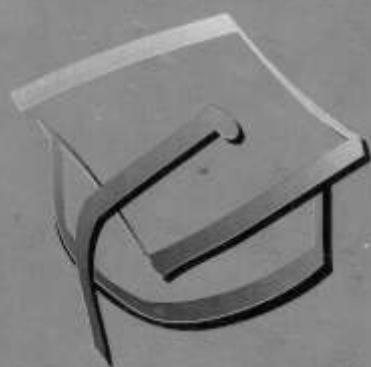


REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 5 • Novembro 1994



Revista Galega do Ensino

Nº 5 Novembro 1994



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCION

María de las Mercedes Brea López / Directora
Celso Currás Fernández / Secretario
Xesús López Fernández / Corrector lingüístico

CONSELLO ASESOR

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

COLABORACIONES E CORRESPONDENCIA

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

INTERCAMBIO

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

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Galipública s.l.

Depósito Legal: PO-86/94

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

⇒ Conversación con Buero Vallejo
Ana María Platas Tasende

⇒ Por que, malia todo, cómpre ensinar historia
José Carlos Bermejo Barrera

⇒ Sobre la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura
Manuel Casado Velarde

CONVERSACIÓN CON BUERO VALLEJO

Ana María Platas Tasende

Instituto de Bacharelato "Rosalía de Castro"

En la casa que ya fue de sus padres, y que nunca ha querido abandonar, nos recibe don Antonio Buero Vallejo. Enemigo de toda ostentación, irradia su cordialidad a esa sala que, colmada de libros y recuerdos, él y su mujer, la actriz Victoria Rodríguez, llenan de vida. Gentilmente se presta a contestar algunas preguntas para la *Revista Galega do Ensino*.

...

A Buero le llegó el éxito con la segunda obra que escribió. *Historia de una escalera*, premio Lope de Vega 1949. La primera había sido *En la ardiente oscuridad*. Consideradas en conjunto, muestran ya rasgos que luego se han vuelto constantes en su teatro, como la temática social y existencial, la guerra y sus efectos, las taras del ser humano, las diferencias generacionales, los elementos simbólicos, la dualidad acción-contemplación o los finales trágicos esperanzados. El dramaturgo, que consiguió la

libertad tras aguardar ocho meses el cumplimiento de su condena a muerte, conmutada luego por varios años en las cárceles franquistas, es el más alto exponente de nuestro teatro de posguerra, el más premiado con distinciones y honores, el traducido a más lenguas y el más universalmente representado y estudiado. Sus textos se han convertido en clásicos y algunos de ellos figuran como obras de lectura en los programas de enseñanza secundaria y universitaria. Ni alcanzar la fama ni mantenerla han sido empresas fáciles, porque durante muchos años tuvo en contra la sombra de un sistema político al que jamás se aproximó. Honestamente aferrado a sus ideas, no quiso exiliarse. Pensó que la mejor manera de luchar por su país era hacerlo desde dentro, mostrando en el escenario sistemas de conducta reprobables que, por sus terribles consecuencias, escarmentasen al espectador. Su audacia progresó al mismo tiempo que su habilidad para sortear la censura y superar ocasionales críticas adversas. Algunos de los

más relevantes frutos de su carrera son *Las cartas boca abajo*, *Las Meninas*, *El concierto de San Ovidio*, *El sueño de la razón*, *El tragaluz*, *La Fundación*, *Diálogo secreto* o *Música cercana*.

...

- Sr. Buero Vallejo, ¿cómo nació su vocación por las letras? ¿Por qué la dirigió hacia el teatro?

- Leo desde mis cuatro años. Creo que eso es vocación, aunque yo no tuviera conciencia de ella. Pronto me encantó recitar y no lo hago mal. Hacia los diez años ya escribía -de tarde en tarde- alguna impresión, algunos versitos espantosos. Pero yo sólo me distraía así, yo no pretendía dedicarme a escribir, sino a pintar. Cuando la guerra nos partió por el eje a todos -y también a mi aprendizaje pictórico- me refugié en la literatura. En el teatro, sí, porque, desde niño, había leído y visto mucho teatro. O porque yo era un niño teatral, quién sabe. Cuando jugaba con mis amigos siempre inventaba acciones y personajes.

- ¿Qué escritores llamaron más su atención en la juventud?

- En la infancia, ciertos cuentos, quizá, sobre todo, el *Pinocho* de Collodi, que creo tan genial -y humano- como *Alicia*. Pronto pasé a Dumas, a Paul Feval, a Conan Doyle, a Maurice Leblanc... Un paso más y recalé en H. G. Wells, verdadera lectura importante ya. ¡Pero habría que citar tantas otras cosas!

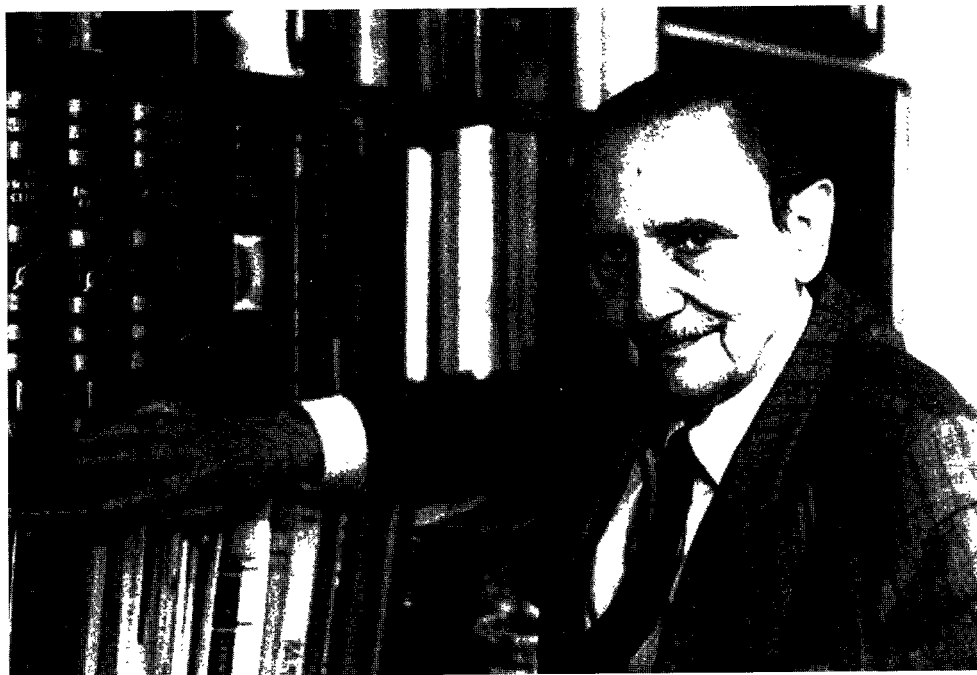
Gulliver, por ejemplo, releído mil veces, o Stevenson, y también, espontáneo acercamiento a ciertos clásicos: Calderón, Lope, Bécquer, y, a la vez, el descubrimiento del 98... Sin pensar todavía en dedicarme a escribir, me enamoré de no poco teatro y, entre él, Ibsen, Shaw... Y un primer avance hacia Homero -sin saber griego- o hacia Goethe -sin saber alemán... Y algún diálogo de Platón que ya me pareció buen teatro. Y Cervantes...

- Ha manifestado desde siempre su interés por la tragedia, género de escasa tradición española. ¿De dónde arranca tal interés? ¿Qué dramaturgos de nuestro país, dentro de esa línea, son sus preferidos?

- Dedicado ya al teatro, esto era inevitable. La tragedia tiene una *fuerza* en las situaciones y una *penetración* en el alma humana inigualables. Por prejuicios de origen religioso se *intentó* en España que no la hubiera, pero los mayores dramaturgos supieron abordarla. Calderón, algún Lope, escriben a veces verdaderas tragedias, incluso a pesar de su final conciliador, cosa en rigor no difícil cuando nos percatamos de que ni siquiera entre sus inventores estos finales estaban eliminados.

- ¿Qué elementos fundamentales integran, a su juicio, la obra trágica?

- Pues, precisamente, su anhelo de conciliación, aunque ésta no aparezca explícitamente en la tragedia (pero en al-



gunas sí aparece). Porque la tragedia no es -aunque lo parezca a menudo- el desenlace funesto de una oposición insoluble ni el aplastamiento de los protagonistas bajo un destino fatídico; la tragedia viene a ser una oposición entre factores de necesidad y otros de libertad cuya solución no es siempre funesta, aunque muchas veces sí lo sea. Afronta, en suma, los fondos más oscuros del enigma del mundo y de los hombres desde una tensión agónica que anhela la liberación o la esperanza de que suceda (como a veces sucede en el propio Esquilo y en otros) aunque Goethe y otros doctos lo hayan negado.

- *¿Cuál es su opinión sobre las teorías dramáticas de Bertolt Brecht? ¿Las considera discutibles? ¿Las ha discutido con su propia obra?*

- En el plano teórico son más absolutas que en su práctica teatral. Lo que tienen de crítica razonada es positivo y utilizable, pero sin olvidar que la identificación emocional con ciertos personajes no es, como él afirmaba, forzosamente alienante y puede reforzar incluso la carga crítica. Creo que algunas de sus obras mayores muestran una intensidad emotiva contradictoria en parte de las propias teorías brechtianas.

Y está bien que así sea: ello evidencia la verdadera categoría de su autor como dramaturgo. A mí, años atrás, me llamaron a veces brechtiano, o me reprocharon no ser lo bastante brechtiano; quiero decir que, como otros autores posteriores a Brecht, procuré armonizaciones, a mi juicio imprescindibles, entre razón y sentimiento.

- *¿Hasta que punto cree que ha influido Ibsen en el teatro posterior y en su propio teatro? ¿Y Strindberg?*

- En el mío, desde luego. Pero en todo el mejor que le sucedió. Hasta Shaw escribió la *Quintaesencia del Ibsenismo*, porque él era ibsenista. Fue, y sigue siendo, genial y magistral. Que no cesen sus reposiciones así lo acredita. Strindberg es un autor enorme, pero creo que su influjo no ha sido tan amplio, quizá por tratar casos de más oscura singularidad. Un joven autor, ansioso de ver lunares en mi teatro, insinuó en cierta ocasión, hace muchos años, algo así como un plagio embozado de *La más fuerte* en mi obra *Las cartas boca abajo*. La relación de las dos hermanas en esta obra sí tiene cierta similitud con esa obrita de Strindberg. Yo diría que, más que un plagio o semi-plagio es la insistencia en una situación legítimamente utilizable por cualquier autor. Salvo esta relativa semejanza en un recurso escénico, no advierto significativas influencias del gran autor sueco en mi teatro; pero cualquiera sabe.

- *¿Qué papel han representado autores como Beckett o Ionesco en el teatro actual?*

- He escrito en alguna ocasión que conjugar a Beckett con Brecht podía muy bien ser el *desideratum* de un dramaturgo de nuestro tiempo. Lo que para mí significa que Beckett -y, claro, también Ionesco- son autores esenciales para públicos de nuestro siglo: la otra cara, ante Brecht, de la dramaturgia. Pero ni siquiera en los tres se agota el panorama teatral posible o deseable: felizmente el teatro tiene incontables caras necesarias.

- *De su teatro parece deducirse una gran afición a la filosofía. ¿Qué pensadores le han atraído más? ¿Por qué?*

- Me atraen, y también armónicamente, pensadores que es dado considerar como opuestos entre sí. Me atrae Marx, pero también Schopenhauer; me atrae Ortega, pero también Unamuno; me atrae Cristo, pero no menos Buda; me atrae Freud, pero aún más Jung; y con mucha humildad de profano ante ciencias y técnicas que se me escapan, me atraen los descubridores de la moderna física: Einstein, Heisenberg, Cantor... Todos ellos, exploradores del enigma que nos rodea -y que somos-.

- *La crítica suele dividir su obra en diversas etapas de características diferentes. ¿Lo acepta usted así o ve en su trayectoria una evolución continuada en la que subyacen rasgos comunes?*

- Esas divisiones son útiles para el análisis, pero yo veo, más bien, mi teatro como Vd. apunta al final.

- *Aunque algunos estudiosos de los años cincuenta atendían únicamente a los problemas sociales de su teatro, usted ha demostrado una constante preocupación por la estética y la técnica teatral. ¿El tema de cada obra y la forma de abordarlo surgen vinculados?*

- Surgen vinculados, pero otras veces es un problema técnico, o de relativa novedad formal, el que me preocupa y entonces procuro buscar el argumento y los personajes que mejor pueden desarrollarlo.

- *Se observa en sus tragedias un uso cada vez más elaborado del espacio escénico (escenario múltiple, proyecciones, música, ruidos, efectos lumínicos...). ¿Ha pretendido incrementar paralelamente la complejidad temática?*

- Pretenderlo, no creo, pero a veces lo uno suscita inevitablemente lo otro.

- *Los seres con limitaciones físicas -ciegos, sordos, enajenados- abundan en sus obras. ¿Tienen para usted mayor valor como problemas humanos concretos o como símbolos?*

- De las dos maneras, pues creo en la condición simbólica de casi cualquier hecho real, incluido el del más concreto ser humano.

- *¿Las duras experiencias de la guerra y la cárcel han marcado su teatro?*

- Lo han marcado en algunos aspectos argumentales o de personajes. Pero hay toda una anteguerra que lo marca igualmente.

- *¿Por qué ha recreado con insistencia situaciones y personajes históricos?*

- Porque somos, entre otras cosas, seres históricos y por ello la historia está más viva para nosotros de lo que se supone. A nuestro presente lo iluminan no pocas cosas del pasado. Pero no se trata de un truco para abordar ciertos problemas, sino de la fascinación misma de la historia, como otras veces se trata de obras donde se aborda la fascinación misma del presente con no menor claridad.

- *Una de sus mayores aportaciones a la dramaturgia universal es la búsqueda de una profunda participación psíquica del espectador. ¿Qué intenta con ella?*

- Lo que todo verdadero autor ha intentado: penetrar lo más posible en las entretelas de los personajes. Cada cual lo ha hecho a su modo y yo he procurado buscar técnicas un tanto personales. Aunque no absolutamente nuevas, porque no hay nada nuevo. A lo sumo, algo renovadas.

- En muchas de sus obras se descubre una última dimensión utópica cristalizada en un futuro regido por la solidaridad humana. ¿Es este el mensaje de su teatro? ¿Confía en su posible realización?

- Confío cada vez menos en ello, pero es una imagen de la sociedad futura por la que hay que apostar. Es el imaginario "paisaje" de *La Fundación...* Una ilusión, tal vez, pero "Asel" quiere insistir en que en él tiene que haber algo verdadero. Apostemos por esa fe, aunque tenga que ser a menudo tan vacilante.

- ¿Qué papel adjudica a la mujer en sus tragedias?

- No uno solo sino muchos, como a los hombres, pues hay de todo en uno y otro sexo. Sin embargo, creo que, en los casos más positivos, se nota que concedo a la mujer protagonista una sensatez y unas cualidades superiores a las de sus oponentes masculinos. Tal vez porque es criterio mío -y lo he declarado más de una vez- que el sexo femenino, salvo las excepciones de rigor, posee en general humanidad y valores superiores a los del masculino (salvo excepciones asimismo). Sin embargo, una amiga mía feminista me insiste con frecuencia en que no soy lo bastante feminista en mi teatro. Puede ser, pero es que no hay que hacer tampoco forzosamente, un teatro "feminista". En eso soy simpatizante, pero no militante.

- ¿Qué obras suyas cree más convenientes para que, a través de la enseñanza, se le conozca mejor?

- No por *Historia de una escalera*, que es, sin embargo, la más recomendada en los Centros de Estudio. Casi cualquiera otra. *El tragaluz*, que en estos últimos años también se ha recomendado, no está mal. Pero a veces soy tan vanidoso que me digo: otra cualquiera. ¿Por qué no, por ejemplo, *El terror inmóvil* (casi nadie la conoce). ¿Por qué no, quizá, *Diálogo secreto*? "O la última, *Música cercana*" - apostilla una adicta mía que me está escuchando-. "Son todas tan buenas. (Ojo: no lo dice ella; pero yo, astuto de mí, lo recojo, para seguir contribuyendo a la interminable polémica pro o anti bueriana).

- Su primer éxito, como creador literario, fue un cuento premiado en un certamen del Instituto de Guadalajara en el que cursaba Bachillerato. ¿De sus recuerdos deduce que estos concursos pueden motivar a futuros escritores?

- A mí no me motivaron; cuando me presenté a ese certamen lo hice por creer que mejor que Pepe o que Juan, también podría hacerlo, pero después no volví a preocuparme -en años- por la literatura como posible profesión. Sin embargo, claro que estos certámenes pueden dar conciencia a escritores futuros... que no se hayan empeñado en pintar, como yo lo estaba. Es más:

concursos así deben procurarse desde las primeras letras, como desde ellas debe asimismo fomentarse el interés por la lectura -y la práctica- del teatro.

•••

Cae la tarde. En el otoño saldrán las *Obras Completas* de Antonio Buero

Vallejo, se repondrá *El sueño de la razón* para celebrar el cuarto de siglo de su primera puesta en escena y subirá a ella una nueva obra, *Las trampas del azar*. Dejamos ahora a don Antonio en el recogimiento de su silencio creador.

Madrid, 6 de julio de 1994.

POR QUE, MALIA TODO, CÓMPRE ENSINAR HISTORIA

José Carlos Bermejo Barrera

Universidade de Santiago de Compostela

Resulta sempre moi difícil xustificar que é o que se debe e o que non se debe ensinar, sobre todo cando o que escribe é un historiador, é dicir unha persoa que está, polo xeral, acostumada a relativizar todo o que sabe acerca dos usos, os costumes e as ideas, en función da época que pretenda estudar. A dificultade acrecéntase aínda máis cando o historiador non é pedagogo, é dicir cando recoñece estar á marxe, por unhas razóns ou por outras, dese conxunto de saberes que tratan de racionaliza-lo proceso educativo. E esa mesma dificultade podería alcanza-la súa exacerbación cando ese mesmo historiador, como simple cidadán, manifesta as súas dúbidas acerca da educación en xeral e pasa a preguntarse se as sociedades regulan e desenvolven os procesos educativos tendo en conta os intereses dos individuos, ou ben en beneficio de si mesmas.

Se a todas estas dúbidas, máis ca razoables, lles sumamos un novo factor: o do desprestixio crecente do saber histórico, o noso labor verase aínda máis dificultado, se isto fose posible.

Vivimos, certamente, unhas circunstancias históricas nas que se podería afirmar, sen lugar a dúbidas, que a historia como saber está padecendo unha certa crise; os síntomas desta podéñse rastrexar desde o escaso interese que as reseñas bibliográficas na prensa non especializada mostran polos libros deste xénero ata a despreocupación notoria das autoridades políticas e educativas cara ó ensino dos saberes históricos.

O desprestixio do saber histórico non é, por outra parte, un feito illado, senón que está estreitamente interrelacionado coa crise dos sistemas ideolóxicos, que se agravou trala caída dos réximes burocrático-militares que apelaban ó nome do socialismo. Crise que levou a Francis Fukuyama, nun *tour de force* de filosofía hegeliana, a proclama-lo final da historia, ante a falta de perspectivas políticas que poidan ofrecernos unha meta a alcanzar no futuro.

Seguir defendendo, sen máis, o ensino da Historia, dada a coxuntura histórica na que vivimos, podería ser in-

terpretado, con razón, como unha mostra de cerrazón mental, como unha incapacidade de capta-los latexos do tempo presente, ou, o que sería peor, como unha mera mostra do corporativismo profesional duns colectivos que non desexan nin reciclarse nin ser reconvertidos para outros fins.

Se pretendemos escapar destes moldes -e esa é polo menos a nosa intención- deberemos formula-la nosa cuestión noutros termos, tratando de examinar dunha forma o máis obxectiva posible cales foron as funcións que o ensino da historia veu cumprindo e pode seguir desempeñando no futuro.

Ante todo deberemos evita-la tentación de apelar ó máis fondo da natureza humana para xustificar un feito cultural, e polo tanto relativo, como o é o ensino da historia. Resulta moi fácil, en efecto, afirmar que se amputámo-la Historia do proceso educativo estaremos mutilando o home, xa que a natureza humana se define precisamente por ser *histórica*.

Este tipo de razoamentos pode desenvolverse en dúas vertentes: a psicolóxica e a filosófica.

Para a primeira delas a historia da especie e a vida do individuo serían dous procesos paralelos. Hoxe en día ninguén está disposto a recoñece-la validez da lei de Haeckel -unha antiga lei embriolóxica segundo a cal todo proceso ontoxénético reproduce o proceso filoxenético-,

sen embargo inconscientemente tendemos a equiparalas diferentes etapas do pasado da nosa especie, ou do noso país e da nosa cidade coa infancia, a xuventude e a madurez da vida do individuo.

O arquetipo psicolóxico está presente, quérirase ou non, na mente dos historiadores e na do público en xeral, e é polo tanto unha constante fonte de imaxes, que xorden ó desenvolverse o proceso histórico, e que mesmo poden ser útiles desde o punto de vista didáctico. Pero ademais disto, o antedito arquetipo proporciónanos un elemento que resulta clave para logra-la comprensión da historia, como o é a noción de *pasado*.

O tempo histórico só pode ser percibido dunha forma directa no momento presente e nas ramificacións que o presente lanza cara ó pasado, pero é absolutamente imposible percibir directamente o pasado histórico como tal. O pasado histórico é un froito dunha *reconstrucción* levada a cabo polos historiadores a partir da lectura e interpretación dos diferentes tipos de documentos. Os historiadores constrúen así tempos históricos moi lentos, como os da Prehistoria, na que non pasa nada durante miles de anos, ou tempos históricos acelerados, como os da Idade Contemporánea, na que os acontecementos históricos parecen precipitarse.

Pero se esa experiencia do tempo histórico nos resulta intelixible é porque individualmente somos conscientes da

existencia en cada un de nós dun pasado individual, e porque nel vivimos momentos de aburrimiento, nos que non pasa nada e nos que o tempo parece deterse, e momentos de exaltación, nos que os acontecementos se precipitan e somos case incapaces de percibi-lo tempo.

Agora ben, a relación entre o noso pasado como persoas e o pasado histórico só serviría para articula-lo coñecemento histórico, se o devandito coñecemento estivese constituído como *memoria*. Na actualidade está sendo moi valorada a memoria histórica, e hai incluso toda unha especialidade histórica que goza dun método de traballo propio: a historia oral, que trata de recupera-la memoria das xentes. Sen embargo, a Historia non pode ser entendida simplemente como memoria, porque a memoria é individual e a historia e o pasado histórico posúen unha dimensión colectiva. Os historiadores utilizan os recordos persoais como fonte histórica, como unha fonte contrastable coas fontes escritas ou arqueolóxicas, e que pode completalas, matizalas ou contradilas, segundo os casos. Poderíamos mesmo afirmar que, por esta razón, o historiador manipula a memoria individual en moitos casos, xa que se serve dela para uns propósitos diferentes ós orixinariamente seus.

Por todo isto apelar á memoria da especie para xustifica-lo ensino da Historia non é un modo adecuado, xa que se trataría, máis ca nada, dunha manipulación da memoria individual.

Ademais o propósito sería van, porque, se recorremos á propia experiencia histórica, veremos que en gran número de culturas e ó longo de diferentes épocas numerosas sociedades construíron socialmente unha memoria -diferente á memoria individual, por suposto- mediante outros métodos diferentes á propia Historia, como poden selo o mito, a relixión e, incluso, algunha forma de ciencia.

A memoria colectiva non é memoria máis ca no sentido metafórico do termo; "é coma se fose unha memoria", pero en realidade a súa natureza é a dun feito ideolóxico que serve como instrumento para logra-la cohesión social. A memoria colectiva proporciona un arquetipo humano, o do membro da nosa comunidade ou a nosa especie, e a súa conducta no pasado hanos de servir de exemplo para guía-la nosa acción no futuro.

A xustificación filosófica do cultivo da Historia posúe unha natureza polo menos paradoxal. Desde mediados do pasado século varios filósofos foron desenvolvendo unha serie de formulacións, segundo as cales, en primeiro lugar, o coñecemento histórico posuiría unha natureza específica que o diferencia do coñecemento científico, e desenvolveríase arredor daquel e en relación co mesmo un conxunto de ciencias que recibiron o nome de "ciencias do espírito" ou de "ciencias da cultura", segundo os casos. Máis adiante, no primeiro cuarto de século XX, esta formulación gnose-

olóxica viuse completada por outra formulación ontolóxica, segundo a cal esta diferenciación entre eses dous tipos de coñecemento atoparían a súa correspondencia noutra diferenciación entre dous tipos de naturezas, entre dous tipos de seres diferentes. Por un lado, teríámolo mundo da materia extensa, o mundo do espazo, que pode ser estudiado mediante as ciencias da natureza; e polo outro, o mundo humano, o mundo da conciencia, o mundo da duración ou o mundo do *dasein*; formulacións todas elas nas que o home aparece, baixo diferentes máscaras, descrito como un ser enraizado non no espazo, senón no tempo.

Temporalidade e natureza humana parecen ser así consubstanciais, xa sexa baixo a máscara do *dasein* heideggeriano, que non oculta máis có vello home baixo outro nome, baixo a careta da conciencia husserliana, ou baixo as formulacións de Ortega e Bergson, nas que a natureza humana parece ser apelada sen complexo.

Segundo todas estas formulacións, é na experiencia do tempo onde se enraizaría o saber histórico. Neste caso, a Historia sería o saber humano por excelencia; pero a Historia da que se fala non é a ciencia histórica sen máis, senón un novo tipo de saber no que, coma no caso de Ortega y Gasset, o método filosófico parece asumila forma histórica e a historia aparece convertida en sistema.

Todos estes filósofos, continuando unha tradición que xa alcanzara un

dos seus puntos de máximo enfrontamento no debate entre Hegel e Ranke, non se cansarán de repetir que o saber histórico é moi limitado, porque se reduce á mera recompilación e ordenación dos feitos. A Historia sería, así, un saber tan documentado coma limitado. Carecería de perspectivas de conxunto, e sobre todo de profundidade, e por isto sería necesario desenvolver fronte á Historia unha nova ciencia, a Historiología, que saiba dar conta, en toda a súa profundidade e alcanzando todas as súas dimensións, dos enigmas humanos desa natureza humana tan enraizada na propia experiencia temporal.

O filósofo fai coa Historia o que o historiador facía coa memoria: manipúlala. Por outra parte, apela a ela, e trata de atopar nela a xustificación da súa propia existencia, pero ó mesmo tempo descalifícaa, ó establece-las súas limitacións e ó non deixar de sinalala necesidade de superala.

A memoria é unha coartada da Historia; a Historia, a natureza histórica do home será, do mesmo modo, unha coartada do filósofo para seguir fundamentando un saber, o saber filosófico, que parece que perdeu a autonomía dos seus fundamentos.

Estamos pois, ante dous camiños pouco seguros, se mediante eles pretendemos chegar a atopar unha xustificación para o ensino da Historia. Ámbolos dous posúen unha característica común, apelan ó transcendental, apelan ás gran-

des palabras: a natureza humana, o ser histórico, a experiencia do tempo, etc. A súa traxectoria só nos resultará convincente na medida en que esas mesmas palabras nos seduzan. Se por un momento decidimos deixalas a un lado, poderíamos reccorrer ó mundo do continxente, ó mundo do meramente histórico e tratar de ver a grandes trazos como e por que se ensinou Historia a través dos tempos.

O noso percorrido será forzosamente moi esquemático e comezará, como era de supor, coa Antigüidade clásica, xa que é nela onde se atopan as orixes das nosas tradicións historiográficas.

Sóse dicir que os gregos o descubriron todo: as matemáticas, a astronomía, a filosofía, a medicina científica, etc., e, por suposto, tamén a Historia, que ten como pais a Herodoto e Tucídides.

Esta última afirmación sen embargo -igual ca tódalas anteriores- só é parcialmente certa, xa que se tamén é certo que a palabra historia, e esta como xénero literario, son gregos, sen embargo, o que nós e os gregos entendemos por historia pode ser algo moi diferente.

Herodoto, por exemplo, describe nos seus libros o que viu (este é o sentido etimolóxico de *historein* nas súas viaxes por entre os pobos bárbaros: exipcios, babilonios, escitas) ou o que outros lle contaron que viron. E o mes-

mo fará Tucídides: narra-los acontecementos da Guerra do Peloponeso, na que participou e dos que foi testemuña en moitas ocasións, dando creto, nos demais casos, a testemuñas fiables.

Non hai, como se pode ver, nestes dous historiadores -considerados como os pais da historiografía helénica- unha apelación directa ó pasado. A Historia, como relato testemuñal, enraízase no tempo presente e só pode atopalo seu sentido a partir del. Cando se apela ó pasado pérdese un pouco o pé, xa que nos faltan testemuñas e tampouco temos documentos, pois o uso sistemático destes só posúe na historiografía antiga unha importancia episódica.

Será precisamente nesta concepción do pasado e nesta concepción do documento onde poderemos establecer claramente as diferencias entre a historiografía clásica e a historiografía europea. Pero ademais destas diferencias de carácter interno, existen tamén notorias diferencias de carácter externo. É dicir, a Historia era recibida socialmente dun modo distinto na Antigüidade clásica e no mundo europeo contemporáneo.

Se analizámo-la clasificación dos saberes dun filósofo como Aristóteles, por exemplo, veremos, e nisto Aristóteles non será unha excepción, que a Historia non forma parte da filosofía, ou, o que é o mesmo, non posúe o que na actualidade chamariamos un estatuto científico, senón que se analiza na *Poética*, xunto a outros xéneros lite-

rarios, como a traxedia. Para o estaxirita, a Historia non é filosófica porque non describe o universal, que é o obxecto do saber filosófico, senón o continxente: "o que Alcibíades fixo ou dixo". Neste sentido sería, por exemplo, inferior á Traxedia, posto que nesta non se analiza só a conducta dos seus personaxes, senón que, paralelamente, se leva a cabo unha reflexión sobre a forma na que deberían actuar, e esa norma ética, coma todas, enraízase no universal.

Partindo dunha formulación coma esta poderase comprender facilmente por que no Mundo Antigo a Historia foi ensinada dentro do ámbito da Retórica, é dicir, como un xénero literario máis.

É moi perigoso establecer comparacións entre a educación grega e a romana e a educación actual, xa que no Mundo Antigo, con algunhas excepcións, a educación, sobre todo a educación superior, posuía un carácter privado -a pesar da financiación dalgúns cátedras por parte dalgúns emperadores romanos-, e porque, sobre todo, os contidos ensinados posuían moi pouca transcendencia política.

A Historia foi definida por Cicerón como *magistra vitae*; sen embargo, isto non quere dicir, de ningún xeito, que a considerasen coma algo substancial á natureza ou á vida humana. A Historia debía ofrecer toda unha panoplia de exemplos de conducta a seguir, sobre todo polos maxistrados e os xenerais no seu goberno e nas súas cam-

pañas, e tamén debería ofrecer un abano de condutas virtuosas, de modelos de conducta a seguir en ocasións de especial perigo. Isto explica a produción de obras como *Hechos y dichos memorables*, de Valerio Máximo, unha recompilación sistemática de anécdotas nas que se nos ofrecen exemplos deste tipo.

A Historia ou ten un propósito meramente instrumental: coñece-las campañas de Aníbal pode ser interesante para orienta-lo desenvolvemento dalgúns outras campañas militares no futuro -este uso mantense na actualidade co estudo da historia bélica por parte dos estratergas-, ou entra dentro do campo no que, a partir do século XIX, alcanzará unha grande importancia, é dicir, o campo ideolóxico.

Os atenienses non necesitaban historiadores que lles explicasen o sentido da súa conducta política mediante a historia. Para defini-lo papel que a súa cidade debeu desempeñar durante as Guerras Médicas ou a Guerra do Peloponeso, apelaban basicamente ós mitos e á épica homérica. Os clerucos gregos, mercenarios dos Tolomeos, que vivían dispersos entre as aldeas exipcias, lían a Homero, como o testemuña gran cantidade de fragmentos de papiro, e non a Polibio nin ós historiadores helenísticos; e cando algún lexionario romano destinado no *Limes* decida incluír no seu epitafio algunha referencia literaria, apelará probablemente á *Eneida*, e non á *Ab Urbe Condita*, de Tito Livio.

A Historia é un dos aspectos da educación superior,¹ pero non se considera imprescindible para a formación do cidadán.

Esta mesma situación manterase trala aparición do *cristianismo*, que recollerá basicamente a tradición historiográfica clásica,² e introducirá como innovación, unicamente, unha nova modalidade histórica: a Historia Eclesiástica.

A historiografía eclesiástica é innovadora en tanto que nos proporciona o relato da vida dunha comunidade, unida polos vínculos da fe; comunidade que se define, nun primeiro momento, polo seu enfrontamento ó poder político e ó mundo. A Historia aparecerá así disociada, aparentemente, da política; aínda que só aparentemente, xa que os historiadores cristiáns posúen todo un proxecto político: criticarán o poder romano mentres os persiga, pero aliaranse con el e chegarán a se-los seus ideólogos cando Constantino e os seus sucesores recoñezan e favorezan o cristianismo como relixión e a Igrexa como institución. Sen embargo, a política xa non é a protagonista privilexiada; limitarase a estar presente no relato, pero manténdose constantemente nos flancos.

Co cristianismo introducíranse, sen embargo, dúas innovacións que aca-

darán unha enorme transcendencia na Historia de Europa. Por outra parte, con el son posibles novas formas de historia: a historia dos mártires, a dos santos, ou a dunha comunidade e dunha orde relixiosa, que en certo modo recollen o herdo das "historias especiais" da historiografía clásica, é dicir, da historia de cidades, rexións ou pobos concretos; e por outro lado, desenvolve un importantísimo compromiso político, ó proporcionar unha fundamentación teolóxica ó poder político.

O Imperio Romano, desde as súas orixes, viuse lastrado por un problema que anacronicamente poderíamos chamar constitucional. O emperador exercía o seu poder como unha persoa que acumula maxistraturas republicanas, desde un punto de vista xurídico, e mantíñao, de feito, como xefe do exército. Non existía, sen embargo unha fundamentación filosófica do mesmo, xa que no pensamento romano había, por unha parte, un forte compoñente antimonárquico; e por outra, os tratados filosóficos, de orientación estoica, sobre a realeza, non conseguían entroncar coa tradición política romana.

A partir de Eusebio de Cesarea, bispo creador da historiografía eclesiástica e un convencido panexirista do poder de Constantino, os cristiáns chegarán a identificarse co Imperio Romano e a

1. Sobre a educación antiga segue sendo fundamental o libro de Henri I. Marrou: *Historia de la Educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1986

2. Sobre este tema ve-lo meu ensaio: "El Cisma en el alma: un ensayo sobre las relaciones entre el cristianismo y la Historia", en: *Replanteamiento de la Historia. Ensayos de Historia teórica*, II, Akal, Madrid, 1989

considera-lo emperador, que agora os protexe, como o elixido de Deus, o prototipo do rei filosófico e o gobernante xusto. O Emperador merece gobernar se protexe a relixión cristiá e a Igrexa, e o poder que posúe recibirao de Deus, xa sexa directamente, ou máis tarde a través do Papa.

Esta teoría política acadará un gran éxito na Idade Media e Moderna e servirá como fundamento do poder político. Dentro dela, o poder atopa o seu apoio nos fundamentos teolóxicos, non históricos; po iso a Historia continuará relegada, no ámbito educativo, a cumprilo mesmo papel que desempeñara na Antigüidade: a súa ensinanza na Universidade desenvolverase dentro do ámbito das cátedras de retórica.

A Historia é, pois, ou polo menos foino, excluíble do ámbito do ensino xeral, e o interese por ela no ensino superior pode quedar moi reducido, igual có interese por outras moitas disciplinas eruditas. Sen embargo, as convulsións políticas da Revolución inglesa, en primeiro lugar, e da Revolución francesa posteriormente, van supoñer en Europa unha serie de cambios que non só afectarán á configuración do poder político, senón tamén ó desenvolvemento dos seus fundamentos, e aquí a Historia vai desempeñar un papel privilexiado.

Definiuse o século XIX como o século da Historia. E, de certo, foino. Pero o predominio intelectual que o saber histórico alcanzou nos estados nacionais europeos non se debe explicar

unicamente baseándose nas propiedades intrínsecas dese saber, senón a través dunha serie de feitos sociais e políticos moi complexos.

O desenvolvemento da filosofía de T. Hobbes e J. Locke, e posteriormente o florecemento da Ilustración, e obras como as de Montesquieu e Rousseau ameazaron a fundamentación teolóxica do poder, sobre a que se asentaban as grandes monarquías europeas da Idade Moderna.

Fronte a este tipo de fundamentación de carácter transcendente e de cariz heterónomo, segundo a cal o poder de gobernar unha comunidade non se fundamenta na comunidade mesma, senón nunha instancia superior e que lle é allea, as novas teorías políticas virán a destaca-la necesidade de fundamentalo poder desde unha perspectiva inmanente e autónoma. O dereito a gobernar é un dereito que posúen os membros de cada comunidade, e só mediante algún tipo de contrato de cesión ese poder pode ser transferido a unha ou a varias persoas.

Pero ¿como é posible definir esas comunidades? O cristianismo posuía unha concepción universalista da especie humana -aínda que admitía a distinción entre o pobo de Deus e os restantes pobos-. Mais esta concepción deixará xa de ser válida. Cada comunidade debe posuír un ser específico que lle outorgue unha identidade propia, e ese ser, que será -por suposto- continxente, só poderá ser definido mediante a Historia.

A Historia pasará, así, a se-lo fundamento do poder político, posto que se converterá no fundamento da nación. O estudio da Historia será necesario para fundamenta-lo exercicio do poder en tódolos niveis. E o antedito estudio levarase a cabo ademais mediante o único método que no século XIX se considera válido: o método científico.³

A Historia constituirase como ciencia mediante o estudio dos documentos, é dicir, mediante a análise de obxectos, textos e materiais diversos que a nación conserva no seu seo, que garda ocultos, ou non, no seu territorio. É a partir da análise do documento como esta disciplina, que agora asumirá uns novos caracteres, desenvolverá o seu método. Pero este método poderá desenvolverse gracias á preexistencia duns principios implícitos, que son os que fan posible ese saber como tal.

Hai uns supostos de carácter social. A Historia ten que ser aceptada socialmente, porque é o que define a nación como tal, e todo cidadán, por definición, ten que ser un patriota. A Historia tennos que proporcionar, por unha parte, datos que nos permitan coñece-lo noso ser nacional, e, por outra parte, á vez que define ese ser, ese carácter proporciona un arquetipo de conduta que nos prescribe como debemos comportarnos como españois, franceses, alemáns ou galegos. Se é preciso coñece-

la Historia, tamén cómpre ensinala en tódolos niveis, e por iso a Historia chegará a ser un dos compoñentes básicos da "educación nacional" en toda Europa.

O coñecemento da Historia ten que ser obrigatorio e, no fondo, *axuda a mellorar-lo* o coñecemento de nós mesmos, xa que unha parte do noso ser é precisamente o noso ser como cidadáns. Se descoñezo a historia do meu país, xa non saberei quen son; a Historia é a memoria do noso pasado colectivo, como os nosos recordos son a memoria do noso pasado individual. Comezan a funcionar toda unha serie de imaxes ás que xa fixeramos alusión.

A construción das nocións de memoria colectiva e de pasado será, pois, unha construción ideolóxica, forma parte dun proxecto de dominación política, semellante en moitos aspectos e sucesor da teoloxía política do cristianismo.

Pero o ensino da Historia non pódese só un carácter dogmático, senón que se basea, por unha parte, nun método científico -ou polo menos iso se pretende- e pola outra, nuns testemuños, nuns obxectos que todo o mundo pode observar. A institucionalización do discurso histórico foi acompañada do nacemento dunha serie de institucións; por exemplo, os grandes arquivos e museos, destinados a recoller, conservar e estudia-lo

3. Estudiei todo este proceso no meu libro: *El Final de la Historia. Ensayos de Historia teórica*, Akal, Madrid, 1987.

devandito patrimonio, base material sobre a que se asenta o ser nacional. O patrimonio non se estudia desinteresadamente; a súa existencia é necesaria porque serve como proba, ou como coartada, da existencia da nación. Os documentos e os monumentos están aí, entre outras cousas, para dar fe da validez das formulacións historiográficas; monumentos e documentos, testemuñas mudas do noso pasado, non esperan máis ca ser interpretados ou lidos para ofrecérmo-las claves daquilo que somos.

O respecto polo patrimonio, que tamén debe ser ensinado e inculcado, é un aspecto do amor ó pasado e do amor á patria. Pero ese respecto non é algo reverencial nin esixe ningún tipo de fe, senón que se basea nos resultados dun método científico, que é o que fundamenta o saber histórico.

Sería un labor moi arduo e extenso enumerar os supostos nos que se basea o saber histórico⁴. Unicamente nos referiremos, a continuación, a unha serie de feitos que poden poñerse en relación co ensino da Historia.

O coñecemento histórico articúlase en catro niveis, que denominei, seguindo a terminoloxía kantiana: a) sensibilidade histórica, b) entendemento histórico, c) razón histórica e d) imaxinación histórica. Todos estes niveis fun-

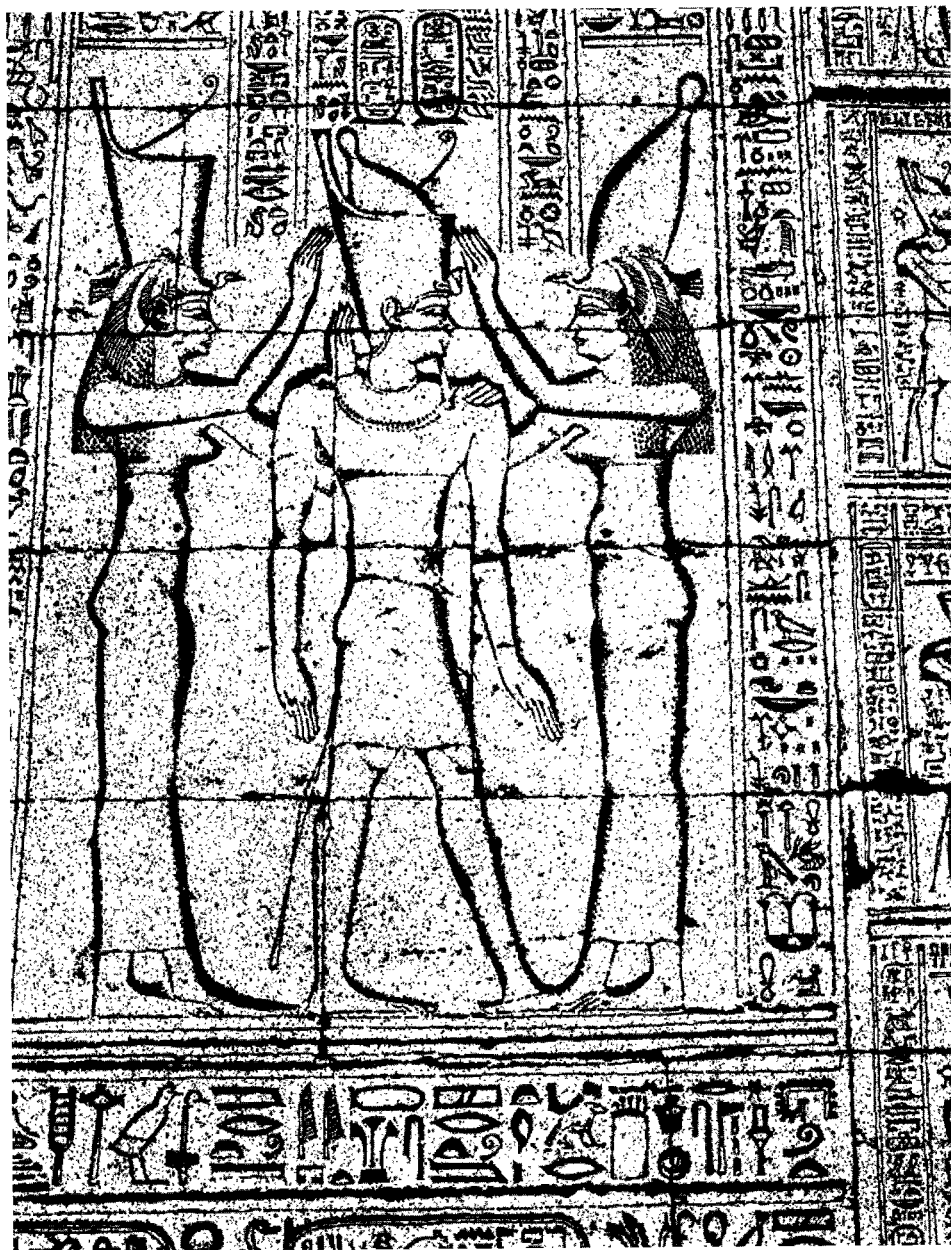
cionan, en realidade, dun modo coordinado e non se poden considerar illadamente máis ca co propósito de analízalos. E todos eles posúen unha natureza social.

A produción de obras históricas ten un carácter eminentemente social, porque o historiador nunca se enfronta só ós textos, senón que antes de abordalos recibiu xa unha educación na que asimilou os conceptos interpretativos, as técnicas de lectura e todo o instrumental necesario para permitir obter información histórica a partir dos diferentes tipos de documentación. Os documentos, por outra parte, poderán xa estar publicados por outro, ou outros historiadores; e para lograla interpretación dos documentos, o historiador terá que discutir con outros historiadores interpretacións de diversos tipos elaboradas para explicar eses documentos, ou outros equivalentes, e os feitos próximos a eles.

Todos estes historiadores, á vez, traballarán nunha organización institucional, formada por universidades, museos, arquivos e academias, e os seus valores, opcións e gustos poderán condicionar a produción do coñecemento.

O antedito coñecemento comeza polas operacións levadas a cabo colectivamente mediante a sensibilidade histó-

4. Analiceinos no meu libro: *Fundamentación lóxica de la Historia*, Akal, Madrid, 1991, e noutro traballo: *Psicoanálisis del conocimiento histórico*, Akal, Madrid, 1982, no que se poñen de manifesto as súas compoñentes máis irracionais.



rica. Ela é a que nos permite outorgar a determinados obxectos o estatuto de documentos, e a que os fai susceptibles de proporcionarnos determinadas informacións. A sensibilidade histórica elixe uns determinados *corpora* documentais, rexeita outros e codifica aquelas informacións que en cada momento histórico se consideran pertinentes.

Para o historicismo decimonónico, vulgarmente chamado positivismo, a documentación por excelencia constituíana as crónicas e os textos de carácter diplomático e militar, mentres que para un historiador da economía, ou para un demógrafo, toda a documentación histórica que nos proporcione datos cuantificables será a documentación privilexiada.

A sensibilidade histórica é tamén unha facultade que posúe cada historiador, e que lle permite detectalos documentos, lellos e interpretalos. Pero a interpretación propiamente dita entra xa dentro dos límites do entendemento, que se alimenta da sensibilidade, pero que tamén a condiciona. O entendemento histórico xa non traballa simplemente cos documentos, senón basicamente cos feitos extraídos deles. Ordénaos e trata de interpretalos, operación que leva a cabo sen lograr elaborar leis científicas, xa que o entendemento histórico é incapaz de formar conceptos.

Esta incapacidade para formar conceptos, que é característica do entendemento histórico, fará que, á vez, teña

que funcionar de modo combinado xunto coa razón e a imaxinación históricas. A razón histórica proporcionanos un conxunto de ideas, como son as de tempo, espacio, proceso, causa, axente, que se ben non contribúen a incrementalo noso coñecemento dos feitos sistematizados polo entendemento, si que contribúen a ordenalo. A razón histórica cumpre un papel eminentemente directriz e é mediante ela como se formula o obxecto que debemos estudar.

Sexan cales sexan os tipos de documentos que manexemos, e sexan cales sexan os problemas que os historiadores se cuestionen, o certo é que en calquera caso sempre farán referencia á especie humana. Os homes como especie natural e como colectivos sociais, as súas accións, as súas ideas, os seus sentimentos e as súas fantasías serán o obxecto da Historia. Se o historiador se decide a estudialos é porque toma previamente un partido moral.

O historiador non é un moralista que aproba ou condena as accións dos personaxes do pasado. Sen embargo, o seu coñecemento posúe unha raíz moral, porque se atopa sustentado por unha *vontade de verdade*. O historiador quere coñecer uns homes e uns feitos, e para isto selecciona -como vimos- os documentos máis axeitados para o seu estudio. Esa selección, aquela pola cal o historiador estudia a súa cultura ou as alleas, os homes do poder ou os desherdados, etc., leva implícita unha opción moral.

O historiador traballa normalmente enfrontándose a tres sistemas de valores: a) os da súa propia sociedade, b) os da sociedade que estudia e c) os valores éticos globais, os principios xerais da moralidade, que se plasman socialmente na noción de dereitos humanos. Soe ocorrer que o historiador leve a cabo unha manipulación histórica, mediante a cal busca no pasado os valores do presente e estudia outras culturas para confirmala validez das opcións morais da súa propia, retrotraendo eses valores do presente cara ó pasado, e construíndo, deste xeito, un pasado e unha memoria ficticios. Esta manipulación, coma tódalas manipulacións é fortemente criticable. A opción máis correcta consistiría en relativiza-los valores do presente a través da súa confrontación cos valores do pasado, e en ser consciente en todo momento da distancia que separa calquera moralidade concreta, socialmente asumida, dos valores éticos ideais, que serán os únicos que nos poidan servir como punto de referencia.

Toda esta actividade da razón desenvólvese coordinadamente coa do entendemento e a sensibilidade, orientando o seu funcionamento. E á vez está tamén influída polos poderes da imaxinación histórica. A imaxinación histórica é aquela facultade do historiador, que posúe igualmente unha orixe social, mediante a cal se crean as obras históricas como mundos, como totalidades pechadas. Vimos que o coñecemento histórico non pode crear conceptos; manexará, pois, unha serie de nocións que

lle permitan ordena-los feitos, que estarán en todo momento condicionadas por un conxunto de imaxes de natureza estética, mediante as cales o historiador consegue evocar épocas, personaxes, estilos de vida, etc.

Cando identificamos intuitivamente un personaxe ou unha idea, por exemplo, como características do século XIX, utilizamos un conxunto de imaxes que nos permiten lograr levar a cabo a devandita información. As imaxes que se plasman nos textos históricos, pero tamén nas ficcións literarias e cinematográficas, son o produto da imaxinación histórica, e o seu estudio corresponde á chamada estética da Historia. As anteditas imaxes posúen unha natureza social, e por iso cada época se constrúe un pasado á súa medida e observa ás demais culturas segundo os seus propios patróns. Así, por exemplo, a Grecia do neoclasicismo é moi diferente da Grecia dos románticos ou da estudiada desde un enfoque antropolóxico, no que os heleenos aparecen non xa como un pobo extraordinario, senón como un pobo máis da Historia da Humanidade.

Púidose observar ó longo de todos estes pasos como na produción do coñecemento histórico interveñen factores sociais, políticos e ideolóxicos, e como a asunción deses factores pode, á vez, variar no caso de cada historiador. O historiador está socialmente condicionado, pero é libre de elixir, non en sentido absoluto, pero si entre algunhas opcións. E será precisamente esta capacidade de op-

ción o que permita dar diferentes sentidos á ensinanza da Historia.

Durante a maior parte do século XIX, a Historia, pola súa estreita vinculación coa política, serviu como correa de transmisión das ideoloxías nacionais, dos valores sociais e económicos e dos principios morais en vigor. Os historiadores non se limitaron ademais a ser uns meros transmisores, senón que colaboraron na creación deses valores e esas ideoloxías, permanecendo na maior parte dos casos, e ó longo de case todo o século, a favor das clases dominantes, é dicir, a favor da burguesía.

O materialismo histórico nacerá na segunda metade do século XIX, coa pretensión de facer da Historia non un instrumento de produción e transmisión das ideoloxías dominantes, senón un instrumento de análise social, que permitiría levar a cabo, en nome da ciencia, unha crítica da orde económica e social establecida, crítica que podería contribuír a lograla liberación das clases económica e socialmente oprimidas.

Estas dúas orientacións da Historia, baseadas en dúas opcións morais diferentes, que ás veces non son demasiado fáciles de distinguir, xa que no materialismo histórico tamén se esconden un proxecto político, que é un proxecto de dominación, continuarán en vigor ó longo do século XX, ou polo menos ata as vésperas do momento presente. Pero coñecerán tamén importantes cambios,

xa que se foron adaptando ás diferentes realidades sociais e políticas.

Así, o estreito discurso político-militar da historia historicista foi abrindo o seu campo, xa no século XIX, ó estudio das institucións e, a partir dos anos vinte do noso século, ó estudio dos feitos económicos e sociais, sen deixar, por iso, de mante-lo seu carácter de proxecto de dominación. O que determina, en efecto, o sentido dos estudos históricos non son os temas que se escollen, senón a forma na que se tratan. A ampliación do campo dos estudos históricos debeuse ós cambios introducidos no panorama político europeo desde o comezo do século XX.

Era imposible, evidentemente, manter á marxe da historia as clases traballadoras, ou os fenómenos económicos, trala crise do 1929. E a propia evolución do Estado contemporáneo esixía a consideración das novas dimensións sociais, demográficas, económicas, e incluso de carácter imaxinario, polo crecente peso que as imaxes posúen na sociedade dos medios de comunicación de masas. Estamos ante novas formas de exercicio do poder, e por iso cómpre producir unha nova Historia.

O Estado contemporáneo cambiou profundamente. A soberanía nacional, tamén fondamente cambiada, trata de facerse compatible cunha orde mundial na que a economía e o poder político e militar cada día están máis

internacionalizados. A maquinaria estatal medra, e os seus aspectos administrativos parecen supera-los propiamente políticos. Por iso un discurso histórico centrado na nación resulta, cada día máis anacrónico, agás no caso dos nacionalismos emerxentes, que ideoloxicamente tratan de manterse dentro dos moldes do nacionalismo decimonónico. A isto se debe que se producira o que soe chamarse “crise da Historia”.

O poder político non parece demanda-la Historia do mesmo modo ca no pasado século, ou, curiosamente, coma na época dos fascismos. E iso é así porque non a necesita xa tanto como estratexia de lexitimación, pois as ciencias sociais, económicas, e incluso xurídicas, son capaces de lexitimar perfectamente as dimensións sociais, económicas e administrativas do poder. O interese pola Historia decae por parte das autoridades educativas, e paralelamente a Historia perde implantación social, ¿estaremos asistindo ó seu fin?

A Historia non é eterna, nin o seu cultivo é consubstancial á natureza humana; e de feito, durante moitos séculos non se cultivou, sen que por iso os nosos antergos fosen menos humanos ca nós. Pero ¿é posible volver cara a atrás? Evidentemente non. Toda volta ó pasado non é máis cá creación dun novo presente, baseado na construción dun pasado imaxinario que serve como coartada para expresar unha serie de valores, que doutro xeito sería moi difícil formular.

Non poderemos retroceder a un período anterior ó século XIX, que é o momento no que se instaura o discurso histórico, pero tampouco poderemos seguir ancorados nun discurso que a realidade dos feitos pareceu superar. Se é posible concibir un ensino sen a Historia, ou unha Historia reducida a unha mera crónica dos acontecementos contemporáneos é porque os valores que ata agora estaban asociados ó discurso histórico parecen claramente periclitados. Pero se xunto con ese discurso, unido a unhas realidades sociais e políticas moi concretas, abandonamos toda forma de coñecemento histórico, si que limitaremos moito o coñecemento dos demais grupos humanos e o coñecemento de nós mesmos.

A Historia aínda ten unha opción que ofrecer. Podemos escribir e ensinar Historia non desde a perspectiva ideolóxico-política, segundo a cal o saber histórico debe servir como xenealoxía dos valores do presente, senón desde unha perspectiva crítica. Nela a Historia é o saber do relativo, e non só porque toda realidade histórica sexa continxente, senón tamén porque o coñecemento doutras culturas e o coñecemento do pasado serven para mostrárnolo carácter absolutamente continxente dos nosos valores. A Historia xa non será así un discurso de reafirmación dos nosos valores, que se asociase estreitamente ó intento de imposición deses mesmos valores sobre os dos demais pobos -sobre todo no caso da historia europea-, senón

que saberá apreciar outros valores, e ensinaranos a respectalos, a aprender deles, e a confronta-los nosos e os outros cos únicos que nos poden servir de referencia: os valores éticos ideais.

Vivimos nunha época na que o afundimento do socialismo burocrático do este de Europa, ata agora a única alternativa ó que se chamou sistema capitalista, parece deixar en pé un único modo de organización económica, social e política posible. Por iso se proclamou a viva voz o final da Historia, xa que nada pode haber no pasado -dise- que nos permita relativiza-los valores do presente, e nada cabe esperar de que no futuro puidese ocorrer algo que supuxese unha nova orientación nese sentido.

Vivimos nunha época de fortísima reafirmación da cultura occidental e dos seus valores; non só ante o socialismo real, senón ante tódolos países, culturas e relixións do Terceiro Mundo. A capacidade relativizadora da Historia se-

rá, pois, algo que se debe valorar enormemente, xa que dela pode derivarse un maior grao de comprensión entre os pobos e un maior respecto polos seus dereitos. O que ocorre é que precisamente ese mesmo movemento de reafirmación da identidade occidental, a través do desenvolvemento do racismo, da incompreensión dos movementos sociais e relixiosos do Terceiro Mundo, etc., parece desembocar naturalmente, ou ben nunha volta ó discurso histórico de carácter nacional e excluyente, ou ben nunha negación dun saber histórico que, doutro modo, podería resultar molesto.

Pero é precisamente enfrontándose a esta tendencia adversa como o historiador pode atopar aínda sentido ó seu labor. O traballo da investigación e o ensino da Historia pode así cumprir un papel moral de importancia fundamental para a sociedade do momento presente. Por iso podemos dicir que a Historia **se debe seguir investigando e ensinando malia a todo.**

SOBRE LA ENSEÑANZA CONJUNTA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Manuel Casado Velarde
Universidad de La Coruña

1. LA NORMATIVA DEL NUEVO BACHILLERATO

En el Real Decreto 1179/92, de 2 de octubre (BOE 21.X.92), por el que se establece el currículo del nuevo Bachillerato, se incluye, como una de las materias comunes, la "Lengua castellana y Literatura".¹ Esta materia "tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos y, en particular, el científico y literario". "Se propone -añade- consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato [...]. También pretende ampliar la competencia literaria".

La educación en la lengua se entiende como "desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante", y se establece que en el Bachillerato, "la reflexión lingüística y las actividades de

análisis y producción de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y de la técnica".

Particular importancia se otorga al discurso de los medios de comunicación social. "Facilitar al estudiante la comprensión de este discurso y desarrollar en él actitudes críticas, contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea".

Por su parte, "el estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística [...]. El estudio de las obras literarias se ha de orientar de modo que el análisis y la interpretación no sean un impedi-

1. Las reflexiones que siguen son también de aplicación a la materia "Lengua castellana y Literatura", de la Educación Secundaria Obligatoria (cfr. *Diseño Curricular Base*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1992)

mento para la fruición del texto y, además, motiven la propia creatividad del alumno".

A continuación detalla el texto legal los objetivos generales que se propone la materia. Enumera nueve objetivos, formulados con otras tantas capacidades que deberán adquirir los alumnos. De todos estos objetivos, sólo uno, el que figura en sexto lugar, aborda específicamente el estudio integrado de lo lingüístico y lo literario. Dice así: "Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua [...]."²

Presenta a continuación el Real decreto los contenidos de la materia, agrupados en cinco apartados.³ Sólo algunos de los contenidos que se mencionan en el apartado tres, titulado "El discurso literario", responden realmente a una concepción integrada de la lengua y la literatura. Ello es exponente del escaso desarrollo conceptual y metodológico para llevar a la práctica de forma coherente uno de los objetivos fundamentales de la reforma en lo que a esta materia respecta. Es mucho lo que queda por hacer en lo que respecta a la integración real de lengua y literatura en la enseñanza media.

En resumen: de la lectura de los textos normativos y de los diseños curriculares de Lengua y Literatura se desprende:

a) La aún muy escasa integración de lo lingüístico y lo textual. El tratamiento de las cuestiones atinentes a los diversos niveles y unidades lingüísticos debería tener una vinculación más directa y explícita con los textos, tratando siempre de poner de relieve cómo contribuyen los diferentes hechos lingüísticos a la constitución del sentido global de los textos (cfr. *infra* 3.2.).

b) El escaso relieve de los textos literarios. Sin desatender las múltiples variedades textuales que deben integrar la competencia discursiva del alumno, pienso que los textos literarios deberían ocupar un lugar mucho más relevante en la asignatura (cfr. *infra* 3.1.1.).

En las páginas que siguen trataré de proporcionar, desde la lingüística del texto, unas pautas que ayuden a desarrollar y explicitar algunas de las implicaciones de la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura.

Bastantes de las ideas que aquí se contienen resultarán familiares a muchos profesores, que las vienen practicando, *ante litteram*, desde hace tiempo,

2. En el *Diseño Curricular Base* de esta materia, editado por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, se recogen con ligeras variaciones, los mismos planteamientos. "Lengua y Literatura -se dice en el citado DBC- se complementan mutuamente como elementos de cultura. Su estudio debe hacerse en común[...]". Pero apenas se avanza en el cómo.

3. O en cuatro apartados si se trata de la "Lengua castellana y Literatura" para Comunidades con lengua oficial distinta del castellano..

en la enseñanza de la Lengua o de la Literatura. La utilidad de estas páginas puede residir, en ese caso, en presentar una ordenación coherente de cuestiones muy diversas, en función del *sentido* a que apunta todo texto.

Pienso que la lingüística del texto puede proporcionar el marco conceptual adecuado para desarrollar la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura. Pero bajo la etiqueta de lingüística del texto⁴ se vienen practicando, especialmente en los dos últimos decenios, múltiples y muy dispares investigaciones, en cuanto a objeto y en cuanto a método.

Aquí trataré de exponer, de forma esquemática, uno de los desarrollos europeos de la ciencia del texto, el de Eugenio Coseriu. Varios motivos me llevan a seleccionarlo. Entre ellos, el hecho de que el planteamiento coseriano acerca de la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura, inspiró en buena medida la reforma que se está llevando a cabo actualmente en España.

2. UN PRECEDENTE: LA GRAMÁTICA CASTELLANA DE AMADO ALONSO Y PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA

La Gramática de Alonso y Henríquez Ureña se publicó, como un manual de "enseñanza secundaria", en Buenos Aires, en 1938. Consta de dos volúmenes.⁵

2.1. Lengua y Literatura, unidas

Parten los autores del principio de que la enseñanza de la Lengua y la de la Literatura deben ir unidas. La misma estructura del manual manifiesta claramente esa concepción. En efecto, cada lección consta de una serie de epígrafes, con exposiciones teóricas, y varios textos literarios, en prosa o en verso, en los que ejemplifican los desarrollos gramaticales. Pero, frecuentemente, los textos literarios son también objeto de atención por sí mismos, desde un punto de vista estilístico o, como diríamos hoy, lingüístico-textual: en función de cómo contribuyen al sentido del texto los diversos elementos que lo integran.

2.2. Punto de partida: el discurso o texto⁶

"El estudio del idioma debe hacerse desde el comienzo sobre pasajes

4. Otras denominaciones, no siempre coincidentes en su designación, son: análisis del discurso, gramática del texto, pragmática, análisis de la conversación, etc. Una útil y breve introducción a estas cuestiones puede encontrarse en el libro de Teun A. van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI editores, México, 1989, 6ª edic.

5. En la edición que manejo, la 24ª, el volumen I tiene 232 páginas, y el II, 240.

6. Acerca de la importancia del texto, oral o escrito, como dato primario de diversas disciplinas y de todo pensamiento humanístico y filológico en general, cfr. M.M. Bajtín, "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas", en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI editores, México, 1982, págs. 294-323.

concretos de la lengua escrita o de la oral". Así comienza la primera lección del volumen I, titulada "La oración y sus clases" (página 19). Y posteriormente detallan que, de acuerdo con dicho planteamiento, "el profesor y los alumnos harán explicación de textos sobre los libros que se hayan escogido para la lectura completa durante el año, señalando en cada capítulo o sección los rasgos característicos del contenido y del lenguaje, con atención también al significado de las palabras" (pág. 25).

Llama la atención la modernidad de los planteamientos de estos filólogos, que manifiestan una concepción lingüístico-textual que necesitaría aún bastantes decenios para implantarse y difundirse en los estudios y práctica docente. Obsérvese el siguiente pasaje, en el que, además de establecer el concepto de *discurso* (y su contenido específico: el "sentido unitario") se ejemplifican diversos *tipos de texto*:

"Para comprender qué es la oración, hay que partir del hablar (o del escribir) concreto y real. En el hablar (o escribir) vamos expresando nuestro pensar: lo hablado o lo escrito es, por ejemplo, un informe, una conversación, un artículo de periódico, un libro, una arenga, una conferencia, una poesía, un discurso de orador. A la actividad entera de expresar así el pensamiento oralmente o

por escrito llamamos el **habla** o el **hablar**, o el **discurso**.

