

REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 1º decembro 1993



Revista Galega do Ensino

Nº1 – Decembro 1993



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

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

CONSELLO ASESOR

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

COLABORACIÓNS E CORRESPONDENCIA

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

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

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

Realiza: Galipública s.l.
Depósito Legal: BI-2589-93

Presentación

Para complementar, animar, incentivar e potencia-los proxectos e as tarefas que se desenvolven nos centros, pónense á disposición dos profesionais do ensino e das comunidades escolares a través das correspondientes convocatorias e programas da Xunta de Galicia e en especial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria unha serie de medios educativos. Pero ademais era preciso contar cun medio de difusión axeitado coma o que tenta se-la nosa *Revista Galega do Ensino*.

Un grupo de profesionais reuniuse para darlle forma ó medio de difusión, información e formación que aquí presentamos:

- De difusión das experiencias e dos traballos que se están a facer nos nosos centros.
- De información acerca das investigacións, publicacións, lexislación e demais intereses dos profesionais e dos implicados na educación.
- De formación, que se derive da intercomunicación entre tódolos sectores do ensino e do estudio dos temas que nos afectan.

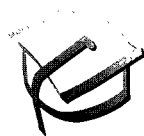
Pretendemos que o capital humano formado polas traballadoras e polos traballadores do saber participe activamente nun novo horizonte da educación no que os “curricula” abertos teñan plena efectividade. Esta maneira de programar e de proxectar integra a sociedade na que se sitúa o centro educativo e inflúe no contorno cos saberes que nel se imparten, de tal xeito que o centro e o seu contorno constitúan unha auténtica comunidade educativa. Tódolos proxectos educativos de centro e os traballos diarios deben atender a uns mínimos establecidos e enriquecerse co traballo cotián das aulas. E nesta tarefa plural, flexible e rigorosa, a *Revista Galega do Ensino* axudará a interrelacionar puntos de vista e investigacións valiosas e contrastadas.

Ademais das seccións específicas da revista, pretendemos que teñan cabida a diversidade de temas e de anxeios presentes no ensino galego.

Animamos, pois, ós redactores, ós colaboradores e ós profesionais que o desexen, a que participen nesta publicación para enriquecela e facela cada vez máis o voceiro do noso ensino.

Juan Piñeiro Permuy

Conselleiro de Educación e Ordenación universitaria ,



Limiar

A *Revista Galega do Ensino* pretende ser unha publicación periódica dedicada ó mundo da educación, de ampla difusión e cun carácter plural e aberto a tódolos membros da comunidade educativa e profesionais da docencia interesados en aporta-las súas investigacións ou experiencias. Terá como obxectivo fundamental facilita-la actualización do profesorado e mantelo informado das novas que poidan ser de interese para o seu labor profesional.

Está previsto que a *Revista Galega do Ensino* apareza tres veces ó ano e conte, esencialmente, coas seguintes seccións: unha destinada a colaboracións de relevantes personalidades, especialistas en distintos campos científicos relacionados co ámbito educativo; outra na que se incluírán traballos de carácter máis divulgativo e centrados en calquera das materias que conforman o currículo escolar.

Haberá unha terceira sección, de aplicacións didácticas prácticas, na cal preténdese recolle-las experiencias que se leven a cabo nos centros docentes. Contarase tamén cun apartado destinado a reseñas bibliográficas e, por último, cunha sección de noticias que dará conta daqueles acontecementos e novidades relacionadas co mundo do ensino: cursos, congresos e reunións científicas, lexislación, concursos, etc.

Tendo en conta que, como xa se apuntou, a *Revista Galega do Ensino* trata de ser un elemento de intercomunicación e, polo tanto, unha realidade dinámica que debe responder en cada momento ós intereses que máis preocupan ós seus destinatarios, tódolos interesados en publicar traballos e/ou noticias poderán envialos á Secretaría da Revista, para seren posteriormente supervisados polo Consello Asesor da mesma.





Colaboracións especiais

▣ O ensino bilingüe

Unha perspectiva de conxunto.

Miguel Siguán

▣ As linguas clásicas em resposta...

Aires A. Nascimento

O ENSINO BILINGÜE

Unha perspectiva de conxunto

Miguel Siguán

Universidade Autónoma de Barcelona

UNHA CUESTIÓN CONTROVERTIDA

É evidente que nunha sociedade plenamente monolingüe -e non digamos se no mundo se falase unha soa lingua- a pedagogía sería moito máis fácil. Pero o feito é que non é así, no mundo fálanse moitas linguas e en moitos lugares do mundo varias linguas están en estreito contacto e os habitantes destes lugares senten a necesidade de coñecerlas e de utilizalas. E cada día máis vivimos nun mundo altamente intercomunicado, no que o tráfico de información e de persoas é constante, e no que coñecer outras linguas faise cada vez máis necesario. Non se trata polo tanto de decidir se a adquisición doutras linguas e en definitiva a educación bilingüe é ou non desexable, senón de constatar que é ineludible. E unha vez aceptado isto podemos comezar a discutir sobre as súas posibilidades e os seus límites, e sobre a mellor maneira de organizala.

O neno aprende a falar no seo da familia e cando se incorpora ó sistema escolar -cara ós 5 ou 6 anos- posúe xa as

estructuras básicas da lingua na que aprendeu a falar e un repertorio de recursos lingüísticos axeitados para satisfacer tódalas súas necesidades comunicativas. A pesar de que as súas competencias lingüísticas seguirán aumentando e a escola xogará un papel importante neste enriquecemento, de tal xeito que a pedagogía da lingua constituirá unha parte importante da tarefa escolar. Polo tanto, un tratamento comprensivo das linguas na educación debería comezar por examinala pedagogía da primeira lingua, unha tarefa especialmente necesaria nos nosos días cando tantas críticas esperta e tanta inseguridade produce nos ensinantes. Sen embargo, e en beneficio da brevidade, renunciarei a esta parte do problema para centrarme na pedagogía das segundas linguas no marco dun ensino que utiliza dúas ou máis.

No curso destes comentarios entendo por ensino bilingüe calquera sistema educativo que se apoie en dúas linguas, ben sexa porque formalmente utiliza as dúas linguas como vehículos do ensino, ben porque utiliza unha soa

lingua pero unha lingua distinta da primeira lingua dos seus alumnos, aínda admitindo que neste caso se trata dunha forma errada de educación bilingüe. En cambio non considero bilingüe un sistema educativo baseado nunha soa lingua incluso se a utiliza para ofrecer ensinós sobre outra lingua.

En 1928 o BIE (Bureau International d'Education) convocou, probablemente por primeira vez na historia, unha reunión internacional de expertos para discutir sobre a educación bilingüe. A reunión rematou cunha clara condena do bilingüismo na educación. Os reunidos, baseándose en estudos realizados no País de Gales, decidiron que ten unha influencia negativa sobre o desenvolvemento intelectual e incluso inconvenientes morais porque debilita a formación dunha personalidade sólida e recomendaron que a introducción dunha segunda lingua se atrasase polo menos ata os 12 anos.

Desde entón pasou moita auga baixo as pontes de Europa e desde a década dos cincuenta, desde a última guerra mundial para ser máis exactos, abundan as voces que, apoiándose igualmente en investigacións científicas, proclaman as vantaxes intelectuais e culturais da introducción precoz dunha segunda lingua e máis aínda da educación bilingüe. O experimento de Saint Lambeth de inmersión en francés para alumnos de lingua inglesa no Canadá francés é o exemplo máis coñecido e divulgado. Pero o prestixio dos defensores da educación bilingüe non pode disimula-lo feito





de que na maioría dos países a educación segue sendo fundamentalmente monolingüe, e que en moitos lugares do mundo moitos alumnos teñen que enfrontarse con situacións bilingües en pésimas condicións e con resultados deficientes, co que as polémicas entre partidarios e defensores do ensino bilingüe seguen sendo frecuentes. E como as cuestións lingüísticas nas situacións de linguas en contacto acostuman a ter implicacións políticas e a espertar paixóns encontradas, as discusións sobre a educación bilingüe aínda se complican máis.

Unha primeira maneira de introducir un mínimo de claridade e de racionalidade nestas cuestións consiste en recordar que as situacións que xustifican unha educación bilingüe son moi diversas e requiren polo tanto tratamentos distintos. Diversas pola situación sociolingüística das linguas en presenza e diversas polos obxectivos que se pretenden conseguir co sistema educativo. Simplificando moito podemos distinguir polo menos tres tipos de situacións.

Linguas en contacto. Situacións caracterizadas porque nun mesmo espacio xeográfico e político conviven dúas linguas. Xeralmente a coexistencia das linguas resulta da coexistencia de dous grupos de persoas que teñen unha delas como lingua principal. Normalmente tamén nestes casos entre as dúas linguas existe un claro desequilibrio respecto ó seu papel na vida social, desequilibrio que conduce a denominacións como: lingua maioritaria e minoritaria, lingua ofi-

cial e lingua materna.... Dentro deste padrón xeral caben á súa vez moitas variantes o que produce situacións extremadamente diversas das que en Europa hai sobrados exemplos.

Emigración. Normalmente o emigrante fala unha lingua distinta da do país onde se instala e isto fai que se atope nunha situación bilingüe e o mesmo ocórrelles, pero con máis claridade aínda, ós seus fillos no momento que se integran no sistema escolar. Tamén estas situacións son extremadamente variadas e reciben tratamentos distintos segundo os países.

Cosmopolitismo. A nosa sociedade produce un tal intercambio de persoas e de información que obriga ós seus membros a coñecer linguas estranxeiras, especialmente as máis usadas na comunicación internacional. E só unha educación que nalgunha medida sexa bilingüe pode asegurar este coñecemento a fondo.

A frecuencia destas situacións sociais no mundo contemporáneo conduce á súa vez a un novo tipo de situación, a familia formada a partir de persoas que orixinariamente falan linguas distintas o que produce unha familia na que se falan varias linguas e na que os fillos as adquiren desde a súa primeira infancia e antes polo tanto do seu ingreso no sistema escolar. En principio esta situación escapa ó tema obxecto destas páxinas, e sen embargo meditar sobre o que ocorre nestes casos constitúe unha excelente introducción ós problemas da educación bilingüe.

ADQUISICIÓN PRECOZ DE DÚAS LINGUAS

En 1916 un coñecido lingüista chamado Ronjat publicou un libro no que narra como o seu fillo, a quen seu pai falaba en francés e súa nai en alemán, aprendeu a falar perfectamente nas dúas linguas. Desde entón outros lingüistas que se atoparon en situacións parecidas narraron tamén as súas experiencias, entre eles Taechner (1983), e todos chegan ás mesmas conclusións que se poden resumir así. Un neno que desde a súa primeira infancia está en contacto frecuente con dúas linguas cara ós cinco anos convértese nun perfecto bilingüe. E isto significa que a esta idade adquiriu xa os dous sistemas bilingües en forma parecida á como os adquiren os nenos monolingües e co mesmo ou parecido nivel de competencia, e ó mesmo tempo que os mantén separados no sentido de que cando está utilizando o un, cando fala nunha lingua, espontaneamente só se lle ocorren palabras e formas de combinalas propias de aquel sistema como se o outro estivese reprimido e que en cambio pode cambiar de sistema, por exemplo ó cambiar de interlocutor, case espontaneamente e aparentemente sen esforzo. E o que aínda é máis importante: non só mantén separados os dous sistemas e pode pasar facilmente dun ó outro, senón que pode traspasa-las mensaxes dun ó outro, ou sexa, que é capaz de traducir e incluso de actuar como traductor entre persoas que descoñecen unha das dúas linguas.

Estas experiencias amosan claramente que a adquisición dunha segunda

lingua moi cedo e cun nivel de competencia similar á primeira está dentro das posibilidades dun neno normal e que non interfire co seu desenvolvemento intelectual e persoal nin atrasa o seu desenvolvemento lingüístico. Non é certo polo tanto que o ensino bilingüe teña que ter necesariamente consecuencias negativas.

Naturalmente os alumnos do ensino bilingüe na súa inmensa maioría non adquiriron as dúas linguas no ámbito familiar senón que este é o obxectivo e a tarefa da escola e dificilmente poderá constituír a escola un medio tan naturalmente estimulante cara ás dúas linguas como o é a familia bilingüe. O bilingüismo educativo é certamente difícil, obriga a mobilizar toda clase de recursos pedagóxicos e nunca logrará resultados tan satisfactorios. Pero xa é boa cousa partir da base de que a adquisición é posible aínda que sexa difícil.

Pero o exemplo do neno Ronjat ofrécenos aínda outras leccións. A súa familia cumpría certas condicións que son as que en boa parte explican o éxito conseguido. Recordemos en primeiro lugar que se trata dunha familia de lingüistas, polo tanto dun medio ambiente académico, socioculturalmente de nivel elevado, concretamente dunha familia de profesores, o que significa de persoas interesadas en que o seu fillo aprenda varias linguas e en que as aprenda correctamente, por exemplo evitando as interferencias e as mesturas entre unha lingua e outra. Anos despois, Tabouret Keller estudando a lingua que adquirían

nenos alsacianos no campo nun medio rural e campesiño, advertiu que mesturaban continuamente as dúas linguas do seu medio familiar, o dialecto alemán e o francés, de maneira parecida a como o facían seus pais. Non basta polo tanto con expoñer un neno á influencia de dúas linguas, ten que ser un contacto guiado e dirixido cunha intención pedagóxica.

E hai algo máis importante aínda. Para a familia Ronjat, que seu fillo falase correctamente francés e alemán significaba un enriquecemento cultural e persoal. No ambiente familiar as dúas linguas non tiñan ningunha connotación pola que puidesen entrar en conflito. Pero non sempre ocorre así e aínda poderíamos engadir que xeralmente non ocorre así. Cando nun lugar coinciden dúas linguas as dúas adoitan ter prestixios sociais distintos en relación coa influencia e o poder político ligada a unha e outra. E no caso do emigrante o desequilibrio adoita ser aínda máis forte. Para o emigrante centro americano en EEUU o feito de falar español adscribeo a un grupo social determinado e o preferir unha lingua ou outra lingua implica un conxunto de opcións que non son puramente lingüísticas senón que afectan á súa situación na sociedade. E non digamos no caso dun neno habitante de Israel bilingüe nas dúas linguas presentes no país, hebreo e árabe, e visto con receo por isto mesmo nos dous grupos dos que un o considera como inimigo e o outro como traidor. Se o bilingüismo produce problemas persoais de identidade non é polo feito de posuír dúas lin-

guas senón polas implicacións sociais e ideolóxicas que teñen as linguas na sociedade na que se move o bilingüe.

É por esta dependencia profunda na que se atopa a adquisición de segundas linguas e o ensino bilingüe respecto do contexto social no que ocorren polo que antes intentei clasificar estas situacións. Comezaremos pola máis simple desde este punto de vista, a adquisición de linguas estranxeiras no marco da educación escolar.

ADQUISICIÓN DE LINGUAS ESTRANXEIRAS NA ESCOLA

Desde que a mediados do século XIX en España como en tódolos países do continente europeo se organizou o Bacharelato como camiño para acceder ó ensino superior, nos seus plans de estudo ademais do ensino das linguas clásicas, latín e grego, introduciuse o ensino dalgunha lingua estranxeira. E cando o período da educación común e obrigatoria para todos se foi prolongando, o ensino de linguas estranxeiras estendeuse a toda a poboación respondendo con isto a unha necesidade cada vez máis xeneralizada.

Pero esta expansión do ensino de linguas estranxeiras acompañouse en España, e en xeral en tódolos países de Europa, de constantes decepcións producidas polo contraste entre os longos anos de estudio dedicados á súa adquisición e a modestia dos resultados conseguidos. A razón haina que buscar na escasa

motivación dos alumnos e tamén na escasa capacidade dos métodos de ensino empregados, normalmente centrados no ensino da gramática, para estimular esta motivación.

Hoxe inténtase aumenta-la eficiencia deste ensino por un dobre camiño. En primeiro lugar utilizando os que se coñecen como “métodos comunicativos” no ensino de linguas e ó mesmo tempo adiantando a idade de introducción da lingua estranxeira nos programas. Ambas tendencias pódense apreciar en toda Europa e tamén entre nós como o demostra o que se propón neste sentido na reforma educativa en curso.

As vantaxes de combina-la introducción precoz co método comunicativo ten a súa manifestación máxima cando a introducción se fai xa no preescolar. A experiencia demostra que é moi fácil conseguir que uns alumnos de preescolar se acostumen a xogar en inglés se a educadora lles fala nesta lingua. As dificultades comezan cando co comezo do ensino regular a clase de inglés se converte nunha materia entre outras. A enxeñosidade dos autores de métodos de ensino da lingua estranxeira multiplica os recursos para que a clase se organice en torno ás actividades que sexan significativas para os alumnos e fomenta a comunicación e que, ó mesmo tempo, lles permitan sistematiza-los coñecementos lingüísticos que así van adquirindo. Estaría fóra de lugar entrar aquí na descrición destas técnicas pedagóxicas. Digamos só que o seu principio

xeral é facer que os alumnos se habitúen a usa-la nova lingua da mesma forma que aprenderon a primeira, ou sexa, usándoa para comunicarse.

Hai que se alegrar desta orientación que situou o ensino das linguas estranxeiras sobre unha base teoricamente sólida e ó mesmo tempo atractiva para os alumnos. Tampouco podemos esquecer que presenta problemas, e o primeiro e máis evidente que esixe xa nos primeiros cursos do ensino xeral obrigatorio dispoñer duns ensinantes de base que non só coñezan unha lingua estranxeira senón que posúan unha alta competencia comunicativa oral nela. Esta esixencia vai constituír nos anos próximos o auténtico colo de botella do ensino de linguas estranxeiras en Europa e un dos obxectivos do programa LINGUA oríéntase precisamente a reduci-lo.

Por grandes que sexan as súas vantaxes, a medida que pasan os anos esta pedagogía da lingua estranxeira, baseada en simulacros de situacións reais, acaba por deixar de ser atractiva para os alumnos. Porque cada vez queda claro que non se trata de situacións reais senón de exercicios escolares dedicados a valora-los progresos dos alumnos. Chega polo tanto un momento no que a única maneira de mante-lo interese dos alumnos pola nova lingua e para que a nova lingua sirva de instrumento de comunicación, é utilizándoa para explicarlles cousas que sexan interesantes para eles. Isto é en substancia o que se pretende co que actualmente se coñece como “enfoque por tarefas”. Un bo

exemplo neste sentido constitúeo o programa "linguapax" patrocinado pola UNESCO e que se basea en utiliza-la clase de lingua estranxeira para discutir e razoar ideas sobre a solidariedade internacional e a promoción da paz.

Con isto o ensino dunha lingua estranxeira convértese nun auténtico ensino bilingüe. En forma plena isto conséguese cando a lingua estranxeira se utiliza como lingua do ensino de determinadas materias. É unha práctica normal nos centros adscritos ó Bacharelato internacional. Máis claramente aínda nas chamadas Escolas Europeas, por exemplo nas que en Bruxelas acollen ós fillos dos funcionarios da CEE.

O ENSINO EN SITUACIÓNS DE LINGUAS EN CONTACTO

Nas sociedades nas que coexisten dúas linguas distintas o ensino pódese adaptar a esta situación de diferentes maneiras, que basicamente son as seguintes:

1. O sistema educativo utiliza exclusivamente unha das dúas porque é a lingua oficial, ou a maioritaria ou a de maior prestixio ou as tres cousas á vez. Os alumnos que teñen a outra lingua como lingua familiar deben facer pola súa conta o esforzo por adquiri-la lingua de ensino.

2. O sistema educativo utiliza a lingua oficial como lingua de ensino pero a lingua minoritaria está tamén

presente como lingua ensinada, para permitir ós alumnos que a teñen como primeira lingua o perfecciona-lo seu coñecemento, por exemplo aprendendo a escribir nela, e tamén para permitir ós que non a teñen como primeira lingua familiarizarse con ela. A intensidade e a frecuencia da presenza desta lingua nos programas de ensino pode ser, por suposto, moi distinta.

Desde o punto de vista da lingua non oficial esta solución é moi superior á anterior e pódese considerar que responde a unha política de protección e de mantemento da lingua menor. Pero tamén é insuficiente considerarse polo tanto como unha educación bilingüe en sentido pleno.

3. Unha terceira posibilidade consiste en utilizar tamén a lingua considerada minoritaria como lingua de ensino, o que pode facerse en forma reducida, utilizándoa nalgúñas materias e nalgúns cursos ou en condicións de relativo equilibrio coa lingua principal. Velaquí dous exemplos de utilización reducida extraídos do noso propio contorno.

Hai uns anos os responsables do ensino no Goberno de Cataluña chegaron á conclusión de que o ensino do catalán, incluso mantido todo ó longo dos anos da escolaridade, non bastaba para que os alumnos de lingua familiar castelá se fixeran capaces de falar en catalán, e a partir desta constatación estableceron que en tódolos centros nos que o castelán era a lingua do ensino os programas, ademais do ensino do cata-

lán como lingua, debían incluí-lo ensino dunha materia en catalán, unha medida que posteriormente foi adoptada tamén polo Goberno de Galicia. No País Vasco, onde a introducción do eusquera resulta máis difícil, o Goberno propicia un modelo intermedio entre o ensino en castelán e a ikastola en eusquera que consiste no ensino en castelán co ensino do eusquera desde o principio acompañado do ensino en eusquera dalgunhas materias nos últimos anos. É fácil adverti-la similitude entre estes dous exemplos e o que se dicía no capítulo anterior sobre as tendencias contemporáneas para a introducción de linguas estranxeiras no sistema educativo.

As tres fórmulas que comentei de presenza das linguas na educación en sociedades de linguas en contacto propóñense obxectivos distintos e responden polo tanto a políticas lingüísticas distintas. Pero para caracterizar estas políticas hai que atender tamén a outras características.

Hai países nos que a coexistencia de linguas non implica diferencias na lingua principal da poboación. Este é o caso de Luxemburgo, onde toda a poboación ten como primeira lingua o luxemburgués, dialecto do alemán, e onde a poboación coñece máis ou menos a fondo outras dúas linguas: o alemán e o francés. O sistema educativo luxemburgués, plenamente bilingüe, utiliza o luxemburgués no preescolar e como lingua das relacións orais, o alemán como primeira lingua de ensino, a lingua na que se ensina a ler, para introducir

inmediatamente o francés e utilizar a partir de entón as dúas linguas como linguas do ensino, cunhas materias ensinadas en francés e outras en alemán, ó longo de todo o currículo.

Pero na maioría dos países a coexistencia de dúas linguas significa que unha parte da poboación ten unha das dúas linguas como lingua principal e habitual mentres ca outra parte da poboación ten a outra. Neste caso o sistema educativo pode ser único para toda a poboación aínda que presente diferencias entre as que as familias poden elixir, ou pode ser dobre, cun sistema propio para cada un dos dous sectores lingüísticos da sociedade.

A duplicación de sistemas educativos en función da lingua é unha solución relativamente frecuente. Así, en Bélxica non só en Flandes o sistema educativo utiliza o flamengo ou neerlandés como lingua do ensino e en Valonia o francés, senón que en Bruxelas, que constitucionalmente é un territorio bilingüe, existe un dobre sistema en neerlandés para os nenos das familias flamengas e en francés para os nenos das familias de lingua francesa. E no Alto Adigio ou Tirol Italiano existe igualmente un dobre sistema educativo, en alemán para os alumnos de lingua familiar alemana e en italiano para os de lingua familiar italiana.

Pola contra, nas escolas do País de Gales a presenza de galés é moi variada desde escolas nas que está practicamente ausente ata escolas nas que é

a lingua case exclusiva do ensino, pero en principio calquera delas está aberta a calquera alumno sexa cal sexa a súa lingua familiar.

Algo parecido ocorre en España. Pero para referirmonos máis concretamente á política lingüística na educación adoptada polas distintas Comunidades españolas con lingua propia, debemos comezar por recorda-los preceptos que figuran nas leis de normalización lingüística vixentes nestas Comunidades e dos que os máis importantes para o noso tema son os seguintes:

Principio de non discriminación por razóns lingüísticas, do que se deduciu a norma de non separa-los alumnos por razón da súa primeira lingua, e polo tanto a renuncia a establecer sistemas distintos sobre esta base.

Bilingüismo como obxectivo. En tódalas leis se establece que o fin do ensino obrigatorio tódolos alumnos deben estar en condicións de utilizar sen dificultade as dúas linguas.

Liberdade para elixir-la primeira lingua de ensino. Aínda que sexa con formulacións sensiblemente diversas, na maioría destas leis establécese que os pais poderán elixir-la lingua na que os seus fillos recibirán polo menos os cursos iniciais do ensino obrigatorio.

Certamente non é fácil construír un sistema que permita satisfacer á vez todas estas esixencias.

Os decretos chamados de bilingüismo de 1978, e polo tanto anteriores á actual Constitución e ós Estatutos de Autonomía que obrigan ó ensino das linguas distintas do castelán nos territorios nos que se falaban, constituíron unha primeira aproximación ó tema da presenza destas linguas no sistema educativo, pero evidentemente non responden á súa denominación posto que, como xa dixeran, o mero ensino dunha segunda lingua non asegura un verdadeiro bilingüismo, e para conseguilo é necesario engadir ó ensino da lingua o ensino nesta lingua. Antes citei xa algunha das iniciativas que se produciu xa no marco das Autonomías para conceder algún papel a estas linguas como linguas de ensino.

Pero pódese supoñer que incluso esta presenza mínima como lingua de ensino non chega para compensa-lo desequilibrio existente. Porque nestas iniciativas o castelán segue sendo a lingua máis utilizada. E porque o maior prestixio e o maior uso social do castelán, nos medios de comunicación por exemplo, fan que os nenos de lingua catalana, ou de lingua galega ou de lingua vasca adquiran con máis facilidade o castelán que á inversa. O que permite supoñer que un auténtico bilingüismo con pleno dominio da lingua minoritaria só é posible se a presenza desta lingua no sistema educativo é máis ampla e máis intensa. O que non só significa que esta lingua sexa a lingua de ensino nunha proporción importante ou maioritaria dos programas escolares senón que a súa adquisición por parte dos alumnos de

lingua familiar castelán deberá facerse relativamente cedo. En principio esta introducción temperá pódese organizar de dúas maneiras:

Introducción gradual: En cada escola os alumnos de lingua familiar castelá e os alumnos de lingua familiar catalana, se se trata dunha escola en Cataluña, cando comeza a escolaridade e durante un período asisten a aulas separadas segundo a súa lingua e é así como aprenden a ler e escribir na súa lingua familiar. Pero desde o primeiro momento reciben ademais unha iniciación á outra lingua e incluso teñen algunhas clases en común. Este tempo común vai aumentando de modo que ó terceiro ano tódalas clases son comúns, pero nunhas o ensino impártese en catalán e noutras en castelán, ou sexa, que a introducción da outra lingua fíxose en forma progresiva pero rápida para chegar axiña a un auténtico ensino bilingüe.

Inmersión na lingua minoritaria. É a aplicación do experimento levado a cabo na escola S. Lambeth ó que antes me referín como unha das raíces do prestixio contemporáneo do ensino bilingüe na actualidade. O experimento xurdiu da preocupación dun grupo de familias de lingua inglesa pero habitantes do Canadá francés que desexaban que os seus fillos chegasen a facerse capaces de expresarse en francés sen dificultade e a se converter en plenamente bilingües e que creron que o único xeito de conseguilo era crear unha escola atendida por alumnos de lingua inglesa pero na que o ensino se dese exclusivamente en francés.

Partindo do modelo canadense en Cataluña desenvolveuse un modelo de inmersión ó catalán para alumnos de familias castelán falantes cuns trazos principais que se poden resumir así:

Voluntariedade. A inmersión comezou a aplicarse nos centros escolares nos que os pais colectivamente o solicitaran, e aínda que é certo que unha vez que o centro adoptara a inmersión continúa practicándoa nos cursos sucesivos, e polo tanto para os pais dos novos alumnos forma xa parte da práctica da escola, pódese supoñer polo menos a aceptación pasiva destes, pois do contrario inscribirían os seus fillos noutro centro.

Introducción precoz. A inmersión comézase ó inicio do preescolar e polo tanto ó redor dos catro anos, o que permite aproveita-la maior flexibilidade do neno pequeno para as aprendizaxes lingüísticas.

Enfoque comunicativo. Pero sobre todo o comezar no preescolar permite utiliza-la nova lingua en actividades lúdicas directamente significativas para o neno e polo tanto introducila en forma estritamente comunicativa ou, para dicilo doutro modo, do mesmo xeito como adquiriu a súa primeira lingua.

Aceptación da primeira lingua. Os educadores no período preescolar non só coñecen a primeira lingua do alumno e a entenden cando a utiliza, senón que a adquisición da nova lingua

préséntase como un enriquecemento e nunca como un rexeitamento da primeira lingua ou como un intento de substituíla.

Mantemento da primeira lingua. Non só o respecto á primeira lingua do alumno, neste caso o castelán, é un dos principios do método, senón que posteriormente o alumno terá ocasión de recibir un ensino desta lingua dirixida a perfecciona-lo seu coñecemento.

Probablemente o maior reparo que se pode poñer á inmersión é que unha vez que o alumno conseguiu expresarse en catalán e aprendeu a ler e a escribir nesta lingua é tratado como un alumno catalán falante e nas mesmas condicións que os que o son desde a súa primeira infancia.

A pesar deste reparo, de ningún modo banal, os resultados conseguidos ata o presente coa inmersión pódense considerar como moi satisfactorios. Aínda que serían inxenuo pensar que non ten inconvenientes nin presenta problemas. Por unha banda os iniciadores do método parecían supoñer que chegaba a inmersión para que os alumnos de lingua castelán fixesen do catalán a súa lingua habitual e o convertesen polo tanto na súa primeira lingua, cousa que non ocorre. A maioría dos alumnos da inmersión fanse capaces de falar en catalán pero seguen utilizando o castelán como a súa lingua principal de relación.

E por outra banda hai que ter en conta que o éxito inicial baseouse nal-

gunhas circunstancias favorables, a opción dun determinado número de pais que consideraban que a inmersión era un bo xeito de que os seus fillos chegase a domina-lo catalán, e polo tanto a integrarse mellor na vida de Cataluña e o entusiasmo dos profesores que se fixeron cargo das clases de inmersión nos primeiros ensaios. Pero a medida que a inmersión se xeneralizou foi afectando a familias que se limitan a dar un asentimento pasivo e a estar a cargo de profesores cun entusiasmo polo método máis limitado e con tendencia a aplicalo en forma rutineira. Con isto o ambiente inicial de entusiasmo comeza a dar paso a críticas, a pesar do que hai que dicir que por agora o clima dominante na maior parte do público é de aceptación da inmersión.

OS INMIGRANTES NA ESCOLA

E quédanos aínda por considerar un terceiro tipo de situacións que propician a presenza doutras linguas na escola, e é a existencia crecente entre o alumnado de alumnos estranxeiros, e polo tanto de alumnos cunha lingua distinta da dos alumnos autóctonos.

Non é necesario insistir na importancia crecente desta presenza como consecuencia da crecente mobilidade xeográfica típica do noso século reforzada pola facilidade de desprazamentos no interior da Comunidade Europea, e non digámo-lo día que se implante a libre circulación de man de obra. Como resultado directo desta

mobilidade, a proporción de estranxeiros instalados en España aumenta paulatinamente, e con iso a presenza de alumnos estranxeiros nas aulas. Aínda que é certo que unha parte destes alumnos contan con escolas propias.

Pero a causa máis importante dos desprazamentos de poboamento son os desequilibrios económicos entre os países industrializados e os países do terceiro mundo, que no caso de España provoca a chegada de inmigrantes dos países do Magreb en primeiro lugar e tamén de África Central. Pero tamén de procedencias máis afastadas, América central e meridional, aínda que neste caso sen diferencias lingüísticas, e do Próximo e do Lonxano Oriente. E o que constitúe unha novidade: a chegada de inmigrantes na procura da súa subsistencia procedentes da Europa Oriental: Polonia, Romanía..

En moitos países da Europa occidental os inmigrados representan algo así como o 10% dos efectivos escolares, e dado que os inmigrados tenden a concentrarse en certas áreas xeográficas, nas escolas destas áreas poden representalo 25%, e en escolas determinadas situadas en barrios de inmigrantes constituír máis do 50%. Non hai ningunha esaxeración en dicir que a presenza de inmigrantes se está convertendo no problema escolar máis grave e de máis difícil solución nalgúns países de Europa.

En España esta presenza é moito menor pero hai que ter en conta que

España pasou case bruscamente de ser un país de alta emigración a ser un país que acolle inmigrantes, e que aínda que esta tendencia só comezou, todo fai supoñer que seguirá aumentando no futuro. E se en certas rexións como Galicia é aínda practicamente inapreciable, noutras como Cataluña ou como Madrid é xa motivo de preocupación.

A primeira vista a incorporación do neno emigrante ó sistema escolar desde o punto de vista lingüístico pódese formular en forma parecida a como nuns parágrafos anteriores se describía a inmersión. Trátase de facilitar a un neno que fala unha lingua determinada a súa incorporación a un sistema escolar que ten outra lingua como lingua principal. Pero aínda que basicamente a comparación sexa adecuada, o caso do emigrante é moito máis complexo e difícil de atender.

Para comezar os alumnos da inmersión, como en xeral as situacións que ata aquí considereí, teñen unha lingua común. En cambio, nun mesmo lugar e nunha mesma escola poden coincidir emigrantes de diversas procedencias. Hai centros de ensino primario nos suburbios de Londres nos que se contan ata vintecinco linguas distintas entre os seus alumnos. E sen chegar a estes extremos chega con que sexan dous ou tres para complica-la situación e facer imposible un esquema de actuación común.

Pero ademais, nas situacións de inmersión o conseguí-los profesores

bilingües é unha condición de éxito pero unha condición difícil de cumprir. No caso dos inmigrantes isto é practicamente imposible, non se pode esperar que nun centro público de Barcelona haxa mestres que entendan o árabe, o chinés ou algunha lingua da África central.

Finalmente, e máis importante aínda, no caso da inmersión o obxectivo proposto é a integración lingüística, e unha vez conseguida a integración social non presenta problemas e se os presenta son independentes da lingua. Pero para o inmigrante a adquisición da lingua é só un dos aspectos da súa posible integración na sociedade á que chegou e que en principio é remisa a aceptalo.

Non podo entrar aquí na problemática da integración dos emigrados xa que estou só falando das linguas na escola. Limitareime a dúas observacións en forma case telegráfica. A primeira é que de tódalas posibilidades de integración que ten o inmigrante, as máis importantes pasan pola escola. É a través da escola onde o inmigrante, non el directamente pero si os seus fillos, poden alcanzar co tempo unha integración satisfactoria. E a segunda é que aínda que aquí me refiro só ós problemas lingüísticos, é imposible considera-las posibilidades de integración lingüística do inmigrado sen situá-las no marco xeral da súa integración na sociedade, e no caso do alumno da súa integración na sociedade escolar.

Dito isto podemos formular algunhas recomendacións para aborda-lo problema.

Igual como o dicía para a inmersión o enfoque para a introducción da nova lingua ten que ser, ó menos nos comezos, basicamente comunicativo. Pero igual como dicía para a inmersión, a adquisición da nova lingua non ten que presentarse como unha substitución senón como enriquecemento. Isto significa que o profesor, aínda que non coñeza a lingua do alumno débea respectar, e iso quere dicir aceptar que o neno fala outra lingua e non entende de entrada a lingua do mestre e que este debe facer un esforzo para facilita-la comprensión mutua.

A presenza de inmigrantes na aula afecta á situación colectiva e a actitude dos restantes alumnos influirá decisivamente na situación e as adquisicións do inmigrado. Unha actitude despectiva e hostil condenarao á marxinación e ó fracaso mentres ó contrario unha actitude positiva e solidaria estimularao. Tarefa do profesor é promover esta actitude positiva e converte-los alumnos en colaboradores no proceso de adquisición da lingua por parte dos inmigrados. Na comunicación cos compañeiros pódese converter así no exercicio de aprendizaxe máis útil. E a curiosidade dos compañeiros pola lingua orixinal do inmigrado pode reforza-la súa impresión de sentirse aceptado e valorado.

A pesar de todo isto as dificultades dos nenos inmigrados para adquiri-la nova lingua continúan sendo moi graves e necesitan algún tipo de apoio suplementario á marxe da clase normal. Un

apoio que se deberá exercer en completa colaboración co responsable da aula colectiva.

Finalmente sería desexable que a adquisición da lingua da sociedade na que o inmigrado se instalou non significase a perda da súa lingua de orixe senón que seguise utilizándoa e incluso desenvolvendo o seu coñecemento. Pero normalmente isto escapa ás posibilidades da escola e só se pode cumprir ben a través de asociacións cooperativas ou co apoio do país de procedencia.

SITUACIÓNS COMPLEXAS

Despois de insistir en que as situacións que xustifican unha educación bilingüe son moi distintas e que cada unha esixe solucións adecuadas, agora debo engadir que unha mesma sociedade, nun mesmo sistema educativo e incluso nunha mesma escola poden coincidir situacións diversas o que complica notablemente as formulacións que fixen ata aquí. E dado que esta colisión de situacións é frecuente por non dicir normal nas nosas Comunidades Autónomas con lingua propia, é necesario referirse a elas.

Aínda que xa dixen que en Galicia a presenza de inmigrantes estranxeiros é case insignificante, noutras Comunidades nas que se falan dúas linguas, por exemplo en Cataluña, ocorre o contrario. Nestes casos o inmigrante debe asimila-lo máis pronto posible a lingua principal de instrución da escola

á que concorre, pero non pode renunciar a familiarizarse nalgunha medida coa outra lingua oficial da Comunidade xa que dalgunha maneira atoparase con ela na súa vida cotiá. E a escola débelle axudar nesta dobre adquisición.

