproximadamente o 10% restante para os profundos, os de oclusión (producidos por afundimentos) e os de orixe volcánica.

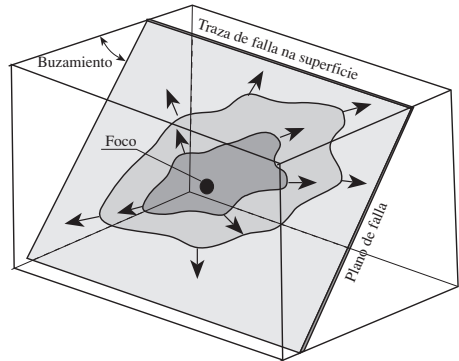
Referente ó Noroeste Peninsular, segundo o profesor R. Vegas, a débil sismicidade de Galicia corresponde á acomodación da converxencia no bordo fósil Pirineos - Foxa Noribérica e nalgún dos corredores de fallas do interior, así como nas fallas NE-SW do sur de Galicia, orixinadas na formación da marxe Atlántica.

5. MECANISMO FOCAL

Como consecuencia do empuxe da tectónica de placas, Reid expuxo, en 1911, a teoría do *Rebote Elástico*, considerada como a primeira explicación do mecanismo da orixe dos terremotos. Segundo esta teoría, as deforma-

cións elásticas vanse acumulando nunha rexión, ata que se supera a resistencia do material e se produce a fractura, falla, con movemento relativo das súas dúas partes, o que produce unha relaxación súbita.

Unha vez admitido que o mecanismo dos terremotos corresponde a unha rachadura no material da codia terrestre, o primeiro paso na súa determinación é calcula-la orientación do plano de rachadura. Este vén dado polo acimut da súa traza, o buzamento e maila dirección do movemento por riba del.



Como a maioría das rachaduras ten lugar a varios Km. de profundidade, e non poden facerse medidas sobre o terreo, temos que buscar información nas observacións das ondas sísmicas rexistradas nos sismogramas, cousa que se vén facendo, e conseguin-

do grandes logros, dende comezos do século, sendo un deles precisamente o da teoría do Rebote elástico de Raid, en 1911.

Xa no ano 1925, no estudio do terremoto de Montana, demostrouse que as observacións estaban de acordo coa teoría e que se podía determina-lo plano de falla dun terremoto a partir do primeiro impulso da onda "P" rexistrado nos múltiples Observatorios espallados polo mundo.

Na década dos anos trinta fixéronse os primeiros traballos para considera-las dimensións do foco sísmico. Pero foi a primeiros do 60 cando se fixo unha das primeiras determinacións de lonxitude de fractura dun terremoto deducida da análise das ondas sísmicas. Tamén foi a partir desa época cando os ordenadores permitiron investigacións con métodos numéricos para determina-lo mecanismo focal a partir dos signos (compresión ou dilatación) da onda "P". Despois, xa coa rede estandarizada (WWSSN) en 1962, e a utilización das amplitudes da onda S, permitiron un mellor coñecemento do plano de falla.

De todas maneiras, demostrouse que a maioría dos terremotos son procesos complexos, con rupturas múltiples que corresponden a modelos con asperezas, barreiras ou zonas que permanecen sen se romper dentro do plano de rachadura.

O estudio do mecanismo de terremotos tomou de novo grande interese a partir de 1968 no desenvolvemento da teoría da tectónica de placas. Foron decisivos no establecemento da idea das fallas de transformación, do mecanismo das zonas de extensión e a estrutura das capas buzantes nas zonas de subducción.

Tamén a orientación destes planos de falla e eixes de esforzos determinados a través das ondas sísmicas, son utilizados tanto para o coñecemento tectónico dunha rexión, como para estruturas locais e contrastan a teoría da tectónica de placas.

6. LIBERALIZACIÓN DE ENERXÍA. MEDIDA

Dos tres tipos mais importantes de enerxía da terra, cinética, térmica e elástica, corresponde esta última á dos terremotos, e constitúen estes a manifestación máis espectacular da enerxía interna terrestre.

As deformacións elásticas vanse acumulando nunha rexión ata que se supera a resistencia do material e se produce a ruptura co movemento relativo das súas dúas partes e a relaxación das deformacións acumuladas. Para que se produza un fendemento, a rixidez do material debe ser alta de abondo, xa que, do contrario, de se producir unha deformación plástica, o material fluiría en lugar de romperse.

Na terra, esta rixidez dáse na parte superior da litosfera (a maioría dos terremotos ocorren nos primeiros 60 Km.), sendo os terremotos máis profundos (de ata 600 Km.) debidos á subducción en zonas nas que a litosfera foi arrastrada cara ó interior, conservando en parte as súas propiedades elásticas.

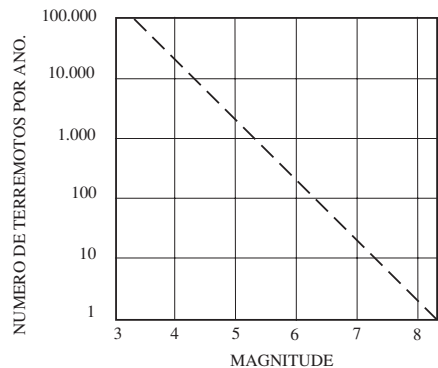
A enerxía elástica almacenada nun volume de rocha ven dada aproximadamente polo produto deste volume, polo cociente de rixidez e polo cadrado das deformacións elásticas. Nesa zona (foco), a ruptura produce calor (que se disipa), e enerxía que se transmite en forma de ondas elásticas.

6.1. Magnitude

No ano 1935, Richter propuxo unha escala de magnitudes na que os graos son proporcionais ó logaritmo das ondas xeradas polos terremotos e rexistradas nun sismograma. A escala de magnitudes é aberta, o que significa que non ten límite por arriba, aínda que se supón que un dos máis grandes da historia, o de Lisboa de 1755, alcanzou grao 9.

Aínda non hai acordo absoluto sobre a maneira de medir a magnitude, por iso non sempre cadran. Xeralmente admítense dúas escalas de magnitudes: a feita por medio da onda "S" (chamada Mb) e a feita por medio da onda

superficial "L" (chamada Ms). As fórmulas van variando cos coñecementos e tendo en conta o tipo de sismógrafo e a zona. Referente á Península Ibérica, tivéronse en conta medidas dos rexistros de estacións españolas, comparándoseas coas magnitudes dos mesmos terremotos proporcionados polo Centro de Información Nacional de Terremotos dos EE.UU., adaptándoseas así ós valores de uso internacional mediante cálculos obtidos por Mezcua e Martínez Solares (1983).



Relación entre o número de terremotos e a magnitude dos rexistrados anualmente no mundo. Ousérvese a relación lineal logarítmica.

Unha sinxela relación empírica debida a Gutenberg e Richter, relaciona a magnitude M dun terremoto coa enerxía producida en forma de ondas elásticas E_s : $\log E_s = 11,8 + 1,5 M$.

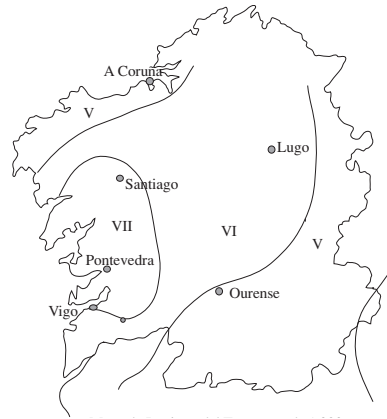
Con ela obtense para unha magnitude = 6, unha enerxía de 10^{21} ergos,

sendo de 10^{23} ergos para unha magnitude = 8. Isto quere dicir que mil movementos de Magnitude = 6 equivalen a un de magnitude = 8, o mesmo que mil de magnitude = 4 son equivalentes a un de magnitude = 6.

6.2. Intensidade

Para indica-lo tamaño dun sismo, utilizouse o método de intensidades por primeira vez no ano 1857. Foi Mallet quen se desprazou de Londres ó sur de Italia para facer uns estudos científicos, sobre o terreo, dos efectos dun gran terremoto. Sobre un mapa tabulou os efectos sentidos e os danos nos edificios e no chan, facendo liñas entre lugares de igual dano e intensidade e que chamou isosistas. Dende aquela, a intensidade sísmica segue usándose para indica-lo tamaño dun terremoto, aínda que se foi desenvolvendo e mellorando continuamente.

A primeira escala para medi-la intensidade nun punto débese a Rossi de Italia e Forrel de Suiza, no ano 1883, con un intervalo que vai de I a X. O italiano Mercalli presentou outra máis refinada en 1902, que vai de I a XII. En España, na actualidade rexe a M.S.K., que tamén ten doce graos, e é equivalente á de Mercalli. Estes valores son asignados ás descrições dos efectos dos terremotos sobre as persoas, edificacións e natureza en xeral.



Mapa de Isosistas do Terremoto de 1920.
(J. Mezona, I.G.N.)

H.O. Wood e Frank Neumann, en 1931, modificaron a escala de Mercalli para axeitala ás condicións de construción en California e outras zonas de EE.UU. De novo é modificada por Richter en 1956, feito que ten a culpa de levar a moitos a confusión no concepto de intensidade e magnitude. Por iso é Richter mesmo quen aconsella, en 1958, chamar escala Mercalli Modificada cando se trata de efectos sobre o terreo, persoas e edificacións; e deixa-la denominación Escala Richter cando nos referimos á medida instrumental da enerxía liberada no foco (magnitude).

7. ONDAS SÍSMICAS

A vibración desencadeada pola rachadura dunha rocha no interior da terra xera ondas elásticas que se propagan en tódalas direccións.

Do foco saen dous tipos básicos de ondas, as "P" (Primae) e as "S" (Secundae). A propagación polo interior da terra está determinada polos principios da mecánica de medios elásticos, aínda que, debido a propiedades anelásticas da terra, as ondas sofren, durante a propagación, unha atenuación da súa amplitude, cambios de velocidade e outras distorsións.

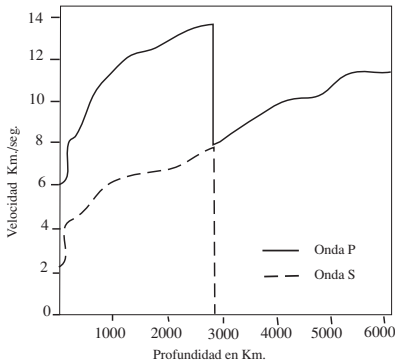
O estudio das ondas sísmicas permítenos extraer coñecementos das capas profundas da terra. Os primeiros estudos fanse a empezos do século por un procedemento de cálculo ideado polo profesor R. Umkövesligelly, e dende aquela a Sismoloxía aproveita os sucesos desgraciados dos Terremotos, entre outros, para este eido da investigación.

Outra técnica que permite o estudio de determinadas zonas da codia, coa vantaxe de poder ser escollida, é a dos *perfís sísmicos*. A técnica consiste, xeralmente, en facer explosións controladas e rexistra-las ondas en sismógrafos aliñados ó longo, ás veces, de centos de Kms. En Galicia hai un estudio con explosións realizadas no verán de 1982, que permitiron estudos da codia do Noroeste Peninsular. Segundo a tese presentada por D. Diego Córdoba Barba, baixo a dirección do Dr. Banda Tarradellas, o manto galego encóntrase a unha profundidade entre os 26 e 32 Km.

O tempo de percorrido das ondas nun determinado traxecto aporta información de posibles anomalías no interior da terra. As ondas que non atravesan anomalías percorren o traxecto nun tempo normal, mentres que as que penetran nelas son freadas ou aceleradas. Tendo en conta, na actualidade, os milleiros de estacións sísmicas espalladas polo mundo, e os 20.000 sismos de magnitude = 4, ou superior, resultan centos de miles de direccións de ondas sísmicas, nas que se pode comproba-la velocidade. Analizando a densa malla de traxectorias que se intersectan, pódese, así mesmo, chegar a caracteriza-la estrutura da anomalía polas desviacións observadas no tempo de percorrido. Esta técnica, que combina a información procedente de grande número de ondas que se entrecruzan para construír imaxes tridimensionais do manto, tal como se se tratase dun scanner en medicina, é chamada *Tomografía Sísmica*.

7.1 Velocidade

En Sismoloxía, o caso máis comunmente considerado é o cambio de velocidade coa profundidade. Tamén as ondas sísmicas viaxan a maior velocidade polas rexións da terra que opoñen maior resistencia ádeformación. O material frío tende a ser máis ríxido có quente, razón pola que as ondas sísmicas atravesan as rexións frías do interior da terra a máis velocidade, e tamén o fan así nas máis densas.



Velocidade das ondas internas en función da profundidade.

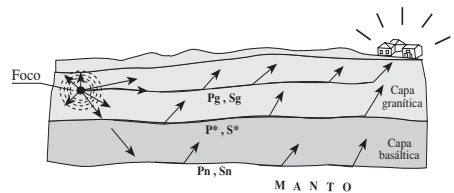
O estudo da velocidade das ondas nas diferentes capas nas que está estruturado o interior da terra non foi obtida exclusivamente das producidas por sismos, senón que as mellores precisións obtéñense en laboratorios e mediante explosións controladas, debido que xa se coñecen a hora e mailo lugar exactos delas. Entre estas técnicas encóntranse as dos *perfís sísmicos*, de que antes falamos, e das explosións nucleares, coa importancia de que estas poden liberar grande enerxía. Como exemplo podemos poñer a de Alasca de 1971, que liberou unha enerxía semellante a un terremoto de magnitude = 7.

7.2. Onda P

O movemento da onda "P" é semellante ó das ondas sonoras, en que se comprime e dilata periodicamente a rocha na dirección do seu despraza-

mento. Pola súa semellanza á do son, cando emerxe á superficie da terra, unha fracción dela pode ser transmitida á atmosfera como onda sonora.

As velocidades da onda "P" na codia continental transmítense a 5 Km./seg. pola capa de sedimentos (ata 2 Km. da superficie), pasando a 6 Km./seg. na parte superior granítica e alcanzando 8 na inferior basáltica. A 600 Km. de profundidade, a velocidade alcanza os 10 Km./seg. chegando a 13,5 na discontinuidade de Gutenberg (2.900 Km.).



Traxectoria das ondas P e S, coa súa nomenclatura, na propagación pola codia terrestre.

7.3. Onda S

O segundo tipo de onda interna que sae do foco é a "S". A súa existencia nun medio elástico, igual que a "P", foi proposta por primeira vez por Poisson en 1830. Desprázase soamente a través de medios sólidos, motivo polo que se descubriu que o núcleo externo é líquido, por perder as propiedades ó traspasalo. Os efectos de deformación fainos no plano normal a dirección na

que se propaga. Esta sacudida na dirección horizontal e vertical á superficie é a responsable do dano nas estruturas. A razón pola que non se propagan nos líquidos é que estes, ó se deformar lateralmente, non se recuperan na súa forma inicial inmediatamente (polo que os efectos non se transmiten).

Así e todo, debemos apuntar que as ondas "S", aínda que non poden propagarse polo núcleo como tales ondas "S", por líquido, poden facelo como ondas compresionais e volverse transformar como ondas "S" ó pasar outra vez ó manto.

A velocidade destas ondas, agás no núcleo, está relacionada coa das ondas "P" de maneira moi aproximada pola relación $V_s = V_p/1.75$

7.4. Ondas Superficiais

Debido á existencia de superficies de discontinuidade no interior da terra e na mesma superficie terrestre, nas que se reflicten e refractan as ondas "P" e as "S", prodúcese acoplamento de enerxía dando orixe a un novo tipo de ondas, as superficiais, das que as máis importantes son as Rayleigh, suxeridas por Lord Rayleigh no ano 1885, e as Love, que levan precisamente o nome de quen, en 1911, explicou a teoría da súa propagación. Estas moven o chan de lado a lado, perpendicular á dirección de propagación e

paralelo á superficie do chan. Este movemento horizontal actúa sobre os cementos de edificacións producindo danos cando o fan coa forza suficiente.

As Rayleigh son máis lentas que as Love no seu desprazamento, e ámbalas dúas viaxan a menos velocidade que as "S".

8. PREDICCIÓN SÍSMICA

Poderíamos dicir que a predicción sísmica é un soño dos máis temerosos e un desexo de moitos científicos, pero a prudencia debe imperar, pois, aínda que algúns éxitos lograran producir grandes esperanzas, a realidade é máis desilusionante.

Por predicción dun terremoto debe entenderse un prognóstico acertado da magnitude, o lugar e o tempo do evento. A predicción no tempo soe dividirse en tres tipos: a longo prazo, cando se prognostica de varias décadas a varios anos; a prazo intermedio, cando se fai de varios anos a varias semanas; e a curto prazo, cando o prognóstico faise de poucas semanas a horas.

Na actualidade, a investigación no eido da predicción realízase mediante estudos dos fenómenos precursores de carácter físico, tectónico e mesmo biolóxico, observados antes do terremoto. Os problemas que se presentan son que non sempre teñen que

darse os mesmos fenómenos, e tampouco os científicos non poden observarlos directamente (ou as observacións feitas non soen ser fiables) e, por último, a rede de equipos para a súa observación necesitaría ser extensísima e de moi elevado custo.

Algúns fenómenos e indicios parece ser que foron observados, e entre os posibles indicadores da proximidade dun terremoto pódense cita-la elevación do chan, deformación de rochas, cambio de velocidade de ondas "P", variación do campo magnético, ou emisión de gas radón en pozos. Unha das últimas observacións parece ser que foi feita no terremoto de Kobe en xaneiro de 1994, de Magnitude = 7.2. Dous investigadores da universidade de Tokio detectaron aumento de concentracións de cloruro e de sulfato, en análises de augas, dende 5 meses antes do terremoto, medrando considerablemente nos dous últimos meses. Sen dúbida son resultados moi significativos, como outras observacións, pero haberá que seguir conseguindo probas e, aínda así, no caso de comprobarse, non serán decisivos na predicción de terremotos.

A verdade é que se poden citar casos illados de predicción. En China, no ano 1975, un aviso con 24 horas de antelación ó terremoto permitiu evacua-la poboación na provincia de Harcheng, habendo tan só un número reducido de vítimas. Así e todo, un

ano e medio despois, morreron cerca de 500.000 persoas noutro que non prediciron os sismólogos chinos.

Debido a que na predicción non pode haber certeza, a maneira de ter mellores garantías para evita-las catástroficas consecuencias dos grandes terremotos é facendo estudos de Perigosidade Sísmica e Risco Sísmico, que van permitir diferenciar zonas máis ou menos perigosas e, en consecuencia, establecer e tomar medidas de prevención e atenuación dos efectos destrutores, baseándose fundamentalmente en Normas Sismorresistentes.

9. PERIGOSIDADE, VULNERABILIDADE E RISCO SÍSMICO

A *perigosidade sísmica* nunha zona vén dada polo efecto (intensidade ou aceleración) producido por terremotos con epicentro nesa zona ou relativamente preto dela, durante un determinado período de tempo. Estes soen presentarse como períodos de retorno de 100, 500 ou 1.000 anos. No caso da Norma de Construcción Sismorresistente (parte xeral e de edificacións) vixente en España, o Mapa de Perigosidade Sísmica vén dado a un retorno de 500 anos. Subministra un valor da aceleración horizontal da superficie, para cada punto do terreo, expresada en relación ó valor da gravidade. Á súa vez, para o cálculo, subministra os valores de contribución K , que ten en conta terremotos históri-

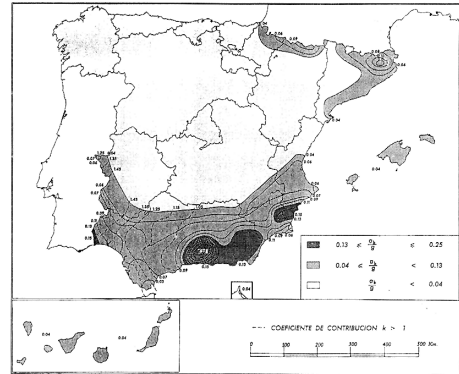
cos. Tamén considera as características do terreo nos primeiros trinta metros por baixo da estrutura.

A *Vulnerabilidade* é a probabilidade de que certa estrutura, ou tipos de estruturas dunha zona, sufra un dano apreciable, ante a acción dun terremoto dunha certa intensidade.

O *Risco Sísmico* dunha zona, supón o conxunto da Perigosidade Sísmica e a Vulnerabilidade, expresado en termos do valor económico do custo.

Para avalia-lo risco sísmico, no caso de que o sismo se produza nunha rexión contigua, necesítase coñece-la lei da atenuación da intensidade coa distancia. Na práctica, as curvas de atenuación da intensidade determínanse a partir dos mapas de isosistas dunha rexión.

O coñecemento adecuado do Risco Sísmico dunha rexión permítenos deseñar edificios de acordo coas intensidades máximas dos efectos que se espera alcanzar nela. Galicia non está considerada dentro da zona de risco sísmico, no mapa de perigosidade sísmica correspondente á Norma de Construcción Sismorresistente (Real Decreto 2543 de 29 de decembro de 1994), o que supón que as construcións coa estrutura de formigón normal non deben sufrir danos, por non se prever terremotos con efectos superiores a grao VII, na escala M.S.K.



Mapa de Perigosidade Sísmica de España. Subministra un valor característico da aceleración horizontal de superficie da terra.

As Redes Sísmicas, cada vez máis extensas e precisas, conectadas en tempo real, permiten ter un mellor coñecemento da sismicidade rexional e a realización de interesantes estudos, e, por conseguinte, os de Perigosidade e Risco Sísmico.

10. SISMICIDADE EN ESPAÑA E EN GALICIA

A sismicidade en España está considerada como moderada en relación coa dos países da conca Mediterránea, sendo estes os de maior actividade sísmica dentro do continente Europeo, e destacando entre eles Grecia e Italia.

Galicia, respecto do resto da España peninsular, garda unha relación de semellanza á de España co continente Europeo, sendo zonas máis perigosas o Sur, Levante, Cataluña e a dos Pirineos.

10.1. Relación de sismos

Relación de sismos máis importante que afectaron a España			
Fecha	Localización	Intensidad	Consecuencias
1396	Tabernes (Valencia)	IX	Destrución da Cidade
1428	Olot (Gerona)	IX	“ “ “
1504	Carmona (Sevilla)	VIII	“ de edificios
1518	Vera (Almería)	IX	“ da Cidade
1522	Almería	IX	“ de edificios
1645	Alcoy (Alicante)	IX	“ “ “
1680	Málaga	IX	70 mortos
1748	Enguera (Valencia)	IX	Destrución de edificios
1755	SW Cabo S. Vicente	X	2.000 mortos en España 50.000 “ en Portugal
1804	Dalias (Almería)	VIII	300 mortos
1829	Torre vieja (Alicante)	X	Case 400 mortos
1884	Arenas del Rey (Granada)	X	900 mortos

10.2. Relación de sismos

Relación de sismos máis sentidos en Galicia no presente século		
Fecha	Localización	Intensidade
1910	Ferrol	VII
1920	Pontevedra	VII
1962	Cantábrico	VI (Viveiro)
1969	SW Cabo S. Vicente	IV - V (Case toda Galicia)
1979	Becerreá	VI
1979	Sarria	VI
1979	Becerreá	VI
1995 (Nov.)	Sarria	VI
1995 (Dec.)	Sarria	VI

11. REDE SÍSMICA ESPAÑOLA

A Rede sísmica española evolucionou de maneira considerable na

última década, cunha serie de importantes innovacións que teñen a finalidade de alcanzar un mellor coñecemento da actividade sísmica ó redor da península Ibérica.

Pertence ó Instituto Xeográfico Nacional, quen, á súa vez, colabora con outros centros mundiais. O Centro Nacional de Información Sísmica ten encomendada a información sobre fenómenos sísmicos tanto a Protección Civil como á sociedade a través dos medios de comunicación.

Está configurada por unha serie de estacións con diferentes tipos de instrumentación. A diferente sismicidade en cada zona de España fai que a distribución destas estacións e instrumentación sísmica non sexa regular, concentrándose nas áreas de maior sismicidade.

11.1. Estación de Curto Período - Enlace telemétrico

Na actualidade consta de 36 estacións, aínda que se trata de instalar máis para completa-las zonas de escasa cobertura. Estas estacións compoñen a rede fundamental que lle permi-



Distribución das estacións de curto período do IGN con enlace telemétrico, situadas en territorio peninsular.

te ó Instituto Xeográfico Nacional detectar e calcular un terremoto superior a 3.2 de magnitude en calquera parte do territorio español.

En Galicia hai catro destas estacións, que permiten unha detectabilidade de 3.0 de magnitude no peor dos casos, e están situadas: en Santiago, dende 1984; en Vigo (1986); na Rúa (1987); e en Mondoñedo (1988). Envían datos en tempo real (á velocidade da luz) ó Observatorio Xeofísico de Santiago, e ó Instituto Xeográfico Nacional en Madrid, a través da liña telefónica. En Santiago, unha vez procesados os datos, rexístranse graficamente en papel termosensible. O tempo do sistema obtense dun reloxo que recibe os sinais dun satélite de G.P.S.

As catro estacións foron instaladas tendo en conta a Xeoloxía do terreo, o baixo ruído, a proximidade a algún centro telefónico, etc. Cada unha delas consta fundamentalmente dun Sismómetro e un equipo de telemetría que permite o envío da información sismolóxica a través de canles analóxicas (neste caso liñas telefónicas).

Os sismómetros ou sensores son de tipo electromagnético e traducen a velocidade do chan nun sinal eléctrico expresado en Volt, que é directamente proporcional á velocidade relativa entre a masa oscilante, que leva o sensor, e a carcasa deste, que se move conxuntamente co chan, por estar rixidamente apegado a el.

11.2. Estacións de banda ancha

As estacións de banda ancha permiten un rexistro claro en terremotos que alcanzan unha certa magnitude e que no sistema de curto período producen saturación no rexistro. Permiten facer unha análise máis completa das formas de onda ó amplifica-lo sinal e filtra-lo ruído non sísmico. Ademais, os seus datos son procesados interactivamente no ordenador.

11.3. Outros equipos

A rede sísmica española dispón ademais na actualidade dun Dispositivo Sísmico con estacións de curto e longo período en Sonseca (Toledo), instalado no seu día polo Centro de Aplicacións Técnicas da Forza Aérea Norteamericana. Así mesmo, nas zonas máis propensas a fortes terremotos, instalouse unha rede de acelerógrafos que complementa os rexistros obtidos polas estacións de curto período e banda ancha. Algúns deles encóntranse conectados por teléfono para a súa interrogación desde o Centro Nacional de Información Sísmica.

12. CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN SÍSMICA

A información da instrumentación da Rede Sísmica recibida en tempo real no C.N.I.S. do Instituto Xeográfico constitúe o sistema esen-

cial do sistema de alerta ante a ocorrencia de fenómenos sísmicos. En aproximadamente dez minutos, queda localizado o epicentro e magnitude de calquera sismo ocorrido na Península Ibérica ou proximidades e zonas das Canarias. Faise unha estimación do seu alcance e consecuencias, así como a avaliación da probabilidade e xeración de maremoto, caso de ocorrer na área Atlántica, comunicándoo en poucos minutos a Protección Civil, autoridades, centros de comunicación... mediante fax, teléfono en liña dedicada, correo electrónico, etc. Outra das misións específicas é a avaliación de posibles explosións nucleares, indicando a carga equivalente en TNT estoupada, lugar e momento da explosión.

O C.N.I.S., como membro do C.E.S.E.M. (Centro Sismolóxico Europeo Mediterráneo), colabora na determinación rápida de terremotos a nivel mundial, informando ó Consello de Europa e participando na difusión de información mediante conexión automática entre ordenadores.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Siguen sendo os terremotos unha preocupación constante para a humanidade que, de imprevisto, vese azotada moitas veces de maneira atroz, sin poder facer nada máis que contemplar desesperada e impotente o desastre.

O interior da terra tamén sigue sendo moi descoñecido, pero cada fenómeno que ocorre nela pode deixar miles de datos rexistrados. Hai que facer os maiores esforzos na análise e investigación que nos permitan aprender destes desastres e poder reducir os riscos en futuros terremotos.

Na predicción veranse logros, pero será máis efectiva a prevención sísmica que leva consigo unhas normas sismo-resistentes adecuadas, para dar resposta ós posibles eventos na zona.

O tamaño dun sismo mídese pola magnitude, ou enerxía que libera, pero o realmente grave para a poboación é o grado de intensidade que mide os efectos. De non ser graves, só aportarán datos e algún que outro susto.

Para Galicia non deixa de ser tranquilizante o feito de que non conste ningún sismo que superara o grado VII na escala de intensidade M.S.K. A historia de eventos pesa moito no risco sísmico dunha zona determinada.

Por último, hai que insistir en que o medo a que poida ocorrer un sismo non conduce a nada. Só é medo, que en sí é malo. Pero, ocorra onde ocorra, temos que ter presente que a serenidade e solidariedade da xente, a efectividade no auxilio, e, a posteriori, as axudas institucionais e internacionais aminorarán ou darán solución ós danos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolt, Bruce, A. (1981): *Terremotos*, Barcelona, Edit. Reverté. S. A.
- Martinez Solares, J. M., J. Mezcua, E. Carreño e outros, (1991): *Peligrosidad Sísmica en España*, Madrid, Instituto Geográfico Nacional.
- Mezcua, J., J.M. Martinez Solares, J. Rueda, (1995): *Redes Sísmicas Regionales*, I.G.N.
- Tejedor Peciña, J.M., Garcia Rodriguez, Orestes, (1993): *Funciones de Transferencia de las Estaciones de la Red Sísmica Nacional*, I.G.N.
- Udias, A., J. Mezcua, (1986): *Fundamentos de Geofísica*, Madrid, Edit. Alhambra, S.A.
- Udias, A., Muñoz, D., Buforn, E. (1985): *Mecanismos de los Terremotos*, Edit. da Universidade Complutense de Madrid
- Udias, A. e outros, (1987): *LA TIERRA. Estructura y Dinámica*, Barcelona, Editorial Prensa Científica. S.A.
- Tomo de GEOFISICA, do *Atlas Nacional de España*, Instituto Geográfico Nacional, (1992).

XÉNERO GRAMATICAL E SEXISMO LINGÜÍSTICO

Xesús López Fernández

Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro

1. INTRODUCCIÓN

Este traballo foi, na súa orixe, unha resposta informativa para os responsables da redacción do Anteproxecto de Lei de Modificación da Lei 9/1991 de Medidas Básicas para a Inserción Social, que me preguntaron se podería ser *redacción sexista* o emprego das palabras *beneficiario* e *solicitante*; e se, debido a isto, sería preciso substituílas por *persoa beneficiaria* e *persoa que solicita*, respectivamente.

Comezo con esta aclaración, para que se teña en conta que non me ocupei motu proprio do *sexismo lingüístico*, senón polas devanditas circunstancias; e para que se entendan mellor, ó final do traballo, os exemplos que se toman do citado Anteproxecto.

A palabra *sexismo* é semanticamente confusa, e quizais impropia. Dío unha muller: “Non creo que a palabra *sexismo* sexa a máis apropiada para denomina-lo atraso que a muller aínda sofre na sociedade actual. Na

maioría dos casos, a discriminación que se percibe non é unha discriminación consciente por parte dos homes, senón o resultado do *rol* que tradicionalmente asumiu a muller, *rol* que ela segue consentindo, moitas veces sen decatarse da desigualdade que existe” (Sandra Myers Brown, 1996, 99).

E a expresión *sexismo lingüístico* tampouco é axeitada; pois a lingua en si, como sistema de signos, non pode ser *sexista*. Nin ten intención de selo a lingua xurídica, xa que ante a lei acadan o home e a muller a máxima igualdade. O *sexismo lingüístico* é froito de factores históricos, socioculturais e psicolóxicos.

2. O XÉNERO NAS LINGUAS ROMÁNICAS

Baseándose no xénero, a gramática das linguas románicas divide tódolos nomes en dúas clases: masculinos e femininos (no latín, a lingua nai, tamén había nomes do xénero neutro, palabra que significa “ningún dos dous”).

O xénero dos substantivos é, maiormente, un xénero gramatical e arbitrario. “En realidade o xénero non é máis ca un artificio gramatical que serve para establece-la rexencia gramatical [concordancia] entre a cabeza da frase [o substantivo] e tódalas formas [determinantes, adxectivos] que poidan caber nesta (David Feldman, 1976, 131).

Por iso a mellor definición de xénero non é a que se basea na forma do nome ou no seu significado. “[...] o xénero debe definirse de acordo coa forma do artigo e do adxectivo que acompañan o nome, xa que o artigo e o adxectivo “concordan” co nome ó que acompañan” (Frank Palmer, 1975, 136). A definición do xénero baseada no criterio sintáctico xa vén de o Brocense e da gramática de Port-Royal. E Andrés Bello (s. XIX), na súa famosa *Gramática de la lengua castellana*, dicía: “A clase á que pertence o substantivo segundo a terminación do adxectivo co que se constrúe, cando este ten dúas en cada número, chámase XÉNERO” (1964, 39).

E velaquí tamén o que din outros lingüistas sobre o xénero dos nomes:

“Chámanse masculinos tódolos que poden ir acompañados polo artigo *o* ou pola forma en *-o* de adxectivos como *bo*, *alto*, *curto*, *belo*; femininos, os que poden ir acompañados polo artigo *a* ou a forma en *-a* de adxectivos coma os citados” (Manuel Seco, 137).

“O género (masculino ou feminino) não nos é assegurado por terminações do nome em *-o* ou em *-a* (*tribo* é un nome feminino, e *poeta* é masculino) nem pelo sexo, seja em relação a seres humanos (testemunha, criança, Etc. reportam-se a seres do sexo masculino ou feminino), seja quanto a seres não humanos (caranguejo, cobra, etc.). Todos os nomes, animados ou não, têm un género gramatical: são masculinos os que têm como D [determinante] no SN [sintagma nominal] *o*, são femininos os que têm o determinante *a*. É a competencia lingüística que nos leva a usar um ou outro determinante, referente ao género” (Vítor P. Lopes, 1979, 92).

“Para un falante con conciencia libre de prexuízos gramaticais -absolutamente-, a diferenca entre un xénero ou outro nunca se referirá á diversidade de sexos, nin a ningunha outra explicación semántica; en cambio si nos saberá dicir que se di *man branca* e non *man branco*” (César Hernández Alonso, 1984, 397).

“O xénero no nome (masculino ou feminino) é unha característica accidental que non ten que ver co significado da palabra, a non ser que se trate de nomes que indican persoas de sexo masculino ou feminino: *o pai* e *a nai*. Sen embargo, palabras como *pataca* ou *viño* non son feminina e masculina polo significado que teñen. Tampouco o son porque teñan algún morfe-

ma flexivo que indique o seu xénero, Referímonos concretamente ó *a* e ó *o* finais. Sabemos que *pataca* e *viño* son do xénero feminino e masculino porque os adxectivos que se combinan con estas palabras toman a forma de feminino (*pataca frita*) ou de masculino (*viño tinto*). Así sabemos que *programa* é masculino e que *man* é feminino porque se di: *programa aburrido, man dereita*" (Jos Hallebeek, 1994, 65).

"Pertencen ao género masculino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo *o*. Pertencen ao género feminino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo *a* [...] O género do substantivo não se conhece, de regra, nem pela súa significación, nem pela súa terminación" (Celso Cunha e Lindley Cintra, 1984, 189).

Dixemos tamén que o xénero do substantivo é arbitrario, pois moitos nomes masculinos non se refiren a seres de sexo masculino (*libro, coite-lo*), e moitos nomes femininos non se refiren a seres de sexo feminino (*porta, agulla*). "Este fenómeno [...] é, se se considera a lingua como un puro mecanismo deshumanizado, evidentemente absurdo: unha aparente e innecesaria complicación. Pero, como vimos dicindo, a lingua é un produto humano e histórico: o xénero dos nomes é un herdo da nosa lingua, que posiblemente teña a súa orixe nunha visión antropomórfica da natureza" (Pablo Jauralde Pou, 1973, 295).

De todos xeitos, cómpre lembralo que di M. Criado de Val: "Está completamente abandonada polos filólogos de hoxe a antiga teoría romántica (Bopp, Grimm, Pott) de que os indoeuropeos, con intuición poética, sexualizasen toda a natureza, transformando nunha categoría gramatical a clasificación lóxica dos seres vivos, segundo o sexo" (1973, 45-46). Opinión compartida por Francisco Villar: "A hipótese animista [unha mentalidade primitiva consideraría a moitos obxectos inanimados como seres vivos] é un intento de converter nunha clasificación natural un fenómeno que é meramente gramatical" (1971, 279).

Como se suxire nos tres últimos textos citados, o único que pode motivalo xénero dos nomes das linguas románicas é o herdo lingüístico e o sexo.

Xa dixemos que en latín existían tres xéneros no nome: masculino, feminino e neutro, que quedaron reducidos nas linguas románicas ós dous primeiros. En galego e en castelán, o neutro só se conserva no artigo definido e nalgúns pronomes.

Non procede aquí face-la historia da evolución das cinco declinacións latinas ás tres das linguas románicas. Pero recordemos como se perden as desinencias casuais no substantivo, por causas fonéticas, funcionais e sintácticas (cfr. Hernán Urrutia Cárdenas - Manuela Álvarez Álvarez, 15-17). Só

se conservan, nun principio, as do nominativo e as do acusativo. Pero estes dous casos namais se distinguían claramente polas súas desinencias no plural da 1ª e 2ª declinacións (*familiae, familias; servi, servos*). Nos plurais da 3ª, 4ª e 5ª confundíanse (*turres, turres; manus, manus; fides, fides*). Tamén se confundían no singular da 1ª (*familia, familia(m)*, pola caída do -m final no acusativo) e tendían a confundirse nos singulares da 2ª, 3ª e 4ª. Ademais, nestas catro, os nomes neutros sempre tiñan iguais o nominativo e o acusativo, tanto no singular coma no plural.

Finalmente, só quedou nos substantivos a desinencia do acusativo singular e a do plural, pois era necesario, ante todo, marca-lo número. E ó quedar namais o acusativo, desaparece a distinción entre o neutro e o masculino ou feminino. Por esta razón, os neutros iranse facendo masculinos ou femininos. Maioritariamente fanse masculinos, por acomodarse a súa forma (terminación en -o: *vulgum*) á dos substantivos da segunda declinación, case todos masculinos (*dominum*). Pero haberá neutros que, polo seu plural en -a (*folia*), pasen ó feminino, concorde aquel cos substantivos da primeira declinación (*filiam*), maioritariamente femininos. De tódolos xeitos, tamén hai unha razón semántica (non só formal) para que os substantivos neutros pasen a masculinos: o xénero masculino é máis indeterminado sexualmente. Urrutia Cárdenas-

Álvarez Álvarez aluden á tendencia erudita a considerar que o masculino “reflechte mellor a categoría do neutro (é dicir, a indeterminación sexual)” (1988, 55).

No tocante á motivación do xénero polo sexo, di Frank Palmer: “As palabras que se usan para referirse á maior parte das criaturas que na realidade son machos ou femias (ou sexa, que se distinguen polo seu sexo ou xénero biolóxico) son normalmente masculinas ou femininas respectivamente” (1975, 54-55).

3. O XÉNERO MORFOLOXICAMENTE

Pola súa forma, é difícil saber se un nome é masculino ou feminino. Xa vimos que a maioría dos lingüistas recorre, para sabelo, á concordancia do nome co artigo (e co adxectivo).

Incluso moitos lingüistas negan que exista nos substantivos o morfema flexivo de xénero. Escribe Escarpanter: “O xénero non é unha variación regular [accidente] do nome, pois non hai nada que nos indique que *parede* é feminino e que *problema* é masculino” (1974, 100). E Francisco Marsá: “Desde o punto de vista morfolóxico, o nome caracterízase por non ter máis flexión cá de número e non depender esta de rección allea” (1984, 51). Este mesmo autor afirma: “É verdade que *perra* é feminino e *perro* é masculino;

pero non é verdade que *perra* sexa o feminino de *perro*, como consecuencia de flexión gramatical. O substantivo, en cambio, si ten capacidade de flexión de número. Non só é certo que *perro* é singular e *perros* é plural, senón tamén que *perros* é plural de *perro*, por flexión de número" (1986, 120-121).

Pero no caso de admitirmos que no nome hai unha marca flexiva de xénero, normalmente asóciase masculino coa terminación *-o* e feminino coa terminación *-a*. Aínda que son poucos os substantivos con estas terminacións. "A oposición formal *-o/-a* para o xénero dos nomes substantivos en español só se dá nun 9'9% dos nomes, segundo Jorgu Jordan e María Manoliu (*Manual de lingüística románica*, I, Madrid, 1972, p. 222 [...])" (César Hernández Alonso, 399, n. 8).

Mais non toda terminación *-o* nin toda terminación *-a* dos nomes é marca flexiva de xénero. "En xeral, nos substantivos os *o* e *a* finais non sinalan sistematicamente o xénero" (Jos Hallebeek, 1994, 19). Por exemplo, o *o* de *caso* e o *a* de *casa*, ou o *o* de *libro* e o *a* de *libra* non poden ser considerados marcas flexivas de xénero, pois en cada caso son palabras que non teñen nada que ver unha coa outra (*caso* vén de *casum*, *casa* vén de *casam*; e *libro* procede de *librum*, *libra* procede de *libram*). As devanditas catro palabras son morfemas léxicos únicos, indivisibles. Se os *-o* e os *-a* finais indicasen

sempre xénero masculino e feminino, respectivamente, non habería nomes masculinos rematados en *-a* (*día*, *programa*) nin nomes femininos rematados en *-o* (*radio*, *foto*).

Ata no caso de nomes como *fillo/filla* pode aceptarse que o *-o* e *-a* finais non sexan morfemas flexivos, e que *fillo/filla* se poidan tomar como morfemas léxicos únicos, nos que se confunden o xénero gramatical e o sexo. E entón a tradicional división en morfemas (léxico e gramatical do xénero): *fill-o/fill-a*, non sería axeitada. Esta é a opinión de Jos Hallebeek (1994, 65-66), de P.H. Matthews (1979, 60), de Francisco Marsá (1984, 53-54), etc. Do primeiro autor citado son estas palabras: "Nos adxectivos *bonito*, *bonita* (por exemplo, *pobo bonito*, *cidade bonita*) os sufixos flexivos *o*, *a* son medios gramaticais para expresa-la relación que existe cun nome masculino e un nome feminino respectivamente. Estes sufixos non engaden nada ó significado do adxectivo. O significado deste está no morfema léxico *bonit*. Isto quere dicir que os sufixos *o*, *a* só teñen significado gramatical, de elemento de relación. En palabras como *perro-perra*, *fillo-filla*, *avó-avoa*, etc., tamén parece que hai unha oposición entre *o* e *a*. Ó suprimir estas vocais das palabras obtémolos radicais *perr*, *fill*, *av*. As vocais engaden a estes radicais a significación: persoa ou animal de sexo masculino ou de sexo feminino. Isto quere dicir que os sufixos obteñen un significado que

non é gramatical (elemento de relación) senón un significado que é léxico (persoa ou animal de sexo feminino). Confúndense entón o xénero gramatical e o sexo. O morfema neste caso non será un morfema gramatical senón un morfema léxico. Por isto preferimos considera-las vocais *o*, *a* en que terminan nomes deste tipo como pertencentes ó lexema. Isto quere dicir que non separamos *avó*, *avoa* en *av+o*, *a* senón que tomamos como lexemas *avó*, *avoa*. entón son comparables con *a casa* e *o caso*, en que tampouco recoñecemos na vocal final a indicación de xénero gramatical da palabra" (1994, 65-66).

Como di Francisco Marsá: "A categoría de xénero no nome é unha característica intrínseca, que esixe concordancia dos elementos capaces de flexión que contraen función sintáctica con el" (1984, 53). Ou sexa, o xénero é algo inherente ó substantivo.

E o xénero dos substantivos que nomean cousas é só gramatical, por iso é un xénero fixo: *o libro*, *a casa*, *o mapa*. En cambio, o xénero dos nomes que designan seres animados é gramatical e mais biolóxico, por iso estes nomes son susceptibles de variación xenérica. Neles é onde se manifesta que xénero gramatical e xénero natural son dúas categorías distintas, aínda que aparezan confundidas, neutralizadas morfoloxicamente.

Se os nomes de persoa ou animal

teñen dúas formas, a masculina, en singular, pode designa-la especie; e, en plural, machos e femias. Como di Andrés Bello: "Cando hai dúas formas para os dous sexos, valémonos da masculina para designa-la especie, prescindindo do sexo" (1964, 68). Vémolo nestas frases: *Os dereitos do neno*, *O oso é fero*, *Os actuais reis de España*, *Tivo moitos fillos*.

Polo tanto, en o *beneficiario/ os beneficiarios*, o *solicitante/ os solicitantes* non hai un xénero natural masculino -un sexo masculino- representando a un xénero natural feminino -un sexo feminino-, senón un xénero gramatical masculino -sen sexo- representando a un xénero gramatical feminino, tamén sen sexo.

En resumo, o masculino dos nomes con dúas formas para os dous sexos deixa de significar sexo cando inclúe o feminino. Así que non se lle pode chamar *linguaxe sexista* ó emprego da forma masculina como termo xenérico. Quen son sexistas son os que ven sexo nisto. De maneira que o sexismo só está na mente dos que queren cambiar *beneficiario* por *persoa beneficiaria*, e *solicitante* por *persoa que solicita*. Porque o masculino xenérico, nos devanditos casos, convértese en nome epiceno.

3.1. Os nomes epicenos

Tampouco hai relación entre xé-

nero gramatical e xénero biolóxico nos nomes epicenos (en grego *Epíkoinon*: sobrecomún, supercomún). Son nomes invariables no xénero gramatical (ou son masculinos ou femininos), pero semanticamente pódense referir a ambos sexos. Os nomes *o mosquito/os mosquitos, a formiga/as formigas, a multitude, o profesorado*, etc. (de forma única no xénero gramatical), teñen un significado común ós dous sexos.

E aínda que os nomes epicenos son maiormente de animais (ós que non interesa ou é difícil coñecérllle-lo sexo) tamén abundan os epicenos de persoa, sobre todo os de forma feminina: *persoa, personaxe, criatura, vítima, testemuña*, etc. Para marca-lo sexo nos epicenos hai que acudir a medios léxicos: *o corvo macho, a coruxa femia, a persoa de sexo masculino*, etc.

3.2. Os nomes comúns

Nomes de xénero común (*guénos koinón*), son os que presentan igual forma para o masculino e para o feminino. Refírense a persoas, e tradicionalmente viñan marcando a distinción de xénero só nos elementos adxacentes (no artigo e no adxectivo): *o/a consorte, o/a cónxuxe, o/a solicitante, o/a presidente, o/a pianista, o/a avogado, o/a xuíz, o/a reo*.

Actualmente moitos destes nomes, maiormente os que designan car-

gos e profesións que hoxe tamén exerce a muller, están deixando de ser comúns (*a presidenta, a avogada, a xuíza, a rea*). E recentemente o Goberno español oficializou a forma feminina de máis de vinte titulacións.

Este proceso de feminización dos nomes comúns atopa algunhas resistencias nas propias mulleres, que ven na forma feminina unha significación pexorativa (*socia, poetisa*), ou de infravaloración (*boticaria, sarxenta*), ou consideran que o termo feminino é de pouco uso e vulgar (*estudianta, tunanta*), etc. (cfr. L. A. Hernando Cuadrado, 1994, 32). Por iso as mulleres non se apuran a feminizar estes nomes, e incluso as hai que aceptan para si o nome común con adxacentes masculinos, o que entra en contradicción coa práctica feminista de querer elimina-lo masculino xenérico. A muller que, por exemplo, non quere ser *a fiscal*, senón que prefire o nome común *a fiscal* ou, aínda mellor, o nome común *o fiscal*, cae en contradicción se despois rexeita ser incluída no masculino xenérico *o beneficiario, o solicitante*, etc.

4. A DUPLICACIÓN DO XÉNERO E O MASCULINO ESPECÍFICO

A eliminación do significado xenérico do masculino inténtaa o feminismo por dous camiños: engadíndolle, sempre que sexa posible, a forma feminina á masculina (*os alumnos e as*

alumnas, os deputados e as deputadas, os profesores e as profesoras, etc.), ou engadíndolle ó nome masculino un masculino específico: *os fillos varóns e as fillas, os homes españois e as españoilas, os vendedores varóns e as vendedoras, o gato macho e a gata*. Este último recurso é o preferido polo feminismo máis radical. A razón da preferencia está en que cando se di *os alumnos e as alumnas, os profesores e as profesoras, etc.*, a forma masculina segue sendo, para o feminismo, ambigua; pois conserva implícito o seu valor xenérico, a súa capacidade de incluí-lo feminino.

Por iso se entenden ben estas palabras de García Meseguer: “*¡Engada vostede o específico, debe se-lo berro feminista [...]*”. E tamén: “O emprego de masculinos específicos pode chama-la atención, ás veces; cousa conveniente, xa que se trata de fura-la casca cultural androcéntrica que case tódolos falantes teñen no máis fondo” (1994, 162-163).

Pero é evidente que co uso do masculino específico (santo e seña do feminismo máis extremo) o que se consegue é sexualiza-la lingua, quitándolle o valor xenérico (non sexual) ó masculino. Ou sexa, o feminismo cae no mesmo que condena: o sexismo lingüístico.

Pretender, por exemplo, que cando se di ou se escribe *profesor*, se diga

ou escriba *profesor varón*, ou que o ideal para non discriminala muller por razón de sexo é dicir ou escribir *os profesores varóns e as profesoras*, indica que as mulleres queren obriga-lo home a que sexa varón (sexo), pero elas queren oculta-lo seu sexo. E esta é a razón pola que a muller non está interesada en feminiza-los nomes comúns, dos que falamos antes (Cfr. Arturo Capdevila, 1967, 126).

A duplicación do xénero pódese manter nalgúns contextos; por exemplo, nas fórmulas vocativas: *Señoras e señores, miñas donas e meus señores*; ou na linguaxe epistolar, afectiva e individualizada: “carta ós e ás socialistas de Santiago de Compostela “ (carta de Víctor Ferreira, candidato á alcaldía de Santiago de Compostela por Esquerda Unida-Esquerda Galega, *El Correo Gallego*, 24 de maio de 1995, p. 30). Aínda que neste exemplo, a palabra *socialistas* é do xénero común, e a duplicación do artigo especifica o xénero. Tamén se pode duplica-lo xénero para evitar ambigüidades: “*O día dez faráselles unha revisión médica ós presos e ás presas*”.

Pero duplica-lo xénero noutros contextos (nos textos científicos, periodísticos, etc.) vai en contra dunha das leis principais polas que se rexe a lingua: a lei da economía lingüística. Por iso é máis económico (e polo tanto máis lingüístico) dicir: *Mañá examínanse os alumnos de 3º curso*, ca dicir: *Mañá examínaranse os alumnos e*

as alumnas de 3º curso. Ademais, esta derradeira frase sexualiza a lingua, ó non aceptar que o masculino xenérico inclúa o feminino.

Frases como *o can e a cadela son os mellores amigos do home e da muller*, ou *o home e a muller descendem do mono e da mona*, que cita Francisco Marsá, ridiculizándoas (1984, 54) son antieconómicas e antilingüísticas.

Pero é que sobre a categoría lingüística de xénero andan escritos moitos disparates, froito de mestura-lo lingüístico co extralingüístico, ó levar á lingua teorías psicolóxicas sobre o masculino e o feminino que nada teñen que ver con ela. ¡Antes de existir Freud xa existía a lingua!

Un destes mesturadores é Álvaro García Meseguer, lingüista afeccionado, enxeñeiro de camiños, canles e portos. O seu libro *¿Es sexista la lengua española?* está cheo de contradicións e de propostas provocativas e irrealizables.

É certo que pode haber sexismo lingüístico no uso da lingua oral e escrita, sobre todo nas definicións que se fan nos dicionarios dos termos lingüísticos; pero non pode haber sexismo no xénero gramatical, que é algo inherente ós nomes e pertence á morfoloxía da lingua. A estrutura da lingua é inmanipulable, e é grave erro do feminismo querer manipulara.

Sería sexismo lingüístico definir *alcalde* e *alcaldesa* de maneira esencialmente distinta, que é o que se fai nos dicionarios; e o mesmo, con mil termos máis. Pero non o sería que *alcalde*, como masculino xenérico, englobara a *alcaldesa* na maioría dos contextos. Non hai sexismo lingüístico na frase “Hoxe hai unha reunión de alcaldes”, aínda que participen nela *alcaldes* e *alcaldesas*.

Non hai unha gramática para homes e outra gramática para mulleres, aínda que haxa unha maneira de falar e escribir masculina: o que algúns chaman *xenerolecto*.

A gramática é única, e como din Ángel López e Ricardo Morant: “A linguaxe é un instrumento, non unha ideoloxía” (1991, 11).

Sobre a duplicación do xénero, o masculino específico e o sexismo lingüístico en xeral son moi ilustrativos os seguintes textos:

“Segundo recomentan benintencionados, pero utópicos, folletos, anuncios, e ata libros, que proliferan un pouco por tódalas partes, hai que acomoda-lo xénero da gramática a unha situación igualitaria entre os sexos. Xa se sabe: *Os alumnos* débese substituír por *as alumnas e os alumnos* ou por *o alumnado*, e así sucesivamente. Non se dirá nunca *os médicos*

e as enfermeiras, senón as médicas, os médicos, as enfermeiras e os enfermeiros. Cando algún vaia correndo cun ferido -¿diríase *cunha ferida?*- nos brazos, non pedirá urxentemente un médico, senón unha *médica* ou un *médico*. Cando colgue unha lista no taboleiro de anuncios da Facultade, rezará “*alumnado* que superou as probas de acceso” ou “*alumnas e alumnos* que superaron as probas de acceso”. É fácil comprender a que extravagancias leva todo isto” (Ángel López García e Ricardo Morant, 1991, 55-56).

“Pretender, como pretenden algúns, que constantemente nos refiramos ós dous xéneros, o masculino e o feminino, non só resulta ridículo, senón imposible: cando falemos da *humanidade*, ¿que forma masculina lle daremos? [o autor parece que ignora que *humanidade* é nome epiceno, de forma única e significado común ós dous sexos]; cando falemos de *historia do home*, ¿teremos que escribir por forza *historia do home e da muller?*, ou, quizais, para ser galantes (outra parvada, ¿non?), ¿teremos que escribir *historia da muller e do home?* [...] e cando queiramos dicir que *os alumnos daquel colexio estaban contentos*, teremos que dicir que *os alumnos e alumnas daquel colexio estaban contentos e contentas*. [...] Non parece que as cousas se deban levar ata este extremo de ridiculez” (José Martínez de Sousa, 1993, 229-231).

5. REXEITAMENTO E ACEPTACIÓN DO MASCULINO XENERICO

Pero, por outra parte, moitos que falan de sexismo lingüístico caen en graves contradicións. E o que unhas veces condenan, outras deféndeno. Xa vimos, por exemplo, como o feminismo non acepta que o masculino xenérico inclúa o feminino, por iso quere cambiar *beneficiario* por *persoa beneficiaria*, e *solicitante*, por *persoa que solicita*. Pero outras veces, si, acepta o masculino xenérico para oculta-lo sexo feminino, e loa e prefire frases coma estas: *A escritora surafricana Nadine Gordiner é o mellor* [non a mellor] *representante do compromiso literario e cívico. Xa en Juana Inés de la Cruz, o primeiro escritor* [non a primeira escritora] *verdadeiramente grande que deu o noso continente, aparece esta dualidade* (a primeira, de Ricardo Moreno; e a segunda, de Octavio Paz, citadas por García Meseguer, 1994, 245). O que entra en contradición co consello e práctica feministas de duplica-lo xénero ou de engadi-lo masculino específico.

E son contradictorios con outros textos seus, estes de García Meseguer que cito: “Aquelas feministas que negan a existencia do masculino xenérico e aseguran que o masculino é sempre específico, deberían meditar sobre os prexuízos que esta postura pode causar. [...] Non, o camiño máis eficaz

non estriba na negación do masculino xenérico senón na súa afirmación, completada con chamadas de atención a lectores e oíntes para que non esquezan que neles [nel] se inclúe a muller. Se eu leo nun escrito que houbo *folga de profesores*, debo representar na miña imaxinación a varóns e mulleres ensinantes, non só os primeiros. O mesmo debo facer cando lea ou oia outras voces en masculino, tanto en singular coma en plural (*drogadictos, marxidados, parados...*), incluídos aqueles oficios ou profesións nos que non é habitual por agora ver mulleres: *peixeiros, agricultores, patróns, obreiros, mineiros, pilotos...* [¿non son habituais *as peixeiras e as agricultoras?*]

É un exercicio imaxinativo que require atención, unha ximnasia mental para educa-lo inconsciente. Se se persevera, axiña se converterá en natural. Se non se fai así, estaremos expostos en todo momento a incorrer en sexismo" (1994, 77-78).

Ou sexa, que se lles recomenda ás mulleres o uso do masculino xenérico, e que se sintan representadas nel. Consello superfluo, porque o masculino xenérico sempre incluíu, na historia e no uso da lingua, o feminino.

Pero incluso o feminismo máis "avanzado" desexaría que se usase sempre o masculino xenérico. Do que é un exemplo o texto seguinte:

"O profesor estaba esperando ó seu home que saíra da oficina co enxeñeiro de construción, que estaba encinta por terceira vez. Mentres esperaba, descubriu ó lado do edificio a un campesiño que coas mans sucias lle daba de mamar ó seu bebé. Nese momento o profesor pensou no seu embarazo e no seu fillo Manuel, agora casado cun coñecido actor" (texto citado por García Meseguer, 1994, 52, e que pertence ó lingüista dinamarqués Uwe K. Nissen).

A razón que se dá para a existencia de tales textos é que con eles se elimina o valor semántico (sexual) do xénero. Co que se está recoñecendo que o masculino pode designa-la especie ou referirse a masculino e feminino, prescindindo do sexo.

Mais sobran comentarios sobre textos tan ambiguos, sobre tal *totum re-volutum* do xénero, sobre tan singular crenza de que o máximo de perfección do xénero é chegar ó travestismo.

Polo tanto, despois do que levamos dito, non pode ser considerado *sexista* o emprego do masculino xenérico (*beneficiario, solicitante*, etc). E é antieconómico e antilingüístico substituír *beneficiario* por *persoa beneficiaria*, e *solicitante* por *persoa que solicita*. Pero ademais é redundante e tautolóxico (tautoloxía é a repetición de termos de idéntico significado), xa

que todo *beneficiario* e todo *solicitante* non poden ser outra cousa ca *persoas* no contexto da Lei.

Substituír todo nome masculino xenérico por persoa máis adxectivo (*lector* por *persoa lectora*, *marxinado* por *persoa marxina*, *os menores* por *as persoas menores*, etc.), ademais de incorrer nos defectos sinalados no parágrafo anterior suporía converte-la palabra *persoa* nunha palabra ómnibus ou baúl, que levaría ós textos a monotonia e a palabrería. E no fondo, aínda que non se diga, sería unha manobra feminista para elimina-lo masculino xenérico e impoñe-lo feminino epiceno *persoa*, que tamén ten valor xenérico.

6. A PALABRA PERSOA É NOME EPICENO

E ser epiceno quere dicir, como xa se explicou en 2.1, ter forma única no xénero gramatical e significado común para os dous sexos. Ou sexa, o que é común nos epicenos para os dous sexos é o significado, pero non a forma. Esta é ou masculina ou feminina, absolutamente invariable, tanto morfoloxicamente coma nos termos adxacentes a ela. Polo tanto, se é feminina ten que concordar en feminino, e se é masculina, ten que concordar en masculino. Non se pode dicir *persoa bo*, nin *mosquito mala*. É incorrecta a concordancia *ad sensum* nos epicenos, ou sexa, polo sexo de cada referente.

Sen embargo, no Anteproxecto de

Lei de Modificación da Lei 9/1991 de Medidas Básicas para a Inserción Social, hai, entre outras, as concordancias incorrectas seguintes:

“As *persoas* maiores de 18 anos que tendo recoñecida a súa condición de *minusválidos*” (art. 9.1. c. Debería dicir *minusválidas*).

“Podería beneficiarse deste complemento *toda persoa* que, non sendo *perceptor* [...]” (art. 13.3. Tiña que dicir *perceptora*).

“Serán *beneficiarios* deste a *persoa* ou *persoas* maiores de idade [...]” (art. 17.2. Debía dicir *beneficiarias*).

“As *persoas beneficiarias contratadas* consonte esta medida causarán baixa como *perceptores* [...]” (art. 20.2. c. Debía dicir *contratadas* e *perceptoras*).

“Asemade a *persoa beneficiaria*, a partir da execución da sentenza, virá *obrigado* [...]” (art. 29.2 da “Proposta de modificación”. Tiña que dicir *obrigada*).

En tódolos devanditos exemplos hai concordancias incorrectas entre o nome epiceno *persoa/persoas* e os seus adxacentes, o que lingüísticamente é inadmisíbel.

E aínda é máis grave incorrección a que se comete no artigo 24.6, na “Proposta de modificación”; onde, despois de falar de “Persoa interesada”, se

repite máis adiante, illadamente, “a interesada”. Porque “Persoa interesada”, por levar “persoa”, pódese referir a masculino e feminino; pero “a interesada”, sen acompañarse de “persoa”, é imposible que se poida referir a home e a muller, pois convértese nun adxectivo feminino substantivado, que só se pode referir a persoa feminina.

Realmente, só un feminismo ceigo e obsesionado coa linguaxe sexista, ademais de ignorante do que é o xénero gramatical, pode empregar tan disparatadas concordancias.

E resulta paradoxal que non se queiran empregar os masculinos xenéricos *beneficiario* e *solicitante*, e despois aparezan masculinos xenéricos concordando con *persoa beneficiaria* e con *persoa que solicita*. O que demostra que o feminismo radical actúa con ideas fixas, sen decatarse das contradicións en que incorre.

7. CONCLUSIÓNS

O xénero é algo gramatical e, como di Andrés Bello: “É evidente que se tódolos adxectivos tivesen unha soa terminación en cada número, non habería xéneros na nosa lingua” (1964, 39).

É erróneo dicir que o uso normativo tradicional do xénero mantén ou promove a desigualdade entre os sexos, pois neste uso non hai ningún sexismo

lingüístico.

“O xénero non ten (case) nada que ver co sexo, é de incumbencia puramente gramatical. Ceder no accesorio para conserva-lo esencial é unha velle e hábil-táctica do poder. Como o fundamento do engano foi sempre a alteración da roupaxe lingüística, explícase que no caso que nos ocupa se dese unha vez máis. Con todo, e a pesar de que na casa do ferreiro se adoita empregar culler de pao, parece mentira que algúns filólogos se deixasen enganar. Poucos, claro, e cada vez menos. Agora que nos países anglosaxóns vai quedando desacreditada a teima do *he/she, him/her*, adoptámola por estas terras co furor do converso: ¡país!” (Ángel López García e Ricardo Morant, 57)

Estudia-lo xénero gramatical baseándose só en criterios psicolóxicos, sociolóxicos e antropolóxicos é unha evidente manipulación da lingua; pois o feito de que nesta o masculino xenérico englobe o xénero feminino non reflecte a existencia na realidade, segundo teorías psicolóxicas erróneas, dun sexo feminino dominado e un sexo masculino dominante.

A duplicación do xénero é antieconómica, e polo tanto antilingüística, e sexualiza a lingua. O que tamén ocorre, en máximo grao, co uso do masculino específico.

Como dixemos neste traballo, pode duplicarse o xénero en casos e

circunstancias especiais: nas fórmulas vocativas, na lingua epistolar, para evitar ambigüidades, etc.

Pero como din Ángel López García e Ricardo Morant: "Crer que un cambio de paradigmas morfolóxicos da lingua impulsará un cambio da sociedade é un pouco o colmo da inxenuidade neoplatónica" (1991, 56).

Está ben que o feminismo denuncie o sexismo lingüístico cando o haxa, pero non se debe ver sexismo onde non o hai. E non existe sexismo lingüístico no uso do masculino xenérico, pois este masculino (como dicía Andrés Bello) prescinde do sexo cando se refire a home e a muller. Neste caso, o nome masculino convértese en nome epiceno, que é o que cunha soa forma inclúe os dous sexos.

En frases como *o alumno ten que respecta-lo profesor, os nenos teñen piollos, os cans teñen pulgas, tódolos personaxes da obra son mulleres, tódalas persoas existentes eran homes*, as palabras *alumno, profesor, nenos, piollos, cans, pulgas, personaxes, persoas* designan, ou poden designar, os dous sexos cunha soa forma (*homes* cando non especifica, é tamén masculino xenérico).

Só un feminismo irracional, rivalizante e que ignora o que é o xénero gramatical, é quen de ver sexismo lingüístico no uso do masculino xenéri-

co).

Porque é evidente que na frase *Teño uns alumnos moi bos*, dita por un profesor home ou muller para referirse ós dous sexos, non hai ningún sexismo lingüístico consciente ou inconsciente. Simplemente, o que hai é un masculino xenérico, *alumnos*, que ten capacidade para incluí-los dous sexos.

Polo tanto é feminismo inaceptable o que dá lugar a anécdotas reais como a daquela profesora galega de Bacharelato que di cada vez que entra nunha clase mixta: "¡Ola, nenas!". E, para máis "claridade", explica que xa vai sendo horas de que a forma feminina teña capacidade xenérica para incluí-la masculina.

Ou sexa, o que pretende tamén o feminismo (incluso o non radical), ó rexeita-lo masculino xenérico, é substituílo por algún tipo de feminino; normalmente, por un feminino epiceno.

Isto vese perfectamente nas propostas da Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer.

No xornal de Madrid *El Mundo*, do 8 de marzo de 1996, a devandita Comisión, con motivo do Día Internacional da Muller Traballadora, publica unha lista de frases que considera sexistas; e as mesmas, transformadas en frases non sexistas. Son as seguintes (emparellada a que se emprega coa que a Comisión di que se debe empregar, e

traducidas do castelán ó galego):

1. “Na prehistoria *o home* vivía en covas”. “Na prehistoria *viviamos* (*viviáse*) en covas”.

2. “*Ós homes* gustoulles sempre residir preto de zonas con auga abundante”. “*Ós seres humanos* gustounos sempre residir en zonas de auga abundante”.

3. “É bo para o benestar *do home*”. “É bo para *o noso* benestar”.

4. “*Ás mulleres concedéronlle-lo voto* despois da I Guerra Mundial”. “*As mulleres gañaron o voto* despois da I Guerra Mundial”.

5. “Os asesores e coordinadores...”. “A asesoría e coordinación...”.

6. “Os mestres, pais e alumnos...”. “A comunidade escolar...”.

7. “Os electores...”. “O electorado...”.

8. “Pensaban que *os españois* estaban preparados”. “Pensaban que *a poboación española* estaba preparada”.

9. “*O lexislador* establece que...”. “*A lexislación* establece que...” (1996, 4).

O que se pretende nas nove frases transformadas está claro: en oito delas, elimina-lo masculino xenérico (é dicir, en todas, menos na 4). E elimínase,

maiormente, substituíndoo por un feminino epiceno: “A asesoría e coordinación” (5), “A comunidade escolar” (6), “a poboación española” (8), “A lexislación” (9). Só en 2 e 7 se substitúen os masculinos xenéricos por masculinos epicenos: “Ós seres humanos”, “O electorado”.

Ou sexa, o feminismo rexeita o masculino xenérico porque este ten dúas posibilidades: significar só masculino, ou significar masculino e feminino. En cambio acepta os nomes epicenos, teñan forma masculina ou feminina, porque estes sempre inclúen os dous xéneros.

Pero rexeitando o masculino xenérico o feminismo sexualiza o xénero gramatical e leva á lingua a guerra dos sexos.

Ademais, enche a lingua común ou estándar de epicenos abstractos: “Ós seres humanos”, “A asesoría e coordinación”, “A comunidade escolar”, “O electorado”, “a poboación escolar”, “A lexislación”, que non son propios desta lingua, senón da científica. A lingua común é un medio para relacionarse con realidades (representadas por nomes concretos), non con abstraccións.

Na vida hai “alumnos”, non “alumnado”; hai “asesores e coordinadores”, non “asesoría e coordinación”; hai “mestres, pais e alumnos”, non

“comunidade escolar”; hai “electores”, non “electorado”; hai “españóis”, non “poboación española”; e hai “lexisladores”, non “lexislación”.

E para demostrar que o hipersensible ollo feminista ve sexismo lingüístico onde non o hai, basta a frase 4 da citada lista: “Ás mulleres concedéronlle-lo voto despois da I Guerra Mundial”. Pois o único que revela esta frase é unha concepción fascista do poder, contra o que tiveron que loitar tamén os homes para gaña-lo voto.

En fin, é un proceder equivocado busca-la igualdade entre o home e a muller, tanto no eido gramatical coma noutro calquera, por medio de emulacions e de rivalidades.

Esta igualdade xa é un feito no mundo occidental e, gracias a ela, pode existir entre o home e a muller unha relación complementaria non só baseada no sexo, que, non o esquezamos, é unha circunstancia, unha modalidade do ser.

Polo tanto é *sexismo lingüístico* leva-la guerra dos sexos ó xénero gramatical, no que non hai nin xamais houbo sexismo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bello, A. (1964): *Gramática de la lengua castellana*, Editorial Sopena Argentina, Buenos Aires.
- Capdevila, A.: *Consultorio gramatical de urgencia*, Losada, Buenos Aires, 1967.
- Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer: “Lo que dicen los medios y lo que deberían decir”, El Mundo (Madrid).
8 de marzo de 1996, p. 4.
- Criado de Val, M. (1973): *Gramática española y comentario de textos*, edit. S.A.E.T.A., Madrid.
- Cunha, Celso, e Lindley Cintra (1984): *Gramática do português contemporâneo*, Edições João da Costa, Lisboa.
- Escarpanter, J. (1974): *Introducción a la moderna gramática española*, Playor, Madrid.
- Feldman, D. (1976): *Gramática empírica del español*, Playor, Madrid.
- García Meseguer, A. (1994): *¿Es sexista la lengua española?*, Paidós, Barcelona.
- Hallebeek, J. (1994): *Morfología y sintaxis del español*, Playor, Madrid.
- Hernández Alonso, C. (1984): *Gramática funcional del español*, Gredos, Madrid.
- Hernando Cuadrado, L.A. (1994): *Aspectos gramaticales del español hablado*, Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- Jauralde Pou, P. (1973): *Introducción al conocimiento de la lengua*, Everest, León.
- Lopes, V.P. (1979): *Elementos de lingüística*, Lello & Irmão-Editores, Porto.
- López García, A., e R. Morant (1991): *Gramática femenina*, Cátedra, Madrid.
- Marsá, F. (1984): *Cuestiones de sintaxis española*, Ariel, Barcelona.
- : (1986) *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Ariel, Barcelona.
- Martínez de Sousa, J. (1993): *Diccionario de redacción y estilo*, Pirámide, Madrid.

Mattews, P.H. (1980): *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra*, Paraninfo, Madrid.

Myers Brown, Sandra: "Una iniciativa obligada", *El Mundo* (Madrid), 24 de marzo de 1996, p. 99.

Palmer, F. (1975): *Teoría gramatical*, Ediciones Penín-

sula, Barcelona.

Seco, M. (1972): *Gramática esencial del español*, Madrid.

Urrutia Cárdenas, H., e Manuela Álvarez Álvarez (1988): *Esquema de morfosintaxis histórica del español*, 2ª ed., Universidade de Deusto, Bilbao.

Villar, F. (1971): *Lenguas y pueblos indoeuropeos*,

XESÚS FERRO COUSELO

no Día das Letras 1996

Luis Alonso Girgado

Centro de Investigacións Lingüísticas e literarias Ramón Piñeiro

Nun libro que fai un percorrido pola historia do Día das Letras dende a súa primeira celebración, en 1963, escribía Anxo Angueira, o autor, que “Na actualidade, arredor do Día das Letras Galegas prodúcese o maior movemento editorial, cultural e literario do noso país”¹. Quizais cumprira, antes de entrar nalgunhas referencias a Xesús Ferro Couselo (1906-1975), ó que lle está dedicado o Día das Letras deste 1996, facer algunhas consideracións sobre a dinámica cultural que hoxe implica a citada celebración.

Ata finais da década de 1970 o Día das Letras tiña, nos sectores do galeguismo, un forte acento e un contido reivindicativo; complementariamente, unha dimensión sentimental ou afectiva. Nese Día o libro galego saía das catacumbas, chegaba en postos de venda ás rúas e prazas. Xentes pouco familiarizadas con aqueles libros, a meirande parte deles co selo da Editorial Galaxia, aproveitaban para mercar unha obra de Rosalía, de Cun-

queiro, de Curros ou de Celso Emilio Ferreiro (e, por suposto, do escritor agasallado naquel Día). No labor de difusión dos libros –traballo desinteresado e benemérito– temos que salientalo traballo que se facía dende o ámbito do ensino.

A partir de 1975, mudada xa a situación política e instalado o ensino do Galego oficialmente na Universidade, o acento reivindicativo perdeu terreo, proliferaron os actos culturais e xurdiron voces que manifestaron o rexeitamento cara á celebración, argumentando que nunha situación normalizada ese Día carecía de senso. Nesta actitude pesaba seguramente a lembranza dun pasado inmediato que se quería esquecer, con razón. O lóxico sería que o Día dos nosos libros fora todo o ano, foran tódolos días do ano. Mantívose o Día das Letras sen embargo, tal vez (entre outras razóns) porque en ámbitos lingüísticos próximos como os do catalán e o castelán tamén o libro ten a súa festividade, a súa celebración.

1. Anxo Angueira, *De Rosalía a Dieste. 33 Anos das Letras*, Vigo: Xerais, 1995, 12.

Retomando as palabras de Anxo Angueira, é ben certo que, en grande medida, a nosa dinámica cultural ten este Día como esencial punto de referencia, con resultados positivos e negativos, certamente. A designación dun escritor, como se dun resorte se tratara, dispara toda clase de iniciativas nas que compiten grupos, organismos, asociacións e entidades públicas e privadas. Semella un fracaso a chegada do 17 de maio sen ter preparado algo *ad hoc*. ¿Que editorial non presenta polo menos unha novidade sobre a figura do Día?

En principio, a activación do movemento editorial non é negativo. Indica que polo menos temos editoriais (quizais moitas editoriais) para competir –co engadido das publicacións oficiais– nun mercado de reducidas dimensións que dende logo se salva gracias ós estudantes, ás lecturas esixidas ó longo do curso. Pero hai que dicir que o desenvolvemento cultural ten o seu ritmo e que ese ritmo sofre unha negativa alteración. Así, atopámonos diante dunha especie de competición cultural na que se amore-

an² as publicacións, nalgúns casos precipitadas, pouco perfiladas, non pouco reiterativas: todo, flor dun ano. Nos anos seguintes é imposible publicar nada sobre a figura conmemorada. Xa non interesa, xa outros ocuparon o lugar, xa desapareceu. Ei-la manifestación, outravolta, do efémero e perecedoiro do que se fai hoxe no eido do libro, tamén do libro. En certa forma, sobre o escritor homenaxeado cae unha especie de maldición, un inxusto sono de moito tempo.

Neste 1996 a Real Academia Galega escolleu ó “ilustre arquivero cordeirán”³ –en expresión de Francisco Fernández del Riego Xesús Ferro Couselo como figura a conmemorar. A elección racha claramente coas inmediatamente anteriores (Rafael Dieste, Fermín Bouza Brey, Luís Seoane, Álvaro Cunqueiro, Eduardo Blanco Amor), que recaeron sobre escritores nos que o amplo abano da creación literaria (incluído o xénero ensaístico) é fundamental. Que non é o caso de Ferro Couselo, profesor e arquivero, meritório impulsor e director do Museo e Arquivo Provincial de Ourense, incan-

2. Arredor da vida e obra de Xesús Ferro Couselo apareceron, no que vai deste ano 1996, os seguintes libros: AA.VV., *Xesús Ferro Couselo. (Lembranzas. Actividades. Inquedanzas)*. Boletín Auriense, anexo 21. Museo Arqueolóxico Provincial de Ourense, 1996; AA.VV. *Xesús Ferro Couselo. Día das Letras Galegas 1996*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellerías de Presidencia, Cultura e Educación e Ordenación Universitaria, 1996; Clodio González Pérez, *Xesús Ferro Couselo*, Muros-A Coruña: Ed. Toxos Outos, 1996; Gonzalo Navaza e Xosé Ramón Pena, *Xesús Ferro Couselo. A cultura dos devanceiros*, Vigo: Xerais, 1996; Felipe Senén e Carlos Díaz Martínez, *Xesús Ferro Couselo. A búsqueda da identidade e o encontro cos devanceiros*, A Coruña: Ed. Espiral Maior, 1996; David Otero, *A vida de Xesús Ferro Couselo*, Vigo: Galaxia, 1996. *Xesús Ferro Couselo. Día das Letras Galegas 1996*. Edición de H. Monteagudo, Santiago de Compostela: Departamento de Filoloxía Galega da Universidade de Santiago, 1996. Unha escolma de textos do autor pódese consultar en *Xesús Ferro Couselo. Obra selecta*, Vigo: Galaxia, 1996. Vx. tamén o vídeo *Xesús Ferro Couselo. Letras Galegas 1996*, Centro de Recursos da Provincia de Ourense: Xunta de Galicia, 1996.

3. Francisco Fernández del Riego, limiar a *Xesús Ferro Couselo*, de Clodio González Pérez, op. cit. 3.



sable estudioso do noso pasado cultural e investigador e historiador dese pasado que quixo e soubo recuperar.

Non imos reiterar aquí datos da vida e da actividade intelectual de Ferro Couselo, dabondo difundidos en libros ben recentes. Home de estudio e investigación, a súa formación procede do Seminario de Santiago, a Universidade Pontificia (na que non remataría a carreira eclesiástica) e a Universidade de Santiago, onde cursou, na Facultade de Filosofía e Letras, os estudos

da sección de Historia.

A partir dos inicios da década de 1930 estivo vencellado ó Partido Galeguista e ás Mocidades Galeguistas. Estivo así mesmo afiliado ós grupos galeguistas Ultreya e, xa en 1926, contactou co Seminario de Estudos Galegos.

Despois da guerra civil participou no movemento de reconstrución do Partido Galeguista, na fundación da Editorial Galaxia e do Padroado Rosalía de Castro. Creou e impulsou o Grupo Marcelo Macías de colaboradores

do Museo Arqueolóxico Provincial de Ourense (1942) e a Agrupación Posío. Arte y Letras (1950). Membro da Real Academia Galega (1951), a súa existencia estivo fondamente vencellada a Ourense, cidade que o nomeou Fillo Adoptivo (1979) a título póstumo. Alí fundou tamén a Agrupación Cultural Auriense (1967), da que foi director, e dirixiu o Boletín Auriense dende a súa creación en 1971.

Profesor durante algúns anos, Ferro Couselo, funcionario por oposición do corpo de Arquiveiros, Bibliotecarios e Arqueólogos con destino en Ourense, xa a partir de 1941, tivo como fundamental tarefa dar vida e pulo cultural ó Museo Arqueolóxico e ó Arquivo Provincial de Ourense, que comezaban a súa andaina cara ó público en 1953 e 1964 respectivamente no edificio do vello Pazo Episcopal da cidade. Persoeiro do proceso de recuperación da cultura galega, participou activamente en empresas culturais de signo galeguista. Exhumou textos e documentos, esculcou nas raíces (romanas, medievais, etc.) do noso pasado, salvou do esquecemento parte do noso patrimonio artístico.