[...] El hablar que va expresando el pensamiento tiene momentos sucesivos, en cada uno de los cuales declaramos, deseamos, preguntamos o mandamos algo. Por lo tanto, podemos dividir el hablar en pequeños trozos, donde hallamos unidades menores de sentido (pág. 26).

Quien impone el sentido unitario es el que habla, con su acto de enunciar, o de preguntar, o de desear, o de mandar" (pág. 28).

Por debajo de la unidad lingüística *discurso* se encuentran la *oración* y la *palabra*: "Así como las oraciones son elementos del discurso,⁷ así las palabras son elementos de la oración" (pág. 27).

También los ejercicios de "composición" que se sugieren van encaminados a que los estudiantes adquieran la conveniente competencia discursiva en diferentes tipos de texto. Copio algunos ejemplos que proponen los autores:

"Redacte cada alumno un informe, dirigido al rector o director del colegio o escuela en que esté inscrito, sobre la marcha de sus estudios, dando pormenores sobre cada una de las asignaturas del año" (vol. I, pág. 84).

7. No se explicita la distinción entre discurso y oración: ambos quedan definidos como poseedores de "sentido unitario".

"Escribese la descripción de un objeto que se tenga delante, a fin de ejercitarse en la observación exacta: un pupitre, un reloj [...]" (vol. I, pág. 101).

"Redactar una carta sobre un asunto comercial" (vol I, pág. 126).

"Describe cada alumno a una persona que conozca, pintando sus rasgos físicos y morales" (vol. I, pág. 141).

"Escriba cada alumno la narración sintética de un hecho histórico [...]" (vol I, pág. 164).

"Escriba cada alumno un diálogo [...]" (vol. I, pág. 174); "un resumen de su propia vida" (vol. I, pág. 203); "una noticia" (vol. II, pág. 109); etc.

En todo el manual se encuentra presente, en ocasiones de forma preponderante, la dimensión normativa -la corrección idiomática del uso de la lengua-.

Termino este epígrafe con una cita de Ernesto Sábato, escritor argentino que fue beneficiario del precedente didáctico que acabo de exponer:

"Tuve la suerte de gozar como profesor de idioma a don Pedro Henríquez Ureña, en el colegio secunda-

rio que en aquellos tiempos formaba parte de la Universidad de La Plata [...]. Henríquez Ureña rechazaba todo intento de cristalización del lenguaje, y su doctrina se manifestaba en su enseñanza, que impartía mediante los ejemplos de los grandes escritores, no a través de las rígidas normas gramaticales. Solía repetir: "Donde termina la gramática empieza el arte", lo que significaba que no se pueden imponer normas a los creadores. Enseñaba el lenguaje con el lenguaje mismo, tal como Hegel afirmaba que se debe enseñar a nadar nadando; no exigía un previo aprendizaje gramatical, sino, más bien, daba ese conocimiento a medida que el aprendizaje empírico del lenguaje en los escritores valiosos lo hacía indispensable, como un guía que nos sirve para recorrer una compleja y desconocida ciudad, y sólo entonces. La poca gramática que aconsejaba era a través de las correcciones que hacía a nuestros trabajos."⁸

3. LA ENSEÑANZA CONJUNTA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

3.1. Razones a favor de la enseñanza conjunta

Como ya anticipé, esta concepción es ampliamente deudora de los planteamientos teóricos de E. Coseriu.⁹ Su tesis fundamental es que la Lengua y

8. E. Sábato, "Sabia actualización", *El País*, 10,XI,1992, pág. 30.

9. Sus ideas aparecen expuestas fundamentalmente en dos textos: "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, Madrid, 1987, págs. 13-32; la redacción de este texto no fue revisada por el autor, por lo que contiene bastantes imprecisiones, además del estilo propio de la lengua oral; y "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologica II*, Salamanca, 1989, págs. 33-37.

la Literatura no pueden enseñarse razonablemente por separado, "porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes".¹⁰

En efecto, en lo que denominamos *saber hablar o competencia lingüística* se distinguen un plano biológico y un plano cultural; y en este último, tres niveles:

a) el *universal*, integrado por el *saber elocucional* o saber hablar en general, independientemente de qué idioma concreto se trate;

b) el *histórico*, integrado por el *saber idiomático* o conocimiento de un idioma determinado;

c) y el *particular* o circunstancial, constituido por el *saber expresivo*, es decir, por el saber acerca de cómo se construyen los discursos¹¹ en situaciones determinadas.

Pues bien el objetivo del profesor de Lengua, en las enseñanzas medias, debe abarcar cada uno de los niveles del plano cultural del lenguaje.¹² El profesor de Lengua, por consiguiente, "debe atender también al saber elocucional y al saber expresivo: o sea, que se le exige ser profesor de 'lenguaje', no sólo de 'idioma'".¹³

Como afirma el propio Coseriu, las deficiencias más graves que se observan en el hablar de los alumnos, en los países hispánicos, "corresponden al saber elocucional y, en menor medida, al saber expresivo. Casi todos los ejemplos que se aducen de un 'escribir mal' en *español* son en realidad ejemplos de incongruencia y, en ocasiones, de impropiedad expresiva: no se trata, en rigor, de 'desconocimiento del español' sino, en la mayor parte de los casos, de desconocimiento o descuido de normas elocucionales o expresivas".¹⁴

Para la enseñanza del saber elocucional el profesor debería disponer de una *lingüística del hablar*, en su forma aplicada, disciplina que no existe ni siquiera en su vertiente descriptiva. Y para la enseñanza del saber expresivo se precisa disponer de la *lingüística del texto*, que tanto desarrollo está adquiriendo actualmente, también como disciplina aplicada.

3.1.1. La literatura como despliegue de todas las posibilidades del lenguaje

A la pregunta de cómo y dónde se da esta unidad entre lenguaje y literatura, que impone que se enseñen conjuntamente, Coseriu responde con un doble argumento.

10. E. Coseriu. "Acerca del sentido...", pág. 14.

11. Pueden encontrarse útiles matizaciones para la distinción de *discurso* y *texto* en José G. Herculano de Carvalho, *Teoría da Linguagem*, vol. I, Atlântida, Coimbra, 1979, págs. 221 y sigs.

12. El plano biológico es más bien propio de la medicina o la logopedia.

13. E. Coseriu, "Sobre la enseñanza del idioma nacional...", pág. 34.

14 "Sobre la enseñanza del idioma nacional"..., pág. 35.

En primer lugar, el lenguaje hay que estudiarlo conjuntamente con la literatura porque ésta representa el despliegue y la actualización de todas las posibilidades del lenguaje y de las lenguas históricas. Mientras los demás usos (lenguaje científico, periodístico, pedagógico, práctico, etc.) constituyen reducciones de alguna(s) de las posibilidades del lenguaje, el uso poético se presenta como la plena funcionalidad de todas sus virtualidades.¹⁵

En efecto, el signo lingüístico que vemos en un texto literario proporciona, por una parte, contenido semántico (significado) y contenido designativo (referencia a la realidad extralingüística); por otra parte, manifiesta o expresa (función expresiva) algo sobre el hablante, y apela (función impresiva) al oyente. Pero, además, el signo “funciona al mismo tiempo en y por una red complementaria y muy compleja de relaciones, con lo que surge un conjunto igualmente complejo de funciones semánticas cuya totalidad puede llamarse *evocación*”.¹⁶ En el apartado 3.2. nos referiremos a esas relaciones o “significaciones” adicionales que surgen en torno al significado conceptual dado por el sistema y la norma de la lengua, desde la perspectiva de su contribución al *sentido* de un texto.

Ahora importa resaltar que ese conjunto de relaciones mencionadas, y de contenidos evocativos que les están asociados al menos en forma latente, “se reducen o se ‘desactualizan’ (quedan inoperantes) la mayoría de las veces en las diferentes modalidades del uso lingüístico (como, por ejemplo, ‘lenguaje corriente’ o ‘de la vida diaria’, ‘lenguaje científico’, etc.)”.¹⁷

En cambio, la actualidad de esas relaciones y de las significaciones que de ellas dependen se comprueba en el lenguaje poético. “Por consiguiente, el lenguaje poético resulta ser, no un uso lingüístico entre otros, sino lenguaje simplemente (sin adjetivos): realización de todas las posibilidades del lenguaje como tal”; “representa la plena funcionalidad del lenguaje”, “es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje”.

Lo que se acaba de decir significa que “los textos literarios deben valer como modelos para la lingüística del texto, puesto que representan, precisamente, el tipo de textos funcionalmente más rico y porque en los restantes tipos de textos hay que especificar las ‘automatizaciones’ (‘desactualizaciones’) que intervienen en cada caso”.¹⁸

15. E. Coseriu, “Acerca del sentido”..., pág. 25; “Tesis sobre el tema ‘lenguaje y poesía’”, en *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1977, págs. 201-207.

16. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 201.

17. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 202.

18. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 204.

3.1.2. La obra literaria, obra lingüística

Por otra parte, toda obra literaria constituye una forma determinada de mensaje verbal, es una obra de lenguaje.¹⁹ La literatura, por tanto, ha de estudiarse junto con el lenguaje, o en relación con él, porque para interpretar el sentido de un texto hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje y en las lenguas concretas. De esto se ocupa precisamente la lingüística del texto, de la interpretación de los textos sobre la base de las posibilidades lingüísticas realizadas en ellos. "En realidad, no es posible estudiar la obra literaria en lo que el es, ni presentarla en la enseñanza, si no se la explica desde este punto de vista del lenguaje, no simplemente de la utilización, sino de la creación lingüística de esta construcción del sentido a través de la realización de posibilidades del lenguaje".²⁰ En la obra literaria, como en todo texto, se comprueba una doble relación semiótica. Por una parte, la que se da, en el nivel de los signos lingüísticos, entre la expresión o significante y el contenido (significado y designación). Por otra, la que se observa entre todos los elementos constitutivos de un texto (con sus significados y sus designaciones, con su articulación interna) y el sentido o contenido específico propio de

la unidad lingüística que llamamos texto.

En teoría, es posible entender todo lo relativo a la primera relación semiótica sin que eso signifique comprender lo que concierne a la segunda. En otras palabras, podemos conocer con exactitud *El Quijote*, por ejemplo, e incluso saberlo de memoria, y desconocer, en cambio, por completo su sentido.

3.2 La tarea de la lingüística del texto

No resulta posible, en estas breves páginas, ni siquiera esbozar una propuesta de lingüística del texto aplicable a textos literarios. Trataré, sin embargo, de ofrecer unas cuantas líneas esquemáticas, susceptibles de desarrollos ulteriores, que sirvan de marco general.

Partimos de tres tipos de contenido lingüístico: designación, significado y sentido, que se corresponden con los tres planos del lenguaje, a saber, *universal* (hablar en general), *histórico* (idiomas) y *particular* (discurso).

La lingüística del texto trata de dilucidar cómo se produce el "sentido" y cómo se lo entiende. El sentido no es inherente a los signos lingüísticos mismos; estos, en sí mismos, no tienen aún

19. Cuestión diferente es la de cuándo puede considerarse un determinado mensaje verbal como una manifestación literaria, y cuándo no. Dicho de otro modo: ¿en qué consiste la función poética del lenguaje? No es este el lugar para dar respuesta a esta pregunta, sobre la que tanto se ha escrito y se sigue escribiendo. Me limitaré a remitir a dos textos ya clásicos: Vitor Manuel Aguiar e Silva, *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1979, y Félix Martínez Bonati, *La estructura de la obra literaria*, Ariel, Barcelona, 1983, 3ª edic.

20. "Acerca del sentido"..., pág. 29. En su libro *Textlinguistik. Eine Einführung*, Gunter Narr, Tbinga, 1981, presenta Coseriu una exposición detallada de las tareas de una lingüística del texto como lingüística del sentido.

sentido; poseen significado. Sin embargo, son los signos lingüísticos los que sirven para construir el sentido en el texto.

Para explicar la constitución del sentido en un texto es necesario partir:

a) por un lado, de las relaciones básicas del signo lingüístico en el marco de un modelo simple de la comunicación. Habrá que hacer intervenir, por tanto, al *emisor* y al *receptor*; las *cosas* sobre las que se dice algo; el “algo” que se comunica (“concepto” o “significado”); y los *signos* (“significante”) con cuya ayuda se lleva a cabo esto. Estos dos últimos elementos (significante o expresión y significado o contenido) constituyen propiamente el *signo*.

b) por otro, es preciso tener en cuenta las relaciones que los signos lingüísticos contraen en el acto de habla. El modelo de K. Bühler, o el ampliado de R. Jakobson, no alcanzan a dar una respuesta adecuada a la pregunta sobre la génesis y la comprensión del sentido textual. Coseriu enumera una serie de relaciones adicionales que son también constitutivas del “sentido”.²¹ Veámoslas.

3.2.1. Relaciones de los signos con otros signos lingüísticos

3.2.1.1. Con signos lingüísticos concretos (aislados)

a) en sentido *material*: fenómenos de rima, paranomasias, asonancia,

aliteración, que contribuyen a orientar la atención hacia las palabras afectadas, sus significados y sus designaciones.

b) en relación con el *contenido*: las palabras de formación “transparente” se prestan especialmente a este tipo de relación (*girasol*, *artimaña*, *agridulce*...).

3.2.1.2. Relaciones con grupos o categorías de signos

Puede contribuir a la constitución del sentido del texto el hecho de pertenecer una determinada palabra a uno u otro género gramatical, relacionable con uno u otro sexo (por ejemplo, la *muerte*, en las lenguas románicas, es femenino, y se la suele representar por una mujer; en los pueblos germánicos, en cambio, por ser de género masculino, se la relaciona con el hombre); o la pertenencia a un determinado grupo sufijal (por ejemplo, *empujón*, por el sufijo -ón, se integra en el paradigma de voces que pueden designar algo repentino o violento, como *resbalón*, *tropezón*, etc.: “Un empujón brutal te ha derribado”, Miguel Hernández, *Elegía*).

3.2.1.3. Relaciones con sistemas enteros de signos, es decir, con lenguas históricas o con lenguas funcionales. Así, por ejemplo, las palabras *corcel* o *aura* evocan una determinada lengua funcional dentro del español, la lengua literaria. Se trata de lo que algunos llaman *connotación*, *evocación* para otros. El valor connotativo o evocativo se encuentra

21. Cfr. *Texlinguistik*..., pág. 68.

desactivado mientras un signo se utiliza dentro del sistema al que pertenece, y se actualiza al emplear el signo fuera de su ámbito “normal” de aplicación.

3.2.2. Relaciones con signos de otros textos

Se trata de las relaciones de los signos de un texto con signos de otros textos que poseen una determinada historia, que pertenecen a la tradición literaria y cultural de una comunidad lingüística. En ocasiones, una sola palabra del texto aludido puede ser suficiente para establecer la relación (por ej., *hidalgo*), pero lo normal es que se trate de secuencias de signos que se transmiten enteras, ya sea como frases hechas, refranes, etc. (discurso repetido), ya como textos o fragmentos -literarios o no- bien conocidos y fácilmente identificables para los miembros de una comunidad lingüística.

“No es raro que el pleno sentido de un texto, en particular de un texto literario, sólo se haga patente en el marco de toda una ‘obra’ o de toda una tradición literaria y cultural”.²²

3.2.3. Relaciones entre signos y cosas

Se trata de la *función icástica* o *imitativa* del signo, es decir, de la imita-

ción directa de la cosa designada, por el significante de un signo o de una secuencia de signos. Nos encontramos en la esfera de las onomatopeyas, de las imitaciones de ruidos. También los signos gráficos pueden utilizarse icásticamente, y no sólo en los sistemas ideográficos de escritura: los poetas futuristas en el pasado, así como hoy el lenguaje publicitario, constituyen buena prueba de ello.

No hay que olvidar la *sinestesia*, que reposa sobre la analogía entre diversas impresiones sensoriales. Convendrá distinguir, por lo demás, entre la función icástica *potencial en la lengua y la actualizada en el texto*.

3.2.4. Relaciones entre signos y “conocimiento de las cosas”

Los signos en el texto funcionan también por las relaciones que tienen con lo que sabemos de las “cosas” designadas y, a través de ese conocimiento, con el conjunto de una determinada cultura (cfr., por ejemplo, las diferentes evocaciones que una palabra como *caballo* puede tener para diferentes grupos de una comunidad lingüística (militares del arma de caballería, aficionados a la hípica, agricultores que utilizan caballos para labrar, etc.). A este respecto puede observarse la distinta funcionalidad que

poseen hoy los nombres y alusiones mitológicos, en relación con la que tuvieron en la Antigüedad.

El *universo de discurso*, o sistema de significados al que pertenece un texto y del que obtiene su validez y sentido, se revela, pues, como decisivo para la interpretación textual.

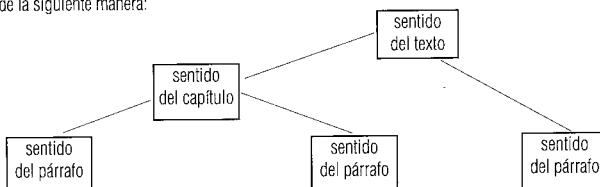
3.3. Valoración global

En suma: todas las relaciones que acabamos de enumerar de forma necesariamente telegráfica pueden contribuir a la constitución del sentido del texto. Componen una nómina -siempre abierta- de posibilidades generales que se encuentran a disposición del que produce un texto para generar su sentido. Pero, dado el carácter individual de cada texto, nunca sabremos con antelación qué relaciones de los signos vamos a encontrar efectivamente realizadas o actualizadas en un texto determinado. En este sentido puede afirmarse, con Coseriu, que "no hay ninguna técnica de interpretación de los textos que posea validez universal". Pero esto no significa que no

exista ningún método de interpretación de los textos. *El método* (que no es sinónimo de 'procedimiento automático de resolver problemas') es el de la *conmutación*, es decir, la sustitución de partes de un texto para comprobar si con ello el contenido (sentido) se modifica o no.

Para Coseriu existe una prefiguración de la lingüística del texto, susceptible de un desarrollo ulterior, que es la denominada estilística "integral" de Leo Spitzer. A esta estilística le falta, entre otras cosas, una teoría de la articulación del sentido. Al igual que el significado de una oración no se representa adecuadamente como la mera agregación de los significados de las palabras que la componen, en el nivel del sentido ocurre otro tanto. Habría que estudiar, en consecuencia, cuáles son las "piezas" de que se componen las unidades de sentido complejas, y cómo se integran esas piezas en unidades de sentido de rango superior. Ello nos llevaría a una progresión desde una "unidad mínima", aún por definir, al "párrafo", luego al "capítulo", y de éste a la obra entera.²³

23. Explica Coseriu que "la elocución de una oración tan sencilla como *Juan es tonto* arroja una proposición completamente diferente si se la afirma aisladamente y si aparece como oración subordinada en *No es cierto que Juan sea tonto*. El ejemplo parece trivial, pero a veces los ejemplos triviales también son útiles. Igual que en este caso tan simple, también en el ámbito de los textos debemos preguntarnos si un sentido que hemos comprendido debe tomarse como la "proposición" completa o como sólo un miembro de una "proposición" que quizá aún no hayamos entendido". De forma parecida a ciertos procedimientos de exposición desarrollados para oraciones, esta idea de la articulación del sentido podría representarse esquemáticamente de la siguiente manera:



Finalmente, importa no perder de vista, en la docencia de la Lengua y Literatura, lo que se afirma en el *Diseño Curricular Base* de la ESO, a propósito de la lectura de textos literarios: la explicación o comentario de textos representa “un simple instrumento para la creación de lectores atentos, sensibles,

imaginativos, que disfruten con lo leído y -en su caso- sepan reflexionar sobre ello y explicarlo con sencillez, precisión y coherencia; lectores que sean capaces, también, de expresar de modo razonado sus apreciaciones sobre los textos literarios”.



BIBLIOGRAFÍA

Aguar e Silva, V.M.: *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1979.

Alonso A., y P. Henríquez Ureña: *Gramática castellana*, Losada, Buenos Aires, 1938.

Bajtín, M.M.: "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas", en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI editores, págs. 294-323, México, 1982.

Coseriu, E.: "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, págs. 13-32, Madrid, 1987.

Coseriu, E.: "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologia II*, Publicaciones de la Universidad, págs. 33-37, Salamanca, 1989.

Coseriu, E.: "Tesis sobre el tema "lenguaje y poesía", en *El hombre y su lenguaje*, Gredos, págs. 201-207, Madrid, 1977.

Coseriu, E.: *Textlinguistik. Eine Einführung*, Gunter Narr, Tübingen, 1981.

Herculano de Carvalho, J.G.: *Teoria da Linguagem*, Atlantida editora, 2 vols, Coimbra, 1979.

Martínez Bonati, F.: *La estructura de la obra literaria*, Ariel, 3ª ed., Barcelona, 1983.

Van Dijk, T.A.: *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI editores, 6ª ed., México, 1989.



Estudios

- ⇒ Secuenciación dos contidos lóxico-matemáticos na educación infantil

Manuel Deaño Deaño

Agustín Dosil Maceira

- ⇒ O ensino e a aprendizaxe das normas e valores sociais

Manuel Baña Castro

Ramón González Cabanach

Erundina García Leiras

- ⇒ Nocións básicas para ensinar e modificar conductas infantís

J. Carlos López Vázquez

- ⇒ A contribución das ciencias sociais á transversalidade no currículo

Francisco Rodríguez Lestagás

- ⇒ Hora actual da narrativa árabe en España: seis narradores

Luís Alonso Giraldo

SECUENCIACIÓN DOS CONTIDOS LÓXICO-MATEMÁTICOS NA EDUCACIÓN INFANTIL

Manuel Deaño Deaño
Universidade de Vigo

Agustín Dosil Maceira
Universidade de Santiago

Este artigo forma parte dun proxecto de investigación financiado pola Universidade de Vigo, referencia 609.02.X22.

A REFORMA DA EDUCACIÓN INFANTIL

A posta en marcha da Reforma do Sistema Educativo non universitario na que se inclúe a etapa de educación infantil, supón desde o punto de vista do currículo dúas novidades importantes, respecto da situación actual: 1. Modelo de currículo aberto. 2. Un marco de referencia psicopedagóxico baseado nunha concepción constructivista da aprendizaxe escolar e do ensino. O primeiro deles acentúa o feito de que son os profesores os que contribúen de maneira real á elaboración e definición do currículo, mediante a concreción e adecuación ó contexto da realidade onde exercen, dos principios prescritibles do primeiro nivel de concreción, elaborando Proxectos Curriculares de Centro e Programacións de Actividades, e nos que a secuenciación de contidos ocupa un lugar destacado a diversos niveis.

O segundo destaca as implicacións que para a planificación e actuación educativa do profesor se derivan da concepción constructivista, tanto da perspectiva da actividade mental constructiva do alumno, coma da axuda pedagóxica que se lle debe dar, e que depende do momento e dos obstáculos que pode encontrar na aprendizaxe, sendo esta intervención continxente ás necesidades de aprender do alumno. Aínda que no Deseño Curricular Base de Educación Infantil non se prescribe unha metodoloxía didáctica determinada, inclúense, como indica Sole (1991, p. 34) "os enfoques metodolóxicos baseados na homoxeneización (...) aqueles que debido ás súas características fan imposible a intervención activa do alumno e a observación efectiva desa intervención por parte do profesor no transcurso das secuencias didácticas; os que prevén unhas actividades e uns recursos materiais uniformes sexan os que se queira os conti-

dos de que se trate, o nivel de partida dos alumnos..." Isto supón que para facilitar unha intervención educativa diferenciadora e individualizada, téñense que dar algunhas condicións previas, presentes no proceso de secuenciación, que, á vez, a faciliten. É dicir, a intervención educativa poderá facilitarse de diferentes maneiras, se como indica Sole (1991), a organización e a planificación das secuencias didácticas o facilitan.

Unha secuencia de contidos que preveña a posibilidade de distintas situacións didácticas, distintas formas de interacción, "engade á súa potencialidade educativa as condicións para que o profesor poida dirixir a súa atención a algúns alumnos, mentres que outros realizan un traballo máis autónomo" (Sole, 1991, p. 35).

Se, á vez, a secuencia de contidos permite que para un mesmo contido os alumnos actúen diferencialmente con distintos tipos de actividades e materiais, facilítase a individualización e a axuda diferencial a cada alumno na medida das súas necesidades.

E se a secuencia de contidos favorece o establecemento de conexións e de relacións con outros contidos, en definitiva a súa funcionalidade, máis posibilidades terá o profesor de intervir diferencialmente para orixinar novos cambios nos comportamentos que se desexan instaurar (Gómez Alemany, e Mauri, 1991).

A secuenciación de contidos, polo tanto, parece facilita-la intervención que suxire a concepción constructivista do ensino se a súa planificación, estrutura e funcionalidade alixeiran o profesor para a actuación diferencial.

O contido dos contidos escolares, no seu conxunto, abrangue conceptos, procedementos e actitudes, e a ampliación do significado do contido xustifícase (Martín, 1991) porque a posibilidade de que o alumno constrúa as capacidades identificadas nos obxectivos xerais e que forman parte da cultura esixe a confluencia dos tres. Tamén, porque habitualmente na escola se aprenden estes tres tipos de contidos, aínda que, ata o momento actual, os procedementais e de actitudes formaron parte do currículo implícito, o que implicou o seu non ensino intencional de xeito que a súa explicitación como contido escolar, e desde unha concepción intencional da educación escolar, fai necesario planificar como os alumnos poden chegar a construír procedementos e valores, con tanto detalle como se faga cos conceptos.

A cuestión que neste artigo se formula e á que se intentará dar unha resposta é a seguinte: ¿Como establecer unha progresión adecuada, que permita un coñecemento cada vez máis profundo e funcional? ¿Como agrupa-los diferentes contidos, de xeito que se favoreza unha aprendizaxe e ensino diferenciador e individualizado?. ¿Como distribuílos en diferentes ciclos?.

No seu conxunto as respostas dadas non parecen, no estado actual dos coñecementos, considerarse absolutamente satisfactorias. Desde aqueles posicionamentos que recoñecen a utilidade que a secuenciación de contidos ten na elaboración dos proxectos curriculares, propuxéronse diversos criterios para tal fin. Uns baseados na lóxica das propias disciplinas, de xeito que os programas educativos serían un fiel reflexo da estrutura das disciplinas que pretenden ensinársese. Gagné (1979) propuxo a secuenciación mediante xerarquías de aprendizaxe, expresión utilizada para denominalo ordenamento xerárquico das subtarefas que conforman unha tarefa e das relacións de requisito existente entre elas. Estas xerarquías fundaméntanse no suposto de que as capacidades intelectuais se constrúen unhas a partir doutras; que calquera tarefa pode descompoñerse nun conxunto de subtarefas ordenadas xerarquicamente; que nas xerarquías de aprendizaxe subxace unha xerarquía de tipos de aprendizaxe e que as subtarefas que compoñen unha tarefa, e que se corresponden cos tipos de orde inferior de capacidades, deben aprenderse previamente ás superiores ou máis complexas e que implican capacidades de orde superior. Non obstante, a utilización que se fixo deste enfoque recibiu diversas críticas (Gimeno, 1982, 1988). Pero sobre todo, este enfoque non fai ningunha referencia ó funcionamento cognitivo, ós procesos psicolóxicos subxacentes á secuencia de execucións (Coll, 1987).

Desde a psicoloxía cognitiva introducíronse outros criterios e procedementos. Un deles foi o derivado da teoría dos estadios evolutivos de Piaget (1972), de xeito que a secuencia dos contidos educativos debería responder ó nivel de desenvolvemento operatorio dos alumnos, pero o grao de xeneralidade do nivel operatorio de cada individuo, así como a dependencia da capacidade operatoria coa familiaridade do contido (Langford, 1989) constituíron algunhas das obxeccións realizadas a tal maneira de proceder.

A análise de contido, como procedemento alternativo á análise de tarefas, céntrase basicamente na estrutura psicolóxica do contido que hai que ensinar. A partir del, Ausubel e os seus colaboradores desenvolveron as xerarquías conceptuais, no marco da teoría da aprendizaxe verbal significativa e dos organizadores previos. Pero a súa limitación máis importante reside en centrarse de forma exclusiva nos compoñentes conceptuais do contido, de maneira que son as relacións entre conceptos o único criterio para secuenciarlos contidos da aprendizaxe.

Desde o enfoque do procesamento humano da información contéplase a mente humana como posuidora de estruturas de coñecemento e de repertorio de estratexias, que axudan a interpretar as situacións problema, a localizalo coñecemento e os procedementos almacenados e a xeralizar as relacións novas entre os items almacenados na

memoria por separado. Neste sentido trátase de identificar, mediante a execución de tarefas, as estruturas de coñecemento necesarias para a execución, e as estratexias e procedementos que deben aplicarse para a execución desexada. Concédese especial atención á análise de procesos, tanto racional coma empírica (Resnick, e Ford, 1991), para a explicación da estrutura de coñecemento e dos procedementos que se activan na execución de tarefas. Se ben algúns dos seus postulados foron aplicados ó ensino, non se dispón aínda dun procedemento xeral de secuenciación.

Actualmente parece que se asiste a un acercamento de posicións entre os procedementos da análise de contidos e os procedementos da análise de tarefas. O enfoque do procesamento da información vai desprazando o interese da análise de contido cara á organización e estruturación na memoria do suxeito que o aprende. Por outra parte, este enfoque vai desprazando o interese da análise de tarefas desde a secuencia dos compoñentes de execución cara á análise das competencias necesarias para esa execución.

O instrumento para analizar e secuenciar os contidos, expresados nos termos de resultados de aprendizaxe é a análise de tarefas (Gagne, 1979). O procedemento seguido en liñas xerais é: 1. Identificar as tarefas que se espera aprendan a realizar os alumnos. 2. Identificar para cada tarefa os elementos compoñentes da mesma. Establece a secuencia

dos mesmos para cada tarefa ou xerarquía de aprendizaxe. A análise de tarefas ten ademais outra vantaxe (Coll, e Rochera, 1990, p. 381). "Tomando como base a secuencia dos compoñentes de execución que conducen ó produto final, á solución da tarefa, é posible formular hipóteses sobre a secuencia de aprendizaxe, ou o que é o mesmo, sobre a orde na que deben levarse a cabo as actividades de ensino e aprendizaxe para alcanzar do xeito máis rápido e eficaz posible os obxectivos educativos propostos."

Denomínanse, no contexto deste traballo, coñecementos lóxico-matemáticos aquel tipo de coñecemento que permite comprender a realidade, organizala e darlle significación, para unha mellor adaptación intelectual, mediante a experiencia física e lóxico-matemática. (Piaget, 1972; Piaget, e García, 1971).

O coñecemento lóxico matemático, en sentido amplo, abrangue conceptos lóxicos que están estreitamente relacionados co mundo físico, ademais de conceptos de lóxica pura. A construción por parte do neno da regra de que os cambios na forma dunha bola de arxila nunca modifican o seu peso, é un exemplo de coñecemento infralóxico. Cando o neno descobre que existen categorías nas que se pode situar un obxecto, algunhas das cales abranguen a outras, é un exemplo de coñecemento lóxico-matemático propiamente dito. Os coñecementos infralóxicos, similares ós lóxicos, presentan atributos diferenciais

(Piaget, e Inhelder, 1941). Malia iso, moitos autores consideran a relación entre a clase e o membro da clase, e entre o todo e a parte, como sinónimos. Saunders, e Bingham -Newman (1984), por exemplo, interpretan os coñecementos lóxico-matemáticos neste sentido amplo, ó considerar que tanto estes coma os infralóxicos requiren da súa construción por parte do suxeito. É así como as tarefas que aquí se propoñen abranguen contidos lóxico-matemáticos que se refiren á construción progresiva que debe realiza-lo neno nas súas habilidades clasificadoras: constitución de categorías e das súas relacións; habilidades de construíren series; comprensión de relacións do tipo "menor que" ou "máis vermello ca", e a habilidade para ordena-los obxectos en función do aumento ou diminución dalgunha característica, e tamén habilidade numérica. Os coñecementos infralóxicos abranguen contidos relativos ás relacións espaciais topolóxicas do tipo dentro, fóra; e euclidianas, do tipo de cuantificación da distancia; e temporais, de secuencia de feitos e acontecementos.

Estes coñecementos foron propostos a unha mostra de 1.500 nenos escolarizados galegos, de idades comprendidas entre os 2 e os 8 anos de idade, e no seu conxunto cobren razoablemente os contidos relativos ó bloque temático de "Relacións, medida e representación do espazo", da área de Comunicación e Representación do Currículo Infantil.

PROGRESIÓN DESTES COÑECEMENTOS NA APRENDIZAXE

Mediante a análise das diferencias das medias de idade das Dimensións puidéronse establece-las seguintes etapas de evolución dos contidos de aprendizaxe lóxico-matemáticos referidos ó bloque de contidos "Relacións, medida e representación do espazo".

1. Situación e desprazamento dos obxectos

Os dous anos e medio de idade, como termo medio, o neno utiliza e manipula de forma diversa os obxectos que lle son familiares e están ó seu alcance habitual. Sobre a base desta experiencia manipuladora *sitúa e despraza os obxectos no espazo* vivido.

2. Comparación das calidades físicas dos obxectos

Tres anos, é a idade de *comparación dos obxectos* en función das súas calidades físicas. O neno xa distingue nos obxectos individuais calidade de forma (círculo, cadrado, triángulo), tamaño (grande, pequeno), color (vermella, amarela, azul), o que lle permite comparar entre si dous obxectos, presentes á súa vista, e tratalos como semellantes en función desa calidade.

3. Organización dos obxectos en coleccións: atributos, cuantificación e orde

Os tres anos e medio o neno da mostra dun novo tipo de actividade cualitativamente distinta das anteriores,

que se manifesta a través da organización que impón os obxectos mediante o seu agrupamento. Ponse en xogo o recoñecemento dun grupo de obxectos por unha calidade común a todos eles. *Agrupar* aqueles obxectos que presentan unha ou outra característica de experiencia directamente perceptible:

a) a súa funcionalidade: os que serven para comer, vestir, traballar na aula, etc.

b) a súa calidade perceptiva inmediata: color, forma, tamaño, etc.

c) a súa pertenza.

Compara entre dimensións distintas de dous obxectos: lonxitude-cantidade; volume-cantidade; peso-cantidade; altura-cantidade...; de xeito que a partir dunha magnitude, por relación coa outra, se poida estimar en máis ou menos, moitos ou poucos, a cantidade da segunda: se é máis longo o colar, terá máis bolas; se quero máis xoguetes, collerei unha caixa grande. É unha comparación da experiencia cun claro soporte perceptivo visual e cinestésico, no que hai sempre unha relación directa entre unha magnitude e o número de elementos: o colar é tanto máis longo canto meirande sexa o número de doas; ou unha inversa: con bolas grandes tarda menos tempo en formar un colar.

O desprendemento paulatino das calidades físicas dos obxectos parece permitirla súa **ordenación** con relación ó

tempo global de sucesión. Trátase da *sucesión dos acontecementos*, da *súa estimación temporal* que se realiza ou que se evoca, e que pode expresarse de acordo coa súa sucesión. Isto abre paso á sucesión temporal do pasado-presente-futuro que está debaixo de tódalas propias accións realizadas e dos acontecementos nos que se incrustan as unidades temporais que permitirán a estimación do tempo persoal.

Ó mesmo tempo, *compara numericamente as coleccións e determina a súa igualdade ou diferenza numérica*. Se dous ou varios grupos de obxectos son moi diferentes en canto ó seu número resulta ben visible que un deles é maior numericamente có outro; un ten máis ou menos obxectos có outro.

Sitúa as accións conforme o tempo en que se suceden. **Antes-despois** é a dimensión que abrangue tarefas de tipo *temporal*, pero acontecidas en breves lapsos. A diferenza respecto a unha dimensión anterior estriba precisamente nos lapsos temporais cos que se manexa unha e outra: o xenérico na anterior, e o detalle na ordenación puntual e necesaria para executar unha acción na presente, na que as unidades temporais vinculadas ós actos da vida diaria parecen supeditarse ó patrón antes-agora-despois, en substitución do pasado-presente-futuro, como indicio da sucesión dos acontecementos inmediatos e estimación do tempo persoal (Gesell, 1977). Paralelamente ás conquistas anteriores, o neno tamén *ordena*

os obxectos en función das súas *diferencias cualitativas*. Ordénaos atendendo ás súas calidades: cor, forma, tamaño, etc. É a Dimensión de ordenar diferencias cualitativas a que lle permite ó neno capta-la calidade dunha combinación temporalmente e en series repetidas.

Á vez, tamén compara e explora as magnitudes dos obxectos que compoñen as coleccións, o que lle permite novas formas de agrupamento e organización. *Compáranse dúas lonxitudes superpoñendo obxectos* e facendo coincidir unha das extremidades de cada un. O que excede é máis longo. Dalgún xeito, o neno fai *equivalentes* a magnitude dalgúns obxectos, controla a cantidade, e as diferencias para actuar con unhas e non con outras, para actuar diferencialmente con esas diferencias.

4. Series e clases

Conxuntamente coa ordenación e localización temporal das coleccións e a ordenación dos obxectos en función das súas diferencias cualitativas e a exploración e comparación das magnitudes dos obxectos, ós catro anos e medio o neno dá mostras dun novo tipo de actividade cualitativamente distinta da anterior, que se manifesta a través da nova organización que impón ás coleccións de obxectos. Os grupos de obxectos formados ou que se lle presentan ó neno son tratados segundo un criterio único, e ó mesmo tempo pode subdividilos grupos constituíndo varios subgrupos. É capaz de repetilo proceso aplicado ó conxunto

orixinal. Os obxectos agrúpanse agora tendo en conta a presenza dalgún *criterio común a todos eles*, a través da *consideración simultánea* de tódolos obxectos entre si. O neno *agrupa con ese criterio único tódolos obxectos e verbalízalos*. É a Dimensión **Conxuntos**, na que os obxectos son tratados como equivalentes nominalmente, ós que se lles aplican certas normas de enunciado, e que se poden compoñer e descompoñer.

A *comparación* de magnitudes discretas desiguais conduce á súa clasificación de orde crecente ou decrecente. Trátase dunha *ordenación* de series, referéncianse agora *diferencias ordenadas*.

Ó mesmo tempo que o neno realiza as tarefas de aplicar ás coleccións de obxectos un criterio común a tódolos elementos que as compoñen (verbalizalo criterio de pertenza ou non pertenza a unha colección, explora-las magnitudes continuas e ordenar por series os seus elementos), tamén explora as magnitudes discontinuas con axuda da balanza e estima a duración de certas rutinas da vida diaria en relación con unidades de tempo (hoxe, onte, mañá) e sitúa actividades da vida diaria no tempo.

A súa realización ponse de manifesto mediante as Dimensións de **Ponderación e Tempo Puntual**. Fronte á superposición directa dos obxectos para a determinación da diferenza ou da igualdade, agora resolve comparando os obxectos entre si con utilización da balanza, que permite *confronta-la cantida-*

de obtida, a magnitude discontinua. Á vez, agrupa tódolos obxectos dunha colección en lapsos temporais: hoxe, onte, onte á tarde, mañá día non lectivo... A primeira forma de obxectivación do tempo parece efectuarse sobre momentos puntuais no transcurso da vida cotiá "como fitos ou chatolas fixas no curso do día, unha especie de conversión do fluxo temporal en puntos localizados, definidos por actividades concretas" (Secadas, 1988, p. 273), transformándose pronto a clave de obxectivación desde o espacio ó número e á sucesión estritamente tal, de xeito que a idea de tempo se amplía a períodos máis dilatados e en orde sucesiva, tal como ocorre na secuencia dos días da semana.

5. Medida

Os seis anos o neno presenta unha nova forma de relacións que establece entre as coleccións e que se manifesta a través das Dimensións **medida e reloxo**. Aparece a posibilidade de medir unha cantidade continua utilizando unha unidade patrón. Esta está contida 1, 2, 3, etc. veces na magnitude que se mide, de xeito que estes números expresan a relación entre as magnitudes medidas. Cando unha unidade de medida está varias veces contida nunha magnitude dada, é coma se esa magnitude representase a colección de varias unidades idénticas. A medida do tempo e o seu resultado numérico parece expresar tamén unha relación entre o espacio específico (parte do reloxo, círculo, esfera), o xenérico de acción diaria e o tempo

puntual, en canto momentos de actividade da vida diaria.

A súa caracterización básica está determinada por unha nova actividade sobre os obxectos. O trato que o neno lle outorga consiste basicamente na súa exploración e comparación, segundo distintos instrumentos de medida, o que permite unha organización dos obxectos sobre a base da súa relación numérica. Esta é unha medida que resulta de *aplicar unha unidade fixa* e adecuada ás diversas magnitudes que se miden. Esa medida é unha *equivalencia* entre continente e contido, e resulta de medir lonxitudes, volumes, etc. de diferentes tamaños. Igualmente o número determina o espacio, mediante a lectura do reloxo.

6. Intersección

Cumpridos os sete anos e medio o neno da mostras dunha nova forma de establecer relacións entre os obxectos, e que se manifesta a través da dimensión do seu propio nome. En canto etapa, parece configurarse como de tratamento lóxico dos significados que combina, e que elaborou previamente en contacto cos obxectos concretos, permitíndolle xa realizar operacións de clases inclusivas, organizando os datos en torno de eixes conceptuais. Evidénciase unha progresión nos comportamentos que marcan o seu desenvolvemento: reúne os elementos diversos de acordo cunha característica común, supera a disgregación gracias ó cuño verbal e simbólico e trata

as clases como equivalentes, divídeas e multiplica, e o seu produto resultante é a intersección lóxica das tarefas que definen esta etapa.

A súa caracterización básica está determinada por unha nova actividade sobre os obxectos nos que realizar operacións de clases inclusivas, organizando os datos en torno de eixes conceptuais. Representa a posibilidade de multiplicar atributos asignados previamente a dous conxuntos de obxectos; require polo tanto da automatización das nocións previas, que permitan novas combinacións.

APRENDIZAXE DOS COÑECEMENTOS LÓXICO-MATEMÁTICOS E DESENVOLVEMENTO DA APTITUDE

Cada unha das tarefas foi incluída nunha operación mental que se consideraba que interviña na resolución da mesma: semellanza-diferencia, pertenza, equivalencia, cuantificación, etc. Agrupadas as tarefas que conforman a correspondente operación mental obsérvase a seguinte evolución das operacións:

No desenvolvemento das operacións mentais que interveñen na realización das tarefas lóxico-matemáticas obsérvase unha secuencia en etapas claramente diferenciadas. As etapas resultantes, cun nivel de significación de dúas por mil, ($p < 0,002$) son as seguintes:

Etapas	Operacións	Idade media
1	Especial Cuantificación Semellanza/ Diferencia	3,8
2	Pertenza Tempo	4,1
3	Orde Equivalencia Conceptualización	4,8
4	Verbal	5,6
5	Lóxica	6,4

Unha interpretación das etapas establecidas, no contexto dos traballos de Secadas (1967,1971,1972), permite corroborar-la secuencia das mesmas. A capacidade de representación parece desenvolverse conforme os seguintes fitos:

Representación espacial

"De axuste a formas e estruturas espaciais concretas. Adopta a forma de localización especial de puntos no espacio, non de elementos combinados no tempo. Consiste fundamentalmente en apreciar distancias, estimar dimensións, abranguer e manipular elementos en conxunto, pero sen perda do seu carácter elemental...;descobre as estruturas, crea a figura e mantenas estables nos cambios (Secadas, 1967, p. 85). "É a percepción do extenso: Traballosamente o neno capta cousas, formas, realidades,

confusamente vai discriminando, seleccionando, creando, formando perceptos con estímulos coexistentes no espazo exterior" (Secadas, 1967, p. 101). A través da representación espacial o neno organiza o caos de estruturas obxectivas. Isto significa que as formas primarias de coñecer, de tomar contacto co mundo, serían a captación sensorial, primeiro, e a través dela a percepción de obxectos, cousas e formas. Exemplos: dentro, fóra, encima dun taco de madeira, diante, detrás, moitos obxectos, poucos obxectos, longos, pequenos, redondo, etc.

Representación temporal

Oponse á operación restrictiva e concreta anterior: "É unha actividade de supresión, radicalmente inestable, alternante, que liberaría a mente da fixeza representativa a través dunha dinámica comparable á do obturador xiratorio do proxector cinematográfico" (Secadas, 1967, p. 96). Operación de "saturación e despegue fronte ós obxectos, que libera cada percepción do seu contido, para pasar a outro e poder captar distintos aspectos da mesma cousa" (Secadas, 1967, p. 101). "Dinamismo de bloqueo e renovación de percepcións que mobilizaría a mente a representacións sucesivas e que consiste basicamente en extrapolarla información incompleta recibida, para encontrarlle sentido fóra da estrutura, abríndose a creacións, tanteos e posibilidades fóra do dado" (Secadas, 1967, p. 87). Exemplos: Coleccións, separalos círculos agora e despois superpoñelos, retirar despois os azuis, etc.

Representación conceptual

De elementos dispersos por efecto do proceso alternante anterior, que agruparía os estímulos disgregados en patróns coextensivos e sucesivos, de agrupamentos e series. De xeito que "a actividade mental primaria consistiría en enmarcar as impresións en conxuntos perceptibles nun presente. A forma primaria sería a percepción, e as súas modalidades, a fixación espacial, completada co correspondente mecanismo supresor e a combinatoria a través da cal entrarían as representacións na órbita da intelixencia... Estes esquemas espacio-temporais serían as primeiras construcións do noso pensamento e operarían como punto de contacto da mente coa realidade" (Secadas, 1967, p. 98). Exemplos: clases e series.

Representación verbal

A partir desta plataforma de agrupamentos mentais -ritmo, montóns, números, clases- orixinaríase a simbolización e o razoamento. Agora o neno describe os feitos por el realizados, verbalizando os criterios das súas accións, ou narra os acontecementos, describíndoos estendidos sobre a variable temporal. Nunha definición preténdese expresar en síntese as experiencias perceptivas ou condensar no plano abstracto o miolo da idea. Cando o neno nomea dúas ou máis cousas que son redondas, non está realmente definindo aínda que utiliza o froito dalgunha abstracción. Pero unha reflexión sobre semellante ac-



tividade levaríao a expresa-lo criterio aplicado para discernir un tipo doutro, ou sexa, á definición ou contorno de cada concepto por separado, de maneira que vai dotanto de acepcións as palabras mediante a elaboración dos contidos almacenados, paralelamente ó desenvolvemento da escritura e do número.

Representación lóxica

Translócese unha progresión nos comportamentos que marcan o seu desenvolvemento: reúne os elementos diversos de acordo cunha característica común, supera a disgregación gracias ó cuño verbal e simbólico, comprende o sentido dunha clasificación e opera con clases. Organízanse os datos sobre eixes conceptuais para formar clases. Dentro da clase os termos son equivalentes, á marxe das súas diferencias. As primeiras claves de obxectivación son perceptivas e fúndanse normalmente na identidade ou semellanza de función. Unha clasificación, ademais, organiza as clases. Ó elemento común de identidade (animal) agréganse conceptos diferenciais que especifican a clase e xerarquízanla. Son operacións de segundo nivel de abstracción, no sentido de que a flexión mental non incide sobre cousas concretas, senón sobre os seus símbolos.

SECUENCIACIÓN DOS CONTIDOS LÓXICO-MATEMÁTICOS

¿Como desenvolve o neno a capacidade específica de representación dos

diversos aspectos da realidade, en canto obxectivo da etapa para o coñecemento lóxico-matemático?

1. Representación espacial de axuste á forma e estrutura dos obxectos, de estimación de dimensións e de apreciación de distancias ou agrupamentos de obxectos.

2. Representación temporal ou de alternancia e mobilidade para o trato secuencial dos obxectos, que lle permite forma-las coleccións e o trato dos obxectos conforme a sucesión do tempo antes-despois.

3. Representación conceptual mediante a combinación de criterios para trata-los obxectos en clases e series. Os obxectos son tratados mediante un criterio e pode aplicarse outro para subdividila clase formada; á vez tamén os trata en función das súas diferencias ordenadas.

4. Representación verbal definindo os elementos agrupados que compoñen un todo ou o proceso seguido para indicar que a aresta da mesa contén cinco veces a unidade man.

¿Que procedementos, habilidades, rutinas, modos de facer... utilizan os nenos para o desenvolvemento da capacidade de representación?

Na representación espacial

Os nenos desenvólvense ben cos obxectos individuais. Aplícanlles proce-

dementos relativos á orientación e representación no espazo, e concretamente á situación e desprazamento do propio corpo e de obxectos en relación a un mesmo, pero referido a obxectos individuais tales como: depositar obxectos dentro ou fóra; correr arredor dun obxecto fixo; subir encima dun taco de madeira; andar de gatiñas por debaixo da mesa; colocar obxectos, diante, detrás ou a carón dun compañeiro; guinda-la pelota arriba ou abaixo; trae-lo obxecto situado máis preto ou máis lonxe; colocar obxectos lonxe ou preto; usar cuantificadores; trasladar moitos obxectos de cada vez; trasladar poucos obxectos de cada vez, etc.

Tamén a esta idade o neno manexa os obxectos utilizando procedementos relativos ás propiedades e relación dos obxectos; concretamente os procedementos referidos á comparación de distintos obxectos en función das súas propiedades, tales como os de colle-la ficha vermella igual ó modelo, introduci-la vermella igual ó modelo, saca-la amarela igual ó modelo, entrega-la azul igual ó modelo, agrupa-las amarelas iguais ó modelo, entrega-la azul igual ó modelo, entrega-las cadradas iguais ó modelo, formar ringleira con triángulos iguais ó modelo, amoreas-las grandes iguais ó modelo, xunta-las lonxitudes iguais ó modelo, etc.

Na representación temporal

O neno xa se desenvolve con grupos de obxectos e aplica ás coleccións

procedementos relativos ás propiedades e relacións de coleccións, concretamente de agrupación de obxectos en coleccións, tales como: retira-las cadrados grandes dunha colección de fichas, agrupa-las rectángulos pequenos, separa-las fichas grandes e amarelas, entrega-las fichas pequenas e azuis, construír unha torre cos triángulos pequenos da colección, agrupar por dous atributos os elementos dunha colección, agrupar tódolos triángulos grandes e vermellos da colección, agrupar segundo o criterio “coloca o que vai xunto”, formar unha colección e nomea-las seus elementos, formar unha colección e dici-lo criterio utilizado, etc.; e relativos á utilización de cuantificadores; tamén relativos ó número, concretamente, á comparación de coleccións de obxectos: de dous cubos desiguais en tamaño, indica-lo que ten menos auga; de dúas caixas de distinto tamaño, colle-la máis pesada porque ten máis xoguetes, etc.; situar máis coches na praza cá no garaxe, situar menos coches na praza ca no garaxe, etc.

Orientación e representación no espazo; concretamente, á situación e desprazamento de obxectos en relación a un mesmo e en relación dun con outro, como: situar en ringleira cubos de area ou colle-lo obxecto que está en medio doutros dous.

Propiedades e relacións de obxectos e coleccións; concretamente, de ordenación de obxectos atendendo ó grao de posesión dunha determinada calidade, tales como continua-la serie

grande-pequeno, círculo-cadrado, círculo-cadrado-triángulo, etc.

Medida, como a comparación, exploración do tamaño dos obxectos segundo a unidade de referencia elixida: distribuír en partes aproximadamente iguais unha bola de plastilina, agrupa-los paralelepípedos máis altos, separa-las varas iguais en lonxitude, determina-las tiras de igual número de bolas, etc.; e a estimación da duración de certas rutinas da vida cotiá, ubicación de actividades da vida cotiá no tempo: separa-los verdes, pero antes reunir tódolos obxectos, selecciona-los obxectos que usa antes de ir ó colexio, retira-los que usa agora, etc.

Na representación conceptual

Os procedementos utilizados polo neno son os relativos a propiedades e relacións de obxectos e coleccións, tales como os de utilización do criterio de pertenza, de xeito que pode formar unha colección cos elementos que lle pertencen, realiza-la unión de dous conxuntos complementarios, indicar a que conxuntos pertencen os subconxuntos formados, etc.; e ordenar obxectos atendendo ó grao de posesión dunha determinada calidade, como: ordenar tres táboas pola súa lonxitude; forma-la serie pequeno, mediano, grande, etc.; relativos á medida como exploración do tamaño dos obxectos, segundo a unidade de referencia elixida, tales como seriar pranchas de madeira pola súa lonxitude, en vertical ou horizontal; ordenar pelotas de distinto tamaño e outros relativos ó peso, va-

léndose da balanza e estimación da duración de certas rutinas da vida cotiá; localización das actividades da vida cotiá no tempo, co emprego dos termos hoxe, onte, mañá, etc.

Na representación verbal

Os nenos tratan numericamente as coleccións. Os seus procedementos refírense especificamente ó número, á utilización da serie numérica, tales como expresar oralmente a serie ordenada dos vinte primeiros números; contar ata vinte, asociando o signo verbal co obxecto contado; dici-lo número de obxectos presentados polo profesor, etc.; a representación gráfica da cuantificación das coleccións de obxectos, que lle permite entrega-la tarxeta co cardinal que se solicita; debuxar tantos elementos como indique o cardinal; escribir un número menor ca once; escribi-lo signo que represente a operación de suma, etc.; e resolver por este procedemento problemas que impliquen a aplicación de sinxelas operacións (repartir), tales como dici-lo número de elementos que quedan ó restar números menores de seis; ordenar por escrito a acción realizada, e o seu resultado, etc.

Á vez, e continuando co desenvolvemento de procedementos iniciados en idades anteriores, o neno utiliza tamén a esta idade os relativos á medida; concretamente, á estimación da duración de certas rutinas da vida cotiá en relación coas unidades de tempo. O neno utiliza a medida para o tratamento de

obxectos e coleccións, o que se pon de manifesto mediante procedementos de número-medida; concretamente, os referidos á utilización dunha unidade de referencia elixida e utilización da serie numérica, o que lle permite construír un churro do dobre doutro, indica-lo número de veces que un recipiente contén a outros, indica-lo número de veces que aresta dunha mesa contén a unidade man, etc.; e utilización dos instrumentos de medida do tempo para estima-la duración de certas rutinas da vida cotiá, determina-la hora que marca o reloxo, coloca-las agullas en posición da hora que se lle indica, etc.

Tendo en conta esta secuencia, podería considerarse a seguinte distribución dos obxectivos e contidos por ciclos:

Secuencia de obxectivos e contidos de primeiro ciclo

Tendo en conta as posibilidades motrices do neno, e mediante a actividade de xogo corporal cos obxectos e a súa manipulación, o alumno desenvolverá a capacidade de representación da forma e estrutura de dous obxectos, de estimación de dimensións e de apreciación de distancias ou agrupamento de obxectos.

Procedementos

Orientación e representación no espazo referidas á situación e desprazamento do propio corpo e de obxectos en relación a un mesmo, pero referida a ob-

xectos individuais, tales como: depositar obxectos dentro ou fóra; correr ó redor dun obxecto fixo; subir enriba dun taco de madeira; andar de gatiñas por debaixo da mesa; colocar obxectos diante ou detrás, ou ó lado dun compañeiro; botala pelota arriba ou abaixo; nocións espaciais; trae-lo obxecto situado máis cerca ou máis lonxe, situar obxectos lonxe ou cerca, etc.; uso de cuantificadores; trasladar moitos obxectos de cada vez; trasladar poucos obxectos de cada vez, etc.

Propiedades e relacións de obxectos; concretamente, os referidos á comparación de distintos obxectos en función das súas propiedades, tales como os de colle-la ficha vermella igual ó modelo, introduci-la vermella igual ó modelo, saca-la amarela igual ó modelo, entrega-la azul igual ó modelo, agrupalas amarelas iguais ó modelo, entrega-la azul igual ó modelo, entrega-las cadradas iguais ó modelo, formar ringleira con triángulos iguais ó modelo, amorealas grandes iguais ó modelo, construír unha ringleira con outras pequenas iguais ó modelo, xunta-las lonxitudes iguais ó modelo.

Secuencia de obxectivos e contidos de segundo ciclo

Mediante a actividade de trato cos obxectos da vida cotiá e a través das actividades diarias o alumno desenvolverá a capacidade de representación de estrutura dos grupos de obxectos en coleccións, de composición e subdivisión das mesmas con diversos criterios, da

medida que os representan, de localización no tempo e de verbalización do tratamento realizado cos obxectos.

Procedementos

Na representación temporal:

Propiedades e relacións de coleccións; concretamente, de agrupacións de obxectos entre coleccións, tales como: retira-los cadrados grandes dunha colección de fichas; agrupa-los rectángulos pequenos; separa-las fichas grandes e amarelas; entrega-las fichas pequenas e azuis; construír unha torre con triángulos pequenos da colección; agrupar por dous atributos os elementos dunha colección; agrupar tódolos triángulos grandes e vermellos da colección; agrupar segundo o criterio “coloca o que vai xunto”; formar unha colección e nomealos seus elementos, etc.; e relativos á utilización de cuantificadores.

Número; concretamente, referido á comparación de colección de obxectos: de dous cubos desiguais en tamaño, indica-lo que ten menos auga; de dúas caixas de distinto tamaño, colle-la máis pesada porque ten máis xoguetes; etc; situar máis coches na praza ca no garaxe; situar menos coches na praza ca no garaxe, etc.

Orientación e representación no espacio; concretamente, referidas á situación e desprazamento de obxectos en relación con un mesmo e en relación dun con outro, como: situar en ringleira

cubos de area, ou colle-lo obxecto que está entre outros dous.

Propiedades e relacións de obxectos e coleccións; concretamente, de ordenación de obxectos atendendo ó grao de posesión dunha determinada calidade, tales como continua-la serie grande-pequeno, círculo-cadrado, círculo-cadrado-triángulo, etc.

Medida, como as comparacións, exploración do tamaño de dous obxectos segundo a unidade de referencia elixida: distribuír en partes aproximadamente iguais unha bola de plastilina; agrupar paralelepípedos máis altos; separa-las varas iguais en lonxitude; determina-las tiras de igual número de bolas, etc.; e a estimación da duración de certas rutinas da vida cotiá, localización de actividades da vida cotiá no tempo: separa-los verdes, pero antes reunir tódolos obxectos; selecciona-los obxectos que usa antes de ir ó colexio; retira-los que usa agora, etc.

Na representación conceptual:

Propiedades e relacións de obxectos e coleccións, tales como os de utilización do criterio de pertenza, de xeito que pode formar unha colección cos elementos que lle pertencen, realiza-la unión de dous conxuntos complementarios, indicar a que conxuntos pertencen os subconxuntos formados, etc.; e ordenar obxectos atendendo ó grao de posesión dunha determinada calidade, como: ordenar tres táboas pola súa lonxitude, formar-la serie pequeno, mediano, grande, etc.

Medida como exploración do tamaño dos obxectos segundo a unidade de referencia elixida, tales como seriar pranchas de madeira pola súa lonxitude en vertical ou horizontal, ordenar pelotas de distinto tamaño e outros relativos ó peso valéndose da balanza e estimación da duración de certas rutinas da vida cotiá, ubicación das actividades da vida cotiá no tempo, co emprego dos termos hoxe, onte, mañá, etc.

Na representación verbal:

Número; referido á utilización da serie numérica, tales como expresar oralmente a serie ordenada dos vinte primeiros números; contar ata vinte, asociando o signo verbal co obxecto contado; dici-lo número de obxectos presentados polo profesor, etc.; a representación gráfica da cuantificación das coleccións de obxectos, que lle permite entrega-la tarxeta co cardinal que se solicita, debuxar tantos elementos como indique o cardinal, escribir un número menor ca once, escribi-lo signo que representa a operación de suma, etc.; e resolver por este procedemento problemas que impliquen a aplicación de sinxelas operacións (repartir), tales como dici-lo número de elementos que quedan ó restar números menores de seis, ordenar por escrito a acción realizada e o seu resultado, etc.

Medida; concretamente, referida á estimulación da duración de certas rutinas da vida cotiá en relación coas unidades de tempo.

O neno utiliza a medida para o tratamento de obxectos e coleccións, o que se pon de manifesto mediante procedementos de número-medida, concretamente os referidos a utilización dunha unidade de referencia elixida e utilización da serie numérica, o que lle permite construír un churro o dobre doutro, indica-lo número de veces que un recipiente contén a outro, indica-lo número de veces que a aresta dunha mesa contén a unidade man, etc.; e utilización dos instrumentos de medida do tempo para estimar a duración de certas rutinas da vida cotiá, determina-la hora que marca o reloxo, coloca-las agullas en posición da hora que se lle indica, etc.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

Do exposto poderían extraerse algunhas consideracións:

Os coñecementos lóxico-matemáticos que o neno adquire non son unha cuestión de todo ou nada. Son un coñecemento que se vai construíndo de vagar e que vai adquirindo novos significados, que dalgunha maneira completan ese coñecemento. Cando os nenos escolarizados establecen relacións entre os obxectos e coleccións, fano primeiro comparando cada elemento co modelo, destacan despois unha calidade de obxectos e por ela agrupan algúns; a seguir agrúpanos e reagrupan en función da pertenza de cada un deles co criterio de agrupamento, verbalízanos e poden resolver algunha situación problemática for-

mulada verbalmente. Son todas elas variantes de relacións cos obxectos. Estas, están en relación co desenvolvemento da capacidade pertinente para tal fin. Isto parece poñer de manifesto que o desenvolvemento da capacidade pertinente, froito de experiencias anteriores, facilita novas formas de aprendizaxe do contido.

Neste contexto, a secuenciación de contidos convértese nunha secuenciación de niveis de aprendizaxe (significatividade psicolóxica), que se pretenden lograr e que se asocian a ese contido concreto, ou se se prefire, en niveis de significatividade. De xeito que o contido debe adecuarse á estrutura cognoscitiva do neno, ós seus intereses inmediatos e ser funcional.

Tendo e conta o desenvolvemento da capacidade de representación e as formas que adopta ó longo do segundo ciclo de escolaridade infantil, parece oportuno que o profesor, á hora de secuenciar os contidos, pense en exemplos concretos que representen ben ó contido e en diferentes niveis de aprendizaxe. Destes exemplos contextualizados debería propoñer soamente un no seus diver-

sos niveis de dificultade, deixando os seguintes para outros momentos educativos. Á vez debería seleccionar contidos de máis dun bloque didáctico, para ese mesmo contido de aprendizaxe, e nos seus diversos niveis; e finalmente propoñer unha situación, unidade, proxecto ou tema no que ese contido coas actividades e tarefas pensadas, referido a diferentes bloques temáticos, teña sentido ou resulte interesante para os nenos, por exemplo adorna-la clase.

Iso implicaría:

1. Que alumnos diferentes traballen a niveis diferentes de aprendizaxe, de acordo coa súa estrutura cognoscitiva.

2. Que poidan realizar distintos tipos de actividades e con distintos materiais, derivados dos diversos bloques temáticos, para un mesmo contido.

3. Que poidan establecer diversas conexións e relacións con outros contidos que se traballan desde outros bloques, na mesma unidade ou unidades posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. (1987): *Psicología y currículum, Laia*, Barcelona.
- Coll, C., e M.J. Rochera (1990): "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje" Coll, C., Marchesi, A e Palacios, J. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*, Alianza Psicología, Madrid.
- Gagne, R.M. (1965): *The conditions of learning*, Holt New York,(Trad. cast. da segunda edición inglesa (1977): Las condiciones del aprendizaje, Interamericana, México, 1979).
- Gimeno, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- Gómez Alemany, I., e T. Mauri (1991): "La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.
- Martin, E. (1991): "¿Que contienen los contenidos escolares?", *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 17-19.
- Piaget, J. (1972): *Problèmes de Psychologie génétique*, Denöel París, (Trad. cast.: *Problemas de Psicología genética*, Ariel, Barcelona, 1975).
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1959): *La g nese des structures logiques elementaires. Classifications et s riations*, Delachaux & Niestl ,
- Neuchatel. (Trad. cast.: *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones*. Guadalupe, Buenos Aires, 1976).
- Resnick, L.B., e Ford, W.W.(1981): *The Psychology of Mathematics for Instruction*, Eribaum, New York. (Trad. cast.: *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*, Paidós/M.E.C, Barcelona, 1990).
- Saunders, e Bingham-Newman (1984): *Piagetian perspective for preschools. A thinking book for teachers*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall (Trad. cast.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. M.E.C/Morata, Madrid, 1989).
- Secadas, F. (1967): "Una concepción evolutivo-diferencial de la inteligencia", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 86-87, 83-98.
- Secadas, F. (1971): "Las dimensiones básicas de la inteligencia", *Revista Española de Pedagogía*, 116, 351-367.
- Secadas, F. (1988): *Escala de observación del desarrollo*, T E A., Madrid.
- Secadas, F. (1992): *Proceso evolutivos y escala observacional del desarrollo*, T.E.A. , Madrid.
- Sole, I. (1991): " Se puede enseñar lo que se ha de construir?", *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.

O ENSINO E A APRENDIZAXE DAS NORMAS E VALORES SOCIAIS

Unha aproximación ó estudio do comportamento agresivo infantil

Manuel Baña Castro

Ramón González Cabanach

Erundina García Leiras

Escola Universitaria F.P.E.X.B., A Coruña.

