

REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 10 • Fevereiro 1996



Revista Galega do Ensino

Nº 10 Febreiro 1996



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

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

CONSELLO ASESOR

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

COLABORACIÓNS E CORRESPONDENCIA

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

INTERCAMBIO

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

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

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

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

Realiza: Galipública, s.l.

Depósito Legal: C-693/95

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

⇒ Conversación con Alfredo Conde

Ana María Platas Tesende

⇒ A necesidade dun modelo de bo docente

Ramón González Cabanach, e outros

⇒ Nanomateriais. Ciencia e tecnoloxía de futuro

J. Rivas e M. A. López Quintela

CONVERSACIÓN CON ALFREDO CONDE

Ana María Platas Tasende

Instituto "Rosalía de Castro". Santiago

Aínda que nos atopemos ante unha das figuras máis coñecidas da nosa literatura, non queremos eludir algúns datos da biografía deste home que, xuntando inxenio e traballo, é quen de soste-lo, a través dos anos, o posto conseguido nas letras galegas, primeiro, e despois, na literatura castelá.

Alfredo Conde Cid naceu no ano 1945 nas terras de Allariz (Ourense). Tras cursa-lo bacharelato estudou Náutica na Coruña, navegou por mares diversos, traballou na Banca e estudou na Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Santiago de Compostela. Exerceu como profesor en Pontevedra e, máis tarde, como político en diferentes cargos, entre os que cabe lembra-lo de Conselleiro de Cultura e Deportes da Xunta de Galicia, nos tempos do goberno tripartito presidido por González Laxe.

Para algúns non será novo escoitar que este ourensán é un escritor e un per-

sonaxe público polémico, capaz de suscitá-las meirandes paixóns e as meirandes irritacións con cada obra que publica, con cada xesto que se permite. Non é o seu un caso illado nese mundo no que se mesturan capacidades creativas, críticas, éticas e estéticas: a cotío adoitamos coñecer tantas historias semellantes de artistas, antigos e modernos, que non paga a pena subliñalas. Parece coma se certos favorecidos dos deuses tivesen que render algún tributo ou sufrir dalgún xeito por selo.

Alfredo Conde, que nas súas ficcións fai da envexa e do afán de descalificación dos posibles rivais os defectos máis salientables -e máis noxentos- da idiosincrasia galega, posúe xa unha fama nacional e internacional, conseguida coa teimosía do propio esforzo e, non o dubidamos, co apoio das musas da inspiración literaria.

Conta no seu haber con numerosos e importantes galardóns, entre os

que destacan os Premios da Crítica Literaria Española e da Crítica de Galicia (*Breixo*, 1981); Premios Chitón e Icaro de *Diario 16* (*Memoria de Noa*, 1982); Premio Blanco Amor, Premio Nacional de Literatura (1986) e Premio Grinzane Cavour (1990) á mellor novela estranxeira publicada en Italia (*Xa vai o griffón no vento*, 1984); Premio Nadal (*Los otros días*, 1991). En maio de 1995 saíu á luz *Sempre me matan*, seguida en xuño pola versión castelá, tamén do autor, un pouco máis longa e non mera traducción literal do galego.