Máis xeral é o feito de que en tódalas Comunidades Autónomas con lingua propia o sistema educativo debe converter-los seus alumnos en bilingües e debe ó mesmo tempo ofrecér-lle-la posibilidade de adquirir unha ou incluso dúas linguas estranxeiras. A necesidade de atender simultaneamente a estas dúas esixencias evidentemente complica a organización do sistema escolar, pois os dous problemas non poden ser tratados separadamente. A decisión sobre o momento axeitado para introduci-la lingua estranxeira ou sobre os horarios que se lle poden dedicar non poden se-las mesmas nun sistema monolingüe ca nun sistema que desde o comezo ten que ter en conta dúas linguas. E a pura verdade é que non temos respostas claras a estas cuestións, que existen poucos precedentes de ensino de linguas estranxeiras en situacións de bilingüismo xeneralizado e que só a experiencia, ensaiando distintas posibilidades, poderá mostrar cal é o mellor camiño a seguir. Pero hai que poñerlle mans á obra inmediatamente, porque o que non podemos facer é renunciar a que os nosos alumnos adquiran o dominio de linguas estranxeiras tan alto como poidan conseguilo os alumnos nun contexto monolingüe.

A INVESTIGACIÓN NECESARIA

Hai uns anos a bibliografía sobre temas de educación bilingüe era máis ben escasa mentres que hoxe pola contra é extremadamente abundante. Pero en xeral limitábase a describir e valorar experiencias concretas ou a recomendar métodos específicos adaptados a estas situacións. Escasean en cambio os estudos de alcance xeral que se refiran a un mesmo método ou a unha mesma organización ensaiados en lugares distintos e valorados con técnicas homólogas. E escasean, sobre todo, os esforzos por abordar os problemas teóricos que presentan estas aplicacións. E esta última afirmación pódese repetir en xeral para tódolos aspectos do bilingüismo.

Tan escasa foi esta atención que un síntese impulsado a preguntarse polas súas razóns. Porque é realmente curioso que os psicólogos de tódolos campos, desde os que se ocupan de pensamento e de linguaxe ata os psicólogos sociais, non se sentiran tentados por problemas que poñen en xogo aspectos fundamentais do comportamento humano.

Unha primeira resposta sería dicir que durante moito tempo a psicoloxía estivo dominada polo conductismo e que o conductismo sentía escasa simpatía polas cuestións de linguaxe. Pero nin o conductismo foi a única doutrina influínte nin as que o están substituíndo e concretamente o chamado cognitivismo parecen prestar maior atención ó bilingüismo como problema intelectual.

É posible que as razóns non sexan de orde teórica senón de socioloxía da ciencia. En Bélxica o bilingüismo e a educación bilingüe ten unha tremenda actualidade, pero teñen tamén unha tal carga política que os investigadores universitarios evítano coidadosamente. E o mesmo podería dicirse doutros lugares. No caso dos Estados Unidos, que xogan un papel tan destacado na determinación dos temas que configuran a actualidade científica, a explicación ha de ser máis matizada pois existe unha investigación moi abundante en relación coa educación bilingüe que alí constitúe un fenómeno social extensísimo pero é unha investigación de escasa consistencia teórica e en xeral realizada á marxe dos Departamentos Universitarios de Investigación.

Como consecuencia destas ausencias pódese dicir que a maior parte da investigación importante que se realizou ó redor do bilingüismo e a educación bilingüe xurdiu no Canadá, un país onde a actualidade da educación bilingüe coincidiu con actitudes públicas abertas e cun decidido interese por parte das institucións universitarias. Aínda que desde que no Canadá francés predomina o nacionalismo lingüístico parece que a creatividade neste campo se está reducindo.

Sexa cal sexa o futuro desta investigación tan importante teoricamente como útil para a organización do ensino bilingüe o que non é difícil é sinalar cales deberían se-los seus temas principais.

Os primeiros estudos ós que incidentalmente fixen referencia e que pretendían poñer en relación a adquisición precoz dunha segunda lingua co desenvolvemento intelectual e académico fracasaron, no sentido de que levaron a resultados contradictorios, porque non foron capaces de distinguir a complexidade das situacións na que se dá o ensino bilingüe e a variedade de obxectivos que se propón. Pero a pesar do aparente fracaso o problema de fondo continúa intacto e é o aclara-las relacións entre a adquisición precoz de dúas linguas e o desenvolvemento intelectual e persoal do suxeito. E dentro da complexa armazón de cuestións que así se formulan hai unha que se sitúa no primeiro lugar, ¿en que medida a adquisición e o desenvolvemento de dúas linguas nun mesmo individuo son solidarios e se reforzan mutuamente e en que medida son independentes ou incluso en que medida se poden obstaculizar mutuamente? Cummins, un canadense establecido en Toronto, avanzou notablemente nesta dirección e é por agora o noso mellor punto de referencia pero é evidente que queda moito treito por percorrer.

Se a liña de investigación así aludida se refire principalmente á competencia lingüística hai outras igualmente importantes que se refiren ó uso. Para o individuo bilingüe as dúas linguas que coñece e utiliza, incluso se as coñece con parecida competencia, non as utiliza en cambio indiferentemente, senón que en determinadas situacións utiliza a unha e noutras situacións utiliza a outra e esta diferenciación no uso depende das

distintas funcións que cumpren as mesmas linguas no contexto social. Pero ademais destes usos diferenciados socialmente o individuo bilingüe adoita ter unha das dúas linguas como lingua principal. E a lingua principal non só é a lingua que utiliza con máis frecuencia ou a que utiliza coas persoas coas que mantén relacións máis estreitas, é tamén a lingua na que elabora a maior parte da información que procesa e polo tanto a lingua na que preferentemente pensa. Dito doutro modo a lingua que preferentemente interioriza. A pesar do que o verdadeiro bilingüe tamén interiorizou a outra lingua e tamén é capaz de elaborar información nela e polo tanto de pensar nela. Imaxinemos como exemplo un profesor sueco de psicoloxía que ten o sueco como a súa lingua primeira e habitual, que se relaciona e pensa en sueco pero que le e escribe sobre temas de psicoloxía en inglés e que profesa en inglés os seus cursos de psicoloxía. Con toda seguridade podemos afirmar que cando pensa en temas de psicoloxía pensa espontaneamente en inglés. O exemplo é perfectamente banal pero o aclara-lo que ocorre neste caso obrigáranos a volver a pensar tódalas nosas ideas sobre a relación entre pensamento e linguaxe.

E en vez do profesor sueco podemos tomar como suxeito ó alumno de lingua familiar castelá que na escola fíxose capaz de recibir información en catalán. Cando asiste a unha clase de matemáticas ou pretende aprender unha lección ou resolver un problema aritmético ¿como manexa a información que

recibiu, a traduce directamente ó castelán, a elabora en catalán pero o elaborado sitúase nunha zona común ás dúas linguas, o polo contrario mantense ligado ó catalán de xeito que acabará por ter unha lingua para as cuestións académicas e outra para as relacións persoais e sociais? Xa sinalamos a nosa ignorancia sobre estas cuestións. Pero o que agora quero destacar é que a resposta a estas cuestións non só tería un alto interese teórico senón unha utilidade práctica evidente á hora de organiza-lo ensino bilingüe.

Tendo en conta que na España actual máis do 40% dos seus habitantes residen en Comunidades Autónomas que son oficialmente bilingües e que nestas Comunidades a educación bilingüe ten unha amplitude sen parangón en Europa, e tendo en conta ó mesmo tempo que a investigación psicolóxica acadou nos últimos anos entre nós un alto nivel, non parece desacertado propoñer ós psicólogos e pedagogos deste país que se enfronten con esta tarefa.

AS LINGUAS CLASSICAS EM RESPOSTA A UMA FORMAÇÃO CULTURAL PARA HOJE

Aires A. Nascimento

Universidade Clássica de Lisboa

A intenção proclamada de construir uma Europa em que a primazia das referências seja não já de ordem económica nem política, mas cultural, traz urgência a uma reflexão que, não sendo de agora, leva, também hoje, a perguntar pelo lugar que vai caber às línguas clássicas no novo contexto.

A razão está em que, por muito que queiramos simplificar ou complexificar a resposta quanto aos factores que fizeram a Europa, ou por muito que seja de alargar o conceito de cultura¹, não se poderá negar que às letras clássicas pertenceu a parte principal na formação da consciência cultural europeia e a elas se deve a preservação do sentido de continuidade da cultura ocidental.

Quando na Europa dos nossos dias se acentua a procura de convergência cultural e ao mesmo tempo se afirmam as diferenças como direito de identidade própria, será pertinente perguntar se os

dois factores, para coexistirem na oposição que supõem, não terão de assentar em base comum que motive e legitime o processo encetado, sem provocar desconfianças de absorção, e garanta dinâmicas de entrosamento, expansão e intercâmbio. As razões de fundo para a convergência sem diluição, na medida mesma em que acolhem o sufrágio generalizado, são certamente menos circunstanciais e expeditivas do que as estratégias ditadas por regras de comércio. A convergência é tanto mais desejável quanto mais corresponde a aspirações enunciadas ao longo de séculos por quem constituiu o património comum que se deseja partilhar. As letras clássicas, as *litterae humaniores*, são nesta conjuntura duplamente interpe-ladas: como objecto de partilha e como instância crítica e dinamizadora.

Não são elas obviamente toda a cultura europeia, mas representam uma parte significativa dessa cultura, assumida como criatividade, como fonte e como

1. Contam-se em número bastante largo as definições de cultura; cf. G. Costanzo. *La costruzione dell'uomo. Elementi di antropologia culturale*, Roma, 1970, p. 25 -32.

relação crítica. Trazem consigo um passado de créditos firmados já que foi em torno delas que se formaram os períodos culturais mais intensos e se teceram os debates porventura mais decisivos para a identidade, o reconhecimento e a continuidade da cultura ocidental. Os vários renascimentos europeus tiveram-nas como marco de referência, pelos valores de humanismo que representam. Os próprios momentos de crise acabaram por se avaliar em confronto com elas. Sem presumir do tempo em que vivemos, nem desvalorizá-lo, não podemos deixar de aprender com os que nos precederam. A Europa que se pretende cultural não pode aspirar a conhecer-se sem fazer o processo do estatuto que atribui às letras clássicas e sem se confrontar com o lugar que lhes coube nos momentos mais marcantes da sua história.

1. O processo da aceitação das letras no mundo ocidental como valor comum confunde-se e identifica-se em grande parte com o do estatuto das letras clássicas. Diversas foram as vicissitudes, pois, não obstante ter sido reconhecido o valor instrumental da palavra e apesar da superação relativamente rápida da fase do aprisionamento da escrita à administração para fazer dela instrumento de memória e tornar esta potencial de saber gerador de nova relação do homem consigo mesmo e com os outros, nunca foi pacífico confiar à escola a função de recuperar, pela leitura, aquilo que o texto é por intenção. Uma vez institucionalizada,

a escola corre sempre o risco ou de instrumentalização ou de desconfiança e acusação de inércia caso não corresponda ao modelo que do exterior lhe prefiguram.

Ora, se intentamos recuperar o processo escolar na sua intenção de origem há uma função que lhe pertence fundamentalmente: a iniciação em linguagens de grupo. A mediação da escola é tanto mais necessária quanto essas linguagens são criativas e estão na origem ou se inserem em tradição de sucessivas gerações e quanto os textos se impõem como objecto de fruição e fundamento de compreensão dos momentos mais intensos do viver colectivo. Constituir essa mediação sem exclusivismos nem tempos nem de situações nem de destinatários, mas na base de critérios de funcionalidade de leitura é uma exigência de participação na vida comum, da gratuidade do acto poético e da razão de ser da própria escola.

Não têm sido raros, no entanto, os escolhos, as hesitações e os desvirtuamentos, em nome das melhores intenções. A história das letras clássicas é paradigmática e premonitória. Não basta, na verdade, criar sonhos; é necessário que outros possam neles participar com capacidade de escolha.

Paradoxalmente², é o racionalismo de Platão levado às extremas consequências que propõe o afastamento dos poetas da cidade ideal³.

2. H.-I. Marrou, *Historie de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1965, p. 122.

3. *Rep.* II-III, 377a-392b; X, 595a-608b; *Leg.*, VII, 810c. - 811b.

Roma, enquanto absorvida pela política de dominação dos povos, questiona-se sobre a admissão das letras, mas depressa se dá conta de quanto elas podem contribuir para fundamentar e dar solidez à *pax romana*⁴.

É, contudo, um imperador romano, Juliano Apóstata, quem intenta limitar o seu acesso a um grupo. Os motivos são de ordem confessional, mas recordam todas as manipulações posteriores: consciente da ruptura iminente que o cristianismo representa no Império e pretendendo travar-lhe o avanço, proíbe as escolas cristãs de se servirem dos textos clássicos⁵.

A sua derrota política susteve a ameaça, mas a questão não era pacífica para os próprios cristãos quanto à compatibilidade entre fé evangélica, conversão cristã e manutenção de fidelidade às raízes culturais.

Jerónimo (a quem Lüdwig Traube apelidou de «Aristarco cristão» e não pode ser considerado menos conhecedor das letras clássicas) na procura do caminho do deserto, arrastra consigo o conflito de consciência entre a leitura dos autores tradicionais e o abandono do mundo; dis-

cípulo de Donato que era, sentia a renúncia às riquezas mais fácil que o desapego pelos autores em que se formara; em sonho catalisador de preocupações e de angústias, reconhece-se vítima de vivências não integradas e confessa-se réu, indefeso, diante de um tribunal em que o juiz dita sentença implacável: *ciceronianus es, non christianus*⁶. A situação era mais de diagnose de um problema do que adesão a um conflito, pois o próprio Jerónimo não deixou de praticar a conciliação e de recomendar. Como lembra E. Curtius, «a sua famosa carta a Paulino de Nola constitui um denso tratado sobre o tema santidade e cultura. De capital importância é a Carta LXX dirigida a Magno, que lhe havia perguntado porque costumava aduzir exemplos da literatura profana; a resposta do santo contém todo um arsenal de argumentos que se repetirão ao longo da Idade Média e mesmo em tempos do humanismo italiano: Salomão (Prov. 1, ss.) recomendou o estudo dos Filósofos, e S. Paulo citou poesias de Epiménides, de Menandro e de Arato; em seguida, S. Jerónimo interpreta alegoricamente uma frase da Escritura, aduzida depois inúmeras vezes para defender o aproveitamento da ciência antiga em benefício do cristianismo: no Deutoronómio, XXII, 12, Javé havia

4. H.-I. Marrou, *Op. cit.*, pp. 339 ss.

5. A lei é de 17 de Junho de 362 (*C. Theod.* XIII, 3, 5). Como faz notar H.-I. Marrou, *Op. cit.*, p. 463, «O texto da lei falava simplesmente em submeter o exercício da profissão pedagógica à autorização prévia dos municípios e à sanção imperial, a pretexto de assegurar a competência e a idoneidade moral do pessoal docente. Mas, por uma circular anexa (JUL. Ep. 61 c), Juliano precisava o que se devia entender por idoneidade moral. Os cristãos que explicam Homero ou Hesíodo sem acreditar nos deuses que estes poetas colocam em cena são acusados de falta de sinceridade e boa-fé, pois ensinam algo em que não acreditam. São por isso intimados ou a apostatar ou a abandonar o ensino». Cf. *Ouvres complètes* - Tome I - 2.ª partie: *Lettres et Fragments*, ed. trad. J. Bidez, Paris, Les Belles Lettres, 1924, pp. 72 ss.; *Aduuersus Galilaeos*, in *The works of the Emperor Julian*, ed. tr. W. C. Wright, III, Londres, 1969. Amiano Marcelino (XXII, 10, 7) é peremptório no seu juízo: «Illud autem erat inclemens, obruendum perenni silentio, quod arcebat docere magistros rhetoricos et grammaticos, ritus Christiani cultores». Sabemos o que fizeram homens como Mário Victorino que renunciou à sua cátedra.

6. *Ep. ad Eustochium*, 22, 30.

ordenado que quando um israelita quisesse desposar uma cativa pagã devia cortar-lhe o cabelo e as unhas; do mesmo modo, o cristão que aprecia a sabedoria profana deve purificá-la de todo erro para torná-la digna de servir a Deus»⁷. O conflito pessoal em Jerónimo, se existiu, não se transforma, pois, em ruptura cultural nem é resolvido pela eliminação de um dos termos. Como conselheiro espiritual de Eustóquio, que havia decidido seguir vida de clausura, recomenda Jerónimo a abstenção de leituras profanas. Porém, a Rufino que estranha a manutenção de referências a antigos autores, responderá ele com a urgência, se não mesmo inevitabilidade, de não dispensar a inserção no mundo cultural que as letras representam. Não por expediente de conveniência, mas como modalidade de linguagem que melhor exprime a maneira de estar dos homens na história. A. Ep. 57 (*De optimo genere interpretandi*), magna carta da tradução, tem de ser lida e interpretada na funcionalidade de inter-relação cultural e de aprendizagem de *translatio studii* (de rotação cultural) quando vários mundos se encontram frente a frente: nesse momento haverá que actuar com a sensibilidade e a disponibilidade de quem sabe atender aos tesouros acumulados e fazer actuar o sentido da integração sem fechar as por-

tas em nome de critérios restritos (que se arriscariam a não se compreender a si próprios caso ignorassem os outros). Esta rotação incarna-a Jerónimo, independentemente das controvérsias imediatas que dão origem às suas intervenções.

Também Agostinho entende de forma integradora e conciliatória o caminho de conversão que levava até ao Evangelho sem abandonar as riquezas da cultura tradicional. Em seu favor, tal como Jerónimo na Ep. 70 a Magno, podia aduzir o exemplo de escritores cristãos, como Cipriano, que não haviam recusado a beleza formal aprendida nos autores da tradição para exprimir a nova mensagem. E, numa formulação de teor dialéctico-jurídico, que recolherá a adesão dos séculos seguintes, Agostinho lembra que a verdade e a beleza não são património de grupo, pois pertencem a todos os homens resgatados das servidões do mal; testando o plano dos princípios com o da demonstração bíblica, insiste em que tal como os israelitas puderam tornar-se donos, por direito próprio, das riquezas materiais dos egípcios, assim também os cristãos se podem servir das riquezas culturais dos antigos sem serem acusados, por uns, de usurpação de bens de cultura e, por outros, de infidelidade de doutrina⁸.

(7) E. R. Curtius, *Literatura europea y Edad Media Latina*, Trad. esp., México, 1976, p. 67. Numa interpretação global da atitude de Jerónimo, ter-se-á de reconhecer que há nela suficiente coerência, ainda que se deba também reconhecer alguma evolução, e não corresponde a um expediente tardio em luta contra um adversário. «Desde 383, Jerónimo conheceu o tema antiidolátrico [das letras] e admitiu que podemos deixar-nos "enamorar" pelas letras profanas (Ep. 21, 13, 9: "Cauendum... ne captiuam habere uelimus uxorem, ne in idolio recumbamus; aut si... fuerimus eius amore decepti, mundemus eam..."). Seria pois simplista opor o rigorismo de 384 [Ep. 22] á condescendência de 397 [*Apologia contra Rufinum*] (condescendência muito relativa: purificar a cativa é trabalho duro [Ep. 21,13,6: radimus, ferro acutissimo desecamus; 66,8,4 ss: *decalua/ seca/ laua*; 70, 2,5: *praecido/rado*]). O asceta, ao exortar uma discípula [Eustóquio] à renúncia não pode exprimir-se como o homem de letras que defende perante um seu par a sua concepção de cultura: "Aliud est dicere discipulum, aliud aduersarium uincere" (Ep. 49,13,6). P. Lardet, *L'Apologie de Jérôme contre Rufin*. Un Commentaire, Leiden, 1993, pp. 124-125.

8. *De doctrina christiana*, II, 60-61.

Quer isto dizer, pois, que, conquanto se aduzam novos conteúdos, a linguagem mantém o seu valor instrumental e toma-se indispensável como forma de comunicabilidade. Os novos conteúdos não se sustentam no vazio e são tanto melhor transmitidos quanto se servirem das linguagens existentes, pois só estas permitem entender a mensagem e reconhecer o grau de conciliação possível com os valores admitidos.

A superação de eventuais radicalismos, facilmente explicáveis em momentos de viragem, valeu-nos a salvaguarda de um dos melhores e mais vastos patrimónios literários que o mundo jamais conheceu. Cassiodoro não hesita em fazer da cópia dos autores antigos a principal ocupação dos seus monges. E se Bento de Núrcia abandona a carreira das letras pela do recolhimento, preferindo ser *scienter nescius et sapienter indoctus*, o seu próprio projecto de vida em comun contribui decisivamente para preservar a memória das letras clássicas; o Papa Gregório Magno, que assim retrata a sua decisão, não é menos sensível à função propedêutica que elas desempenham relativamente à *lectio monastica* ⁹.

As consequências destas decisões conhecemo-las. Mesmo quando limita-

das nos motivos expressos, acabaram por construir mediações fundamentais para a cultura europeia quando outras instâncias, nomeadamente a escola, deixaram de corresponder ao que deveriam cumprir. É a consciência do obnubilamento do património literário que leva o bispo Isidoro de Sevilha a organizar a síntese do saber antigo para o transmitir ao seu tempo¹⁰. O mundo europeu saído das invasões bárbaras, e agora transformado em *oecumene* da cristandade, pode perceber a distância que o separa das fontes culturais de que se reclama. O próprio Isidoro aponta as diferenças que os falares comportam¹¹. Mas, na relação que se constrói, sente-se a marca da continuidade. Cumpre-se agora de algum modo aquilo que Ataulfo ansiara tempos atrás: a *Ghotia* transformava-se em *Romania*¹², sem ter de repetir experiências anteriores, mas beneficiando delas.

É em nome da ortodoxia da fé que Carlos Magno reclama uma conversão dos hábitos linguísticos e recupera a tradição das letras. A *Epistola de litteris colendis*, que nos chegou na versão dirigida ao Abade Baugulfo¹³, forma um ponto de partida. O seguimento será nova recuperação das fontes clássicas sob orientação de mestres reunidos de

9. Será de recordar o seu comentário: «Os espíritos malignos retiram do coração de alguns o desejo de aprender a fim de que desconhecendo as ciências profanas não atinjam a profundidade das coisas espirituais» (*In Reg.* V, 84). A carta que ele envia a Desidério, bispo de Viena (*Ep.* XI, 34), tem de interpretar-se como uma censura relativamente à cultura tradicional. Cf. P. Riché, *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Paris, 1979, p. 32.

10. Cf. Manuel C. Díaz y Díaz, «Introducción general» a *San Isidoro de Sevilla. Etimologías*, Madrid, 1982.

11. *Et.*, IX, 1, 6 ss.

12. Cf. Oros., *Hist.* 7, 43, 5.

13. *MGM, Capit.* I, p. 79.

vários pontos do mundo que nem por desejar ser *respublica christiana* é menos uma *respublica litterarum*¹⁴. Se os argumentos invocados na carta a Baugulfo nos parecem frustres, o objectivo final estava à altura do grande imperador que intentava não só melhorar a administração do império através de funcionários capazes, mas se empenhava principalmente em salvaguardar uma identidade que poderia diluir-se perante ameaças externas e precisava de afirmar-se perante o próprio Império de Bizâncio¹⁵.

A decisão terá efeitos no imediato ou a mais longo prazo. A escola renovava-se, os interesses alargam-se, as responsabilidades de memória tornam-se mais consequentes, ainda que nem todos os beneficiários posteriores tenham disso consciência¹⁶.

Não é propriamente em nome das letras clássicas que surge a Universidade europeia nos sécs. XII-XIII. Não se pode porém esquecer todo o movimento que a precedeu¹⁷ e que não deixou de influenciar atitudes fundamentais perante os textos: estes são recuperados nos *originalia*, o que quer dizer na sua integralidade e não já em excertos; a leitura aprofunda-se em comentários que ultrapassam os anteriores *accessus ad auctores*. O resultado é uma nova dinâmica de interesses científicos em que inclui o próprio estudo da linguagem¹⁸ em que se elabora uma nova terminologia científica¹⁹ e se experimenta a renovação da linguagem, mantendo viva tanto a relação com os falares quotidianos como a dependência da tradição. Os textos clássicos formam novas medições no alargamento das relações culturais. O trabalho dos tradutores de Toledo²⁰ significa o culminar de um processo de descoberta colectivo que reverte

14. As decisões de Carlos Magno não são tomadas de improviso. Ele próprio fora educado numa corte aberta à cultura. São os seus encontros em Itália que o levam a decisões mais directas nesta área; daí traz Pedro de Pisa, Paulino de Aquileia, Paulo Diácono e a eles junta o bispo Teodulfo, representante da tradição hispânica visigótica; é em Parna que se encontra com o anglo-saxão Alcuino de York. A carta *De litteris colendis* é considerada da autoria de Alcuino. Não foi um acto isolado pois é seguida de outras advertências sobre a instrução do clero e chegam a prever-se subsídios para os que aleguem dificuldades económicas (F, p. IV, 532). Cf. P. Riché, *Op. cit.* p. 71 ss.

15. Ilusão ou não, a perspectiva do casamento do imperador com a imperatriz de Constantinopla, bem como a encenação da coroação imperial em Roma não deixam de traduzir, se não um plano, pelo menos um ambiente em que as letras clássicas tinham uma função prevista.

16. A condenação que os Humanistas do Renascimento fizeram à Idade Média não se adequa ao aproveitamento que fazem do seu legado, acriticamente assumido como pertencente a outro tempo.

17. Cf. por ex., Ch. H. Haskins, *The Renaissance of the Twelfth century*, Cambridge Mass., 1971; L.J. Paetow, *The Arts Course at Medieval Universities with special Reference to Grammar and Rhetoric*, Illinois, 1910; J. de Ghellinck, *L'essor de la littérature latine au XII^e siècle*, Paris, 1954.

18. Não será sem interesse registar quanto reputados linguistas consideram este período como um dos mais inovadores na ciência da linguagem (R. Jakobson será autoridade a reter). Cf., para referência, Konrad Koerner, «Medieval Linguistic Thought», *Historiographia Linguistica*, 7, 1980, 1/2, 265-299.

19. Tenham-se em conta as investigações que vêm sendo levadas a efeitos pelo CIVIMA sobre o vocabulário intelectual da Idade Média, sob orientação de Olga Weijers (vários fascículos publicados por Brepols, Turnhout, a partir de 1988).

20. Não são, como se sabe, os primeiros, pois há que ter em conta, entre outras, as experiências de Gerberto de Aurillac na Catalunha já nos finais do séc. X, e bem assim as de Constantino Africano, no Monte Cassino na segunda metade do séc. XI. Impõem-se todavia pelo número de tradutores, vindos de diversas partes da Europa (o principal dos quais é Gerardo de Cremona), e de obras traduzidas. Cf. Danielle Jacquart, «L'école des traducteurs», in Louis Cardaillac (dir.), *Tolède, XII^e-XIII^e - Musulmans, chrétiens et juifs: le savoir et la tolérance*, Paris 1991, pp. 177-191; J. S. Gil, «The translators of the period of D. Raimundo: their personalities and translators (1125-1187)», in *Rencontres de Cultures dans la philosophie médiévale-Traductions et traducteurs de l'Antiquité tardive au XIV^e et XV^e siècle (Actes du Colloque international de Cassino 15-17 juin 1989)*, Louvain-la-Neuve-Cassino, 1990, pp. 109-120.

em favor de novo dinamismo da cultura europeia. Bernardo de Chartres interpreta da melhor maneira esse dinamismo ao acentuar que os ombros da antiguidade é impossível avistar mais longe; o seu *nani gigantum humeris insidentes* retoma, na verdade, o *iuvenes perspicaciores* de Quintiliano e marca a continuidade.

A Renascença quinhentista assume perspectivas algo diversas e prefere acentuar a diferença para melhor recuperar a identidade. Letras clássicas e letras vernáculas são dois mundos autónomos (acentuara-o Dante²¹ e bastavam as suas próprias produções literárias para o confirmar). Não são, porém, dois mundos nem hostis nem independentes. O aprofundamento da relação de origem tanto serve a valorização do modelo, como contribui para desencadear processos criativos que respondem ao dinamismo dos novos tempos. Dizer de novo, na tensão da *imitatio*, é aceitar a *emulatio* de dizer melhor, se possível, ou ganhar a atitude fundamental da *contemplatio*, que só é passiva se for estática; e só é estática quando deixa de ser *speculativa* (o contrário precisamente do que propunha um génio que era um místico, como era Anselmo de Cantuária ou como Tomás de Aquino, Boaventura, Duns Scoto e tantos outros dignos representantes de uma Idade Média que assentando sobre os antigos soube assumir o sentido da criatividade).

Os efeitos deste diálogo verificam-se nas criações literárias que marcam os chamados períodos clássicos das literaturas europeias e que ocorre em momentos distintos nos diversos países. O prolongamento para o período barroco, porém, perdeu vitalidade e os clássicos são contestados por reacção ao convencionalismo²². A recuperação por via erudita evita sem dúvida o esquecimento, mas não encobre as distâncias que por vezes se traduzem em nostalgias românticas.

A interrupção acaba por verificar-se formalmente com a criação da Escola Politécnica, em 1794, quando, em pleno período da Revolução Francesa, se decide seleccionar as futuras elites por meio de um concurso baseado nas matemáticas e num exame dito «moral» destinado a verificar a ortodoxia revolucionária do candidato. Se, alguns anos mais tarde, Napoleão I toma a decisão de voltar a uma prova de latim, os equívocos instalam-se. «Latim e matemáticas ficavam como pilares de toda a educação durante o Império; não porque estas duas disciplinas forjassem homens de qualidade ou porque veiculassem valores humanistas, mas simplesmente porque se apresentavam como técnicas de aprendizagem cuja assimilação era verificável. Estas duas matérias tinham ambas a virtude de seleccionar rigorosamente os espíritos que supostamente eram os melhores; desempenhavam ambas um papel de aprendizagem seve-

21. Tenha-se em conta o seu *De vulgari eloquentia*.

22. Gilbert Highet, *La tradición clásica*, trad. esp., II, México, 1954, p. 102 ss.

ra. Em suma, tratava-se de disciplinas no duplo sentido do termo, em que o valor do adestramento não era o menos acentuado»²³.

Conhecemos as consequências de uma tal situação. A vinculação do latim a prova de selecção não lhe foi benéfica. Não tanto por reacção psicológica, mas sobretudo porque, em grande parte, se assentou o seu ensino e a defesa do seu valor em aspectos formais, deixando esquecida a sua função instrumental de acceso a uma cultura que dele se serviu por longos séculos e continua presente em múltiplas expressões do nosso tempo.

A sensibilização que sofreu a vida moderna e teria ensinado os homens a vivirem melhor. Como acentua Gilbert Highet²⁴, «a diferença entre um homem culto e um homem sem cultura é que este vive só para o momento, lendo o seu jornal e vendo o último filme, enquanto o homem culto vive num presente muitíssimo mais vasto, nessa eternidade vital em que os salmos de David e os dramas de Shakespeare, as epístolas de S. Paulo e os diálogos de Platão falam com o mesmo encanto e a mesma força que os fizeram imortais no instante em que os escreveram».

Será possível recuperarmos esta dimensão para os homense do nosso tempo?

2. Em causa está o próprio âmbito de cultura. Aponta-se hoje para um conceito abrangente que as próprias organizações internacionais consagraram. A Conferência Mundial sobre políticas culturais, realizada no México em 1982, sob égide da UNESCO, definia-o de forma elucidativa: «No seu sentido mais amplo, a cultura pode hoje considerar-se como o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. A cultura dá ao homem a capacidade de reflexão sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos e eticamente comprometidos. É por ela que o homem se exprime, toma consciência de si mesmo, se reconhece como um projecto inacabado, põe em questão as suas próprias realizações, busca incansavelmente novas significações e cria obras que o transcendem»²⁵. Dito de outra forma, «cultura é o conjunto de valores, crenças, propostas, modelos, instituições e estruturas com que um grupo humano traduz e comunica o próprio modo de acercar-se da realidade, de captar os seus múltiplos aspectos e de estabelecer as suas relações»²⁶. Como se verifica, considera-se sujeito de cultura o grupo humano e como destinatário / beneficiário o homem. Falta declarar

23. Jean Dhombres, «Regards extérieurs sur les langues classiques - regard d'un mathématicien: un regard peut cacher un autre», in Cnarela - *Les états généraux des langues anciennes*, Strasbourg, 1987, p. 41.

24. *Op. cit.*, n. p. 365.

25. Cit. de *Cultures: notre avenir*, ap. I. Ribeiro da Silva, «O desafio da cultura», *Brotéria*, 134, 1992, 329-334.

26. C. di Sante, «Cultura y liturgia», in *Nuevo Diccionario de Liturgia*, dir. Domenico Sartore - Achille M. Triacca, trad. esp., Madrid, 1987.

quais os meios instrumentais que estabelecem a articulação entre um e outro.

Durante séculos, na tradição ocidental, atribuiu-se essa função às *litterae humaniores*, com os «ritos de passagem» efectuados pela escola. Dessa expressão retém-se hoje a confiança no homem para atingir situações mais humanizantes, superando-se no seu próprio esforço e reconvertendo-o em reflexão de experiência, em auto-revelação e em solidariedade com os outros. A cultura é antropogenética, de tal modo que se o homem faz a cultura também a cultura faz o homem. Mas não nos é já possível pensar a cultura exclusivamente na sua modalidade de saber fundamentado na tradição literária e esta vinculada a modelos fontais de autoridades.

Retém-se igualmente a funcionalidade do processo da escrita-leitura, que através do registo assegura a reversibilidade de análise sobre a articulação dos diferentes momentos discursivos e obtém um melhor efeito de comunicabilidade ou de consciência do factor tempo. Mas hoje a escrita e o livro surgem apenas como modalidades entre outras para representação na ausência e a recuperação em tempo diferido.

As ciências humanas ganharam igualmente em distanciamento operativo que não implica dependência dos antecedentes de épocas anteriores nem

dos testemunhos das letras clássicas. Nas ciências da linguagem e nas ciências do texto a metodologia de trabalho distancia-se também.

Ao saber humanístico contrapõe-se, por razões manifestas, o saber científico. «Há diferença profunda entre o saber científico e as formas de saber fundado na tradição: este exige a conservação integral de um *corpus* de verdades, por princípio inalterável, e concebe o processo do saber como actividade hermenêutica, enquanto interpretação desse corpus; o outro, o saber científico, visa a descoberta de algo novo, de irredutível aos resultados anteriormente adquiridos»²⁷.

A especialização de saberes, correspondentes basicamente a funções específicas, é uma realidade irrecusável. Perante tal especialização, temos por isso de nos perguntar se a irredutibilidade de métodos e de conteúdos significa incompatibilidade. A resposta, na óptica do humanismo, é, em termos simples, a de que, se o homem é sujeito de reconhecimento, ele tem de ser também o destinatário das diferentes formas de saber e estas não podem deixar de tender para a harmonização e para a reactivação recíproca, ainda que sem o «englobamento» que a superação de uma teoria científica supõe relativamente a outra. Ora, por mais críticos que possamos ser relativamente à cultura do nosso tempo, e a não ser que nos queiramos situar fora dele

27. Prieto Rossi, «Specializzazione del sapere e comunità scientifica», in *La memoria del sapere*, Bari, 1990, p. 353. A diferença mais radical passa porventura pela categoria de «obsolescência» que assenta não propriamente na dicotomia entre o verdadeiro e o falso, mas na oposição entre operativo e não operativo na obtenção de um resultado.

para rejeitarmos, há pontos de passagem que dão lugar às letras clássicas, com a condição de não reclamarmos estatuto nem hegemónico nem exclusivo de outros tempos.

Não há cultura sem sensibilização para a criatividade. Ora o enfado pelo repetitivo, como reacção à produção em série, que favorece o consumismo, mas retira o sentido da singularidade e anula a participação pessoal, tem tido mais que uma manifestação nos nossos tempos. Ao contrário até do que poderia temer-se, a quantificação da ciência moderna, com as categorias do mensurável, longe de reduzir tudo a estereótipos, leva a reconhecer a irreductibilidade do qualitativo e do indemostrável; a própria construção de modelos teóricos serve para descobrir ou recuperar analiticamente a identidade da diferença através do desvio.

As letras clássicas, quando a elas, oferecem níveis vários de apreciação da criatividade. Ainda que consideremos ultrapassadas as teorias românticas do «milagre grego», não negaremos às letras clássicas um valor originário de formas literárias ou de testemunho de modos institucionais que marcam a cultura ocidental. Na literatura latina, o fenómeno da *imitatio*, como recepção activa, reconhecimento e a superação; a criação, pela própria natureza do processo, torna-se assim actividade consciente na elaboração e no resultado.

O sentido da longa duração está activo na cultura de hoje e explica a exploração da investigação histórica.

Superadas que foram fases anteriores da racionalização extrema ou de acumulações documentais, a memória torna-se crítica para seleccionar ao perceber, por confronto, a diferença de situações ou escapar aos envolvimento do imediato. As letras clássicas, com uma linha ininterrupta de leituras e de influências até aos nossos dias, permitem introduzir no sentir da longa duração um duplo efeito: levam a situar uma obra literária no interior de uma larga tradição e experimentar o seu valor de significação e de originalidade formal, enquanto constituem balizas para o reconhecimento da alteridade pela determinação quer da matriz, quer dos materiais utilizados, quer do resultado final; levam complementarmente a recuperar traços de semelhança distribuídos em contextos heterogéneos.