O ámbito dos seus estudos e rico e diverso: abrangue biografía, onomástica, paleografía, arqueoloxía, etnografía, historia, arte civil e relixiosa (arquitectura e escultura), xenealoxía e

toponimia. Os seus artigos e traballos de especialización apareceron en revistas como *Logos*, *Tude*, *Posío*. *Arte y Letras*, *Fin de Semana*, *Sonata Galega*, *Lar* e publicacións especializadas como *Boletín Auriense*, *Boletín da Real Academia Galega*, *Boletín da Comisión Provincial de Monumentos de Ourense*, *Boletín do Museo Arqueolóxico Provincial de Ourense*, *Compostellanum* e tamén nos xornais *El Pueblo Gallego*, *La Noche*, *Faro de Vigo*, *Diario de Pontevedra* ou *La Región*.

Pero a bibliografía deste serio e rigoroso humanista conta tamén cun pequeno feixe de libros e amplos estudos monográficos. De todos eles, o máis coñecido e tamén o máis significativo e *A vida e a fala dos devanceiros* (1967), unha compilación e escolma de documentos galegos relativos ás terras de Ourense e datados entre os séculos XIII e XVI, unha "obra matricial"⁴ (Fernando Ramos) que é de inescusable consulta para calquera estudio sobre a Galicia medieval, "o roteiro para dar a coñecer os máis importantes documentos en galego que se gardan nos arquivos", segundo estimación do mesmo Ferro Couselo⁵, que non chegaría a publica-lo terceiro volume, no que ían figurar documentos da Catedral de Ourense e outros procedentes das *Sete Partidas*, a carón de índices e comentarios do conxunto documental achegado polo investigador.

4. Fernando Ramos. "A vida e a fala dos devanceiros, unha obra matricial", en *O Correo Galego*, 30-I-1994.

5. Xesús Ferro Couselo, *A vida e a fala dos devanceiros*, Vigo: Galaxia, vol. I, 1967, 8.

En síntese, a peripecia biográfica do humanista que foi Ferro Couselo discorre sen alteracións, cunha absoluta dedicación ó labor de análise documental, á protección e defensa do patrimonio cultural, á vitalización dos arquivos e museos como institucións públicas ó servizo da conservación e difusión do pasado cultural, á procura das raíces da nosa identidade colectiva.

Velaquí un traballo que, pola súa mesma natureza, pertence a un ámbito de especialización moi minoritaria e se

sitúa fóra dos vieiros do éxito, da popularidade ou da sona, sobre todo cando se asume coa modestia e honestidade de Ferro Couselo. Un traballo que sen dúbida é merecente do noso recoñecemento. Do que xa no estamos tan seguros é de que sexa o Día das Letras a manifestación máis oportuna e eficaz para facelo. O lector que pense aproveita-la data para se achegar a un escritor atractivo que ata agora descoñecía, de certo se verá defraudado. A difusión das nosas letras entre o público en xeral seguramente perdeu, con esta elección, unha oportunidade.



Estudios

- ⇒ A Interdisciplinariade na didáctica das Ciencias Físico - Naturais
Marco Antonio Bernal Rivas
- ⇒ Un modelo avaliativo da integración na ruralía galega
M^a del Pilar Irimia Fernández
- ⇒ Aspectos da lingua e da fala na educación primaria
María Josefa Iglesias Cortizas
- ⇒ Unha aproximación a *Nimbo*s de Xosé M^a Díaz Castro
Armando Requeixo
- ⇒ Detección de necesidades de formación do profesorado de lingua galega e literatura
Florentina Peliquín Pérez

A INTERDISCIPLINARIEDADE NA DIDÁCTICA DAS CIENCIAS FÍSICO - NATURAIS

Marco Antonio Bernal Rivas
I.B. Xelmírez I. Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A crecente importancia do ensino interdisciplinar provocou o desenvolvemento de múltiples proxectos de Ciencia Integrada. A integración interdisciplinar refírese á interacción que existe entre varias disciplinas, afíns ou non, que vai desde unha simple comunicación de ideas ata unha integración mutua de conceptos, epistemoloxía, terminoloxía, metodoloxía e procedemento.

O obxectivo fundamental da Ciencia Integrada é o logro da comprensión profunda do home, o seu medio físico, biolóxico e da súa interacción. Entre as consecuencias que se derivan deste concepto destácanse:

- O fomento do avance da Ciencia respondendo á demanda social do noso tempo.

- O aumento do carácter humanista e integrador da Ciencia rompendo as barreiras que veñen separando os distintos campos do saber.

- A mellora dos métodos de ensino dinamizándoos e adaptándoos ás necesidades actuais.

- A elaboración de modelos e estruturas unificadoras que poderían levar á creación dunha teoría xeral de sistemas que permita a descrición integral do mundo físico.

O ensino integrado fomenta de forma especial o desenvolvemento de diversas destrezas: capacidade de análise, síntese, mentalidade crítica e creatividade, que son os obxectivos xerais da pedagoxía.

Neste artigo infírese, a partir de diversas leis experimentais de química, bioloxía, ecoloxía e física, un enunciado xeral que as engloba a todas; posteriormente discútese a súa validez e aplicabilidade noutros campos. Proponse utilizar o método de acercamento integrador por busca de elementos comúns.

Así, seleccionáronse en química o principio de Le Châtelier do desprazamento do equilibrio químico; en bioloxía a resposta inmune; e en ecoloxía os equilibrios biolóxicos dos ecosistemas;

en física a terceira lei de Newton ou principio de acción e reacción, as leis de Faraday e Lenz da inducción electromagnética. Posteriormente transfírese o principio unificador aos campos das ciencias humanas e sociais, como á teoría do campo psicolóxico de Kurt Lewin no seu aspecto homeostático.

Preténdese establecer un enunciado integrador que unifique e recolla as analoxías entre as leis experimentais antes citadas; non se trata, polo tanto, de inducir un teorema xeral do comportamento da natureza. Propóñense como obxectivos inmediatos:

- Adquirir ou recordar principios físico-naturais básicos suscitando desde eles novos interrogantes.

- Propoñer un enunciado integrador destes principios que permita xeneralizar as leis básicas facendo unha análise crítica acerca da súa fiabilidade.

- Transferir o enunciado integrador a novos campos do saber contrastándoo con leis preexistentes e xustificar a súa validez así como as súas limitacións.

- Comprender e interpretar os principios científicos xa adquiridos a partir do enunciado integrador.

LEI DO DESPRAZAMENTO DO EQUILIBRIO QUÍMICO

Un sistema químico en equilibrio dinámico é unha mestura de reactivos e produtos con concentración cons-

tante, sendo a velocidade de desaparición dos reactivos para formar produtos a mesma que a velocidade de reaparición dos produtos para recompoñer os reactivos. Se se lle engade a un sistema químico en equilibrio unha determinada cantidade de calor, o sistema tratará de consumir esta calor en todo o que sexa posible e, por conseguinte, quedará favorecida a reacción endotérmica.

Le Châtelier enunciou en 1885 a lei do desprazamento dos equilibrios químicos: "Toda modificación dun dos factores de equilibrio despraza a este no sentido que tende a opoñerse á variación do factor considerado".

A acción ou perturbación é a modificación dalguna das variables de estado: presión, temperatura ou concentración, a reacción ou resposta é a evolución da reacción química cara a unha busca dun novo estado de equilibrio. O sistema químico en equilibrio resiste os intentos de cambiar a súa temperatura, a presión ou a concentración dalgún dos seus compoñentes, desprazándose naquel sentido que faga que eses cambios sexan menores do que serían se non existise o equilibrio.

O principio de Le Châtelier foi reenunciado en múltiples ocasións admitindo unha xeneralización que permitiu a súa aplicación formal a diversos sistemas físico-químicos e biolóxicos.

O ENUNCIADO INTEGRADOR

"Cando sobre un sistema en equilibrio se exerce unha perturbación, é dicir, modifícase un parámetro característico, o sistema evoluciona de modo que, se tal evolución ocorre illadamente sen a presenza da perturbación exterior, o dito parámetro cambiaría na dirección oposta á perturbación inicial".

A evolución na busca dunha nova situación de equilibrio é tal que modera a perturbación, e isto manifesta unha certa tendencia dos sistemas físico-naturais a opoñerse ao cambio.

O principio de Le Châtelier, redefinido co enunciado xeral, adquire unha formulación que permite a súa aplicación a procesos irreversibles cando ocorren co incremento mínimo de entropía. O principio foi enunciado orixinalmente só para estados de equilibrio termostático sen aplicar restricións ao sistema; débesele a Prigogine a primeira xeneralización para estados estacionarios cun parámetro ou "forza fixa" nun valor constante, que lle estendeu a súa aplicación a sistemas físico-químicos. Así, o fenómeno da termoelectricidade pódese explicar mediante un modelo de estado estacionario de primeira orde fixando un gradiente de temperatura constante.

Esta xeneralización pode estender a aplicación da teoría dos estados

estacionarios aos sistemas biolóxicos, segundo propoñen Prigogine e Wiame. Os organismos vivos poden ser considerados como sistemas abertos que cando alcanzan o seu grao máximo de desenvolvemento quedan virtualmente nun estado estacionario cunha produción mínima de entropía; en efecto, os organismos vivos experimentan ao longo da súa vida unha diminución do seu metabolismo cara a un mínimo compatible coas restricións determinadas polos arredores.

A forma como se defina o sistema en equilibrio condicionará a validez do principio integrador. En cada caso débese establecer o modelo máis apropiado que caracterice o dito sistema e estudar os límites e a idoneidade da aplicación do principio ao mesmo.

APLICACIÓN DO ENUNCIADO INTEGRADOR Á ECOLOXÍA E Á BIOLOXÍA

É posible establecer un paralelismo nas leis da química, bioloxía e ecoloxía. En efecto, a lei de Le Châtelier aplícase a sistemas químicos e corresponde cun estudio a escala de agrupacións atómico-moleculares; a resposta inmune en bioloxía corresponde cun estudio a nivel de agrupacións celulares; e os equilibrios nos ecosistemas son estudados ao nivel de agrupacións de seres vivos. Non obstante, non se debe tomar un organismo vivo como un conxunto de sistemas químicos en

equilibrio, nin se debe considerar o ecosistema como un organismo universal.

A resposta inmune

Nos seres vivos desenvóléronse unha serie de defensas para loitar contra os microorganismos e outros axentes estraños potencialmente nocivos; un método altamente específico é a resposta inmune.

A teoría da selección clonal establece que cada individuo está dotado dunha ampla variedade de linfocitos xeneticamente capaces de xerar anticorpos contra un antíxeno particular. A combinación dun antíxeno, ou axente patóxeno, cun anticorpo inmoviliza o invasor, e con iso destrúeo ou vólveo máis susceptíbel á fagocitose.

A produción de “células memoria” permite unha resposta inmediata fronte a unha invasión posterior do axente patóxeno, mecanismo que explica a inmunidade alcanzada tras a vacinación. Non obstante, o estado refractario que obtén o individuo a través dun proceso de loita contra un axente microbiano está limitado a determinados axentes, e a resposta é variable segundo o individuo.

A resposta inmune pódese enunciar como unha reacción antíxeno - anticorpo: “Cando un organismo é afectado por un axente estraño ou antíxeno, este xera un elemento defensivo ou

anticorpo que trata de opoñerse á acción nociva do antíxeno”. No sistema en equilibrio do organismo vivo a acción ou perturbación é a actuación dun axente patóxeno, a reacción ou resposta é a creación de anticorpos específicos.

Equilibrio nos ecosistemas

A ecoloxía é a ciencia que estudia os sistemas biolóxicos na que os individuos ou os organismos vivos completos se consideran os elementos de interacción tanto cos outros individuos como co medio ambiente.

Segundo o modelo cibernético, os ecosistemas poden considerarse como un conxunto de elementos relacionados entre si por influencias recíprocas, formando circuítos recorrentes que alcanzan unha estabilidade mediante a retroalimentación negativa. Esta estabilidade nos ecosistemas presenta persistencia no tempo, e isto supón un almacenamento de información tanto maior canto máis estable.

O concepto de estabilidade nos ecosistemas non está restrinxido a estados estacionarios baixo condicións ambientais constantes, senón que pola contra refírese á maior ou menor resistencia que presenta fronte aos cambios de orixe externa. Un exemplo de resistencia aos cambios externos é a utilización de insecticidas: desde hai anos a loita contra moscas, mosquitos e outros insectos realízase con insectici-

das e tense encontrado, ás veces, unha insensibilización aos mesmos pola selección de cepas resistentes que se multiplican con gran rapidez, reconstruíndo mesmo poboacións máis numerosas que as orixinais.

Seguindo o modelo do enunciado integrador pódese afirmar: “cando sobre un ecosistema en equilibrio dinámico se provoca unha alteración dos seus compoñentes ou se modifica algún parámetro esóxico, o sistema evoluciona buscando outra nova situación de equilibrio que trata de compensar a variación antes citada”. No ecosistema en equilibrio a acción ou perturbación é a variación dalgún dos seus compoñentes, a reacción ou resposta é a evolución cara a un novo estado de equilibrio que trata de compensar a variación do dito compoñente.

O estudio do equilibrio dos ecosistemas posibilitou establecer novas técnicas de loita biolóxica contra especies nocivas para a humanidade, técnicas baseadas en favorecer outra especie do ecosistema chamada axente depredador, que regula de forma natural a poboación das especies nocivas.

PROXECCIÓN DO ENUNCIADO INTEGRADOR A LEIS DA FÍSICA

Mecánica

Lei de acción e reacción: “Cando dous corpos ou partículas interaccio-

nan, a forza que o primeiro exerce sobre o segundo é igual en módulo e dirección pero oposta en sentido á forza que o segundo exerce sobre o primeiro”.

Este principio, aínda que preciso, non é exacto, só é válido para forzas newtonianas; coas forzas electromagnéticas que se exercen entre cargas en movemento débense facer novas consideracións.

O sistema mecánico é un conxunto de partículas, a acción ou perturbación é a forza que exerce unha sobre outra, a reacción ou resposta é a forza que exerce a segunda sobre a primeira.

Aínda que a terceira lei de Newton non parece adaptarse moi ben ao enunciado xeral, notarase que é aplicable tanto en equilibrio estático coma en dinámico. A reacción debida á inercia denomínase forza ficticia de D’Alambert e adáptase ao enunciado integrador; en efecto, cando sobre un corpo se exerce unha única forza, este adquire unha aceleración proporcional, segundo expresa a 2ª lei de Newton; se fose posible que en ausencia de forza exterior o corpo tivese espontaneamente esa aceleración, sería necesario que se “apoiase no exterior” exercendo contra el unha forza de sentido oposto ao movemento.

Electrodinámica

Lei de inducción de Faraday: “Cando un circuío eléctrico é atravesado por un fluxo magnético variable, xérase unha forza electromotriz inducida que é proporcional á velocidade coa que cambia o fluxo magnético a través do mesmo, e o sentido da corrente inducida é tal que tende a producir un campo magnético que se opón á variación do fluxo que a orixinou”. O criterio de signos é o que chamamos lei de Lenz.

Esta lei é universal, admite xeneralización e non é necesaria a existencia dun circuío material para o seu cumprimento segundo establece Maxwell nas súas ecuacións.

O sistema en equilibrio é un circuío eléctrico en réxime estacionario, a acción ou perturbación é a variación do fluxo magnético e a reacción ou resposta é a produción dunha forza electromotriz tal que trata de anular a variación exterior.

Á lei de Faraday tamén lle é aplicable o enunciado integrador con algunhas puntualizacións. En efecto, se fixemos pasar a través dun circuío un fluxo magnético variable xerárase unha forza electromotriz inducida; se fose posible ter, en ausencia de variación de fluxo magnético, a mesma forza electromotriz utilizando un xerador axeitado, polo circuío circularía unha

corrente eléctrica, segundo a lei de Ohm, e esta crearía un campo magnético, segundo a lei de Biot e Savart, cunha dirección tal que se opoñería á variación do fluxo magnético primitivo.

Obsérvese que, en última instancia, a resposta é a creación dun campo magnético autoinducido que nalgún caso podería ser constante no tempo, e o estímulo en todos os casos é un fluxo magnético variable no tempo xa sexa de campo, xeometría ou orientación variable; é dicir, que o sistema non reacciona proporcionalmente ao fluxo magnético, senón á rapidez con que se produce a variación do fluxo.

Estas dúas leis da Física representan interaccións case instantáneas, e as primeiras requiren un tempo finito de resposta. Pódese facer unha discusión máis rigorosa baseándose en técnicas variacionais e principios de conservación, pero iso estaría fóra do obxecto deste artigo.

TRANSFERENCIA DO ENUNCIADO INTEGRADOR AS CIENCIAS HUMANAS

Como en todas as analoxías, non se deben inferir resultados máis alá do que a propia analoxía suxire, pois no caso contrario as conclusións obtidas poderían ser falsas.

Existen moitos intentos de aplicar ás ciencias humanas e sociais mo-

delos de comportamento obtidos das ciencias físico-naturais, pero aquí aínda se dan máis limitacións. A pesar diso non se renuncia a establecer comparacións que poidan suxerir paralelismos co comportamento da natureza nas súas diferentes facetas.

O EQUILIBRIO PSICOLÓXICO

O concepto de “homeostase”: regulación do equilibrio do medio interno e en xeral de toda a actividade do organismo, pode servir como ponte para explicar desde o punto de vista fisiolóxico algunhas teorías psicolóxicas, como por exemplo a teoría do campo psicolóxico de Kurt Lewin.

Lewin utiliza como conceptos básicos a tensión, a forza e o equilibrio. Ao usar a tensión e a forza deseñaba representar un mundo psicolóxico dinámico e fluído. O seu modelo é un modelo equilibrante.

A tensión nunha rexión ou subrexión psíquica da persoa continúa motivando a conducta ata que se libera, se cisca ou se reduce dalgunha forma. Igualmente, a “locomoción psicolóxica” efectúase coma unha función de calquera desequilibrio de forzas e dirixida a un equilibrio de forzas do campo psicolóxico. Noutras palabras, ante a necesidade ou a frustración prodúcense conductas reguladoras ou de axuste que ocasionan o restablecemento dun

sistema equilibrado, pero non “cerrado”. A propia busca do equilibrio implica cambios estruturais e integración de influencias eco-psicolóxicas.

CONCLUSIÓNS

Estableceuse un enunciado integrador que unifica e recolle as analoxías entre as leis experimentais físico - naturais, utilizando o método de busca de elementos comúns.

Aplicouse o teorema ás leis da química, bioloxía e ecoloxía, e encontrouse unha interrelación que permitiu establecer unha xeneralización dos mesmos. A similitude entre os enunciados das tres últimas leis non é casual: estes tres sistemas están interrelacionados, e é posible establecer formalmente as leis do seu comportamento mediante o estudio termodinámico dos procesos irreversibles.

Proxectouse o enunciado integrador ás leis da física: principio de acción e reacción e a lei de inducción de Faraday - Lenz; criticouse a fiabilidade e o alcance desta proxección, e estableceuse a similitude co enunciado xeral só pola analoxía entre elementos comúns.

Transferiuse o dito enunciado a campos das ciencias humanas como a psicoloxía, estudiouse a aplicación á lei do campo psicolóxico, e aínda se

establecieron máis limitacións. As ciencias físico-naturais obedecen ao principio de causalidade: "cando se reproducen situacións idénticas, obtéñense os mesmos resultados". As ciencias humanas e sociais obedecen ao principio de imputación; a participación da liberdade humana, no máis amplo sentido, introduce modificacións non expresables mediante algoritmos, é dicir, situacións idénticas non reproducen necesariamente os mesmos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Caamaño, A. e outros, *Química de COU*, Barcelona, Teide, 1984.
- Casado Linarejos, Julio, "Proyectos de Ciencia Integrada", *Revista de Bachillerato*, 1, 1980, 63-79.
- Curtis, H e N.S Barnes, *Biología*, Médica Panamericana 5ª ed, 1993.
- De Groot, S. R., *Termodinámica de los procesos irreversibles*, Madrid, Alhambra, 1968.
- Margalef, Ramón, *Perspectivas de la teoría ecológica*, Barcelona, Blume, 1978.
- Purcell, Eduard M., *Berkeley Physics Course*, Vol. 2, Barcelona, Reverté, 1969.
- Souchay, P., *Termodinámica Química*, Barcelona, Toray-Masson, 1972.
- Vicente, Miguel e Renart, Jaime, "Ingeniería Genética", *Nuevas tendencias*, 3, 1987.

UN MODELO AVALIATIVO DA INTEGRACIÓN NA RURALÍA GALEGA

M^a del Pilar Irimia Fernández

Equipo Psicopedagógico de apoio. A Coruña

O noso quefacer diario como membros do Equipo Psicopedagógico de Apoio de A Coruña está implicado nun labor de orientación educativa en colexios nos que se integran nenos con necesidades educativas especiais. Moitas veces tivemos en conta a necesidade de coñecer en profundidade o nivel de integración destes nenos no seu centro e tamén a problemática real que se presenta para poder realizar un labor orientativo máis eficiente. Para iso solicitamos da Consellería de Educación unha subvención para realizar unha investigación avaliadora sobre o proceso de integración deste tipo de rapaces nun centro concreto. No deseño do noso proxecto acoutabamola zona de realización do traballo ó ámbito rural e escolliamolo Colexio Público "Algar"¹, por se tratar dun centro que xa coñeciamos desde había varios anos e ó que iamos con certa frecuencia por causa do alto número de nenos que precisaban dos nosos informes e orien-

tacións. O contacto mantido facilitaríaa creación dun clima máis positivo para realiza-la nosa tarefa avaliadora.

Partimos do suposto de que a tarefa integradora de alumnos con necesidades educativas especiais debe ter un carácter de intervención preventiva educativa, entendida como un conxunto de actuacións dirixidas á institución escolar e, a través dela, á familia e mais á contorna social, para poder así modifica-las situacións que producen inadaptación social ou fracaso escolar nos alumnos.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓXICAS

Tratamos de que a nosa investigación encaixase dentro das inquietudes dominantes, hoxe en día, nas Ciencias Sociais e, máis en concreto, no eido da investigación educativa. Por iso recorreremos, naqueles aspectos nos

1. Escollemos este nome ficticio para lle chamar así ó Centro estudiado.

No traballo de campo colaborou na recolleita de datos a miña compañeira no Equipo Psicopedagógico María Pilar Gómez Barros.

que isto é posible, á cuantificación de diferentes variables e, dentro delas, a aspectos concretos, mais dando, en todo momento, primacía a métodos de sabor claramente cualitativo.

Centrámo-la nosa investigación a redor dos nenos que acudían ás dúas unidades de Educación Especial que funcionaban no Centro. Había un total de 39 nenos. Deles 30 eran diagnosticados como deficientes mentais (5 límites), 5 presentaban problemas de personalidade, 2 considerados normais con síndrome disléxica e 2 con simple atraso escolar. Traballábase, con todos eles, en réxime de integración parcial, estando a maior parte do tempo nas aulas ordinarias repartidas entre os seguintes cursos de E.X.B.: 1 en 1^o; 3 en 2^o; 12 en 3^o; 5 en 4^o; 8 en 5^o; 7 en 6^o; 3 en 7^o.

Comezamo-lo noso achegamento por medio da aplicación dun test sociométrico nas 19 aulas nas que se daba a presenza de polo menos un destes alumnos. O total de alumnos que responderon a esta proba foi de 476.

A seguir realizouse unha demorada entrevista persoal cos tres grupos seguintes:

1.- Os 39 alumnos que acudían ás aulas de Educación Especial.

2.- Realizamos, cos dous profesores das aulas de Educación Especial, unha detallada entrevista verbo dos 39 alumnos obxecto de estudio.

3.- Realizouse o mesmo traballo cos profesores das aulas ordinarias, titores destes alumnos.

Fíxose, por último, unha enquisa a tódolos profesores do Centro sobre: A integración dos alumnos con necesidades educativas especiais, atendendo, por unha banda, ós aspectos criteriolóxicos propios dos presupostos da integración e, por outra, pedíndolles que realizasen unha análise de diversas facetas dos procesos concretos de integración de alumnos que se están a levar a cabo neste Centro.

Dentro do conxunto da investigación queremos subliña-lo papel central e decisivo do importante número de entrevistas realizadas. Estas entrevistas non soamente supuxeron un conxunto de datos especialmente significativo, senón que tamén nos permitiu contrastar e reinterpretar os datos das enquisas. A entrevista prolongada e distendida permitíanos abrir temas novos dificilmente abordables desde un punto de vista máis formalizado. Todo o xogo de elementos paralingüísticos que acompañan as respostas soen ser, con frecuencia, o aspecto máis expresivo e significativo.

Aínda que, na entrevista, partiamos habitualmente dunha serie de preguntas concretas, deixabamos tamén unha marxe de flexibilidade que lle permitise ós entrevistados suxerir temas e posibles preguntas. Desta maneira a

captación da realidade investigada pode resultar máis profunda do que o investigador sospeitaba inicialmente e conseguir unha comprensión moito máis rica da verdadeira maneira de pensar dos suxeitos obxecto de estudo.

Fixemos por acompañar a esta clase de exposicións, na medida do posible, coa observación dos nenos e a súa relación cos demais. Este é un método de tipo “etnográfico” que permite unhas posibilidades especiais de verificación, contraste e indicación de preguntas e ó que cumpriría dedicar máis tempo no proseguimento do presente traballo. Con isto quixemos compensa-la afastada abstracción das categorías investigadoras cun apoio empírico e vivencial moito máis concreto e achegado, tendente a conseguir unha *descrición mesta*².

Esta conexión directa con protagonistas concretos e que subliña o seu papel de suxeitos activos vai acompañada da consideración do extraordinario valor da opinión dos que viven e coñecen os problemas concretos a través dunha longa experiencia. O investigador trata así de evitar crer inxenuamente que está asentado nunha situación privilexiada de comprensión. Desde unha postura inicial de maior distanciamento e menor implicación afectiva nos problemas concretos, tra-

ta de asumir e contrasta-lo complexo xogo de perspectivas diversas que constrúen a realidade e, elaborando a partir delas unha perspectiva máis intersubxectiva, procurar un meirande nivel de realidade.

As vantaxes metodolóxicas deste xeito de actuar adquiren maior relevo se temos en conta os obxectivos e orientacións que sinalabamos no apartado anterior. Esta maneira de traballar permítenos desenvolver unha auténtica investigación na acción. O feito de que os profesores reflexionen en voz alta con alguén de fóra, saiban que a súa opinión é considerada fundamental e sexan colaboradores desta investigación, permite, ó mesmo tempo, unha mellora na tarefa educativa e novas posibilidades na continuación da investigación.

A entrevista cos nenos levouse, como é lóxico, cunha especial flexibilidade e espírito de adaptación. Trátase, dentro da conversa, de sonda-la súa opinión de preferencia a través dunha serie de contrastes. Así por exemplo, pedíáselles que escollesen entre a profesora da Aula de Educación Especial e a da Aula Ordinaria, e entre os compañeiros dunha ou da outra aula; se querían mellor xogar e estar no colexio ou na casa; con que tipo de nenos se relacionan no colexio ou no

2. O termo *descrición mesta* fora popularizado polo antropólogo Clifford Geertz na súa obra *A interpretación das culturas*, traducido ó español en Gedisa, 1989. Este termo, así como outras consideracións propias da descrición etnográfica, están a ser moi utilizadas na terminoloxía pedagóxica actual.

“seu lugar”; a súa preferencia na realización de traballos distintos ou iguais ós dos seus compañeiros de aula e na modalidade educativa: integración parcial, total ou aula específica.

Para encamiñá-las entrevistas realizadas cos profesores -tanto da aula especial como cos titores da aula ordinaria- estableceuse un cuestionario bastante minucioso³ referido ós seguintes capítulos: Adaptación á escola, Relacións co profesor, Relacións cos compañeiros e adaptación ás normas e hábitos sociais. Esta entrevista máis de carácter formal, completábase cun diálogo máis aberto sobre as características que era posible observar, física e psiquicamente, no neno, problemática familiar, expectativas de rendemento escolar por parte da familia e dos profesores, empatía profesor-alumno... como antes indicabamos, tratábase tamén de estimular a indicación de novos temas e comentarios por parte do profesor entrevistado.

Este tipo de traballo vainos permití-la realización dunha serie moi significativa de contrastes de opinión. Así por exemplo, con respecto ás relacións do neno cos seus compañeiros, resulta moi suxerente o contraste entre a opinión que el nos dá na entre-

vista sobre as súas propias relacións, as aceptacións e rexeitamentos dos seus compañeiros que manifesta a proba sociométrica e as distintas opinións do Profesor de Educación Especial e mailo Profesor da Aula de Integración. A disparidade entre estes últimos pode falar, por exemplo, dunha mellor ou peor integración entre os alumnos con problemas e os alumnos normais, aínda que unha das variables que interveñen sexa, sen dúbida, as mellores posibilidades de integración en grupo grande ou pequeno e, xa que logo, o seu xeito de se relacionar co profesor e a súa actividade educativa e maila criterioloxía diferente de uns e outros sexa tamén un tema para ter en conta na nosa reflexión.

Demos, así mesmo, unha considerable importancia no noso traballo avaliador á organización do centro como marco do proceso integrador que nos permite detectar e comprender importantes aspectos que nel inflúen. Así, os datos elaborados como Memoria polo Equipo Educativo foron importante fonte de información para levar adiante o noso intento. Puidemos, por exemplo, comprobar que non tódolos alumnos do centro reciben unha atención educativa semellante. Soamente os nenos que proceden duns poucos “lugares”⁴ come-

3. Para este cuestionario tomamos -con pequenas modificacións-, por crer que estaban bastante ben estruturados, os apartados de: Adaptación á escola, Relación co profesor, Relación cos seus compañeiros e Hábitos sociais da folla de seguimento elaborada por César Coll para a súa utilización da Evaluación do Programa de Integración do Ministerio de Educación e Ciencia. Evaluación del Programa de Integración. Serie Instrumentos de Evaluación, nº 1. Ministerio de Educación y ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, marzo 1989.

zan a súa educación en preescolar e permanecen todo o EXB no Colexio Público. Noutros casos son as Escolas Unitarias que abranguen os “lugares” dunha “parroquia”, reciben ós alumnos de preescolar e Ciclo Inicial (ou mesmo 3º e 4º), atendendo a nenos que viven nun radio duns 2 quilómetros. Máis adiante vanse incorporando ó colexio Público en distintos tramos: 1º, 3º ou 5º de EXB, o que lles supón unha necesaria adaptación a metodoloxías educativas diferentes, a compañeiros novos e a todo o que supón un macrocentro. Tamén para o Colexio Público esta entrada continua de alumnos ó longo da escolaridade leva canda el problemas de escolarización.

Así mesmo analizáronse as características estruturais dos diferentes módulos do edificio así como as implicacións do comedor e mais do transporte escolar na interrelación dos alumnos.

PRESENTACIÓN SINTÉTICA DE ALGÚNS DOS RESULTADOS OBTIDOS

1. Análise das enquisas sociométricas

Tratamos, a seguir, de sintetizar algúns dos principais resultados que a análise dos datos recollidos nos permite formular. En primeiro lugar atendamos ós resultados obtidos por medio das técnicas sociométricas. Dun total

de 136 nenos (Cursos 1º a 3º de EXB) que contestaran elixindo compañeiro, os 21 nenos que acudían á Aula de Educación Especial soamente conseguiron 4 eleccións por parte dos seus compañeiros “normais”. 3 como compañeiros de xogo ou diversión e 1 como compañeiro de clase e xogos, sendo esta unha nena de intelixencia normal con problemas de lecto-escritura. Moito menos severo foi, pola contra, o nivel de rexeitamentos: dun total de 128 nenos (8 non quixeron rexeitar a ninguén) houbo 34 rexeitamentos.

No conxunto total, dos 39 alumnos con necesidade educativas especiais, hai 21 alumnos que non recibiron ningunha aceptación en ningún dos tipos posibles, 13 nenos foron elixidos por un compañeiro, 3 fórono dúas veces e 2, tres veces.

Pasemos, a seguir, a considera-los rexeitamentos por parte dos alumnos “normais” que marcan un significativo contraste co escaso número de aceptacións. No apartado primeiro -rexeitamento como compañeiro de clase- o número total foi de 43. No apartado de rexeitamento para formar grupos de diversión, o número é de 45. No apartado de rexeitamento na formación de grupos de traballo, o número é 40.

Resultan, así mesmo, significativas nestes estudio sociométrico, as ocasións -de acordo con estes tipos de

4. No espallado hábitat galego, chámanse “lugares” ou aldeas ás pequenas concentracións dun número reducido de casas.

preguntas- nas que os alumnos con dificultades educativas especiais aceptan ou rexeitan a compañeiros que teñen limitacións como as deles. Os resultados son os seguintes:

4 nenos con necesidades educativas especiais elixen, para que se sentar cabo deles e realiza-las tarefas escolares, a outros nenos de Educación Especial, dun total de 39.

Tamén son 4 os nenos que elixen compañeiros destas características para organizar grupos, excursións, festas, etc. Se pasamos ó estudio dos rexeitamentos, podemos ver que soamente 1 rexeita a outro neno suxeito, coma el, de Educación Especial para se sentar cabo del e realiza-las tarefas escolares.

Hai 3 nenos que non queren ter como compañeiro a ningún dos nenos que, coma el, acoden ás unidades de Educación Especial para organizar grupos, excursións, etc.

Omitimos, por causa do amplo espacio que viría ocupar, a análise semántica das razóns de aceptación ou rexeitamento que, nas súas diferentes resposta, ofreceron os alumnos a pesar do interese que as súas expresións teñen, sen dúbida, para unha axeitada comprensión do problema.

2. Contraste entre o profesor da aula de Educación Especial e mailo profesor da aula de Integración

Un aspecto especialmente significativo na nosa reflexión ocúpao, sen dúbida, o contraste entre as respostas dadas polos profesores da Aula de Educación Especial e as dos da Aula de Integración. Hai, xa que logo, unha ampla cantidade de temas nos que se dá unha relativa coincidencia. Por exemplo, na común afirmación de que o neno está contento ou de que, aínda que moitos non procuren a relación co profesor, nunha grande maioría de casos o alumno reacciona favorablemente diante das iniciativas do profesor para se relacionar con el.

Hai, así e todo, unha serie de desacordos estatísticos bastante significativos. Así, por exemplo, son claramente significativas as diferencias no tocante ás súas respostas sobre a finalidade das relacións que o alumno mantén co seu profesor. Os profesores da Aula de Educación Especial pensan que todos, practicamente, solicitan axuda para levar a cabo as tarefas escolares; o número é maioritario, pero claramente inferior, no caso dos profesores da Aula de Integración e semellantes son as diferencias sobre se o alumno pide información e comunica vivencias e experiencias. De igual maneira podíamos seguir destacando outras diferencias, os profesores da Aula de Educación Especial consideran que a relación que os alumnos manteñen con eles é fluída e espon-

tánea. Este tipo de diferencias falan dunha relación cun grupo máis reducido de alumnos e cunha especial atención ós alumnos e, neste sentido, a diferenciam de respostas cadra cosa que, a priori, cumpría agardar.

Tamén son diferentes as opinións das dúas clases de profesores á hora de xulgalas relacións do rapaz cos compañeiros. Tamén son máis altas as cifras estatísticas das opinións dos profesores da Aula de Educación Especial en aspectos como: “esfórzase para participar nas actividades de grupo”, “procura a axuda dos seus compañeiros cando encontra dificultades”, “é solidario cos problemas dos seus compañeiros”, “axuda ós seus compañeiros cando eles o precisan” En todos estes casos a diferenciam de respostas entre uns e outros profesores tamén parece te-la súa propia lóxica estrutural. Así mesmo, ólles preguntar se o alumno “é obxecto de especial protección por parte dos seus compañeiros”, as respostas afirmativas da Aula de Educación Especial son certamente excepcionais. Con todo, é importante subliñar que, na opinión dos profesores da Aula de Integración, os casos de superprotección veñen ser claramente minoritarios.

3.- Contraste entre as opinións de profesores e alumnos: Estudio de casos

Trataremos de insinuar neste apartado unha comparanza máis complexa entre as diferentes perspectivas

interesantes para o noso intento, facendo que interveñan nela, ademais das entrevistas ós dous tipos de profesores mencionados no apartado anterior, as opinións dos compañeiros do alumno a través da enquisa sociométrica, así como as respostas dos propios alumnos con dificultades a través das súas entrevistas.

Comecemos por falar da entrevista persoal cos nenos con necesidades educativas especiais. Resultan abondo significativas para o noso intento as respostas sobre as súas preferencias cons respecto ós compañeiros da Aula de Educación Especial e ós da Aula Ordinaria: 16 deles queren mellor ós compañeiros da Aula de Educación Especial e 16 prefiren ós da Aula Ordinaria. Ós demais tanto lles ten ou non contestan. Dáse, curiosamente, un perfecto empate. Algún dos que máis sensibilizado está coa diferenciam e quere mellor a Aula de Educación Especial fará, así e todo, un significativo comentario: Abaixo (Aula Especial) todos son amigos, arriba (Aula Ordinaria), non. Pola contra, resulta ben diferente a súa preferenciam con respecto ó profesor de Educación Especial ou ós profesores da Aula Ordinaria, 25 elixen ós profesores de Educación Especial e 11 ós de Ordinaria. Cómpre salientar as respostas dadas á pregunta de que tipo de modalidade educativa queren mellor: Aula de Educación Especial, Ordinaria ou ámbalas dúas -como agora están-. Os nenos de ata o curso 5º

de EXB contestaron: 11 aula de Educación Especial, 4 Aula Ordinaria, 7 as dúas. Tamén é significativa a súa preferencia polo colexio como lugar de xogos fronte ó seu "lugar" de residencia (23 por 6), e o contraste que supón. Así e todo, os alumnos dos ciclos Medio e Superior que, polo xeral, prefiren estar na casa antes que acudir ó Colexio, responderon -nos 14 casos nos que contestaron, sobre un total de 17 alumnos- do xeito seguinte: 4 que queren mellor o Colexio, 2 que tanto lles ten e 8 que prefiren quedar na casa. Das respostas á pregunta referida ós nenos cos que teñen o costume de xogar no recreo, pódese tirar que a maioría dos rapaces con dificultades xoga con nenos da súa aula (26), fronte a outros nove que soamente se relacionan con nenos de Educación Especial e 4 que queren mellor estar sós.

Xa insinuáramos antes que entre os profesores da Aula Especial e os da normal hai, frecuentemente, un contacto próximo e as súas opinións referidas ós alumnos que comparten son, polo xeral, coincidentes. O comentario dos profesores, sobre todo os das aulas de Educación Especial, veunos aportar un moi interesante transfundo de indicacións relativas ó ambiente familiar dos nenos. Son varios os nenos con dificultades que teñen algún ou algúns irmáns que tamén as padecen. Tamén son relativamente frecuentes os casos de desatención ó neno por parte da súa familia, mesmo chegando, en algún

caso, a sufrir unha mala alimentación. O ambiente familiar parece, en certos casos, francamente negativo, non sendo raros os casos de alcoholismo, tanto nos pais como nas nais, estando algúns deles en tratamento para a súa desintoxicación.

Se entre os profesores é frecuente a coincidencia, tamén cómpre indicar que hai un certo número de casos salientable pola alta cantidade de rexeitamentos que provocan e que se correspondían, ás veces, cunha opinión moi diferente por partes dos profesores encargados do alumno. Así, por exemplo, en 3º A atopamos un neno deficiente no que coinciden nove rexeitamentos de entre os 21 alumnos que responderan a este item na enquisa. Interesa termos en conta que, a este nivel, cada neno soamente podía elixir un compañeiro no seu rexeitamento. Polo que toca ós profesores o neno é cualificado de pasota ou folgazán, mesmo se chega a utiliza-la frase gordo feliz. A profesora da Aula de Educación Especial cre que si é aceptado, aínda que a algúns lle resulte cargante. Para a profesora da Aula Ordinaria a actitude dos compañeiros con relación a este rapaz está entre a indiferencia e a aceptación.

Na aula de 3º D atopámonos cunha nena considerada de baixo cociente intelectual, na que se van xuntar 10 rexeitamentos de 22 e ningunha elección positiva. Segundo a

opinión da profesora da Aula de Educación Especial esta nena, que ten dous irmáns deficientes e anda sucia e descontrolada, quere ser xefa e fala demasiado. Considera que, en xeral, a actitude dos seus compañeiros é de aceptación. A profesora da Aula Ordinaria considera que a actitude fronte a esta nena é de indiferencia e que é máis aceptada no grupo de Educación Especial.

Tamén se dá un rexeitamento importante nos dous únicos nenos con dificultades que están na aula de 4º D. Un deles, un rapaz considerado de intelixencia normal media, con problemas de personalidade e atraso académico, é, na opinión da profesora de Educación Especial un neno triste, que busca algo pero non sabe o que e que a actitude dos seus compañeiros cara a el é de indiferencia. Non ten ningunha elección positiva e resulta rexeitado por 7 de 20. O profesor da Aula Ordinaria ten claro que, neste caso, hai unha actitude de rexeitamento por parte dos seus compañeiros. A outra é unha nena considerada intelctualmente límite, con atraso escolar importante e ambiente familiar negativo. Para a profesora de Educación Especial prodúcese un certo grao de aceptación e considera que, ás veces, pode resultar algo pesada. O profesor da aula ordinaria considera que, en conxunto, é unha nena aceptada. Terá unha soa elección positiva e o rexeitamento de 6 nenos dun total de 20.

En 5º D temos unha nena á que rexeitan 13 nenos dun total de 25. Ten unha soa elección positiva. A profesora da aula ordinaria opina que soamente se chegan a ela tres nenas, é rexeitada polos nenos, sobre todo polos nenos, e tratada con indiferencia polas nenas. A profesora de Educación Especial tamén é consciente da situación de rexeitamento que esta nena padece e que ela atribúe, entre outras cousas, o desagradable cheiro que desprende.

Outro caso especialmente problemático é o dunha alumna de 6º B. Considéranla a típica nena de educación especial, xoga no recreo cos pequerrechos e se relaciona cun grupo pequeno. Para a profesora da aula ordinaria, que cadra en moitas das apreciacións coa profesora de Educación Especial, algúns acéptana e outros non a aturan. Na enquisa sociométrica ninguén a escolle e é rexeitada por 16 nenos de 22, e entre os tres tipos de rexeitamento que se lles ofrecen na enquisa, esta alumna xunta un total de 30 dos 66 posibles. Entre outras razóns aducen:

“É moi alterada e unha miga curta de mente”

“É unha acusona de todo”

“É repugnante”

“Sempre está a se meter con todos”

“Está sempre berrando”

“Cáeme moi mal e é moi pesada”

“Di cousas á toa”

“É parva”

“Non lle gusta e, daquela, non traballa”

“Non comprendería nada”

.....

Tamén en 6^o C atopamos unha alumna á que ninguén escolle e á que rexeitan 10 alumnos de 21. A profesora de Educación especial considera que hai unha mestura de aceptación e rexeitamento e a profesora titora opina que a actitude é de indiferencia.

En 6^o E, atopamos un alumno diagnosticado como límite sobre o que as dúas profesoras están bastante de acordo, considerando o seu carácter moi negligente, e cren que, en conxunto, é ben aceptado. Na proba sociométrica soamente resulta elixido por un alumno que ten dous anos de atraso escolar e son 10 os que o rexeitan dun total de 23.

Tamén en 7^o E atopamos unha nena intelctualmente límite. A profesora de Educación Especial considera que é unha nena encantadora e que está moi leda na escola, é moi curta e

chega a se decatarse de que non é capaz, é moi sensible e se non ten amigos é por causa dela, porque é unha cativa moi aceptada. Ás veces é crítica pero se o fai, faino con gracia, é moi chistosa. A profesora titora considera que a escola non lle interesa moito, é coma se pasase dela, non se estimula doadamente, tende a non participar nas actividades, chegando, mesmo, a non asistir a clase cando hai actividades extraordinarias por non participar nelas, considera que é ben aceptada polos seus compañeiros. Así e todo, é rexeitada por 9 de 26 compañeiros. Vexamos a clase de razóns que dan :

“É a máis parva da clase”

“Non lle vai a marcha e é moi aburrida”

“É moi calada e non dá a súa opinión”

“Non me parece ben como fai as cousas”

“Non me gusta o seu carácter”

“Case nunca está na clase e tería que estar soa...”

Se, no aspecto contrario, procuramos aqueles nenos que teñen unha máis destacada aceptación, atopamos dous casos que foron elixidos por tres compañeiros. Unha delas, unha nena de 3^o B, está considerada como de inte-

lixencia normal pero con problemas na linguaxe. Non gusta, segundo a opinión da profesora, de acudir á aula de Educación Especial porque se mete con ela seu irmán. É líder dun pequeno grupo. Ela opina, segundo a súa profesora de aula, que na clase hai “boas” e “malas”, ela é a xefa do grupo das “malas”. Entre as nenas que a escollen hai dúas que reciben Educación Especial. As dúas profesoras están de acordo en que a nena está ben aceptada. Ten dous rexeitamentos.

O outro caso é o dunha nena de 3º D. diagnosticada como límite medio baixa, que, na opinión das súas profesoras, este ano está máis integrada na clase do que estivera o ano pasado. Ámbalas dúas cren que é aceptada polos compañeiros, que ten moi baixa autoestima, que é moi insegura e que, parece ser, está “moi esmagada na casa”. Gusta de xogar con nenos pequenos. Non sofre ningún rexeitamento por parte dos seus compañeiros e resulta elixida por tres, dous deles nenos “normais”.

RESUMO E PROSPECTIVA DA INVESTIGACIÓN

O traballo realizado permitiu, ante todo, que puidesemos detectar con maior claridade certos obxectivos fundamentais da nosa investigación e proceder á mellora dos instrumentos metodolóxicos utilizados. A recolleita de datos que realizamos e maila súa

descrición, supoñen, xa en por elas, algunha luz de importancia sobre certos temas.

É certo que as diferentes perspectivas que investigamos eran moi valiosas e todas elas aportaban verdades fragmentarias. Non é doado saber xulgar, como educadores, cal é o nivel de integración que se pode considerar abondo satisfactorio para un neno ou un tipo de nenos concretos. O punto de vista menos reflectido, máis directo, dos nenos salientaba aspectos aparentemente negativos, pero que precisaban unha máis demorada reflexión. É normal que apareza un alto índice de resistencia á aceptación de determinados nenos. É difícil saber ata que punto se consegue amolecer esta resistencia como froito dun esforzo educativo. Certo que o contraste dun meirande número de casos-problema e de docentes vai permitir que teñamos unha mellor perspectiva, gracias á comparación entre circunstancias semellantes. A nosa avaliación orientadora haberá camiñar cara a especificación e comprensión dos distintos xeitos de traballar dos diferentes profesores sobre certos tipos de nenos. Esta será a forma que nos permitirá unha máis eficiente orientación.

Para acadar estes obxectivos, o noso xeito de traballar neste primeiro ensaio investigador pode considerarse eficaz despois de corrixi-las deficiencias que temos detectadas. Como tamén in-

dicamos xa, o noso traballo haberá atender aínda máis ó contacto de preto e mais á observación directa. Desta maneira os xuízos dos diferentes profesores e diferentes grupos de alumnos han ser contrastados coa nosa propia observación, que permitirá preguntas máis axustadas e unha mellor intelección do observado. A investigación púxose a andar con este primeiro esforzo, agardamos poderlle dedicar unha máis continuada atención e unha máis cumprida metodoloxía en anos vindeiros.

BIBLIOGRAFÍA

- Garton, A.F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Madrid, Paidós-MEC.
- Goetz, J.P.; LeCompte, M.D. (1994): *Etnología y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Madrid, Paidós.
- Jackson, Ph. W. (1994): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Mc Carthy (1994): *Racismo y curriculum*, Madrid, Morata.
- O.C.D.E. (1994): *Escuelas y calidad de enseñanza*, Madrid, Paidós-MEC.
- Tyler, W. (1991): *Organización escolar*, Madrid, Morata.
- Woods, P.; Hammersley, M. (comp.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid, Paidós-MEC.
- Woods, P. (1989): *La escuela por dentro*, Madrid, Paidós-MEC.

ASPECTOS DA LINGUA E DA FALA

na Educación Primaria

M^a Josefa Iglesias Cortizas

1. INTRODUCCIÓN

Desde o comezo de tódolos tempos sempre houbo seres diferentes que presentaban un maior ou menor desenvolvemento intelectual, psicomotriz ou lingüístico tanto conxénito coma adquirido. Xa que logo, non é de agora que descubramos que hai individuos superdotados ou menos dotados, o que si que é de hai pouco, historicamente falando, é a atención que se lles deu. Por iso dedicamos este artigo a salientar que sempre houbo suxeitos con dificultades lingüísticas; que non recibiron sempre atención especializada; que os trastornos da linguaxe e da fala son relativamente frecuentes nas nosas aulas (ata un 5% da poboación segundo Crystal (1987), sobre todo no tramo de 6-12 anos ou Educación Primaria); que son suxeitos que necesitan unha educación diferenciada, que en terminoloxía da Loxse chámase-lle necesidades educativas especiais (n.e.e.) utilizando como instrumento de flexibilización e individualización do ensino as denominadas Adaptacións Curriculares Individualizadas (ACI).

Podemos sinala-los primeiros fitos históricos de axuda ós suxeitos con diferentes handicaps, físicos, psíquicos ou sensoriais, no século XVI. Para iso temos que nos retrotraer ata o empezo da Educación Especial, porque a Logopedia é unha das súas ramas, considerándoa xenericamente e tendo en conta as experiencias realizadas e maila súa evolución lexislativa.

Ponce de León, máis tarde Brunet, Hervás y Panduro, realizaron experiencias de educación con xordomudos, Havy e Braille cos cegos. Pero hai que agardar ata o século XIX para que a Pedagogía se interese especificamente pola Educación Especial. Hai que indicar que na primeira metade do século XIX empezan a crear material didáctico e a elabora-los principios da Educación Especial. E dentro deste marco mencionamos a Pinel (1745-1826), que comezou o tratamento médico das alienacións mentais e escribiu os primeiros tratados da especialidade. Esquirol (1772-1840) estableceu a diferenciación entre idiocia e

demencia, é a este autor a quen se lle outorga o mérito de aporta-la primeira definición da deficiencia mental. Itard (1774-1836) empezou a educación do rapaz salvaxe de l'Aveyron, Victor, tentándolle esperta-los sentidos.

Na segunda metade do século XIX aparecen dúas liñas paralelas sobre o tratamento de deficientes mentais: a primeira é continuísta e asistencial, ou sexa, que propugnaba a inutilidade de educa-los deficientes mentais, e por iso só tiña sentido dota-las institucións con servicios asistenciais para que atendesen as necesidades primarias. A segunda defende as posibilidades de educación destes suxeitos e desenvolve métodos adecuados. Deste tempo sobrancean figuras coma Seguin (1812-1880), que elaborou un método de educación para os nenos idiotas, que se lle chama "método fisiolóxico". Estableceu os principios de contraste, da progresión da dificultade e os tres tempos implicados en toda aprendizaxe non espontánea (asociación, recoñecemento e evocación). Binet, que representa a tradición psicométrica e que coa colaboración de Théophile Simon realizou unha primeira serie de tests de intelixencia para medi-la capacidade de xuízo, porque eles pensaban que era o centro da intelixencia, ou sexa, sentido práctico, iniciativa, facultade de adaptación. (Iglesias Cortizas, 1993). Terman, que trasladou estas ideas ós EUA e conxuntamente con Mand Merrill formulou as escalas de

intelixencia Stanford-Binet e así obtivo a clave para determina-lo cociente intelectual CI (idade mental dividida pola idade cronolóxica e multiplicado por 100). Galton (1869) defendía a teoría de que a intelixencia era un factor herdable igual cás características físicas. (Iglesias Cortizas, 1993).

No século XX, a obrigatoriedade e a expansión da escolarización básica trouxeron a masificación das aulas, e fíxose máis patente a existencia dunha minoría de suxeitos que presentaban dificultades, carencias ou deficiencias ó segui-lo ritmo normal dos seus compañeiros, e isto leváboas inexorablemente ó fracaso e á separación ou marginación na escola. Foi así como apareceu a necesidade dunha educación especial que atenda os aspectos diferenciais destes individuos.

A "era das escolas especiais" xorde na década dos 60. Con mentes en evita-lo fracaso escolar créanse centros moi especializados, segregados dos centros ordinarios, cos seus propios programas, técnicas e especialistas, e configúrase un sistema diferenciado da educación xeral. Deuse esta mesma situación no caso dos nenos superdotados ou ben dotados: tanto ós que sobranceaban o grupo normal coma ós que non acadaban este nivel escolarizábanos en centros específicos.

No ano 1969, Nirje en Estocolmo e Bank-Mikelsen en Dinamarca xa

estableceran os principios da normalización. E apareceu o que se ten denominado a “era da integración escolar”, que significa unha corrente educativa na que se propugna a escolarización conxunta, integrada, de alumnos normais e deficientes.

En España, a atención ós deficientes mentais estivo inserida dentro dun marco puramente caritativo e/ou asistencial ata ben entrado o século XX. Malia a Lei Moyano (9-9-1857) preve-la creación de escolas para individuos xordos, esta lei non se aplicou rigorosamente. Houbo que esperar ata a Lei do 17 de Xullo do ano 1945 na que se contemplaban os instrumentos oficiais para o ensino elemental dos deficientes mentais. No ano 1956 crearon o Padroado Nacional de Educación Especial, e a súa iniciativa privada deulle pulo á atención especializada e normalizada destes suxeitos.

A Lei Xeral de Educación do ano 1970 é o paso definitivo cara á integración, porque decretou que os centros ordinarios acollesen, en unidades especiais, maioritariamente os nenos deficientes. E se estas fosen moi graves poderíanos acoller en centros especiais. Aparece a primeira “adaptación curricular” dos programas ordinarios (Programas Renovados) para nenos con minusvalías (López Sepúlveda, 1977). Descríbía o currículo en termos de “que” ensinar e avaliar (áreas, contidos e obxectivos), “como” (enfoques metodo-

lógicos, periodicidade e duración dos servizos de aula e específicos) e “cando” (distribución da proposta de ensino).

No Plan Nacional de Educación Especial (1978) aparecen por primeira vez as palabras “normalización” e “integración” que recolle o marco legal do Informe Warnock (1978). E que menciona explicitamente a LOXSE no capítulo 5 no artigo 36.3. (1990).

Por último, e continuando coa LOXSE, Lei Orgánica 1/1990 do 3 de Outubro, nela deséñase un sistema único de ensino no que aparece o concepto de adaptación curricular, participación dos pais, ensino diversificado e diferenciado. Dedicado o capítulo V a regular-lo ensino das n.e.e. (necesidades educativas especiais) nos artigos 36-37. Pero a LOXSE supón algo máis, un cambio do concepto de deficientes, minusválidos, discapacitados... Recollendo a denominación de n.e.e. propugnada polo informe Warnock (1978) xa mencionado máis atrás, que supón un cambio importante na concepción do que se denomina Educación Especial. Nas terminoloxías anteriores salientaban o déficit do neno nun enfoque predominantemente clínico. O concepto de n.e.e. agora abrangue todo o proceso educativo en tanto que todos os alumnos participan dos grandes fins da educación, por exemplo a autonomía persoal, participación e integración, etc. Supón un continuum entre os que van necesitar moita axuda e os

que necesitarán menos para acadalos fins educativos. En definitiva, é unha provisión de recursos para acomoda-la resposta ás necesidades (non ó déficit) educativas especiais que presenta un alumno concreto.

Despois dun percorrido histórico que nos clarifica a problemática da educación especial ata arestora, podemos pór a analiza-los que consideramos trastornos da linguaxe e da fala na Educación Primaria.

2. TRASTORNOS DA LINGUAXE

O eido dos trastornos da linguaxe complícase por culpa das dificultades terminolóxicas. Ata as nocións máis xerais levan diversos nomes. O encabezamento deste apartado podía ser trastornos, incapacidades, defectos, disfuncións ou dificultades. O nome dos profesionais que se dedican a diagnosticar, avaliar e resolve-los trastornos da linguaxes varía tamén dun país a outro, e ata dentro do mesmo país. Nos Estados Unidos chámanlles habitualmente “patólogos da fala”, pero tamén está moi espallada a denominación “patólogos da linguaxe”. Na Gran Bretaña usan o título xeral “terapeuta da fala”. En Francia “ortofonistas”; en Alemaña “logopedas”; en Eslovaquia “foniatras”; en España chámaselles especialistas en Audición e Linguaxe ou logopedas.

O conxunto de habelencias e cualificacións profesionais incluídas nestas

categorías difire tamén, un reflexo da distinta duración dos cursos de estudio, desde uns poucos meses ata máis de catro anos. Algúns países establecen unha distinción clara entre os profesionais que se especializan en problemas da linguaxe e mailos que se dedican a clases máis xerais dos trastornos da aprendizaxe. Outros distinguen entre os problemas da fala e mailos auditivos ou teñen distintos tipos de especialistas para tratar adultos e nenos. No que si que coinciden tódolos países é na falta de recursos financeiros para o estudio, a investigación e o tratamento dos que probablemente son os trastornos humanos máis esquecidos de todos.

A expresión “trastornos da linguaxe” refírese a calquera deficiencia sistemática na maneira como as persoas falan, escoitan, len, escriben ou asinan, que interfira a súa capacidade para se comunicar con outras persoas. O problema pode ser moi pequeno e consistir nunha dificultade menor de pronuncia, ou, pola contra, pode haber unha perturbación case total de tódolos medios de comunicación, coma nas formas graves de dano cerebral (Crystal, D., 1987). En cada caso, notamos que a linguaxe deixa de funcionar dunha maneira natural, espontánea, dirixe a atención cara si mesmo e convértese nunha barreira, en vez de constituír un medio de comunicación.

É moi difícil obter estimacións precisas da prevalencia (o número de



casos nunha poboación nun momento de tempo calquera) ou da incidencia (o número de casos novos nun período particular) deses trastornos, porque se distribúen ó longo dun continuo que vai desde os trastornos leves ata os graves. Crystal, 1978, páx. 264, cita o estudo realizado polo goberno británico na década de 1970 no que se indicaba que arredor dun 0'5% da poboación tiña problemas serios dabondo para requiriren os servizos dun terapeuta da fala, pero tamén se recoñecía que esa cifra era vaga e probablemente baixa de máis. Incluíndo outras categorías da poboación, por exemplo as persoas con inconvenientes menos serios ou os que teñen un grao anormal de dificultade na lectura, a escrita ou a ortografía, é probable que a porcentaxe quede cerca dun 2-3%. O total aumenta notablemente e pode que chegue a un 5% da poboación se se emprega unha noción funcional de trastorno, que inclúa os problemas cos que se enfrontan os emigrantes e outros grupos minoritarios. Un feito claro é que varios millóns de individuos no mundo padecen unha incapacidade para se comunicaren que limita o seu desenvolvemento persoal, as súas relacións sociais e a súa contribución efectiva á sociedade, independentemente de como se denomine o problema.

2.1. Causas dos trastornos da linguaxe

Os trastornos da linguaxe pódense relacionar cunha causa física nun

40% dos casos máis ou menos. Por exemplo, moitos nenos nacen cun dano cerebral que orixina un certo grao de incapacidade mental ou física que a miúdo dana as súas habelencias lingüísticas. A xordeira pode ter un efecto incapacitador no desenvolvemento normal da lingua falada. Algunhas partes do cerebro poden quedar afectadas ou destruídas por enfermidades, ataques, accidentes ou actos de violencia, e isto produce as numerosas formas de afasia. Varias clases de crecemento anormal poden crear dificultades no funcionamento das cordas vocais ou levar á extirpación cirúrxica da larinxe. Nestes casos mencionados, non hai dúbida sobre que a causa do trastorno lingüístico radica nunha condición física anormal do individuo.

Pero na maioría dos casos non se dá encontrado un causa orgánica clara, por causa do estado actual dos coñecementos en medicina. Milleiros de nenos sofren atrasos no desenvolvemento da linguaxe e non hai nada nos antecedentes médicos que o poda explicar. Tamén hai moitos milleiros de tateos que o seu trastorno non se pode adscribir a unha causa física simple, e moitas persoas desenvolven problemas no uso da súa voz que non é posible explicalos fisicamente. En tales situacións, cómpre buscar causas "funcionais" no contorno psicolóxico, social ou lingüístico do suxeito. Un estilo de vida particular pode se-la causa última dunha calidade deficien-

te da voz; a pouca memoria dun neno pode explica-lo seu atraso na linguaxe.

A avaliación de trastorno de linguaxe debe ter en conta tamén que moitas condicións teñen múltiples causas. Non é posible explica-lo nivel lingüístico que alcanza un neno xordo facendo referencia unicamente ó seu grao de perda auditiva, poden contribuír moitos factores máis, a súa personalidade, o contorno familiar, a clase e a cantidade de exposición á linguaxe falada ou de signos. Un trastorno da voz pode empezar nun adulto por un rouquén que vén dunha enfermidade común, unha larinxite. Combinacións de factores causais orgánicos e funcionais están por baixo da maioría dos trastornos da linguaxe, se non de todos.

2.2. Clasificación dos trastornos da linguaxe

O termo "linguaxe" agrupa tódalas formas de comunicación lingüística: a fala, a audición, a lectura, a escrita ou a linguaxe de signos. Pero utilízase con máis restricción no estudio tradicional dos seus trastornos. Hai establecida unha distinción entre trastornos da "linguaxe" e da "fala". Os primeiros refírense só ós aspectos "simbólicos" da comunicación, ou sexa, ós referidos á formulación e a estruturación do significado, que, en termos modernos, só afectan fundamentalmente á gramática e mais ásemántica. Os segundos

refírense ós aspectos "non simbólicos", ou sexa que se limitan ó uso de sons, considerados como un conxunto de entidades fonéticas sen significado, como ocorre nos problemas de voz, de fluidez e de articulación.

Esta distinción empezou a suscitar críticas nestes últimos anos, pero aínda se utiliza moito. Neste traballo ímola manter como división metodolóxica dos trastornos, seguindo a liña expositiva de Crystal (1987).

2.2.1. Atraso da linguaxe

A maioría dos nenos atendidos nas clínicas de terapia da fala presentan algún tipo de atraso no desenvolvemento da linguaxe falada (Crystal, D. 1987, páx. 279). Nas escolas, que con carácter habitual aparece un atraso concorrente e a miúdo máis dramático na adquisición da linguaxe escrita, as estimacións de prevaencia varían desde un 2% ata un 15%. As manifestacións do mesmo abranguen desde os atrasos a penas perceptibles duns meses ata os que chegan a varios anos.

As razóns para o atraso no desenvolvemento da linguaxe coñécense nunha terceira parte dos casos máis ou menos. Non hai unha razón física clara para o atraso da linguaxe que o xustifique. A maior parte dos suxeitos non teñen antecedentes médicos relacionados, a súa intelixencia é normal e non sofren de privación social nin per-

turbacións emocionais. Pero a súa linguaxe está por baixo do nivel dos seus compañeiros de clase. En varios casos, hai dificultades concomitantes de tipo cognitivo ou social, por exemplo falta de percepción auditiva xeral, pouca memoria ou deficiente concentración, ou unha resistencia a cooperar con outros.

Considérase que hai atraso da linguaxe cando o neno non ten asentados os procesos ou dimensións da linguaxe (tanto fonolóxico, semántico, pragmático ou morfolóxico) adecuados ós suxeitos da súa idade cronolóxica. E pode haber atrasos da linguaxe desde un atraso simple ata unha disfasia importante como a audiomudez.

As características do atraso da linguaxe distínguense porque: danse en suxeitos que falan pouco; a comprensión expresiva é inferior á da súa idade cronolóxica; presentan un vocabulario pobre, empezan a falar despois dos dous anos, exprésanse en terceira persoa cando se refiren a si mesmos, non presentan causas patolóxicas.

Pódense diferenciar tres tipos de atraso da linguaxe; ímolas mencionar a seguir:

O atraso simple, que presenta os aspectos diferenciais seguintes: ausencia do fonema múltiple /R/ e inestable o son /r/; substitución fonética /r/ por /d/, confundindo "cara" con "cada"; o

/s/ por /t/, dicindo "mesa" por "meta". Tendencia a reduci-lo sistema consoántico. Os contidos cognitivos son algo inferiores ós dos individuos da súa idade cronolóxica. Pero a comprensión é similar. O desenvolvemento morfosintáctico e pragmático pódese considerar normal.

A inmadurez motriz é factor concomitante. Na emisión da linguaxe debe haber unha axilidade nos órganos fonoarticulatorios, porque na idade adulta emítense máis ou menos seis sílabas por segundo.

Os factores esóxenos (Montfort, 1982), que son complexos de estudar porque se interrelacionan uns cos outros, son ademais moi variados, por exemplo: medio familiar pouco estimulante; niveis socioculturais escasos; bilingüismo, celos, actitude sobre-protectora parental.

O atraso moderado da linguaxe aínda presenta máis carencias, podemos mencionar algunhas: ausencia case total de fonemas fricativos e substitucións polos xordos; fala de neno pequeno; omisións das consoantes ó empezo de palabra; dificultade na emisión das sílabas inversas e os sínfons e ata na memoria a curto prazo, a codificación lingüística dun determinado aspecto da realidade que está dispoñible durante 30" máis ou menos; é incapaz de escolma-los aspectos máis importantes da realidade, e presenta unha

alteración da memoria (G. Aguado, 1990). Emprega pouco os interrogativos (persoais e adverbios), válese de acenos. Case non utiliza as funcións semánticas de xénero, número; presenta redución de tempos verbais; escasez de nexos coordinantes e subordinantes. Utiliza “xestos verbais” para chama-la atención, imperativos, interrompe na escoita, conversa farfallando.

O atraso grave da linguaxe é un prognóstico serio, porque os seus patróns fonolóxicos poden chegar case ó consonantismo total. A estruturación de frases é moi primitiva (holofrásticas ou de dous elementos).

2.2.2. A afasia e disfasia infantil

Segundo Crystal (1987) chámase-lle afasia ou disfasia ó trastorno da linguaxe que se xorde cando resulta danada unha área do cerebro que participa no procesamento da linguaxe. Esta diferenciación terminolóxica vén dunha interpretación literal dos dous prefixos: a-fasia indica carencia “total” da linguaxe, e dis-fasia implica unha “carencia” parcial. Pero esta distinción non ten significación clínica: tódalas persoas afásicas teñen algunha capacidade residual de linguaxe, aínda que non sexa máis ca un nivel mínimo de comprensión. Xa que logo, non importa moito o prefixo usado, é un continuo de incapacidade que vai desde cadros moi suaves ata moi severos. Agora o prefixo a- está máis difun-

dido, sobre todo nos Estados Unidos, e utilizárono no nome do eido de investigación: afasioloxía.

Habitualmente dise que a afasia é un trastorno da comprensión ou da produción da linguaxe causado por un dano cerebral específico. Así exclúese a xordeira, a demencia senil, etc. O núcleo do trastorno afásico está sen dúbida nos problemas de expresión, comprensión en gramática e semántica, ben na fala, na escoita, a escrita ou os signos.

A etioloxía da afasia non é unívoca, pero podemos mencionar algunhas causas concorrentes: os accidentes vasculares, que son os máis frecuentes. Cando hai interrupcións de fluxo sanguíneo duradeiras dabondo nas arterias cerebrais, as zonas afectadas xa non se dan recuperado, o dano é irreversible. Tumores cerebrais xeran lesións permanentes; trastornos craneo-encefálicos e os de menor frecuencia, por exemplo as enfermidades de tipo inflamatorio. Outros factores que interactúan son: a idade (maior recuperación na xente nova), o grao de lateralización da función verbal, o C.I. previo á enfermidade, sexo, os anos de escolarización, fase na que está a alteración (recente, secuela ou de remisión), e por último, o estado emocional e mailo nivel de motivación para a recuperación.

Os accidentes cerebro-vasculares explican arredor dun 85% de tódolos

casos de afasia. O cerebro dependen por completo do osíxeno que aporta o torrente sanguíneo; as células cerebrais morren se as privan de osíxeno durante uns minutos. Outra posibilidade é que as arterias queden bloqueadas por unha materia estraña que entrase na corrente sanguínea ou tamén pode aparecer unha hemorragia por diversas razóns. Outras causas de afasia, ademais dalgúns tipos de tumores cerebrais, enfermidades do cerebro (xa mencionadas), son as dalgún tipo de dano traumático (feridas na cabeza por accidentes de tráfico, caídas, actos de violencia, etc.). Unha cuarta parte de tódalas feridas fondas na cabeza provocan unha afasia. En total, a incidencia anual do trastorno anda cerca dun 0'6% da poboación (unha de cada 200 persoas), e os homes teñen máis risco.

Case unha cuarta parte dos pacientes recupéranse nun prazo de tres meses despois de sufri-lo accidente. Outra cuarta aínda segue fundamentalmente afectada un ano despois. As distintas modalidades de comunicación recupéranse en xeral a distinto ritmo; a comprensión mellora habitualmente máis rápido cá produción. Pénsase que ou as células de cerca da área danada recobran unha parte da súa función despois dalgún tempo, ou utilízanse outras partes do cerebro (por exemplo, o hemisferio dereito).

As afasias desde un enfoque psicolingüístico son trastornos graves de

elaboración da linguaxe, ou sexa, alteracións considerables na capacidade de usa-la codificación ou descodificación de elementos significativos da fala (monemas e sintagmas) ou os seus compoñentes de función simplemente distintiva (fonemas).

As características da afasia son habitualmente afeccións neuro-patolóxicas que por elas presentan trastornos da expresión e da comprensión oral ou escrita. Se a lesión cerebral é no hemisferio esquerdo pode producir trastornos de codificación ou de descodificación.

Dúas das síndromes afásicas máis representativas tendo en conta a recepción e maila expresión son: A afasia de Wernicke ou afasia sensorial (tamén denominada afasia acústica, sintáctica, receptiva, etc.). Nela a comprensión e a repetición resultan moi alteradas con todo e que a linguaxe pode ser hiperfluída, ata logorreica. A afasia de Broca denomínase tamén afasia verbal, motora, non fluída ou expresiva. Isto motiva unha produción verbal lenta, con frases curtas e "telegráficas", agramatismo, estereotipias verbais, dificultade de comprensión de mensaxes complexas. Ás veces, incapacidade de realizar movementos voluntarios coa lingua, os beizos e a farinx; isto denomínase apraxia buco-facial.

Outro tipo de trastorno dentro do eido das afasias é a xergafasia, que vén

pola introducción de neoloxismos e parafrasis no discurso, facendo que este perda significado e valor comunicativo. A xergafasia pode ser fonemática, se altera ou confunde os fonemas, ou semántica se se refire á relación das palabras.

As características da disfasia son a mencionada ausencia de etioloxía coñecida, que presenta déficits de expresión; fala en xerga; agramantismo; alteración semánticas, articulatorias, febleza ou perda da asociación verbal, en definitiva, baixo rendemento escolar, labilidade emotiva, vocabulario pobre e uso de rerousos.

2.3.3. A dislexia

O termo “dislexia” vén da patoloxía médica que serve para designar as perturbacións dalgún suxeitos para a lectura. E etimoloxicamente significa calquera trastorno na adquisición da lectura. Convén diferenciarla da “alexia” ou incapacidade total para a lectura.

Chámaselle dislexia (adquirida) ó trastorno de lectura, e disgrafia (adquirida) ó de escritura, de consecuencia dun traumatismo cerebral en suxeitos que antes tiñan esas habelencias. A etiqueta “adquirida” distíngueas das clases “evolutivas” de dislexia e disgrafia, máis coñecidas, que se dan en nenos pequenos que non hai proba de que teñan dano cerebral.

A dislexia evolutiva é a que nos preocupa máis, porque desde os primeiros anos deste século recoñécese amplamente que hai nenos que, levando algúns anos na escola, non renden ben nos labores de lectura, escrita e deletreo, malia a súa intelixencia, a instrución e as oportunidades de aprendizaxe seren normais. Non hai ningunha razón médica, cultural nin emocional que explique o desaxuste entre as súas capacidades intelectuais xerais, lingüísticas e o seu nivel utilizando a linguaxe escrita. A miúdo hai no seu historial un atraso inicial da linguaxe, pero a capacidade para a linguaxe falada aparentemente é normal ós nove anos máis ou menos; pola contra, nas habelencias da linguaxe escrita poden quedar no nivel das dun neno de 5 anos ou 6.

É enormemente difícil conseguir unha estimación precisa da incidencia do trastorno, porque non hai tests de lectura nin criterios aceptados internacionalmente. Crystal (1987) indica un estudio de 16 países, a porcentaxe media de nenos non atrasados con dificultades para ler era un 8%, pero incluía casos que ían desde un 1% na China ata un 33% en Venezuela. (En España era arredor dun 8% constatando como significativo un atraso de 15 meses). Algunhas estimacións indican que o número de nenos disléxicos é superior óde nenas nunha razón de 3 a 1 a outras de 10 a 1.

Entendemos que a dislexia caracterízase por unha dificultade que experimenta un neno con intelixencia normal ou superior sen déficits sensoriais, no acto de ler ou no de escribir. (Iglesias Cortizas, M.J., 1995).

A cuestión da etioloxía da dislexia trouxo grandes controversias. Ata hai pouco, tiña unha gran difusión o suposto de que tódolos disléxicos eran basicamente similares, e que se podía encontrar unha única causa para o trastorno. E propuxéronse un gran número de posibles "causas" que postulaban algún dos diversos factores médicos ou psicolóxico, tal a percepción visual, a integración intersensorial, a memoria, a atención, os movementos oculares, o procesamento verbal e dominancia hemisférica. Cada unha delas admitía varios enfoques posibles. Revisión recentes de moitos traballos experimentais publicados indican que a existencia dunha explicación unitaria é unha ilusión.

Así que ata de agora é difícil encontrar unha causa unívoca que se poda aplicar de regra xeral. En realidade aínda nin se deu determinado se son verdadeiras causas ou alteracións concomitantes, que serían síntomas da síndrome da dislexia, e dependentes dunha causa común máis xeral.

Con todo e o que queda dito, podemos enumerar os trastornos máis frecuentes:

a) Lateralización inmadura. Os nenos que presentan algunha alteración na evolución da súa lateralidade habitualmente levan asociados trastornos perceptivos, viso-espaciais e da linguaxe que definen a problemática do disléxico. Son habitualmente nenos torpes para realizar traballos manuais, os seus trazos gráficos son incoordinados e en forma de espello (escritos ó revés). Ás veces isto é o resultado dun zurdo contrariado, ou sexa, un suxeito quer é zurdo pero educárono para utiliza-la man dereita, sen considerar que a dominancia do hemisferio dereito cerebral capacítalo para utilizar mellor a man esquerda.

b) Alteracións da psicomotricidade. Coñécese pola inmadurez psicomotriz, pouco gracioso, torpeza xeral de movementos e falta de ton muscular. Presentan deficiencias no ritmo, as máis das veces disociado e asimétrico; na linguaxe as pausas son mal utilizadas e a respiración sincrónica. Falta de equilibrio, tanto estático coma dinámico. Cústalles terse nun pé, saltar, montar na bici, patinar, etc.

c) Coñecemento deficiente do esquema corporal. Este factor está moi unido ós dous anteriores, ou sexa, lateralización e psicomotricidade, e sobre todo, a distinción das referencias esquerda-dereita do seu propio corpo e que delimitan o universo do neno.

d) Desorientación espacio-temporal. A orientación espacio-tempo que



presenta o neno ten os alicerces na estrutura fundamental do coñecemento do seu corpo, e deben estar harmonizadas para que funcione a simbolización. O neno simboliza ó ler e ó escribir, ou sexa, clasifica os símbolos individualizados ou agrupados mediante unha estrutura temporal de continuidade e duración; tamén ordena os mesmo símbolos dentro dun espacio establecido (García Mediavilla, 1990). A evolución da linguaxe, en relación coa organización espaciotempo, reúne os tres elementos esenciais, palabra, ritmo e tempo, coa organización espacial. Cando aparece algún defecto de percepción visual, aparecen necesariamente as disortografías. E nese caso podemos sospeitar que hai implicación disléxicas.

Diciamos que o neno sitúa os obxectos adoptando de referencia a posición do seu corpo, e así a posición do espacio é relativa. Desta maneira, aplicado á lectura, o neno que non distingue ben entre arriba e abaixo ha confundilo *u* co *n*, o *b* co *p*, etc, e se non diferencia dereita de esquerda non ha discriminar *d* de *b*, *p* de *q*, etc. Tamén se poden dar confusións mixtas, por exemplo *b* e *q*, *d* e *p*, que unen ambos tipos de desorientación.

Referente ás coordenadas de diante e detrás, se non están ben asentadas a súa alteración hase manifestar na inversión das letras dentro das sílabas, por exemplo: le por el, se por es. Pódese

dici-lo mesmo da orientación temporal, na que se dan inversións de sílabas coma cocholate por chocolate, etc.

e) Trastornos da percepción. Estas alteracións son máis de carácter cualitativo ca cuantitativo, porque non son déficits da percepción auditiva ou visual, é que non discrimina con precisión suficiente e confúndeos. Isto pode traer disortografías ou dislalias evolutivas.

f) Parece que hai un factor de predisposición hereditaria desencadeante da dislexia específica, e que se dá máis nos homes ca nas mulleres.

Dentro da dislexia podemos distinguir entre:

- Dislexia con alteracións visoespaciais e motrices, que se caracteriza por: escrita en espello, confusións e inversións ó escribir, torpeza motriz e disgrafías.

- Dislexia con alteracións verbais e de ritmo, que se recoñecen polos trastornos da linguaxe, dislalias, inversións, pobreza de expresión, pouca fluidez verbal, mala comprensión lectora, etc.

Outras dúas categorías ou grupos ben diferenciados que se poden considerar son:

- O dos nenos ben dotados intelctualmente que conseguen supera-

las perturbacións da linguaxe oral mediante un esforzo de intelixencia, racha-las dificultades espacio-temporais. Pódese dicir que son un grupo de dislexias compensadas, detectables pola ortografía.

- Outro grupo podía se-lo formado polas alteracións de tipo afectivo tanto de choque coma de fracaso, que poden se-la causa de inatención ou desinterese.

Os trazos diferenciais do neno disléxico son os que seguen:

A miúdo son nenos que polo forte esforzo intelectual que fan para realiza-las tarefas escolares, presentan un alto nivel de fatigabilidade, e isto produce atención inestable e pouco continuada.

A falta de atención desencadea o desinterese e ausencia de atractivo cara os labores escolares, e iso xera un baixo rendemento escolar. Ás veces marxínanos do grupo medio da clase por escaso rendemento, ata os chegan a considerar nenos con deficiencia intelectual. É frecuente encontrar nos nenos disléxicos unha serie de trazos que denotan algún desaxuste emocional.

A seguir damos unha síntese dos síntomas disléxicos:

A. Alteracións na lecto-escritura.

1. Lectura: letras: confusión, inversión, omisión.

sílabas: inversión e omisión.

palabras: " " .

xerais: falta de ritmo oral, saltos ou repetición de liña, lectura mecánica, non comprensiva.

2. Escrita: cansazo muscular, caligrafía irregular, ortografía moi deficiente, frases desordenadas e confusións coma na lectura.

B. Alteracións na linguaxe oral: inversión e confusión de fonemas, dificultades de expresión. Uso inadecuado dos tempos verbais, elaboración incorrecta da frase.

C. Alteracións do desenvolvemento psicomotor: dificultade no movemento, no coñecemento do esquema corporal, torpeza en exercicios manuais e de grafía, exercicios gráficos feitos ó revés, mala interpretación auditiva ou visual.