ALGUNHAS PRECISIÓNS EN TORNO Ó CONCEPTO DE AGRESIVIDADE

A agresividade e as súas posibles derivacións foi un tema que sempre preocupou á humanidade, debido ás consecuencias e características que presentan as conductas que se entenden pola mesma. Unha posible definición sobre a agresividade é a que fai referencia a esta como a conducta ou actitude, consciente ou inconsciente, con finalidade de provocar lesión, dano ou destrución noutras persoas ou nun mesmo. Moitos estudosos intentaron averiguar os factores desencadeantes ou as causas que producían a agresividade, non só dende puntos de vista distintos, senón tamén dende distintos campos científicos e con obxectivos dispares. Imos presentar, a continuación, unha serie de perspectivas que engloban estes diversos estudos e que, á vez, presentan explicacións, causas e factores que intentan averiguar, como aparece e a que se debe a aparición da agresión.

Dende o que podemos considerar como un punto de vista neurofisiolóxico, diversos investigadores intentaron explicar e averiguar cales son os mecanismos responsables da aparición da agresividade, tal como a súa localización no funcionamento cerebral; algúns destes estudos foron realizados con animais (entre eles, os gatos), con resultados que poñen de manifesto que a estimulación do hipotálamo lateral dá lugar a dous tipos de agresividade: unha, a que denominan como afectiva, que produce un ataque afectivo ou rabioso; e a segunda, a que denominan como calmada, tamén chamada, pola súa orixinalidade, como conducta de caza. Estas e outras investigacións neurofisiolóxicas realizadas en humanos (*véxase*, por ex.: Herd, 1972, e Levi, 1975) poñen de manifesto a relación que ten o hipotálamo coa motivación e a emoción, órgano no que tamén se pode provocar ata un puro pracer; estes mesmos estudos tamén nos fan ver a importante relación que teñen outras estruturas cerebrais, como

as límbicas do cerebro anterior, a amígdala e o septum, en canto á aparición das condutas agresivas, así como o relevante papel que ten o córtex cerebral nas respostas impulsivas e nas emocións.

Dende unha perspectiva social, tiveron moito interese os estudos que se centraron sobre o carácter innatista ou adquirido que pode ter a agresión, o que dalgún xeito fai referencia á súa existencia en tódalas especies animais; debido ó seu grao de innatismo ou adquisición, poderíase contempla-la distinta natureza da intervención sobre ditas condutas, co fin de evita-las consecuencias problemáticas que causan na sociedade onde aparecen. Algúns investigadores defenderon o carácter instintivo da agresividade, e argumentan a confluencia que se dá entre as distintas especies animais, aparecendo continuamente ó longo da historia do home e, así mesmo, nas primeiras etapas de vida do neno; ademais, segundo estes autores, a agresividade ten unha presenza importante na loita pola supervivencia en tódalas especies animais. Unha corrente psicolóxica que defende esta perspectiva é a freudiana, que considera a agresividade como un subproduto do instinto de morte e de supervivencia da especie humana.

Dende a perspectiva innatista, diversos autores intentaron localizar unha explicación xenética; así, entre outros, Theilgaard (1983) estudiou unha vez máis a presenza do genotipo que podería explica-la aparición da agresión

nos seres humanos; con esta intención, os seus estudos abundan na explicación de que o xenotipo *XXY* está relacionado coa conduta violenta; sen embargo, a súa predicción non é suficientemente válida, xa que as frecuencias atopadas xiraban ó redor dun 1 ou 2% da presenza deste xenotipo en persoas consideradas, socialmente, como violentas.

Dende un punto de vista psicolóxico, realizáronse unha serie de estudos no laboratorio sobre a frustración en adultos, e a súa posterior conduta de descarga ou agresión; os seus resultados poñen de manifesto a relación entre a aparición de condutas agresivas e a frustración que se pode xerar nestes adultos. Bandura (1973) intentou analiza-la importancia que ten o modelado na adquisición de condutas agresivas, e os seus estudos mostran como os nenos que adquiren estas manifestacións, moitas veces fano a través da imitación ou do modelado dos seus adultos, ou a través de certas condutas que perciben como exitosas ou potenciadas socialmente; segundo Bandura, a observación de modelos agresivos produce a aparición de condutas agresivas. Neste senso, tamén Goldstein e Colbs (1978) estudia-ron a agresividade fóra do laboratorio, e obtiveron resultados parecidos.

Por outra banda, Berkowitz (1977) afirma que en contra do que se pensa sobre a catarse que pode causar no individuo a observación de condutas violentas, provocando neste unha liberación indirecta e inofensiva de agresividade.

de, na realidade prodúcese o efecto inverso, acelerando ou incrementando a aparición de novas condutas de agresión, xa que a agresividade produce nova agresividade, tendendo a facerse, no individuo, regular, inmediata e sen intención ou esforzo por parte de quen a realiza; isto xustifícase en base a que a conduta de dúas persoas entre si tende a ser simétrica ou paralela, establecendo interaccións nun mesmo nivel, que aseguren a comunicación. Así pois, podemos dicir que a agresividade ten un forte compoñente social, que non só a caracteriza senón tamén, moitas veces, é a causa da súa aparición.

A importancia do ambiente na manifestación da agresividade ven tamén afirmada polos estudos etnolóxicos; Mead (1978) describe ós Mundugumor (tribo de África Central), como a unha tribo que basea as súas relacións interpersoais no desprezo e na animosidade; así mesmo, Benedict (1971) fala dos Zunin como unha tribo que establece o seu sistema tribal en base a valoracións étnico-morais, fundamentándose nas afirmacións máis agresivas dos seus membros. Podemos dicir, en conclusión, que a agresividade ten un forte compoñente social, que non só a caracteriza, senón que, moitas veces, causa a súa aparición.

O CARÁCTER EVOLUTIVO DA AGRESIVIDADE INFANTIL

Algunhas correntes psicolóxicas consideran que a agresividade é un perí-

odo pasaxeiro ou unha parte secuencial do desenvolvemento evolutivo do individuo; unha destas correntes, a psicanálise, considerou e valorou como importante a aparición da agresividade no desenvolvemento do ser humano; unha das súas representantes, M. Klein (1967), acepta a existencia dun sentimento de amor e odio, na loita que realiza o neno nas súas primeiras etapas de desenvolvemento. Unha concepción psicanalista clásica da agresividade defende que o obxectivo único que persegue esta, é o de destrución do obxecto; sen embargo, Hartmann (1969) non acepta esta concepción, e distingue catro tipos de proceso modificadores do impacto agresivo, que son: o desprazamento a outros obxectos, a sublimación de enerxía agresiva, a implicación e a libido. Non imos entrar a explicar algo tan complexo como a teoría psicanalítica, senón deixar constancia de que, na mesma, a agresividade é importante para o desenvolvemento do neno.

Algúns autores, tales como Levobici e Roumajon (1960), afirman que as manifestacións de agresividade do neno teñen un carácter unívoco, monótono e evolutivo; no neno aparece a agresividade como unha reacción fronte ás condicións externas e obxectivas do ambiente e ás imaxes pouco internalizadas; neste senso, o comportamento agresivo entra dentro das sucesivas comunicacións que se realizan entre a nai e o fillo, e así a agresividade do neno maniféstase dende primeiras idades, co obxectivo de autocontrol e afirmación sobre o seu ambiente físico e social exterior; este

control sobre as situacións do seu contorno, seguen dicindo Levobici e Roumajon, ten unha gran importancia no desenvolvemento do neno e na súa socialización. Cando o neno é pequeno, chora para satisfacer as súas necesidades; cando é un pouco maior, aprende que xunto ós choros hai conductas que poden axiliza-lo cumprimento dos seus desexos, como patear ou dar golpes; estes métodos agresivos que utiliza para expresarse están en función da resposta que dan os pais e outras persoas.

A medida que o neno medra, se hai conductas agresivas ou aspectos destas que son recompensadas, tenderán a repetilas; mentres que outras que non son reforzadas, tenderán a ser eliminadas. Desta forma, nos primeiros anos o neno utiliza como expresión máis frecuente os estalidos de cólera acompañados de actividade motora; pode aprender que estes son os medios máis efectivos para conseguilo que quere. Máis adiante, aprende que as respostas motoras directas (colle-lo obxecto desexado) acompañadas de petición verbal, son máis efectivas; neste caso, na nosa sociedade é máis frecuente que a conducta agresiva sexa aceptada ca rexeitada (ou incluso estimulada) en nenos varóns ca nas mulleres, polo que os comportamentos agresivos tenderán a manifestalos máis os nenos cás nenas.

Ademais, podemos observar como os nenos soen reaccionar máis violentamente, ante situacións nas que lles impoñen actividades a realizar, cando

non ven os obxectivos que se perseguen coas ditas actividades; así mesmo, tamén hai situacións que fan ó neno ser proclive a mostrarse violento, como aquelas nas que se poida sentir estraño, cansado, incómodo ou enfermo, situacións que xeran nos nenos frustracións, que facilitarán a aparición de conductas agresivas. Estas adquírense, as veces, por reforzo directo, ou ben por reforzo indirecto dos pais; a este respecto, diversos estudos puxeron de manifesto que a agresividade en adultos está relacionada coa cantidade de castigos físicos sufridos por parte dos pais na infancia, os cales soen producir individuos violentos, submisos e medosos, xa que os castigos físicos crean unha conciencia de culpabilidade, autoagresión e estados de inseguridade.

Sobre estes castigos físicos é necesario sinalar que hai unha serie de factores que fan que estes poidan provocar frustracións, que, nunha seguinte fase, darán lugar a descargas en forma de conductas agresivas ou violentas; estes factores que producen frustración son, entre outros, a interpretación da intencionalidade do castigo, a conducta posterior do agresor, o control do dano, as características do agresor e da situación na que se produce, e por último, o estado interno da vítima. A mellor forma de intervir sobre estas conductas, dende un punto de vista educativo, é a de establecer un control sobre a aparición dos comportamentos agresivos, que repercuten directamente sobre a aprendizaxe das conductas violentas; estes principios

que temos que seguir á hora de actuar sobre a manifestación dos devanditos comportamentos, son: *a)* non reforza-la conducta agresiva, *b)* elimina-las frustracións ou actitudes e as conductas que as xeren, *c)* eliminar obxectos e situacións asociadas ás mesmas, *d)* dar alternativas ás conductas violentas e de resposta ás mesmas, *e)* ensinar como evitar ou supe-ra-lo castigo físico, e *f)* evitar situacións que fagan sentirse, ó neno, inseguro e perdido.

Outra das variables que inciden na aparición de conductas violentas son as manifestacións e actitudes producidas polos pais, xa que, como afirma Bandura (1982), experimentalmente comprobámo-la importancia que ten a imitación infantil de modelos agresivos, observando as semellanzas que existen entre o modo de conducirse os pais e as manifestacións que realizan os seus fillos. A este respecto, é necesario que os pais exerciten un autocontrol e sexan razo-blemente firmes e consistentes para controla-la agresión dos nenos, tendo sempre presente o estado emocional e físico do neno, aínda que este non pode nin debe ser utilizado como xustificación das súas conductas.

A EXPRESIÓN DA AGRESIVIDADE Ó LONGO DO DESENVOLVEMENTO DO NENO

O neno, a través do seu corpo, realiza unha comunicación non só co mundo que o rodea, senón tamén de cara a manifesta-los seus estados emocionais

e expresivos; dende moi curta idade, o neno presenta conductas motrices cunha carga agresiva, como sucesivas descargas dos seus estados emocionais. É a partir dos doce meses cando empeza a mostrar conductas heteroagresivas, alcanzando estas, ó redor dos catro anos, unha manifestación maior nos nenos ca nas nenas.

Milebamane (1975) atopou conductas afectivas infantís antes da idade preescolar (en forma e frecuencia de xestos, palabras e manifestacións); ós dous anos, nos nenos dábase unha frecuencia maior na iniciativa en mostra-la súa afectuosidade a outros; dende os catro anos, as manifestacións verbais son máis numerosas cás motrices, sendo os xestos indicadores de agresión máis numerosos nos nenos ca nas nenas.

Por outra banda, Goodenough (1961) observou o cambio que se producía nas manifestacións violentas ó longo dos anos do neno, e descubriu as seguintes expresións: no primeiro ano de vida, a cuarta parte das rabechas prodúcense durante os coidados habituais; outra cuarta parte son consecuencia de males-tares físicos secundarios, e dos inconvenientes que se producen ante os movementos corporais que son a causa do 6% de choros e espernexos. Ós 2 anos, unha proporción elevada de manifestacións agresivas suceden cando se realizan hábitos físicos correntes, sendo a segunda causa os conflitos creados coa autoridade materna. Ós 3 anos, é a idade dos conflitos de autoridade, que son os principais causantes das dificultades so-

ciais do neno, aparecendo, por primeira vez, as dificultades cos compañeiros. Cara os catro anos, prodúcense accións de crise con ocasión da aparición de dificultades e conflitos de xogo cos compañeiros; os conflitos de autoridade alcanzan o seu maior grao (unha terceira parte dos observados). Así mesmo, dos catro anos en diante, as dificultades propias que aparecen na relación social son máis prominentes; as condutas violentas aparecen posteriormente ó atopar obstáculos nas súas accións, plans, etc.

Para Wallon (1965), estas condutas violentas poden tomar dous rumbos distintos; un centrípeto, cara a un mesmo, onde predomina a angustia; e outro proxectivo cara ós demais, no que participa o factor ambiente, sendo esta a conduta máis socializada (evolucionada). Neste senso, a agresividade é un potencial enerxético, da que a base ou factor cero é a pasividade; a este respecto podemos ver como no desenvolvemento do neno aparecen tres tipos de agresividade: a inmediata, a diferida e a socializada. Estes tipos de agresividade son utilizados na linguaxe como instrumento de comunicación, cando se expresa un estado característico do neno ou unha manifestación do mesmo.

O mundo dos menores de cinco anos é con frecuencia agresivo, pero só algunha vez é violento, sendo con máis frecuencia un campo de xogo ca un campo de batalla; os nenos pequenos poden volverse medosos en extremo en situacións que os adultos, acostumados ás re-

alidades máis brutais, contemplan como naturais ou amistosas. Para determina-lo estado de medo ou angustia dun neno, é necesario coñece-lo sistema de signos que acompañan os devanditos estados; normalmente os nenos teñen loitas amistosas, que tal vez sirvan para evitar grandes batallas; a diferenza entre o tipo de loita libre e amistosa e os encontros hostiles radica nestas expresións do neno; xeralmente os nenos anoxados teñen caras rixidas e tensas, demostrando o seu enfado a través dos ollos, beizos e cellas, namentres que os nenos que desenvolven tipos de loita amistosa teñen a cara relaxada e xovial, coa boca aberta, e non hai tensión nas súas faccións.

Xeralmente, estas rifas amistosas soen darse nos nenos con frecuencia en xogos colectivos que requiren unha certa cantidade de actividade; esta actividade alcanza o seu clímax e, despois, se non intervéñ o adulto, a activade vai decrecendo paulatinamente; estes tipos de condutas indican niveis de agresión controlados. A miúdo, este tipo de loitas realízanse por xoguetes, xogos, sitios, etc., cando o neno é menor de catro anos; pero cando sobrepasa esta idade, os nenos practican con máis intensidade a actividade de loita, sendo esta máis pacífica no sexo feminino; a este respecto, as nenas soen ser menos agresivas e máis sociais cós nenos.

Por outra banda, é erróneo intentar deter este tipo de loitas, xa que axudan a manifestarse ó suxeito, e a establecer novos elementos de interacción

social cos outros semellantes; realizan toda unha serie de manifestacións a través das cales se expresa o neno; entre elas, o movemento de golpear é un elemento utilizado comunmente polos nenos pequenos, e forma parte da súa linguaxe corporal. Despois dos cinco anos, os xestos de golpear vanse modificando e adaptándose ás regras sociais; o elemento ruidoso de ameaza vaise reducindo gradualmente, ata que perde o senso ofensivo de forma manifesta. Ó respecto, a conducta agresiva soe ser violenta cando vai acompañada de angustia, aparecendo como dous aspectos dun mesmo problema; e neste senso, antes de castigar a un neno 'camorrista', debíamos indagar coidadosamente os posibles estados de angustia que poidan estar provocando os seus frecuentes accesos de violencia.

A IMPORTANCIA DA EDUCACIÓN FAMILIAR NA APRENDIZAXE DAS NORMAS E VALORES CON RESPECTO Á APRENDIZAXE DE COMPORTAMENTOS AGRESIVOS

En tódalas conductas, os pais deben socializar ou posibilitar que os nenos vaian aprendendo as normas e valores que lles sirvan para integrarse no seu ámbito social; respecto á agresión, a educación consiste en potenciar que o neno exerza mecanismos de control sobre as súas conductas agresivas e os posibles desexos de lastimar ou maltratar a outros. Por unha banda, as actitudes de cara ós sentimentos agresivos varían dunhas culturas a outras, e polo tanto,

tamén varía a maneira de abordalas mediante as prácticas educativas. Por exemplo, podemos ver como entre os nativos Painte dos Estados Unidos de América a conducta agresiva está moi penalizada, e os nenos son severamente castigados se lastiman a outro neno, ou incluso a un animal; noutro extremo, está a tribu dos Sinono de Brasil, que alenta ós nenos a pelexar entre eles coa forza dos seus puños, arcos e frechas; nun punto intermedio, atópanse os Uktu Eskunus da Bahía de Hudson, onde os pais descoñecen e ignoran a agresividade, e como consecuencia, os nenos a penas mostran conductas agresivas.

A expresión da agresión tamén varía coa idade, xa que ós 3 ou 4 anos os nenos son máis propensos a mostrar conductas violentas con outras persoas; en preescolar, xa mostran conductas de agresividade, física e verbal, contra outros, e son máis propensos a coller cousas dos demais. Neste senso, hai unha serie de características persoais do neno que inflúen na aparición e frecuencia destas conductas, tales como se experimenta ó ser atacado ou enfrontado a algo ou alguén, diversas situacións ou sucesos particulares, etc; a experiencia do pasado tamén ten incidencia, coma no caso en que os nenos foron reforzados por accións agresivas, ou ben tiveron oportunidade de observar ou imitar actos agresivos (dos pais, compañeiros ou na televisión), ou ben características afectivas dos propios nenos (autoimaxe, desenvolvemento persoal e social)

Xa máis grande, un neno aprende que non tódolos seus desexos poden ser satisfeitos polos pais; poida que exista unha conducta de rexeitamento a aceptar esta aprendizaxe, e entón xorde a frustración e certo anoxo patolóxico. Se esta conducta segue canles axeitadas de manifestacións espontáneas que lle permitan aliviar esa tensión interiorizada, o neno poderá superala cunha certa facilidade; sen embargo, se a interiorización non ten unha vía de escape, pode chegar a desenvolver actitudes esaxeradas de peche e autoconvencemento, que poden trastornar tanto o funcionamento dun neno que distorsione a apprehensión da súa nova realidade creada.

Hai varias explicacións sobre a aparición da agresión, ou súa expresión; unha das que foi consideradas como moi importante é a da hipótese da frustración, segundo a cal a agresión é unha resposta consecuente coa frustración que sofre un suxeito. No desenvolvemento do neno danse varias experiencias frustrantes, algunhas externas (impedimentos físicos), e outras internas (temores, medos, etc.). Jersild (1969) e Johnson (1972) observaron a nenos de escolas de párvulos, e comprobaron que os nenos mostran máis conductas agresivas cando se ubican nun espazo reducido, onde uns dificultan as actividades dos outros, co que se produce entre eles frustracións; a intensidade da reacción dos nenos variaba en función dunha serie de factores, tales como as características da personalidade, a dependencia ou independencia da estrutura do grupo de xo-

go, e as experiencias de agresividade que teñan do seu ambiente familiar.

Así pois, se a expresión ou inhibición dunha conducta agresiva depende do resultado que teñan as prácticas educativas e da socialización do neno, en preescolar, unha influencia moi importante ven derivada da educación familiar; Lewin (1965) e Zulliger (1979), nunha serie de estudos sobre nenos agresivos en ambientes familiares, atoparon que tódolos membros da familia destes nenos mostraban conductas moi to máis agresivas cás dos propios nenos; na maioría dos casos, a conducta aversiva dábase como resposta á dos demais compoñentes da familia. Neste senso, as conductas agresivas dos nenos dábanse repetitivamente en lapsus cortos de tempo, xa que unhas alentaban a aparición doutras, incrementando a probabilidade de aparición das mesmas. Así mesmo, os pais influían na aparición de conductas violentas dos seus fillos, aínda que fose de forma inconsciente, unhas veces recompensando, e outras castigando este arranque agresivo, falla de consistencia que en vez de reduci-la conducta agresiva, incrementábaa.

DETERMINANTES DA INTERACCIÓN PAIS-FILLO NA APARICIÓN DA AGRESIÓN

Cando falamos da relación pais-fillo, estamos referíndonos á relación educativa que se establece nos primeiros anos de vida dun neno, e que vai determina-la apprehensión da realidade e a súa



comunicación cos demais seres ou iguais, xa que as primeiras relacións que o neno establece cos seus semellantes son importantes para o desenvolvemento do mesmo (Vygotski, 1973; Werstch, 1989), caracterizando as súas posteriores aprendizaxes. Aquí, imos facer mención de dúas dimensións moi coñecidas que poden caracteriza-las relacións entre os pais e os fillos: unha, a que poderíamos expoñer como un continuo entre afecto-hostilidade, e outra definida pola relación que entre eles pode ser caracterizada, e determinada polos pais, como de restricción-tolerancia.

Ó respecto, algúns estudos (Milgrand, 1980) mostran que os fillos de pais hostís tenden a presentar condutas ou actitudes de hostilidade e agresión; así mesmo, os fillos de pais restrictivos tenden a ser inhibidos, namentres que o fillos de pais tolerantes polo xeral serán desinhibidos. A interacción entre as dúas dimensións pode ser moi interesante; por exemplo, un fillo dun pai hostil e restrictivo e un fillo dun pai hostil e tolerante definirán a súa agresión da seguinte maneira: o primeiro, posiblemente, transferirá a agresividade a compañeiros e iguais, namentres que o segundo, manifestaraa directamente sobre os pais.

A continuación, observaremos as posibles repercusións que teñen estas interaccións sobre o desenvolvemento de condutas agresivas por parte dos fillos, e os seus probables efectos; así, o fi-

llo dun pai afectuoso e tolerante posiblemente se mostrará como un neno afectuoso e tolerante, independente, comunicativo e seguro, e como pouco hostil cara a outras persoas. Tenderá a ter condutas agresivas, irrespetuosas e desobedientes, pero non son o reflexo de ira, frustración ou hostilidade, senón que aparecerán e desaparecerán con facilidade. Por outra banda, un fillo dun pai afectuoso e restrictivo terá propensión a ser máis dependente, menos amigable e creativo; a súa perseverancia oscilará entre moi alta e moi baixa, soendo ser conformista e ordenado, e non mostrará competitividade nin agresión cos seus compañeiros.

Os pais hostiles e tolerantes xeran nos nenos resentimento e contra-hostilidade, que expresarán ou representarán; neste senso, diversos estudos (Eysenck, 1967; Izquierdo, 1980) mostran a nenos moi agresivos, que teñen pais tolerantes pero que aplican severos castigos, o que, segundo estes estudos, os dotará dunha alta probabilidade de chegar a ser delinquentes xuvenís. Entre a mostra de fillos de pais restrictivos e hostís, soe atoparse unha maioría de nenos neuróticos, xa que o neno, ó carecer de liberdade e ser castigado con frecuencia, sente hostilidade polo pai, pero non pode expresala; isto faralle internaliza-lo seu resentimento e volvelo contra o seu propio Ego, producíndolle transtornos e conflitos, que nun caso moi grave poden conducilo ó suicidio; este tipo de neno soe ser tímido, desconfiado e ten

dificultades para relacionarse cos demais.

A EDUCACIÓN ESCOLAR E A AGRESIVIDADE INFANTIL: O PROBLEMA DO VANDALISMO E AS MANIFESTACIONS VIOLENTAS

En moitas ocasións, os causantes da maioría das conductas agresivas son os propios compañeiros de xogo libre, deportes ou outras actividades que o neno realiza; despois da familia, é a escola a que ocupa un papel importante na vida do neno, polo que é onde se poden observar, máis a cotío, as expresións de conductas violentas ou agresivas do mundo infantil. En moitos casos, aprenden, incluso, habilidades específicas de agresividade, xa sexa por reforzamento, observando como os compañeiros adquiren poder sobre os outros mediante agresión, ou ben por imitación, seguindo os modelos destas persoas que triunfan entre o grupo de iguais. Sen embargo, este mesmo grupo serve para controlala agresividade, xa que nas súas interaccións cos demais nenos, poden descubrir que para chegar a puntos de acordo é máis importante e conveniente razoar co compañeiro ca golpealo e, como resultado, ser sancionado.

É aquí, na etapa escolar, onde xoga un papel moi importante a socialización do neno, non só de cara á súa adaptación e integración social, senón tamén porque a partir desta idade a agresión parece conservarse como unha característica establece e duradeira

(Amado,1971); neste senso, os nenos que son máis agresivos cos compañeiros entre os 6-10 anos son máis propensos ca outros a alporizarse e a manifestar unha actitude agresiva na idade adulta. Na escola, a educación normativa e a dos valores debe desempeñar un papel esencial, potenciando unha relación cos nenos baseada na consistencia e na firmeza, propoñendo esixencias razoables acordadas nas que os alumnos vexan a importancia do establecemento e utilización de regras para poder realizar todas as actividades sociais que se desenvolven nela, e que van a posibilitala aprendizaxe dos contidos culturais da súa sociedade; como dicía Makarenko (1977), "... a disciplina debe se-lo resultado da educación...", algo que debe de ensinarse co obxectivo de integra-lo individuo nese mundo de normas e valores cara ó que a escola proxecta os seus obxectivos.

Deste xeito, a nosa sociedade valora o control das emocións, permitíndolle ó individuo expresalas ata os nove anos; na adolescencia, ó adulto xa lle esixe un maior control e non lle permite escaparse del; e cando se é adulto, unha agresión é considerada como unha conducta pouco madura ou mal adaptada; é unha loita contra a integración social. Sen embargo, a agresión tamén pode ser unha chamada de atención, un mecanismo de obter relación ou comunicación con alguén; neste caso os nenos soen ser desconfiados, non renden, e non teñen éxitos sociais; moitas veces provocan o caos nas aulas onde están; e neste senso,

as medidas disciplinarias son inútiles e ineficaces. Este tipo de neno agresivo é un suxeito agustiado, que trata de aliviar esa angustia mediante o reforzo da súa autoestima, aparecendo en situacións chamativas como protagonista; sen embargo, antes de consideralo como síntoma de perturbacións, hai que ter en conta a frecuencia e intensidade dos seus actos, se responden a unha experiencia particular, se son realizados en grupos ou illadamente, etc. Hai actos que poden ser considerados por si sos como conductas desadaptadas, e outros que non poden ser tidos en conta á marxe da conducta total do neno.

O COMPORTAMENTO AGRESIVO E/OU VIOLENTO NA ESCOLA

Un dos maiores problemas que se suscitou á hora de estudiala agresión, foi a violencia que soe caracteriza-la vida escolar de certos nenos; a agresividade infantil e a agresividade escolar foron durante moito tempo admitidas e ata estimuladas tanto pola sociedade coma polo medio familiar, e deste xeito podemos observar como moitas veces cando un neno foi obxecto dunha agresión sufrida, a resposta do adulto ante a súa demanda de amparo ou protección é a de que utilice a lei do talión: "dálle ti máis forte".

A infancia vive nun mundo onde a violencia é un fenómeno familiar, potenciada dende a propia sociedade pola loita exterminadora da competencia; esta unión entre a agresión e a competencia, crea unha tensión constante que

produce un padecemento psíquico no neno, tanto na súa vida familiar coma na escolar; é o medo quen os transforma en nenos extrapunitivos, agresivos e violentos. Diversos estudos (Johnson, 1972; Lewis, 1975) testemuñan que o carácter agresivo xuvenil ou do preadolescente é o resultado dunha longa serie de transformacións pedagóxicas; por exemplo, a represión dos impulsos espontáneos atópara na expresión violenta a súa descarga e manifestación encuberta. Deste xeito, segundo os traballos de Lorenz (1976), entre as frustracións posibles que xeran máis agresividade, é a da dor a que ocupa o lugar máis destacado, pero esta pode ser substituída por unha educación agresiva; afirma este autor que "...tódolos meus experimentos con animais demostran que a criatura vivente non é mala por natureza.. só unha educación destructiva pode conducila á maldade" e noutro lugar ... "o carácter especificamente pacífico pode chegar a ser aprendido, tanto nos homes coma nos animais..."

Nesta educación, Montagu (1978) expón que na imitación da agresión non é o acto violento en si o que atrae a atención do neno, senón máis ben son as respostas favorables que o modelo a imitar está obtendo por parte do medio no que actúa, o que fai que o neno se interese por ditas conductas; a boa aceptación social da agresividade servirá como estimulante da imitación.

Por outra banda, a violencia escolar é unha das características da agresividade que maior preocupación

orixinou na nosa sociedade, por estar asociada á agresividade infantil e por ser unha forma de agresión das máis presentes na nosa vida social, ó orixinar grandes tensións na vida das aulas. Debido a isto, sempre se lle dá moita publicidade e importancia, así como unha gran difusión nos medios de comunicación; así, podemos observar como no ano 1983 se orixinou unha gran preocupación social, como consecuencia da denuncia dos profesores dos Estados Unidos de Norteamérica e de Suecia, debido ó gran aumento da violencia que se rexistraba nas súas aulas.

Os estudos sociolóxicos tenden a utiliza-lo factor de crise económica para explica-lo fenómeno da aparición da violencia nas aulas, así como a sumisión que teñen que realiza-los estudantes e a ameaza encuberta ou a ausencia da posibilidade de realizar protestas. Nalgúns estados, entre eles o español, fálase máis de vandalismo escolar ca de violencia, para referirse ós destrozos periódicos e frecuentes que aparecen nas instalacións escolares; este suceso, aínda que foi superficialmente estudiado, responde a múltiples razóns, entre as que podemos destacar algunhas: unha das razóns defendidas é a de que o vandalismo se debe a un rexeitamento da institución escolar por parte dos adolescentes de barrios nos que a educación que se imparte nas escolas non é minimamente gratificante nin adaptada á realidade das súas vidas. Outra razón que esgrimen os estudiosos do tema é a que se refire ó medio urbano, debido a que non existen nel zonas

verdes nin centros deportivos nin espec-táculos, ou clubs xuvenís ou asociacións culturais, e ó non haber nin espazos onde organiza-las actividades libres e de ocio, nin organizacións que as canalicen, os nenos van creando unha angustia que repercutirá na súa violencia cara ó edificio escolar, causa das actividades que se realizan nel, pouco gratificantes para eles.

Unha das manifestacións máis relevantes da violencia escolar é aquela que se dá ou realiza dentro das aulas, e na que os profesores son testemuñas directos da mesma. A este respecto, en Inglaterra, Gales e Escocia, nos pasados anos, un sector do profesorado queixábase da crecente agresividade dos escolares nas súas aulas, reivindicando o dereito de utiliza-lo castigo corporal; o Sindicato Nacional de Profesores solicitou ó goberno unha regulamentación máis dura en contra dos alumnos e os pais que agredían os profesores; este Sindicato, composto por uns 90.000 profesores, pedía ó goberno protección contra as agresións dos seus alumnos e pais, ameazando ós pais que se opoñían a que os seus fillos fosen humillados e maltratados diante dos seus compañeiros, coa expulsión dos mesmos. Sen embargo, para a Society of Teachers Opposed to Physical Punishment (profesores opostos ó castigo corporal -STOPP-), o problema é inverso; se os profesores pegan ós seus alumnos, terán maiores posibilidades de ser agredidos por eles. O Reino Unido é o único país europeo no que se permiten os castigos corporais como método de

disciplina e de educación; a lexislación deixa liberdade a cada centro educativo para elixi-lo seu sistema de disciplina, e os pais teñen poucas posibilidades de protestar contra o ministerio correspondente.

En Suecia, polos anos 1983-84, o Ministerio de Cultura realizou un estudio acerca do ensino escolar primario, e os resultados do mesmo indican que os profesores consideraban demasiado dura a súa profesión, alegando entre outras causas a gran agresividade dos alumnos cara ó profesorado, entre eles e tamén para o edificio escolar; tamén os alumnos, na súa maioría, manifestaban un gran descontento respecto á escola, á que consideraban como causante de estrés e angustia. No mesmo estudio, os profesores aludían ós factores que orixinaban a escola estresante e negativa para os alumnos, tanto o medio educativo coma o contorno socio-familiar; entre as pertencentes ó medio educativo, destacaban o paso brusco dun sistema de ensino autoritario a un sistema de máis liberdade e sen restriccións, sen un período de transición, o que conducía, segundo eles, a unha perda de disciplina mínima, que imposibilitaba un funcionamento normal.

Neste senso, en Italia houbo dous períodos totalmente diferentes nos derradeiros anos: un no que o problema da violencia era importante (sobre todo ó redor de 1977), no que os profesores e alumnos protestaban pola falta de preparación na súa educación, e un período

posterior (na década dos 80), no que o problema é totalmente diferente, xa que os alumnos mostran un gran desinterese pola escola, debido sobre todo á gran extensión que ten a drogadicción.

Nos Estados Unidos de Norteamérica dáse un fenómeno singular: a medida que a violencia nas escolas primarias foi descendendo (nos primeiros anos da década dos 80), nas escolas de secundaria foise incrementando, tanto entre alumnos coma cos profesores e co material escolar; entre os principais responsables deste incremento, parece ser que ocupan un lugar importante o alcol e a droga. Así mesmo, as aulas parecen se-lo lugar menos elixido do Centro Escolar para as conductas violentas, aínda que parece depender esta violencia da materia e da habilidade do profesor. Segundo estes estudos, realizados polo Instituto Nacional de Educación, os lugares máis propicios para as manifestacións agresivas son o patio (no momento do recreo), os corredores (nos cambios de clase), os lavabos e as canchas deportivas. Entre as causas ás que aluden os ditos estudos, parece ser que o espírito competitivo da propia sociedade e as diferencias socio-culturais son as que máis peso teñen sobre a aparición da agresividade e a violencia nos Centros escolares, que aínda que se detectan en tódalas fases escolares, teñen un nivel moi elevado na escola secundaria. Sen embargo, segundo un informe da Federación Unida de Profesores, parece ser que nos derradeiros anos a violencia e o vandalismo diminuíron considerablemente, algo

que, segundo dito informe, se debe a un aumento na calidade de ensino, ós efectos da situación socioeconómica e á volta, nalgúns casos, dos alumnos ós valores tradicionais da sociedade. Sen embargo, as estatísticas que apareceron na década dos 80 presentan cifras preocupantes, cunha media anual de 100 asasinatos, 12.000 roubos a man armada, 200.000 agresións entre alumnos, e entre alumnos e profesores, e uns 50.000 millóns de pesetas de custo nas reparacións escolares, causadas por estragos feitos polos alumnos.

En España, a situación tamén é preocupante, xa que diversos estudos realizados en centros españois (Fernández e Quevedo, 1991) revelan a existencia dun 15% de alumnos que consideran as aulas como un lugar de sufrimento, debido ás calificacións e ós propios compañeiros; os mesmos datos aparecen cando se trata de malos tratos, xa que 17 de cada 100 alumnos afirman haber sido maltratados de forma repetida (agresións verbais, roubos e agresións físicas). Así mesmo, os lugares onde soen ocorrer con máis frecuencia estas condutas violentas son o recreo e a aula, sendo ademais frecuente que haxa deterioros provocados, sen mencioná-las condutas violentas cos profesores, e que son un motivo máis de agresividade infantil que se manifesta na escola.

Por outra banda, tamén soen ser obxectivo das condutas violentas e agresivas os centros educativos do Estado, producindo neste caso unha gran

preocupación nas administracións correspondentes, debido ós grandes gastos que supoñen tódolos anos as reparacións destes danos; observacións realizadas polos equipos educativos de diversos concellos (entre eles, o de Madrid e de Huelva) parecen apuntar, como causa deste vandalismo, á pouca identificación que soe te-lo edificio escolar entre os habitantes do barrio no que se encrava, debido entre outras cousas a que este non contribúe a unha boa identificación cos cidadáns ós que serve; nalgúns casos, o utiliza-los centros como medio de dinamización socio-cultural do barrio, xunto coa utilización das súas dependencias (entre elas, o salón de actos e as canchas de deportes), servíu para orixinar un descenso importante nos actos de vandalismo sobre o mesmo.

A IMPORTANCIA DA TELEVISIÓN NA APRENDIZAXE DE COMPORTAMENTOS AGRESIVOS

Cando se fala da relación que ten a televisión na aparición e reforzamento das condutas agresivas do ser humano, estamos a analiza-lo valor educativo e formativo que poden te-los programas televisivos nas manifestacións conductuais dos nenos, que forman unha gran parte dos receptores dos devanditos programas. A influencia da televisión pode caracteriza-lo desenvolvemento de certas condutas no ámbito familiar e escolar, incentivando ou rexeitando a aparición das mesmas; neste senso, imos facer referencia a unha serie

de estudos que intentaron avalia-lo con-
tido dos programas televisivos e a súa
influencia na poboación infantil.

Milgrand e Shotland (1973) in-
tentaron observa-la programación infan-
til da televisión americana, e observaron
que cerca do 70% dos programas estu-
diados nun período de seis anos conti-
ñan como mínimo un incidente
violento, sendo a taxa destes a de 8 por
hora; a miúdo, estes actos agresivos eran
presentados como medios exitosos para
manexar conflitos. Ó respecto, Adorno
(1966) afirma que os debuxos animados
teñen un efecto que comunmente non se
capta, o de machacar no neno a antiga
verdade de que o mal trato continuo e o
quebrantamento da vontade individual
son as condicións de vida desta socieda-
de; os personaxes reciben patadas para
que o espectador se habitúe ás súas; e
polo tanto, cando ós pequenos lles chega
o momento de reproducir-la conducta
agresiva como adultos, utilízana como
instrumento para valerse ante a compe-
tencia e insolidariedade desta sociedade,
que no seu conxunto tende a aprobar es-
tas conductas.

Para Milgrand e Shotland, non é
necesario que os suxeitos da violencia
sexan humanos, xa que esta ten o mes-
mo poder manifestada en calquera cria-
tura, o que sobre todo ven os nenos. Ó
respecto, os nenos pequenos, relativa-
mente, non inhiben a agresión observa-
da, por iso os efectos de imitar e
mira-los programas violentos son menos
exitosos e complexos ca en nenos maio-
res; durante os primeiros anos de escola

os nenos reciben prohibicións contra as
súas expresións agresivas, de aí que ó ve-
los programas con violencia, vólvense
ansiosos. Segundo estes estudos, os ne-
nos que se volven máis ansiosos ó mirar
programas violentos son menos comple-
xos e propensos a mostrarse agresivos no
futuro; sen embargo, despois de moitas
visualizacións de escenas violentas, a
ansiedade vaise reducindo, e os nenos
endurécense fronte á violencia (ó vela
moito), polo que no futuro esta ansieda-
de non lles impedirá ser agresivos.

Desta forma, os nenos que ten-
den a ver moitos programas violentos na
televisión, xeralmente responden afir-
mativamente á pregunta, *unha pelexa é
a mellor forma de conseguilo que un
quere*; estar de acordo con esta proposi-
ción e outras como, *unha pelexa é a me-
llor maneira de solucionar unha cousa
para sempre* é considera-la agresión co-
mo unha forma efectiva de solucionar
conflitos, o que incrementa a conducta
agresiva e, ademais, a actitude agresiva.
Así, Feshbach e Singer (1971) compro-
ban, nuns estudos sobre a observación ó
longo dun período de dez anos, que os
nenos tenden a incrementa-la súa con-
ducta agresiva co maior número de pro-
gramas de violencia que ven na
televisión; podemos observar nestes es-
tudios como os nenos de 3º curso de pri-
maria eran máis agresivos (cunha
tendencia maior significativamente res-
pecto ós demais), canto máis violencia
observaban nos programas televisivos,
feito este que mostraba unha correlación
máis significativa nos varóns que logra-
ban acceder á Universidade, mostrando

estes maior agresividade e conductas violentas canto máis violencia observaran a través da TV.

Pode ser que nestes estudos lonxitudinais aparezan efectos acumulativos que desvirtúen os resultados, sen embargo hai outros efectos que provocan a observación da violencia na TV; ademais de provocar incrementos das conductas violentas, reducen a frecuencia de conductas de autocontrol, de tolerancia á frustración, de respecto social, así como conductas de interacción e cooperación cos demais seres humanos; a televisión soe crear seres illados, e substitúe conductas de relación e intercambio social importantes para o desenvolvemento individual e da propia sociedade, polo que non é que se considere como un elemento negativo, senón que, como todo instrumento educativo, debe ser utilizado racionalmente con fins de incrementa-la capacidade social, creativa e de supervivencia do individuo no seu medio. Non dubidamos que é necesario realizar máis estudos sobre as influencias e efectos que teñen os programas violentos nos nenos, pero tamén é evidente que a televisión é un medio educativo moi importante, e cada vez máis participe na vida real dos rapaces, polo que contribúe de forma relevante á formación dos mesmos.

A INTERVENCIÓN SOBRE A AGRESIVIDADE INFANTIL DENDE A PERSPECTIVA FAMILIAR E ESCOLAR: O ENSINO E A APRENDIZAXE DE VALORES E NORMAS SOCIAIS

A complexidade da agresividade e a violencia infantil é un dos problemas primeiros cos que nos atopamos á hora de intentar solucionarlas conductas dos nenos que crean dificultades no desenvolvemento do seu grupo (xa sexa familiar, escolar ou calquera outra agrupación social). Bandura (1973) afirma que é imposible educar a un neno a vivir felizmente nun medio social destrutivo; a solución deste problema, segundo Bandura, esixe un ataque frontal das familias e das escolas, que é onde aprenden as devanditas conductas.

A busca de solucións implica a creación dun proceso de ensino e aprendizaxe socializador, creador de normas e valores, que camiñen ata unha disciplina concibida como resultado do proceso educativo, onde cada individuo coñeza e interiorice as normas e valores da propia comunidade, o que lle posibilitará non só unha adaptación á mesma comunidade senón tamén un bo desenvolvemento e actuación dentro dela; neste senso, non é a comunidade quen oprime o individuo coas súas normas, senón que é o individuo quen ve a necesidade dunhas normas para desenvolverse nesa comunidade, para falar e escoitar, para actuar e interaccionar.

Neste caso, a conducta agresiva ou violenta temos que entendela como un proceso de inadaptación social do individuo que a realiza, e polo tanto un problema educativo, sen restar importancia ás outras áreas intervinientes na mesma agresividade, a aportación das cales é imprescindible para establecer unha boa adaptación social e promove-la socialización de ditas conductas. Falar de problema educativo é apuntar cara a unha intervención educativa que recolle aspectos tanto individuais para os suxeitos que teñen dita problemática coma aspectos institucionais para a propia familia ou escola, de intervención educativa xeral, creando e favorecendo un clima de cooperación, de respecto e axuda mutua, na que os conflitos que se orixinan teñan as oportunas canalizacións. Neste senso, cando falamos de intervención sobre o neno, estamos facendo referencia ós dous ambientes nos que desenvolve a maior parte da súa vida: o escolar e o familiar; imos ver a continuación unha serie de actuacións que se poden realizar para previr ou intentar resolve-lo que consideramos como agresividade ou violencia infantil. Aínda que non é a única forma de intervención, é importante destaca-la relevancia que ten a educación familiar e a escola na solución das diversas formas de inadaptación que pode te-lo individuo, á vez que o pode dotar dos medios necesarios para desenvolverse na súa sociedade.

A nivel *familiar*, a intervención irá dirixida a conseguir-lo fomento da comunicación entre os pais e os fillos e a

orienta-los mesmos, intentando que desaparezan as variables que poden causar frustracións ou dificultades de desenvolvemento do propio neno; o especialista ou especialistas que procuren unha intervención sobre as conductas violentas infantís deben ter en conta que unha primeira fase do problema é a de achegamento ó mesmo, a través da cal estudiará as posibles causas ou dificultades que pode te-lo xove violento, tanto de índole social (nivel económico, nivel cultural, illamento familiar e social, etc), coma de índole comunicativa e estrutural dentro da familia (relación cos pais, irmáns, dificultades de comunicación, malos tratos, ambiente familiar, etc.). Moitas veces, ademais da axuda especializada, esta problemática poderá necesitar de axuda social (asistencia social, etc.), que potencien os recursos familiares, tanto a nivel económico coma de integración social e superación de dificultades sociais (intervención cos pais noutros programas, de drogodependencia, alcolemia, etc.).

Neste senso, Garrido (1990) fai referencia a unha serie de programas que tiveron certo éxito neste tipo de intervención familiar; un deles baséase no adestramento de pais, caracterizándose polo ensino ós mesmos, como axentes de cambio das conductas problemáticas dos seus fillos; neste programa, proporcionaselles ós pais a información básica acerca do proceso de desenvolvemento do seu fillo, e a asistencia á hora de identificar conductas apropiadas e non apropiadas dos seus fillos; isto ía á vez

apoiado nun bo funcionamento interactivo de comunicación pais-fillos, facilitándolles habilidades de comunicación, negociación e solución de conflitos. Algunhas veces, esta intervención ten que ir establecida sobre un cambio de definición familiar da conducta violenta, así como de consideración da familia acerca do neno. Outra estratexia que é importante prever (cando existe) é suprimir-la agresión dentro do núcleo familiar (xa sexa entre os pais ou cos nenos), xa que é un indicador de risco da conducta delictiva na xuventude. Ó mesmo tempo, débese posibilitar ó neno un ensino de certas técnicas de autocontrol e medidas disciplinarias alternativas á violencia, de relación, de comunicación e de apoio familiar.

A nivel *escolar* hai dúas dimensións que podemos observar nesta intervención, e que é necesario ter en conta, á vez que deben ser complementarias. A nivel de institución escolar, esta debe intervir na prevención do fracaso escolar, causa da inadaptación dos nenos á escola, e orixe de moitas frustracións infantís, xa sexa posibilitando medidas de apoio e recuperación dos nenos con déficit na aprendizaxe, xa sexa potenciando as aprendizaxes de cada neno, cunha intervención individual e potenciadora dos desenvolvementos de cada neno; ademais, dende a institución escolar, débese velar pola disciplina e educación de normas e valores dos nenos, no senso de posibilita-lo protagonismo dos alumnos tanto na creación e configuración das normas escolares coma na súa aplica-

ción, facilitando que a disciplina sexa un procedemento educativo máis dos currículos escolares, potenciando o diálogo como instrumento de superación de conflitos e facilitando a autonomía dos alumnos. Así mesmo, debe pretendese unha relación cooperativa cos pais, implicando a estes no funcionamento escolar, unha mellora no clima da aula, e unha educación vocacional, velando porque o funcionamento comunitario prime sobre o individual.

En concordancia co anterior, unha segunda dimensión desta intervención escolar é a nivel de aula, e aquí débese posibilitar ó alumno unha participación activa, potenciando as conductas cooperativas dentro da mesma, impulsando a discusión e o debate, e traballando con técnicas que posibiliten esta cooperación, baseadas na comprensión do discurso do outro (por ex.: o xogo de cambio de roles que permite e facilita a comprensión do compañeiro; a dramatización, que permite a descentración das propias ideas, etc); ademais, nas aulas débese pretende-la aprendizaxe de conductas sociais, de servicio ós demais, facendo explícitas as normas e valores da escola, e aproximando ó neno diversos comportamentos extensibles a situacións fóra da mesma (proporcionando sucesos que representan conductas a aprender, ensaiando conductas, favorecendo o desenvolvemento dun bo autoconcepto dos alumnos e posibilitando que os alumnos poidan facer valoracións sobre as distintas conductas que poden aparecer na aula).

En definitiva, do que se trata é de que o alumno vexa non só as normas explícitas que deben supoñer un bo funcionamento, senón tamén a necesidade da existencia de esas normas, das que pode ser partícipe na súa elaboración ou non, suxeito ou obxecto delas, elemento activo ou pasivo no seu desenvolvemento e aplicación. Toda estratexia que leve

consigo unha maior participación, autonomía e razoamento crítico do alumno, estará potenciando o seu desenvolvemento persoal e social, co que se estará prevendo, en gran medida, a aparición de condutas agresivas e violentas, así como potenciando a existencia de condutas reflexivas e de convivencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1966): *Sociológica*, Taurus, Madrid.
- Amado, G. (1971): *La observación de los niños difíciles*, Laia, Barna.
- Bandura, A. (1973): *Aggression: a social learning analysis*, N.J.:Prentice-Hall
- (1982): *Teoría del aprendizaje social*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Benedict, R. (1971): *El hombre y la cultura*, Edhasa, Madrid.
- Berkowitz, L. (1977): *El niño problema: diagnóstico y tratamiento*, Paidós, Buenos Aires.
- Eysenck, H. (1967): *Delincuencia y personalidad*, Marova, Madrid.
- Fernández, I., e G. Quevedo (1991): "Como te chives.... ya verás", *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Feshbach, S., e R.D. Singer (1971): *Television and aggression: an experimental field study*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Garrido, V. (1990): *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Ceac, Barna.
- Goldstein, A. (1978): *Prescription for child mental health and education*, Pergamon, Nova York.
- Goodenough, F. (1961): "The expresions of the emotions", *Infancy Child Development*, 2, 96-101.
- Hartmann, D. (1969): "Influence of symbolically modeled instrumental aggression and a pain cues on aggressive behavior", *Journal of Personality Psychology*, 11, 280-288.
- Herd, J. (1972): "Physiology of strong emotions", *Physiologist*, 15, 5-14.
- Izquierdo, C. (1980): *La delincuencia juvenil en la sociedad de consumo*, Mensajero, Madrid.
- Jersild, A. (1969): *El niño en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- Johnson, R.N. (1972): *Aggression in man and animals*, Saunders, Philadelphia.
- Klein, M. (1967): *Essais de Psychanalyse*, Payot, París.
- Levi, L. (1975): *Emotions: their parameters and measurement*, Raven Press, Nova York.
- Levobici, S., e Y. Roumajon (1960): "L'Adolescent et les bandes", *Hygiène Mentale*, 49, 259-277.
- Lewin, K. (1965): *El niño y su ambiente*, Paidós, Buenos Aires.
- Lewis, N. (1975): *El lenguaje secreto del niño*, Martínez Roca, Barcelona.
- Lorenz, K. (1976): *Sobre la agresión: el pretendido mal*, Siglo XXI, Madrid.
- Makarenko, A. (1977): *La colectividad y la educación de la personalidad*, Progreso, Moscú.
- Wallon, H. (1965): *Del acto al pensamiento*, Paidós, Buenos Aires.
- Werstch, J. (1988): *Vygotski y la formación social de la mente*, Paidós Barna.
- Zulliger, H. (1979): *Los niños difíciles*, Morata, Madrid.
- Mead, M. (1978): *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Laila, Barna.

Milebamane, B. (1975): "Percepción of the childrearing attitudes and a practiques of the father by delinquets and normals", *Canadien Psychiatric Assistance Journal*, 20, 299-303.

Milgrand, S. (1980): *Obediencia a la autoridad*, Descée de Brower, Bilbao.

Mildgrand, S., e R.L. Shotland (1973): *Televisión and antisocial behavior: field experiments*, Academic Press, Nova York.

Montagu, A. (1978): *La naturaleza de la agresión*, Al. Ed., Madrid.

Theilgaard, A. (1983): "Aggression and the XYY personality" *International Journal Law&Psychiatric*, 6, 413-421.

Vygotski. L. (1973): *Pensamiento y language*, La Pléyade, Buenos Aires.

Varios: "Educación moral" *Cuadernos de Pedagogía*, Tema do mes, 201, 7-31.

NOCIÓNS BÁSICAS PARA ENSINAR E MODIFICAR CONDUCTAS INFANTÍS

J. Carlos López Vázquez
Escola Universitaria
de Formación do Profesorado, Lugo

INTRODUCCIÓN

Nas páxinas seguintes descríbese un conxunto de técnicas directivas que son o resultado da aplicación do método experimental en psicoloxía. Baseadas nas teorías conductistas de aprendizaxe están encamiñadas a explica-la xénese e o mantemento das conductas inadecuadas, e especialmente a alterar, eliminar ou substituí-las ditas conductas. No caso de comportamentos desexables, que o suxeito non posúa, o obxectivo consiste en instaurar ou desenvolver tales comportamentos.

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

No ano 1954 apareceu na Revista de Educación da Universidade de Harvard, EE.UU., un artigo titulado: "La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza". Con este artigo -que no seu día pasou practicamente inadvertido-, o seu autor, B.F. Skinner, sentaba as bases das actuais técnicas de modificación de

conducta infantil e a súa aplicación na área do ensino.

Falouse moito do científico ruso Pavlov e das súas experiencias con cans, que segregaban cuspe e zumes gástricos ó oír-lo son dunha campáña. Pois ben, estas respostas "condicionadas" a un determinado estímulo-sinal (neste caso a campáña) constitúen os fundamentos das técnicas que modifican a conducta humana. Skinner, profundando nas investigacións de Pavlov, construíu unha gaiola con dispositivos mecánicos que podían ser accionados por ratas e pombas (a famosa "Skinner's Box"). Nela comprobou a reacción dos animais ó aparecer un determinado sinal (unha luz, unha cor, un son) e accionar, premendo, un mecanismo que lles daba comida. Se acertaban, había moitas posibilidades de que a próxima vez que aparecese o sinal volvesen a preme-lo mecanismo. O que quere dicir que un reforzamento (neste caso o alimento) é un estímulo que, presentado ó suxeito que realizou unha conducta (resposta a un determinado si-

nal inicial) aumenta a probabilidade de futuras conductas deste tipo.

As técnicas de modificación de conducta parten sempre da observación. Do rexistro meticuloso do feito (conducta, resposta) que interesa modificar ou ensinar de novo. Non vale dicir: "O neno non aprende, ou non come, ou non fala", porque é referirse a algo intanxible, a unha non conducta dificilmente cuantificable e valorable. Hai que esmiuza-la conducta anómala que queremos modificar, definindo exactamente cal é e o obxectivo que perseguimos. Cando dicimos "o neno non come", debemos puntualizar un pouco máis: "fronte a estraños", "non come garavanzos", "na cea", "con súa nai", etc. É o que se chama defini-la "conducta obxectivo". Debemos, pois, antes de decidirnos a pasar á acción, formular unha serie de preguntas (e atopa-la súa resposta): ¿Cal é a conducta que hai que cambiar? ¿En que consiste exactamente esta conducta? ¿Cando, onde e como ocorre? ¿Que cremos que controla esta conducta? ¿Ata que punto esta conducta prexudica o neno ou a nós? ¿Está en condicións de practicar outras conductas?

Despois de moitos anos de investigación realizada por psicólogos dedicados ó estudio de como aprenden os animais, incluído o ser humano, descubríronse tres factores de extraordinaria importancia:

1. Unha persoa aprende a facer algo cando a cambio obtén unha gratifica-

ción ou recompensa. Por exemplo, un neno aprende a ter rabechas se con iso consegue a atención de seus pais.

2. Unha persoa deixa de facer algo cando a cambio non obtén unha gratificación ou recompensa. Por exemplo, un neno deixa as súas rabechas cando se dá conta de que non consegue ningunha atención.

3. Unha persoa aprende mellor a facer algo cando se lle ensina a base de pequenos pasos. Por exemplo, se queremos ensinarlle a un neno a que nos faga unha casa cun xogo de construción, o primeiro que debemos ensinarlle é a colocar unha peza.

O ENSINO DUNHA NOVA CONDUCTA

Conducta, ou comportamento, é sinónimo de movemento. Movemento do corpo. Así manifestamos unha "conducta verbal" cando falamos, ou unha "conducta de xogo" cando xogamos. Accións todas elas que podemos observar ou oír. É dicir, que somos quen de as controlar seguindo as secuencias normais do desenvolvemento sensorial-motriz do neno.

O que non podemos é "inventar" elos evolutivos onde non existen. Non podemos, por exemplo, ensinar a correr a un neno que aínda non aprendeu a andar. Noutros casos, os pais e mestres, a miúdo, dedican demasiado tempo e esforzo a ensinar conductas difíciles de aprender, porque son complexas en rela-

ción coa idade do neno. A el élle máis doado aprender primeiro as conductas básicas, ensinadas a conciencia e a pequenos pasos. Así, se queremos ensinar a un neno a que non poña os cóbados sobre a mesa e a limpa-la boca cando beba, antes temos que ensinarlle a utilizar a culler e o garfo e a manexa-lo vaso, sen verte-lo seu contido. Despois, quereamos modificar unha mala conducta na mesa -e empeñarémonos niso con frución- esquecéndonos de que nunca o ensinamos a comer ben.

Comecemos, pois, por ensina-lo abecé das conductas infantís máis habituais e cotiás, antes de nos entregar á escurpulsosa modificación destas conductas, moitas veces mal aprendidas ou nunca ensinadas.

Saibamos planea-lo que pretendemos facer. Para crear unha nova conducta, hai que saber, de entrada, de que punto partimos, do que xa existe no comportamento inicial. Isto obríganos a observa-lo neno e ver, entre todo o que sabe facer, cales son os elementos que ten en común coa conducta que queremos conseguir. Ó mesmo tempo, definiremos exactamente a conducta final que esperamos obter (tendo en conta as posibilidades reais do neno). E despois estableceremos unha serie detallada, máis ou menos ampla, de pasos intermedios necesarios para acadala conducta anhelada (tecnicamente denomínase isto "aproximacións sucesivas"). Por exemplo, se queremos ensinarlle a un neno a toma-la sopa sen vertela sobre a mesa, o

primeiro que temos que saber é se o neno está capacitado para levar cousas á boca e sabe imita-la acción de meter nela unha culler. A seguir, ensinarémolle a coller ben a culler, coa posición adecuada da man e a presión dos dedos; despois, a inclinación necesaria da culler para que penetre no líquido, que recolla sopa, que saia do prato nunha posición horizontal que impida verte-lo seu contido, chegue á altura da boca e proceda, perpendicularmente, á súa introducción, para volver logo, unha vez baldeira, ó seu sitio... A ensinanza será, segundo o neno, máis ou menos laboriosa, deténdonos en cada paso o tempo necesario, ou retrocedendo ó anterior para consolidalo (axudándonos das gratificacións ou reforzamentos que fagan falta). O resultado será o perfecto encadeamento destas secuencias de movemento. Todo este proceso denomínase "moldeamento dunha conducta".

OS TRABALLOS DE MARTÍN A. KOZLOFF

Vemos nos noso alumno un comportamento determinado que non nos gusta e decidimos modificalo. ¿Que facemos?

Os conceptos e normas que resumiremos a seguir están sacados, na súa meirande parte, da obra de Martín A. Kozloff, *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Escollémola como fonte informativa, por se-la máis accesible e didáctica para o público non iniciado en técnicas de modificación da conducta.

Ensina-lo neno a modificar unha conducta é algo que non se pode conseguir máis ca de catro maneiras:

1. Ensinándoo a que o faga mellor (ou máis habilmente); por exemplo, no caso de que conduza a bicicleta con moi pouco equilibrio.

2. Aumentando a frecuencia; por exemplo, sabe xogar con outros nenos pero só o fai uns minutos.

3. Diminuíndo a frecuencia; por exemplo, ten rabechas cada día ó se deitar.

4. Ensinándoo a que faga unha determinada conducta nun momento ou lugar preciso; por exemplo, que faga as súas necesidades no aseo.

Co fin de anima-los pais e mestres, é un bo momento para dicirlles que, se se propoñen facelo decididamente, custa moi pouco cambiar unha determinada conducta infantil.

Unha persoa aprende a facer algo que, ó aprendelo, lle ofrece unha recompensa. Poñamos un exemplo fácil de comprender: un neno ve un pomo dun armario (sinal), tira do pomo (conducta ou resposta) e ábrese a porta do armario amosando o seu interior (consecuencia: recompensa). Seguirá practicando na apertura do armario ata que a nai, cansada de que o neno revolva nas súas roupas, poña un pecho. ¿Que sucederá despois? O neno verá o pomo (sinal), tirará del (conducta) e a porta non se abri-

rá (consecuencia: ningunha recompensa). Resultado: non tardará en deixar esta conducta porque non lle ofrece ningunha recompensa, é coma se a súa conducta estivese totalmente ignorada. Conclusión que sacamos: a conducta que non vai seguida dunha recompensa ou é ignorada, diminúe paulatinamente (se é castigada diminúe máis rapidamente). E ó contrario, cando a conducta se ve recompensada con frecuencia, vai aumentando.

É importante advertir que as conductas modifícanse reciprocamente entre pais e fillos, e entre mestres e alumnos. É dicir, os pais e mestres ensinan os nenos e, á vez, os nenos ensinan os seus pais e mestres. Vexamos como. Un pai fai preguntas ó seu fillo, e a consecuencia (desta conducta paterna de preguntar) é que o neno non dá ningunha resposta. ¿Que sucederá? Como as preguntas do pai son ignoradas polo fillo, irá diminuíndo a actitude de preguntar do pai. O que quere dicir: as consecuencias dunha conducta poden modifica-la conducta. Poñamos outro exemplo para que se poida ver con máis claridade ata que punto nos controlan os nosos fillos: durante a noite o neno ponse a xemer (sinal), o que lle indica ó pai que debe erguerse (conducta) e darlle auga, evitando desta forma que se poña a chorar (recompensa para o pai). O pai ten recompensa por prestarlle atención ó neno, e así o neno controla o comportamento do pai.

É frecuente que botemos tempo de máis intentando diminuír conductas anómalas que se dan moitas veces ó día,



como por exemplo, as rabechas; cando o mellor sería aumenta-las formas “boas” de conducta máis ca intentar diminuí-las “malas”. Non poderemos eliminar nin diminuí-las malas conductas, non sendo que as “substituíamos” por conductas boas, que previamente debemos ensinarlle ó neno. Tamén hai pais e mestres que dedican demasiado tempo intentando ensinar unha conducta. Os nenos abúrrense moitísimo, igual có encargado de ensinalos. Un consello: os nenos aprenden mellor cando aprenden varias conductas distintas ó mesmo tempo.

Téñase presente que, ó ignorar unha conducta anómala e, en cambio, gratificar ou recompensar unha conducta desexable, a conducta anómala comezará a diminuír e a conducta desexable a aumentar. E isto serve para calquera tipo de comportamento.

Pasemos agora a considera-la importancia dos “sinais”. Entendemos por sinais as cousas que suceden antes de que se inicie un comportamento (por exemplo, ve-lo pomo dun armario). Ou ben inician o comportamento, ou ben impiden que se inicie. Cando antes dun determinado comportamento ocorre sempre algo, e este comportamento vai seguido sempre da mesma consecuencia, este algo, o que sexa, pasa a converterse en sinal para a consecuencia. Un determinado sinal mantense como tal mentres a conducta vaia seguida pola mesma consecuencia. Os sinais teñen por misión indicar a unha persoa cal é o mo-

mento e o lugar adecuado para unha determinada conducta.

Calquera comportamento iníciase a continuación dalgún sinal, e sempre vai seguido dalgunha consecuencia. Os sinais e as consecuencias teñen a propiedade de modifica-la conducta. Sáibase que, fundamentalmente, hai tres tipos de “consecuencia”: recompensa, castigo e ignorancia. ¿Como actúan cada unha delas?

As recompensas actúan aumentando aquelas conductas ás que suceden, especialmente cando se dan inmediata e frecuentemente.

Os castigos actúan diminuindo aquelas conductas ás que suceden, sobre todo cando se dan inmediata e frecuentemente.

A ignorancia dunha conducta (a conducta non vai seguida de nada, máis ca de indiferencia) actúa diminuíndoa, pero unicamente mentres manteñámo-la ignorancia desta conducta e, a cambio, esteamos recompensando outra.

A RECOMPENSA

É algo que aumenta a conducta á que sucede. Sinónimos de recompensa son: gratificacións e reforzadores.

Existen unhas recompensas chamadas primarias (innatas no ser humano), que solucionan necesidades, tamén

primarias. Por exemplo, o neno que ten unha conducta de pranto porque ten fame, recompénsase co alimento. Estas recompensas utilízanse nas primeiras fases dos programas de modificación de conducta en nenos, facéndolles desenvolver unha determinada conducta co premio do alimento ou da bebida. Pero estes reforzadores unicamente funcionan como tales mentres o neno ten necesidade deles, xa que no momento en que estea farto (por exemplo, comeu tódalas lambetadas que desexaba), deixarán de ser recompensas.

A maioría das recompensas que coñecemos teñen que ser aprendidas, é dicir, non son innatas. Clasifícanse en dous grandes grupos: recompensas naturais e recompensas artificiais.

As naturais son aquelas que, ó mesmo tempo que actúan como recompensas, son así mesmo a consecuencia máis probable dun comportamento. Por exemplo, se o neno come ben poderase erguer antes da mesa e poñerse a xogar (recompensa natural). Xeralmente son recompensas denominadas de acción.

As artificiais son recompensas que temos que introducir desde fóra (aloumiños, diñeiro, vales) porque non é probable que sexan unha consecuencia ou resultado natural do mesmo comportamento. Inclúen as recompensas "sociais" e "xerais".