Por outro lado, a cultura de hoje, não obstante a “visibilidade” demonstrada pelo choque das transformações tecnológicas e apesar das diferenças correspondentes à mentalidade científica, revela grande sensibilização para o poético-evocativo quer no que significa de reconhecimento dos vários níveis de discurso quer no que toca à busca de complementos a estruturas de conhecimentos que, por simplificação, correm por vezes o risco de não ultrapassarem o binarismo sintáctico e semântico da informática ou as oposições simétricas de algumas reduções estruturalistas. Efectivamente, a procura do inefável, através da palavra poética e da fruição simbólica da linguagem, é hoje uma realidade.

Mas constituirão as letras clássicas uma alternativa defensável em custos de investimento operativo, quando as letras modernas, pela sua qualidade e pela sua abundância, têm lugar, se não invejável, pelo menos de legitimidade aceiteada? Ou terão as letras clássicas de recolher ao silêncio dos gabinetes como textos veneráveis mas “obsoletos”, e obsoletos porque inoperantes ²⁸.

A resposta recolho-a de um psicanalista, Lucien Israel ²⁹. Vinda de uma área diferente da nossa, terá ela maior força como argumentação.

Antes de mais, não é a antiguidade das letras clássicas que constitui distanciamento, mas sim a sua densidade de significação: porque os textos clássicos estão carregados de sugestões e impregnados de vivências estão longe da banalidade do quotidiano; mas onde pode o quotidiano ir buscar uma plenitude integradora senão a uma relação de plenitude?

Depois, a aquisição de linguagem, para ser adequada à função que lhe corresponde, deve acompanhar o desenvolvimento da personalidade: ora o nível superior da autonomia da personalidade supõe a superação da linguagem afectiva, que retém o indivíduo dominado pelos instintos imediatos de sobrevivên-

cia; tal superação realiza-se quando o indivíduo é introduzido no círculo largo da cultura, que é tanto mais rico quanto mais alargado. Ora, a verdade é que as letras clássicas são o estrato fundamental em que vêm enxertar-se as demais letras da cultura ocidental. Reagir aos seus textos e integrá-los na esfera pessoal de conhecimento e apreciação é criar instâncias de reflexão e de diálogo que funcionam como espelho que restitui o sentido da própria identidade. Ou seja, as letras clássicas são uma base sólida para constituir a linguagem individual, enriquecem o discurso, motivam pela fruição desencadeada pela sua própria densidade de significação, e, como herança comum que são, constituem ponto de encontro para uma sociabilização baseada não apenas no utilitário, mas também no poético.

Uma outra razão postula a presença das letras clássicas no contexto cultural de hoje: a própria concepção de cultura como processo estrutural em que os elementos não coexistem aleatoriamente como simples aglomerado, mas estruturalmente, isto é, segundo uma dinâmica de interferência e condicionamento recíproco, de tal modo que o conhecimento de uma das partes fica dependente do conhecimento das outras e que a globalidade (a cultura, no caso) é algo de distinto da soma dos elementos

28. No sentido de não-operativos.

29. Procturo reconstituir a sua intervenção em Mesa Redonda no Colóquio dos Estudos Gerais das Associações dos Professores de Línguas Clássicas, em Estrasburgo, em Novembro de 1987. feita oralmente, foi depois retomada em forma escrita no pequeno volume de Actes (Cnarela, *Les états généraux des Langues anciennes*, Strasbourg, 1987, pp. 43-45), não sem que alguns aspectos tenham ficado menos evidentes nesta segunda forma.

30. C. di Sante, Loc. cit.

individuais³⁰. A anterioridade e a presença continuada das letras clássicas no panorama cultural europeu, qualquer que tenha sido o seu estatuto explícito, conferem-lhe um lugar de excepção perante os restantes factores para não poderem ser marginalizadas.

E, voltando à polivalência do antigo conceito de *paideia* que tanto é cultura como educação ³¹, valerá a pena propor aos homens do nosso tempo a lição dos antigos. Releio uma página de G. Highet:

«Um dos mais variados e interessantes métodos para promover a educação é a literatura. A Grécia percebeu que os dramas e os poemas, os contos e as histórias não são apenas entretenimentos fugazes, mas aquisições permanentes do espírito, em razão do seu conteúdo sempre fértil. Tal foi a descoberta dos gregos. Não foram muito ricos nem muito poderosos. O Egipto foi mais rico. A Pérsia foi muitíssimo mais poderosa. Mas os gregos foram cultos porque pensavam. Isto foi o que ensinaram aos romanos. Roma soube muitas coisas que os gregos nunca chegaram a conhecer, ou que aprenderam demasiado tarde. Roma pacificou os bárbaros belicosos, construiu estradas, portos, pontes e sistemas de irrigação e criou direito. Isto também é cultura. Mas não é o seu cume. Os gregos compreenderam que o cume da cultura é o pão do espírito e souberam dar esse pão aos outros.

Os romanos passaram a toda a Europa ocidental o alimento espiritual que haviam recebido dos gregos. Foi purificado e fortalecido pelo cristianismo, que, ao expandir-se, assimilou ainda mais a substância do espírito grego. Depois desmoronou-se o Império romano, primeiro no Ocidente e depois no Oriente. Nada sobrevive da sua riqueza nem da sua força material. Sobrevive sim a força espiritual da Grécia e de Roma. Esta conquistou os conquistadores bárbaros e, de seguida, cultivou-os. Contribuiu para fazer de nós o que somos.

A verdadeira relação que há entre o mundo moderno e o mundo clássico é, em escala mais ampla, a mesma que houve entre Roma e Grécia. É uma relação pedagógica. Roma foi rica e poderosa. Consagrou grande parte da sua riqueza e do seu poder aos deleites sensuais: corridas de cavalos, banquetes, barcos de prazer, estâncias luxuosas e trajes de espanto. Mas, ensinados pela Grécia, muitos romanos empregaram também a riqueza e o poder para tornar possível que quantos soubessem ler, então como mais tarde, dispusessem de uma vida espiritual mais vigorosa e mais qualificada. A esses homens recordamo-los sempre. Conhecemos a alguns brilhantes conquistadores e a alguns tiranos: César, Nero, e... quem foi que derrotou Aníbal?... Aos milionários já os esquecemos; a única coisa que sabemos é que eram personagens ridículas que obrigavam a servir-lhes pratos de línguas

31. Tese fundamental de W. Jaeger, *Paideia. Os ideais da cultura grega*, Lisboa, 1967.

de rouxinhol e que se banhavam em piscinas de ouro com água tépida. Em contrapartida, conhecemos e admiramos ainda homens (ricos ou pobres) que souberam empregar a sua inteligência: um foi advogado autodidacta e, depois de chegar ao topo da sua profissão, depois de desempenhar os mais elevados cargos do Estado, tomou uma voz persuasiva para expor muitos dos problemas mais árduos da filosofia greco-romana; outro era um rapaz do campo, mas, tendo expressado todo o destino do povo romano em molde heróico grego, inspirou Dante e Garcilaso, Milton, Vitor Hugo e tantos outros; um terceiro era filho de escravo, nascido no árido meio-dia de Itália, rumou até Grécia com grandes sacrifícios de seu pai, e, de regresso à pátria, escreveu, primeiro, sátiras contra os ricos avaros e, depois, poemas, alguns deles de profundo patriotismo, que divertiram, encantaram e deram força a milhares de homens modernos. Estes homens chamam-se Cícero, Virgílio e Horácio. Da Grécia recordamos a Homero, Platão, Sófocles, Aristóteles, enquanto que os ricos e poderosos, luxuriosos e sôfregos, deixaram de contar. Apenas vive o pensamento e a arte»³².

3. Que condições oferece a Europa de hoje para que esta memória se mantenha operativa no homem do nosso tempo? A história mais recente das reformas educativas não nos deixa tranquilos quanto ao lugar reservado às línguas clássicas de forma a preservar a

funcionalidade da sua intervenção como factor cultural.

Perderam elas efectivamente o lugar que durante séculos lhes foi concedido na formação geral; passaram ou para o regime de opções ou para o quadro das preespecializações; sofrem as consequências de tempos escolares drasticamente reduzidos; não lhes é concedida suficiente integração curricular. Se, em alguns momentos, as estatísticas deixaram entender ainda uma frequência relativamente alta, por vezes até com índices de aumento, uma análise serena revela que os numerosos são enganadores pois não reflectem imediatamente a situação de conjunto. O ensino das línguas clássicas sofre ora com a falta de continuidade de frequência por parte dos alunos ora com a heterogeneidade dos grupos. Em intervenção no XI Colloquium Didacticum Classicum, celebrado em Tubingen, em 1986, o Prof. Kjeld Mathiessen, da Universidade de Munster, resumia a situação da Alemanha em forma paradoxal: «Nunca na história escolar alemã tantos alunos souberam tão pouco latim como hoje». Infelizmente, o juízo de situação é extensivo, em larga escala, aos outros países da Europa. A regressão vem de longe e institucionalizou-se de forma ora lenta ora brusca, mas imparável, ao longo do século XX: a Dinamarca sofreu a no virar do século, a Itália viu-a desabar escandalosamente com a reforma Gentile nos anos 20, a Inglaterra não a conseguiu impedir nos anos 50, a França

32. *Op. cit.*, II, pp. 368-369.

foi atingida em finais de 60; em Portugal, onde as reformas escolares nunca deram às línguas clássicas qualquer relevo, conhecemos o panorama de avanços e recuos numa franja curricular sempre estreita; em Espanha bem gostaríamos que o panorama constituísse excepção.

As reacções corajosas por parte dos responsáveis do ensino das nossas disciplinas evitou certamente as consequências mais negativas, mas na prática não se conseguiu inverter o sentido do movimento. E, na verdade, quando as razões invocadas para as reformas escolares não são de carácter cultural, mas de índole económica ou de conveniência política, temos que reconhecer que lutamos com armas desiguais.

Mas será que havemos de nos resignar a uma tolerância condoída sem capacidade interventiva e decisória (33)? Não constituirá a cultura parte da qualidade de vida que tanto se apregoa e não farão as letras clássicas parte integrante dessa cultura?

As soluções apresentadas pelas novas reformas são altamente negativas se não perversas. O sistema incontrolado de opções, tal como é proposto, põe a claro deficiências de fundo com consequências nefastas para as nossas discipli-

nas. Como acentuava Peter Wulfing, em encontro com os representantes das Associações Francesas de Línguas Antigas realizado em Estrasburgo na própria sede do Parlamento Europeu, em 1987, «perdemos o consenso sobre o que merece ser aprendido e que é útil saber, ou seja, sobre as prioridades a manter no âmbito do ensino geral; quando não sabemos como justificar a orientação, preferimos hoje deixar tudo aos gostos pessoais ou aos caprichos dos alunos sem medir a fragilidade de semelhantes critérios; consequência para as línguas antigas: retiram-se do currículo obrigatório do primeiro ciclo e adia-se o início da sua aprendizagem»³⁴.

Por seu turno, a invasão das especializações deu de barato o que em tempos era designado como «cultura geral» e que compreendia a frequência das disciplinas humanísticas.

Simultaneamente a repartição de horários entre as áreas tecnológicas e as humanísticas não foi favorável a estas, nem em tempos nem em distribuição ao longo da semana.

A acção dos responsáveis pelo ensino das línguas clássicas tem sido a de argumentar sobre as virtualidades que o seu estudo apresenta. Lembre-se que a aprendizagem das línguas clássicas

33. Recorda Pier Cova, *Latino e diddactica della continuità*, Brescia, 1982, p. 24: «O pior serviço que se pode prestar às nossas disciplinas é o de as manter acriticamente, só por nostalgia. Esta parece ser, todavia, a linha tendencial das reformas actuais que não têm coragem de fazer declaração de inutilidade e no entanto restringem o espaço do latim (com isto esvaziando-o de razões), por falta de clareza nas funções a atribuir-lhe, como provam à saciedade as hesitações de colocação nos projectos de reforma a fazer e as batalhas de palavras; nas reformas feitas».

34. Peter Wulfing, «Le latin et le grec en Europe: la situation actuelle», in Charela, *Les états généraux des langues anciennes*, Strasbourg, 1987, pp. 26-35.

leva a dominar as estruturas da própria língua materna, tornando-se mais explícitas pelo contraste que obriga a estabelecer; acentua-se que o exercício de tradução dos textos clássicos reverte em ganho de apreciação estética e em clarificação discursiva e rigor de análise; sublinha-se o valor da relação de origem para dominar um léxico rico e motivado, quer da linguagem comum quer das linguagens específicas, mesmo do sector técnico; recorda-se que a língua não é um mecanismo arbitrário de mero jogo de oposições, como alguns seriam levados a julgar, mas um processo cultural cuja história não pode ser ignorada; aponta-se igualmente a vantagem que daí advém para o estudo das literaturas modernas por ter em conta as linguagens sobre as quais as mesmas se fundam; chama-se a atenção para o factor de coesão cultural que as letras clássicas podem desempenhar numa Europa que se reencontra numa casa comum; insiste-se na necessidade de proporcionar juízos críticos que atinjam mais os valores que os interesses.

Enfim, à força de nos enfretermos com as adversidades, constituímos toda uma bateria de argumentos que gostaríamos que convencessem os menos convencidos. Parece-nos exemplar, pela coragem e lucidez de enfrentamento dos problemas e pela acutilância de linguagem o conteúdo da *Carta de Paris* (1989): *Didáctica das Línguas Antigas*

que, derivada de uma reflexão esclarecida e vibrante (autêntico grito de vida de quem se recusa a assistir a cortejos de morte), não será demais voltar a propor como leitura ³⁵.

Não pensamos que as línguas clássicas e o que elas representam sejam uma panaceia para os males de que enferma a sociedade dos nossos dias. Mas sendo elas o molde que fez a Europa a que pertencemos não quereríamos que sem elas se perdesse o sentido de uma cultura em que se pretende apostar. Queremos continuar a propor ao homem de hoje o suplemento cultural do homem de ontem para que o de agora se sinta mais disponível e motivado nas suas escolhas.

A seriedade e o rigor com que procuramos desempenhar as nossas tarefas, a começar pela nossa preparação científica, é certamente um bom argumento numa cultura de especializações e faz possivelmente de contrapeso à prova de utilidade ou de consistência científica que os nossos interlocutores serão tentados a exigir.

Mas também não queremos ficarmos por uma especialidade de laboratório. Por vezes, temos passado demasiado tempo a insistir sobre certas particularidades menores, descurando o objectivo final de fruição dos textos. Quanto a estes, teremos por vezes ficado excessi-

35. Trata-se, na verdade, de um texto inicialmente elaborado pela Arelab (Besançon), em 2 de Março de 1988 e assumido pela Cnarela no seu conjunto. V. «Projet de 'Nouvelles thèses de Besançon', ou proposition de Besançon pour un texte national: Didactique des langues anciennes - Charte de Paris (1989)», *Classica*, 16, 1990, 106-112.

vamente dependentes de um cânon tradicional, esquecendo as motivações dele, sem perceber que o grau de dificuldade de alguns textos propostos é incompatível com os tempos disponíveis. Será talvez por isso que o primeiro exercício que reclamamos dos nossos alunos é o de traduzir, quando seria mais atractivo sensibilizar para a leitura, em esforço progressivo, através de textos simples que fazem parte da grande latinidade? Se o nosso tempo é sensível à longa duração, porque não reconstruir com os nossos alunos a linha contínua da latinidade que atravessa a Europa inteira e acompanhou a formação das letras modernas?

Enfim, a nova conjuntura cultural interpela-nos duplamente: como participantes de parte inteira, que temos de justificar o emprego do nosso tempo e como mediadores em que não podemos perder a confiança em nós depositada. Se aceitamos ocupar-nos de tarefas míni-

mas, como a de demonstrar a estrutura de uma frase e de uma palavra, ou a de reconstituir um paradigma, ou também a de examinar a tradição filológica de um texto e discutir as suas variantes ou recuperar a história dos seus suportes, é porque queremos que essa cultura não fique privada de conteúdos que lhe pertencem e por isso construímos e mantemos instrumentos indispensáveis para lhe dar continuidade. Nesse nosso esforço implicamos o sentido do rigor da ciência moderna e o sentido da fruição daquilo que o engenho humano conseguiu exprimir de mais belo. Com isso não pretendemos dotar ninguém de um saber enciclopédico, mas ajudar o homem de hoje a ser capaz de não esquecer o homem de ontem para ser responsável do homem de amanhã e integrar de forma harmoniosa o seu quotidiano. É essa a função que queremos continuar a atribuir às *litterae humaniores*.



Estudios

⇒ **A integración escolar**

A situación actual e os retos...

Angeles Parrilla Latas

⇒ **A aptitude musical**

Criterios de selección para ...

Matilde Rubio

⇒ **Estudio das literaturas
na reforma do ensino**

A. Platas

⇒ **Os Cogumelos**

Unha boa lección do outono

F.J. Fdez. de Ana Magán

⇒ **Radio E.C.C.A.**

Unha oferta educativa para...

José Carlos Otero López

⇒ **O papel da formación
profesional nun contexto...**

José Carlos Yáñez López

A INTEGRACIÓN ESCOLAR

A situación actual e os retos pendentes

Ángeles Parrilla Latas
Dpto. Didáctica e O. Escolar
Universidade de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Desde que, nos anos sesenta, no norte de Europa se iniciaron as primeiras experiencias de integración escolar ata os nosos días producíronse importantes cambios tanto na propia idea do que é a integración coma na forma de desenvólvela. Estes cambios non foron paulatinos nin tiveron igual impacto nas orientacións sobre a integración. Unha simple mirada ás lexislacións integradoras dos países da comunidade europea (O'Hanlon, 1992) ou, sen ir máis lonxe, das nosas propias comunidades autónomas, revela a disparidade de formulacións e propostas integradoras.

Como consecuencia disto, as escolas reciben mensaxes contradictorias sobre as bases da mesma integración escolar así como sobre a forma en que poden ou deben orientalo traballo cos alumnos con necesidades educativas especiais.

Este artigo trata de reflexionar sobre este tema. Para isto, nunha pri-

meira parte ofrece unha visión panorámica dos cambios ocorridos nos últimos anos en relación á integración (que ideas se sucederon, que enfoques pugnaron entre si ou primaron sobre outros, que prácticas tiveron máis éxito...). Queremos con isto colaborar a clarificalo porqué desde distintas instancias (políticas, académicas, prácticas...) se dan orientacións ambiguas ou incluso contrapostas sobre o proceso integrador.

Os puntos que iremos repasando serven para xustificar e anticipalas formulacións, que nunha segunda parte, identificamos como retos pendentes da integración escolar, ou o que é o mesmo, como puntos fundamentais sobre os que reflexionar, traballar e investigar para colaborarmos no que ha de se-lo desenvolvemento da integración escolar.

1. UNHA VISION RETROSPECTIVA DA INTEGRACION ESCOLAR

Imos ir revisando aquí o que se podería considera-los grandes tópicos ou

núcleos ó redor dos que se articula a trama da integración. Veremos como foi evolucionando e cambiando a propia interpretación da integración, como se foi modificando a idea que se ten sobre os chamados "alumnos de integración", as variacións e roles atribuídos ós profesores neste proceso; os diversos modelos de currículo e apoio á integración que se foron desenvolvendo e ata confronándose, a propia idea do centro escolar - de escola - que subxace ás posturas que sobre os puntos anteriores se adopten; e os modelos e tipo de investigación utilizados para analiza-la integración escolar.

A Concepción da Integración Escolar

Pódese falar sen temor a equivocarse dunha concepción práctica da integración escolar, que se foi distanciando, ou en todo caso diferenciándose do que se podería denomina-la concepción ideolóxica da mesma. Isto é, podemos falar de diversas interpretacións dadas á idea orixinal de integración escolar e das consecuentes variacións no desenvolvemento práctico da mesma.

Nun primeiro momento (non superado de todo, segundo que contextos e situacións) a integración escolar interprétase como o emprazamento físico do alumno deficiente na aula ordinaria. Fálase incluso do "transvasamento" de alumnos como a clave do proceso. O obxectivo da integración enténdese así como o cambio de escolarización dos alumnos deficientes desde os centros e aulas específicos ata os centros e aulas

ordinarios. Por isto, a cuestión fundamental que trataron de desvela-los primeiros estudos e prácticas integradoras era se o simple contacto físico do alumno deficiente con alumnos de escolarización ordinaria beneficiaría (académica, social e persoalmente) máis a ese alumno que a asistencia a unha aula específica, de educación especial.

Cando se constatou que a situación era un criterio insuficiente para valora-la incidencia da integración no alumno comezouse a salientar e entendela integración en termos do nivel de participación instructiva e social do alumno deficiente na aula ordinaria (Kauffman, Gottlieb, Agard e Kukic, 1975). O obxectivo e cuestión básica que pasaron a facerse estudosos e profesionais da integración convértese en : ¿Que técnicas e métodos serven para facilitala integración escolar do alumno na aula?.

É así, porque se traduce neste caso a integración en termos da "participación/aceptación" do alumno na vida da aula. Ó abeiro desta interpretación da integración prodúcense moitos e moi diversos intentos de acometela que teñen en común a "sofisticación" e tecnificación da tarefa integradora con obxecto de lograr esa participación ou axuste do alumno ó novo contexto (aula) en que se atopa.

Estando aínda en uso esta concepción da integración xorde unha nova lectura da mesma: a integración como proxecto global de Centro. O seu obxec-

tivo é intentar ofrecer unha educación que se axuste á diversidade, á peculiaridade, diferenza e idiosincrasia de cada alumno e de cada contexto escolar (Ramasut, 1989). É esta unha postura coincidente e partícipe, de formulacións educativas que entenden a escola e o papel da mesma inexorablemente vinculados a procesos de desenvolvemento organizativo. O obxectivo perseguido desde esta última interpretación da integración remite o proceso integrador (non ó alumno, non ó profesor) ó modo en que a escola atende e/ou debe atender-las necesidades dos seus alumnos (Parrilla, 1992a).

O Papel do Alumno

Parte importante destes cambios débense ó propio papel atribuído ó alumno no proceso integrador segundo as distintas interpretacións da integración. De suxeito pasivo da integración, ó que se colocaba nunha clase "para que se integrase", o alumno pasa a se-lo obxecto ou protagonista da integración. Non só se se intervéen sobre el para produci-la, senón que a integración diríxese esencial e basicamente a el.

Pero, este é, tamén un protagonismo pasivo xa que se entende que a integración se producirá se se fan ou aplican determinados métodos ou estratexias "sobre" o alumno. É así porque esencialmente a visión que se ten de alumno está centrada no déficit. Elabóranse Programas de Desenvolvemento Individual, aplícanse técnicas de modifi-

cación de conducta, fórmase o profesor, etc. (Gresham, 1986) para modifica-lo alumno, para adaptalo, capacitalo e dota-lo das estratexias, habilidades, coñecementos útiles para "sobrevivir" nunha aula ordinaria.

Simultaneamente, algúns, aínda poucos, traballos e experiencias comezan a chama-la atención sobre a bidireccionalidade do proceso integrador. A integración do alumno na aula é un proceso complexo que depende non só do alumno, senón tamén dos seus compañeiros. E, ó tomarse conciencia da importancia das interaccións na aula para o proceso integrador, entran en escena os alumnos considerados normais. Intervense sobre eles para que incidan sobre o alumno a integrar, e en ocasións modifícase a aula para que o alumno poida adaptarse á mesma (Staimback e Staimback, 1992).

En definitiva, estase a recoñecer-lo erro de conceptualiza-lo alumno como obxecto e suxeito único e pasivo da integración (que responde unilateralmente ós estímulos que se lle ofrecen) e apúntase cara a unha imaxe máis participativa e activa do mesmo no proceso integrador.

Esta reconceptualización sobre a propia idea e imaxe do alumno, lévano agora a ocupar un papel de copartícipe, non de protagonista, no proceso integrador. O alumno, tanto se é dos considerados de integración coma dos considerados ordinarios, é parte activa no proceso de integración, pero non a estrela ou protagonista único da mesma.

Tanto é así que un novo concepto como o de "alumno con necesidades especiais" vén a referirse ó mesmo. Este termo alude á relatividade, contextualidade e transitoriedade das necesidades do alumno. Dito doutro modo, á participación de escola e sociedade en calquera proceso de xeración de necesidades educativas. O alumno xa non é o obxecto único da integración, tampouco é o "portador dun déficit" que comeza, remata e se resolve en si mesmo. Nas súas necesidades, nas súas demandas e manifestacións participa a escola e todos aqueles contextos en que aquelas se manifestan.

A Imaxe do Profesor

Paralelamente a estas transformacións sobre a concepción do alumno vanse producindo cambios na imaxe do profesor e o papel que este ocupa no desenvolvemento da integración escolar.

Mentres que o alumno foi contemplado como suxeito pasivo que se integraría espontaneamente polo contacto con outros alumnos, o papel do profesor foi igualmente pasivo. Máis ca un membro máis do proceso integrador o profesor é un espectador que asiste á resolución dunha integración que se supón que se producirá polo mero contacto físico entre alumnos.

Cando se comeza a considera-la necesidade de intervir sobre o alumno para integralo, o profesor convértese no brazo executor da integración. Pasa a ser

un técnico, que ten como función un traballo especializado e terapéutico (Upton, 1991). O profesor "opera" sobre as funcións deficientes do alumno, ou sobre as condicións (didácticas, organizativas, de relación) da aula para logra-la integración deste ás mesmas. A súa tarefa convértese así nun traballo especializado que ten como fin prepara-lo alumno para a súa inserción na aula. Un proceso no que é o alumno, non a aula, o que ha de cambiar e reaxustarse a unha dinámica preestablecida e dificilmente alterable.

De feito unha preocupación típica nos centros que traballan baixo esta idea é a de que a aula (ou sexa os alumnos de escolarización ordinaria) non se vexa afectada pola integración. O modo de logralo é formar/tecnifica-lo profesor para que este traballe de forma especial e paralela co alumno integrado, evitando así que este interfira no traballo dos demais. A metáfora do profesor como "malabarista" que manexa simultaneamente tódolos seus alumnos (esto é, sen interferencias duns cara a outros) é quizais unha boa representación deste segundo papel atribuído ó profesor.

Ante esta situación o rol do profesor, as funcións que realiza dentro da aula, as técnicas que coñece e aplica, a preparación que posúe, etc., se converten en claves da integración escolar. Por iso, a integración non esixe a participación da institución escolar na mesma, non é un problema de readaptación recíproca. É, máis ben, un problema que se circunscribe á aula, e máis en concreto ó

profesor. El é o que ten que articular e desenvolve-los medios, recursos e estratexias para lograr que o alumno se integre. Aínda que contando, case sempre, co apoio formal da institución escolar.

Pero, ademais, ó abeiro desta segunda concepción do profesor xorden toda unha serie de profesionais que deben colaborar na intervención sobre o neno. Amplíase pois o abano profesional ó redor da integración. Non só os profesores titores son os encargados do proceso integrador, os profesores de apoio, os conselleiros escolares, os equipos multiprofesionais, ou os asesores que colaboran no diagnóstico das necesidades do alumno e no asesoramento das intervencións a realizar sobre o neno son algúns dos profesionais que pasan a formar parte e a ser obxecto de estudio como participantes no proceso de integración (unha revisión máis detallada destes temas pode verse nos traballos de Lacey e Lomas, 1993 e Daniels e Ware, 1990 que ofrecen unha análise do tema na área anglosaxona; mentres que os traballos de Alberte, 1991 e Guerrero López, 1991, fan acercamentos máis concretos no noso propio país).

Pois ben, xunto a esta orientación da integración tan centrada no papel e o peso dos distintos profesionais xorde un último enfoque. Esta terceira concepción do profesor é comprensible só se se ten en conta a importancia que foi cobrando o contexto e o desenvolvemento profesional dos profesores nos últimos anos. Dos estudos centrados na aula, no profesor individual e/ou seus

apoios, que desatendían a interacción da aula e do profesor co medio escolar no que se atopaba, pásase a unha visión que sitúa o profesor individual e o seu desenvolvemento profesional no seo da comunidade escolar na que se produce a integración.

A nova imaxe do profesor de integración que emerge destas formulacións caracterízase como profesional vinculado a dinámicas colectivas, como ser reflexivo, capaz de construír e analizar estratexias e modelos de comprensión e acción a través da súa propia práctica diaria. En consonancia con isto, tamén a formación do profesorado se ve alterada. Enténdese agora como desenvolvemento profesional vinculado ó contexto en que xorden e détectanse as demandas e necesidades de profesores e alumnos (López Melero, 1991; Balbás, 1993).

O currículo

Non é unha preocupación máis no ámbito da integración escolar. Quizais sexa, a nivel teórico, o tema máis controvertido de toda a formulación integradora. E é seguro que é, hoxe por hoxe, un tema de ineludible referencia ó propoñerse o desenvolvemento da integración escolar.

Dous son os momentos e posturas básicas destacables ó redor do tema do currículo e a súa incidencia no desenvolvemento da integración escolar. Estes dous momentos corresponden ó que se podería denomina-lo dilema

curricular integrador. Este dilema que se pode enunciar como a tensión derivada de optar entre un “currículum común e único vs. currículum especial e dobre”.

Isto é, o dilema entre a necesidade de crear e traballar baixo un currículum diverso ou baixo diversos currícula. Primando a atención global ou a atención especial. Adaptando o ensino a cada alumno, ou pola contra buscando directamente unha oferta individual para todo aquel que non se axuste á medida da aula.

Así estas dúas propostas curriculares deron lugar na práctica a outras tantas alternativas de traballo na aula. A proposta da dualidade curricular foi representada pola elaboración de Programas de Desenvolvemento Individual (PDI) para cada alumno integrado nunha aula ordinaria. Representa esta proposta un achegamento educativo ó tema da integración que supón, máis que o recoñecemento da diversidade, a perpetuación das diferencias entre alumnos (ó entenderse as diferencias entres estes como insalvables), o que dá lugar á existencia dun programa único, individual e persoal para ese alumno. Aínda que comparta mesa, cadeira e aula con compañeiros que seguen de modo preferente un currículum diferente ó seu (ás veces ata oposto). É así por dous motivos:

1- o déficit do alumno é a súa principal característica definitoria. O que o separa dos demais é precisamente o que marca e guía a súa educación.

2 - o currículum xeral dos alumnos está pensando para un alumno tipo, con características estándar e homoxéneas. Ó ser pechado e inflexible non se pode pensar en adaptalo ou flexibilizalo para determinados alumnos.

A proposta de currículum único, posterior na súa aparición e desenvolvemento, vén representada pola elaboración e concreción de Adaptacións Curriculares a nivel de centro, aula e alumnos individuais.

As adaptacións curriculares enmárcanse, a nivel teórico, no movemento coñecido como “Adaptación do ensino”. O intento de adecualo ensino ás peculiaridades e necesidades de cada alumno é o seu eixe. Aínda que alude tamén ó recoñecemento, non só da aula como conxunto heteroxéneo e diverso de alumnos, senón como conxunto de individualidades para as que non existe unha resposta educativa única.

Así pois, a idea de Adaptacións Curriculares, como acabamos de ver, é moito máis que unha proposta ou fórmula técnica a aplicar sen máis. Na filosofía de fondo desta orientación educativa destaca a idea dun currículum único e común para tódolos alumnos; a idea dun currículum como proceso, aberto e flexible; e a aposta por unha escola que se “adapta” ós seus alumnos e ás súas necesidades e non á inversa.

A importancia de aclarar esta segunda opción sobre o currículum radica no feito de que o basearmos nuns

conceptos ou outros (escola como eixe curricular vs. aula e alumno como eixe do mesmo; currículo único vs. currículo dobre; homoxeneidade vs. diversidade) deu pé durante o desenvolvemento e evolución da integración escolar a procesos educativos claramente diferenciados en canto a como adapta-lo ensino ás diferentes necesidades dos alumnos. Pero o seu uso de forma confusa produciu importantes equívocos e contradicións no desenvolvemento práctico da integración.

Sexa, por exemplo, o caso do profesor que pretenda a integración dun alumno na súa aula e que na crenza do respecto ás necesidades individuais elabora tan só para o alumno integrado (obviando as necesidades individuais doutros alumnos, así como as necesidades comúns a tódolos alumnos) un currículo supostamente “adaptado” para ese alumno.

O Centro Escolar

Quizais o cambio máis espectacular que se atopa producido no desenvolvemento da integración é o que, de acordo coa evolución xeral sinalada, levou a reclamar para o Centro escolar o eixe do proceso integrador. Así, desde os intentos integradores atrapados primeiro en converte-los alumnos en suxeitos e obxectos da integración, despois centrados no contexto da aula, e nas funcións do profesor como a clave integradora, avánzase cara a unha concepción nova que sitúa o centro escolar, a institución

educativa no epicentro da integración (Wang e Walberg, 1985).

O centro escolar aparece agora como o ámbito xeral de referencia da integración escolar. Incluso se adoptou unha expresión que reflicte esta idea e o movemento xeral no que se inscribe. Así pois o modelo de “integración centrada na escola” viríase contraponer ós máis típicos “modelos de integración centrados no neno” ou nos “servicios e apoios especiais” (Dessent, 1987). E é que baixo esta nova reorientación da integración só no ámbito representado pola institución escolar adquire aquela todo o seu sentido xa que a mesma ha de ter como obxectivo prioritario a mellora e a adecuación da oferta educativa que cada centro escolar ofrece ós seus alumnos.

O enfoque centrado na escola supón de cara ós alumnos con necesidades educativas especiais unha ruptura cos padróns integradores apoiados no traballo específico e especializado e unha reorientación cara a unha práctica educativa xenérica. Por iso o mesmo papel dos servicios de apoio e dos especialistas reoríentase e pasan de estar centrados no alumno como suxeito da integración a organizarse desde a perspectiva do apoio ó centro escolar como unidade integradora.

Polo tanto finalmente asúmese que o tema da integración escolar é antes un tema referido á institución escolar (á calidade da súa oferta educativa), que a suxeitos ou individuos aínda que sexan estes suxeitos con necesida-



des educativas especiais.

É esta unha visión global do proceso educativo integrador na que tódolos elementos curriculares, organizativos, formativos, profesionais.... han de estar interconectados, unidos. E será o centro escolar o eixe e motor desa interconexión.

Isto supón unha concepción educativa, curricular, adaptada primeiro á situación concreta de cada contexto escolar e logo, e só despois, adaptada a cada aula e alumno en particular fronte á tradicional idea de integración como un problema de profesores concretos con alumnos concretos (os suxeitos con necesidades educativas especiais) en aulas concretas.

A Investigación sobre Integración

Os estudos sobre integración escolar tamén foron avanzando e modificando desde as súas cuestións de estudio ata as metodoloxías de traballo. Foron adaptándose ós cambios e demandas que xorden das transformacións anteriores.

En canto ás metodoloxías utilizadas para analiza-la integración abandonanse primeiro os estudos correlacionais e, paulatinamente, os de laboratorio experimentais que controlaban o efecto de determinadas variables manipuladas na integración do alumno (en termos de aceptación social, interacción, rendemento, etc.) por estudos que analizan a integración no seu contexto natural de ocorrencia (Vulliamy, & Webb, 1992). Estes estudos, como xa sinalamos

(Parrilla, 1992) ben sexa de modo sectorial, focalizando o estudo na aula, o alumno ou o uso dunha técnica, ben dun modo máis global, entenden que a investigación sobre integración ha de indagarlo proceso integrador como proceso construído socialmente, e ha de estudar situacións e problemas singulares e idiosincráticos.

En canto á temática abordada nos estudos de integración cabe salientar tres grandes modelos ou enfoques sobre a mesma, que xeraron achegamentos xenuíños, por ter ámbitos de preocupación, intereses e presupostos, claramente diferenciados para abordala integración.

En primeiro lugar, o enfoque de emprazamento cara á integración constituído por estudos que tratan de desvelar os resultados da integración nos alumnos, entendida a integración como mero cambio físico de alumnos desde aulas ou centros específicos ata a aula ordinaria. Estes estudos non tratan de analizar cales son os procesos que subxacen á integración, senón simplemente de constata-los seus resultados no alumno (Leinhardt e Pally, 1982).

Un segundo enfoque investigador ou enfoque sectorial circunscribe a integración ó problema do neno, e con isto o proceso integrador ás intervencións que se fan sobre el (para integralo). Por todo isto, o tema de investigación preferente baixo os traballos que aglutina este enfoque céntrase na comprobación de certas hipóteses de traballo na aula. En xeral,

utilízase a investigación proceso productivo. Con estudos centrados na eficacia das intervencións sectoriais sobre as funcións deficientes dos alumnos traballadas na aula.

Por último, un terceiro enfoque de investigación, que poderíamos chamar institucional, estase constituíndo ó redor dos estudos que teñen en común a importancia outorgada á institución escolar como promotora do proceso integrador. Son estudos que acometen a análise da integración escolar non só cun carácter procesual e dinámico senón tamén e sobre todo formulando a implicación e participación activa e colectiva dos membros do Centro escolar nos traballos.

Estes avances e transformacións que fomos delimitando non foron superados de forma sucesiva no tempo. Coa exclusión dos estudos que se centraban no emprazamento dos alumnos (que ben poderían darse por concluídos) no panorama actual conflúen estudos e investigacións que se poderían situar a metade de camiño entre a concepción máis tecnicista da integración e a concepción que avoga por unha comprensión totalizadora da mesma, como proceso global de Centro.