D. Alteracións da conducta: inseguridade, reaccións moi variadas, encerramento dentro de si, con marcada resonancia e fixación.

Danse casos de carreira escolar arruinada en suxeitos disléxicos se ninguén reconece o seu trastorno. A incapacidade para ler, co fin de obter pracer ou información, e os repetidos intentos infructuosos cando tentan realizar labores escritos teñen un efec-

to devastador na capacidade e na motivación dos alumnos para aprender. Frecuentemente hai problemas asociados á utilización dos símbolos numéricos (discaculalia) e en tarefas que requiren memoria a curto prazo, por exemplo obedecer instrucións. Tal redución da capacidade lecto-escritora considérase a miúdo indicio de subnormalidade educativa ou de falta de intelixencia, se se sabe que é intelixente, conduce a unha acusación de preguiza ou de falta de esforzo, e isto leva ó neno ós conseguíntes castigos na escola, ó aumento de tensión familiar na casa. Por iso, son moitas veces desacougados, introvertidos e ata agresivos.

De remate imos menciona-la hiperlexia que se dá en nenos con atraso en lectura pero que desenvolven ás veces unha capacidade sorprendente para ler en voz alta; isto inclúe unha produción precisa dun vocabulario moi avanzado, moito por riba da súa capacidade de comprensión.

3. TRASTORNOS DA FALA

O ser humano é social por natureza, ten de principal vehículo a linguaxe, esta impregna toda a súa vida. A interrelación, a interpretación da realidade e a transmisión cultural, con todo o que esta implica, son posibles tendo como medio fundamental a linguaxe.

O home non posúe a linguaxe desde que nace, adquireo por medio dun proceso laborioso durante a infancia. O seu desenvolvemento está ligado á maduración das actividades nerviosas superiores.

Entendemos por trastornos de fala as que se refiren a perturbacións que dificultan a expresión lingüística oral. Ou dito doutra maneira, as que afectan á expresión (articulación principalmente) pero non á comprensión.

Dentro de trastornos da fala podemos salientar tres sobre todo: a dislalia (non é unha afección grave e son moi positivos os resultados da súa reeducación) é a alteración dun ou de varios fonemas nun neno maior de 4 anos que non presenta disfuncións centrais. A disglusia, a deficiencia dun ou de varios sons por dificultades anatómicas e/ou fisiolóxicas dos órganos articulatorios. A disfemia ou defectos na linguaxe oral por repetición de sílabas ou de palabras, ou por paros espasmódicos (tartamudez).

3.1. Dislalia

Chamámoslles dislalias (do grego *dis*, dificultade, e *lalein*, fala) ós problemas da articulación da palabra, causados por deformación, incoordinación ou hipofunción dos órganos periféricos encargados de realizala, a lingua, os beizos, o padal, nervios periféricos, etc. Este trastorno fonético ocorre na

maioría dos casos durante a infancia, e a miúdo é suplementario doutras causas de orixe moi concreta (hipoacusias, pasesias, inmadurez na lateralidade, etc.). Entre os 3 anos e os 5, cando o neno pasa dun pensamento concreto a un pensamento interior, comezan a asentala lateralidade e a aprendizaxe da lecto-escritura. (López Táppero V.; López Táppero, N. (1984), páx. 179.)

Segundo as causas podemos clasificalas dislalias en: evolutiva, funcional, audióxena e orgánica.

1. Chámase dislalia evolutiva á fase do desenvolvemento da linguaxe infantil na que o neno non dá repetido por imitación as palabras que escoita, non dá formado os estereotipos acústico-articulatorios correctos. Por culpa disto repite incorrectamente desde o punto de vista fonético. Desde unha evolución normal do cativo, estas dificultades vanse superando, e só se persisten para alá dos 4 ou os 5 anos se poden considerar patóxenas.

2. A dislalia é de tipo funcional cando hai unha reprodución incorrecta dun son ou de varios, ou non se colocan adecuadamente os órganos activos e pasivos para a emisión: ou ben cando non se alcanza o resultado sonoro esperado. Tal alteración pode ser de catro tipos: substitución (o cambio dun son por outro. Exemplo: cogo por corro; omisión (dun fonema. Exemplo: pato por prato), distorsión (emítese o son dunha maneira alterada

e resulta unha aproximación ó fonema correcto. Exemplo: schopa por sopa) e invención ou inseción. Exemplo: buruxa por bruxa).

Ou sexa, que a dislalia funcional é o defecto no desenvolvemento da articulación da linguaxe. Non hai trastornos ou modificacións orgánicas no suxeito, só unha incapacidade funcional. Pódese dar en calquera fonema, pero o máis frecuente é a substitución, omisión ou deformación de /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ e /ch/.

Para a denominación dos distintos erros que pode haber na dislalia utilízase unha terminoloxía derivada do nome grego do fonema afectado, coa terminación tismo ou cismo. E hai: sigmatismo para o /s/, deltacismo para o /d/, etc. Cando a un son substitúe outro antepomos para, por exemplo parrotacismo.

A experiencia, e tamén os resultados estatísticos que hai, demostran que hai máis dislalias no sexo masculino ca no feminino (Pascual García, P., 1985, páx. 29)

3. Hai dislalia audióxena cando as alteracións da articulación veñen dunha audición defectuosa. O neno que presenta este trastorno terá especial dificultade para reconecer e reproducir sons semellantes entre si, porque lle falta a capacidade de diferenciación auditiva.

4. Chámaselles dislalia orgánica ós trastornos da articulación motivados por deficiencias orgánicas. Estas alteracións pódense referir a lesións do sistema nervioso que afectan á linguaxe, e nese caso denomínanse disastrías. Se a disfunción afecta ós órganos da fala por anomalías anatómicas ou malformacións deles, téndese a chamarlles disglosias.

A Etioloxía ou causa da dislalia funcional é moi variada, porque en moitos casos non é unha única causa determinante, senón que estas anormalidades funcionais en xeral danse por unha combinación de factores que están todos incidindo no neno. É moi importante estudar cada caso e ver cales son as causas posibles, para aplicalo tratamento adecuado segundo o factor que estea impedindo o desenvolvemento e a normal evolución da linguaxe do neno.

Parece claro que a dislalia funcional non a produce unha lesión do sistema nervioso central, senón unha inmadurez do suxeito que empece un funcionamento adecuado dos órganos que interveñen na articulación da linguaxe.

Vexamos unha serie de causas seguindo a orde coa que aparecen máis a miúdo:

a) Inmadurez motriz. O desenvolvemento da linguaxe está ligada estreitamente ó desenvolvemento das funcións do movemento, ou sexa, da

motricidade fina que entra en xogo directamente na articulación da linguaxe. Podemos encontrar unha relación directa entre o grao de atraso motor e mailo grao de atraso da linguaxe nos defectos de pronuncia.

b) Dificultades na percepción do espacio-tempo. A linguaxe empeza a xurdir no neno por imitación de movementos e sons. É moi difícil que se podan da-las primeiros se o neno non é quen de os percibir tal como son, se non ten interiorizadas as nocións do espacio e do tempo.

c) Dificultades respiratorias que empecen as adecuadas coordinación e emisión articulatorias.

d) Falta de comprensión ou discriminación auditiva dáse cando o neno presenta problemas auditivos por capacidade insuficiente de diferenciación fonética. Ou sexa, que non pode imitalos sons diferentes porque non os dá discriminado como tales.

e) Factores psicolóxicos que desempeñan un papel moi importante como xeradores de trastornos da linguaxe, as máis das veces asociados a calquera outra causa das descritas. Unha falta de agarimo, inadaptación familiar, un problema de celos porque vén un irmán novo, a actitude ansiosa dos pais, que haxa un rechazo cara ó neno, experiencias traumatizantes por ambiente familiar desunido, poden

provocar un trastorno no desenvolvemento da personalidade do rapaz que se reflicte na expresión da linguaxe. Toda perturbación psico-afectiva da primeira infancia retarda e dificulta a evolución da linguaxe. Outro elemento básico para o desenvolvemento da fala do neno é a necesidade emocional da comunicación.

f) Factores ambientais. Teñen moita importancia no avance do neno, e cos elementos ou capacidades persoais irán determinando o seu desenvolvemento e a madurez. Pódense citar como exemplo da carencia de ambiente familiar os nenos que viven en institucións de protección infantil nas que, con todo e tentar ser estimuladoras do seu desenvolvemento, fáltanlle-lo abeiro dos pais e mailo ambiente afectivo normal. Outros aspectos sobranceiros son o nivel cultural do ambiente e o bilingüismo no que se desenvolve o neno. A superprotección materna que empece a maduración normal, e queda parado psicoloxicamente en etapas que tería que ter superadas. O rexeitamento ou a inadaptación familiar, causas de desequilibrio nos membros da familia, son a miúdo factores determinantes na incapacidade funcional da reprodución sonora.

g) Factores hereditarios son os que predispoñen a algún trastorno articulatorio, pero son menos frecuentes cós que quedan mencionados. Cando este factor existe, resulta reforzado

pola imitación de erros que cometen os membros da familia ó falar.

h) Deficiencia intelectual. É unha manifestación frecuente, pero xa non se lle pode chamar dislalia funcional, son problemas máis complexos.

A sintomatoloxía neste tipo de cativos consiste en que a miúdo presentan omisións, substitucións ou deformacións fonemáticas coma as que quedan expostas. A expresión é, en xeral, fluída, pero ás veces pódese facer inintelixible se aparecen moitos afectados.

Os infantes dislálicos a miúdo son distraídos, desinteresados, tímidos ou agresivos e con escaso rendemento académico. Moitos son individuos que carecen do sentido musical, chámanlles duros de oído. Ás veces presentan un atraso na bipedestación, falando e no control de esfínteres. Tocante á lateralidade, viuse que sobre un 50% son zurdos. Moitas veces non se decatan dos seus erros fonéticos, os que son conscientes deles, son incapaces de superalos en por si, e por iso recoméndase a rehabilitación por persoal especializado en logopedia.

3.2. Disglosia

Consiste nunha dificultade da produción oral por culpa de alteracións anatómicas e/ou fisiolóxicas dos órganos articulatorios e de orixe periférica.

As causas que motivan a disglusia son tódolos trastornos que afectan ós órganos responsables da articulación dos sons.

Podemos indicar como causas as que seguen: malformacións conxénitas cranio-faciais; trastornos de crecemento; anomalías adquiridas de consecuencia de lesións na estrutura orofacial ou de extirpacións cirúrxicas.

A disglusia clasifícase en labial, mandibular, lingual, palatina e nasal, segundo a zona afectada.

3.3. Disfemia

A expresión trastornos da fluidez refírese a unha carencia importante na capacidade para se comunicar dunha maneira fácil, rápida e continua no contexto da linguaxe. O problema é máis notorio cando as persoas teñen dificultade para controla-lo ritmo e a distribución temporal da súa fala, que é o que produce o fenómeno da tartamudez.

A tartamudez consiste na repetición compulsiva de sílabas ou palabras (tartamudez clónica ou stammering) ou en bloqueos que interrompen o fluxo normal da linguaxe (gaguexo tónico ou stuttering; fala entrecortada ou espasmódica). A disfemia pódese considera-la alteración da linguaxe en tanto que supón unha perturbación do ritmo lingüístico no discurso oral; ta-

mén pode ser unha disfunción da fala en tanto que supón unha deficiencia da produción de sílabas ou palabras.

As características sobranceiras deste fenómeno son: cantidade anormal de repeticións de sons, sílabas, palabras ou frases; a lonxitude dos sons pódese prolongar fóra do habitual; o falante prepárase para articular un son, pero non o dá ceibado, ás veces presenta espasmos faciais e movementos corporais repentinos; introducen palabras adicionais en puntos de dificultade; os patróns de acentuación son desiguais e a entoación anormal; ás veces as frases ou as palabras quedan sen acabar; o suxeito escapa de palabras difíciles para el e substitúeas por circunloquios.

Os cativiños (particularmente arredor dos tres anos) presentan algún grao de ausencia normal de fluidez, e todos podemos ter dúbidas, sobre todo en situacións nas que falamos sometidos a unha presión. É un reflexo claro de ansiedade non controlada.

Por último, a taquifemia é un síntoma menos coñecido có anterior. Dáse en persoas que parecen incapaces de controla-la súa taxa de fala, e xa que logo, introducen nela distorsións de ritmo e articulación. Os sons desprázanse, pronúncianse mal ou omítese, as sílabas encáixanse nas seguintes. A velocidade pode aumentar óavanza-la emisión, un fenómeno ó que se lle chama apresuramento. A

miúdo o resultado é nunha gran parte inintelixible. O sorprendente é que estas persoas moitas veces non se decatán dos problemas que causa a perturbación na súa fluidez. O farfalleo tamén se caracteriza pola rapidez da emisión das palabras, a articulación desordenada e ausencia de claridade na mensaxe verbal.

4. ASPECTOS DIFERENCIAIS NA COMUNICACIÓN E A LINGUAXE

Nun senso técnico comunicación equivale a transmisión de información que se pode establecer entre diversos entes e situacións (entre unha máquina e un home; entre máquinas, de máquina a un home, de home a home, etc.). A comunicación entre seres humanos constitúe a linguaxe. O termo linguaxe non ten un senso unívoco. Fálase de linguaxe dos animais, das bandeiras..., pero en última instancia pódese limitar (con connotacións adecuadas) ó esquema inicial dos sistemas de transmisión de información (Peña Casanova, 1984).

Os aspectos diferenciais na consecución óptima da linguaxe ou comunicación son:

a) Na linguaxe podemos considerar que sexa fluído ou non fluído. O primeiro é cando se entende que a emisión realizada por un neno con alteración da fala é a velocidade normal, ou

sexa, que non lle produce fatiga ou esforzo. No segundo, o alumno presenta un gran esforzo ó falar e gran redución de emisión verbal.

b) A perturbación articulatória aparece na dificultade na emisión verbal, xestual esaxerada, modificacións do ritmo articulatório, atrasos no inicio, arranque explosivo e emisións entrecortadas.

c) Co termo anomia descríbese a capacidade selectiva de evocar palabras concretas coma adxectivos, verbos, etc., pero as máis alteradas son os substantivos.

Hai anomias específicas, por exemplo as referidas a cores; saben qué cor é pero non o dan expresado. A anomia é un síntoma xeral que presentan tódolos afásicos tocante ó léxico.

d) Por agramatismo entendémolo déficit, sobre todo sintáctico, no que se omiten unha gran parte dos artigos, preposicións, verbos auxiliares, conxuncións que constitúen as estruturas sintácticas da oración.

e) Outro aspecto é o dos paragramatismos que se dan cando se substitúen morfemas gramaticais ou se admiten non sistematicamente, tanto substantivos coma verbos e adxectivos. Caracterízanse por unha confusión na organización gramatical.

f) Parafrasia é outro termo que define a produción non intencional de sílabas, palabras ou frases durante o discurso. Poden ser:

Parafrasia lineal ou fonemática. Nela modifícase a serie fonemática constitutiva dun monema por omisión, engadido, desprazamento, etc., ou hai unha alteración da orde da palabra, por exemplo cando se di palleguiñas por galletiñas, formando unha pseudo-palabra.

Parafrasia verbal. Refírese á substitución de palabras enteiras. Se o termo incorrecto ten relación coa que tentaba expresar, coma pé por man, é unha parafrasia verbal semántica. Se non hai relación, dicimos que é unha parafrasia verbal ó chou, de intercambios caprichosos, por exemplo, café por mesa.

g) Os neoloxismos son palabras inventadas que non existen no dicionario dunha lingua pero que están ben articuladas e acentuadas; créanse termos coma fochirna para cocina.

h) Os circunloquios son producións verbais realizadas aposta para escapar das dificultades de tipo anómico; ou sexa, arrodear cando non se encontra a palabra adecuada.

5. AS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DESTES TRASTORNOS

No Real Decreto 1º344/1991, do 6 de Setembro, quedou establecido o

currículo da Educación Primaria (tramo escolar comprendido desde os 6 anos ós 12, dividido entres ciclos de dous anos). No seu preámbulo di que nesta etapa educativa haberá que lle adicar unha atención preferente, en colaboración coa familia, ós alumnos con n.e.e., para que superen as dificultades que teñan e podan acadalos obxectivos educativos previstos.

As características xerais da linguaxe dos alumnos de Educación Primaria son: o desenvolvemento fonolóxico; inicio na reflexión verbal; maior esixencia e comprensibilidade da súa linguaxe por mor da diversificación dos contextos; madurecemento neuro-lingüístico dos discentes; dominio de case tódolos sons da lingua e das súas combinacións; curiosidade e interese pola linguaxe; diferéncianse o xénero e mailo número dos pronomes; maior uso dos tempos e dos modos verbais; aumenta a complexidade das oracións; gran diversidade estimular polos medios de comunicación; adquisición progresiva das técnicas instrumentais; aumento paulatino do vocabulario; crecente complexidade da sintaxe; aparecen importantes logros nas concordancias de artigos e pronomes; mellora a súa fluidez expositiva; perfecciona o uso dos verbos e a conxugación, con uso xa da voz pasiva, e sobre todo o seu pensamento vai regulando a súa conducta sen necesidade de verbalizar.

Despois desta introducción, da análise das alteracións máis frecuentes da linguaxe e da fala, chegamos á conclusión de que os suxeitos que presentan algún trastorno na linguaxe ou na fala teñen unhas necesidades específicas, ou, tanto ten, unhas necesidades educativas especiais.

Xenericamente podemos dicir que os alumnos que presentan trastornos da linguaxe necesitan optimizar fundamentalmente o desenvolvemento conceptual, instaurar conductas lingüísticas simbólicas, incrementa-la capacidade imaxinativa, estrutura-la percepción espacio-tempo e desenvolvemento da memoria a curto prazo. E os que discentes que presenten alteracións da fala necesitan centrarse na superación das dificultades articulatorias, de fluidez verbal e de regulación da voz.

As n.e.e. dos nenos con atraso da linguaxe serán asentar contidos cognitivos, incrementa-lo vocabulario expresivo, potencia-lo nivel morfosintáctico, estimula-la conversación, a memoria, a atención e sobre todo requirir-la colaboración da familia.

As n.e.e. dos afásicos son desde unha perspectiva xeral: ir paulatinamente ampliando frases, comunicación simple, se é necesario uso de SS AA C (sistemas alternativos de comunicación); estruturación morfosintáctica. Tocante á expresión: maximiza-la memoria a curto prazo, afirma-la psi-

comotricidade, elimina-la conducta ecolóxica e mellora-la articulación. Se considerámo-la recepción daquela, habemos desenvolve-la comprensión oral, a escrita, a audición, a coordinación motora e sobre todo a discriminación fonética.

As n.e.e. dos nenos disfásicos son: reforza-las estruturas lingüísticas, a memoria conceptual, o ritmo, os parámetros de tempo-espacio, o autocontrol, a lateralidade, lecto-escritura, a atención, o interese e imitación.

As n.e.e. dos nenos que presentan dificultades articulatorias, dislálicas, de carácter funcional, necesitarán articular correctamente os fonemas que substitúen, que omiten, que inverten e/ou distorsionan. Se as alteracións son de carácter orgánico, disglósico, hai que exercita-la zona específica de alteración, ou sexa, beizos, maxilares, linguais, palatais ou dentais. Se a deficiencia é audióxena, han necesitar próteses adecuadas.

Os alumnos que presentan deficiencias de fluidez da fala, disfémicos, hai que lles axudar a facer relaxación muscular segmentaria dos músculos articulatorios e os fonéticos para adquirir-la fluidez; coordina-los músculos respiradores e inspiradores; redución da ansiedade social; facer máis lenta a emisión de palabras e darlle énfase á articulación dos fonemas.

6. ADAPTACIÓNS CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

Despois dun breve percorrido histórico para centra-lo noso traballo, analizámo-los trastornos referidos á linguaxe e á fala e estudiámo-las n.e.e. dos alumnos que presentan tales alteracións; agora imos expo-lo instrumento ou o soporte físico-documental no que se reflicten tódolos esforzos educativos para responder ás necesidades educativas destes alumnos.

Chámaselles Adaptacións Curriculares Individualizadas (ACI) ó conxunto de modificacións que se realizan nos obxectivos, os contidos, criterios, procedementos de avaliación, actividades e metodoloxía para atender as diferenzas individuais dos alumnos.

As secuencias para elaborar un ACI son as que seguen:

1. ¿Que é o que ten que aprender?. Débese especificar cales son os contidos das áreas, as habilidades, destrezas, conductas... que debe aprender e nas que o alumno é deficitario.

2. ¿Como o debe aprender?. En cada unha das áreas concrétese o tipo de actividades de recuperación educativa, prestación de servizos de apoio que se deben realizar para traballa-los contidos e adquiri-las habilidades propostas.

3. ¿Cando o debe aprender?. Indícase a temporalización das actividades de ensinanza/aprendizaxe do reforzo educativo. Inclúe a programación das áreas na unidade de tempo que se determine; un mes, un bimestre, un trimestre...

4. ¿Como hai que organiza-lo ensino?. Especificanse as posibles modalidades organizativas da clase que se deberán adoptar para incrementa-lo rendemento educativo. Por exemplo: traballo autónomo, tarefas para a casa, traballo monitorizado, integralo nun equipo, sesións de logopedia, axuda escolar por parte do profesor de apoio, plano de modificación de conducta, etc...

5. Persoas que deben intervir na realización da adaptación. Especificanse os profesionais do centro e os servizos de EPSA (equipos psicopedagóxicos de apoio) á escola que deben intervir e maila función concreta que cada un deles ha ter no ACI.

6. Nivel de competencia curricular actual. A avaliación inicial implica determina-lo que é quen de face-lo alumno en relación cos obxectivos, contidos das diferentes áreas do currículo ordinario, o que se debe adoptar curricularmente. Este tipo de avaliación é criterial e individualizada, contribúe a fixa-los contidos e os obxectivos do ACI.



Majic '96

7. ¿Que estilo ten de aprendizaxe?. Despois de saber cal é o seu nivel de competencia hai que determinar como o sabe, ou como o aprende. Tódolos compoñentes cognitivos e emocionais confirenlle ó alumno a súa singularidade propia para aprender. O estilo vén determinado por: as preferencias ante algúns agrupamentos; a capacidade imaxinativa; a súa atención e a memoria; o seu ritmo de traballo; a impulsividade ou reflexión no procesamento da información; a estratexia de aprendizaxe, imitación razoamento, repetición...; o grao de seguridade “emocional” nunhas tarefas ou noutras; reforzos máis eficaces.

8. ¿Que modalidade de ACI necesita?. 1. ACI de Acceso para encargarse dos recursos técnicos e a adaptación á aula para acceder ó currículo. 2. ACI non significativo que contempla a adaptación dos contidos, metodoloxía, avaliación, obxectivos. 3. ACI significativa que supón modificacións substanciais do currículo xeral.

9. Na adaptación curricular non significativa ¿onde se podería realizar algunha modificación?. Nos contidos; metodoloxía; avaliación; obxectivos...

10. ¿Como temos que avalia-los seus logros?. Especificando as capacidades que se van avaliar, os instrumentos que hai que empregar, a modalidade avaliativa: procesual-formativa e de produto-terminal. Os criterios de

superación dos obxectivos propostos, quen ha de avaliar: o/a profesor/a, o equipo de ciclo, tódolos profesionais...

11. ¿Que aspectos curriculares terán relación coa familia?. A colaboración desta é fundamental. Débese enunciar explicitamente cales son as tarefas e as demandas a ela para o desenvolvemento do ACI.

12. Seguimento. As entrevistas coa familia; observación; controles periódicos; análises de tarefas, etc.

7. CONCLUSIONÍS

Xa vimos que sempre houbo trastornos da linguaxe e da fala, anque non se lles deu un tratamento específico ata a metade deste século, na década dos 60 e a dos 70 nos países máis avanzados.

O termo “trastornos” que utilizamos neste artigo é sinónimo de incapacidades, defectos, disfuncións ou dificultades.

Anque a palabra “linguaxe” agrupa tódalas formas de comunicación lingüística: a fala, a audición, a lectura, a escrita ou a linguaxe de signos, adoptámo-la división de “trastornos da linguaxe” e da “fala” por razóns de claridade metodolóxica. A primeira refírese ós aspectos simbólicos da comunicación, por exemplo a gramáti-

ca e a semántica, e a segunda ós non simbólicos, ou sexa, os sons, a fluidez e a articulación.

As alteracións que se producen na área da linguaxe (sobre todo a dislexia) e maila dislalia (trastorno da fala) son, seguramente, as máis frecuentes na etapa da Educación Primaria.

Para a adquisición da linguaxe necesítanse unha serie de requisitos tan elementais coma a adecuada audición, desenvolvemento psicofísico normal, un madurecemento e integridade anatómico-neurofisiolóxica e órganos periféricos correctos.

Considérase atraso da linguaxe cando o neno non ten asentados os procesos ou dimensións da linguaxe (fonolóxico, semántico, morfolóxico e pragmático) adecuados para os suxeitos da súa idade cronolóxica.

O enfoque clásico chámalle afasia ás alteracións que, en presenza dunha lesión cerebral (no hemisferio dominante) ocorrida despois de adquirir-la linguaxe, afecta á función verbal.

A disfasia caracterízase por presentar déficits de expresión; fala en xerga; agramantismo; alteracións semánticas, articulatorias e febleza ou perda da asociación verbal, en definitiva baixo rendemento escolar e labilidade emotiva, vocabulario pobre e uso de retrousos.

A dislexia caracterízase por unha dificultade que experimenta un neno con intelixencia normal ou superior sen déficits sensoriais no acto de ler ou no de escribir. Pola contra, a hiperlexia dáse en nenos con atraso en lectura pero que ás veces desenvolven unha sorprendente capacidade para ler en voz alta, incluíndo unha produción precisa dun vocabulario moi avanzado, moito por riba do seu nivel de comprensión.

A dislalia funcional é o defecto no desenvolvemento da articulación da linguaxe. Non hai trastornos nin modificacións orgánicas no suxeito, só unha incapacidade funcional. Pódese dar en calquera fonema, pero o máis frecuente é a substitución, omisión ou deformación de /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ e /ch/.

A disglosia é a dificultade de produción oral por culpa de alteracións anatómicas e/ou fisiolóxicas dos órganos articulatorios, con causa de orixe periférica.

A expresión "trastornos da fluidez" (disfemia) refírese a unha carencia importante na capacidade para se comunicar dunha maneira fácil, rápida e continua no contexto da linguaxe. O problema é máis notorio cando as persoas teñen dificultade para controlalo ritmo, a distribución temporal da súa fala, que produce o fenómeno da tartamudez. A taquifemia é a velocidade na produción de sons.

Xenericamente podemos dicir que os alumnos que presentan trastornos da linguaxe necesitan optimizar fundamentalmente o desenvolvemento conceptual, instaurar conductas lingüísticas simbólicas, incrementar a capacidade imaxinativa, estrutura-la percepción espacio-tempo e desenvolvemento da memoria a curto prazo.

E os discentes que presenten alteracións da fala deberanse centrar na superación das dificultades articulatorias, de fluidez verbal e de regulación da voz.

Na Educación Primaria ou tramo educativo desde os 6 anos ós 12 é onde hai máis incidencia dos trastornos da linguaxe e da fala.

Chámaselles Adaptacións Curriculares Individualizadas (ACI) ó conxunto de modificacións que se realizan nos obxectivos, contidos, criterios, procedementos de avaliación, actividades e metodoloxía para atender as diferenzas individuais dos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M. (1990): "Retraso del lenguaje" en *Manual de Logopedia*. Peña Casanova. Barcelona, Masson, S.A.
- Azcoaga, J. (1972): *Criterios para diferenciar los trastornos del lenguaje*, Argentina, Rosario.
- Bustos Sánchez, I. (1988): *Discriminación auditiva y logopedia*, Madrid, Cepe.
- Calzada, T. E. e B. Gutiérrez (1989): *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. MEC/CIDE. Univ. Autónoma de Barcelona.
- Coll, C. (1988): "Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículo escolar". En *El marco curricular en una escuela renovada*, Madrid, MEC-popular.
- Corredera Sánchez, T. (1949): *Defectos de la dicción infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- C.N.R.E.E. (1990): *Las N.E.E. en la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid.
- Crystal, D. (1983): *Patología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Crystal, D. (1984): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*, Barcelona, Ed. Médica y técnica, S.A.
- Crystal, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Taurus.
- Dueñas, M. (1987): *Tengo un hijo disléxico*, Madrid, Temas de Hoy.
- Fernández Baroja e outros (1980): *La dislexia, origen, diagnóstico, recuperación*, Madrid, Cepe.
- García Mediavilla, L. (1990): *Dislexia: diagnóstico, recuperación y prevención*, Madrid, UNED.
- Gimeno Sancristan, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gisbert, J. e outros (1982): *Educación Especial*, Madrid, Cincel.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1995): "Rasgos diferenciadores del bien dotado". En *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, Nº 62, Febrero.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1993): *Evaluación y optimización del rendimiento en los niños bien dotados. Área de la expresión escrita*, Tese doutoral, Universidade de Santiago.

- Iglesias Cortizas, M. J.: *Definición e identificación de los niños bien dotados: Diseño curricular*, Xunta de Galicia.
- Iglesias Cortizas, M.J.(1995): "Necesidades de los niños superdotados" En *Rev. Crítica*, Nº 824, Abril.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1995): "Problemas del habla: la dislalia." *Rev. Crítica*, nº 827. Julio-Agosto.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1995): "Problemas del lenguaje: la dislexia". *Rev. Crítica*, n. 827 Julio-agosto.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1995): "Características e necesidades dos nenos ben dotados", en *Revista Galega do Ensino*, Nº 9, Novembro.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1996): "Un problema específico de los niños bien dotados: Grupos marginales y de riesgo". *Rev. Faísca*, nº 3, primeiro semestre, Santiago, Xunta de Galicia.
- Jakobson, R. (1974): *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, Ayuso.
- LOGSE. Lei Orgánica 1/1990 do 3 de Outubro.
- Martínez, M.J. e outros (1984): *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*, Madrid, Cincel.
- MEC (1992): "Adaptaciones Curriculares" en *Cajas Rojas de Ed. Prim.*, Madrid.
- Monfort, M. (1984): *La intervención logopédica. II simposio de logopedia*, Madrid, Cepe.
- Monfort, M. (1990): "Dislexia infantil y afasia congénita" en *Manual de Logopedia*. Peña Casanova. Barcelona, Masson, S.A.
- Munchielli, R. e A. Bourcier (1979): *La dislexia, causas, diagnóstico y reeducación*, Madrid, Cincel.
- Nieto, M. (1967): *Anomalías del lenguaje y su corrección*, México, Librería de Medicina.
- Pascual García, P. (1985): *La dislalia: Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*, Madrid, Cepe.
- Peña Casanova, J. e M. Pérez Pamies (1983): *Rehabilitación de la afasia y de trastornos asociados*, Barcelona, Masson.
- Peña Casanova, J. (1988): *Manual de logopedia*, Barcelona, Masson.
- Perellò, J. (1971): *Perturbaciones del lenguaje*, Barcelona, Científico-Médica.
- Perellò, J. e outros (1970): *Trastornos del habla*, Barcelona, Científico-Médica.
- Puig de Llivol (1986): *Historia de la Educación Especial. Enciclopedia temática de Educación Especial*, Tomo I, Madrid, CEPE.
- Seron, J.M. e M. Aguilar (1992): *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*, Madrid, EOS.

UNHA APROXIMACIÓN A NIMBOS DE XOSÉ M^a DÍAZ CASTRO

A análise integral no comentario de textos literarios

Armando Requeixo

1. INTRODUCCIÓN

O presente traballo pretende iluminar cun particular enfoque analítico-textual o universo lírico do escritor de Guitiriz Xosé María Díaz Castro (1914-1990)¹. Perséguese unha aproximación crítica integral ó único poemario publicado por este autor, *Nimbos* (1961), unha análise que trate de contemplar desde unha perspectiva metodoloxicamente moderna e plural, tódolos niveis de estudo da obra literaria².

O modelo elixido incorpora, xunto a enfoques analíticos de tipo ecdótico e de erudición documental, outros de tipo intratextual (estilístico, estrutural, semiótico, narratolóxico, recep-

cional e pragmático) e extratextual (intertextual ou comparado, histórico-literario, histórico-social, antropolóxico-etnográfico, ideolóxico-filosófico e biográfico-psicolóxico). Xa que logo, poucos paradigmas analíticos ofrecen tal cantidade de exploracións posibles do texto literario. Tentaremos basear en tal modelo o noso estudio.

2. O PROBLEMA ECDÓTICO EN NIMBOS

O poemario *Nimbos* de Xosé María Díaz Castro tivo tres edicións e unha reedición. A primeira edición data de 1961 e, segundo se indica no colofón do propio libro “rematouse de imprimir na imprenta Peón, de Pontevedra, o día 5 do mes de Santiago do

1. Para a reconstrucción da biografía diazcastriana os traballos máis recomendables son os de Dobarro (1974), Carballo Calero (1982b), Méndez Ferrín (1984), Xulio Xiz (1987) e Villapol Iglesias (1985). Unha vez rematada a redacción deste traballo publicouse o libro de Alfonso Blanco Torrado: *A ascensión dun poeta. Xosé María Díaz Castro*, Lugo, El Progreso Artes Gráficas/Fundación Caixa Galicia, 1995. Nesta monografía de Blanco Torrado achará o lector unha cumprida bio-bibliografía de Díaz Castro e, asemade, un interesante estudio tanto do poemario *Nimbos* coma doutra produción aínda inédita do guitiricense.

2. Neste sentido, imos seguir aquí as pautas marcadas por un dos máis recoñecidos críticos galegos do momento: o profesor Lucense Claudio Rodríguez Fer, quen en sucesivos traballos, e desde o ano 1989, vén fornecendo de operativo instrumental crítico-literario ós nosos estudiosos. As obras nas que se resume a teoría metodolóxica proposta por este autor e aquí seguida son, principalmente: Claudio Rodríguez Fer: *Poesía galega. Crítica e metodoloxía*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1989, e *Arte literaria*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1991. Pola súa banda, as primeiras aplicacións prácticas da teoría recollidas en volume aparecerían en Claudio Rodríguez Fer (coord.): *Comentarios de textos contemporáneos*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1992, e Claudio Rodríguez Fer (coord.): *Comentarios de textos populares e de masas*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1994.

ano 1961". Os exemplares desta primeira edición imprimíronse cunhas tapas a dúas cores, branca e negra. Algúns anos máis tarde circulaba outro texto de *Nimbos*, desta volta coas tapas estampadas en laranxa e branco, e plásticas. Segundo Xesús González Gómez (1987, 62), neste último caso cabe a dúbida razoable de se é unha nova edición do poemario ou simplemente se trata dunha reimpresión.

A hipótese que no traballo de González Gómez se formula de que fose unha reimpresión que, por mor da censura, non pasase polos trámites de legalización necesarios parécenos acertada, pois no libro non consta que esta sexa unha edición distinta á anterior, xa que se mantén o depósito legal.

A segunda edición de *Nimbos* sería, daquela, a da Editora Nacional, aparecida en versión bilingüe en 1982, e prologada por Ricardo Carballo Calero. E a terceira, a publicada pola editorial viguesa Galaxia no ano 1989. O texto da obra en cada unha destas edicións presenta moitas variantes, que aquí trataremos de sintetizar brevemente para xustificarmos así mesmo a nosa elección da edición de 1982 como texto base sobre o que efectua-la nosa análise.

A edición de 1961 e a de 1982 diferéncianse menos entre si, cás dúas da de 1989, que é a máis innovadora. Sistematizando os cambios nun esque-

ma, diríamos que as variacións operadas dunha versión a outra son as seguintes:

1) Na edición de 1982, con respecto á de 1961:

a) Reponse sistematicamente o acento gráfico das maiúsculas, que nos títulos dos poemas da de 1961 foran eliminados, por veces de modo ilóxico.

b) Suprímese ó inicio de cada poema a marca de comezo do mesmo, que se efectuaba na de 1961 a través da impresión en maiúsculas da primeira palabra da poesía.

c) Dispóñense os versos con sangría de parágrafo francés, ou sexa, sangrados todos menos o primeiro.

d) Cando o verso non cabe na liña, dispónse de xeito diferente a como aparecía disposto na de 1961 e a como aparecerá na de 1989. Nesta distribúese igual ca na primeira edición.

e) Elimínase o texto icónico que precedía as seccións "Pórtico", "Espranza" e "Sono".

2) Na edición de 1989, con respecto ás dúas anteriores:

a) Compártese coa edición de 1982 a característica e).

b) Empréganse o signo de admiración de abrir e o de pechar. Nas edicións anteriores só se utilizaba o de pechar.

c) Adáptase o sistema da acentuación á normativa vixente.

d) Elimínanse as contraccións existentes na fala entre palabras como adverbios e preposicións cos artigos.

f) Suprímense algúns castelanismos, vulgarismos e dialectalismos.

e) Restitúense os termos correctos nos casos dalgunhas vacilacións vocálicas.

A primeira vista, esta última edición podía parece-la máis fiable para o investigador, pero analizando o texto da obra descóbrese que está cheo de incoherencias. Véxanse algunhas³:

a) Trócase o verbo “conocer” -e as súas flexións- polo de “coñecer” (por exemplo en 8, 15 ou 37, 22); pero, pola contra, mantense o verbo “engañar”, que non se substitúe por “enganar” (14, 30).

b) Desfáanse, sistematicamente, tódalas formas de fonética sintáctica non normativas (“alombaixo² pasa a “aló embaixo” en 8, 21, por exemplo), pero permanece “cadora” (21, 22).

c) Desfáanse os casos de vacilación vocálica e así “hestória” convértese en “historia” (6, 19 et passim), sen embargo permanecen inalterables formas como “beilando” (12, 21) ou “condanados² (8, 22).

d) Respéctase a solución dos plurais do bloque central, pero múdase “algús” por “algúns” (72, 22) e “Us” por “Uns” (3, 28).

e) Algunhas palabras aparecen con dúas formas gráficas ou fónicas; en cambio, outras semellantes manteñen unha soa forma. Por exemplo: “sin” > “sen” (8, 4...), pero “siquera” (4, 22); “á veiriña” > “á beiriña” (10, 21) pero “esbarou” (5, 22) e “Hinnos” > “Himnos” (29, 22), pero “colunas” (43, 22).

Pero xa non son incoherencias, senón manipulacións textuais, as seguintes:

a) O troco da forma “chucha” pola de “beixo” (15, 10) coa agravante de que no “Vocabulario” final aparece a entrada “chucha”³, que despois non se atopa -debido á substitución efectuada- no poemario.

b) O feito de que entre os versos 25-26 do poema “Veiquei os homes” apareza unha división interestrófica que non figuraba en ningunha das anteriores edicións.

c) A supresión -curiosa- da exclamación que ía do verso segundo ó cuarto no poema “Terra do tempo”.

d) A intercalación do adverbio “moi” no sintagma “a (moi) meiga” (verso 14 do poema “vísperas”), que altera completamente o seu sentido.

e) A eliminación -completamente arbitraria- das marcas que dividían en tres seccións o poema “O berro das pedras”, entre os versos 11-12, 53-54 e 76-77, nas edicións tanto de 1961

3. A partir de agora indicaremos entre paréntese o número de poema e o verso. E igual faremos cando nos refiramos á edición de 1982.

coma de 1982, polo que o poema aparece como un texto corrido.

f) O cambio de título que sofre o poema “Noite do mundo”, que nesta edición pasa a se chamar, sen motivo aparente ningún, “Noite no mundo”, co que varía o seu significado.

Todas estas razóns -suficientemente poderosas por si mesmas-, unidas ó feito de que a versión da editorial Galaxia, que tiña o depósito legal de 1989, non comezou a circular ata ben máis tarde, coa consecuencia de que o propio Díaz Castro non chegou a ver tal texto, lévannos a inclinarnos pola edición bilingüe de Editora Nacional, do ano 1982, como o texto máis fiable para a nosa análise, porque foi a derradeira en vida do autor e porque dos cambios nela operados con respecto á de 1961 nada en contra dixo Díaz Castro.

3. ANÁLISE INTRATEXTUAL DE NIMBOS

3. 1. Luces e contraluces: A temática de Nimbos

Poética. Poéticas

No poemario *Nimbos* encérrase toda unha teoría poética perfectamente artellada e asumida no proceso creador de Xosé María Díaz Castro. Neste subapartado tentaremos delinea-los trazos básicos de tal autopoética e explora-los bloques temáticos que dela se extraen e que nos levarán da man á

ristra de temas que a seguir se irán deluvando no noso estudio.

A CONCEPCIÓN MARCO

Nos poemas de “Pórtico”, sobre todo, pero tamén en “Terra do Tempo” e en “Coma unha espada”, descobre Díaz Castro o papel fundamental que para el cumpre a poesía na existencia humana. Tanto é así que para o autor de *Nimbos*, como moi ben apuntou Fernández del Riego (1987, 45), a palabra é vida e o poema é dador de existencia porque é a vida mesma do seu cantor (cfr. “Coma ventos fuxidos”) e, xa que logo, aquilo que dá existencia, que crea o contorno existente do poeta.

Nun excelente traballo, Franco Grande salientaba na poesía de Díaz Castro a presenza da palabra, do poema como arxila desde a que o cantor-demiurgo *crea* o mundo. Nas súas palabras:

A palabra poética, palabra creadora, é a que fará ese milagre de lle dar “o drama cheo que lles nega a vida”. Dito doutra maneira, as cousas -o mundo- só teñen existencia plena pola palabra; pero, ademais, só a palabra poética *-as fachas de palabras-* as anima e as transforma dándolles o *drama cheo* -a súa plenitude, pasando da realidade inmediata a unha realidade máis profunda e transcendente, absoluta e eterna- que a vida, realidade inmediata, non lles confire (Franco Grande, 1987, 49).

Efectivamente, así é. Díaz Castro sitúa a súa obra nas coordenadas filosoficamente máis modernas. A filosofía da linguaxe, pero sobre todo a sombra de Martin Heidegger e a súa teoría da palabra como casa do ser, parecen vertebral-la concepción poética do de Guitiriz. A palabra posúe así un poder evocador e convocador, un poder conferidor de ser, revelador de existencia, sen o cal as cousas son só “teebras” ou entes carentes do “drama cheo” que a realidade vital non alcanza a darlles.

Polo tanto, o oficio de escritor é nomea-la cousa e, nomeándoa, creala, darlle sentido e nova e verdadeira vida. E aquí caemos no problema platónico do poeta como intermediario entre as cousas e a divindade. O poeta é un demiurgo, que “ferido” pode concienciar-los homes e dar ser verdadeiro ás cousas que os rodean. É un privilexiado, está “tocado” pola divindade que lle outorgou o poder sublime de “alteirar a hestória dos vivos e dos mortos” (16, 4); porque, en fin, a beleza, a vida, o que nela hai de Deus -como veremos máis adiante- tira polo poeta que canta, porque ese é o oficio necesario do iluminado.

A VÍVIDA REALIDADE DUN POETA

Así as cousas, o poema é en Díaz Castro máis ca nunca algo vivido; é “unha vivencia vivida”, como el mesmo confesou (Díaz Jácome, 1987, 33); máis aínda, é a vida mesma. Por iso a

poesía do de Guitiriz encaixa tan ben no ideal lírico propugnado por Ramón Piñeiro (1987, 82-84). É a de Díaz Castro unha creación radicada, absolutamente, na vivencia interior, no mundo real interiorizado desde o que o poeta transcende o mundo (v. Carballo Calero, 1974, 277). O poeta parte da súa íntima soidade radical como ser humano -que diría Piñeiro- para, desde alí, dar vida e existencia ó seu contorno, que como demiurgo-cantor el mesmo crea. Por iso a subxectividade, o ser interior de Díaz Castro que abrocha nos recordos, nas vivencias da infancia, do seu pobo, da súa paisaxe galega Nai, son a substancia-xerme, o líquido amniótico fluente a partir do cal a súa poesía irá ó mundo. Desde o home, desde Díaz Castro, á vida. Desde Galicia, sempre Galicia, ó cosmos infindo.

UNIVERSO INTERIOR EN OSMOSE

Xa que logo, e isto é decisivo, o Díaz Castro poeta non canta as cousas nin canta o home como entidades illadas, como entes disociados. Díaz Castro di do home no mundo e do mundo do home. Canta as cousas que polo home existen -na liña máis orteguiana- pero tamén canta o home tendente á realidade do mundo -con claros ecos husserlianos. Neste proceso infinito de adaptación do home ás cousas, ó mundo, o poeta no seu canto ten unha actitude ben definida. Isto salientao Carballo Calero:

(...) afunde as súas raigañas na vida. É, evidentemente, a vida do home como individuo dramáticamente abocado ao enfrentamento co misterio do ser. As entidades coas que dialoga chámanse Deus, tempo, morte (Carballo Calero, 1982a, 330).

Luz/Sombra ou Deus e o Home.

Non nos imos deter moito no tratamento da presenza e significación da simbólica antinomia *luz/sombra* na obra de Xosé María Díaz Castro. Entre outras cousas porque Méndez Ferrín (1984, 201-203) xa analizou con acerto este tema. Do seu estudio poderíamos tirar varios principios operativos no universo temático-simbólico da *luz/sombra* en Díaz Castro:

1) Hai unha dualidade eixo entre Espírito-Deus, por unha banda, e a materia-mundo, pola outra. A primeira simbolízaa a luz e toda a isotopía lumínica, a segunda é o mundo da anti-luz, unha realidade en negativo.

2) O pasado -de rememoración positiva para o autor- é un momento glorioso da (súa) existencia e polo tanto sublímase en luz.

3) Hai un segundo tipo de interpretación do símbolo *luz* en *Nimbos*: a lectura sintética do mesmo identifica-

do coa memoria. A luz-memoria ilumina as cousas que rodean o poeta, o home, conferíndolles nova vida.

As fontes deste simbolismo omnipresente no Díaz Castro de *Nimbos* hai que buscalas, en primeiro lugar, na propia Biblia. A antítese luz/sombra, vida/morte, Deus/Mal forman parte da armazón que sustenta tódolos Evanxeos⁴. Pero é que, ademais, no de Parga esta dualidade vén reformulada por unha visión platónica do símbolo, lémbrese que o poeta foi formado nun seminario e nel cursara tres anos de Filosofía e dous anos de Sagrada Teoloxía⁵.

Díaz Castro ten, xa se apuntou, un concepto platónico do papel do poeta. O poeta é un iluminado, un demiurgo mediador entre os homes e a divindade do mundo superior ou *cosmos noetós*. O mito da caverna plana sobre as páxinas de *Nimbos*; por veces, ostensiblemente (cfr. o título do poema dezanove: "Cova iluminada"). Pero aquí, Díaz Castro reinterpreta en positivo o mundo das sombras, que son ó mesmo tempo esterilizantes (porque forman parte do *cosmos aiscetós*, do non-ser, do non iluminado, do non-Deus) e fecundantes (son pertinentes, necesarias para comprende-la luz, o cosmos

4. Para unha interpretación cristolóxica de *Nimbos* pódese ve-lo traballo de Miguélez (1987).

5. O rapazolo que era Díaz Castro ía para labrego, pero pola súa febleza física os pais decidiron matriculalo, no ano 1931, no seminario conciliar de Santa Catalina de Mondoñedo. Alí vai estudia-los tres anos de Latín e Humanidades en só dous cursos (1929-1930 e 1930-1931) e aproba-la correspondente reválida dos mesmos, e será, ademais, distinguido como alumno máis destacado. Despois cursaría os tres anos de Filosofía (1931-1932, 1932-1933 e 1933-1934), sempre coa calificación de *meritissimus*; e deixaría, no segundo ano, os estudos de Sagrada Teoloxía (1934-1935 e 1935-1936), para marchar, despois de facerse bacharel no Instituto de Santiago, a Salamanca, onde se licenciaría en Filosofía e Letras.

superior, a Deus, como pode verse no poema "A morte é necesaria").

Este Deus platónico de Díaz Castro é un Deus-Ben un Deus-Ser e, polo tanto, un Deus-Luz, Sol do cal emana, por irradiación lumínico-divina, a realidade enteira e ó que volve o home máis alá do mundo empírico do non ser e da sombra. Precisamente por este motivo, o único xeito de volver á luz infinda, isto é a Deus, é morrer, derrubarse en luz (6, 12), na Luz-Deus que todo o enche.

Neste sentido último, o de Guiriz está moi cerca dos grandes místicos da tradición hispana; de Fray Luis de León; pero, sobre todo, de San Juan de la Cruz, do que non deixan de percibirse claras pegadas en *Nimbos*.

Hai en Díaz Castro certa sorte de sombra do pecado de nacer no sentido calderoniano. O home é unha emanación-dexeneración de Deus e, polo tanto, está marcado coa sombra metafísica, coa presenza do non ser, que tamén nos configura; porque, para o autor de *Nimbos*, o non ser, a sombra, o silencio son, e son neste mundo, pois teñen que ser para podermos, polo principio de contraste, reconece-lo absoluto de Deus.

Finalmente, cabe indicar que a dicotomía luz/sombra pode tamén agochar en Díaz Castro a oposición abstracta carga de ser/ausencia de ser. Por veces, esta oposición maniféstase na súa vertente do vivido/ansiado, soñado ou pretendido, tal e como ocorre no poema "Nimbos", no que o poema-nimbo⁶, a palabra-vida dá a luz, ilumina, irradia o ser, a aura necesaria ás cousas deste mundo, "que xa foran e se foron / pro siguen sendo e non se van xa máis" (2, 4-5), como sucede en "Noite no mundo", onde se establece unha moi lograda *gradatio* entre as dúas series léxicas que representan a *carga de ser* no "alento", "rostro" e "ollos" de Deus, fronte á *ausencia de ser* observable no "eco", "oco", "rastros", "vida case consumida", "ourela da nada" e "case non ser".

Tempo e Historia

Baixo este epígrafe imos abordar dous temas estreitamente vencellados: a concepción que do tempo, como ente abstracto e como realidade física, ten Díaz Castro, e a presenza da Historia, galega e universal, no seu poemario *Nimbos*.

ALFA E OMEGA: O DEUS ABRANGUEDOR

A visión que do tempo e a existencia ten o da Terra Chá é claramente

6. E aquí hai que entender "nimbo" no senso que o propio autor lle deu ó mesmo e se encargou de aclarar:

Moitos, incluso críticos, creeron que nimbos significaban esas nubes cargadas de auga, que anuncia choiva. Nimbos é o nimbo dos santos, a aureola que rodea a cabeza dos santos, unha aureola de gloria. É coma unha aureola que lles poñemos ás cousas para facelas resaltar máis (Xiz, 1987, 163).

cristiá. Deus é, como sinala inequivocamente o título dun dos poemas, o “Alfa e Omega”, isto é, o principio e a fin de tódolos tempos e cousas. Isto entendendo o tempo como concepto abstracto e con clara marca filosófica-relixiosa. Con todo, a percepción temporal que máis abunda en Nimbos non é esta da que falamos, senón a do tempo humanizado; ou sexa, o tempo ou devir do ser humano, os ciclos da Natureza, do día a día e do Home. Tres poemas paradigmáticos ocúpanse destes ciclos anteditos:

a) O poema “Quezáis”, no que hai unha diáfana idea do tempo circular, onde o poeta describe e vive a “mañán vidrada” (15, 1), a “tarde tan cenza” (15, 5) e a “noite baixiña con mil ventás acesas” (15, 9).

b) O poema “Remuíño”, que nun nivel estacional vai sinalando o sucederse das distintas épocas climáticas e cronolóxicas do ano. Nesta composición, a primavera fínase nas pereiras (18, 1-2) e vai pasando, primeiro, marzo (18,3); despois, abril (18,10), etc.

c) O poema “Cortina”, no que a presenza cíclica do elemento cronolóxico é perceptible no nivel da existencia humana. Así, pode observarse nesta composición o transcorrer da xuventude (26, 3-4) do personaxe protagonista, da súa madurez (26, 1-2), vellez (26, 7-8) e, finalmente, morte (26, 13).

Xa que logo, para Díaz Castro, día, estacións e Home están regulados, no seu devir temporal, por un principio cíclico. Polo tanto, a idea filosófica do eterno retorno -que vén xa de Anaxágoras- e da historia como fenómeno cíclico converxen no autor de Nimbos. Esta aparencia especular de inmovilismo, de tempo que non pasa, este paso adiante e atrás continuado e perpetuado, humano en xeral e galego en particular, é o que debuxa á perfección o tantas veces citado “Penélope”, maxistral recreación dos conceptos que aquí vimos manexando.

Destaca, nesta trabazón temporal humanizada de Díaz Castro, a importancia que á memoria e á lembranza se lles confire no poemario. A infancia⁷, como xa Méndez Ferrín sinalara (1984, 205-206), é un “paraíso perdido” para o poeta, un enclave do subconsciente ó que volve unha e outra vez na procura das raiceiras nas que finca-lo seu presente e recupera-las mans, asenta-los pés de arxila do home-neno para camiñar cara ó futuro.

NERÓN EN SANTIAGO: UN PRESENTE VIRADO CARA Ó PASADO

Non son moitas, nun poemario de tan só trinta e dúas composicións, as alusións históricas. Sen embargo, estas non están ausentes de todo. Entre as que se rexistran, podemos aludir ás seguintes:

7. Sobre este particular e a especial preferencia polo universo infantil de Díaz Castro, pode consultarse tamén o traballo de Cobas Brenlla (1987).

1) Referencias histórico-bíblicas, que son as máis numerosas e que abrochan aquí e acolá por todo o libro:

a) O título do poema quinto, “Alfa e Omega”, símbolo cristián baseado nas palabras de Isaías “eu son o primeiro e o derradeiro, non hai Deus fóra de min” (Isaías, 44, 8). Tamén na Apocalipse de San Xoan (1, 8) se designa ó propio Creador como Alfa e Omega, sendo “Señor e Deus, o que é e era e o que vén”. Todo este complexo simbólico é precisamente o que poetiza a composición.

b) A frase “*Vigilate et orate!*”, que Deus pronunciou na Noite do Olivar, como se explicita no poema “Coma un anxo airado” (7, 11-12).

c) O título, de fortes resoancias bíblicas, “Veleiqué os homes”, relacionado coas palabras de Pilatos no evanxeo de San Xoán (19, 5), cando Xesús é entregado ó pobo para que o xulgue e decida sobre o seu futuro. O poema, coma a pasaxe do evanxeo, tamén encerra unha grande carga agónica.

d) A alusión velada na que o poeta se autoproclama como “non excruído da convida” (16, 1); ou sexa, onde el participa do culto no que o home se une ritualmente á divindade, xunto á que celebra o banquete.

e) A referencia ás palabras de Xesús “o meu reino non é deste mundo”, coas que se xoga en “Transfiguración”, cando se nos di: “Eu penso no teu Reino que no é deste / mundo...” (20, 3-4).

f) A secuencia “*Lumen ad revelationem!*”, da composición “O berro das pedras”, que está tomada da frase bíblica “*Lumen ad revelationem gentium et gloria plebis tuae Israel!*”, do Evanxeo de San Lucas (2, 32), concretamente do canto do vello Simeón na presentación de Xesús no templo de Xerusalén. É, certamente, este senso de presentación, de revelación ós infieis o que ten a cita no poema.

g) E, finalmente, no mesmo poema “O berro das pedras”, aparecen tamén, no noveno verso do terceiro bloque, “xudas i epulós”, nomes comúns derivados de Xudas, o apóstolo traidor a Xesús, e Epulón, o famoso rico comellón do evanxeo de San Lucas (16, 19-29).

2) Referencias histórico-temporais a personaxes e feitos do mundo clásico grecolatino. Desfilan, así, polo poemario os mártires cristiáns (10, 26), Roma (10, 21), “carros de Nerós” (10, 27), etc.

3) Alusións históricas ós pobos celtas no máis longo poema do libro, “O berro das pedras”, estudiado por Claudio Rodríguez Fer (1987). Nesta poesía comparten escenario “irios”, “ártabros”, “bergantiños”, “caránicos” (22, 1), o mítico heroe “Breogán” (22, 4) e, en xeral, toda a sociedade celta de “pagaos” (22, 7), “ídolos” relixiosos (22, 7) e “Druídas” (22, 9).

4) E, finalmente, referencias á historia última ou presente de Galicia,

que, fóra de alusións puntuais ós “cañóns de Cuba” (28, 14) e á realidade problemática da emigración (27, 15-17; 28, 21-23), se centran na historia de Compostela e a súa catedral, metonimia de Galicia á que se canta no poema xa citado de “O berro das pedras”.

Galicia como Nai nutricia e patria irredenta

Galicia e a súa circunstancia funciona a xeito de perpetuo escenario ó longo de todo *Nimbos*. Xa notara Carballo Calero que a irradiación existencialista e universalizante da poesía de Díaz Castro non contradí o seu forte enraizamento na súa patria galega, como se ve nestas palabras:

(...) non excluí un forte arraigo do poeta na súa terra concreta, na súa paisaxe natal, na súa xeografía peculiar. Galicia está sentida como destino natural, aceptada como sustancia da súa vida (Carballo Calero, 1982a, 330).

Tres son as visións de Galicia que, simplificando, nos ofrece o poemario *Nimbos*:

1) Galicia como cadro costumista. Este nivel é o máis superficial. Aparece, principalmente, en poemas como “Esmeralda”, moi próximo ó costumismo franciscano e ruralizante do Noriega Varela de “Pasa un vermeño”, “As

frolañas dos toxos”, “É unha breve pucharquiña...”, ou “Vísperas” e “Do San Juan de Romariz”, poemas festivos.

2) Un segundo estrato, xa máis profundo, é o que descobre a Galicia como abeiro vital do poeta. Tal ocorre en poesías como “Polpa dorida” ou “Coma unha insua” -se facemos unha lectura simbólica e non lineal deste último, claro. Nestes poemas séntese a Galicia como amparo e como chan sobre o que descansa-lo andar do vieiro infinito de penurias que é este mundo.

3) Un último nivel presentaría a Galicia como patria asoballada e maltratada. É aquí onde se nos revela unha faceta poética moi pouco considerada pola crítica: a do Díaz Castro poeta de denuncia. E dicimos “denuncia”, e non “social”, ámantenta; xa que, como lapidariamente expuxera o profesor Ricardo Carballo Calero:

Díaz Castro (...) non ten vocación de demagogo, polo que a súa poesía é descriptiva e non normativa. Quero decir que o poeta non é un activista que se sirva da estrofa como da botella de gasolina (Carballo Calero, 1974, 277).

Fundamentalmente, Díaz Castro arremete en *Nimbos* contra a pasividade da sociedade galega, do que é boa mostra o poema “Penélope”⁸, ou “Coma un anxo airado”, que denuncia esa falsa paz das “serpes douradas” que hai que cre-

8. Análises particularizadas deste poema pódense ver en Rodríguez Fer (1986; 1989), Franco Grande (1987; 1990) e Diéguez (1987).

bar; de aí o apóstrofe final do poema: "¡Erte, fillo, coma anxo airado / rompe a paz, e ponte a loitar!" (7, 23-24).

Tamén é perceptible en *Nimbos* a sutil denuncia da penosa realidade migratoria do pobo galego. Un poema como "Ai, capitán", nos seus versos finais: "Chorar, chorar / como sempre choraron as mulleres, / ai capitán, con barcos ou sin eles!" (27, 15-17), tráenos facilmente á memoria os versos de "As viudas dos vivos e as viudas dos mortos", do libro quinto de *Follas novas*. Igualmente recoñecemos-la traxedia da emigración a América tralos versos de "Terra achaiada": "Bérrolle á nena coa mazá nos dentes / que perdeu o seu nome trálo Atlántico" (28, 21-22), acentuada a traxedia, neste caso, pola perda do nome da rapaza, o que nos suxire a peor das sortes.

Pero o poema máis combativo do libro é, sen ningunha dúbida, "Borrallo". Este poema foi interpretado de xeito antitético por Méndez Ferrín (1984, 204), que o cualificou de "católico triunfalista", e Manuel María, que opinou que se trataba dun "alegato contra a tiranía do autócrata" (Río Díaz, 1986) rexeitando explicitamente a hipótese de Méndez Ferrín.

Sen desautorizar ningunha das dúas interpretacións, aquí preferimos

inclinarnos pola de Manuel María, que nos parece máis suxestiva. Agora ben, atreveríámonos a ir máis aló, pois cremos que o "autócrata" do que Manuel María fala respecto do poema de Díaz Castro, non é outro có propio xeneral Franco. A lectura de "Borrallo", en conclusión, remítenos ó "Venceréis pero no convenceréis" unamuniano, cun acertado e expresivo xogo paralelístico entre a barbarie que supuxo a destrución polo lume de Roma⁹ e o fratricidio cruento da Guerra Civil.

De tópoi literarios e outras presencias

Aínda que breve, *Nimbos* é un poemario tematicamente moi rico. Aquí, por razóns de espacio, só referiremos algúns temas máis, á parte dos xa tratados, que están presentes, en menor medida, no libro.

Tamén teñen o seu espacio en *Nimbos*: o tema do amor, sexa na súa vertente divina, patente en todo o libro, sexa na súa faceta humana, como por exemplo, no poema "Cortina"; o tema do recordo, vencellado estreitamente ó da infancia (cfr. *infra*) e ó do papel do poeta; o tema da ausencia, fortemente vinculado ó da morte e que se constitúe en eixo central en poemas como "Coma unha escada" ou "Monumento á ausencia"; o tema da esperanza, unido directamente ó da vida-morte e vida

9. O construí-lo seu poema, Díaz Castro non estaba, evidentemente, ó tanto das últimas teorías históricas que nos revelaron que Nerón, no momento da queima de Roma, se atopaba a cincuenta quilómetros da cidade e que, polo tanto, a realidade histórica neste caso fora manipulada interesadamente polos seus inimigos e detractores.

terrea-vida divina, e o tema da muller, que foi exhaustivamente estudiado por Carmen Blanco (1987; 1995).

Comentario á parte merece, para rematar xa coa temática de *Nimbos*, a presenza que os tópoi literarios clásicos teñen no libro. Pola obra van abrollando os poemas introductores en forma de *captatio benevolentiae*, no máis puro estilo de apóstrofe conmisericordiosa ás divindades dos latinos (neste sentido, “Coma ventos fuxidos” está moi próximo de “Ite, leves elegi” do Aquilino Iglesia Alvariño de *Señardá*¹⁰). Aparece o tópico do *ubi sunt* (“Terra achaiada”), o dun particular e diazcastriano *locus amoenus* (“Polpa dorida”), o do *tempus fugit* (“Coma un anxo airado”), o do *contemptus mundi* (“Transfiguración”), o da *vida como río* (“No novo ceo” e “Coma unha espada”), e outros tópicos e lugares literarios comúns máis modernos, como o da *vida como navegación* (“Terra do Tempo”, “No resplendor do día” e “Como unha insua”), e o do *mundo ó revés* (“Remuíño”).

3. 2. A complexidade do sinxelo: a estilística de *Nimbos*

Neste bloque da nosa análise de *Nimbos*, a bibliografía existente é

máis abundante. Os traballos de Carballo Calero (1987) e Méndez Ferrín (1984), para a métrica, e o rigoroso e detallado estudio de Sánchez Palomino, que abrangue os planos morfosintáctico e léxico, ademais do métrico, van ser para nós agora apoios fundamentais.

Nivel gráfico

Non é *Nimbos* un libro con grandes artificios gráficos. Sen embargo, é significativo o aproveitamento que fai Díaz Castro do paratexto, dos títulos en concreto, tanto dos das diferentes seccións de que consta o libro coma dos títulos dos poemas, xa que neles vai o autor amosándonos cal é a lectura desexada do poemario.

Como apoio a este paratexto, poseuía a primeira edición do libro (1961) un texto icónico de tres ilustracións, que, como sinalamos máis arriba (cfr. 2), acabou suprimíndose nas dúas edicións posteriores (1982 e 1989). Finalmente, hai que recordar outra volta o feito de que tanto as maiúsculas das palabras iniciais coma certas cursivas foron suprimidas nas edicións de 1982 e 1989, aínda que, neste caso, sen prexuízo para o xogo expresivo procurado polo autor.

10. Díaz Castro sempre profesou unha grande admiración e respecto pola obra de Aquilino Iglesia Alvariño, ó que consideraba un mestre. Gracias a este chegaría a Vilagarcía como profesor do Colexio “León XIII”, e alí o poeta de Abadín aguilloaría para que se presentase ós Xogos Florais de Betanzos, nos que acabaría gañando os dous primeiros premios convocados: un para lingua castelá, con “El cántico de la ciudad”, e outro para a galega, con “Nascida d’un sono”. El mesmo iría recolle-los premios (flor natural e mil pesetas, e cincocentas pesetas, respectivamente) e le-los seus textos, ó cine teatro Capitol de Betanzos, o 19 de agosto de 1946.

Nivel fónico

Referirémonos aquí non á métrica¹¹, senón áfonoestilística, da que a práctica totalidade dos estudiosos, agás Rodríguez Fer (1986 e 1989), nunca se ocuparon.

A figura que máis abunda neste nivel é a do fonosimbolismo, sexa cinético sexa anímico, aínda que tamén achamos algún caso de onomatopea (18, 3).

Se estudiamos un por un os casos de xogo fonosimbólico en Nimbos, veremos como estes están sempre ó servizo, expresivo e comunicador, suxectivo e subliminal, do proceso de trasvase vivencial entre o emisor-autor e o receptor-lector. Vexamos, para exemplificar isto, algúns casos e a súa explicación:

No poema “Coma ventos fuxidos” o fonosimbolismo *i-o* dos versos 3-5 é un fonosimbolismo anímico, que reforza a idea de esgazamento interior, de decaemento, de ruptura do ser na súa continuidade polo duro do autorrecoñecemento que co texto tenta darnos Díaz Castro. Tamén o fonosimbolismo da rima suxectiva dos catro versos do poema “Alfa e omega” tenta comunicárno-la idea de infinitude e de paso do tempo que a secuencia de *-us* e *-s* finais alongados e sibilantes produce creando evocadoras asociacións.

En “O verme e a estrela”, o fonosimbolismo anímico prodúcese pola repetición do *r* múltiple nos versos 8 e 11, que intensifica a sensación de omnipresencia da morte igual que fai o fonosimbolismo cinético, producido pola aliteración do *r* múltiple e o *l*, nos versos 13-16 do poema “A cerna”, os cales nos transmiten sensitivamente, case de modo táctil, a presenza da morte que se achega silandeira.

Finalmente, teríamos o caso de “Penélope”, o máis coñecido e comentado caso de fonosimbolismo cinético, que suxire o movemento pendular e inmovilista da Galicia que nunca avanza (v. Rodríguez Fer, 1986, 149; 1989, 202-203).

Nivel morfosintáctico

Dentro deste nivel tódalas figuras que Díaz Castro emprega están ó servizo da estrutura do poema. Do que se trata é de *comunicar*, e iso Díaz Castro conségueo en todo momento; de modo aparentemente sinxelo, pero con recursos técnicos sobrios e intelixentes, que evitan caer na ampulosidade e o barroquismo pintoresco e fútil.

Entre as figuras por *omisión*, os zeugmas, elipses e o asíndeton son as máis numerosas, e están provocadas, normalmente, por necesidades constructivas e de rima.

11. V. *ad hoc* Méndez Ferrín (1984, 209-210), Carballo Calero (1987), e Sánchez Palomino (1987, 114-124).

As *figuras por acumulación* dan moito máis xogo ó poeta. A amplificación nalgúns casos (por exemplo en “No novo ceo”) ou a conmoración noutras (“O verme i a estrela”, “Penélope”, “No resplendor do día”, “Terra achaiada” ou “Coma unha insua”), responden a un modelo estrutural ben definido polo autor, un modelo temático de tema derivado co conseguinte xogo de enfoques dun hipertema¹².

Outras figuras por acumulación serían o dativo ético (9, 6), o xenitivo escalonado (10, 17-18), a perífrase alusiva (23, 9) ou o epíteto (16, 5; 22, 48-49 e 53; 30, 6; 31, 4).

Dentro das *figuras por recorrencia*, as que máis abundan son os paralelismos (ora sintácticos ora léxicos) e as correlacións, pois Díaz Castro emprégaos para artella-los seus poemas. Amais destes recursos poden acharse en *Nimbos* similitudencias, anáforas, epíforas, polisíndeton, derivacións, reduplicacións, xeminacións, ou figuras etimolóxicas, repartidas calquera delas por todo o libro.

Valor maior terían a epínome de “sede” en “O verme i a estrela”, ou a de “río” en “Vísperas”, que se erixen como verdadeiros *leitmotiv* das composicións das que forman parte,

constituíndo o tipo de tema que denominariamos constante.

Xa para rematar, neste nivel habería que menciona-las *figuras por especial ordenamento*, entre as que o hipérbaton é a máis numerosa, dándose tamén casos de catáforas (3, 5 e 7; 19, 20) e quiasmos gramaticais (3, 15-16; 11, 3-4 e 12-13; 30, 8-9).

Nivel léxico-semántico

Dentro destoutro nivel, tamén contamos con traballos interesantes. Respecto do vocabulario, o mellor deles sería o de Regueira (1987). No tocante ós tropos e figuras, novamente debemos remitir a Sánchez Palomino (1987, 142-148), quen, acertadamente para o noso xuízo, subliña a predominancia do uso da metáfora e o símil como figuras preferidas por Díaz Castro. Nós, agora, concentrarémonos noutro aspecto incluído neste nivel, que foi menos desentrañado polos especialistas: o da simboloxía e as imaxes empregadas polo de Guitiriz. Por suposto, non nos é posible comentar aquí tódolos símbolos que no poemario son rastrexables, polo que nos conformaremos con apuntar tres dos máis salientables:

a) *O anxoso*. Aparece esta figura en varios poemas (1, 9; 7, 23; 10, 10; 15, 3;

12. Distinguimos aquí tres tipos de tema: lineal, constante e derivado. O primeiro desenvólvese co paso alternativo de información nova á vella, e inclusión doutra nova información ó longo de todo o poema; o segundo avanza remitindo sempre toda a información a un mesmo suxeito ou realidade, e, o terceiro, o que nos ocupa, caracterízase polo feito de que sempre se trata da mesma realidade, só que desde distintos puntos de vista, dito noutras palabras, hai unha perspectiva caleidoscópica.

28, 11). Trátase sempre dun símbolo positivo, pois non en van Díaz Castro demostra ter unha concepción tomista desta figura (cfr. 10, 10). Os *ángeloi* son os mensaxeiros de Deus e son personificacións da súa dimensión volitiva, que cumpren na Terra. Forman parte dunha corte celestial e dun exército, como se ve en “Coma un anxo airado” (cfr. 7, 23-24). Outras veces os anxos de Díaz Castro están máis cercanos ós anxos nenos ou “angelotes” do Barroco, como no poema “Terra achaiada” (cfr. 28, 11).

b) *A árbore*. É o motivo central da alegoría que encerra o poema “A cerna”. A árbore ó finca-las súas raíces na Terra é parte sombra, pero ó erguerse cara ó ceo é tamén parte luz. Este ser de dous mundos simboliza ó home, á vida do home que vai morrendo como caen as ponlas, igual cá árbore cósmica do Islam, na que as follas caídas pola vontade de Alá (isto é, os mortos) son recollidos polo anxo da morte, Israfil. Este mesmo sentido cristianizado é o que posúe este símbolo en “A cerna”.

c) E, para dar fin a este apartado, o *símbolo das esferas do universo*. Este símbolo aparece no poema “Coma unha escada”, no que ó protagonista o eu lírico interrógao retoricamente nos seguintes termos:

Pro ti, ¿pra qué estás morto?
Antra esfera onde estás i a miña
sombra
unha oración que no esperabas tira
unha canle de lus coma unha escada
(29, 13-16).

A visión que Díaz Castro ten aquí do símbolo é, xa que logo, plenamente medieval, pois ofreceno-la súa imaxe do mundo como composta de esferas cósmicas formando capas superpostas en proxección circular; imaxe esta que tería o seu máximo expoñente na *Divina Comedia* de Dante, pero que en Díaz Castro recorda moito máis a Fray Luis de León e ó seu emprego do sistema tolemaico como constructo cósmico.

Nivel pragmático

Como queira que xa falamos anteriormente tanto do espacio coma do tempo (cfr. 3. 1), neste apartado desenvolveremos de maneira sucinta os conceptos de emisor-receptor e falaremos sobre os fenómenos comunicacionais en *Nimbos*.

No que respecta ó emisor, este é case sempre un emisor unidimensional, individual, uniforme e presente, que adopta a terceira persoa gramatical. Só nalgúns casos, como no poema “Esmeralda”, o emisor varía, pois non se dirixe a un lector-receptor descoñecido e ausente, senón que hai un xogo de dobres planos de emisores-receptores, nos que ademais do emisor-receptor habitual hai un novo receptor e, por conseguinte, un parcial novo emisor, materializado, no caso de “Esmeralda”, nunha humilde herbiña. Casos semellantes -na súa totalidade ou só en parte-poderían constituílos os

poemas “Remuíño”, “Ai, capitán” ou “Coma unha escada”, nos que tamén está presente ese dobre nivel de recepción do poema que comentamos.

Entre os fenómenos comunicacionais, pola súa banda, abundan as exclamacións. Un dato só: dos trinta e dous poemas que compoñen *Nimbos*, unicamente catro (“Alfa e Omega”, “A noite é necesaria”, “Transfiguración” e “No esplendor do día”) non conteñen exclamación ningunha¹³.

O segundo fenómeno comunicacional en cantidade serían as interrogacións retóricas, rexistrables en cinco composicións (“Esmeralda”, vv. 5-6; “Veleiqué os homes”, vv. 5-8; “Remuíño”, vv. 13-14; “O berro das pedras”, vv. 13 e 16 da primeira sección e “Coma unha escada”, v. 13). Despois estaría a apóstrofe, con tres aparicións (“Coma un anxo airado”, vv. 23-24; “O berro das pedras”, vv. 1 e 10, e “Cortina”, vv. 5-6), e xa cunha soa mostra situaríanse a corrección (“Cortina”, vv. 7), a suxeición (“Coma un anxo airado”, vv. 13-14), a optación (“Noite do mundo”, vv. 8-16), o dialoxismo (“Quezáis”, constituído todo el ó redor desta figura), a anticipación (que o verso primeiro de “Terra do Tempo” supón con respecto ó resto do poema) e a licencia (“Ai, capitán”, vv. 7-8).

3.3. A estrutura sinfónica de *Nimbos*

Xa noutro lugar deste traballo subliñabámo-la importancia que en *Nimbos* tiña o paratexto dos títulos das distintas seccións do poemario. Efectivamente, a selección efectuada aquí polo autor non é arbitraria ou casual -poucas veces o é nada en literatura-, pero neste caso non o é, por dobre motivo, xa que estes títulos de sección van configurando por si mesmos o organigrama estrutural da lectura diazcastriana de *Nimbos*.

Sete son as seccións: “Pórtico”, “Noite”, “Lus”, “Espranza”, “Milagre”, “Sono” e “Ferida”. En “Pórtico” introducímonos nun espazo poético adral. É dicir, estamos no soarego, no limiar lírico do libro no que o autor tenta gaña-la complicidade do lector, a súa aceptación no mellor estilo clásico.

“Noite” e “Lus” son seccións dialoxisticamente vencelladas. En “Noite” amósaseno-la desilusión do poeta ante certas realidades do mundo terreo, e respírase nas composicións un aire de *sic transit gloria mundi*. “Lus”, pola contra, ten un final ben esclarecedor da súa significación no poema “A noite é necesaria”: a noite é necesaria para comprender e aprecia-la luz, ou sexa, Deus, a luz divina, que nos fai máis leves os padecementos deste mundo.

13. Xa Sánchez Palomino notara atinadamente esta superabundancia exclamativa, pónboa en relación coa presenza tamén numerosa das interxeccións “ai” e “ei”, que concentran, en moitos casos, a carga afectiva do poema (cfr. Sánchez Palomino, 1987, 131).

En “Esperanza”, unida a “Milagre” estruturalmente, o poeta acada un triple nivel de confianza a través das composicións nela inseridas: confía no seu labor como cantor-creador (“Terra do Tempo”), confía o galego na chegada de mellores tempos (“Terra sucada”) e confía o Home en Deus (“Quezáis”).

Na sección “Milagre”, que complementa a anterior, o poeta percibe e amosa o bo do mundo terreo (a primavera que chega, en “Remuíño”; o ambiente lúdico e festivo, en “Vísperas”...) o que o fai -nos fai como lectores- pensar na gloria do Ceo, gloria que a Historia foi construíndo con pegadas indelebles nos monumentos deste mundo (como no caso do motivo cate-dralicio de “O berro das pedras”).

A penúltima das seccións, “Sono”, achéganos claramente á nosa mellor tradición mística hispana, pois aquí os poemas son de ecoico “ascenso místico” cara ó alén, cara á luz absoluta de Deus.

Xa na derradeira sección do libro, que leva o significativo título de “Ferida”, o poeta reafirmase no seu labor como cantor-creador da verba e das cousas e, ante a contemplación tanto

do duro, fero e máis negativo da Galicia mariñeira e do interior coma das cousas boas desta vida, pois en todo aparece a pegada de Deus. A El, segundo o poeta, hai que tender para chegar ó extase fusionante final; pois, á fin, e isto tíñao Díaz Castro moi ben aprendido do seu admirado e traducido por el mesmo Alphonse de Lamartine, o home é un deus caído que lembra o ceo no que estivo¹⁴.

Apréciase en Nimbos, en definitiva, unha orquestración sinfónica do poemario, que lle confire unha estrutura orgánica na que, coma nun puzzle, as distintas seccións do libro e os poemas nelas incluídos van tracexando unha estrutura rexa e sólida na que nada falta e nada sobra. Unha estrutura pendular e circular, dialoxística e plural na que o poeta abre o libro onde o acaba: no abraio universal ante o poder da súa verba e a beleza especular de Deus no mundo.

4. ANÁLISE EXTRATEXTUAL DE NIMBOS: CONTORNOS E DINTORNOS NA OBRA DE DÍAZ CASTRO

Ó longo do todo o estudio intratexual de Nimbos fomos xa, de paso, perfilando boa parte dos enfoques

14. Téñase en conta que Díaz Castro estudiara en Salamanca Filosofía e Letras e especializárase en Linguas Modernas. Trala súa chegada a Madrid (1947), traballará alí en colexios privados de ensino medio, ocupación que simultaneará coa de traductor no Ministerio de la Gobernación e, do 1952 en diante, no Instituto de la Cultura Hispánica e, a partir de 1966, no CSIC, como encargado do servizo de traducións do Instituto Juan de la Cierva de Investigación Científica y Técnica, adscrito ó Instituto del Frío. Por esta época traduciría a Rainer Maria Rilke, William Butler Yeats, Hendrik Pontoppidam, Walt Whitman, Alphonse de Lamartine, Paul Claudel, Johannes V. Jensen, Verner von Heidenstam, G. K. Chesterton, etc., e irían aparecendo na madrileña editorial Aguilar tódolos nóbeles escandinavos vertidos por el ó castelán.

extratextuais dos que agora cómpre que falemos. Así, ó ocuparnos da súa “poesía de denuncia”, adiantamos elementos propios dunha análise extratextual histórico-social. Igualmente, ó falar da paisaxe, introducíamos, tamén, aspectos que corresponderían a unha análise extratextual de tipo antropolóxico-etnográfico. Cando deseñabámo-la concepción que de Deus, da Vida e do Tempo tiña o autor, estábamos debuxando tamén os riscos máis sobresaíntes dunha análise extratextual ideolóxico-filosófica. Xa que logo, quizais o enfoque menos considerado a través das páxinas deste estudo foi o referido á análise histórico-literaria.