Para conseguir que o comportamento dun neno se manteña, este debe

aprender a verse recompensado con aquelas cousas que habitualmente recompensan á xente, que son as recompensas sociais, xerais e de actividade.

Entendemos por "recompensas sociais" os sorrisos, eloxios, aloumiños, etc., dispensados por outras persoas, é dicir, unha atención por parte dos demais. Son recompensas moi fáciles de utilizar e que sempre están á man; pero, precisamente por isto, o neno pódese aburrir con elas, sobre todo se pasámo-lo día repartindo eloxios indiscriminadamente.

As recompensas xerais están representadas polo diñeiro, os puntos, fichas, vales, etc., mediante os cales se poden obter ou comprar cousas que son recompensas (todo o que desexamos). Non obstante, as recompensas xerais seguirán a ser recompensas mentres poidan empregarse para adquirir outras recompensas (auténticas). Así, por exemplo, se damos diñeiro a un neno pero estamos nun lugar en que non hai posibilidade de gastalo, ou damos vales de bo comportamento pero logo esquecémonos de cambialos, perden o valor de recompensa.

Por último, "as recompensas de actividade" son as máis variadas e as que poden empregarse durante máis tempo. ¿Por que? Simplemente, porque son tódalas cousas agradables que nos gusta facer na vida. Chámanse "conductas altas", para diferencialas das "conductas baixas", que son tódalas cousas

que non nos gusta facer ou nos gustan menos. Conductas altas son, por exemplo: ve-la televisión, ir en bicicleta, etc. E conductas baixas: abrocha-los zapatos, lava-las mans, estudar matemáticas, etc.

As conductas “altas” pódense usar, naturalmente, como recompensas de actividade para aumenta-las conductas “baixas”. Por exemplo: “Tan axiña como te peitees (conducta baixa), poderás saír á rúa” (conducta alta). Neste caso a indicación da nai é o sinal que pon en marcha a conducta: o neno peitéase, e a consecuencia é que sae á rúa (recompensa de actividade).

As recompensas de actividade, a base de conductas altas, decidiron a Homme en 1967 a chamalas lei da aboa, xa que esta é a forma máis frecuente como conseguen as aboas que fagamos cousas que non nos gustan (conductas baixas). Por exemplo: “cando termíne-la froita (baixa) poderás xogar co crebacabezas” (alta).

¿Como saberemos que unha conducta é alta?. Observando o neno e vendo o que fai con maior frecuencia, é dicir, o que lle gusta (que mesmo pode se-la actividade de romper papeis, que poderá utilizarse como recompensa doutras conductas que nos interesa aumentar).

A mellor maneira de que se manteña unha conducta é empregando recompensas naturais, é dicir, que

practicamente as administra o propio neno coas súas actividades. Un exemplo de como utilizar unha secuencia de reforzamentos para modificar unha conducta sería: primeiro usar recompensas primarias (alimentos, lambetadas), despois pasar, progresivamente, a recompensas sociais (eloxios), e rematar con recompensas de actividade (calquera cousa que lle guste facer ó neno).

CANDO NON FUNCIONAN AS RECOMPENSAS

Os pais quéixanse moi a miúdo de que o probaron todo e o seu fillo non reacciona ante ningunha recompensa. ¿Pode ser isto verdade? É moi difícil que o sexa. Baixo a aparente actitude de indiferencia que nos presentan algúns nenos, inmutables fronte a calquera recompensa, sempre haberá algo con capacidade de actuar como reforzador dun comportamento. Descubrílo é a nosa misión, ou como mínimo, detectar en que fallos incorren os pais ou mestres ó aplica-las súas recompensas. Vexamos algunhas normas prácticas.

Hai moitísimas recompensas que non son efectivas para un determinado neno, pero serano para outro (a un pódelle gusta-la natación e a outro prodúcelle pánico). Non se siga, pois, recompensando unha conducta con algo que de feito non é ningunha recompensa. Búsquese outra cousa.

A miúdo o neno consegue recompensas a cambio de nada. Por exemplo, a

nai pasa o día dando caramelos ou prestando continua atención ó neno (a atención xa é en por si unha recompensa). Ben, pois non se utilicen nin os caramelos nin a atención como recompensas; téñanse outras cousas en reserva para usalas como tales.

É importante que, ó principio dun programa destinado a modificar un comportamento, as recompensas se administren “cada vez” que ocorre o comportamento desexado. É dicir, debemos estar ó tanto do que fai o neno e recompensarlle, cando se presenta, a conducta en cuestión. Isto é fundamental nos programas chamados “contínuos”, cos que se reforza cada logro do neno; mentres que máis adiante, cando se pasa a programas “intermitentes”, xa non se recompensa cada vez, senón determinadas veces ou situacións. Se non estamos pendentes da actuación do neno, séntese dolorosamente ignorado e decrece a conducta que anhelamos.

Tamén é moi importante administrar-las recompensas no momento xusto, que sempre debe ser inmediato á conducta (ó segundo de producirse). Se se tarda demasiado en recompensar, o neno non sabe o que lle estamos recompensando, e mesmo pode ocorrer que esteamos recompensando unha conducta anómala que se produza no preciso momento no que satisfacémo-lo demorado premio. Se a recompensa, pola razón que sexa, non se pode cumprir no momento, cómpre indicarlle ó neno que a gañou e que despois se lle dará.

Hai recompensas que se administran con excesiva frecuencia, e o neno remata cansándose delas. O bo é dar distintas recompensas, e ir variando. Téñase coidado en non caer neste vicio nacional, tan arraigado, de repartir lambetadas a mans cheas. Non convertámo-los nenos en adictos ó azucre, cunha auténtica dependencia do doce, é dicir, unha verdadeira azucremanía.

E por último, nalgúns casos nos que as recompensas parecen inefectivas, deberémonos preguntar se o neno está en condición de realiza-la conducta que desexamos, porque podería ser que non aprendese os primeiros pasos desta nova conducta. Entón hai que volver atrás, e empezar desde a base (modelación dunha conducta).

ALTERNATIVAS PARA DIMINUÍR OU ELIMINAR CONDUCTAS NON DESEXABLES

É seguro que tódolos pais e mestres desexarían ser “expertos” nestas alternativas. ¡Hai tantas conductas que quixeramos que desaparecesen dos nosos fillos e alumnos!...

¿De que técnicas dispoñemos para conseguir este obxectivo? Temos algunhas: ignorar, illar, castigar, práctica negativa, práctica positiva, custo da conducta... Vexamos en que consisten.

“Ignorar” unha conducta quere dicir non exteriorizar ningunha reacción ante ela. É moi importante que nos que-

de gravada esta idea. Ignorar é ignorar, no máis amplo sentido da palabra. Non debemos poñer ningunha énfase na nosa actitude de indiferencia. É dicir, non debemos volve-la cabeza, nin tapa-los ollos ou os oídos, nin saír do cuarto...Porque entón o neno veríase "recompensado", xa que sería el quen nos obrigaría a adoptar estas actitudes.

As conductas que se ignoran, máis tarde ou máis cedo, extínguense. A atención é un reforzador social valiosísimo, a súa supresión determina que unha conducta desapareza. Aínda que hai que ter presente que intentar ignorar un comportamento que durante bastante tempo estivemos "recompensando", ó principio pode ser que o aumente durante algúns días, e que o neno intensifique a súa maneira anómala de comportarse (que é o que case sempre pasa coas rabechas e cos desvelos nocturnos). Para acelerar-lo proceso de supresión da conducta indesexable, é bo recompensar outra conducta substituta que vexamos deseñable.

A técnica de illa-lo neno emprégana os pais moi bastas veces. A frase "ó cuarto escuro" é un recurso moi fácil. É unha boa técnica de modificación da conducta, pero nunca debe ser un procedemento para ensinar novos comportamentos. Sempre é preferible da-la oportunidade de "substituír" con outras conductas.

Con todo, se non hai outro remedio ca practicalo illamento do neno, cingámonos ás seguintes normas:

1. Non se lle debe prestar atención ó neno cando se leve ó cuarto destinado a este fin (non fai falta que sexa un cuarto escuro, nin dicirlle que virán as ratas para comelo, que é unha forma gratuita de fomentar medos e ansiedade no neno).

2. Débese levar con rapidez e enerxía.

3. Non é necesario entrar no cuarto de illamento para darlle explicacións (o neno establece perfecta conexión entre a súa conducta e o resultado).

4. Por ningún motivo se debe interrompe-lo illamento, non sendo que cese a conducta que o motivou.

5. Hai que evitar que o neno se afaga ou mesmo que lle atope gusto ó illamento (porque, por exemplo, lle permita escapar doutras actividades que non lle agradan).

6. Hai que estar seguros de que dentro da habitación de illamento non hai nada co que poida entreterse.

7. Débese utilizar, ó principio, un período de tempo bastante longo de illamento (por exemplo, uns dez minutos como mínimo). Así, conseguiremos que o aborrezca desde a primeira vez, e que en posteriores ocasións con poucos minutos abonde para ser efectivo.

8. Cómpre illa-lo neno cada vez que se produza o comportamento anómalo, e tan axiña como se inicie (non debemos esperar que o neno nos alporice).

9. Se coa técnica do illamento non conseguimos que amaine ou se elimine a conducta indesexable, no prazo aproximado dunha semana, é mellor que probemos con outra cousa.

Pasemos, agora, ó polémico “castigo”. ¿Débese castiga-los nenos?... ¿E por que non se as circunstancias o requiren? O castigo é algo que, levado a cabo despois dunha conducta, diminúe a probabilidade de que esta volva a presentarse. Denomínase “positivo” se actúa por imposición (unha labazada), ou “negativo” se actúa por supresión (unha multa que quita vales ou diñeiro). Pero ¡ollo!, unha cousa é abusar das labazadas (dar moitas e con forza) e outra, moi distinta, é unha labazada seca, sen máis, no momento preciso, coa dose adecuada (de forza). E, sinceramente, non cremos que o neno se “traumatice” por recibir un “golpe dado na cara coa man aberta” (definición de labazada no dicionario).

A labazada, déase na cara ou déase nas nádegas, segue a ser unha boa “medicina”, capaz de alternar cos mellores antibióticos nos andeis das farmacias. Pero como todo “medicamento”, hai que sabelo utilizar cando existe xustificación (enténdase: motivo para a labazada).

Volvendo ós castigos, como medida para diminuír ou eliminar conductas indesexables, veremos que teñen, en xeral, máis inconvenientes ca vantaxes. O propio Skinner era un inimigo tenaz dos castigos na educación dos nenos, non

tanto polos seus repetidos abusos, a miúdo con aspectos de crueldade, senón pola súa probada ineficacia como método para manter un cambio durable do comportamento.

O castigo, para que teña algunha utilidade e sexa efectivo, debe cumprir sempre dous requisitos: primeiro, seguir “inmediatamente” á conducta indesexable (tan axiña como se inicie, e non cando xa non se poida soportar por máis tempo), e segundo, ser “importante” (non paga a pena aplicar castigos insignificantes).

Vexamos agora as súas desvantaxes e potenciais perigos:

1. Que se converta nun sinal de recompensa. Por exemplo, se despois de castigar a un fillo se aloumiña, pódese aumentar a conducta que se quería eliminar. Non se lle debe, polo tanto, prestar atención ó neno despois do castigo, e se chora hai que deixalo para que el mesmo se calme.

2. Os mellores resultados do castigo vense nas conductas máis frecuentes, por exemplo as rabechas, que se dan varias veces ó día; nas conductas infrecuentes, os castigos son pouco eficaces.

3. Evidentemente, o castigo pode facer diminuír un comportamento indesexable nun lugar e momento determinado, pero non presupón que este comportamento non se produza noutro lugar ou circunstancia, onde o neno non

sexa castigado. O que significa que a conducta indesexable deberá castigarse sempre -se se quere ter efectividade-, en calquera lugar e momento que se produza.

4. Os mellores resultados do castigo conséguense cando se recompensa o neno por outros comportamentos desexables, capaces de substituí-lo comportamento indesexable. É dicir, que se un neno que se dedica a tirar pedras ós farois só dispón desta actividade destrutiva para non aburrirse, seguirá practicando puntería nos farois, por moitos castigos que se lle apliquen.

O gran defecto do castigo é que non ensina novas conductas. Hai que pensar no castigo como última solución.

Buscando o efecto da saciedade nunha determinada conducta, preséntansenos a denominada "práctica negativa". Consiste en que o neno se farte de practicar unha conducta indesexable e termine por aburrila. Por exemplo, a un neno que teña o costume de baldeirar no chan tódolos caixóns da súa habitación, "invítase" a que o faga ata que se canse, para despois seguir insistíndolle aínda que o seu desexo sexa o de renunciar. O inconveniente deste método é que require tempo e abundante dedicación, e tam-

pouco ensina ó neno un comportamento substitutivo.

De mellor resultado é a "práctica positiva", que consiste en facer realizar ó neno "o contrario" da conducta indesexable. Así por exemplo, a un neno que teña o costume de baldeira-los caixóns, obrígase a que ordene toda a casa, metendo todo nos caixóns, durante un período de tempo suficientemente longo (superior ó que emprega en desordenar). A vantaxe da súa aplicación reside en que actúa coa mesma rapidez có castigo, eliminando a conducta indesexable, pero ó mesmo tempo, ensínase unha conducta desexable (ordena-las cousas).

Por último, quedanos o chamado "custo da conducta", que é unha práctica moi empregada por pais e mestres. Os exemplos coñécenos todos: se o neno non come, non verá a televisión; se molesta na clase, non sairá ó recreo, etc.

Vimos, pois, as bases que rexen a ensinanza e a modificación das condutas, e as regras de ouro que cómpre ter en conta para que estas técnicas sexan efectivas. Abonda reflexionar un pouco para atopar unha gran variedade de situacións familiares e escolares nas que se poden poñer en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, J.M.(1976): *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela*, Santillana, Madrid.

Ayllon, T., e N. Azrin (1974): *Economía de fichas*, Trillas, México.

Craighead, W. E., A.E. Kardin, e M.J. Mahoney (1981): *Modificación de conducta*, Omega, Barcelona.

Graziano, A. M. (1976): *Terapéutica de la conducta en la infancia*, Fontanella, Barcelona.

Kozloff, M.A. (1979): *Educación de los niños con problemas de aprendizaje y comportamiento*, Fontanella, Barcelona.

Ribes Iñesta, E. (1972): *Técnicas de modificación y conducta*, Trillas, México.

Walker, H.M., e N.K. Buckley (1976): *Técnicas de reforzamiento con fichas*, Fontanella, Barcelona.

Wolpe, J.(1977): *La práctica de la modificación de conducta*, Trillas, México.

Yates, A.J.(1977): *Terapia del comportamiento*. Trillas, México.

— — (1977): *Teoría y práctica de la terapia comportamental*, Trillas, México.

A CONTRIBUCIÓN DAS CIENCIAS SOCIAIS Á TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO ¹

Francisco Rodríguez Lestagás

Universidade de Santiago de Compostela

O concepto de contidos transversais, presente tamén noutros sistemas educativos europeos,² refírese a unha serie de ámbitos de aprendizaxe que presentan unha grande relevancia e demanda social -polo que adquiriron un notable desenvolvemento nos últimos anos-, á vez que un forte compoñente actitudinal, pero que non pertence ó ámbito de ningunha disciplina concreta, senón que, aínda que cunha presenza diferente en cada caso, precisan da aportación conceptual das distintas áreas curriculares para o seu correcto tratamento didáctico.

As ensinanzas transversais son, polo tanto, aquelas dimensións ou temas recorrentes que, en vez de situarse en paralelo respecto ás áreas que figuran no currículo, "atravésanas" ou "imprégna-las" reciprocamente, o que significa que os contidos transversais están presentes

nas áreas e estas atópanse tamén presentes naqueles.

A necesidade de incluí-los temas transversais no ensino, co fin de recoller contidos que están contemplados nas disciplinas clásicas, deféndea Montserrat Moreno con estes argumentos:

"porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la efectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, capaces de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus derechos" {Busquets, e outros, 1993, p. 22}

1. O contido deste artigo recolle e amplía o texto da comunicación presentada ó VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Pontevedra, 23-25 de marzo de 1994), baixo o título "Los contenidos transversales al currículo desde la perspectiva de las Ciencias Sociales".

2. Equivale ó *cross-curriculum* dos anglosaxóns. En realidade, o que agora se denomina "transversalidade", e que soe presentarse como unha aportación novidosa no contexto da Reforma educativa, quizais non o sexa tanto, dado que non difire substancialmente do que sempre se chamou globalización e interdisciplinaridade. Así o denuncia Gimeno Sacristán nunha entrevista publicada recentemente en *Cuadernos de Pedagogía* (221, 1994, pp.. 78-84)

Facéndose eco destas necesidades sociais e educativas, os temas transversais aparecen regulamentados no Art. 5º.4 do R.D. 1344/1991, do 6 de setembro (BOE do 13), polo que se establece o currículo da Educación Primaria:

"La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la Educación Primaria"...³

A CONTRIBUCIÓN DAS CIENCIAS SOCIAIS Á EDUCACIÓN PARA A PAZ

A Educación para a paz é unha dimensión continua e permanente do sistema educativo, polo que afecta non só a tódalas disciplinas, senón incluso a tódolos elementos que compoñen a estrutura escolar. Por outro lado, a educación para a paz non pode concibirse como unha simple acumulación de coñecementos, senón que estes deben poñerse inequivocamente ó servizo duns obxectivos actitudinais tendentes á formación de persoas solidarias, críticas, pacíficas e activas, tanto no ámbito escolar coma no social.

Por iso, a Educación para a paz "no sólo no es neutral, sino que quiere ser el necesario instrumento para desarrollar desde los primeros años hábitos de solidaridad, justicia y libertad. La EP significa aprender a no ser indiferentes, tanto con nuestro entorno humano como con el material y natural" (Rodríguez Jares, 1987, p. 150). É necesario adoptar unha actitude pedagóxica baseada na responsabilidade, a crítica e a toma de conciencia ante as relacións sociais que fomentan a violencia. En definitiva, a Educación para a paz non é só unha forma particular de educación en valores, senón que representa unha invitación para a acción.

De feito, a través do ensino da Historia soe minimizarse a importancia da paz como elemento histórico, xa que sempre son os dominantes, os vitoriosos, os que protagonizan, escriben e manipulan a Historia. Os heroes que aparecen nos textos escolares soen ser audaces militares, poderosos políticos, valentes revolucionarios. Promocionouse a idea de que a guerra desempeñou un papel dinámico no transcurso da historia, polo que é moi difícil atopar un heroe que se distinga pola súa actividade en favor da paz (Lederach, 1983).⁴ E esta é unha circunstancia de especial relevancia no Ensino Primario, porque a esa idade os

3. O mesmo se indica para a Educación Secundaria Obrigatoria (Art. 6º.6 do R.D. 1345/1991, do 6 de setembro, polo que se establece o currículo da ESO, BOE do 13 de setembro) e para o Bacharelato (Art. 7º.2 do R.D. 1179/1992, do 2 de outubro, polo que se establece o currículo do Bacharelato, BOE do 21 de outubro).

En todo caso, esta relación non esgota a lista de posibles temas transversais. Así, por exemplo, nos DCB vixentes para a Comunidade Autónoma de Galicia inclúese, ademais, a educación para o ocio.

4. Famosos personaxes do mundo da filosofía, da ciencia ou da cultura, que se distinguiron polas súas actitudes pacifistas, como Bertrand Russell, Albert Einstein, Ernest Hemingway e Aldous Huxley, non son recoñecidos precisamente como "heroes"

nenos e nenas están moi influídos pola presentación de personaxes e é cando soen identificarse cos seus propios “heroes”.

En tódolos niveis educativos existe un sutil fomento do etnocentrismo, o conflito humano soe enfocarse en termos de competencia, a violencia está xustificada para defende-lo “noso” e o que vence sempre ten razón. Fronte a isto, a educación para a comprensión internacional e intercultural, para os dereitos humanos, para a tolerancia da diversidade ideolóxica, para o compromiso coa xustiza social e a solidariedade humana, para a cooperación e o desenvolvemento, para o desarme, para o conflito e a desobediencia, son algúns dos distintos compoñentes que conforman a Educación para a paz (Hicks, 1988, Rodríguez Jares, 1991).

Desde esta perspectiva, non resulta difícil sinalar cal pode se-la aportación das Ciencias Sociais:

- Identificación das razóns que provocan conflitos sociais, políticos, económicos, relixiosos, bélicos, culturais.
- Comentario sobre as causas e consecuencias das guerras.
- Toma de conciencia da responsabilidade colectiva na conservación da paz mundial fronte á ameaza nuclear.
- Coñecemento das zonas de tensión mundial e seguimento dos conflitos bélicos existentes na actualidade.
- Desperta-la curiosidade por indaga-la orixe das tensións e os conflitos no mundo contemporáneo.
- Reflexión sobre os problemas do Terceiro Mundo.
- Desenvolvemento da sensibilidade e o respecto polos costumes e os modos de vida de poboacións diferentes á propia.
- Valoración dos dereitos humanos como unha conquista histórica.
- Rexeitamento das desigualdades sociais asociadas á idade, o sexo, as condicións sociais e económicas, e solidariedade cos grupos máis afectados.
- Preocupación polas discriminacións na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, de posición social, etc.
- Disposición para colaborar con institucións e asociacións que teñen como obxectivo mellora-las situacións de desigualdade e desequilibrio sociais.
- Concienciación acerca da gravidade das desigualdades económicas entre países e rexións, e solidariedade cos

individuos e colectividades que son vítimas do desigual reparto dos recursos.

- Solidariedade e comprensión ante os problemas e necesidades dos demais.

- Análise das causas que provocan as situacións de marxinação e inxustiza social por razón de sexo, raza, etc.

- Comprensión do funcionamento da sociedade: convivencia e organización social, harmonización de intereses individuais e colectivos, os conflitos de intereses e a súa solución, a importancia do diálogo para a paz, organizacións internacionais.

- Valoración da diversidade e o relativismo cultural a través da análise dalgúns elementos de culturas distintas á propia.

- Análise das culturas actuais e as súas interaccións: culturas dominantes e culturas dominadas; procesos de aculturación.

- Dramatización e simulación da cooperación e dos conflitos entre grupos sociais e culturais.

- Consideración das desigualdades sociais, as diferencias relixiosas e os desequilibrios políticos e económicos como fontes de conflito.

- Dominio das regras de funcionamento da asemblea como instrumento

de participación nas decisións colectivas e de resolución de conflitos.

O PAPEL DAS CIENCIAS SOCIAIS NA EDUCACIÓN SEXUAL

Parece evidente que a realidade social non poida entenderse, na súa totalidade, sen ter en consideración a sexualidade, pero esta tampouco pode comprenderse á marxe do mundo social. A este respecto, dinos Barragán:

"la sexualidad humana explica procesos sociales tan importantes como la construcción de la identidad sexual; la identidad de género; los roles; la vinculación afectiva; relaciones como la mistad y el amor; instituciones como la familia, el matrimonio o el divorcio y funciones como la comunicación, el placer o la reproducción (Barragán, 1991, p. 190).

E continúa:

Justamente las dos funciones humanas que más claramente ponen en evidencia la relación dialéctica entre la biología y la sociedad son la nutrición y la sexualidad. Por utilizar ejemplos cotidianos, la religión musulmana prohíbe el consumo de carne de cerdo y el alcohol; la sociedad española no permite el matrimonio entre mujeres, sin embargo, ninguna de las dos prohibiciones están justificadas biológicamente. Por tanto la sociedad impone límites al ser humano que deben ser comprendidos como convenciones" (Barragán, 1991, p. 190).

Por outro lado, numerosas investigacións antropolóxicas e etolóxicas puxeron de relevo que o ser humano pode manifestar multitude de conductas sexuais diferentes, das cales a cultura se encarga de seleccionar unhas e condenar outras. En definitiva, un dos trazos que diferencian ó xénero humano do resto das especies animais é a capacidade para diferencia-la función de reprodución das demais funcións sexuais, facendo posible non só a reprodución sen sexualidade (como pode facerse coas especies animais), senón tamén a sexualidade sen reprodución.

A sexualidade non se limita a algúns órganos concretos, nin está dirixida unicamente á procreación, senón que está presente en todos e cada un dos elementos do ser humano. Esta realidade é a que nos permite reproducirnos, pero tamén obter pracer co contacto corporal, sentir tenrura, atracción e amor por outras persoas (García, 1985).

Malia isto, os deseños curriculares base elaborados polas distintas administracións con competencias educativas no noso país presentan unha concepción bioloxicista, xenitalista, reproductiva e individualista da sexualidade humana, sen ningún nexo coa cultura nin con fenómenos e procesos sociais. É como se se confundise o uso privado e individual da sexualidade humana coa súa regulación, que ten un carácter eminentemente social e colectivo. Este modelo

oficializado de sexualidade, que Barragán (1991) denomina “pseudonaturalista”, non só restrinxe as funcións sexuais ó excluír delas a comunicación, a afectividade, a creatividade e o a pracer, senón que as equipara ós fenómenos puramente biolóxicos e fisiolóxicos o que implicaría a imposibilidade de modificalos.

Sen embargo, nada máis lonxe da realidade, posto que tódolos modelos de sexualidade humana foron construídos historicamente, de xeito que os fenómenos que derivan dela non son inmodificables nin existen á marxe da vontade dos seres humanos. Así, pois, o coñecemento sexual é, polo menos, tan social coma biolóxico, xa que incluso os aspectos claramente fisiolóxicos, como ocorre coa función de reprodución, están regulados socialmente e así é como son percibidos polos alumnos e alumnas (Barragán, 1991). Por iso, o coñecemento da relación afectiva e sexual, e a valoración crítica dos aspectos afectivos e socioculturais da sexualidade, constitúen valiosas aportacións que, desde o ámbito das Ciencias Sociais, poden e deben levarse a cabo na Educación sexual.

AS CIENCIAS SOCIAIS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE ÁMBOS SEXOS

Money e Ehrhardt sinalaron que os estereotipos que se producen coa adquisición do xénero representan unha forma de coacción para todo individuo,

varón ou muller, que o acompañará ó longo de toda a súa existencia:

"Lo primero que se pregunta todo el mundo cuando nace un bebé es "¿es niño o niña?". En la mayoría de los casos, la inspección de los genitales del bebé proporciona una respuesta rotunda -macho o hembra- y esta respuesta, el sexo atribuido al infante en su nacimiento, tiene consecuencias trascendentes para su vida" (Lloyd, 1983, p. 45).

Estes estereotipos de sexo/xénero,⁵ tan arraigados nas crenzas populares, levaron á aceptación xeral de que os homes e as mulleres son basicamente diferentes e que, desde logo, a muller é inferior ó home en tódolos aspectos (Lloyd, 1983), o que conduce á consideración do varón como centro do Universo, o único capacitado para mandar, gobernar, legislar e, en definitiva, soste nas súas mans as rendas do mundo, mentres que á muller se lle asignan funcións subordinadas na sociedade.

Este "androcentrismo" (Moreno, 1986a), que impregna tódolos aspectos da vida e no que non só participan os homes, senón a maioría das mulleres, callou fondamente no ensino, tarefa na que desempeñaron un papel decisivo os libros de texto, xa que o seu contido marcadamente sexista contribúe en boa medida a reforza-la división do traballo e

a consolida-la ideoloxía machista dominante. Non é de estrañar, pois, que xurdisse unha interesante e fecunda corrente de investigación preocupada pola análise dos contidos sexistas que aparecen nos manuais utilizados na escola.

Os estudos sobre esta cuestión efectuáronse tomando preferentemente como referencia os textos escolares de Ciencias Sociais, de Historia en particular, por considerar que esta materia constitúe un vehículo idóneo para a transmisión de determinados valores e para a reprodución dunha específica orde social. Nos materiais curriculares aparecen por tódalas partes "imágenes estereotipadas para ambos sexos, que consolidan y reproducen papeles sociales y profesiones diferentes en función del sexo de las personas y no de las aptitudes reales con que éstas están dotadas" (Romero, 1989, p. 16). Así, ó colectivo masculino atribúenselle normalmente aquelas tarefas que gardan relación con algunha actividade profesional e cos ámbitos político, cultural e social, en cambio ignórase a contribución do colectivo feminino ó desenvolvemento da sociedade, da civilización e da historia, asignándolle tarefas relacionadas exclusivamente co fogar e o coidado dos fillos, ou determinadas ocupacións estereotipadas (mestra, enfermeira, azafata, secretaria), sempre ocupando un lugar secundario ou dependente do varón.

5. O "sexo" é unha categoría biolóxica que, a partir das diferenzas fisiolóxicas e morfolóxicas, permite caracteriza-los seres humanos como "homes" e "mulleres". O "xénero", pola súa parte, é unha construción sociocultural en virtude da cal se asignan a mulleres e homes características, atributos, comportamentos e papeis que permiten establecer patróns "femininos" e "masculinos".

As Ciencias Sociais, fortemente ideoloxizadas e cuns contidos bastas veces sesgados e tendenciosos, móstranse deste modo como un poderoso recurso para inculcar nos xoves unha concepción androcéntrica do mundo (Moreno, 1986a). En efecto, o discurso dominante no ensino das disciplinas sociais foi, como denunciou Amparo Moreno (1986b), un discurso androcéntrico, segundo o cal as mulleres se viron excluídas do pasado, xustificando así a súa subordinación no presente e no futuro.

Nenas e nenos imitan os modelos fortemente sexistas transmitidos, tanto a través do currículo explícito coma do oculto, pola escola, polo profesorado, e polos libros e outros materiais utilizados nas clases. E levan a cabo esta aceptación sen cuestionarse se se corresponde ou non coa realidade, á vez que tenden a reproducir estes mesmos valores e actitudes durante toda a súa vida futura, perpetuando sen ningunha resistencia unha orde social baseada nunha marcada asimetría sexual.

¿Cal pode se-la contribución das Ciencias Sociais en favor dunha educación non sexista? Enumeramos algúns contidos:

- Traballo e profesións: profesións segundo o sexo, incorporación da muller ó mundo do traballo, recoñecemento do valor e función colectiva do traballo doméstico.

- Actitude crítica ante a imaxe do home e da muller que ofrece a publicidade.

- Análise crítica das diferencias en función do sexo que se observan na asignación de tarefas e responsabilidades na familia, a comunidade escolar e outras instancias.

- A evolución da situación das mulleres no último século, no marco do estudio de aspectos da vida cotiá.

- Feitos históricos relevantes protagonizados por mulleres e personaxes femininos destacados.

Como vemos, as Ciencias Sociais teñen moito que aportar para a transformación positiva de tantos valores segregacionistas vixentes na nosa colectividade, e para o ensino de que, en definitiva, o feminino constitúe tamén un valor que se debe respectar. Para isto, é necesario combater os numerosos estereotipos sexistas presentes nos contidos e materiais curriculares, á vez que se fomenta o cambio de actitudes no profesorado a través dunha formación inicial e continua que enfatice os aspectos coeducativos (Romero, 1989). A sensibilización do profesorado ante a discriminación resulta imprescindible se se quere levar a boa fin este proceso de transformación.

A PERSPECTIVA DAS CIENCIAS SOCIAIS NA EDUCACIÓN AMBIENTAL

O notable interese que a educación ambiental suscita na actualidade está estreitamente relacionado coa alarma ecoloxista destes últimos anos, o que soe conducir á proposta de cuestións relacionadas cos problemas ambientais máis urxentes como únicos contidos destas ensinanzas e, por conseguinte, á súa consideración desde a óptica das Ciencias Experimentais exclusivamente.

Sen embargo, non debe perderse de vista que os graves problemas ecolóxicos, tal e como hoxe os percibimos e padecemos a escala planetaria, teñen unha causalidade especificamente humana. Son problemas creados polos homes, e non por ningunha outra especie animal ou vexetal. Ó mesmo tempo, a especie humana é tamén a única que ten historia, que crea civilización, que é capaz de progresar socialmente, que dispón de cultura e que é capaz de transmitila de xeración en xeración a través da educación. Só o home é suxeito de educación.

Pois ben, se o home é o único capaz de altera-lo equilibrio ecolóxico do planeta mediante as súas agresións ó medio físico, e tamén é o xénero humano o único que pode xerar cultura e educación, a consecuencia máis apreciable

desta dobre afirmación é que o problema do ambiente, ademais de científico, é de índole social e cultural, manifestándose e percibíndose de distinta forma segundo as épocas históricas, segundo os graos de civilización alcanzados polos pobos e segundo a influencia de factores diversos, como poden se-los xeográficos, históricos, políticos, sociais, económicos e educativos (Clemente, 1992).⁶

Algúns contidos que atopan o seu lugar de estudio e reflexión no marco das Ciencias Sociais serían:

- Interaccións entre os grupos sociais e o ambiente. Os problemas de degradación ambiental.
- As repercusións ambientais da explosión demográfica, do proceso de urbanización, da deforestación, da desertización, da industrialización ou do impacto do turismo.
- Valoración e defensa do ambiente como configurador da calidade de vida das persoas.
- O respecto polo patrimonio cultural e natural da comunidade, e interese polo seu mantemento e recuperación.
- Valoración dos vestixios do pasado presentes no medio e disposición a actuar de maneira favorable á súa con-

6. Entendendo a cultura como unha clave fundamental ou punto para abordar e comprende-las relacións entre o xénero humano e o seu medio nun tempo e nun espazo concretos, Meira (1991, p. 119) propón "centrar la práctica educativo-ambiental en los elementos socio-culturales, fundamentalmente en aquellos que se refieren a la forma (tecnología, organización...) en que los grupos inciden directamente sobre el entorno, provocando su transformación o alteración".



servación, como fontes de información sobre a historia e cultura dos nosos antergos.

- A presenza humana na paisaxe: adaptación ó medio e modificación do mesmo a cargo das persoas, transformación da paisaxe (conservación, degradación e mellora).

- Sensibilidade e respecto pola conservación da paisaxe.

- Responsabilidade individual e colectiva ante os graves riscos que a actividade humana e a sobreexplotación dos recursos provoca no medio.

Pero a educación ambiental, ademais de caracterizarse por unha irrenunciable dimensión científica interdisciplinar, e ademais de necesitar unha ampla difusión cultural, require sempre unha definición sociopolítica. A solución ó problema ecolóxico da humanidade constitúe un reto científico e cultural de primeira orde, pero tamén é un desafío social e político extremadamente difícil de afrontar. Desde o paradigma crítico, que pretende capacitar ós suxeitos para actuar na práctica e intervir na sociedade, a educación ambiental debe amalgamar os procesos propiamente pedagóxicos con outros procesos sociais (axiolóxicos, ideolóxicos, culturais, económicos, políticos), co fin de poñer de manifesto as múltiples e complexas determinacións dos problemas ambientais, proporcionando luz sobre os camiños a percorrer

para actuar radicalmente, é dicir, incidir sobre as causas e non sobre os efectos máis aparentes.

Así que os proxectos de educación ambiental formulados acriticamente, sen un posicionamento ideolóxico e político previo, incorren frecuentemente nun empirismo inxenuo e trivial, o que conduce á inoperancia dunha gran parte das actividades de educación ambiental (González, e De Alba, 1994). Polo contrario, a educación ambiental debe formalo cidadáns no compromiso social, na responsabilidade colectiva, na solidariedade e na participación democrática. Ningunha dictadura política se preocupou dos problemas ambientais, xa que o autoritarismo político e a autarquía socioeconómica que caracterizan ás dictaduras de calquera signo sempre están enfrontados coa solidariedade que require o respecto ó ambiente.

As cuestións ecolóxicas non entenden de fronteiras políticas, polo que non cabe para elas solucións de carácter nacional ou local, senón que se requiren formulacións planetarias que contemplan un reparto solidario de responsabilidades e capacidades. Non se pode esixir a todos por igual, xa que nin tódolos países teñen a mesma responsabilidade histórica na degradación ambiental do espacio terrestre, nin tampouco teñen todos eles as mesmas capacidades culturais, políticas, socioeconómicas e técnicas para contribuír na mesma medida á solución dos problemas ecolóxicos.

Débase prestar atención, así mesmo, á solidariedade intersocial e interxeracional. Por un lado, a educación ambiental, na súa dimensión sociopolítica, necesita introducirse no tecido social e debe ser admitida, como unha esixencia prioritaria, na programación dos procesos económicos de produción e consumo. Por outro, non é posible xa seguir hipotecando o futuro ecolóxico do planeta, nin se pode continuar degradando irreversiblemente as súas potencialidades, con criterios egoístas que só buscan o beneficio máis inmediato para a xeración presente.

A Humanidade debe pensar no progreso só en termos de "desenvolvemento sostible", é dicir, aquel tipo de desenvolvemento capaz de satisfacer as necesidades da xeración actual, pero sen comprometer a satisfacción das necesidades de xeracións futuras. Para isto, a única solución posible é unha educación cívico-social baseada nunha "indispensable solidariedade colectiva" que estimule uns comportamentos individuais e sociais capaces de "economizar la ecología y de ecologizar la economía" (Clemente, 1992).

A EDUCACIÓN DO CONSUMIDOR DESDE A ÓPTICA DA CIENCIAS SOCIAIS

Nunha sociedade coma a nosa, que convivimos en chamar precisamente "de consumo", este convértese nunha problemática social de particular rele-

vancia, sobre todo naqueles casos nos que o individuo é incapaz de controlar racionalmente as súas decisións como consumidor, adquirindo entón unha serie de hábitos perversos de consumo que denominamos "consumismo". Neste contexto, o obxectivo da educación do consumidor céntrase en desenvolver actitudes "consumeristas" nos cidadáns e cidadás, é dicir, fomentar unha conciencia crítica, solidaria e de responsabilidade social ante o feito do consumo indiscriminado e inconsciente.

Resulta evidente que o comportamento dos consumidores obedece basicamente a móbiles de carácter psicosocial:

"Muchas de las actividades de los consumidores en el mercado, están relacionadas con un tipo de comportamiento de imitación que es a la vez conformador e idiosincrático, pues si bien todos los consumidores aprenden las formas de socialización, no todos los consumidores se comportan de la misma manera. (...) Aunque los procesos de socialización tiendan a crear modos comunes, actitudes similares y disposiciones comportamentales convergentes, estos procesos no crean autómatas de características homogéneas que persiguen idénticos objetivos. Los consumidores aprenden a particularizar su comportamiento..." (Cidad, 1991, pp. 114-115).

A socialización para o consumo fai que esperten nos individuos unha serie de necesidades e desexos que despois

a aprendizaxe social se encargará de satisfacer do xeito máis adecuado.

A necesidade de protexe-los consumidores e usuarios, moitas veces en clara situación de inferioridade nun mercado dominado polas empresas das cales consumen os seus produtos ou utilizan os seus servicios, é cada vez máis manifesta. E dentro da masa potencialmente consumidora, a poboación infantil e xuvenil constitúe un grupo especialmente atractivo: primeiro, porque os nenos e xoves adquiren numerosos produtos e son inducidos á súa compra; segundo, porque, á vez, inducen ó consumo a aqueles adultos cos que conviven, e terceiro, porque representan unha magnífica opción de futuro, despois que se despertou neles un considerable número de necesidades e se fomentaron os correspondentes hábitos de consumo (Busquets, e outros, 1993).

Esta é precisamente a situación que reclama con insistencia a necesidade dunha educación do consumidor na escola, con independencia de que os campos de intervención educativa non se reduzan, loxicamente, a este ámbito. Pero esta tarefa non consiste simplemente en ensinar ós escolares a comprarlo produto máis axeitado para a satisfacción das súas necesidades, senón que inclúe ademais a posibilidade de dotar a nenos e xoves dunha serie de habilidades cognitivas, emocionais e conductuais que lles sirvan para proporcionarlles información e axudalos a to-

mar decisións, así como para desenvolver actitudes favorables ó consumismo. En consecuencia, a educación do consumidor representa un coñecemento crítico, para poder actuar con responsabilidade social e ecolóxica e con solidariedade (Cidad, 1991)

Sen ánimo de ser exhaustivo, desde a óptica das Ciencias Sociais pódense abordar as seguintes experiencias:

- Estudia-los usos e costumes na alimentación.
- Reflexionar sobre o uso responsable da auga, da enerxía e doutros recursos naturais limitados, e desenvolve-la necesidade de racionaliza-lo seu consumo, de conservalos e renova-los.
- “Segui-la pista” dun produto desde a extracción das materias que o compoñen ata o seu consumo.
- Desenvolver unha actitude crítica ante a promoción publicitaria do consumismo.
- Considera-las interrelacións entre publicidade, consumo e dereitos do consumidor.
- Analizar criticamente a información que se transmite a través das mensaxes publicitarias inseridas nos medios de comunicación, a utilización da imaxe do home e da muller nos mesmos, e a súa incidencia no consumo.

- Reflexionar sobre os efectos do consumismo e a alienación do consumidor ante o abuso publicitario das poderosas firmas comerciais.

- Analiza-la evolución histórica de aspectos básicos da vida cotiá relacionados co consumo (vestido, vivenda, alimentación, medios de transporte, lecer...), poñendo de relevo os procesos de continuidade e cambio que se observen.

- Estudiar problemas económicos sinxelos, a través de casos e situacións concretas no ámbito de unidades sociais pequenas ou familiares; por exemplo, a elaboración do presuposto anual da familia, a análise das alternativas de financiación para a adquisición dun ben importante, a comparación entre presupostos de familias con grandes diferenzas de poder adquisitivo entre elas, etc.

- Valora-los custes de produción e os prezos finais dos produtos.

- Comprende-lo significado dos impostos e a función que desempeñan para o mantemento dos equipamentos colectivos e servizos públicos.

- Fomenta-lo sentimento de rexeitamento ante a desigual distribución dos recursos entre os diversos pobos e de solidariedade cos máis desfavorecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán Medero, F. (1991): "Educación Sexual y Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 52-53.
- Busquets, M^a D. (1993): *Los temas transversales*, "Claves de la formación integral", Santillana, Madrid.
- Cidad Maestro, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*, Instituto Nacional del Consumo, Madrid.
- Clemente Cubillas, E. (1992): "Educación Ambiental y Administraciones Públicas", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, 23-28.
- García, F. (1985): "Roles sexuales y educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 129, 41-44.
- González Gaudino, E., e A. De Alba Ceballos, (1994): "Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental". *Enseñanza de las ciencias*, 12(1), 66-71.
- Hicks, D. (comp.) (1988): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Morata/MEC, 1993, Madrid.
- Lederach, J.P. (1983): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Fontamara, 1984, Barcelona.
- Lloyd, B.B. (1983): "Diferencias sexuales y desarrollo", en Schaffer, H.R.: *El mundo social del niño. Avances en psicología del desarrollo*, Visor, 37-56, Madrid.
- Moreno, A. (1986a): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona.
- Moreno, A. (1986b): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, La Sal, Barcelona.
- Rodríguez Jares, X. (1987): "El lugar en el currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 150, 24-26.
- Rodríguez Jares, X. (1991): *Educación para la paz. Su teoría. Su práctica*, Popular, Madrid.
- Romero Sabater, I. (1989): "Igualdad de oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 14-19.

HORA ACTUAL DA NARRATIVA ÁRABE EN ESPAÑA

Seis narradores

Luís Alonso Girgado

Centro de Investigacións

Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro

Cada día é máis doado constatar que unha literatura precisa canles axeitadas para difundirse e ter éxito entre o público lector, e para que este se achegue a ela con atención crítica. Estamos, pois, ante unha situación na que a calidade dunha obra é só unha parte do conxunto de estratexias empregadas para a súa presenza no mercado editorial e recepción entre o público. Loxicamente, iso ten moito que ver coa potencialidade económica dos diferentes países e co seu grao de presenza nos circuítos internacionais de espallamento da cultura en xeral e do libro en particular.

En España, por exemplo, a difusión da literatura norteamericana e dalgúns países europeos non presenta atrancos de ningunha clase; todo ó contrario. Pero unha circunstancia diferente prodúcese cando se trata doutras literaturas, as dos países árabes, poñamos por caso. E iso aínda contando coa nosa tradición arabista.

Mais non é o meu propósito teorizar sobre unha panorámica que está á

vista de todos. Unha situación que fai que esteamos a recibir ducias e ducias de pésimas mostras de literatura norteamericana (no medio dalgunhas sen dúbida de gran valor) e só moi serodiamente teñámo-la posibilidade de ler a un escritor exipcio, sirio ou alxeriano. Subliñada esta evidencia, coido que será de utilidade ofrecer algunha información sobre a presenza actual da narrativa árabe entre nós e, de paso, aportar algunha indicación sobre certas mostras da mesma, que eu estimo axeitadas para a lectura polos alumnos do noso Bacharelato. Estou certo (baséome para isto na miña experiencia como profesor de Literatura) de que será para moitos un verdadeiro descubrimento e quizais haberá algún compañeiro que adquira unha nova fonte de información coa finalidade de fomentar a lectura entre os alumnos, que diso se trata en última instancia.

Non estará de máis anotar algúns datos contextuais. Vexamos. Estes países veñen de saír (Alxeria e bo exemplo) de situacións coloniais que perduraron ata poucas décadas atrás. Coñecen situa-

cións de violencia e forte conflictividade social, política e relixiosa. A problemática lingüística caracterízase polo intento de habilitalo árabe popular, falado, para o eido da creación literaria, dado o xeral descoñecemento do anquilosado e dificultoso árabe clásico, o único con tradición literaria. Froito da pegada da cultura dos países colonizadores europeos é o emprego de linguas como o francés ou o inglés por unha parte dos narradores árabes, aínda que a dinámica actual tende á recuperación da lingua árabe. Os modelos literarios adoitan selos europeos ou norteamericanos, e con certa frecuencia os escritores árabes fixéronse intelectualmente fóra do seu país ou en universidades estranxeiras dentro do seu país.

A concesión do Premio Nobel de Literatura 1988 ó narrador exipcio Naguib Mahfuz, foi unha chamada de atención sobre a ata entón esquecida literatura árabe. O autor de *A trioloxía de El Cairo* foi obxecto dunha ampla atención crítica e as súas novelas principais foron de seguida vertidas ó castelán; entre o público lector Mahfuz acadou un éxito notable. Unha das repercusións deste feito entre nós foi a aparición dalgúñas editoriais que tentaron servir de plataforma ós escritores árabes. Así, ó labor que viña desenvolvendo o Instituto Hispano-Árabe de Cultura (que continúa a publicar un boletín trimestral, *Arabismo*) ou a Editorial Cantarabia, especializada nas letras árabes, sumouse a creación de editoriais como Ausa ou

Edicións do Oriente e do Mediterráneo, e tamén a colección al-Quibla de Ediciones Libertarias. Estas son algunhas das fontes ás que o interesado neste tema pode acudir. Referímonos ó eido das traducións ó castelán, pois que saibamos en galego non hai tradución ningunha de autores árabes. Na actualidade, tres son os nomes que despertaron interese en Europa: Naguib Mahfuz, Tahar ben Jelloun e Amin Maalouf, os dous últimos galardoados en Francia co Prix Goncourt.

Mais iniciamo-la nosa rolda de narradores árabes cun deles moi pouco coñecido, o sudanés Tayyeb Saleh. Nacido en 1929, fillo de labregos, alumno das universidades de Xartum e Londres, Saleh compaxina a creación literaria co traballo en diferentes medios de comunicación do seu país. *Época de migración ó Norte* (Edit. Alcor, 1990) é a máis recente das súas novelas. Nas súas páxinas hai, mesturados, algúns elementos autobiográficos. O importante, sen embargo, é que o escritor constrúe un mundo dual, bífrente, que para o narrador-protagonista da historia constitúe, por unha banda, un nostálxico reencontro coa súa terra natal (unha aldea sudanesa á beira do Nilo) e, por outra, un feixe de retrospectivas arredor do ámbito xeocultural inglés. Salientemos, sobre todo, na visión da aldea, o agarimoso achegamento a unha forma de vida chea de sinxeleza e autenticidade, pero non idealizada nin costumista. Pois aínda que na descrición da paisaxe advertimos

un fondo lirismo, o novelista, partindo da crítica ó pasado colonial, censura a pobreza e a corrupción do país.



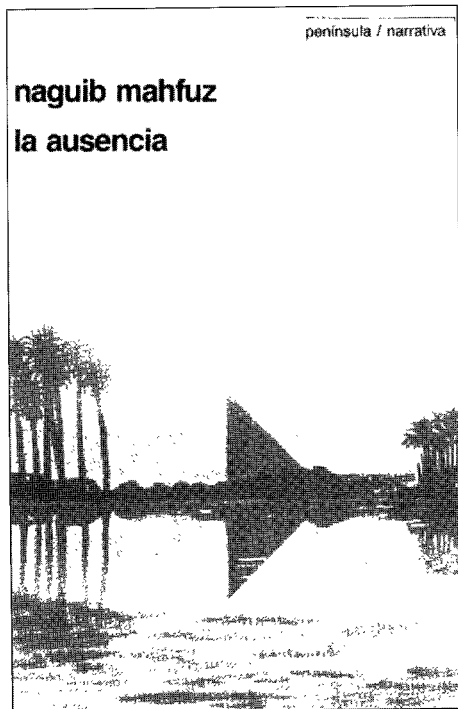
O mundo inglés xorde desde a perspectiva de Mustafa Said, un personaxe solitario e misterioso; un ser de intelixencia tan deslumbrante coma falida e un home no que a paixón vai vencellada ó infortunio e á morte. Quizais esteamos ante un personaxe simbólico, representativo da traxedia dos intelectuais do país, do seu destino, escindido entre dúas culturas e dúas opostas formas de vida.

Sobresae esta novela pola súa modernidade técnica. Saleh emprega a técnica espiral do encaixe narrativo, con alternancia de voces e un peche de trama nun impresionante clímax, logo dispendido no epílogo. A prosa é de transparente claridade, ó tempo dotada de lirismo e traxicidade. O esperanzador remate da fábula é o contrapunto ó drama existencial de Said, un home na encrucillada, que loita por ollar ó futuro sen nostalxia e abrirse ás novidades sen renunciar ó propio. Temos con este personaxe unha moi conseguida síntese do espírito do home e a terra do Sudán, no seu pasado e no seu presente, no cotián e no máis substantivamente esencial; no xeito radical de entende-la existencia.

Pouco máis coñecido resulta Sadeq Hedayat, nacido en Teherán a comezos deste século, de formación francesa. Nos seus anos mozos integrou o grupo "Os catro" e loitou contra a perduración da literatura clásica en Irán. Autor de tres libros de relatos e algunhas novelas de corte histórico, Hedayat é recoñecido especialmente pola súa obra *O moucho cego*, escrita na India en 1936 e censurada en Irán por escandalosa. Admirador de Guy de Maupassant e ben informado da literatura europea contemporánea, Hedayat, que militou nas ringleiras do Partido Comunista, marchou decepcionado do seu país e suicidouse en Francia en 1951.

O lector que desexe rastrexar máis polo miúdo na vida e obra de

Hedayat, pode acudir ás páxinas de Lemosín Martal, que no epílogo á súa tradución da xa citada novela (na edición de Edit. AUSA) califícaa de “obra mestra da literatura universal”.



A primeira impresión despois da lectura de *O moucho cego* é a de que nos atopamos diante dunha manifestación literaria caracterizada pola súa intencionalidade transgresora, pola súa procura dun radical máis alá de calquera límite, pola súa dimensión de berro delirante e de desafío que expresa o desacougo do home. Pouco pode rete-la memoria da trama narrativa, certamente informe, constituída por unha morea de escenas e

secuencias inconexas. De certo, a experiencia da droga é un principio determinante do obsesivo discurso do narrador, que se manifesta enfrontado á súa propia sombra. Discurso de coordenadas tempoespaciais difusas, está poboado de fantasmagorías, soños enfermizos polo “fume sutil e celeste da droga”. Achámonos fronte a un universo de pesadelo (polo que se vislumbra unha imaxe de muller), señoreado pola soidade, o medo, a anguria, o odio e a morte.

A liña de literatura maldita inspira con claridade estas páxinas inzadas de violencia, nas que a expresión se constitúe nun feroz argot presidido polo macabro, o estarrecedor e maligno. A existencia é tortura e inferno; inutilidade absurda da que só o suicidio nos pode liberar. Teimoso en nos amosar visións psíquicas, paisaxes oníricas de loucura e alucinación, Hedayat semella nos querer dicir que o mal está a corroer-lo espírito do home e que nel vive. Poe, Kafka, e Maupassant son algúns dos influentes modelos deste escritor na súa impresionante novela; nunha obra tan insólita coma inquietante.

O escritor marroquino de máis sona en España é Tahar ben Jelloun. *A noite sagrada* (1978) obtivo o Goncourt en Francia. *Con ollos baixos* (Edit. Península, 1992) é a súa máis recente entrega narrativa.

Con Jelloun, tense a sensación de que é certo -unha vez máis- aquilo de que o escritor está sempre a escribi-la

mesma obra. Personaxes, temas, xeografía narrativa conforman, unha e outra vez, un universo narrativo propio, no que recoñecemos-lo escritor. Este universo posúe o seu epicentro no home e no pobo marroquino; na súa intensa profundización espiritual e no reconto da súa máxica concepción do mundo, das relacións sociais e humanas, da súa actitude perante o estranxeiro, a súa relixiosidade, senso da familia e vencellamento coa terra. Pero, afincado en Francia desde hai anos, Jelloun é particularmente sensible ó fenómeno socioeconómico que afecta a milleiros dos seus compatriotas, o da emigración. E por medio dos seus personaxes denuncia a marxinação, a precariedade das condicións de vida, o illamento e a soidade, o conflito cultu-

ral dos marroquinos que enchén os arrabaldes das grandes cidades francesas.

Semellante ruptura e desterro, semellante tráxico exilio está no cerne mesmo de *Cos ollos baixos*, obra na que o escritor privilexia de novo a presenza dun personaxe feminino. Unha atmósfera de lenda -a nena depositaria da sabedoría dun tesouro agachado nas montañas dun mísero pobo marroquino- está a se instalar no comezo xa da narración. Esta, co emprego da primeira persoa autobiográfica, lévanos á visión dun pobo morto, inmóbil, pechado a calquera esperanza dun futuro mellor.

O fío narrativo condúcenos a un segundo espazo narrativo, a unha xeografía de desterro, á fuxida da terra e encontro coa cidade europea, francesa. O mundo da emigración adquire aquí ben marcado relevo, e o ata entón sólido ambiente familiar da nena comeza a se esvaecer en contacto co novo medio urbano, alleo e inzado de dureza, pero ricaz sen embargo en posibilidades. Xusto é dicir que no seu derradeiro tercio a novela queda un tanto imprecisa e frouxa, e iso pola entrada de digresións de carácter estético-narrativo e así mesmo por un exceso de ambición do autor que torna ó ámbito da lenda para pecha-la súa fábula.

En *Cos ollos baixos* interesa, sobre de todo, a figura da narradora-protagonista, de suxerente perfil imaxinativo e manifesta vontade de autoafirmación, en loita consigo mesma por se adaptar á súa nova vida. Por outra banda, está vivo



nela o sentimento da terra lonxana e a teima do cumprimento da profecía. Personaxe pleno de luz, vital, é tamén un ser perseguido polas lembranzas, aflixido polas súas orixes e as encrucilladas que lle saen ó paso.

Hai tenrura e lirismo nas páxinas desta novela, pero hai tamén desesperanza e amargura. A fatalidade do destino, as ataduras do home á súa terra e a indefensión dos trasterrados son claves dunha novela na que os personaxes non se poden liberar das súas obsesións, das súas fantasmas, da chamada dunha terra fermosa aínda na súa miseria, na súa desolación.

Tawfiq Y. Awwad, nacido en terras do Líbano, foi noticia de primeira páxina nos xornais cando, en plena guerra civil do seu país, unha bomba estoupaba na embaixada española e mataba ó embaixador Pedro de Arístegui. Con el morría o diplomático e escritor libanés Tawfiq Y. Awwad. A publicación póstuma da súa novela *Os muíños de Beirut* (Edit. Plaza y Janés, 1992) é unha oportunidade para nos achegar á obra dun escritor do que un compatriota, Mijaíl Nuayma, dixo que tiña nacido "para escribir relatos curtos".

Escrita en Tokyo en 1969, *Os muíños de Beirut* foi valorada diante de todo, cando apareceu, como un documento sociopolítico e histórico. A estratexia de configuración temático-formal da obra está a seguir un ben coñecido modelo, insertar unha anécdota particu-

lar nun contexto sociopolítico. Ficción narrativa e realidade histórica conforman unha panorámica que, no caso que nos ocupa, se refire ó Líbano conmovido polos novos aires revolucionarios (temática que o novelista ubica na Universidade) e pola violencia do conflito árabe-israelí.

Na liña da pura ficción novelesca asistimos ó proceso de madurez dunha xove, Tamima, que desde a súa marxina da condición de muller tenta achegarse ó mundo intelectual e laboral de Beirut. O desencanto e a soidade serán as resultantes dunha peripecia existencial pola que a protagonista constata a brutalidade do home, a corrupción moral e a humillante marxinalidade da muller. Unha atmósfera que está a provoca-la destrución dos seus sonhos, o seu fracaso.

Menor interese teñen, desde unha perspectiva puramente novelesca, as olladas a un Beirut onde a clase intelectual é vítima das contradicións, ambigüidades e dúbidas da revolución, que xorde nun pobo dividido polas diferencias políticas, ideolóxicas e relixiosas; entre posicionamentos enfrontados cara ó conflito entre os fedayins palestinos e o belicismo dos xudeus.

O emprego de materiais xornalísticos, epistolares ou de conferencias que tiveron lugar, aporta veracidade histórica ós datos manexados polo escritor, que, desde a súa condición de xornalista e diplomático, tivo que vivirlos acontecementos en primeira liña. Con máis

folgos para os trazos descriptivos ca para manter unha narración longa, Awwad deixounos en *Os muíños de Beirut* unha sombría visión do futuro próximo do seu pobo, e iso a través duns personaxes derrubados e envilecidos por unha moi crítica circunstancia histórica. O posterior desencadeamento da guerra civil non fixo da súa novela senón unha lúcida premonición.

A ampla traxectoria narrativa do cairota Naguib Mahfuz coñeceu no seu desenvolvemento etapas de gran fecundidade, fronte a outras de silencio. Así, tras de cultivar con éxito un certo tipo de novela de carácter e alcance social, rompeu sete anos de baldeiro creador con *Filios do noso barrio* (1959) e inaugurou a seguinte década con dúas novelas de recente publicación entre nós, *O ladrón e os cans* e *Os paspallás e o outono* (Edit. Plaza y Janés, 1991). Esta última aseméllase non pouco á citada novela de T.Y. Awwad; ámbalas dúas coinciden nun mesmo esquema xeral e nas resonancias da loita árabe-israelí, e os dous novelistas adoptan un posicionamento crítico e de testemuña, comprometidos claramente coa circunstancia do seu tempo nos seus países respectivos (Líbano e Exipto).

Os paspallás e o outono é unha múltiple e axeitada indagación nun personaxe, Isa, para o que o vento da historia zoa na súa contra. Alto funcionario no poder, cidadán privilexiado, non é capaz de asumir o troco da situación política; situación nova que, por outra,

revela a súa corrupción, o seu arribismo e acaba co seu prometedor futuro. En realidade Isa é un expoñente dun escolleito sector político, o partido nacionalista exipcio fundado por Saad Zaglul. Mahfuz sométeo a unha análise en profundidade enfrontándoo a unha triple crise: familiar, psicolóxica e histórica. Froito diso, é un home incapaz de se mover; un home que foxe namentres o acosan a pobreza, a destrución do seu matrimonio, o rexeitamento político, ata chegar a un fondo abatemento que o sitúa ó bordo da autodestrución.

Mahfuz non se amosa nin minisimamente compasivo co seu personaxe. Isa foi un home corrupto que, contra o que fixeron outros coma el, non conseguiu acomodarse á nova situación. Ollando sempre o pasado, autoexiliado do presente, provoca a infelicidade en tódolos que están ó seu arredor. Aínda que a escena final semelle abrir unha porta á esperanza, de certo esta novela de Mahfuz está presidida por un senso de desacougo existencial, polo pesimismo e a abulia. Toda acción é inútil e non existe nin unha pequena saída que permita albiscar algunha luz no pozo sen fondo da existencia.

Estamos ante unha interesantísima novela escrita con máis ca notable -e sinxela- pericia técnica. Mahfuz achéganos ás convulsións históricas recentes do pobo exipcio (en concreto, á revolución da que saíra o emblemático nome de Gamal Abdel Nasser) e, simultaneamente, reflicte a maneira como o pobo

vive -individual e colectivamente- a nova situación. O home derrotado pola situación histórica e polas súas propias carencias morais e espirituais: eis a mensaxe desta obra de curta extensión, pero de gran profundidade.

De novo un libanés de expresión francesa, Amin Maalouf, suscita o noso interese coa que é a súa terceira entrega narrativa, *Os xardíns de Luz* (Alianza Editorial, 1992). Nela ensaia o autor unha fórmula narrativa que xa nas súas novelas anteriores (*León o africano* e *Samarcanda*) lle tiña dado moi bos resultados. A fábula narrativa lévanos cara a un pasado remoto para retomar un personaxe histórico envolto nunha lenda, namentres ficción narrativa e referencia-lidade histórica van xuntos e mesturados con amenidade polo escritor. O resultado é o esclarecemento do pano de fondo histórico que vai paralelo á inescrutábel sucesión de viaxes, aventuras e episodios de moi diversa índole.

En *Os xardíns de Luz* situámonos tres séculos despois de Cristo, en terras de Mesopotamia e a India, en tempos de enfrontamento de Roma cos persas sasánidas. O eixe do relato é un personaxe, Mani, fillo de Babel e enviado da Luz, fundador do maniqueísmo, home de multitudes e predicador dunha relixiosidade baseada na beleza, o desprendemento das cousas terreaís e o coñecemento. Non tenta sen embargo Maalouf reconstruí-lo feito histórico de espallamento da doutrina logo considerada herética. A cuestión fundamental,

tratada polo escritor nos seus ensaios históricos, é a da relación entre o home e o poder. Os interlocutores do que remata por ser un entendemento imposible son Mani e o rei de reis, o emperador Sapor. A mezquindade moral, a intransixencia e fanatismo do poder relixioso non poden admitir unha mensaxe de pacifismo e igualitarismo coma a espallada nas súas predicacións por Mani, vítima final da confrontación coa relixión oficial no poder.

Magnos imperios como o persa, míticas cidades como Deb ou Tesifonte, personaxes como Alexandre o Magno ou Artaxerxes discorren polas páxinas desta novela. Mani é encarnación do poder da palabra. E un engado verbal e narrativo certamente engaiolante é o que posúe Maalouf, un mestre da amenidade.

Despois desta novela Maalouf publicou outra ben distinta, *O primeiro século despois de Béatrice* (Alianza, 1992), que, de certo, implica un xiro importante na súa narrativa, en especial polo que respecta á temática. Pois xa o que anota con minuciosidade o octoxenário entomólogo que narra os feitos non concirne á relación Oriente-Occidente, non se sitúa no pasado. Senón que pola contra, está referido ó presente (e aínda, prospectivamente, ó futuro) das tan aireadas relacións Norte-Sur.

O descubrimento dunha substancia que proporciona virilidade ó home (un misterioso exotismo do pasado) faise

de novo presente no século XX en forma de manipulacións xenéticas, castracións de signo misoxinista e prácticas de esterilizacións selectivas e selección de sexo. Eis a armazón que se constitúe en materia narrativa dunha novela que é, en definitiva, a construción dunha contrautopía. Cun pé chantado nos finais do noso século, Maalouf, tendo en conta o cada día máis visible muro existente entre o Norte opulento e o Sur mísero e famento, e así mesmo baseado nunha "ciencia pervertida", que xa ten amosado ata que límites de aberración pode chegar, escribe unha novela que é a relación dun pesadelo; a crónica dunha sociedade presente e futura marcada pola insolidariedade, o súpeto desencadeamento da violencia colectiva, as desigualdades cada vez máis abismais e o inmoral comercio do sexo e da natalidade. Son, para o escritor, as "primicias do caos" sobre o que Maalouf constrúe un universo visionario pero verosímil, que pode ser realidade a comezos do terceiro milenio.

Ficción científica, ensaística e filosófica, *O primeiro século despois de Béatrice* defínese como unha alegación moral, científica, social e política contra algúns moi inquietantes signos do século que está a rematar. É tamén unha homenaxe á liberdade e independencia da muller e unha ollada chea de emoción ás relacións home-muller na súa dimensión paternofamiliar (Béatrice é, dese xeito, un símbolo de esperanza, pero falido en termos sociais).



E por último unha ben recente comparecencia do mesmo narrador con *A rocha de Tanios* (Alianza, 1993), obra galardeada co Prix Goncourt do pasado ano. Unha pequena aldea na montaña do Líbano é o escollido escenario desta novela, no que o mundo da tradición e das lendas ten moito que ver. Novela de aprendizaxe en boa medida, *A rocha de Tanios* ofrece un retrato da vida cotiá das sinxelas xentes da montaña. As pequenas envexas e liortas, os conflitos relixiosos e territoriais e o final estoupido da violencia e as vinganzas son ob-

xecto dunha narración episódica na que, de novo, Maalouf amosa o engano da súa arte de contar.