A confluencia das dúas últimas concepcións sobre a integración, o alumno, o profesor, a escola, a metodoloxía e enfoques de investigación sería pois a nota máis característica do panorama actual sobre a integración. De aí, destas distintas tendencias en uso, a dificultade

e confusión das mensaxes que, como sinalabamos na introducción, chegan ás escolas. E, de aí a importancia de coñecer estas tendencias, para que cada centro escolar, cada profesor, poida autoanalizar e resitua-la súa proposta integradora baixo coordenadas, que se ben non sempre van a poder se-las ideais (as restriccións de política educativa, presupostaria, ou de simple clima institucional encárganse, en cada caso, de modela-lo proxecto integrador), se polo menos poidan ser conscientemente asumidas e coherentes cun determinado modo de ver e face-la integración.

2. UNHA MIRADA CARA Ó FUTURO DA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Finalizado este repaso do devir da integración queda pendente unha análise ou polo menos un esforzo anticipatorio sobre o que cremos ha de se-lo discorrer da integración escolar, dos retos pendentes e dos pasos que no futuro guiarán o desenvolvemento da mesma.

Quixera aclarar sen embargo antes de empezar que non é a miña intención, neste punto, realizar unha revisión exhaustiva do tema. Tan só quero apunta-lo que se albisca como as grandes áreas de traballo da integración escolar, e o que desde o meu punto de vista podería se-la orientación ou enfoque para o desenvolvemento da mesma.

Ben, quizais a conclusión máis evidente e destacable da análise anterior sexa a de que a integración escolar pola

dimensión do cambio que propón segue sendo unha área en evolución, que necesita ser explorada e desenvolvida como tal, que non pode ser sometida a avaliación ou xuízo máis que de tipo procesual. Aínda que se conta xa cun amplo e diverso volume de experiencias sobre integración escolar, moitos dos problemas fundamentais, implícitos no desenvolvemento da integración, están aínda por explorar. O afianzamento e consolidación da integración escolar ten aínda moitas débedas, teórica, práctica e empiricamente pendentes. Pasamos a velas.

A necesidade de vincular ideoloxía e práctica integradora.

Desde un punto de vista conceptual é preciso volver a considera-la natureza, o sentido xeral, que debe toma-lo desenvolvemento da integración.

Os presupostos da integración que se asumen en cada contexto escolar deben ser coidadosamente sopesados a fin de evitar discrepancias ideolóxicas internas que só contribúen a prácticas integradoras pobres e faltas de coherencia xeral. Nos centros escolares, en moitos casos, faise integración, porque é o inevitable, mesturándose "formulacións deficitarias", centrados no alumno, con ideas ou asuncións organizativas de tipo institucionalque dificilmente poden ser compatibles e por tanto xerar prácticas integradoras frutíferas.

É difícil defender que a integración é un proceso dinámico, global, cons-

trutivo e singular (centrado na escola) e utilizar extratexias que levan a un tratamento parcial, estático e estandarizado do tema, organizando, por exemplo, servicios de apoio para tan só un número específico de alumnos.

Pero tamén a lexislación integradora do noso país debe ser sometida a este análise conceptual. Non pode a política integradora, baseándose na asunción da igualdade de oportunidades, xustificala posta en marcha "sexo como sexo" da integración escolar. Así, o que os medios ou os apoios sexan insuficientes ou deficitarios (isto é, faltos de calidade) parece un problema secundario. Parece así mesmo que o importante é que cada vez haxa máis nenos integrados. Pero é fácil recoñecer que a énfase na igualdade de oportunidades non ten moito valor se o aumento de nenos integrados en Centros ordinarios se produce con profesores mal preparados, pouco apoiados, cunha conciencia meramente política do tema, que non poden conseguir transformacións no desenvolvemento educativo nos seus Centros.

Se queremos vincular coherentemente ideoloxía e práctica integradora "...non se debe asumir que as escolas e aulas tradicionais, que están estruturadas para axustarse ás necesidades dos chamados " nenos normais" ou maioría, son apropiadas xa que nelas os alumnos teñense que axustar ó que foi deseñado para a maioría ou serán excluídos das mesmas". (Stainback e Stainback, 1992, p. 5).

A integración non pode significar axusta-los estudantes previamente excluídos da escola a unha dinámica educativa xeral xa existente. Na escola integradora, na escola de todos, a responsabilidade non ten que ser como axustar/adapta-los estudantes que previamente foron excluídos da mesma, á dinámica educativa previa. O reto é como construír, desde e polos profesionais da escola, un contexto educativo que se acomode ás necesidades de tódos-los alumnos.

¿Como construír un currículo para todos?

Son moitos os autores que sinalan como prioridade básica na integración o estudio sobre o currículo. E de feito, o listado de temas curriculares a abordar podería ser interminable: desde a análise de distintos modelos de currículo, ata o estudio dos distintos enfoques no seu deseño, pasando pola descrición e o debate de cada un dos compoñentes do proceso. Todo isto vinculado, claro está ás distintas necesidades educativas que se poidan ir presentando (Booth, Swann, Masterton, e Potts, 1992; Lacey e Lomas, 1993 ofrecen amplas e recentes revisións deste tema).

A integración escolar ten como reto ineludible o desenvolvemento de procesos de construción/adaptación curricular situacionais, atentos ás necesidades de centros escolares, grupos de profesores e alumnos. Este é -hoxe por hoxe- o cabalo e batalla máis forte da integración. Por iso, temos que esperar

do seu estudio se non avances totais, si avances significativos que se expandan e difundan en toda a comunidade didáctica.

O problema non é como adapta-lo currículo para un determinado número de alumnos. O obxectivo é outro. A gran débeda que temos contraída tódolos profesionais da integración é como modifica-la experiencia curricular xeral na aula ordinaria para que todos aqueles alumnos que teñen necesidades educativas poidan obter unha resposta ás mesmas.

Esta formulación abre, evidentemente, innumerables cuestións e preguntas. Unha delas, quizais a máis básica sexa a necesidade de abandona-la adaptación do currículo desde referentes centrados no alumno como ser deficitario. No seu lugar tense que adoptar unha formulación baseada no traballo sobre as áreas curriculares. Deste xeito (pensando en deseñar unhas matemáticas para todos, unhas ciencias para todos, etc.) poderase iniciar un auténtico proceso de adaptación do currículo ás necesidades dos alumnos e non á inversa.

¿Como afronta-la organización escolar da integración?

Máis cá organización escolar no seu conxunto, como xa sinalamos, foron os apoios e recursos parciais á integración (materiais e humanos) os que ocuparon en gran medida o espazo fundamental de

desenvolvemento, críticas, denuncias, disposicións e demandas para levar a cabo a integración escolar (Muntaner e Roselló, 1991).

Somos totalmente conscientes da importancia que estes temas teñen para o desenvolvemento da integración. Sen embargo, para o noso modo de ver é preciso resitualos. A solución a boa parte dos problemas organizativos e didácticos da integración escolar, pasa por desmitificar-lo papel outorgado a estes apoios e recursos e por situa-la escola no centro do cambio.

Tal e como está hoxe formulado o problema da integración, preténdese lograr, a través de modificacións parciais (case parches, se pensamos no significado literal dos termos apoio e adaptacións), que os Centros cambien, se reconvertan, para dar resposta á situación de integración. A consecuencia de todo isto é en ocasións a perda de significación colectiva da integración no Centro, que pasa a ser contemplada, abordada e estudiada como tarefa individual, de grupos, equipos ou comisións integradoras.

Polo contrario, para nós, son os Centros os que están en primeira liña do cambio. É a reorganización interna e profunda da escola (dos profesionais que a constitúen, dos seus obxectivos, do ambiente, o espazo, o tempo, da cultura escolar...) a que dará o carácter á integración escolar e a que en última instancia identificará e organizará os apoios e adaptacións necesarios para as súas metas.

É necesario pois contemplar, de cara ó futuro, un profundo cambio na formulación organizativa da integración escolar. Cambio que, salvo excepcións, probablemente non ocorrerá ata que deixemos de incidir e organiza-la estrutura colateral á integración, e nos centremos en practicar, estudar, reflexionar e investiga-la integración a través dos seus auténticos protagonistas, a escola e o seu medio.

Neste sentido os máis recentes modelos organizativos que apelan por un criterio situacional como eixe na organización escolar da integración merecen ser estudados máis en profundidade. As respostas organizativas "ad hoc", baseadas nas necesidades especiais contextuais e situacionais, fronte ás propostas baseadas na simple creación dun contínuum de servicios teñen que pasar a ocupar un espazo privilexiado nos centros implicados en proxectos integradores.

Así, máis que centra-los esforzos en conseguir un determinado número de servicios (profesor de apoio, especialistas, aula de apoio...) o traballo futuro tense que centrar na determinación - polos propios profesores- das necesidades cualitativas de servicios e apoios precisos en cada contexto concreto, e na articulación de respostas institucionais (non meros acordos ti a ti entre profesionais ben intencionados) ás mesmas.

¿Como aborda-las necesidades formativas dos profesores?

Sería imperdoable esquecer, neste repaso de temas pendentes, a necesidade de coida-la profesionalización dos docentes como condición ineludible da integración escolar. Son moitos os estudos que apuntan o status de semiprofesionalización dos docentes (Balbás, 1993; Mittler, Brouillete e Harris, 1993). Se a iso unimos unha política integradora que recorre ó voluntarismo, e non á profesionalización, como mecanismo de posta en marcha da integración escolar, teremos que asumir-la tendencia á baixa no papel que o coñecemento xoga na actividade docente.

Se queremos evita-la situación de desprofesionalización á que se podería chegar, temos que avanzar na construción dun coñecemento profesional que capacite a calquera profesor para traballar e relacionarse coa diversidade. Non é suficiente con potencia-lo desenvolvemento profesional nos Centros (ó menos pensando na formación inicial), con apelar á singularidade de cada situación, á individualidade de cada alumno, á construción do coñecemento práctico, etc., hai que recoñecer e dar unha resposta ás necesidades formativas dos profesores.

Como sinalan Mittler, Brouillete e Harris (1993) temos que seguir examinando abertamente a relación entre Educación Especial e Xeral, para identificar e defini-lo corpo de coñecemento

teórico e práctico, común a tódolos profesores, que teña cabida no currículo formativo básico das escolas profesionais.

Outros temas, máis próximos e candentes, están, tamén, necesitando un achegamento. Os plans de estudo universitarios en materia de Educación Especial estanse deseñando como analizamos noutra ocasión (Parrilla, 1993) sobre bases, nalgũa medida, contradictorias. O traballo e a cooperación interuniversitaria, intercomunitaria, e incluso intereuropea, debería pouco a pouco ir definindo, a través das estruturas creadas a tal efecto, criterios e claves que impidan un crecemento inconexo da Educación Especial e os seus profesionais.

¿Como avalía-las necesidades dos alumnos?

Un tópico que non está merecendo a atención que debería é a avaliación das necesidades educativas especiais dos alumnos.

Quizais a forte énfase no cambio desde a perspectiva deficitaria á integradora coa súa énfase no común, por riba da énfase no diferente, levou a esta situación de certa desconsideración dos procesos de avaliación de necesidades (de alumnos, institucional...). E quizais a forte énfase que todos fixemos no currículo como clave integradora, deixou no esquecemento a detección das necesidades (e o como facela) que teñen que guía-la construción deste currículo.

Reivindica-lo dereito a ser diferente, e pensar que tódolos alumnos son especiais e teñen necesidades sociais e educativas ás que hai que dar resposta, pode ser unha vía para comezar a traballar este tema. En todo caso, non parece necesario seguir insistindo na importancia do tema: ¿como podemos adapta-lo ensino, se non sabemos valora-las necesidades ás que ten que dar resposta a mesma?.

As propostas que apelan por unha avaliación dinámica, centrada no currículo son destacables pola súa coherencia cunha formulación curricular e organizativa como as que viñemos defendendo. É así, porque desde as mesmas, é o currículo, as demandas que fai o alumno desde as distintas áreas o que serve de filtro (e non o déficit do alumno) á hora de determina-las necesidades curriculares de cada alumno individual (Ainscow, 1993, Daniels e Ware, 1990).

A integración das institucións como obxectivo e medio integrador.

O estudo da integración das institucións ten que ser un requisito para o avance da integración escolar. Ó noso modo de ver lanza-lo reto da integración unicamente no marco escolar (sexo apelando ó voluntarismo, sexa por lei) tal e como se fixo, supoñer no mellor dos casos (unha tremenda inxenuidade) crer na autosuficiencia da escola para cambiar-la sociedade (entende-la escola como poderoso axente de cambio

social). No peor deles supón ignorar que os Centros educativos forman parte, e necesitan para a súa propia evolución, da concorrencia e compromiso da sociedade máis ampla na que están inmersos. Non se pode favorecer unha política integradora a nivel educativo e segregadora a nivel municipal, laboral, xurídico, sanitario, urbanístico, etc. Segregadora, incluso, en canto ó papel que xoga a escola, se non se conta con ela.

É, neste sentido, no que entendemos que a integración das institucións entre si habería de se-la primeira clave organizadora da integración escolar. E, polo tanto, un tema de estudio urxente. Un punto neurálxico no estudio da integración escolar. Os modelos italianos e nórdicos, de organización territorial e comunitaria dos distintos servicios, ben poderían servir de punto de partida e reflexión nun futuro que non ha de estar moi lonxe.

Un subtema específico dentro deste mesmo, é o referido ás perspectivas dos Centros de Educación Especial. Estes merecerían desde o noso punto de vista, desde a óptica integradora, unha atención específica dentro da investigación sobre integración. ¿Como poden ser integradores os centros específicos?.

Se a escola ordinaria está asumindo o reto de atenderlos alumnos, con independencia das súas características individuais, os Centros específicos poden chegar a crear unha situación conflictiva, ou cando menos de duplici-

dade (económica, ideolóxica, profesional, etc.) de servicios educativos.

As propostas de Meijer, Pijl e Hegarty (en prensa) relativas á necesidade de considerar cambios na natureza e estrutura das escolas especiais, das relacións e vínculos entre estas e os Centros ordinarios, ou propostas de reconversión cara a Centros de recursos, máis próximas a nós, deberían ser investigadas, polas posibilidades integradoras que supoñen para estes centros.

E tamén é precisa unha investigación máis integradora.

Cremos que os estudos sobre integración escolar non se poden quedar na descrición ou na constatación dos efectos de determinados "tratamentos" ou programas. A investigación sobre integración non debe renunciar á busca unificada da comprensión e mellora da práctica integradora. Será inevitable que a investigación, como viñemos sinalando, se adapte ós retos formulados hoxe no ámbito educativo, que xere ideas, teorías, axude e participe no cambio.

E, parece, tamén, de todo evidente, a necesidade de axustalos presupostos da investigación sobre integración ó desenvolvemento que tivo esta. Un modelo ou enfoque integrador, ¿holístico?, contextual é o mellor aval para un proceso que se define na acción por esas mesmas características.

Pero, ademais, ten que ser integradora na delimitación que se fai dos temas de estudio. É dicir, a investigación sobre integración debe integrar no seu seo aqueles temas que conecten coas necesidades prácticas dos profesores, e debe colaborar e integrarse no cambio, de forma que a readaptación recíproca afecte a ámbolos dous.

Ten, por último, formulada a investigación sobre integración, o reto de ser integradora, tamén, no tratamento que se fai dos tópicos, así como na

mesma constitución e compoñentes dos equipos de investigación. Sería preciso non aborda-la investigación unilateralmente, desde a óptica única dunha Educación Especial independentista. Quizais sexa necesario, como viñemos defendendo, reconsidera-la necesidade de botar man e integra-los profesionais e coñecementos que están xerando as teorías e estratexias de cambio escolar, o desenvolvemento organizativo, a teoría curricular e o desenvolvemento profesional dos profesores para o estudio "integrado" da mesma.

BIBLIOGRAFIA:

- Ainscow, M. (1993): *Towards effective schools for all*. Coventry, National Association for Special Education Needs.
- Alberte, J.R. (1991): "Los servicios de apoyo para la educación especial y los programas de integración: la formación de los profesionales que los integran". En Zabalza, M.A. e Alberte, J.R. (Eds.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago, Tórculo, 75-98.
- Balbás, M.J. (1993): *Las necesidades formativas del profesor tutor ante la integración*. Universidade de Sevilla, Tese de doutoramento inédita.
- Booth, T.; Swann, Masterton, M. & Pootts, P. (1992): *Curricula for Diversity in Education*. London, Routledge.
- Bovair, K., Carpenter, B. & Upton, G. (1992): *Special Curricula Needs*. London, David Fulton Publ.
- Daniels, H. & Ware, J. (1990): *Special Educational Needs and the National Curriculum*. London, Kogan Page.
- Dessent, T. (1987): *Making the ordinary school special*. London, The Falmer Press.
- Guerrero López, F. (1991): "Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo". En Molina, S. (Ed.): *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, Madrid, Cepe.
- Gresham, F.M. (1986). "Strategies for Enhancing The Social Outcomes of Maistreaming: A Necessary Ingredient for Success". In J. Meisel, J. (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 193-218.
- Kauffman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A. and Kukic, M. (1975). "Mainstreaming: Toward an explication of the construct". In E.L. Meyen, G.A. Vergason and R.J. Whelan (Eds.): *Alternatives for Teaching exceptional children*, Denver, Love, 35-54.
- Leinhardt, G. and Pally, A. (1982). "Restrictive Educational settings: Exile or Haven?". *Review of Educational Research*, 52(4), 557-578.
- Lacey, P. & Lomas, J. (1993): *Support Services and the Curriculum: A practical guide to collaboration*. London, David Fulton Publ.
- López Melero, M. e Guerrero López, J.F. (1991) (Eds.): *Caminando hacia el siglo XXI: la integración Escolar*. Málaga. Dpto. de Didáctica e O. Escolar. Universidade de Málaga.
- Muntaner, J. e Roselló (1991): "La organización del Centro: Recursos para la Integración". En López, J. e Bermejo, B. (Ed.): *El Centro Educativo*. Sevilla, GID.
- Meijer, C. & Pijl, S.J. & Hegarty, S. (en prensa): *New Perspectives on integration and Special Education*. London, Routledge.
- Mittler, P. Brouillette, J. & Harris, D. (1993) (Ed.): *World Yearbook of Education 1993: Special Educational Needs*. London, Kogan Page.
- O'Hanlon, C. (1992): *Special Education Integration in Europe*. London, David Fulton Publ.
- Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores: Investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- Parrilla, A. (1992b): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla, GID.
- Parrilla, A. (1993): "La formación de los profesionales de la Educación Especial en España". Comunicación presentada ó *EASE Symposium on Teacher Education*. Manchester, Xullo, 1993.
- Ramasut, A. (1989) (Ed.): *Whole School approaches to Special Needs*. Sussex, The Falmer Press.
- Sánchez Asín, A. (1993): *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, PPU.
- Stainback, S. and Steinback, W. (1992): *Curriculum considerations inclusive classrooms*. Baltimore, Paul Brookes.
- Upton, G. (1991) (Ed.): *Staff Training and Special Educational Needs*. London, David Fulton Publ.
- Vulliamy, G. & Webb, R. (1992) (Eds.): *Teacher Research and Special Educational Needs*. London, David Fulton Publ.
- Wade, B. & Moore, M. (1993): *Experiencing special education*. Open University Press, Buckinhan.
- Wang, M. and Walberg, H. (1985). *Adapting Instruction to individual differences*. Berkeley, Mc Cutchan.

APTITUDE MUSICAL

Criterios de selección para o acceso ó grao elemental de música no Conservatorio da Coruña

Matilde Rubio

Profesora de Solfexo do Conservatorio
Estatál Superior de Música da Coruña.

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano polo seu herdo xenético, posúe unha serie de potencialidades que poden ser de especie ou de individuo. Por potencia de especie o home está capacitado para comunicarse mediante xestos (mímica), imaxes (pintura, debuxo, escultura), palabras (linguaxe oral) e sons (linguaxe musical). Conforme a especie humana vai evolucionando a través do tempo, a comunicación mediante sons diminúe en importancia, deixando paso paseniñamente á linguaxe oral e, nas últimas décadas, á linguaxe visual.

Por potencia de individuo todo home, na medida das súas posibilidades, debería estar capacitado para utiliza-la música como linguaxe, e disto é do que debe ocuparse a educación musical básica, que debe ser para todos, os músicos e os non músicos. A escola debe ocuparse de despertar e desenvolver ata un grao elemental a capacidade de emitir, transmitir e recibir propostas musicais, é dicir, ata o punto de poder utiliza-la

música como linguaxe nun proceso de comunicación de ideas, sentimentos e sensacións en forma bela. Os aspectos que debe incluí-la Educación musical básica derivanse dos tres elementos constitutivos da música: ritmo, melodía e harmonía, insistindo no ritmo e a melodía por ser máis inductiva e “manipulable” cá harmonía, que é máis ben cerebral-deductiva. Ademais, o ritmo está presente en tódolos tipos de música ó longo da historia e ó longo da xeografía, a melodía é practicamente común a tódolos tipos de música, agás as primeiras manifestacións que foron só rítmicas, e sen embargo, a harmonía é propia de certos pobos e certas épocas. O ritmo está relacionado co tempo, o movemento, a orde e a periodicidade. Está presente en tódalas manifestacións humanas e fenómenos naturais: o día, a noite, as mareas, o pulso cardíaco, etc.

Na educación musical básica o ritmo debe de aparecer xunto ó movemento, a expresión corporal, o desenvolvemento das posibilidades motrices, a danza, a dramatización, etc.

Non hai melodía sen ritmo, xa que a melodía é unha sucesión de sons cun sentido musical lóxico no que a beleza ven dada polo agrupamento destes sons. A melodía, ó igual cá linguaxe oral, organízase en unidades como son as frases, semifrases, períodos, etc.

Na EMB a melodía debe de reflexarse, principalmente, na expresión vocal, o canto e a educación audio-perceptiva.

A harmonía sería a organización vertical da música. As primeiras manifestacións comezan a aparecer en occidente arredor do século XI. A harmonía xorde da comunicación e sucesión de acordes e o xogo e contraste entre eles por medio dun regulamento ríxido pero variantes no tempo. Esta combinación produce unha impresión subxectiva no individuo que depende da cultura e herdo da civilización da que procede o suxeito.

Os procedementos formais no desenvolvemento destes aspectos na EMB son a imitación ou repetición (eco), a variación e a improvisación. Ó se-la música un fenómeno exterior que se percibe a través dos sentidos e, en particular do oído, o primeiro paso é percibir de forma correcta e assimilar ou aprehender-lo percibido tanto de forma global (no seu conxunto) coma en tódalas súas partes. Neste nivel do proceso de comunicación o individuo é receptor, que ademais pode ser capaz da imitación ou repetición en forma de eco. A asimilación do percibido debe de darse en tódos

los niveis posibles: manipulativo, sensorial, intelectual, etc... de forma que se pode produci-la "audición interior" sen estímulo exterior, co que será posible a variación e, no seu paso posterior, a improvisación ó adquiri-la posibilidade de "imaxinar sen oír". Estas imaxes sonoras en canto á duración, altura, intensidade e velocidade son verdadeiras creacións nas que o individuo desempeña o papel de emisor no proceso de comunicación.

A exteriorización do que oímos dentro, a re-creación sería outro aspecto do proceso de comunicación na que o individuo adquire o papel de intérprete.

Todo home pode ser receptor da linguaxe musical, aínda que non posúa as aptitudes musicais suficientes para ser creador ou intérprete. A mensaxe que nos ofrece o compositor a través da linguaxe musical é igual para todos, aínda que non tódolos homes reciben o mesmo xa que depende das súas capacidades musicais e da educación musical perceptiva que recibe. A escola, pois, debe procurar ofrece-la mellor e máis completa educación musical básica posible para desenvolver ó máximo as capacidades perceptivas e estéticas de tódolos individuos, mentres que a educación musical específica, para intérpretes e compositores debe interpretarse en centros específicos onde desenvolve-las capacidades innatas xa non de especie, senón de individuo que estes suxeitos posúen, é dicir, debe impartirse nos Conservatorios.

No caso destes últimos, o principal, senón o único obstáculo, é a tradicional masificación que sofren. É indubidable que durante os últimos anos estamos asistindo a un constante aumento da valoración social da música na súa versión máis culta, tamén chamada clásica. Créanse orquestras sinfónicas, poténciase a ópera; os directores de orquestra, os solistas instrumentais e vocais convértense en figuras coñecidas do gran público e incluso as grandes empresas e entidades teñen a gala o financia-los eventos musicais. A isto hai que suma-la crecente consideración das cualidades da música como elemento formativo e educador. Todo isto levou, e isto aínda se segue padecendo, á masifica-los conservatorios, ó ser estes, ata hai pouco, a única alternativa para a educación musical, debendo de dar satisfacción ó curioso, ó aficionado e ó profesional ó mesmo tempo.

A implantación da LOXSE nos conservatorios vén cambiar radicalmente a situación, pois o espírito da mesma e a súa aplicación convérteos en centros de formación de profesionais ou, polo menos, que ensinan profesionalmente. Boa parte disto é a hora individual de instrumento que se debe de impartir a cada alumno, a aparición da figura da orquestra e do coro como obrigatorios, a necesidade de facer unha proba de ingreso a cada grao, a perda da oficialidade se se repite curso, a limitación de idade para acceder ó conservatorio, etc... por outra banda, a recente creación das escolas de música (BOE 9.9.92), nas cales cóbrense tanto as aspiracións dos afecio-

nados coma as daqueles que queren prepararse para ingresar no conservatorio; veñen a reforza-la profesionalización que a LOXSE implica.

Se os conservatorios van formar a futuros profesionais e se ademais xogamos coa obrigada limitación de prazas, faise evidente ter que escolle-los aspirantes con maiores aptitudes musicais de acordo co disposto no artigo 19 da OM. do BOE do día 9.9.92 que di: "Cada centro establecerá, previa autorización da Dirección Xeral de Ensino Medio, o procedemento de ingreso no grao elemental de música acorde co seu proxecto curricular e coas súas posibilidades organizativas: Dito procedemento atenderá, prioritariamente, á avaliación das actitudes musicais dos interesados e á idade idónea para inicia-los estudos nas especialidades instrumentais".

Chegados a este punto a pregunta faise evidente: ¿cales son as condicións ou aptitudes que debe ter un músico e como se poden medir? Para contestar a esta pregunta podemos basearnos nos estudos e experiencias dalgúns psicólogos do noso século.

Enténdese por aptitude ou potencia musical a predisposición e a asimilación e comprensión da linguaxe sonora.

Sobre a natureza da aptitude musical existen dúas teorías, a dos específicos defendida por Seashore e Bentley e a omnibus da que son partidarios Mursell e Wing.

Seashore afirma que existen unha serie de capacidades sensoriais, independentes entre si, innatas e invariantes coa intelixencia, a idade e os coñecementos previos que conforman a aptitude musical. Traz a un paralelismo psicofísico entre cada unha destas capacidades e as cualidades do son desta forma: a frecuencia co ton ou altura do son, a intensidade coa forza ou debilidade do son, o ritmo coa igualdade ou desigualdade de modelos rítmicos, o tempo coa duración do son, o timbre coa discriminación da estrutura harmónica do son, a memoria tonal coa identificación por número de orde dunha secuencia. De acordo con isto, Seashore elaborou unha proba para medir a habilidade para oír os sons nos aspectos citados (Seashore Measures of Musical Talents): ton, intensidade, ritmo, sentido do tempo, timbre e memoria tonal. Esta proba está deseñada para o exame de estudantes de 9 anos en diante e require un tempo de aplicación duns 30 minutos. Cada aspecto da proba consta de 50 ítems (tono, intensidade, tempo e timbre) de menor a maior dificultade ou de 30 (no caso de ritmo e memoria tonal).

Dentro da teoría dos específicos podemos contar tamén coa aportación de Bentley e a súa proba de "Medidas das Aptitudes Musicais" (Measures of Musical Ability). É aplicable a partir dos 7 anos e o tempo de aplicación ronda os 30 minutos. Consta de 4 partes: discriminación tonal ou de altura (20 ítems), memoria tonal (19 ítems), análise de acordes (20 ítems) e memoria rítmica (10 ítems).

Para Mursell, sen embargo, a aptitude musical non depende das capacidades sensoriais, senón de procesos mentais como a resposta efectiva ó son e ós esquemas rítmicos e á percepción cognitiva de relacións tonais e de agrupacións rítmicas. Igualmente Wing afirma que a aptitude musical non depende só da discriminación auditiva senón que involucra á mente na súa totalidade.

Tendo en conta todo o anteriormente exposto, en función do artigo 19 do BOE 9.9.92, no conservatorio da Coruña viuse a necesidade de aplicar unha proba que reunise as seguintes características: independente dos coñecementos previos, obxectiva, inequívoca (executada de igual modo para tódolos aspirantes e na que estes saiban o que se espera deles), gradual en dificultade, consistente, contrastada, breve e fácil de aplicar.

Para isto procedeuse a elaborar unha adaptación das probas de Seashore e Bentley tendo en conta os seguintes parámetros e na seguinte orde: duración, intensidade, ton, timbre, ritmo, memoria tonal e oído harmónico.

Nos catro primeiros parámetros os aspirantes escoitaban dous sons por ítem, debendo contestar sobre a calidade do segundo son en relación ó primeiro. Desta maneira o segundo son podía ser máis longo ou curto, máis forte ou débil, máis agudo ou grave, igual ou distinto có primeiro, respectivamente. No quinto parámetro escoitaban dous esquemas rítmicos debendo indicar se eran

iguais ou diferentes entre si. No sexto, memoria tonal, escoitaban unha secuencia melódica invariable (do-re-mi) como modelo e unha repetición na que variaba un son, debendo indica-lo lugar da variación, por exemplo: modelo do, re, mi, repetición do, fa, mi; resposta correcta:2.

Por último, no sétimo, oído harmónico, debíase indicar se se escoitaba un son ou dous simultáneos.

Dentro de cada parámetro, a dificultade de discriminación era crecente, de maior a menor, o que facilitaba a realización do exercicio. Os sons foron gravados previamente nunha cinta coa axuda dun sintetizador, o que garantiu a aplicación inequívoca de cada unha das sesións, nas que os nenos estaban agrupados por idades. Esta división por etapas de desenvolvemento facilitou a comprensión da proba unido ás explicacións previas adaptadas á idade dos aspirantes e introducindo cada parámetro a través dun pequeno xogo ou historia. Tamén a idade dos suxeitos (7-14 anos) motivou a orde dos parámetros, as reducións de items dentro de cada aspecto e a representación gráfica de elementos coñecidos para os aspirantes asimilados ás cualidades do son. Todo isto quedou reflectido na ficha de respostas reproducida no anexo I.

Previamente á aplicación da proba someteuse ós aspirantes de ingreso ó grao elemental, a un grupo de control. Os resultados obtidos neste coincidiron despois cos obtidos no grupo real.



Cada item correcto valorouse cun punto, podendo alcanzar unha puntuación máxima de 70 puntos. Os incorrectos non se penalizaron e as respostas dobres foron anuladas. Os resultados obtidos polo grupo real foron:

(Ver gráfica anexo II)

Os resultados por idades refletiron que a idade era unha variable independente respecto á proba. Como exemplo, o suxeito que obtivo a puntuación máxima ten 11 anos; o de 69, 10; e os de dous 68, 8 e 12.

Como complemento a esta primeira proba, á que se deu carácter eliminatorio, estableceuse unha segunda, á que accederon oitenta e catro aspirantes, encamiñada a valorar as cualidades motrices e rítmicas e a capacidade vocal e de entoación.

Estas probas aplicadas antes do primeiro momento de contacto coa aprendizaxe musical deben seguirse en posteriores ocasións para ver a evolución e o grao de desenvolvemento das aptitudes musicais que propiciou a educación musical recibida en cada suxeito.

PUNTOS	Nº DE ASPIRANTES
2	1
3	1
19	1
26	2
27	1
30	1
31	1
32	1
34	1
35	2
37	1
38	1
39	1
41	2
42	2
44	1
45	4
46	3
47	5
48	5
49	1
50	3
51	5
52	2
53	4
54	7
55	9
56	12
57	12
58	16
59	7
60	8
61	14
62	9
63	9
64	16
65	9
66	4
67	9
68	2
69	1
70	1

TOTAL ASPIRANTES

198

3- TONO: _____

Indica se o segundo son é máis agudo ou máis grave có primeiro



(agudo)

(grave)

1.-	☐	☐
2.-	☐	☐
3.-	☐	☐
4.-	☐	☐
5.-	☐	☐
6.-	☐	☐
7.-	☐	☐
8.-	☐	☐
9.-	☐	☐
10.	☐	☐

4- TIMBRE: _____

Indica se os dous sons que vas escoitar están tocados polo mesmo instrumento ou por distinto instrumento.



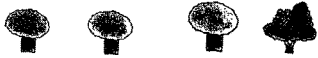
(igual)

(diferente)

1.-	☐	☐
2.-	☐	☐
3.-	☐	☐
4.-	☐	☐
5.-	☐	☐
6.-	☐	☐
7.-	☐	☐
8.-	☐	☐
9.-	☐	☐
10.-	☐	☐

5- RITMOS:

Indica se os esquemas rítmicos que vas escoitar son iguais ou diferentes.



(igual)



(diferente)

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

6- MEMORIA TONAL:

Indica cal é o son que cambia ó escoitalo por segunda vez.

- | | | | |
|------|---|---|---|
| 1.- | 1 | 2 | 3 |
| 2.- | 1 | 2 | 3 |
| 3.- | 1 | 2 | 3 |
| 4.- | 1 | 2 | 3 |
| 5.- | 1 | 2 | 3 |
| 6.- | 1 | 2 | 3 |
| 7.- | 1 | 2 | 3 |
| 8.- | 1 | 2 | 3 |
| 9.- | 1 | 2 | 3 |
| 10.- | 1 | 2 | 3 |

7- OÍDO HARMÓNICO:

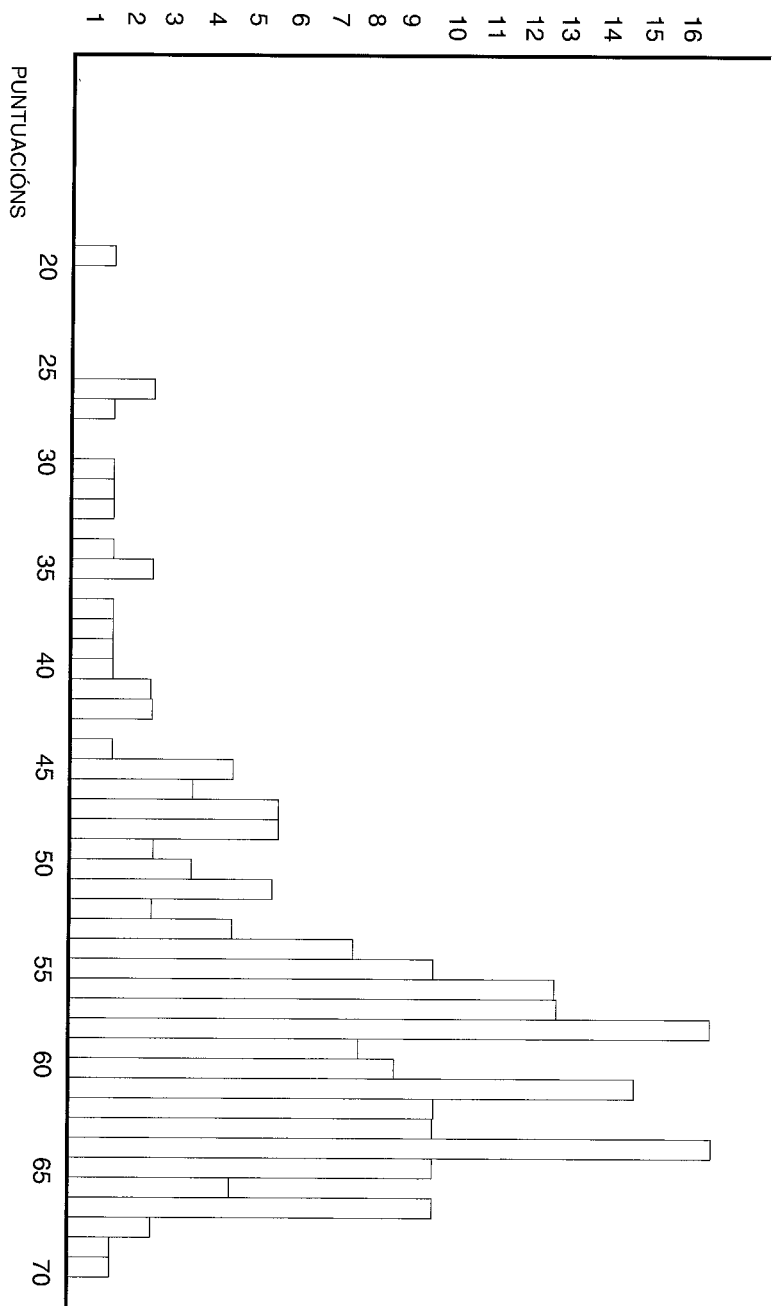
Indica se escoitas un ou dos sons ó mesmo tempo.



- | | | |
|-----|---|---|
| 1.- | 1 | 2 |
| 2.- | 1 | 2 |
| 3.- | 1 | 2 |
| 4.- | 1 | 2 |
| 5.- | 1 | 2 |
| 6.- | 1 | 2 |
| 7.- | 1 | 2 |
| 8.- | 1 | 2 |
| 9.- | 1 | 2 |

ANEXO II

Nº DE SUXEITOS



O ESTUDIO DAS LITERATURAS NA REFORMA DO ENSINO

Ana María Platas Tasende

Instituto de Bachelato Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

Falar da Literatura no futuro ensino pode provocar unha certa perplexidade á vista do que se avexiña coa *reforma*. Por iso, parece útil unha previa ollada sobre o posto que ocupa esta materia no deseño conxunto das disciplinas. Tralo establecemento do que debe se-la súa función, cómpre observar se a *reforma* atende a ese obxectivo, propor camiños, se non o atende, e rematar, en fin, no tema central de como se ha integrar nel o enfoque da Literatura non hispánica.