Díaz Castro máis alá

Xosé María Díaz Castro foi encadrado con frecuencia na corrente poética denominada “paisaxismo humanístico” ou “neovirxilianismo”.

En efecto, e sen ánimo de polemizar, Díaz Castro posúe evidentes puntos de contacto con tal corrente, mais tamén o afastan dela trazos fundamentais do seu quefacer poético. En todo caso, ou ben constituiría o canto de cisne de tal tendencia evolucionando cara a outra poética, ou, e nós crémolo así, xa está claramente fóra dela.

Nos anos de posguerra convivían co paisaxismo humanístico (derivado do Noriega da preguerra e do Crecente

Vega de *Codeseira*) outras correntes poéticas que xa apareceran no noso panorama literario con anterioridade ó período bélico. Contábanse entre estas o neotrobadorismo, o hilozoísmo (tamén denominado imaxinismo ou animismo) e a poesía social (que aparece agora decididamente) iniciada no exilio por homes como Luís Seoane e Lorenzo Varela, e que tería despois, na Galicia de aquén mar, o seu máximo expoñente na figura de Celso Emilio Ferreiro.

Pois ben, tamén a poesía de Díaz Castro ten, como vimos, unha clara compoñente de “poesía de denuncia”, nalgúns casos; e tamén o seu paisaxismo, de cando en vez, se achegaba con certas imaxes e solucións ó hilozoísmo (cfr. o inicio de “Coma un anxo airado”, ou todo o poema “Vísperas”).

Xa que logo, nos aquí concidimos con Luciano Rodríguez, cando sinala certas coincidencias nas que converxen os poetas neovirxilianistas, como son:

1. Formación nos clásicos latinos no Seminario “Sta. Catalina” de Mondoñedo.
2. A paisaxe de Mondoñedo e a súa diocese é o escenario desta poesía, xeografía das altas terras luguesas.
3. A procedencia social campesiña (destes poetas) e/ou o intenso contacto co mundo rural propicia a reivindicación -canto- do popular,

que se verá arrequecido pola vaxe [sic] cultural clásica, con moi felices resultados.

4. Desde o plano formal, atopámonos con textos altamente elaborados e polo xeral submetidos á disciplina métrica.

5. Como resultado de todo [o] anterior podemos dicir que un dos maiores logros dos poetas humanistas está na dignificación do idioma mediante a reivindicación do popular, vulgarmente considerado como zafio e inculto¹⁵.

Con todo, e como o propio Luciano Rodríguez sinala¹⁶, hai entre os poetas desta escola (Noriega, Crecente Vega, Aquilino e, con reservas para nós como se verá, Díaz Castro) claras diferenzas. Noriega Varela representa o estadio primitivo deste tipo de poesía; é máis franciscano, se cabe, e máis dado a caer no pintoresquismo e no cadro de costumes. Outro tanto, aínda que supoña unha leve evolución neste aspecto, podería dicirse de Xosé Crecente Vega. Caso diferente é o de Aquilino Iglesia Alvariño. Como bo latinista que era, nel é imprescindible coñecer e comprende-las fontes das que partía: o Virxilio máis plenamente xeórxico e o Horacio máis *beatus ille*, nos *Epodos*, e máis *aurea mediocritas*, nos *Carmina*. Ademais, en Aquilino o descritivismo paisaxístico tinguése, ás veces, de certo aire existencialista sar-

triano, que nada ou pouco ten que ver cun Díaz Castro moito máis próximo, filosoficamente falando, do humanismo cristián dun Mounier ou un Paul Ricoeur.

En conclusión, Díaz Castro é un poeta diferente, único, irrepitible por moitos motivos, un poeta co que a poesía galega alcanzou cumes expresivos, fundamente líricos, nunca antes logrados. En Díaz Castro o estilo é o home, como definiría este Michel de Montaigne. E é aquí, precisamente, onde radica a esencial, inefable singularidade do noso poeta.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

1. PRIMARIA

- Díaz Castro, Xosé María (1961): *Nimbos*, Vigo, Galaxia.
 ——— (1982): *Nimbos*, Madrid, Editora Nacional.
 ——— (1989): *Nimbos*, Vigo, Galaxia.

2. SECUNDARIA

- Blanco García, Carmen (1987): "A muller en *Nimbos*", en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 18-24.
 ——— (1995): "Díaz Castro e as mulleres da Terra: as metamorfoses da grande Nai en *Nimbos*", en *Nais, damas, prostitutas e feirantas*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, pp. 247-276.
 Blanco Torrado, Alfonso (1995): *A ascensión dun poeta. Xosé María Díaz Castro*, Lugo, El Progreso Artes Gráficas/ Fundación Caixa Galicia.

15. Luciano Rodríguez: *A poesía de Aquilino Iglesia Alvariño*, Lugo, Servicio de Publicacións da Deputación de Lugo, 1994, p. 84.

16. *Ibidem*.

- Carballo Calero, Ricardo (1974): “Figuras representativas da literatura galega actual”, *Grial*, 45, pp. 269-274.
- (1982a): “Un poeta lexíbel”, en *Libros e autores galegos*. Século XX, A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, pp. 329-331.
- (1982b): “Introducción”, en Xosé María Díaz Castro: *Nimbos*, Madrid, Editora Nacional, pp. 7-17.
- Cobas Brenlla, Xulio (1987): “O mundo infantil nos poemas de Xosé María Díaz Castro”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 11-15.
- Díaz Xácome, Xosé (1987): “Os Nimbos de Díaz Castro”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 32-33.
- Diéguez, Lois (1987): “<<Penélope>>: un poema na esperanza”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 34-35.
- Fernández del Riego, Francisco (1987): “A imperdible voz do poeta”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 44-45.
- Franco Grande, Xosé Luís (1987): “A eficacia expresiva de Díaz Castro”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 44-45.
- González Gómez, Xesús (1987): “Díaz Castro perante a crítica”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 57-64.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís (1984): “Xosé María Díaz Castro”, en *De Pondal a Novoneyra*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, pp. 199-210.
- Miguélez Díaz, Xosé Antón (1987): “Deus nos poemas de *Nimbos* de X. M. Díaz Castro”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 76-78.
- Piñeiro, Ramón (1987): “A soidade poética de Díaz Castro”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 82-84.
- Regueira Fernández, Xosé Luís (1987): “O galego de *Nimbos*”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 85-102.
- Río Díaz, Raúl (1986): “25 anos de luz dos <<nimbos>> de Xosé María Díaz Castro”, *A Nosa Terra*, 6-11-86.
- Rodríguez Fer, Claudio (1986): “O poema <<Penélope>>, de Díaz Castro”, en Antonio Gil Hernández (coord.): *Comentario de textos literarios*, Madrid, Alhena Ediciones, pp. 141-153.
- (1987): “Díaz Castro e o tema dos celtas”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 104-107.
- (1989): “Análise da estrutura: o poema “Penélope” de Díaz Castro”, en *Poesía Galega. Crítica e metodoloxía*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, pp. 199-210.
- Sánchez Palomino, María Dolores (1987): “Aproximación a unha análise estilístico-formal de *Nimbos*”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 114-149.
- Xiz Ramil, Xulio (1987): “Xosé María Díaz Castro: *Nimbos* de poesía. Notas para achegarse á vida e obra de Xosé María Díaz Castro, o patriarca dos poetas da Terra Cha”, en Asociación Cultural Xermolos (coord. e ed.): *Homenaxe a X. M. Díaz Castro*, Guitiriz-Lugo, pp. 161-165.

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DO PROFESORADO DE LINGUA GALEGA E LITERATURA

CEFOCOP de Santiago

Florentina Peliquín Pérez

Asesora T.P. de Lingua Galega e Literatura *

INTRODUCCIÓN

Durante o último período do curso escolar 1992-93 foi elaborado no Centro de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP) de Santiago un cuestionario coa finalidade de detecta-las necesidades de formación do profesorado no seu ámbito e así poder axeita-la planificación das actividades de formación ás necesidades do profesorado ó que ían dirixidas.

O cuestionario foi enviado a tódolos centros dependentes do CEFOCOP de Santiago, sendo moi alta a aceptación desta iniciativa a teor das respostas recibidas.

Na memoria do CEFOCOP do ano 1993-94 faise un resumo, en términos xerais, dos datos máis salientables deste cuestionario. Nestas liñas trátase de extracta-la información dos

datos aportados polo cuestionario na área de Lingua Galega e Literatura no referente á detección de necesidades formativas do profesorado, aspecto este que constitúe un dos obxectivos principais do propio CEFOCOP.

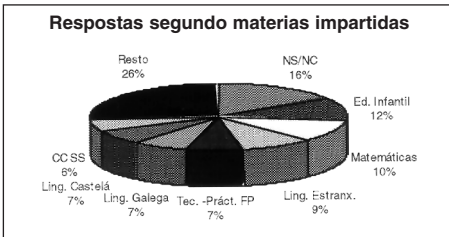
O cuestionario estrutúrase en catro grandes apartados da seguinte forma:

1. Datos relativos ó centro de traballo.
2. Datos individuais do profesorado.
3. Opinións sobre a formación do profesorado.
4. Valoración de diferentes aspectos da formación.
 - 4.1. Coñecemento dos/as alumnos/as.
 - 4.2. Deseño da actividade: aspectos organizativos, metodolóxicos, avaliación e atención á diversidade,...
 - 4.3. Aspectos organizativos das actividades de formación.

* Tratamento Informático: *Angel Sebastián Junquera*. Asesor T.P. de Informática.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O número de cuestionarios recibidos no CEFOCOP foi 929. O 16% deles – a maior porcentaxe – non a especialidade que imparten. As porcentaxes máis elevadas corresponden a Educación Infantil (12%), Matemáticas (10%), Linguas Estranxeiras (9%), Tecnoloxía e Prácticas de FP, Lingua Galega e Lingua Castelá (7%), Ciencias Sociais (6%), e o resto das especialidades completan o 100% das respostas sen que ningunha rebase o 5%.



Ímonos centrar no estudio dos resultados dados polo profesorado de Lingua Galega e Literatura. Son 64 os profesores e profesoras que imparten esta especialidade, o que supón un 7% do total de cuestionarios respondidos.

É probable que moitos dos profesores e profesoras, no momentos de pasa-lo cuestionario, aínda sendo profesores de lingua galega en primaria, non escollesen a opción de profesor de lingua galega, xa que en primaria impártense xeralmente tódalas áreas, excepto algunhas especialidades. Isto puido influír na baixa porcentaxe de

profesores de lingua galega que respondeu o cuestionario.

I. Datos referidos ó centro de traballo

Entre os profesores que responden o cuestionario hai un predominio maioritario daqueles que desenvolven o seu labor docente en centros públicos, e entre estes, os que teñen máis de oito unidades. Isto considerámolo normal, e reflicte a relación cuantitativa que existe entre a distribución dos distintos tipos de centros en términos xerais.

Titularidade do centro

Centros públicos	91%
Centros subvencionados	6%

Tipo de centro

Non sabe / non contesta	20%
Escolas unitarias	1,5%
Centros públicos de menos de oito unidades	6%
Centros públicos de máis de oito unidades	45,5%
ESO e Ensino Medio	27%

II. Datos individuais do profesorado

Sexo

NS/Nc	2%
Homes	34%
Mulleres	64%

A porcentaxe de mulleres que responde o cuestionario case duplica a de homes. Estes resultados axústanse ó estudio dirixido por Rubal (1992)¹, no que a porcentaxe de mulleres alcanza un 71% fronte á de homes cun 29%.

Idade

Distribución por grupos de idade dos profesores/as de lingua galega e literatura que contestaron o cuestionario.

Idade	Nº	%
NS/NC	5	8
21 - 30	10	16
31 - 40	32	50
Máis de 41	17	27
TOTAL	64	100

No ano 1983 entra en vigor a Lei de Normalización Lingüística. A partir desta data comeza a formación específica do profesorado para obter a titulación que o acredite como especialista

anos que entrara en vigor a Lei de Normalización Lingüística. Ó longo destes anos unha parte do profesorado, de acordo cos baremos establecidos, obtivo a Especialidade en Lingua Galega e Literatura. Estes feitos poden ter relación coa distribución de frecuencias obtidas no resultado do cuestionario, tal que a idade do profesorado que imparte esta área concéntrase no intervalo 31 - 40 anos, segundo se aprecia na táboa superior.

Séguese apreciando, en consonancia cos resultados xa comentados anteriormente, un maior número de mulleres ca de homes. Cabe resalta-la acentuación desta diferenza no profesorado menor de trinta anos, e incluso no tramo de idade 31-35.

Anos de servicio

Como queda patente na táboa adxunta, os profesores de galego comprendidos no tramo de idades 6-10

Relación entre a idade e o sexo. Os resultados están expresados en % por grupos

	-30	31-35	36-40	41-45	+ 45	TOTAL
NS/NC	0	0	0	0	2	2
Homes	2	11	9	6	6	34
Mulleres	17	19	11	9	8	64
TOTAL	19	30	20	17	14	100

en lingua galega. No momento de pasa-lo cuestionario -1992-, había nove

anos de servicio é o mais numeroso (36%). As frecuencias máis altas con-

1. X. Rubal Rodríguez: (Dtor) (1992): *Aproximación á situación da lingua no ensino non universitario*. Xunta de Galicia (41).

centráñse nos oito anos de servicio (5%), nove anos (9,5%) e dez anos (5%), – estas porcentaxes son relativas respecto ó total-.

Relacionando a táboa de idade cos resultados aquí obtidos, podemos concluír que o tramo de idade comprendida entre 31 - 40 anos coincide co tramo de antigüidade comprendido no intervalo 6 - 15, tendo en conta a probable data de finalización dos estudos do profesorado, en termos xerais, e o seu acceso á docencia.

	Nº	%
0	12	19
1 - 5	9	14
6 - 10	23	36
11 - 15	12	19
16 - 20	2	3
21 - 24	4	6
+25	2	3
TOTAL	64	100

Nivel educativo

	Nº	%
NS/NC	3	5
Ed. Primaria	35	55
ESO	13	20
BUP	8	13
FP	5	8
TOTAL	64	100

Titulación

	Nº	%
NS/NC	2	3
Licenciado	20	31
Diplomado	42	66
TOTAL	64	100

Relación nivel educativo coa titulación

	NS / NC		Lic.	
	Nº	%	Nº	%
NS / NC	0	0	0	0
Primaria	1	1,5	2	3
ESO	0	0	6	9
BUP	0	0	8	12,5
FP	1	1,5	4	6,5
TOTAL	2	3	20	31

	Dipl.		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%
NS / NC	3	4,7	3	5
Primaria	32	50	35	54,5
ESO	7	11	13	20
BUP	0	0	8	12,5
FP	0	0	5	8
TOTAL	42	66	64	100

A alta porcentaxe que obtemos en primaria – 54,5% – reflicte a posibilidade de que o profesorado que nese momento estaba impartindo clase en 7- e 8- de EXB se incluíse nesta etapa educativa. O predominio do profesorado diplomado está en consonancia coa distribución obtida por nivel educativo, xa que destaca un 50% de diploma-

dos en primaria. Tamén é acorde coa distribución por tipos de centro que xa vimos (55,5% de colexios públicos e 27% de centros de ESO e EE MM).

III. Opinións sobre a formación do profesorado

Este apartado pretende obter información daqueles aspectos da formación máis cercanos ó desenvolvemento do seu labor docente e da súa implicación persoal na propia formación profesional. Comezamos por pedirlle ó profesorado que valore a súa titulación e a formación permanente para mellora-lo proceso de ensino-aprendizaxe. Posteriormente, tratamos de obter información das actividades de formación xa realizadas e a súa valoración en relación á repercusión que estas tiveron na súa práctica docente. Tamén solicitamos do profesorado información sobre a súa participación en asociacións ou movementos educativos.

Valoración da titulación ou especialidade no desenvolvemento do labor docente

	Nº	%
NS / NC	8	12,5
Nada - Pouco	4	6,2
Algo	13	20,3
Bastante - moito	39	61
TOTAL	64	100

Destaca un 61% do profesorado que considera moi axeitada a súa espe-

cialidade no desenvolvemento do seu labor docente.

Valoración da necesidade da formación permanente para mellora-lo labor docente

	Nº	%
NS / NC	6	9
Nada - Pouco	0	0
Algo	3	5
Bastante - moito	55	86
TOTAL	64	100

Así mesmo, o 86% do profesorado considera moi necesaria a formación permanente para desempeñar mellor o labor docente. Isto vén confirmarl-a necesidade dunha planificación e oferta de actividades de formación permanente do profesorado en beneficio dunha maior calidade do ensino.

Realización de actividades de perfeccionamento durante os últimos dous anos

	Nº	%
NS / NC	6	9,5
Si	54	84,5
Non	4	6
TOTAL	64	100

Número de actividades realizadas

	Nº	%
0	10	19
1	11	20
2	12	22
3	8	15
máis de 4	13	24
TOTAL	54	100

Seguindo na liña do apartado anterior, apreciamos como una alta porcentaxe do profesorado - 84,5% - realizou actividades de perfeccionamento, polo que se podía interpretar que esa valoración da necesidade de formación detectada no cadro anterior complementábase aquí coa asistencia a actividades formativas.

De todas formas apreciamos que un 22% do profesorado realizou dúas actividades de formación e un 15% incluso tres, do que se podía deducir que hai profesores ou profesoras que, dalgún xeito, séntense especialmente motivados para a súa formación permanente.

Participación nalgunha asociación ou grupo de carácter pedagóxico

	Nº	%
Non	47	73,5
M. .R. P.	5	8
Semin. Permite.	3	4,5
Grupo de traballo	7	11
Outros	2	3
TOTAL	64	100

A maior parte do profesorado de Lingua Galega e Literatura (LG e L) que respondeu a enquisa, non participou en ningún grupo ou asociación de carácter pedagóxico (73,5%), e en canto ós que participaron predominan os grupos de traballo (11 %), o que denota unha tendencia á modalidade de traballo en grupo;

Satisfacción xeral coas actividades de formación realizadas

	Nº	%
NS/NC	9	14
Pouco	19	30
Algo	16	25
Bastante - moito	20	31
TOTAL	64	100

Predomina o profesorado que está algo ou bastante satisfeito coas actividades de formación realizadas, 25 e 31%. Tamén hai un 30% que manifesta estar pouco satisfeito coas actividades de formación realizadas o que pode estar relacionado, ben coas expectativas dos asistentes, ben coa formación inicial dos mesmos en relación cos contidos impartidos nas actividades de formación ás que asistiron.

Contribución das actividades de formación realizadas á mellora da práctica docente

	Nº	%
NS/NC	9	14
Pouco	14	22
Algo	24	37,5
Bastante - moito	17	26,5
TOTAL	64	100

Novamente predomina o profesorado que está algo ou bastante satisfeito en canto á contribución das actividades de formación realizadas na súa práctica docente, do que se pode deducir que dalgún xeito a planificación da formación chegou a satisfacer necesi-

dades de formación do profesorado, para así poder mellora-la súa profesionalización-

IV. Valoración de determinados aspectos da formación

1. Coñecemento dos alumnos e alumnas

Importancia do coñecemento dos alumnos no labor docente

	Nº	%
NS/NC	6	9
Pouco	0	0
Algo	0	0
Bastante - moito	58	91
TOTAL	64	100

Case todo o profesorado (91%) manifesta darlle moita importancia ó coñecemento do alumnado. Á parte dos aspectos estritamente didácticos, o profesorado considera necesario un coñecemento das características psicolóxicas do alumnado como condicionante do proceso de ensino-aprendizaxe, así como do ambiente familiar e social que rodea ó alumnado. Podémolo comprobar de xeito máis explícito no cadro seguinte.

Aspectos de interese para incluír nas actividades de formación

Características psicolóxicas segundo a idade	58%
Capacidade de relación	45%
Problemas de adaptación	61 %
Problemas de aprendizaxe	78%

Outros

9 %

Predomina o interese polas actividades de formación que aborden problemas de aprendizaxe (78%), problemas de adaptación (61%) e características psicolóxicas segundo a idade (58%).

2. Deseño da actividade docente. Aspectos organizativos, metodolóxicos, avaliación e atención á diversidade

O deseño das actividades de formación implica un coñecemento das necesidades de formación sentidas así como daquelas necesidades que a implantación da Reforma Educativa esixe nun momento determinado. Isto supón un reto no que hai que conxugar aqueles aspectos metodolóxicos, organizativos e recursos humanos, materiais e funcionais que, xunto cun desenvolvemento da capacidade de relación co contexto e da necesidade dun traballo colaborativo de equipos docentes, darán lugar a unha oferta formativa que na súa amplitude poida responder a calquera dos aspectos anteriormente citados, así como a outros que pola súa proximidade implican unha resposta dinámica e satisfactoria. Pois non podemos deixar a un lado que ante problemas concretos non se pode pensar de forma global.

Aspectos de interese para incluír nas actividades de formación

Elaboración PEC	33%
Elaboración PCC	31%

Elaboración Unidades Didácticas	60%
Metodoloxía	76,5%
Utilización de materiais e recursos didácticos	78%
Avaliación	40,5%
Atención ós diferentes niveis dentro da aula	60%
Relacións cos pais/nais	26,5%
Problemas de conducta	42%
Outros	3%

Considéranse aspectos de interese para incluír nas actividades de formación: a utilización de materiais e recursos didácticos (78%), seguido por metodoloxía (76%), e en terceiro lugar a atención ós diferentes niveis dentro da aula e a elaboración de unidades didácticas (60%).

3. Aspectos organizativos das actividades de formación

Valoración por parte dos profesores de diferentes aspectos concurrentes

Modalidades de formación

Valoración de cada unha das modalidades de formación e lugar asignado por orde de preferencia.

	0		1		2		3		4		5		6		7		8		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Cursos	28	44	17	26,5	5	8	10	15,5	2	3	2	3	0	0	0	0	0	0	0
Xornadas	49	76,5	3	4,5	3	4,5	2	3	3	4,5	2	3	2	3	0	0	0	0	0
Encontros	43	67	4	6	6	9	5	8	2	3	1	1,5	0	0	3	4,5	0	0	0
Sem. Pertes.	21	33	15	24	13	20	11	17	2	3	2	3	0	0	0	0	0	0	0
PFC	24	37,5	22	34,5	9	14	3	4,5	3	4,5	2	3	1	1,5	0	0	0	0	0
Grup. Trab.	30	47	12	19	7	11	10	15,5	4	6	1	1,5	0	0	0	0	0	0	0
Invest.	43	67	8	12,5	6	9,5	2	3	5	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros	63	98,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,5	0

no desenvolvemento das actividades de formación relativos ó apartado especificado no epígrafe.

As diferentes modalidades de formación que organiza e coordina o CEFOCOP tratan de diversificar a oferta de modo que calquera profesor poida elixir aquela que máis se axuste ás súas necesidades, así como incidir tanto naquelas que teñen unha dirección formativa de cara ó grupo -proyectos de formación, seminarios, grupos de traballo-, como as que inciden dun xeito máis individual -cursos, encontros e xornadas-.

Como as actividades de formación se levan a cabo en horario extraescolar, é moi importante coidala súa organización e o desenvolvemento; polo tanto debemos ter en conta a distribución das sesións ó longo da semana tratando de non sobrecargar a activida-

de profesional dos docentes.

Segundo se aprecia no cadro anterior predomina o profesorado que non respondeu, pero tendo en conta os que responden, no tocante ás preferencias nas distintas modalidades de formación sitúan en primeiro lugar os proxectos de formación en centros (PFC) un 34,5%, cursos un 26,5% e seminarios permanentes (SP) un 24%. Así mesmo, os SP son preferidos en segundo lugar por un 20% do profesorado. Isto pode ser indicativo da necesidade que sente o profesorado de traballar en proxectos comúns que cambien a práctica docente illada e alcancen un traballo consensuado en beneficio da calidade do ensino, unido ó enriquecemento profesional que o traballo en grupo supón.

Ubicación das actividades de formación

	Nº	%
NS/NC	2	3
Santiago	26	41
Comarca do centro	36	56
TOTAL	64	100

Destaca unha preferencia polas actividades ubicadas na comarca do centro de destino, 56%, seguido dun 41% que prefiren a súa ubicación en Santiago. Isto dáunos un indicativo de que Santiago sempre será un lugar de ubicación interesante que acolle moito profesorado, ben porque a residencia sexa na cidade ou perto dela ou pola facilidade de acceso á cidade.

Duración máxima dunha sesión de formación

	Nº	%
NS/NC	4	6
2 horas	46	72
3 - 4 horas	11	17
máis de 4 horas	3	5
TOTAL	64	100

En canto á duración das sesións o profesorado decántase por sesións de dúas horas. Isto confirma as nosas consideracións feitas en apartados anteriores, en canto a organización e distribución das sesións das actividades de formación; non se pode sobrecarga-lo profesorado despois dunha xornada de traballo con sesións excesivamente longas.

Frecuencia de celebración da actividade

	Nº	%
NS/NC	4	6
Diariamente	5	8
Días alternos	14	22
Dúas á semana	30	47
Unha á semana	7	11
Fin de semana	4	6
TOTAL	64	100

No tocante á frecuencia das actividades o profesorado manifesta a súa preferencia por dúas sesións semanais, o que enlaza con todo o expresado anteriormente

Celebración de actividades nos meses de Xuño e Setembro

	XUÑO		SETEMBRO	
	Nº	%	Nº	%
NS/NC	9	14	4	6
Si	21	33	45	70
Non	34	53	15	24
TOTAL	64	100	64	100

Destaca un 70% do profesorado que se decanta pola celebración de actividades no mes de Setembro, o que pode ser indicativo de que o profesorado, despois do descanso vacacional, séntese con forzas para unha formación e actualización pedagóxico-didáctica que lle facilitará a docencia no curso que empeza

Duración total (en horas) das actividades de formación

	FASE TEÓRICA		FASE PRÁCTICA	
	Nº	%	Nº	%
NS/NC	23	36	23	36
1 - 10	10	16	10	16
11 - 20	14	22	13	20
21 - 30	10	16	9	14
Máis de 30	7	10	9	14
TOTAL	64	100	64	100

Predominan os profesores que prefiren unha duración máxima na fase teórica de 20 h., igual ca na fase práctica. Pero a duración total da actividade coas dúas fases anda arredor das 40 h. Teremos pois que pensar á hora da planificación das actividades que a duración elevada das mesmas non é o máis interesante nin motivador para o

profesorado.

VALORACIÓN DO PROPIO CUESTIONARIO

	Nº	%
NS/NC	4	6
Pouco	18	28
Algo	24	38
Bastante - Moito	18	28
TOTAL	64	100

Para a maioría do profesorado o cuestionario é considerado útil ou de interese. Isto lévanos a pensar que é importante realizar estudos deste tipo cada certo tempo para poder analizar dun xeito máis fiable e así poder extrapolar e ofertar conclusións acerca da situación real das necesidades de formación do profesorado.

CONCLUSIÓNS DO ESTUDIO

Despois deste estudio pomenorizado, seguindo os distintos apartados do cuestionario, para a detección de necesidades do profesorado de LG e L. do CEFOCOP de Santiago, cabe destacar a modo de resumo ou como conclusións xerais:

- O profesorado de LG e L. considera necesaria a formación permanente para desempeñar mellor o labor docente.
- En xeral o profesorado está bastante satisfeito coas actividades de formación realizadas.
- Ó profesorado interésalle a for-

mación relacionada cos problemas de aprendizaxe, características psicolóxicas do alumnado, utilización de recursos didácticos, metodoloxía, atención á diversidade... entre outros temas.

- As modalidades de formación que demandan preferentemente son proxectos de formación en centros, cursos e seminarios permanentes ou grupos de traballo.

- En canto ás sesións de formación prefiren as de dúas horas, distribuídas en dúas sesións semanais.

- As preferencias en canto á duración das actividades de formación andan arredor de 40h. contabilizando as fases teórica e práctica das mesmas. En relación coa duración de cada unha destas fases manifestan unha preferencia de igual número de horas para cada unha delas.

DE CARA Á PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Como se indicou ó longo deste estudo, o profesorado manifesta a necesidade de formarse en aspectos psicopedagóxicos, metodolóxicos, recursos didácticos, atención á diversidade... é dicir temas moi relacionados coa pedagogía e didáctica específica, tal vez motivado todo pola formación inicial na materia

que normalmente ten o profesorado.

Polo tanto debemos ter en conta, á hora de planificar a formación, a cobertura destas necesidades incluíndo módulos de formación relacionados coa metodoloxía da área, características psicolóxicas do alumnado dos distintos niveis ou etapas de ensino, valoración e elaboración de materiais didácticos, estratexias diversas para atención á diversidade dentro da aula, propostas de realización de materiais que oferten actividades con distintos niveis de dificultade ou diversas vías de desenvolvemento das propias tarefas para así atender mellor os distintos niveis de alumnado e os seus intereses.

E para concluír queremos indicar que ó longo dos últimos cursos, no desenvolvemento do plano de formación do profesorado, no que lle toca a esta área de formación, desde a asesoría de Lingua Galega e Literatura trátouse de satisfacer na medida do posible as necesidades detectadas e encamiñá-la oferta formativa ás demandas e necesidades manifestadas polo profesorado, tendo en conta tanto os datos obtidos a través deste estudo como as valoracións das actividades realizadas, nas que os asistentes expresan as súas opinións, así como as observacións, conversas e entrevistas mantidas cos profesores e profesoras no contacto directo cos mesmos.



Prácticas

- ⇒ Estudos de Química e Física
Antonio Vidal González
- ⇒ Unidade interdisciplinar
María Potel Torres - Rosa Quintas Losada
- ⇒ Análise e adaptación de dous xogos de roles
Purificación González Cheda
- ⇒ Dúas aplicacións informáticas para empregar en Educación Especial
Roberto Fuente Pis
- ⇒ Actividades de aula para dinamiza-los cursos de galego para adultos
Xoan Rivas Cid
- ⇒ Un problema na área de Ciencias
Camilo Iglesias López

ESTUDIOS DE QUÍMICA E FÍSICA

Antonio Vidal González
I.B. Rosalía de Castro. Santiago

CÁLCULO DE ERROS EN SERIES DE MEDIDAS

Hai uns anos os alumnos de Física, nas probas de acceso á Universidade de Santiago, toparon coa seguinte cuestión: *É mellor facer cinco series de 20 medidas ca unha soa de 100. ¿Por que?*

Unha análise simple, intuitiva, xa nos revela a falsidade do aserto anterior. En efecto, se se supón correcto chegamos ó absurdo de que, ante un conxunto calquera de medidas chega con dividilo en series de menos medidas cada unha para obter un erro menor. Desta maneira, a calidade das nosas medicións estableceríase exclusivamente na aleatoria forma na que realizásemolo cálculo. Pero coa tensión psicolóxica das probas de acceso, e tendo en conta o carácter imperativo da cuestión, parece dubidoso que os alumnos estivesen en condicións de facer (independentemente do seu coñecemento sobre o tema) unha reflexión dese carácter. Por outra banda, unha demostración rigorosa da falsidade da

afirmación establecida resulta algo complexa, pero non difícil desde o punto de vista da teoría de erros. Ímola ver a seguir.

O erro cuadrático da media aritmética dos valores individuais dunha magnitude que estamos a determinar experimentalmente é

$$\varepsilon = \sqrt{\frac{\sum \Delta_i^2}{n(n-1)}}$$

onde n é número total de medidas efectuadas e Δ_i é a desviación de cada valor individual respecto do valor medio.

$$\Delta_i = x_m - x_i = \frac{\sum x_i}{n} - x_i$$

Efectuando operacións obtense

$$\begin{aligned} \sum_{i=1}^n \Delta_i^2 &= (x_m - x_1)^2 + \dots + (x_m - x_n)^2 = \\ &= nx_m^2 - 2x_m \sum_{i=1}^n x_i + \sum_{i=1}^n x_i^2 = \\ &= nx_m^2 - 2nx_m^2 + \sum_{i=1}^n x_i^2 = \sum_{i=1}^n x_i^2 - nx_m^2 \end{aligned}$$

e con iso a expresión de erro da media resulta

$$\varepsilon = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2 - nx_m^2}{n(n-1)}}$$

No caso de que as n medidas se dividisen en a series, para os valores medios de cada unha delas obteríase unha expresión da forma

$$x_{m,j} = \frac{\sum x_i}{n/a} = \frac{a}{n} \sum x_i$$

onde $j = 1, 2, \dots, a$, e as sumas esténdense ós termos de cada serie. As desviación individual dos valores medios é

$$\Delta_j = x_m - x_{m,j}$$

e

$$\begin{aligned} \sum_{j=1}^a \Delta_j^2 &= (x_m - x_{m,j})^2 + \dots + (x_m - x_{m,a})^2 = \\ &= ax_m^2 - 2x_m \sum_{j=1}^a x_{m,j} + \sum_{j=1}^a x_{m,j}^2 = \\ &= ax_m^2 - 2ax_m^2 + \sum_{j=1}^a x_{m,j}^2 = \sum_{j=1}^a x_{m,j}^2 - ax_m^2 \end{aligned}$$

resultando para o erro cuadrático

$$\varepsilon' = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^a x_{m,j}^2 - ax_m^2}{a(a-1)}}$$

que podemos expresar noutra forma se desenvolvémo-lo sumatorio:

$$\begin{aligned} \sum_{j=1}^a x_{m,j}^2 &= \frac{a^2}{n^2} \sum_{j=1}^a (\sum x_i)^2 = \\ &= \frac{a^2}{n^2} \left[(\sum_{i=1}^n x_i^2) + 2(\sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} + \dots + x_1 x_n) \right] = \\ &= \frac{a^2}{n^2} \left(\sum_{i=1}^n x_i^2 + 2 \sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} \right) \end{aligned}$$

Substituíndo este resultado obtense

$$\begin{aligned} \varepsilon' &= \sqrt{\frac{\frac{a^2}{n^2} \left(\sum_{i=1}^n x_i^2 + 2 \sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} \right)}{a(a-1)}} = \\ &= \sqrt{\frac{a \left(\sum_{i=1}^n x_i^2 + 2 \sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} \right) - n^2 x_m^2}{n^2 (a-1)}} \end{aligned}$$

Comparando os erros resulta

$$\frac{\varepsilon}{\varepsilon'} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{a \left(\sum_{i=1}^n x_i^2 + 2 \sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} \right) - n^2 x_m^2} \cdot \frac{n(a-1)}{n-1}}$$

Se $\varepsilon < \varepsilon'$, cumprírase

$$\begin{aligned} n(a-1) \sum_{i=1}^n x_i^2 - n^2 (a-1) x_m^2 < \\ a(n-1) \sum_{i=1}^n x_i^2 + 2a(n-1) \sum_{i=1}^{n-1} x_i x_{i+1} - n^2 (n-1) x_m^2 \end{aligned}$$

$$0 < [a(n-1) - n(a-1)] \sum x_i^2 + 2a(n-1) \sum x_i x_j + \\ + [n^2(a-1) - n^2(n-1)] x_m^2$$

$$0 < (n-a) \sum x_i^2 + 2a(n-1) \sum x_i x_j + (n^2 a - n^3) x_m^2$$

$$0 < (n-a) \sum x_i^2 - n^2(n-a) x_m^2 + 2a(n-1) \sum x_i x_j$$

e como

$$x_m^2 = \left(\frac{\sum x_i}{n} \right)^2 = \frac{\sum x_i^2 + 2 \sum x_i x_j}{n^2}$$

resultará

$$0 < (n-a) \sum x_i^2 - n^2(n-a) \frac{\sum x_i^2 + 2 \sum x_i x_j}{n^2} + \\ + 2a(n-1) \sum x_i x_j$$

$$0 < [(n-a) - (n-a)] \sum x_i^2 +$$

$$+ [2a(n-1) - 2(n-a)] \sum x_i x_j$$

$$0 < 2n(a-1) \sum x_i x_j$$

A corrección do resultado indícanos claramente que, para calquera valor tanto de n coma de a , cúmprese que $\varepsilon < \varepsilon'$, e isto equivale a dicir, como quedou dito ó primeiro, que o erro cometido é menor cando se considera unha serie soa de medidas.

CÁLCULO DO PH DE DISOLUCIÓNS USANDO VALORES APROXIMADOS DOS LOGARITMOS

Para cálculos normais da acidez é admisible un erro dunha décima de pH. Segundo veremos a continuación, pódese conseguir este resultado tomando un valor aproximado dos logaritmos correspondentes á concentración de hidroxenións.

A concentración de ións hidróxeno dunha disolución vén dada por unha expresión da forma

$$[H^+] = n \cdot 10^{-a}$$

resultando para o pH

$$pH = a - \lg n$$

Desta expresión dedúcese que as diferencias nos valores de pH veñen condicionadas pola aproximación coa que se tomen os valores de $\lg n$. Se se tenta realizar un cálculo rápido, cómpre que a función substitutiva da logarítmica, dentro do intervalo ($1 < n < 10$) no que nos temos que mover, deba cumprir dous requisitos: por unha banda, ten que ser simple dabondo para permitir ese cálculo rápido (mental) e, por outra, debe subministra-lo límite de erro ó que se aludiu ó primeiro.

A mera interpolación entre as parellas de valores (1; lg 1) e (10; lg 10) condúcenos á función

$$\lg n = \frac{n-1}{9}$$

de escaso valor mnemotécnico e que, ademais, agás no intervalo 8,5-10, ofrece valores aproximados que difiren en máis dunha décima respecto de lg n.

Unha función máis simple e que se axusta ás esixencias anteriores é

$$\lg n = \frac{n+1}{10}$$

de doada memorización e que conduce a resultados moi adecuados, segundo se ve nos exemplos da táboa seguinte

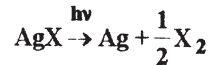
$[H^+]$	$pH = -\lg[H^+]$	$pH = a - \frac{n+1}{10}$
$1,2 \times 10^{-2}$	1,9 (1,92)	1,8 (1,78)
$2,7 \times 10^{-5}$	4,6 (4,57)	4,6 (4,63)
$5,5 \times 10^{-8}$	7,3 (7,26)	7,4 (7,35)
$8,3 \times 10^{-12}$	11,1 (11,08)	11,1 (11,07)

OS CRISTAIS FOTOCRÓMICOS: UNHA APLICACIÓN DE EQUILIBRIO REDOX

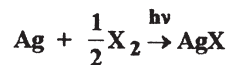
Estamos tan afeitos ó uso do que a tecnoloxía nos pon nas mans que parece que non hai novidade capaz de suscita-lo noso interese intelectual, nin sequera nos que pola súa forma-

ción habiamos estar máis preocupados por coñece-lo por que das aplicacións técnicas. O caso dos cristais denominados fotocromicos, moi usados nos anteollos, pode ser un exemplo de todo o que, á forza de empregalo a cotío, deixou de nos chama-la atención. Pero, ¿cal é o seu fundamento?.

O feito de que un cristal escureza baixo a acción da luz solar, ten a súa base na coñecida reacción de descomposición dos haluros de prata sometidos á acción dunha fonte luminosa:



Esta reacción ten servido desde hai moito como confirmación analítica de que un determinado haluro era de prata, e ó mesmo tempo é a base dos clásicos procesos fotográficos. Pero ¿como se poderá conseguir que esta reacción na que está implicado un proceso de oxidación-reducción se faga reversible?. O problema radica en confina-lo halóxeno (gasoso no caso do cloro) en presenza da prata metálica. Postos en contacto os reactivos, pódese da-la reacción inversa á descomposición do haluro:



que para iso abonda a enerxía de axitación térmica do material que encerra os reactivos ou a radiación infraverme-la presente no ambiente.

Nos cristais para anteollos nos que se dá esta reacción (cristais fotocromicos) as partículas cristalinas de haloxenuro de prata teñen que ter uns requisitos específicos. Estes son, segundo as especificacións da casa INDO, tanto referentes ó tamaño das partículas (entre 5 e 30 nm) coma á súa densidade dentro do material cristalino, e tamén á dispersión que dentro do soporte deben presentar.

O tamaño das partículas inflúe por un lado nas condicións mínimas nas que o efecto fotocromico ten lugar (por baixo dos 5 nm non aparece) e por outro na transparencia que o material rematado debe presentar para permiti-la correcta visión (un tamaño superior ós 30 nm provocaría, por difusión da luz, unha aparencia leitosa ó vidro óptico). Ademais, o tamaño das partículas inflúe na cor que adquiren por efecto da descomposición: rosado nas de menor tamaño e azulado nas de tamaño grande. De consecuencia, é necesaria a homoxeneización coidadosa do haloxenuro para conseguir unha coloración uniforme.

Outro aspecto interesante que esta aplicación do equilibrio redox presenta é o emprego do haloxenuro de cobre de catalizador, co obxecto de incrementar-la velocidade de reacción. Este aumento da velocidade de reacción é imprescindible para acadar un rápido cambio de escurecemento a clareamento ou viceversa, segundo se cambia de zonas de luminosidade me-

diana ou pequena a zonas moi iluminadas ou ó revés.

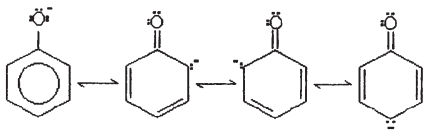
INFLUENCIA DOS EFECTOS ELECTRÓNICOS NA ABSORCIÓN DE FENOIS SOBRE SILICA XEL

Os efectos electrónicos maniféstanse en moitas propiedades das moléculas orgánicas, desde o momento dipolar ata as constantes de acidez ou basicidade, así como na reactividade desas moléculas, onde son responsables de efectos de orientación para determina-lo intermediato de reacción e, xa que logo, do produto principal que se vai obter.

Os efectos electrónicos permanentes son dous: o *inductivo*, que mediante el un átomo ou grupo despraza os electróns de enlace ben contra o carbono co que está enlazado, ben contra si. No primeiro caso, segundo a nomenclatura de Ingold, falariamos dun efecto +I, ó quedar positivamente cargado o átomo ou grupo; no segundo caso, o efecto denominaríase -I, xa que agora a carga adquirida é negativa. O segundo efecto é o *resoante*, que por el e debido á interacción resoante co resto da molécula, o átomo ou grupo doa electróns (efecto +R) ou atraeos contra si (efecto -R).

Estas dúas interaccións de carácter electrostático teñen, no caso dos fenóis substituídos, gran importancia no tocante á acidez dos mesmos. O

mesmo fenol é unha substancia que, a diferenza dos compostos hidroxílicos alifáticos (os alcohois), presenta unha pequena acidez ($K_a = 1,1 \times 10^{-10}$) manifesta na súa capacidade de se disolver, mediante reacción, en disolucións alcalinas. A acidez do fenol pódese xustificar teoricamente pola maior polarización que o enlace O-H presenta, cando se compara cos alcohois ou coa auga. Esta polarización é debida á estabilización do ión fenóxido por resonancia:



Esta estabilización resoante compensa de sobras o efecto -I do anel, que tende a diminuí-la carga sobre o osíxeno e, xa que logo, a polarización do enlace O-H.

A acidez do fenol vai quedar modificada cando sobre o anel bencénico se dispoñan substituíntes en diversas posicións. A actividade destes substituíntes tocante á modificación da acidez fenólica ha depender, por unha banda, da súa capacidade de atraer ou ceder electróns por un ou outro efecto, e por outra banda pola posición que ocupen en relación co grupo OH. Tocante ó primeiro punto pódese resumir que

efecto $\left\{ \begin{array}{l} -I \\ \text{exalta a acidez} \\ -R \end{array} \right.$

efecto $\left\{ \begin{array}{l} +I \\ \text{diminúe a acidez} \\ +R \end{array} \right.$

No caso de que un substituínte presente efectos inductivo e resoante contrapostos, os resultados dependerán de cal deles sexa o dominante.

Tocante á posición do grupo en relación co oxhidriilo fenólico, hai que destacar que:

- na posición meta só se pode manifesta-lo efecto inductivo, porque nesta posición non hai posibilidade dunha forma resoante que afecte ó carbono fenólico.

- na posición para maniféstanse os dous efectos inductivo e resoante.

- na posición orto tamén se poden manifesta-los dous efectos, pero por causa da proximidade entre o oxhidriilo e mailo substituínte, aparece un impedimento estérico (moi notable cando o substituínte é moi voluminoso) que obriga ó oxhidriilo a saír do plano do anel bencénico, isto impide a resonancia e queda, xa que logo, só o efecto inductivo. Este efecto estérico pode chegar a ter de consecuencia que

o efecto inductivo fundamental sexa o do mesmo anel bencénico.

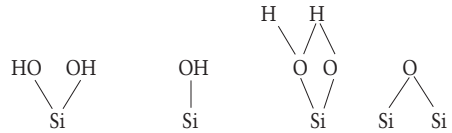
A acidez dos fenóis é unha magnitude que en principio está ligada á súa capacidade de formación de enlaces por ponte hidróxeno, porque o aumento de carga parcial positiva sobre o hidróxeno favorece a formación deses enlaces, e a diminución desfavorécea. Pero, ¿como se ha medir, aínda sendo a nivel cualitativo, esa capacidade?.

Nun traballo de Licenciatura que tiven ocasión de dirixir¹ estudiámo-la capacidade dos fenóis para se absorberen sobre sílica xel dunha maneira indirecta: tentouse medi-la influencia que os fenóis presentaban na desorción do tetrahidrofurano (THF) despois de este composto saturar unha columna de xel de sílice. O eluínte tiña, en cada caso, unha concentración precisa nun fenol concreto, e determinábase a cantidade de THF desorbido a diferentes volumes eluídos. Desta maneira podíase correlaciona-la desorción do THF coa adsorción do correspondente fenol.

Os resultados, en síntese, foron os seguintes tocante a orde crecente de adsorción dos diferentes fenóis analizados:



A análise teórica dos resultados é reveladora da influencia dos efectos electrónicos sobre a capacidade de adsorción por formación de pontes hidróxeno, pero non é simple. En primeiro lugar, descoñécese a estrutura superficial da xel de sílice; para ela lévanse propostos distintos grupos superciais:



As tres primeiras estruturas permitirían a formación de enlace ponte hidróxeno entre o xel de sílice e mailo osíxeno fenólico, e a última daríano-la posibilidade dese enlace entre o hidróxeno do OH e mailo xel. Baixo calquera destes supostos, a adsorción parece que queda favorecida polo aumento do carácter iónico no grupo fenólico; ou sexa, que a adsorción de cada fenol debería ser función directa da súa acidez.

As previsións teóricas para os fenóis estudiados lévannos ás conclusións seguintes:

- o ionol é o representante que presenta menor acidez, de consecuencia dos efectos +I e +R dos grupos metilo e t-butilo (este último ademais de presentar un gran efecto +I introduce

1. Guadalupe Villazón Trabanco: *Influencia de los fenoles en la adsorción de tetrahydrofurano sobre sílica gel*, Tese de Licenciatura, Facultade de Ciencias de Oviedo, 1975.

un gran efecto estérico por causa do seu volume). Como era de esperar, é o que presenta unha adsorción máis feble.

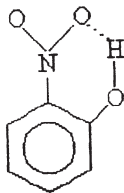
- nos nitrofenois, o grupo NO_2 presenta efectos -I e -R importantes, e iso vese nas constantes de acidez respectivas: 600×10^{-10} para o isómero orto, 50×10^{-10} para o isómero meta e 690×10^{-10} para o isómero para. A gran diferenza de acidez entre os isómeros orto e para en relación co meta baséase en que neste, xa que queda indicado, non se pode manifesta-lo efecto resonante, moi grande no caso do grupo nitro. Atendendo só á acidez, a orde previsible na adsorción crecente sería

meta < orto < para

Pero, en acordo perfecto cunha análise teórica máis completa, a orde real é

orto < meta < para

A inversión nos dous primeiros isómeros xustifícase polo feito de que no onitrofenol pódese dar un enlace ponte hidróxeno intramolecular:



e con iso a interacción co xel de sílice debe ser menor ca no mesmo fenol.

- nos clorofenois, o átomo de cloro presenta efectos -I e +R, e as constantes de acidez dos isómeros orto, meta e para son 77×10^{-10} , 16×10^{-10} e $6,3 \times 10^{-10}$, cadansúa. Logo, a orde de adsorción esperada sería

para < meta < orto

a que se confirmou experimentalmente para os dous primeiros isómeros.

Malia esta concordancia entre as prediccións teóricas e mailos resultados experimentais, encontrouse unha anomalía difícil de xustificar: os m- e p-nitrofenois adsórbense menos (no sentido de presentaren menos capacidade de desorción do THF) cós clorofenois, aínda coa súa maior acidez. Non está claro este comportamento, e atribuírlo a unha afinidade maior polo eluínate empregado (benceno) debería ser obxecto dun estudio máis polo miúdo.

No curso 1992/93 dirixín unha monografía do Bacharelato Internacional² sobre o mesmo tema, pero agora dirixido ó estudio directo da adsorción de varios fenois sobre sílica xel. Estudiáronse os tres nitrofenois, os orto e para clorofenois, os orto e para cresois,

2. Cristina García López, *Influencia de los efectos electrónicos en la adsorción de fenoles sustituidos sobre sílica gel*. Extended Essay in Chemistry. I.B. Rosalía de Castro, Santiago, 1993.

os orto e para aminofenois, resorcina e hidroquinona e o propio fenol. En relación cos novos fenos introducidos, hai que indicar que os cresois (metilfenos), por causa dos efectos +I e +R do grupo metilo, son menos ácidos có fenol, e por iso a súa adsorción debe ser menor; así mesmo, os aminofenois estudados son menos ácidos có fenol, e por iso tamén a súa adsorción debe ser menor. Tocante á resorcina e á hidroquinona, ó presentaren dous grupos oxhidrilo é de esperar que a súa adsorción sexa maior cá correspondente ó fenol, mesmo moi intensa.

Os resultados desta pescuda (*) lévannos ás conclusións seguintes:

- nitrofenos: adsórbense pola orde prevista teoricamente, tanto respecto ó fenol coma entre eles: o-nitrofenol < fenol < m-nitrofenol < p-nitrofenol.

- cresois: o comportamento dos orto de para derivados empregados correspóndese perfectamente coa predición teórica: o-cresol < p-cresol < fenol.

- fenos dihidroxílicos: resorcina e hidroquinona presentan unha adsorción forte, o que é de esperar da maior posibilidade de formar enlaces por ponte de hidróxeno. O maior efecto +R en posición para da hidroquinona xustifica que a súa adsorción sexa menor cá da resorcina.

- clorofenos: os resultados aca- dados son curiosos, tanto polo feito de

que estes fenos se absorbesen menos có fenol, coma porque a súa adsorción inverteuse en relación co previsible (adsorbeuse máis o para).

- aminofenois: o isómero orto adsórbese menos có fenol, como era de esperar, e o p-aminofenol adsórbese máis. O resultado é dalgũa maneira semellante ó dos clorofenos, xa que por unha banda a adsorción do para é anómala e por outra banda invértese a orde de adsorción relativa entre ambos isómeros.

En xeral os resultados axústanse ós presupostos teóricos, pero non hai dúbida de que cómpre profundar na análise das anomalías observadas, que poden responder a cuestións que non se tiveron en conta ou precisar unha análise teórica máis polo miúdo.

(*) composto	Rx (1)
o-nitrofenol	1'6
m-nitrofenol	0'86
p-nitrofenol	0'84
o-clorofenol	1'5
p-clorofenol	1'2
o-cresol	2
p-cresol	1'4
o-aminofenol	1'3
p-aminofenol	0'54
resorcina	0'1
hidroquinona	0'2

(1) Resultados de cromatografía en capa fina. Os valores Rx veñen dados en función do fenol (distancia percorrida polo fenol substituído/distancia percorrida polo fenol).

ESTUDIO TEÓRICO DAS APROXIMACIÓN EN CÁLCULOS DE PH DAS DISOLUCIÓN DE ÁCIDOS E BASES FEBLES

Cando se realizan cálculos de pH de disolucións de ácidos ou bases febles, non é necesario, en xeral, resolver a ecuación completa que nos subministra a concentración de hidroxenións, e abonda con empregar unha ecuación aproximada. Así, considerando o equilibrio fronte á auga dun ácido monoprotónico



temos,

$$K_a = \frac{[\text{H}_3\text{O}^+]^2}{[\text{HA}] - [\text{H}_3\text{O}^+]} = \frac{[\text{H}_3\text{O}^+]}{c - [\text{H}_3\text{O}^+]}$$

e de aí resulta

$$[\text{H}_3\text{O}^+] = \frac{-K_a + \sqrt{K_a^2 + 4cK_a}}{2}$$

Se podemos considerar que a concentración de hidroxenións é desprezable fronte á concentración inicial, c , do ácido,

$$K_a \approx \frac{[\text{H}_3\text{O}^+]^2}{c} \quad \text{e} \quad [\text{H}_3\text{O}^+] = \sqrt{cK_a}$$

un valor que resulta algo maior que o obtido a través da ecuación completa.

A cuestión que se suscita é saber cando podemos empregar esta simpli-

ficación. A resposta vai estar condicionada pola exactitude que lle esixamos ó valor obtido para o pH, ou sexa, polo erro admisible para o mesmo. Tomando para ese erro un valor xenérico, e ,

$$\text{pH} - \text{pH}^* = y$$

onde o asterisco denota o valor obtido a través da solución da ecuación aproximada, dedúcese

$$-\lg \frac{[\text{H}_3\text{O}^+]}{[\text{H}_3\text{O}^+]^*} = y$$

onde

$$\frac{[\text{H}_3\text{O}^+]}{[\text{H}_3\text{O}^+]^*} = \text{antlg}(-y) = x$$

sendo x un número próximo á unidade (tanto máis próximo canta máis exactitude se esixa) e un pouquiño inferior a ela.

A relación anterior, despois de substituí-los correspondentes valores das concentración de hidroxenións, condúcenos a

$$\frac{-K_a + \sqrt{K_a^2 + 4cK_a}}{2} = x\sqrt{cK_a}$$

$$K_a = \frac{c(1-x)^2}{x^2}$$

que é a condición limitante da aproximación que hai que efectuar.

No caso de que esixamos unha exactitude de 0'01 no valor do pH, que é superior ás necesidades habituais de cálculo, teremos

$$x = \text{antlg}(-0,01) \approx 0,98$$

e con iso

$$K_a = 1'6 \times 10^{-3} c$$

Limitando máis a condición, pódese dicir que a diferenza entre os valores de pH será inferior a 0'01 unidades cando se cumpra que

$$K_a = 10^{-3} c$$

Cando a esixencia na exactitude sexa a que habitualmente se esixe an cálculos normais, de 0'1 unidades de pH, teremos

$$K_a = 0'1 c$$

En consecuencia, dedúcese que para a maioría dos cálculos prácticos que temos que efectuar, poderemos aplica-la ecuación aproximada sempre que a constante de acidez sexa, todo o máis, a décima parte da concentración do ácido. O mesmo vale para o caso dunha base, porque o razoamento seguido é totalmente semellante.

UNIDADE INTERDISCIPLINAR

Lingua Castelá e Literatura, Ciencias Sociais, Xeografía e Historia

María Potel Torres

Rosa Quintas Losada

CEFOCOP - Santiago de Compostela

A reforma educativa que se está a implantar pon moita énfase na globalización no caso do Ensino Primario e na Interdisciplinabilidade no caso do Ensino Secundario.

Desde o noso punto de vista é urxente a coordinación do profesorado á hora de planificar, tanto a longo como a curto prazo, sobre todo cando se incide sobre un mesmo grupo de alumnos coa finalidade de poñerse de acordo en relación a que tipo de persoas queremos formar tanto intelectual como humanamente, economizar tempo e esforzo tanto ó profesorado como ó alumnado e axudar a este último a tomar conciencia de que o coñecemento non está parcelado senón que as distintas áreas proporcionan aspectos diferentes pero complementarios, que nos permiten a adquisición dun coñecemento global sobre unha situación, feito, etc. dunha época determinada.

No caso das Áreas de Lingua e Literatura e das Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, cremos que teñen

suficientes puntos en común como para xustificar que se traballen de forma interdisciplinar, xa que ámbalas dúas se desenvolven nun tempo e nun espacio concreto. Calquera cambio social leva implícitos unha serie de cambios, culturais, artísticos, lingüísticos, literarios, científicos, tecnolóxicos, etc. que o alumnado debe coñecer de forma integrada como condicionantes dunha mesma realidade.

Ó elaborar esta proposta didáctica, temos en conta que traballamos con alumnos que están no ciclo previo ó Bachalerato, no que se abordarán os mesmos contidos cun maior grao de profundidade.

O texto foi elixido como eixo coordinador da Unidade Didáctica porque:

a) Na Área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia sírvenos para introducir na aula un feito de actualidade "Participación cidadá".

b) Na Área de Lingua castelá e Literatura permítenos traballa-lo tipo

de discurso máis utilizado na comunicación e elaborar actividades de contextualización, reflexión e comprensión do texto, que teñen como meta final a produción doutros textos por parte do alumnado.

A Unidade Didáctica vai ter dúas partes; unha primeira, destinada ó profesorado deste nivel onde se especifican:

-Etapa, ciclo e nivel do alumnado ó que vai dirixida.

-Áreas.

-Obxectivos, contidos e actividades.

-Temporalización.

-Bibliografía para o profesorado.

E unha segunda parte dirixida ó alumnado para a súa utilización directa na aula ou coas matizacións que o profesorado crea precisas, dado que é un modelo orientativo e flexible de traballo que pode ser modificado en calquera momento da súa aplicación na aula, e incluso antes de levalo a ela.

RELACIÓN DA UNIDADE DIDÁCTICA CO PROXECTO CURRICULAR DE CENTRO

ETAPA á que vai dirixida: Ensino Secundario Obrigatorio (ESO)

CICLO: 2º ciclo da ESO

NIVEL: 3º de ESO

CENTRO E ALUMNADO: A Unidade está pensada para un centro

urbano ou suburbano cun alumnado medio, que teña traballado a lectura e o comentario de texto aínda que non teñan reflexionado sobre o tema que aquí se trata.

Supoñemos polo tanto que:

a) Están afeitos a facer sinxelos comentarios de texto, aínda que lles falte rigor na estruturación dos mesmos.

b) Saben identificar algúns recursos literarios, aínda que lles coste reproducilos nos seus escritos.

c) Valoran a lingua escrita como un importante medio de comunicación.

Á marxe destes supostos, consideramos que en último termo é o profesorado o que ten que adapta-la unidade ó nivel do seu alumnado.

TEMPORALIZACIÓN: Un mes (contando con que algunhas das actividades realizaranse fóra do horario lectivo)

VINCULACIÓN DA UNIDADE DIDÁCTICA CO DESEÑO CURRICULAR BASE

Obxectivos xerais

A) Con relación á Etapa

-Comprender e producir mensaxes orais e escritas con propiedade, autonomía e creatividade na lingua castelá, utilizándoas para comunicarse e organiza-los propios pensamentos e para reflexionar sobre os procesos implicados no uso da linguaxe.

-Obter e seleccionar información utilizando as fontes nas que habitualmente se atopa disponible, tratala de forma autónoma e crítica, cunha finalidade previamente establecida, e transmitila ós demais de maneira organizada e intelixible.

-Elaborar estratexias de identificación e resolución de problemas nos diversos campos do coñecemento e da experiencia, mediante procedementos intuitivos e de razoamento lóxico, contrastándoas e reflexionando sobre o proceso seguido.

-Relacionarse con outras persoas e participar en actividades de grupo con actitudes solidarias e tolerantes, rexeitando todo tipo de discriminacións debidas á raza, ó sexo, á clase social, ás crenzas e outras características individuais, sociais e culturais.

-Analiza-los mecanismos e valores que rexen o funcionamento da sociedade, en especial os relativos ós dereitos e deberes dos cidadáns, elaborar xuízos e criterios persoais e actuar con autonomía e iniciativa na vida activa e adulta.

B) Con relación ás Áreas

ÁREA DE LINGUA E LITERATURA	ÁREA DE C. SOCIAIS, Xª E Hª
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar e estima-las dúas linguas oficiais da nosa Comunidade. 2. Comprender distintos tipos de mensaxes orais e escritas 3. Expresarse oralmente e por escrito con coherencia, corrección, creatividade e adecuación ás súas necesidades comunicativas, creando un estilo expresivo propio. 4. Utilizar tódolos recursos expresivos tanto lingüísticos como non lingüísticos. 5. Reflexionar sobre os elementos formais e os mecanismos da lingua co fin de desenvolve-las súas capacidades comunicativas. 6. Ler con fluidez , comprensión e actitude crítica, aproveitando o coñecemento do patrimonio cultural como estímulo da súa propia produción. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover un sentimento positivo de pertenza a unha comunidade (Galicia), a un estado (España) e a unha cultura universal, desde posicións solidarias e respectuosas con outras comunidades, outros estados e outras culturas. 2. Resolver problemas e levar a cabo estudos e pequenas investigacións aplicando os instrumentos conceptuais, as técnicas e procedementos básicos da indagación característicos das Ciencias Sociais, a Xeografía e a Historia. 3. Obter e relacionar información verbal, icónica, estatística, cartográfica,... a partir de distintas fontes, e en especial dos Medios de Comunicación, tratala de maneira autónoma e crítica de acordo co fin perseguido e comunicala ós demais de xeito organizado e intelixible. 4. Realizar tarefas en grupo e participar en discusións e debates cunha actitude constructiva, crítica e tolerante, fundamentando adecuadamente as súas opinións e propostas, valorando a discrepancia e o diálogo como unha vía necesaria para a solución de problemas humanos e sociais. 5. Aprecia-los dereitos e liberdades humanas como unha conquista irrenunciábel da humanidade e unha condición necesaria para a paz.

c) Con relación ós Temas Transversais

EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE	E. NOS DEREITOS HUMÁNSOS E NA PAZ
<p>1. Estimular ós alumnos ó deesenvolvemento das súas propias capacidades e á asunción de actitudes e valores que configuren a súa autonomía e identidade persoal á marxe do seu sexo.</p> <p>2. Colaborar na xestación dunha sociedade baseada no recoñecemento dos dereitos de cada persoa na que as diferencias biolóxicas, culturais, sexan valoradas como diversidade e riqueza e non sexan motivo de xerarquizacións.</p>	<p>1. Percibi-la diversidade político-social, cultural e relixiosa respectando as diferencias.</p> <p>2. Persegui-los valores de liberdade, igualdade, xustiza, pluralismo,... universalmente asumidos como base do respecto cara ós dereitos humanos.</p> <p>3. Descubri-los valores da sociedade defendéndose de todo tipo de manipulación e enfrentrarse eficazmente ós problemas de índole persoal e social.</p>

Obxectivos específicos

ÁREA DE LINGUA E LITERATURA	ÁREA DE C. SOCIAIS, Xª E Hª
<p>1. Desenvolve-lo interese pola lectura como fonte de información e coñecemento.</p> <p>2. Desenvolve-la comprensión e expresión lectora.</p> <p>3. Aumenta-lo caudal léxico.</p> <p>4. Familiarizarse con fontes e recursos de información.</p> <p>5. Recoñecer e utilizar adecuadamente en producións propias os recursos lingüísticos que contribúen a coherencia e cohesión do texto.</p> <p>6. Valorar e respecta-las producións propias e alleas.</p> <p>7. Participar en debates, postas en común ... expresando con liberdade as súas opinións e respectando as alleas.</p> <p>8. Desenvolver capacidades básicas de aprendizaxe e técnicas de estudo: resumo, esquema, etc.</p> <p>9. Habituar ó alumnado á revisión e autocorrección dos textos que elaboren.</p>	<p>1. Coñece-la evolución da organización política e administrativa do territorio galego e español do século XIX ata hoxe.</p> <p>2. Identifica-las analogías e diferencias das distintas formas de organización política, administrativa, social, ...</p> <p>3. Analiza-los distintos sistemas políticos así como as constitucións existentes, establecendo relacións e tomando conciencia dos logros alcanzados.</p> <p>4. Valora-la Constitución como garantía de convivencia democrática e o papel das Institucións, os partidos políticos e as convocatorias electorales como medios de participación cidadá.</p>

ORGANIZACIÓN DOS CONTIDOS

Partimos do convencemento de que unha das finalidades máis importantes da Educación Secundaria Obrigatoria é formar persoas que saiban actuar e tomar decisións de forma autónoma e responsable diante dos acontecementos cos que se van atopar ó longo da súa vida. Por outra banda os obxectivos xerais tanto de Etapa como de Área veñen formulados en termos de capacidades, e polo tanto as áreas son os instrumentos que nós utilizamos para o desenvolvemento de capacidades e valores. Por iso nesta Unidade partimos dos contidos actitudinais que pretendemos traballar e, en función diso organizamos os contidos procedementais e conceptuais, predo-

minando, os procedementais sobre os conceptuais.

A) Contidos actitudinais (comúns ás dúas áreas)

1. Valoración positiva da nosa lingua, cultura e historia.
2. Desexo e curiosidade por saber.
3. Participación na vida colectiva respectando as normas de convivencia e eliminando todo tipo de discriminación sexual, racial etc.
4. Contribución á satisfacción individual e colectiva.
5. Valoración positiva do propio esforzo na resolución de problemas.
6. Organización do traballo, resolución, verificación dos resultados e valoración do seu significado.

B) Contidos procedementais

A. DE LINGUA E LITERATURA	A. DE C.SOCIAIS, Xª E Hª
<p>1. -Argumentación oral e escrita acerca das propias ideas ou sentimentos expresados nos textos producidos.</p> <p>-Producción oral e escrita de estruturas de tipoloxía diversa: narración, argumentación, descrición e exposición.</p> <p>-Utilización do vocabulario adecuado.</p> <p>2. -Recollida de datos e elaboración de conclusións.</p> <p>-Busca de información a partir de preguntas abertas e pechadas.</p> <p>-Investigación do entorno cultural de Dª Emilia Pardo Bazán</p> <p>-Busca de información en diferentes fontes e lectura interpretativa.</p>	<p>1. -Argumentación oral e escrita acerca das propias ideas ou sentimentos expresados nos textos analizados.</p> <p>-Utilización do vocabulario adecuado na produción de textos: informes...</p> <p>2. -Recollida de datos e elaboración de conclusións</p> <p>-Investigación do entorno xeográfico e histórico da obra de Dª Emilia Pardo Bazán.</p> <p>-Busca de información en diferentes fontes e lectura interpretativa.</p> <p>3. -Elaboración de traballos individuais e colectivos.</p> <p>4. -Elaboración de estratexias propias para o desenvolvemento dunha boa comunicación persoal e social.</p>

<p>3. -Manexo adecuado de estratexias comunicativas nas relacións interpersoais. -Elaboración de traballos individuais e colectivos.</p> <p>4. -Elaboración de estratexias propias para o desenvolvemento dunha boa comunicación persoal e social.</p> <p>5. -Explicación das estratexias convenientes para a produción de textos propios.</p> <p>6. -Recollida de datos e elaboración de conclusións. -Elaboración de resumos, guións, esquemas.</p>	<p>5. -Explicación das estratexias para a resolución de problemas ou situacións diversas.</p> <p>6. -Elaboración de instrumentos para a recollida de datos e informacións. -Redacción de informes científicos nos que se indiquen os problemas estudiados, as actividades realizadas e as conclusións obtidas.</p>
---	--

C) Contidos conceptuais

A. DE LINGUA E LITERATURA	A. DE C. SOCIAIS, Xª E Hª
<p>BLOQUE: <i>Lengua y sociedad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación lingüística de Galicia - Los registros lingüísticos <p>BLOQUE: <i>Lengua oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la comunicación oral - Intencionalidad comunicativa y funciones de la comunicación. - Lo oral espontáneo y lo oral planificado. - Formas de comunicación oral singulares (exposición, resumen), duales (conversación, diálogo) y plurales (debates, puestas en común) <p>BLOQUE: <i>Lengua escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la comunicación escrita - Diversidad de funciones de la lengua escrita: instrumental, comunicativa, creativa. - Tipología de textos - Formas elocutivas (narración, descripción, exposición, argumentación...) - Uso de las fuentes de documentación escrita. <p>BLOQUE: <i>La lengua como objeto de reflexión.</i></p>	<p>EIXE: ESPACIO E SOCIEDADE</p> <p>BLOQUE: <i>Espacio e poder político</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización política e administrativa de Galicia e España. <p>EIXE: SOCIEDADES HISTÓRICAS E CAMBIO NO TEMPO.</p> <p>BLOQUE: <i>Iniciación ó método histórico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fontes literarias. - Cronoloxía histórica. - Concepto de cambio e permanencia. <p>EIXE: MUNDO ACTUAL</p> <p>BLOQUE: <i>Poder político e participación cidadá.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Institucións básicas do réxime democrático. - A Constitución como garantía de convivencia. - Soberanía nacional. - Bipartidismo / pluripartidismo

<ul style="list-style-type: none"> - El texto y su estructura - Marcas estructurales semánticas y formales. - Conectores - Formas verbales - Léxico y semántica: Modismos, frases hechas. Significado de palabras y campos semánticos <p>BLOQUE: <i>Lengua y literatura</i></p> <p>-La literatura como instrumento de transmisión y de creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sufraxio censitario / sufraxiouniversal. - Centralización do poder / Descentralización ou autonomía. - Separación de poderes - Sistema político - Sistema electoral
---	---

METODOLOXÍA

Tendo en conta que os alumnos son os protagonistas da súa propia aprendizaxe é preciso utilizar unha metodoloxía activa e participativa na que se concede gran importancia ó papel da interacción educativa entre iguais e ó papel do profesor como guía, orientador e activador da súa aprendizaxe.

O profesorado debe ter en conta tamén a diferenza existente entre o alumnado en canto ó desenvolvemento das súas capacidades e intereses e polo tanto facilitar situacións de aprendizaxe que den resposta a esa diversidade.

Unha metodoloxía activa e participativa require as seguintes actividades previas:

a) Unha avaliación inicial que nos permita coñecer os preconceptos que o alumnado posúe en relación ós novos contidos.

b) Un coñecemento previo por parte do alumnado dos obxectivos, contidos e actividades, así como a temporalización, criterios de avaliación, espazos e materiais que se han utilizar.

c) Unha actividade motivadora que provoque un conflito cognitivo no alumnado e que os introduza na proposta curricular concreta.

CADERNO DE TRABAJO

Actividades iniciais

1. D^a Emilia Pardo Bazán foi : pintora, escritora, cantante, pianista ou actriz de teatro. Suliña a palabra correcta.

2. D^a Emilia é española. ¿Con que Comunidade autónoma a relacionarías?

3. Nunha serie de TV española deuse a coñecer unha das súas creacións. Dí cal.

4. Identifica e relaciona cada forma de elocución co seu texto:

Narración "Su buen amigo le escuchaba y le creía, y el muchacho le amaba por eso más que por dejarle comer de su plato, más que por dejarle dormir en el estante de los muñecos olvidados" (Matute, A.M^a: *Pequeño teatro*)

Descripción D. Quijote de la Mancha es la obra maestra de Cervantes y una de las obras más sublimes de la literatura universal

Argumentación "El sol subía más y más y el calor se hacía sofocante. El aire empezó a vibrar sobre las dunas de

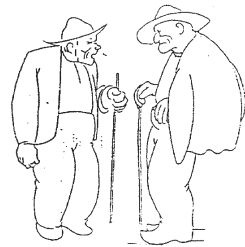
arena de colores y Bastián se dio cuenta de que su situación se había hecho realmente difícil." (Ende, Michael. *La historia interminable*.)

Exposición "Era un viejo que pescaba sólo en un bote... Era flaco y desgarrado, con arrugas profundas en la parte superior del cuello. Las pardas manchas del benigno cáncer de la piel que el sol produce con sus reflejos en el mar tropical estaban en sus mejillas" (Hemingway, E.: *El viejo y el mar*)

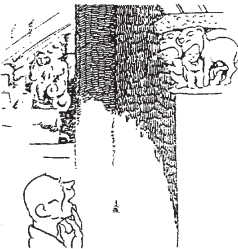
5. Fai unha descrición que reflicta a idea que tes do cacique que aparece nos debuxos de Castelao.



- Que veño era o cacique!
- Pero que listo!



- E si unha cantella matase o ladeón do cacique, ¿ti que dirías?
- Pú... eu diría que morreu de morte natural.



- Por iso morto se parecen estes donos de antes? ¿? caciques de agora!...



- Si, tieme medo lo acompañar.
- Moitas grazas; pero nun don ríu nun cacique, sabe?

6. ¿Cal destes debuxos che produciu maior impacto? Explica por que.

7. Subliña as palabras que creas que definen mellor a relación labrego-cacique: cordialidade, submisión, temor, cariño, respecto, odio.

8. Polo que reflicten os debuxos de Castelao cal cres que é o papel desempeñado por:

Homes:

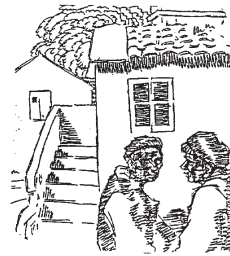
Mulleres:

Cacique:

9. ¿Que sentimentos expresan os labregos en relación ás eleccións en cada un dos debuxos?



- Pois eu dígoche que o voto dos homes non serve para nada.



- ¿Ti estás cos de antes ou cos d'agora?
- Eu estoucha cos de diñois.



- É peza que son os deputados?
- Eu nono sei, meu fillo.



- Eu son Xam, o que vota por vostede.
- ¡Ah!... ¡Si! ¡Caramba! Si desea algo melior mañana.



- Meu pai e marid-o meu están a mal de que foi iso das eleccións...

10. Posta en común.

I. INFORMACIÓN PREVIA Á REALIZACIÓN DAS ACTIVIDADES

CONTEXTO LITERARIO

- Coa axuda do profesor sitúa a Dna. Emilia Pardo Bazán dentro do seu movemento literario.

VIDA, OBRA E CONTEXTO HISTÓRICO DA AUTORA

ANOS	VIDA E OBRA DE D ^a EMILIA PARDO BAZAN	ACONTECEMENTOS HISTORICOS
1851	Nace en A Coruña dunha familia noble. Moi afeccionada á lectura desde nena.	Reinado de ISABEL II
1860	Casa. Nomean deputado a seu pai e trasládase toda a familia a Madrid. Entra en contacto coas tertulias literarias e colabora con revistas.	Guerra de Marrocos
1868 1869	Colaboracións en periódicos e revistas	Revolución "LA GLORIOSA" CONSTITUCION DE 1869
1870 1871	A partir deste momento viaxa por Europa. Asiste á exposición Universal de Viena.	Reinado de AMADEO I
1873 1874	Entra en contacto cos escritores da época tanto españois como estranxeiros.	Proclamación da I REPUBLICA Golpe de estado do Xeneral Pavía Restauración da Monarquía na persoa de D. ALFONSO XII Goberno de CANOVAS
1876	Publica o seu primeiro libro de poemas " <i>Jaime</i> "	CONSTITUCIÓN DE 1876
1878 1879	Publica <i>Pascual López. Autobiografía de un estudante de Medicina.</i>	Lei electoral . Sufraxio Censitario Fundación do PSOE por Pablo Iglesias
1881	Publica " <i>Un viaxe de novios</i> " de influencias <i>románticas</i> .	Goberno Liberal 1º Goberno de SAGASTA
1883	Publica " <i>La cuestión palpitante</i> " e " <i>La tribuna</i> ", esta con influencias <i>naturalistas</i> .	Caída de Sagasta e formación dun goberno de coalición liberal
1885	Publica <i>El cisne de Vilamorta</i> con connotacións <i>románticas</i>	REXENCIA DE M ^a CRISTINA

1886	Publica “ <i>Los pazos de Ulloa</i> ”	Reinado de ALFONSO XIII Regulamento do dereito de asociación
1887	" " “ <i>La madre naturaleza</i> ” Ámbalas dúas pertencentes ó <i>Naturalismo</i> .	
1888		Fundación da UXT
1890	En “ <i>La prueba</i> ” adiantase ó feminismo.	Sufraxio universal masculino
1891	Rechazan a súa candidatura á Real Academia Española.	
1892		Primeiros proxectos de Autonomía catalana
1898		Independencia de Cuba e venda de Pto. Rico e Filipinas ós Estados Unidos
1902		Foi declarado maior de idade ALFONSO XIII
1905	Publica “ <i>La quimera</i> ” que enlaza co Modernismo	Sucesión de gobernos de tipo liberal
1906	Foi elexida como presidenta de sección de Literatura do Ateneo madrileño.	Casa ALFONSO XIII con Victoria Eugenia de Battenberg
1910	Ocupou o posto de Conselleira de Instrucción Pública.	Irmandades da Fala. Proponse a Autonomía para Galicia.
1916	Ocupa a cátedra de literaturas Neolatinas da Universidade Central.	Mantense a neutralidade na I Guerra Mundial
1917	Continúa a súa produción literaria	Proxecto de Autonomía para o País Vasco
1918		Folga xeral en condena dunha Monarquía sostida polo exército. Fundación do partido Nacionalista galego.
1921	Morre en Madrid. Deixa publicado tamén un gran número de contos	Desastre de Annual en África Suspensión do réxime parlamentario.

TEXTO

... Todo anunciaba que el señor de los pazos se llevaría el gato al agua, a pesar del enorme aparato de fuerza desplegado por el gobierno (...) Se sabía que la superioridad numérica era tal que las mayores diabluras de *Trampeta* no la echarían abajo. No disponía el Gobierno en el distrito sino de lo que suele llamarse elemento oficial. Si es verdad que este influye mucho en Galicia, merced al carácter sumiso de los labriegos, allí en Cebre no podía contrapesar la acción de curas y señoritos reunidos en torno al cacique *Barbacana* ...

(...) ¡Qué elecciones aquellas, Dios eterno! ¡ Qué lid reñidísima, qué disputar el terreno pulgada a pulgada, empleando todo género de zancadillas y ardidés! *Trampeta* parecía haberse convertido en media docena de hombres para trampetear a la vez a en media docena de sitios. A los trueques de papeletas, retrasos y adelantos de hora, falsificaciones, amenazas, palos, ensayados ya en otras elecciones, se unieron algunos rasgos enteramente inéditos. En un colegio, las capas de los electores del marqués se rociaron de aguarrás y se les prendió fuego desimuladamente, con que los infelices salieron dando alaridos y no aparecieron más...

(...) Acudían allí los curas, acompañando y animando al rebaño de electores... Para evitar que se la jugasen, D.

Eugenio, valiéndose del derecho de intervención, sentó en la mesa a un labriego de los más adictos suyos, con orden de no separar la vista un minuto de la urna. “¿Tú entendiste, Roque? No me apartes los ojos de ella así se hunda el mundo”. Se instaló apoyando los codos en la mesa y las manos en los carrillos, contemplando de hito en hito la misteriosa olla, tan fijamente como si intentase alguna experiencia de hipnotismo... *Trampeta* en persona llegó a impacientarse viendo al inmóvil testigo, pues ya otra olla rellena de papeletas, cubiertas a gusto del alcalde y del secretario de la mesa, se escondía debajo de ésta, aguardando ocasión propicia de sustituir a la verdadera urna. Intentó seducir al vigilante, convidándole a comer, a echar un trago. Tiempo perdido; el centinela ni siquiera miraba de reojo; su cabeza, redonda, peluda; sus salientes mandíbulas; sus ojos, que no pestañeaban... “Y era preciso sacarle de allí porque se acercaba la hora y había que ejecutar el escamoteo de la olla”. *Trampeta* averiguó que tenía un pleito en la Audiencia por lo cual le habían embargado los bueyes y los frutos. Acercose a la mesa disimuladamente, púsole una mano en el hombro y gritó: “¡Fulano... ganaste el pleito!” Saltó el labriego, electrizado: “¡Qué me dices, hombre!”. “Se falló en la Audiencia ayer”. “Tú loqueas”. “Lo que oyes”. En este intervalo el secretario de la mesa verificaba el true-

que de pucheros, ni visto ni oído. El alcalde se levantó con solemnidad: “¡Señores..., se va a proceder al *discutinio!*”. Entra la gente en tropel; comienza la lectura de papeletas; míranse los curas atónitos al ver que el nombre de su candidato no aparece...