Pensamos que abonda co xa exposto sobre o tema, e unha vez máis desexamos chama-la atención sobre a importancia xa contrastada e o interese da narrativa árabe do noso tempo. Certamente, as obras nas que fomos reparando están todas elas traducidas ó castelán e a esa fonte (ou ben ós orixinais en árabe ou francés) terá que acudi-lo lector. Non hai nada -polo menos que saibamos nós- desta literatura traducido ó galego. O feito é algo ilóxico, xa que coñecemos traduccións ó galego de obras de importancia moi secundaria, que ademais están traducidas ó castelán. E coidamos que sería un bo camiño verter ó galego algunha obra da media ducia de narradores árabes xa recoñecidos en moitos países de Europa. Facer, en fin, unha oferta non coincidente, senón diverxente da do castelán, podería ser unha alternativa como

política de traducción. O terreo por explorar aínda nese eido é certamente moi amplo.

E non quero rematar sen ofrecer ós meus compañeiros profesores de Literatura -sexa da lingua que sexa- unha mínima lista de lecturas de narrativa árabe contemporánea, que estimo, pola miña experiencia, axeitadas para suxerírllelas ós alumnos de 2º e 1º de B.U.P.

Algúns dos títulos da mesma son os seguintes:

Alafenisch, S. (1991): *El mercader de incienso*, Edit. Siruela, Col. Las Tres Edades, Madrid.

Féraud, M. (1993): *Anné aquí, Sélima allí*, Edit. Alfaguara, Col. Juvenil, Madrid.

Maalouf, A. (1986): *León el Africano*, Edit. Alianza, Madrid.

Schami, R. (1989): *Un puñado de estrellas*, Edit. Alfaguara, Col. Juvenil, Madrid.

Schami, R. (1991): *Narradores de la noche*, Edit. Siruela, Col. Las Tres Edades, Madrid.



Prácticas

- ⇒ Instrumento para valoración de materiais didácticos no contexto da Reforma Educativa

Laura López Atrio

Florentina Peliquín Pérez

Celestino Pérez Recarey

Mercedes Rodeiro Barros

- ⇒ Conexións matemáticas: *A Tea de Araña*

Rafael Losada Liste

- ⇒ O espacio doméstico.

Un lugar de reencontro coa música

Jesús Fernández Llaneza

- ⇒ Educación da sensibilidade artística

Blanca M^a Rodríguez González

Blanca N. González García

Mario G. Rodríguez Mosquera

- ⇒ A expresión corporal como práctica habitual na educación primaria

María José Castro Girona

- ⇒ O medicamento: ¡Coñézaos!

Colexio Oficial de Farmacéuticos de Pontevedra

INSTRUMENTO PARA VALORACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS

no contexto da reforma educativa

Laura López Atrio

CEFOCOP de Vigo

Florentina Peliquín Pérez

CEFOCOP de Santiago

Celestino Pérez Recarey

CEFOCOP de A Coruña

Mercedes Rodeiro Barros

1. INTRODUCCIÓN

A actual Reforma do Sistema Educativo aporta unha serie de cambios con respecto á Lei do 70, tanto no seu aspecto organizativo coma no pedagóxico. Unha das características máis salientables é a adopción dun modelo curricular *semiaberto*.¹

Para que este modelo curricular se poida desenvolver en toda a súa dimensión e se plasme na práctica educativa con certas garantías de éxito, parece necesario, cando menos, contar cun profesorado cualificado e dotado dunha formación suficiente como para ser capaz de tomar unha serie de decisións que logo se deberán concretar nuns documen-

tos de carácter semipermanente -coma os Proxectos Educativos de Centro (PEC) e os Proxectos Curriculares de Centro (PCC)- e noutros de carácter anual -coma o Plan Anual e a Memoria Anual-.

Entre as múltiples decisións a tomar polos equipos de profesores e profesoras hai unha que merece a nosa atención: a valoración e a posterior elección de materias que van ser unha das ferramentas indispensables a utilizar na práctica diaria cos alumnos e alumnas.

Se ben é certo que o profesorado necesita manexar unha gran variedade de materiais didácticos, entre eles están os materiais para a planificación da súa práctica docente (didácticas xerais e específicas, guías didácticas, libros de pro-

1. Denominámolo *semiaberto* porque o que se vén chamando nivel de concreción curricular ten un carácter prescriptivo, é dicir, os obxectivos xerais de etapa, obxectivos xerais de área, contidos e criterios de avaliación xa están fixados pola Administración Educativa.

postas didácticas), materiais para a práctica de aula (libros de texto, unidades didácticas, recursos e material de apoio), materiais para elaboralo PEC e o PCC, materiais para a programación de aula (Zabala, 1990).

Un deses materiais, o libro de texto, aínda hoxe continúa a ser un dos recursos didácticos máis empregados na aula. Un alumno medio está en contacto cun libro de texto o 75% do tempo que permanece na escola. E se nos referimos á hora de face-los deberes, normalmente fóra do ámbito escolar, esta porcentaxe elévase ó 90% do tempo empregado. Estes datos, que foron investigados por Apple en USA (Apple, 1991), podemos extrapolalos á nosa realidade, pois entendemos que non han variar sensiblemente.

Por outra parte, os libros de texto recollen anacos da nosa realidade, transmiten a cultura, a historia e son unha ferramenta importante no proceso de ensino-aprendizaxe. Esta idea, que asumen e aproveitan as diversas editoriais, está a producir un incremento progresivo de ofertas de materiais para o ensino, sendo os libros de texto os que ocupan a maior porcentaxe. Ante esta situación - que agora non entramos a valorar - é mester que o profesorado teña uns criterios pedagóxico-didácticos claros que permitan realizar unha boa selección de materiais.

Ademais non podemos esquecer que cando estamos discutindo sobre ma-

teriais estamos cuestionando as estratexias didácticas que poñemos en funcionamento co material. En toda caso, os materiais polos que optemos han de responder a un proceso de ensino-aprendizaxe acorde cos principios da Reforma Educativa: aprendizaxe significativa, potenciación do traballo en grupo, favorecemento da comunicación interpersoal e fluída, promoción da autonomía, adquisición dos tres tipos de contidos -conceptuais, procedementais e actitudinais-, avaliación do proceso.

2. LIBROS DE TEXTO E OUTROS MATERIAIS

Temos que sinalar que arredor do libro de texto tómanse moitas decisións curriculares, relacionadas tanto cos contidos coma coas estratexias didácticas á seguir; máis aínda, cos currículos pechados era practicamente o libro de texto o que marcaba a pauta educativa nas aulas e, por conseguinte, nos centros; e aínda hoxe continúa a ser un dos recursos máis empregados na aula.

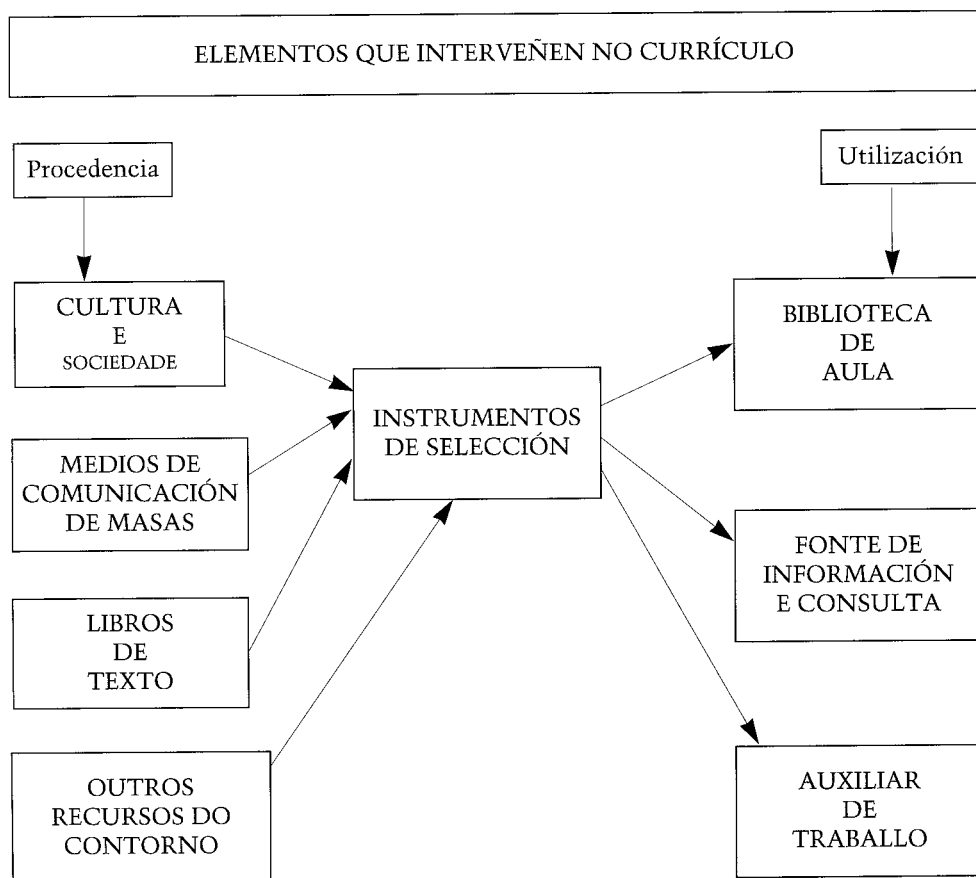
De tódolos xeitos, non pode ser tan só o libro de texto o que marque o currículo. No currículo interveñen moitos factores, polo tanto temos que ter en conta que os contidos que se traballen na aula téñense que apoiar en materiais procedentes de diferentes contextos: como os medios de comunicación de masas, a cultura e a sociedade, os libros de texto e outros recursos do contorno. Coidamos que a valoración e a posterior selección de libros de texto vainos servir

para dispoñer dun recurso máis na biblioteca de aula, onde estarán a disposición do alumnado como fonte de información e consulta e, en todo caso, como un auxiliar de traballo no proceso de ensino-aprendizaxe, pero non como único instrumento de traballo.

Esta idea foi a que nos levou a elaborar un instrumento, factible de ser

mellorado, que poñemos a disposición dos docentes para que estes poidan realizar unha valoración de materiais curriculares -especialmente libros de texto e guías didácticas- cun certo rigor científico e, ó mesmo tempo, sexa un instrumento facilitador para a toma de decisións á hora de seleccionar aqueles materiais que estean na liña do Proxecto Educativo e Curricular do seu centro.

ESQUEMA I



3. OBXECTIVOS QUE PROPOÑEMOS

Coa elaboración deste traballo pretendemos, ademais de poñer a disposición do profesorado un instrumento máis ou menos útil- para valorar materiais, proporcionar maior formación para a reflexión e toma de decisións, así como unha mellor información sobre os materiais existentes no mercado editorial.

Concretando un pouco máis o exposto anteriormente, diremos que os obxectivos que se pretenden acadar con este documento son os seguintes:

- Recolle-las demandas do profesorado sobre a necesidade de posuír instrumentos operativos e sinxelos que permitan analiza-los materiais didácticos.
- Poñer a disposición dos equipos de traballo instrumentos que permitan xulga-los materiais e tomar decisións sobre o seu uso.
- Facilita-la autoformación no propio centro sobre a resolución de problemas que presenta a elección de materiais.
- Proporcionar ó profesorado que o demande unha información obxectiva sobre os materiais que mellor avogan pola cultura galega, temas transversais, etc.

- Iniciar un pequeno banco de datos sobre as características de cada unha das editoriais para os distintos niveis educativos.

- Dispor dun fondo editorial amplo que poida ser consultado polo profesorado que o demande.

- Fichar unha mostra de libros de consulta que poidan ser utilizados como biblioteca de aula.

- Elaborar documentos que permitan mellora-la calidade do ensino en galego e do galego.

- Valora-los materiais que se están a utilizar e aqueles outros que se poderán complementar ou substituír.

- Facilitar instrumentos para a discusión na selección de materiais.

4. COMO CHEGAMOS A ELABORAR ESTE INSTRUMENTO DE VALORACIÓN

O instrumento de valoración que aquí presentamos é froito tanto da reflexión teórica sobre diversos materiais relacionados co tema coma da reflexión práctica realizada en múltiples ocasións e con diferentes libros de texto.

Cómpre dicir que esta ficha de valoración experimentouse en varias actividades de formación do profesorado,

experiencia que serviu para ir mellorando e perfeccionando algún dos seus aspectos.

Na súa estrutura tivéronse en conta apartados que abranguen aspectos importantes dende o punto de vista do material, do alumnado, do profesorado e das interrelacións destes co proceso de ensino-aprendizaxe e das variables que o condicionan.

Os cinco primeiros apartados -formato, organización do contido, selección de contidos, tipo de contidos, procedencia da información- fan referencia a diversos aspectos do libro en si mesmo.

Os tres seguintes -tarefas organizativas, modelo de aprendizaxe do estudante, propostas de avaliación- prestan atención ó/á alumno/a.

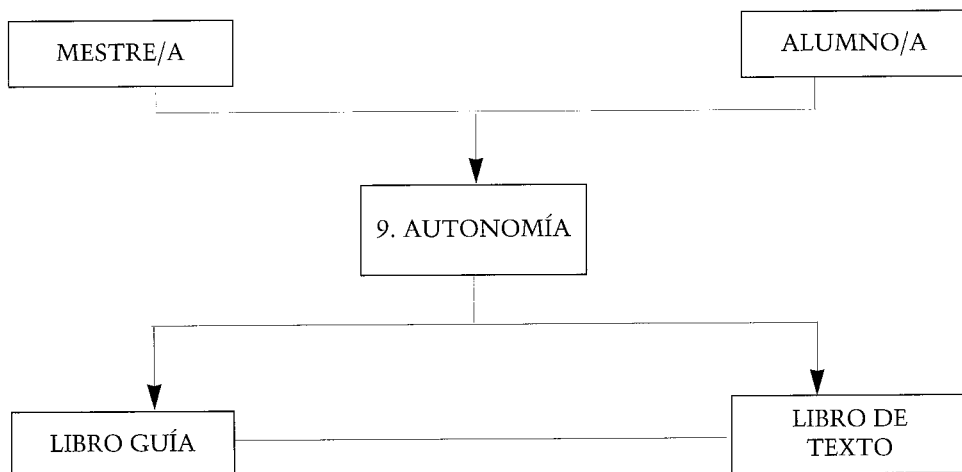
E o último -grao de autonomía profesional do profesor/a- está dedicado ó/á docente e ó seu grao de autonomía.

Cada un dos nove apartados está dividido en varios puntos que poden ser valorados nunha escala do 1 ó 5.

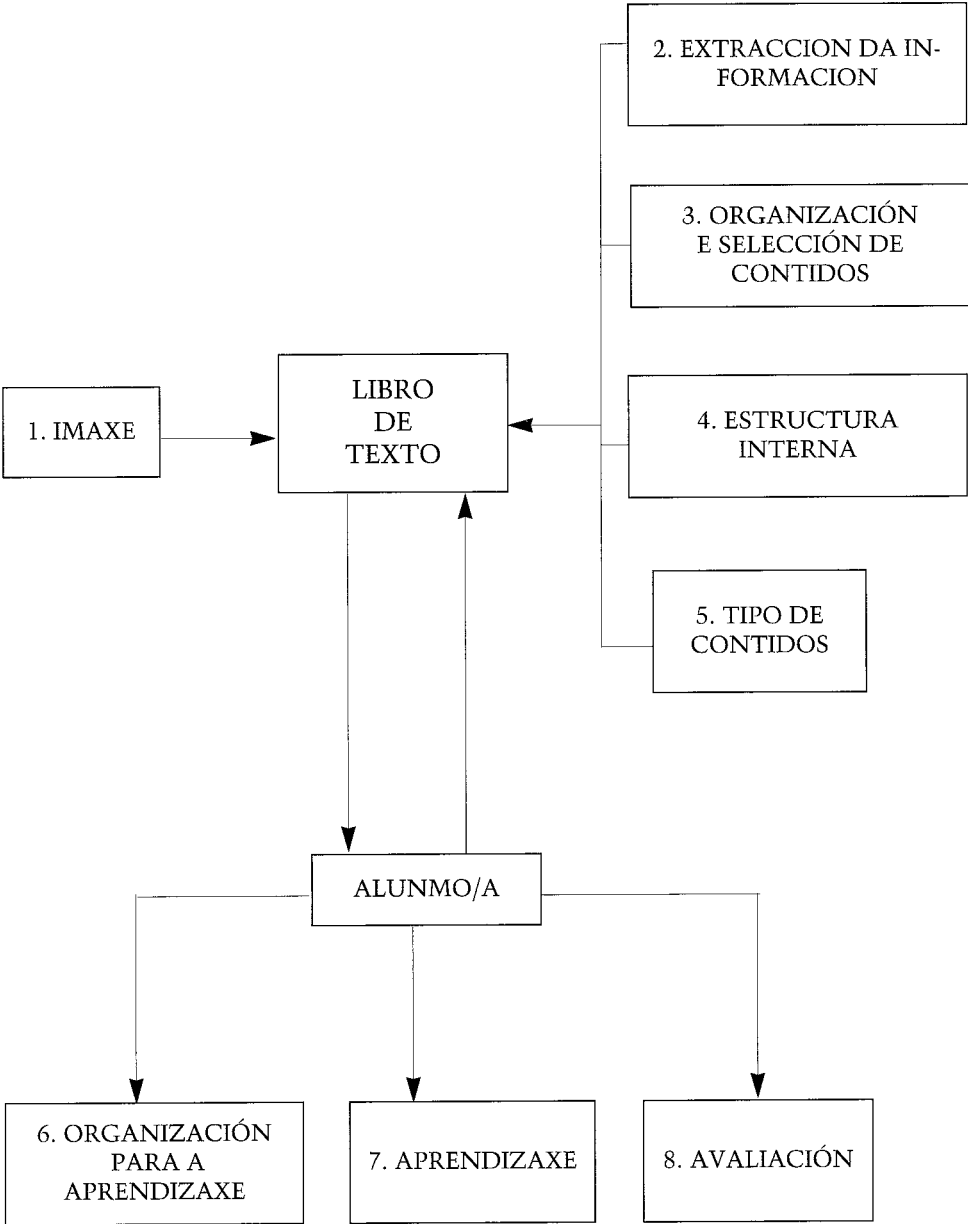
Os esquemas II e III permítennos ter unha visión global do que é a ficha en si mesma, das interrelacións entre os diferentes apartados e das ideas que pretendemos plasmar na mesma.

Finalmente, non sería xusto omitir algo que consideramos verdadeiramente importante: esta ficha de valoración entendémola coma un modelo estándar. Con isto queremos dicir que cada centro ou equipo de profesores e profesoras debe realizar aquelas modificacións que considere necesarias para adecuala ó seu Proxecto Educativo e Curricular, de xeito que se cumpra a súa verdadeira función: servir de instrumento de valoración de materiais.

ESQUEMA III



ESQUEMA II



5. FICHA ESTÁNDAR DE VALORACIÓN DE MATERIAIS

TÍTULO: _____

AUTOR/ES: _____

EDITORIAL: _____

1. Formato:	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito
1.1. Imaxes relacionadas co texto.					
1.2. Información clave resaltada.					
1.3. Ilustracións de calidade e agradables.					
1.4. Símbolos axeitados ó nivel dos alumnos.					
2. Organización do contido:					
2.1. Unidades interdisciplinares.					
2.2. Unidades temáticas.					
2.3. Permite conectar con aprendizaxes de fóra da escola.					
2.4. Introduce recursos do contorno inmediato.					
3. Selección de contidos:					
3.1. Aparecen temas transversais.					
3.2. Ten orientación non sexista.					
3.3. Está aberta a diferentes culturas.					
4. Tipo de contidos:					
4.1. Contidos conceptuais.					
4.2. Contidos procedementais.					
4.3. Contidos actitudinais.					
5. Procedencia da información:					
5.1. Contido con valor científico.					
5.2. Inclúe ámbitos de saber popular, tradicional.					
5.3. Hai diversidade nos textos seleccionados.					

6. Tarefas organizativas:	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito
6.1. Suxiren agrupamentos flexibles de alumnos.					
6.2. Requiren o uso de recursos non específicos do nivel e contido que se trate.					
6.3. Preséntanse fundamentalmente para o traballo individual.					
7. Modelo de aprendizaxe do estudante:					
7.1. Provoca este material a necesidade de buscar fontes de información fóra do material.					
7.2. Desperta no alumno intereses que van máis alá das tarefas propostas.					
7.3. Permite opcionalidade no tratamento cultural.					
7.4. Suxire estratexias de aprendizaxe adecuadas ó nivel dos alumnos ós que se dirixe.					
8. Propostas de avaliación:					
8.1. Probas de autoavaliación.					
8.2. Observación sistemática.					
8.3. Cadernos de traballo.					
8.4. Diarios.					
8.5. Probas obxectivas.					
8.6. Avaliación de capacidades.					
9. Grao de autonomía profesional do/a profesor/a:					
9.1. O material contén guía didáctica para o/a profesor/a.					
9.2. Guía didáctica con programación completa.					
9.3. Favorecese a introducción de novas ideas no material.					
9.4. Suxire ideas ou tarefas non dependentes do propio material.					
9.5. Pídese expresamente a opinión do/a profesor/a sobre o material.					
9.6. O material anticipa as dificultades posibles da súa posta en práctica.					

6. CONCLUSIÓN

As autoras e autor deste artigo - Asesor/as Técnico Pedagógico/as de Lingua Galega e Literatura en distintos Centros de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP) de Galicia- experimentamos este instrumento de valoración fundamentalmente nos seguintes ámbitos:

- Para levar a cabo unha investigación sobre análise e valoración de materiais curriculares publicados sobre Lingua e Literatura Galega, dos cursos nos que entrou en vigor a Reforma Educativa.

Á hora de realizar esta valoración tivéronse en conta os seguintes aspectos:

- o material no seu conxunto
- o número de libros do alumno/a por nivel
- os cadernos e/ou libros de actividades complementarias
- guías didácticas
- outros materiais

Tamén se tiveron en conta:

- o número de unidades por nivel
- o número de páxinas por unidade
- a estrutura de cada unidade

- En diversas actividades de Formación do Profesorado dos CEFOCOP, nas que o profesorado asistente ás mesmas utilizou este instrumento para analizar con criterios pedagógico-didácticos distinto material curricular.

- Con profesorado en formación inicial, alumnos/as do Curso de Adaptación Pedagóxica (CAP) ós/ás que se lles proporcionou este instrumento e que conxuntamente reflexionaron, baseándose no mesmo, sobre a idoneidade de diversos materiais didácticos para utilizar co alumnado.

Todas estas experiencias permitiron ir mellorando e perfeccionando este instrumento de valoración.

Consideramos de gran interese que o profesorado, nos respectivos centros, reflexione conxuntamente sobre cuestións que afectan moi de cheo á súa práctica docente e á vida dos centros, xa que isto vai repercutir nunha mellora do proceso de ensino-aprendizaxe, así como nunha autoformación, que vai estar favorecida polo enriquecemento da reflexión conxunta e toma de decisións compartidas.

Non podemos esquecer que a elección de materiais é unha decisión que tódolos centros teñen que tomar, así como a de chegar a acordos referentes a xestión dos mesmos, establecer normas de uso, conservación, arquivo, etc.

Nós ofrecemos un instrumento que esperamos sexa de utilidade para os/as profesionais do ensino, ben para utilizalo así ou como un elemento máis para elaboralo seu propio instrumento de valoración.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1991): *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), 194, xullo-agosto. Trátase dun número monográfico dedicado a proxectos e materiais curriculares.
- Apple, M. (1991): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Paidós-MEC, Barcelona.
- Fernández, M. (1989): "El libro de texto en el desarrollo del currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- Garreta, N. e P. Careaga (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Martínez Bonafé, J. (1991): "El cambio profesional mediante los materiales", *Cuadernos de Pedagogía*, 189.
- Martínez Bonafé, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales?", *Cuadernos de Pedagogía*, 203.
- Mauri, T., I. Solé, L. Del Carmen e A. Zabala (1990): *El currículum en el centro educativo*, ICE, Horsori, Barcelona.
- Ministerio de Cultura (1989): *Análisis de subsector de edición de libros de enseñanza educación*, Centro del libro y de la lectura, Dirección General del Libro y Bibliotecas, Madrid.
- Roque, F. (1989): "Guía documental de editoriales y colecciones de educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 169.
- Torres Santomé, X. (1989): "Libros de texto y control del currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- Torres Santomé, X. (1989): *El currículum y la práctica (un desarrollo comprometido del currículum)*, Concejo de Educación de Castilla-León, Valladolid.
- Torres Santomé, X. (1991): *El currículum oculto*, Morata, Madrid.

CONEXIÓNS MATEMÁTICAS: A TEA DE ARAÑA

Rafael Losada Liste

Instituto de Bacharelato, Os Rosais. Vigo

PROPÓSITO

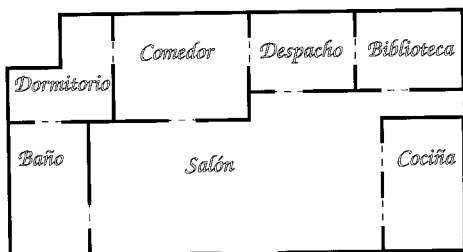
A idea que quixemos desenvolver nesta unidade é a de facerlles ver ós alumnos e alumnas que as matemáticas (coma o resto das disciplinas) tamén forman unha tupida rede (o que explica o título) na que non é fácil clasificar temas diferenciados. En realidade, tódalas clasificacións existentes son artificiais (non dicimos inútiles), por causa dunha suposta maior claridade dos conceptos. Isto leva ó perigo da aprendizaxe lineal, encadeada, na que a carencia ou debilidadade dun elo produce frecuentemente, por desgracia, a rotura da cadea.

MÉTODO

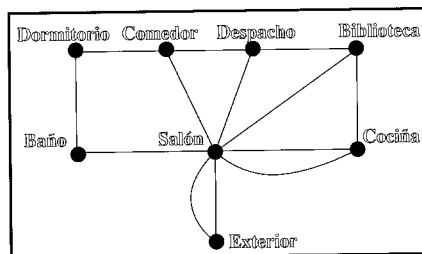
Para conseguir este propósito presentáanse unha serie de actividades, reco-

llidas en fotocopias, que se reparten individualmente. A primeira actividade que se presenta ó alumno ou alumna é a de percorrer distintas habitacións nun pazo, intentando cruzar, só unha vez, cada unha das portas que vai atopando. Unha cousa aparentemente moi doada, mais que formula xa algunhas interesantes (e non triviais) cuestións. Suxerimos, xa desde esta primeira actividade e ó longo de todas elas, que se expoñan conxecturas que resolvan as distintas cuestións que van xurdindo. Por outra banda, de maneira natural conséguese trasladalo problema desde un debuxo figurativo a unha abstracción de puntos (habitacións) e liñas (portas). (Debuxo 1)

As seguintes actividades son de consolidación dos procedementos xurdidos: a través de viaxes polas vías férreas españolas, ou polas estradas de Galicia



Debuxo 1



ou Europa, achegámonos á diferenciación entre distintos tipos de percorridos (posibles con retorno, posibles sen retorno, ou imposibles) e aproximámonos á importancia dos vértices (puntos) e ó seu grao (liñas que inciden nun vértice). Analizando as distintas situacións presentadas, e contabilizando os graos dos vértices en cada caso, os alumnos e alumnas chegan sinxelamente -indución- á clasificación dos tipos de percorridos, segundo os graos. Decátanse tamén da aparición dunha dualidade fundamental: vértices de grao **par** e **impar**, e, sen case darse conta, establecen o seu primeiro **criterio de paridade**. De maneira que cando máis adiante se atopan co famoso problema das pontes de Königsberg, para a maioría resulta "chupao", e incluso algún se permite dúbida da xenialidade de Euler. Pero o máis importante é que se conseguiu o primeiro obxectivo: a primeira relación entre a topoloxía (grafos) e a combinatoria (que non é máis, nin menos, ca aprender a contar). (Debuxo 2)

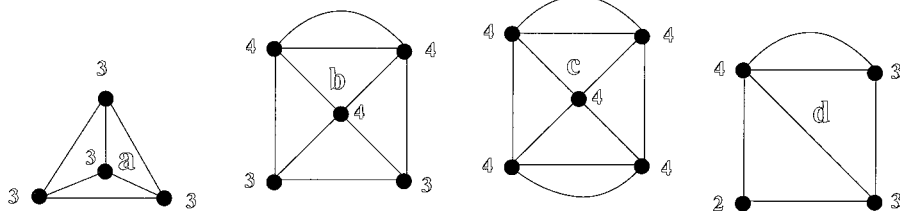
Continúanse as actividades con cuestións sobre o número de rexións que aparecen en cada grafo. De camiño obsérvase outra dualidade importante: re-

xión **interior** e **exterior**. Aplicando o mesmo método inductivo, chegamos sen demasiada dificultade a unha famosa relación matemática (no plano): **rexións + vértices = liñas + 2**.

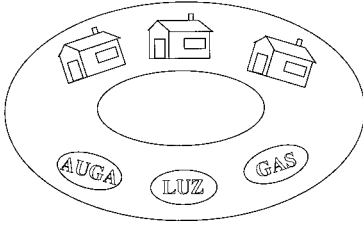
DISPERSIDADE

Ó longo destas actividades, tíñanse dispostas cuestións suplementarias para evitar que ningún se aburrisse, considerando a diversidade do alumnado. Neste punto, ós alumnos ou alumnas "con fame" propónselles, con axuda, como demostra-la imposibilidade de resolver no plano o coñecido problema de conectar tres casas con tres fontes de subministracións. Ante o interese que desperta esta cuestión noutros alumnos (a maioría trata de facer posible o imposible), invítanse a face-la devandita conexión noutra superficie que non gusta ós peixes: o **toro**. (Debuxo 3)

Isto propicia unha boa oportunidade para mostrar como, ás veces, nas matemáticas podemos manipular un obxecto aínda sen dispoñer del (aínda que isto ocorre con demasiada frecuencia por falta de material). Un par de tesoiradas



Debuxo 2

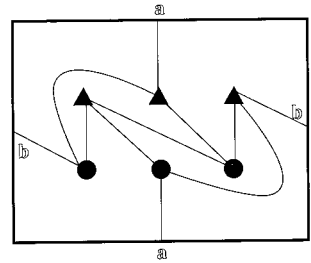


Debuxo 3

no toro, e convertémolo nun sinxelo rectángulo, no que os lados que son paralelos se identifican punto a punto. Nunha proba de procedementos acadados que se fixo ó final da unidade, este, que foi un deles, chegou ó cento por cento de acertos.

CONEXIÓN

As bases do xogo xa están sentadas: sabemos cales son as regras deste xogo de puntos e liñas. A partir de aquí, as novas actividades desenvólvense con máis fluidez. Sen coñecer sequera os nomes das diferentes áreas das matemáticas onde se internan, rapaces e rapazas descubren, como cómpre, a relación de Euler nos poliedros ($\text{caras} + \text{vértices} = \text{arestas} + 2$); séntense satisfeitos de poder aconsellar a unha formiga que quere pasear polas arestas dun poliedro que é preferible que elixa un octaedro a un cubo; aprenden a facerlles radiografías ós poliedros (grafo equivalente); rivalizan por ser campións no xogo das "coles de Bruxelas" (tamén chamado "liñas e



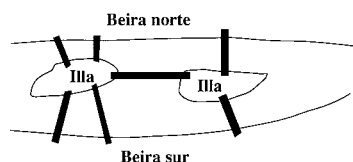
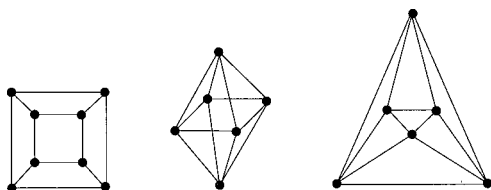
puntos"); atopan sistemas para contar cantos camiños de mínimo percorrido hai entre dous puntos dunha malla; abráianse cando eu lles presento o triángulo de Tartaglia, e recoñecen os mesmos números que atoparan (números combinatorios); sorpréndense aínda máis cando volven atopalos nas potencias dunha suma (binomio de Newton); raian na incredulidade cando lles comento que dificilmente existirían os actuais ordenadores se non se dispuxese dos grafos para representar toma de decisións; aprenden a representar mediante grafos orientados decisións de todo tipo (lingüísticos, aritméticos, físicos, parentais, biolóxicos...); descubren como o grafo permite contar rapidamente as follas dunha árbore (¡pero se basta multiplicar!) e como resolver con estas "árbores" algúns dos problemas do seu libro de texto; atopan que existen diferentes formas de contar, todas válidas, aínda que unhas máis inxeniosas ca outras; decátanse de que poden dicirlle a un compañeiro ou compañeira que grafo debuxaron sen mostrarllo, só empregando números (táboas de dobre entrada,

matrices); e incluso poden aproximarse ó concepto de función como unha alxebriación dun tipo de grafos numéricos orientados.

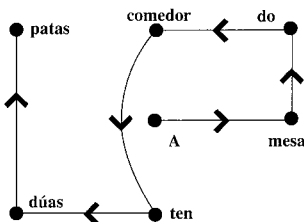
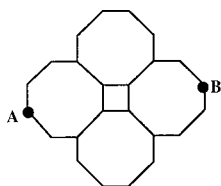
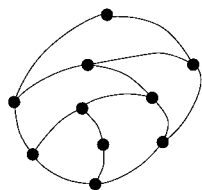
AVALIACIÓN

Unha viaxe por terreos que nós chamamos topoloxía, números, xeometría, álgebra, análise, combinatoria..., pero que elas e eles non consideran diferenciados. Unha viaxe realizada ó longo de tres semanas e na que participaron cursos de 4º de ESO do I.E.S.P. "Baiona" e de 1º de BUP do I.B. Os Rosais 2. Os resultados foron máis ca satisfactorios. Nunha proba feita a 60 alumnos sobre os contidos procedementais desenvolvidos, o 85 por cento do

alumnado acadou máis dun 60 por cento de resposta correctas, e só un 5 por cento respondeu incorrectamente máis da metade das cuestións. Ademais, un de cada catro alcanzou o 90 por cento de respostas correctas. Por outra banda, cando máis adiante fixemos o experimento de ver como respondían a outros problemas na área da combinatoria, os resultados foron excelentes, tanto na súa comprensión coma no pouco tempo necesario para conseguila. Pero o máis importante é que en todo este tempo a actitude dos rapaces e rapazas cara á matemática mellorou considerablemente, no só porque a atoparon máis lúdica e atractiva, se non tamén porque viron algo que moitos dubidaban: que servía para algo máis ca para intentar aprobalas.



IDEAS QUE CONTAN Á HORA DE CONTAR



¿En cantos números naturais, entre 000 e o 999, aparece a cifra 7?

	1	1	1
1	2	3	4
1	3	6	5
1	4	10	15
1	5	15	30

1	a	a ²	a ³
b	a b	a ² b	a ³ b
b ²	a b ²	a ² b ²	a ³ b ²
b ³	a b ³	a ² b ³	a ³ b ³

→	A	B	C	D
A	0	1	1	1
B	0	0	0	1
C	2	1	0	1
D	0	0	0	1

España ● → ● Madrid
 Francia ● → ● París
 Portugal ● → ● Lisboa
 Italia ● → ● Roma
 Bélxica ● → ● Bruxelas

1 ● → ● 1
 2 ● → ● 4
 3 ● → ● 9
 4 ● → ● 16
 5 ● → ● 25

BIBLIOGRAFÍA

Grafos e paseos e liñas que se cruzan:

Bolt, Brian: *Divertimentos matemáticos*, Labor, Barcelona, 1988.

Bolt, Brian: *Más actividades matemáticas*, Labor, Barcelona, 1988.

Coriat, M., e outros: *Nudos y nexos. Redes en la escuela*, Síntesis, Madrid, 1989.

Dudeney, Henry E.: *El Acertijo del Mandarín y otras diversiones matemáticas*, Zugarto, Madrid, 1992.

Gardner, Martin: *Juegos y enigmas de otros mundos*, Gedisa, Barcelona, 1987.

Gardner, Martin: *Mosaicos de Penrose y escotillas citradas*, Labor, Barcelona, 1990.

Gardner, Martin: *Rosquillas anudadas*, Labor, Barcelona, 1985.

Gardner, Martin: *Ruedas, Vida y otras diversiones matemáticas*, Labor, Barcelona, 1987.

Guzmán, Miguel de: *Cuentos con cuentas*, Labor, Barcelona, 3ª ed., 1987.

Holt, Michael: *Matemáticas recreativas 2*, Martínez Roca, Barcelona, 1986.

Holt, Michael: *Matemáticas recreativas 3*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Loyd, Sam: *Los acertijos de Sam Loyd*, Zugarto, Madrid, 1992.

Maley, A., e F. Grellet: *Acertijos de la Universidad de Cambridge*, Selector, México D.F., 1989.

Shell Centre of Mathematical Education: *Problemas con pautas y números*, M.E.C. (Univ. País Vasco), Bilbao, 1993.

Vives, P.: *Juegos de ingenio*, Martínez Roca, Barcelona, 1989.

As coles de Bruxelas:

Ferrero, Luis: *El juego y la matemática*, La muralla, Madrid, 1991.

Gardner, Martin: *Carnaval matemático*, Alianza, Madrid, 2ª ed., 1982.

Koch, Karl H.: *Juegos para dos*, Selector, México D.F., 1990.

Poliedros e a fórmula de Euler:

Alsina, C., C. Burgués, e J.M. Fortuny: *Materiales para construir la geometría*, Síntesis, Madrid, 1991.

Bolt, Brian: *Actividades matemáticas*, Labor, Barcelona 1988.

Bolt, Brian: *Aún más actividades matemáticas*, Labor, Barcelona, 1989.

Dunn, Ángela: *El concurso de belleza y otros desafíos matemáticos*, Zugarto, Madrid, 1992.

García, J., e C. Bertrán: *Geometría y experiencias*, Alhambra, Madrid, 1988.

Guzmán, Miguel de: *Cuentos con cuentas*, Labor, Barcelona, 3ª ed., 1987.

O toro:

Bolt Brian: *Actividades matemáticas*, Labor, Barcelona, 1988.

Gardner, Martin: *Viajes por el tiempo y otras perplejidades matemáticas*, Labor, Barcelona, 1988.

Gardner Martin: *¡Ajá! Paradojas*, Labor, Barcelona, 4ª ed., 1989.

O triángulo de Tartaglia e o binomio de Newton:

Bolt, Brian: *Actividades matemáticas*, Labor, Barcelona, 1988.

Árbores, combinatoria e grafos orientados:

Gardner, Martin: *El ahorcamiento inesperado y otros entretenimientos matemáticos*, Alianza, Madrid, 1991.

Gardner, Martin: *Festival mágico-matemático*, Alianza, Madrid, 1984.

Gardner, Martin: *Inspiración ¡ajá!*, Labor, Barcelona, 1981.

Gardner, Martin: *Ruedas, Vida y otras diversiones matemáticas*, Labor, Barcelona, 1985.

Guzmán, Miguel de: *Aventuras matemáticas*, Labor, Barcelona, 1988.

Guzmán, M., J. Colera, e A. Salvador: *Matemáticas 1º BUP*, Anaya, Madrid, 1991.

Mason, J., L. Burton, e K. Stacey: *Pensar matemáticamente*, Labor, Barcelona, 1992.

Socas, M.M., e outros: *Iniciación al álgebra*, Síntesis, Madrid, 1989.

Matrices de grafos:

Coriat, M., e outros: *Nudos y nexos. Redes en la escuela*, Síntesis, Madrid, 1989.

Funcións:

Azcárate, C., e J. Deulofeu: *Funciones y gráficas*, Síntesis, Madrid, 1990.

Shell Centre of Mathematical Education: *El lenguaje de funciones y gráficas*, M.E.C. (Univ. País Vasco), Bilbao, 1990.

Didáctica:

Hernán, Francisco: *Retrato de una profesión imaginada*, Proyecto Sur, Granada, 1991.

Hernán, F., e E. Carrillo: *Recursos en el aula de matemáticas*, Síntesis, Madrid, 1989.

Resnieck, L.B., e W.W. Ford: *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*, M.E.C., Madrid, 1990.

O ESPACIO DOMÉSTICO

Un lugar de reencontro coa música

Jesús Fernández Llaneza
Conservatorio de A Coruña

*Os pobos malvados
non teñen cancións...*

F. Nietzsche

Hoxe a música envólveo todo, está en tódolos lugares. Aquela arte que na silandeira Königsberg impedía a crítica concentración do *Chino* máis célebre da cidade (Immanuel Kant, o máis grande filósofo da ilustración), ocupa hoxe case tódolos recunchos e media, dalgún xeito, na maior parte das nosas actividades. A música, apoiada no etéreo sustento das ondas Hertzianas, nos microsurcos, nos materiais magnéticos, nos sistemas dixitais, enchoupou dunha forma absoluta as nosas vidas, ocupou tódolos nosos espazos, pechados e abertos, e soa a tódalas horas nos lugares máis insospeitados. Dun xeito que nunca poderemos tachar de silandeiro, a música impúxose: sempre está aí. E sen embargo, por ese mesmo camiño de rebelión, corrémo-lo risco de perdela. Corrémo-lo risco de que a música se nos converta nun produto externo, imposto e baldeiro de significado (hoxe sobre todo, cando a “des-se-

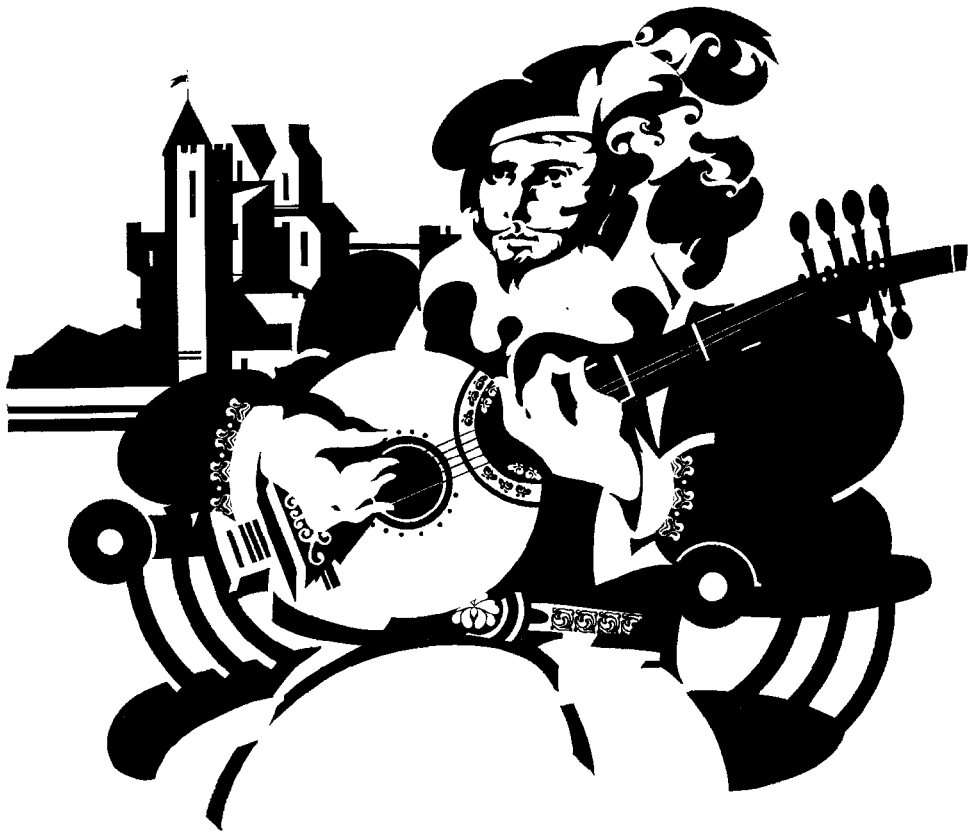
mantización” é o motor da cultura desta fin de século). Corrémo-lo risco de que ó final a música nada teña que ver con nós, coa nosa forma de ve-lo mundo, coa nosa cultura. Hai música en tódalas partes e sen embargo a música é un produto cultural totalmente estranho para un número de xente cada vez maior que viu impasible como as músicas populares se desintegraban no tráfego inmenso dos mecanismos de superinformación.

Por iso atreveime a partir dunha idea que recoñezo absolutamente discutible e que espero totalmente polémica: a música non significa nada cando queda en mera audición. Ata a máis sublime, ata a máis fermosamente creada e interpretada nace morta se quen a recibe non é capaz, ó seu modo e no seu mundo, de participar da música desde si mesmo e con quen o rodea. A música non ten sentido se antes ca un espectáculo non é unha actividade encaimiñada a forma-lo noso espírito desde nós mesmos.

Hai na música dúas experiencias distintas que necesariamente se complementan e enriquecen: a conmoción á que pode e debe levarnos unha interpretación artística dunha obra sabiamente construída e a experimentación da música desde dentro, tocando, cantando, producindo sons na medida en que un sexa capaz. Desde o comezo da cultura os homes reuníronse para cantar. Non hai pobo coñecido que non teña música, como non hai pobo coñecido que non teña relixión. Mais ¿que foi o que impulsou os pobos a facer cancións e a construír instrumentos? Non foi sen dúbida a necesidade de diversión, de espectáculos, senón a necesidade de relación. A música existiu porque formaba parte da vida cotiá, do traballo e do lecer; tivo o mesmo principio que tiveron as linguaxes articuladas, naceu coma unha arte non para ser recibida, senón para ser compartida. Era un medio de comunicación dos homes entre si e dos homes co divino. É bo oír música, é fermoso e edificante, pero só seremos capaces de oíla verdadeiramente cando sexamos capaces de producila tamén de acordo coas nosas posibilidades. Non todos somos, evidentemente, literatos, mais case todos sabemos falar en certa medida, ler en certa medida e escribir en certa medida; e sería imposible que alguén que non soubera facelo, puidese disfrutar dunha obra literaria: a literatura existe como arte porque se entronca co uso que diariamente facemos da linguaxe. A música é tamén unha linguaxe e teño por certo que con ela sucede exactamente o mesmo.

Facendo esta argumentación vén-me á cabeza unha figura histórica: Martín Lutero, cura reformista e músico, quen a comezos do século XVI pensou que a música tiña que ser un medio de oración, un vehículo cara a Deus. Para isto, a música tiña que ser cantada polos fieis; as prestacións artísticas dos coros instruídos, que os fieis simplemente oían, non tiñan para Lutero sentido relixioso. Aínda a custa dunha simplificación melódica e harmónica os fieis tiñan que participar na música. A reforma luterana creou así un canto en asemblea que daría orixe ó chamado "coral luterano", cunha importancia de abondo recoñecida para a historia da música: "O coral luterano -dinos Roland Cande- está na fonte da música alemana". Os corais eran deliberadamente simples, contrapuntuais, homófonos: a música perdía en sutileza, pero gañaba en sentido, porque todo o mundo podía expresarse a través dela. Da participación directa na música naceu, seguramente, o amor á música dun pobo que deu á historia desta arte algunhas das súas mellores páxinas.

Quizais a música deixou de ser hoxe un medio de comunicación coa divindade. Tal parece, polo menos, cando un observa fenómenos como o lanzamento ó "hit parade" do canto gregoriano dos monxes de Silos. Pero de ningunha maneira deixou de ser un medio de comunicación entre as persoas. A música non é un simple obxecto de consumo, aínda que a converteseamos nun obxecto de puro consumo; non é simple-



mente un espectáculo, aínda que a converteamos en mero espectáculo. A música xorde da mesma necesidade de comunicación que creou as linguaxes articuladas, está dentro dos nosos corpos, na nosa información xenética; por iso é unha actividade que media tódalas nosas actividades: o lecer e o traballo, a ledicia e a tristura, a vida e a morte. E por iso a música non pode ser en ningún caso unha construción vertical, por iso se resiste a ser imposta, por iso o espacio primixenio para a música non é a sala de concertos, senón un espacio máis íntimo, máis próximo, lugar das nosas primeiras relacións: a casa, o “espacio doméstico”. A cultura musical non comeza nos lugares de execución pública, senón nos fogares: aquí están as raíces, alí as flores e froitos. Para que nun país haxa cultura musical, nos fogares tense que facer música.

O espacio doméstico foi en toda a historia un lugar habitual para a música, un espacio doméstico máis baldeiro e máis silandeiro có que agora posuímos e no que o canto era habitual, así como o uso de instrumentos, primitivos ou elaborados. Hai entre nós un pobo, o xitano, que desde a súa marxinação soubo crear unha música fermosa e en ocasións complexa, conservando o gusto pola música inmediata, pola música en familia, pola música con identificación cultural. Pero non só a música popular ocupaba o espacio doméstico, tamén a música máis culta foi concibida en ocasións para tal espacio: penso, por exemplo, na inigualable música de cámara de F. Schubert,

ou nas “Sonatas para corda” de G. Rossini, compostas para dous violíns, celo e contrabaixo, porque naquel verán de 1804 en Ravena as violas xa escaseaban.

A educación musical ten, na miña opinión, que ir encamiñada a recuperar para a música o espacio doméstico. Ten que ser un “vector” mediante o cal a música, desenvolvida historicamente, penetre no ámbito privado das familias, única forma de que o individuo poida, desde a infancia, dar sentido á humana necesidade de expresarse a través do son, para desenvolver desde aí o seu talento na medida no que o posúa. O concerto, o espectáculo, a interpretación perfecta das obras máis sublimes non é o esencial, senón o subsidiario: millóns de seres que nunca pisaron un teatro teñen tamén o seu lugar dentro da música e teñen dereito a participar dun patrimonio cultural que nos pertence a todos. A educación musical non ha de ser, en principio, pensada para formar músicos, senón para formar homes.

Na nosa educación musical poden, sen embargo, observarse erros inmensos que algunhas reformas recentes non van poder resolver. O primeiro, e para min o máis patético, é sen dúbida o inmenso alonxamento que existe entre a escola e a música. Aínda que hoxe é un lugar común falar dos beneficios que para o desenvolvemento do neno leva consigo unha pronta educación musical, a escola nacional segue estando absolutamente de costas á música. O segundo, a

falta absoluta de centros, públicos ou privados, que se ocupen da educación musical dos nenos de pouca idade. Os conservatorios teñen así que ocuparse da iniciación musical dos poucos alumnos que a eles teñen acceso, e a idade mínima de ingreso nos nosos conservatorios é de oito anos. Desperdiciamos así unha idade na que o potencial de aprendizaxe dos nenos é enorme, máis aínda cando a música, non é necesario recordalo, é unha actividade onde a precocidade é absolutamente frecuente. Sen dúbida, ninguén esperaría hoxe a que un neno fíxese oito anos para inicialo na lectura do idioma o na linguaxe matemática. Iso é o que facemos, sen embargo, coa linguaxe musical; cómpre pronunciar un sonoro ¿por que?

Para que sexa posible inicia-la aprendizaxe musical a unha idade temperá, tecnicamente a partir dos tres ou catro anos, cómpre renovar completamente a estrutura das nosas institucións, crear escolas elementais, preparar mestres; mais tamén é preciso recuperar-lo espazo doméstico para a música. A música, oír música e facer música ten que ser un compoñente habitual nos nosos fogares, unha linguaxe de comunicación cos que temos máis preto: cos pais, cos irmáns, cos amigos. Na participación común na música dentro do espazo máis próximo que posuímos, atoparemos sen dúbida unha nova fonte de relación tremendamente enriquecedora, que aúna, a un tempo, o máis lúdico e o máis transcendental. Nun país coma o noso, cunha paupérrima tradición musi-

cal, a recuperación para a música do espazo doméstico, ocupado case sempre pola perpetua presenza da televisión, pasa sen dúbida pola educación musical dos pais. Hai que educar musicalmente os nenos e hai que educar musicalmente os pais, e é posible facer ámbalas dúas cousas a un tempo. E hai moitos pais desexando facelo.

Arredor dos anos 50, un violinista xaponés educado en Alemaña, S. Suzuki, partiu desa formulación para crear un novo método de pedagogía que, pensado en principio para o violín, se estendeu axiña a outros instrumentos e comezou a aplicarse en varios países cun sorprendente éxito. O Método Suzuki está pensado e elaborado para comezar con nenos de tres anos e contén unha serie de innovacións pedagóxicas: os nenos aprenden primeiro a tocar e máis tarde a ler música, desenvolven desde o principio o oído e a memoria musical, e traballan nos primeiros anos xuntamente con algún dos seus pais. Na metodoloxía de Suzuki a colaboración dos pais é absolutamente imprescindible: o neno aprende nos primeiros anos por imitación directa dos pais, o que implica que os pais se teñen que converter en mestres dos nenos. A tarefa non é fácil, non se esixe que os pais sexan músicos, pero si que teñan un contacto co instrumento e sirvan de mediación entre o educador e o neno. Non, sen dúbida a tarefa non é doada, esixe dedicación e constancia, pero para os pais interesados na educación musical dos seus fillos é totalmente apaixonante. Por esta vía a música penetra nos fogares

e convértese nun novo elemento de relación entre pais e fillos. Así se insiren no espacio doméstico as verdadeiras raíces dunha cultura musical.

Se a música non está totalmente ancorada neste espacio primixenio de nada serve ter grandes estruturas musicais, crear grandes orquestas, centros musicais de élite, marabillosas publicacións. A música verase condenada a ser ignorada, a soar para pasar desapercibida como fondo dun anuncio publicitario ou dunha película, como ambientación nun autobús ou na sala de espera do dentista;

verase condenada a ser patrimonio duns poucos, financiada case sempre cos cartos de todos; condenada a que desperdiciados talentos deriven cara a formas que na ignorancia pasan por novas e que son estruturalmente moi antigas; condenada a perderse no ruído das cidades. Un pobo que non cultiva a música nas súas entrañas é un pobo sen música. Só cando entre todos consigamos facer xermola-la música no espacio doméstico, nas nosas casas, nas nosas vidas estaremos en condicións de facer crece-la nosa música e de incorporarnos a ese gran futuro do espírito da humanidade.

EDUCACIÓN DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA¹

Primeira parte: Vivencia plástica²

Blanca M^a Rodríguez González

Blanca N. González García
Colexio Público "Lagoas III". Ourense

Mario G. Rodríguez Mosquera
Inspección de Educación. Ourense

INTRODUCCIÓN

Sucesivas enquisas realizadas polo Ministerio de Cultura veñen pondo de relevo, ano tras ano, a escasa participación da poboación española en bens e manifestacións de tipo artístico ou cultural. Conclusión, esta, coa que todo o mundo parece estar de acordo, aínda que tal unanimidade se rompa á hora de sinala-las causas determinantes de panorama tan pouco alentador. E así, para uns, todo o mal radica na carencia de medios (faltan galerías de arte, salas de concerto, museos, teatros e bibliotecas); falan, outros, da desequilibrada distribución xeográfica da oferta cultural, con contrastes

moi marcados entre poboacións; hai quen insiste no elevado custo dos bens de cultura -libros caros, discos caros, cine, teatro e concertos caros-, fóra das posibilidades económicas da maioría das persoas; ou, finalmente, hai quen ve a orixe do problema na escasa predisposición do común das xentes para disfrutar destes bens, consecuencia, á súa vez, dunha deficiente formación. Pola nosa parte, pensamos que hai fundamento en tódalas causas apuntadas, sen que unhas razóns exclúan as outras.

Non é moito o que a escola primaria pode facer neste eido para abaratar custos ou remediar carencias. Estes son

1. Centro onde se levou a cabo a experiencia: C.P. Lagoas 3, de Ourense. Profesoras colaboradoras: M^a Isabel Rodríguez Ulloa e M^a Luz López Pérez. Alumnos que participaron na experiencia: 82 alumnos pertencentes a preescolar/idade infantil (4 e 5 anos) e primeiro e segundo cursos de Primaria/EXB.

2. Segunda parte: *Vivencia plástico-musical*.

aspectos que escapan ó control do ensino primario, dependendo a súa solución ou mellora da eficacia na xestión doutros organismos e institucións, das posibilidades de inversión que permita a economía do país e da orde de prioridades sociais que fixen as súas autoridades político-administrativas. Pero si é responsabilidade da escola, como centro de formación integral, espertar e cultivar a sensibilidade artístico-cultural dos nenos para polos en condicións de valorar e gozar das obras de arte e os produtos de cultura. Con este obxectivo (máis concretamente, "acercar ó neno dende os primeiros momentos da escolaridade ó mundo da arte"), abordámo-lo estudio que aquí se presenta, e que foi realizado durante os cursos 1991-92 e 1992-93 nun centro público da cidade de Ourense, con alumnos de educación infantil e dos dous primeiros anos de Ensino Primario, dentro do "Programa de Investigación e Innovación Educativas" da Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Estudio que na súa primeira fase, curso 1991-92 - e da que damos conta nos seus aspectos básicos no presente número da RGE-, se centraría, fundamentalmente, no desenvolvemento da percepción artístico-plástica do neno, dándolle entrada na segunda fase, curso 1992-93, á vivencia musical, e agora, ámbalas dúas, nas súas vertentes apreciativa e creativa.

NECESIDADE DE INTEGRAR LA DOBLE VER- TENTE APRECIATIVA/CREATIVA DA EDUCA- CIÓN ARTÍSTICA

Aínda que non pareza posible, nin quizais desexable, logra-lo consenso - existen acusadas discrepancias teolóxicas, axiolóxicas e metodolóxicas-, hai un punto da educación artística no que parecen coincidir todos, e do que nós participamos plenamente: aquel que fai referencia á necesaria interconexión entre as accións apreciativa e creativa deste tipo de educación. Asentimento e acordo a nivel teórico, porque na práctica non sempre ten ocorrido así, sendo abordadas con certa frecuencia como realidades diferentes, sen a penas conexión entre elas.

Mais, apuntado isto, faise necesario saír ó paso do que puidese tomarse como contradicción entre o enfoque dado ó noso traballo, fundamentalmente na súa primeira fase (selección/percepción de obras de arte), e o principio de interacción apreciativo-creativa no que nos sustentamos. Non era finalidade do noso estudio a posta en práctica dun programa de educación artística, no que esta interacción se faría absolutamente necesaria; intentabamos, máis ben, elaborar un inventario de obras de arte que gozasen dunha maior aceptación por parte dos nenos, obras que tomaríamos como base para articular en torno delas un programa de educación artística, a iniciar na segunda fase do traballo e que sería intensificado en etapas posteriores.

Non é de estrañar, pois, que no noso estudio puxerámo-lo maior acento no aspecto perceptivo da educación artística, aínda que sen perder de vista, en ningún momento, a vertente expresiva da mesma.

VIVENCIA ARTÍSTICO-PLÁSTICA NO NENO

Ata o de agora, ten habido un profundo desacordo en relación coas posibilidades do neno respecto ó mundo da arte, existindo posturas sobre o particular totalmente contrapostas. Pero ocorre que as opinións dos diferentes autores e os resultados dos distintos estudos están mediatizados polo propio concepto de **arte** do que se parta, que varía coas épocas, cos estilos e coas mentalidades e formación dos tratadistas que dende os distintos campos -pedagóxico, psicolóxico, histórico, estético- teñen reflexionado sobre o tema. E mal pode existir unanimidade de criterios sobre as posibilidades artísticas do neno, tanto na vertente apreciativa coma na creativa, se xa existe discrepancia no mesmo punto de partida. Agudo problema o da definición da Arte, nun campo no que, como escribía Sánchez Vázquez no ano 1970, e que recolle Vicenç Furió (1990), xa andamos sobrados delas. Concepto que, en todo caso, é dado aprehender a través do estudio da evolución histórica da *arte* -o que comunmente se ten considerado como tal nas distintas épocas- e o contacto coas producións que o sentir común e os xuízos dos expertos sinalan como posuidoras de valor estético. En calquera caso,

e como acabamos de apuntar, as diferentes acepcións que o termo **arte** ten suscitado, veñen orixinando, á vez, distintas interpretacións sobre as posibilidades artísticas do neno, entendidas, estas, na súa dobre dimensión apreciativa e creativa. Interpretacións que, referidas á arte plástica, pasamos a analizar con algún detalle nas páxinas que seguen, e que por razóns de claridade expositiva desglosamos en dous grandes apartados: expresión plástica e percepción plástica.

EXPRESIÓN PLÁSTICA

En esquema, en relación co sentido de expresión plástica dos nenos de educación infantil e dos primeiros anos da educación primaria, téñense dado dúas posturas que nos seus extremos aparecen claramente contrapostas:

- A daqueles que non ven na expresión gráfico-plástica do neno outro valor có meramente comunicativo.
- A dos que consideran que a expresión plástica do neno encerra sempre algún valor artístico.

Rhoda Kellogg (1979, pp. 157-158) cita como defensores da primeira postura a Gaitskell, a Mc Fee e, aínda que poída sorprenden, ó propio V. Lowenfeeld. Estes autores non consideran “artístico” o traballo plástico dos nenos, senón, en todo caso, unha promesa do que será a actividade artística futura; para eles, os primeiros debuxos teñen significación

narrativa, social ou psicolóxica, pero non valor estético.

Como representantes da segunda postura, traemos aquí os nomes de Hebert Read, todo un clásico neste eido, e o de Rudolf Arnheim, unha das máximas autoridades sobre o tema, no momento presente. Para Read (1964), a expresión artística forma parte da esencia mesma de tódolos nenos: "moi poucos debuxos infantís carecen de valor estético" (p. 211). Pola súa parte, considera Arnheim (1993) que "a mente xove xera o impulso de domina-lo mundo, de comprendelo, de dar fe da súa portentosa riqueza. Unha vez que teñamos aprendido a respectar este temperán logro, non volveremos a subestima-la importancia das ocupacións artísticas en ningún nivel da madurez humana" (p. 34).

PERCEPCIÓN PLÁSTICA

En relación con este punto, e condicionando toda a análise e tratamento posteriores, hai unha cuestión que, en semellanza coa polémica orixinada en torno da vertente expresiva, ten suscitado posturas encontradas entre os autores que se ocuparon do tema, e que imos tratar de desenvolver nas liñas que seguen: ¿está capacitado o alumno de educación infantil e dos primeiros cursos de educación primaria para percibi-lo valor estético que encerra unha obra de arte?

Mentres que uns autores consideran que a percepción de valores estéticos non se logra ata que o suxeito acada o

estadio da adolescencia -no que adoitan confluír madurez psicobiolóxica e formación cultural-, outros adiantan esa capacidade a idades moito máis temperás. Á vez, uns estiman que a capacidade para capta-la beleza dun cadro desenvólvese coa idade, de forma natural, sen necesitar, a penas, outro tipo de intervencións; para outros, esa evolución é froito, fundamentalmente, da acción educativa; e hai tratadistas, por último, que sen nega-la incidencia da idade e da educación recibida, entenden que a capacidade de apreciación estética depende, sobre todo, da competencia natural de cada suxeito.

Unha postura extrema de negación da capacidade artística do neno, nas dúas vertentes expresiva e perceptiva -e dobremente significativa pola personalidade da autora do xuízo-, é a representada por Montessori, para quen o neno é insensible, por igual, ó belo e ó feo (En Read, 1964, p. 127). O mesmo Read escribe: "Na medida en que por apreciación entendemos unha resposta ós modos de expresión dos demais, esta facultade só pode desenvolverse coma un aspecto da evolución social, e non pode esperarse que se manifeste moito antes da idade da adolescencia" (ib. p. 210). Lembremos que Read ten unha opinión moi distinta ó referirse á vertente expresiva. Segundo Lowenfeld (1972), para os nenos de educación infantil, os cadros colgados nas paredes non son arte, no sentido corrente. Gaitskell (citado en R. Kellogg, 1979, p. 159) considera que a apreciación artística está ausente da mentalidade dos nenos máis pequenos, e

que a mesma só se consegue despois dunha prolongada educación.

Concepción contraria á dos anteriores, é a mantida por aqueles autores que advirten posibilidades estético-receptivas nos nenos dende a máis curta idade. R. Kellog (1979) asocia esta capacidade ó propio pracer visual, tan primario e temperán coma o pracer motor. J. Gardner (1973, citado por D. J. Jargreaves, 1991, p. 20), estima que as adquisicións evolutivas que precisan os nenos para disporse a unha participación plena nas artes, en canto creadores, executores ou meros consumidores, efectúanse, en xeral, antes dos sete anos. Mais, ninguén con tanta fe na capacidade apreciativa da arte, no neno, coma os propios artistas, sobre todo os considerados *abstractos*. Matisse (v. W. Hess, 1984, p. 54) advirte sobre o perigo de perder, a medida que se fan adultos, a "facultade de ver" que teñen os nenos. E. H. Nolde escribe: "Esfórzome por volver ós instantes que durmiñan no profundo do subconsciente, dos que fomos despoixados pola vida superficial, polas convencións". (ib., p. 64) E Kandinsky: "Ó neno élle aínda allea a finalidade práctica dun obxecto, posto que contempla cada cousa con ollos sorprendidos e posúe intacta a facultade de capta-la cousa como tal." (ib., pp. 122-123). Non menos contundente, ó respecto, se mostra Paul Klee: "Canto máis inermes son estes nenos, tanto máis aleccionadora é a súa arte" (en Susan Partsch, 1991, p. 17).