Na *Historia da Literatura* e das súas manifestacións buscaban os gregos e sempre se seguiron a buscar dende eles- modelos dos máis altos logros conseguidos coa fusión de palabra e pensamento. Procuraban enriquece-la súa cultura individual e fomenta-lo espírito crítico, conscientes de que nin o presente nin o porvir se comprenden, nin son

nada, nin significan nada se non se coñece o pasado. Nel e no seu desenvolvemento áchanse as bases de todo o noso, da linguaxe, das tradicións, da ética, da política, das artes, da nosa condición irrenunciabile de seres humanos, cobizosos de saber, desprezadores da ignorancia.

Na Educación Secundaria Obrigatoria que polo seu mesmo nome debe de xulgarse un primeiro Bacharelato, ampliable con outro potestativo para quen queira acceder ó ensino superior, na ESO, pois, os estudos de Literatura resultan moi difíciles de atopar, seguramente porque, afeitos a pensar como os gregos, non damos entendido o rompemento que supoñen as novas propostas.

Se nos fixamos nalgúns textos que recollen, pensamos que por forza, os proxectos de modificación dos estudos medios¹, lemos, por exemplo: “Nesta

1. Vid. o titulado *Educación Secundaria Obrigatoria. Desenvolvemento Curricular. Secuencias de obxectivos, contidos e criterios de avaliación, por Ciclos, para as áreas de: Lingua Galega e Literatura. Lengua Castellana y Literatura*, Gabinete de Estudio para a Reforma Educativa, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1992. Os dous Desenvolvementos Curriculares son practicamente iguais, polo que esta análise é válida para as Literaturas nas dúas linguas.



etapa de Secundaria non hai separación entre Lingua e Literatura, senón que a Literatura se presenta integrada na Lingua porque se considera o discurso literario como un feito comunicativo" (p.9). Diante disto, puidera un coidar que, malia a polémica e finalmente imposta aplicación da LOXSE, as cousas non andan des-nortadas: a Literatura é Lingua, e unha obra literaria constitúe un acto de comunicación. Tamén se ve lóxico, doutra banda, que algo tan trabado como a Lingua e as súas manifestacións estéticas non se manteña disociado á hora da aprendizaxe.

Ben distinto, sen embargo, é deter-se na análise das *Secuencias de obxectivos e contidos*. Non acougamos por máis que se nos diga que o Currículo presentado "ten un carácter aberto e flexible", ou que "non ten carácter prescriptivo, senón que o seu obxectivo é o de facilitar un material que oriente, no seu traballo, ós equipos docentes", que serán os que leven a cabo unha concreción dos proxectos curriculares "que debe responder ás características dos alumnos, do centro e do contorno" (p. 3). Dende un profundo respecto por quen opine o contrario, advértese que o tradicionalmente propio da Lingua aparece perfilado cunhas vagas pretensións de coherencia e de detalle baixo os epígrafes "Lingua e Sociedade" ou "A lingua como obxecto de reflexión"; o que se supón terra de todos ubícase no baúl de "Comunicación oral e escrita", e, por fin, outras cousas, entre as que se albisca o vocábulo *literatura*, agrúpanse cunha estremecedora falta de precisión baixo o título "A lingua literaria".

De certo, o labor prioritario deste Desenvolvemento Curricular é proporcionar suxerencias ó profesorado. Aínda así, non ousamos dar creto a un panorama tan desorientativo para o Primeiro Ciclo (dos doce ós catorce anos), nin imaxinamos como un alumno sen case ningunha base teórica acadará situar un "texto no seu contexto cultural e literario" (p.21). Quizais o concepto da nova literatura considere prioritario ler sainetes, escenificar contos, cancións e romances ou redactar relatos, poemas e diálogos: todo indispensable, dende logo, como práctica e arranque das vocacións de lectores, actores e escritores, pero moito máis axeitado ós Estudios Primarios que ós Secundarios, nos que só ha constituir un punto de apoio, ben que de excepcional importancia. Pero, ¿de qué fundamentos han partir os futuros Meendinho, Molière, Margarita Xirgu, Rilke, Cunqueiro ou Cela, a quen, por certo, os profesores non parecemos te-la obriga de mencionar?

Propostas semellantes, dunha maior amplitude, exténdense ó Segundo Ciclo. Agora imos traballar con mozos que, ós seus catorce anos, han dar, por Decreto, un electroencefalograma plano no que á cultura literaria se refire. Así será se antes non aproveitamo-la idade na que hai unha grande ansia de recepción, forza de concentración e afán innato de saber na media normal do alumnado. Non parece arriscado afirmar que, despois dun Primeiro Ciclo tan práctico, sufriremo-la impotencia de obter algo tan elemental como que os nosos pupilos establezan "relacións entre obras, autores e movementos máis relevantes da Literatura(...)" e

os elementos máis destacables do contexto cultural, social e histórico no que aparecen" (p. 28). Non sobrará engadir que o sinalado, que polo menos fala, sen delimitar nada, de "obras, autores e movementos" ocupa menos da centésima parte deste Desenvolvemento Curricular do Segundo Ciclo e que é o bastante etéreo como para sementa-las interpretacións máis variadas entre o profesorado.

Nótase, non obstante, un plausible achegamento á teoría literaria, ós procedementos de análise e de comprensión de textos, ás composicións escritas e ás intervencións orais de moi diversos tipos: aquí están concentrados os meirandes acertos dos DC, mais non se ofrece detalle algún do que hai que facer co que tradicionalmente se chamou Historia da Literatura. E de ningunha maneira, anque se someta a un proceso de redución selectiva, debe de menosprezarse.

Doutra parte, se se arrinca de que a Literatura é "un feito comunicativo", ¿por que non tratala coa mesma minuciosidade -quizais exhaustividade-, que a adicada ós outros medios de comunicación? Ó final destes catro anos os nosos alumnos desenvolverán un áxil espírito crítico diante das torpezas, ou dos acertos, da linguaxe na prensa, na televisión, na radio e dos seus acompañamentos colorísticos, lumínicos, subliminais e musicais. Non se menciona sequera que deban coñecer a fermosísima linguaxe na que se *comunicaron* Alfonso X, Manrique ou Fray Luís.

Podería ocorrer que nos Seminarios se presentasen serias dúbidas sobre como afronta-lo estudio da Literatura, que contidos e que obxectivos son os prioritarios. Mesmo podería chegar a cuestionarse a pertinencia da historia literaria, pois por ningures se nos di que aprendamos quen foron Virxilio, Dante, Shakespeare, Cervantes, Calderón, Rosalía de Castro, Valle-Inclán ou Celso Emilio Ferreiro...

Obsérvase un interese especial por fomenta-la lectura deixando no faiado ó escritor e ó seu contexto. Estáse a esquecer que Literatura non somentes é xogo, aínda que sempre o sexa un pouco e nestas idades máis. En Literatura hase cultivar a admiración que proporciona o aveciñármonos ós homes e ás mulleres que, nunhas condicións e nun tempo concretos, crearon as súas obras elevando a linguaxe ós maiores graos de competencia e de expresividade, para facela cristalizar nas que son algunhas das máis altas manifestacións do espírito humano. Este é o concepto que, como dixemos, chegou dos gregos ata nós.

Non quixeramos pasar por retrógrados con esta teima dos gregos. Veñamos a hoxe.

Nun fermoso libriño, *Edad Media y literatura contemporánea*, impreso en Madrid pola editorial Trieste en 1985 e froito da pluma de Juan Benet, Fernando Fernán Gómez, Jaime Gil de Biedma, Juan Goytisolo e Francisco Rico pode verse un artigo deste último, "Literatura e Historia de la Literatura", tan orixinal e impres-

cindible como todo o que escribe. Citando textualmente a Borges, sinala que “Cada escritor crea a sus precursores. Su labor modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro” (p. 112) e relaciona esta afirmación do arxentino coa descrición da Literatura esbozada por T. S. Eliot en “Tradition and the Individual Talent”, do seu libro *The Sacred Wood* (1920), que é a seguinte²: “O sentido da historia é o que impulsa a un a escribir... consciente de que toda a literatura de Europa, dende Homero ata aquí, ten unha existencia simultánea e compón unha orde simultánea”. “Non hai poeta... que por si só teña plenitude de significado. O significado, a apreciación que lle corresponde, supón apreciar a súa relación cos poetas de onte... Non cabe xulgallo illado: hai que situalo, para cotexo e parangón, xunta ós autores de onte”. E segue a dicir Eliot, “Enténdaseme, trátase dun principio de crítica estética, non meramente histórica”. “...ó crearse unha nova obra de arte, ocorre algo que afecta simultaneamente a tódalas precedentes” (pp. 112-113). Francisco Rico, tras manifestalo seu acordo con Eliot e con Borges, expón opinións semellantes exemplificando sobre tres textos (un soneto de Quevedo, *La vida de Lazarillo de Tormes* e *El caballero de Olmedo*) e remata, despois dunha convincente demostración, coas verbas seguintes: “el poema, la novela y el drama recién considerados incluyen la mucha materia aún que les precedió y el proceso en que fue gestándose tal materia. La literatura, hoy, es la

conciencia del ámbito en que esos fenómenos se han producido y continúan produciéndose: la conciencia histórica de sí misma, la historia de la literatura {...}. En literatura, la tradición, la historia, no aherra sino a quienes tienen vocación de esclavos: para los otros es el más fértil reino de la libertad” (pp. 129-130).

Na mesma liña atopamo-los traballos do catedrático Darío Villanueva, que no seu libro *El polen de ideas* (Barcelona, PPU, 1990) lembra tamén a Eliot e sinala que “todos los escritores, desde Homero hasta el propio Joyce, son contemporáneos entre sí, y también lo son nuestros, de forma que ninguna literatura es completa en sí misma, ni se puede comprender una obra cualquiera sin el apoyo de otras lecturas, cuanto más numerosas mejor” (p. 9). Villanueva engade, ademáis, que o estudio da Literatura, para ser completo, ha resultar “de la armonización e intercambio entre cuatro disciplinas, la Teoría, la Crítica, la Historia y la Literatura comparada” (p. 10).

¿Con que rigor poderán face-los nosos adolescentes as prácticas de Literatura comparada que *sí* aconsellan os Desenvolvementos Curriculares? ¿E os estudos de Retórica, Métrica e Teoría da Literatura, que tamén se nomean? ¿Dende que agro baldeiro van analizar e comparalos textos sen a apoiatura básica dunha historia literaria periodizada que tería que se-la primeira pedra, ben asentada, de todo o demais? ¿Como afondar na importancia

2. Tradúcense ó galego as citas de Eliot utilizadas para argumentar polo profesor Rico.

dunha metáfora se non se degusta o esforzo e a inspiración, as tradicións e a cultura que pesan sobre o escritor que a conseguiu?

Por se subestimar unha das súas partes esenciais, a súa evolución histórica e estética, desintegróuse nos DC esa ensamblaxe de materias que forman en conxunto o que entendemos como Literatura. Non nos chega que aludan ás facultades de decisión que os Seminarios van ter: ¿por que daquela se escribiu, nitidamente, que se explique a oración simple ou a estrutura da palabra e non que se fale de Lope ou dos movementos literarios da vangarda? A LOXSE conseguirá, con tantos recortes por tódalas bandas, que os estudantes rematen a ESO, ós dezaseis anos, ledos e amoreados, segundo o modelo político do que Huxley falou hai xa tanto tempo. E quédanos por ver que é da Literatura no Bacharelato: se alguén non o remedia, de novo unha cincuenta.

O feito de que nos DC se mencione, anque non se concrete, algo de evolucións, movementos, interrelacións, épocas e autores abre polo menos unha vía para que poidamos traballa-la literatura galega, a castelá, a universal, a Literatura. Xa antes se dixo que a Educación Secundaria Obrigatoria é a derradeira oportunidade de acceso ó saber para quen non siga máis alá. Se a etapa non obrigatoria dos dezaseís

ós dezaioito anos -o Bacharelato- pode supoñer un avance nos coñecementos, non restemos importancia á previa. Tódolos nosos alumnos, sexa cal sexa a súa idade, son cidadáns do século XXI, dun mundo sen fronteiras. Por iso nós, máis ca nunca, deberemos concibi-lo feito literario como único e universal, nun pleno sentido sincrónico e diacrónico, polo menos no que atinxe á cultura do Occidente. E por iso ós nosos discípulos, igual que lles falaremos dos escritores antigos, farémolles coñecer, poñamos por caso, a Flaubert, Dostoievski, Ibsen, Zola, Chejov, Kafka, Joyce, Pirandello, Faulkner, Sartre ou Beckett, creadores de tan fecunda proxección sobre os de hoxe mesmo.

O tratamento da literatura estranxeira foi variando nos sucesivos plans de estudos³. Algúns lembrámonos de cando nos falaban, con prudencia, dos *Veda*, do *Mahabharata* ou do *Panchatantra*, e, dende ahí, do máis notable da literatura non hispánica ata o abrente deste século que remata. Os estranxeiros do XX nomeábanse moi pouco, o mesmo que os españois contemporáneos. A situación política favoreceu ás veces este esquecemento tan antinatural.

No Bacharelato que agora temos, as referencias a autores doutros países inícianse no ano segundo⁴ cos do *trecento* italiano, aínda que se alude a clásicos grecolatinos ó se estudar obras do castelán

3. De aquí en diante as referencias a programas de Literatura redúcense ós da castelá, anque se segue a defender un ensino integrado da materia: moitas suxerencias están feitas pensando tamén na literatura galega.

4. Non trataremos da Literatura nos cursos específicos de Letras, ós que xa non acceden tódolos alumnos.

por eles influídas. O teatro inglés e maillo francés dos séculos XVI e XVII aténdense en temas precisos, o noso século XVIII explícase en boa parte polas súas débedas con Francia, e, xa co Romanticismo e o Realismo, alúdese a moitas figuras de diversas nacionalidades. Outro tanto ocorre cos diferentes movementos estéticos que se van sucedendo ó longo do século XX. Tamén se ve un pouquiño de literatura latinoamericana e de catalana. A galega ocupa o seu propio posto na nosa Comunidade.

Dous son os defectos fundamentais deste programa do Segundo Curso do BUP: a súa amplitude desorbitada e as lecturas fragmentarias, abondosas para o castelán, escasas para o estranxeiro, mais en todo caso tantas que non deixan, se o profesor non o impide, tempo para a reflexión sobre algunhas obras enteiras. Isto é extremadamente perigoso, pois o significado último dun texto non pode xurdir da súa visión parcelada. Os anacos das producións literarias son eficaces para variados exercicios prácticos, pero adoitan fomentar actitudes negativas de cara á lectura. Os rapaces teñen que gozar tamén do sabor de textos completos.

Polo que toca á Literatura como materia común no Bacharelato actual, recordemos que non figura no programa de Latín de Segundo; tampouco en ningún curso do BUP, nin no COU, como complemento das linguas estranxeiras vivas. Tales circunstancias fan recaer hoxe -e parece que mañá tamén- todo o peso do ensino da Literatura nos profesores das linguas galega e castelá. Da coordinación

entre nós van depender saberes humanísticos fundamentais.

Cara ó futuro, resultaría quizais proveitoso arrincar, na Secundaria, dunha programación semellante á hoxe vixente no Segundo de BUP, é dicir, dunha sucinta visión da literatura española relacionada coa mundial, pero agora cun sensible incremento desta última. O desenvolvemento dun currículo, que se ha alternar co da lingua castelá ó longo dos catro anos, haberá que formulalo baixo criterios de selección e de síntese. É evidente que non imos abarcala literatura mundial dende o acoso e a minucia, senón a través dos movementos, autores e obras máis representativos do pensamento e a cultura da humanidade, e, dende logo, daqueles que orixinaron as evolucións e as renovacións estruturais, temáticas, técnicas e estilísticas da Literatura mesma. Todo, anque non sexa moito, con orde e claridade.

O uso de esquemas que engloben todo aquilo que, sendo necesario, non dea tempo de explicar é indispensable como enlace e punto de apoio. O alumno debe sabe-lo que houbo antes, no medio e despois, anque sexa dunha maneira moi resumida; do contrario non terá posibilidades de interrelación nin comprenderá o porque de certas influencias. Un primeiro esquema, por exemplo, podería estar feito sobre a literatura clásica grecolatina, de tantas resonancias posteriores e tan abandonada nos estudos medios actuais. Para moitos será curioso observar como interesa aquel mundo, a Idade Media ou o Barroco, e como poucos o rexeitan porque lles atrae o antigo, fonte de tantas suxerencias.

Eses esquemas e resúmenes non deberán de tomarse como instrumentos de tortura que o alumno engula de memoria, senón como materiais de referencia e de consulta. Entre eles non sobrarán un repertorio de estrofas e outro de termos literarios que recolla o esencial dos artificios retóricos, do vocabulario usual en Literatura e de certas cuestións técnicas e estruturais, moitas xa especificadas nos DC. O continuado manexo de toda esta bagaxe rematará por facela familiar.

Pode que o problema máis serio xurda á hora de escoller lecturas. Moitas serán deses anacos escolmados que permiten un encontro fugaz co autor e o seu contexto e serven tanto para traballos escritos e orais como para pequenas tarefas de interrelación. Xa se falou antes, sen embargo, do fracaso ó que nos arriscamos abusando deste sistema.

Por iso, convirá intercalar lecturas de obras completas. Un total de vinte textos ó longo dos catro anos do Ensino Secundario Obrigatorio veríase, quizais, como unha proposta viable, pero aumentar ou reducir ese número dependerá do criterio do profesor e da capacidade dos seus discípulos. O repertorio terá que coirdarse moito: a xuventude sente ás veces unha especie de medo ante os libros demasiado extensos ou demasiado antigos. De esforzármonos por atopalos máis axeitados ós gustos dos rapaces e propor aqueles que, malia a súa remota época de creación, ofrezan valores atractivos e viventes, depende a meirande parte do noso éxito e da nosa responsabilidade.

Lendo esas obras os alumnos tomarán contacto con outros tempos, outras maneiras de pensar e de vivir, outras relixións, outros costumes, outros países, outras culturas. Mentres tanto, aprenden a ser tolerantes, valoran o que de eterno e inmutable hai nos homes, exercitan o seu espírito crítico e amplían os seus horizontes máis alá da súa propia nación e da súa propia circunstancia. Se ben isto non é pouco, pódese engadir algo, a modíño, sobre as débedas e os influxos artísticos, as técnicas e os recursos de estilo máis recoñecidos en cada autor. Os intereses que academos espertar deberemos estricalos ó máximo. Será doado achar neles a xénese doutros novos.

O feito literario tampouco é, por outras das súas facetas, un feito illado. Non hai ningunha disciplina que tanto dependa das demais como a Literatura. Non pode entenderse sen o apoio da Historia, a Arte, a Música, o Cine, a Xeografía, a Filosofía, a Relixión, a Antropoloxía, as Ciencias experimentais e, en fin, de todo o que aumente a cultura do home e amplie a súa visión do mundo. Isto é o que fai tan custosa e mesmo tan imperfecta e inalcanzable a ensinanza da nosa materia: á aprendizaxe dos alumnos pódenselle poñer unhas certas fronteiras, pero a do profesor non remata xamais.

Todos temos experiencias, trucos e sistemas pedagóxicos que proceden do día a día en contacto cos rapaces. O importante agora é poñelos en práctica e equilibrar nas programacións o peso da Lingua e o da Literatura, conscientes de que coa

segunda non estaremos senón reflexionando sobre a primeira⁵. A nós correspóndenos ensinar a ler con interese e con proveito, facer que o alumno saiba que o placer que arrinca do texto débese a que dende dentro del moitos resortes manexados pola habilidade dun escritor serven para atraelo. Ese placer que os estudantes atopen nos libros gardará proporción coa riqueza de coñecementos que posúan, e deses coñecementos, dosificados e adaptados a cada idade, seremos incitadores nós.

Tentamos, pois, unha aproximación ás dificultades con que a LOXSE ameaza o ensino das literaturas e propu-

xemos algunhas estratexias para evitar tanto risco, pero a idea eixe foi que a Literatura constitúe un feito *único* e que chegar a ela supón saltar por riba de séculos e de países dentro dunha ordenada simultaneidade. Xurdirá así o convencemento de que o home é tamén *un* nos seus problemas, no seu desexo do perfecto, na súa loita polo imposible, nos seus irrenunciabes afáns de creación. Dende estes presupostos xa non hai razas nin linguas, nin civilizacións diversas e escindidas. Quedan as conquistas de tódolos meigos da palabra xusta e perdurable, que fixeron posible o mundo de harmonía da Literatura Universal.

5. No momento mesmo de entregar estas liñas aparecen en librerías as *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura*, AA. VV., Ministerio de Educación y Ciencia-Editorial Escuela Española, Madrid, 1993. Nas súas 276 páxinas pódense atopar unha chea de suxerencias, de cadrifóns e de esquemas. A Historia da Literatura e dos seus movementos estéticos segue ben agachada, aludida en xeral, sen un só nome concreto. Iso si, prima a idea de que os mozos han ser creadores. Creadores ¿a partir de que? ¡ Deus nos colla confesados!

OS COGUMELOS

Unha boa lección do Outono

F.J. Fdez. de Ana Magán

Investigador do Centro de Investigacións Forestais de Lourizán

Chegado o tempo do Outono, agroman nos solos das nosas matas forestais, a máis de noutros espazos agrarios como poden se-los nosos viñedos, unha grande cantidade de cogumelos froitos dun mundo subterráneo onde viven os fungos que levan a cabo un labor ecolóxico vital para o desenvolvemento das árbores e para a lenta formación dos solos.

Este estoupar tan abondoso de formas e cores que alguén quixo chamar “as flores do outono” pode ser, ano tras ano, unha boa ocasión para que os rapaces galegos se acheguen un pouco máis, da man dos seus profesores, a ollar este milagre da natureza.

A lección pode ser tan intensa e espallada coma cada un de nós queira, se é que temos capacidade de observación e coñecemento suficiente neste eido da natureza para explicármonos o que alí está a acontecer.

O seu medrar a velocidades que nalgúns casos superan ós grandes xigantes vexetais, con formas que lembran órganos xenitais ou masas coralinas, con nubes de po

que forman os seus esporos e que reventan coma bufos de vella, dan lugar a que se fale deles coma algo máxico ou, cando menos, estraño.

Diante deste suxerente panorama ecolóxico pode que o primeiro que chame a nosa atención sexa a variedade de formas e cores que presentan estas frutificacións que chamamos cogumelos. Isto, como é lóxico, fainos supoñer que estamos diante de seres diferentes que expresan deste xeito a súa singularidade; pero unha ollada máis atenta permite adiviñar cousas comúns entre algúns deles (como pode se-la presenza e forma do anel, ou da volva, ou as formas das láminas, ou a mesma forma do chapeu dalgunhas delas, etc.) que xa nos fai vencellar dentro de certos grupos ós que presentan características semellantes.

O profesor atopa aquí a posibilidade de explicar ós alumnos os conceptos de clasificación do Reino dos Fungos como método útil para o estudo da natureza e para xustificala relación entre uns seres cos outros (filoxenia); pero a máis disto pode aproveitar unhas horas de actividades de



As "flores do outono" poden ser motivo dabondo para que os poetas se sentiran inspirados diante da variedade de cores e formas.

debuxo ou manualidades para que o neno exprese no papel ou no material de modelado o que está a presenciar no monte ou na horta, mantendo a unidade de concepto entre o medio natural e o cogumelo.

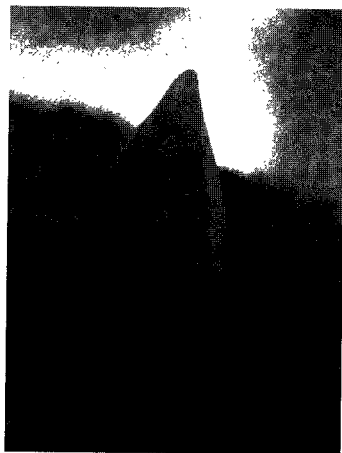
Teremos neste intre que explicar ós nosos alumnos que o que estamos a ollar é unha pequena parte dun mundo moito máis rico de seres que se caracterizan polo sistema de formación das súas células e polo xeito de alimentarse.

Este mundo dos fungos abrangue máis de cen mil seres diferentes, polo que ata agora sabemos; moitos destes seres son microscópicos, namentres que outros, como os que nós estamos a ollar, presentan un corpo de fructificación que pode nalgúns casos acadar dimensións importantes ou ser perennes chegando a lignificarse nalgúns deles.

Botada esta primeira ollada nunha fraga, nun piñeiral, ou baixo unha viña, pode que xa os nosos alumnos teñan unha grande curiosidade por coñecer de onde saen e de que viven estes organismos que atopamos

nunha determinada época do ano e que presentan grandes variacións dependendo do micotopo onde medran.

Con vagar e tempo pódese comezar un bonito e útil labor de desenterrar estes cogumelos limpando con pinceis a terra que se mantén ó pé deles. Este traballo permite que atopemos por primeira vez uns fíos que a xeito de raíces saen do pé do cogumelo espallándose na frouma do chan ou no solo areoso.



As súas formas, cores ou lugares onde aparecen despertan a curiosidade en nenos e grandes.

Estes fíos que temos que chamar micelio do fungo veñen constituí-la parte máis importante do complexo ser que medra no solo. Un importante artellamento celular permítelle medrar e colonizar organismos vivos ou mortos de onde tira dos alimentos que doutra forma non pode obter.

Acadado este punto xa temos que falar de que viven estes fungos porque os nosos alumnos están xa convencidos de que están diante dun ser que non é unha planta

pero que tampouco se trata dun animal. Loxicamente teremos que aproveitar para pór en claro os conceptos de autotrofismo e heterotrofismo que nos axudarán a entender de que xeito e de onde poden tira-los alimentos estes fungos.

Un achegamento máis polo miúdo do xeito de alimentación levaranos a falar do concepto de simbiose e de saprofitismo que empregan estes fungos para tira-lo alimento directamente da materia en descomposición ou de plantas superiores ás que lles proporcionan unha importante contribución.

O feito de que os fungos cumpran co importante labor de descompoñer a materia orgánica, actuando deste xeito fundamental no ciclo de formación dos solos, dá pé ó profesor para falar da grande riqueza dos organismos que viven nas terras ricas en materia orgánica e da pobreza daquelas outras que, por non estar cubertas dunha vexetación, están expostas á erosión e lavado dos horizontes ou camadas máis superficiais.

A simbiose, un traballo en equipo, que fai que un fungo e máis unha planta se asocien para axudarse mutuamente, pode ser un dos conceptos máis chamativos para os nosos pequenos e grandes espectadores. Podemos aproveitar para sacar a relucir-lo concepto de parasitismo como unha forma, en certo sentido, contraposta á simbiose pero que explica unha das razóns de vida de moitos fungos na natureza.

No fenómeno da micorriza cómpre que contémo-la importancia que ten, para que a árbore medre en boa forma, a súa presenza no sistema radical; alí o fungo está

xunguido de tal xeito coa raíz que chega a formar unha unidade biolóxica aportándolle auga con máis facilidade e maior cantidade de substancias minerais como poden se-lo fósforo e outros.

A máis disto, ofértalle unha protección contra dos seus inimigos no solo, e fabrica algunhas sustancias beneficiosas para



A micorriza é unha simbiose entre as raíces finas nutritoras dunha planta superior e as hifas dun fungo.

a planta. A árbore agradecida forneceralle dos carbohidratos suficientes para que poida medrar e produci-los seus corpos de frutificación que, cando son grandes, chamamos cogumelos.

A micorriza é a expresión desta simbiose entre o fungo e a planta; cun pouco de boa sorte o profesor pode atopar raíces de plantas superiores que presenten nas partes máis novas delas formas de micorrizas que nos darán pé para falar da nutrición dos vexetais e da contribución do fungo a este.

Onde se atopan con máis facilidade estas formacións é nas plantiñas de un ou dous anos de vida nas que se están a forma-los sistemas radicais dun xeito máis claro.

Aínda que o saprofitismo non teña o engado do fenómeno anterior cómpre que lle adiquemos un anaco de tempo e lle fagamos reflexionar ó alumno sobre a importancia que este fenómeno ten para esfarelar toda a materia orgánica que se atopa enriba do chan; pode que de non ser por seres tan eficientes como estes non sería posible a vida na terra por mor das morecas de restos vexetais que sobre ela se atoparían. Amosa-los tipos de frouma e a súa evolución ata formar un mineralizado daralles unha boa información neste eido da edafoloxía.

Cando manexamos ou ollamos para os cogumelos atopamos a miúdo lesmas e outros bechos comendo neles; unha boa razón esta para falar de que estes carpóforos (cogumelos) forman parte dun ecosistema nos que eles tamén proporcionan alimento a outros seres; sería bo ter unha lupa de man para poder ollar nemátodos, ácaros e outros miúdos comensais que se manteñen de tecidos ou dos esporos abondosos producidos por estes carpóforos.

Xa temos xustificada a importancia da presenza dos fungos nos ecosistemas terrestres e gañado dalgún xeito o respecto que se merecen para que non sexan destruídos e esfarelados como xoguets feitos para darlles patadas.

Máis aínda poden dar moito máis xogo estes seres miúdos e silandeiros da natureza; eles proporcionanlle ó home sus-



Os fungos saprófitos descompoñen todo tipo de materia orgánica converténdose, deste xeito, en verdadeiros "varredores" dos nosos montes.

tancias de interese farmacolóxico, fermentos para facer moitos alimentos elaborados e aínda alimentos directos na forma dalgúns cogumelos.

Destes empregos e propiedades sabían xa hai séculos os nosos antergos que os empregaron na medicina, na maxia e tamén na cociña; chegados a este punto non teremos máis remedio que falar do que foron vellos costumes que se perderon por mor dunha posible presión de crenzas manexadas por intereses pouco claros ou pode que moi normais.

De ser eu o profesor tería moito gusto en contarlle ós meus alumnos como a cultura galega é moito máis rica neste coñecemento do que moitos dixerón dela. Un bo exemplo poderá ser que un dos cogumelos empregado dende sempre polas nosas xentes, chamado cientificamente *Macrolepiota procera*, é coñecido no noso país por "pucho", "monxe", "frade", "zarrota", "patame-la" dependendo de que o seu sombreiro estivera máis ou menos aberto, o que daría lugar a cociñala dunha forma ou doutra.



Á beira das nosas casas aparecen tamén as zarrotas convivindo connosco.

Cando un elemento de calquera tipo é tan ben definido con nome propio para cada forma do seu medrío, ten que aceptarse que o emprego del é abundoso e cobizado, polo que forma parte da cultura dese país.

Ós nosos pequenos micólogos tamén lles temos que contar que na natureza non todo está en favor do home; neste senso os fungos teñen producido grandes atrancos destruindo as colleitas na agricultura, producindo doenzas nos homes e nos animais, estragando os produtos gardados nos almacéns ou nas despensas.

Neste senso o consumo dos cogumelos require unha boa formación no coñecemento deles xa que algúns poden ser fortemente venenosos e poden chegar a matar a quen inxira unha cantidade pequena dos mesmos.



As zarrotas medran a máis velocidade cós eucalip-tos xa que nunha noite poden acada-los 50 cm. de altura.

Xa para rematar, o profesor pódelle falar ós alumnos de que en Galicia se atopan centros de estudio onde se vén traballando neste eido da micoloxía dende hai xa máis de trinta anos e pode prometerlles levalos un día de visita para que coñezan o que alí se está facendo no eido da pescuda científica, na mellora das produccions, en novas culturas e no estudio das doenzas que estes seres poden producir nas plantas forestais.

RADIO E.C.C.A.

Unha oferta educativa para adultos

José Carlos Otero López
Profesor de E.X.B.

¿QUE É RADIO ECCA?

Radioensino ECCA é un Centro de Educación de Adultos en réxime de administración especial que ten por finalidade primordial a promoción cultural das persoas que, no seu momento e por diversas razóns, non tiveron a oportunidade de cursar estudos académicos regulados ou para dar resposta á demanda cultural das persoas adultas que reclaman unha formación sociocultural encamiñada ó mundo laboral e profesional e máis concretamente para quen pretende aproximarse a un posto de traballo, onde cada día se pide un maior grao de preparación e un máis alto nivel de coñecementos.

O Centro ECCA-Galicia foi aprobado polo Decreto 945/1975 (BOE 6-5-75), estando a base xurídico-docente fundamentada no Convenio establecido entre a Fundación ECCA e a Xunta de Galicia (proporciona profesores en Comisión de Servicio) para impartilo GRADUADO ESCOLAR, así como un amplo abano de cursos que o configuran

como un Centro Público de Educación Permanente de Adultos.

Radio ECCA-Galicia comezou as súas actividades en Vigo para máis tarde estenderse ás catro provincias galegas. Actualmente, os centros están ubicados en Pontevedra-Vigo (con emisora propia F.M. 96,5), Lugo-Monforte (que emite por Radio Cadena Española), na Coruña (emitindo a través de Radio Popular) e Ourense (que recolle os sinais radiofónicos de Vigo).

Ubicación das sedes centrais do centro E.C.C.A. en Galicia

A CORUÑA

- Centro ECCA
R/Rafael Alberti, 9-1º A
15008 A CORUÑA
Teléf. (981)29.36.58
- Centro ECCA
C.P. Ibóniz Martín
Vivendas Protexidas
FERROL. Teléf. (981)31.07.65

LUGO

- Centro ECCA
Garaballa de Arriba, s/n
Albeiros
Apartado 221
27080 LUGO
Teléf. (982)21.60.01

OURENSE

- Centro ECCA
R/ Rúa de Ensinanza, 12
32002 OURENSE
Teléf. (988)25.38.76

PONTEVEDRA

- Centro ECCA
R/ Andrés Mellado, 2-1º
36001 PONTEVEDRA
Teléf. (986)84.57.37
- Centro ECCA
R/Velázquez Moreno, 9-1º
36201 VIGO (PONTEVEDRA)
Teléf. (986)22.73.15
- Centro ECCA
Rúa E., 14 baixo
LALIN (PONTEVEDRA)
Teléf. (986) 783744

O SISTEMA PEDAGÓXICO DESTA TECNOLOXÍA EDUCATIVA

O sistema de ensino radiofónico pretende chegar a miles de persoas que polas súas ocupacións profesionais, por problemática familiar, por deficiente formación anterior ou polas distancias xeográficas, teñen dificultades de acceder a centros de formación convencional.

A peculiaridade da tecnoloxía ECCA é que concibe a ensinoaprendizaxe coma un conxunto de elementos interrelacionados entre sí, é dicir, coma un sistema que ten que supli-la distancia física do profesor/alumno cuns medios que fagan o ensino autenticamente personalizado.

Para acadar este obxectivo o sistema apóiase en tres piares complementarios e fundamentais:

- A clase radiofónica.
- Os esquemas a base de textos mutilados.
- As clases presenciais con Profesores Orientadores.

A clase radiofónica

A radio é o piar fundamental deste sistema de ensino, cunha función estritamente docente que conduce todo o proceso de aprendizaxe. A clase radiofónica é impartida por unha parella de mestres que teñen que ter moi clara a idea de que van supli-la súa presenza na aula só coa voz e a través das ondas. Por iso teñen que ser uns profesionais espe-

ciais que necesitan unha boa preparación para ir guiando ó alumno coas súas explicacións e a través do esquema, non deixando a radio soa, senón que deberán integrala nun conxunto que interactúa cos outros dous elementos que configuran o sistema.

As explicacións dos profesores radiofónicos teñen que estar dotadas dunha excelente vocalización e unha gran fluidez de ideas para dar unha sensación de cercanía, facendo que o alumno sinta que ten o profesor realmente na súa casa, adiviñando as súas dúbidas, os seus posibles momentos de distracción e adiantándose ós seus pensamentos. As clases deberán ser eminentemente activas, a través dunha minuciosa explicación dos contidos que aparecen nos esquemas, cun proceso do fácil ó difícil, do concreto ó abstrato, procurando espertar en todo momento o interese polo tema, mantendo ó alumno ocupado, subliñando textos, facendo exercicios, etc.

A duración das clases radiofónicas é de 1 hora diaria para os cursos de Pregraduado e Graduado Escolar e de media hora para os cursos monográficos e de Aula Aberta.

Os esquemas de traballo

Os esquemas, elaborados por un equipo pedagóxico, son o soporte para seguir as clases radiofónicas, o que poderíamos chama-lo taboleiro, e están confeccionados a base de textos mutila-

dos e moitos debuxos que fan ameno o seu uso.

Estes esquemas entréganselle ó alumno no Centro ECCA para que lle sirvan de caderno de exercicios e de apoio para realiza-las tarefas pedagóxicas. Ó remate do curso o alumno atópase cun libro de texto que el mesmo foi confeccionando.

Ademais destes esquemas, tamén se proporciona material complementario: antoloxías, apuntes técnicos, bibliografía, etc.

As clases presenciais

Estas lévanse a cabo nos chamados Centros de Orientación repartidos ó longo de toda a xeografía galega, cun Profesor Orientador á fronte de cada un deles.

O Profesor Orientador, ademais do mestre que resolve as dúbidas pedagóxicas, debe ser un bo animador de grupo que ofrezca ó alumno un apoio moral e social, potenciando actividades extraescolares, tales como: grupos de teatro, coros, equipos deportivos, etc.

Os Centros de Orientación, ubicados xeralmente en colexios públicos, casas da cultura dos concellos ou locais de asociacións de veciños serven de lugar de encontro entre os alumnos que seguen o mesmo curso. Alí clarifican as dúbidas que lles xurdiron ó longo da semana, recollen o material impreso,

intercambian opinións e ofrecen suxestións para transmitir ós profesores gravadores. Incluso funcionan como lugar de recollida de noticias culturais da cada zona para logo darlle a oportuna difusión pola emisora.