(...) Tales amaños mermaron de un modo notable la votación del marqués de Ulloa,... Llegado el instante crítico cuando los Ulloístas se juzgaban ya dueños del campo, inclinaron la balanza del lado del gobierno...

(E. Pardo Bazán: *Los pazos de Ulloa*. Alianza Editorial, Madrid 1985, Cap. 26, págs. 244-246)

II. ACTIVIDADES DE APRENDIZAXE (ÁREA DE C. SOCIAIS, Xª E Hª)

1. ANÁLISE DO CONTIDO DO TEXTO:

As alusións espaciais e a paisaxe descrita nos *Pazos de Ulloa* parece que fan referencia ás terras altas do Carballiño (Ourense), zona á que a autora estaba vinculada por lazos familiares. O pazo que describe parece ser o que a familia do seu home posuía neste lugar.

A tradición sitúa ós Ulloa e as súas posesións na comarca que hoxe recibe este nome. A comarca da Ulloa comprende os municipios de Palas de Rei, Monterroso e Antas de Ulla. Está

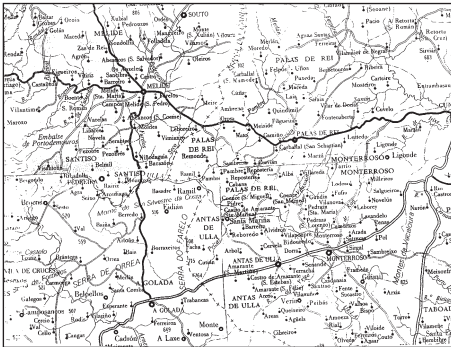
regada polos ríos Ulla, Pambre (afluente do Ulla) e o Ferreira (afluente do Miño). Está limitada pola Dorsal Galega: o Farelo que a separa dos municipios de A Golada e Rodeiro e o Careón polo extremo occidental de Palas de Rei.

Históricamente na comarca da Ulloa abundan os castros e vestixios dunha forte romanización. Na Idade Media experimenta un desenvolvemento importante parello ó auxe do Camiño de Santiago. Son abundantes as manifestacións románicas. Da Idade Moderna non hai apenas coñecemento. Existen restos de pazos que constatan a existencia dunha pequena nobreza ou fidalguía de orixe autóctona.

A esta fidalguía podía pertence-lo protagonista da novela de Dª Emilia Pardo Bazán.

No Século XIX foi escenario de conmovións políticas. Desta comarca era o líder carlista o “Ebanista”, e na revolución de 1848 proclámase unha Xunta Municipal revolucionaria en Palas de Rei.

a) *Cos datos que tes localiza xeográficamente a comarca da Ulloa neste mapa e contextualízao despois nun Atlas de Galicia.*



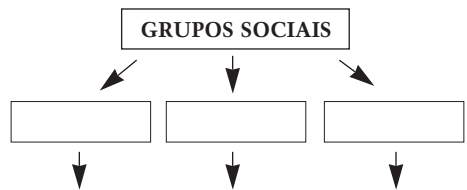
b) *Identifica o "medio" que se describe no texto:*
 medio rural / medio urbano

c) *No texto aparecen dúas tendencias ideolóxicas ou partidos políticos. Señala cales e quen son os seus líderes, así como os apoios cos que contan. Fai un esquema.*

marrano sin cebar, magro y peludo sopeteaba con el hocico en una tartera de barro donde nadaban berzas en agua chirle..."

(E. Pardo Bazán: *La madre naturaleza.*)

e) *Identifica os grupos sociais que aparecen no texto. ¿Teñen todos o mesmo protagonismo?. Fai un cadro semellante ó que segue, onde aparezan os distintos grupos co papel que desempeñan.*



d) *Completa: O "pazo" é unha vivenda propia da. Infórmate sobre as súas dependencias e compárao coa vivenda campesiña descrita neste texto: "(...) Tenía la casa piso de tierra; una escalera de madera conducía al sobrado o cuarto alto. El lar y la chimenea con asientos de madera bajo su campana; la artesa de guardar el pan; el horno de cocerlo; algunos taburetes de cuatro patas; la cuna de mimbres de una criatura, y el leito o camarote de tablas en que dormía el matrimonio. La animalidad invadía el resto. Gallinas y pollos escarbaban el suelo y huían al acercársele la gente; dos palomas se paseaban esperando a que cayese alguna migaja; un*

f) *Busca as palabras que descoñezas desta relación: cacique, escrutinio, distrito, candidato, Audiencia.*

g) *Define o sistema electoral e o sistema político vixente a partir dos datos que aparecen no texto.*

2. INVESTIGA

(Axúdate do cadro de información anterior e dos libros de consulta)

a) *Localización temporal dos feitos descritos no texto.*

b) *O sistema político da época, reinado...*

c) *¿Onde están os precedentes deste sistema político? Influencia que vai ter na Historia posterior. Acertos e fallos máis relevantes.*

d) *Contrasta as túas informacións co que se describe no texto.*

3. COLOCA

Segundo correspondan as seguintes características: voto censitario, pluripartidismo, fraude electoral, bipartidismo, sufraxio universal, liberdade, coacción, manipulación, distrito, provincia, lista de candidatos, candidato único.

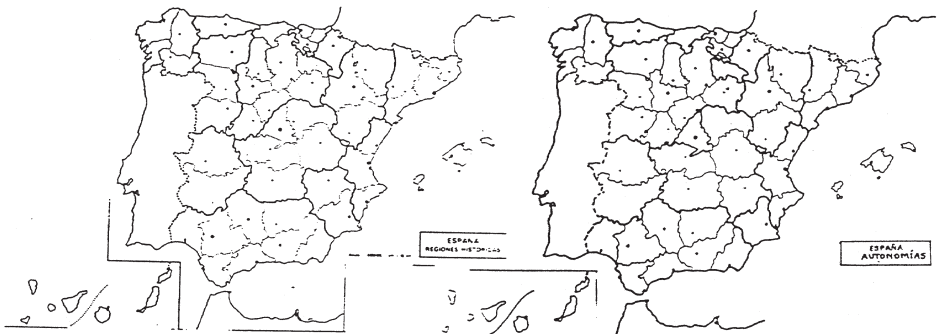
SISTEMA ELECTORAL DA ÉPOCA	SISTEMA ELECTORAL ACTUAL

4. NO ANO 1890

5. COMPARA ESTES MAPAS.

Estableceuse o sufraxio universal, ¿é correcta esta afirmación? Matiza a resposta.

Fíxate na distribución territorial e coméntaos.



6. COMPARA

As Constitucións e establece as analoxías, diferencias e avances na conquista dos dereitos humanos.

CONSTITUCIÓN DE 1876	CONSTITUCIÓN DE 1931	CONSTITUCION DE 1978
A soberanía é compartida polo Rei e as Cortes.	Os poderes de tódolos órganos emanan do pobo.	A soberanía nacional reside no pobo do que emanan os poderes do Estado.
As Cortes están formadas por dúas Cámaras: O Congreso elixido por sufraxio censitario e o Senado, formado por Senadores electos e nomeados polo Rei. En 1890 introdúcese o sufraxio universal masculino.	As Cortes están formadas por dúas Cámaras. Os deputados e senadores son elixidos por sufraxio universal.	As Cortes Xerais representan ó pobo español e están formadas polo Congreso dos Diputados e o Senado. Diputados e Senadores son elixidos por sufraxio universal.
O Rei actúa de árbitro entre os dous partidos existentes: liberal e conservador.	O xefe do Estado é o presidente da República, elixido por 5 anos. Hai pluripartidismo	O Rei é o Xefe do Estado, símbolo de unidade e permanencia, arbitra o funcionamento das institucións. Os partidos políticos expresan o pluralismo político e son fundamentais para a participación política.
O Estado español declárase católico, pero admite a práctica doutras relixións.	O Estado español non ten relixión oficial.	Garántese a liberdade ideolóxica, relixiosa e de culto. Ningunha confesión terá carácter estatal. Os poderes públicos manterán relacións de cooperación coa Igrexia Católica e as demais confesións.
Configúrase un Estado centralizado, dividido en 49 provincias. Suprímense os foros das provincias vascas. Só permanece o foro de Navarra.	A República constitúe un Estado integral compatible coa autonomía dos municipios e das rexións.	España constitúese nun Estado social e democrático de Dereito. A Constitución fundaméntase na indisoluble unidade da Nación española e recoñece e garantiza o dereito á autonomía das nacionalidades e rexións que a integran e a solidariedade entre todas elas.

Recoñécense os principios do Liberalismo: liberdade de prensa, de reunión, de asociación.	Tódolos españois son iguais diante da lei	Os españois son iguais diante da lei, sen discriminacións por razón de sexo, raza, relixión, opinión...recoñécese o dereito de reunión, asociación...
---	---	---

7. ELABORACIÓN

Dun informe no que se resume ou esquematice todo o traballado e aprendido a través das actividades anteriores.

8. TRABALLO DE CAMPO

Sobre as próximas Eleccións xerais:

- a) Actividades de aula previas:
 - Formación de grupos de traballo
 - Distribución do traballo entre os distintos grupos
 - Elaboración dos instrumentos precisos para a recollida de información: enquisa, cadros para a análise de programas, ...
- b) Traballo de campo propiamente dito:
 - Recollida de datos sobre as expectativas que os cidadáns teñen diante desta convocatoria.
 - Recollida e análise dos programas dos distintos partidos.
 - Recollida das listas electorais. Análise e cálculos de participación por sexos.
- c) Actividades de aula posteriores:
 - Cuantificación dos datos e elaboración de conclusións.

- Debate sobre o contido dos programas e elaboración dun programa único, compartido por todos.
- Coa información aparecida na prensa escrita, analiza-los resultados e representar gráficamente: composición do Parlamento, do Senado, representación feminina, comparada coa participación...

9. ELABORACIÓN

Dun informe, comparando a situación electoral observada e vivida coa que se reflicte no texto en relación ós seguintes principios:

- a) Liberdade.
- b) Igualdade.
- c) Representatividade.
- d) Respecto ós principios democráticos.

10. ACTIVIDADES DE AVALIACIÓN E AUTOAVALIACIÓN

- *Ficha de observación* para valorar: participación, nivel de implicación no traballo, orde nas intervencións, respecto polas opinións dos demais,...
- *Caderno de traballo*: actividades individuais, colectivas e a elaboración de informes, resumos, ...

- *Proba de avaliación:*

1. O seguinte gravado fai referencia a un feito político estudado nesta unidade. Observa e coméntao en termos históricos, utilizando tódolos coñecementos que tes sobre o tema.



EL TURNO PACÍFICO

Almanaque-Álbum de la Ilustración para el año de 1898, p. 33

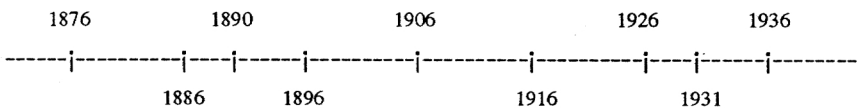
2. Elabora un mapa conceptual cos seguintes conceptos:

Soberanía nacional
Sistema político
Congreso dos deputados
Pobo
Tribunais de xustiza

Lexislativo
Separación de poderes
Executivo
Consello de ministros
Sufraxio universal

Monarquía parlamentaria
Xudicial
Senado
Rei

3. Coloca, neste friso cronolóxico, os seguintes feitos: Publicación de Los pazos de Ulloa, Constitución promulgada na época de Alfonso XII, sufraxio universal masculino, sufraxio universal.



III. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (ÁREA DE LINGUA CASTELA E LITERATURA) RESUMEN ARGUMENTAL DE LOS PAZOS DE ULLOA:

El joven e ingenuo sacerdote Julián Álvarez llega a casa de D. Pedro Moscoso, marqués de Ulloa, para oficiar de capellán y ayudarle en la administración. Comienza a percibir la violencia e inmoralidad que reina en el ambiente. D. Pedro tiene un hijo de la criada Sabel, cuyo padre, el recalcitrante Primitivo, es quien de veras gobierna los pazos.

Julián intenta apartar al amo del pecado. Le anima a que vaya a pasar unos días a Santiago en casa de su tío D. Manuel Pardo de la Lage: desea, además, que por la vía del matrimonio cristiano se aleje del amancebamiento. De las cuatro hijas de D. Manuel Pardo, es Marcelina, Nucha, la más bondadosa. El cura influye para que D. Pedro la elija a ella.

De vuelta a los pazos, todo sonrío a la pareja que espera un hijo, pero D. Pedro no se resigna ante la noticia de que Nucha le ha dado una niña. Se desentiende de las dos y reanuda sus relaciones con Sabel. Julián se convierte en el valedor de las dos. Nucha no logra reponerse del parto y teme que quieran deshacerse de la niña para que Perucho, el hijo de la criada sea el heredero. Nucha decide marcharse a casa de su padre con la ayuda de Julián, pero los sorprenden juntos en la iglesia y

hacen creer al marqués que mantienen relaciones amorosas.

El capellán es expulsado de la casa y el obispo lo destierra a un pueblo de las montañas. Marcelina muere seis meses después. Tras diez años de retiro Julián es enviado a la parroquia de Ulloa y en cuanto llega ve a Perucho, vestido elegantemente, y a la hija de Marcelina hecha una prodiosera.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO DENTRO DE LA OBRA

El fragmento con el que vamos a trabajar pertenece al Cap. XXVI que junto con otros dos capítulos (XXIV - XXVI), constituye un “paréntesis electoral” dentro del argumento de la obra, concretamente entre la revelación de la paternidad de Perucho (Cap. XIII) y la decisión de Nucha de huir de los pazos (Cap. XXVII).

En la novela se enfrentan en la política rural dos caciques: uno conservador y apoyado por la aristocracia del lugar (Barbacana) y otro liberal y representante de los labriegos (Trampeta).

LECTURA EXPRESIVA

a) *Lectura por parte del profesor para proporcionar una lectura modelica.*

b) *Lectura silenciosa por parte del alumno, para hacerlo después en voz alta, marcando con claridad, mediante la entonación, los signos de puntuación.*

ción, las interrogaciones, exclamaciones, etc.

Análisis del vocabulario y expresiones

a) *Escribe una frase con cada una de las palabras siguientes:*

<i>lid</i>	<i>ardides</i>	<i>seducir</i>
<i>escamoteo</i>	<i>tropel</i>	<i>atónitos</i>
<i>merced</i>	<i>inéditos</i>	

b) *Enlaza las siguientes palabras con su significado:*

<i>inéditos</i>	cambio
<i>adictos</i>	parte carnosa de la cara
<i>contrapesar</i>	nuevos, no conocidos anteriormente
<i>carrillo</i>	muy apegados
<i>trueque</i>	igualar, compensar una cosa con otra

c) La palabra *sumiso* puede tener los siguientes significados:

- obediente, subordinado
- rendido, subyugado
- voz baja y suave, como la de quien implora o suplica

¿Cuál es el significado que tiene en el texto?

d) *Forma la familia léxica y el campo semántico de la palabra "elecciones"*

e) *Localiza en el texto expresiones populares y vulgarismos. Pensad en grupo su significado en el caso de las expresiones y el término correcto en el caso de los vulgarismos.*

f) *Puesta en común en la que profesor y alumnos, a la vez que van leyendo el texto irán comentando las expresiones o vulgarismos encontrados.*

Análisis y comprensión de la estructura

Es importante que el alumno perciba que cuando nos cuentan o contamos algo no recibimos frases sueltas sin ninguna conexión entre ellas, si no un discurso único compuesto de una sucesión de frases enlazadas entre sí por una serie de marcas que afectan a la semántica y a la coherencia del texto.

Para que los alumnos puedan reflexionar sobre esto proponemos las siguientes actividades:

3.1.

- *Enumera los párrafos del texto*

- *Comprueba si los párrafos se corresponden con: introducción, nudo y desenlace.*

FAMILIA LÉXICA	CAMPO SEMÁNTICO

sintagmas u oraciones independientes.

b) Localiza algún caso de yuxtaposición.

Conectores.

Extrae del texto todos los conectores (pronombres, conjunciones, adverbios) e indica los casos de subordinación.

Agrupar según corresponda las siguientes formas verbales:

- ¿Qué tiempos verbales se emplean? ¿Indican acciones terminadas o sin concluir?

- ¿Cuál es la persona gramatical más utilizada?

- Puesta en común y conclusiones.

Formas Verbales

anunciaba
empleando
influye
prendió
instaló
entra

contrapesar
suele
evitar
acudían
llegó

echarían
es
apoyando
entendiste
habían embargado

disputar
acompañando
unieron
apartes
dices

F. VERBAL	MODO	TIEMPO	PERSONA

EL NARRADOR Y EL PUNTO DE VISTA

Fíjate en las frases que inician los párrafos del texto.

I	“Todo anunciaba que el señor de los pazos se llevaría el gato al agua”
II	“¿Que elecciones aquellas, Dios eterno! (...) Trampeta parecía haberse convertido en media docena de hombres...”
III	“Acudían allí los curas, acompañando y animando al rebaño de electores”
IV	“Tales amañes mermaron de un modo notable la votación del marqués de Ulloa...”

- ¿De quién es la voz que narra?
- ¿Es un personaje del relato?
- ¿Se identifica con el autor?
- ¿Da una versión objetiva o subjetiva?

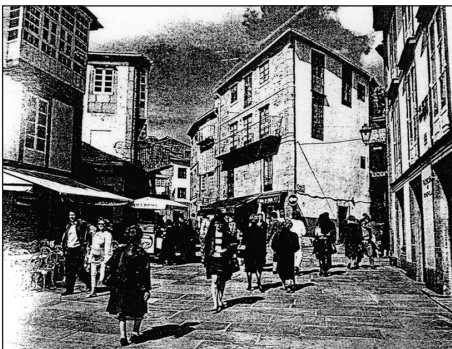
- En la novela naturalista, predomina el discurso omnisciente, que se basa en la convención literaria según la cual el narrador lo sabe todo acerca de sus personajes. ¿Se cumple esto en el texto?

Actividades de fijación de conceptos, evaluación y autoevaluación

a) *Busca* otros textos narrativos y escoge uno para comentar en grupo siguiendo los pasos de la actividad anterior.

b) *A modo de recopilación*, con la aportación de todos los alumnos y con la ayuda del profesor, elaborar un esquema que recoja todos los elementos y pasos que deben seguirse para la producción de textos propios.

c) *Elabora* un relato (actividad individual y en el aula). Ten presente el esquema elaborado anteriormente



(si tienes dudas, consulta a tu profesor). Puedes hacerlo sobre un tema libre o si lo prefieres puedes inspirarte en alguna de las imágenes siguientes.

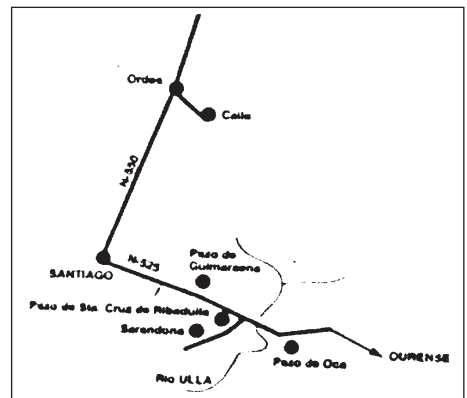


d) Lectura y corrección de los trabajos realizados.

Actividades complementarias

- Cerca de Santiago de Compostela tenemos el Pazo de Oca del que un cantar dice:

*"Cando no Pazo de Oca á tardiña
o sol fachea, parece un navío de ouro
que ao pé da costa fondea"*



En pequeños grupos haced una investigación sobre él para exponerla en clase.

-Teniendo en cuenta que D^a Emilia Pardo Bazán además de sus novelas escribió cientos de cuentos, nos parece adecuado terminar esta Unidad Didáctica con la lectura de uno de ellos.

El viajero

Fría, glacial era la noche. El viento silbaba medroso y airado, la lluvia caía tenaz, ya en ráfagas, ya en fuertes chaparrones; y las dos o tres veces que Marta se había atrevido a acercarse a su ventana por ver si aplacaba la tempestad, la deslumbró la cárdena luz de un relámpago y la horrorizó el rimbombante del trueno, tan encima de su cabeza, que parecía echar abajo la casa.

Al punto en que con más furia se desencadenaban los elementos, oyó Marta distintamente que llamaban a su puerta, y percibió un acento plañidero y apremiante que la instaba a abrir. Sin duda que la prudencia aconsejaba a Marta desoírlo, pues en noche tan espantosa, cuando ningún vecino honrado se atreve a echarse a la calle, solo los malhechores y los perdidos libertinos son capaces de arrostrar viento y lluvia en busca de aventuras y presa. Marta debió de haber reflexionado que el que posee un hogar, fuego en él, y a su lado una madre, una hermana, una esposa que le consuele, no sale

en el mes de enero y con una tormenta desatada, ni llama a puertas ajenas, ni turba la tranquilidad de las doncellas honestas y recogidas. Mas la reflexión, persona dignísima y muy señora mía, tiene el maldito vicio de llegar retrasada, por lo cual solo sirve para amargar gustos y adobar remordimientos. La reflexión de Marta se había quedado zaguera, según costumbre, y el impulso de la piedad, el primero que salta en el corazón de la mujer, hizo que la doncella, al través del postigo, preguntase compadecida:

- ¿Quién llama?

Voz de tenor dulce y vibrante respondió en tono persuasivo:

- Un viajero.

Y la bienaventurada de Marta, sin meterse en más averiguaciones, quitó la tranca, descorrió el cerrojo y dio vuelta a la llave, movida por el encanto de aquella voz tan vibrante y tan dulce.

Entró el viajero, saludando cortésmente; y sacudiendo con gentil desembarazo el chambergo, cuyas plumas goteaban, y desembozándose la capa, empapada por la lluvia, agradeció la hospitalidad y tomó asiento cerca de la lumbre, bien encendida por Marta. Esta apenas se atrevía a mirarle, porque en aquel punto la consabida tardía reflexión empezaba a hacer de las suyas, y Marta comprendía que dar asilo al

primero que llama es ligereza notoria. Con todo, aun sin decidirse a levantar los ojos, vio de soslayo que su huésped era mozo y de buen talle, descolorido, rubio, cara linda y triste, aire de señor, acostumbrado al mando y a ocupar alto puesto. Sintióse Marta encogida y llena de confusión, aunque el viajero se mostraba reconocido y le decía cosas halagueñas, que por el hechizo de la voz lo parecían más; y a fin de disimular su turbación, se dio prisa a servir la cena y ofrecer al viajero el mejor cuarto de la casa, donde se recogiese a dormir.

Asustada de su propia indiscreta conducta, Marta no pudo conciliar el sueño en toda la noche, esperando con impaciencia que rayase el alba para que se ausentase el huésped. Y sucedió que éste, cuando bajó, ya descansado y sonriente, a tomar el desayuno, nada habló de marcharse, ni tampoco a la hora de comer, ni menos por la tarde; y Marta, entretenida y embelesada con su labia y sus paliques, no tuvo valor para decirle que ella no era mesonera de oficio.

Corrieron semanas, pasaron meses, y en casa de Marta no había más dueño ni más amo que aquel viajero a quien en una noche tempestuosa tuvo la imprevisión de acoger. El mandaba, y Marta obedecía, sumisa, muda, veloz como el pensamiento.

No creáis por eso que Marta era propiamente feliz. Al contrario, vivía en continua zozobra y pena. He califi-

cado de amo al viajero, y tirano debí llamarle, pues sus caprichos despóticos y su inconstante humor traían a Marta medio loca. Al principio, el viajero parecía obediente, afectuoso, zalamero, humilde; pero fue creciéndose y tomando fueros, hasta no haber quien le soportase. Lo peor de todo era que nunca podía Marta adivinarle el deseo ni precaverle la desazón: sin motivo ni causa, cuando menos debía temerse o esperarse, estaba frenético o contentísimo, pasando, en menos que se dice, del enojo al halago y de la risa a la rabia. Padeecía arrebatos de furor y berrinches injustos e insensatos, que a los dos minutos se convertían en transportes de cariño y en placideces angelicales; ya se emperraba como un chico, ya se desesperaba como un hombre; ya hartaba a Marta de improperios, ya le prodigaba los nombres más dulces y las ternezas más rendidas.

Sus extravagancias eran a veces tan insufribles, que Marta, con los nervios de punta, el alma de través y el corazón a dos dedos de la boca, maldecía el fatal momento en que dio acogida a su terrible huésped. Lo malo es que cuando justamente Marta, apurada la paciencia, iba a saltar y a sacudir el yugo, no parece sino que él lo adivinaba, y pedía perdón con una sinceridad y una gracia de chiquillo, por lo cual Marta no solo olvidaba instantáneamente sus agravios, sino que, por el exquisito goce de perdonar, sufriría tres veces las pasadas desazones.

¡Que en olvido las tenía puestas..., cuando el huésped, a medias palabras y con precauciones y rodeos, anunció que «ya» había llegado la ocasión de su partida! Marta se quedó de mármol, y las lágrimas lentas que le arrancó la desesperación cayeron sobre las manos del viajero, que sonreía tristemente y murmuraba en voz baja frasecitas consoladoras, promesas de escribir, de volver, de recordar. Y como Marta, en su amargura, balbucía reproches, el huésped, con aquella voz de tenor dulce y vibrante, alegó por vía de disculpa:

- Bien te dije, niña que soy un viajero. Me detengo, pero no me estaciono; me poso, no me fijo.

Y habéis de saber que solo al oír esta declaración franca, solo al sentir que se desgarraban las fibras más íntimas de su ser, conoció la inocentona de Marta que aquel fatal viajero era el Amor, y que había abierto la puerta sin pensarlo, al dictador cruelísimo del orbe.

Sin hacer caso del llanto de Marta (¡para atender a lagrimitas está él!), sin cuidarse del rastro de pena inextinguible que dejaba en pos de sí, el Amor se fue, embozado en su capa, ladeado el chambergo -cuyas plumas, secas ya, se rizaban y flotaban al viento bizarramente- en busca de nuevos horizontes, a llamar a otras puertas mejor trancadas y defendidas. Y Marta quedó tranquila, dueña de su hogar, libre de sustos, de temores, de alarmas, y entregada a la compañía de la grave y excelente reflexión, que tan bien aconseja, aunque un poquillo tarde. No sabemos lo que habrán platicado; solo tenemos noticias ciertas de que las noches de tempestad furiosa, cuando el viento silba y la lluvia se estrella conta los vidrios, Marta, apoyando la mano sobre su corazón, que le duele a fuerza de latir apresurado, no cesa de prestar oído, por si llama a la puerta el huésped.

(Emilia Pardo Bazán, *Cuentos completos*, Ed. Juan Paredes Núñez, Tomo I, págs. 246-248).

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *Constitución Española*, 1978.
- Antúñez, Serafín, *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, Graó, 1992
- Aznar, Eduardo, *Coherencia textual y lectura*, ICE Univ, Barcelona, Horsori, 1991
- Diez Borque, José M^º., *Comentario de textos literarios*, Madrid, Playor S.A., 1994
- García Domínguez, Elías, *Cómo leer textos narrativos*, Madrid, Akal, 1986
- Lázaro Carreter, F. y Evaristo Correa C., *Como se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Pardo Bazán, E., *Cuentos completos*, La Coruña, Ediciones Juan Paredes Núñez, 1990, Tomo I.
- Pardo Bazán, E., *Los pazos de Ulloa*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Prieto de la Iglesia, M^º Remedios, *La práctica del comentario de texto*, Bilbao, FHER, S.A., 1988.
- Sixirei Paredes, Carlos "e outros"., *Manual de H^ª Contemporánea Universal*, Sada - Coruña, Edicions do Castro, 1989.
- Solé Tura, J. y E. Aja., *Constituciones y Periodos Constituyentes en España 1808-1936*, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1992.
- Torres Santomé, Jurjo., *Globalización e interdisciplinariedad*, Madrid, Ed. Morata, 1994
- Xunta de Galicia., *Deseño Curricular Base de Educación Secundaria Obrigatoria, Ciencias Sociais X^ª. e H^ª.*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación, 1992.
- Xunta de Galicia., *Deseño Curricular Base de Educación Secundaria Obrigatoria, Lingua Castelá e Literatura*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación, 1992.

ANÁLISE E ADAPTACIÓN DE DOUS XOGOS DE ROLES

Purificación González Cheda
I.B. Canido - Ferrol

Baseándonos nos principios para unha ensinanza activa, da psicoloxía constructivista de Piaget e Sthenhouse, e á vista dos obxectivos e contidos da ensinanza obrigatoria nas súas diferentes etapas, propoñémonos analizar e estudia-los xogos de roles¹ que expoñemos a continuación, tentando de convertelos en actividades escolares útiles e coherentes.

Aínda que na súa orixe estas actividades tentaban demostra-la superior eficacia do traballo en equipo fronte ó traballo individual, débese ter en conta que, ó referirmonos á formación, o éxito da tarefa realizada en grupo reside na contribución á formación de cada un dos individuos que o compoñen.

Esta breve reflexión obríganos a establecer certas condicións iniciais ou de contorno:

- Cada participante deberá realizar previamente a tarefa en solitario,

dando así lugar a que se forme as súas propias opinións.

Este requisito é imprescindible para que aqueles alumnos menos brillantes participen a continuación no debate con outros compañeiros ós que recoñecen como superiores nos ambientes académicos.

- Os feitos que se relacionan na actividade non deben ser tratados con anterioridade, xa que iso produciría diferencias entre os rapaces que, sen dúbida, eles percibirían, retraendo a uns fronte a outros.

- Os grupos deberán ser heteroxéneos, o que facilitará que as respostas sexan diversas, animando os debates que obrigarán a todos a un esforzo de clarificación ou corrección dos seus pensamentos, aprendendo mutuamente.

Cada alumno atoparase con coincidencias e diferencias respecto

1. Estes xogos elabóranse conxuntamente cos alumnos dun curso de Formador de Formadores, celebrado en Ferrol no ano 1993.

dos demais compañeiros que á vez coinciden e diverxen entre si, o que lexítima tódalas opinións.

Isto permite o *feed-back* ou retroalimentación: os erros son postos en evidencia de forma inmediata por outros compañeiros, o que impide a interiorización dos mesmos, eliminándose as posibles interferencias negativas que puidesen ter nos seus progresos.

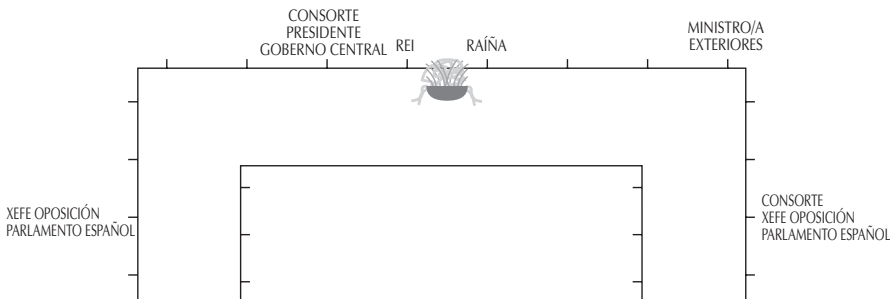
1º XOGO: UN XANTAR PROTOCOLARIO

Como agradecemento á cidade de Sevilla pola acollida prestada á familia real con motivo da voda da infanta, os Reis ofreceron un ágape ó que convidaron ás seguintes personalidades:

- Presidente de Comunidade Autónoma de Andalucía e consorte.
- Defensor do Pobo (estatal) e consorte.

- Presidente do Goberno (Central) e consorte.
- Alcadesa de Sevilla e consorte.
- Xefe da Oposición do Parlamento Español e consorte.
- Ex-presidente do Goberno Central e consorte.
- Presidente da Xunta de Xefes de Estado Maior e consorte.
- Ministra de Asuntos Sociais e consorte.
- Ministro de Asuntos Exteriores e consorte.
- Presidente das Cortes Xerais do Estado e consorte.

Os asistentes ocupan un lugar na mesa estrictamente determinado polas normas protocolarias², que os alumnos non coñecen. A partir do seguinte esquema deben deduci-lo posto que ocupará cada un dos comensais:



2. As normas protocolarias consultáronse no libro *Prácticas de ceremonial y protocolo* de J.M. Pumar Vázquez, Ed. Caixa Galicia, 1987.

Relación co DCB:

No Deseño Curricular Base da área de SOCIAIS para a Educación Secundaria Obrigatoria, (ESO), recóllese explicitamente como obxectivo *aprender a traballar en grupo*.

Nos bloques de contido PODER POLÍTICO E PARTICIPACIÓN CIDADÁ, sinálanse, entre outros, as *Institucións do Estado e das Autonomías*.

Como contidos temo-la *busca de consenso*, como método de traballo grupal que mellora a decisión tomada, e a *tolerancia e respecto* por opinións diferentes á propia.

Compoñentes lóxicos e metacognitivos

Pero o xogo non se limita a unha área de coñecemento concreta, xa que hai nel unha serie de compoñentes lóxicos e metacognitivos de interese xeral para a formación dos estudantes. Sen pretender ser exhaustivos sinalamos:

Lóxicos

1. Alternancia mulleres-homes.
2. Simetría de cada parella respecto dos persoeiros centrais.
3. Equivalencia entre persoas do mesmo rango (caso dos ministros, polo

que deberán ir uns a continuación dos outros).

Metacognitivos

O réxime protocolario decidirá, en última instancia, a favor ou en contra das opinións de cada alumno. Ato paremos:

1. Feitos coherentes cos coñecementos adquiridos: os Reis como representantes de maior xerarquía, a Presidencia do goberno a continuación...
2. Feitos neutros respecto de coñecementos anteriores: Presidencia do Parlamento respecto a ministros/as, representante militar fronte á alcaldía...
3. Feitos que poden entrar en conflito con ideas previas: Alcalde antes ca Presidente da Comunidade, o que inverte a relación territorial, política e económica.

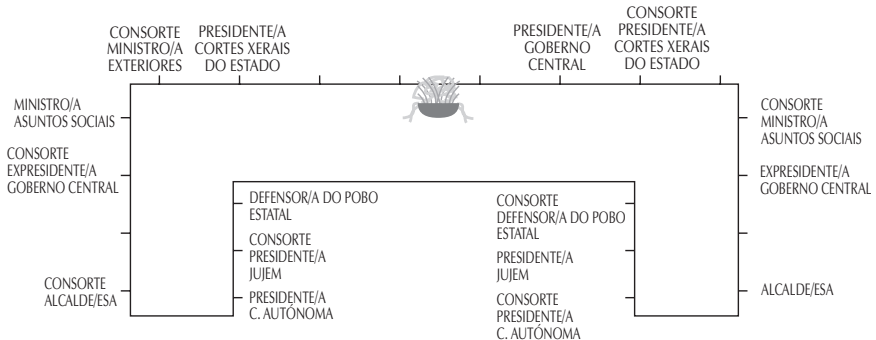
Versatilidade

Outra das vantaxes deste xogo é a súa versatilidade:

- Pódese aplicar a nivel estatal, autonómico, provincial e incluso local.
- O número de comensais pódese ampliar ou reducir, complicando ou simplificando o xogo a conveniencia.

- O número de pistas (información inicial) establécese tamén segundo se considere.

SOLUCIÓN:



2º XOGO: NO PARAÍSO

Tódolos membros dun grupo atópanse illados no Paraíso e terán que pasar tres anos xuntos nas seguintes condicións:

1. Ocuparán un recinto cadrado de 20 km. de lado, distribuído en catro partes iguais:

1/4 é unha lagoa na que abundan os peixes 1/4 é terra cultivable
1/4 é bosque agreste 1/4 é terreo sen cultivar

2. Terán as mesmas necesidades que tiñan na Terra.

3. Durante o día a temperatura é constante, ó redor de 28º. Polas noites baixa ata os 7º. Só chove 30 días ó ano.

Reciben unha lista de 37 lotes de obxectos dos que deberán escoller unicamente 10:

1. Un equipo completo de pesca.
2. Dúas pas e dous picos de xardinería.
3. Unha vaca e un touro.
4. Tres raquetas de tenis e vinte pelotas.
5. Dúas guitarras.
6. Vinte traxes de baño.
7. Un cadro de Velázquez.
8. Un proxector a pilas e dez películas eróticas.
9. Unha Biblia.
10. Un quilo de sales de baño.
11. Cen caixas de conservas variadas.
12. Cen libros de literatura clásica.
13. Cen botellas de refrescos.
14. Un jeep novo sen gasolina.
15. Unha barca sen remos.
16. Dez barras de metal.
17. Cen caixas de mistos.
18. Un cabalo de seis anos.
19. Unha boa cantidade de penicilina.
20. Cen paquetes de chicles.
21. Un gato siamés.
22. Tres xogos de cartas.
23. Material de tocador e beleza.
24. Sementes de diversas clases.
25. Unha máquina de escribir.
26. Cinco armarios cheos de roupa.
27. Vinte fotos de persoas coñecidas.
28. Cinco mil folios.
29. Unha escopeta de caza.
30. Trinta tubos de pinturas de óleo.
31. Cen discos e un tocadiscos a pilas.
32. Un taxi e 4.000 litros de gasolina.
33. Cinco walkie-talkies.
34. Dúas tendas de campaña de tres prazas.
35. Tres camas de matrimonio.
36. Cen caixas de preservativos.
37. Dúas caixas de azulexos.

Puntuaranos de 10 a 1, de maior a menor importancia. Ós artigos non elixidos asignaráselles o valor 0.

Responderán primeiro individualmente, asignando a cualificación correspondente a cada lote. Despois discutirán e intentarán chegar ó consenso para decidir colectivamente a cualificación definitiva (no caso de que non se chegase a un consenso, decídese por maioría).

Establécese a comparación individuo-grupo a través das diferencias de puntuación.

Relación co DCB:

Dentro do Deseño Curricular Base da área de CIENCIAS DA NATURALEZA para a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO), trabállase o bloque de contidos de *Alimentación e nutrición* dunha maneira exhaustiva. Tamén se afonda na comparación *medio urbano-medio rural e*, en menor medida, tócase o tema da *sexualidade*.

Como contidos actitudinais témolaprocura do consenso como método de traballo grupal que mellora a decisión tomada, a tolerancia e respecto por opinións diferentes á propia, e o respecto e conservación do medio ambiente.

Hai contidos procedementais de gran interese, como:

- Establecemento de relacións entre os elementos que figuran no listado e os que posúe o medio natural no que deben subsistir (que non se fan explícitos).

- Representarse interiormente situacións, comúns ou críticas, nas que poderían atoparse e decidir que elementos resultarían de maior interese nestes casos.

- Desenvolvemento da creatividade, xa que deberán idear técnicas ou métodos de subsistencia: pesca, cultivo, recollida e almacenamento de auga, transformación e conservación de alimentos, protección da calor e do frío...

Versatilidade

Outra das vantaxes deste xogo é a súa gran versatilidade:

- Pódese adaptar a aqueles contidos que máis nos interesen.

- Pódense priorizar obxectivamente os obxectos, de maneira que o resultado obtido polo grupo poida aínda ser confrontado.

DÚAS APLICACIÓNS INFORMÁTICAS PARA EMPREGAR EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Roberto Fuente Pis
CEFOCOP. Ferrol

0. INTRODUCCIÓN

A necesidade de enfronta-los retos á implantación da reforma no que toca ás Necesidades Educativas Especiais levoume a deseñar dúas aplicacións informáticas en galego.

A primeira delas é "Modelos para a realización de Adaptacións Curriculares". Na súa versión 2 axústase ós pasos do anexo 1 da Orde do 6 de outubro de 1995 pola que se regulan as adaptacións do currículo.

Na segunda presento un manual informático de intervención logopédica na aula para aqueles mestres e mestras que desexen información básica sobre o tema.

As aplicacións que agora se presentan teñen uns requirimentos mínimos para poderen ser empregadas. Tentei que eses requirimentos informáticos fosen moi doados de satisfacer e que as aplicacións estivesen a disposición da maior parte do profesorado

que teña acceso a un ordenador. Nos apartados seguintes imos ve-las características dos programas, para que serven e exemplos gráficos dos mesmos. Calquera dos programas está a disposición do profesorado:

1. MODELOS PARA A REALIZACIÓN DE ACS V2

O disquete contén plantillas para facilita-la realización de Adaptacións Curriculares. Vostede necesita te-lo procesador de textos Wordperfect 5.1 (DOS) no directorio c:\wp51. Tamén pode emprega-los patróns na versión 5.1/5.2 Windows deste programa.

Os patróns teñen como base un modelo común. As diferencias entre os catro son:

- A lingua galega ou castelá
- O modelo de patrón
- Os patróns en galego axústanse ós apartados do ANEXO I da Orde que as regula para Galicia.

- O formato:

- Vertical: Cunha marxe superior de 4 cm para aqueles profesionais que empreguen papel con cabeceira.

Galego: 9 páxinas

Castelán: 13 páxinas

- Apaisado: Para impresoras que admitan esta colocación.

Galego: 9 páxinas

Castelán: 13 páxinas

- Tarxeta gráfica Hércules monocromo, EGA ou VGA (o programa foi deseñado para VGA 16 cores).

- 4 Mb de memoria RAM.

- MS-Dos 3.1 ou superior e Windows 3.1

- Rato.

Pódese traballar cos patróns (ficheiros con extensión .mod) aínda que o programa central non funcione co seu equipo. Máis adiante comentaremos como realiza-la instalación mínima.

1.1. Requerimentos do Sistema

O programa require (para o procesador de textos WP 5.1 DOS):

- IBM PC, XT, 286, 386, 486, Pentium ou compatibles.

- Procesador de textos Wordperfect 5.1 para DOS.

- Tarxeta gráfica Hércules monocromo, EGA ou VGA (o programa foi deseñado para VGA 16 cores).

- 640 K de memoria RAM.

- MS-Dos 3.1 ou superior.

- Rato (non indispensable)

O programa require (para o procesador de textos WP 5.1/5.2 Windows):

- IBM PC, XT, 386, 486, Pentium ou compatibles (recoméndase 386 ou superior).

- Procesador de textos Wordperfect 5.1 para Windows.

1.2 Instalación

Se quere traballar en DOS:

Desde C:\ (directorio raíz) teclee a:instalar.

(calquera outra instalación, p.e. desde a:, non será efectiva). Despois teclee ACI e pulse ENTER ↵.

Se quere traballar en Windows:

Desde C:\ teclee a:instawin. Despois teclee ACIWIN e pulse ENTER ↵.

Se quere unha instalación mínima (directorios, plantillas e dúas macros):

Desde C:\ teclee a:instamin. A seguir poña en marcha o procesador de textos e recupere os arquivos. As macros de buscar (ALT+A) e gardar (ALT+G) pódense activar. Outro xeito

de carga-las plantillas é colocarse no directorio raíz (C>) e escribir ACIMIN ou ACIMINAP e despois ENTER. A primeira opción carga a plantilla en galego en formato vertical e a segunda en formato apaisado.

Para empregar outro modo gráfico teclee ACI/G e pulse ENTER. Selecciona a opción desexada.

1.3 Precisións sobre o programa

Versión DOS

É máis completa. Ten os catro modelos de ACIs: O modelo base en castelán ten o seu orixe nas orientacións do Centro de Desenvolvemento Curricular do MEC, nos modelos da Unidade de Programas Educativos do MEC de Asturias, diversa bibliografía consultada e nun patrón feito por nós no curso 1994/95. O modelo base en galego segue as orientacións da Orde do 6 de outubro de 1995 que regula as adaptacións do currículo para a Comunidade Autónoma.

O programa administrador (ACI. EXE) ten soamente tres pantallas:

- Presentación (pulse ENTER ou pulse co rato SEGUINTE).
- Páxina central na que se pode seleccionar-la opción.
- Páxina final.

Para pasa-las páxinas pode empregar-las teclas AVPAG. e REPAG. e tamén INICIO e FIN.

Pode utiliza-lo rato ou moverse co tabulador e despois ENTER para activa-los botóns (tamén se activan premendo letras). Algúns deles son complementarios:

- Procesador (para notas, etc) -P-
- Bibliografía que temos no CEFOP na área -B-
- Conexión co noso programa "Manual para a Reeduación dos Problemas de Audición e Linguaxe" -M-.

Para saír pulse o botón ou a tecla ESC.

En canto ó modelo castelán: É de tipo xeral e pódese acomodar ás distintas Necesidades Educativas Especiais, e serve para Adaptacións en varias áreas ou nunha soa (pódense imprimir soamente as páxinas das áreas que necesitamos).

En canto ó modelo galego: É o modelo proposto pola Consellería de Educación na súa Orde sobre adaptacións curriculares.

Cando presionamo-lo botón da ACI desexada o programa leva ó procesador de textos e abre dos arquivos:

- ➔ O modelo de ACI para cubrir
- ➔ O PCC ou Programa de exemplo que só aparece nun principio e que logo queda como Documento 2 ó que se pode acceder pulsando SHIFT+F3 (maiúsculas+F3).

Co documento de centro podemos copiar e trasladar obxectivos, contidos, etc., para incorporalos e/ou modificalos na nosa ACI. Isto é unha grande vantaxe: O profesional só ten que cambia-lo documento 2 e despois selecciona-lo bloque de texto que desexe para despois incorporalo e/ou modificalo na súa Adaptación Curricular. Recoméndase que o Proxecto de Centro (o arquivo PCC) sexa substituído polo Proxecto do centro no que traballe o mestre, sempre que se teña arquivado en formato WordPerfect.

Para moverse polo patrón da ACI emprega a tecla

->(dereita) do teclado e as outras teclas de dirección. Nalgúns ordenadores e por problemas de memoria o procesador pode “quedar colgado” nas táboas que compoñen o patrón. Por iso e por posibles cortes de luz convén garda-lo traballo con frecuencia (ALT + G= é unha macro para garda-las adaptacións nun directorio chamado c:\WP51\ACI\ALUMNOS).

Para buscar arquivos pulse ALT e, ó mesmo tempo, A (ALT+A). Desta maneira queda aberto o subdirectorio ALUMNOS. Introduza as letras e localizará o arquivo desexado. Despois pulse F1 e a seguir 1 (Recuperar) ou 6 (para Ver).

Lembre que para evitar sobreescrubi-lo patrón ó arquivar temos a macro ALT+G.

Se quere volver á aplicación base desde o procesador pulse F7 (Saír) e responde No á pregunta de se quere gardalo arquivo (se responde SI pódese sobreescrubi-lo modelo) e a SAÍR responde Si

Versión Windows TM

A versión Windows carga os patróns no procesador de textos WPWIN (TM) (v5.1/5.2) e conecta con elas. Consta de tres pantallas e instálase coa orde a:aciwind. Desque estea instalado teclee ACIWIN desde o directorio CEFOCOP\ACI ou desde o directorio raíz. A vantaxe de emprego da versión Windows é que este produce mellor visualización.

Lembre que as dúas opcións de instalación son COMPATIBLES. Existen dous comandos (ACI.bat, ACI-WIND.bat) que se colocan no directorio raíz C:\. Segundo a opción elegida de instalación teclee ACI ou ACI-WIND. O emprego destes comandos facilita o acceso inmediato desde o directorio raíz C:\

1.4 Impresión

Os patróns fixéronse nunha configuración de impresora e por causa diso pódense presentar algúns problemas con algunhas impresoras. Aconsello facer unhas probas de impresión antes de emprega-los patróns. Se os resulta-

dos non son do seu agrado pode configura-lo seu procesador de texto ou modifica-la plantilla. Empregue o formato horizontal se a súa impresora llo permite (p.e. impresoras de carro ancho) e non necesita papel con cabeceira.

1.5 Notas finais

- Lembre que é unha versión experimental suxeita a posibles modificacións. Admitimos suxerencias tendo en conta a práctica e intentando mellora-lo programa (p.e. aparencia, apartados, anexos, texto e ortografía). Teña en conta o disposto na lexislación sobre o tema: As súas suxerencias poden axusta-lo modelo ás necesidades detectadas por vostedes.

- Tódolos nomes e marcas son propiedade das respectivas empresas.

- Este programa soamente ten unha finalidade educativa e égratuíto.

- É importante coñecer que no modelo que segue só se reflicten os apartados que aparecen na Orde que regula as adaptacións curriculares

(Anexo I). Así e todo, cómpre ter en conta o carácter aberto da maioría dos apartados (Os puntos suspensivos do Anexo) e que, polo tanto, os profesionais poden completa-lo modelo da adaptación que se propón para axeitalo ó seu contexto escolar. Non teñen senón que introducir novas reas de táboa ou texto entre os apartados. Por exemplo:

Un grupo de traballo dun dos nosos colexios pensa que sería interesante incluír nos datos psicosociais un novo apartado chamado “ESTILO DE APRENDIZAXE”. Podemos introducir os datos relacionados co estilo da aprendizaxe despois do apartado 3(E) (ADAPTACIÓN PERSOAL E SOCIAL).

AGRADECEMENTOS

Quero agradecer-la colaboración moi especial do Colexio Público “A Gándara” de Narón e a súa dirección que nos prestou o seu proxecto curricular de centro de E. Infantil e E. Primaria (máis de 300 páxinas) para incluílo na nosa aplicación.

Exemplo: Modelo de adaptación curricular formato vertical (galego)

ADAPTACIÓN CURRICULAR

1. DATOS PERSOAIS DO ALUMNO/A

APELIDOS E NOME:

D. NAC:

ENDEREZO:

TELÉFONO

NOME PAIS:

CENTRO ESCOLAR:

ENDEREZO E TEL.:

ETAPA, CICLO, NIVEL:

PERIODO DE TEMPO A.C:

2. DATOS FÍSICOS E DE SAÚDE

(Características físicas o sensoriais, enfermidades padecidas ou crónicas, outros datos de interese)

3. DATOS PSICOSOCIAIS

(A) NIVEL INTELECTUAL

(B) NIVEL APTITUDINAL

(C) TRAZOS DE PERSONALIDADE

(D) INTERESES MANIFESTADOS

(E) ADAPTACIÓN PERSOAL E SOCIAL

4. DATOS DO CONTORNO SOCIOFAMILIAR

PROFESIÓN PAI:

Nº MEMBROS DA UNIDADE FAMILIAR:

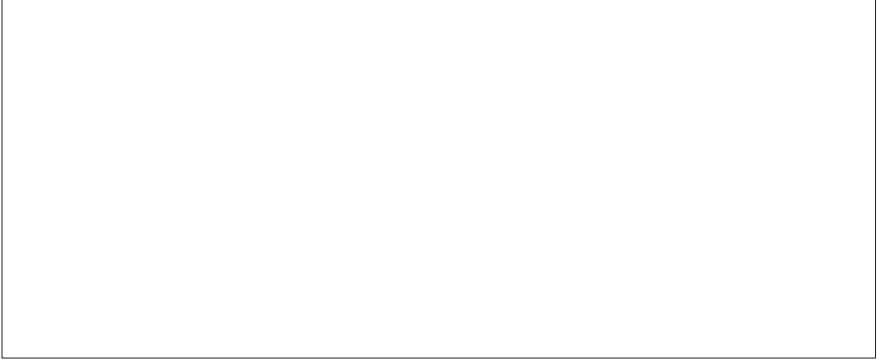
ESPECTATIVAS FAMILIARES:

RELACIONES:

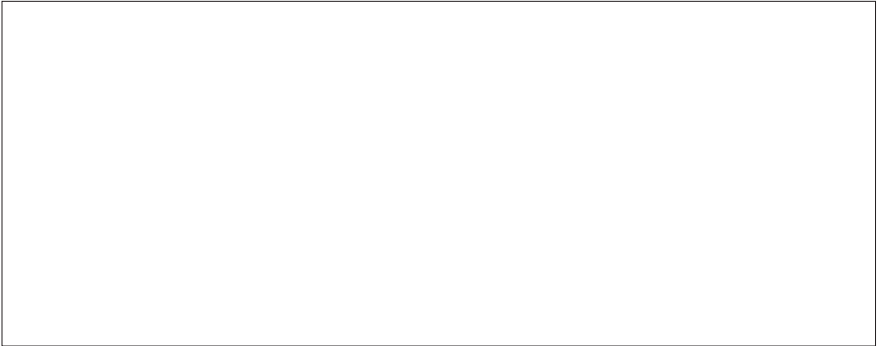
OBSERVACIONES:

5. DATOS DO CONTORNO ESCOLAR

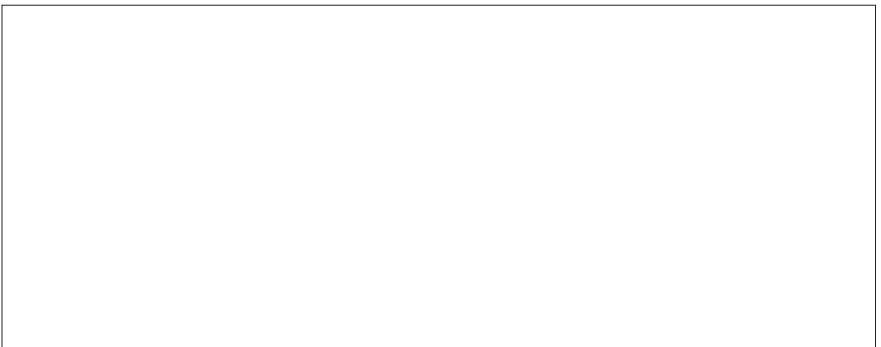
(A) FORMAS ORGANIZATIVAS DO CENTRO



(B) FORMAS ORGANIZATIVAS DA AULA




(C) RELACIÓNS E PARTICIPACIÓN DOS DISTINTOS SERVICIOS EDUCATIVOS

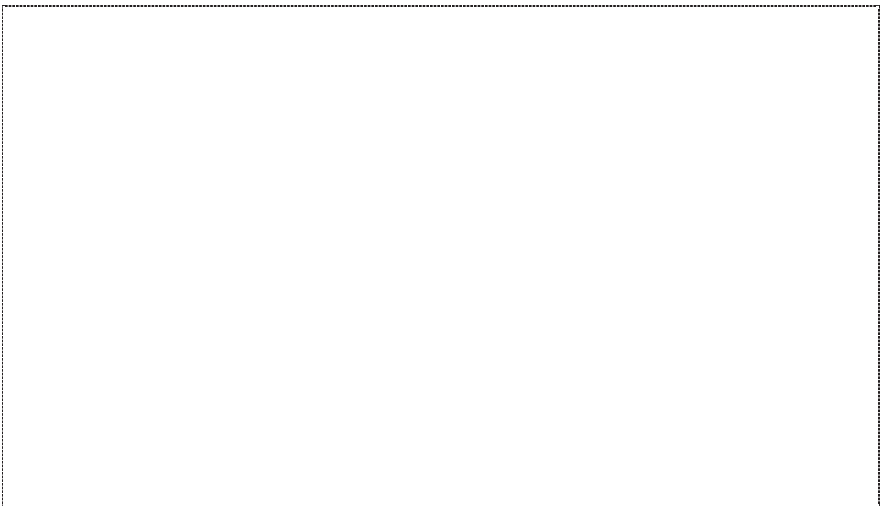


6. DATOS PEDAGÓGICOS

COMPETENCIAS YA ADQUIRIDAS RESPECTO CURRÍCULUM DE REFERENCIA



NECESIDADES EDUCATIVAS RESPECTO CURRÍCULUM DE REFERENCIA



(A) ÁREAS CURRICULARES ADAPTADAS
ÁREA DE:

OBXECTIVOS	CONTIDOS	CRITERIOS DE AVALIACIÓN

(B) RECURSOS

(B1) RECURSOS MATERIAIS

--

(B2) RECURSOS HUMANOS

--

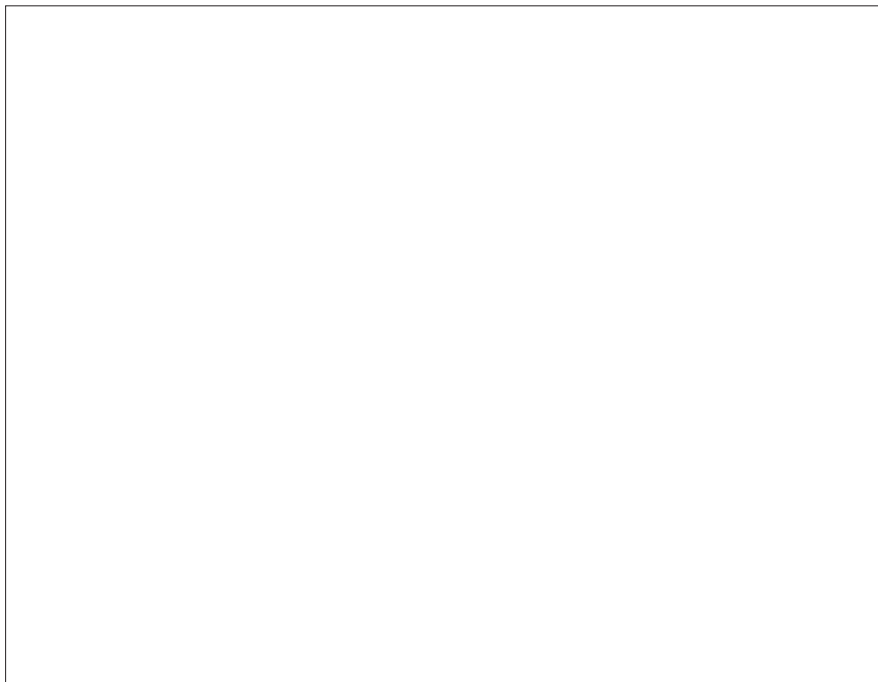
(C) PLANIFICACIÓN DO SEGUIMENTO DA ADAPTACIÓN CURRICULAR
PERSOAS QUE INTERVEÑEN:

RENDIMENTO DO ALUMNO/A:

ADECUACIÓN DOS RECURSOS:

ADECUACIÓN DA PROGRAMACIÓN:

7. PROFESIONAIS PARTICIPANTES (director, xefe de estudos, titor, profesores da área ou materia, orientador, Equipo Psicopedagóxico, etc.)



En a de de

Visto e prace:

O director do centro

O profesor titor/a:

Asdo.

Asdo.

2. PROGRAMA DE REEDUCACIÓN DA LINGUAXE: "MANUAL PARA A REEDUCACIÓN DA LINGUAXE ORAL NA ESCOLA"

2.1. Requerimentos

Os requirimentos de "hardware" son os mesmos que no caso anterior.

O programa require:

- IBM PC, XT, 286, 386, 486, Pentium ou compatibles (recoméndase 386 ou superior).
- Tarxeta gráfica Hércules monocromo, EGA ou VGA (o programa foi deseñado para VGA 16 cores).
- 640 K de memoria RAM (recoméndase 4 Megas de RAM).
- Disco duro con 2700000 bytes libres.
- MS-Dos 3.1 ou superior.
- Rato.
- Opcional: Tarxeta de son Sound Blaster ou compatible.

2.2. Instalación

Desde C:\ (directorio raíz) teclee a:instalar.

(calquera outra instalación, p.e. desde a:, non será efectiva).

Despois teclee MANUAL e pulse ENTER ↵

PARA EMPREGAR OUTRO MODO GRÁFICO

Teclee MANUAL/G e pulse ENTER. Seleccione a opción desexada.

Outras opcións son:

- MANUAL/B Se o programa ten dificultades coa tarxeta de son debido a un conflito coas interrupcións.
- MANUAL/A Evita o emprego do altavoz interno do ordenador.
- MANUAL/Kx Comeza noutra páxina (x) que non sexa a primeira. (e útil para comezar nunha páxina na que xa se traballou).

2.3 Precisións sobre o programa

O programa ten contidos relacionados coa reeducación da linguaxe do tipo que poderíamos denominar clásica e fundaméntase nunha revisión bibliográfica, de materiais e de experiencias profesionais ata o ano 1993. Consideramos necesario coñecer este tipo de actuación para unha iniciación no traballo logopédico. Ten unhas referencias bibliográficas finais (outros materiais e tipo de traballo logopédico). Trátase dunha primeira introdución para o traballo na escola dos mestres.

Outros traballos complementarios en vías de realización son:

- Instrumentos de avaliación da linguaxe infantil. Instrumentos, metodoloxía e técnicas para a avaliación da linguaxe nos nenos e nenas.

- PEL: Programa de Estimulación da Linguaxe (en castelán e galego). Estructuración da morfosintaxe infantil.

Este Manual e mailos dous traballos antes citados xa se encontran en formato escrito na biblioteca do noso centro de profesores (CEFOCOP de Ferrol).

2.3 Manexo do programa

Pódese un desprazar por el empregando o rato (pulsando nos botóns correspondentes). O emprego do tabulador é outra opción, pulsando despois ENTER para activa-los botóns ou outros obxectos. Algúns botóns e accións asociadas actívanse tamén pulsando a letra inicial: Por exemplo o de BUSCA (B); se quere continuar unha busca só ten que pulsa-la letra B para activar de novo a fiestra correspondente e despois premer FIND NEXT (encontrar seguinte). Tamén pode empregar-las teclas de avance de páxina ou retroceso para pasar dunha a outra. As teclas INICIO e FIN levarano á primeira páxina ou á última.

2.4. Impresión

Todos aqueles textos que son máis interesantes pódense imprimir pulsando IMPRIMIR e seleccionando a opción desexada (se se trata de varias). Logo seleccione a impresora axeitada. Teña en conta que algunhas impresoras NON ESTÁN configuradas para o código ASCII estendido. Se ten problemas de impresión (desaparecen letras, non aparecen acentos, símbolos, ...) pode intentar modifica-la configuración da súa impresora.

Outra solución é escoller FILE (ó final da lista de portos de impresión) e imprimir nun arquivo que posteriormente sexa modificado cun procesador de textos.

ACTIVIDADES DE AULA

para dinamiza-los cursos de galego para adultos

Xoán Rivas Cid

Servicio de Traducción da Xunta de Galicia

1. CONSIDERACIÓNS PREVIAS

1.1. A materia de coñecemento e os seus destinatarios

Cando un profesor prepara o currículo dun curso de galego para adultos e se dispón a selecciona-los materiais sobre os que se vai fundamenta-la práctica cotiá con eles, encóntrase con que os materiais para a práctica de aula (libros de texto e recursos e material de apoio) que ten ó seu dispor, ademais de se orientaren, practicamente todos, á práctica gramatical, non están enfocados ás especificidades propias que presenta un grupo composto por persoas adultas; e, se ben simplifican a tarefa do profesor, se se toman como instrumento metodolóxico básico para a impartición do curso, contribúen a que os ensinantes caian nun erro polo demais moi frecuente, o de se converteren en gramáticos, e cómpre non esquecermos que educación lingüística non é o mesmo que explicación gramatical.

Como punto de partida para a confección curricular das nosas aulas de adultos, debemos tomar en consideración dúas premisas xerais que nos van servir de base para seleccionar obxectivos e contidos, para establecerlo ritmo de aprendizaxe e para enfocala maneira de ensinar: a) ímonos dirixir a grupos de adultos, cun pensamento conformado, que en principio non asisten ó curso obrigados e ós que unha clase moi gramaticalizada lles vai resultar cando menos pesada, por non dicir insufrible; e b) as clases son de galego, isto é, unha materia de coñecemento que vai máis aló dunha mera disciplina. Estamos a falar dunha lingua, a nosa, condicionada por unha serie de variables sociolingüísticas que debemos ter presentes para evitarmos que a relación dos alumnos con ela sexa de rexeitamento, teima ou simplemente negativa.

Daquela, por unha banda, o profesor ha de ser consciente de que, ademais de ensinar, está a desempeñar un papel moi importante respecto da acti-

tude dos alumnos fronte á lingua; e por outra, ademais das estratexias instructivas que se han de poñer en práctica, débese prestar moita atención ó marco de relacións que predomina na aula. Cando o marco é de confianza, de aceptación, de respecto, que posibilita o establecemento de relacións afectivas coa materia de aprendizaxe, estase a contribuír a que a interacción educativa sexa eficaz. Acadaremos este clima favorable se creamos unha atmosfera na cal se poidan expresar libremente as ideas e que lles permita ós alumnos sentirse seguros de que a súa participación, independentemente de se as súas intervencións conducen ou non á resposta correcta, vai ser sempre respectada e valorada.

Desta volta comprenderemos que estas aulas teñen que ser abordadas dun xeito especial, no que han de intervir relevantemente os aspectos de tipo afectivo e relacional.

1.2. Elección de contidos e actividades

Dentro do espazo curricular e nas propostas da reforma educativa, distínguense tres tipos de contidos: conceptuais ou cognitivos (datos de información, conceptos e definicións), procedementais (instrumentos e técnicas orientados á consecución dunha meta) e actitudinais (hábitos sociais racionalmente adecuados, ou disposicións actitudinais positivas).

No caso dos cursos de galego para adultos parécenos prioritario planificar a intervención respecto dos contidos procedementais e dos actitudinais e, dentro destes, respecto das disposicións actitudinais positivas, e isto vai condicionar un enfoque determinado na maneira de traballarmos e, concretamente, a escolla de materiais e o uso que deles fagamos.

Cómpre, xa que logo:

a) Contar co apoio de materiais axeitados á práctica de aula, que orienten o profesor acerca de cal pode ser a maneira máis coherente de levar a cabo a práctica educativa en función dos contidos que, adaptados ás peculiaridades dos alumnos, se pretenden desenvolver; uns materiais cos que o profesor mesmo poida provocar sorpresa, que lle permitan fomentar a disposición dos alumnos e crear un clima favorable, e que lle permitan compaxinar unha postura lúdica cunha postura formativa, nunha simbiose que nos parece fundamental no proceso ensino-aprendizaxe.

b) Que o profesor saiba cales, cando, como e por que os vai empregar. A observación e a constatación do que vai ocorrendo no desenvolvemento da aula será o que lle faga adoptar a decisión de continuar, modificar, substituír ou mesmo suspender unha determinada actividade. Se emprega actividades-xogo, como as que no apartado seguin-

te detallamos, ten que conseguir que os alumnos se integren participativamente nelas, facéndolles comprender que, lonxe de se estar trivializando o ensino, son formas de aprenderen sen pensaren que están aprendendo. Cada tarefa vai comportar un determinado tipo de comportamento por parte do profesor e dos alumnos coherente cunha determinada organización de aula.

2. ACTIVIDADES DE AULA

2.1. Caracterización das actividades

Partindo de que os profesores estruturan a súa práctica tomando como principal referencia as actividades, decatáronos da importancia que estas teñen no deseño do ensino, pois a súa selección supón tomar opción por un determinado proceso de aprendizaxe.

Atrevémonos, debido á escaseza destes materiais didácticos para as aulas que nos ocupan, a presentar un conxunto de actividades que vimos utilizando, que nos axudan a dinamiza-las clases de galego e que esperamos que lles sirvan de apoio a aqueles profesores que comparten esta idea de velo ensino.

As actividades que referimos combinan a práctica do galego escrito coa do galego oral e constitúen un instrumento co que o profesor, en función

da súa adaptación curricular concreta, poderá romper-lo ritmo, reactiva-los alumnos ou crear neles unha expectativa motivadora que reavive o aprender.

Procuramos con elas romper coa continuidade da explicación gramatical e que o alumno desempeñe un papel activo: que expoña, razoe, compara, participe en simulacións, etc., en lugar de escoitar ou de simplemente realizar tarefas de completar.

Serven para promove-la aprendizaxe cooperativa, pois trátase, na súa maioría, de tarefas que se desenvolverán por grupos, coa conseguinte confrontación de puntos de vista que isto comporta. Favorécese así a comunicación e a dinámica interpersonal e faise da linguaxe o instrumento de aprendizaxe.

A súa realización, en definitiva, está encamiñada cara a que as interaccións entre os alumnos e entre o profesor e os alumnos sexan positivas e se poidan así obter uns efectos favorables sobre a aprendizaxe. Pretenden se-la forma máis rendible e coherente de poñe-los alumnos en contacto cos contidos que antes citamos.

Son dispaes:

a) Respecto ó seu tempo de realización. Algunhas realízanse en quince minutos, e outras poden encher unha aula de dúas horas. A localización de actividades ó comezo, no medio ou ó

final da clase non ten sempre o mesmo valor. Será o profesor quen decida, en función da súa programación de aula, cales e en que momento deben ser realizadas. Isto require, pola súa parte, unha aprendizaxe vinculada ó seu labor cotián de investigador na clase.

b) Respecto ó seu grao de dificultade. A elección dunhas ou doutras debe estar adecuada ó grupo e ó nivel de dominio que os alumnos teñen da tarefa de aprendizaxe.

2.2. Descrición das actividades

Antes de describirmos cada actividade polo miúdo, agrupámolas por áreas temáticas:

a) Actividades para xogar co léxico: presentámonos, o xogo do dicionario, definindo palabras, inventamos definicións, construimos un campo léxico, ¿como lle chaman?, o lingo, descubriendo a palabra xusta, a palabra máis longa, as palabras que máis che gustan, unindo palabras afíns.

b) Actividades orientadas ó debate: o publicista, ¿por onde entra o amor?, xuízo á historia, debate por roles.

c) Actividades encamiñadas á redacción e á exposición: A historia enlazada, iso é imposible, o bando do alcalde, radio-tarde, á procura dun final para a historia, por fin o poderei

saber, ¿que ves?, traballando co xornal, a pregunta tonta, depende desde onde se mire.

d) Actividades para xogar coa nosa cultura popular: a nosa fraseoloxía, contando un conto, xogando coas adiviñas, xogando cos refráns.

e) Describimos e comentamos: así son eu, describindo unha foto, buscando o artista, unindo metades.

f) Actividades para xogar coa gramática: un chiste atempo, o concurso máis famoso, o trivial, os lobos e a ovella.

Presentámonos

Como primeiro exercicio, e como forma de se presentar na clase ó resto dos compañeiros, cada alumno di o seu nome e apelidos e a seguir dúas cousas (accións ou oficios) que lles gusten, por exemplo: Antonio Navarro - andar e nadar.

O xogo do dicionario

Divídese a clase en grupos de catro persoas cada un. Cada grupo utilizará unha folla en branco na que escribirá o nome que lle corresponda: grupo A, grupo B, grupo C...O profesor amosa un dicionario e, despois de explicalas súas características técnicas (forma como define, número de acepcións que pode haber por palabra,

etc.), entrégallo ó grupo A, que escolle unha palabra -canto máis rara mellor- e dilla ó resto dos grupos en voz alta. A seguir, e mentres o grupo A copia na súa folla a definición exacta da palabra elixida, o resto dos grupos inventará e escribirá en cadansúa folla unha definición da devandita palabra o máis convincente e verosímil posible.

Rematadas as definicións, o profesor recolle as follas e, tras mesturalas, leas en voz alta. Cada grupo, agás o A, que permanecerá calado, dirá cal das definicións lidas lle parece que é a copiada do diccionario. Rematado o proceso, puntuarase da seguinte maneira: a) grupos que acerten a definición que se copiou do diccionario, un punto; b) grupos que coa súa definición conseguisen enganar outros grupos, un punto por cada grupo ó que enganasen. Feito o reconto, o diccionario pasa ó grupo B...

Definindo palabras

O profesor entrégalles ós alumnos unha folla en branco, e nela todos van escribir cadansúa palabra; unha vez que todos a escriban, recolle a folla e asígnalle unha palabra da lista a cada alumno, que a terá que definir e ler en alto.

Inventando definicións

O profesor escribe no encerado unha ou varias palabras inventadas, o

máis sonoras posible, por exemplo *sacarrucanamonda*. Cada alumno escribirá ou definirá o que esa palabra lle suxire. Cando todos rematen, cada un lerá o que escribiu e anotaranse os casos de coincidencia ou similitude.

Construíndo un campo léxico

O profesor propón un sintagma calquera, por exemplo *muller con pa-raugas*, e cada alumno terá que ir dicindo unha palabra relacionada con el. Escribiranse tódalas palabras no encerado, comentaranse as queofrezan dúbidas e ampliarase o campo léxico con outras ou con sinónimos das que xa se dixeron.

¿Como lle chaman?

O profesor entrégalle a cada alumno unha ficha con cinco alcumes. Trátase de explica-lo porqué de cada un deles e de que os alumnos completen cadansúa ficha con outros alcumes que coñezan.

Ficha 1

o falabratos, a velaivai, a caxata
o divino impaciente, o desenvaina

O lingo

O profesor pensa nunha palabra de cinco letras e escribe a inicial. Os alumnos terán que adiviña-la palabra antes de remata-lo cadro. Exemplo: o

profesor pensa en *codia* e escribe un *c*; o primeiro alumno di, por exemplo, *cinta*; escríbese esa palabra e na fila de abaixo poranse as letras que coincidan (neste caso *c a*) e márcase a letra que coincide pero que ocupa un lugar distinto (neste caso *i*); con estas pistas o alumno seguinte di outra palabra...

Ficha 2

c	i	n	t	a
c				a

A palabra máis longa

O profesor presenta varias tiras de letras en fichas. Os alumnos, por parellas, tratarán de combina-las letras de cada tira para facer con elas a palabra máis longa que sexan capaces.

Ficha 3

1. ELTAORLXNIPA
2. ÑOALAPNIXOST
3. RECLAEFIDIDAS
4. AEXSITONÑSPIO
5. RUSUCUHRQIEOR

En vez de leva-las fichas o profesor, poden se-los alumnos os que vaian dicindo letras- ata un tope de trece- que se escribirán no encerado e a partir delas construíranse as palabras.

Descubrinto a palabra xusta

O profesor reparte un texto con espazos en branco. Ófinal aparecen as definicións, que, por orde, corresponden ás palabras que deben aparecer neses espazos. Os alumnos deberán deduci-las palabras e completa-lo texto.

Ficha 4

Levaba varios días así. Eu nin miraba para el, vivindo a súa (.....) de (.....), o seu (.....), A súa pulsación extraordinaria. Os primeiros días, en silencio, escoitara complicada (.....) dos seus medicamentos. Sabía (.....) cando lle tocaban as cápsulas, as gotas do (.....), as pastillas do almorzo, da cea e toda esa química⁽¹⁾.

1. Abundancia, mesmo ata o exceso, de calquera cousa.
2. Circunstancia de estar só.
3. Causa que fascina e cativa.
4. Conxunto de oracións que se lles rezan á Virxe e ós santos, invocando o seu nome seguido dunha

(1) Xesús Valcárcel, *Matar o tempo*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, SA, 1995.

breve pregaría, para que interceda ante Deus.

5. De forma que se repite de maneira mecánica, sen pensar no seu sentido ou nos motivos que o orixinan.

6. Comer ó mediodía.

Solucións: 1. fartura; 2. soidade; 3. feitizo; 4. ladaíña; 5. rutineiramente; 6. xantar

Completado o texto, os resultados poden dar xogo para crear familias de palabras ou calquera outro tipo de asociacións léxicas. A partir de, por exemplo, *xantar*, pódense comenta-las comidas e as partes do día.

As palabras que máis che gustan

Cada alumno escribe nunha folla as dez palabras que máis lle gustan. Lense todas, coméntanse as que ofrecen dúbidas e apúntanse as máis repetidas. *Apostamos por bolboreta.*

Unindo palabras afíns

O profesor presenta unha táboa con palabras. Os alumnos, por grupos, deberán unir cada unha coas tres máis afíns⁽²⁾.

Ficha 5

noxo	fastío	repugnancia	cansazo
vaidade	fachenda	mísero	desventurado
ousadía	atrevemento	ostentación	carraxe
mesquiño	avaro	audacia	fatuidade
avarento	cotroso	afouto	dó
valente	forte	cutre	valoroso
mágoa	aflicción	pesar	agarrado
abouxado	aparrado	testán	guieiro
teimoso	cismón	atordado	obstinado
submisos	obediente	dócil	achourilado
verídico	auténtico	real	verdadeiro

O publicista

Fanse grupos -teñen que ser pares- de catro ou cinco alumnos cada un. Vanse enfronta-lo grupo A ó B, o C ó D...Cada un defenderá un produto fronte ó outro. Así, por exemplo, o grupo A defende a Coca-Cola e o grupo B, a cervexa; o grupo C, o deterxente, e o grupo D, oxabrón Lagarto. Cada grupo elaborará dez frases publicitarias coas que tratará de ser máis convincente có seu contrario comercial.

¿Por onde entra o amor?

Divídese a clase en catro grupos. O grupo A, logo de elabora-lo seu guión, terá que defender que o amor entra polos *ollos*; o grupo B, que entra polo *corazón*; o grupo C, que entra

(2) Tirado de *Retallos*, A Coruña, Edicións Fontel, SA, 1996.

polo *pensamento*, e o grupo D, que o fai polos *cartos*.

Xuízo á historia

O profesor prepara un tema de historia para ser sometido a xuízo na clase. Pensemos nas Loitas Irmandiñas⁽³⁾. Prepara dúas fichas con cadanseu guión, no que se vai defender a cada unha das partes implicadas. Así, na ficha A daranse unha serie de datos para defende-los nobres e na ficha B daranse datos para defende-lo pobo levantado en armas.

Fórmanse dous grupos e a cada un entrégaselle unha ficha, noméase un xuíz, dáse un tempo para que as partes elaboren as súas defensas e comeza o xuízo. Primeiro falan os nobres.

Ficha 6

A

Datos para defende-los nobres:
Conde de Lemos, Sancho de Ulloa,
Diego de Andrade...

- A realidade dos feitos indica que os nobres cometeron todo tipo de tropelías co pobo, pero vós negáde-lo todo; o pobo éo culpable da revolta social.

- Nós non roubamos, nin saqueamos, nin queimamos casas...acúsannos de algo que fixeron xentes do mesmo pobo. Vós, o pobo, ata-

dades sen razón os nosos castelos e nós témonos que defender.

- Código deontolóxico da época medieval: Vós, os vasalos, tédesnos que servir con lealdade, e nós, a cambio, mantémo-la xustiza e a paz social.

- A xustiza encárnaa o rei, e na súa ausencia (o rei hai moito tempo que non vén por Galicia, en 1467 era Henrique IV) somos nós os encargados de administrala.

-Nós defendémo-lo noso rei (ó principio apoiastes na contenda ó irmán de Henrique, Afonso, pero agora que gañou Henrique estades con el).

- Na escala social, vós estades por debaixo de nós.

B

Datos para defende-lo pobo:

- Estades sendo roubados, maltratados e esquilados polos nobres (Conde de Lemos, Sancho de Ulloa, Diego de Andrade...), que nas súas fortalezas acubillan os malféitores que executan os seus mandados.

- Código deontolóxico da época medieval: os señores garanten a

(3) Carlos Barros, *A mentalidade xusticeira dos irmandiños*, Vigo, Ed. Xerais, 1988.

xustiza (non matan, non rouban, non saquean, non feren, non queiman as nosas casas) e nós, a cambio, servímolos con fidelidade.

- Nós rebelámonos e asaltámo-los vosos castelos, perosempre no nome do noso rei (no 1467 era Henrique IV, ó que apoiades na contenda co seu irmán Afonso). A xustiza só a pode administrar el pero como leva moito tempo sen vir por Galicia, témonos que defender da vosa tiranía. Ademais, vós apoiades a Afonso.

Debate por roles

Partindo dun tema, por exemplo: *fumar ou non fumar na clase*, vaise organizar unha discusión. Para iso o profesor divide a aula en grupos de a tres persoas. Cada un vai representar un rol, unha forma de ser determinada, e a partir dela vai defende-la súa postura. Así teremos: o tímido, o teimudo, o intransixente, o conciliador, o que pasa do asunto, o provocador, o que vai de entendido, o legalista...