R. Frances (1985) da conta de diversos estudos que lle permitiron con-

cluír que máis ca da capacidade ou incapacidade do neno para percibi-los valores artísticos dun cadro habería que falar da evolución do gusto estético en relación coa súa idade. O suxeito, a unha determinada idade, pode ser "incapaz" para percibi-la beleza de certas obras, pero ó mesmo tempo encóntrase totalmente "capacitado" para gozar do valor estético doutras composicións; polo que é importante determina-las obras adecuadas a cada momento evolutivo.

Knapp e Wulff, citados por H. Belber (1989) consideran que a valoración estética depende da personalidade de cada suxeito. Nesta mesma liña móvese, entre outros, Robertoux -tamén citado por Belber-, quen, como exemplo da influencia da personalidade de cada persoa na valoración dun cadro, asegura que como froito das súas investigacións chegou á conclusión de que os suxeitos atraídos polas obras non figurativas son máis dominantes e móstranse máis seguros de si mesmos.

Da análise das distintas posturas expostas e da nosa propia experiencia con nenos dos primeiros anos de escolaridade, chegamos a deduci-los seguintes principios que, aínda co risco de responder a unha visión excesivamente particular do tema, guiaron a nosa acción no estudio que aquí presentamos:

- O neno, dende idade moi temperá -na nosa experiencia, dende 4-5 anos-, está interesado pola obra de arte. Poida que sexan cuestións anecdóticas do cadro ou do grupo escultórico as que esper-

ten a súa acción; pero, en todo caso, é un interese real, presente en case tódolos nenos, e que non debemos ignorar nin perverter.

- A percepción de valores estéticos depende da idade do suxeito. Podería dicirse que co paso dos anos, e de modo natural -sempre que non aparezan interferencias-, a percepción estética experimenta unha mellora, en cantidade e en calidade (tema da obra, elementos de composición, trazo, cor, luz, perspectiva, movemento ...).

- A capacidade de percepción de valores estéticos está en función da personalidade de cada suxeito. Así, a personalidade de cadaquén incide, dunha maneira directa, tanto sobre o momento no que tal capacidade fai a súa aparición -se se pode falar dun "momento"- coma sobre as preferencias estéticas do suxeito ó longo da súa vida, e da súa actitude ante o mundo da arte.

- A educación pode desempeñar un papel de primeira orde no desenvolvemento da capacidade artística, tanto perceptiva coma expresiva. Aínda que é certo que a educación non o pode todo; e así, haberá suxeitos que por moita formación que reciban van permanecer, para sempre, insensibles á contemplación dun cadro, á audición dunha sinfonía ou á lectura dun poema. Pero o que si pode face-la educación é potenciar ó máximo os talentos artísticos -poucos ou moitos- dos que cada persoa está dotada.

- Admitida a incidencia positiva da recta formación na mellora da capacidade estético-perceptiva, non se poden pasar por alto os efectos perniciosos dunha educación estética mal enfocada. A explicación do desinterese ou aberto rexeitamento que moitos adultos experimentan por calquera manifestación de tipo artístico ou cultural, habería que buscala, en boa medida, nunha acción errada da propia escola.

CRITERIOS DE VALORACIÓN ESTÉTICA

Di R. Frances (1985) que non parece moi axeitado utiliza-lo termo **criterio** -entendido este como conxunto de variables que de maneira sistemática orientan as apreciacións e preferencias realizadas polo suxeito- a propósito dos motivos invocados polos nenos no momento de elixiren unha obra de arte; este autor, como froito dunha experiencia levada a cabo no ano 1966, chegou á seguinte conclusión: a pesar de que en tódalas idades hai un dominio dunhas categorías sobre as outras, as frecuencias coas que estas categorías están utilizadas difiren significativamente dunha serie a outra, e duns nenos a outros, moi influídos polo tema representado. Non obstante o anterior (falta de criterios sólidos estrictamente artísticos), Francés admite a existencia de motivos que condicionan a elección da obra de arte por parte dos nenos, e que el clasifica en sete categorías: realismo, orixinalidade, técnica, cor, calidades do modelo, referencias subxectivas e expresividade.

Tendo en conta as categorías manexadas por Francés e as establecidas por Choynowski no ano 1967, e por Child no 1977 (ambas recollidas por aquel no texto ó que vimos facendo referencia), procedemos á elaboración de sendos cuestionarios -un de arte figurativa e outro de arte non figurativa-, que seguidamente pasamos a analizar.

CUESTIONARIO DE ARTE FIGURATIVA

O cuestionario de arte figurativa quedou estruturado nos seguintes apartados: composición, tema, retrato, escena, expresividade, presenza de persoas, presenza de animais, tipo de paisaxe, debuxo, cor, luz, perspectiva e movemento. Vexamos en que categorías se desglosan cada un deles.

Composición. Fai referencia este apartado ó grao de “realismo” da composición artística. Dende esta perspectiva, consideramos dous tipos de obras: obras de concepción *realista* e obras de concepción *subrealista*. (Ben entendido que baixo este último rótulo quedaron recollidas non só as obras pertencentes ó movemento subrealista, senón tamén aquelas que pertencentes a outros movementos, implican, no seu planeamento, unha forte alteración da realidade cotiá). **Tema.** Dentro deste apartado establecémo-las seguintes categorías: tema histórico, tema bíblico-relixioso, tema mitolóxico, tema “fantástico” (non mitolóxico), tema da vida cotiá/outros. **Retrato.** Apartado ó que corresponden dúas categorías: retrato, non retrato.

Escena. Coas seguintes categorías: festiva/alegre, xogos, bélica, loita, dramática, outras. **Expresividade.** Dúas categorías: composición expresiva, composición non expresiva. **Persoas.** Cos seguintes subgrupos e categorías: presenza (presencia, ausencia de persoas), número (unha, dúas-catro, máis de catro), idade (só nenos, só adultos, nenos e adultos), vestido (vestidos, espidos). **Animais.** Dúas categorías: só animais, animais con persoas. **Paisaxe.** Dous tipos de situacións: presenza, ausencia de paisaxe mariña. (Inclinámonos pola inclusión desta única modalidade de paisaxe como consecuencia do interese específico que amosaron os alumnos polas obras con escenas mariñas). **Debuxo.** Con tres categorías: debuxo detallado, debuxo definido (ben perfilado, pero sen detalle), debuxo indefinido. **Cor.** Tres categorías: Cor viva (dominio de cores primarias, intensas), suave (cores primarias esvaídas), sobria (cores de tonalidades escuras), sen cor. **Luz.** Dúas categorías: determinante (luz determinante na composición ou sentido do cadro), non determinante. **Perspectiva.** Contempláronse tres situacións: perspectiva real, perspectiva irreal (con clara alteración da perspectiva), sen perspectiva. **Movemento.** Dúas categorías: composición estática, composición dinámica.

CUESTIONARIO DE ARTE NON FIGURATIVA

Cos seguintes apartados: formas, composición, debuxo, cor, luz, perspectiva, movemento e expresividade.

Formas. Dúas categorías: formas xeométricas, formas non xeométricas. **Composición.** Composición simple/esquemática, elementos variados, elementos reiterativos. **Debuxo.** (Coas mesmas categorías sinaladas no cuestionario de arte figurativa -no sucesivo, CAF-). **Cor.** Viva, suave, sobria (coas especificacións anotadas no CAF); unha cor, dúas-catro cores, máis de catro; cores primarias, cores combinadas. **Luz.** **Perspectiva.** **Movemento.** **Expresividade** (Todas elas coas mesmas categorías sinaladas no CAF).

LIMITACIÓNS DOS CUESTIONARIOS ANTERIORES

Somos conscientes de que resultaría intento van tratar de encerrar unha obra de arte nun inventario de categorías, por extenso que este fose. Aínda esgotado o cupo de características imaxinables, sempre quedaría fóra a real esencia que define a auténtica obra de arte. Porque esta -referida á natureza plástica, obxecto do noso estudio- é cor, perspectiva, tema, trazo, luz, movemento ...; é todo isto, pero é, ante todo, esa rara calidade -difícil de aprehender, ás veces, e imposible de inventariar, sempre- que distingue as realizacións portadoras de valores estéticos.

PRESENTACIÓN DAS OBRAS ÓS ALUMNOS

Selección de obras

Partiuse dunha primeira relación de 240 obras, representativas, ó noso

xuízo, dos distintos estilos, épocas e autores, e que considerabamos poderían responder en maior medida ós intereses dos nenos destas idades.

Primeira selección. Días antes de comezar co desenvolvemento normal da actividade, adicamos varias sesións a motiva-los alumnos, a explicárille-la mecánica do traballo e a realizar algúns ensaios.

En cada sesión ordinaria -cunha duración de 45 a 60 minutos- presentáronselles 15 diapositivas, divididas en cinco bloques de a tres. De cada bloque fixéronse dúas proxeccións sucesivas; a primeira, pausada para que os alumnos puidesen observar con detención a obra e fixesen preguntas e comentarios sobre a mesma; na segunda, cambiando a orde de presentación, os alumnos debían pronunciarse sobre a obra que gozaba das súas maiores preferencias. Feito o reconto de eleccións, abordábase a presentación do seguinte bloque, operando de maneira similar á descrita. A diapositiva máis votada de cada bloque (polo tanto, cinco en total) participaba na seguinte rolda desta primeira selección que se realizaba ó final da clase, na que resultaban elexidas tres filminas que formarían parte do total de 48 que pasaban á segunda selección. (Poderían poñerse serios reparos á nosa maneira de proceder na determinación do catálogo de obras que gozan das preferencias dos nenos; pero do que se trataba era de detectar tendencias; simplemente, tendencias. E pensamos que isto si foi cumpridamente acadado).

Segunda selección. As 48 obras desta segunda selección -46 de arte figurativa e 2 de arte non figurativa- foron abordadas en tres sesións de traballo. En cada unha destas sesións presentáronse 16 diapositivas, distribuídas en catro bloques, de catro diapositivas cada un. De cada bloque seleccionouse a obra máis votada, resultando elexidas catro por sesión, que formarían parte da relación final constituída por 12 obras.

Obras presentadas nesta segunda selección: *Cristo morto*, de Mantegna; *Códice mixteca*; *Clase de danza*, de Degas; *Príncipe Baltasar*, de Velázquez; *O retorno do bucentauro*, de Canaletto; *O boeiro*, arte exipcia; *O canonazo*, de W. Van Velde; *A Illa do Tesouro*, de Magritte; *Escenografía*, de Kandinsky; *Bonaparte cruzando os Alpes*, de David; *Retrato de Carlos V*, de Tiziano; *Miniatura*, arte mozárabe; *O harén*, arte hindú; *San Xurxo e o Dragón*, de P. Ucello; *O falso espello*, de Magritte; *Os tres nenos*, de Halls; *Cigoñas*, de Lestikov; *O cabalo*, do *Guernica* de Picasso; *A sesta*, de Van Gogh; *O neno da oca*, arte grega; *O Nacemento*, de Botticelli; *A coroa do rei Recisvinto*; *Fogo de metralletas*, de Lichtenstein; *Infanta Margarita*, de Velázquez; *San Wolfgang fala co demo*, arte gótica; *Area*, de Gauguin; *O grupo do Nilo*, arte grega; *A randeeira*, de Fragonard; *A leona ferida*, arte asiria; *O barco remolcado*, de Turner; *Pancorbo*, de Regoyos; *O cabalo azul*, de Marc; *O*

Príncipe entrando no bosque, de Jones; *A gran salpicadura*, de Hockney; *Aguías*, arte celta; *Rotacións*, de Demarco; *A Loba do Capitolio*; *As Náíades*, de Boecklin; *A Anunciación*, de Fra Angélico; *San Xosé Carpinteiro*, de La Tour; *Códice*, arte medieval; *A máscara de Tutankamon*; *O carro de herba*, de O Bosco; *Alisadores de parquet*, de Caillebotte; *A Anunciación*, de Leonardo da Vinci; *O libro das horas*, do Duque de Berry; *Cadelo ladrando á lúa*, de Miró; *Os delfíns*, arte prehelénica. As 12 obras seleccionadas son as que figuran na terceira selección.

Terceira selección. Nesta terceira selección -que se levou a cabo seguindo un proceso similar ó descrito anteriormente-, os alumnos manifestaron as súas preferencias do acordo coa seguinte orde:

- *San Xurxo e o Dragon*, de P. Ucello
- *Escenografía*, de Kandinsky
- *O Nacemento*, de Botticelli
- *O cabalo azul*, de Marc
- *Os delfíns*, arte prehelénica
- *As cigoñas*, de Lestikov
- *Cristo Morto*, de Mantegna
- *O Príncipe entrando no bosque*, de B. Jones
- *A Anunciación*, de Fra Angélico
- *A randeeira*, de Fragonard
- *A Loba do Capitolio*
- *O canonazo*, de W. Van Velde



Fig. 1. Botticelli, "As Tres Gracias" da *Allegoría da Primavera*. "Xa me parecía a min que era a primavera, porque están moi fresquiñas as tres mulleres"

REACCIÓNS DOS NENOS ANTE A CONTEMPORANEA PLACIÓ DAS OBRAS

A presentación das obras tratou de facerse da maneira máis neutral posible, sen que as profesoras amosaran preferencias ou reparos por ningunha delas. As profesoras limitáronse a responder ás preguntas (numerosas, iso si) que os alumnos facían sobre os distintos aspectos da obra. A medida que avanzaba o proceso de exposición, ían xurdindo novas interrogantes, cada vez máis precisas, cada vez máis suxerentes, dunha agudeza que, certamente, nos sorprendeu. Como nos sorprendeu -¿onde están os límites das posibilidades reais dos nenos destas idades?- o interese e o entusiasmo amosado por eles pola práctica totalidade das obras presentadas. Fixeron observacións sobre a mensaxe do cadro e o seu grao de realismo, sobre a expresividade dos personaxes e o mundo dos sentimentos, sobre a cor, a luz, as formas, a perspectiva. Foron tantos e tan finos os matices apuntados que moitos deles pasarían desapercibidos incluso para os propios adultos. Vexamos, se non, unha mostra dos seus comentarios sobre algunhas das obras propostas. Tales comentarios aparecen clasificados de acordo cos aspectos ós que acabamos de facer referencia (Aínda que a maioría dos nenos se expresaron en castelán, nas liñas que seguen as súas palabras aparecen vertidas ó galego).

Mensaxe da obra de arte. Ó ve-lo cadro *As Meninas* dixeron "Isto é unha foto de familia. Parece que se moven.

Unha das nenas parece tonta, ¿ou non?". Ante o cadro *A cociña*, de J. Steen: "Están borrachos. A señora serve o café. ¡Como se divirten!". A *Primavera*, de Botticelli (Fig.1): "Xa me parecía a min que era a primavera, porque están moi fresquiñas as tres mulleres". A *Bailarina*, arte exipcia: "A bailarina está bailando do revés. Non, está bailando botada para atrás. Eu tamén sei bailar coma a bailarina; mira". *Carnaval*, de Miró: "¡Que revolución; que lío, que follón! Está todo desordenado. Non parece carnaval. Claro que parece, ¿non ve-las serpentinas?".

Expresividade dos personaxes.

Cadro *A Infanta Margarita*, de Velázquez: "Se o vira a miña nai, ¿que diría?; ata chorou na película *El fantasma de la ópera...*". *Retrato de dona María de Austria*, tamén de Velázquez: "Está moi seria. Parece unha madrastra". *O pequeno Samuel*, de Reynolds: "Dóenlle moito as costas". *As respigueiras*, de Millet: "Parece que están cansadas. Teñen calor. A máis levantada case non se pode mover. Este cadro é bonito, pero tamén dá algo de pena". *Avó e neto*, de Ghirlandaio: Este cadro deu moito que falar; impresionounos o forte contraste entre a fealdade do vello e a beleza do neno: "¡Que home tan feo, que nariz! É feo pero é moi bo porque lle quere moito ó neno e o neno tamén o quere a el".

Materiais representados na obra. **Texturas e adobíos.** Pinturas de Bruegel: "Parecen monequiños de barro". *Santa*

Casilda, de Zubarán: "É bonito o traxe da Virxe, ¿de que é? É de seda. Non, parece de plástico". *Anunciación*, de Leonardo da Vinci: "Gústame moito as plumas do anxo; son coma dous pavos reais". *San Martín*, de El Greco: "A armadura do cabaleiro é preciosa. ¿Como brilla! É de metal". *A Condesiña*, de Rosales: "O vestido ten moitos adornos. A tea é algo especial". *O berce*, de Morisot: "¿Que cortinas máis transparentes!".

Materiais, utensilios e técnicas de composición. Pinturas e esculturas suscitaron as preguntas: "¿Como se fai?, ¿De que se fai?" No *Rei cazando*, arte asiria: "Iso non é unha estatua; son estatuas pegadas. Iso non está feito con pincel; teñen que usar martelo e pico. Na pintura úsanse os pinceis". Ó ver *A coroa de Recisvinto* e os *Broches celtas*, interesáronse pola orfebrería e os esmaltes. O contacto coa arte primitiva, arte precolombina e arte medieval deulles oportunidade de facer preguntas sobre murais, cerámicas, tapices, escudos, máscaras e códices.

Grao de realismo da imaxe ou escena. Referíndose ás pombas de *A Illa do Tesouro*, de Magritte: "Están tan ben pintadas que son coma esculturas". *Adán e Eva*, de Durero: "Os músculos, as sombras, o pelo; gústame moito o pelo". *O barco remolcado*, de Turner: "A auga por onde vai o barco parece de verdade; está moi cerca de nós". *A avoa e o neno*, de Murillo: "A avoa é moi vella".

A luz. *Anunciación*, de Fra Angélico: "¿Esa luz, que é? É o sol que ven de Deus". *A randeeira*, de Fragonard: "Por entre as nubes e as árbores vén a luz; ¡que ben lle queda!" *San Xosé Carpinteiro*, de La Tour: "Gústame a luz na man do neno. Transparenta todo". *Encantadora de Serpes*, de Rousseau: "A min dame medo tan escuro; parece a tapa do conto das bruxas".

A cor. *Adán e Eva*, de Durero: "Non están pintados con cores, pero están moi ben pintados. Pois a min gustaríanme máis pintados de cores". *Nacemento*, de Botticelli: "Hai anxiños de moitas cores; un deles é verde". *A randeeira*, arte prehelénica: "Gústame os delfíns porque son azuis". *Maya con moneca*, de Picasso: "¿Que nena tan horrorosa! Ten a cara estropeada. ¿Por que lle poría a cor verde?" *O cabalo azul*, de F. Marc: "A todos nos gusta o cabalo azul. É o cabalo máis bonito que vimos".

A perspectiva. *Tormenta tropical*, de Rousseau: "¿Como se reflecte a luz alá atrás!" *O gato*, pintura naíf: "¿Por que o gato é maior cás árbores?" *A randeeira*, de Fragonard (obra tantas veces citada, polo número de comentarios que suscitou entre os nenos): "A rapaza está vindo, de atrás para adiante". *Area*, *Area*: "Alá atrás, ¿que están facendo aquelas mulleres?"

O trazo. As formas. *Maya con moneca*, de Picasso: "¿É de Picasso? Xa mo temía; fai todo estropeado". *Tres músicos*, de Jordan: "... están así como

mal debuxados". Sobre a pintura impresionista, en xeral: "Mira, non usan lapis, só pincel. Parecen desenfocados".

Estilos. Despois de ve-los primeiros cadros abstractos, unha nena de segundo de EXB comentou: "Eu estes cadros non os podería pór na miña casa porque non lle van ó estilo das outras cousas. Pois a mín gústanme; e cando teña unha casa miña comprarei un coma este", dixo unha nena sinalando o *Senicio*, de P. Klee. Outra nena: "Profesora, ¿o que non se entende é pintura abstracta?"

Civilizacións. Formas de vida. Os *cabaleiros de Cristo*: "¿Por que levan cruces no peito e no escudo? ¿Existen os cabaleiros agora? ¿Por onde andan?" *Máscara*, arte precolombina (Fig. 2): "As figuras americanas teñen os ollos moi grandes e cabelos brancos; os cacharros teñen forma de persoas, en cambio as gregas eran doutra maneira: eran de mármore e estaban espidas, e se estaban vestidas ían vestidas de romanos". Remata a sesión na que ofreceramos obras correspondentes á arte etrusca, romana, paleocristiá, celta e visigoda, e na que amosarámola *Loba do Capitolio*, un casco guerreiro, un dragón, o demo ... Dixo un dos nenos máis pequenos: "Profesora, ¿e cando nos pos persoas domésticas?" "¿E cales son as persoas domésticas?" "Pois iso, son as boas". "¿E cales son as boas?" "Pois unha vaca, un can, un neno".

O sentimento relixioso e os valores morais. En xeral, os nenos estiveron moi interesados polo feito relixioso (en tódalas manifestacións, incluído, por suposto, o tema mitolóxico). *Nacemento de San Xosé*, de Botticelli: "É a casa de San Xosé. Que canso está. Nin se entera de que está roedado de anxos". *San Wolfan discute co demo*, de M.A. Pacher: "O demo ten ollos no cu: pero, ¿como pode ser? Pode ser porque é o demo. Pero non existe. Si que existe, e ponse de moitas formas. O que sempre se pon é alas de morcego e rabo". *As tentacións de Cristo*, dos irmáns Limbourg: "Outro demo, pero Xesús sempre lle gaña". *Cristo morto*, de Mantegna (foi unha das pinturas que máis fonda impresión causou nos nenos): "¿Por que o mataron se era tan bo? A súa nai parece a súa avoa. Non, é a Virxe que chora". *Nacemento de Venus*, de Botticelli: "Son os deuses e as deusas. Os romanos tiñan moitos deuses e deusas, pero nós só temos un que é Xesús Cristo. Xesús Cristo non, dirás o pai de Xesús Cristo. Iso, que é o que manda; o máis vello".

Reaccións emocionais producidas pola contemplación da obra de arte. Manifestacións de simpatía, afecto: *Cadelo ladrando á lúa*, de Miró. *O neno coxo*, de Ribera. *Nena coa variña*, de Pissarro. Manifestacións de regocijo: *Grinalda de froitas*, de Rubens. *Náiades*, de Boecklin. *Jauja*, de Bruegel. *Os tres nenos*, de Halls. Sentimentos de



Fig. 2. *Máscara*, arte precolombina. "As figuras americanas teñen os ollos moi grandes e cabelos brancos. Os cacharros teñen forma de persoas, en cambio as gregas eran doutra maneira: eran de mármore e estaban espidas, e se estaban vestidas ían vestidas de romanos"

desagrado (Non sempre acompañados de rexeitamento): *A Vampiresa*, de Munch. *A persistencia da memoria*, de Dalí. *O Rei bebe*, de Teniers. *Maya con moneca*, de Picasso. *Home andando*, de Giacometti. Expresións de admiración: *A Loba do Capitolio*. *A máscara de Tutankamon*. *A coroa do rei Recisvinto*. *O retorno do bucentauro*, de Canaletto. *O loitador*, arte precolombina. Rotacións, de Demarco. Comentarios relacionados coa sexualidade: *As três Gracias*, de Rubens. *A batalla das Sabinas*, de David. *O amor victorioso*, de Caravaggio. *Grandezas*, de Magritte. Compañón, ternura: *A cega*, de Millais. *A Pastora*, de Millet. *Avó e neto*, de Ghirlandaio. *San Martín e o mendigo*, de El Greco. *O neno e o coello*, de Raebourn. Agresividade: *O canonazo*, de W. de Velde. *Moises*, de Miguel Anxo. *San Xurxo liberando a Princesa*, de Ucello. *O xuramento dos Horacios*, de David. *Fogo de metralleta*, de Lichtenstein. Medo, horror: *O cabalo do Guernica*, de Picasso. *León devorando unha gacela*, de Rousseau. *Máscara*, arte precolombina. *A encantadora de serpes*. Desconcerto: *As caricias da esfínx*, de Khnopff. *A muller barbuda*, de Ribera. *O centauro vello*, arte grega. *Noiva*, de Picabia. *A bela xardineira*, de P. Klee. Ensoño, simpatía: *O Príncipe entrando no bosque*, de B. Jones. *A serpe das sete cabezas*, arte medieval. *Códice mixteca*, arte precolombina. *A Illa do Tesouro*, de Magritte.

ANÁLISE DE RESULTADOS. CONCLUSIÓN

Aínda que, en sentido estricto, non parece moi apropiado empregarlo termo “criterio” -tal como queda exposto máis arriba- para referirse ós motivos invocados polo neno para realiza-la elección da obra de arte, si parece existir un dominio dunhas categorías sobre as outras no momento da elección. Dominio de categorías postas en evidencia -con tódalas salvedades que se queira- no decurso do estudio do que damos conta. Segundo os resultados da nosa investigación (resaltando que, neste caso, o propio proceso se revelaría de maior interese cós mesmos resultados), as preferencias dos nenos pola arte figurativa movéronse en torno ás seguintes pautas xerais -no tocante á arte non figurativa o baixo número de obras presentadas, 16, non permite extraer conclusións cun mínimo de validez:-

- Inclinación polos temas fantásticos e históricos, sendo os temas da vida cotiá os menos valorados.
- Preferencia polas escenas dramáticas e bélicas. Curiosamente, non amosaron maior interese por obras con escenas de tipo lúdico.
- Valoran máis a presenza de animais cá presenza de persoas. Os cabalos gozaron da preferencia dos nenos.
- Senten gran atracción pola paisaxe mariña.

- Para os nenos destas idades, o debuxo da composición debe estar ben definido.

- A cor e a luz empregadas na composición non parecen ser determinantes na elección da obra de arte. (Non obstante, non convén esquecer que a diapositiva, en por si, aviva as cores e intensifica a luz).

- Valoran, en maior medida, as pinturas dotadas de perspectiva.

- Por último, amosan maior preferencia polas composicións nas que se intúe o movemento.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, Barcelona.

Belber, M.H. (1989): *Psicología del arte y criterio estético*, Amarú, Salamanca.

Francés, R. (1985): *Psicología del arte y de la estética*, Akal, Barcelona.

Freixa, M., e outros (1990): *Introducción a la historia del arte*, Barcanova, Barcelona.

Furió, V. (1990): "La historia del arte: aspectos teóricos y metodología", en Freixa, M., e outros, *Introducción a la historia del arte*, Barcanova, Barcelona, 3-58.

Hargreaves, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid.

Hess, W. (1984): *Documentos para la comprensión del arte moderno*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Kellog, R. (1979): *Análisis de la expresión plástica preescolar*, Cincel, Madrid.

Lowenfeld, V. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires.

Lowenfeld, V. (1979): *El niño y su arte*, Kapelusz, Buenos Aires.

Parstch, S. (1991): *Paul Klee*, Colonia (Alemania), Benedikt T. (Edición castellana).

Read, H. (1964): *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires.

A EXPRESIÓN CORPORAL

como práctica habitual na educación primaria

María José Castro Girona
Mestra en Educación Física

REFLEXIÓN PREVIAS A MODO DE INTRODUCCIÓN

No presente artigo preténdese facer unha reflexión sobre a inclusión da expresión corporal na área da educación física e, ademais, relatar unha experiencia levada a cabo con alumnos e alumnas dos tres ciclos da Educación Primaria, pertencentes tanto ó ámbito rural coma ó urbano da provincia de Lugo.

Actualmente resulta máis ou menos fácil concebi-la educación física como parte dunha educación total e completa do individuo na que non se pode desliga-lo físico do psíquico ou mental e, como consecuencia, nela teñen cabida multitude de prácticas que, ata hai pouco, non se concibían como integrantes do ámbito educativo e moito menos da educación física. Non podemos nin debemos esquecer que todas e cada una destas prácticas van posibilita-

la consecución dos nosos obxectivos e, polo tanto, ningunha delas é rexeitable.

Sen embargo, a pesar de que o D.C.B. de Galicia recolle e outorga unha especial importancia na educación primaria ó bloque de obxectivos e contidos "O corpo: expresión e comunicación", a realidade é que na maioría dos casos non lle prestamo-la atención debida, o que, ata certo punto, non é de estrañar pois a súa inclusión nos programas é relativamente recente e xa sabemo-las dificultades que sempre xorden ó instaurar algo novo, que, no caso concreto que nos atinxe, se ve agravado polas características da propia actividade:

- Culturalmente, o devandito bloque está relacionado coa estética e vinculado ó mundo feminino. Isto, nalgúns casos, dá lugar ó rexeitamento por parte dos nenos.

- Require do participante unha actitude positiva de xeito que o que face-

mos terá sentido e significado sempre que as vivencias sexan enriquecedoras. As experiencias negativas supoñen un paso atrás substancial no proceso.

- Para o desenvolvemento da expresión corporal compre crear un “clima” axeitado de respecto mutuo e naturalidade, que permita a desinhibición dos membros que toman parte nela. É indispensable a colaboración de todo o grupo, pois este ha de aceptar como boas as distintas manifestacións expresivas que se dean nel.

- En xeral, os alumnos e alumnas cultivaron menos esta forma de comunicación ca outras nas que non se incide tanto na expresividade e na interpretación a través do corpo e do movemento dos propios sentimentos, estados de ánimo, pensamentos, etc.

- A creatividade e a imaxinación, pouco fomentadas ocupan aquí un primeiro plano.

Ante esta situación preguntámonos: ¿Como poderíamos programar este traballo nas nosas sesións para salvar estes obstáculos e conseguí-la participación espontánea do grupo? ¿Que facer para que esta actividade resulte agradable e atractiva ó tempo que acadamos os obxectivos que nos propoñemos con ela?

É evidente que o que perseguimos consiste en que as tarefas respondan axeitadamente ós intereses das nenas e dos nenos, que variarán en función da idade que teñan. Así, a expresión corpo-

ral sería motivante en si mesma, non imposta dende o exterior. Isto proporcionaranos un ambiente de traballo distendido que levará consigo a continuidade e progresión no movemento, que desembocará nunha elaboración propia e creativa. Pasaremos da simple imitación de modelos propostos, ou ben do desenvolvemento de variedades do mesmo, á involucración dos seus sentimentos e emocións, convertendo o corpo e o movemento en instrumentos cos que comunicarse, expresarse ou realizar creacións plásticas e estéticas. Chegaremos así a un punto de unión entre a adquisición dunhas técnicas e o cultivo dun mellor coñecemento de si mesmo e dos demais que, en definitiva é o que pretendemos.

Sabedores do que buscabamos, puxemos en marcha o noso traballo.

DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Como xa expuxen no principio do artigo, aplicamos a experiencia con nenos e nenas dos tres ciclos de educación primaria, ós que se lles presentou unha reducida enquisa coa que pretendíamos recoller información sobre a bagaxe de patróns físico-expresivos do propio corpo e en relación cos demais que posuían, pois criamos que poderían influír nos resultados obtidos.

Nela formulabamos unha serie de preguntas que clasificamos en tres apartados:

1º Recoñecemento das distintas facetas que abarca a expresión corporal: aeróbic, danzas folclóricas, danzas de todo o mundo, deportes como ximnasia rítmica ou a patinaxe artística, teatro, mimo, xogos ...

Os resultados foron homoxéneos e semellantes: resultáballes doado recoñecer as facetas que lles indicamos, aínda que algunha delas, especialmente tódalas danzas e os deportes, non os vinculaban á expresión corporal.

2º A práctica desas facetas na escola, ben na educación física, ben noutras áreas tales como a lingua, a música,...

3º A práctica fora do horario escolar, ben en actividades extraescolares, ben noutras institucións públicas ou privadas.

Nestes dous apartados faciamos fincapé na idade que tiñan cando a realizaran, así coma no tempo que lle adicaron a cada unha delas.

Os resultados nestes apartados, polo contrario, mostraban grandes diferenzas:

- Na cidade relatan prácticas anteriores realizadas na escola, tanto en educación física coma en música ou en lingua. Tamén describen talleres organizados polo propio centro.

- No medio rural, os nenos e nenas ven as súas prácticas limitadas á

educación física, pois carecen de música no seu currículo.

- Fóra do horario escolar ocorría exactamente o mesmo: as posibilidades no ámbito rural vense mermadas.

ELABORACIÓN DO MATERIAL

A continuación elaboramos unha unidade didáctica por ciclo, en total tres, para máis tarde levalas á práctica e observa-la resposta e o grao de aceptación que cada actividade motiva. Estes resultados terémolos en conta en futuras ocasións á hora de programar e desenvolver unha axeitada progresión nas nosas sesións. Estas unidades didácticas propuxéronse de acordo cos obxectivos e contidos esixidos polo D.C.B.

Ímolas describir brevemente:

Unidade didáctica do primeiro ciclo.

1ª Sesión: ritmo.

2ª Sesión: imitación de personaxes, oficios e tarefas.

3ª Sesión: representación de situacións.

4ª Sesión: encher espazos e traxectorias no espazo.

5ª Sesión: movemento lento.

6ª Sesión: contos vivenciados.

7ª Sesión: posibilidades expresivas dos brazos.

Material: Radiocasete, cassetes, elementos do espazo, e na 7ª sesión empregamos gasas.



Nenos e nenas de Primeiro Ciclo de Primaria representando un home cun gran bandullo e fumando un puro

Unidade didáctica de segundo ciclo.

1ª Sesión: adaptar ritmo ó do compañeiro.

2ª Sesión: representacións de situacións con globos.

3ª Sesión: o obxecto imaxinario.

4ª Sesión: posibilidades expresivas da cara.

5ª Sesión: bailes individuais e por parellas.

6ª Sesión: bailes colectivos sinxelos.

7ª Sesión: danzas folclóricas e danzas galegas.

Material: radiocasete, casetes, distintos instrumentos musicais; e na sesión número dous, globos.

Unidade didáctica de terceiro ciclo.

1ª Sesión: expresión e comunicación por parellas.

2ª Sesión: posibilidades expresivas da man.

3ª Sesión: movemento ondulado e crebado.

4ª Sesión: xogos.

5ª Sesión: aerobio e jazz

6ª Sesión: bailes de salón.

7ª Sesión: danzas de todo o mundo.

8ª Sesión: pequena coreografía.

Material: radiocasete, casetes; e na sesión segunda, guantes.

Elixímo-lo segundo trimestre para aplicalas, pois o grupo coñécese, e por riba o trato coa profesora non é frío, pois existe unha certa familiaridade, xa que levamos un trimestre xuntos.

O papel do profesor quedou restrinxido, en gran parte, ó de espectador, posto que o máis do tempo adicouno á observación, aínda que isto no evitou que nalgún momento interviria para introducir algún elemento ou pauta nova na tarefa.

No referente ó material, especificámolo en cada unidade; e como pode verse, en todas elas hai unha sesión na que traballamos con material alternativo. A súa inclusión non é casual, senón que foi deseñada así, co obxectivo de contrasta-los seus resultados cos das outras.

A instalación na que se desenvolveron as sesións foi sempre do mesmo tipo: un ximnasio con fiestras ó exterior, no que o chan é duro e algo frío. Aínda que non se cumprían as condicións ideais, por desgracia, tampouco contabamos con outras posibilidades. Decidimos que era mellor levalo a cabo alí, ca non facelo.



Nenas e nenos de Segundo Ciclo, na segunda sesión da unidade adicada a representación de situacións con globos.

Dada a configuración das sesións, tivemos sempre en conta que os métodos e as estratexias de intervención deseen a máxima participación ó alumno/a con pautas pouco específicas, sempre que nolo permitise a situación, aínda que é evidente que nalgúns casos tivemos que recorrer a tarefas definidas, claras e precisas, ilustradas en determinados momentos co modelo e a demostración do profesor, co fin de garantir a comprensión. É o caso, por exemplo, dalgunha danza ou coreografía predeterminadas. Disto despréndese que os métodos foron, maiormente, aqueles que permiten a busca e a exploración, aínda que outros máis directivos tamén tiveron a súa oportunidade.

Gustaríanos parar un intre para falar da estrutura das sesións. Poderíamos dicir que nelas se distinguen as seguintes fases:

1º De información: o alumno/a ten dereito a posuír información sobre o traballo que vai realizar, onde pretendemos chegar; e tamén, sempre que sexa do seu interese, datos sobre os recursos expresivos e xestuais que debe empregar. Todo isto foi sempre levado a cabo de forma sinxela e breve, para non embarullar moito.

2º Quentamento ou adaptación á nova situación: Hai que pensar que pasamos da inactividade ó movemento, e cómpre ter en conta tódolos aspectos da conducta, é dicir, o cognitivo, o motor e o afectivo-social. Para isto cremos que o

máis axeitado eran os xogos e as tarefas lúdicas.

3º Desenvolvemento do tema en cuestión: momento de traballo para os alumnos e de observación para o profesor.

4º Adaptación á calma: volta de tódolos parámetros á situación normal.

5º Análise dos resultados: cómpre adicarlle un certo tempo, pois xunto coa observación permítenos tira-las nosas conclusións. Empregámo-la *verbalización*, na que os alumnos e alumnas expoñen as súas emocións, medos, sentimentos, etc. Deixamos que se expresen libremente, para rematar preguntando ó grupo sobre aquilo do que non se falou con espontaneidade, que normalmente é o que eles atoparon negativo. Ademais, cando o ambiente nolo permitiu, interrogamos prudentemente e de xeito persoal a aqueles que non se expresaron, ou ben que ó longo da sesión non entraron de cheo nas situacións propostas.

Para rematar, temos que matizar que o tempo do que dispuxemos para executar estas fases nuns casos foi de cincuenta minutos e noutros dunha hora, ós que hai que desconta-lo tempo de desprazamento á instalación. Como as nenas e os nenos do primeiro ciclo, que son os que dispoñen dunha hora, se atopan noutro edificio e tardan máis no desprazamento, na práctica o tempo útil dispoñible foi o mesmo para todos.



Corresponde á sétima sesión adicada ás "Danzas de todo o mundo", desenvolvida no Terceiro Ciclo.

CONCLUSIÓNS

Ademais da observación sistemática na aula e da verbalización, a práctica pedagóxica diaria indúcenos en tira-las seguintes conclusións:

- As unidades didácticas foron deseñadas cun fin concreto, e polo tanto cada unha das sesións está adicada a un único tipo de actividade e non inclúe actividades de tódolos tipos, como sería conveniente. Pese a isto, acadámo-los obxectivos correspondentes a cada ciclo e poderíamolos empregar nos nosos programas, ou en calquera caso servirannos de guía.

- A actitude dos nenos e das nenas non cambiou en función da práctica ou do coñecemento que tiñan da expresión corporal, pero os logros motrices, non en canto ó rendemento senón en canto ó proceso, son máis satisfactorios naqueles que contan cunha certa bagaxe expresiva. Dentro do grupo dos que nunca fixeran este tipos de actividades, hai que salientar que se involucran en maior medida e máis espontaneamente os de menor idade. A medida que avanzamos na idade cústalles máis participar, pois inhíbense. En consecuencia, diremos que é importante comezar dende pequenos.

- Vense máis identificados con determinados temas ou sensacións. Así:

1º Ciclo: nas representacións fascinaos o mundo dos animais, dos safaris, da natureza, etc. Isto dá lugar a que sexan eles mesmos os que collan a iniciativa e fagan as súas propostas.

2º Ciclo: vense máis atraídos polos temas de batalla, indios, vaqueiros, heroes, lendas...

3º Ciclo: encántanlles todo tipo de danzas e coreografías. Prefiren expresividade e a comunicación por parellas ós grupos ou a realízalas individualmente.

- E prexudicial varia-la tarefa, aínda que esta sobrepasase o tempo que lle iamos adicar, sempre que o alumno estea entregado á súa realización, ledou creando. No caso contrario, tampouco debemos esforzarnos en mante-la actividade se observamos que non participa, non se involucra...

- Os enfoques lúdicos e expresivos producen respostas satisfactorias dende un principio. Sen embargo as pausas abertas, nas que o mecanismo de decisión entra en funcionamento, precisan dun adestramento corporal. Debemos comezar con cousas moi sinxelas, a poder ser coñecidas e con poucos elementos expresivos para ir progresando a modiño neles.

- O traballo verase facilitado pola selección dunha boa música (rítmica, motivante,...), pois ocupa un lugar privilegiado.

REFLEXIÓNS FINAIS

Antes de rematar e seguindo a liña do presente artigo, no que mesturámo-la reflexión, os datos obxectivos e as valoracións persoais, praceríamos facer unhas observacións finais.

É responsabilidade nosa incluí-los obxectivos de expresión corporal no Proxecto Educativo de Centro, pois a nova Lei de Educación danos liberdade para facelo, e non podemos deixar pasar esta oportunidade. Cando así o fagamos, non debemos esquecer que a través dela conseguimos moitos dos obxectivos do bloque "O corpo: imaxe e percepción".

Lembremos que a "expresión" podemos e debemos afrontala dende distintas áreas, pois admite a interdisciplinariedade, da que sempre estamos a falar pero que na realidade educativa poucas veces practicamos.

En calquera caso e como resume, hai que dicir que a coherencia é importante, de tal forma que se pensamos que a expresión corporal é un contido que interesa, poñámo-los medios para que ocupe un lugar axeitado no noso quefacer.

BIBLIOGRAFÍA

Cervera, J. (1989): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Cincel, Madrid.

Faure, G., e S. Lascar (1989): *El juego dramático en la escuela*, Cincel, Madrid.

Joyce, M. (1987): *Técnica de danza para niños*, Martínez Roca.

Laban, R. (1984): *Danza educativa moderna*, Paidós, Buenos Aires.

Mateu, M., C. Durán, e M. Troquet (1992): *Mil ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*, Paidotribo, Barcelona.

Rodríguez, J. (1993): *Desarrollo curricular de educación física. Primer ciclo de Educación Primaria*, Escuela Española, Madrid.

Rodríguez, J. (1993): *Desarrollo curricular de educación física. Segundo ciclo de Educación Primaria*, Escuela Española, Madrid.

O MEDICAMENTO: ¡COÑÉZAO!

Colexio oficial de Farmacéuticos
de Pontevedra. Vigo.

Todo coidado sanitario esixe unha actuación axeitada, tanto pola parte dos profesionais sanitarios involucrados, coma dos usuarios da sanidade ós que vai dirixida a devandita actuación.

Neste senso, o farmacéutico de oficina de farmacia ocupa un lugar privilegiado no ámbito da atención primaria da saúde, pois é o profesional sanitario de máis fácil accesibilidade, e ó que primeiro recorre a persoa sa ou enferma que acode a busca-los medicamentos.

En canto ó usuario da sanidade, a súa actuación correcta ou incorrecta pode determina-lo éxito ou fracaso de calquera tratamento ou acción sanitaria, de xeito cada vez faise máis patente a importancia dunha boa educación sanitaria da poboación, se aspiramos a conseguir un uso racional do medicamento.

Esta derradeira consideración adquire unha importancia maior, se temos en conta que o número de medicamen-

tos que se poden dispensar sen receita vai en aumento, e que o consello do farmacéutico ó paciente constitúe unha das parcelas máis importantes da atención primaria da saúde.

Consciente de todo isto, o Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos de España elaborou o proxecto que aquí se presenta, na seguridade de que a través del se actúa tanto sobre as necesidades formativas da poboación con relación ó medicamento, como sobre as necesidades profesionais do farmacéutico nas súas facetas de comunicador e educador sobre o medicamento.

Por último, coidamos que constitúe un magnífico sistema de potencia-la comunicación entre os profesionais da saúde (neste caso os farmacéuticos) e os usuarios da sanidade, contribuíndo sen dúbida, polos seus contidos formativos, ó uso racional do medicamento, obxectivo prioritario da lei do medicamento.



O MEDICAMENTO

¡Conézaos!



CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE FARMACEUTICOS



En coordinación con Europharm Forum (O.M.S.)

Patrocinado por



Fundación Wellcome España

RELACIÓN DAS ACTIVIDADES E DESCRICIÓN DO PROGRAMA

O Consello de Farmacéuticos, despois da súa positiva experiencia de educación sanitaria ó usuario a través do "Plan de Educación Nutricional", quere continuar nesta liña de servizo e deseñou o proxecto aquí presentado: un curso de educación sanitaria sobre o medicamento, dirixido á poboación, e impartido polo farmacéutico.

Deuse a circunstancia de que o EuroPharm Forum da OMS, organismo que comprende as agrupacións profesionais farmacéuticas europeas, propuxo a realización dunha campaña nos distintos países membros, entre os que nos contamos.

Esta campaña, chamada "Cuestións que debe preguntar sobre sus medicamentos", ten como obxectivo levar ós usuarios das oficinas de farmacia a mensaxe da importancia que ten para eles o feito de coñecer-los seus medicamentos.

Consciente esencialmente en realizar carteis e entregar unhas follas a través das farmaciás, cunhas mensaxes clave que o paciente debe ter en conta antes de escómnénzar a tomar un medicamento.

Consideramos interesante integrar no curso deseñado por este Consello o proxecto EuroPharm Forum, pois adáptase perfectamente ó mesmo en filosofía

e contido. Ademais pode servir de apoio e reforzo, ó realizarse como actividade conxunta do Consello e da OMS, a través do EuroPharm Forum.

Así pois, o Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos elaborou o material do curso, ocupándose da súa publicación, presentación e distribución os Colexios, co patrocinio da Fundación Wellcome España.

Obxectivos

Proporcionar á poboación, a través do farmacéutico de oficina de farmacia, unha serie de conceptos básicos sobre o medicamento, encamiñados a fomentar o uso racional do mesmo, o que reverterá sen dúbida positivamente sobre o nivel de saúde da poboación.

Persoal a quen vai dirixido:

Grupos de usuarios en xeral, que estean interesados no tema, e que voluntariamente queiran asistir ó curso. Facendo especial fincapé nos nenos e adolescentes.

Calcúlase un máximo de 20/25 persoas en cada grupo.

Duración

Tres sesións dunha hora de duración cada unha.

Estas sesións poden ter lugar unha vez á semana, durante tres semanas

seguidas; unha vez ó mes, durante tres meses seguidos; ou en función de calquera outro esquema que se considere oportuno.

Contido do curso

Imos distinguir entre a materia que se impartirá, e o material de apoio.

A materia que se vai impartir dividiuse en tres sesións, elaborándose un texto que servirá de guión ós farmacéuticos que impartirán o curso.

O texto contén conceptos elementais en torno do medicamento, presentados de forma sinxela e nunha linguaxe accesible, evitando tecnicismos.

O seu contido desenvolve así:

SESIÓN 1.

Contéplase aspectos xerais que se deben considerar sobre o medicamento:

A evolución dos medicamentos desde a antigüidade ata os nosos días. O control actual sobre a súa eficacia e seguridade.

A importancia de utilizar correctamente os medicamentos.

Concepto de medicamento: que entendemos por medicamento.

Para que serven os medicamentos: previr, diagnosticar, curar, controlar enfermidades, aliviar síntomas, etc...

Como actúan os medicamentos: diferenza entre acción e efecto.

A administración dos medicamentos e as formas farmacéuticas: o porqué das distintas formas farmacéuticas, e razón de ser das diferentes vías de administración.

SESIÓN 2.

Desenvólvense, do xeito máis ameno posible, a información que aportan o prospecto e a cartonaxe da especialidade farmacéutica:

A cartonaxe: datos e símbolos que poden aparecer.

O cupón precinto: razón de ser.

O prospecto: explícanse os apartados que inclúe (composición, indicacións, acción e propiedades, precaucións, posoloxía, interaccións, etc.), cun enfoque eminentemente práctico, centrado nos problemas que o usuario pode atopar e utilizando numerosos exemplos.

Medicamentos con receita e medicamentos sen receita: explícase a diferenza, incidindo na importancia da non trivialización do medicamento e do consello farmacéutico.

SESIÓN 3.

Contémpnanse distintos aspectos relacionados co medicamento, que consideramos de interese para o usuario:

Os medicamentos na casa: a caixa de urxencias caseira.

Intoxicacións por medicamentos: importancia particular da prevención, e recomendacións xerais sobre as medidas que se deben tomar no caso de intoxicación por medicamentos.

Medicación en grupos especiais de pacientes: problemática particular en nenos, anciáns, embarazadas e nais en período de lactancia.

Precaucións que se deben tomar e consideracións de interese.

Cuestións que se deben preguntar sobre os seus medicamentos. Resúmese, nunha serie de mensaxes sinxelas, a filosofía que se quixo trasladar ó usuario durante as tres sesións, así como os aspectos máis importantes que calquera usuario do medicamento debe ter presentes, antes de comenazar un tratamento. Na súa realización tívose en conta o proxecto do EuroPharm Forum, e as mensaxes establecidas nel.

Entregarase a tódolos asistentes ó curso un folleto que inclúe estas mensaxes.

MATERIAL DE APOIO DO CURSO

- Carteis: un cartel para as oficinas de farmacia dos farmacéuticos que se apunten ó proxecto.
- Folletos para distribuír entre os usuarios de tódalas oficinas de farmacia dos farmacéuticos que se apunten ó proxecto.
- Publicación co desenvolvemento escrito das tres sesións, para tódolos farmacéuticos participantes.
- Xogo de diapositivas para ilustrar as sesións, para tódolos farmacéuticos participantes.
- Carpeta que conteña o material escrito das tres sesións, xunto coas diapositivas que o acompañan.
- Tarxeta dura, cunha serie de mensaxes sobre a utilización do medicamento, para distribuír entre os asistentes ó curso.
- Material de avaliación.

DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS

O farmacéutico docente exporá, de forma sinxela, os temas incluídos en cada sesión. Así mesmo, disporá dunha serie de diapositivas a modo de ilustración e apoio do texto.

Toda a exposición desenvolverase presentando gran número de casos prácticos e exemplos da vida cotiá que resultan familiares e sinxelos para o alumno.

Ó remata-la exposición, pódese realizar un pequeno coloquio, para aclarar posibles dúbidas sobre os temas xerais expostos.

PROFESORADO E MECANISMO DE SELECCIÓN DOS DOCENTES

O profesorado estará composto por farmacéuticos de oficina de farmacia de todo o territorio nacional, que despois de ser convocados polos Colexios Profesionais das distintas provincias, queiran realizar este servizo de forma voluntaria e gratuita.

AVALIACIÓN

Proponse avalia-lo proxecto co maior rigor posible, contemplando a súa estrutura, proceso docente e resultados, tanto dende a óptica poboacional coma profesional.

Nese senso, vaise contratar unha empresa especializada, que se responsabilice tanto do deseño das enquisas coma da posterior análise de datos.

LUGAR E HORARIO DE REALIZACIÓN

O lugar pode se-la propia oficina de farmacia, se se dispón de instalacións adecuadas e espacio suficiente; pero na maioría dos casos, os cursos terán lugar en locais cedidos por centros culturais, asociacións de veciños, parroquias, etc. No caso dos nenos, o lugar máis axeitado é a escola.

O horario será establecido segundo cada caso.

PREGUNTAS DE INTERESE

Moitas son as cuestións que poden xurdir ó falar do medicamento, segundo os coñecementos, curiosidade, e interese das persoas participantes nestas charlas.

A título do exemplo presentarei unha serie de preguntas, coas súas respostas, que ó noso xuízo puidesen xurdir, ou que o farmacéutico, se o considera oportuno, pode sacar a colación durante o coloquio posterior á exposición dos temas:

- ¿As plantas medicinais son medicamentos propiamente ditos? Non se pode considerar que sexan nin máis nin menos, pero dende logo hai que ter moito coidado con elas e utilízalas coas mesmas precaucións con que utilizaríamos calquera medicamento, pois son farmacoloxicamente activas, e polo tanto exercen unha acción sobre o organis-

mo e poden dar lugar a efectos secundarios indesexables, etc.

- ¿E posible administrar un medicamento por unha vía distinta daquela para a que foi formulado? Normalmente non, porque a forma farmacéutica está deseñada e adecuada en tódolos seus aspectos á vía de administración que se vai utilizar. Entón non se pode saber canto medicamento vai absorber-lo organismo, o tempo que tarda en exercer-la súa acción, etc.

- ¿Podo abrir unha cápsula e tomalo contido? Nun principio non se pode facer isto, pois a cápsula impide que a substancia que contén se libere antes do lugar onde se supón que debe facelo, sexa no estómago ou no intestino.

En termos xerais non se debe manipular ningunha forma farmacéutica, xa que esta non foi deseñada por capricho e sempre ten a súa razón de ser.

Con todo, sería un gran resultado se, a partir deste proxecto, a persoa que vai tomar un medicamento se considerase involucrada no éxito del, conxuntamente co farmacéutico e o médico.

Así pois, a modo de resumo da filosofía que queremos levar ó usuario do medicamento neses días (e decote), debe terse sempre presente o seguinte:

Antes de utilizar un medicamento, coñeza sempre as respostas a estas preguntas:

- ¿Para que serve o medicamento?
- ¿Como debo utilizalo?
- ¿Cando debo utilizalo?
- ¿Por canto tempo debo utilizalo?
- ¿Podo utilizar outros medicamentos conxuntamente?
- ¿Pode afectar-las actividades da miña vida cotiá, como por exemplo conducir ou facer deporte?

- ¿Que tipo de efectos secundarios poden aparecer, e que debo facer se aparecen?

Se ten algunha dúbida sobre as cuestións arriba expresadas consulte o seu farmacéutico.

Informe sempre o seu farmacéutico ou médico sobre:

- Calquera tipo de alerxia ou reacción a medicamentos que tivese anteriormente.
- Se está embarazada ou en período de lactancia.
- O nome de calquera outro medicamento que estea tomando, por inofensivo que lle pareza.
- Calquera outra enfermidade que padeza.

- Calquera problema que apareza durante o tratamento, e que poida ser atribuído ó medicamento.

O farmacéutico é o profesional sanitario experto no medicamento, ó que se debe recorrer sempre que existan dúbidas sobre o MEDICAMENTO.

OBSERVACIÓNS

É importante resalta-lo espírito, de servizo á poboación, e o carácter desinteresado e gratuíto do proxecto, de xeito que tódolos farmacéuticos que actúen como docentes farano sen ningunha remuneración, e a asistencia ós cursos será gratuíta para os participantes.

Así mesmo, por causa do interese social do proxecto, os locais serán cedidos gratuitamente por diferentes asociacións ou entidades.

Hai que destacar que a elaboración do material de apoio do curso, foi posible grazas ó patrocinio da Fundación Welcome España.

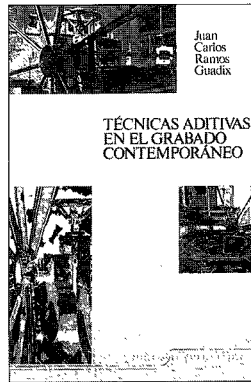
As datas de celebración non son fixas. Levarase a cabo o proxecto neste mes de maio de 1994, e a partir do devandito mes, sen data límite; xa que se poderá repetir, se se cre necesario.



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Javier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Xabier Muntaner Vilas*
- ⇒ *Juan Antonio Caride Gómez*
- ⇒ *Luis Alonso Girgado*
- ⇒ *María Jesús Butrón Vila*
- ⇒ *Rodolfo García*
- ⇒ *José Carlos Otero López*
- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *M^a Nieves de Paula Pombar*



Título: *Técnicas aditivas en el grabado contemporáneo*
Autor: Juan Carlos Ramos Guadix
Editorial: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1992
Núm. pp.: 181
Tamaño: 14 x 21 cm

A bibliografía de fácil acceso sobre gravado é máis ben escasa, e se consideramos a referida a técnicas de recente aparición, podemos dicir que é case nula. Este libro, tese doutoral do seu autor, vén encher, polo tanto, un pouco ese baleiro do que falabamos.

O prólogo e a introducción son as páxinas máis interesantes, nas que se promete algo que non atopamos ó ir avanzando na lectura dos diversos capítulos nos que desenvolve os temas correspondentes.

No prólogo, despois dunha breve e clara exposición da evolución do gravado como finalidade artística e sociocultural desde mero transmisor de estampas que reproducen obras da "gran arte" ata converterse, hoxe en día, nunha linguaxe específica, introdúcenos no mundo do collagraph e nas razóns que xustifican a súa investigación, que terá entre outras consecuencias a da explica-

ción clara das vantaxes que ofrece esta técnica de gravado.

Os primeiros intentos da especificación da linguaxe por incorporación de técnicas que rompen cos moldes tradicionais sitúaos o autor no emprego masivo das resinas e da augatinta que fai Goya. De aquí en diante as evolucións acélanse, e a finais do XIX sitúase o que hoxe podemos entender como os primeiros vestixios do collagraph, como se denomina esta última técnica de produción de estampas en serie.

Estas novas técnicas de gravado son o resultado da investigación dos novos materiais que van aparecendo no mercado, e a súa adaptación para fins artísticos.

Lemos no prólogo:

"Por consiguiente este trabajo tiene por finalidad recoger de forma

experimental la técnica más atractiva y revolucionaria del grabado actual, el collagraph."

Outras razóns desta obra, seguiremos lendo máis adiante, son:

"aportar ayuda a la escasa y empobrecida bibliografía española sobre técnicas tradicionales y actuales en cuanto a grabado se refiere con un planteamiento didáctico; ofrecer una eficaz y práctica información a todas las personas que no tienen la posibilidad de obtenerla por medio de profesionales, publicaciones o seminarios; tratar de comunicar planteamientos técnicos básicos del collagraph."

Algúns outros contidos se presentan no prólogo como puntos a desenvolver, mais interésanos salientálos que aquí recollemos por considerar que son apetecibles para o ensino de técnicas artísticas.

Avanzando na lectura, apréciase que quen non teña unha idea clara de como se realizan os gravados coas diversas técnicas tradicionais, non será capaz de comprender a confección do collagraph. Son poucos os parágrafos nos que se explica, dunha maneira fácil de comprender, algún procedemento ou técnica sobre isto, que é do que tratan os capítulos III e IV. O capítulo II, que é o máis extenso, queda practicamente convertido nun catálogo case exhaustivo de materiais, que aburre por mor da reiteración dos seus contidos.

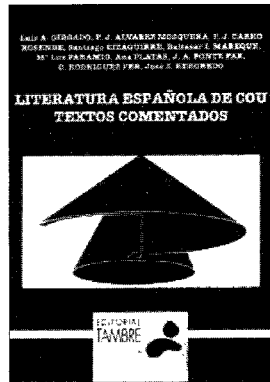
Apréciase unha falta de información gráfica parella ó texto, que mostre estados da confección dunha prancha; e nas estampas de verificación que se insiren ó remate do texto bótase en falta un comentario, aínda que este fose breve, de como se conseguiu o resultado que se ofrece: isto é, que materiais se utilizaron e como se manipularon.

A ilusión creada no prólogo sobre unha formulación didáctica e unha renovación dos programas do ensino no ámbito dos talleres vese frustrada ó concluí-la lectura e comprobar que, se intentamos realizar unha prancha de collagraph, non é suficiente a información que puidemos obter coa lectura deste libro. Subliñamos este feito porque no parágrafo cuarto da introducción pódese ler:

"El collagraph, a diferencia de otras técnicas tradicionales del grabado, no requiere haber pasado por un proceso de aprendizaje previo, aunque es útil y ventajoso el haber tenido una experiencia previa con la confección de estampas originales, especialmente con el grabado en hueco y en relieve."

A bibliografía está ó día e é ampla.

Abril de 1994
Javier Vilariño Pintos



Título: *Literatura española de COU.*
Textos comentados.

Autor: Varios autores
Editorial: Tambre, A Coruña, 1993.
Colección Universitaria. Manuais.
Núm. pp.: 226
Tamaño: 16,5 x 24 cm

Ás obras de selectividade da editorial Anaya que xa coñeciamos, véñse sumar estoutra, necesaria para calquera profesor e alumno de literatura española de COU.

Por unha banda, na obra analízanse novos textos, e do programa actualizado de COU (*Crónica de una muerte anunciada*, de García Márquez; *Romancero gitano*, de F. García Lorca); e por outra, ten a vantaxe de que cada texto está comentado por un só autor, de tal forma que isto enriquece a visión que pode adquirilo alumno de COU, ó non estar sometido a un único criterio.

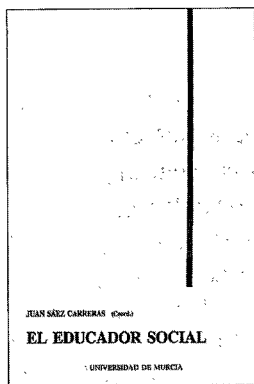
Hai que salientar tamén a utilidade que ten cada estudo, ó presentar unha bibliografía completa e útil, que

inclúe moitas obras de carácter práctico,
sen excluí-las teóricas.

En canto ós comentarios, estes non se limitan a algún aspecto do autor, texto ou obra; son bastante completos e neles están relacionados ámbolos tres puntos citados.

A obra é moi útil, pois prevalece a práctica sobre a teoría. Na primeira é onde máis fracasan os estudantes de COU ó face-los seus comentarios, xa que en moitos casos o alumno sabe a teoría pero descoñece a súa aplicación nos textos.

Xabier Muntaner Vilas



Título: *El educador social*
Autor: Juan Sáez Carreras (coord.)
Editorial: Universidad de Murcia, Murcia, 1993
Núm. pp.: 435
Tamaño: 15,5 x 23 cm

Na fin de século, o reencontro das prácticas educativas coas dimensións máis significativas da vida cotiá aporta a expectativa dunha educación que encara múltiples desafíos. En esencia, aqueles que sitúan os seus obxectivos na profunda renovación da teoría e a praxe pedagóxica, facendo compatible o dereito das persoas á educarse coa responsabilidade pública de educar atendendo a criterios de apertura e pluralidade: nos tempos, procesos, iniciativas, axentes..., en xeral motivados pola necesaria anticipación dun futuro que xa reclama do presente a emerxencia de propostas educacionais alternativas.

A *educación social*, mesmo sen pretender evita-la redundancia que introducen os termos que se combinan na súa expresión (toda educación é, por natureza, social), representa unha vía de progresivo interese nese logro, coincidente coa énfase que adquieren realidades, problemas e necesidades sociais desde as que se interpelean cambios edu-

cativos que incidan na mellora da calidade da vida.

Así, co pensamento nunha educación que pretende ampliarse a múltiples educadores e educandos, a diversos espazos e servicios das comunidades, a proxectos culturais e recreativos, ó traballo e ó lecer, ós medios de comunicación de masas, etc., a *educación social* pon as súas metas na procura de logros cada vez máis definidos a prol do ilusionante presaxio dunha sociedade educadora, debuxada por entidades e autores de recoñecido alcance mundial.

É destacable que esta renovación dos conceptos e prácticas se estea reflectindo nos proxectos académicos que asumen, coido que con decisión, as Universidades; sobre todo desde os inicios dos anos oitenta. No caso español, co aporte de experiencias formativas que se vinculan ó desenvolvemento da *Pedagogía Social*, en base ó protagonismo de persoas e colectivos que compar-

ten a vontade de contruí-lo discurso dunha educación de talante crítico e transformador. E de traducir esa vontade nunha reflexión-acción que diversifique as perspectivas do coñecemento pedagógico, das súas áreas de saber e das profesións que articula.

Nesta encrucillada, a obra que coordina o profesor Juan Sáez baixo o título *El educador social*, en edición da Universidade de Murcia, representa unha valiosa aproximación ó estado actual das preocupacións, investigacións e experiencias que se distinguen na expansión da educación social en España, coidando dar resposta a aspectos que delimitan as señas de identidade de quen constitúe un dos seus principais referentes: os educadores.

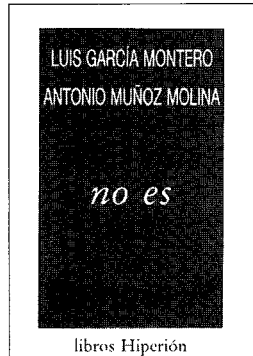
Trátase, sen concesións, dunha obra singular, na que a capacidade de convocatoria do profesor Sáez -desde hai anos promotor e director da *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*- se concreta na presenza de abundantes autores e temas; no seu conxunto, ofrecendo contidos e perspectivas que satisfán o propósito de estimular a reflexión, a suxerencia ou a provocación. Meritorias aspiracións para un ámbito

no que a procura de compromisos e descubrimentos representa un obxectivo irrenunciable.

Estructurada en tres partes, lamentablemente bastante desiguais na súa extensión, a lectura do libro permite revisa-los perfís formativos e profesionais do educador social, valora-lo seu pasado e anteve-lo futuro, desvela-las orientacións que o sustentan desde a teoría e a práctica, comprende-las súas áreas de intervención na sociedade, mostrar parte das súas técnicas para coñecer e actuar. Tamén achegarse a algunhas das súas experiencias e actividades nos procesos de inadaptación e marxinación social, da cultura, das empresas ou das comunidades.

Un texto oportuno, editado no momento da incorporación da Diplomatura en Educación Social ó catálogo de novas titulacións e Plans de Estudios universitarios, que merece o recoñecemento de contribuír a aumentala comprensión do que é a actividade do educador social. Unha meta que trascendendo os desexos do seu coordinador, apela ó quefacer das ciencias da educación e ás necesidades dunha sociedade sometida a sorprendentes metamorfoses.

Juan Antonio Caride Gómez



Título: *¿Por qué no es útil la literatura?*
Autor: Luis García Montero,
 Antonio Muñoz Molina
Editorial: Eds. Hiperión, 1993
Núm. pp.: 76
Tamaño: 13 x 20 cm

Hai libros de aparencia sinxela, modesta, nos que polo regular non reparamos. Libros que, sen embargo, desmenten co seu interior ricaz e suxerente esa inicial e precipitada valoración. Coido que *¿Por que no es útil la Literatura?* (Eds. Hiperión, 1993) é un deses libros. Os seus autores son dúas primeiras figuras das actuais letras españolas en castelán: o poeta-profesor granadino Luis García Montero e o novelista -e interesante articulista- Antonio Muñoz Molina, tamén andaluz. O libro do que ámbolos dous son autores é o resultado da recollida de tres conferencias que eles pronunciaron en Granada, en 1992.