Estes centros son moi numerosos e a distancias moi curtas entre eles (4 ou 5 kilómetros), incluso por barrios e parroquias, facilitando así a asistencia do alumno ás clases presenciais sen que lle supoña moito esforzo de desprazamento.

SISTEMA DE AVALIACION E RENDIMENTO DO ALUMNO

O sistema de avaliación dentro do ensino ECCA ten uns matices adaptados á LOXSE, onde, ademáis de cualificar ó alumno de forma obxectiva, preténdese tamén orienta-lo seu proceso de ensino/aprendizaxe, valora-las súas capacidades e avalialo en función dos propios intereses do alumno a través dun proceso individualizado.

Ó ser este un Centro Público de Educación Permanente de Adultos, recórrase á avaliación continuada como medio para cualifica-los coñecementos teóricos. Para acadar unha calificación o máis obxectiva posible, téñense en conta os seguintes aspectos:

- Asistencia ás orientacións semanais ou clases presenciais controladas polos profesores orientadores a través de sinaturas.

- Exercicios de composición escrita realizados polo alumno no seu domicilio e corrixidos semanalmente polo profesor orientador.

- Autoavaliacións feitas polo propio alumno co apoio posterior dos cadros de corrección facilitados polo profesor orientador.

- Avaliacións presenciais a base de probas escritas sobre as materias que compoñen o currículo escolar realizadas no centro de orientación.

Actualmente estase poñendo en práctica un novo sistema de estudos para a obtención do Graduado Escolar, cun proxecto modular e unha avaliación por créditos, mediante o que o alumno adquire unha formación xeral obrigatoria xunto cunha formación opcional que o acerque ó seu mundo social, familiar, laboral e comunitario. Con este novo sistema de ensino, o alumno pode elixi-lo seu propio currículo escolar nos módulos que son opcionais; así obtense unha maior flexibilidade no currículo, onde o adulto pode acceder ou abandona-lo estudio despois de rematar un módulo obtendo a certificación e créditos acumulables correspondentes; o alumno atopa as materias seleccionadas e organizadas por contidos afíns, recibe sempre estes contidos por "paquetes" máis facilmente asimilables.

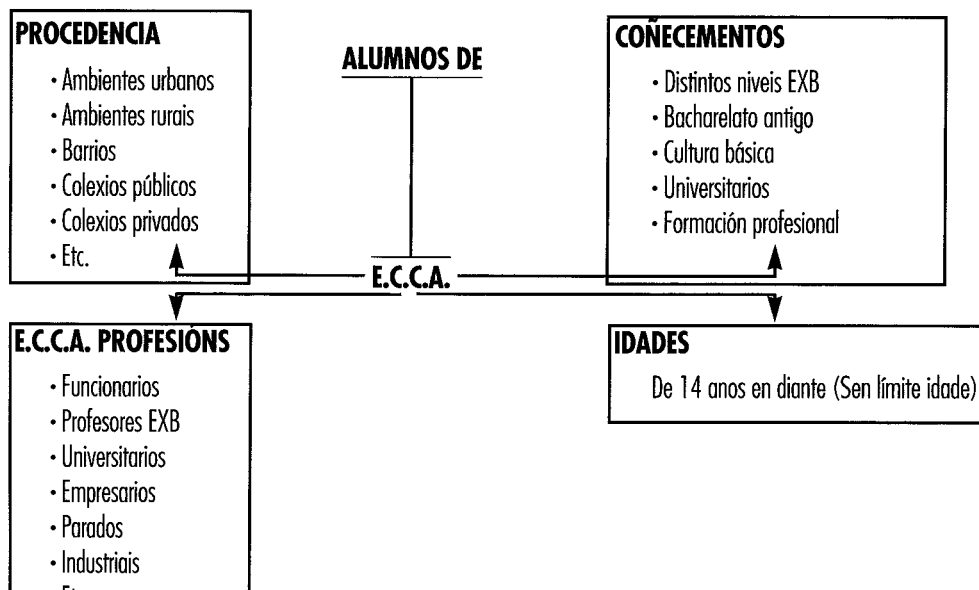
Con este novo sistema modular Radio ECCA pretende acercarse a un Currículo moderno, flexible e sobre todo



máis cercano á psicoloxía do adulto que vai máis alá dunha formación académica para encamiñarse a unha formación ocupacional e sociocultural que lle permite desenvolverse con máis soltura nunha sociedade cada día máis esixente e competitiva.

O ALUMNADO DE ECCA

A continuación recóllese de forma esquematizada o perfil do alumno que segue os seus estudos no Centro ECCA. Como se pode comprobar, a procedencia, profesións, coñecementos previos e idades son variables totalmente heteroxéneas.



O PROFESORADO DE ECCA

O labor pedagóxico realizan Profesores de EXB funcionarios da Xunta de Galicia e nomeados en Comisión de Servicio no Centro ECCA.

O contacto directo semanal cos alumnos realizan os Profesores Orientadores, que conforman un amplo grupo distribuído nunha ampla rede xeográfica.

Cadro de persoal

As prazas de profesores destinados en comisión de servicio pola Xunta de Galicia cóbrense por medio dun concurso de méritos entre os profesores de EXB funcionarios que o solicitan.

A misión deste profesorado é fundamentalmente a coordinación do sistema e o control dos profesores orientadores das distintas zonas, así como confeccionar esquemas, adaptacións dos temas, apertura de centros de orientación e seguimento dos mesmos, tramitación burocrática, relacións públicas con institucións, asociacións, etc.

O cadro actual de persoal é o seguinte

PROVINCIA	PROF.CADRO.PERSOAL	PROF.ORIENTAD.	CENTROS.ORIEN.
A CORUÑA	6	26	53
LUGO	3	11	13
OURENSE	2	17	12
PONTEVEDRA	11	66	62
TOTAIS	22	120	140

Profesores orientadores

Este é un profesorado voluntario e altruista que só actúa unha vez por semana, para facerse cargo das clases presenciais nos Centros de Orientación, pero sempre baixo a tutela dos profesores do cadro de persoal.

Todos eles son Profesores de EXB titulados, que están encargados de animar, dinamizar, orientar, avaliar e facilitar-lo material impreso ós alumnos, ademais de face-la promoción na súa zona, aclara-las dúbidas do alumnado e potenciar actividades lúdicas entre os alumnos, tales como grupos de teatro, equipos deportivos, excursións, etc.

OFERTA EDUCATIVA DE RADIO ECCA

Dentro da oferta educativa deste Centro distinguimos uns cursos académicos de educación formal regulada, encamiñados á consecución dun título oficial como é o Graduado Escolar ou BUP (só en Canarias) co obxectivo de dar unha segunda oportunidade a todas aquelas persoas que no seu momento non tiveron a oportunidade de obter estes títulos, e outros cursos non académicos ou monográficos que pretenden unha formación continuada no ámbito social e profesional.

ENSINANZA	CURSO	DURACION	TITULACION
ACADEMICOS	* Pregraduado * Graduado E. * BUP	1 Curso 1 Curso 3 Cursos	C. Escolaridade Graduado E. Bacharel
NON ACADEMICO	* Inglés * Contabilidade * Galego Inic * Galego Perf * Escola Pais	3 Cursos 2 Cursos 60 horas 60 horas 2 Cursos	Diploma Diploma Certificac. " Diploma
MONOGRAFICOS	* Saúde I * Saúde II * Animación S * Animador G. * Est.Precoz * Téc. Estudio * E. Consumo * Ortografía * Elaboración de Unidades Didácticas * Informática * Traballo e Lexislación Laboral * Etc. Etc.	25 Horas 25 Horas 45 Horas 20 horas 30 horas 2 semans 20 clases 6 semáns 20 clases 10 clases 40 horas	Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma Diploma

O PAPEL DA FORMACIÓN PROFESIONAL NUN CONTEXTO REXIONAL

José Carlos Yáñez López

Profesor do departamento de Economía Financeira e Contabilidade
Universidade de Vigo.

En moitas Comunidades Autónomas españolas búscanse fórmulas para logra-lo desenvolvemento da economía rexional e enfrontarse á necesidade de crear novos postos de traballo. En xeral, parece existi-lo convencemento de que os instrumentos utilizados ata agora, que consisten principalmente no apoio financeiro ós proxectos empresariais que se empracen na rexión, isto é, a subvención a novas industrias, xa non abundan por si sós.

O vello modelo que se utiliza para logra-lo equilibrio entre as diversas Comunidades Autónomas a través do que as grandes empresas se viron estimuladas polas subvencións públicas a construír novas plantas nas rexións máis atrasadas, esforzándose o Estado, ademais, por completa-la infraestrutura técnica da zona a través da construción de estradas, vías férreas, creación de zonas industriais, etc., aparece como un simple paliativo ante a existencia, en primeiro lugar, dunha poboación nova, sen emprego e pouco

cualificada en relación ós cambios tecnolóxicos que se están producindo e que, á súa vez, se atopan ou ben sen emprego ou ameazada nos postos de traballo que ocupan actualmente e, en segundo termo, por un sistema de produción fortemente marcado pola presenza de industrias en plena reestructuración.

Son as novas fórmulas encamiñadas a dinamiza-las forzas endóxeas, as cales aparecen como instrumentos de política rexional de desenvolvemento máis axeitadas. Agora ben, isto só pode lograrse se é posible incrementar a competencia profesional e a actividade innovadora das empresas xa existentes na Comunidade. Xorde, polo tanto, a necesidade de imbrica-la formación profesional coas políticas de desenvolvemento rexional.

A este respecto tódolos estudos sinalan que as novas estratexias de desenvolvemento se estruturan baseándose en dúas premisas fundamentais:

- A creación de novos postos de traballo mediante iniciativas nas empresas existentes e mediante a creación de empresas xunguidas ás actividades económicas propias da rexión.

- A promoción de postos de traballo cualificados, empregando para isto novos instrumentos que permitan a utilización dos recursos humanos da rexión.

Por suposto, isto non exclúe o feito de que novas empresas se instalen na Comunidade Autónoma e que poidan ser promocionadas. Non se trata dunha vía antagónica senón complementaria, aínda que particularmente importante porque a competencia arredor das empresas con vontade de expandirse e asentarse en rexións distintas é moi grande, sobre todo na situación actual na que tanto as Comunidades Autónomas cun nivel de desenvolvemento superior como os países de estrutura forte tamén teñen un nivel de desemprego moi elevado.

As experiencias adquiridas nalgunhas rexións europeas móstrannos que os investimentos que se realizan na mellora das competencias profesionais das poboacións adaptadas ás características económicas rexionais son particularmente importantes. Pódense identificar certos obxectivos comúns nas estratexias de desenvolvemento económico postas en práctica polas rexións europeas máis dinámicas, as cales van condiciona-las súas políticas de formación:

- Modernización da rede industrial, mediante a promoción de novas tecnoloxías, pero tamén, e de forma moi destacada, a través do apoio ó saneamento financeiro e á mellora da xestión das empresas xa existentes.

- Apoio ás pequenas e medianas empresas e ó sector artesanal.

- Promociona-la constitución de novas empresas e estimula-la creación do "propio emprego".

- Favorece-la implantación de empresas enfrontándose ás dificultades analizadas anteriormente.

As decisións dos responsables políticos rexionais poñen a énfase no potencial endógeno de desenvolvemento e, neste marco, as accións encamiñadas á promoción das pequenas e medianas empresas revisten unha importancia capital. Para estas empresas a cualificación persoal constitúe un factor esencial xa que garante a flexibilidade dos cambios nas liñas de produción e a súa adaptación ás variacións que se produzan no mercado, que é, precisamente, a vantaxe específica das empresas de menor tamaño.

A promoción das pequenas e medianas empresas a través das axudas financeiras concibidas como subvencións ó equipamento de equipos, maquinaria, etc., con ser importante, pode selo menos cás chamadas "prestacións reais", isto é, as axudas encamiñadas á cobertura de necesidades de cualificación profesional,

acercamento ás fontes de información e transferencia de tecnoloxía.

Xa que nas pequenas e medianas empresas se exercen tódalas funcións empresariais, preséntanse un amplo abano de necesidades profesionais de cualificación. Unha formación profesional de amplo espectro, que poida reaccionar con flexibilidade ás necesidades específicas de cualificación, favorecería enormemente o dinamismo económico deste tipo de empresas, a diversificación da economía e o crecemento do emprego.

Para isto cómpre establecer un estreito vencellamento entre a formación profesional e o emprego. É nos lugares de produción, distribución, comercialización, e en ningunha outra parte, onde se xeran os novos perfís de cualificación profesional polo que é preciso asegurar un vencellamento directo entre os lugares de formación e os lugares de produción, de xeito que se efectúen as adaptacións necesarias nas ofertas formativas.

Os instrumentos utilizados polos axentes xestores das políticas educativas no ámbito das Comunidades Autónomas, no referente á observación das relacións entre emprego, formación e desenvolvemento non se atopan, en moitos casos, adaptados ós cambios que se producen no sistema productivo. Este é un problema importante, moito máis tendo en conta a necesidade de artella-las políticas de formación no eido profesional en tres prazos:

* A longo prazo, isto é, para producir cambios globais no sistema educativo, cun horizonte de dez anos como mínimo, tratando de adianta-las liñas mestras na evolución tecnolóxica e cultural. Este tipo de planificación está, normalmente, en mans das autoridades centrais do estado.

• A medio prazo, de tres a cinco anos, nos que se ha defini-los obxectivos e programas da formación profesional que se adapten ás evolucións que se producen nas estruturas de cualificación das empresas.

• Finalmente, a curto prazo, onde é preciso logra-la inserción dos xoves que saen do sistema educativo e entran no mercado de traballo e, no caso de ser necesario, propoñer ós solicitantes de emprego cualificacións que lles permitan unha inserción no mercado laboral.

Xestionar axeitadamente este complexo artellamento entre a capacitación técnica e o emprego a escala rexional aparece como un importante reto para os encargados da formación profesional tanto no sistema educativo coma nas empresas. Unha formación profesional de amplo espectro, que poida reaccionar con flexibilidade ás necesidades específicas de cualificación demandadas polo sistema productivo, favorece o dinamismo económico das pequenas e medianas empresas, a diversificación nas vías de desenvolvemento rexional e, por ende, o crecemento do emprego.



É evidente que este necesario artellamento entre a formación e o emprego vai atopar, inevitablemente, rixideces nas ofertas de ensinanzas vencelladas a adestramentos tradicionais, antigas cualificacións e oficios, e ás competencias que posúen os docentes. Existe, polo tanto, un problema importante de formación, de actualización e

de perfeccionamento do profesorado da formación profesional, que permita que se produza a necesaria evolución na oferta de formación.

Ocorre, tamén, que esta evolución está limitada polos custos dos equipamentos vencellados ás novas tecnoloxías, que fai ilusorio o feito de

que os centros onde se imparte a educación técnica poidan dotarse deles sistematicamente, entre outras razóns, porque os recursos públicos dispoñibles non o permiten. Esta limitación ten a vantaxe de estimula-lo achegamento dos centros de formación ós lugares de produción dado que é na empresa onde existe, normalmente, o equipo moderno, actualizado desde o punto de vista técnico e parece congruente que sexa aí onde o alumno o coñeza e onde debería facer prácticas con el.

Por outra banda, é moi posible que algúns centros de formación poidan prestar novos servizos ás empresas, poñendo á súa disposición os equipamentos que posúas fóra dos horarios da ensinanza con vistas ó desenvolvemento e capacitación dos seus traballadores.

As empresas víronse sometidas sempre, e hoxe en día moito máis, a axustes imprescindibles para poder adaptarse ós cambios de preferencias con respecto ós produtos que ofrecen, a competencia por parte doutras empresas ou a aparición de novos produtos froito da evolución tecnolóxica. Estas influencias externas poden amortiguarse ou, mesmo, aproveitarse só mediante a férrea vontade de permanente reestructuración interna da empresa. En última instancia, unha empresa é débil se en virtude dunha inflexibilidade interna non pode optar polas adaptacións necesarias ou se non detecta nin pode aproveitarlas evolucións dos mercados. En cambio, unha empresa será forte na medida que poida adoptar estratexias de

reestructuración axustando a súa estrutura ás novas necesidades.

Esta actividade innovadora das empresas presupón, como principal compoñente, a formación e a axeitada cualificación profesional dos traballadores, eliminando deste xeito as reticencias ós cambios e permitindo a promoción do conxunto dos recursos humanos e a transferencia de coñecementos.

Dous han se-los eixes estratéxicos nos que se ha basea-la actuación dos poderes públicos neste ámbito.

En primeiro lugar, dado o potencial de renovación da estrutura económica rexional que posúen as pequenas e medianas empresas, sería necesario tomar diferentes iniciativas encamiñadas a aumenta-los esforzos que realicen na formación do seu persoal. Na meirande parte das empresas considérase a formación e o perfeccionamento coma unha carga suplementaria e non coma un investimento. Parece, polo tanto, conveniente adoptar políticas encamiñadas a sensibilizar ás empresas con respecto a este campo, con axudas públicas que integren a formación en proxectos coherentes de modernización xeral do aparello productivo.

A asistencia ás empresas, xa sexa de carácter financeiro ou técnico, deberá estar destinada a acompañar-los procesos de modernización apoiando a introdución de novas tecnoloxías e os cambios na organización do traballo; naqueles

casos en que sexa necesario terá que acompañar e apoiar-lo árduo proceso de reestructuración ou reconversión dun sector de actividades, impulsando a implantación de novas empresas ou o proceso de creación de novas actividades por parte das empresas xa existentes.

O segundo eixe estratéxico pasa por enfrontarse ós retos que presentan as necesidades de formación dos recursos humanos no marco xeral do sistema educativo. Nos últimos anos emprendéronse reformas que apuntan a dous obxectivos importantes: eleva-lo nivel xeral de formación, por unha parte, e aumenta-la súa polivalencia, por outra, creando un abano de competencias máis amplas e menos especializadas, baseadas nunha boa formación tecnolóxica xeral que reforce as facultades de adaptación ós postos de traballo en constante evolución.

Agora ben, con ser importantes, eses obxectivos aparecen como insuficientes para dar unha resposta ó novo contexto económico. As Comunidades Autónomas han de esforzarse por impulsar-la apertura das barreiras do sistema educativo fronte ó mundo laboral modificando as relacións do sistema de Formación Profesional do seu entorno.

Neste sentido faise necesario impulsar unha renovación das organizacións educativas e os métodos de formación co fin de que den resposta:

- Ós xoves que non son quen de supera-las etapas básicas educativas e

abandonan o sistema educativo regulamentado sen cualificación profesional ningunha, cos graves problemas de inserción que isto conleva.

- Ós traballadores pouco cualificados con postos de traballo fortemente ameazados na súa continuidade ou en situación de excedentes laborais, situación que prolonga cada vez máis a súa duración fronte a un mercado de traballo con poucas perspectivas de absorción desta man de obra.

- Ós traballadores con cualificacións profesionais que xa son obsoletas no contexto de cambios tecnolóxicos acelerados.

Unha oferta de formación promovida polos poderes públicos utilizando "módulos" de corta duración que permita construír itinerarios formativos suficientemente flexibles como para adaptarse tanto ás necesidades das empresas coma ás persoas que non dispoñen de tempo para comezar formacións regulamentadas e que, deste xeito, se poidan confeccionar axustadas ós seus propios obxectivos tanto no contido coma na duración.

No caso de rexións cunha forte dispersión xeográfica, farase necesario estende-la oferta de formación a todo o territorio, co obxecto de facela accesible á maior cantidade de persoas posible, cuestión imprescindible para poder alcanza-lo obxectivo de elevación dos baixos niveis de cualificación.

Os postos de traballo do mañá, sen dúbida, serán moi diferentes dos postos de traballo actuais pola acción conxunta de tres tipos de factores: os tecnolóxicos, as derivadas das novas formas de organización e polas novas modalidades de xestión. Ós homes e mulleres que traballen neles non se lles pedirán os mesmos coñecementos nin as mesmas prácticas profesionais ca hoxe. Será necesario, polo tanto, establecer unha política de formación que permita ós actores sociais dar unha resposta a esa evolución.

BIBLIOGRAFÍA

- Bueno, E. (1993); *Reindustrialización y nuevas oportunidades: A modo de introducción*. Documento de traballo.
- Consejo de las Comunidades Europeas. Secretaría General, (1987); *Textos sobre a política educativa europea*. CEEA, CEE, CEEA, Bruxelas.
- Gizard, X. e Joséphe, A., (1987); *Desarrollo Regional y Formación Profesional. Valoración de los recursos humanos en las regiones en reconversión económica que se benefician de la ayuda financiera comunitaria*. CEDEFOP, Berlín.
- Gómez Fernández, F., Facal Fondo, T. e outros, (1988); "Investigación sobre: experiencias da transición da escola á vida activa", *Seminario de Galicia sobre a Transición dos Mozos á Vida Adulta e Activa*. Consellería de Educación e OU, Santiago.
- McDermont, W., (1988); "El factor humano en la fábrica del mañana", *Formación Profesional*. CEDEFOP, Berlín.
- San Miguel Cela, J.L., Sarbia Alzaga, J.M., Azúa Mendía, S., Quevedo Casin, M., (1993); "Reindustrialización y nuevas oportunidades", *Simposio do VII Congreso AECA*, Vitoria.
- Wobbe, W., (1988); "Tecnología, Trabajo y Empleo: Nuevos desarrollos en el cambio de las estructuras sociales". *Formación Profesional*, CEDEFOP, Berlín.



Prácticas

⇒ “El bosque animado”

Proyecto de formación

Carmen Peñamaría

⇒ Interferencias lingüísticas ...

Carmen Suárez López

EL BOSQUE ANIMADO

Proxecto de formación

Carmen Peñamaría

Área de Matemáticas do Instituto de Bachelato de Carballo.

“El Bosque Animado” é un proxecto interdisciplinar que se centra no coñecemento detallado do ámbito xeográfico dos alumnos do I.B. de Cambre no que se atopan os lugares que serviron de inspiración a W. Fernández Flórez para desenvolver-las máximas historias da súa novela.

O seminario de Matemáticas colabora no proxecto cunha unidade didáctica dirixida ós alumnos de 2º de BUP, intentando responder á diversidade de intereses destes, mediante un método individualizado e motivador. Tanto polos contidos tratados coma pola metodoloxía empregada e polo papel asignado á área de Matemáticas na ESO, a unidade pode dirixirse sen inconveniente a alumnos de cuarto curso desta etapa.

Utilizouse a matemática como ferramenta para resolver situacións concretas e non como algo estrño á realidade do alumno, motivando por parte deste unha visión diferente do entorno que tantas veces percorreu e intentando

tamén que aprendese a realizar fóra do Instituto unha serie de actividades tanto recreativas como de reflexión e de estudo. Desde as matemáticas apoiamos outras áreas e deixamos un traballo aberto no que atingue a contidos e actividades, de xeito que se facilitase a intervención doutros profesores en anos sucesivos, se este fose o seu desexo, suprimindo, substituindo ou completando, segundo o seu propio criterio, a dinámica de aprendizaxe marcada polo alumno e o medio concreto, podendo aparecer novos centros de interese e desaparecer outros propostos.

OBXECTIVOS

As actividades realizadas polos alumnos e polas alumnas estiveron orientadas cara á consecución dos seguintes obxectivos:

1.- Interpreta-la realidade do municipio obxeto de estudio empregando para isto os contidos de trigonometría e semellanza no cálculo de alturas,

pendentes, medición de terreos, estudio comparativo de distintas escalas, etc; e os contidos de Estatística Descritiva na recollida e organización de datos tales como a vivenda, a actividade económica ou a situación socio-educativa da poboación pertencente ó municipio de Cambre.

2.- Representar graficamente os datos obtidos nas distintas observacións e os resultados do seu tratamento matemático.

3.- Interpretar mapas e utiliza-la escala para determinar medidas diversas (alturas, distancias, pendentes, etc.) contrastando posteriormente os resultados obtidos coa realidade.

4.- Organizar e relaciona-los coñecementos matemáticos cos doutras disciplinas, valorando as matemáticas coma unha ciencia integradora que permite coñecer mellor o entorno nos seus aspectos físico e social.

Ademais das actividades encamiñadas a logra-los obxectivos relacionados coa área, na clase de Matemáticas realizáronse outras de soporte ós seminarios de Ciencias Naturais e Xeografía relativas a distintos métodos para orientarse na natureza, perfís topográficos, coordenadas, medidas na natureza, etc.

METODOLOXÍA

Dividiuse a clase en grupos de 5 alumnos entregando a cada un un mapa topográfico da zona e deixóuselles

comentalo, suxirindo que descubrisen nel lugares "coñecidos": o emprazamento da súa casa, a fraga, a presa, as parroquias, etc... coa finalidade de que, ó ir descubriendo, aparecesen entre eles preguntas que os motivasen a investigar sobre o mapa.

O papel do profesor consistiu na orientación desta investigación ou en provoca-la mesma se esta non se producía, suxirindo algunhas cuestións como:

¿Vives moi lonxe do teu mellor amigo?

¿Que superficie ocupa a túa parroquia?

¿Poderías delimitala? etc...

Con todo o anterior conseguíuse un diálogo profesor-alumno no que tiñan prioridade as cuestións formuladas polo último, e no que o profesor asumiu en cada momento o papel máis conveniente (moderador, monitor ou colaborador) conseguindo producir no alumno unha sensación de alonxamento do aborrecemento da clase diaria coa conseguinte aparición do pracer no traballo.

Cada grupo discutiu as diferentes estratexias formuladas polos seus compoñentes e planificou os pasos para conseguí-los obxectivos de cada actividade, anotou os devanditos pasos e comezou a traballar. Os resultados de cada actividade expuxéronse por escrito, coidando a orde e a presentación, sobre todo da parte gráfica. Ó rematar cada grupo de actividades, fíxose unha posta en común entre os distintos grupos descubriendo estratexias alternativas que conducían ó mesmo resultado.

CONTIDOS

Puxéronse en xogo gran cantidade de contidos extraídos do DCB do ESO, aplicándose uns con maior profundidade ca outros:

1.- Feitos, conceptos e principios

- *Números reais e operacións*: Notación numérica (Sistema decimal e Notación científica).

- *Aproximación, estimación e cálculo de cantidades*: Cálculo aproximado. Marxe de erro nas estimacións e aproximacións.

- *A proporcionalidade e a medida*: Porcentaxes. Escalas. Medida como información cuantitativa de tamaño. Medidas de tamaño (lonxitude e superficie). Sistema métrico decimal. Unidades de medida propias de Galicia. Instrumentos de medida. Medidas de ángulos. Marxe de erro na aproximación dunha medida. Aplicacións da xeometría ás medicións.

- *Elementos básicos para describi-lo espazo*: Sistemas de referencia. Coordenadas.

- *Figuras semellantes*: Representación a escala (planos e mapas). Relación entre as áreas de figuras semellantes.

- *Información sobre fenómenos aleatorios*: Estatística (poboación e mos-

tra, variables cualitativas e cuantitativas, agrupacións de datos, intervalos de clase, tabulación, histogramas, diagramas de sectores e pictogramas, medidas de centralización e dispersión).

2.- Procedementos

- Utilización de números en diferentes contextos elixindo a notación máis axeitada ó caso.
- Aproximación de medidas segundo a precisión requirida.
- Formulación verbal de estratexias de cálculo.
- Emprego correcto de instrumentos de medida e debuxo habituais.
- Emprego correcto das fórmulas de lonxitudes e áreas de corpos xeométricos para medir magnitudes.
- Utilización das razóns trigonométricas para a medida indirecta de lonxitudes e ángulos.
- Medida aproximada da área dunha figura xeométrica descompoñéndoa noutras máis simples.
- Estratexias para aproximar medidas de uso na zona ás do sistema métrico decimal.
- Utilización da representación a escala para medir magnitudes reais.



- Representación de figuras semellantes empregando a escala.
- Utilización de sistemas de referencia axeitados para definir con certa precisión a situación e posición dun obxecto. Coordenadas no plano e xeométricas.
- Emprego de escalímetros.
- Utilización de distintas fontes documentais.
- Organización e realización individual e colectiva de toma de datos empregando técnicas de sondaxe, mostreo, reconto e construción de táboas.
- Construcción de gráficos a partir de táboas elixindo en cada caso o tipo máis axeitado.

3.- Actitudes, valores e normas

- Confianza que proporcione a suficiente seguridade como para facer uso efectivo de calquera destreza e coñecemento matemático que posúan.
- Disposición a incorporar-las diferentes linguaxes matemáticas á linguaxe cotiá.
- Interese por atopar-la estratexia de cálculo máis axeitada en cada caso.
- Disposición para realizar cálculos exactos e aproximados confiando nas súas capacidades.

- Curiosidade e interese para investigar fenómenos da vida cotiá recoñecendo e valorando a utilidade das matemáticas na devandita investigación.
- Sensibilidade e gusto polo rigor e a precisión na realización dos cálculos e pola presentación ordenada e clara do proceso a seguir e dos resultados obtidos.
- Recoñecemento e valoración do traballo en equipo como a maneira máis eficaz de levar a cabo determinadas actividades.

ACTIVIDADES

Deseñáronse dous tipos de actividades; o primeiro para ser realizado dentro da aula e propiciar así un coñecemento previo da zona e o segundo, constituído por unhas fichas de campo, destinouse á realización de distintas orientacións e medicións na natureza durante os percorridos cos que finalizámo-lo proxecto.

No primeiro grupo de actividades e co obxectivo de conseguir unha valoración final sobre os progresos, realizouse unha sondaxe previa sobre o grao de coñecementos e experiencias de cada alumno en traballos semellantes ó proposto, pasando, a continuación, á exposición de corenta actividades en orde crecente de dificultade e divididas en grupos ás que se dedicou unha hora semanal de clase mediante as que se taban de conseguir como metas:

En canto ó estudio topográfico

a) Chegar a calcular coa maior aproximación posible os límites e a área da fraga de Cecebre tal como era en 1943 e tal e como é na actualidade.

b) Realizar perfís topográficos co maior número de accidentes posible.

En canto ó estudio estatístico

Aprender técnicas de recompilación de datos para aplicalos ás condicións económicas e socioculturais do municipio coa finalidade de agrupalos construíndo táboas estatísticas nas que se atoparían medidas de centralización e dispersión para rematar con toda clase de gráficos dos resultados.

De entre as actividades propostas neste primeiro grupo citaremos como exemplos as seguintes:

Actividade 9.- Trazar sobre o mapa o itinerario:

Apeadeiro - Peirao - Formigueiro - Cerexeiro - Ribeiriña - Horto de Arriba - Seixurra - Apeadeiro, tendo en conta a realidade do lugar. Facer un calculo aproximado dos km. percorridos no antedito itinerario.

¿Como relaciónas as lonxitudes de dúas figuras semellantes?

¿Estamos diante dun mapa de escala grande ou pequena?

Actividade 17.- Coordenadas Xeográficas, Coordenadas Lambert e UTM.

Explicación do que é un coordinatógrafo. Cada grupo debe construí-lo seu para dar ó metro das coordenadas UTM dos seguintes puntos:

a) Igrexa de San Salvador de Cecebre.

b) Cruce da estrada LC-214 coa A-9.

Actividade 23.- Coa axuda dos pais e avós e baseándote na novela “*El bosque animado*”, trata de delimitar sobre o mapa o máis precisamente posible a fraga de Cecebre tal como era en 1943 (data da publicación da novela); despois localiza os límites da fraga actual e fai un cálculo aproximado da súa superficie en ámbalas dúas épocas.

¿Como relacionas as áreas de dúas figuras semellantes? ¿Ante os resultados obtidos, pareceche importante que o home se preocupe de coida-lo seu medio?

Actividade 32.- Perfil Topográfico: Construcción. Constrúe o perfil topográfico M. Pega (53400 94475) - C. de Horto (58200 91450) atravesando Peiraió. Á vista do anterior perfil, atopa a pendente entre Fraguíña e Peiraió.

Actividade 37.- Pídese ós grupos que acudan á Casa do Concello de Cambre para recoller mostras que amo-

sen datos numéricos correspondentes ás seguintes variables cualitativas:

X: Titulacións académicas da poboación.

Y: Actividade profesional dos seus habitantes.

Cada grupo debe presentar por escrito os datos recollidos e as respostas ás seguintes preguntas:

¿É representativa a mostra que escolliches? ¿Por que?

¿Poderíanse agrupar dalgunha forma os datos obtidos? ¿Como?

¿Axudaría a anterior agrupación a ter unha visión máis clara da información? ¿Por que?

¿Existe algún valor arredor do cal se agrupan a maior parte dos datos? ¿Canto se distancian estes do antedito valor?

O segundo grupo de actividades consistiu en entregar ó alumno unha serie de fichas de campo antes de cada saída, recomendando a súa lectura previa para poder subsanar calquera dificultade de comprensión ou de claridade nalgunha exposición.

Cada ficha constaba dunha explicación para realizar exercicios de medición ou orientación e unhas actividades de aplicación sobre a marcha. Estas debían ser contestadas nun caderno de

campo no que deberían rexistrar, o máis rapidamente posible para evitar olvidos, as observacións e medidas realizadas. Anotando o lugar, a data, a hora e as condicións meterolóxicas. As medidas realizadas sobre o campo, direccións, ángulos e estimación de lonxitudes tamén debían quedar reflexadas no caderno indicando o método utilizado na súa determinación. Se se realiza algún croquis a escala con ditas medidas será necesario anotar tanto a escala como a orientación do mesmo.

Cada grupo de alumnos ía provisto dun compás de peto, calculadora, clinómetro, escalímetro e caderno de campo.

AVALIACIÓN

A metodoloxía empregada orixinou unha evolución satisfactoria do proceso; cada alumno intentou superalas súas deficiencias mediante un esforzo persoal proporcional ó interese que sentía pola súa zona e o traballo que sobre ela se realizaba. As frecuentes interven-

cións de membros de distintos grupos lograron que se sentiran en todo momento partícipes activos, modificando o plan previsto co fin de engadir algunha cousa necesaria para a interacción con outras disciplinas e suprimir outras ás que non atoparon utilidade.

A maior dificultade xurdiu ó ter que utilizar con precisión os termos matemáticos que expresasen de forma oral ou escrita os resultados. Aínda que nun principio os distintos grupos obtían resultados semellantes, a medida que foi crescendo a dificultade, observáronse diferencias notables causadas case sempre por algún erro de cálculo ou de concepto que se subsanou cunha posta en común na que o profesor axudaba a concretar exposicións demasiado xerais.

Como resumo, pode dicirse que a utilización da investigación na aula ten sempre o agradecemento dos alumnos xa que estes recibiron con ilusión e interese o proxecto e, malia as dificultades xurdidas, a maior parte deles remataron o traballo proposto.

FICHAS DE CAMPO

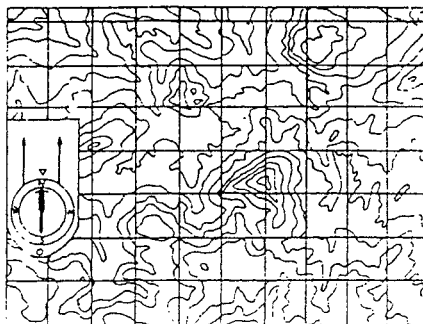
ORIENTACION EN EL CAMPO

Orientación en el mapa: Para reconocer los rasgos topográficos de una región, montes, ríos, valles, etc., representados en el mapa, situarse sobre un punto elevado de la zona y orientar el mapa. Para ello ajustar previamente la brújula, girando su limbo graduado hasta hacer coincidir la letra N con el índice fosforescente de la plancha y a continuación:

1) Colocar la brújula sobre el mapa. Para ello0 extendido de manera que las líneas de dirección de la brújula marcadas sobre la plancha sean paralelas a los meridianos del mapa o, en su defecto paralelos a los bordes laterales del mapa.

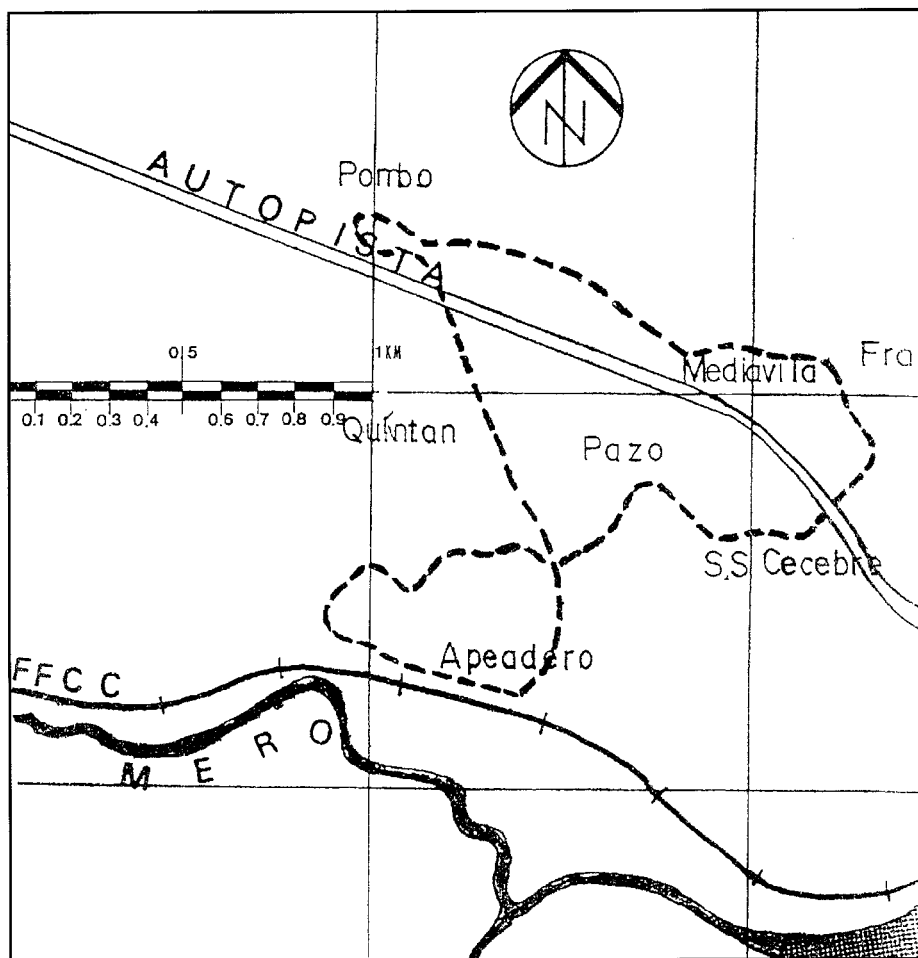
2)Manteniendo en la posición anterior el conjunto brújula-mapa, girarlo hasta que el extremo de la aguja magnética marque el Norte.