A historia enlazada

Divídese a clase en seis grupos: A, B, C, D, E, F. O profesor presenta tantas fotos (que é conveniente que reflectan situacións) coma grupos, e entrégalle unha a cada un. Cada grupo, a partir da súa foto, elabora por escrito unha pequena historia. Rematadas as

historias individuais, o grupo A conta-lle ó B a súa historia; o B ó C a súa, pero sen lle dicir nada da do A; o C ó D a súa, e este ó E a súa, que non lla contará a ninguén, pois a súa é a última historia.

Rematado este proceso, dáse un tempo para que cada un enlace a súa historia coa que lle acaba de conta-lo grupo anterior. A seguir, comezando polo grupo A e rematando no E, cada grupo lerá a súa historiaenlazándoa coa do anterior co obxecto de que de retallos moi dispares o resultado sexa un só relato.

Isto é imposible

Danse cinco minutos para que cada alumno escriba unha frase que indique algo imposible. A seguir, todos dirán en voz alta cadansúa frase (por exemplo: *Indo para a Arxentina, por culpa dun camiión, tiven que dar un volantazo no medio do Atlántico e funme espetar contra un sinal de limitación de velocidade*).

Exercendo de alcaldes ou alcaldesas

Agora os alumnos son alcaldes e cada un fará un bando, no que indicará o título, enunciará o problema que quere resolver e dictará a orde para que sexa cumprido. Rematados todos, cada un lerá o seu procurando darlle o ritmo e o ton dun pregoeiro.

Radio-tarde

O profesor escolle dous alumnos, que van se-los directores presentadores do programa de radio que se vai facer na clase e que serán os encargados de facer grupos que organicen e redacten as distintas partes en que se dividirá o programa, de coordinalos e, finalmente, de presenta-lo programa e de lles dar paso ás actuacións dos grupos.

Presentamos agora como podería se-la estrutura do noso programa radiofónico.

- Un grupo redactará a noticia do día.

- Dúas persoas elaborarán unha entrevista: un fará de entrevistador e o outro fará de cantante dun grupo de rock bravú.

- Un grupo de catro persoas preparará unha tertulia sobre un tema de actualidade: a insumisión, a legalización das drogas, a regulación da eutanasia, o xurado popular... Deberán facer un guión para que, á hora de ser emitida, se faga de maneira ordenada e se manifesten opinións encontradas.

- Dúas ou tres persoas elaborarán o horóscopo da semana.

- Un grupo elaborará un traballo sobre algunha tradición ou costume propio de Galicia.

- Un grupo preparará *a hora do espectador*. O presentador proporalles

un tema e eles elaborarán as chamadas que farán ó programa para opinaren sobre del.

Á procura dun final para a historia

Divídese a clase en grupos de tres persoas cada un. O profesor entrégalle a cada grupo unha ficha distinta na que irá o comezo e o desenlace dunha historia. O grupo A leralle o comezo da historia da súa ficha ó B, o B leralle o comezo da súa ó C, este ó D...Cada grupo, a partir do comezo que lle leron, terá que elaborar unha pequena historia e darlle un remate. Ófinal compáranse os remates de cada historia cos que aparecennas fichas. Presentamos un exemplo de ficha.

Ficha 7

Así comeza e remata a miña historia:

Comezo: Pedro e Xan, dous vellos amigos da súa etapa universitaria atópanse ó cabo de quince anos sen se ver...

Final: Pedro lémbrale a Xan que aínda non lle devolveu as 1.500 pesetas que daquela lle prestara.

Por fin o poderei saber

O profesor mándalle sacar unha folla a tódolos alumnos para que for-

mulen por escrito unha pregunta sobre calquera cousa, de calquera tema, que queiran saber. O profesor recolle as follas e repárteas ó chou entre os alumnos. Cada un terá que contestar, por escrito, a pregunta que lle tocou, saiba ou non a resposta. O importante é que convenza ó que a formulou.

Unha variante é que a pregunta que se faga esixa unha resposta ampla e de carácter persoal, do tipo ¿que che parece a legalización das drogas? ou ¿cal é e de que trata o teu libro ou a túa película favorita?

¿Qué ves?

Esta liña remata no infinito. Montade nela e narrade por escrito qué vedes ó final.

Traballando co xornal

Son moitas as formas de traballar a partir dos xornais:

a) Podemos elaborar noticias a partir dunha cabeceira ou dunha foto.

b) Mesmo podemos elaboralo noso xornal. Divídese a clase en grupos e asígnaselle un tema a cada un: Galicia, local, España, internacional, deportes, o tempo, sociedade...

c) O profesor leva un xornal á clase. Este, que é un ser vivo que pode estar en tódolos sitios, circulará de

man en man. O alumno que o teña, gracias a el, converterase no ser ou no obxecto que queira ser e poderá ir ó lugar que desexe. Contaralles ós demais a súa aventura.

d) O profesor leva á clase unha foto do xornal e tódolos alumnos terán que facer un pé de foto. Leranse todos e comprobarase como ante unha mesma imaxe as percepcións individuais poden ser distintas.

e) O profesor manda que para o día seguinte cada alumno recorte e traia á clase a noticia máis sorprendente ou estraña que dea atopado nun xornal. Fanse grupos e cada grupo seleccionará a noticia máis curiosa de todas as que se trouxeron, a seguir escribirá nunha folla o titular da noticia que seleccionou e outros doustitulares inventados. Logo lerá os tres titulares e o resto tentará adiviñar cal é o que corresponde á noticia verdadeira, que ó final será lida coa do resto dos grupos.

f) A historia surrealista: o profesor fai unha composición cun titular e recortes de varias noticias mesturadas, de xeito que a noticia resultante sexa un absurdo. A seguir formula as seguintes preguntas, que a partir delas e por parellas elaborárase unha historia: ¿quen era?, ¿onde estaba?, ¿onde quería ir?, ¿que facía?, ¿que dixo?, ¿que pasou?, ¿que contou a xente?, ¿por que actuou así?, ¿cando o fixo?, ¿como acabou todo?.

A pregunta tonta

Os alumnos teñen que responder as preguntas “tontas” que trae elaboradas o profesor: 1. ¿Por que os poetas escriben en verso? 2. ¿Por que a palabra *curto* é curta e a palabra *longo* non é longa? 3. ¿Por que as mulleres van ó baño en parellas? 4. ¿Por que as mulleres abotoan a camisa para un lado e os homes para o outro? ¿Por que as aspirinas sempre saben onde nos doe? ¿Por que se adoita vesti-los nenos de azul e as nenas de rosa?...

Depende desde onde se mire

O Compostela está a xogar no último partido de liga a súa clasificación para a copa da UEFA co Real Madrid. Último minuto do partido e con empate a cero Fabiano dispónse a tirar un penalti contra a porta do Real Madrid. Por grupos, narraredes este momento desde distintos puntos de vista: monólogo do porteiro do Real Madrid, monólogo de Fabiano, narración dun comentarista de radio, monólogo dunha pomba que está encima dun dos focos do campo, diálogo entre dous socios dos Kompostolos...

A nosa fraseoloxía⁽⁴⁾

Fanse grupos de dúas ou tres persoas. O profesor entregaralle a cada

grupo unha ficha con dez frases feitas. Cada grupo definirá ou exemplificará as frases que lle tocaron (se non sabe o significado dalgunha inventaraa). Poranse en común os resultados, explicaranse as frases descoñecidas e completaranse as fichas con outras expresións.

Ficha 8

- Traer a alguén no peneiriño
- Tal para cal, maragota e media
- Non ter quen lle quite a tapadeira
- Estar a rastro o gando
- Estar na horta e non ve-las verzas
- Ser un xan de debaixo da cama
- Verlle o cu á carriza
- Como coller auga nun cesto
- Cacarexar e non poñer ovos
- Quen veña detrás que tanga

Contando un conto

O profesor lélle-lo primeiro e o último parágrafo dun conto ós alumnos; estes, por grupos ou individualmente, terán que escribi-lo argumento que complete o conto e poñerlle título. Cando rematen, lense tódolos contos e compáranse co que trouxo o profesor.

AGORA SI QUE TE COLLÍN⁽⁵⁾

Un pequeno máis listo ca Benito sabía o catecismo do dereito e do revés. Tan ben, que el mesmo lle dicía ó señor abade que

(4) López Taboada, Carme e María do Rosario Soto Arias, *Así falan os galegos. Fraseoloxía da lingua galega*, A Coruña, Galaxia, 1995.

(5) Tirado de *Contos populares*, Vigo, Editorial Galaxia, SA, 1983.

non tiña por onde collelo. Un día, o señor abade empezoulle a preguntar polo máis difícil. Pero o rapaz non fallaba unha. Se-guiulle preguntando e, por fin, dunha vez o pequeno non soubo que responder. Entón o crego empezoulle a dicir:

- Logo caíches, rapaz. E logo caíches.

Quedouse o rapaz todo avergoñado pola burla e quedou pensando como cobrarlla ó crego. Por fin ocorréuselle preguntarlle:

- Señor abade, ¿e Deus estará no forno do meu pai?

- ¡Home! ¿E logo? ¿Ti non sabes que Deus está en tódalas partes?

- *Agora si que tamén o collín a vostede, señor abade, que meu pai non ten forno.*

Xogando coas adiviñas⁽⁶⁾

O profesor divide a clase en grupos de catro persoas e repártelles a cada unha unha ficha con cinco adiviñas e estas con cadansúa solución. Cada grupo leralles ós demais as súas adiviñas para as tentaren acertar. Antes de lelas, cada grupo elaborará e escribirá catro pistas para cada unha das súas adiviñas. O grupo que acerte a adiviña sen pistas levará cinco puntos; por cada pista que se dea deducirase un punto.

O máis importante é aguza-lo enxeño para elabora-las pistas, que deberán ir de menora maior explicitu-de, de xeito que coa última se deduza facilmente a adiviña.

Ficha 9

(1) Coas mans a collo,
quítolle o refaixo,
móvolle o corpo
de arriba para abaixo,
e deixa na brancura
un húmido siño
de fina tintura

(2) Uns home téñeno longo,
outros, pequeniño;
teno o papa e non o usa
e as mulleres usan o do marido

(3) Pelo por fóra,
pelo por dentro
e unha cuarta de carne
metida dentro

(4) Unha cunca redonda:
cara a arriba está baleira
e cara á abaixo está chea

(5) Tesa, dereita, resolta saio do aco-
chado
nerviosa man méteme en escuro fura-
do,
peladiño, gracioso e moi ben aceitado,
dous meneos e aí vai o conto acabado

Solucións: (1) pluma estilográfica, (2) apeli-
do, (3) luva, (4) sombreiro, (5) chave

Exemplo de pistas para a adiviña
(1):

(6) Recopilación de adiviñas en Paco Martín, *¿Que cousa é cousa...?, libro das adiviñas*, Vigo, Editorial Galaxia, SA, 1987.

1. A estimulación manual faise necesaria para que funcione; 2. É máis habitual que lle dean uso os avogados cós albaneis; 3. Anque as hai de varios tamaños, poucas son as que pasan do palmo; todas rematan en punta ou en boliña; 4. Con ela fanse nenos, nenas, edáselles forma gráfica a sons, obxectos, accións...

Xogando cos refráns⁽⁷⁾

Cos refráns podemos face-lo mesmo xogo que fixemos coas adiviñas, coa diferenza de que o que hai que acertar son as súas últimas palabras.

Ficha 10

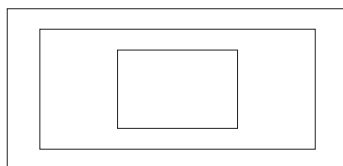
1. Cando fun nora quixen mal a miña sogra e agora que son sogra quero mal *a miña nora*.
2. Amizade de xenro, *sol de inverno*.
3. Metín galo no poleiro e fíxose meu fillo e *meu herdeiro*.
4. Do que non entendas non fales, que vale mal non dicir nada ca *dicir barbaridades*.
5. Canto saibas non dirás, canto vexas non xulgarás, se queres *vivir en paz*.

Descrindo unha foto

O profesor entrega unha foto na que con anterioridade se fixeron dis-

tintos encadramentos. Describir, polo miúdo, os cadros da foto de menor a maior.

Ficha 11



Así son eu

Cada un fará a súa propia caricatura.

Como exemplo de caricatura presentamos estefragmento da obra de Vicente Risco *O porco de pé*:

Don Celidonio é gordo e artrítico. O carrolo sáelle para fóra; na calva ten unha que outra serda; ten as fazulas hipertrofiadas, da cor do magro do xamón, e tan lustrosas, que semella que botan unto derretido; as nádegas e o bandullo vánselle un pouco para baixo.

O lardo rezúmalle por todo o corpo, e no verán súdao en regueiros aceitosos e en pingostas bastas, coma as que deitan os chourizos cando están no fumeiro.

Así como é graxento o corpo, tamén o miolo de D. Celidonio. Se lle escachasen a testa, que tiña que ser con pao-ferro e picaraña, en lugar dunha sesada había atopar un unto. Corpo e alma, tanto ten, todo égraxa e manteiga. Don Celidonio é igual por dentro ca por fóra: carne e espírito son a mesma zorza, mesturada e revolta, como mesmo adubo de ourego e pemento.

(7) Xesús Ferro Ruibal, *Refraneiro galego básico*, Vigo, Editorial Galaxia, SA, 1987.

Para face-la caricatura débese reparar no aspecto físico (cara, fronte, ollos, cellas, nariz, boca, pescozo, dentes, meixelas, beizos, orellas, pelo, mans, pernas , aspecto xeral...), no vestido e nos trazos do carácter.

Buscando o artista

O profesor entrégalle a cada alumno unha ficha co nome dun personaxe famoso. Terán que definir cadanseu personaxe, sen nomealo e facendo fincapé en tres características positivas e en tres negativas. Tras le-la descrición o resto dos compañeiros terán que adivñar de que personaxe se trata.

Outra actividade similar pode ser, tamén sen nomealo, que cada un xustifique o seu personaxe favorito ou que critique o que menos lle guste.

Completando as metades

O profesor escolle unhas fotos, córtaas pola metade e reparte os anacos entre alumnos. Un alumno describe, nun minuto, a parte da foto que lle tocou; a seguir, o alumno que pensa que ten a outra metade comeza a súa descrición...e así ata rematar tódalas descrições.

Un chiste a tempo

Non se trata dunha actividade, senón dunha técnica que utilice o pro-

fesor para rompe-lo clima que pode haber nun momento dado de certa apatía na clase.

Poñemos dous exemplos:

a) Se estamos a falar das interferencias lingüísticas entre o castelán e o galego, acae conta-lo que lle pasou ó Xan cando nas festas de San Ramón lle pide de bailar, en castelán, a unha moza madrileña:

Xan - ¿Bailas conmigo?

Moza - No

Xan - ¿Y luego?

Moza - Luego tampoco

b) Se estamos a comenta-las irregularidades dos verbos rematados en -ecer, podemos conta-lo que lle pasou ó Daniel, que, moi preocupado polamoi-ta cantidade de pelo que tiña no corpo, acudiu ó médico:

Daniel - Doutor, doutor, por favor, dígame qué padezo

Médico - ¡Home!, sinceramente, pade-cer, padece un ozo.

O concurso máis famoso⁽⁸⁾

O profesor divide a clase en grupos de a catro. Trae preparadas tres, catro ou cinco fichas -segundo o tempo que queira empregar no xogo- con preguntas. En cada ficha hai tantas preguntas como grupos -por exemplo

(8) Este xogo, así como a forma de xogar coas adiviñas e cos refráns, son idea de Ánxela Rodríguez Rodríguez.

cinco- e todas terán un grao de dificultade similar. As preguntas da primeira ficha serán máis sinxelas cás da segunda, e estas máis sinxelas cás da terceira... Escóllese un presentador, que dirixirá o xogo, e un cronometrador, que medirá o tempo que os grupos teñen para responder cada pregunta -por exemplo, un minuto-.

Comeza o xogo: o grupo A elixe unha das catro preguntas que hai na primeira ficha. O presentador le a pregunta e cada integrante do grupo terá que ir dicindo unha resposta. Déixanse de computar respostas cando se cometa algún erro, interferencia lingüística ou repetición nas respostas. Por cada resposta acertada sumarase un punto. O grupo vencedor recibirán un premio que non se dirá ata o final.

Poñemos agora un exemplo de como pode se-la primeira ficha:

Ficha 12

1. Adóitase falar do encanto que teñen os despistados, sen embargo aconsellámosvos non serdes tanencantadores, xa que, por un punto por resposta correcta, debes dicirnos cousas que pode haber nunha oficina dun banco; por exemplo: unha libreta de aforros. Tempo.

2. Son moitos os temas que se poden dar nun curso de galego, pero hoxe imos poñer-lo acento nunha cuestión que ás veces se descoida; por un

punto..., debes dicirnos palabras galegas que levan acento gráfico; por exemplo: útil. Tempo.

3. Diñeiro, saúde e amor son tres prioridades para o común dos mortais. Ímonos centrar na máis importante, na saúde, e por un punto..., debes dicirnos nomes de enfermidades; por exemplo: a hepatite. Tempo.

4. Como todos sabedes, o galego é unha lingua propia, diferente do resto das linguas románicas, este non vai se-lo tema da pregunta, pois, por un punto..., debes dicirnos palabras do galego que coincidan coas do castelán; por exemplo: casa. Tempo.

5. É imposible facer palabras sen vocais, a non ser nos cómics, que abundan os ¡brrrrrr! de enfado dos personaxes.; pero non vos preocupe-des que a cousa non vai ser tan complicada; por un punto..., debes dicirnos substantivos que non teñan *a*; por exemplo: exemplo. Tempo.

As preguntas da segunda ficha poden ser do tipo: nomes propios de muller que non sexan igual ca en castelán, palabras que rematen en -l e os seus plurais, escritores galegosdo século XX, nomes de concellos de Ourense, palabras rematadas en -án e o seu feminino...

As da terceira ficha poden ser: segundas persoas singulares do pretéri-

to perfecto dos verbos que rematen en -er, palabras con hiatos, nomes de obras literarias galegas, adverbios que non sexan de tempo nin de modo, ríos galegos...

O premio para o equipo vencedor será o seguinte: ten cinco minutos para elabora-lo guiión dunha historia - unha escena de taberna do oeste, un velorio...- que terán que representar perante os compañeiros.

O trivial

a) Trivial de gramática elaborado polos alumnos. Establécense tres categorías de pregunta:

1. Verdade ou mentira, dentro da que entran preguntas do tipo *¿é verdade que os pronomes demostrativos levan til?*

2. Erro, dentro da que teñen cabida preguntas como *¿Cal destas frases ten erro?: Non me deu pena ningunha que perdesen / Alguén vai quedar moi amolado con todo isto / Quen cheguen tarde que se atean ás consecuencias.*

3. Pregunta directa, na que se enmarcan preguntas como *¿Cal é a contracción de con + a?*

Divídese a clase en catro grupos. Cada un ten que escribir cinco pregun-

tas de cada unha destas tres categorías. Cando todos rematen, o grupo A eliminarase co B e o C co D; para iso faranse dúas preguntas de cada categoría. Os que gañen pasarán á final; nela formularanse o resto das preguntas.

b) Outro día pódese xogar ó trivial⁽⁹⁾ en galego, peros coas preguntas traídas polo profesor:

Ficha 13

1. Cando temos tose, ¿que facemos?
 - a) Tusimos
 - b) Esbirramos
 - c) Escorregamos
 2. ¿Sabes que hai no medio de Ourense?
 3. ¿Como se fai a terceira persoa plural do presente de indicativo?
 4. ¿En que igrexa está o sartego do señor don Pérez de Andrade, que mandou escribi-la Crónica Troiana no século XIV
 - a) En San Francisco de Betanzos
 - b) Na catedral de Santiago
 - c) En Santo Domingo de Pontevedra
- Respostas: 1. a); 2. Un e; 3. seguen; 4. a)

Os lobos e a ovella⁽¹⁰⁾

No encerado represéntase un gran gráfico que ten nun dos seus lados un grupo de oito ou dez infinitivos e na

(9) Labia, xogos de lingua, Xerais-Dirección de Política Lingüística, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

(10) Carlos L. Tirado de Medrano, *50 xogos de lingua. Técnicas de comunicación oral e escrita*, Edicións Xerais de Galicia.

parte superior, encabezando ascolumnas, diferentes tempos verbais.

Debemos imaxinar que, á esquerda, en catro recadros dos infinitivos, hai catro *lobos* e, á dereita, no outro extremo témo-la *ovella*.

O obxectivo do xogo é que os alumnos, unha a un ou por grupos, vaian movendo os lobos cara á *ovella*. Para o faceren teñen que indica-lo número de lobo que queren desprazar e dicir unha frase completamente correcta e coa forma verbal que se corresponde con algún dos cadros contiguos. Calquera lobo pode ser movido de cadro en cadro sempre que non haxa

incorreccións -léxicas, morfolóxicas, etc.- nas frases ditas.

As dúas primeiras frases poden ser, por exemplo:

Alumno 1 - lobo 1: Nós imos á praia a cotío.

Alumno 2 - lobo 3: Ti es un bo rapaz.

Pero tamén a *ovella*, o profesor, pódese mover ós recadros contiguos se o considera oportuno. O avance dos lobos é moito máis efectivo se tentan rodea-la *ovella* nun recuncho.

Ficha 14

	Pres Ind.	Pret. Imp. Ind.	Pret. Perf. Ind.	Fut Ind.	Pres. Subx.	Inf. Conx.
IR 1	1					
TER						
VIR 2						
CONducIR						OVELLA
SER	3					
DAR 3						
FACER						
ANDAR 4						

O xogo remata cando os lobos capturan a ovella.

BIBLIOGRAFÍA

- Badía, D., Vilá: *Jocs d'expressió oral i escrita, umo*, Vic, Barcelona, 1985.
- Coll, C e Colomina, R: "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll e outros (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza, 1990.
- Coll, C e Solé, I: "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En Coll e outros (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990.
- Com ensenyar català als adults*, Butlletí del Gabinet de Didáctica, Departament de Cultura, números 6, 9 e 17, 1988-1991.
- De Prado, David: "A creatividade nos novos deseños curriculares", *Revista Galega do Ensino*, nº 3, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1994.
- Educación nunha sociedade en transformación*, Consello Escolar de Galicia, 1991.
- Ramiro i Roca, Enric: "Per començar jugant amb la premsa", *Escola Catalana*, Delegació d'Ensenyament Català, nº 319, 1989.
- Exemplificacions didácticas. Educación secundaria obrigatoria*, Gabinete de Reforma Educativa, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, 1991.
- García Caeiro, Ignasi e outros: *Expresión oral*, Madrid, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, 1988.
- Rodari, Gianni: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Aliorna, SA, Editorial, 1991.
- Gimeno Sacristán, J: *El currículum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Editorial Morata, 1988.
- González Darder, Javier e outros: *Expresión escrita, o estrategias para la escritura*, Madrid, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, 1988.
- Guerrero Ruíz, Pedro e Amando López Valero: *El taller de lengua y literatura (cien propuestas experimentales)*, Madrid, Bruño, 1993.
- López Adrio, Laura e outros: "Instrumento para a valoración de materiais didácticos no contexto da reforma educativa", *Revista Galega do Ensino*, nº 5, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1994.
- L. Medrano, Carlos: *50 xogos de lingua. Técnicas de comunicación oral e escrita*, Vigo, Edicións Xerais, SA, 1994.
- Mouriño Cagide, Xabier: *Curso de técnicas de expresión escrita*, A Coruña, Ed. Tambre, 1995.
- Rivas Cid, Xoán: *Galego para vós*, A Coruña, Edicións Fontel, 1993.
- Trillo F. "El pensamiento del alumno: claves para el diseño del currículum en el marco de la reforma", en Marcelo, C. e Mingorance, P.: *El pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.

UN PROBLEMA NA ÁREA DE CIENCIAS

Camilo Iglesias López
CEFOCOP de Santiago

Coa implantación da ESO, atopámonos con que conflúen nun mesmo ciclo educativo catro cursos, dous deles que proveñen da actual Educación Xeral Básica e outros dous do actual Bacharelato Unificado Polivalente; isto xera unha serie de problemas que máis adiante apuntarei, tanto no profesorado como na área.

Un deles, o que paso a tratar a continuación, é o da dualidade área ou disciplina tan cuestionado e discutido por distintos autores (Luis Del Carmen, Daniel Gil, Mercè Izquierdo, Marilar Jiménez, Joaquín Martínez Torregrosa, Javier Ordóñez, etc.)

Segundo parece o problema radica na novidade da introducción dunha Reforma Educativa, que como calquera cousa nova entraña certa incerteza e inseguridade.

Algo semellante ocorre coa Área de Ciencias da Natureza na Educación Secundaria Obrigatoria. Non é que a Reforma Educativa sexa mala, senón

que é incerta e insegura por culpa do tempo no que lle tocou facerse. Esta incerteza e inseguridade producen un descontento e desconcerto no profesorado que fan que as cousas aínda se compliquen máis.

Coa implantación da ESO e a etapa 12-16 anos, conflúen aquí dúas tradicións e culturas educativas diferentes, con formación pedagóxica e científica tamén diferente.

- Por un lado a do actual profesorado de EXB, cunha bagaxe pedagóxico-didáctica "máis forte" e pola contra cunha de "contidos científicos" moito máis precaria ou escasa, e isto froito da actual formación do profesorado de EXB.

- Polo outro a dos actuais profesores de Ensinanzas Medias cunha carga de "contidos científicos" máis ampla, licenciados en distintas disciplinas, e unha escasa formación didáctico pedagóxica.

Tentarei clarificar un pouco máis esta apreciación:

Segundo o profesor M.A. Santos Guerra (1995), ata un veterinario para curar un can ten que facer unha licenciatura, cursando 5 anos de estudos (non porque non haxa que ter coñecementos para curar un can, que claro está si que hai que estar preparado, nin tampouco porque non sexa interesante e digno, que si que o é) e sen embargo para “formar” integralmente un neno, é suficiente unha diplomatura de tres anos de estudos, onde se estudian un montón de materias, dun xeito operativa, desproblematizado, ahistórico, descontextualizado (D. Gil Infancia y Aprendizaje, 1994), e moi pouco se chega a saber, aprender ou dominar de calquera delas.

Así mesmo, un licenciado, unha vez que remata a súa licenciatura, fai o Curso de Aptitude Pedagóxica mediante uns cursos, sen ter ou no mellor dos casos tendo moi pouco contacto coa realidade educativa, desmotivado, máis preocupado polo acceso á función pública que para ser un futuro profesional.

Hai xa partidarios de face-lo Curso de Aptitude Pedagóxica tipo Médico Interno Residente, na aula en contacto directo coa realidade e cos alumnos, sempre baixo un profesor titor, que irá dándolle atribucións e responsabilidades ó seu profesor novel

segundo o seu progreso, igual que fai un Xefe de Servicio dun hospital cos seus Residentes (MIR).

Incluso máis, nalgúns países como Cuba un alumno que estudia Químicas, por exemplo, unha vez que chega ó terceiro curso ten a posibilidade de elixir entre Química de empresa ou docente; e se para acceder a Químico de empresa se necesita unha puntuación de por ex. 95 puntos, para docente necesitaranse 98, cando aquí no noso país o interesante é licenciarse e logo segundo onde haxa a sorte de atopalo posto de traballo, xa un se preparará ou se perfeccionará segundo as necesidades o requiran.

Paso agora a facer un pequeno resumo, dende o meu punto de vista, do que me parece máis interesante dos dous enfoques.

ENFOQUE DE ÁREA

Segundo me parece, para poder inclinarse máis por esta postura de Área de Ciencias da Natureza debemos de considerar os seguintes aspectos:

Características dos alumnos/as

Capacidades: Hai incluso autores, como Shayer e Adey (1984), que apuntan a necesidade de axustalo currículo ás necesidades da maioría dos alumnos.

Motivación cara ás Ciencias: Alguñs profesores afirman que os alumnos/as en Primaria demostran un gran interese polas Ciencias e este interese decae na ESO pola “dificultade” das materias, aínda que para D. Gil (1994) isto non é polo estudio da disciplina, senón por como é ensinada.

Condições para realizar aprendizaxes significativas: Segundo Ausubel (1973) non debe confundirse a estrutura lóxica do coñecemento disciplinar coa estrutura psicolóxica do coñecemento. A primeira caracterízase por estar baseada nunha lóxica clasificatoria, e a segunda caracterízase por basearse en significados propios, non sempre coincidentes cos disciplinares.

Transición da Educación Primaria á Educación Secundaria Obrigatoria

En Educación Primaria a área é a de Coñecemento do Medio Natural Social e Cultural, e está orientada a conceptos básicos e xerais, a procedementos elementais e a adoptar actitudes e valores ante unha realidade.

Para que o salto da Educación Primaria á Educación Secundaria Obrigatoria non sexa brusco, o primeiro ciclo da ESO debe garantir unha certa continuidade, partindo das aprendizaxes reais feitas polos alumnos/as nesta etapa anterior.

Características do Deseño Curricular

Cada etapa ten uns obxectivos xerais que orientan as características da área e a selección dos contidos.

As áreas non se identifican con disciplinas, senón que teñen enfoques máis amplos.

A tipoloxía de obxectivos e contidos en conceptuais, procedementais e actitudinais.

Hai un currículo básico obrigatorio pero a un tempo aberto e flexible.

Secuenciación de contidos

O equipo docente tanto pode optar por unha liña disciplinar como máis globalizadora, dependendo tanto das características dos alumnos como do centro, materiais, recursos, etc.

Unha boa secuenciación de contidos pode favorecer-la ensinanza, pero os resultados están determinados polo método de ensino empregado e polas interaccións profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo, etc.

Pode optarse ó longo da ESO nun determinado momento por áreas e noutro por disciplinas, segundo sexa máis conveniente de acordo coas necesidades.

A forma de organiza-los contidos está mediatizada polos materiais e pola tradición do profesor.

Pode optarse así mesmo por diferentes enfoques:

Ensinanza integrada: Trátase de buscar eixes comúns ás distintas disciplinas.

Interdisciplinariade: Aportar perspectivas de distintas disciplinas ante un mesmo problema.

Ensinanza globalizada: Baséase en cuestións ou proxectos que non están dentro dunha disciplina concreta.

ENFOQUE DE DISCIPLINA

D. Gil (1994) trata de xustificar a súa postura de disciplina clasificando algunhas das cuestións relacionadas con este debate, como:

Ciencia para todos

Unha estratexia de ensino que pretenda ser coherente coa orientación constructivista debe presentar situacións problemáticas, tendo en conta as ideas, visión do mundo, destrezas e actitudes dos alumnos/as que xeren interese e proporcionen unha concepción preliminar da tarefa (Gil, 1993)

Segundo Hodson (1992) os estudantes desenvolven a súa comprensión conceptual e aprenden máis da natureza da ciencia participando en investigacións científicas sempre que haxa suficientes oportunidades e apoio para a reflexión.

Unidade da materia/ciencia

Segundo Hernández (1992), todo o que nos rodea está relacionado, afirman os docentes en apoio da globalización. Así mesmo Del Carmen (1990) di que os contidos presentados nas distintas secuencias de instrucción deben aparecer fortemente interrelacionados para favorecer que os alumnos comprendan o seu sentido e facilite-la súa aprendizaxe significativa.

A unidade da materia non debe ser interpretada dunha maneira reduccionista. Esconde-la existencia de niveis distintos de organización dotados de leis propias e colocar ó mesmo nivel unha abordaxe física, biolóxica, etc. da realidade, mediante un tratamento simultáneo dos diferentes aspectos, pode conducir a unha visión confusa, empobrecida e equívoca da realidade.

Conceptos transversais

Son varios os autores que cuestionan a integración baseada no uso dos conceptos transversais, porque o significado preciso asociado a un concepto depende do papel específico que desempeñe nunha determinada estrutura de coñecementos (Hodson, 1992).

Frey (1989) tamén cuestiona a súa eficacia dicindo que van pouco máis alá dos escritos de deseñadores de currículos ou dos discursos da intro-

ducción ou síntese que os profesores lles fan ós seus alumnos.

Segundo Gil (1994), a discusión dos profesores das distintas disciplinas sobre o contido destas sínteses unificadoras dálle sentido a un traballo de área.

Contra a fragmentación do saber

Gil (1994) reconece a tendencia á especialización progresiva na evolución das ciencias, pero tendo presente que os estudos disciplinares permitiron tamén establecer pontes entre os dominios inicialmente inconexos.

Segundo Tobin e Espinet (1989), unha falta de coñecementos científicos constitúe a principal dificultade para que os profesores afectados non se impliquen en actividades innovadoras.

Toda a investigación existente demostra a gravidade dunha carencia de coñecementos da materia, que converte ó profesor nun transmisor mecánico dos contidos do libro de texto.

Segundo Gil (1994), o que caracteriza a actual formación científica dos docentes non é precisamente un excesivo afondamento, especializado, senón unha preparación moi superficial e insuficiente.

Para concluír, D. Gil (1994) propón unha área común pero non un profesor de área.

CONCLUSIÓNS

Parece claro que na dualidade área/disciplina a idea fundamental á que se pode chegar na maioría dos autores é a de traballo en equipo dentro dos seminarios de departamento ou de área.

Esta idea, que sen dúbida é unha das liñas básicas que apunta a Reforma Educativa e na que case tódolos didactas, pedagogos, psicólogos, etc. coinciden, topa cunha serie de dificultades entre as que podemos apunta-las seguintes:

- Desconcerto por parte do profesorado sobre a ESO. Non se sabe nada de como vai queda-la rede de centros coa implantación da ESO. Haberá centros de todo tipo e gusto (centros do actual EXB que impartirán o Primeiro Ciclo de ESO, centros que quedarán só con EP, Institutos de Bacharelato ós que se lles incorpora a ESO, Institutos de Bacharelato máis Primeiro Ciclo de FP máis ESO, centros de Formación Profesional máis ESO, etc.).

- O profesorado do actual EXB non sabe se pasará á EP ou ó Primeiro Ciclo da ESO, e non teñen nada claro o que pasará co seu posto de traballo.

Parece ser que os profesores da Segunda Etapa de EXB poderán acceder ó Primeiro Ciclo da ESO, e contarán con dez anos para poder obte-la licen-

ciatura ou a correspondente homologación para poder impartir clase neste Ciclo, xa que segundo parece será impartido por licenciados.

Isto a un tempo crea unha serie de problemas nos centros educativos (como convivir profesores de EXB e EE MM no mesmo centro traballando uns máis horas que outros, distintos soldos dentro da mesma etapa educativa, etc.).

- Nesta Etapa o Centro deberá elaboralo seu PEC e o PCC, pero para o profesorado supón máis horas de traballo polos mesmos cartos e a isto o profesorado de EE MM é máis remiso, xa que non está habituado a facelo. Os actuais profesores de EXB xa están un pouco afeitos, porque deben estar elaborando o de Primaria e xa que había que facer unha hora máis de exclusiva, aprovéitase para esta tarefa.

- Outro problema engadido nesta etapa é que na actualidade, para acedelo alumnado ó actual BUP xa ó longo do EXB se van facendo “filtros”, pois aqueles alumnos que non obteñen o Graduado Escolar, uns unha vez cumpridos os catorce anos van para a FP e outros continúan ata os dezaseis no centro con dúas prórrogas, se lles son concedidas, e despois en xeral incorpóranse ó mercado laboral ou á FP. Os alumnos con dificultades de aprendizaxe ou doutro tipo poucas veces continúan estudos, e rematan

coa obtención do Certificado de Escolaridade.

Coa Reforma do sistema educativo e a extensión da escolarización obrigatoria ata os dezaseis anos isto aínda se complica máis, porque para o profesorado de EE MM supón empezar en cursos inferiores, coa correspondente transición entre unha “globalización” de área da EP e a “disciplinariedade” de área do terceiro e o cuarto cursos da ESO ou do Bacharelato.

Hai argumentos do profesorado dicindo que eles son “especialistas” nunha materia determinada e non profesores de calquera cousa.

Os profesores de EE MM teñen que atenderlos alumnos con todo este tipo de problemática, e aínda máis, realizar unha atención á diversidade de alumnos, con programas individuais se é preciso.

Así mesmo, os profesores teñen que traballar na aula con alumnos desmotivados, que están esperando a cumpri-la idade para saír da escola, a máis sabedores de que aínda que o profesor non os aprobe van pasar ó curso seguinte. ¿Como un profesor pode “aguantar” na aula un alumno, que incluso pode chegar a ter dezaoito anos, totalmente desinteresado?.

No referente á formación do profesorado dicir que:

- Hai unha falta de formación dos diferentes especialistas para impartir unha área que englobe tódalas disciplinas, aínda que no actual EXB hai profesores licenciados en Física, Química, etc. e non parece que atopasen demasiados atrancos.

- Nas actuais facultades a preparación é, como xa se apuntou, operativa, desproblematicada, descontextualizada, moi superficial e insuficiente, como di D. Gil (1994). Non se forma o profesorado para que este poida promover nos alumnos aprendizaxes significativas, nin sequera nas disciplinas nas que é especialista, e menos se lle dá unha preparación didáctica.

En canto ós materiais curriculares, sinalar que para moitos profesores tanto de EXB como de EE MM, a falta de coñecementos científicos fai que os profesores non se impliquen en actividades innovadoras, e se convertan nuns transmisores mecánicos dos libros de texto.

Dende a Administración débese propiciar que os responsables da Formación do Profesorado promovan actividades que favorezan a elaboración de Materiais Curriculares, Proxectos de Formación en Centros de acordo coas súas necesidades, Seminarios Permanentes, Grupos de Traballo, elaboración de Proxectos Educativos, etc.

Unha “solución” a toda esta problemática parece divisarse nunha actitude aberta ó diálogo entre tódolos implicados no proceso ensino-aprendizaxe, e máis aínda no profesorado, para o que é necesario unha actitude positiva dialogante e crítica que garanta no propio centro un marco de discusión no que se poida chegar a un consenso sobre o que é “mellor” para os nosos alumnos, porque en último caso son os destinatarios ou nos que recae toda esta problemática e controversia.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Carmen, L. (1994): *Ciencias de la naturaleza, ¿área curricular o suma de disciplinas?*. Infancia y Aprendizaje.
- Del Carmen, L. (1994): *El currículo de Ciencias, ¿área o disciplinas? Réplica y comentarios finales*. Infancia y Aprendizaje.
- Diseño Curricular Base*. Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Naturais (1992). Xunta de Galicia.
- Gil, D. (1994): *El currículo de ciencias en la educación secundaria obligatoria: ¿área o disciplinas? ni lo uno ni lo otro sino todo lo contrario*. Infancia y aprendizaje.
- Gil, D., J. Carrascosa e outros (1991): *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. ICE da Universidade de Barcelona.
- Hierrezuelo Moreno e outros (1990): *Ciencias de la Naturaleza*. Ed. Edelvives.
- Izquierdo, M. (1994): *Las Ciencias de la Naturaleza en la E.S.O., ¿un área común o disciplinas distintas?*. Infancia y Aprendizaje.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (1994): *Ciencias en la enseñanza obligatoria: hay más de una solución*. Infancia y aprendizaje.

Martínez Torregrosa, J. (1994): *¿Aprender y enseñar Ciencias o "cosas de las Ciencias"?*. Infancia y Aprendizaje.

Ordóñez, J. (1994): *Algunas consideraciones impertinentes sobre dos artículos que discuten el espinoso tema de la globalización*. Infancia y aprendizaje.

Serrano, T. (1994): *El currículo de ciencias en la ESO, ¿área o disciplina?*. Infancia y Aprendizaje.



O pracer de ler

O PRACER DE LER

A Revista Galega do Ensino abre, a partir deste número, unha nova sección, *O pracer de ler*, que servirá para presentar nela un abano de libros infantís e xuvenís de calidade.

A nosa revista non pode esquecer que vai dirixida ó profesorado de Galicia, e que a promoción da lectura ocupa un lugar moi importante dentro do traballo que ese profesorado desenvolve nas aulas. Feitos como a creación das bibliotecas de aula e as actividades de animación á lectura son unha realidade cada vez máis xeneralizada na actividade escolar.

Sabemos que para a promoción da lectura é esencial a literatura infantil e xuvenil. Unha literatura que, desde hai anos, está a ver recoñecida a súa calidade, acadando un amplo recoñecemento entre os lectores. Pero en moitas ocasións, dado o grande número de libros publicados, non é fácil saber cales teñen auténtico interese. Por iso, esta sección pretende axudar a que o profesorado coñeza os mellores

títulos desa literatura, presentando unha selección daqueles libros que se distinguen pola súa calidade ou orixinalidade.

A nosa sección non nace con vontade de estar limitada á recensión das novidades editoriais. Aínda que tamén se lle prestará atención ós novos títulos, pretendemos que nela vaian aparecendo aqueles libros que –aínda que se publicasen en anos anteriores– seguen conservando o favor dos lectores, malia o paso do tempo.

Os libros publicados en galego ocuparán o maior espacio da sección. Cremos que a literatura infantil e xuvenil que se está a facer hoxe en Galicia, e que está a acadar un merecido recoñecemento fóra do noso país, ofrece desde hai anos un amplo abano de títulos de interese, e desde a nosa revista queremos axudar á súa difusión. Ademais, a sección acollerá tamén unha selección daqueles libros publicados en castelán que, pola súa calidade, merezan ser salientados.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA PARA NENOS



Título:	<i>Neve, neve, requeteneve</i>
Autor:	Xosé Cermeño
Ilustracións:	Avi
Edita:	EdicionesSM
Colección:	O Barco de Vapor Primeiros lectores

Pablo, o protagonista desta historia, vive coa súa familia nunha cidade. Un día comeza a nevar e segue a facelo durante días e días, ata que a cidade enteira queda cuberta pola neve. Cando por fin a neve derrete, os habitantes da cidade comprobaban con abraio que a neve levou tamén consigo tódalas cores das cousas, deixando un mundo en branco e negro. Como os maiores tiñan moito que facer, o alcalde encárgalles ós nenos que vol-

van pintar todo coas súas cores orixinais. Os nenos cumpren a encarga á súa maneira, con resultados sorprendentes. En palabras de Pablo, "a miña cidade é agora, a máis pavera do mundo".

Interesante e imaxinativo libro, no que salientan as magníficas ilustracións, a toda cor, de Avi.



“Aló, no monte do Gozo,
 había un pazo cun pozo.
 Do pazo un Rato marchara
 e polo estranxeiro andaba.
 E polo pozo corría
 unha Rata linda e fina”.

Así comeza a magnífica versión galega que Bernardino Graña, bebendo da tradición



A historia transcorre nun mundo futuro, dominado pola Imaxe, unha especie de ser que todo o ve, todo o controla e todo o dirixe a través das innumerables pantallas de televisión presentes en tódolos ámbitos da sociedade.

Afastados dese mundo, Clara e seu irmán viven con seu pai nunha casa illada. Cando os fillos xa teñen idade para valérense por si mesmos, o pai descóbrelle-lo que hai no mundo exterior e os segredos e perigos da

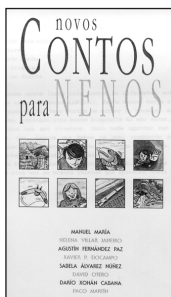
Título: *Rata linda de Compostela*
Autor: Bernardino Graña
Ilustrador: Manolo Uhía
Edita: Edicións Xerais de Galicia
Colección: Merlín
 Primeiros lectores

oral, fai do conto clásico que conta a historia da ratiña presumida. Escrito en verso, e plenamente enraizado no noso país, o texto de Bernardino é moi superior a outras versións desta historia, cunha gracia e cunha axilidade narrativa admirables. As expresivas ilustracións de Manolo Uhía, feitas a dúas tintas, complementan con brillantez un texto que nos engaiola coa súa sonoridade.

Título: *A sombra cazadora*
Autor: Suso de Toro
Edita: Edicións Xerais de Galicia
Colección: Fora de Xogo
 De 14 anos en diante

Imaxe. Morto o pai, os dous irmáns veranse obrigados a emprender unha viaxe, ategada de perigos, a través dos ámbitos controlados pola Imaxe.

Extraordinaria novela xuvenil, que se adapta ós esquemas propios das clásicas narración de aventuras, e que está ategada de referencias ás narracións populares e á mitoloxía clásica. A sombra cazadora é un libro magnífico, traducido xa a varias linguas, e sobre o que se está a preparar unha película.



Recóllense neste libro oito contos de diferentes autores e autoras da nosa literatura infantil, desde Manuel María a Sabela Álvarez, pasando por Paco Martín ou Xabier P. Docampo. Antes de cada relato, ofrécese unha breve biografía do seu autor.

Os contos son moi diversos, como cabe agardar nun volume colectivo. Así, hainos

Título: *Novos contos para nenos*
Autores: Varios
Ilustrador: Alberto Gende
Edita: Editorial Citania
 De 9 anos en diante

que beben na nosa tradición popular, outros xogan abertamente a mesturar realidade e fantasía, outros ofrecen unha visión poética da realidade...

O libro complementase cunha cinta de vídeo, na que os autores contan de viva voz os mesmos relatos que aparecen neste volume.



Clementa, a protagonista deste relato, é unha nena moi diferente das súas irmás, xa que rexeita os adornos e os vestidos elegantes. Ela é feliz subindo ás árbores ou andando descalza; o que máis lle gusta é estar na cociña, falando coas cociñeiras.

Un día, reciben unha invitación para ir a un baile no palacio real. As irmás van, pero Clementa prefere quedar na cociña. Esa noite

Título: *La Cenicienta rebelde*
Autora: Ann Jungman
Traducción: Paz Barroso
Ilustrador: Javier Olivares
Edita: Ediciones SM
Colección: El Barco de Vapor
 Primeiros lectores

présentase a súa fada madríña, que queda abraida cando a nena lle explica que non quere ir ó baile e que ten outros planos alternativos para propoñerlle.

A escritora inglesa Ann Jungman ofrécenos unha revisión, en clave feminista, do vello conto da Cincenta. O humor e a ironía, reforzados polas ilustracións, están presentes ó longo de todo o libro.



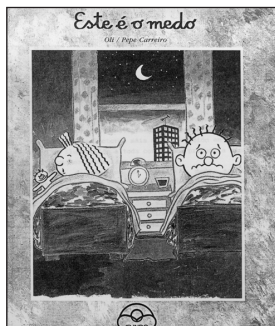
A historia que se nos conta neste libro transcorre no século XIX. Carlota Doyle é unha rapaza de trece anos, de boa familia, que embarca en Liverpool para face-la viaxe que a levará ata a casa familiar, nos EE.UU. O barco no que fará a travesía é o Seahawk e está mandado polo capitán Jaggery.

Conforme avanza a travesía, Carlota descobre o autoritarismo do capitán Jaggery,

Título: *As confesións de Carlota Doyle*
Autor: Avi
Traductor: Miguel Pérez Romero
Edita: Editorial Galaxia
 De 15 anos en diante

temido e odiado pola tripulación, e acaba tomando partido polos mariñeiros, decisión que lle traerá moi graves problemas.

Estamos diante dunha boa novela de aventuras, con ecos de Stevenson ou Poe, na que atopamos os mellores ingredientes deste xénero tan atractivo para os lectores.

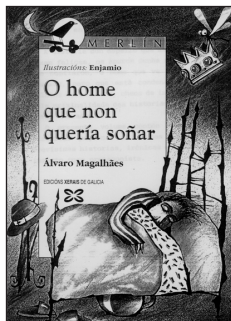


Velaquí un libro que constitúe un bo exemplo do que pode ser un álbum dirixido ós lectores máis novos: edición en cartón, un predominio da ilustración a toda cor e unha presenza mínima do texto, de carácter manuscrito.

Neste caso, o tema que se trata é o medo, asociado á escuridade nocturna, un sen-

Título: *Este é o medo*
Autor: Oli
Ilustrador: Pepe Carreiro
Edita: Editorial Ir Indo
Colección: O Parrulo
 Primeiros lectores

timento tan frecuente nas idades dos lectores ós que vai dirixido. Dous personaxes protagonistas serán os que, a través dun argumento case mínimo, se enfronten ó medo e acaben por superalo. As ilustracións de Pepe Carreiro, moi expresivas malia o seu esquematismo, teñen un papel esencial neste libro, editado simultaneamente nas diferentes linguas da península.

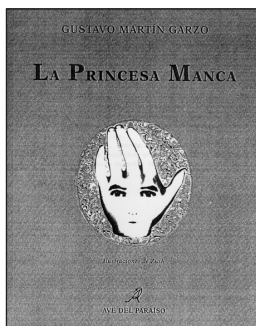


A historia dun espello que axuda a que dúas persoas namoradas sexan felices, os apuros dunha rapaza para garda-lo segredo que lle confiaron, o home que ve cumpridos no soño tódolos seus desexos, pero que está condenado a non espertar nunca... Os relatos deste libro, cheos de imaxinación e de humor, sorprenden

Título: *O home que non quería soñar*
Autor: Álvaro Magalhães
Traductor: Miguel Vázquez Freire
Ilustracións: Enjamio
Edita: Edicións Xerais de Galicia
Colección: Merlín
 De 9 anos en diante

pola orixinalidade das historias que contan e polo acerto co que están narradas.

O presente volume contén tamén outro título do autor, *Historias pequenas de bichos pequenos*, no que se recollen brevísimas historias, irónicas e humorísticas, que teñen algún insecto como protagonista.

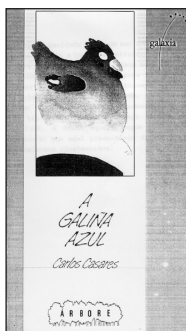


“Hai moitos anos, no corazón dun remoto bosque, viviu un rapaz bondadoso. Chamábase Estevo e era leñador”. Velaquí o comezo dunha historia que ten todo o sabor dos contos maravillosos. A través das súas páxinas descubriremos como o protagonista bate cun vello e recibe del un estraño agasallo: unha caixa, dentro da cal hai unha man de muller, que ten vida propia e que precisa de sangue para alimentarse. Estevo emprende

Título: *La princesa manca*
Autor: Gustavo Martín Garzo
Ilustracións: Zush
Edita: Editorial Ave del Paraíso
Colección: Lunario
 De 12 anos en diante

unha viaxe que, a través de sucesivas aventuras, o levará a descubri-lo segredo que se agacha detrás da misteriosa man.

É este un libro engaiolante, escrito cunha prosa admirable, que nos mergulla en feitos e ambientes que lembran os mellores contos recollidos por Afanasiev ou polos irmáns Grimm.



Unha galiña que ten problemas coa autoridade por “non ser unha galiña como é debido”, un home que inventa a bomba da felicidade e mais o “papapio”, un idioma para falar cos paxaros... Esas son algunhas das situacións que serven de punto de partida para os contos deste libro, cheos de humor e fantasía, nos que atopamos unha loanza de valores

Título: *A galiña azul*
Autor: Carlos Casares
Ilustrador: Xan López Domínguez
Edita: Editorial Galaxia
Colección: Árbore
 De 7 anos en diante

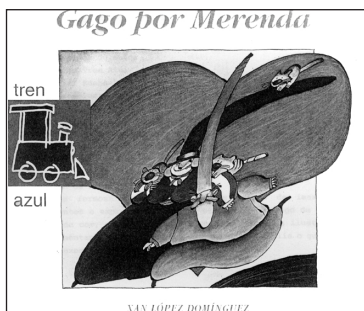
como a tolerancia e a solidariedade. Este é un dos libros que, con todo merecemento, xa podemos considerar clásicos dentro da literatura infantil galega. A primeira edición apareceu en 1968, e desde aquela segue a reeditarse constantemente. A edición que aquí presentamos é a máis recente, e conta cunhas excelentes ilustracións.



O escritor italiano Gianni Rodari, que faleceu en 1980, é un dos máis coñecidos escritores europeos. Este, publicado orixinalmente en 1962, e que agora podemos ler traducido ógalego, é un dos seus mellores libros. Recóllese nel un amplo conxunto de narracións breves (moitas ocupan só unha

Título: *Contos ó teléfono*
Autor: Gianni Rodari
Traducción: Xela e Valentín Arias
Ilustrador: Jordi Saludes
Edita: Editorial Juventud
 De 9 anos en diante

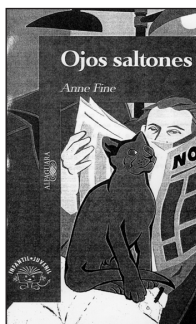
páxina), que se distinguen polo seu humor, a súa tenrura e a súa orixinalidade. Contos como *O semáforo azul*, *Os homes de manteiga*, *A palabra chorar* ou *A tabuca-las historias* son unha mostra excelente do bo facer de Rodari, un autor que fixo escola entre as novas xeracións de escritores.



Título: *Gago por merenda*
Autor: Xan López Domínguez
Ilustrador: O autor
Edita: Editorial Edebé-Rodeira
Colección: Tren Azul
 Primeiros lectores

O mago Gago é poderoso, é capaz de face-los máis extraordinarios feitizos, pero está namorado da bruxa Merenda, que non quere saber nada del. O mago intentará conseguilo amor da bruxa por tódolos medios posibles, sen resultado ningún. Só ó final, dun modo moi orixinal, o mago acabará conquistando o corazón da bruxa.

Unha fermosa historia, narrada a través de imaxes moi suxerentes e expresivas, nas que salienta o emprego de grandes masas de cor, que son un galano para os ollos. As ilustracións complementáanse cun breve texto, que reforza e amplía o que vemos nas imaxes.



Título: *Ojos saltones*
Autora: Anne Fine
Traductor: Javier Franco
Edita: Editorial Alfaguara
Colección: Infantil-Juvenil
 De 12 anos en diante

Kitty, a protagonista desta divertida novela, vese na obriga de consola-la súa amiga Helly, que está desgustada porque súa nai, divorciada, sae cun home que a ela non lle gusta. E o que fai Kitty é contarlle a historia do que lle pasou a ela, cando se atopou nunha situación parecida.

Tempo atrás, Kitty, súa irmá pequena e súa nai levaban unha vida feliz... pero moi

desordenada. Todo cambiou cando a nai empezou a saír cun home completamente distinto a elas, que axiña gaña o odio de Kitty (e mailo alcume de Ojos Saltones).

A escritora inglesa Anne Fine ofrécenos unha novela magnífica, na que mestura sabiamente o humor, a ironía e a crítica a un certo tipo de educación "progresista".



“Unha mañá, ó despertar dun soño desacomogante, Gregor Samsa achouse no seu leito transformado nun insecto monstruoso”. Este é, con xustiza, un dos comezos máis famosos da historia da literatura. Son as primeiras liñas do que quizais sexa o libro máis coñecido de Franz Kafka, o autor checo que contribuíu dun xeito decisivo á renovación da novela do século XX.

Título: *A metamorfose*
Autor: Franz Kafka
Traductor: X. M. García Álvarez
Ilustrador: Manolo Uhía
Edita: Editorial Sotelo Blanco
Colección: Infantil e Xuvenil
 De 13 anos en diante

Neste libro, breve e intenso, asistimos á metamorfose de Gregor, convertido nun xigantesco insecto, pechado nun dos cuartos da súa casa, con dificultades para adaptarse á súa nova vida e para manter unhas relacións satisfactorias coa familia. O humor, o absurdo e a tristeza están presentes nesta novela, que agora podemos ler na nosa lingua.



Rabibranca é unha coelliña da que se rin os outros coellos, porque ten un enorme rabo branco. Un día foxe do tobo familiar e bota a correr polo bosque, na procura de novas experiencias, con tal mala fortuna que acaba caendo nun pozo. Un raposo, que estaba a seguila para ver de comela, pensa que xa non se lle escapa e trata de collela. Pero o raposo non contaba con que Rabibranca era máis lista do que parecía...

Título: *Rabibranca*
Autora: Lourdes Maceiras
Ilustrador: Manuel Uhía
Edita: Editorial Edelvives
Colección: Ala Delta
 Primeiros lectores

Fermoso e divertido relato, no que se nos fala de necesidade de desenvolver a autonomía persoal, a través dunha historia contada con sinxeleza e moita gracia. Merecen mención especial as expresivas ilustracións, a toda cor, de Manuel Uhía.

**Título:***Cartas a Bárbara***Autor:**

Leo Meter

Edita:

Lóguez Ediciones

De 9 anos en diante

Estamos diante dun libro singular, que interesará a lectores de calquera idade. Nel recóllense as cartas que Leo Meter, un artista alemán obrigado a servir no exército durante a 2ª Guerra Mundial, lle envía á súa filla Bárbara, desde a fronte rusa na que está destinado. A filla, que daquela era pequena e vivía en Ámsterdam coa nai, non chegaría a ver a seu pai, fusilado no ano 1944.

Ademais da súa tradución ó castelán, no libro reproducense as cartas orixinais, ategadas dos fermosos e minuciosos debuxos que Leo Meter incluía nelas, para que súa filla puidese ver todo o que lle contaba no texto das cartas. Unhas cartas que, malia estaren sometidas a censura, nos permiten adiviñar a dureza e a crueldade da guerra, de calquera guerra.



Reseñas

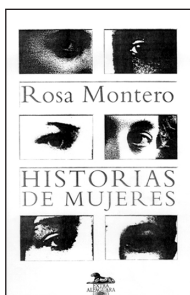
feitas por

- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *Luis Alonso Girgado*
- ⇒ *Xabier Ron Fernández*
- ⇒ *Agustín Vilariño Martínez*
- ⇒ *Ignacio Rodiño Caramés*
- ⇒ *Mercedes González Sanmamed*
- ⇒ *Antonio M. de Ron Pedreira*
- ⇒ *Xavier R. Madriñán*
- ⇒ *José Raposeiras Correa*
- ⇒ *José Vilariño Pintos*
- ⇒ *José Lillo Bevia*
- ⇒ *Alfredo Iglesias Diéguez*
- ⇒ *Carlos Sastre Vázquez*
- ⇒ *Manuel Regueiro Tenreiro*

DÚAS MANEIRAS DE PERIODISMO



Título: *Las apariencias*
Autor: Antonio Muñoz Molina
Editorial: Alfaguara, Madrid, 1995
Núm. Pax.: 270
Tamaño: 13 x 21,5



Título: *Historias de mujeres*
Autor: Rosa Montero
Editorial: Alfaguara, Madrid, 1995
Núm. Pax.: 241
Tamaño: 15,5 x 24

A Editorial Alfaguara está a publicar na súa colección "Textos de autor" recompilacións de artigos ou ensaios de escritores coñecidos, como imos vendo en *El bosque de las letras*, de Juan Goytisolo, *El ejercicio del criterio*, de Mario Benedetti, *Nadie escucha*, de Julio Llamazares, *Confesiones de un lector*, de Juan Carlos Onetti, e, en fin, *Las apariencias*, de Antonio Muñoz Molina.

Este último libro é unha selección de artigos -corenta e tres- que foron saíndo nos diarios madrileños ABC

e *El País* entre xaneiro do ano 1988 e maio do 1991. Neste mesmo ano *El jinete polaco* obtiña o Premio Planeta e, ó seguinte, o Premio Nacional de Literatura, que xa merecera tamén *El invierno en Lisboa*. Mentres, ía Muñoz Molina publicando a colección de contos *Las otras vidas* e a famosa novela *Beltenebros*, levada ó cine nunha digna versión de Pilar Miró.

Entre as obras que transgreden os límites temporais da escolma periodística que hoxe nos ocupa, interésanos

salientar outra de doce relatos curtos, *Nada del otro mundo* (1993), xestados ó longo de dez anos. Este título, con parte dos antes citados, amosa o interese do autor polo exercicio de virtuosismo que os traballos de menor extensión adoitan supoñer só en casos singulares. Referímonos a aqueles nos que se coida co mesmo agarimo e respecto o pequeno que o grande: contos, colaboracións coa prensa ou novelas.

Precisamente isto é o que hai que destacar na produción menor -enténdase en extensión- de Antonio Muñoz Molina. Os artigos periodísticos que aquí se reúnen non se titulan ó chou *Las apariencias*. Son froito da mirada, dunha mirada intensa, minuciosa, escrutadora e íntima de quen observou de xeito moi particular o que ocorría na rúa, o que acaparaba os esforzos dos medios de comunicación, o que lle podía pasar por dentro a algunhas persoas, e mesmo o que el sentía naquel presente ou sentira en tempos pasados.

Muñoz Molina ten o acerto de filtra-lo que olla a través dun pano de comedia subxectividade coa que asolaga todo o que comenta, sen chegar ó fastío noxento de impor a súa opinión máis que á conta de sutileza. Baséase en feitos reais, sucedidos ós personaxes que cita, pero aquí, en gran parte por obra do lirismo da prosa, o real semella tan ficticio que poderíamos consideralo como produto da máis inspirada literatura de creación. En

definitiva, demóstrase de novo que a vida supera na súa desmesura ó inventado, e que, por iso, nos sentimos tan proclives a cre-lo sucedido produto da invención. O verdadeiro, a miúdo, non é o máis verosímil, como aquí ben pode constatarase.

Las apariencias é un libro que admira por certos casos terribles como o dos manteigueiros do Perú, o pai inocente acusado de violación, o funcionario desaparecido, a señora en coma a quen ninguén coñece, as consecuencias dos exorcismos e das crenzas nos curandeiros... Atraen e abundan en especial as alusións e opinións sobre autores, obras e personaxes literarios, sobre a Literatura mesma, tan desprezada polo Ministerio de Educación ("lo que les gusta es la lingüística, que al fin y al cabo es una ciencia, si no tan noble como la informática, la pedagogía o la animación sociocultural, sí mucho más respetable que la literatura, que como es sabido trata de gente que no existe y más de una vez ha enloquecido a lectores incautos", 1990). Súmanse temas tan suxestivos como o dos libros e a arma de dobre fío que supón a afección por eles, o descrédito do cine, e, en fin, unha ringleira de variados asuntos, todos, como dixemos, feitos para publicacións periódicas e tratados coa mesma dignidade compositiva e estilística que calquera outra obra do académico xienense.

Se tivesemos que salientar aquí algúns trazos, escolleríamos a perfección insólita de cada un dos comezos e dos peches, artellada ó mesmo tempo dentro dos artigos inicial e derradeiro, a adxectivación brillante e abondosa, como é habitual no escritor -pero máis matizada agora, menos propensa á metaforización, máis contida que nas obras puramente ficcionais-, e a sintaxe elaborada con agarimo e meticulosidade de artesán no seu obradoiro. Botamos de menos, sen embargo, unha certa alegría, unha certa ironía optimista, unha meirande dose de humor. O mundo segue hoxe a corresponder ó tópico do *lacrimarum vallis*, pero coidamos que, para poder soportalo, debería adubarse cun chisco de sal. Muñoz Molina, sen dúbida, fai en *Las apariencias* un fermoso libro con sabor a tristora e a melancolía.



Pola súa banda, Rosa Montero, que é desde hai vinte anos colaboradora de *El País*, e que ten no seu haber novelas como *Crónica del desamor*, *La función Delta*, *Te trataré como a una reina*, *Amado Amo*, *Temblo*, e *Bella y oscura*, ademais de contos e recompilacións de artigos periodísticos, figura agora mesmo entre os primeiros postos das listas de vendas con *Historias de mujeres*, quince retratos, como ela os chama, publicados primeiro en *El País semanal* e agora en versión corrixida e ampliada.

A periodista, que se prologa a si mesma para explicar e xustificar o porqué da selección de mulleres e temas tratados, descobre xa desde as primeiras páxinas un deses tipos de feminismo dos que calquera acougado espírito feminino foxe; tal é a esaxeración e a tendenciosidade, que pronto se comprende o dano que libros así poden facer ás mulleres que, vistas desde semellante perspectiva, parecen, sobre todo, merecedoras de desprezo.

Rosa Montero procura a credibilidade por tódolos medios ó seu alcance. Por iso fai un prólogo pasándolle revista -e recibo- á Historia e ós homes sobre o duro tratamento secularmente soportado polas fémias, febles ou de rompe e racha. Pero tanta xustificación, tanta prolixidade, deixa ver de seguida como ela mesma desconfía da súa obra. Non é estraño.

Tanto recea de que se crean as palabras coas que nos presenta a señoras estúpidas por abnegadas, bobas debaixo dunha grande intelixencia ou monstruosas na súa desmesura oposta a toda norma de vida, que ten que acudir a unha -mínima e mal citada- bibliografía final en cada artigo para que se vexa canto se documentou e cal é o alcance e a fondura do seu esforzo.

O lector -uso o término para masculino e feminino, pero dubido que haxa moitos homes que aguanten máis alá de dúas follas- acaba completamen-

te convencido de que, se algún dos casos lle interesa, terá que buscar fontes rigorosas e deixa-las fabulacións de Rosa Montero, que non chega a convencer, por hiperbólica, nin naquilo que poida ser verdade. E iso anque nos queira vende-lo producto como serio, e anque diga “No sé bien dónde encuadrar estos trabajos: aunque están muy documentados, no son ni biografías académicas ni artículos periodísticos, sino unos textos muy apasionados, muy personales”.

Abofé que deixa cumpridamente probados os estragos que a paixón pode causar no periodismo: facer das vidas dos demais pedra de escándalo fincando os dentes nos datos que salientan a luxuria, os vicios ou o estulto sometemento das mulleres presentadas significa manipulalo todo co pouco recomendable obxectivo de crear morbo e obter beneficios. Unha obra así aseguraba ámbalas dúas cousas. Razón tiveron certos eminentes estudiosos juanramonianos cando protestaron polo que di do poeta e de Zenobia. É a agora mesma a que o conta no epílogo, pois a este libro non lle falta ningún apuntamento nin no principio, nin no final. Pouco se fiaba ela da debilidade da súa construción e do uso duns datos sensacionalistas que incorren en erros e que agachan outras realidades, ás veces de todos coñecidas.

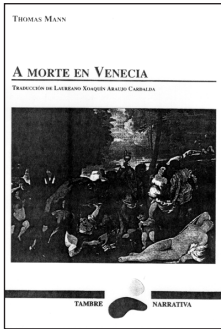
Se ben é certo que calquera das mulleres pseudobiografiadas ou retra-

tadas que aquí aparecen (Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Alma Mahler, George Sand, María Lejárraga de Martínez Sierra, Frida Kahlo, Camille Claudel, as irmás Brontë...) merecerían por si mesmas acada-la atención dos lectores, debe quedar claro que non lla habemos prestar a Rosa Montero. A súa carencia de obxectividade xúntase en *Historias de mujeres* con descoidos de léxico e de expresión, propensión á verbosidade e desexo -pouco doado de aguantar- de influír no lector con tódolos medios ó seu alcance.

Pensando no tan sobado concepto de *postmodernidade*, recomendamos a lectura deste libro como mostra do que é o light, o desinterese polo rigor, a cultura e os valores -tantos deles encarnados nas figuras dalgunhas destas mulleres-. Estamos completamente convencidos de que o posto que ocupa unha obra semellante nas listas das de máis venda non se pode deber a outra cousa que non sexa o gusto polo morboso, a fobia indiscriminada contra o home e o éxito que ordinariamente acadan eses libros-lixo que tanto atraen ós insaciabes consumidores da prensa amarela.

O noso título, “Dúas linguaxes periodísticas”, pretendía sinalar dúas maneiras antitéticas de actuar a través da prensa. Confiamos en que ó longo destas reflexións resulten nidas as diferencias.

Ana María Platas Tasende



Título:	<i>A morte en Venecia</i>
Autor:	Thomas Mann
Traductor:	Laureano Xoaquín Araujo Cardalda
Editorial:	Tambre, A Coruña, 1995
Núm. Pax.:	108
Tamaño:	13,5 x 19,5

Un dos sinais que proban o carácter dúctil dun idioma é a súa capacidade para reflectir, sen menoscabo de beleza e de expresividade, as obras dos grandes clásicos doutras nacións. Moito, neste senso, se está a facer hoxe entre nós: poesía, teatro, novela e ensaio medran en galego gracias ás figuras dos nosos creadores e dos nosos investigadores, pero contamos tamén con tradutores que nos ponen ó alcance da man famosos e inexcusables textos nunca antes reproducidos en lingua galega. Non haberá necesidade de encarece-la riqueza que isto supón.

O labor de traducción, tantas veces reducido ó anonimato, resulta extraordinariamente dificultoso en calquera caso. Sen dúbida o é moito máis cando se trata de trasladar á nosa fala unha lingua non románica e de facer unha desas traducións primeiras ás que nos referimos, pola falta de apoiaturas e de solucións anteriores que sirvan de consulta.

Se o traductor sempre re-crea a obra, pois debe expresala nunha lingua na que non foi pensada, o primeiro que

se atreve a facelo ten, e ben ó sabe, unha especial e arriscada responsabilidade. Achamos polas librerías famosos tractados de teoría da traducción que de pouco valen no caso das obras literarias. O que prima no traductor delas é o medo á traición -por que non recordalo tan manido e, ás veces, tan inxusto *traduttore, traditore-*, o tremor que provoca o respecto á palabra do idioma orixinario, o desexo de acertar a reproducir precisamente aquilo que tivo no seu pensamento o autor e tamén, precisamente, cos trazos de estilo con que quixo manifestalo.

Laureano Xoaquín Araujo Cardalda, que xa vertera ó galego *Opiniões dun pallaso*, de Heinrich Böll, ofrécenos agora unha obriña máis curta, pero non menos importante: *A morte en Venecia*, de Thomas Mann. Adiante-mos que, tal como demostra no prólogo e nas anotacións, Araujo é un profundo coñecedor da cultura alemana, da obra de Thomas Mann e, en xeral, da historia e da civilización occidentais. Seguramente é tamén un namora-

do da literatura -dos poucos que van quedando- e un home de profunda sensibilidade que soubo da-lo tono apropiado á linguaxe un tanto altisonante desta obra, coa que Thomas Mann, segundo confesou, tentaba imita-los modos de expresión do protagonista, Gustav von Aschenbach, un escritor clásico vivo dentro da ficción novelesca.

Das varias traducións da obra coas que contamos en castelán non existe ningunha que se poida comparar en rigor, perfección e amplitude de vocabulario á de Araujo. Baste dicir que aínda non hai moito circulaba polas librerías a dunha famosa editorial na que faltaban anacos, na que se facían de menos partes inexistentes, censuradas baixo a Dictadura de Franco.

Esta obriña, considerada desde a súa aparición en 1912 unha das novelas curtas máis perfectas da literatura occidental, é un relato que mestura un certo neorromanticismo co realismo simbólico propio da época e coa linguaxe do *art nouveau*, do *Jugendstil*, movemento similar ó que nós chamamos *modernismo*. A todo isto súmanse, como é lóxico, fortes influencias impresionistas que se observan na transmisión constante de sensacións e no reflexo tamén metafórico-sensóreo dos problemas íntimos de Aschenbach.

O personaxe, no que se combinan rasgos do propio Mann, do seu amigo o músico Gustav Mahler, e mesmo de

Goethe, encarna os dualismos antagónicos tan repetidos nos escritos do seu creador: idealismo e sensualismo, represión e liberdade, moral e arte, vida e moral, arte e vida, enfermidade e saúde, espírito burgués e espírito artístico, convivencia e afastamento...

Gustav von Aschenbach, impulsado polo concepto de beleza clásica que cre personificado no adolescente Tadsio, evoluciona segundo os opostos nietzscheanos, do dionisiaco ó apolíneo, da serena medida ó caos:

¡Estatua e espello! Os seus ollos abrangueron a nobre figura alí á beira do azul, e con elevado engado creu entender con aquela ollada a mesma beleza, a forma coma pensamento divino, a perfección única e pura que vive no espírito e da que, para a súa adoración, estaba erixida alí, lixeira e doce, unha imaxe e alegoría humana. Aquela era a embriaguez; e sen vacilar, mesmo ávidamente, o artista senescente deulle a benvinda. O seu espírito xiraba, a súa cultura bulía, a súa memoria evocaba pensamentos remotos, transmitidos á súa mocidade e ata daquela xamais avivados por un lume de seu. ¿Non estaba escrito que o sol desvía a nosa atención das cousas intelectuais cara ás dos sentidos? (p. 72).

A loita que dentro de si mesmo producen os sucesivos pasos no enfrentamento dos dous contrarios, os remordementos do principio, o *fatum*

ó que se vai sometendo -moitas son as concomitancias da novela coa traxedia grega-, a pesquisa de excusas para o seu modo de obrar e a claudicación final, que máis parece un triunfo do seu deber como artista adorador da Beleza, conforman, *grosso modo*, o transfondo de *A morte en Venecia*.

O maduro escritor, que primeiro tenta afastarse dos perigos que pode representa-la ameaza da homosexualidade, acaba por renunciar á fuxida e por converterse no ledo e solitario contemplador dun amado ideal co que endexamais cruza palabra. Parece conveniente resaltar, fronte a outras opinións (cfr. Mario Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras*, Barcelona, Seix Barral, 1990) que o carnal non se impón nunca senón en reflexións filosófico-platónicas, en obsesións alucinatorias, remordementos ou soños. Por iso, seguramente, *A morte en Venecia* é unha das máis puras e elegantes novelas que abordan o tema homoerótico.

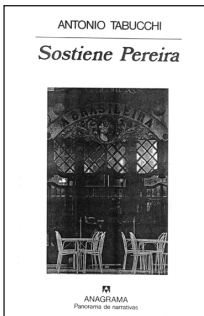
A lectura en clave realista, da que con facilidade se deduce o simbólico, é doada e deleitosa. Nela imos perseguindo a evolución da interioridade de Von Aschenbach tralo seu amargo e doce achado -*A morte en Venecia* é unha obra chea de antíteses e recorrencias-, nela convivimos coa denigración do vello, namorado da fermosura adolescente, e coa beleza dunha Venecia carcomida pola peste nos tempos inmediatos ó estoupido da Primeira Guerra mundial. Todo un mundo decadente, a piques de

se extinguir, vai desfilando diante de nós co seu refinamento, a súa elegancia, as súas cores e a súa delicadeza, salpicadas dun modo constante polos remos das góndolas e a putrefacción que exhala a lagoa, anuncios dun fin necesario para a consecución da felicidade do artista, que segue, inexorablemente, ó seu amado durante a vida e máis alá dela:

Alí, o observador estaba sentado coma noutrora, cando por primeira vez aquela ollada dunha cor gris crepuscular, devolta dende aquela soleira, se atopara coa súa. Descansando no respaldo do asento, a súa cabeza seguira a modo o movemento do afastado camiñante; entón endereitouse coma en dirección á ollada e caeu sobre o peito, de maneira que os seus ollos miraban dende abaixo mentres a súa faciana amosaba a relaxada e intimamente absorta expresión dun sono profundo. Non obstante, parecelle que o pálido e doce psicagogo alá fóra lle sorría, lle facía acenos; coma se, separando a man da cadeira, apuntase para lonxe, se adiantase a voar cara á prometedorra inmensidade. E, como tantas veces, dispuxose a seguilo (P. 104).

Á escrupulosa fidelidade de Laureano Araujo habémoslle agradecer que as verbas de Thomas Mann en *A morte en Venecia* resoen por vez primeira, e con tan coidado acento, na lingua galega.

Ana María Platas Tasende



Título:	<i>Sostiene Pereira</i>
Autor:	Antonio Tabucchi
Editorial:	Anagrama, Barcelona, 1995
Núm. Pax.:	182
Tamaño:	19,5 x 13

Se tivesemos que seleccionar tres nomes dos narradores italianos actuais de máis entidade, sen dúbida Antonio Tabucchi sería un deles. Máis de media ducia de títulos e moitos e moi prestixiosos premios avalan unha traectoria que ten en *Sostiene Pereira* galardoadada con catro premios literarios, entre eles o prestixioso Campiello- a súa máis recente referencia. En España, esta novela leva xa cinco edicións en sete meses e supera o éxito obtido con títulos anteriores do escritor como *La dama de Porto Pin*, *Nocturno hindú* ou *Réquiem*.

Sostiene Pereira é modélica en canto á xusteza, a economía de medios empregados polo novelista para construí-la súa historia. Esta, de final aberto, lévanos á existencia dun veterano xornalista de sucesos, Pereira, que dirixe a páxina cultural dun xornal de Lisboa. Xorde o personaxe diante do lector nun intre de madurez da súa vida. Interesado nos narradores franceses dos séculos XIX e XX (de Balzac a Bernanos) a existencia deste home mira máis ben cara ó

pasado, os seus días transcorren na lembranza dos seus anos de estudante en Coimbra da súa muller xa morta (aínda que el fala sempre co seu retrato), do fillo que endexamais tivo. A súa gris existencia, pautada por xestos e movementos cotiáns (a redacción do xornal, os almozos no café, a volta á casa) vese alterada pola aparición de Rossi, un mozo que vai colaborar na páxina cultural pero que en definitiva, a carón de Marta, a súa noiva, levará a Pereira ó contacto coa situación política portuguesa, marcada polo impacto da guerra civil española e polo colaboracionismo da dictadura salazarista co bando alzado en armas no país veciño.

Pereira é un personaxe feito con poucos pero moi eficaces trazos que lle confiren vida e autenticidade. Estamos diante dun antiheroe, un home enfermo de corpo e débil de carácter, unha fráxil criatura vítima dos demais, das circunstancias, da súa carencia de vontade e exceso de compaixón. A chegada do mozo Rossi revela, nembargantes, que Pereira non é alleo á atmósfera política

daquel 1938 en Portugal e en Europa, e o seu posicionamento a prol da liberdade e da xustiza e contra o fascismo cobra impresionante realidade no seu derradeiro artigo en *Lisboa*, no que relata o asasinato de Rossi. O xiro de Pereira cara unha actitude activa no terreo ideolóxico está motivado, moi convincentemente, pola influencia de Cardoso, o seu médico, que ensaia co seu paciente os esquemas freudianos do *ego*.

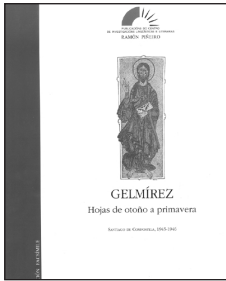
Tabucchi sitúa o seu antiheroe nunha encrucillada para, finalmente, facelo reaccionar fronte ó terror e á violencia, fronte ás súas mesmas debilidades e limitacións. Por respecto ás súas conviccións, por congruencia ideolóxica, por solidariedade e afecto, Pereira arrisca a súa tranquilidade e ata a súa vida na denuncia do que non é senon un crime político característico da dictadura salazarista. Non lemos esta historia de Pereira sen percibir un arrecendo de dorida e fonda humanidade, de tenrura e bondade, de auténtica forza moral como claves caracterizadoras do personaxe.

Sostiene Pereira é un exemplo dunha novela na que o escritor ten unha historia que contar, unha historia sinxela, autosuficiente, de impresionante realismo. A historia -unha vez máis- dun pequeno pero grande home contra as circunstancias, contra o poder, contra unha atmósfera de medo e crispación, de violencia e morte. Desde a primeira páxina o lector

simpatiza con Pereira; despois, a simpatía abre paso á admiración. Tabucchi ten escrito unha novela poética na medida en que nos leva á intimidación dun home intelixente e sensible, asolagado no seu pasado en ruínas pola perda da muller, das ilusións e das ganas de superar un presente rotineiro e monótono. Pero esta é tamén unha novela política que reflicte os aires de guerra e destrución en Europa, a ameaza do nazismo, o clima dominante de persecución ideolóxica, de censura, de racismo e de exilio, de silencios e complicidades das dictaduras. Un pano de fondo, en sínteses, que opera de forma moi tanxible contra -ou a favor- dos protagonistas da novela.