O título referido deste libro leva dúas palabras -"no es"- nunha cor distinta á das restantes, o que constitúe un sinal, un aviso cara ó lector, pois no cerne mesmo das respectivas disertacións orais dos escritores está o peculiar entendemento do termo "utilidade", loxicamente aplicado á Literatura. Dada a adicación específica dos autores á creación literaria e a condición de ensinante

universitario de García Montero, non resulta estraño que se mesturen experiencias de carácter persoal con outras meditacións máis xenéricas e supraindividuais.

Chama a atención, xa desde o seu comezo, a depurada sinxeleza, a axilidade expresiva coa que se manifestan os autores. Nada temos aquí da fartura, do adobío incómodo de citas tan habituais cando certos profesionais falan da súa materia. O pensamento vai aquí expresado en liberdade, desde unha perspectiva ou estimativa estritamente individual e aínda en parte autobiográfica. E o destinatario desde pensamento é plural e vai desde o profesor de Literatura ata o bo afeccionado á lectura. Loxicamente as referencias fanse a unha situación concreta, a do ámbito literario do castelán, pero cada quen pode facer unha axeitada extrapolación a calquera dos eidos literarios peninsulares sen perigo de erro grave. Todo o contrario.

Digamos por adiantado que os xuízos expostos carecen de calquera pre-

tensión de orixinalidade; non chegan nin sequera a novidosos. Estamos ante un feixe de apreciacións, de valoracións críticas que suscitan a aquiescencia, o consenso xeral; ante un diagnóstico que non facemos ás veces por evidente e tanxible, por sobradamente coñecido ou quizais porque a súa inmediatez non nos deixa o pertinente distanciamento como para ollalo panorámica e obxectivamente.

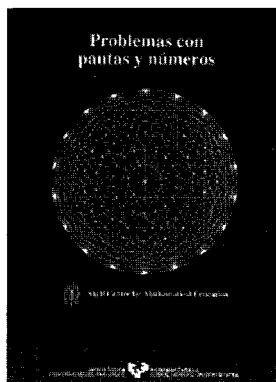
Unha sociedade na que vivimos agobiados polas présas, unha moda do "libro débil", sen raigame nin vocación de perduración, e un insólito desequilibrio entre o impresionante número de títulos publicados ó ano e os nosos pobres índices de lectura -por non falar de falla de interese de boa parte do publicado- son algunhas manifestacións da situación da Literatura na nosa sociedade actual. Unha Literatura, unha lectura constituída en "lugar predilecto, luz escogida" ou xardín e paraíso do home fronte a unha realidade agresiva, insolidaria e irta. Neste contexto, onde o concepto de utilidade está a se medir baixo parámetros degradados de negocio, ganancia ou tenencia puramente material, a Literatura -subliña García Montero- posúe a utilidade de achega-lo home á realidade, ó senso da existencia, ó autocoñecemento de nós mesmos, á revelación da nosa dignidade.

Con respecto ó traballo de Muñoz Molina, desexamos precisa-la súa atención ó binomio cultura-educación e a dureza coa que salienta a marxinação da segunda, fronte ós fastos de celebra-

ción da primeira. Hai, por outra banda, unha visión da Literatura como unha adquisición precisada de "empeño, tenacidade, disciplina" e non -como moitos hoxe predican- en canto simple exercicio lúdico. Finalmente, a estimación da utilidade da Literatura como viero de conservación do instinto imaxinativo do home, como valiosa forma de ollar dentro de nós e esculcar na realidade máis alá do puramente externo ou apariencial; en fin, como "un lujo de primera necesidad".

Eis, pois, un libro que vai a contracorrente. Unhas páxinas que se constitúen en lúcida chamada de atención sobre unha situación non pouco problemática que estamos a vivir; situación na que, coma sempre, os valores culturais e espirituais cotizan á baixa nunha sociedade máis interesada noutro tipo de "utilidades". Ser conscientes desa situación e tentar modificala é a nosa obriga. Nese senso fan as súas propostas e as súas críticas García Montero e Muñoz Molina. Aínda que algunhas delas poden ser discutibles, a intención última non é dúbida. Fomenta-la lectura, o amor polo libro, a consolidación do hábito de ler e o mantemento do pulo imaxinativo teñen que ser, de novo, "utilidades" válidas para o home e para a sociedade. Neste libro do que rematamos de falar hai algunhas boas razóns para que sexa así.

Luis Alonso Giraldo



Título: *Problemas con pautas y números*
Autor: Shell Centre for Mathematical Education. University of Nottingham
Traducción: Félix Alayo
Editorial: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 1993.
Núm. pp.: 191
Tamaño: 17 x 24 cm

Este é o segundo libro do Shell Centre for Mathematical Education publicado en España. O seu predecesor, *El lenguaje de funciones gráficas*, xa comentado nesta sección, foi publicado en Inglaterra con posterioridade ó libro que nos ocupa, o que se percibe no seu maior grao de elaboración, aínda que ámbolos dous manteñen a mesma estrutura e propugnan idénticas metodoloxías. É dicir, estamos ante un libro eminentemente práctico, cunha metodoloxía na que prima o traballo de investigación dos alumnos e das alumnas.

Ata agora, a ensinanza das matemáticas a penas incluía resolución de problemas, senón máis ben exercicios orientados á práctica dunhas técnicas concretas, e é que, como din os autores: "Muchos profesores querían incluir más resoluciones de problemas y trabajo de investigación en el curriculum de matemáticas. La mayoría no lo hace porque se siente bajo la presión de concentrarse en los programas de estudios oficiales".

Neste libro, con numerosos problemas e problemas-xogos coas súas solucións, preténdese desenvolver, nos alumnos e nas alumnas, a capacidade de poder enfrontarse a problemas dun tipo menos estandarizado, utilizando unha serie de estratexias como buscar algúns casos sinxelos, facer un diagrama, organizar sistematicamente, observar pautas, buscar unha regra xeral, etc. Utilízase unha metodoloxía de traballo en parellas ou en grupos, deixando que sexan os propios alumnos os que reflexionen, discutan e expliquen por escrito as súas aproximacións ó problema e os seus descubrimentos. O profesor intervéñ só en caso de que sexa necesario, proporcionando as indicacións precisas.

O libro está dividido en tres partes: "modelos de preguntas de exame", "materiais de clase" e "materiais de apoio". Na primeira parte preséntanse cinco modelos de problemas para exame, acompañados dun esquema de cualificación no que se valoran non só os resultados, senón o mostrar unha comprensión

do problema, a organización de forma sistemática, a descrición e a explicación dos métodos utilizados e dos resultados obtidos, e a formulación dunha regra. Ademais, inclúense exemplos das cualificacións dadas a algúns alumnos seguindo o baremo proposto.

Os materiais de clase están organizados en tres unidades (A, B e C) e nunha colección de problemas complementarios. Na unidade A desenvólvense algunhas estratexias e proponse, ás alumnas e ós alumnos, comenta-las vantaxes e os inconvenientes de cada unha delas ó aplicarlas á resolución de distintos problemas. Nas unidades B e C danse menos orientacións para os alumnos e as alumnas, xa que os problemas presentados nelas se resolven con estratexias similares. Non obstante, en tódalas unidades se inclúen indicacións que o profesor lles pode facer.

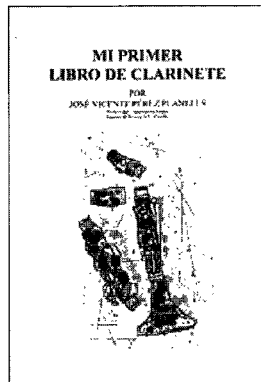
Ademais, as unidades A e B conteñen unhas presentacións indicadas para a clase, nas que se expón, de forma exhaustiva e paso a paso, o método proposto para guíalos alumnos e as alumnas na resolución de cada problema. Nos

materiais de apoio os autores ofrecen unhas propostas metodolóxicas complementarias ás xa feitas nos materiais para a clase.

Trátase, en definitiva, dunha obra moi interesante para os profesores de matemáticas de Ensinanza Secundaria, tanto pola cantidade de ideas que dá en canto a situacións a presentar ós alumnos e ás alumnas e pola serie de estratexias mostradas, como pola súa metodoloxía.

Sen embargo, todos agradeceríamos que o próximo libro que se publicase destes autores coidase máis a súa estrutura, sobre todo nos seus epígrafes, xa que hai máis de un repetido, o que, ás veces, dificulta o acceso a un determinado contido. Tamén se debería evita-lo uso de expresións aritméticas incorrectas, como por exemplo $3^2=9+16=25$ (páx. 65), $6 \times 6=36-4 \times 4=16$ (páx. 90), que aínda que parecen ser transcripción de respostas dadas polos alumnos, non deberían figurar no texto.

María Jesús Butrón Vila



Título: *Mi primer libro de Clarinete*
Autor: José Vicente Pérez Planells
Editorial: O autor, A Coruña, 1994
Núm. pp.: 84
Tamaño: 22 x 31,5 cm

A implantación da LOXSE nos estudos musicais trouxo consigo grandes cambios na metodoloxía que se debe aplicar, e especialmente na relativa á ensinanza instrumental. Por primeira vez, por exemplo, se abordan simultaneamente a práctica do instrumento e os coñecementos rudimentarios da lingua-xe musical ou solfexo. Todos estes cambios puxeron de manifesto, inmediatamente, a ausencia case absoluta de material pedagóxico adaptado a esta nova realidade.

O libro que hoxe nos ocupa contribúe a paliar esa carencia na área de clarinete, e por isto debe ser saudado con ledicia. Esta concibido, segundo o seu título indica, como un primeiro libro de clarinete, e dirixido ós alumnos de primeiro do devandito instrumento, do grao elemental da nova ordenación académica (LOXSE).

Contén unha introducción cunhas breves explicacións sobre a historia

do clarinete, os compoñentes da mesma familia, a descrición propia do instrumento e das súas partes, a dixitación e a respiración, sempre dentro dunha lingua-xe amena e sinxela, adaptada ós alumnos e apoiada por unhas orixinais ilustracións, que servirán de referencia ó estudante.

O libro está estruturado en dúas partes, nas que se combinan a cuestión técnica e a estética. No primeiro caso, mediante exercicios progresivos, en relación cos sons do instrumento que se vaian coñecendo, utilizando a máxima sinxeleza rítmica e tonal. No segundo caso, mediante a inclusión de cancións populares españolas e melodías clásicas coñecidas, adaptadas á tesitura do clarinete e ós coñecementos técnicos do estudante, utilizando tonalidades fáciles e onde as posibles dificultades rítmicas quedan inmediatamente resoltas polo coñecemento previo que das devanditas melodías ten o alumno.

Todo isto complétase coas Invencións, nas que se traballa a dificultade técnica que se está vencendo en cada momento da aprendizaxe.

O autor, Vicente Planells, baseándose na súa experiencia persoal como

profesor, conseguiu un libro de gran utilidade, progresivo, sinxelo, cunha grafía moi clara e agradable, que o profesor pode usar segundo as súas necesidades e as particularidades de cada alumno.

Rodolfo García



Título: *Introducción a la Arquitectura*
Autor: Leonardo Benevolo
Editorial: Celeste Ediciones, Madrid, 1993
Núm. pp.: 276
Tamaño: 13 x 20 cm

En 1960 publicábase en Roma o ensaio de Leonardo Benevolo *Introduzione all'architettura*. Dende entón viron a luz moitas edicións deste texto; a primeira en castelán é de 1979, en Hermann Blume, e a última é de 1992, en Celeste Ediciones, da que se fai unha primeira reimpresión en 1993, que é a que utilizamos para esta reseña.

O texto non sufriu modificacións, e é asombroso que non perdesa vixencia, xa que nace como unha necesidade de cambia-la visión que se soe empregar no ensino da historia da arquitectura, que o autor considera errónea; e o paso do tempo deulle a razón.

Preséntase este ensaio como unha serie de comentarios previos ou introduccións ó estudio e explicación de cada época artística en canto á arquitectura se refire.

O ensino da historia da arte, que comunmente se facía (e continúa a

facerse en numerosos casos) coa marcada clasificación en pintura, escultura e arquitectura, atendendo ó mesmo criterio das diferentes aparencias visuais, convertera a historia da arquitectura nunha mera historia da ornamentación arquitectónica, ou, cando máis, nunha historia dos estilos arquitectónicos, pero sen uns fundamentos e consideracións imprescindibles en canto a arquitectura se refire. Esta está indisolublemente ligada á historia da tecnoloxía e da construción, ós novos logros e inventos constructivos e, como non, á creación de espacios e ambientes, isto é, o desenvolvemento social e cultural de cada época. Así, sinálase que unha das diferencias fundamentais do paso da arquitectura grega á romana, coa súa aparente afinidade, estriba en que os gregos actuaban no seo dunha tradición ininterrompida, e os preceptos tradicionais servían ó mesmo tempo de horizonte da cultura arquitectónica, poñendo ás experiencias concretas un límite absoluto. As ordes arquitectónicas non eran un mero for-

mulario decorativo fixo, eran moito máis, pois comportaban o uso dun determinado sistema constructivo, fixaban certas prioridades entre os elementos arquitectónicos e transferían estas implicacións ó modo de proxectar, que adquiría unha estrutura obrigada, vinculando, en consecuencia, á produción constructiva. As aplicacións eran ilimitadas pero os tipos eran coñecidos desde o principio, e cubrían só unha parte das posibilidades ofrecidas polos coñecementos técnicos contemporáneos. Os romanos contemplaban, en cambio, estas regras desde fóra, como un dos elementos máis importantes da súa experiencia arquitectónica; polo tanto, sentíanse libres de admitilas aceptando as relativas implicacións de métodos, de non admitilas en absoluto, ou de aceptalas como simples instrumentos, adaptando as columnas, os arquivates, os frontóns como remates e en situacións completamente diferentes das establecidas polas normas.

Se ós gregos se lles presentaba o problema de adapta-las esixencias técnicas e expresivas particulares a unha medida racional prefixada, ós romanos presentóuselles o de adapta-las normas tradicionais ó desenvolvemento das experiencias concretas.

É moi interesante a exposición que se fai neste ensaio sobre o sentido da escala nos edificios públicos, comparando unha vez máis a arquitectura grega coa romana. O templo grego está construído para ser observado desde un

punto de vista cercano, que permita, polas súas pequenas dimensións, abarcarlo na súa totalidade e, ó mesmo tempo, observa-los seus detalles. Roma, en cambio, constrúe en termos dinámicos; isto é, necesítase un camiño a percorrer, desprazando o punto de vista próximo para a observación de detalles, pois os grandes complexos só poden ser observados na súa totalidade con puntos de vista moi lonxanos, como sucede, por exemplo, co templo de Fortuna Primigenia, en Palestrina.

En canto á creación de ambiente e integración na paisaxe, no mundo grego sempre rexe unha certa separación entre a arquitectura e o fondo, e sóense evita-las visualizacións que fagan predominar o cromatismo da paisaxe sobre os valores plásticos da arquitectura; ou sexa, que sóese evitar ter que facer uso de puntos de vista lonxanos para comprender a obra.

Considera Benevolo que aparece o primeiro corte fundamental de sistemas constructivos e de estilo co cristianismo, ó facerse os seus primeiros templos con deliberado esquecemento dos cánones clásicos, elixindo os seus modelos na tradición doméstica e trasladándoos ó plano áulico.

Este arredamento deliberado da tradición clásica ten varias consecuencias moi importantes para o posterior desenvolvemento da arquitectura, e están expostas por Benevolo coa claridade e brevidade ás que nos ten acostuma-

dos nos seus criterios. Tira como conclusión neste apartado que os templos cristiáns semellarían para os seus contemporáneos grandes pendellos sen ningunha dignidade áulica.

A arquitectura bizantina retoma esta dignidade no interior dos seus templos, mentres que a súa envoltura externa é unha especie de reverso humilde e utilitario, onde quedan á vista os compoñentes constructivos, e interveñen os templos no espazo urbano como obxecto independente.

Este dualismo sobre o que se basea a composición bizantina está vinculado, con toda certeza, diráno-lo autor, ó contraste entre o inmanente e o transcendente, entre o sensible e o intelixible, tan propio da cultura oriental, que mentres alimenta o debate no campo teolóxico e filosófico, soluciónase en arquitectura cun perfecto equilibrio. Este mesmo equilibrio convertírase, á vez, nun límite ou teito da arquitectura bizantina que repetirá o seu repertorio de modo indefinido, sen atopar xustificacións para ulteriores desenvolvementos.

Ó longo de catorce capítulos analízanse os cambios que se producen nas arquitecturas correspondentes ás diversas épocas ou períodos en que tradicionalmente se divide a historia da arte en occidente, e acábase co chamado movemento moderno.

Considéranse as repercusións que ten na produción arquitectónica a estruturación máis libre e diferenciada

da sociedade nos séculos XI e XII, nos que a figura do deseñador, do que encarga a obra e dos executores se debuxan con precisión e adquiren un significado social e económico. Ou ben como se logra a cualificación arquitectónica segundo o modo como se resolve a articulación das estruturas, á vez que se considera que o criterio que guía esta articulación estrutural non é outra cousa cá organización dos espazos adxacentes. Analízase como no século XIII, ó empregar toda Europa unha mesma linguaxe arquitectónica, deixan de existir unhas culturas exclusivas de cada país e nace unha auténtica cultura europea, ante a que será mester cualificar de novo cada unha das experiencias locais.

É moi precisa a referencia ó nacemento da arquitectura renacentista, e a influencia determinante que sobre ela exerce a aparición do método de proxectar coñecido como "perspectiva", tan definitorio desta época.

Coa mesma amenidade e rigor trátanse as demais épocas artísticas. O libro é de fácil lectura e está ben ilustrado. Ó remata-las súas 276 páxinas, quédano-la impresión de ter asistido á representación dun posterior desenvolvemento que promete a mesma amenidade e rigor.

Cremos que realmente se cumpre o que Benevolo escribe no prefacio:

"Se trata de un intento no exento de preocupacións para el autor, porque la brevedad obliga a presentar de manera

sencilla situaciones complejas, de ofrecer algunos juicios concisos que deberían ser matizados y adelantar afirmaciones no documentadas".

Abril, 1994

Javier Vilariño Pintos



Título: *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos.*
Autor: Gloria Pérez Serrano
Editorial: Narcea, Madrid, 1993
Núm. pp.: 273
Tamaño: 13 x 21 cm

Cando xa nos atopamos inmersos nos albores do século XXI, falar de Acción Social, sexa cal sexa a área de intervención (Animación Sociocultural, Educación de Adultos, Ocio e Tempo Libre, Educación Especializada ou Formación Laboral), implica deixar atrás uns procedementos improvisados, con accións inconexas, para adentrármolos en procesos máis esixentes nas súas formulacións técnicas, máis metodolóxicos, con fundamentos que incrementen a súa racionalidade e reduzan a arbitrariedade ou o voluntariado.

É evidente que nos últimos anos se deu unha auténtica eclosión e diversificación do traballo social en canto ás súas formas e áreas de intervención. Paralelamente, xorde a necesidade de adoptar estratexias básicas de procedemento co máximo rigor científico para así maximizar eficacia e minimizar riscos en canto a resultados e logros.

Sen lugar a dúbidas, un bo dominio dos métodos e estratexias na elabo-

ración de proxectos sociais conduciranos a obter un maior número de resultados exitosos.

Gloria Pérez Serrano, Catedrática de Pedagogía Social, cunha formación pluridisciplinar (Pedagogía, Psicoloxía, Filosofía), á que une a unha dilatada experiencia no INCIE como investigadora en ámbitos sociolóxicos -así o reflecte Quintana na presentación do libro-, é consciente de que existe unha preocupación unánime polo tema, emparellada a unha demanda latente; por isto, ofréce-mos neste libro un valioso instrumento para os técnicos da Acción Social, entre eles os educadores: docentes, pedagogos, etc., que necesitan utilizar técnicas metodolóxicas anovadoras e vangardistas.

Na introducción, a autora sintetiza a necesidade dunha planificación sistemática, dando resposta a diversas interrogantes: ¿que é un proxecto social?, ¿cara a onde se van orientar os proxectos?, ¿que implica un proxecto social?

Despois dunha pormenorizada análise teórica sobre tódalas fases que deben terse en conta á hora de elaborar un proxecto (diagnóstico de necesidades, planificación, aplicación/execución, avaliación, informe final e reflexión crítica), pasa ás aplicacións prácticas duns coñecementos teóricos en distintos ámbitos do Traballo Social (Asociacións de Traballadores Sociais, Educación de Adultos, participación da muller na sociedade, Animación Sociocultural nun Centro da Terceira Idade e papel dos pais de alumnos nun colexio público).

A autora pon especial énfase na necesidade de recorrer a procesos científicos á hora de elaboralos proxectos, especificando con claridade os obxectivos, metas, actividades, calendario de execución, e os recursos humanos, técnicos e financeiros, así como os criterios básicos de avaliación que deberán definirse por anticipado. En definitiva, non é só saber, senón "saber para facer", a través dun método e unha metodoloxía que conxugue a teoría coa praxe social.

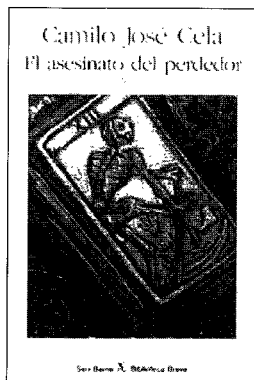
Sinxelo, elocuente, práctico, preciso, útil..., son algúns dos cualificativos que poderían atribuírse ó contido do libro, de gran rigor técnico e científico

nas aportacións teóricas, e que serve de auténtico guión para a elaboración de proxectos sociais, no tocante á súa planificación, aplicación e execución.

A lectura do libro de Gloria Pérez Serrano proporcionará ós axentes da acción social unha grande axuda, desde o momento da formulación dunha determinada intervención ata a propia avaliación, pasando previamente polas fases de contextualización, programación e implementación.

Á marxe das aportacións da autora, non podemos obviar a presentación que fai do libro o profesor José M^a Quintana Cabanas, quen en moi poucas liñas nos ofrece unha visión global sobre a traxectoria da Acción Social, salientando a importancia que ten a formación dos axentes, que el estratifica en tres niveis: os axentes de base, cunha Formación Profesional de segundo grao; os técnicos de nivel medio, que se forman a través de Diplomaturas Universitarias; e os científicos ou nivel superior, con categoría de Licenciados.

José Carlos Otero López



Título: *El asesinato del perdedor*
Autor: Camilo José Cela
Editorial: Seix Barral, Barcelona, 1994
Colección: Biblioteca Breve
Núm. pp.: 238
Tamaño: 13 x 21 cm

A última novela publicada polo ilustre padronés, despois de recibido o Nobel en 1989, amosa que o posto de honor por el conseguido dende o *Pascual...*, en 1942, segue a manterse a través dos anos. Cada unha das súas páxinas parece xurdir, coma sempre, desa abraiante xenialidade de tan pouco doada emulación.

O título *El asesinato del perdedor* refírese, en principio, a unha parte da obra, arrincada de feitos reais tristemente ocorridos nun pobo de España en 1987. Velaquí o punto de apoio para construír un denso universo novelesco no que a historia do mozo Mateo Ruelas -tal é o nome do personaxe literario- funciona coma un eixe, de máis fondura ca outros, na complexidade do conxunto.

O escritor finxe, como fixera no *Pascual...* ou na *Mazurca...*, un impulso externo para móbil da obra, esta volta, unha carta que figura ó final co caso de Mateo, debullado dun modo intermiten-

te e, en aparencia, independente ó longo do relato. Para este e para outros moitos, xustapostos pero tamén entrelazados, elabora un complicadísimo encaixe de voces narradoras e de diversas técnicas das que choven as anécdotas que se alternan, desaparecen, rexorden e acaban por formar un labirinto alucinante cheo de pasmosa coherencia.

Se ben se aprecian nesta obra as peculiaridades lingüísticas e constructivas constantes na poética celiana, as novidades introducidas na procura de certos efectos levan a un resultado tan asombroso coma orixinal. A organización interna emparéntase, en parte, coa *Mazurca...* e igual ca nela ou en *La colmena*, distintos soportes recorrentes sosteñen a unidade.

Segue o cultivo dos diálogos: moitos, coa custosa sinxeleza de sempre; outros, nunha linguaxe altisonante en contraste cos temas que tratan; os máis, agora enchoupados dun tremendismo

ilóxico ou dunha tintura surrealista que baila nunha corda lindando coa demencia. Unha voz conselleira e ata os parlamentos dalgúns personaxes invitan á reflexión e á cautela, quizais únicas vías para sobrevivir. Acérrimas críticas caen sobre os xuíces e a xustiza, a Igrexa de hoxe e a de sempre, a política e os políticos, e sobre tódalas clases e categorías de homes, monicreques do instinto, bonecos de guiñol que compoñen un mundo onde o único que triunfa é o devezo de non pensar no hálito zugón da morte. Máis de cincuenta títulos alternativos ó da obra, cheos de enxeño e de xovialidade, aparecen aquí e acolá coma os misterios dun inacabable rosario, poñendo algo de freo a tan enguedelladas historias, tecidas sen ningún fío solto.

Todo isto vaise desenvolvendo mesturado, fóra dun sometemento fixo ós signos convencionais que adoitan sinalalas transicións entre temas ou anécdotas. Hai un propósito firme de suxerir-lo caos, os bordos do abismo, o cheiro pestífero do home morto en vida polo efecto da prepotencia, do vicio ou do medo. Tan lonxe está a tenrura de *La colmena* coma o lírico sentimento da idiosincrasia galega na *Mazurca...* A visión sobre estas criaturas vén, ó modo valle-inclanESCO, dende o aire: para o mundo desorbitado que se pinta chega unha ollada glacial. Dela nin sequera se salva Mateo, vítima quizais inocente - e, se así fora, oposta á luxuria dos demais- pero ó mesmo tempo culpable por non ser quen de loitar.

Moitas son as alusións, serias ou humorísticas, a personaxes cultos e históricos. Doutra banda, Cela, o mesmo que usa a intertextualidade para sementar ecos de certos autores, lémbra-nos o seu pasado literario, e chancéase co porvir, facendo, por exemplo, como se *Madera de boj* non saíse á luz por problemas de censura. Nunha frase, nunha situación, nun consello, nunha senten-cia ou nun nome aparecen expresa ou tácitamente o *Pascual...*, *Pabellón de reposo*, *La colmena*, *Oficio de tinieblas*, a *Mazurca...* ou *Cristo versus Arizona*, por cita-las máis obvias.

O criterio da arte como reiteración preside a estrutura e o estilo de *El asesinato del perdedor*. Por iso na historia de Mateo, coñecida sucintamente dende o inicio, o tempo non progresa senón que se vai completando con novas minucias, perspectivas ou técnicas. Por iso a linguaxe está chea de simetrías e de xogos de palabras. Decatámonos de que, coma nas variacións dunha peza musical, case todo se repite. Mateo é un perdedor nato e convén que o seu curto ánimo e maillo rigor dun xuíz preeiro, asolagado en ira, sexan teimudamente postos en evidencia, para que tales erros non se repitan.

En contraste con este relato de protagonista único, e con el mesturadas, cóntanse as aludidas anécdotas. Nunha mesma atmósfera de grotesca realidade, diferentes personaxes de tódolos tempos e lugares converten a Historia en constante invariable, en pura sincronía e

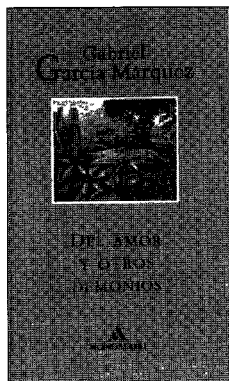
conforman unha colectividade que, nun simultaneísmo a miúdo contrapuntístico, vexeta obsesionada polo sexo: todo cabe aquí, ata o bestialismo e os aparelamentos de vivos con mortos, pois todos falan e actúan en idéntico nivel. O tono é xocoso, absurdo as máis das veces. Atopámonos cunha arte expresionista e chiante na que a presenza do sexual, moi lonxe daquela harmonía instintiva da *Mazurca...*, pretende suxerilo remuíño caótico formado polos homes que, en plena Danza da morte, foxen de sí mesmos sen fe, sen esperanza, na crise remate dun século no que calquera barbarie semella dá-lo mesmo.

Non é este o propósito da obra de Cela. Estamos diante dun berro doente polo futuro da Humanidade, dunha gran-

de obsesión polo outro mundo, pola morte, pola vida e polo tempo. Para expresar toda esta dor non chegan a seriedade nin a risa: hai que atreverse a dar un paso máis alá do esperpento.

Supera Cela en elaboración todo o que ata agora nos ofreceu. Aposta, contra corrente, por capitanea-la máis ousada das vangardas e ponnos a cavilar no como e con que poderá sorprendernos na súa esperada *Madera de boj*. Mentres, convén disfroitar desta sinfonía ultramoderna para irmos aprendendo a fuxir da loucura, a non ser perdedores nin asasinados.

Ana María Platas Tasende



Título: *Del Amor y otros demonios*
Autor: Gabriel García Márquez
Editorial: Edit. Mondadori, 1994
Núm. pp.: 190
Tamaño: 14 x 23 cm

Seguramente desde *Cien años de soledad* os lectores do narrador colombiano Gabriel García Márquez cóntanse por millóns, sen esaxeración ningunha. E seguramente por iso cada nova entrega do escritor é agardada con expectación e remata por acadala condición dun “best-seller”. Nesta ocasión, o lanzamento editorial de *Del amor y otros demonios* (Edit. Mondadori, 1994) fíxose coincidir co 23 de Abril, data certamente simbólica para a literatura hispánica en castelán, pola lembranza cervantina que leva consigo.

Non sabemos, cando estamos a escribir estas liñas, a acollida que terá esta nova novela; unha obra que cronoloxicamente xorde despois de cinco anos da saída de *El general en su laberinto*, e significou para o escritor un minucioso e detido labor creativo. Pero desa teimuda pelexa que sempre confesou García Márquez ter coas palabras velaquí un froito madurecido; unha manifestación máis da arte de contar historias que este

escritor posúe en altísimo grao, da súa anovada capacidade imaxinativa, da engaiolante mestura de fantasías e realidade que en distintas doses está sempre presente no seu universo narrativo.

A nota inicial da novela dá conta do máxico suceso que está na xénese mesma da fábula narrativa. Así mesmo, constitúe unha nova lembranza da etapa xuvenil do escritor, vencellada ó ámbito do xornalismo en diferentes publicacións da súa Colombia natal. O *Relato de un naufrago* e, con posterioridade, a *Crónica de una muerte anunciada* están a se inscribir nesa mesma liña. Pero, ó contrario que na *Crónica* ..., nesta novela tódolos elementos xornalísticos están suprimidos.

Del amor y otros demonios implica, ó mesmo tempo, continuidade e novidade na traxectoria novelística do autor. Clave de continuidade é o motivo-eixe da historia, a temática do amor. O amor constitúese de novo en paixón

súpeta e destructiva, en tristeza e sufrimento, en dano e loucura para os amantes: a rapaza marquesiña, Sierva María, unha máxica criatura que medrou no desamor, e Cayetano Delaura, una cura inquisicional que chega a perde-lo siso pola rapaciña, que chega ata non ter outra meta na súa vida senón a súa contemplación, e acepta calquera sufrimento pola ledicia da súa presenza e a constancia da paixón correspondida. Eis un amor sacrílego, prohibido, feito desexo e poesía xuntamente e traxicamente acabado en separación e morte.

E continuidade é tamén, na mellor liña do escritor, a fermosura da prosa. Desta nova loita coa palabra, do repousado e coidado traballo expresivo, do pulo e fecundidade verbais dos que xa fixera gala noutras ocasións sae unha prosa que, no seu nivel conversacional está a se conformar en frases breves, contundentes, lapidarias case. Mais, completamentariamente, nas pasaxes narrativas ou descritivas advertímo-lo longo voo da sintaxe, o gusto pola estruturación triádrlica do parágrafo, o ritmo axeitadamente fluente, o léxico ricaz en valores sensoriais. Un agasallo, en fin, para calquera lector atento ós valores estéticos da lingua.

Aínda que sen o amoreamento, sen a extremosidade de *Cien años de soledad*, esta recente entrega de García Márquez amosa o tecido fantástico, o real-maravilloso da realidade. A figura de Sierva María moi especialmente, e a visión do mundo negro e da mitoloxía

yoruba (pero tamén un personaxe como o do médico portugués Abrenuncio de Sa Pereira Cao) son fontes principais desa veta.

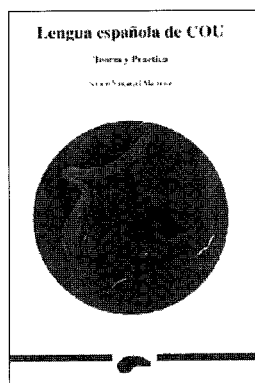
Un ámbito que ó noso ver constitúe novidade no escritor é o da época na que sitúa a súa historia. Lévanos nesta ocasión ós tempos da América colonial. Na vila marítima e caribeña que é escenario narrativo, advertímo-lo esquecemento daquelas terras, esmagadas polo paso do tempo. Un pequeno universo en decadencia, mísero e asolagado nun soño de séculos. Alí só é perceptible a presenza do poder relixioso e, no seu seo, a vixencia da intolerancia, a intransixencia e o fanatismo do Santo Oficio. Ó seu ollo vixiante non escapa o heterodoxo e ilustrado Abrenuncio, que precisa manter agachados os seus libros e está considerado home perigoso polos seus saberes. E fronte a este poder, está a debilidade do destruído poder político, encarnado no marqués crioulo, Don Ygnacio de Alfaro, un degradado expoñente da nobreza española na colonia americana. A outra cara da moeda é a captación da existencia dos negros e mestizos, a poboación marxinal, vítima do escravismo, arredada na súa lingua e na súa misteriosa relixiosidade. Esta novela de García Márquez dá conta do radical distanciamento, do desencontro e desigualdade entre ámbolos dous mundos.

Hai, polo demais, certos aspectos que confiren a esta obra un equilibrio, unha xusteza no plano compositivo que

poucas veces temos visto no escritor. A historia posúe moita máis substantividade cá da *Crónica...*, aínda que o seu final non é menos trágico. As cinco partes das que consta están a desenvolvela dun xeito abondo lineal, aínda que algunha delas (a segunda, por exemplo) sexa un caso claro de retrospección temporal. O punto de vista é estático, único, e a figura do narrador non se sae da ubicación máis tradicional. Advírtese unha notable harmonía entre a narración dos feitos, a caracterización dos protagonistas e a descrición da época e escenarios.

Novelista xa ben madurecido, García Márquez semella acadar aquí esa sinxeleza, esa transparencia, esa perfección que só é posible desde a mestría no oficio, desde a sabedoría creadora, desde a capacidade de selección e síntese. Porén, se como di o autor, a transparencia é poesía, *Del amor y otros demonios* é unha novela poética. Un agasallo máis da fructífera imaxinación dun escritor que ve como a súa obra está a medrar. Medra no tempo, da mesma forma cá loira cabeleira da infeliz e aldraxada Sierva María.

Luis Alonso Girgado.



Título: *Lengua Española de COU. Teoría y Práctica*
Autor: Simón Valcárcel Martínez
Editorial: Tambre
Núm. pp.: 220
Tamaño: 17 x 24 cm

O libro que acaba de aparecer, *Lengua Española de COU. Teoría y Práctica*, de Simón Valcárcel Martínez, publicado na Editorial Tambre, aborda, de maneira global, todo o programa de Lingua Española de COU que se desenvolve na nosa Comunidade Autónoma. Ata este momento non faltaba bibliografía axustada e que respondese moi de cerca ó programa, como *El lenguaje, las lenguas y la lingüística* (1986), e *Aspectos básicos de sintaxis funcional* (1983) de G. Rojo; *Fundamentos de análisis sintáctico funcional* (1989), de G. Rojo e T. Jiménez Juliá; "Sobre los modelos de descripción en morfología" (1990) e "La estructura de la palabra" (1992) de J. Pena; *Fundamentos del análisis semántico* (1990), de M. Justo Gil; *Las categorías gramaticales (morfológicas) en español* (1993), de M. Fernández Pérez, entre outros. Este texto, sen embargo, ofrece a grande vantaxe de presentar a profesores e a alumnos un material de moi doado manexo.

Lengua Española de COU é un texto útil para o profesor, que se atopa con todo o programa de Lingua Española xunto, aínda que sempre lle sexa preciso aclarar moitos conceptos, ampliar outros e engadi-las prácticas complementarias axeitadas á súa particular forma de concibi-la disciplina; ademais, é cómodo para o alumno pois evítaselle naufragar nun mundo de fotocopias e notas que, por boas que sexan, con frecuencia amosan terminoloxía diferente e achegamentos diversos, endexamais aconsellables e sempre problemáticos para un alumno de Bacharelato.

A primeira parte, teoría lingüística e gramatical, como xa era de esperar, é a máis ampla. Nela estúdanse: "El lenguaje como sistema de comunicación. La lengua española y sus variedades internas. El análisis morfológico. Clases de palabras. El análisis sintáctico y la frase. La "oración simple" de la gramática tradicional. La "oración com-

puesta" de la gramática tradicional. La semántica léxica". Despois de cada tema teórico, o seu autor propón unha boa e cumprida selección de "Ejercicios sobre el tema", que buscan a consolidación dos principios teóricos, e "Prácticas con la lengua", que teñen como finalidade revisar aspectos puntuais de ortografía, puntuación e acentuación do español.

O texto, nas súas liñas xerais, cobre os obxectivos do programa de Lingua Española en COU: a) capacita-lo alumno para comprender conceptos, nun principio catalogables como de teoría lingüística, pero que deberían acadalo rango de coñecemento común. b) Dota-lo alumno dos mecanismos de análise que lle permitan comentar un texto atendendo ás súas características lingüísticas, tanto de construción coma de contido gramatical, e de vocabulario. c) Tentar que a observación de textos allos contribúa a melloralala súa propia produción lingüística.

Os contidos teóricos resultan, en ocasións, limitados, como o tratamento da flexión e o da derivación, ou o das perífrases verbais; mais Simón Valcárcel xa o xustifica na Introducción: "La exposición teórica no pretende agotar los conceptos, sino ofrecer un contenido claro y preciso de éstos. En vez de la discusión sobre tal o cual fenómeno, hemos optado por recoger las bases de conocimiento del lenguaje en las que la mayoría de los lingüistas están de acuerdo".

Bótanse en falta unha relación dos principais prefixos e sufixos do español, que poida servir de base para a segmentación e a construción de familias léxicas; o estudio de aspectos como a nominalización, tan frecuente no español; ou a determinación complexa, cuestións de moita dificultade para os alumnos; e unha aproximación á aposición, á frase adverbial e á preposicional, que poida responder ás dificultades prácticas que presentan estas estruturas.

A segunda parte do libro, "Anejo I. Producción de textos", presenta unhas sucintas nocións teóricas sobre construción textual, seguidas de actividades prácticas, con textos literarios ben escollidos.

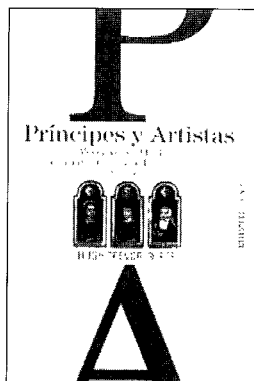
A terceira parte "Anejo II. Análisis de texto", brinda ó profesor e máis ó alumno, dun lado, rudimentos teóricos de introducción á análise de textos e pautas para o seu desenvolvemento e, doutro, prácticas de análise de textos que foron obxecto de exame en convocatorias previas das Probas de Acceso.

O "Anejo III. Exámenes de las Pruebas de Acceso", última parte do libro, ofrece algúns exames de Lingua Española que saíron en convocatorias recentes e que son dunha enorme utilidade ós alumnos para coñecerla súa mecánica.

As reflexións anteriores non son máis ca unhas pequenas observacións que en nada embazan o gran valor deste traballo, que está xa a disposición de profesores e alumnos.

Noraboa ó seu autor e á Editorial Tambre polo oportuno da súa publicación.

M^a Nieves de Paula Pombar



Título: *Príncipes y Artistas*
Autor: Hugh Trevor-Roper
Editorial: Celeste Ediciones, Madrid 1992
Núm. pp.: 218
Tamaño: 13 x 20 cm

Toda obra de arte, en épocas pasadas -falamos de épocas anteriores á revolución industrial-, estivo intimamente ligada á encarga. Son escasas as obras de arte que hoxe podemos considerar realizadas como simple actividade lúdica do seu autor durante eses períodos.

Por iso resultan interesantes para entender mellor a arte como testemuño do seu tempo, os estudos das relacións entre artistas e patróns, sobre todo cando estes últimos eran os que marcaban a política en tódolos campos para os territorios por eles gobernados. É o caso concreto deste libro, no que o estudio se realiza sobre os príncipes da casa dos Habsburgo: Carlos I e Felipe II, en España; Rodolfo II, en Praga; e os Arquiduques, nos Países Baixos. Todos eles desenvolven o seu mecenato en Europa, entre 1517 e 1623.

As características comúns ás catro cortes son a súa liñaxe e o interese

pola obra artística. Nuns casos primará a estruturación dos criterios artísticos, e noutros a avidez polo coleccionismo.

Di o autor que "este libro tienen su origen en cuatro conferencias que pretendían ilustrar diversos aspectos de las artes plásticas". E resulta moi interesante, á vez que enriquecedor, coñecer como se observa un tema artístico desde unha perspectiva histórica por quen se sente historiador, pero non especificamente historiador da arte.

Encontrámonos cun Carlos I que vive o humanismo de Erasmo e coñece o seu fracaso coa Reforma. O poder que ostenta nos seus amplos dominios concédelle unha gran capacidade de elección dos artistas que podían satisfacer as súas apetencias, pero a pesar deste poder e por causa de te-la súa corte en continuos traslados non consegue atraer ó seu lado, a Ticiano (inda que si atenderá os seus encargos) que non se moverá da súa

Venecia residencial. O outro gran expoñente do seu mecenato artístico, o vello Leone, sempre poñerá desculpas para non vivir na corte e seguirá traballando e realizando as súas encargas en Milán. Noutros artistas terá que pensa-lo emperador Carlos para telos ó seu lado. Quen tivo tanto poder verá nos seus últimos anos como a Inquisición o irá separando dos seus máis achegados colaboradores e como os restos dos seus vellos ideais humanistas serán arrasados.

Felipe II non participa do espírito humanista de seu pai, o seu ánimo estará inundado do espírito da Contrarreforma, a loita contra o protestantismo e a revolución social que nace, como consecuencia, na Europa do seu tempo. Todo isto lévao a esixir "gravidade e decoro" na representación dos santos, cualidades que, por outra parte, non atopa con facilidade, e isto fai que se enfrente con desilusión ós mellores artistas da súa época, nos que tiña postas as esperanzas para decora-lo seu maior empeño de mecenato artístico: o Mosteiro de San Lourenzo do Escorial. Pois ben, nin o San Mauricio do Greco, nin o Cristo de Cellini irían ocupa-los lugares destinados para eles, por non ter aquela gravidade e aquel decoro esixibles que incitasen á devoción. Paradoxalmente só confía nos artistas "herdados" de seu pai, os Leone, e especialmente en Ticiano.

Pero aínda que Felipe fracasa como mecenas, non lle pasa o mesmo como coleccionista de arte. Neste

campo consegue reunir unha serie de obras dos seus artistas preferidos, como o Bosco, que será mais adiante un dos máis importantes piares das coleccións reais españolas.

A rama dos Habsburgo que permanece en centroeuropa, continúa cos ideais humanistas. Maximiliano herdara o espírito de seu pai. Busca estatuas antigas, constrúe castelos con xardíns exóticos, colecciona moedas, libros, reúne a eruditos, pintores, arquitectos e científicos, fomenta o estudio da natureza, e ata crea un parque zoolóxico de animais salvaxes.

O seu fillo, o emperador Rodolfo II, non tivo éxito na política; terminou destituído despois de trinta e seis anos de reinado, nos que viviu nun mundo misterioso e esotérico.

Rodolfo fora educado en España, e na máis pura ortodoxia. Cando volve a Viena atópano españolizado e enarborando a bandeira da reconquista católica; pero a súa debilidade de carácter, unida a un espírito de humanismo pretridentino herdado do seu pai, e o non ser totalmente español nin totalmente católico, unido ó odio polo seu tío Felipe, determinárono a abandonar tal empresa.

O mundo máxico de Rodolfo era, polo tanto, ecuménico, tolerante, contemplativo e científico. Nesta situación e retirado na súa corte de Praga como nunha gaiola de ouro, coleccionou obras de mestres antigos e novos, fixo encar-

gas a Xoán de Boloña, protexeu o surrealista Archimboldo e mantivo unha auténtica corte de marchantes e buscatalentos por Europa para atoparlle artistas de interese ou obras que adquirir. Considérase que non houbo talento artístico do seu tempo que non pasase pola súa corte ou non intentase atraelo á mesma. E chegou a utiliza-los seus embaixadores políticos como mediadores na adquisición de obras de arte. Foi considerado, con xustiza, o maior mecenas da arte moderna.

A súa colección, sen embargo, viuse castigada, despois da súa morte, por motivos relixiosos. Neste caso, os autores foron os calvinistas, que esixiron a venda das figuras espidas, que resultaban desvergoñadas para un estado relixioso.

Ó tratar do mecenato dos Arquiduques, cuarto e derradeiro exemplo dos Habsburgo que estudia Hugh Trevor-Roper, considérase máis a personalidade do seu gran protexido cá dos mecenas e o seu ambiente de corte, e é que Pedro Paulo Rubens colma por si mesmo as apetencias artísticas da corte borgoñona dos arquiduques ós que serve, ademais, pola súa condición humana, como embaixador.

Os Países Baixos pasarán dunha hexemonía económica e comercial en Europa a unha rebelión, a unha guerra civil, e a unha guerra ideolóxica. Todo isto en moi pouco tempo. Xurdiu a guerra iconoclasta, e a penas se salvaron

algunhas das máis importantes obras de arte. A intolerancia protestante reducía a oferta de obras, e a intolerancia católica reducía a oferta de artistas.

Así era o ambiente que recollían os arquiduques dos Países Baixos, que trataban de devolverlle o esplendor perdido á corte de borgoña, e para iso necesitaban algo novo. Non servían o tradicionalismo inflexible de Felipe II nin o estoicismo laico de Lipsio, nin sequera a continuación dun refinamento do humanismo. Necesitaban un espírito de dinamismo, confianza e incluso heroísmo. Este espírito porporcionouno Rubens, que ademais de artista era un convencido pacifista.

Os catro piares do mecenato artístico da corte de borgoña foron Otto van Vaenius, Wencel Coebergher, Jan Brueghel, e Rubens.

Rubens era discípulo de Otto van Vaenius; O arquitecto Coebergher construía as igrexas que despois Rubens decoraba; e, por último, Rubens era un bo amigo de Jan Brueghel, con quen compartiu pinceis nalgunhas obras e ó que incluso serviu de secretario. Así que o humanista, pacifista e estoico Rubens viña a se-lo mellor nexo dos artistas da corte, aínda que era o máis novo dos catro.

Máis adiante, a protección dos arquiduques ós xesuítas fai entrar en escena ó irmán Petrus Huyssens, arquitecto que realizará algúns dos máis

importantes templos que tamén decorará Rubens.

Afirma Trevor-Roper que Rubens comprométese a fondo coa paz. Foi o pintor diplomático da paz da Europa do seu tempo.

Así eran os príncipes mecenas, e así os seus artistas protexidos. Non é iso

o que hoxe esperamos dos nosos dirixentes políticos, e as razóns haberá que buscalas, en palabras do autor, “en el mundo mental en la imagen del mundo de la época. El arte en el siglo XVI cumplía una función más amplia que en el siglo XIX. Simboliza toda una visión de la vida de la cual la política formaba parte, y que la corte (...) tenía el deber de divulgar y apoyar”.

Maio, 1994

Javier Vilariño Pintos



Novidades Editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende

LINGUA

AA. VV.: *La diversidad textual. Una aproximación al comentario lingüístico*, J.V. Ediciones, Castellón, 1994.

AA. VV.: *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Octaedro, Barcelona, 1994.

AA. VV.: *Geolingüística. Trabajos europeos*, Edición de Pilar García Moutón, CSIC, Madrid, 1994.

AA. VV.: *Gramática y Humanismo*, Edición de Pedro Ruiz Pérez, Libertarias, Madrid, 1994.

Aarcos Llorach, Emilio: *Gramática de la Lengua Española*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Alvar, Manuel: *La Lengua de...*, Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

Alvarez, Miriam: *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Arco/Libros, Madrid, 1994.

Cassany, Daniel, Marta Luna, e Gloria Sanz: *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 1994.

Cervera, Angel: *Lengua para todos en Secundaria*, Narcea, Madrid, 1994.

Covarrubias Orozco, Sebastián de: *Tesoro de la lengua castellana o española*, edición de F.C. Maldonado, revisada por M. Camarero, Castalia, Madrid, 1994.

Crystal, David: *Enciclopedia del lenguaje*, edición de J.C. Moreno, traducción de E. Leonetti e T del Amo, Taurus, Madrid, 1994.

Eco, Umberto: *La búsqueda de la lengua perfecta*, traducción de María Pons, Crítica, Barcelona, 1994.

Elliott, John H.: *Lengua e Imperio en la España de Felipe IV*, Universidad de Salamanca, 1994.

Equipo Gramma: *Comentario y exégesis de textos*, Alea, Valladolid, 1994.

Fernández Pérez, Milagros: *Las categorías gramaticales*, Verba, 35, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

Ferrer, Eulalio: *El lenguaje de la publicidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

García Meseguer, Alvaro: *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Paidós, Barcelona, 1994.

García Velasco, Antonio: *Enunciado, estructura, reestructura y función*, Agora, Málaga, 1994.

Garçon, Alison F.: *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Barcelona, 1994.

Granda, Germán de: *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*, Gredos, Madrid, 1994.

López Ornat: *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

López Martínez, M^o Sol: *O complemento directo con preposición A en galego, Verba*, Anexo 36, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

Martínez, Santiago, e Ana María Santos: *Actividades creativas en lengua y literatura*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1994.

Martínez, José Antonio: *Cuestiones marginadas de gramática española*, Itsmo, Madrid, 1994.

— *Funciones, categorías y transposición*, Itsmo, Madrid, 1994.

——— *Propuesta de gramática funcional*, Itsmo, Madrid, 1994.

Rivas Quintas, Eligio: *Lingua galega a niveis primitivos*, Laiovento, Santiago, 1994.

Rivas Torres, Rosa María, e Pilar Fernández: *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Pirámide, Madrid, 1994.

Romero Gualda, M^a Victoria: *El español en los medios de comunicación*, Arco/Libros, Madrid, 1993.

Serafini, M. Teresa: *Cómo se escribe*, Paidós, Barcelona, 1994.

Valcárcel Martínez, Simón: *Lengua española de COU. Teoría y Práctica*, Tambre, A Coruña, 1994.

NARRATIVA

AA. VV.: *Las Novelas Rojas*, estudio e antoloxía de Gonzalo Santoja, Ediciones de la Torre, Madrid, 1994.

AA. VV.: *Seis narradores italianos*, edición de Danilo Manera e Dolores Vilavedra, traducción de Cándido Pazo e Dolores Vilavedra, Edicions Positives, Santiago, 1994.

Aldecoa, Josefina: *Mujeres de negro*, Anagrama, Barcelona, 1994.

Alfaya, Javier: *Una luz en la marisma*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Alonso, Francisco: *Cementerio de elefantes*, Xerais, Vigo, 1994.

Alvarez, Julia: *De cómo las chicas García perdieron su acento*, traducción de Jordi Gubern, Ediciones B, Barcelona, 1994.

Anónimo: *Barlaam y Josefát*, edición de P. Bádenas de la Peña, Siruela, Madrid, 1994.

Aridjis, Homero: *El señor de los últimos días*, Edhasa, Barcelona, 1994.

Arrabal, Fernando: *El mono o Enganchado al caballo*, Planeta, Barcelona, 1994.

Atxaga, Bernardo: *El hombre solo*, Ediciones B, Barcelona, 1994.

Balzac, Honoré de: *O lío Goriot*, traducción de Antonio Pichel, Galaxia, Vigo, 1994.

Bellow, Saul: *Las aventuras de Augie March*, traducción de P. Gross e C. Grosso, Cátedra, Madrid, 1994.

Benni, Stefano: *La Cofradía de los Celestinos*, traducción de César Palma, Siruela, Madrid, 1994.

Berger, John, G.: traducción de Pilar Vázquez, Alfaguara, Madrid, 1994.

Blanco, Concha: *A papoula era máxica*, Edicións do Castro, A Coruña, 1994.

Casares, Bioy: *Memorias. Infancia, adolescencia y cómo se hace un escritor*, Tusquets, Barcelona, 1994.

Cela, Camilo José: *El asesinato del perdedor*, Seix Barral, Barcelona, 1994.

Céline, Louis Ferdinand: *Viaje al fin de la noche*, Edhasa, Barcelona, 1994.

Cermeño, Xosé Carios, e Luís Seoane: *Paula e as palabras que levou o vento*, Ir Indo, Vigo, 1994.

Cervantes, Miguel de: *Novelas ejemplares*, introducción de Alberto Bleca, edición e notas de Frances Luttikhuisen, Planeta, Barcelona, 1994.

Chirbes, Rafael: *Los disparos del cazador*, Anagrama, Barcelona, 1994.

Cortázar, Julio: *Cuentos completos. 1.*, Alfaguara, Madrid, 1994.

——— *Cuentos completos. 2.*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Deville, Patrick: *Los fuegos artificiales*, traducción de Roser Berdagué Costa, Península, Barcelona, 1994.

Diosdado, Ana: *Igual que aquel príncipe*, Temas de Hoy, Madrid, 1994.

Eliade, Mircea: *El burdel de las gitanas*, traducción de M.T. Gallego e M.I. Reverte, Siruela, Madrid, 1994.

——— *La señorita Cristina*, traducción de Joaquín Garrigós, Lumen, Barcelona, 1994.

Fernández Cubas, Cristina: *Con Agatha en Estambul* (relatos), Tusquets, Barcelona, 1994.

Fernández Paz: *Unha lúa na fiestra*, Galaxia, Vigo, 1994.

Flaubert: *Madame Bovary*, traducción ó galego de Antonio Pichel, Galaxia, Vigo, 1994.

Gállego, Vicente: *Cuentos de un escritor sin éxito*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

García Márquez, Gabriel: *Del amor y otros demonios*, Mondadori, Barcelona, 1994.

García Morales, Adelaida: *Las mujeres de Héctor*, Anagrama, Barcelona, 1994.

García Sánchez, Javier: *El Alpe d'Huez*, Plaza&Janés, Barcelona, 1994.

- Garro, Elena: *Los recuerdos del porvenir*, Siruela, Madrid, 1994.
- Ginzburg, Natalia: *Las palabras de la noche*, Pre-Textos, Valencia, 1994.
- Gómez de la Serna: *El hombre de alambre*, edición de H. Ch. Saitz, Tamesis Books, Londres, 1994.
- Grandes, Almudena: *Malena es un nombre de tango*, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Guifford, Barry: *Puerto Trópico*, Plaza-Janés, Barcelona, 1994.
- Hammet, Dashiell: *Obras completas*, (dous vols.), Debate, Madrid, 1994.
- Handke, Peter: *Ensayo sobre el día logrado*, traducción de E. Barjau, Alianza Editorial, Madrid, 1994.
- Harguindey, Henrique, e Maruxa Barrio (eds.): *Antoloxía do conto popular galego*, Galaxia, Vigo, 1994.
- Helias, Pierre-Jakez: *O cabalo do orgullo*, traducción de José M. Proupín, Xuntanza, A Coruña, 1994.
- Hrabal, Bohumil: *Las desventuras del viejo Werther* (relatos), traducción de M. García Barris, Península, Barcelona, 1994.
- : *La pequeña ciudad donde el tiempo se detuvo*, Destino, Barcelona, 1994.
- Hoeg, Peter: *La señorita Smilla y su especial percepción de la nieve*, traducción de Ana Sofía Pascual, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Icaza, Jorge: *Huasipungo*, edición de Teodosio Fernández, Cátedra, Madrid, 1994.
- Irisarri, Angeles de: *Ermessenda, condesa de Barcelona*, Lumen, Barcelona, 1994.
- Jernés, Benjamín: *Viviana y Merlín*, edición de Rafael Conte, Cátedra, Madrid, 1994.
- Keneally, Thomas: *El arca de Schindler*, (reimpresión) Edhasa, Barcelona, 1994.
- King, Stephen: *Pesadillas y alucinaciones*, traducción de Bettina Blanch, Grijalbo, Barcelona, 1994.
- Krauze, Enrique: *Siglo de caudillos*, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Laforque, Jules: *Moralidades legendarias* (relatos), traducción de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Cátedra, Madrid, 1994.
- Lewis, Clive S.: *Mientras no tengamos rostro*, traducción de Luís Magrinyá, Rialp, Madrid, 1994.
- Lebert, Hans: *La piel del lobo*, Muchnick, Barcelona, 1994.
- Luca de Tena, Torcuato: *La llamada*, Planeta, Barcelona, 1994.
- Mafuz, Naguib: *Rhadopis*, traducción de M^a Luisa Prieto e Muhammad al-Madkuri, Edhasa, Barcelona, 1994.
- Martín Gaité, Carmen: *Cuentos completos y un monólogo*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- : *La Reina de las Nieves*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- Mátesis, Pavlos: *Memorias de una hija de perra*, Seix Barral, Barcelona, 1994.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís: *Arraianos*, traducción de Luisa Castro, Ronsel, Barcelona, 1994.
- Merino, José María: *Cuentos del barrio del Refugio*, Alfaguara, Madrid, 1994.
- Millás, Juan José: *Ella imagina y otras obsesiones de Vicente Hologado* (relatos), Alfaguara, Madrid, 1994.
- Mariás, Javier: *Mañana en la batalla piensa en mí*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- Moix, Ana María: *Vals negro*, Lumen, Barcelona, 1994.
- Montero, Isaac: *Estados de ánimo*, Alfaguara, Madrid, 1994.
- Morrison, Toni: *Ojos azules*, traducción de Jordi Gubern, Ediciones B, Barcelona, 1994.
- Mosley, Walter: *El demonio vestido de azul*, traducción de Rosa Corgatelli, Anagrama, Barcelona, 1994.
- Muñoz Molina, Antonio: *El dueño del secreto*, Ollero & Ramos, Madrid, 1994.
- Muñoz Rojas, José Antonio: *La gran musaraña*, Pre-Textos, Valencia, 1994.
- Navarro, Justo: *La casa del padre*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- O'Brien, Patrick: *Capitán de mar y guerra*, traducción de C. Folcrá e A. L. Montes de Oca, Edhasa, Barcelona, 1994.
- Onetti, Juan Carlos: *Cuentos completos*, Alfaguara, Madrid, 1994.
- Otero, Aníbal: *Esmoriz*, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.
- Otero Pimentel, Luís: *A campaña de caprecórneca*, Galaxia, Vigo, 1994.
- Pavese, Cesare: *Luchas de jóvenes*, (relatos), traducción de Atilio Pentimalli, Seix Barral, Barcelona, 1994.
- Pena, Xosé Ramón: *Para después del adiós*, traducción de C. Pallarés, Libertarias/Prodhufl, Madrid, 1993.

Queipo, Xavier: *Ringside*, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

Ribeyro, Julio Ramón: *Cambio de guardia*, Tusquets, Barcelona, 1994.

— *Cuentos completos*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Risco, Antón: *Hipogrifo*, Xerais, Vigo, 1994.

Rivas, Manuel: *En salvaje compañía*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Roberto, Federico de: *Los virreyes*, prólogo e traducción de M.T. Navarro, Cátedra, Madrid, 1994.

Rodríguez López, Xesús: *A cruz de salgueiro*, edición de Florentino Uriarte, Xerais, Vigo, 1994.

Rubial, Euloxio R.: *De corpo inteiro*, Xerais, Vigo, 1994.

Sampedro, José Luís: *La estatua de Adolfo Espejo*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Sampedro, José Luís: *La sombra de los días*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Sepúlveda, Luís: *Mundo del fin del mundo*, Tusquets, Barcelona, 1994.

Sollers, Philippe: *El secreto*, traducción de Arturo Firpo, Lumen, Barcelona, 1994.

Suárez Abel, Miguel: *Selva negra*, Xerais, Vigo, 1994.

Suárez, Gonzalo: *El asesino triste* (relatos), Alfaguara, Madrid, 1994.

Tabucchi, Antonio: *Requiem*, traducción de C. Gumpert e X. González Rovira, Anagrama, Barcelona, 1994.

Tomeo, Javier: *Diálogo en Re Mayor*, Plaza&Janés, Barcelona, 1994.

Toro, Suso de: *Tic-tac*, Ediciones B, Barcelona, 1993.

— *Tic-tac*, traducción ó castelán de Basilio Losada, Ediciones B, Barcelona, 1994.

Torrente Ballester, Gonzalo: *O conto da Serea*, traducción de Valentín Arias, Juventud, Barcelona, 1994.

Tournier, Michel: *El viento Parálito*, traducción de Eduardo Lasca, Alfaguara, Madrid, 1994.

Valle-Inclán, Ramón María del: *La Guerra Carlista. III. Gerifaltes de Antaño*, edición de Miguel L. Gil, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

— *Tirano Banderas*, edición, introducción y notas de Juan Rodríguez, Planeta, Barcelona, 1994.

Vogel, David: *Una vida de casado*, Anaya & Muchnich, Madrid, 1994.

Werfel, Franz: *Una letra femenina azul pálido*, traducción de Juan José del Solar, Anagrama, Barcelona, 1994.

Wharton, Edith: *Una mirada atrás*, Ediciones B, Barcelona, 1994.

Woolf, Virginia: *Diarios (1932-1941)*, traducción de Justo Navarro, Grijalbo-Mondadori, Barcelona, 1994.

Yehoshua, A.B.: *El señor Mani*, traducción de Ana M^a Bejarano, Anaya & Muchnich, Madrid, 1994.

POESÍA

AA. VV.: *Certame "Rosalía de Castro" de poesía en lingua galega* (ganadores das cinco primeiras edicións), A.C.G. Rosalía de Castro/Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

AA. VV.: *Cinco poetas checos (Néval, Seifert, Halas, Orten)*, selección e traducción de Clara Janés, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 1994.

AA. VV.: *Poesía finlandesa actual (Haavikko, Turkka, Saarikoski, Hanner, Laine)*, traducción de Juana Ruiz e Jarkko Sirén, Icaria Barcelona, 1994.

AA. VV.: *Poesía hebrea contemporánea*, (bilingüe), traducción de Teresa Martínez, Hiperión, Madrid, 1994.

AA. VV.: *Poesía de las dos orillas. Cuba (1959-1993)*, selección de León de la Hoz, Libertaria/Prodhuvi, Madrid, 1994.

Alberti, Rafael: *Sólo la mar*, selección antológica e introducción de María Asunción Mateo, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Alonso Girgado, Luís: *Rosalía de Castro, rosa de sombra*, Torremozas, Madrid, 1994.

Álvarez Cáccamo, Xosé María: *Colección de espellos*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Andrade, Eugenio de: *Próximo al decir*, traducción de José Luís Puerto, Amarú, Salamanca, 1994.

Anónimo: *Cancionero de Palacio*, edición de Ana María Álvarez Pellitero, Junta de Castilla y León, 1994.

Anónimo: *Romancero*, (estudio e antología), edición de Giuseppe Di Stefano, Taurus, Madrid, 1994.

Ashbery, John: *Diagrama de flujo*, traducción de Alejandro Valero, Cátedra, Madrid, 1994.

Auden, W.H.: *Otro tiempo*, versión de Alvaro García, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Botas, Víctor: *Poesía (1979-1992)*, Libros del Pexe, Gijón, 1994.

Cabana, Dario Xohán: *Canta de cerca a morte*, Galaxia, Vigo, 1994.

Cabanillas, Ramón: *Da Terra asoballada*, edición de Xosé Ramón Pena, Xerais, Vigo, 1994.

Cacheiro Varela, Maximino: *Memorial de exilio*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Camoês, Luís de: *Doce canto em terra alheia? Antologia da lírica amoniana*, edición de M. Ferreiro, C.P. Martínez Pereiro e F. Salinas, Laiovento, Santiago, 1994.

Cavafis, C.P.: *Poemas*, traducción, prólogo e notas de Ramón Irigoyen, Seix Barral, Barcelona, 1994.

Céspedes, Alejandro: *Las palomas mensajeras sólo saben volver*, Hiperión, Madrid, 1994.

Colinas, Antonio: *El Río de Sombra. Poesía, 1967-1990*, Visor, Madrid, 1994.

Cortines, Jacobo: *Carta de junio*, La Velela, Granada, 1994.