3)De esta manera los accidentes geográficos del mapa quedarán orientados con la misma posición relativa en la que pueden ser observados y reconocidos en la realidad.



ACTIVIDADES

- 1.- Marca sobre la fotocopia de tu mapa las líneas N-S y E-W.
- 2.- Orienta la fraga de Cecebre y dibuja en tu cuaderno de campo un croquis a escala de ésta, indicando en él la dirección N-S.
- 3.- Busca en tu mapa el valor de la declinación e indica en un momento cualquiera del itinerario, con ayuda de la brújula, la dirección del Norte geográfico.
- 4.- Localiza el río y el valle. ¿Cuál es su orientación? ¿Están relacionadas las anteriores orientaciones?.
- 5.- Orienta en nuestro hemisferio la Solana y la Umbría. ¿Cómo sería su orientación en el hemisferio Sur?.
- 6.- Utilizando la brújula realiza el ejercicio de orientación que quieras siempre que lo hagas en su momento del itinerario.



ITINERARIO I

INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS DO GALEGO E O INGLÉS

no español do alumnado do colexio español
"Vicente Cañada Blanch" de Londres

Carmen Suárez López

1. INTRODUCCIÓN

Á hora de concibir un traballo deste tipo é necesario precisar, en primeiro lugar, a metodoloxía que se propón empregar. Para este punto resultou moi interesante a lectura dos dous libros recomendados para este curso. A metodoloxía que se vai aplicar neste proxecto está tomada dun deles: *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Carmen Silva Corvalán, 1989.

Esta autora propón os seguintes pasos a seguir nun estudio sociolingüístico:

1. Observación da realidade e hipóteses de traballo.
2. Selección de falantes.
3. Recompilación dos datos.
4. Análise dos datos.

4.1. Identificación da variable.

4.2. Identificación dos contextos.

4.3. Codificación.

4.4. Cuantificación e aplicación de procedementos estatísticos.

4.5. Interpretación dos resultados.

Intentouse, nun principio, seguir este esquema, pero, ó atopar certas dificultades nos puntos 4.2, 4.3 e 4.4, decidiuse suprimilos coa esperanza de poder abordalos nun traballo posterior máis completo tanto na mostra coma nos aspectos analizados.

O guión de traballo será o seguinte:

1. Observación da realidade e hipótese de traballo.
2. Selección de falantes.
3. Recompilación dos datos.
4. Análise dos datos.

5. Interpretación dos resultados.

De acordo con esta proposta comezaremos por explica-los motivos que nos impulsaron a propoñer un estudio sociolingüístico que tiña como obxectivo o alumnado do Colexio Español "Vicente Cañada Blanch" de Londres.

2. OBSERVACIÓN DA REALIDADE E HIPÓTESE DE TRABAJO

O alumnado do Colexio Español de Londres está formado, fundamentalmente, por fillos de emigrantes que proveñen, na súa meirande parte, de Galicia e que se corresponden case na súa totalidade coas migracións que tiveron lugar nos anos sesenta. Aínda que nun principio puidera parecer unha poboación homoxénea, non o é en absoluto, podéndose establecer a seguinte serie de grupos:

a) Alumnos nados en Londres de pais galegos que manteñen o contacto con España a través de Galicia. Estes nenos e nenas coñecen a lingua galega a través dos seus pais e durante as vacacións, xeralmente as de verán, e da súa extensa familia (avós, tíos, primos, etc.).

b) Alumnos nados en España que permaneceron nela ó coidado de familiares, xeralmente os avós, ata alcanza-la idade escolar, momento no que se trasladan a Londres e se integran no colexio.

c) Alumnos pertencentes a unha segunda xeración de emigrantes; nestes casos foron os avós os que emigraron e os seus pais naceron xa no Reino Unido.

d) Alumnos fillos de matrimonios mixtos galego/castelán, andaluz, vasco, etc.; galego/inglés, colombiano, etc.

e) Alumnos chegados directamente de España, onde realizaron tódolos seus estudos. Estes alumnos normalmente chegan ó Colexio para estudar 3º de BUP e/ou COU.

Lingüísticamente, o alumnado deste centro presenta características moi especiais, posto que non só conviven neles o inglés e o español, senón que, ó ser na súa meirande parte de orixe galega, presentan unha situación de partida bilingüe español-galego.

Todos estes nenos e nenas falan entre si en inglés, están escolarizados en inglés e castelán e, nalgúns casos, manteñen como lingua familiar o galego, de aí que se detecten tanto nas súas manifestacións orais coma nas escritas numerosos casos de interferencias lingüísticas entre estas tres linguas.

A esta breve descrición haberá que engadi-las diferentes valoracións sociais que cada unha destas linguas presentan neste contexto. Atopámonos aquí coa variable social do prestixio. Este pode ser considerado ben como unha conducta, ben como unha actitude, é dicir, o prestixio é algo que se ten, pero tamén que se concede. Pódese defi-



ni-lo prestixio coma un proceso de concesión de estima e respecto cara a individuos ou grupos que reúnen certas características e que leva á imitación das conductas e crenzas destes individuos ou grupos.

Ferguson (1959) introduce o prestixio como unha das novas características que determinan o concepto de diglosia. O prestixio posúeo a lingua ou variedade alta, a superior, a máis elegante e a máis lóxica, e négaselle á variedade baixa, á que en moitos casos nin sequera se lle recoñece a súa existencia.

No caso que nos ocupa conviven tres linguas valoradas socialmente de maneira moi distinta. O inglés é na actualidade a lingua de comunicación internacional e a lingua da cultura actual sobre todo para os xoves. É a lingua na que se realiza a maior parte da cinematografía e da música pop, é dicir, popular. O español vén avalado por séculos de prestixio e cultura e uns trescentos millóns de falantes en todo o mundo. Por último o galego supón a lingua familiar, moito máis limitada tanto xeograficamente coma polo seu número de falantes.

Atopámonos, pois, cun alumnado que presenta algún punto de contacto con Galicia, ben por medio dos seus pais e avós, ben por eles mesmos, que recibe as clases en español e en inglés, pero que se relaciona cos seus iguais (compañeiros de curso, amigos e mesmo irmáns) en inglés, fala cos seus pais en español ou en galego e coa súa familia estensa

(primos, tíos e avós fundamentalmente) en galego.

Unha vez observada esta poboación, considerouse moi interesante realizar un estudio das posibles interferencias lingüísticas que se poden producir entre estas tres linguas; para isto escolleuse o español como lingua vehicular da entrevista.

O obxecto deste traballo será, polo tanto, o estudio das interferencias lingüísticas do galego e o inglés no español dos alumnos e alumnas do Colexio Español "Vicente Cañada Blanch" de Londres.

3. SELECCIÓN DE FALANTES

En primeiro lugar efectuouse unha observación do alumnado co fin de determinar que suxeitos eran susceptibles de estudio pormenorizado. Esta observación efectuouse mediante dúas vías. A primeira consistiu na observación directa na aula, naqueles grupos nos que eu impartía clases de lingua. A segunda foi a través dos meus compañeiros de claustro, ós que solicitei axuda para localizar suxeitos susceptibles de estudio. A eles teño que agradecer a súa colaboración non só á hora de seleccionar falantes, senón, no caso do profesorado de párvulos, no momento de efectuar as gravacións que sen a súa colaboración tal vez non foran posibles, posto que os máis pequenos son máis tímidos diante de persoas que non coñecen.

A mostra recollida abrangue tres grupos definidos da seguinte forma:

a) Un primeiro grupo de alumnos e alumnas de párvulos comprendidos entre os cinco e os seis anos. Escolleuse este grupo por se-lo primeiro que se escolariza no colexio ó non existir ningún ciclo de Educación Infantil.

b) Un segundo grupo de alumnos e alumnas de 6º de EXB, con idades comprendidas entre os 11 e os 12 anos.

c) Un terceiro grupo de alumnos e alumnas de 2º de BUP, con idades comprendidas entre os 15 e os 16 anos. A razón pola que se escolleu este tramo de idade explicouse con anterioridade ó relaciona-los diferentes tipos de alumnos deste centro e é que neste colexio tanto os alumnos de 3º de BUP coma os de COU son, na súa maioría, recién chegados de España e realizaron tódolos seus estudos neste país, polo que as súas características lingüísticas non se axeitan ó obxecto deste estudio.

4. RECOMPILACIÓN DOS DATOS

Procedeuse á gravación de conversas cos diferentes alumnos, procurando propiciar un ambiente distendido que non tivera nada que ver cunha clase de lingua. Preguntouselles polas súas afeccións, polas súas actividades durante as fins de semana, onde pasaban as súas vacacións e as súas actividades durante as mesmas, as súas comidas favoritas e aquelas que menos lles gustaban, etc.

Cando a conversa sobre estes temas non daba para moito recorreuse a preguntar polos libros lidos ou as últimas películas vistas no cine ou a televisión solicitando que contaran o seu argumento.

En tódolos casos procurouse que as conversas duraran entre trinta e corenta e cinco minutos, para o cal se tivo que proceder a efectuar dúas sesións de gravación co mesmo suxeito, debido a que na primeira non había suficiente material recollido.

5. ANÁLISE DOS DATOS

O esquema que se seguiu para a análise dos datos é o que presentan A. Quilis, M. Adell e outros no estudio *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia* (M.E.C., Madrid, 1982), por consideralo moi axeitado para este tipo de traballo sociolingüístico. Dado que a mostra recollida para o estudio que nos ocupa é moi pequena para determinar unha única variable lingüística, considérase máis oportuno unha análise global dos datos para poder detecta-los fenómenos máis característicos da fala destes suxeitos.

GRUPO I

Mostra tomada: catro suxeitos

Sexo: dous nenos e dúas nenas

Idade: cinco anos

Fenómenos detectados:

1. Nivel Fónico

a) Vocalismo:

As tres linguas en contacto nestes falantes presentan sistemas vocálicos diferentes:

Español	Galego	Inglés
/i/ pipa	/i/ fillo	/i:/ see
/e/ pez	/e/ pelo	/i/ six
/a/ paz	/ε/ papel	/e/ ten
/o/ tos	/a/ capa	/æ/ had
/u/ pus	/ʊ/ farol	/a:/ hard
	/o/ mellor	/ʊ:/ hot
	/u/ muller	/u/ put
		/ / door
		/u:/ boot
		/ʌ/ cut
		/ɜ:/ first
		/ə/ sister

Presencia de vocais abertas e pechadas /ε/ /ʊ/. Este fenómeno podería explicarse como influencia do galego onde, como se veu, se dá esta diferenciación fonolóxica:

entgra: (gal. *enteira*), en galego esta palabra realízase cun diptongo e en español cunha soa vocal, así, por confluencia das dúas articulacións, acaba realizándose, neste caso, como e aberta.

miçdo (gal. *medo*), en galego utilízase e aberta neste caso, polo que se transfire no exemplo presentado, aínda que no español se trate dun diptongo.

Øso: coa primeira vocal cerrada en galego.

É curioso sinala-la aparición de metafonía, fenómeno existente no galego que consiste na influencia do *o* da sílaba final sobre a vocal da sílaba anterior cerrándoa un grao e a influencia do *a* nas mesmas circunstancias abrindo un grao a vocal da sílaba anterior:

Øsa (debería ser con /o/ pero, por influencia da vocal final a vocal anterior ábrese un grao).

A utilización de vocais abertas e pechadas provoca mesmo confusión no caso da palabra *mes*; a súa vocal debería ser pechada xa que no galego existe a oposición *mēs* (mies)/*mēs* (mes do ano), e que o alumno realiza como aberta querendo referirse ó periodo de tempo.

b) Consonantismo:

Aparición de gheada nalgúns casos: *lechuga* /lezɕuha/; *achegadita* /atɕcha'dita/; *tobogán* /tobo'han/. Este fenómeno é característico da lingua galega e esténdese por todo o territorio.

Consiste na realización fricativa faringal da *g*.

Playa /*Plaia*/: Pronunciación da *y* /*j* / como *i* /*i*/; dado que en galego non existe a grafía *y* nin o sonido correspondente, os falantes asimilan o mesmo co que consideran máis parecido, neste caso a vocal *i* hai que ter tamén en conta neste caso que a palabra galega é *praia*, polo que se podería pensar nun cruce entre ámbolos dous casos.

c) Entoación:

A maioría dos entrevistados mantén a entoación galega, sendo a proporción neste grupo de tres a un.

2. Nivel Gramatical

a) *Sintagma nominal*:

1. Xénero:

Confusión dos xéneros gramaticais dalgúns sustantivos, posiblemente por influencia do galego, onde se realizan deste xeito:

La puente (feminino en galego)

La agua (en galego *a auga*)

2. Adxectivos:

Más mejor (traducción da expresión inglesa *much better*)

b) *Sintagma verbal*:

1. Verbo:

Cuando marcharon los niños (emprego dun tempo simple no canto do pluscuamperfecto *habían marchado*).

¡Ta guago!, {a forma *ta* en galego é dialectal, equivale a *está* e pertence ó Bloque Oriental}.

Para poderemos nadar (utilización do infinitivo conxugado, construción propia do galego, pero inexistente en español).

Estaba indo para a cocina, {no canto do xerundio español *yendo* utilízase a forma galega do xerundio do verbo *ir*, *indo*}.

2. Utilización dun verbo por outro:

Mención aparte merece a utilización do verbo *coger* e os seus múltiples significados. Como se observará, sobre todo máis adiante, cando se analicen as particularidades doutros grupos, este verbo é utilizado como palabra baúl por case tódolos falantes. Resulta difícil sen un estudio máis pormenorizado decidir se a influencia é inglesa (verbos *to get* ou *to take*) ou galega (verbo *coller*).

Tiene una casa, quiere coger otra, {utilización de *coger* como traducción do verbo *to get*, neste caso co significado de *conseguir*}.

3. Perífrases verbais:

Numerosos exemplos da perífrase IR+A+INFINITIVO sen a preposición A tal e como se realiza en galego:

Se iba convertir en una sirena.

Voy ir con las azafatas.

Le voy decir a mi papá.

Estaba indo para a cocina.

3. Nexos de relación

a) *Conxuncións:*

Utilización do nexo de relación *y más* copia do galego *e máis*, algunhas veces realizado só como *más*:

... costilletas y más carne y más chicha.

Duermo en casa de mi abuelo y más en el Castelo.

Se casaron beauty y más el príncipe.

Yo más mi hermana

b) *Preposicións:*

Abundancia da contracción *pra*, moi utilizada no galego oral pero incorrecta na lingua escrita:

Pra andar por el mar.

Se fue pra televisión.

Todos fuimos pra cama.

Utilización do pronome posesivo detrás de preposición: *El viene detrás mía* por influencia do galego *vén detrás miña*.

Utilización da preposición *en* en expresións de tempo: *Viene en lunes* polo inglés *on monday*.

Nivel Léxico-Semántico

1. Anglicismos:

Cogió el teléfono y no sabía que estaba engaged (... non sabía que estaba comunicando, ocupado).

Cuando venga el Father Christsmas (cando veña Papá Noel).

El sitting-room (o cuarto de estar).

La shop (a tenda)

Chocolate /'tʃɒklət/, (pronunciado como en inglés).

El niño estaba diciendo: ¡help! ¡help! (¡Socorro! ¡Socorro!).

Le gusta sardina, jamón, chicken (gústalle sardiña, xamón, polo).

Jugar a cartas (por influencia da expresión inglesa *play cards*).

Jugué con todo mío (por traducción da expresión inglesa *play with all mine*).

Fish fingers (tipo de peixe rebozado e frito, literalmente "dedos de peixe").

2. Galeguismos:

Numerosas manifestacións con diferentes usos do verbo *botar*, verbo de grande uso e, polo tanto, enorme rendemento en lingua galega:

Botaban por el otro lado (polo español *echar*).

Siempre me están botando las culpas a mí (... está echando...).

Me botó la culpa que yo lo pisé (me echó ...).

Lo botó para la cama (lo mandó...).

Se bota para la cama (se sube...).

Botar pegamento (echar...)

Botamos la cocina (puxémola, fixemos obras ou remodelacións nela).

Botar en el horno. (Poner...)

Las billas (los grifos).

De diante (de delante).

Io (por *fío*, traducción en galego da palabra *hilo*)

Agarró el fecho y lo abrió (...la cerradura ...).

Cangrejo (por *cangarexo*; neste caso realizase un cruce entre a palabra galega e a española *cangrejo*).

Rabuñar (arañar).

Cogió la ferramenta de su papá (...las herramientas...).

GRUPO II

Mostra tomada: catro suxeitos.

Sexo: dous nenos e dúas nenas.

Idade: once anos.

Fenómenos detectados:

1. Nivel fónico

Non se observaron as mesmas características ca no grupo I polo que se refire ó vocalismo e ó consonantismo. Neste último apartado só sinalar que un dos suxeitos pronuncia o *r* de forma gutural.

a) *Entoación*:

Neste grupo a maioría dos entrevistados presenta entoación inglesa: 3 fronte a 1 (neste último apréciase unha forte entoación galega).

2. Nivel gramaticala) *Sintagma nominal*:1. *Xénero*:

Utilización errónea do xénero de certas palabras inglesas das que non se coñece o correlativo en español:

Es como una hall muy grande (en español utilízase con xénero masculino).

Mis subjects favoritos son (materias ou asignaturas).

2. *O artigo*:

Ausencia do artigo naqueles casos en que non se empregaría en inglés:

Está estudiando historia de arte (en inglés "history of art"). En español o correcto é dicir "historia del arte".

Jugar a tenis, jugar a baloncesto. A expresión inglesa é "play tennis" e "Play basket". En español o

correcto é o emprego do artigo diante do sustantivo: "Jugar al tenis", "Jugar al baloncesto". Cómpre subliñar que na actualidade a forma empregada polos entrevistados é moi abundante en contextos deportivos e de adolescentes, tal vez por influencia do deporte americano.

Siempre que ibamos para cama, ausencia do artigo ó ser tradución directa do inglés "we went to bed".

b) *Sintagma verbal*:1. *Verbo*:

Utilización de tempos simples no canto dos correspondentes compostos con *haber*, por influencia do sistema verbal galego:

Y ya se fueran los primos, emprégase o imperfecto de subxuntivo en lugar da forma correcta que sería o pluscuamperfecto de indicativo, polo que a frase correcta sería: "Ya se habían ido los primos".

Acentuación grave na cuarta persoa dos verbos simples: /sabiámos/ no canto de /sabíamos/

2. Utilización dun verbo por outro:

Numerosas realizacións do verbo *coger* como tradución do verbo inglés *to get/to take* ou do verbo galego *coller* (ve-lo apartado 2.b.2. do

Grupo I):

No cojo ninguna (non acerto).
Tengo dos y siempre cojo la
que no tiene que ser (...utilizo...).
Le dijo que cogiera clases de
disparar (...asistiera a clases...).
Cogí un ocho (obtuve ...).
Para coger acentos (...poner ...).

3. Perífrases verbais:

Construcción incorrecta da perífrase verbal IR+A+INFINITIVO. Esta construción en galego non se utiliza coa preposición "a":

Le iban dar algo para comer.

3. Nexos de relacióna) *Conxuncións:*

Utilización do nexo copulativo *y más*, traducción do galego e máis:

El piso lo tiene él y más su novia.

b) *Preposicións:*

Erros no uso das preposicións por traducción directa do inglés:

Por las ocho y veinte, quizais traducción da expresión inglesa "by"+ expresións de tempo, que significa "non máis tarde dunha hora determinada".

c) *Outras expresións:*

Utilización da expresión *si cuadra*, traducción do galego "se cadra", co significado de "quizais, tal vez":

Si cuadra estoy hasta octavo, si cuadra me voy en octavo, si cuadra me quedo aquí.

Utilización do adverbio inglés de afirmación *yeah* /je/ coma conxunción hilitiva.

Utilización da expresión *tú sabes*, calco do inglés "you know" con función fática ou de contacto, tal e como se emprega en inglés coloquial. En español utilízase a expresión *sabes* sen suxeito, xa que en español non é obrigatorio o emprego do suxeito diante do verbo coma en inglés.

4. Nivel léxico-semántico1. *Anglicismos:*

Licencia de conducir (traducción do inglés *driving licence*, en español *dise permiso de conducir*).

Ahora lo van a llevar al court (...Tribunais...).

Van a hacer una assembly (...reunión ou asamblea).

Helado de melocotón y raspberry (...frambuesas).

Voy a probar a ser un lawyer como mi hermana (...a ser un abogado...)

Está en la nursería (...guardería).

En el screen pone finish ("en la pantalla pone fin").

Me gustan lengua, inglés, science y matemáticas (resulta curiosa a relación das materias que se efectúa. No colexio as matemáticas impártense en español e as ciencias naturais en inglés, polo que o alumno emprega o nome da materia na lingua en que aprende esta. Sen embargo non fai o mesmo coa disciplina de inglés, da que si coñece a palabra en español).

Era muy sad, porque así no se podía ir a la playa (era moi triste...).

Lo cogí en la librería (...biblioteca, en inglés *library*).

Mis subjects favoritos

Me gusta fruit salad (...ensalada de frutas ou macedonia).

No me gustan los vegetales (...verduras, en inglés *vegetables*).

La computadora (ordenador)

Tiene shops (...tendas).

Son tres floors (...pisos ou plantas).

Es headcheff en el restaurante. (xefe de cociña)

Cogió una pelota spongy (...“esponjosa o de esponja”).

El se hace en ratón (convírtese en rato, a expresión inglesa emprega o verbo *to become* que significa converterse, facerse, chegar a ser).

Me gusta cuando en la escuela hacen los discos (...ponen música, discos).

2. Galeguismos:

Le quiso aprender a otros niños (... ensinar..., en galego este verbo significa “ensinar” ou “aprender”).

Te empieza a abanear tu cuerpo (mecer, acunar, menear).

GRUPO III.

Mostra tomada: catro suxeitos

Sexo: dous mozos e dúas mozas.

Idade: 16 anos.

Fenómenos detectados

1. Nivel fónico

a) Entoación:

A maioría dos entrevistados ten entoación inglesa (3/1)

2. Nivel gramatical

a) Sintagma nominal:

1. Xénero:

Emprego de *calor* con xénero feminino. En galego esta palabra é feminina, pero en español considérase o seu uso feminino como un vulgarismo:

Y más esta calor, no es una calor, calor, es algo más pegajosa.

2. Artigo:

Presencia do artigo en construcións que en español non o levan, posiblemente por influencia ou tradución de expresións inglesas:

Sólo sé que ganó Felipe González por la cuarta vez (seguramente traducción de la expresión inglesa *for the fourth time*).

b) *Sintagma verbal*:

1. Verbo:

Confusión de tempos verbais:

Emprego do presente polo futuro: *despues pienso cual va a ser la cosa que más me gusta* (segundo o contexto o verbo debería se-lo futuro *pensaré*).

Así podrían saber que quisieran ellos ser en el futuro (emprego do pretérito imperfecto de subxuntivo cando debería ser un condicional simple).

Expresións de tempo pasado con futuro: *Ya habrá años*, por “hace muchos años” ou “hace mucho tiempo”. En galego existe a expresión *Xa habrá anos* con este mesmo matiz expresivo.

2. Utilización dun verbo por outro:

Diferentes relacións co verbo *coger*, convertido en palabra baúl nos tres grupos de falantes (ver apartado 2.b.2 do estudio do Grupo I).

Aún no sé que carrera voy a coger (... escoger).

Posiblemente cogeré diploma en los tres años (...obtdré...).

Lo que más me gustaba era matemáticas, solía coger sobresaliente (...obtener, sacar...).

3. Perífrases verbais.

IR+A+INFINITIVO realización desta perífrase sen preposición A como nexo de relación tal e como se emprega en galego:

Si yo tengo hijas no las voy llamar Rosa Mari.

Voy cenar.

Voy pra cama.

3. Nexos de relación

a) *Conxunción*:

Ausencia desta partícula nalgúns casos por influencia de construcións inglesas: *No tengo idea* (por influencia da expresión inglesa *I've no idea*; en español a forma correcta é *no tengo ni idea*).

b) *Preposicións*:

Presencia da contracción *pra* (para+a), típica do galego oral. A forma de pronunciación relaxada en español sería “pa”:

Voy pra cama.

Utilización da preposición *por* en expresións de tempo onde o español emprega *durante* ou *desde*, por tradución de expresións inglesas coa preposición *for*.

Van a ir a Gales por cinco días.

Vivo en Londres por quince años.

Neste caso trátase dunha tradución directa da construción inglesa "I've been living in London for fifteen years", de aí que exista en español unha confusión no tempo verbal, dado que as expresións correctas poderían ser: "Llevo quince años viviendo en Londres" ou "vivo en Londres desde hace quince años".

4. Nivel léxico-semántico

1. Anglicismos:

Me gustan las películas de thrillers (...de suspense).

Hago baby-sitting los sábados (cuido nenos...).

Me voy para un college inglés (O "college" pode entenderse ben coma un colexio maior, ben coma unha escola universitaria, neste caso a entrevistada refírese a estudos non universitarios equivalentes ó 3º de BUP ou COU, polo tanto resulta difícil traduci-la expresión cunha soa palabra).

Me dijo que me podrían poner un use-training (ensinanza equivalente ó FP).

Hago kick-boxing, es como full-contact (este tipo de deporte denomínase en español co nome inglés, a única traducción posible sería "loita libre").

Vengo en el Underground (...Metro.)

Veo Neighbourhs y Home and away (series televisivas de gran audiencia).

2. Galeguismos:

Nos está aprendiendo aún "la gitana"

Me gusta el congrio y los bois.

6. INTERPRETACION DOS RESULTADOS

Analizando os diferentes niveis podemos observa-los fenómenos seguintes:

1. Nivel Fónico:

Neste nivel só aparecen interferencias de tipo vocálico (presencia de vocais abertas e fechadas por influencia do galego) e consonántico (aparición do fenómeno característico galego da gheada) no Grupo I, é dicir, nos falantes de cinco anos de idade.

É curiosa, sen embargo, a evolución da entoación, xa que nos Grupos I e II a proporción é favorable ó galego, tres dos falantes de cada Grupo empregan esta entoación contra un que presenta entoación inglesa en cada caso. No Grupo III dáse o caso contrario, a entoación inglesa é a predominante en proporción de tres a un con entoación galega. Dáse, polo tanto, unha inversión total dos datos, habería que ter en conta, ó estudar este aspecto, a variable da idade

2. Nivel Gramatical:

En tódolos grupos détéctanse vacilacións no xénero dos sustantivos,

se ben no Grupo I claramente son por influencia do galego e nos Grupos II e III por influxo do inglés.

Outra característica común a tódolos grupos de falantes no campo das interferencias lingüísticas é o sintagma verbal. Neste aspecto tamén se detectan máis casos no Grupo I e estes son característicos da influencia do galego (presencia do infinitivo conxugado, utilización de tempos simples no canto dos correspondentes compostos, etc.). Dado que o sistema verbal inglés é moi semellante ó español na utilización dos tempos compostos, esta interferencia non se dá no grupo III, que, sen embargo, presenta vacilacións no uso dos tempos verbais dunha natureza diferente.

É significativo subliña-la utilización do verbo *coger* por parte de tódolos grupos de falantes; é este un fenómeno moi interesante, pois resulta difícil determinar se a influencia é do galego ou do inglés. No caso do galego sería influencia da utilización na devandita lingua do verbo *coller*, pero no caso do inglés conflúen os significados de dous verbos *to get* e *to take*. Podería resultar moi interesante profundizar neste apartado nun estudio posterior.

Seguindo co sintagma verbal, un fenómeno presente en tódolos Grupos estudados é a utilización da perífrase verbal IR+INFINITIVO, característica da lingua galega, posto que a forma correcta en español debe incluí-la preposición A como nexo de relación.

3. Nexos de Relación:

Nos Grupos I e II son abundantes as utilizacións do nexo copulativo *y más*, que se explica pola influencia do galego *e máis*. Este fenómeno non aparece, sen embargo, no Grupo III.

No apartado das preposicións cómpre subliñar que no Grupo I as interferencias son, na súa meirande parte, influencia do galego, no grupo II aparecen interferencias do galego e do inglés e no Grupo III só se detectan interferencias do inglés.

4. Nivel Léxico-Semántico:

Neste nivel destaca a presenza do léxico inglés empregado por tódolos falantes, porén, tamén resulta interesante a súa evolución, xa que no Grupo I a presenza do léxico inglés e galego dáse nunha proporción similar, pero nos grupos II e III as interferencias léxicas galegas perden representatividade perante o aumento do léxico inglés detectado.

Como conclusión xeral podemos afirmar que as interferencias do galego e do inglés nos alumnos do Colexio Español "Vicente Cañada Blanch" de Londres presenta unha clara evolución, sendo maioritaria a presenza de interferencias lingüísticas procedentes do galego no Grupo I e claramente de procedencia inglesa no Grupo III, manifestándose o grupo II coma un grupo de transición entre ambos.



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Jose Luis Valcarce Gómez*
- ⇒ *Javier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Fernando González Muñoz*
- ⇒ *Fernando González Muñoz*
- ⇒ *Ana M.ª Platas Tasende*
- ⇒ *Rodolfo García Alonso*
- ⇒ *Celso Currás Fernández*



Título: *Preálgebra*
Autores: Phares G. O'Daffer
Stanley R. Clemens
Randall I. Charles
Editorial: Addison-Wesley / 1992

A linguaxe alxebraica é unha das ferramentas máis potentes que se utilizan nas matemáticas. O grao de abstracción que require o seu correcto manexo está ó alcance de individuos nos que é posible o pensamento abstracto, isto é, que son capaces de realizar operacións formais sobre obxectos simbólicos. Este estadio alcánzase xeralmente entre os 12 e os 16 anos. Pero chegar a utiliza-la linguaxe alxebraica con pertinencia e coherencia require unha aproximación lenta e progresiva, que vaia desde a competencia nas operacións con números concretos e coñecidos polos alumnos ata a manipulación de expresións alfanuméricas. O libro que nos ocupa, *Preálgebra*, publicado por Addison-Wesley Iberoamericana, presenta unha serie de actividades encamiñadas, entre outros, a este fin.

Publicado en 1992, é unha tradución dun texto destinado a ser lido por alumnos anglosaxóns. A versión española está adaptada a alumnos de Porto Rico. A súa lectura non é aconsellable para os estudantes españois por varios motivos entre os que cómpre subliña-lo

uso excesivo de notacións numéricas diferentes ás utilizadas en España (por exemplo, a coma para as unidades de millar), a non utilización do Sistema Métrico Decimal (agás, curiosamente, no capítulo destinado ó seu tratamento) e o emprego doutro sistema monetario, uso de terminoloxía distinta á estándar (por exemplo, raio no canto de vector).

Con todo, a distribución do material e só parte da serie de actividades presentadas ten un indubidable valor para o profesor de Matemáticas de Educación Secundaria Obrigatoria, nun momento en que non existe nin variedade nin abundancia de materiais que sirvan de apoio ó labor docente. Tódolos contidos do libro (agás o tratamento inadecuado que fai do uso do ordenador, baseado exclusivamente na presentación de fontes en Basic que resolvan algúns dos tópicos tratados), están incluídos no Deseño Curricular Base de Matemáticas da ESO aínda que non chegan a abranguelo por completo. Os bloques de "Números y operaciones. La medida", "_lgebra" e "Estadística" trátanse de

forma estensa, e en moito menor grao os contidos correspondentes a “Geometría” e “Análisis”.

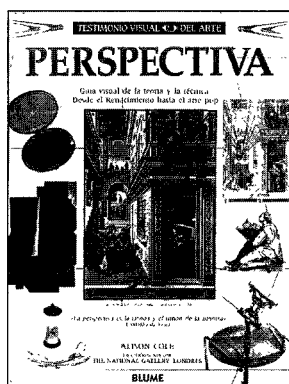
Unha das virtudes do libro reside en presentar un posible tratamento transversal dalgúns dos contidos. Así, en cada un dos capítulos, ofrécense actividades relacionadas cos seguintes tópicos: destrezas de desenvolvemento do pensamento, diversos procedementos de cálculo mental (comporación, agrupamentos, separación de números, etc.), técnicas para realizar estimacións (redondeos, estimados de primeiro díxito, etc.), uso da calculadora, etc.

A resolución de problemas tamén está presente ó longo do texto. En cada capítulo resólvense un ou dous problemas contextualizados e ás veces déixase algún aberto. Paseniñamente, vaíse indicando como aborda-las fases de resolución dun problema (entende-la pregunta, buscar datos, investigar un plan de resolución, atopa-la solución e verificala) e algunhas estratexias para a resolución (facer debuxos, facer listas organizadas, facer táboas, buscar patróns, traduci-las expresións alxebraicas, usa-lo razoamento lóxico, etc.). A gama de problemas é variada en canto ós temas que tratan e en canto ó número de solucións (unha solución, máis dunha ou ningunha).

Tódolos capítulos inclúen un apartado titulado “De los números al álgebra” nos que, engordado, se pretende introducir ós alumnos no manexo de expresións alxebraicas a partir de situacións numéricas, de xeito que ó final do libro se chega a traballar con polinomios, as súas operacións e as súas propiedades.

Aínda que, nun sentido estricto, os capítulos do libro non constitúen as unidades didácticas dunha programación anual (o material supera con moito o contido dun curso académico) o libro pode servir de axuda para que os profesores de Matemáticas de ESO organicen os contidos do DCB correspondente nunha secuencia e se sirvan dos numerosos exercicios e problemas que contén coma unha fonte de recursos para presentar actividades ós alumnos. Así mesmo, proporciona unha vía (“de los números al álgebra”) que pode ser válida (existen outras, quizais máis modernas, como as que parten da xeometría ou do estudio das funcións que neste libro non se tocan) para que os alumnos cheguen a contactar coa linguaxe alxebraica.

Jose Luis Valcarce Gómez



Título: *Testimonio Visual del Arte: Perspectiva.*
Autor: Alison Cole
Editorial: Blume, Barcelona / 1993
Núm. páxinas: 64
Tamaño: 22.5 x 28,5 cms.

Atopámonos cun libro de divulgación que é dunha precisión de datos e dun rigor pouco comúns neste tipo de publicacións. Neste libro preséntanos Alison Cole, de xeito moi ameno, unha análise crítica da loita artística e técnica por conseguir reproducir a visión natural do espazo en toda a súa exactitude. É un paseo polos logros conseguidos desde os artistas do Renacemento, con citas dos mesmos, que explican, de xeito comprensible, as súas obsesións polas imaxes perspectivas. É un adentrarse na perspectiva total, nos seus trazados, nas súas cores, nas súas simboloxías. Móstranos os procedementos e instrumentos ideados para reproducir con maior rigor a visión natural do espazo e presenta unha selección dos máis importantes tratados ó respecto a través da Historia. Todo isto cunhas espléndidas ilustracións que serven de base ós comentarios que realmente desenvolven cada capítulo. Cos estudos dalgunhas obras de arte emblemáticas, como a Trinitade de Masaccio, A Flaxelación de Piero da Francesca ou a

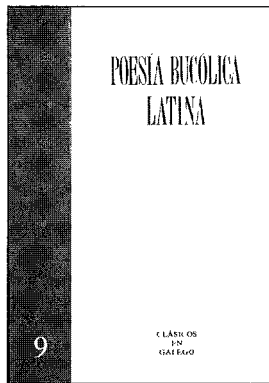
bóveda e a cúpula de Andrea Pozzo na igrexa de San Ignacio de Roma, Alison Cole introdúcenos, como guía inmoltable, no mundo das representacións artísticas convertidas en testemuños dos saberes dos seus tempos, para despois desembocar nas obras cubistas, futuristas e surrealistas onde segue existindo a perspectiva pero con outra orde, como outra é a nova visión e representación do espazo.

Atendendo ó interese didáctico este libro é un magnífico complemento nas clases de debuxo e arte, sobre todo nas clases de debuxo técnico, onde se adoita explicar a perspectiva atendendo soamente ó seu aspecto de construción liñal, coma mero xogo de procedementos de trazado co único obxectivo de "saber pór unha perspectiva" tales ou cales obxectos ou espazos, sen ocuparse deste aspecto determinante: que é o seu desenvolvemento histórico. Sen estas pautas non poderemos valoralas imaxes espaciais doutras épocas.

Para o traballo que realmente se realiza na aula existen moitos tratados válidos. Con este que comentamos, pódese anima-la ensinanza técnico-artística co sentido perspectivo, como a representación do espacio verosímil suxeito ás tendencias estéticas e artísticas dos tempos como todo feito cultural.

En resumo, un libro recomendable para tódolos interesados na materia.