Antonio Tabucchi ergue un testemuño, o da peripecia dun home anónimo e pusilánime, dun home sempre situado no territorio das vítimas, dos perdedores, para revelar en definitiva a súa grandeza, a súa elevada estatura moral. E faino cunha técnica narrativa sinxela e elemental e cunha prosa directa, eficaz e de radical claridade, cínxida ó asunto e chea de contención. Afastada dos vieiros do éxito, da moda, da insubstancialidade e doutras moitas tentacións, *Sostiene Pereira* non só é unha excepcional novela -hai nela algo ou moito de Pessoa- senon tamén -e por esa condición- unha lectura pertinente nas aulas, necesitadas sempre de boa literatura.

Luis Alonso Girgado



- Título:** *Gelmírez*
Subtítulo: *Hojas de otoño a primavera*. Santiago de Compostela, 1945-1946. Edición Facsimile
Coordinador: Luis Alonso Girgado
Colaboradores: Xavier Castro Rodríguez, Xoán Carlos Domínguez Alberte, Begoña Eguizábal Gándara, Amelia Rodrigues Esteves
Edita: Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias "Ramón Piñeiro", Xunta de Galicia

Saudamos a chegada da edición facsimile *Gelmírez. Hojas de otoño a primavera* por varios motivos. En primeiro lugar porque prosegue a colección de revistas literarias facsimilares iniciada con *Aturuxo*, á que seguiron *Alba e Posío*, sempre necesarias non só por recuperar para o lector galego a literatura dos nosos antergos, senán tamén para reflexionarmos sobre as dificultades, e as arelas, dunha serie de persoas desexosas de crear, de facer literatura, en castelán e... en galego, en épocas fortemente dominadas pola censura do réxime franquista. En segundo lugar porque *Gelmírez* foi, é, unha revista, das mellores, creada nun Instituto de Ensino Medio.

O libro, coordinado polo catedrático Luís Alonso Girgado, iníciase cunha serie de cartas de presentación. En concreto, son tres: "Recordos do meu Instituto no seu sesquicentenario" (pp. 13-20) de J. Precedo Lafuente, docente durante trinta e seis anos no Instituto, que lembra a historia do edificio (dende os momentos de *Sta. Ma-*

ría a Nova ata que se converte en Colexio da Compañía de Xesús), os cambios de Sede (dende as instalacións do Pazo de San Xerome nos anos 1845-1847 ata as de Poza de Bar na actualidade), a composición do claustro cun recordo para as súas personalidades logo do ingreso de Precedo como Profesor Interino de Clases Prácticas de Formación Relixiosa.

Na segunda carta, "O Instituto Arzobispo Gelmírez" (pp. 21-32), Raúl Souto Castelo analiza, con certa detención, as sucesivas modificacións do nome e da especificidade do Instituto (dende que era Instituto Superior ou Facultade de Filosofía, por 1845-1847, nos tempos do Goberno Narváez e do Plano Pidal ata a súa denominación actual Instituto de Ensino Medio Arcebispo Xelmírez) revisando os diversos nomes e os planos de estudos que se impartían no centro.

Na terceira carta, "Abelardo Moralejo Laso: lingüista, profesor, traductor (28.1.1898-10.4.1983)" (pp. 33-39),

o catedrático de grego da Universidade compostelá, Juan José Moralejo Álvarez, a xeito de homenaxe fai unha emotiva lembranza da figura de Abelardo Moralejo. As palabras do seu fillo permítennos, ós que somos de xeracións moito máis novas, ós que estudiamos filoloxía, acceder á súa humanidade e á súa calidade investigadora e docente. Unha homenaxe merecida por moitos e variados aspectos, xa que Abelardo Moralejo colaborou nos dous primeiros números da revista *Gelmírez* con traducións ó castelán do poeta Rainer Maria Rilke.

Segue ás cartas de presentación unha Introducción na que se estudian diferentes aspectos da Revista *Gelmírez*: dende os da súa xénese no curso 1945-1946, da man de Enrique Vidal Abascal, director do centro, e do catedrático de grego Manuel Rabanal, ata os da personalidade dos seus colaboradores (sobre todo profesores do centro), pasando pola esencia literaria da revista e as diferentes continuacións da revista que soportou o devir do instituto compostelán.

Foron tres os números que saíron no curso 1945-46, os tres caracterizados por unha grande homoxeneidade de contido e de estrutura. Unha das pégas que lle vemos é que na revista non colaboran os alumnos do centro. De feito, os que participan da súa vida literaria son os profesores e persoas relacionadas co ambiente universitario

e xornalístico da vila xacobeá (os colaboradores asinan en *La Noche*, en *El Correo Gallego*; respecto a isto, a edición facsímile incorpora un utilísimo Repertorio Biobibliográfico dos colaboradores de *Gelmírez* que permite seguir a súa incidencia na vida cultural galega). Isto dá-lle á revista unha entidade e unha importancia, sen dúbida desexada, que a achegaba á calidade das Revistas Literarias máis cualificadas.

Gelmírez é ante todo unha revista de creación literaria, e isto vai en detrimento do ensaio ou da crítica literaria, que escasean (destaca o ensaio de Enrique Vidal “*Divagaciones sobre el arte y el conocimiento*”, 2, 6-8).

Da súa estrutura salientaremos as “*Notas de afirmación y negación*”, sección asinada por Manuel Rabanal, nas que tiña cabida información variada sobre acontecementos culturais do momento.

A pesar das dificultades que iso implicaba, a revista incorpora creación en lingua galega. Aquilino Iglesia Alvariño coas “*Nenias*” a Hölderlin, a Rosalía de Castro e a Curros Enríquez, Otero Pedrayo co seu *poema* “*Pan gallego*” e co debate poético con Fermín Bouza Brey, son os representantes da creación en lingua galega.

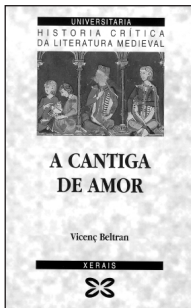
Dos colaboradores non galegos salientaremos a presenza dos versos de Vicente Aleixandre (habitual cola-

borador das revistas literarias galegas), de Victoriano Crémer, e de Garibaldi.

Non falaremos das peculiaridades de cada unha das aportacións que se fan na Revista, non, deixaremos que o lector as descubra e as “sinta”, as comente e sexa capaz de valora-lo pasado cunha afirmación do que se está a facer na actualidade. Para que isto sexa posible os autores da presente edición facsímile fan un percorrido polo “*Medio século de revistas de Ensino Medio e Formación Profesional en Galicia (1945-1995)*”.

Polo tanto, temos nas nosas mans a fermosa lembranza dunhas persoas que, a pesar da escuridade que reinaba nas rúas da creatividade, deixaron abrollar as súas inqedanzas culturais para crear este testemuño, recuperado para o presente polo labor, eloxiable, polas dificultades que supón reconstruír cando as pezas, as máis das veces, están ausentes, do grupo do CILL “Ramón Piñeiro” encabezado por Luís Alonso Girgado.

Xabier Ron Fernández



Título:	<i>A Cantiga de Amor</i>
Autor:	Vicente Beltrán
Edita:	Xerais, Vigo, 1995
Colección:	Xerais Universitaria, Serie Historia Crítica da Literatura Medieval
Núm pp.:	265
Tamaño:	13 x 21

UN LIMAR INNECESARIO

Aínda quente, acabado de saír do prelo, vén da man da editorial Xerais unha iniciativa que non pode deixar indiferente o panorama cultural galego. Cobrou vida, polo de agora, en tres libros: *Trobadores e Xograis*, de A. Resende de Oliveira; *A Cantiga de Amor*, de V. Beltrán; *As Cantigas de Escarnio*, de G. Lanciani e G. Tavani. Os tres insírense dentro do deseño da serie Historia Crítica da Literatura Medieval, dentro da Colección Xerais Universitaria.

No presente número da *Revista Galega do Ensino* o lector atopará a debida información destes nas recensións de Agustín Vilariño (*Trobadores e Xograis*) e de Ignacio Rodiño Caramés (*As Cantigas de Escarnio*).

No que segue tentaremos abordar as peculiaridades do libro ideado polo profesor da Universitat de Barcelona Viçens Beltrán i Pepió.

CONSIDERACIÓNS INICIAIS

Xa hai tempo que o prof. Beltrán está a investigar a nosa lírica trobadoresca nas súas diferentes facetas: dende os seus aspectos formais¹ ata as súas liñas históricas² pasando polos seus aspectos temáticos³. Non é de estrañar, polo tanto, que fose el, en calidade de director da serie, o encargado de estudar e de lle dar vida ó non sempre ben valorado xénero da Cantiga de Amor.

Sorprende, dun xeito positivo, a perfecta simbiose entre ciencia e didacticismo, entre a investigación e a docencia. As explicacións teóricas vense

1. "De zéjeles y dansas: orígenes y formación de la estrofa con vuelta", in *Revista de Filología Española*, 64, 1984, 239-266; "Rondel y refram intercalar", in *Studi Mediolatini e Volgari*, 30, 1984, 69-89, etc.

2. Son fundamentais os artigos que configuran a serie Tipos y Temas trobadorescos: II. "Bonifaci Calvo y Ayra Moniz d'Asme", in *Revista de Literatura Medieval*, 1, 1989, 9-13; III. "Pedro Amigo de Sevilla", in *Cuadernos de Estudios Románicos*, 1, 1989, 31-38; IV. "Pero da Ponte y la rebelión de don Lope Díaz de Haro", in *Estudos Portugueses. Homenaxe a Luciana Stegagno Picchio*, 1991, 15-36; etc ...

3. "O vento lhas levava": don Denis y la tradición lírica peninsular", in *Bulletin Hispanique*, 40, 1984, 1-25; etc ...

apoiadas por clarificadores exemplos, na procura de acadar un dos obxectivos do libro: servir de instrumento de traballo e de estudio para o público universitario.

O estudio, a pesar da finalidade pedagóxica, pode ser considerado coma o froito de moitos anos de dúbidas ás que pretende responder neste libro. Unha das primeiras intencións do profesor Beltrán é revisar o convencionalismo das correntes teóricas para derrubar os prexuízos que danaron gravemente a imaxe da nosa poesía lírica, considerada inferior na súa comparación coa lírica occitana.

UNHA ESTRUCTURA PENSADA

O libro estrutúrase en catro grandes partes:

1. Unha poética do amor (pp. 17-72)
2. A *Dispositio* (I). As formas (pp. 75-106)
3. A *Dispositio* (II). Estructura interna (pp. 109-174)
4. A *Elocutio* (pp. 177-238).

A primeira parte pretende ser un marco introductorio do contexto literario no que se insire a cantiga de amor. Parte da lírica occitana para, de seguido, expoñer cales son os aspectos que a nosa lírica vai rexeitar da estética occitana: a *descriptio puellae* ou descrición da dama, reducida a mera alusión conceptual, e o preludio pri-

maveral, só presente nunha cantiga de Airas Nunez, “Que muito m’eu pago d’este verãu” (B 872 / V 456). Do mesmo xeito, insiste na facilidade con que os trobadores galego-portugueses pasaron da “rixidez do código á arte da transgresión” (p. 38). Os nosos trobadores adaptaron o modelo occitano ás súas necesidades estéticas e poéticas.

Analiza como se manifesta no nivel textual a poética do amor trobadoresco galego-portugués; traza unha liña secuencial que narra como nace o amor, cales son as súas consecuencias e como inflúe nos personaxes da ficción trobadoresca.

Rematemos este primeiro apartado cunha axeitada observación: “A cantiga de Amor é unha arte refinada onde os autores repiten sempre o mesmo -pois, en amor, todo está inventado desde o principio-, pero onde os máis capaces buscan a forma de dicilo con máis elegancia, con máis gracia ou cunha retórica máis elaborada” (p. 72).

A segunda parte adícase ás formas estróficas e métricas. É de salientar o estudio estatístico e contrastivo con respecto ó que acontecía na lírica occitana. Para Beltrán a cantiga de Amor é “un xénero sabio por excelencia e volcado na experimentación formal” (p. 80). Salientaremos as reflexións sobre a esencialidade do refrán. O investigador explica cales son as peculiaridades compositivas do refrán: a). traducir ó

vocabulario abstracto propio da cantiga de amor o que nas estrofas se explicaba cun exceso de circunstancias; b). funcionar a modo de conclusión; c). atraer a atención do lector sobre el ó encerrar os elementos máis rechamantes do poema; d). reiterar o que se enunciaba no preámbulo; e). ser o lugar de acumulación dos recursos retóricas e dos termos clave da erótica cortesá (pp.90-93). Do mesmo xeito, incide na relación entre a estrofa e o refrán, onde é frecuentísimo o emprego do fenómeno da *annominatio*.

A estrutura interna é o fundamento da terceira parte. Nela xorde o fundamento metodolóxico da investigación de V. Beltrán.

Varios son os puntos tratados:

1- Estrofa e contido (pp. 109-112)

2-O exordio (pp. 112-127)

3-A composición (pp. 128-174)

Vexamos, con certa detención, os aspectos máis característicos deles.

1- Deste punto deixemos que fale o propio profesor: "A bipartición da estrofa en dous motivos é unha regra que se cumpre na maior parte do corpus, o mesmo nas de refrán ca nas de maestría. (...). Resulta raro, mais non inusitado, que unha estrofa resulte indivisible" (p. 110).

2- Analiza a tipoloxía do exordio que "fiel ós postulados da estética medieval, suprime ou relega ó último

plano o anecdótico e accidental para se centrar no esencial e doutrinal" (p. 116). Neste punto é onde se verifica o máis importante da investigación do prof. Beltrán ó introducir a noción do conceptismo. Exemplificando sempre as súas teorías expón cales son os conceptos máis frecuentes no xénero de Amor:

- A Ponderación, cos seus tres graos, tal como os definira o renacentista Baltasar Gracián: ponderación misteriosa, ponderación de dificultade e ponderación de contrariedade.

- O equívoco, moi frecuente no exordio.

- As construcións baseadas na antítese (proporción - improporción; semellanza - desemeallanza; paridade - disparidade, segundo a terminoloxía de Gracián).

- O paradoxo que, moitas veces, é difícil de diferenciar da ponderación da contrariedade.

O exordio é, segundo o investigador, a clave do poema, "o punto onde o autor concentraba as menores galas da súa capacidade creadora" (p. 127). É o lugar onde se presenta de xeito indirecto o material escollido para provocar, por medio de recursos de carácter conceptista, a sorpresa ou o ánimo do público.

3- Neste apartado revisa cales son os procedementos que participan na

composición da cantiga, dos que salientaremos:

- O paralelismo, xa especular, xa progresivo, xa mixto, que permite xogar coa repetición de motivos ó mesmo tempo que abrir posibilidades na progresión dos contidos.

- O concepto, e outros compoñentes retóricos que se poden interpretar en clave conceptista, como a hipérbole. O concepto do paradoxo pode reaparecer en case todas as estrofas cando se une ó sistema paralelístico, pero xorde tamén nas non paralelísticas converténdose por iso no motivo central da composición.

Remataremos cunhas palabras de síntese do autor:

“os autores creaban unha estrutura unitaria do contido, de carácter conceptista, a fin de artellar o discurso baixo a armatura dun *ordo artificialis* moito máis estricto có paralelismo ou a preparación do exordio. Tratábase de conseguir que cada estrofa quedase encadrada nunha rede significativa capaz de englobar todos os elementos do contido, proyectándoos así a un nivel de interpretación distinto da suma das súas partes. Mediante a organización conceptual conseguíase asemade un comenzo artístico, un desenvolvemento orgánico e unha conclusión a miúdo brillante” (p. 158).

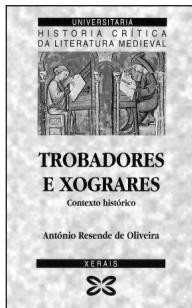
Na última parte abórdase o estudo das pautas estilísticas da cantiga de amor. Chega á conclusión de que a

Cantiga de Amor, aínda partindo das “concepcións do *ornatus difficilis* non é menos certo que o máis visible é o uso do *ornatus facilis*, especialmente das figuras da *annominatio* e maila *repetitio*, o que a *Arte de Trobar* define como o *dobre* e o *mozdobre*” (p. 195). Para o prof. Beltrán, as definicións de *Dobre* e de *Mozdobre* son estendidas a todo fenómeno de repetición e de derivación léxicas sistemáticas, xa que de limitar a terminoloxía da *Arte de Trobar* ós casos que esta establece, “deberíamos inventar unha nova para os poemas que non cumpren as súas restricións” (p. 199).

Coidamos ter salientado o máis esencial do presente libro que se configura como a defensa da creatividade compositiva dos nosos trobadores. Se se arredaron dos preceptos da lírica occitana non foi por deficiencia, foi para seguir un camiño de acordo coas súas propias necesidades e gustos estéticos. Neste camiño emerxe con forza o emprego do conceptismo en tanto que procedemento compositivo capaz de dotar de orixinalidade creativa a cantiga na que se mergulla.

Estamos polo tanto perante un libro necesario e, en certo senso, innovador. Un libro que se converterá en imprescindible para o amante da nosa lírica, para o filólogo especialista, e para o universitario desexoso de penetrar no hermético mundo da cantiga de Amor.

Xabier Ron Fernández



Título:	<i>Trobadores e xograres. Contexto histórico.</i>
Autor:	António Resende de Oliveira
Traducción:	Valentín Arias.
Editorial:	Eds. Xerais de Galicia, Vigo.
Colección:	Universitaria, Historia crítica da Literatura Medieval
Núm. pp.:	200
Tamaño:	13 x 21 cm

O autor é un importante historiador que se dedicou a estudar os aspectos tanto sociais coma culturais e literarios dos trobadores galego-portugueses. Este libro é o resultado da presentación no ano 1992 da súa tese de doutoramento titulada *Depois do Espectáculo Trovadoresco. A estrutura dos cancioneiros peninsulares e as recollhas dos séculos XII e XIV* e que logo apareceu dous anos máis tarde en formato de libro na editorial Colibri (Lisboa). Na introducción el mesmo nos di que “os obxectivos deste son máis modestos, (e por iso) deixamos de man o profundar nas vertentes explicativas do aparecemento e evolución da cultura trobadoresca, aflorados xa nalgúns estudos anteriores, e preocupámonos máis do “contexto histórico” da produción dos cancioneiros e do deambular dos autores, procurando igualmente clarificar a clasificación e mailas funcións destes no ámbito do espectáculo trovadoresco”.

A tipoloxía dos personaxes dedicados a divulgar a poesía lírica troba-

doresca é o fin primordial do presente libro de Resende de Oliveira (sobre todo conforman a xénese do capítulo II: “os axentes culturais”). Nun principio semella que abarca cuestións moi diversas entre si, pero o certo é que todo está orientado de cara ó mundo do movemento cultural trovadoresco que se desenvolveu ó longo dos séculos XIII e XIV na nosa Península.

O primeiro capítulo dedícase á evolución da investigación sobre a estrutura dos cancioneiros que conservan a totalidade do corpus lírico profano galego-portugués, procurando, en todo momento, expoñer-lo seu propio punto de vista. O terceiro exponnos unha nova concepción sobre os principais momentos do proceso evolutivo do movemento cultural na parte Occidental peninsular, sen esquecer-lo rol realizado pola corte castelá de Alfonso X e do seu fillo Sancho IV sobre todo. Detense nas distintas alteracións que se foron dando, tanto no movemento coma no seu espallamento xeográfico. No derradeiro punto da

primeira parte, fundamentalmente teórico, Resende chama a atención verbo da posibilidade e da necesidade de profundarmos nas cuestións relativas á tradición manuscrita, aínda rodeada de misterio en non poucos dos seus aspectos.

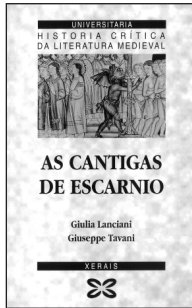
A segunda parte é de estruturación sinxela: preséntanos un ficheiro fornecendo os datos biográficos coñecidos de cada trobador. O autor avísanos que nelas só dá un resumo das que presentou na súa tese-libro. No presente traballo só dá as indicacións imprescindibles para podermos situar cada trobador no seu contexto histórico, social e cultural.

O que máis chama a atención deste libro, xa dende o seu comezo, é a sinxeleza coa que expón esta materia sen por iso perder profundidade no máis mínimo. O libro pode abarcar un público do máis variado, tanto para o profesional e coñecedor desta cuestión coma para o profesor de literatura de secundaria ou de universidade que queira falar do mundo trobadoresco ós seus alumnos, e tamén para aquela persoa mera afeccionada á lectura.

Rematarémo-la nosa recensión felicitando tanto ó autor como á editorial polo oportuno desta publicación. Gracias a eles, os nosos trobadores deixan de ser meros rótulos que indican a quen pertence(n) tal(es) composición(s), para verse dotados dunha identidade

máis ou menos precisa. Lendo o necesario e magnífico estudio de Resende de Oliveira, un é aínda máis admirado da laboriosidade e da excelencia da investigación de Carolina Michaëlis, *Cancioneiro da Ajuda* (1904), ó ver que, despois de soportar noventa anos de progresos filolóxicos, as súas deducións e hipóteses seguen sendo, as máis das veces, unha lección de rigor investigador e a primeira referencia para quen queira profundar no fenómeno trobadoresco. Resende, neste sentido, segue o seu camiño pola rigorosidade coa que afronta os seus traballos, procurando en todo momento ligar historia e literatura medieval. Só queda agardar, como o autor, que logo de ler este libro algúns se decidan a trata-la cuestión para así irmos, pouco a pouco, e pasiño a pasiño, coñecendo o funcionamento daquela sociedade e caracterizalos medios tanto aristocráticos coma culturais dese movemento trobadoresco. "Tal vez entón este movemento cultural poida reivindicalo seu estatuto de fonte privilexiada para o estudio da mentalidade feudal peninsular e das vicisitudes que atravesaron ó longo dos sécs. XIII e XIV".

Agustín Vilariño Martínez



Título:	<i>As cantigas de Escarnio</i>
Autores:	Giulia Lanciani/Giuseppe Tavani
Editorial:	Xerais
Colección:	Universitaria
Serie:	Historia Crítica da Literatura Medieval
Núm. pp.:	212
Tamaño:	21 cm

Con tres publicacións dá comezo a Historia Crítica da Literatura Medieval, unha nova serie dentro da Colección Universitaria da Editorial Galaxia. Dirixida, en principio, ó colectivo universitario, de seguro que espertará o interese do público en xeral, desexoso de coñecer unha das épocas máis brillantes da nosa literatura.

Se o historiador portugués Antón Resende de Oliveira nos ofrece un interesante estudio do contexto histórico no que se moven os nosos trobadores e xogares, e o catalán Vicenç Beltrán un magnífico estudio da cantiga de amor, éo matrimonio italiano Giulia Lanciani-Giuseppe Tavani quen trata de desvelárno-los misterios e as claves da cantiga de escarnio.

A cantiga de escarnio foi sempre definida negativamente: “tódolos textos que non son asimilables por completo ás cantigas de amor ou ás cantigas de amigo”, é dicir, prantos, tenzóns, escarnios, sátiras, ... conforman o xénero escarniño. Polo tanto, tentar

establecer unha orde e unha clasificación de todos estes textos, tan dispares entre si, supón un esforzo non sempre productivo nin doado.

Mesmo resulta complicado, por veces, afina-la análise dos textos coa fin de distinguir cantigas de escarnio (sátiras indirectas, “*per palabras encubertas que ajan dous entendimentos*”) de cantigas de maldicir (sátiras directas, abertas, sen emprego de *aequivocatio*), que a Poética fragmentaria do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa establece e que se mantén nas rúbricas introductorias dalgúns textos, pero que, a partir dun determinado punto, deixan de funcionar, empregándose unha etiqueta globalizadora, *cantigas d'escarnho e mal dizer*.

E a propósito desa arte de trovar galego-portuguesa, se a compararmos con outras artes hispánicas, dúas son as conclusións que se poden tirar: predomina un detallismo excesivo e desproporcionado -cando se estende na delimitación xenérica, indicando xéne-

ros dos que non se conservan testemuños (canta de vilão), e obviando, pola contra, xéneros si conservados (pastorela, pranto...); e, elaborada con posterioridade á época de produción poética, non responde xa, como as catalanas, a fins prácticos de facilitar regras de composición.

Se ben é certo que as cantigas de escarnio, fronte ó lirismo das cantigas de amor e amigo, reflicten un mundo real, de persoas coñecidas criticadas por vicios e defectos, de sucesos históricos facilmente comprobables, non podemos identificar realidade con realismo lírico: a realidade aparece deformada, distorsionada por factores literarios, que converten a composición nun mero xogo cortesán.

Trobadores e xogares, da máis variada composición social, son os executantes deste xénero escarniño. Todos eles situábanse en torno a cortes rexias (as de Fernando III de Castela, Sancho II de Portugal, Alfonso X, Afonso III de Portugal) e cortes señoriais (a dos Sousa, a de Haro, a do Conde D. Pedro de Portugal, entre outras). A peculiar relación entre trobadores e xogares tomou corpo moitas veces en distintas composicións nas que se critican os afáns de independencia e a pretensiosidade artística dos xogares. Neste sentido, é importante sinalala case total ausencia de escarnios feitos por xogares, para o cal Lanciani e Tavani apuntan a posible explicación da censura ás

críticas a grandes señores e trobadores, ou ás cantigas excesivamente obscenas ou groseiras, no momento de confeccionalas compilacións, sempre de iniciativa real ou aristocrática.

A sátira galego-portuguesa non difire moito da sátira medieval europea, que ten a súa orixe na cultura carnavalesca que inverte os valores e celebra os excesos de todo tipo. A sátira aberta, a fina ironía e a obscenidade obsesiva son os tres rexistros máis empregados coa finalidade cómica.

Sete son os xéneros satíricos que establecen os autores dentro da cantiga de escarnio:

- a sátira política, concretada en diversos ciclos temáticos como a entrega dos castelos a Afonso, conde de Boloña, na guerra civil contra Sancho II de Portugal; ou a covardía dalgúns cabaleiros casteláns na guerra de Granada, censurada en varias composicións polo propio Alfonso X; ou as críticas contra a prepotencia dalgúns favoritos reais;

- a sátira literaria, a maioría de trobadores que reprochan a actitude dos xogares, como Lourenço, que se gaban de trobar tan ben como os seus señores, pero tamén entre trobadores que se acusan de plaxio ou critican a ruptura das regras do amor cortés cando Johan Soarez Coelho decide trobar por unha ama de cría e non por unha *senhor*;

- a sátira moral, destinada a denuncia-los vicios xerais da sociedade como a inxustiza, a mentira, a relaxación dos costumes, ...;

- o pranto, que non tiña por que ser necesariamente un xénero satírico, composto coa finalidade de gabar un defunto de relevo social (conservámo-los de Beatriz de Suabia, Fernando III, Lopo Díaz de Haro, Telo Afonso de Meneses -da autoría de Pero da Ponte e de Don Denis -da autoría de Johan, xograr);

- a sátira de costumes e o escarnio persoal, que derivaban facilmente na descualificación persoal; ningún estamento social escapa a esta crítica: reis, ricos-homes, infanzóns, cregos, papas, abadesas... e grupos como os dos homosexuais, as mulleres ou os peregrinos. Outras veces, o que se critica son os maos costumes (a avaricia, os abusos do poder, a ruindade, ...) pero sen chegar á xeneralización da sátira moral;

- a parodia, ou a contrafactura de xéneros e discursos establecidos cun nesgo irónico, paródico: véxase, por exemplo, a parodia do amor cortés en autores como Johan Ayras, Joham Garcia de Guilhade ou Fernan Paez de Tamalancos; a parodia do pranto que fan Pero da Ponte e Pero Garcia d'Ambrôa; ou a parodia das cancións de xesta en Afonso Lopez de Bayan;

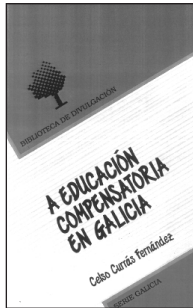
- e, por último, a cantiga de seguir, da que só se conservan tres exemplos, e que tiña como característica fundamental "seguir" outra cantiga retomando a melodía, o esquema rimá-

tico e métrico-estrófico ou as mesmas palabras, pero con diferente sentido.

O capítulo final céntrase nos xéneros dialogados, é dicir, aquelas composicións nas que dous autores distintos establecen un diálogo, un debate ou unha disputa: o partimen e a tenzón. Os autores propoñen a clasificación dos 32 textos existentes con criterios formais (seis tenzóns-partimens, nas que o primeiro en falar defende a tese que o seu contrincante non escolleu), verbais (quinze preguntas, nas que o iniciador do debate pregunta sobre un único aspecto) e temáticos (dúas peticións de gracia; cinco tenzóns caracterizadas pola fachenda xograresca; dúas tenzóns sobre aspectos literarios; un xogo poético entre Pero Velho e Pay Soares; e, por último, dous fragmentos). Trátase, en definitiva, dunha primeira, pero exhaustiva, proposta de clasificación das tenzóns galego-portuguesas.

Estamos, pois, ante un excelente libro que recompila e actualiza os traballos adicados a un dos grandes xéneros galego-portugueses, as cantigas de escarnio, pero sobre todo ante o nacemento dunha colección interesantísima e de alto nivel e da que agardamos, impacientemente, novos números.

Ignacio Rodiño Caramés



Non é moi habitual que no noso país se deseñen e desenvolvan propostas educativas específicas sobre un determinado aspecto do ensino; de aí que a posta en marcha dun programa institucional que posibilitara a superación das desigualdades educativas constitúe unha excepción que merece unha análise na que se desvelen as características desta iniciativa e as consecuencias que ten xerado. Este é o propósito da investigación realizada por Celso Currás Fernández que agora edita o Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela baixo o título: "A educación compensatoria en Galicia. A prol da igualdade de oportunidades educativas". Trátase dun estudio global do Programa de Educación Compensatoria, que se concreta nas características que adopta a nivel estatal, segundo as directrices do Ministerio de Educación e Ciencia, e, seguidamente, nas peculiaridades de cada un dos subprogramas desenvolvidos en Galicia.

Se, como sinalabamos ó comezo, resulta novidosa a posta en marcha de

- Título:** *A educación compensatoria en Galicia. A prol da igualdade de oportunidades educativas.*
- Autor:** Celso Currás Fernández
- Editorial:** Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1995.
- Núm. pp.:** 220
- Tamaño:** 12 x 18,5 cm

programas educativos específicos, aínda é máis inusual que se realice unha avaliación do funcionamento e resultados obtidos. No libro que estamos reseñando ofrécense datos e razóns desde os que se elabora unha análise crítica das actuacións desenvolvidas no marco do Programa de Educación Compensatoria en España e en Galicia en cada un dos subprogramas e apoios organizados, como a atención ás zonas rurais, minorías culturais ou a rapazas e rapaces de 14 e 15 anos non escolarizados.

O libro comeza cunha introdución na que, a través dunhas brevísimas notas, sitúa cronoloxicamente o tema no contexto internacional e a súa expansión a nivel estatal e galego. Seguidamente, organízase en catro capítulos que finalizan cun interesante apartado de conclusións. Para rematar, xunto coa bibliografía seleccionada ofrécese un Anexo no que se recollen as disposicións legais sobre Educación Compensatoria publicadas no Diario Oficial de Galicia.

O interese deste traballo reside non só no esforzo de revisión e valoración dos Programas de Educación Compensatoria implantados en España, analizando as súas diversas modalidades desde o seu nacemento ata datas recentes nas que descendeu considerablemente a súa vitalidade, senón, sobre todo, nos esforzo por situar estas iniciativas no marco teórico no que xorden e máis aínda na controversia actual sobre a función da escola e o valor da escolarización na sociedade. Como sinala o autor nas conclusións cando reconece a decadencia dos Programas de Educación Compensatoria: “nos países avanzados o problema actual é conseguir unha ensinanza de calidade que beneficie a tódolos alumnos, entre eles ós desfavorecidos (páx. 203)”.

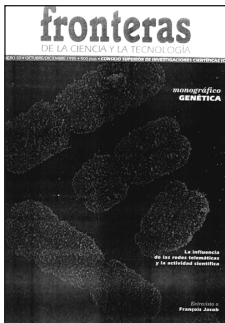
Constátase, pois, unha evolución no que toca ó xeito de conceptualiza-lo problema das desigualdades, tanto desde o punto de vista teórico como de cara ás propostas de operativización e intervención para superalas a través de políticas educativas e culturais que impliquen accións integrais pedagóxicas que favorezan valores de tolerancia, pluralismo e solidariedade coas diferencias étnicas, relixiosas, políticas, etc. O rexeitamento de certas ideas desde as que se postula a homoxeneidade cultural e, polo tanto, a conveniencia de que as minorías deberan asimila-la cultura dominante maioritaria, coa conseguinte perda da súa identidade, configura unha nova óptica para

interpreta-lo sentido da desigualdade educativa e social.

En calquera caso, e aínda que os Programas de Educación Compensatoria non chegasen a te-lo éxito que sería de agardar, o problema do tratamento das desigualdades segue a perturbar inquedanzas en diversos ámbitos, especialmente no educativo. Na actualidade obsérvanse diversas ópticas de comprensión das “diferencias” desde unha perspectiva histórica e sociolóxica que implica esixencias superadoras do paternalismo que puido impregnar actuacións anteriores e a busca de accións comprometidas coa erradicación da marxinação e discriminación nas súas diversas manifestacións que garantan a convivencia democrática.

O itinerario académico e profesional do autor, no que se combina o coñecemento experiencial da realidade educativa galega co dominio das derraementas intelectuais que posibilitan a súa análise sistemética e rogorosa, constitúe unha plataforma privilexiada desde a que nos invita a mergullarnos nun ámbito como é o do tratamento da desigualdade, sobre todo de cara ás perspectivas de futuro a curto prazo co desenvolvemento do título V da LOGSE e, en xeral, desde o obxectivo de mellora da calidade do ensino.

Mercedes González Sanmamed



No ano 1993 aparece o número 0 da publicación FRONTERAS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, editada polo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). En palabras do Presidente desta institución, José María Mato, a revista “*Nace co obxectivo de contribuir á divulgación das actividades do Consejo Superior de Investigaciones Científicas no ambiente propio da comunidade científica, das organizacións sociais e económicas do noso país e naqueles ámbitos interesados en coñecer-la realidade científica española e mailo seu futuro*”

Despois de pasados dous anos, aparece agora o número 10 da revista. Tanto neste como nos anteriores aparecen publicados artigos de interese xeral (en forma de dossier temático), entrevistas e noticias, sempre dentro do ámbito da Ciencia e da Tecnoloxía. Trátase, por iso, dunha publicación especialmente interesante para os docentes de Ensino Secundario xa que pode permitir unha actualización nas diferentes áreas que configuran o currículo deste nivel.

Revista: *Fronteras de la Ciencia y la Tecnología*
Edita: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
Núm. pp.: 64 cada número.
Tamaño: A4 (29,7 x 21 cm)

Algúns dos contidos máis interesantes publicados ata o de agora son os que seguen a continuación:

Número 0/1 (1993). Esta dedicado á *Biotecnología*, incluíndo a análise das investigacións que se desenvolven no Centro Nacional de Biotecnología (CSIC, Madrid) e unha entrevista con Mariano Barbacid, científico español que desenvolve o seu labor no Instituto Bristol-Myer Squibb Pharmaceutical de Princeton (USA) e que deu a coñecer hai poucos anos, o descubrimento dos *oncoxenes*. Recóllese así mesmo a creación do Centro de Información e Documentación Científica, que facilita o acceso dos investigadores a 450 bases de datos.

Número 2 (1993). O eixe central deste número xira arredor do tema: *Novos Materiais*. Ademais, inclúense temas de actualidade como o sentido pasamento de Severo Ochoa, política científica no artigo “La caída del imperio soviético y la ciencia europea” e as primeiras aportacións sobre o “home

de Atapuerca”, fósil achado na provincia de Burgos.

Número 3 (1993). O tema central é *Medio Ambiente e Conservación*, no que se tratan aspectos como a biodiversidade, os recursos mariños, a xestión da auga, o desenvolvemento sustentable ou a reforestación.

Número 4 (1994). Dedicado ás *Humanidades*, no que se recollen contidos como o científico na historia, temas históricos, musicoloxía ou filoloxía.

Número 5 (1994). O tema fundamental foi nesa ocasión *Física e Astronomía*, con artigos sobre a exploración do Sistema Solar ou os quarks. Inclúese, ademais, unha entrevista co científico colombiano e visitante habitual de España, Manuel Patarroyo, que obtivo a molécula sintética *Spf66*, eficaz contra a malaria, enfermidade que segue a se-lo maior problema sanitario da Humanidade.

Número 6 (1994). O *dossier* deste número refírese á *Química*. Publícase unha reseña de Linus Pauling, morto recentemente, que fora Premio Nobel por dúas veces, de Química no ano 1954, pola súa tarefa investigadora e da Paz no 1963, pola súa dedicación ós Dereitos Humanos.

Número 7 (1995). Está dedicado ós *Alimentos* e recolle aspectos tales como o estudo das graxas, da fibra, a

análise de alimentos, o metabolismo ou os aditivos. Recolle tamén este número un tema de actualidade como o choque do *Cometa Shoemaker-Levi 9* co planeta Xúpiter, que tanta expectación despertara no seu momento.

Número 8 (1995). O seu tema monográfico foi a *Agricultura*. Os artigos refírense á análise da Política Agraria Común (PAC) da Unión Europea, a biodiversidade, a mellora xenética, as enfermidades das plantas ou a problemática dos regadíos.

Número 9 (1995). Dedicado ós *Recursos Naturais*, trata temas do tipo dos recursos pesqueiros, a acuicultura e maila conservación do medio mariño e dos bosques, así como os cambios climáticos, as catástrofes naturais e mailas enerxías renovables. Neste número trátase de novo o tema do “home de Atapuerca”, coas últimas investigacións realizadas sobre este importante achado paleontolóxico.

Número 10 (1995). O tema central é a *Xenética*, dando especial relevancia ás manipulacións de seres vivos que son coñecidas como “enxeñería xenética”. Entrevístase ademais, a François Jacob, Premio Nobel de Medicina no ano 1965, xunto a Monod e Lwoff, do Instituto Pasteur de París.

Antonio M. de Ron Pedreira.



Título:	<i>Crisis y cambio en la Europa del Este</i>
Autor:	Carlos Taibo
Editorial:	Alianza, Madrid 1995
Núm. pp.:	276
Tamaño:	10,8 x 18 cm

Entre os que se dedican ó ensino é ben sabido que non sempre o coñecemento profundo dunha materia se corresponde coa capacidade de transmisión adecuada para presentala de modo accesible ós que se achegan a ela desde outras ópticas máis distantes. Por iso, como sucede neste caso, é tan de agradecerlo esforzo do especialista que atina a verte-la súa ciencia en claras e precisas páxinas. Carlos Taibo, profesor de Ciencia Política na Universidade Autónoma de Madrid, desde a súa condición de auténtico experto en cuestións rusas e do que fora o bloque soviético, ofrécenos un actualizado e substancioso resumo do proceso de cambio experimentado nesa rexión europea desde 1985, cando Mikhaíl Gorbachov se viu obrigado a abrir un intento de reforma que, ó final, se amosou irrealizable nunha Unión Soviética en definitiva crise sistémica.

Certamente, debulla-la morea de informacións sobre acontecementos tan próximos no tempo, para despois

compila-los máis pertinentes nunha síntese ben estruturada, non era unha tarefa fácil. Sen a seguridade do distanciamento crítico que pode permitirse adopta-lo historiador cando se ocupa de períodos máis antigos, o fluxo ininterrompido de noticias pode chegar a converterse nun auténtico pano escurecedor da realidade, en obstáculo para a reflexión sosegada que permita encaixa-las pezas nun marco de comprensión global que lles confira o seu auténtico significado. Máis aínda se, como no asunto que nos ocupa, éobrigado operar coas lóxicas reservas que esixe o carácter aberto do proceso.

O resultado do traballo de Carlos Taibo é unha versión actualizada dun pequeno manual publicado anteriormente polo Instituto de Ciencias da Educación da Universidade Autónoma de Madrid, que pretendía con el atendela demanda dun profesorado de ensinanza primaria e secundaria obrigado a tratar estas cuestións pola súa continua presenza nos medios de co-

municación e mesmo pola súa incorporación ós propios programas cos que han de traballar. Nótase, e para ben, a súa procedencia. A mesma estrutura do libro, a disposición e a organización dos contidos, os anexos con que se completa, todo en xeral, desde a súa propia concepción, denota a indubidable vontade de facer unha obra útil e manexable.

Despois dunhas páxinas introdutorias sobre a natureza dos sistemas de tipo soviético e a súa crise, maxistrais na súa brevidade, o núcleo inicial da obra esmiúza con extraordinario acerto e claridade analítica os diversos aspectos que compoñen o proceso de reforma que se deu en chamar *perestroika* ("reestructuración"). Completando esta primeira parte, faise unha aproximación ós resultados inmediatos derivados da descomposición final da URSS (1991), atendendo á realidade e ós problemas dos seus principais herdeiros, a saber, a Federación Rusa e esa Comunidade de Estados Independentes que foi presentada como estrutura de acción conxunta dos agora separados e que a penas existe pouco máis ca nos desexos duns poucos.

O segundo e o terceiro conxunto de traballos ocúpanse dos Estados da Europa do Leste, un concepto este que vai moito máis alá do puramente xeográfico e que o autor matiza e presenta na súa verdadeira complexidade. O desfile polos diversos países da Europa

central e oriental culmina coa descripción e análise dos conflitos iugoslavos desde diversos enfoques. Un balance último de conclusións xerais cerra o extenso panorama abordado.

Como remate, pode paga-la pena detalla-la concreción dos principios de utilidade e manexabilidade inspirados polos criterios didácticos ós que nos referiamos máis arriba como fundamentadores da obra. Cada un dos capítulos componse de tres partes: unha principal, que contén os argumentos relativos óepígrafe correspondente, unha lectura breve sobre un aspecto máis concreto da cuestión e unha bibliografía seleccionada. Ademais, os apéndices finais son completísimos, incluíndo un apartado de mapas, outro de referencias e datos estatísticos de tódolos países aludidos no texto, unha pormenorizada cronoloxía do acontecido na rexión entre 1985 e agosto de 1995, e unha sección de libros de consulta e revistas especializadas. Desde logo, parece imposible proporcionar máis en cantidade e en calidade do que esta obra altamente recomendable.



Título:	<i>Programación de aula y adecuación curricular.</i> <i>El tratamiento de la diversidad.</i>
Autor:	Ignasi Puigdemívol
Editorial:	Graó. Barcelona. 1993
Colección:	El lápiz
Núm. pp.:	133
Tamaño:	15,4 x 21,4 cm

Neste libro realízase un estudio sobre a identidade específica de cada escola e as súas propostas curriculares así como o trabaralo en conxunto dos mestres/as, a individualización, a adecuación do currículo escolar ás características de cada situación educativa concreta e o respecto á diversidade.

Ó longo dos diferentes capítulos englobados nos seus dous apartados nos que se estrutura a obra, o autor vai analizando o aproveitamento de recursos propios para atender as necesidades educativas especiais dalgúns alumnos/as e poderlles dar así resposta ás expectativas que a actual ordenación educativa da L.O.X.S.E. deposita na escola.

Nos tres capítulos da primeira parte reflexionase sobre os procedementos ó alcance do profesor/a como son o currículo e a actividade educativa, a adecuación curricular na escola e maila programación de aula; a explicación da intencionalidade curricular, a proposta e trazos do currículo e os niveis de concreción.

Na segunda parte do libro trátanse os procesos de adecuación como resposta ás necesidades educativas especiais que poidan presentar determinados alumnos/as. A partir do concepto de necesidade educativa analízanse os medios para detectala e os recursos dispoñibles para favorecer a integración real do alumno dentro do grupo-aula así como os medios para avaliar os resultados da *adaptación curricular individualizada* correspondente.

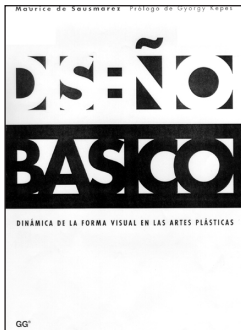
O enfoque que se fai no libro, referente ó tratamento da diversidade, abrangue, xa que logo, aspectos do currículo escolar (*adecuación, programación, organización e avaliación*) e aspectos da *resposta ás necesidades educativas especiais*: criterios e procedementos da avaliación, áreas de desenvolvemento e de aprendizaxe; adecuacións organizativas, arquitectónicas e ambientais; traballo por grupos, obradoiros e recunchos: material e recursos didácticos, apoios e estratexias de reforzo (dentro e fóra da aula); estratexias complementarias e alter-

nativas (caso, por exemplo, do sistema Braille nos deficientes visuais), modificacións temporalizadoras e a función das adaptacións curriculares na dinámica cotiá da aula, así como os niveis de responsabilidade que teñen na elaboración e desenvolvemento dunha ACI, a administración educativa e as propias familias.

En definitiva, esta obra fai aportacións teóricas e presenta certos instrumentos prácticos que contribúen a facer máis doada a programación da actividade educativa e a atención ós alumnos que presentan dificultades máis ou menos graves de aprendizaxe. Pretende ser un importante instrumento de consulta para os profesionais

relacionados co mundo da educación, partindo da idea de que *o currículo, en xeral, e a ACI, en particular*, son “ferramentas” de traballo que presentan o que, o como e o cando hai que aprender a avaliar. Por conseguinte, temos que artella-la maneira de que, como e cando poden aprender-los nosos alumnos os diferentes aspectos que precisan para o seu autovalemento persoal e a súa integración social: poñer ó alumno en situación de querer aprender (aprendizaxe fundamentada na relación e na significación).

José Raposeiras Correa



Título: *Diseño Básico*
Autor: Maurice de Sausmarez
Editorial: Gustavo Gili. Barcelona.
 1995
Núm. pp.: 120
Tamaño: 24 x 17 cm

Este pequeno libro actúa no lector como un fermento para dar contido á visión creativa. Non por breve deixa de ser rigoroso nas súas proposicións que, ademais, están expostos cunha sinxeleza de linguaxe perfectamente accesible para quen teña o máis pequeno interese en tratar esta disciplina.

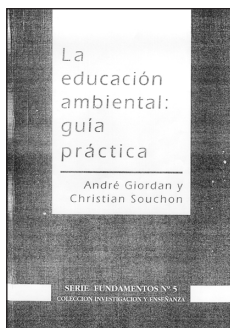
Nos seus contidos non se fai a común división, propia deste tipo de tratados, entre deseño no plano e deseño no espacio, como se de dúas entidades dissociadas se tratase. Os elementos primarios do deseño, as estruturas ás que poden obedecer-las formas e maila percepción visual que orixinan, conforman un todo non dissociable polo feito de se-lo seu soporte bi- ou tridimensional.

Algúns gravados e motivos traen á memoria outras obras sobre do tema do deseño, tales como as de Wucius Wong (Fundamentos del diseño bi- y tridimensional, Gustavo Gili. Barce-

lona, 1979); Principios del diseño en color, Gustavo Gili. Barcelona, 1988), D. A. Dondis (La Sintaxis de la Imagen, Gustavo Gili. Barcelona, 1992), ou do italiano Bruno Munari (Diseño y Comunicación Visual, Gustavo Gili. Barcelona, 1973). Mais se temos en conta que esta edición que estamos a comentar aquí é a segunda (a primeira en castelán) da obra editada por primeira vez no ano 1964, valoraremos mellor a súa importancia e, posiblemente, a brevidade do seu texto apareceza como algo emblemático.

En resumo, estamos diante dun magnífico manual para organiza-lo desenvolvemento de teorías de deseño na aula.

Javier Vilariño Pintos



- Título:** *La educación ambiental: guía práctica.*
- Autores:** A. Giordan, C. Souchon.
- Editorial:** Diada Editoras, Sevilla, 1995.
- Serie:** Fundamentos nº 5.
- Colección:** Investigación y Enseñanza.

Este libro de 227 páxinas foi redactado por André Giordan, profesor da Universidade de Xenebra e responsable do Laboratorio de Didáctica e de Epistemoloxía das Ciencias (LDES), que dirixiu a investigación piloto UNESCO/PNUE/IRNP, Programa das Nacións Unidas para o Medio Ambiente, e por André Souchon, Catedrático da Universidade de París VII, director do grupo EDEN coñecido internacionalmente polos seus traballos sobre Educación Ambiental (EA).

A publicación é merecente de salientala polo seu carácter eminentemente práctico desde o punto de vista da formación de profesores e de animadores en EA, na que ademais dunha fundamentación psicopedagóxica adecuada ofrécense numerosos exemplos de acción.

Aínda que moitos dos exemplos están tomados das súas experiencias con nenos de 9-12 anos, outros pertencen a outros niveis educativos ou

están sacados da experiencia dos autores na formación de profesores e animadores, e por iso o libro resulta de suma utilidade para o profesorado de calquera nivel educativo e especialmente para os interesados na formación de profesores.

A segunda parte do título, “guía práctica”, está realmente fundamentada, porque nos presenta constantemente exemplos, resultados, pautas e normas de acción, e numerosas táboas que sistematizan os comportamentos que se queren conseguir.

Na introducción asúmense as definicións de Medio Ambiente e Educación Ambiental e preséntase un esquema de conceptos integradores para unha educación ambiental.

A primeira parte do libro consta de tres capítulos e presenta actividades para comezar a arrancar co tema, propondo pescudas para nenos de 9 a 12 anos, e outras para máis idade, sobre tres tópi-

cos, que abranguen sucesivamente os capítulos 1, 2 e 3: a auga fonte de vida...;e de problemas!; unha molestia moi común: o ruído; o lixo. No desenvolvemento deses temas aparecen cadros de datos que se poden utilizar en calquera programación ou enfoque do tema.

A segunda parte do libro dedícase ós instrumentos necesarios para a educación ambiental e desenvólvese desde o capítulo 4 ó 13.

As características didácticas dun proxecto de educación ambiental (capítulo 4) abórdanse desde unha dobre perspectiva, a sistémica e maila baseada na resolución de problemas. Establece os momentos básicos da educación ambiental, e as estratexias didácticas partindo do modelo de aprendizaxe alostérica proposta por Giordan na súa obra *L'Enseignement Scientifique, comment faire pour que ça marche?*, Z'édicions, 1989.

Os capítulos 5 e 6 presentan exemplos de como levar á práctica un enfoque sistémico das E.A.; destaca o papel do uso de simulacións a través do xogo ou a simulación matemática e caracterízanse tres etapas básicas no proceso de posta en práctica:

1. Identificación dos elementos do sistema e das leis que rexen as interaccións que os relacionan.
2. Ve-la evolución do sistema.
3. Utiliza-la descrición en termos de sistema para procurar solucións

menos prexudiciais para o medio ambiente.

O capítulo 7 desenvolve a maneira de como se deben ter en conta os valores na EA, e destaca que a acción educativa se debe contemplar inmersa dentro dun mecanismo no que se fagan explícitos os valores que se pretenden desenvolver. ¿Por que non se lles ha permitir ós que aprenden o descubrimento dos valores e dos seus papeis na xestión do medio ambiente?.

O capítulo 8 aborda o tema da interdisciplinidade na EA e dá unha serie de consellos experimentados para pór en marcha un enfoque inter ou transdisciplinar, coa temporalización do proceso.

O artigo 9 ocúpase da EA fóra do ámbito da escola e propón ideas sobre o desenvolvemento de campos de traballo acerca de temas complementarios e o desenvolvemento de estruturas de apoio como as aulas da natureza, os xardíns escolares ou de barrio, os museos óaire libre, clubs xuvenís, etc...

O capítulo 10 dedícase a como coñecer e ter en conta as concepcións dos alumnos e como utilízalas no proceso de ensinanza-aprendizaxe.

O capítulo 11 ocúpase do tema obxectivos da EA, e destaca a idea de que o profesor os debe ter sempre na

mente, ó relacionar actividades de aprendizaxe cos obxectivos que pretende conseguir; nese capítulo emprega a terminoloxía: obxectivos de adquisición de actitudes (comportamentos), de procedementos (métodos de traballo), de coñecementos (conceptos) e do campo dos valores. Para todos presenta cadros de progresión relacionando a formulación do obxectivo con exemplos de comportamentos que caracterizan algúns aspectos indicados nos obxectivos.

O capítulo 12 aborda o tema da progresión didáctica na consecución dos obxectivos. Propón un modelo no que o obxectivo se constrúe progresivamente desde a concepción inicial do alumno ata o obxectivo final. Destacan as dúas ideas fundamentais seguintes: a) un obxectivo non se constrúe en solitario senón interferindo con outros, b) os conceptos só teñen significado en relación con outros conceptos, constituíndo nós nunha rede de saber. Introducen outra idea importante: o uso de conceptogramas e a súa ampliación-revisión polo equipo de profesores.

Por último, o capítulo 13 aborda o tema de como pór en marcha e avaliar un proxecto, considerando a avaliación desde unha perspectiva nova: regular e avalia-lo proxecto en vista da imposibilidade de prevelo todo a priori.

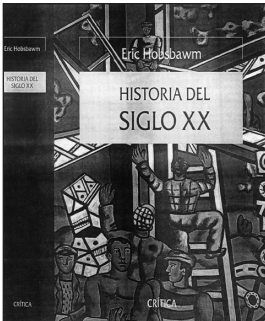
Coa reflexión sobre a posta en marcha van cadros de actuación que

regulan as actividades de ensinanza ou de animación. Para pór en práctica a avaliación deseñan dous tipos de documentos, o documento descritivo e o propiamente avaliativo. Este último permítelles ós deseñadores introducir as modificacións desexables no proceso.

Remata cunhas reflexións acerca de que malia o esforzo destes últimos anos, a EA non se deu institucionalizado por diversas causas, e insiste na necesidade de preparar mellor os formadores para abordar as transformacións organizativas e institucionais necesarias.

Completan a obra unha relación de lecturas e un breve índice analítico que posibilita ir directamente ós temas que se queira.

En síntese, é unha boa guía práctica para os que queiran entrar no tema da Educación Ambiental, especialmente na Educación Primaria e na Secundaria ou na formación de profesores deses niveis.



Título: *Historia del Siglo XX.*
Autor: Eric Hobsbawm.
Editorial: Crítica, Barcelona, 1995.
Nº páx.: 610
Colección: 24 x 16 cms.

O CORTO SÉCULO XX

Quen máis ou quen menos sabe que un lustro ten cinco anos e un século cen. Nembargantes, os feitos non sempre dan a razón á matemática división do tempo. O século XX xa rematou; os que sobrevivimos ós acontecementos de 1991, o ano da desaparición da URSS e da instauración da nova orde mundial emanada do presidente Bush, xa estamos noutro século que non saberemos se será longo ou curto.

Eric Hobsbawm é desta opinión. A súa *Historia del siglo XX* (Crítica, 1995) demostrano. Igual que o século XIX fora longo, comezara no ano 1789, cando a revolución francesa, e rematara no 1914, ano do empezo da Primeira Guerra Mundial, o século XX comeza con esta guerra para rematar coa desintegración da URSS, un estado nacido desa guerra.

O século XX pasou ó recordo dos seus actores de moi diverso xeito. Para

uns como o século con maior progreso científico, para outros como o século de maiores hecatombes mundiais. Dende logo ningún dos dous está errado. Certamente, todos temos avós e avoas que algunha vez nos contaron como ás súas aldeas foron chegando os avances tecnolóxicos máis decisivos deste século; pero, así como eu escribo isto nun ordenador persoal teño recibido cartas oficiais de países do Terceiro Mundo escritas cunha máquina de escribir que eu xa non recordaba. ¿Que quere dicir isto? Simplemente que o século XX foi un século no que fallou a distribución da riqueza, onde se multiplicaron as diferencias económicas, sociais e tecnolóxicas entre as sociedades ricas e as pobres. Non hai que indicar que foron estes problemas de distribución de riqueza e de busca de mercados os que levaron ás peores catástrofes da humanidade.

O século XX está estruturado, segundo a opinión de Hobsbawm, en torno a tres momentos. Unha época de

catástrofes, que abrangue as dúas guerras mundiais e o período que fica entre elas; unha idade de ouro, de gran crecemento económico e transformación social, que durou máis ou menos 25 ou 30 anos despois da segunda guerra mundial; e unha terceira época, novamente de incerteza, descomposición e crise.

A dúas guerras mundiais devastadoras, pensemos por un momento na estratexia da guerra de trincheiras (lembramos Gallípolis ou Sendeiros de Gloria), pero tamén con desastrosos efectos na poboación civil (agora lembremos A Nai, do gran cineasta do realismo ruso que foi Einsenstein) que provocou a primeira Guerra; pero pensemos tamén nos efectos devastadores da segunda Guerra, non só foi elevadísimo o número de soldados mortos, tamén é escandaloso o número de xudeus e membros doutras “razas inferiores”, así como de homosexuais e comunistas que morreron durante o holocausto nazi e, por suposto, non deixan de ser arrepiantes os efectos devastadores que a guerra tivo na poboación civil, pensemos en Dresden e Berlín, pero tamén en Londres ou en Hiroshima e Nagasaki; seguiron épocas de benestar, transformación social e crecemento económico.

Sen embargo, este benestar, que se manifestou nos países da Europa occidental e nos países do “socialismo realmente existente” gracias a un au-

mento das condicións de vida da poboación xeral, foi seguido por unha época de crise e inestabilidade provocada por unha perda do rumbo dende o ano 1973. Dende logo, é moi posible que en Nepal ou Mozambique non vivisen o final do século (1973-1991) de igual xeito que en Xapón ou Alemaña- nembargantes, a crise e a inestabilidade finisecular está presente nos catro países, e dende logo nos restantes países do mundo.

¿Desapareceu esa crise finisecular ó entrar no século XXI? ¿Por que Hobsbawn establece esa diferenza entre un século e outro? O século XXI (1991-) comeza coas mesmas manifestacións de inestabilidade que provocaron o final do século XX, pero entre ambas hai unha diferenza radical. No período 1973-1991 a crise, que se manifestou como mundial co colapso do bloque soviético, permanecía dentro dunha orde establecida, o mundo estaba perfectamente ordenado en torno a uns bloques hexemónicos. Dende o ano 1991, a pesar de Bush e a súa nova orde mundial, o mundo nunca estivo máis desordenado nin tan carente dun país realmente hexemónico.

¿Cales son as manifestacións desta inestabilidade? No Occidente a crise da idade dourada, no Leste a crise do comunismo estatal, entre o norte e o sur a profunda brecha que se abre entre ricos e pobres, en todo o mundo a crise dos estado-nación, a falta de

crédito nas ideoloxías tradicionais, etc. ¿Que motivou a crise dos estados do benestar? ¿Por que se desintegrou a Unión Soviética? ¿Onde está a causa da explotación do Terceiro Mundo?

Ata a época de Brezhnev (1964-1982) a Unión Soviética vivía afastada do mercado internacional, o socialismo nun único país funcionaba; no ano 1973, a raíz da crise enerxética a URSS converteuse nunha potencia exportadora de gas e petróleo. O forte ingreso en divisas que procuraban a venda destes produtos freou todo intento de modernizar unha economía que non funcionaba. No ano 1985, cando accede ó poder Gorbachov, a situación da URSS é caótica (corrupción da nomenklatura, retroceso das condicións de vida, estancamento económico, dependencia cada vez maior do mercado internacional, etc.), a solución estaba en converter a economía da URSS nunha economía de paz. Gorbachov foi o artífice do final da Guerra Fría, da desnuclearización global da Terra. O seu erro, foi o de impulsar a perestroika (reestructuración política e económica) e a glasnost (transparencia ou liberdade de información) entre os anos 1989 e 1990, anos de agudizamento da crise na Unión Europea. O desexo de Gorbachov, manter as vantaxes do socialismo sen renunciar ás do capitalismo non era viable nun momento no que a internacionalización da economía impuña solucións neo-liberais. A extinción da URSS, a desaparición da

súa hexemonía, levou como nun efecto dominó á desestabilización de todos os países de “socialismo realmente existente”, só permanecen Cuba, Corea do Norte, Vietnam e a China, o gigante comunista do Oriente asiático que sempre se comportou como o que era, unha civilización milenaria que en moitas ocasións fora o centro do mundo.

O “socialismo realmente existente”, tal e como o coñecemos, burocratización, estancamento económico, militarización, etc. naceu como solución a uns problemas de índole nacional, non como alternativa global ó capitalismo. Un novo rexurdimento deste modelo non é desexable; pero ¿é posible non buscar ningunha alternativa ó mundo tal e como está na actualidade?

O mundo occidental, dende o ano 1973 vive un período de crise que non está motivado porque o capitalismo funcione peor que na idade de ouro (1945-1970/75), senón porque as súas operacións están fóra de control, o estado nas décadas de crise perdeu os seus poderes económicos; o sistema productivo quedou transformado pola revolución tecnolóxica e transnacionalizouse extraordinariamente. Isto provocou unhas consecuencias negativas inmediatas: a aparición da economía post-industrial no mundo occidental, quere dicir, que o empresario, de reducida procedencia nacional (USA, Xa-

pón, Alemaña, Francia, Italia, Reino Unido e algún outro país) atopa maiores vantaxes productivas na periferia que no centro. O resultado foi a perda de postos de traballo no Occidente; cando se liberou ós campesiños do campo no século XIX estes puideron acudir ás fábricas, había traballo para todos; cando unha fábrica no Occidente perde un posto de traballo non se recupera noutro lado.

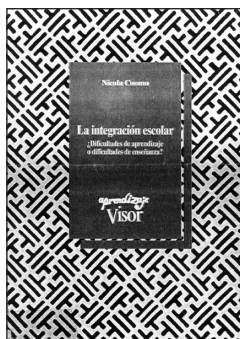
O outro resultado foi a dinamización industrial do Terceiro Mundo, gracias á man de obra barata, o cal por outra banda conduce a conflitos graves no seo deses países que non son donos do control económico, os conflitos sociais son permanentes, o deterioro da capacidade adquisitiva é brutal por causa da débeda histórica, etc. Esta situación leva a fenómenos migratorios con destino ó Occidente (USA e Unión Europea), migración en moitos casos ilegal, clandestina, e isto provoca a súa debilidade, sendo polo tanto facilmente explotables; en moitas cidades do Primeiro Mundo as condicións laborais dos inmigrantes clandestinos é asemellable a aquela dos primeiros obreiros industriais do século XIX.

O século XX rematou cunha desorde global de natureza pouco clara e sen ningún mecanismo de control. E rematou con dous problemas de difícil solución, o demográfico e o ecolóxico. ¿Como dar traballo a tanta xente e como conseguir que o desenvolvemento non sexa máis un ataque contra a natureza?

Rematarei como rematou Hobsbawn na súa maxistral obra:

“No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto y -si los lectores comparten el planteamiento de este libro- por qué. Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad.”

Alfredo Iglesias Diéguez



Título:	<i>La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?</i>
Autor:	Nicola Cuomo
Editorial:	Visor, Madrid, 1994
Colección:	Aprendizaje
Nº páx.:	181
Colección:	17 x 24 cms.

Os rapaces con necesidades educativas especiais (alteracións emocionais, sociais, intelectuais, físicas ou sensoriais) teñen que atopar tamén unha resposta dentro e fóra da escola. Un novo concepto de aprender e de ensinar a partir da INTEGRACIÓN.

O autor, tal e como nos presenta nesta edición española Nuria Illán Romeu, céntrase no proceso da integración escolar como unha "ocasión" máis de "mellora" da institución escolar que nos leve á educación de tódolos alumnos e alumnas. Os obxectivos fundamentais da obra baséanse pois na non segregación dos alumnos así como nas actitudes e expectativas dos pais, dos profesores e dos nenos-as. Ó mesmo tempo faise fincapé na didáctica integradora cara a unha aprendizaxe no estado de benestar.

Canto aquí se expón (referente ó autismo, nenos "difíciles" con graves problemas de comportamento e de aprendizaxe, etc) foi experimentado,

polo que se converte nun traballo empírico, froito da reflexión e da experiencia persoal no campo da educación para a diversidade. Vén se-lo resultado dos cursos de formación-investigación, dirixidos polo profesor Doutor Nicola Cuomo do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Boloña (Cátedra de Pedagogía Especial). Neste senso, o devandito profesor amósanos unha perspectiva que nos sitúa nunha reconceptualización das dificultades educativas e/ou de aprendizaxe: dificultades para aprender e para ensinar. Ante estas dificultades, que forman o interrogante que aparece no título do propio libro, reaccionase transmitíndono-la figura do mestre que debe responder dun xeito positivo e con ideas de cambio nas estratexias; fálase da institución escolar no contexto, da aula como lugar de toma de decisións e solución de problemas, da construción do coñecemento como tarefa común do profesor e do alumno apoiada na súa propia historia e percorrido persoal.

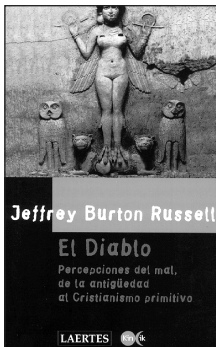
Neste libro, tamén se propón unha reflexión sobre a práctica, sobre a forma de conseguir responsabilidades compartidas e de traballar en equipo (por parte do profesorado), axudando a descubrir e a observar: dinámica de grupos; organización da aula e do espazo (flexibilidade), do tempo e dos roles (análise da propia intervención no comedor, na cociña, no lavabo, nos recreos, nos xogos, no estudio do contorno -paseos, relacións interpersoais, habilidades sociais...-, respecto á figura do profesor/a de apoio ou do persoal auxiliar, medios audiovisuais... todo incluído no proxecto educativo de centro). O emprego dos recursos destinados á educación especial non se consideran só para a propia e.e., senón como instrumentos potenciais para conse-

guir unha maior flexibilidade no proceso educativo.

Chégase á conclusión de que a integración non só é posible senón que pode ser unha gran oportunidade para reflectir e restablece-los obxectivos da escola, as súas estratexias, os seus instrumentos didáctico-pedagóxicos, etc.

Ó final do presente libro analízase unha parte da normativa-lexislación existente en Italia e referida á integración escolar dos/as alumnos/as. Considérase a mesma como unha das máis avanzadas do mundo, nesa materia.

José Raposeiras Correa



Título: *El Diablo. Percepciones del mal, desde la Antigüedad al Cristianismo primitivo.*

Autor: J. B. Russell.

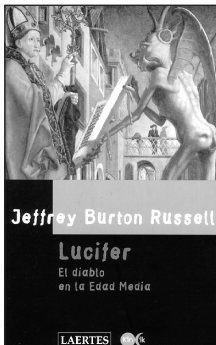
Traductor: R. G. Salcedo.

Editorial: Laertes, Barcelona, 1995.

Colección: Kinik

Nº páx.: 282

Colección: 20 x 13 cms.



Título: *Lucifer: El diablo en la Edad Media.*

Autor: J. B. Russell.

Traductor: R. G. Salcedo.

Editorial: Laertes, Barcelona, 1995.

Colección: Kinik

Nº páx.: 408

Colección: 20 x 13 cms.

La storia del Medioevo è dominata dall'ombra di Satana.

(G. Bonomo).

O demo, como encarnación do Mal, é unha figura que lle interesa ó home desde os comezos da súa historia. Proba disto son os numerosos textos que, xa na Antigüidade, pretenden explicalo ou, cando menos, definilo.

Pero, sen dúbida, o gran momento para este personaxe é o da civilización cristiá; tanto en Bizancio como en Occidente as disquisicións e escritos sobre a(s) súas(s) natureza(s), xeitos de tentación e poderes ocuparon a imaxinación de importantes intelectuais¹. Dende o Papa Gregorio ata Dante, “lomperador del doloroso regno” converteuse nun ser ubicuo: nos libros, na iconografía -debe ser imposible atopar unha igrexa ou un manuscrito miniado

1. Para Bizancio véxase o recente e exhaustivo traballo de R. P. H. Greenfield, *Traditions of Belief in Late Byzantine Demonology*, Amsterdam, Hakkert, 1988.

que non lle reserve un espacio-, no folclore, o diaño é, xunto con Cristo, a Virxe ou algún santo, o protagonista indiscutible de calquera narración, imaxe ou conto. Unha boa porción da *Lenda Dourada ou das Cantigas de Santa María* non existiría de non ser por este pícaro universal.

Pero a fascinación ou inquietude que o Mal produce no home non declina nos nosos tempos escépticos: a produción literaria contemporánea sobre o tema é a estas alturas inabarcable. Mesmo obras consagradas a outros campos deben telo na mente para dar cumprida conta do asunto: a monumental *Histoire de Dieu* de Didron ten como contrapunto obrigado ó diaño, peza ineludible para comprender a historia da civilización medieval.

Dende o irónico e divertido libro do grande Arturo Graf², pasando por obras máis sisudas como as de Gustav Roskoff e Adolf Erich³ ou, volvendo a Italia, a de Enrico Castelli⁴, asistimos a un permanente interese por contar unha e outra vez a historia das súas maldades e por catalogar as múltiples representacións nas artes visuais. Mesmo en Galicia atopamos valentes intentos de aproximación ó tema, como o *Satanás* de V. Risco.

A pesar do completísimo da produción bibliográfica sobre o tema, segue a haber no noso país unha case absoluta carencia de textos accesibles - e sen embargo rigorosos- ó público non especializado. Son practicamente inexistentes as obras solventes escritas en España⁵, e moi escasas as traducións de sólidos traballos estranxeiros. Por iso é unha boa nova a edición española de dous libros que, case vinte anos despois de ver a luz na súa lingua orixinal, seguen sendo útiles como introdución a esta problemática. Jeffrey Burton Russell, investigador da Universidade de California, leva máis dun cuarto de século traballando sobre o problema do Mal e, máis concretamente, do demo. Froito das súas pesquisas son uns libros que, cun importante aparato crítico, convertéronse en importantes ferramentas para calquera que desexe comezar a traballar neste rumbo ou, simplemente, saciar a súa curiosidade.

As obras que nos ocupan son, respectivamente, a primeira e a terceira partes dunha triloxía, da que o segundo volume é *Satan: The Early Christian Tradition* (Ithaca, Cornell U.P., 1981).

Ábreanse ambos traballos cunha reflexión sobre o Mal, aludindo o autor a casos contemporáneos que parecen

2. *Il Diavolo*, (1889). Manexo a traducción española: Barcelona, Montesinos, 1991.

3. Respectivamente: *Geschichte des Teufels*, Leipzig, F.A. Brockhaus, 1869; *Die Darstellung des Teufels in der christlichen Kunst*, Berlin, Deutscher Kunstverlag, 1931.

4. *Il demoniaco nell'arte. Il significato filosofico del demoniaco nell'arte*, Florencia e Milán, Ejecta, 1952.

5. Hai algúns anos prometía J. Yarza un libro sobre a iconografía do diaño na arte española. É mágoa que aínda non poidamos ter nas mans o que se convertería, de seguro, nun clásico.

demostrar a súa existencia. Por suposto, constitúe esta a parte máis persoal de cada libro.

No primeiro volume adica Russell un (forzosamente) longo capítulo á idea do diaño en Oriente e Occidente. Reflexiona primeiro o autor sobre o gran problema de toda historia da relixións e, máis amplamente, da cultura:

“Las formulaciones paralelas del diablo en culturas diversas y muy separadas pueden surgir de estructuras universales del pensamiento humano, o pueden ser producto de procesos hasta ahora desconocidos de difusión cultural”.

É a vella cuestión do difusionismo contra o polixenismo, que enfronta escolas e individuos dende hai xeracións, sen que se poida, penso, dilucidar claramente unha solución para algúns casos⁶. O certo é que unha constante das distintas concepcións do mundo é a dualidade, o conflito entre o Ben e o Mal (que Russell ilustra coa lúcida frase de Goethe: “Zwei Seelen wohnen in meiner Brust”⁷). Será esta ambivalencia a orixe dun personaxe que encarne as forzas da destrución, o noso demoño.

Detense no cuarto capítulo a analizar a idea do mal no mundo clásico: “Fueron los griegos los primeros en plantear la cuestión del origen en términos estrictamente filosóficos”. Un bota de menos unha maior atención á figura de Hécate, despachada cunha soa liña.

No seguinte apartado analiza o problema do Mal na cultura hebrea, e o espiñoso problema da caída de Lucifer, tema que será abordado pola Patroloxía.

Despois do panorama do Vello Testamento vai unha breve análise dos textos neotestamentarios, concluíndo obviamente que “la misión salvadora de Cristo sólo puede entenderse en términos de su oposición al poder del diablo”.

A obra péchase co mesmo tema de apertura: unha reflexión do autor sobre o Mal, quizais o auténtico *leitmotiv* do traballo e, para o meu entender, o seu punto feble, xaque mesturar historia e filosofía non sempre dá bos resultados.

A edición, digna para tratarse dunha colección de peto, non ten máis tacha que a escasa calidade dunha boa parte das imaxes de apoio; esas imaxes

6. A mitoloxía deu lugar a todo tipo de hipóteses. Cito, por curioso, o recente libro de R. Caldwell, *The Origin of the Gods. A Psychoanalytic Study of Greek Theogonic Myth* (Nova York, Oxford U.P., 1989 e 1993), no que se afirma que “the appearance of similar elements or patterns in cases where transmission is impossible does not happen by chance (nor because of a “collective unconscious”) but may result from the existence of independent but similar psychocultural situations” (84 ss.).

7. A historia do doutor Jekyll e o señor Hyde -tan inxustamente ridiculizada por Oscar Wilde- non é máis que unha versión decimonónica do lamento do xermano.

-pero isto xa non é problema de Laertes- están en ocasións utilizadas de xeito arbitrario e incluso pouco informado: a arcaizante Artemisa da páxina 131 de ningún xeito pode ser datada no século IV a. C.⁸.

O segundo libro, *Lucifer. El Diablo en la Edad Media*, é produto dun traballo máis rigoroso e menos xeneralizador; entre un e outro pasaron case dez anos; e nótase. Para empezar, Russell céntrase no seu campo de especialización, o occidente medieval; aínda que dedica algúns breves capítulos a temas como o diaño en Bizancio ou no Islam, a cerna do volume é o demo na Europa da Idade Media. Son capítulos interesantes para a Historia da Arte os que estudian a imaxinería diabólica no Alto e o Baixo medievo, así como o que analiza a importancia da súa figura no Teatro da época (de novo é de reseñar o pouco coidado do

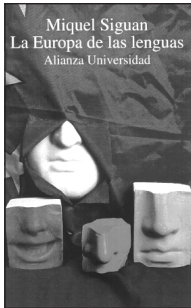
autor para escoller as ilustracións: ¿por que inserir no apartado de “Lucifer en el escenario” o Xuízo Final de Viboldone cando unha imaxe moito máis elocuente -por non falar da súa calidade- é a do Martirio de Santa Apolonia de Jean Fouquet?⁹).

Russell, como xa dixen, é considerado na actualidade un experto en demonoloxía, de referencia obrigada para calquera estudioso da materia. A publicación de parte da súa obra no noso país -aínda que cun notable atraso- constitúe, repito, motivo de ledicia nun panorama editorial no que a tónica é o libro-estrela ou conxuntural. Benvidos sexan, pois.

Carlos Sastre Vázquez

8. Son interesantes as notas que sobre a figura da páxina 103 escribe L. Links, *The Devil. A Mask without a Face*, Londres, Reaktion Books, 1995, 66-7.

9. Nos últimos meses tiveron ocasión de participar nun debate no grupo de discusión CAAH@PUCC.BITNET sobre o problema de adquirir boas fotografías de museos ou bibliotecas a prezos razoables, unha utopía polo de agora. Isto podería explicar a pouco afortunada selección de Russell.



Título: *La Europa de las lenguas*
Autor: M. Siguán
Nº páx.: 197
Colección: 13 x 20 cms.

INTRODUCCIÓN

A pretensión manifestada polo autor é “para satisfacer lexítimas curiosidades”, pero, despois de le-lo o texto, un ten a impresión de estar ante unha seria investigación exposta con toda sinxeleza.

No comezo da obra o Prof. Siguán sinala que « No hay día en que no se anuncie un libro, se publique un artículo, se celebre una reunión o se pronuncie una conferencia sobre algún punto crucial de esta construcción: el derecho comunitario, las finanzas, el comercio, los transportes, las comunicaciones. Raramente, en cambio, se habla sobre los problemas lingüísticos que plantea esta construcción cuando es evidente que la pluralidad de lenguas es uno de los obstáculos mayores para estructurar una Europa unida y que incluso para discutir y para ponernos de acuerdo necesitamos disponer de lenguas comunes».

O libro é continuación doutro titulado “España plurilingüe”. No remate daquela obra o Profesor Siguán escribía: «La referencia a Europa hace caer en la cuenta de que esta problemática hasta aquí referida a España puede transferirse íntegramente a Europa. También Europa pretende constituirse en una “nación de naciones” articulando aspiraciones nacionalistas con proyectos comunes, y también ha emprendido este camino sin disponer previamente de una formulación coherente sobre su naturaleza y sus objetivos y “hace camino al andar”»

O interese de “La Europa de las lenguas” está - entre outros aspectos - en analiza-la cuestión lingüística europea, pero cunha clara referencia á nosa patria.

A investigación abarca aspectos de historia xeral de Europa, de historia lingüística, amplo estudio -por estados- da situación legal e de ensino das linguas, estudio de métodos de ensino e de fundamentación filosófica.

ANÁLISE POR APARTADOS

No relativo á historia xeral propónense exemplos que ben poderían tomarse como referentes para hoxe. Por exemplo, un parágrafo (páx. 41) referido a tempos de Carlos V, di: «Pero si Carlos se propone mantener la unidad religiosa, de ningún modo tiene la unidad lingüística como objetivo. Tampoco los príncipes que se le oponen. Es bien significativo que la paz de Wetzalia, que pone fin a la guerra de los Treinta Años, consagra el principio «cuius princeps, eius religio», o sea, que los súbditos han de conformarse a la religión del príncipe y al que no lo piense así no le queda sino emigrar. Pero a nadie se le ha ocurrido proponer «cuius princeps, eius lingua».

En canto á historia lingüística, para o profesor Siguán está clara unha cuestión que para algún galego aínda sigue escura. Portugués e galego son idiomas evolutivamente sucesivos, pero distintos: «En la Península Ibérica, donde la descomposición del latín vulgar había producido variedades diferenciadas en toda la extensión de su territorio, el proceso fue interrumpido por la invasión árabe y fueron las nuevas lenguas formadas en las montañas del norte donde se refugiaron los que huyeron de la invasión las que se extendieron hacia el sur al compás de la Reconquista y las que finalmente determinarían el mapa lingüístico de la Península, cinco nuevas lenguas en

los comienzos, finalmente reducidas a tres: gallego en el extremo occidental, *que al extenderse hacia el sur daría lugar al portugués*; castellano en el centro y catalán en el extremo oriental. En el siglo XIII las tres lenguas presentan una producción literaria importante».

Desde a páxina corenta e catro á corenta e seis temos unha breve fundamentación teórica con interesantes referencias a Fichte, Herder, Von Humboldt, Prat de la Riba e Otto Bauer. Nesta breve referencia filosófica iniciase unha cuestión de máximo interese como é a dialéctica entre as grandes linguas e aquelas outras que “no han llegado a alcanzar su autonomía política”.

TEMAS DE ESPECIAL INTERESE

Hai breves pinceladas sociolingüísticas e cuestións puntuais e de metodoloxía que enriquecen o texto. Son especialmente destacables dous aspectos concretos: a cuestión de metodoloxía no ensino e a prevención ante o dominio da lingua inglesa..

Sobre os termos metodolóxicos hai un especialmente reseñable, é a apertura que poden dar as clases de lingua: «La enseñanza de una lengua extranjera puede servir para rectificar el etnocentrismo del alumno, encerrado en los límites de su propia cultura, abriéndole a la manera de ser y de pen-

sar de otro pueblo, el que habla la lengua estudiada. Pero el mundo es mucho más amplio y el aprendizaje de lenguas extranjeras puede aprovecharse para una apertura todavía más ambiciosa».