Cuenca, Luís Alberto de: *El hacha y la rosa*, Renacimiento, Sevilla, 1994.

Dacosta Alonso, Marta: *Crear o mar en Compostela*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Diego, Eliseo: *La sed de lo perpetuo* (antoloxía), selección e prólogo de Antonio Fernández Ferrer, Siruela, Madrid, 1994.

Fernán Vello, Miguel Anxo: *Poemas da lenta nudez*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

García Lorca, Federico: *Poesía inédita de juventud*, edición de Christian de Paepe, Cátedra, Madrid, 1994.

García Montero, Luís: *Habitaciones separadas*, Visor, Madrid, 1994.

García Valdés, Olvido: *Ella, los pájaros*, Diputación Provincial de Soria, 1994.

Gelman, Juan: *De palabra*, Visor, Madrid, 1994.

Góngora, Luís de: *Soledades*, edición, introducción e notas de Robert Jammes, Castalia, Madrid, 1994.

Goytisolo, José Agustín: *El ángel verde y otros poemas encontrados*, Libertarias-Prodhufl, Madrid, 1994.

Juaristi, Jon: *Mediodía (1985-1993)*, La Velela, Granada, 1994.

León, Fray Luís de: *Cantar de los Cantares de Salomón*, edición de José Manuel Blecua, Gredos, Madrid, 1994.

López Casanova, Arcadio: *Noite de degaro*, Galaxia, Vigo, 1994.

Martínez Sarrión, Antonio: *Antología poética*, edición de Juan Carlos Gea, Diputación de Albacete, 1994.

Mena, Juan: *'Laberinto de Fortuna' y otros poemas*, edición de Carla de Nigris, Crítica, Barcelona, 1994.

Méndez Ferrín, Xosé Luís: *Con pólvora y magnolias*, (edición bilingüe), traducción ó castelán de Eloísa Otero e Manuel Outeiriño, Hiperión, Madrid, 1994.

— *Estirpe*, Xerais, Vigo, 1994.

Morfakadis, Mosjos, e Andrés Pociña: *Poesía grega do século XX. Estudio xeral e Antoxia bilingüe*, Xunta de Galicia, 1994.

Munárriz, Jesús: *De lo real y su análisis*, Hiperión, Madrid, 1994.

Neira Vilas, Xosé: *Poesía recadada*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Ortega, Esperanza: *Mudanza*, Ave del Paraíso, Madrid, 1994.

Ortiz, Fernando: *Vieja amiga (1975-1993)*, Comares/La Velela, Granada, 1994.

Padorno, Manuel: *Extasis*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Padrón, Justo Jorge: *Resplendor del odio*, Espasa Calpe, Madrid, 1993.

Peña, Pedro J. de la: *De(s)apariciones*, Leibertarias, Madrid, 1994.

Pessoa, Fernando: *Noventa poemas últimos (1930-1935)*, (bilingüe), traducción e prólogo de Angel Crespo, Hiperión, Madrid, 1994.

Pexegueiro, Alfonso: *El lago de las garza azules*, Lumen, Barcelona, 1994.

Pokorny, Julius: *Cancioeiro da poesía céltiga* (edición facsimilar), traducción de Celestino F. de la Vega e Ramón Piñeiro, Consello da Cultura Galega, 1994.

Rábade Paredes, Xesús: *Poldros de música*, Sociedad de Cultura Valle-Inclán/Caixa Galicia, Ferrol, 1993.

Ramos Rosa, Antonio: *O navio da materia*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Salas, Ada: *Variaciones en blanco*, Hiperión, Madrid, 1994.

Sande, Miguel: *A palabra soterrada*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Stevens, Wallace: *Las auroras de otoño y otros poemas*, Visor, Madrid, 1994.

Suárez, Miguel: *La voz del cuidado*, Ave del Paraíso, Madrid, 1994.

Suñén, Juan Carlos: *La prisa*, Cátedra, Madrid, 1994.

Sylvester, Santiago: *Café Breña*, Visor, Madrid, 1994.

Téllez, Rafael Adolfo: *Quiénes rondan la niebla*, Renacimiento, Sevilla, 1994.

Ullán, José-Miguel: *Razón de nadie*, Ave del Paraíso, Madrid, 1993.

Vázquez, Pura: *A carón de min. Nova Antoloxía Poética*, Xunta de Galicia, 1994.

Veiga, Martín: *As últimas ruínas*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Vidal Villaverde, Manuel: *Luceiros fuxidios*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Vilas, Manuel: *El mal gobierno*, Libertarias, Madrid, 1994.

Walcott, Derek: *Omeros*, (bilingüe) versión de José Luís Rivas, anagrama, 1994.

— *El Testamento de Arkansas*, traducción de Antonio Resines e Herminia Bevia, visor, Madrid, 1994.

TEATRO

Alonso de Santos, José Luís: *Trampa para pájaros*, SGAE, Madrid, 1993.

Dieste, Rafael: *A fiestra valdeira*, (estudios e reprodución facsimilar da primeira edición), IGAEM/Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1994.

Duque de Rivas: *Don Alvaro o la fuerza del sino*, edición de Miguel Angel Llana, Crítica, Barcelona, 1994.

Molina, Tirso de: *Hazañas de los Pizarro. (Tres comedias)*, edición de Jesús Cañas Murillo, introducción de Gregorio Torres Nebrera, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1993.

Murado, Miguel-Anxo: *A grande noite de Fiz*, Xerais, Vigo, 1994.

Pazó, Cándido: *Raiñas de pedra*, Xerais, Vigo, 1994.

Rabunhal, Henrique: *Textos e contextos do teatro galego (1671-1936)*, Laiovento, Santiago, 1994.

Riveiro Loureiro, Manoel: *O praza*, Xerais, Vigo, 1994.

Valle-Inclán, Ramón del: *Comedias Bárbaras. I. Cara de Plata*, edición de Ricardo Doménech, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Valle-Inclán, Ramón del: *Comedias Bárbaras. II. Aguila de Blasón*, edición de Ricardo Doménech, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Valle-Inclán, Ramón del: *Comedias Bárbaras. III. Romance de Lobos*, edición de Ricardo Doménech, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Valle-Inclán, Ramón del: *Aguila de blasón. Comedia bárbara*, edición de Ricardo Doménech, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

VARIOS

AA. VV.: *O cantar dos trovadores* (Actas), Xunta de Galicia, 1993.

AA. VV.: *La claridad en el aire. Estudios sobre Jorge Guillén*, edición de Francisco Javier Díez de Revenga e Mariano de Paco, Caja Murcia, 1994.

AA. VV.: *Coloquio Internacional: El texto latinoamericano. Volumen I*, Universidad de Poitiers, Fundamentos, Madrid, 1994.

AA. VV.: *Comentarios de textos populares e de masas*, Claudio Rodríguez Fer (ed.), Xerais, Vigo, 1994.

AA. VV.: *Jardiel Poncela. Teatro, vanguardia y humor*, Cristóbal Cuevas, Barcelona, Anthropos, 1993.

AA. VV.: *Joyce en España*, García Tortosa, F. e A.R. de Santos (eds.), Universidad de La Coruña, 1994.

AA. VV.: *Historia de la literatura española. II. Renacimiento y Barroco*, Menéndez Peláez, Jesús (ed.), León, Everest, 1993.

AA. VV.: *Luís Seoane*, Xunta de Galicia, 1994.

AA. VV.: *Luís Seoane e o libro galego na Arxentina (1937-1978)*, coordinación X.L. Axeitos e X. Seoane, Deputación Provincial de A Coruña, 1994.

AA. VV.: *Mujeres y literatura*, Carabí, Angels e Marta Segarra (eds.), PPU, Barcelona, 1994.

AA. VV.: *Premios Cervantes. Una literatura en dos continentes*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1994.

Alborg, Concha: *Cinco figuras en torno a la novela de posguerra: Galvarriato, Soriano, Formica, Boixadós y Aldecoa*, Libertarias, Madrid, 1993.

Alfonso el Sabio: *General Estoria. Tercera Parte. Libros de Salomón*, Gredos, Madrid, 1994.

Alonso Montero, Xesús: *Manifestos en verso en favor da poesía civil nos primeiros tempos de posguerra na Galicia da terra e na Galicia emigrante (1939-1962)* (discurso de recepción na RAG), Real Academia Galega/Deputación de Ourense, A Coruña, 1993.

— *As palabras no exilio. Biografía intelectual de Luís Seoane*, Xerais, Vigo, 1994.

Babelon, Jean: *Cervantes*, traducción de Luís Echávarri, Anaya & Muchnick, Madrid, 1994.

- Badiou, Alain: *Rapsodia polo teatro*, traducción de Emilio Araújo e Luís Martull Tobio, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.
- Bertrand de Muñoz, Maryse: *La Novela Europea y Americana y la Guerra Civil Española*, Júcar, Gijón, 1994.
- Blanco Amor, Eduardo: *La parranda e outros guiños inéditos*, Centro Galego das Artes e da Imaxe/Xunta de Galicia, 1994.
- Blanco Pérez, Domingo: *Historia da literatura popular galega*, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.
- Blotner, Joseph: *Faulkner, una biografía*, traducción de J.M. Álvarez Flórez, Destino, Barcelona, 1994.
- Cal Martínez, Rosa, e M^a Carmen Pérez Pais: *Repertorio bibliográfico sobre a prensa galega*, Lea, Santiago, 1993.
- Calvino, Italo: *Los libros de los otros. Correspondencia (1947-1981)*, edición de G. Tesio, traducción de A. Bernárdez, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Canet Vallés, José Luís: *De la comedia humanística al teatro representable*, UNED, Universidad de Sevilla, Universitat de Valencia, 1993.
- Cañas, Dionisio: *El poeta y la ciudad. Nueva York y los escritores hispanos*, Cátedra, Madrid, 1994.
- Cañas Murillo, Jesús: *La comedia sentimental, género español del siglo XVIII*, Universidad de Extremadura, 1994.
- Casal, César: *A pel do xornalismo*, Lea, Santiago, 1994.
- Casares, Bioy: *Memorias*, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Casares, Carlos: *Na marxe de cada día*, La Voz de Galicia, La Coruña, 1994.
- Castellón, Antonio: *El teatro como instrumento político en España (1895-1914)*, Endymion, Madrid, 1994.
- Cernuda, Luís: *Obra completa II. Prosa I*, edición de D. Harris e L. Maristany, Siruela, 1994.
- Cid Cabido, Xosé: *Luis Seoane. Unha fotobiografía (1910-1979)*, Xerais, Vigo, 1994.
- Chiarini, Paolo: *Bertolt Brecht*, Península, Barcelona, 1994.
- Cunheiro, Alvaro: *Papeles que fueron vidas*, Tusquets, Barcelona, 1994.
- Dónega, Marino: *Luis Seoane. Vida e obra literaria*, Real Academia Galega, A Coruña, 1994.
- Espina, Antonio: *Ensayos sobre literatura*, Pre-Textos, Valencia, 1994.
- Fernández García, M^a Nieves: *El universo del esperpento en Valle-Inclán*, Aceña, Valladolid, 1993.
- Fernández del Riego, Francisco: *Luis Seoane desde a memoria*, Edicións do Castro, A Coruña, 1994.
- Fernández Santander, Carlos: *La Voz de Galicia. Crónica de un periódico (1882-1992)*, Edicións do Castro, A Coruña, 1993.
- *El Ideal Gallego. 75 años de historia (1917-1992)*, Edicións do Castro, A Coruña, 1993.
- Ferraté, Jaime: *Jaime Gil de Biedma. Cartas y artículos*, Sirmio, Barcelona, 1994.
- Ferrer Valls, Teresa: *Nobleza y espectáculo teatral (1535-1622). Estudio y documentos*, UNED, Universidad de Sevilla, Universitat de València, 1993.
- Figueira Valverde, Xosé: *Camoens*, Xunta de Galicia, 1994.
- Fitzgerald, Scott: *Cartas de amor y guerra (1919-1940)*, Grijalbo-Mondadori, Barcelona, 1994.
- Frank, Joseph: *Dostoievski. La escuela de la liberación. 1860-1865*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- García Bodaño, Salvador: *De onte a hoxe. Ensaños xornalísticos den-de Compostela*, Consorcio de Santiago/El Correo Gallego, 1994.
- García Lorca, Federico: *Prosa inédita de juventud*, edición de Christopher Maurer, Cátedra, Madrid, 1994.
- González Fernández, Helena: *Luis Seoane. Vida e obra*, Galaxia, Vigo, 1994.
- González Radio, Vicente: *Información e postmodernidade*, Lea, Santiago, 1994.
- Graves, Robert: *La comida de los centauros y otros ensayos*, traducción de Lucía Graves e Elena Lambea, Alianza Editorial, Madrid, 1994.
- Guerra Garrido, Raúl: *Mis más bellas derrotas*, Libertarias, Madrid, 1994.
- Guevara, Fray Antonio de: *Relox de príncipes*, edición de Emilio Blanco (sen lugar), ABL Editor, 1994.
- Guillén, Jorge: *Una carta, un poema, una variante*, edición de José Manuel Blecuá, Universidad de Barcelona, 1994.
- Hueriga, Cipriano de la: *Obras completas*, direc. de Gaspar Morocho, Universidad de León, 1990-93, 5 vols.
- Llorca Freire, Guillermo: *Historia de prensa ferrolá*, Edicións do Castro, A Coruña, 1993.

Lottman, Herbert: *La Rive Gauche*, traducción de José Martínez, Tusquets, Barcelona, 1994.

Machado, Antonio: *Cartas a Pilar*, edición de Giancarlo Depretis, Anaya & Muchnick, Madrid, 1994.

Martínez Moreno, Isabel: *Antonio Gala. El paraíso perdido*, CSIC, Madrid, 1994.

Medina Vicario, Miguel: *Los géneros dramáticos en la obra teatral de José Luis Alonso de Santos*, Libertarias, Madrid, 1994.

Mendoza, Plinio Apuleyo, e Gabriel García Márquez: *El olor de la guayaba*, Mondadori, Barcelona, 1994.

Montolí Bernadas, Víctor: *Introducción a la obra de Gutierre de Cetina*, PPU, Barcelona, 1993.

Paraíso, Isabel: *Psicoanálisis de la experiencia literaria*, Cátedra, Madrid, 1994.

Pérez Priego, Miguel Angel: *Cuatro comedias celestinescas*, UNED, Universidad de Sevilla, Universitat de València, 1993.

Ponte Far, José A.: *Galicia en la obra narrativa de Torrente Ballester*, Tambre, A Coruña, 1994.

Risco, Vicente: *Homenaxe ó 70 aniversario do Seminario de Estudos Galegos*, Consello da Cultura Galega, 1993.

Roig Montserrat: *Última crónica*, traducción de Jordi Doménech, Península, Barcelona, 1994.

Romero Tobar, Leonardo: *Panorama crítico del romanticismo español*, Castalia, Madrid, 1994.

Rubio Jiménez, Jesús: *El teatro poético en España. Del Modernismo a las Vanguardias*, Univesidad de Murcia, 1993.

Seoane, Luís: *Figuracións*, La Voz de Galicia, La Coruña, 1994.

Seoane, Xavier: *A voz dun tempo. Luís Seoane: o criador total*, Edicións do Castro, A Coruña.

Sotelo Vázquez, A. (ed): *"Clarín" y América. Artículos en "Las Novedades"*, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid, 1994.

Stevens, Wallace: *El ángel necesario. Ensayos sobre la realidad y la imaginación*, traducción de A.J. Desmonts, Visor, Madrid, 1994.

Tasende Grabowsku, Mercedes: *Palimpsesto y subversión: un estudio intertextual de El ruído Ibérico*, Huerga y Fierro, Madrid, 1994.

Tejerina, Isabel: *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psico-pedagógicas y expresivas*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

Vallejo Mejía, Mary Luz: *La crítica literaria como género periodístico*, Eunsa, Pamplona, 1993.

Vargas Llosa, Mario: *Desafíos a la libertad*, El País/Aguilar, Madrid, 1994.

Villanueva, Darío: *'El Jarama' de Sánchez Ferlosio. Su estructura y significado*, Segunda edición corrixida e revisada, Edición Reichenberger, Kassel, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

— *Estructura y tiempo reducido en la novela* (edición revisada), Anthropos, Barcelona, 1994.

COLECCIÓN OS MEUS CONTOS CLÁSICOS FAVORITOS

Edicións Sálvora/Dirección Xeral de Política Lingüística.

Os máis famosos e fermosos contos da Literatura mundial estanse a publicar nesta atractiva colección, que conxuga a beleza dos textos coa dos debuxos (Julián Jordán e Eva López). Todos podemos revivir os primeiros anos na compañía de clásicos infantís como *Aladino e a lámpada marabillosa*, *O libro da selva*, *A sereíña*, *Peter Pan*, *Pinocho*, *A princesa durmida...*; pero os máis pequenos, en especial, poderán achegarse á exemplaridade, á inocencia e á dozura dunhas narracións inmortais, que agora, sen perder a súa localización orixinal e a súa universalidade, son tamén galegas.

COLECCIÓNS MERLÍN E O BARCO DE VAPOR

Para nenos de diferentes idades, seguen con novos autores e títulos O Barco de Vapor, de S.M. (Isidro Novo: *Teaza de brétema*; Manuel María: *Viaxes e vagancias de M.P.*; Ulf Stark:

Unha bruxa na casa; Darío Xohán Cabana: *O castrón de ouro*), e Merlín, de Xerais (Paco Martín: *Andanzas e amizades dun robot pequeno*; Xabier Docampo: *Cando petan na porta pola noite*; Fina Casalderrey: *Chamizo*; Gloria Sánchez: *O capitán Ro e o gato Bo*; Iglesia Alvariño, Aquilino: *Polo coreo do vento*).

COLECCIÓN ANDEL

A Consellería de Cultura e Xuventude está a publicar dende hai tempo a Colección Andel, de enorme valor didáctico e, ó noso xuízo, indispensable no ensino primario e secundario. Os textos *Cómo se fai un libro*, *Que é unha biblioteca*, *Escribir ben*, *Viaxe ó interior dun periódico*, *A televisión*, *Libro de estilo*, *A publicidade*, e moitos máis, non teñen desperdicio.

COLECCIÓN UNIVERSAL: LIBROS DE SEMPRE PARA LECTORES DE HOXE

Coincidindo co 70 aniversario da Editorial Juventud rexorden obras para todos a prezos axeitados. Os vinte primeiros títulos reeditan **Clásicos Literatura Infantil** (J. M. Barrié: *Peter Pan* y *Wendy*; Kenneth M. Walker e G.M. Boumphrey: *El Arca de Noé*; Juana Spyri: *Heidi*). **Crimen** (Edgar Wallace: *Los tres hombres justos*; E. C. Delmar: *El secreto del contador de gas*; Pedro Guiaro: *El crimen del hotel Colón*; Noel Clarasó: *El tren que no llegó jamás a su destino*). **Viajes** (Clara Stinnes: *En auto*

a través de los continentes, Umberto Nobile: *El "Italia" al Polo Norte*; Thor Heyerdahl: *Aku Aku*). **Aventuras** (Jesús de Aragón: *40.000 km a bordo del aeroplano fantasma*, *De noche sobre la ciudad prohibida*; E.R. Borroughs: *Tarzán en el centro de la Tierra*, *Tarzán y el hombre león*; P.C. Wren: *Beau Geste*). **Legendario Oeste** (Zane Grey: *Nevada*; James O. Curwood: *Kazan perro lobo*). **E Literatura** (Emily Dickinson: *Poemas*; Edith Wharton: *La soñada aventura*; Hugo Wast: *La casa de los cuervos*). Como mérito engadido deben verse as fermosas cubertas, reprodución das orixinais. Haberá que estar ó tanto: é moi posible que algunhas das obras que vaian saíndo non se atopen noutras coleccións.

ALFAGUARA, SERIE ROJA

A Editorial Alfaguara fai, en lingua castelá, unha proposta de literatura xuvenil de aventuras, descubrimentos e aprendizaxes, con suxerencias para o seu uso na lectura individual ou na aula. Os autores son contemporáneos, españois e extranxeiros, e os títulos, de indudable interese, tratan de historias medievais, dos séculos XVI ou XVIII, ou de temas da meirande actualidade: a televisión, a droga, a busca de traballo, as bandas de adolescentes, o fracaso escolar, os alieníxenas... Martínez Menchén, José María Merino, Jesús Carazo, John Christofer, Mirjam Pressler, Susan E. Hinton, Martínez Gil ou Hans-Georg Noack figuran entre os primeiros escritores seleccionados.

LITERATURA VICENS VIVES

A oferta de Vicens Vives para o estudio de obras literarias españolas e estranxeiras, escollidas entre as de maior proxección mundial, é interesante e selecta. Non debemos pasar por alto as coleccións Aula de Literatura, Clásicos Hispánicos e Clásicos Universales, prologadas, anotadas e ilustradas por recoñecidos especialistas. Posiblemente nalgún dos títulos ou dos métodos atopémo-lo que andabamos buscando.

NIGRA: COLECCIÓN RELATOS DUNHA HORA

A editorial Nigra de Vigo ven de lanzar unha nova colección de grande atractivo para cando hai menos tempo ou se quere ler dun tirón. Os primeiros títulos, ben tentadores, están na rúa:

Darío Xohán Cabana: *Cerco de ferro*; Ramiro Fonte: *Soños eternos*; Manuel forcadela: *Anxélica* e Xosé Miranda: *A neve e a cadeira*

RBA EDITORES, OBRAS MAESTRAS DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA

Dende finais de agosto, con *Cien años de soledad* de García Márquez como primeiro número, publicanse semanalmente, por un prezo sen competencias e cunha presentación moi aceptable, os títulos máis coñecidos dos meirandes escritores do século que agora remata: Joyce, Hemingway, Isabel Allende, Edith Warthon, Carpentier, Kundera, Camus, Pasternak, Vargas Llosa, Cela, Orwell, Sender, Martín Gaité, Thomas Mann, Muñoz Molina..., que son nomes xa prometidos.



Noticias

CURRÍCULO DO BACHARELATO

Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia

A Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, determina na sección segunda do título primeiro as características básicas do bacharelato, os seus obxectivos xerais, a súa estrutura e a súa organización destacando as finalidades que ten que cumprir.

O presente decreto establece os obxectivos, os contidos, os criterios de avaliación e os principios metodolóxicos básicos que deben seguirse nas ensinanzas das materias comúns, das propias de cada modalidade do bacharelato e das optativas que se establecen na Comunidade Autónoma de Galicia.

As materias comúns deben proporcionarlle ó alumnado unha formación xeral, mentres que as materias propias de modalidade e as materias optativas dotaranos dunha formación máis especializada, preparándoos e orientán-

doos cara a estudos posteriores ou cara á actividade profesional.

Os obxectivos xerais de cada materias concretan, matizan e adaptan os obxectivos xerais da etapa establecidos na Lei orgánica 1/1990. Están enunciados en termos das capacidades que se espera que os alumnos e as alumnas alcancen ó finalizala.

Para alcanzar estas capacidades é necesario determinar cales son os contidos que o permiten, que non poden limitarse a abarcalos aspectos máis tradicionais do ensino. A importancia da adquisición de contidos conceptuais, constitutivos do saber, non é suficiente para o completo desenvolvemento desas capacidades dos alumnos e das alumnas, polo que se require a inclusión doutros contidos que favorezan o seu progreso nas súas vertentes profesional e social, como son os contidos procedementais e as habilidades prácticas, ou modos de "saber facer" profesional, e as actitudes relacionadas con valores e normas que configuran o ser social.

Estes tres tipos de contidos preséntanse agrupados en bloques que, de ningunha maneira, deben entenderse como conxunto de unidades temáticas. A organización dos bloques de contidos nos tres apartados citados -conceptuais, procedementais e actitudinais- ten a finalidade de presentar, de forma analítica, os contidos de aprendizaxe. A orde na que se amosan os bloques e a organización interna de cada un deles non determina a secuencia de presentación ós alumnos e ás alumnas. Será no proxecto curricular do centro no que se tomarán as decisións relativas á súa organización por curso e na programación de aula na que se procederá á súa estruturación en unidades didácticas.

A estruturación disciplinar do bacharelato non é óbice para que nas distintas materias estean presentes contidos transversais, ós que a sociedade é especialmente sensible e que son imprescindibles na formación dos cidadáns, como son os referidos á educación moral e cívica, á educación para a paz, para a saúde e calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, para o lecer, á educación ambiental, á educación sexual, á educación do consumidor e á educación vial.

Para a regulación dos procesos de ensino-aprendizaxe é preciso dispoñer de instrumentos que axuden ó profesorado a axeita-la súa intervención pedagóxica ás necesidades e características dos procesos individuais de aprendizaxe do seu alumnado. A avaliación ten que estar in-

tegrada no proceso de ensino-aprendizaxe, non reducíndose, polo tanto, as actuacións illadas, permitindo recompila-la información necesaria que permita axusta-la acción educativa e orientar e estimula-la actividade do alumno e da alumna.

Os criterios de avaliación establecen o tipo e o grao de aprendizaxe que se espera que alcancen os alumnos e as alumnas respecto das capacidades expostas nos obxectivos xerais de cada materia. Estes criterios de avaliación constan dun enunciado e dunha breve explicación del. Nas materias nas que o seu currículo se prescribe para toda a etapa, os criterios refírense ás capacidades que os alumnos e as alumnas teñen que ter adquirido á finalización dela. Será pois necesario reformularlos segundo a secuencia de contidos para cada curso, tendo en conta as características específicas do alumnado e o contexto do centro. O profesorado, atendendo ós obxectivos xerais de materia, terá que adoptar puntos de vista flexibles para medi-lo nivel de cumprimento dos ditos criterios, evitando facelo de forma mecánica.

O artigo 4 do título preliminar da Lei orgánica 1/1990 considera os métodos pedagóxicos como un dos elementos constitutivos do currículo. Os alumnos e alumnas que se incorporan ó bacharelato están en posesión dun certo grao de desenvolvemento do pensamento abstracto formal, que deberán ir consolidando ó longo da etapa. En consonancia con

este tipo de pensamento e capacidade do alumnado cobran unha gran relevancia os elementos metodolóxicos e epistemolóxicos de cada unha das materias. Pero este enfoque disciplinar debe sintonizar cunha metodoloxía didáctica que favoreza a capacidade do alumno ou da alumna para aprender por si mesmo, para traballar en equipo e para aplica-los métodos apropiados de investigación. De igual modo, a metodoloxía subliñará a relación dos aspectos teóricos das materias coas súas aplicacións prácticas na sociedade.

A organización do bacharelato en catro modalidades contribúe, xunto co currículo das materias, ó logro das finalidades propedéutica, orientadora e formativa, ó permitir que os alumnos e as alumnas cursen os seus estudos de acordo coas súas preferencias que, seguramente, serán consecuencia das súas motivacións, intereses e capacidades. A configuración aberta das modalidades e a selección de materias optativas permítenlle ós estudantes unha ampla variedade de itinerarios educativos, que contribúen a sentar as bases dos estudos posteriores e a orientalos na selección destes. Esta finalidade orientadora, que está presente tanto na estrutura do currículo como na ordenación académica, veranse tamén potenciada polas funcións que desenvolvan os servicios de orientación universitaria.

O currículo que se establece neste decreto contén os principios e os elementos esenciais da proposta educativa, de maneira que permite a autonomía cu-

ricular dos centros. Este carácter flexible e aberto do currículo implica unha necesaria adecuación da docencia á realidade socio-económica, cultural, lingüística e educativa de cada centro escolar e esíxelle, polo tanto, ó profesorado a súa concreción e desenvolvemento posterior, contextualizando e pormenorizando os obxectivos, contidos e criterios de avaliación propostos, así como os medios, para alcanzalos.

Os equipos docentes dos centros terán que tomar decisións curriculares sobre a determinación das intencións educativas do centro, a partir dos obxectivos xerais de etapa e de materia, sobre a distribución de obxectivos e a secuencia de contidos e criterios de avaliación ó longo da etapa, sobre os métodos de ensino e os materiais e recursos didácticos e as formas de avaliación. Esta toma de decisións, unha vez materializada nos correspondentes proxectos curriculares de centro, constituirá o referente fundamental para que cada profesor elabore a súa propia programación, na que se expresen os procesos educativos que se propón desenvolver na aula.

O currículo prescribese coa intención de asegurar que se cumpran as finalidades educativas que a lei lle asigna ó bacharelato, contribuíndo, xunto con outras instancias sociais, a que os alumnos e as alumnas adquiren unha madurez intelectual e humana, así como os coñecementos e as habilidades necesarios para desempeñar as súas funcións sociais con responsabilidades e competencia.

En consecuencia, por posposta do conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, logo do informe do Consello Escolar de Galicia e da deliberación do Consello da Xunta de Galicia, na súa reunión do día vintenove de xullo de mil novecentos noventa e catro,

DISPOÑO:

Artigo 1º

O bacharelato forma parte da educación secundaria e ten como finalidade a formación xeral dos alumnos, así como a súa orientación e preparación para estudos superiores, tanto universitarios como de formación profesional específica, e para a vida activa.

Artigo 2º

O currículo para o bacharelato nos centros docentes dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria será o que recolle o anexo do presente decreto.

Artigo 3º

O bacharelato comprenderá dous anos académicos, que cursarán normalmente a partir dos dezaseis anos de idade dos alumnos, e organizarase en modalidades.

Artigo 4º

1. O bacharelato desenvolverase nas seguintes modalidades:

- a) Artes.
- b) Ciencias da natureza e da saúde.
- c) Humanidades e ciencias sociais.
- d) Tecnoloxía.

2. As distintas modalidades do bacharelato atenderán á triple finalidade formativa, orientadora e preparatoria en relación cos correspondentes ámbitos do saber, a cultura e a profesionalización que definan cada modalidade.

3. As distintas modalidades do bacharelato asegurarán, asemade, unha formación básica de carácter profesional e unha madurez persoal que facilite a transición dos alumnos á vida activa.

Artigo 5º

1. Poderán incorporarse ó primeiro curso de bacharelato a calquera das súas modalidades, os alumnos que posúan o título de graduado en educación secundaria. Tamén poderán facelo os alumnos que reúnan algún dos seguintes requisitos:

a) Teñan superados os estudos do primeiro ciclo do programa experimental de reforma das ensinanzas medias.

b) Posúan o título de técnico auxiliar de formación profesional de primeiro grao.

c) Teñan aprobado o segundo curso do bacharelato unificado polivalente.

d) Teñan superado os cursos comúns dos estudos de artes aplicadas e oficios artísticos.

2. Así mesmo, poderán acceder directamente ás modalidades que se determinen, coas validacións que, se é o caso, se establezan, os alumnos que obtiveran o título de técnico tras cursa-la formación profesional específica de grao medio.

Artigo 6º

Para os efectos do disposto neste decreto, enténdese por currículo do bacharelato o conxunto de obxectivos, contidos, principios metodolóxicos e criterios de avaliación que deben regula-la práctica docente da devandita etapa.

Artigo 7º

O currículo do bacharelato terá como obxectivo desenvolver nos alumnos as seguintes capacidades:

a) Domina-la lingua galega e a castelá.

b) Expresarse con fluidez e corrección nunha lingua estranxeira.

c) Analizar e valorar criticamente as realidades do mundo contemporáneo e os antecedentes e factores que inflúen nel.

d) Comprende-los elementos fundamentais da investigación e do método científico.

e) Consolidar unha madurez persoal, social e moral que lles permita actuar de forma responsable e autónoma.

f) Participar de forma solidaria no desenvolvemento e mellora do seu contorno social.

g) Domina-los coñecementos científicos e tecnolóxicos fundamentais e as habilidades básicas propias da modalidade escollida.

h) Desenvolve-la sensibilidade artística e literaria como fonte de formación e enriquecemento cultural.

i) Utiliza-la educación física e o deporte para favorece-lo desenvolvemento persoal.

Artigo 8º

1. As ensinanzas do bacharelato organizaranse por materias, que serán de tres clases: materias comúns, obrigatorias para tódolos alumnos, materias propias de cada modalidade e materias optativas.

2. A educación moral e cívica, a educación para a paz, para a saúde e a calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, a educación ambiental, a educación sexual, a educación do consumidor, a educación para o lecer e a educación vial estarán presentes a través das diferentes materias ó longo de toda a etapa.

Artigo 9º

1. Son materias comúns do bacharelato:

- Educación física.
- Filosofía.
- Historia.
- Lingua galega e literatura.
- Lingua castelá e literatura.
- Lingua estranxeira.

2. Cada unha das materias comúns cursaranse nos dous anos do bacharelato ou en un só deles, segundo determine a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Artigo 10º

Son materias propias da modalidade de artes:

- Debuxo artístico I
- Debuxo técnico.
- Fundamentos de deseño.
- Volume.
- Debuxo artístico II.
- Historia da arte.
- Imaxe.
- Técnicas de expresión gráfico-plástica.

Artigo 11º

Son materias propias da modalidade de ciencias da natureza e da saúde:

- Bioloxía e xeoloxía.
- Física e química.

- Matemáticas I.
- Bioloxía.
- Debuxo técnico.
- Física.
- Matemáticas II.
- Ciencias da terra e do medio ambiente.
- Química.

Artigo 12º

Son materias propias da modalidade de humanidades e ciencias sociais:

- Grego.
- Latín I.
- Historia do mundo contemporáneo.
- Economía.
- Matemáticas aplicadas ás ciencias sociais I.
- Latín II.
- Historia da filosofía.
- Historia da arte.
- Matemáticas aplicadas ás ciencias sociais II.
- Xeografía.
- Economía e organización de empresas.

Artigo 13º

Son materias propias da modalidade de tecnoloxía:

- Física e química.
- Matemáticas I.
- Tecnoloxía industrial I.
- Debuxo técnico.
- Física.
- Matemáticas II.

- Electrotecnia.
- Mecánica.
- Tecnoloxía industrial II.

Artigo 14º

1. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria organizará as modalidades distribuíndo as materias correspondentes a cada unha delas nos dous cursos do bacharelato.

2. Os alumnos e alumnas deberán cursar, no conxunto dos dous cursos do bacharelato, seis materias propias da modalidade elixida.

Artigo 15º

1. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establecerá:

a) As materias optativas e o seu currículo.

b) O número de materias optativas que os alumnos e alumnas deberán superar en cada un dos cursos do bacharelato.

c) As condicións baixo as que os centros educativos poderán propoñer a impartición de materias optativas do bacharelato.

2. Os centros programarán as materias optativas de acordo coas demandas dos alumnos e alumnas e tendo en conta o seu cadro de persoal.

3. Así mesmo, os centros ofertarán, se é o caso, aquelas materias optativas que sexan necesarias para acceder ós ciclos de formación profesional de grao superior que sexan impartidos no propio centro.

Artigo 16º

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria determinará o horario das diferentes materias do bacharelato.

Artigo 17º

1. Os centros educativos que impartan bacharelato farano, polo menos, en dúas das súas modalidades, debendo ofertar, obrigatoriamente, tódalas materias propias desas modalidades. Exceptúanse desta norma as escolas de arte que impartan a modalidade de artes.

2. Coa finalidade de que os alumnos poidan cursalas como materias optativas, os centros programarán en grupos e en horario diferenciados aquelas materias propias de modalidade que, non sendo elixidas como tales, sexan necesarias, se é o caso, para a proba de acceso á universidade ou para acceder ós ciclos formativos de grao superior.

Artigo 18º

Sempre que a organización do centro o permita, os alumnos e alumnas poderán elixir como optativas as materias propias de calquera modalidade.

Artigo 19º

Os centros organizarán as materias propias de modalidade e as materias optativas en itinerarios formativos orientados ás diferentes opcións de estudos universitarios e ciclos formativos de grao superior, segundo o modelo que estableza a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Artigo 20º

1. Os centros docentes concretarán e complementarán o currículo do bacharelato mediante a elaboración de proxectos curriculares, nos que os obxectivos, contidos, metodoloxía e criterios de avaliación respondan ás características do alumnado.

2. Os proxectos curriculares do bacharelato deberán conter unha adecuación dos obxectivos xerais da etapa ó contexto socio-económico, lingüístico e cultural do centro e ás características do alumnado, tendo en conta o establecido no proxecto educativo do centro.

3. Os proxectos curriculares das diferentes materias do bacharelato incluírán, se é o caso, a distribución por cursos dos obxectivos e a secuencia de contidos e criterios de avaliación da etapa.

A devandita secuencia non deberá variar para un mesmo grupo de alumnos ó longo do bacharelato.

4. Os proxectos curriculares de etapa que realicen os respectivos equipos de profesores incorporaranse como anexo á programación xeral do centro.

5. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria fomentará a elaboración de proxectos e materiais de desenvolvemento curricular que faciliten e orienten o traballo do profesorado neste sentido.

Artigo 21º

Os profesores e profesoras desenvolverán programacións da súa actividade docente de acordo co currículo do bacharelato e en consonancia co proxecto curricular da etapa.

Artigo 22º

1. O profesorado favorecerá a adquisición, por parte do alumnado, das capacidades que este decreto establece como obxectivos para o bacharelato, e das capacidades específicas propias de cada materia.

2. A metodoloxía didáctica do bacharelato favorecerá a capacidade do alumnado para aprender por si mesmo, para traballar en equipo e para aplicar os métodos apropiados de investigación. Asemade, subliñará a relación dos aspectos teóricos das materias coas súas aplicacións prácticas.

3. Na súa práctica docente, os profesores atenderán os principios peda-

góricos que inspiran as ensinanzas do currículo e á didáctica específica das materias que imparten.

4. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria coidará de que se concreten adecuadamente os contidos, tanto actitudinais e procedementais como, se é o caso, de tipo conceptual que fagan efectiva a formación moral e cívica dos escolares, así como a referente ós demais contidos transversais.

Artigo 23º

1. A función titorial e orientadora, que forma parte da función docente, desenvolverase ó longo de todo o bacharelato.

2. Cada grupo de alumnos terá un profesor titor que terá, entre outras funcións, a responsabilidade de coordina-la avaliación, os procesos de ensino e aprendizaxe, así como a orientación persoal dos alumnos e alumnas, co acopio, se é o caso, dos servizos de orientación.

Artigo 24º

1. A avaliación das ensinanzas do bacharelato realizarase tendo en conta os obxectivos educativos, así como os criterios de avaliación establecidos no currículo.

2. A avaliación será realizada polo conxunto de profesores do respectivo grupo de alumnos, coordinados polo profesor titor. Estes profesores actuarán de

maneira coordinada no proceso de avaliación e na adopción das decisións resultantes do dito proceso.

3. Na avaliación das aprendizaxes dos alumnos, que se realizará por materias, os profesores considerarán o conxunto das materias do correspondente curso, así como a madurez académica dos alumnos en relación cos obxectivos do bacharelato e as súas posibilidades de progreso en estudos posteriores.

4. Os profesores avaliarán tanto as aprendizaxes dos alumnos e alumnas como os procesos de ensino e a súa propia práctica docente. Igualmente avaliarán o proxecto curricular que se estea desenvolvendo e, se é o caso, procederán á súa modificación.

Artigo 25º

1. Para pasar do primeiro curso ó segundo do bacharelato será preciso que os alumnos e alumnas foran avaliados positivamente en tódalas materias cursadas. Non obstante, promocionarán desde o primeiro curso ó segundo aqueles alumnos que foran avaliados negativamente en unha ou dúas materias. Os alumnos que pasen a segundo curso nestas condicións deberán recibir ensinanzas de reforzo nas materias pendentes do primeiro curso e deberán ser avaliados positivamente nestas materias para aca-lo título de bacharelato.

2. Os alumnos ou alumnas que non promocionen ó segundo curso por

ter avaliación negativa en máis de dúas materias deberán cursar de novo tódalas materias de primeiro.

3. Os alumnos e alumnas que, ó remata-lo segundo curso de bacharelato, foran avaliados negativamente en máis de tres materias de ámbolos dous cursos de bacharelato deberán repetir tódalas materias do segundo curso máis aquelas que aínda teñan pendentes de primeiro. Os alumnos con tres ou menos materias pendentes de ámbolos dous cursos terán que cursar unicamente estas materias. Para efectos desta disposición considerárase unha soa materia aquela que se curse coa mesma denominación nos dous anos do bacharelato.

4. A permanencia no bacharelato en réxime escolarizado será de catro anos, como máximo.

5. As disposicións contidas nos apartados 2, 3 e 4 do presente artigo non afectan ós alumnos que cursen o bacharelato por outro réxime de ensino, de educación a distancia ou da educación de adultos na súa modalidade presencial.

Artigo 26º

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establecerá as condicións nas que un alumno que teña cursado o primeiro ano do bacharelato dentro dunha determinada modalidade poida pasar ó segundo curso dunha modalidade distinta.

Artigo 27º

Os alumnos que cursen o bacharelato en calquera das súas modalidades recibirán o título de bacharel sempre que obteñan avaliación positiva en tódalas materias.

Artigo 28º

1. Os alumnos que terminasen o terceiro ciclo do grao medio das ensinanzas de música ou de danza obterán o título de bacharel se superan as materias comúns do bacharelato.

2. Co obxecto de que os citados alumnos poidan simultanea-las ensinanzas de música ou de danza co estudio das materias comúns do bacharelato, poderán matricularse nestas os que posúan os requisitos académicos para matricularse no primeiro curso de bacharelato e teñan rematado o segundo ciclo do grao medio correspondente. En todo caso, as materias comúns deberán cursarse, como mínimo, en dous anos.

3. O centro educativo no que se cursasen e superasen as materias comúns de bacharelato realizará a proposta para expedición do título de bacharel a eses alumnos.

Artigo 29º

O título de bacharel facultará para acceder ós ciclos formativos de grao superior e ós estudos universitarios. Para o acceso ós estudos universitarios

será necesario a superación dunha proba, que, xunto ás cualificacións obtidas no bacharelato, valorará, con carácter obxectivo, a madurez académica dos alumnos e os coñecementos adquiridos nel.

Para o acceso ós ciclos formativos de grao superior será necesario ter cursado, se é o caso, as materias do bacharelato que, en concordancia cos estudos profesionais ós que se quere acceder, se establezan nos reais decretos que aproban as súas ensinanzas mínimas.

2. O dito título facultará, así mesmo, para acceder ós graos e estudos superiores de ensinanzas artísticas, logo da superación da correspondente proba.

Artigo 30º

1. A materia de relixión católica será de oferta obrigatoria para os centros e de carácter voluntario para os alumnos.

Ó comenza-lo bacharelato, os pais ou titores dos alumnos ou estes mesmos, se son maiores de idade, manifestarán á dirección do centro a súa opción, sen prexuízo de que esta se poida modificar ó comezo de cada curso escolar.

2. A determinación do currículo da relixión católica corresponde á xerarquía eclesiástica.

3. A avaliación das ensinanzas de relixión católica efectuarase da mesma forma cá das outras materias.

DISPOSICIÓNS ADICIONAIS

Primeira

1. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establecerá, para aqueles alumnos e alumnas con problemas graves de audición, visión e motricidade, o marco que regule as posibles adaptacións curriculares.

2. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establecerá as pautas xerais para logra-la integración lingüística daqueles alumnos e alumnas exentos da materia de lingua galega o abeiro do Decreto 9/1994, do 8 de abril, sobre a exención da materia de lingua galega no ensino básico e medio.

Segunda.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria adecuará o currículo establecido no presente decreto as peculiares características da educación a distancia e da educación de adultos na modalidade presencial.

Terceira.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, nas condicións que para o efecto se establezan, poderá organizar probas para que os adultos maiores de vintetrés anos poidan obter directamente o título de bacharel.

DISPOSICIÓN DERRADEIRAS

Primeira.- Autorízase o conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria para dicta-las disposicións que sexan precisas para a aplicación do disposto neste decreto.

Segunda.- O presente decreto entrara en vigor o día seguinte ó da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, vinteno-
ve de xullo de mil novecentos noventa e
catro.

Manuel Fraga Iribarne

Presidente

Juan Piñeiro Permuy

Consellerio de Educación e Ordenación
Universitaria

GRAO ELEMENTAL DAS ENSINANZAS DE DANZA

Decreto 260/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do grao elemental das ensinanzas de danza.

A Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, determina no seu artigo cuarto, que se entende por currículo o conxunto de obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación de cada un dos niveis, etapas, ciclos, graos e modalidades nos que se organiza a práctica educativa: sobre esta base efectúa un dobre reparto competencial; por unha parte atribúelle ó Goberno o fixa-los aspectos básicos do currículo que constituirán as ensinanzas mínimas en todo o Estado coa finalidade de garantir unha formación común de tódolos alumnos e alumnas e a validez dos títulos correspondentes; por outra, atribúe ás Administracións con competencias en materia educativa o establecemento do currículo do que formarán parte as ditas ensinanzas mínimas.

Definidas as ensinanzas mínimas correspondentes ó grao elemental da danza polo Real decreto 755/1992, do 26

de xuño, procede establece-lo currículo do dito grao para o ámbito de competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

A necesidade de asegurar unha formación na danza que proporcione o nivel de expresión artística propio duns estudos especializados que teñen como meta o exercicio profesional e que por iso están destinados a aqueles alumnos que posúan aptitudes específicas e vontade para dedicarse a eles, demanda un currículo que non se limite puramente ó dominio da técnica, senón que inclúa outros aspectos inherentes á danza, tanto como fenómeno histórico-cultural como estético ou psicolóxico, que permita un desenvolvemento acorde co carácter humanista que esixe a formación integral do bailarín ou bailarina. Sobre esta base o sentido e a unidade educativa de grao elemental fundaméntase no estudio integrado da danza clásica e da danza de carácter coa dobre finalidade de que a súa interrelación contribúa ó desenvolvemento das capacidades expresivas e sirva de formación básica para a posterior elección de especialidade no grao medio.

Nos anexos do presente decreto recóllense os obxectivos educativos xerais correspondentes ó grao elemental, así como os específicos de cada materia, os contidos delas, os tempos lectivos, os criterios de avaliación e orientacións metodolóxicas. A suma de todo iso constitúe o currículo, contribuíndo a pór de manifesto os propósitos educativos deste.

Os contidos non teñen que ser interpretados como unidades temáticas nin, por tanto, necesariamente organizados na mesma orde na que aparecen nesta norma, precisando, polo tanto, dunha ulterior concreción por parte dos profesores e profesoras. É preciso, ante todo, que os equipos docentes elaboren para este grao proxectos educativos de carácter xeral, nos que o currículo establecido se adecúe ás circunstancias tanto do propio centro como do alumnado e do seu contorno sociocultural. Esta concreción ten que referirse principalmente á distribución de contidos por cursos, ás liñas xerais de aplicación dos criterios de avaliación, á metodoloxía e ás actividades de carácter didáctico. Finalmente, cada profesor, no marco destes proxectos, ten que realizala súa programación, na que se recollerán os procesos educativos que se propón desenvolver na clase.

Os criterios de avaliación establecen o tipo e grao de aprendizaxe que se espera que teñan alcanzado os alumnos e alumnas nun momento determinado, respecto das capacidades indicadas nos obxectivos xerais e nos específicos de cada materia. O nivel de cumprimento

destes obxectivos, en relación cos criterios de avaliación fixados, non ten que ser medido de forma mecánica, senón con flexibilidade, tendo en conta a situación do alumno, e dicir, o curso no que se atopa, así como as súas propias características e posibilidades. Os criterios de avaliación constan dun enunciado e dunha breve explicación del e refírense, en cada materia, ó conxunto do grao. A avaliación cumpre, fundamentalmente, unha función formativa, xa que ofrece ó profesorado uns indicadores de evolución dos sucesivos niveis de aprendizaxe dos seus alumnos, coa conseguinte posibilidade de aplicar mecanismos correctores das insuficiencias advertidas. Eses indicadores constitúen, por outra parte, unha fonte de información sobre o mesmo proceso de ensino. Os criterios de avaliación veñen a ser, deste xeito, un referente fundamental de todo o proceso interactivo de ensino e aprendizaxe.

En suma, o horizonte formativo do grao elemental é o de promover a autonomía dos alumnos e das alumnas para que a súa capacidade de expresión a través da danza adquira a calidade artística necesaria que lles permita acceder no grao medio á especialización correspondente. A iso debe contribuí-lo currículo e toda a acción educativa, tanto a desenvolvida en cada unha das materias canto a exercida a través da tutoría e da orientación educativa.

Así mesmo, o presente decreto regula as condicións de acceso ó grao elemental, en relación con estas, descartase

todo procedemento baseado, unicamente, en acreditar coñecementos previos e, en cambio, ponse o acento en dous criterios xerais: aptitudes para a danza e idade idónea, atribuíndose a cada centro a concreción destes.

En virtude de todo iso, e por proposta do conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, logo do informe do Consello Escolar de Galicia, trala deliberación do Consello da Xunta de Galicia do vintenove de xullo de mil novecentos noventa e catro,

DISPÓÑO:

Artigo 1º

1. O presente decreto regula o currículo da ensinanza de danza do grao elemental nos centros dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, de acordo co establecido no apartado tres do artigo 4º da Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo e integra o establecido no Real decreto 755/1992, do 26 de xuño, polo que se regulan as ensinanzas mínimas do dito grao.

2. Así mesmo, a presente disposición regula os criterios de ingreso no grao elemental e a cada un dos seus cursos.

Artigo 2º

O ensino profesional da danza no grao elemental organizarase en catro cursos, segundo o disposto no artigo

39.1, apartado a), da Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro.

Artigo 3º

Para os efectos do disposto neste decreto, enténdese por currículo das ensinanzas da danza do grao elemental, o conxunto de obxectivos, contidos e métodos pedagóxicos e criterios de avaliación que regularán a práctica docente neste grao.

Artigo 4º

O grao elemental das ensinanzas de danza contribuirá a desenvolver nos alumnos e nas alumnas as seguintes capacidades:

a) Aprecia-la importancia da danza como linguaxe artística e medio de expresión cultural dos pobos e das persoas.

b) Expresarse con sensibilidade para comprender, interpretar e disfrutala danza, así como para tomar conciencia das posibilidades de realización profesional nela.

c) Coñecer e valora-lo dominio do propio corpo e a súa importancia no desenvolvemento da técnica e da expresión artística na danza.

d) Relaciona-los coñecementos musicais cos códigos de movemento aprendidos co fin de adquiri-las bases que permitan desenvolve-la interpretación artística da danza.

e) Realizar evolucións rítmicas primeiro, para bailar despois en conxunto con outras persoas.

f) Emprega-la memoria como parte da capacidade de bailar e a improvisación como un medio creativo e de maior liberdade de expresión.

g) Coñece-lo propio corpo ata adquirir-la capacidade de observarse, ser críticos consigo mesmos e buscar solucións prácticas ós problemas que xurdan no desenvolvemento dos exercicios ou fragmentos de material coreográfico.

h) Recoñece-la importancia da concentración previa á interpretación artística como punto de partida para unha correcta execución.

Artigo 5º

1. As materias correspondentes ó grao elemental da danza son as seguintes:

Danza clásica
Danza de carácter
Música

2. Os contidos, obxectivos, principios metodolóxicos e criterios de avaliación do currículo do grao elemental son os que se establecen no anexo I do presente decreto. Os tempos lectivos deste grao figuran no anexo II do presente decreto.

Artigo 6º

1. Os centros docentes concretarán e completarán o currículo das ensinanzas de danza de grao elemental mediante a elaboración de proxectos curriculares.

2. O proxecto curricular do centro deberá conter unha adecuación dos obxectivos xerais do grao ás características do alumnado así como ós criterios metodolóxicos de carácter xeral e en relación co proceso de avaliación.

3. O proxecto curricular do centro incluírá, así mesmo, a distribución por cursos dos obxectivos, contidos e criterios de avaliación e comprenderá os programas de cada materia. A dita distribución non deberá variar para un mesmo grupo de alumnos ó longo do grao elemental.

4. O proxecto curricular do centro formará parte da programación da actividade docente do dito centro e incorporárase á programación xeral correspondente.

5. Os profesores desenvolverán programacións da súa actividade docente de acordo co currículo e co proxecto curricular do centro.

Artigo 7º

1. A función titorial e orientadora, que forma parte da función docente, desenvolverase ó longo de todo o grao.

2. O profesor titor dun grupo de alumnos terá a responsabilidade de coordinar tanto a avaliación como os procesos de ensinanza e de aprendizaxe e realizará a función de orientación persoal dos alumnos.

Artigo 8º

1. A avaliación no grao elemental levarase a cabo tendo en conta os obxectivos e os criterios de avaliación establecidos no currículo.

2. A avaliación da aprendizaxe dos alumnos será continua e integradora, aínda que diferenciada segundo as distintas materias do currículo.

3. A avaliación será realizada polo conxunto dos profesores do alumno coordinados polo profesor titor, actuando os ditos profesores de maneira integrada ó longo do proceso de avaliación e na adopción de decisións resultantes do dito proceso.

4. Os profesores avaliarán tanto a aprendizaxe dos alumnos e das alumnas como o procesos de ensinanza e a súa propia práctica docente.

5. A avaliación e cualificación final dos alumnos e das alumnas celebrase o mes de xuño

6. No grao elemental, a cualificación negativa en dúas ou máis materias impedirá a promoción dun alumno ó curso seguinte.

7. A cualificación negativa dunha materia permitirá a promoción ó curso seguinte. A recuperación da materia, agás que esta corresponda ó cuarto curso, deberá realizarse na clase do curso seguinte. No caso de que a materia pendente corresponda ó cuarto curso, o alumno deberá realiza-la recuperación no dito curso.

Artigo 9º

1. O límite de permanencia no grao elemental será de cinco anos, sen que en ningún caso poidan permanecer os alumnos máis de dous anos no mesmo curso.

2. Con carácter excepcional poderá ampliarse nun ano a permanencia no dito grao en supostos de enfermidade que perturbe substancialmente o desenvolvemento dos estudos ou outros supostos que merezan igual consideración. Corresponderá á Dirección Xeral de Ensinanzas Medias concede-la ampliación por solicitude do interesado e logo do informe do centro.

Artigo 10º

É competencia do Consello Escolar de cada centro autorizar, con carácter excepcional, a matriculación en máis dun curso académico a aqueles alumnos que, logo de orientación do pro-

fesorado, así o soliciten, sempre que o informe do conxunto de profesores a que se refire o apartado 3 do artigo 8 do presente decreto asegure a adecuada capacidade de aprendizaxe.

Artigo 11º

Os alumnos que ó remate do grao elemental acaden os obxectivos del recibirán o correspondente certificado acreditativo.

Artigo 12º

Cada centro establecerá, logo da autorización da Dirección Xeral de Ensinanzas Medias, o procedemento de ingreso no grao elemental de danza, acorde co seu proxecto curricular e coas súas posibilidades organizativas; o dito procedemento atenderá, prioritariamente, a avaliación das aptitudes físicas e expresivas dos aspirantes en relación coa danza, co seu sentido musical e coa idade idónea para iniciar estes estudos.

DISPOSICIÓNS ADICIONAIS

Primeira.- A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria adoptará as medidas oportunas para a adaptación do currículo ás necesidades dos alumnos eivados. En todo caso as di-

tas adaptacións deberán respectar no esencial os obxectivos fixados no presente decreto.

Segunda.- A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria facilitaralle ó alumnado a posibilidade de cursar simultaneamente as ensinanzas de danza e as de réxime xeral a través da creación, se é o caso, de centros integrados e da coordinación académica de ámbolos tipos de estudos.

Terceira.- Queda suprimida para as ensinanzas a que se refire o presente decreto a modalidade de ensinanza libre.

DISPOSICIÓNS DERRADEIRAS

Primeira.- Autorízase o conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria para dictar as disposicións necesarias para a aplicación e desenvolvemento do establecido no presente decreto.

Segunda.- Este decreto entrará en vigor o día seguinte ó da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, vinteno-
ve de xullo de mil novecentos noventa e
catro.



Normas para os Autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir traballos, reseñas de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) Os traballos serán inéditos e versarán sobre temas educativos ou do ensino.

2ª) Os autores presentarán o orixinal e unha copia, a máquina, con boa calidade tanto do texto (en folios escritos por unha soa cara e a dobre espacio) como das ilustracións (fotos en branco e negro, ben contrastadas; gráficos, mapas, etc., en papel vexetal e listos para reproducir directamente).

3ª) Tódolos orixinais, preferiblemente en lingua galega, deberán estar coidadosamente redactados, respectando as normas básicas de puntuación. Recoméndase, sempre que sexa posible, estruturalos en apartados e subapartados debidamente diferenciados e, no seu caso, numerados con cifras, letras ou outros signos inequívocos.

4ª) A extensión máxima dos traballos será de 25 folios para as colaboracións especiais, 15 para os estudos ou prácticas, e de un a tres para as reseñas.

5ª) As colaboracións recibidas que se atean á presente normativa serán avaliadas por especialistas na materia de que se trate, sendo en último termo o Consello de Redacción quen decide a súa publicación.

6ª) O autor cubrirá unha ficha de colaborador da RGE onde figuran os datos que precisa a Redacción da mesma: enderezo postal, perfil académico e profesional, etc.

7ª) Cada escritor dun traballo publicado, recibirá tres exemplares da RGE.

8ª) Os estudos que leven notas poden presentalas a pé de páxina ou ó final (na revista aparecerán sempre a pé de páxina), con numeración correlativa.

9ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo e/ou nas notas, segundo o sistema elixido (véxase o apartado seguinte), indicarán: Apelido {ano: páxina(s)} // N. Apelido, *abrev. do título*, páxina(s).

Exemplo: Parrilla {1992a: 18} // A. Parrilla, *La integración ...*, 18.

10ª) A bibliografía relacionarase ó final dos traballos, ordenada alfabeticamente, e poderá presentarse seguindo o “modelo Harvard” ou o sistema europeo tradicional.

A) No primeiro caso conterá os datos seguintes e pola mesma orde que se indica:

A) LIBROS:

Apelido(s) do(s) autor(es), en maiúscula só a inicial; o resto en redonda minúscula.

Nome(s), separado do(s) Apelido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Se son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguido de “e outros”.

Ano da edición: sen punto despois do 1 (é dicir, 1994, e non 1.994), entre parénteses. Se se citan varios traballos do mesmo autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comenzando polo *a*.

Título: pódese separar dos datos anteriores por medio de coma ou de dous puntos (o sistema elixido débese aplicar rigurosamente en tódolos casos). Se é un libro, o título vai en cursiva (cando non se dispoña deste tipo de letra indícase mediante un subliñado).

Lugar de edición: en maiúsculas a inicial.

Editorial: en maiúsculas a inicial.

Número da edición: só cando non sexa a primeira.

Exemplo: Parrilla, A. {1992a}: *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

B) ARTIGOS aparecidos en revistas (respectando as convencións indicadas para os libros):

Apelido(s), N. {ano}, “Título” (en letra redonda, entre comillas), *Nome da revista* (en cursiva ou subliñado), número do volume (e do fascículo, no seu caso), páxinas que comprende.

Exemplo: Siguán, M. {1993}, “O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto”, *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

C) TRABALLOS publicados en enciclopedias, actas, misceláneas, etc...

Apelido(s), N. {ano}, “Título do capítulo ou artigo”, en Apelido(s), N. {do editor, coordinador, etc. do volume}, *Título da obra colectiva*, Lugar, Editorial, páxinas.

Exemplo: Resende de Oliveira, A. (1993), "Pai Gómez Charinho", en Tavani, G. e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

B) Sistema "europeo":

A) LIBROS:

Apelido(s) do(s) autor(es), en maiúscula só a inicial; o resto en redonda minúscula.

Nome(s), separado do(s) Apelido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Si son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguido de "e outros".

Título: pódese separar dos datos anteriores por medio de coma ou de dous puntos (o sistema elixido débese aplicar rigurosamente en tódolos casos). Se é un libro, o título vai en cursiva (cando non se dispoña deste tipo de letra indícase mediante un subliñado).

Lugar de edición: en maiúsculas a inicial.

Editorial: en maiúsculas a inicial.

Número da edición: só cando non sexa a primeira.

Ano da edición: sen punto despois do 1 (é dicir, 1994, e non 1.994).

Exemplo: Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992.

B) ARTIGOS aparecidos en revistas (respectando as convencións indicadas para os libros):

Apelido(s), N., "Título" (en letra redonda, entre comillas), *Nome da revista* (en cursiva ou subliñado), número do volume (e do fascículo, no seu caso), ano, páxinas que comprende.

Exemplo: Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, 13-30.

C) TRABALLOS publicados en enciclopedias, actas, misceláneas, etc...

Apelido(s), N., "Título do capítulo ou artigo", en Apelido(s), N. (do editor, coordinador, etc. do volume), *Título da obra colectiva*, Lugar, Editorial, ano, páxinas.

Exemplo: Resende de Oliveira, A., "Pai Gómez Charinho", en Tavani, G. e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, 502-503.

11ª) Nas RESEÑAS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: (vai en cursiva e minúsculas)

Autor(es): Nome(s) e Apelido(s) (en minúsc. e redonda)

Traductor(es): Só cando é pertinente (= autor)

Editorial: Nome da mesma, lugar, e ano de edición

Colección: Só cando é pertinente

Nº páxinas:

Tamaño: nº de cm de largo x nº de cm de longo

12ª) As relacións de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas, e presentaranse agrupadas tematicamente e ordenadas alfabeticamente.

13ª) As NOTICIAS que se desexe dar a coñecer poden ser crónicas breves de acontecementos recentes ou informacións de carácter máis xeral, ou anuncios de eventos que se celebrarán nunhas datas que non resulten xa desfasadas no momento da aparición da revista.



Sumario

Colaboracións Especiais

- | | | |
|---|---|---------|
| ✻ | Conversación con Buero Vallejo
<i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 7 |
| ✻ | Por que, malia todo, cómpre ensinar historia
<i>José Carlos Bermejo Barrera</i> | pax. 15 |
| ✻ | Sobre la enseñanza conjunta de la lengua y
la literatura
<i>Manuel Casado Velarde</i> | pax. 31 |

Estudios

- ❧ Secuenciación dos contidos lóxico-matemáticos na educación infantil
Manuel Deaño Deaño
Agustín Dosil Maceira pax. 47
- ❧ O ensino e a aprendizaxe das normas e valores sociais
Manuel Baña Castro
Ramón González Cabanach
Erundina García Leiras pax. 67
- ❧ Nocións básicas para ensinar e modificar conductas infantís
J. Carlos López Vázquez pax. 89
- ❧ A contribución das ciencias sociais á transversalidade no currículo
Francisco Rodríguez Lestagás pax. 103
- ❧ Hora actual da narrativa árabe en España: seis narradores
Luis Alonso Girgado pax. 117

Prácticas

- | | | |
|---|--|----------|
| ❧ | Instrumento para valoración de materiais didácticos no contexto da Reforma Educativa | |
| | <i>Laura López Atrio</i>
<i>Florentina Peliquín Pérez</i>
<i>Celestino Pérez Recarey</i>
<i>Mercedes Rodeiro Barros</i> | pax. 129 |
| ❧ | Conexións matemáticas: A tea de Araña | |
| | <i>Rafael Losada Liste</i> | pax. 139 |
| ❧ | O espacio doméstico. Un lugar de reencontro coa música | |
| | <i>Jesús Fernández Llaneza</i> | pax. 145 |
| ❧ | Educación da sensibilidade artística | |
| | <i>Blanca M^a Rodríguez González</i>
<i>Blanca N. González García</i>
<i>Mario G. Rodríguez Mosquera</i> | pax. 151 |
| ❧ | A expresión corporal como práctica habitual na educación primaria | |
| | <i>María José Castro Girona</i> | pax. 167 |
| ❧ | O medicamento: ¡Coñézaos! | |
| | <i>Colexio Oficial de farmacéuticos de Pontevedra</i> | pax. 177 |

Reseñas

- | | | |
|---|---|----------|
| ✿ | Técnicas aditivas en el grabado contemporáneo | |
| | <i>Javier Vilariño Pintos</i> | pax. 187 |
| ✿ | Literatura española de COU.
Textos comentados | |
| | <i>Xabier Muntaner Vilas</i> | pax. 189 |
| ✿ | El educador social | |
| | <i>Juan Antonio Caride Gómez</i> | pax. 191 |
| ✿ | ¿Por qué no es útil la literatura? | |
| | <i>Luis Alonso Girgado</i> | pax. 193 |
| ✿ | Problemas con pautas y números | |
| | <i>María Jesús Butrón Vila</i> | pax. 195 |
| ✿ | Mi primer libro de Clarinete | |
| | <i>Rodolfo García</i> | pax. 197 |
| ✿ | Introducción a la Arquitectura | |
| | <i>Javier Vilariño Pintos</i> | pax. 199 |
| ✿ | Elaboración de Proyectos Sociales.
Casos prácticos | |
| | <i>José Carlos Otero López</i> | pax. 203 |
| ✿ | El asesinato del perdedor | |
| | <i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 205 |

 Del Amor y otros demonios <i>Luis Alonso Girgado</i>	pax. 209
 Lengua Española de COU. Teoría y práctica <i>M^a Nieves de Paula Pombar</i>	pax. 213
 Principes y Artistas <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pax. 217

<i>Novidades editoriais</i>		pax. 223
------------------------------------	---	----------

<i>Noticias</i>		pax. 235
------------------------	---	----------

<i>Normas para os Autores</i>		pax. 255
--------------------------------------	---	----------