Javier Vilariño Pintos



Título: Colección Clásicos en Galego
Autor: Manuel Díaz y Díaz
Editorial: Xunta de Galicia
 EditorialGalaxia

Recentemente veñen de ser publicados os volumes nove e dez da colección Clásicos en Galego, coeditada pola Xunta de Galicia e a editorial Galaxia, baixo a dirección de don Manuel Díaz y Díaz. A iniciativa xurdiu no ano 1987 coa intención de configurar un corpus de traducións ó galego de obras clásicas da literatura universal. Nesta tarefa había precedentes escasos, mais certamente brillantes, como, entre outros, a versión das Odas de Horacio que elaborara Aquilino Iglesia Alvariño, as traducións de poesías de Virxilio e doutros clásicos grecolatinos debidas á pluma de Avelino Gómez Ledo, ou as máis recentes traducións de Darío Xoán Cabana da Divina Comedia e o Cancioneiro de Petrarca. As obras publicadas ata agora na colección pertencen a distintas literaturas e a diferentes xéneros e estilos, pero trátase sempre de clásicos de valía excepcional, cunha mensaxe viva para nós despois de tantos séculos. Figuran entre os grecolatinos Catulo: *Poemas*, {trad. de Xosé Manuel Otero Fernández}; Fedro: *Fábulas*, {trad.

de Xosé Carballude Blanco, Xosé M^a Liñeira Reboredo e Rosa M^a García Vilariño}; Tibulo: *Elexías* {trad. de Xosé Antonio García Cotarelo}, Plauto: *Anfitrión*, *Asinaria*. {trad. de Mercedes Boado Vázquez e M^a Xesús Frei Collazo}; Aristófanes: *Nubes*, *Asamblearias* {trad. de Teresa Amado Rodríguez}; Petronio: *Satiricón* {trad. de Xosé Antón Dobarro Posada e Dolores Gómez Quintás}; Virxilio, Calpurnio Sículo e Nemesiano: *Poesía bucólica latina* {trad. de Fernando González Muñoz}. Como representantes das literaturas europeas están: Shakespeare: *Soño dunha noite de verán*. *O mercader de Venecia*, {trad. de Miguel Pérez Romero}, Hamlet {do mesmo}, e o *Cantar de Roldán* {trad. de Camilo Flores Varela}. Hai en preparación novos volumes entre os que están os Epigramas de Marcial e un roman de Chrétien de Troies.

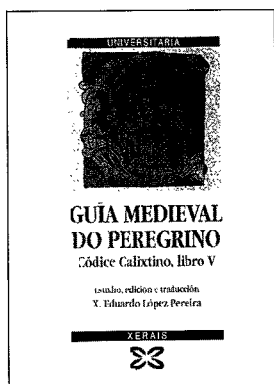
As traducións, sempre revisadas por un experto no autor ou no xénero correspondente, veñen acompañadas polos textos orixinais, de acordo coas

mellores edicións dos mesmos. Unha introducción ós principais aspectos biográficos, históricos e literarios, así como un mínimo aparato de notas específicas, proporcionan ó lector as referencias imprescindibles para unha aproximación máis completa a estas obras, que retratan un mundo ás veces moi alonxado do noso. A inclusión do texto orixinal é, ante todo, unha testemuña de respecto cara este mesmo, a súa lingua e tradición, pero supón tamén unha invitación á un tipo de lectura activa, que permita disfrutar directamente da música e do xenio peculiar de cada lingua, así como efectuar un rico xogo intelectual baseado no contraste entre expresión orixinal, sentido e traducción.

A transcendencia dunha empresa coma esta resulta evidente. A traducción é unha actividade fundamental para a configuración da lingua e a tradición literaria dunha comunidade cultural. Abonda con termos presente todo o que deben as linguas europeas e as súas literaturas ás sucesivas traduccions da Biblia: do hebreo ó grego, do grego ó

latín, e do latín ás linguas románicas e xermánicas. Se se quere algún exemplo máis íntimo, lembremos a Flaubert alternando no seu retiro de Croisset a dórosa redacción de *Madame Bovary* cos seus ensaios de traducción de poesía latina e grega, ou a Paul Valery componendo, a pesar das súas reservas para có xénero pastoril, unha maxistral traducción das bucólicas de Virxilio. En definitiva, unha lingua de prestixio debe procurarse os suficientes recursos para poder transmitir non só as ideas, vivencias e realidades presentes, senón tamén aquelas que configuraron outras xentes noutros tempos, por moi arredados que estean de nós. Canto máis se se trata das voces destes autores que sempre teñen algo que comunicar a cada individuo e comunidade nas sucesivas fases do seu desenvolvemento histórico. Daquela é importante que estes poidan ser lidos dende agora tamén en galego.

Fernando González Muñoz



Título: *Guía Medieval do peregrino*
Autor: Aimerico de Poitiers
Traductor: Xosé Eduardo López Pereira
Editorial: Xerais Universitaria, Vigo / 1993

Entre o aluvión de publicacións relativas ó mundo xacobeo ó que temos asistido este ano, merece ser destacada unha moi especial: a tradución ó galego do libro V do Codex Calixtinus (Edicións Xerais. Universitaria. Vigo, 1993), que contén a primeira guía para peregrinos do Camiño de Santiago, composta por un tal Aimerico de Poitiers na primeira metade do século XII. O contido da obra responde á necesidade de promocionalo Camiño na Europa contemporánea, establecendo as súas etapas e os lugares de culto que cómpre visitar, describindo os principais accidentes xeográficos, precavendo ós peregrinos dos posibles riscos, facendo curiosos xuízos sobre o carácter dos pobos, e, na súa parte final, proporcionando un precioso documento sobre o urbanismo da Compostela medieval e a feitura arquitectónica e artística da catedral. Se a valía documental do libro é sobresaínte, quizáis o que máis impresione a un lector profano sexa a imaxe que proporciona do Camiño como realidade viva, non só pola atención prestada

á diversidade dos seus espazos e xentes, senón tamén pola idea de que a peregrinaxe vai dispensar a aquel que a emprenda un conxunto de aventuras e de experiencias transcendentales.

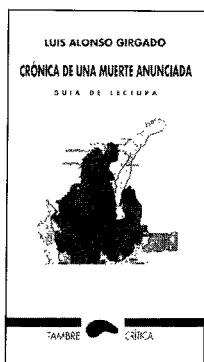
A tradución, sempre solta e atenta ás dificultades léxicas e sintácticas presentadas polo texto, así como ás diversas solucións propostas polos estudosos de mesmo, ven acompañada por un limiar e un rico aparato de notas que nos presentan dun xeito claro os principais problemas relativos á autoría, natureza e contido do texto, á vez que aclaran bo número de detalles relativos á toponimia, haxiografía e prosopografía medieval, esenciais para obter unha comprensión cabal do mesmo. A oportuna inclusión do texto latino orixinal, colacionado directamente do Codex da Catedral de Santiago, presta á publicación un valor engadido, non só de cara ós filólogos ou especialistas na historia e na arte medieval, senón tamén para calquera lector sensible á esa sorprendente vitalidade e colorido que conserva o latín

escrito medieval nunha época no que xa fora desplazado polas linguas románicas no plano da fala. Temos que facer, nem-bargante, unha obxección de carácter formal: a lectura contrastada de traducción e texto orixinal sería moito máis cómoda se no volume estes viñense enfrontados páxina a páxina, e non separados como é o caso. Sorprende, a este respecto, que quizáis por simple rutina as editoriais sigan aténdose a unhas prácticas incómodas para o lector, e que, cós avances en materia de tratamento de textos, non teñen por qué plantexar ningún problema técnico serio.

O autor desta versión e o catedrático de latín da Universidade da Coruña Xosé Eduardo López Pereira, bo coñecedor desta parcela do saber histórico e filolóxico, e que leva anos comprometido coa tarefa de afondar nas raíces tardo-

antigas e medievais da cultura e a identidade histórica galega, como o proban o seu estudio sobre os escritores da *Gallaecia* na Antigüidade Tardía e a súa traducción ó galego doutro libro de viaxes abondo coñecido: o *Itinerarium de Exeria*, onde se nos conta as experiencias vividas por unha muller da fin da antigüidade na súa peregrinaxe a Xerusalén e outros santos lugares. É unha afortunada coincidencia que gracias ó traballo do mesmo estudioso teñamos dende agora á nosa disposición dúas testemuñas de valor universal sobre os itinerarios, físicos e espirituais, dos nosos antigos devanceiros.

Fernando González Muñoz



Título: *Crónica de una muerte anunciada. Guía de lectura*
Autor: Luis Alonso Girgado
Editorial: Tambe, A Coruña/ 1993
Núm. Páxinas: 225

A aparición nas nosas librerías deste novo estudio de Luis Alonso Girgado vai aportar unha axuda inestimable ós profesores e ós alumnos de COU. Os cambios no programa de Literatura española implican, por fin, e sen restar mérito a obras outros anos incluídas, a entrada dunha novela de Gabriel García Márquez. Trátase da máis querida por el, unha das máis perfectas que ata agora escribiu, unha novela curta, engaioladora, enganosa na súa facilidade só epidérmica, pois oculta unhas técnicas e unha estrutura verdadeiramente complexas.

Iníciase esta *Guía*... cunha biografía do Nobel colombiano na que se van alternando, coas circunstancias da vida, datos de relevo sobre os feitos históricos, sociais e culturais do seu país, as lecturas e as posibles influencias recibidas doutros escritores. Ó mesmo tempo fábase dos seus traballos periodísticos e literarios en América e en Europa, e, por non nos alongar máis, da súa posición política. Despois dunha

detallada noticia das novelas e contos publicados, incluído-los derradeiros e fermosos *Doce cuentos peregrinos* (Mondadori, 1992), abórdase a análise de *Crónica de una muerte anunciada*.

Nunha primeira parte achegámonos a certos datos externos, pero inexcusables para o coñecemento da obra, que se van desenvolvendo en apartados como "Contextualización", "Lanzamiento editorial", "El autor ante su obra", "El escritor los hechos y los protagonistas", "La versión cinematográfica", "El término crónica y sus acepciones", "La Crónica ante la crítica"... Xa dende os inicios do traballo percibímonos-la extensa documentación que o autor manexa e o rigor co que procede.

Entramos logo no estudio interno da novela, nos seus compoñentes estruturais: a historia e a trama, o tempo e o espazo, o narrador e o punto de vista, a caracterización e as diferentes perspectivas dos personaxes son elementos arquitectónicos de primeiro orde observados

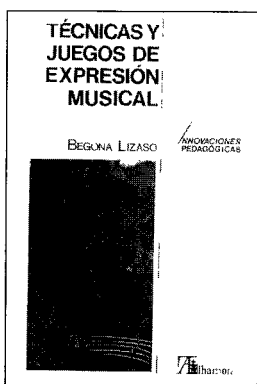
con todo detalle e ampliados coa análise dos temas, dos modos narrativos e do estilo. Se isto supón un valioso enfrontamento coas entrañas mesmas e coa plasmación lingüística do relato, non é menos meritorio o labor de escolma de oportunos fragmentos que, abundantemente, o exemplifican todo.

Remátase a Guía... cunha selección de textos críticos nos que diferentes autores abordan aspectos diversos de *Crónica...*, ós que se engaden verbas do mesmo Gabo sobre o seu oficio de escritor, a literatura, o periodismo ou a novela. Como final, atópanse fragmentos con preguntas para comentar, un glosario de termos dificultosos, en especial americanismos, e unha acertada bibliografía, do manexo da que, ó longo do estudio, se deron claras mostras. Non é pequeno, por certo, o esforzo que se agacha no compendio bibliográfico, pois, sen dúbida, o máis interesante sobre a obra que tratamos áchase neses artigos dispersos de non moi doado acceso.

O profesor Alonso Girgado con este minucioso traballo, de áxil e grata exposición, pon nas máns dos admiradores de Gabriel García Márquez, e sobre todo da súa *Crónica de una muerte anunciada*, a posibilidade dunha proveitosa lectura.

Non estará de máis, dende estas liñas, da-la benvinda á Editorial Tambre de A Coruña que agora mesmo xurde cun declarado propósito prioritario, que ogallá se cumpra: "proporcionar materiais para o desenvolvemento das destrezas comunicativas, da afición lectora, do hábito de convivencia cos *mass media*, do exercicio da reflexión e da educación a través da literatura, en actitudes e valores que integren ó individuo na Sociedade" (Ed. Tambre, Lengua y Literatura en Secundaria, Boletín de Información de Novedades, Otoño de 1993).

Ana María Platas Tasende



Título: *Técnicas y Juegos de expresión musical.*
Colección: Innovaciones Pedagógicas.
Autor: Begoña Lizaso
Editorial: Alhambra/ 1990
Núm. páxinas: 169

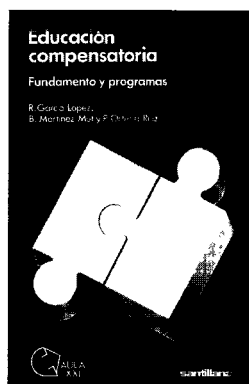
Atopámonos ante un libro esencial para os profesores de especialidade de Educación Primaria e de Música Activa dos conservatorios elementais, que enche un espacio onde a bibliografía é máis ben escasa ou onde a existente limitase, en xeral, a unha enumeración de actividades sen establecer obxetivos concretos.

Este libro móstranos un camiño seguro para chegar á música a través do xogo, da dramatización, da práctica e da prosodia ó tempo que nos abre as portas a unha metodoloxía globalizadora, indispensable para o neno en idades temperás

enfocada a través de centros de interese pretos ó mesmo pola súa temática: a cidade, o xardín, os indios e os contos.

Os obxetivos propostos no libro fan referencia á educación auditiva, rítmica e melódica, partindo da percepción e observación, para despois reaccionar ante as sensacións sonoras, iniciando máis tarde o canto e a interpretación en instrumentos de percusión a través de obstinatos, polirritmos e improvisación.

Rodolfo García Alonso



Título: *Educación compensatoria. Fundamento y programas*
Autor: R. García López
 B. Martínez Mut
 P. Ortega Ruiz
Editorial: Santillana, Madrid/1987

A educación compensatoria naceu nos Estados Unidos na década dos sesenta e chegou ó noso país con moitos anos de retraso cando, por riba, os seus resultados estaban sendo máis que cuestionados. A principios do ano 1.983 un Real Decreto do Ministerio de Educación e Ciencia creaba o " Programa de Educación Compensatoria " (PEC) de ámbito nacional, ó cal poden acceder as Comunidades Autónomas con transferencias educativas plenas mediante a sinatura anual dun Convenio co devandito Ministerio. Galicia sumouse a este Programa e, dende aquel ano 1.983, vén desenvolvendo distintos subprogramas desta modalidade educativa, fundamentalmente no ámbito de educación infantil e do ensino obrigatorio.

Este libro está dividido en dúas partes xerais. Na primeira faise unha análise histórica, conceptual e crítica da educación compensatoria así como dos principais programas que se veñen

levando a cabo a nivel internacional. Como conclusión propónse un modelo teórico integrador dos posibles enfoques neste tipo de educación.

Na segunda, de carácter máis práctico, estúdase a compensación nos diferentes ambientes en que se desenvolve a persoa: escolar, familiar, laboral e comunitario. En cada un deles deséñanse estratexias para a acción-intervención socio-educativa coa conseguinte proposta de programas de educación compensatoria específicos para cada un dos referidos ámbitos: conexión entre preescolar e ciclo inicial, habilidades interpersoais, formación ocupacional e formación de líderes comunitarios, respectivamente.

A constatación dun elevado fracaso escolar nas clases sociais máis baixas, por unha banda e a loita pola igualdade de resultados (xa non de acceso) educativos por outra, foron as dúas principais

causas que deron orixe à implantación da educación compensatoria como vía complementaria dos sistemas educativos pertencentes ós principais países desenvolvidos. O obxectivo fundamental desta modalidade educativa é, polo tanto, mellora-lo rendemento académico dos nenos procedentes de sectores socio-culturalmente desfavorecidos.

A educación compensatoria, como política reformadora optimista fracasou, pois o sistema escolar é impotente por si só para supera-la desigualdade de orixe do alumno. Para os autores desta obra, sen embargo, estes resultados negativos aumentaron a nosa comprensión precisamente desta incapacidade da educación nunha sociedade avanzada e veñen sendo pretexto para concienciarse da necesidade dun movemento de innovación e reforma educativa.

Diferéncianse no libro dous tipos de "Pedagogía da compensación": o correctivo, propio dunha política educativa e que dá lugar a educación compen-

satoria e o preventivo, propio dunha política cultural da cal xorde a animación sociocultural. Os autores conceden grande importancia a este segundo tipo de intervención polo seu carácter ecolóxico, é dicir, porque deberá contemplar tódalas variables ou espazos onde se resolve o complexo proceso da configuración de cada individuo.

Emprega-lo paradigma ecolóxico na planificación da educación compensatoria supón preocuparse menos dos aspectos cuantitativos e de eficacia da educación e mais da análise interna dos procesos da aprendizaxe, é dicir, do que realmente sucede na aula, co fin de levar a cabo unha diagnose que permita programar axeitadamente unha determinada intervención educativa.

Celso Currás Fernández



Novidades Editoriais

LINGUA E LITERATURA. ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

LINGUA

Real Academia Galega, *Pequeno Dicionario da lingua galega*, A Coruña, 1993.

Alvar Ezquerro, M., *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros, 1993.

Casado Velade, M., *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros, 1993.

Escandell Vidal, M^a V., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993.

González Calvo, J.M., *La oración simple*, Madrid, Arco Libros, 1993.

Martínez, J. A., *Oración compuesta y oración compleja en español*, Madrid, Arco Libros, 1993.

Porto Dapena, J. A., *El complemento circunstancial*, Madrid, Arco Libros, 1993.

Reyes, G., *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco libros, 1993.

Vigara Tauste, A. M^a, *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos, 1992.

NARRATIVA

Antoloxía de Contos Populares de Galicia, edición e introducción de Manuel Quintáns Surez, A Coruña, Tambre, 1993.

Brontè, E., *Cumbres borrascosas*, traducción de Carmen Martín Gaité, Barcelona, Ediciones B, 1993.

Cabana, D. X., *O milagre das estrelas. Aventuras do mago Antón no Camiño de Santiago*, Vigo, Xerais, 1993.

Cuentos Populares, selección de Luis Alonso Gírgado, A Coruña, Tambre, 1993.

Fernandez Naval, F. X., *Tempo de crepúsculo*, Vigo, Xerais, 1993.

Fuentes, C., *El naranjo*, Madrid, Alfaguara, 1993.

Neira Vilas, X., *Charamuscas. Lar. Nai. Pan*, Vigo, Galaxia, 1993.

Ortega, G., *Los dinosaurios y otros relatos*, edición e introducción de Luis Alonso Gírgado, A Coruña, Tambre, 1993.

Puértolas, S., *La corriente del golfo*, Barcelona, Anagrama, 1993.

Ribeiro, J. U., *La sonrisa del lagarto*, traducción de Mario Merlino, Madrid, Alfaguara, 1993.

Torbado, J., *El peregrino*, Barcelona, Planeta, 1993.

Últimos narradores. Antología de la narrativa breve española, prólogo de Santos Sanz Villanueva, selección de Joseluis González y Pedro de Miguel, Pamplona, Hierbaola Ediciones, 1993.

Viale Moutinho, J., *Caminiando sobre as augas*, traducción de Xela Arias, Vigo, Xerais, 1993.

TEATRO

Buero Vallejo, A., *El tragaluz*, edición e introducción de Luis Iglesias Feijoo, Madrid, Espasa-Calpe, col. Austral, 1993.

Plauto, *Anfitrión. Asinaria* (bilingüe latín-galego), traducción de Mercedes Boado Vázquez e M^a Xesús Frei Collazo, Xunta de Galicia e Galaxia, col. Clásicos en galego, 1992.

Shakespeare, W., *Hamlet*, (bilingüe inglés-galego), traducción de Miguel Pérez Romero, Xunta de Galicia e Galaxia, col. Clásicos en galego, 1993.

POESÍA

Bousoño, C., *El ojo de la aguja*, Barcelona, Tusquets, 1993.

VARIOS

AA.VV., *Literatura española de COU. Textos comentados*, A Coruña, Tambre, 1993.

Alonso Girgado, L., *Comentario de textos poéticos del siglo XX. Metodología y análisis resuelto de siete poemas*, Barcelona, PPU, 1993.

García Márquez, G., *Crónica de una muerte anunciada. Guía de lectura*, Luis Alonso Girgado, A Coruña, Tambre, 1993.

AA.VV., *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Escuela Española, 1993.

Calvino, I., *Por qué leer los clásicos*, traducción de Aurora Bernárdez, Barcelona, Tusquets, 2^a ed. 1993.

Fuentes, C., *Geografía de la novela*, Madrid, Alfaguara, 1993.

Pennac, D., *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1993.

O NACEMENTO DUNHA COLECCION

A saída nos derradeiros meses da BIBLIOTECA CLASICA de literatura española, dirixida por Francisco Rico e publicada en Barcelona pola Editorial Crítica, merece unhas verbas especiais. O xurdimento desta BIBLIOTECA responde ó propósito de ofrecer os títulos que constitúen o núcleo da tradición literaria española dende as súas orixes ata as vísperas do século XX. Baseada nos textos máis autorizados de cada obra, estudia a súa xénese e ofrece breves notas a pé de páxina, complementadas con outras finais, e actualizados repertorios bibliográficos. Hoxe atópanse en librerías os títulos seguintes (a colección constará de 111 e irán aparecendo de dez a quince por ano)

Cantar de Mio Cid, edición de Alberto Montaner, estudio preliminar de Francisco Rico.

Jorge Manrique, *Poesía*, edición de Vicente Beltrán, estudio preliminar de Pierre le Gentil.

Andrés Fernández de Andrada, *Epístola moral a Fabio y otros escritos*, edición de Dámaso Alonso, estudio preliminar de Juan F. Alcina y Francisco Rico.

Francisco de Quevedo, *La vida del Buscón*, edición de Fernando Cabo Aseguinolaza, estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter.

José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, edición de Luis Fernández Cifuentes, estudio preliminar de Ricardo Navas Ruiz.

Pedro Antonio de Alarcón, *El sombrero de tres picos*, edición de Eva S. Florensa, estudio preliminar de Sergio Beser.

CATRO LIBROS SOBRE A LEXISLACION DO ENSINO NON UNIVERSITARIO

Os profesionais de diversos sectores e, en especial, os profesores poden ter unha ampla información lexislativa en catro recopilacións de textos legais que citamos por orde cronolóxica:

Tres compilacións en galego

Lode e disposicións que a desenvolven e autonomía financeira dos centros. Publicación da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Compilación feita por José Luis Canosa Baldomir (Xefe do Servicio do Profesorado de Ensino Medio da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Lexislación Xeral sobre o ensino non universitario na comunidade autónoma de Galicia. Fixo os traballos informáticos Manuel Otero Raña (Xefe do Servicio de Informatización). Fixeron as revisións lingüísticas Maria Luisa Otero Fernández (Profesora do I. B. Anxel Fole), Emilio Tomás Filgueira Rico e Carmen Hombre Eiras (dos servicios centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Loxse e disposicións que a desenvolven. Recompilación feita por Xosé Luis Canosa, con traducción de M^a del Carmen Hombre Eiras e Emilio Tomás Filgueira Rico.

Unha compilación en castelán

En 1990 (edición cerrada a 30 de Decembro de 1989) aparece a 1^a edición de *Lexislación estatal de ensino non universitaria*, recompilación feita -outra vez- por Xosé Luis Canosa Baldomir a quen se lle une José Luis Mira Lema (coordinador provincial de Formación Profesional de A Coruña)

A segunda edición deste último volume acábase de publicar neste mesmo ano.

Con estes textos os profesionais do ensino ou do dereito teñen ferramentas actualizadas e sistematizadas da lexislación do ensino.



Noticias

CONSELLERIA DE EDUCACION E ORDENACION UNIVERSITARIA

Organismo: Dirección Xeral de Ensinanzas Medias

Resolución do 8 de Outubro de 1993, da Dirección Xeral de Ensinanzas Medias pola que se convocan Premios Extraordinarios de Bacharelato no curso 1992-93.

A orde do 23 de outubro de 1991 (BOE do 31 de outubro), pola que se establecen os requisitos e o procedemento para a concesión dos Premios Extraordinarios de Bacharelato, establece no seu apartado undécimo que as Comunidades Autónomas con plenas competencias en materia educativa poderán convocar premios extraordinarios de Bacharelato nos seus ámbitos territoriais.

Na súa virtude, esta Dirección Xeral de Ensinanza Medias resolveu:

Primeiro.- Convócanse os Premios Extraordinarios de Bacharelato correspondentes ó curso 1992-93 de acordo coa Orde do 23 de outubro de 1991.

Segundo.- Poderá concederse en cada provincia da Comunidade

Autónoma de Galicia un premio extraordinario por cada 1.000 alumnos ou fracción superior a 500 matriculados en terceiro curso de Bacharelato Unificado Polivalente ou no primeiro curso de calquera modalidade do Bacharelato Experimental, no curso académico inmediatamente anterior a aquel no que se celebren as probas. Nas provincias nas que o número de alumnos matriculados nos cursos indicados sexa inferior a 500 poderá concederse un premio extraordinario.

Para os efectos previstos no parágrafo anterior teranse en conta tanto os alumnos de centros públicos coma privados e os matriculados na modalidade de ensinanza a distancia.

Terceiro.- Poderán optar ó Premio Extraordinario do Bacharelato os alumnos que obteñan como nota media das calificacións dos tres cursos de Bacharelato Unificado e Polivalente ou nos tres primeiros cursos do Plan Experimental da Reforma de Ensinanzas Medias 8,50 puntos ou máis.

Para obter a nota media teranse en conta todas as disciplinas dos tres cursos tanto comúns, como optativas, sacando calquera outra que o alumnado cursase voluntariamente, asignaráselles ás calificacións o seguinte valor numérico:

a) Bacharelato Unificado e Polivalente:

Suficiente:	5,50 puntos
Ben:	6,50 puntos
Notable:	7,50 puntos
Sobresaliente:	9,00 puntos

b) Plan Experimental da Reforma de Ensinanzas Medias:

Suficiente:	5,50 puntos
Notable:	7,50 puntos
Sobresaliente:	9,00 puntos

Cuarto.- Os alumnos que reunidos os requisitos desexen optar ó premio extraordinario, deberán inscribirse no Instituto de Bacharelato no que se encontre o seu expediente académico no prazo de vinte días naturais contados a partir da publicación da presente resolución no Diario Oficial de Galicia.

Quinto.- 1.- Os alumnos e os secretarios dos respectivos Centros deberán cumprimentar o modelo de inscrición que se inclúe como anexo I á presente convocatoria.

2.- Rematado o prazo de inscrición, os Secretarios dos Institutos de Bacharelato remitirán á Inspección

Educativa na Delegación Provincial correspondente da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria os modelos de inscrición que obren no seu poder, antes do 23 de novembro de 1993.

Sexto.- As probas celebraranse o día 17 de decembro de 1993, nos locais que determinen as delegacións provinciais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, debendo comunicalo coa suficiente antelación a todos os centros de Bacharelato da provincia.

As probas terán dúas partes:

Na primeira parte os alumnos realizarán:

1.- Redacción sobre un tema de carácter xeral, histórico ou literario.

2.- Traducción directa e inversa dun texto breve do idioma cursado polo alumno.

Na segunda parte:

Os alumnos deberán elixir unha das seguintes opcións e responder ás cuestións prantexadas:

Opción A: Proba de Matemáticas

Opción B: Proba de Latín

Opción C: Proba de Historia de España.

Sétimo.- O tribunal velará para que os exercicios sexan anónimos e calificados de acordo co baremo seguinte:

Exercicios da primeira parte:

- 1.- De cero a cinco puntos
- 2.- De cero a cinco puntos

Exercicios da segunda parte:

De 0 a 10 puntos

A puntuación definitiva será a suma total de cada unha das calificacións obtidas. Concederáselles premio extraordinario ós alumnos que alcancen 16 puntos ou máis na citada suma ata un número igual ou inferior ó que resulte da aplicación do apartado segundo desta Resolución. En caso de empate terá preferencia o alumno con mellor expediente académico.

Oitavo.- O secretario do tribunal redactará acta por triplicado conforme ó modelo do anexo II, que será asinado por tódolos compoñentes. O orixinal quedará arquivado na inspección de bacharelato e as copias serán remitidas á Dirección Xeral de Ensinanzas Medias da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e ó Rectorado.

A Inspección remitirá unha fotocopia certificada da acta ós centros públicos e privados dos que houberse alumnos participantes nas probas e estampará a oportuna dilixencia nos libros de calificación dos alumnos premiados.

ANEXO I

Apelidos e nome
 Data de nacemento lugar.....
 Centro no que cursou os estudos.....
 Idioma elixido
 Disciplinas optativas

Desexa tomar parte nas probas para a obtención dos Premios extraordinarios de Bacharelato convocados por Resolución do 8 de outubro de 1993.

, de de 1993

[Asinado]

Ilmo. Sr. Delegado Provincial da Consellería de Educación
 e Ordenación Universitaria de

ANEXO II

O Secretario do Instituto de Bacharelato.....
, de

Certifica: Que o alumno
 acadou a nota media de, nas calificacións obti-
 das nos tres cursos de BUP, polo que reúne os requisitos establecidos na
 Orde do 23 de outubro de 1991, a fin de participar nas probas para a
 obtención dos Premios Extraordinarios de Bacharelato.

, de de 1993

(Sinatura e selo.)

ORDE DO 29 DE OCTUBRO DE 1993

D.O.G.

Orde do 29 de outubro de 1993 pola que se convoca o segundo premio de traducción á lingua inglesa de obras galegas e se establecen a súas bases.

Dado que a lingua constitúe o sinal de identidade máis claro do noso país e que temos unha literatura xa secular que pode situarse entre as máis importantes de Europa, e sendo unha das intencións da creación lingüística e literaria a súa divulgación para darse a coñecer e contribuír ó enriquecemento cultural das xentes e dos pobos coa súa lectura, son necesarias as canles que lles faciliten ás persoas interesadas o coñecemento da nosa produción lingüística e literaria.

Hoxe en día o idioma inglés é unha desas canles por ser das linguas vehiculares máis usadas no mundo.

Por isto establécense incentivos para que a obra publicada en galego (novela, poesía, teatro e ensaio) sexa traducida ó inglés e se poida ter acceso neste idioma ó seu coñecemento.

Para estes efectos, a creación dos premios de traducción ó inglés, cunha

digna dotación económica, é un bo estímulo para as persas que de seguro están capacitados para espalla-la nosa produción en lingua galega.

DISPOÑO:

Artigo único.- Convócase o 2º premio de traducción á lingua inglesa de obras galegas para aquela produción literaria publicada en lingua galega e non traducida con anterioridade ó idioma inglés, nas súas modalidades de novela, poesía, teatro e ensaio, e establécense, como anexo a esta orde, as bases que o rexerán. A dotación dos premios e os gastos que se deriven da publicidade da convocatoria e financiamento do xurado imputaranse ó presuposto da Dirección Xeral de Política Lingüística desta consellería.

Santiago de Compostela, 29 de outubro de 1993.

Juan Piñeiro Permuy
Conselleiro de Educación
e Ordenación Universitaria

Ilmo. Sr. Director Xeral
de Política Lingüística

ANEXO

Bases que rexerán o 2º premio de traducción á lingua inglesa de obras galegas.

Primeira.- O órgano convocante do premio é a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Dirección Xeral de Política Lingüística) da Xunta de Galicia.

Segunda.- Poderán optar a este premio tódalas persoas que o desexen, calquera que sexa a súa nacionalidade.

Terceira.- Os traballos que se presenten, dentro das modalidades de novela, poesía, teatro e ensaio, consistirán na traducción á inglés, a partir de texto galego, dunha obra completa publicada orixinalmente en lingua galega e non traducida con anterioridade ó idioma inglés.

Cuarta.- Os traballos deberán ser presentados ou remitidos, en sobre cerrado con pseudónimo e plica co nome, de forma que o xurado non coñeza a identidade dos autores, á Dirección Xeral de Política Lingüística da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, no prazo de 2 meses contados desde o día seguinte ó da publicación no Diario Oficial de Galicia da presenta orde.

Quinta.- Concederanse un primeiro e un segundo premios con cargo á partida presupostaria 07.05.353G.227.06

correspondente ó exercicio económico da Xunta de Galicia para o ano 1993:

1º premio: dotado con un millón de pesetas (1.000.000 de ptas.)

2º premio: dotado con catrocentas mil pesetas (400.000 ptas.)

O xurado poderá propor mencións honoríficas se, facendo constalos motivos, o considera conveniente. As devanditas mencions non levan consigo ningún tipo de asignación económica.

Sexta.- O xurado que adxudicará estes premios estará composto polos seguintes membros:

Presidente: o conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria ou persoa na que delegue.

Vocais:

- O director xeral de Política Lingüística ou persoa na que delegue.

- O profesor-coordinador do Centro de Estudos Galegos de Oxford.

- Tres profesores de universidade de recoñecido prestixio nomeados polo presidente do xurado.

- Un representante designado polo Centro Galego de Londres.

Secretario: un funcionario da Dirección Xeral de Política Lingüística que actuará con voz e sen voto.

Sétima.- A decisión do xurado é inapelable.

A xuízo do xurado os premios poderán ser declarados desertos.

Oitava.- Os convocantes reservan para si o dereito de interpretación ou cambio nas bases do concurso.

DESENVOLVEMENTO DA LOXSE EN GALICIA

Lei Orgánica 1/1990

A Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, está a ser desenvolvida tanto pola Administración Central como polas Comunidades Autónomas con trasferefencias educativas plenas. No caso concreto de Galicia, as disposicións legais que ata estes momentos se publicaron no Diario Oficial de Galicia (DOG), son as seguintes:

Decreto 426/1991, do 12 de decembro, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 14 de xaneiro de 1992).

Orde do 6 de maio de 1992, pola que se establece o calendario de axuste dos centros educativos de niveis non universitarios ás ratios fixadas na LOXSE (DOG do 21).

Orde do 6 de maio de 1992, pola que se regula o procedemento para a implantación do 2º ciclo de Educación Infantil e se dictan instrucións en

materia de organización escolar e avaliación para aqueles centros onde se imparte o devandito ciclo (DOG do 21).

Decreto 245/1992, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 14 de agosto).

Orde do 17 de agosto de 1992, pola que se regula a implantación da Educación Primaria e se dictan instrucións en materia de organización escolar para centros que impartan o devandito nivel educativo (DOG do 26).

Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 2 de abril).

Decreto 89/1993, do 19 de abril, polo que se regula a autorización de libros de texto e outros materiais curriculares para as ensinanzas de réxime

xeral (DOG do 27).

Orde do 5 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 19).

Orde do 6 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación na Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 20).

Orde do 11 de maio de 1993, pola que se modifica a do 17 de agosto de 1992, pola que se regula a implantación

da Educación Primaria e se dictan instrucións en materia de organización escolar para os centros que impartan o devandito nivel educativo (DOG do 15 de xuño).

Orde do 25 de outubro de 1993, pola que se dictan instrucións sobre o procedemento de solicitude e rexistro do libro de escolaridade do ensino básico (DOG do 26 de novembro).



Sumario

✧ **Presentación** páx. 7

✧ **Limiar** páx. 9

Colaboracións Especiais

✧ O ensino bilingüe páx. 13
Unha perspectiva de conxunto.
Miguel Siguán

✧ As linguas clásicas en
resposta... páx. 31
Aires A. Nascimento

Estudios

- | | | |
|---|---|----------|
| ❧ | La integración escolar
La situación actual y los retos...
<i>Angeles Parrilla Latas</i> | páx. 49 |
| ❧ | A aptitude musical
Criterios de selección para ...
<i>Matilde Rubio</i> | páx. 67 |
| ❧ | Estudio das literaturas
na reforma do ensino
<i>A. Platas</i> | páx. 77 |
| ❧ | Os Cogumelos
Unha boa lección do outono
<i>F.J. Fdez. de Ana Magán</i> | páx. 87 |
| ❧ | Radio E.C.C.A.
Unha oferta educativa para...
<i>José Carlos Otero López</i> | páx. 93 |
| ❧ | O papel da formación
profesional nun
contexto...
<i>José Carlos Yáñez López</i> | páx. 101 |

Prácticas

- | | | |
|---|--|----------|
|  | "El bosque animado"
<i>Carmen Peñamaría</i> | páx. 111 |
| <hr/> | | |
|  | Interferencias lingüísticas
do galego e o inglés.
<i>Carmen Suárez López</i> | páx. 121 |

Reseñas

- | | | |
|---|--|----------|
|  | Preálgebra.
<i>Jose Luis Valcarce Gómez</i> | páx. 137 |
| <hr/> | | |
|  | Testimonio visual del arte.
<i>Javier Vilariño Pintos</i> | páx. 139 |
| <hr/> | | |
|  | A colección de clásicos
en Galego.
<i>Fernando Gonzalez Muñoz</i> | páx. 141 |
| <hr/> | | |
|  | Guía Medieval do
peregrino.
<i>Fernando Gonzalez Muñoz</i> | páx. 143 |
| <hr/> | | |
|  | Crónica de una muerte...
<i>Ana M.ª Platas Tasende</i> | páx. 145 |
| <hr/> | | |
|  | Técnicas y juegos de
expresión musical
<i>Rodolfo García Alonso</i> | páx. 147 |
| <hr/> | | |
|  | Educación compensatoria.
Fundamento y Programa
<i>Celso Currás Fernández</i> | páx. 149 |

*Novidades
editoriais* || 

páx. 153

Noticias || 

páx. 159