O “recelo ante el inglés” é tratado en varias ocasións, pero o máis interesante do tratamento é que dá ocasión para propor actuacións xerais: « Así los europeos actuales nos vemos abocados a una situación difícil. Por un lado sabemos que el inglés se está convirtiendo en la lengua de la comunicación internacional y que es inútil intentar desconocerlo. Y al mismo tiempo nos negamos a admitir que el inglés se convierta en el intermediario obligado en nuestras relaciones mutuas. El dilema sólo tienen una salida: negar que el papel de lengua de comunicación se pueda atribuir a una sola lengua. Aprender y utilizar el inglés pero aprender y utilizar también otras lenguas, las que en cada situación resulten más apropiadas».

MARCOS LEGAIS DAS LINGUAS

As situacións legais e do ensino nos países europeos ocupa unha ampla extensión do texto. Esta amplitude xustifícase pola diversidade de solucións que se está a dar á cuestión lingüística. Desde o capítulo tres ata o final esta é a cuestión: «Hay que llegar por tanto a la conclusión de que, inclu-

so aceptando que la lengua es un elemento característico de una comunidad nacional, no es posible deducir directamente, de la distribución geográfica de las lenguas, las fronteras políticas de los Estados nacionales y que siempre deberá admitirse la existencia de una cierta coexistencia de lenguas en un territorio nacional, y que será necesario, por tanto, arbitrar fórmulas políticas que posibiliten esta coexistencia».

As fórmulas de coexistencia, que se analizan, van desde o monolingüismo ata o plurilingüismo institucional, pasando pola protección ás minorías lingüísticas, a autonomía e o federalismo lingüístico.

A situación española é de autonomía e descríbese así: «Estados que con una lengua nacional reconocida conceden autonomía política a territorios en los que se hablan otras lenguas, lo que implica para estos territorios la cooficialidad de las lenguas y la posibilidad de establecer una política lingüística propia.

El ejemplo más característico en este sentido lo constituye la España actual y, para algunos territorios, Italia.»

O autor é consciente de que o problema lingüístico en Europa de ser unha preocupación de carácter secundario, vai progresivamente pasando a un lugar primario.

APLICACIÓN A GALICIA

Hai textos perfectamente aplicables a Galicia, deles escollemos dous: Un referido ás posibilidades do bilingüismo e outro sobre a situación xeral de pluralidade lingüística: «Una sociedad con lenguas diferentes, igual como una persona bilingüe, puede funcionar sin problemas en la medida en la que los que la componen tienen la impresión de que la pertenencia a esta sociedad tiene valores superiores a los que representan las diferencias que establecen las lenguas. Y no parece difícil

aplicar este mismo principio al plurilingüismo europeo». «... el equilibrio entre la fidelidad y la convivencia es la única receta que se puede proponer para gestionar el plurilingüismo europeo.»

Fidelidade e convivencia son valores que abren boas perspectivas de futuro.

Manuel Regueiro Tenreiro



***Novidades
Editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende
I. B. Rosalía de Castro. Santiago

LINGUA:

- AA.VV., *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco / Libros, 1995.
- Alvar, Manuel, *Atlas lingüístico y etnográfico de Cantabria* (dous vols.), Madrid, Arco / Libros, 1995.
- Ayala, Manuel José de, *Diccionario de voces americanas*, Madrid, Arco / Libros, 1995.
- Baralt, Rafael María, *Diccionario de galicismos*, Madrid, Visor, 1995.
- Bernárdez, Enrique, *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Bottero, Jean e outros, *Cultura, pensamiento, escritura*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Bruyne, Jacques de, *Eutrapelias acerca del lenguaje español*, Madrid, Visor, 1995.
- Buitrago Jiménez, Alberto, *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Castro Macía, Luís, *Diccionario Xerais de sinónimos, termos afíns e contrarios*, Vigo, Xerais, 1995.
- D'Introno, Francesco, Enrique del Teso e Rose Mary Weston, *Fonética y fonología actual del español*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Echenique, M^a Teresa, Milagros Aleza e María José Martínez (eds.), *Actas del I Congreso de Historia de la lengua española en América y España*, Valencia, Universitat, 1995.
- Fasold, Ralph, *La sociolingüística de la sociedad*, traducción de Margarita España, Madrid, Visor, 1995.
- Ferreiro, Manuel, *Gramática histórica galega*, Santiago, Laivento, 1995.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, *Ejercicios de sintaxis supraoracional*, Madrid, Arco/Libros, 1996.
- , *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros, 1996.
- García Riberón, Raquel, *La entonación hispánica: I aspectos metodológicos*, Universidad de Extremadura, 1996.
- García González, Constantino, *Glosas da lingua*, Vigo, Xerais, 1996.
- Garman, Michael, *Psicolingüística*, traducción de Silvia Iglesias, Madrid, Visor, 1995.
- Garrido Medina, Joaquín, *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*, Madrid, Síntesis, 1996.
- Gimeno, Francisco, *Sociolingüística histórica: siglos X al XII*, Madrid, Visor, 1995.
- Guerrero Ramos, Gloria, *El léxico en el Diccionario (1492) y en el Vocabulario (¿1495?) de Nebrija*, Universidad de Sevilla, 1995.
- , *Neologismos en el español actual*, Madrid, Arco / Libros, 1995.

- Harguindey Banet, Enrique, e Xosé Manuel Pazos, *Estilo de ejercicios para ejercicios de estilo*, Vigo, Xerais, 1995.
- Herrero, Angel, *El decir numeroso. Esquemas y figuras del ritmo verbal*, Universidad de Alicante, 1995.
- Ibarra Lario, Antonia, *Materiales para el conocimiento del habla de Lorca y su comarca*, Universidad de Murcia, 1996.
- López, Xosé, e Miguel Túñez, *Redacción en prensa: A noticia*, Santiago, Lea, 1995.
- Malkiel, Iakov, *Etimología, traducción de José Casas*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Martínez de Sousa, José, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1995.
- , *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, BIBLIOGRAF, 1996.
- Mondéjar Cumpián, José, *El verbo andaluz, formas y estructuras*, Málaga, Agora, 1995.
- Muñío Valverde, José Luis, *El gerundio en el español medieval (s. XII-XIV)*, Málaga, Agora, 1995.
- Pensado, Carmen, *El complemento directo preposicional*, Madrid, Visor, 1995.
- Prandi, Michèle, *Gramática filosófica de los tropos*, traducción de M. del Camino Girón Puente, Madrid, Visor, 1995.
- Prunyonosa, Manuel, *Historiografía lingüística valenciana*, Universitat de València, 1996.
- Santos Domínguez, Luis Antonio, e Rosa María Espinosa Elorza, *Manual de semántica histórica*, Madrid, Síntesis, 1996.
- Sastre Ruano, María Angeles, *El indicativo*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1995.
- Sebeok, Thomas A., *Signos: una introducción a la semiótica*, traducción de Pilar Torres Franco, Barcelona, Paidós, 1996.
- Serradilla Castaño, Ana María, *Diccionario sintáctico del español medieval: verbos de entendimiento*, Madrid, Gredos, 1996.
- Serrano Dolader, David, *Las formaciones parasintéticas en español*, Madrid, Arco/Libros, 1995.
- Siguán, Miguel (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, ICE de la Universitat, 1995.
- Studer, Jürg, *Oratoria, el arte de hablar, disertar, convencer*, traducción de Arturo Parada, Madrid, El DRAC, 1996.
- Tornel Sala, José Luis, *Gramática y cognición: el predicativo*, Madrid, Editorial Club Universitario, 1996.
- Valencia, Alba, *El español de América. Cuadernos bibliográficos*. Chile, Madrid, Arco/Libros, 1995.
- Vaquero de Ramírez, María, *El español de América I. Pronunciación*, Madrid, Arco/Libros, 1996.
- , *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Madrid, Arco/Libros, 1996.
- Vidal Claramonte, María Africa, *Traducción, manipulación, deconstrucción*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1995.

NARRATIVA:

- AA.VV., *Berra liberdade. Escritores galegos por Amnistía Internacional* (relatos e poemas), Vigo, Galaxia, 1996.
- AA.VV., *Contos celtas*, Lugo, Tris Tram, 1996.
- AA.VV., *Contos de vellos para nenos*, Lugo, Citania, 1995.
- AA.VV., *Cuentos fantásticos de los Balcanes*, traducción de Pilar Dolado, Madrid, Compañía Literaria, 1995.
- AA.VV., *Madres e hijas*, selección antológica e prólogo de Laura Freixas, Barcelona, Anagrama, 1996.
- AA.VV., *O relato fantástico* (de Poe a Lovecraft), Vigo, Ir Indo, 1995.

- AA.VV., *Trece historias breves*, Madrid, Lengua de Trapo, 1995.
- Alcalá Navarro, Xavier, *Hotel Damasco*, Vigo, Nigra, 1995.
- Alfaya, Javier, *Leyenda*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Alonso Villaverde, Francisco, *Silencio*, Vigo, Nigra, 1995.
- Alvarez Blázquez, Xosé María, *Enchen as augas*, Vigo, Ir Indo, 1995.
- Anglada, María Àngels, *Artemisa*, traducción de Avelino Hernández, Barcelona, Juventud, 1995.
- Arenas, Reinaldo, *Adiós a mamá (De la Habana a Nueva York)*, prólogo de Mario Vargas Llosa, Barcelona, Altera, 1995.
- Asturias, Miguel Angel, *Leyendas de Guatemala*, edición de Alejandro Lanoel, Madrid, Cátedra, 1995.
- Austen, Jane, *Sentido y sensibilidad*, traducción de Ana María Rodríguez, Barcelona, Plaza & Janés, 1996.
- Bayly, Jaime, *Fue ayer y no me acuerdo*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Berendt, John, *Medianoche en el jardín del bien y del mal*, traducción de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Mondadori, 1995.
- Bernières, Louis de, *La mandolina del capitán Corelli*, traducción de Luis Murillo Fort, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Bryce Echenique, Alfredo, *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- , *El hombre que hablaba de Octavia de Cádiz*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Burroughs, William S., *El fantasma accidental*, traducción de Bengt Oldenburg, Barcelona, Muchnick, 1995.
- Buzzati, Dino, *Los siete mensajeros y otros relatos*, selección e traducción de Javier Setó, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Caro Baroja, Julio, *Las veladas de Santa Eufrosina*, Madrid, Caro Raggi, 1996.
- Carrol, Lewis, *Alicia no país das marabillas*, Santiago, Sálvora, 1995.
- Cervantes, Miguel de, *La Galatea*, edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Cervantes Saavedra, Miguel de, *Obra completa III. Ocho comedias y ocho entremeses. El trato de Argel. La Numancia. Viaje del Parnaso. Poesías sueltas*, edición de Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1995.
- Cervera, Alfons, *El color del crepúsculo*, Barcelona, Montesinos, 1995.
- Conan Doyle, Arthur, *Un estudio escarlata*, traducción de Bieito Iglesias e Manuel Vázquez, Vigo, Galaxia, 1995.
- , *O signo dos catro*, traducción de Bieito Iglesias e Manuel Vázquez, Vigo, Galaxia, 1995.
- , *As aventuras de Sherlock Holmes*, traducción de Bieito Iglesias e Manuel Vázquez, Vigo, Galaxia, 1995.
- , *As memorias de Sherlock Holmes*, traducción de Bieito Iglesias e Manuel Vázquez, Vigo, Galaxia, 1995.
- Consolo, Vicenzo, *Retablo*, traducción de Juan Carlos Gentile, Barcelona, Muchnick, 1995.
- Díaz, Jesús, *La piel y la máscara*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Dickens, Charles, *Tiempos difíciles*, traducción de Víctor Pozanco, Barcelona, Ronsel, 1995.
- Dos Passos, John, *Manhattan Transfer*, traducción de J. Robles Piquer, Madrid, Debate, 1995.
- Dostoievski, Fiodor, *El eterno marido*, traducción de Juan López-Morillas, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Douglas, Frederick, *Vida de un esclavo norteamericano escrita por él mismo*, traducción de J. M. Alvarez Flórez, Barcelona, Alba, 1995.

- Doyle, Roddy, *Paddy Clarke, ja, ja, ja*, traducción de J. A. Molina Foix, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Dürrenmatt, Friedrich, *La sospecha*, Barcelona, Tusquets, 1996.
- Encinar, Angeles (ed.), *Cuentos de este siglo. 30 narradoras españolas contemporáneas*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Fernández Marcos, Lois, *Galaxia Ionxana*, Vigo, Xerais, 1995.
- Ford, Richard, *Vida brava*, traducción de Xosé M. Gómez Clemente, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Gaddis, William, *Su pasatiempo favorito*, traducción de Flora Casas, Madrid, Debate, 1995.
- García Morales, Adelaida, *Nasmiya*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Garmendía, Julio, *La tienda de muñecos. La tuna de oro*, Barcelona, Montesinos, 1995.
- Garner, James Finn, *Cuentos infantiles políticamente correctos*, Barcelona, Circe, 1995.
- Giardinelli, Mempo, *Imposible equilibrio*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Gómez-Ojea, Carmen, *La luna del Oeste*, Barcelona, Destino, 1995.
- Gonsar, Camilo, *Arredor do Non*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- Gracq, Julien, *La forma de una ciudad*, traducción de Miguel Rubio, Madrid, Anaya & Muchnick, 1996.
- Grandes, Almudena, *Modelos de mujer*, Barcelona, Tusquets, 1996.
- Hammet, Dashiell, *La llave de cristal*, versión castelá de Horacio González Trejo, Madrid, Debate, 1995.
- Hauff, Wilhem, *Cuentos completos*, traducción de Juan José del Solar e Anton Dieterich, Madrid, Siruela, 1995.
- Hornby, Nick, *Alta fidelidad*, traducción de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Huxley, Aldous, *Contrapunto*, versión castelá de Lino Novás Castro, Madrid, Debate, 1995.
- Ibáñez, Andrés, *La música en el mundo*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- James, Henry, *Os papeis de Aspern*, traducción de Manuel Outeiriño, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Jiménez Lozano, José, *Un dedo en los labios*, Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- Joyce, James, *Epifanías*, edición de David Hayman, traducción de Isabel Galdámez, Barcelona, Montesinos, 1996.
- Kadaré, Ismail, *El año negro*, traducción de R. Sánchez Lizarralde, Madrid, Anaya & Muchnick, 1996.
- Labarta Pose, Enrique, *Contos*, edición de Xosé María Lema Suárez e Xosé Manuel Varela Varela, Vigo, Galaxia, 1996.
- Lama, Xavier, *Os moradores da nada*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Lebert, Hans, *El círculo de fuego*, traducción de Adan Kovacsics, Barcelona, Muchnik, 1995.
- Lewis, Matthew, *El monje*, edición de Juan Antonio Molina Foix, Madrid, Cátedra, 1995.
- Lope de Vega, Félix, *La Dorotea*, edición de José Manuel Blecua, Madrid, Cátedra, 1996.
- Lourenzo González, Manuel, *Arqueofaxia*, Vigo, Xerais, 1995.
- Maestre, Pedro, *Matando dinosaurios con tirachinas*, Barcelona, Destino, 1996.
- Magrinyà, Luis, *Belinda y el monstruo*, Madrid, Debate, 1995.
- Mallarmé, Sthéphane, *Cuentos indios*, traducción de Xavier Aleixandre, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Marías, Javier, *Cuando fui mortal*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- McMillan, Terry, *Ahí te quedas*, traducción de Roser Berdaguer, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Malvar, Aníbal C., *Unha noite con Carla*, Vigo, Xerais, 1995.

- Marí, Antoni, *El camino de Vincennes*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Martín Largo, José Ramón, *El momento de la luna*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Mayoral, Marina, *Dar la vida y el alma*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Méndez, Xerardo, *O abreinte é un desatino*, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Méndez Ferrín, Xosé, *Retorno a Tagen Ata*, Vigo, Xerais, 1996.
- Metter, Izrail, *La quinta esquina*, traducción de Selma Ancira, Barcelona, Lumen, 1995.
- Miranda, Xosé, *O demo á orela*, Vigo, Xerais, 1996.
- Mujica Láinez, Manuel, *El gran teatro*, Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- Navales, Ana María, *Tres mujeres*, Madrid, Huerga & Fierro, 1995.
- Oates, Carol J., *Puro fuego: confesiones de una banda de chicas*, traducción de Montserrat Serra, Barcelona, Ediciones B, 1996.
- Oé, Kenzaburo, *Dinos cómo sobrevivir a nuestra locura*, traducción de S. Suzuki e E. Vilageliu, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Ortega Spottorno, José, e Mercedes Ballesteros, *Los amores de cinco minutos*, Madrid, El País / Aguilar, 1995.
- Palliser, Charles, *El quincunce*, Madrid, Anaya & Mario Muchnick, 1995.
- Pérez-Ramos, Antonio, *Los trabajos de Artemia*, Madrid, Debate, 1995.
- Quiñones, Javier, *De ahora en adelante*, Barcelona, Alba, 1995.
- Ramírez, Sergio, *Un baile de máscaras*, México D. F., Alfaguara, 1995.
- Rico, Manuel, *Una mirada oblicua*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Riera, Carmen, *En el último azul*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Río, Isabel del, *La duda*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Rebolledo, Francisco, *El sueño de la razón*, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Rezzori, Gregor von, *Flores en la nieve*, traducción de Joan Parra Contreras, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Rivas, Manuel, *Que me quieres, amor*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Rivas Cruz, Xosé L., e Baldomero Iglesias Dobarrio, *Contos de vellos para nenos*, Santiago, Citania, 1995.
- Rodari, Gianni, *Contos a máquina*, traducción de Valentín Arias, Barcelona, Juventud, 1995.
- Rodoreda, Mercé, *A praza do diamante*, traducción de Pilar Vilaboi Freire, Santiago, Positivas, 1995.
- Rolin, Olivier, *Port Sudan*, traducción de R. M. Bassols, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Roth, Joseph, *A lenda do santo bebedor*, traducción de Laureano Araújo Cardalda, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- , *Zipper y su padre*, traducción de Javier Orduña, Barcelona, Quaderns crema, 1996.
- Rouaud, Jean, *Hombres ilustres*, traducción de Josep Escué, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Salabert, Juana, *Arde lo que será*, Barcelona, Destino, 1996.
- , *Varadero*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Scott, Walter, e outros, *Contos de fantasmas*, Lugo, Tris Tram, 1995.
- Simenon, Georges, *La viuda Couderc*, traducción de Ignacio Vidal-Folch, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Simons, Paullina, *El sueño imposible*, traducción de Luisa Gago Jaraiz, Barcelona, Ediciones B, 1996.
- Smart, Elizabeth, *En Gran Central Station me senté y lloré*, traducción e prólogo de Laura Freixas, Barcelona, Lumen, 1995.
- Stendhal, *A cartuxa de Parma*, traducción de Germán Palacios, Vigo, Galaxia, 1995.

- Tan, Amy, *Los cien sentidos secretos*, traducción de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1996.
- Tolstói, Lev, *Ana Karenina*, traducción de L. Sureda e A. Santiago, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Valera, Juan, *Obras completas. I*, edición de Margarita Almela, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.
- Vázquez Montalbán, Manuel, *El premio*, Barcelona, Planeta, 1996.
- Vidal-Folch, Ignacio, *La libertad*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Vila Sexto, Carlos, *Cara á fin da luz*, Vigo, Xerais, 1995.
- Welsh, Renate, *Espinacas sobre rodas*, traducción de Xosé Reimúndez Fernández, Vigo, Galaxia, 1995.
- Williams, Carlos William, *Historias de médicos*, traducción de Nuria Vilanova, Barcelona, Montesinos, 1995.
- Woolf, Virginia, *Al faro*, versión de Carmen Martín Gaité, Madrid, Debate, 1995.
- Zamora Vicente, Alonso, *Historias de viva voz*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Araguas, Vicente, *O gato branco*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Benítez Reyes, Felipe, *Vidas improbables*, Madrid, Visor, 1995.
- Bertolucci, Attilio, *Poemas (1929-1993)* (bilingüe), edición de Carmelo Vera Saura, Madrid, Huerga & Fierro,
- Chacón, Dulce, *Algún amor que no mate*, Barcelona, Plaza & Janés, 1996.
- Costa, Alfonso, *O espello de papel*, (ilustracións do autor), Muros, Toxosoutos, 1996.
- Cruz Varela, María Elena, *La balada de la sangre / Ballad of the Blood*, traducción de M. Cruz-Bernal e D. Digges, Nueva Jersey, Hopewell, The Eco Press, 1996.
- Darío, Rubén, *Azul... Cantos de Vida y esperanza*, edición de José María Martínez, Madrid, Cátedra, 1995.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (ed.), *Poesía española de vanguardia (1918-1936)*, Madrid, Castalia, 1995.
- García, Alvaro, *Intemperie*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- García, Xosé Lois, *Rosto incompleto*, A Coruña, Espiral Maior, 1996.
- García Acuña, F., *Orballeiras* (facsimilar), prólogo de Vitorino Novo, Betanzos, Asociación Cultural Eira Vella, 1995.
- García Lorca, Federico, *Seis poemas galegos* (facsimilar), prólogo de Eduardo Blanco Amor, A Coruña, Ara Solis, 1995.
- García Nieto, José, *Poesía*, edición de Joaquín Benito de Lucas, Madrid, Fundación Central-Hispano, 1996.
- Gimferrer, Pere, *Noche en el Ritz*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Goytisolo, José Agustín, *Cuadernos de El Escorial*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Heaney, Seamus, *La linterna del espino* (bilingüe), traducción de D. Pujol, Barcelona, Península, 1995.

POESÍA:

- AA.VV., *Antología de románticas alemanas*, selección de Federico Bermúdez Cañete e Esther Trancón Widermann, Madrid, Cátedra, 1995.
- AA.VV., *Canción de canciones. Los mejores poemas de amor de la lengua castellana*, selección antológica de María Asunción Mateo e Rafael Alberti, Madrid, Anaya / Muchnick, 1995.
- Alons-Bartol, Gonzalo, *Palabras para un cuerpo*, Madrid, Hiperión, 1996.
- Alvarez Piñer, Luis, *Poesía*, edición de J. M. Díaz de Guereñu, Valencia, Pre-Textos, 1995.

- Iglesias Páramo, Antolín, *El tiempo, las horas*, Madrid, Trotta, 1995.
- Izquierdo, Agustina, *El amor puro*, traducción de Manuel Serrat Crespo, Barcelona, Plaza & Janés, 1996.
- Jiménez, Juan Ramón, *Antología personal*, Madrid, Visor, 1995.
- Leira López, Xosé, *Canto custa instalarse no amor*, A Coruña, Espiral Maior, 1996.
- López Gorgé, Jacinto, *Mi corazón, mi casa y mi memoria*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1995.
- Machado, Manuel, *El mal poema*, edición de Luisa Cotoner, Barcelona, Montesinos, 1995.
- Marinetti, F. T., *España veloz / Toro futurista*, traducción e edición de Victoriano Peña, Granada, Comares, 1995.
- Martí, José, *Poesía completa*, edición de C. J. Morales, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Martínez Sarrión, Antonio, *Candil*, Granada, La Veleta, 1995.
- Martinón, Miguel, *Límites*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Marzal, Carlos, *Los países nocturnos*, Barcelona, Tusquets, 1996.
- Mena, Juan de, *Laberinto de Fortuna*, edición de Maxim Kerkhof, Madrid, Castalia, 1995.
- Ortega, Esperanza, *Hilo solo*, Madrid, Visor, 1995.
- Ovidio, *Metamorfosis*, traducción de A. Ramírez de Verger e F. Navarro Antolín, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Ovidio, *Metamorfosis*, edición de M^a Consuelo Alvarez e Rosa M^a Iglesias, Madrid, Cátedra, 1995.
- Pardo, Carlos, *El invernadero*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Pascoli, Giovanni, *Veinticinco poemas*, selección e traducción de Miguel d'Ors, Granada, La Veleta, 1995.
- Pereiro, Lois, *Poesía última de amor e enfermidade* (1992-1995), Santiago, Edicións Positivas, 1995.
- Pondal, Eduardo, *Poesía galega completa 1. Queixumes dos pinos*, ed. crítica de Manuel Ferreiro, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Rodríguez, Claudio, *Alianza y condena*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Rodríguez Fer, Claudio, *Extrema Europa*, Santiago, Positivas, 1996.
- Rosales, José Carlos, *La nieve blanca*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Sánchez-León, Abelardo, *Oh túnel de la herradura*, Madrid, Visor, 1995.
- Sánchez Robayna, Andrés, *Sobre una piedra extrema*, Madrid, Ave del Paraíso, 1995.
- Whitman, Walt, *Hojas de hierba*, edición bilingüe de Manuel Villar Raso, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Zaid, Gabriel, *Reloj de sol*, Madrid, Ave del Paraíso, 1995.

 TEATRO:

- Aristófanes, *Las nubes. Las ranas. Pluto*, edición de Francisco Rodríguez Adrados, Madrid, Cátedra, 1995.
- Arniches, Carlos, *La señorita de Trevélez. ¡Que viene mi marido!*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Beaumarchais, Caron de, *As vodas de Fígaro*, traducción de Cándido Pazó, Vigo, IGAEM / Xerais, 1995.
- Conde, Carmen, *Nada más que Caín*, Universidad de Murcia, 1995.
- Dans, Raul, *Lugar*, Vigo, IGAEM / Xerais, 1995.
- Goldoni, Carlo, *Commedia. Un xoguete para Goldoni*, traducción de Cándido Pazó, Vigo, IGAEM / Xerais, 1995.
- Gómez de la Serna, Ramón, *Teatro muerto*, edición de A. Muñoz-Alonso y Jesús Rubio, Madrid, Cátedra, 1995.

- Koltes, Bernard M., *A noite xusto antes dos bosques. Combate de negro e de cans*, traducción de Henrique Harguindey Banet, Santiago, Laiovento, 1996.
- López Rubio, José, *La otra orilla*, Madrid, Sociedad General de Autores, 1995.
- Miralles, Alberto, *La felicidad de la piedra*, introducción de Patricia Traperó, Universidad de Murcia, 1995.
- Morales, José Ricardo, *Orfeo y el desodorante*, Universidad de Murcia, 1995.
- Olmo, Lauro, *Spot de identidad o los maquilladores*, introducción de Adelardo Méndez Moya, Universidad de Murcia, 1995.
- Resino, Carmen, *Bajo sospecha (Tiempo de Gracia)*, Universidad de Murcia, 1995.
- Sastre, Alfonso, *Las cintas magnéticas e Teoría de las catástrofes*, Hondarribia (Gipuzkoa), Argitaletxe HIRU, 1995.
- , *El cuento de la reforma e Melodrama*, Hondarribia (Gipuzkoa), Argitaletxe HIRU, 1995.
- , *Los dioses y los cuernos*, Hondarribia (Gipuzkoa), Argitaletxe HIRU, 1995.
- Tirso de Molina, *Marta la piadosa*, adaptación de Felipe B. Pedraza Jiménez, Universidad de Castilla-La Mancha, Instituto Almagro de Teatro Clásico, 1995.
- Valle-Inclán, Ramón del, *Divinas palabras. Tragicomedia de aldea*, edición de Gonzalo Sobejano, Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- , *Retablo de la avaricia, la lujuria y la muerte*, edición crítica de Jesús Rubio Jiménez, Madrid, Espasa-Calpe, 1996.
- VARIOS:
- AA.VV., *Autopoética de Rafael Dieste*, Santiago, Consello da Cultura galega, 1995.
- AA.VV., *Cervantes*, prólogo de Claudio Guillén, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, 1995.
- AA.VV., *Colóquio letras 135-136 (Homenagem a Miguel Torga)*, Lisboa, Gulbenkian, 1995.
- AA. VV., *Eduardo Blanco Amor e o Teatro*, Universitat de Barcelona, 1995.
- AA.VV., *Gelmírez. Hojas de otoño a primavera. Santiago de Compostela 1945-1946* (facsimilar), Santiago, Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1995.
- AA.VV., *Letras de la España Contemporánea. Homenaje a José Luis Varela*, edición de Nicasio Salvador Miguel, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1995.
- Abellán, José Luis, *El filósofo Antonio Machado*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Agamben, Giorgio, *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, versión castellana de Tomás Segovia, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Agrelo Hermo, Xosé, e Pilar Sampedro Martínez, *Aproximación didáctica á obra de Antón Avilés de Taramancos*, Muros, Toxosoutos, 1995.
- Allain-Castrillo, Monique, *Paul Valéry y el mundo hispánico*, Madrid, Gredos, 1995.
- Alborg, Juan Luis, *Historia de la literatura española, vol. V, 1: Realismo y Naturalismo*. La novela, Madrid, Gredos, 1996.
- Alcina, Juan F., *Poesía latina del Renacimiento en España*, Universidad de Salamanca, 1995.
- Alonso Montero, Xesús, *Lingua e literatura galegas na Galicia emigrante*, Santiago, Xunta de Galicia, 1995.
- Arce de Otálora, Juan de, *Los coloquios de Palatino y Pinciano*, edición e prólogo de José Luis Ocasar Ariza, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1995.
- Arellano, Ignacio, *Historia del teatro español del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Barnatán, Marcos Ricardo, *Borges. Biografía total*, Madrid, Temas de hoy, 1995.

- Beltrán, Vicenç, *A cantiga de amor*, traducción de Xela Arias, Vigo, Xerais, 1995.
- Bertrand de Muñoz, *La guerra civil española y la literatura francesa*, Sevilla, Alfar, 1995.
- Benjamin, Walter, *Personajes alemanes. Romanticismo y burguesía en cien años de literatura epistolar*, traducción de L. Martínez de Velasco, Barcelona, Paidós / ICE de la UAB, 1995.
- Bloom, Harold, *El canon occidental*, traducción de Damián Alou, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cabrera Infante, Guillermo, *Mi música extrema*, edición e selección de Rosa M. Pereda, Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- Cañas Murillo, Jesús, *Honor y honra en el primer Lope de Vega: las comedias del destierro*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1995.
- Casado Velarde, M., A. Freire Llamas, J. E. López Pereira, J. I. Pérez Pascual (eds.), *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid* (dous vols.), Universidade da Coruña, 1996.
- Cerezo, Pedro, *Las máscaras de lo trágico*, prólogo de Pedro Laín Entralgo, Madrid, Trotta, 1996.
- Chompré, Pierre, *Diccionario abreviado de la fábula*, Madrid, Miraguano, 1995.
- Cicerón, *Sobre a vellez. Sobre a amizade*, traducción de Xosé Carballude e Xosé M^a Liñeira, Vigo, Galaxia/Xunta de Galicia, 1995.
- Cortázar, Julio, *Imagen de John Keats*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Cotroneo, Roberto, *Si una mañana de verano un niño*, traducción de Alessandra Picone, Madrid, Taurus, 1995.
- Crespo, Angel, *Con Fernando Pessoa*, Madrid, Huerga & Fierro, 1995.
- Cuesta Abad, José M., *Ficciones de una crisis. Poética o interpretación en Borges*, Madrid, Gredos, 1995.
- Deleuze Gilles, *Crítica y clínica*, traducción de Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Diesbach, Ghislain de, *Marcel Proust*, traducción de Javier Albiñana, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Díez Borque, José María, *Teoría, forma y función del teatro español de los Siglos de Oro*, Barcelona, J. J. de Olañeta, 1996.
- Dobón Antón, María Dolores, *El intelectual y la urbe: Clarín maestro de Azorín*, Madrid, Fundamentos, 1996.
- Dostoevski, Fiodor, *Cartas a Misha*, edición de Selma Ancira, Barcelona, Grijalbo/Mondadori, 1995.
- Egido, Aurora, *El gran teatro de Calderón*, Reichenberger, Kasser, 1995.
- Eliade, Mircea, *El vuelo mágico*, traducción de V. Cirlot e A. Vega, Madrid, Siruela, 1995.
- Espín Templado, María Pilar, *El teatro por horas en Madrid (1870-1910)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1995.
- Etreros, Mercedes, *Sub specie aeternitatis. Estudio de las ideas estéticas de Valle-Inclán*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza, 1995.
- Fernández S. J., Jaime, *Bibliografía del "Quijote" por unidades narrativas y materiales de la novela*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1995.
- Fernández, T., S. Millares, e E. Becerra, *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, Madrid, Universitat, 1995.
- Fonte Crespo, Ramiro, *As bandeiras do corsario. Sobre poesía e poetas*, Vigo, Nigra, 1995.
- Frigolé, Joan, *Un etnólogo en el teatro. Ensayo antropológico sobre Federico García Lorca*, Barcelona, Muchnik, 1995.
- Gamoneda, Amelia, *Marguerite Duras. La textura del deseo*, Universidad de Salamanca, 1995.
- Gide, André, *No juzguéis*, versión de Thomas Kauf, Barcelona, Tusquets, 1996.

- Gimferrer, Pere, *Itinerario de un escritor*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Girard, René, *Shakespeare, los fuegos de la envidia*, traducción de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1995.
- González Casanova, José Antonio, *Bergamín a vista de pájaro*, Madrid, Turner, 1995.
- Gordon, Lyndall, *Charlotte Brontë: una vida apasionada*, traducción de Juan J. López Guix, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Greenfield, Sumner M., *Lorca, Valle-Inclán y las estéticas de la disidencia*. Ensayos sobre literatura hispánica, Boulder, University of Colorado, U.S.A., 1996.
- Guevara, fray Antonio de, *Epístolas familiares*, edición de Antonio Orejudo, Madison, Hispanic Seminary, 1995.
- Gumpert, Carlos, *Conversaciones con Antonio Tabucchi*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Haebler, Konrad, *Introducción al estudio de los incunables*, edición de J. Martín Abad, Olleró y Ramos, 1995.
- Hernando, Javier, *El pensamiento romántico y el arte en España*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Kahlo, Frida, *El diario de Frida Kahlo*, Introducción orixinal en francés de Carlos Fuentes, traducción de Mariana Díaz, Barcelona, Debate / Círculo de Lectores, 1995.
- Laín Entralgo, Pedro, *Teatro y vida. Doce calas teatrales en la vida del siglo XX*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1995.
- Lanciani, Giulia, e Giuseppe Tavani, *As cantigas de escarnio*, traducción de Silvia Gaspar, Vigo, Xerais, 1995.
- Magnien, Brigitte (ed.), *Hacia una literatura del pueblo: del folletín a la novela*, Barcelona, Anthropos, 1995.
- Marcos Marín, Francisco, *El comentario filológico con apoyo informático*, Madrid, Síntesis, 1996.
- Mariño Ferro, Xosé Ramón, *O sexo na poesía popular*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- , *Lobos, lobas e lobishomes*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- , *Aparicións e Santa Compañía*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- Martínez-Bonati, Félix, *El "Quijote" y la poética de la novela*, Alcalá de Henares, Centro de estudios Cervantinos, 1995.
- Martínez Saura, Santos, *Espina, Lorca, Unamuno y Valle-Inclán en la política de su tiempo*, Madrid, Libertarias / Prodhufi, 1995.
- Mujica, Hugo, *La palabra inicial*, Madrid, Trotta, 1995.
- Navas Ocaña, María Isabel, *Vanguardias y crítica literaria en los años cuarenta. El grupo de Escorial y la "Juventud creadora"*, Universidad de Almería, 1995.
- Nussbaum, Martha C., *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, traducción de Antonio Ballesteros, Madrid, Visor, 1995.
- Otero, David, *A vida de Xesús Ferro Couselo*, Vigo, Galaxia, 1996.
- Pajón Mecloy, Enrique (coord.), *Ludwig Schajowicz o la razón sin fronteras*, Madrid, Fundamentos, 1995.
- Palacios, Gloria, *José Luis Sampedro. La escritura necesaria*, Madrid, Siruela, 1996.
- Pallarés Moreno, José (ed.), *El ensayo español de Jovellanos a Larra (1781-1837)*, Málaga, Agora, 1995.
- Peláez, Andrés (dir.), *Historia de los teatros nacionales (1960-1985)*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, 1995.
- Pérez-Abadín Barro, Soledad, *La oda en la poesía española del siglo XVI*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- Pérez de Moya, Juan, *Philosophía secreta de la gentilidad*, edición de Carlos Clavería, Madrid, Cátedra, 1995.
- Pérez Rodríguez, Luís, *O pórtico poético dos seis poemas galegos*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1995.

- Poveda, Lola, *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Narcea, 1995.
- Prada, J. M. de, *Mitos y leyendas celtas*, Barcelona, mra, 1996.
- Reis, Carlos, *O conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 1995.
- , *Comentario de textos: fundamentos teóricos y análisis literario*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1995.
- , *Diccionario de narratología*, traducción de Angel Marcos de Dios, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1995.
- Resende de Oliveira, Antonio, *Trobadores e xograis*, traducción de Valentín Arias, Vigo, Xerais, 1995.
- Revilla, Federico, *Diccionario de iconografía y simbología*, Madrid, Cátedra, 2ª ed. corr. e aumentada, 1995.
- Riquer, Martín de, *Vidas y retratos de trovadores*, Barcelona, Galaxia Guttenberg / Círculo de Lectores, 1996.
- Rodiek, Christoph, *La recepción internacional del Cid*, Madrid, Gredos, 1995.
- Rodrigues Lapa, Manuel, *Cantigas d'escarnho e de mal dizer* (ed. crítica e vocabulario), Vigo, Ir Indo - Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1995.
- Ruiz Fidalgo, Lorenzo, *La imprenta en Salamanca (1501-1600)* (tres vols.) Madrid, Arco / Libros, 1995.
- Salinas, Pedro, *Cartas de viaje*, Valencia, Pre-Textos, 1996.
- Sampedro, José Luis, *Fronteras*, Madrid, Aguilar, 1995.
- Santalla López, Manuela, *Concepción Arenal y el feminismo católico español*, Sada, Vigo, Edición do Castro, 1995.
- Santiago Bolaños, María Fernanda, *La mirada atlántica*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Santos Gayoso, Enrique, *Historia de la prensa gallega (1800-1993)*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Santos Torroella, Rafael, *"Los putrefactos" de Dalí y Lorca. Historia y antología de un libro que no pudo ser*, Madrid, CSIC, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1995.
- Sastre, Alfonso, *¿Dónde estoy yo?*, Hondarribia (Gipuzkoa), Argitaletxe HIRU, 1994.
- Savater, Fernando, *Ética para o meu fillo*, traducción de Xavier Senín Fernández, Barcelona, Ariel, 1996.
- Senén, Felipe, e Carlos Díaz Martínez, *Xesús Ferro Couselo. A búsqueda da identidade e o encontro cos devanceiros*, A Coruña, Espiral Maior, 1996.
- Sinova, Justino, *El poder y la prensa*, Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, 1995.
- Sptzmeser, Ana María, *Alvaro Cunqueiro. La fabulación del franquismo*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Steiner, George, Antígonas. *Una poética y una filosofía de la escritura*, traducción de Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Tavares Maleval, María do Amparo, *Rastros de Eva no Imaginário Ibérico (Séculos XII-XVI)*, Santiago, Lairovento, 1995.
- Thomasseau, Jean-Marie, *Drame et tragédie*, París, Hachette, 1995.
- Traperó Llobera, Patricia, *Bases para un análisis del espectáculo (teoría y práctica)*, Universitat de les Illes Balears, 1995.
- Trapiello, Andrés, *Las nubes por dentro*, Valencia, Pre-Textos, 1996.
- Valéry, Paul, *Estudios literarios*, traducción de Juan Carlos Díaz de Atauri, Madrid, Visor, 1995.
- Valle-Inclán, Joaquín y Javier del, *Bibliografía de Dn Ramón María del Valle-Inclán*, Valencia, Pre-Textos, 1995.

- Varela Iglesias, José Luis (ed.), *A literatura do exilio galego en América*, Santiago de Compostela, Fundación Alfredo Brañas, 1995.
- Vattimo, Gianni, *Más allá de la interpretación*, introducción de Ramón Rodríguez, Barcelona, Paidós, 1995.
- Vázquez, María Esther, Borges. *Esplendor y derrota*, Barcelona, Tusquets, 1996.
- Vázquez Rey, Antonio, *Esbozo para unha biografía de Rosalía*, A Coruña, Sada, Edicións do Castro, 1995.
- Vico, Giambattista, *Ciencia nueva*, edición e traducción de Rocío de la Villa, Madrid, Tecnos, 1995.



Noticias

COMENIUS

Roberto Fuente Pis
CEFOCOP Ferrol

INTRODUCCIÓN

Os días 15 e 16 do mes de xaneiro de 1996 asesores e asesoras das catro provincias galegas participaron nas xornadas para promotores da iniciativa COMENIUS que se enmarca dentro do programa SÓCRATES da Comisión Europea. O programa SÓCRATES incide sobre a promoción do senso europeo da educación en tódolos niveis educativos, desenvolvendo actuacións específicas en cada un deles.

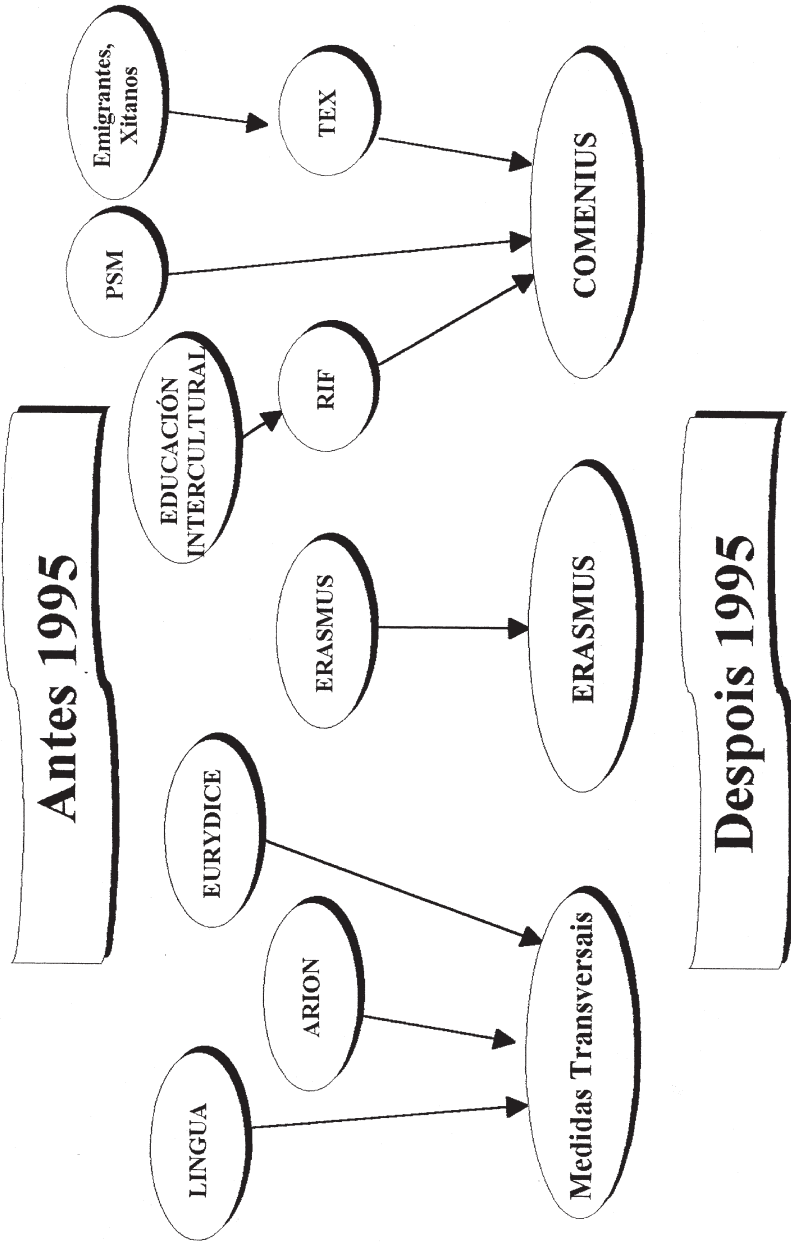
COMENIUS é a sección de SÓCRATES que se centra no ensino escolar e divídese en tres accións:

ACCIÓN 1: ASOCIACIÓNS DE CENTRO ESCOLARES PARA O DESENVOLVEMENTO DE PROXECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS.

ACCIÓN 2: EDUCACIÓN DOS FILLOS DE TRABALLADORES MIGRANTES ASÍ COMO FILLOS DE PERSOAS QUE EXERZAN PROFESIÓN ITINERANTES, VIAXEIROS E XITANOS / EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

ACCIÓN 3: FORMACIÓN NO EMPREGO PARA PERSOAL DOCENTE.

Presentamos gráficos informativos da Comisión Europea adaptados, traducidos e elaborados nós para a promoción en Galicia e que permiten unha introducción xeral ó tema. Para máis información sobre o programa COMENIUS, pódese preguntar nos Centros de Formación Continua do Profesorado da Zona.



Capítulo 2 COMENIUS

Acción 1:
Proyectos entre escuelas Proyectos
Educativos Europeos (P.E.E.)

Acción 2:
Filios de traballadores migrantes,
xitanos, etc.
Educación Intercultural

Acción 3:
Formación no emprego para o
persoal docente

COMENIUS

**Acción 1:
Proyectos
Educativos
Europeos
(P.E.E.)**

Responsable: Axencias
Nacionais ou
subaxencias
Selección: AN
Contrato: AN/Proxecto

**Acción 2:
Traballadores
migrantes,
fillos profesionais
itinerantes
Xitanos
Educación
Intercultural**

Responsable:
NA/COM. Europea
Pre-selección: AN
Selección: Com.
Europea
Contrato: COM/Proxecto

**Acción 3:
Formación en
exercicio do
personal
educativo
acción 3.1
acción 3.2**

3.1 **3.2**
Responsable: AN AN
Preselección: AN AN
Selección: COM AN
Contrato: COM/Prox AN/Prox

ACCIÓN 1:
Proxectos Educativos Europeos
(P.E.E.)

* Cooperación Transnacional en
PROXECTOS ESCOLARES
COORDINADOS.

* Promoción do Coñecemento e Dimensión
Europea.

* Trabajo interdisciplinar.

* Mobilidade do profesorado.

* 3 anos (Revisión Anual).

NON mobilidade de alumnos.

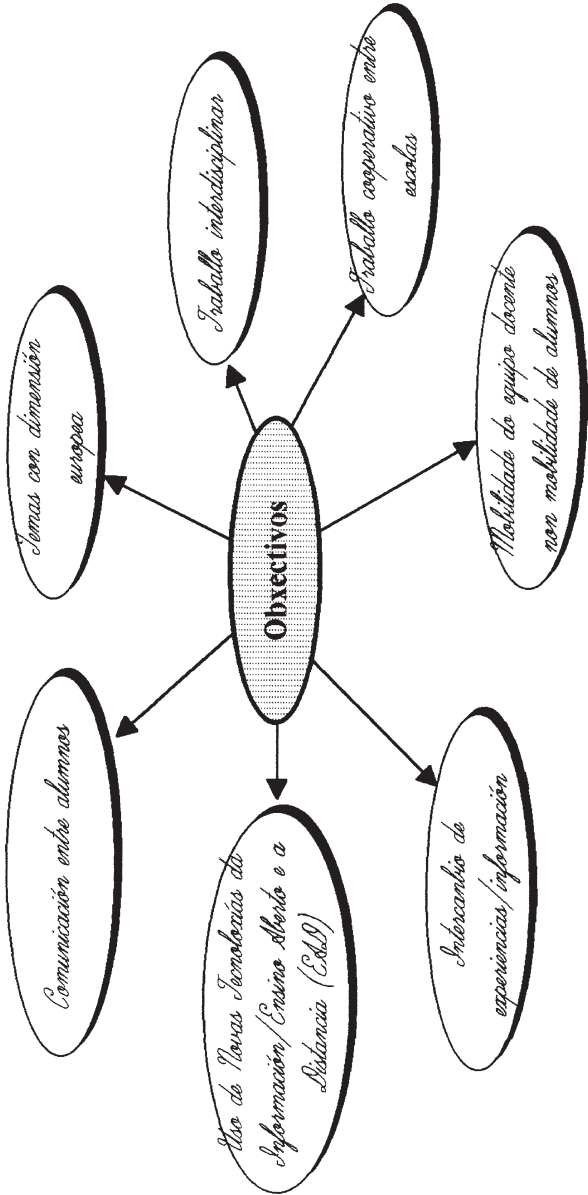
* Axudas ós proxectos
3000 ecu max. (centro coordinador)
2000 ecu max. (asociado)
50% do custo

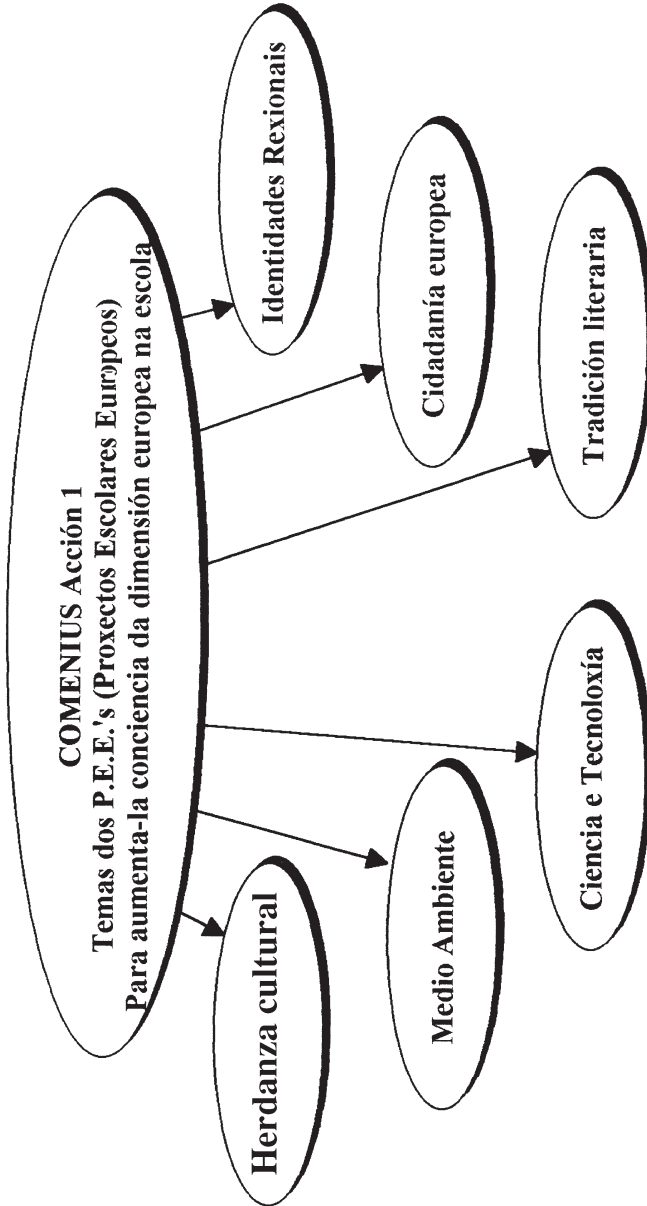
* Axudas ó intercambio de profesores
1500 ecu/pers.
(4 semanas, máx.)

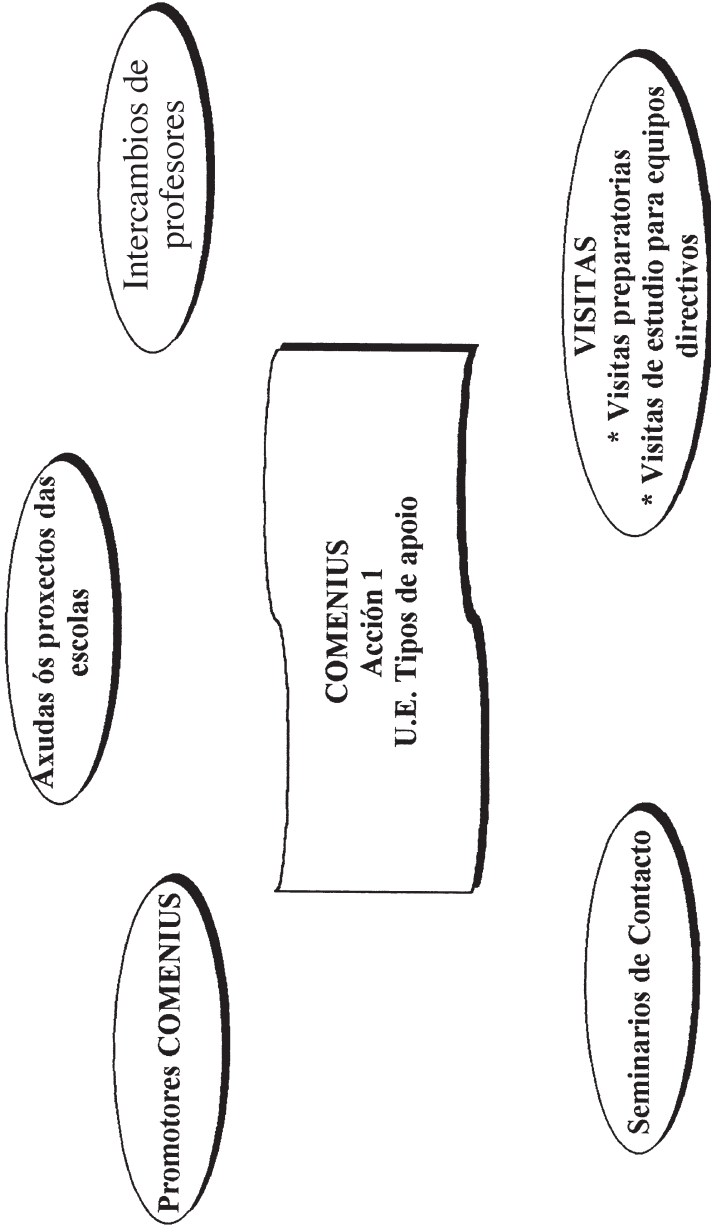
* Visitas
(visitas preparatorias, de estudo: max. 1
semana
500-1000 ecu/per./ semana

Selección: Axencia Nacional (AN) ou
subaxencias
Decisión: O mesmo

Objetivos da Acción 1 Comenius

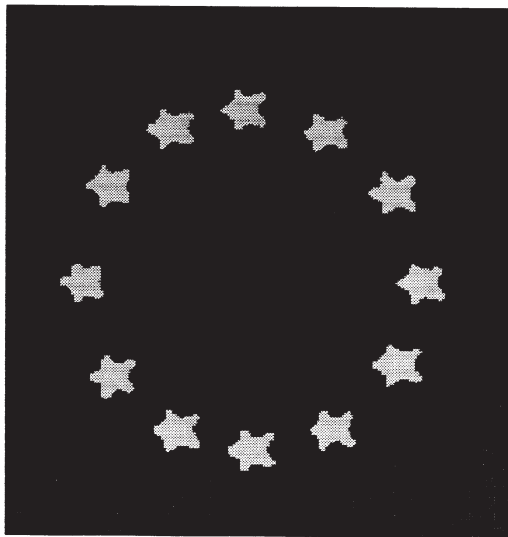






ACCIÓN 1: COMENIUS

Doce destrezas básicas para un Proxecto Educativo Europeo



Anticipación
Avaliable
Temporalización
Comunicación
Presentación
Trabajo en equipo
Investigación e Análise
Resolución de Problemas
Procesos de decisións
Organización
Posta en práctica de valores
Euro-solidariedade

Acción 1: P.E.E.

Exemplo de Asociación Transnacional



2000 ECUs por Escola Asociada
3000 ECUs por Escola Coordinadora
Financiamento para un máx. de 3 anos

Para visitas preparatorias, intercambios de profesores, visitas de directores, empuje de tecnologías da información, desenvolvemento

Exemplo dunha Asociación Escolar Europea: Proxecto "War and Peace"
1. Membros da asociación

Gymnasium Helsing DK-Helsing
40 alumnos de 16 anos
1 Profesor de Alemán/Español, 1 Profesor de Historia
1 Profesor de Inglés

Gymnasium W. Hittorf D-Münster
40 alumnos de 17 anos
1 Profesor de Historia/Inglés, 1 Profesor de Historia/Latín-Grego 1 Profesor de Historia/Francés

Collège St Jozefs B-Tielt (coordinador)
60 alumnos idades 17-18 anos
1 Profesor de Historia/Historia da Arte
2 Profesores de Alemán, 2 Profesores de Inglés
1 Profesor de Francés

Exemplo dunha Asociación Escolar Europea: "War and Peace" 2. Obxectivos do proxecto

Para os alumnos:

*Estudo comparativo das Lembranzas da Guerra
Toma de conciencia Europea
Cooperación bilateral e multilateral
Ensinos para a Paz; Presentación de Conclusións*

Para os profesores:

*Mellora/motivación
Mellora da imaxe do profesor
Cooperación interna / externa. Aproximación interdisciplinar
Producción dun libro -guía para os asociados*

Para a Institución.

Desenvolvemento da Dimensión Europea

- na escola*
- na comunidade escolar*
- na localidade, cidade, rexión, etc.*

Exemplo dunha Asociación Escolar Europea: Proxecto "War and Peace" 3. Calendario de reunións

Reunións de coordinación (profesores e directores)

02/93 en Tíelt: Obxectivos, temas, organización, calendario de intercambios

07/93 en Münster: Control de aspectos educativos e financeiros

Reunións bilaterais de alumnos

31/10/93 - 06/11/93: Alumnos de Tíelt visitan Münster

09/01/94 - 16/01/94: Alumnos de Tíelt visitan Helsingø

Estudio de monumentos, investigación, enquisas

Reunións multilaterais

17/04/94 - 24/04/94:

Os alumnos de Helsingø e Münster visitan Tíelt
Estudio de monumentos conmemorativos, cemiterios, campos de batalla da Primeira Guerra Mundial

Exemplo dunha Asociación Escolar Europea: Proxecto "War and Peace"
4. Dificultades encontradas

LOCALIZACIÓN DE SOCIOS

- Falta de tempo para encontrar asociados
- Imposibilidade de implicar certas escolas
- Asociación limitada a tres escolas

ORGANIZACIÓN

- Desigual desenvolvemento do proxecto entre os asociados
- Falta de motivación entre os alumnos dunha escola
- Mala xestión dun equipo "Europa"
- Falta de información entre os profesores sobre o proxecto

CARGA DE TRABAJO

- Coordinación do proxecto
- Xestión Financeira
- Falta de tempo

**Exemplo dunha Asociación Escolar:Proxecto "War and Peace"
5. Valor educacional engadido**

PARA OS ALUMNOS

- Aprendizaxe activa e creativa
- Encontrar e empregar información e documentación
- Investigación "in situ" (micro-veredas)
- Habilidade para comunicar, experiencia internacional

PARA OS PROFESORES

- Preparación do proxecto, metodoloxía de investigación
- Aspectos interdisciplinares, traballo en equipo
- Investigación lingüística e en servizo
- Cambio do ensino

PARA AS ESCOLAS

- Dinámica europea
- Perspectiva Internacional
- Desenvolvemento da identidade da escola polo proxecto
- Imaxe, recoñecemento externo

ACCIÓN 2:

**Fillos de traballadores migrantes,
Profesionais viaxeiros, Xitanos,
Educación Intercultural**

• Proxectos Transnacionais

• 2 institucións/país - tres países mín.

6 asociados mín.

Exemplos:

Universidades, Organizacións Non
Gobernamentais (ONGs), escolas, centros de
formación inicial e continuada do profesorado,
grupos locais, rexionais e nacionais, etc.

• Concesión do proxecto
(máx. 3 anos)

• Visitas preparatorias
(500-1000 ECU por pers. / semana: máx. 11
semana)

**Preselección: Axencia Nacional (AN)
Decisión: Comisión Europea**

ACCIÓN 2:

**Fillos de traballadores migrantes,
Profesionais viaxeiros, Xitanos,
Educación Intercultural**

Asociación Transnacional : Exemplo

α1α2α

Portugal

α3α4α

Irlanda

α5α6α

Francia

**Axudas ó proxecto: 3 anos máx.
Visitas preparatorias 1 semana máx.
500 a 1000 ECUs por persoa/semana**

ACCIÓN 3:
Formación no emprego para o
persoal docente

- * Actualización e perfeccionamento das habilidades do persoal educativo
- * Temas:
 - Eurodimensión
 - Fracaso escolar
 - Nenos con necesidades específicas

Acción 3.1: desenvolvemento na formación continuada

Acción 3.2: participación de profesores

Acción 3.1

- * Axudas para o proxecto:

25000 ecus máx. / non por encima do **50 %** dos gastos do proxecto

- * Visitas - 1 semana máx.

500 a **1000** ecus/persoa

Acción 3.2.

- * Axudas para participantes máx. **1500** ecus.

3.1 Preselección: Axencia Nacional (AN)
Decisión: Comisión Europea
3.2: As dúas Axencia Nacional

ACCIÓN 3:
Formación Continuada do Profesorado

Asociación Transnacional : Exemplo

Dinamarca

España

Francia

**Axudas ó proxecto: ECU 25000 / 50%
máx. 3 anos
Visitas preparatorias**

CONGRESO INTERNACIONAL

Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental

Entre os días 27 e 30 do vindeiro mes de xuño celebrárase en Santiago de Compostela o congreso internacional *Estratexias e prácticas en Educación ambiental*, organizado polo taller de educación ambiental do Instituto de Ciencias da Educación do Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela e mailo European Research and Training Centre on Environmental Education da Universidade de Bradford.

Este congreso inscríbese no marco conmemorativo do Quinto Centenario da Universidade Compostelá pretende ser un ámbito de reflexión crítica sobre estratexias orientadas ó desenvolvemento de programas de educación ambiental, tanto dentro do sistema educativo formal como no seo doutro tipo de institucións, movementos sociais e ONGS.

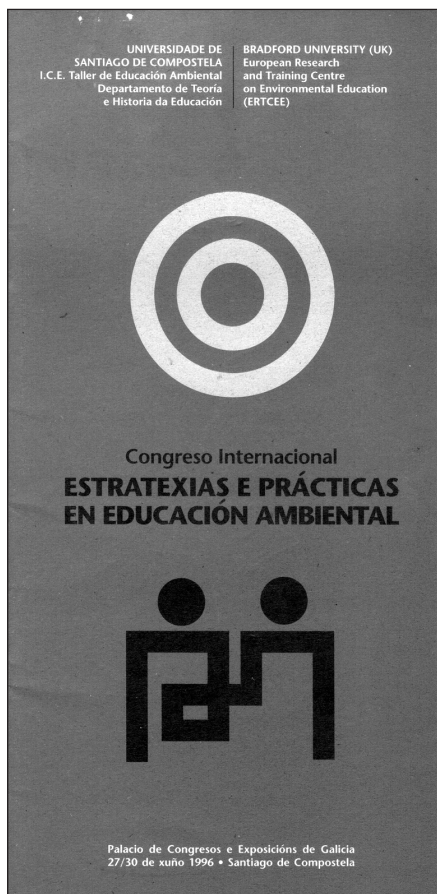
De maneira máis específica, os obxectivos que se pretenden acadar son os seguintes:

- Posibilitar un foro de debate nos planos persoal e colectivo sobre os valores, estratexias políticas e educativas así como realizacións prácticas da educación ambiental, considerando os diferentes axentes ou realidades sociais nas que esta se concreta.

- Presentar e analizar criticamente a situación e o desenvolvemento da educación ambiental na sociedade contemporánea, atendendo os modelos, obxectivos, metodoloxía, etc. nos que se fundamenta a súa teoría e a súa práctica.

- Reflexionar sobre as posibilidades límites da educación ambiental como explicación e resposta á complexidade da crise medioambiental global.

- Cooperar na adopción de liñas de pensamento e acción que contribúan á mellora cualitativa da educación ambiental, estendendo as súas aportacións nos diferentes ámbitos, institucións e colectivos comprometidos co seu presente e futuro.



O congreso estrutúrase en conferencias plenarias, videoforum, mesas redondas, grupos de traballo e actividades complementarias. Contará coa participación de representantes de institucións internacionais, como a UNESCO, o PNUMA e a Unión Europea, de expertos de distintas universidades europeas, de membros de organizacións non gobernamentais e ecoloxis-

tas, etc., e os núcleos temáticos arredor dos que se organizarán os grupos de traballo son os seguintes:

- Problemas ambientais e respostas educativas.
- Movementos sociais e educación ambiental.
- Educación ambiental, currículo e reformas educativas.
- Formación de educadores para a educación ambiental.
- Deseño e avaliación de programas en educación ambiental.
- Comunicación social e educación ambiental.
- Interdisciplinariedade e educación ambiental.
- Recursos educativos en educación ambiental

Para calquera información complementaria, dirixirse a:

Carmen Morán (ICE), tfno. 981-563100 - Ext. 2642

A TRAVÉS DOS TEUS OLLOS E COAS TÚAS MANS

Unha Exposición de Fotografías e Xoguetes de Preescolar na Casa

Esta folla é unha invitación para achegarse á nosa Exposición de Fotografía e Xoguetes. Pero antes de seguir, teremos que dicir algo de nós: Somos Preescolar na Casa, un Programa de Educación na Familia que atende a máis de 3.200 familias con nenos de 0 a 6 anos.

Preescolar na Casa, que ás veces escribimos PnC, ten unha longa historia: hai dezanove anos que un grupo de máis de cincuenta mestres e mestras xunto coas familias e os nenos, leva a cabo a súa acción educativa no medio rural galego, partindo da vida diaria, da casa, desde o propio contorno físico e social.

PnC quere uns pais e unhas nais preparadas en Educación Infantil, sempre dispostos a aprender para mellorar a acción educativa cos seus fillos.

E quere tamén uns nenos que se desenvolvan sans, equilibrados e competentes: e o quere xa.

Por iso montámola nosa Exposición, para que coñezades ben a estes pequenos e grandes protagonistas.

Está dividida en dúas partes:

“A través dos teus ollos” é unha mostra de máis de 70 fotografías grandes que recollen aspectos fundamentais do que é Preescolar na Casa.

No pé de foto que acompaña cada fotografía recóllense ás *ideas forza* e a filosofía da nosa acción educativa.

Desde os paneis onte están colgadas os seus protagonistas berran con forza que: Os primeiros anos son decisivos que acostumamos a dicir que “o neno é o pai do adulto”

E que os pais son imprescindibles e ben capaces na educación dos seus fillos.

E que os nenos e as nenas no son tan tontos como para esperar que lles abran as portas da escola para apren-

der: os seus ollos asombrosos están sempre inmensamente abertos.

“Coas túas mans” é unha colleita farturenta de máis de cen xoguetiños feitos na casa, pola xente da casa, e con obxectos e cousiñas da casa e móstranse como un reto amable, o reto de dicir: “iso tamén o fago eu”.

– Estes xoguetes son moi baratos e non custan nada: están feitos con obxectos da casa e materiais de refugallo. Sabemos por experiencia que en moitos xoguetes comprados, as inmensas, brillantes e coloreadas caixas ás veces gardan dentro unha inmensa decepción e que o único xoguete é a propia caixa.

– Estes xoguetes serven para xogar, e “xogar é o traballo do neno”.

– E, o máis importante, estes xoguetiños que presentamos na nosa Exposición foron posibles gracias a un tempo de tenrura e calidade dedicado ós máis pequenos. Cando un avó se senta co seu neto a facer un andacamiños ou un carriño algo moi importante está a ocorrer:

– Nas súas manciñas medran tódalas texturas e tódolos pesos, formas, cores e tamaños do mundo.

– O redor deles agroma un clima de quentura e afecto axeitado para botar raíces na propia cultura, na casa, na terra.

– Todo o mundo inabarcable de palabras amoblará para sempre os faidos da memoria do neno. Porque xogar é imprescindible. Os xoguetes son importantes, pero o verdadeiramente fundamental é xogar cos fillos: “O mellor xoguete é xogar con eles”.

A Exposición “*A través dos teus ollos e coas túas mans*” iniciou a súa andaina na cidade de Lugo en xuño de 1995. Estivo en catorce lugares da nosa terra. Nesta segunda quicena de abril está na Casa de Xuventude de Ourense. E a partir destas datas viaxará a outros nove lugares tal e como sinalamos na follla que enviamos.

Animamos a tódalas familias con fillos pequenos a que visiten a nosa Exposición “*A través dos teus ollos e coas túas mans*”. Sen dúbida despertará nos adultos as ganas de saber máis para educar mellor, para se educar mellor, e tamén para facer algún dos sinxelos xoguetes que mostramos e, pola mesma razón, a comparti-lo tempo cos fillos.

Pero aínda temos moitas máis cousas para contarvos. Estamos cada día e tódolos días en:

PREESCOLAR NA CASA

Praza do Ferrol 3, 1º esquerda

27001 LUGO

Tfnos. (982) 24 20 35 o 24 21 99

Fax (982) 24 21 99



Normas para os Autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir traballos, reseñas de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) Os traballos serán inéditos e versarán sobre temas educativos ou do ensino. As reseñas, sobre libros de máxima actualidade.

2ª) Os autores presentarán disquete (indicando o tipo de programa empregado) e unha copia impresa a dobre espacio (mínimo de interlineado 1.5). Prégase que ilustren os seus traballos: fotografías ou fotocopias en branco e negro -ben contrastadas-, gráficos, mapas e debuxos listos para reproducir, preferiblemente en papel vexetal. Para as reseñas igualmente disquete, datos editoriais do libro, incluído o tamaño, e fotocopia da cuberta (ver indicación 12ª).

3ª) Os orixinais, deberán estar redactados a ser posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas súas

seleccións preferidas, resérvase a capacidade de facer corrección de estilo naqueles puntos dos orixinais que, lingüísticamente, poidan resultar escuros ou ambiguos.

4ª) Os traballos poderán presentarse formando un todo único, isto é, sen ningunha división, ou ben ser distribuídos en apartados. Dado que a *TIPOGRAFÍA DOS APARTADOS*, a dos *Subapartados* e a das *Divisións dos Subapartados* é distinta, prégaselles ós autores que, no caso de optar por estas diferenciacións, envíen un folio inicial co esquema: non será publicado, pero si utilizado para orientalos cambios de letra.

5ª) A extensión máxima dos traballos será de 25 folios para "colaboracións especiais", 20 para "estudios", 15 para as "prácticas", e de 1 a 3 para as "reseñas".

6ª) As colaboracións que non se atean á presente normativa serán devoltas ós seus autores. As que a respecten, pasarán a ser avaliadas por

especialistas na materia da que se trate. En último caso, o comité de redacción deberá decidi-la pertinencia da publicación do traballo na RGE.

7ª) O autor cubrirá unha ficha de colaborador da RGE onde figuran os datos que precisa a Redacción da mesma: enderezo postal, perfil académico e profesional, etc.

8ª) Cada escritor dun traballo publicado, recibirá tres exemplares da RGE.

9ª) Os estudos que leven notas poden presentalas a pé de páxina ou ó final (na revista aparecerán sempre a pé de páxina), con numeración correlativa.

10ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo e/ou nas notas, segundo o sistema elixido (véxase o apartado seguinte), indicarán: Apelido (ano: páxina(s)) // N. Apelido, abrev. do título, páxin(s).

Exemplo: Parrilla (1992a: 18) // A. Parrilla, *La integración...*, 18.

11ª) A bibliografía relacionarase ó final dos traballos, ordenada alfabeticamente, e poderá presentarse seguindo o “modelo Harvard” ou o sistema europeo tradicional.

A) No primeiro caso conterá os datos seguintes e pola mesma orde que se indica:

A) LIBROS:

Apelido(s) do(s) autor(es), en maiúscula só a inicial; o resto en redonda minúscula.

Nome(s), separado do(s) Apellido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Se son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguido de “e outros”.

Ano da edición: sen punto despois do 1 (é dicir, 1994, e non 1.994), entre parénteses. Se se citan varios traballos do mesmo autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comenzando polo *a*.

Título: pódese separar dos datos anteriores por medio de coma ou de dous puntos (o sistema elixido débese aplicar rigurosamente en tódolos casos). Se é un libro, o título vai en cursiva (cando non se dispoña deste tipo de letra indícase mediante un subliñado).

Lugar de edición: en maiúsculas a inicial.

Editorial: en maiúsculas a inicial.

Número da edición: só cando non sexa a primeira.

Exemplo: Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

B) ARTIGOS aparecidos en revistas (respectando as convencións indicadas para os libros):

Apelido(s), N. (ano), "Título" (en letra redonda, entre comillas), *Nome da revista* (en cursiva ou subliñado), número do volume (e do fascículo, no seu caso), páxinas que comprende.

Exemplo: Siguán, M. (1993), "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

C) TRABALLOS publicados en enciclopedias, actas, misceláneas, etc...

Apelido(s), N. (ano), "Título do capítulo ou artigo", en Apelido(s), N. (do editor, coordinador, etc. do volume), *Título da obra colectiva*, Lugar, Editorial, páxinas.

Exemplo: Resende de Oliveira, A. (1993), "Pai Gómez Charinho", en Tavani, G. e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

B) Sistema "europeo":

A) LIBROS:

Apelido(s) do(s) autor(es), en maiúscula só a inicial; o resto en redonda minúscula.

Nome(s), separado do(s) Apelido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Se son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguido de "e outros".

Título: pódese separar dos datos anteriores por medio de coma ou de dous puntos (o sistema elixido débese aplicar rigurosamente en tódolos casos). Se é un libro, o título vai en cursiva (cando non se dispoña deste tipo de letra indícase mediante un subliñado).

Lugar de edición: en maiúsculas a inicial.

Editorial: en maiúsculas a inicial.

Número da edición: só cando non sexa a primeira.

Ano da edición: sen punto despois do 1 (é dicir, 1994, e non 1.994).

Exemplo: Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992.

B) ARTIGOS aparecidos en revistas (respectando as convencións indicadas para os libros):

Apelido(s), N., "Título" (en letra redonda, entre comillas), *Nome da revista* (en cursiva ou subliñado), número do volume (e do fascículo, no seu caso), ano, páxinas que comprende.

Exemplo: Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, 13-30.

C) TRABALLOS publicados en enciclopedias, actas, misceláneas, etc...

Apelido(s), N., "Título do capítulo ou artigo", en Apelido(s), N. (do editor, coordinador, etc. do volume), *Título da obra colectiva*, Lugar, Editorial, ano, páxinas.

Exemplo: Resende de Oliveira, A., "Pai Gómez Charinho", en Tavani, G. e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, 502-503.

12^a) Nas RESEÑAS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: (vai en cursiva e minúsculas)

Autor(es): Nome(s) e Apelido(s) (en minúsc. e redonda)

Traductor(es): Só cando é pertinente (= autor)

Editorial: Nome da mesma, lugar e ano de edición

Colección: Só cando é pertinente
Nº páxinas:

Tamaño: nº de cm de largo x nº de cm de longo.

13^a) As relacións de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas, e presentaranse agrupadas tematicamente e ordenadas alfabeticamente.

14^a) As NOTICIAS que se desexen dar a coñecer poden ser crónicas breves de acontecementos recentes ou informacións de carácter máis xeral, ou anuncios de eventos que se celebrarán nunhas datas que non resulten xa desfasadas no momento da aparición da revista.



Fe de Erros

FE DE ERROS

No nº 10 da *Revista Galega do Ensino*, publicáronse dúas reseñas, "Gráficas e funcións" e "Lugares geométricos. Cónicas", figurando por erro o nome dos autores dos libros reseñados, en lugar do autor: J. Luis Valcarce Gómez.

Así mesmo no estudio " O paradoxo de Olbers", figura só o nome da

autora, Antonia Mujeriego Sauquillo, debendo figurar tamén o centro: I.B. Xoán Montes de Lugo.

Na sección prácticas "Algunhas notas sobre os conflitos na etapa de educación infantil" da autora Pilar Barreiro González debe figurar, ademais, psicóloga e pedagoga da E.I. Andaina.



Sumario

Colaboracións especiais

- | | | |
|--|-------|----------------|
| ☼ Os terremotos
<i>Luis Mendoza Barros</i> | _____ | pax. 7 |
| ☼ Xénero gramatical e sexismo lingüístico
<i>Xesús López Fernández</i> | _____ | pax. 25 |
| ☼ Xesús Ferro Couselo no Día das Letras 1996
<i>Luis Alonso Girgado</i> | _____ | pax. 43 |









Estudios

- ❧ A interdisciplinariedade na didáctica das Ciencias Físico - Naturais
Marco Antonio Bernal Rivas _____ **pax. 51**
- ❧ Un modelo avaliativo da integración na ruralía galega
M^a del Pilar Irimia Fernández _____ **pax. 59**
- ❧ Aspectos da lingua e da fala na educación primaria
María Josefa Iglesias Cortizas _____ **pax. 71**
- ❧ Unha aproximación a *Nimbos* de Xosé M^a Díaz Castro
Armando Requeixo _____ **pax. 101**
- ❧ Detección de necesidades de formación do profesorado de lingua galega e literatura
Florentina Peliquín Pérez _____ **pax. 121**

Prácticas

- | | | |
|--|-------|-----------------|
| ☯ Estudios de Química e Física
<i>Antonio Vidal González</i> | <hr/> | pax. 135 |
| ☯ Unidade interdisciplinar
<i>María Potel Torres - Rosa Quintas Losada</i> | <hr/> | pax. 147 |
| ☯ Análise e adaptación de dous xogos de roles
<i>Purificación González Cheda</i> | <hr/> | pax. 175 |
| ☯ Dúas aplicacións informáticas para empregar en Educación Especial
<i>Roberto Fuente Pis</i> | <hr/> | pax. 181 |
| ☯ Actividades de aula para dinamiza-los cursos de galego para adultos
<i>Xoan Rivas Cid</i> | <hr/> | pax. 197 |
| ☯ Un problema na área de Ciencias
<i>Camilo Iglesias López</i> | <hr/> | pax. 217 |

O pracer de ler |  _____ pax. 225

Reseñas	 Dúas maneiras de periodismo <i>Ana María Platas Tasende</i> _____ pax. 241
	 A morte en Venecia <i>Ana María Platas Tasende</i> _____ pax. 245
	 Sostiene Pereira <i>Luis Alonso Girgado</i> _____ pax. 249
	 Gelmirez <i>Xabier Ron Fernández</i> _____ pax. 251
	 A Cantiga de Amor <i>Xabier Ron Fernández</i> _____ pax. 255
	 Trobadores e xograres. Contexto histórico <i>Agustín Vilarinho Martínez</i> _____ pax. 259
	 As cantigas de Escarnio <i>Ignacio Rodiño Caramés</i> _____ pax. 261
	 A educación compensatoria en Galicia. A prol da igualdade de oportunidades educativas <i>Mercedes González Sanmamed</i> _____ pax. 265

☼ Fronteras de la Ciencia y la Tecnología <i>Antonio M. de Ron Pedreira</i>	pax. 267
☼ Crisis y cambio en la Europa del Este <i>Xabier R. Madriñán</i>	pax. 269
☼ Programación de aula y adecuación curricular <i>José Raposeiras Correa</i>	pax. 271
☼ Diseño Básico <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pax. 273
☼ La educación ambiental: guía práctica <i>José Lillo Bevia</i>	pax. 275
☼ Historia del Siglo XX <i>Alfredo Iglesias Diéguez</i>	pax. 279
☼ La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? <i>José Raposeiras Correa</i>	pax. 283
☼ El Diablo. Percepciones del mal, desde la Antigüedad al Cristianismo primitivo e Lucifer: El diablo en la Edad Media <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pax. 285
☼ La Europa de las lenguas <i>Manuel Regueiro Tenreiro</i>	pax. 289

Novidades ||  _____ pax. 295
Editoriais

Noticias ||  _____ pax. 309

Normas para ||  _____ pax. 337
os Autores

Fe de erros ||  _____ pax. 343