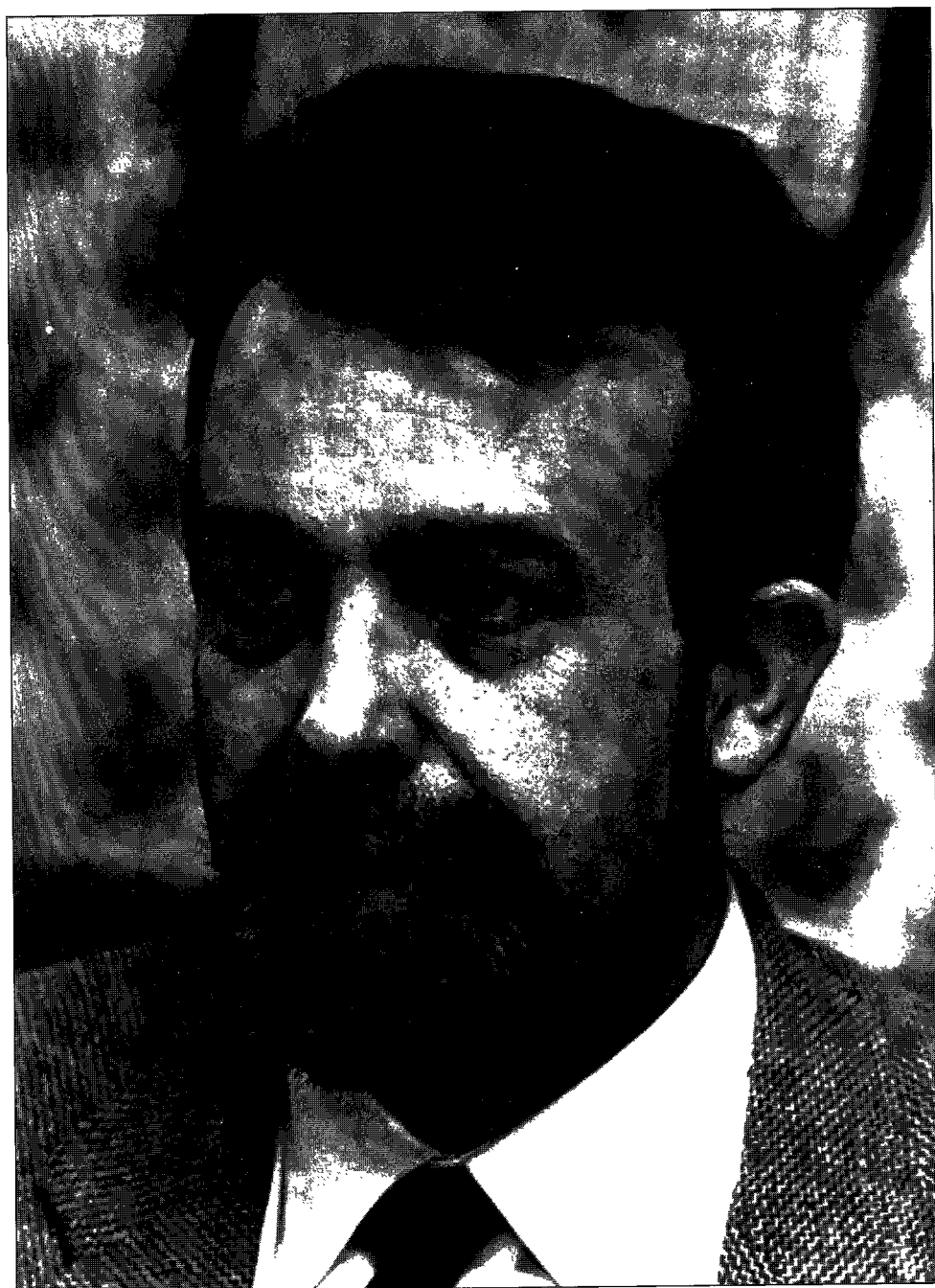
Veciño hoxe de Brión, nos arredores de Santiago, habita coa súa muller, Mar Nogueira, e a súa filla, Mariña, a fermosa Casa da Pedra Aguda. Alí, ademáis de deixarnos botar unha longa ollada á súa impresionante biblioteca, acóllenos a nós e ás nosas preguntas.

-Vostede empezou como poeta co libro Mencer de lúas, no ano 1968, pero, á parte doutros traballos ocasionais, das letras para a Gran Cantata Xacobeana e do Longo poema da fin dos tempos, parece máis inclinado á narración. ¿Que relación ten hoxe coa poesía?

-De pura envexa ou, mellor dito, de total impotencia. Seime un mal poeta. Vostede mesma o adianta ó falar de "letras" para a *Gran Cantata Xacobeana* e máis pró *Longo Poema da Fin dos Tempos*, porque iso é o que son: letras, textos, en verso no primeiro dos casos citados, en prosa no do segundo, que

saíron medio aparentes, é verdade, quizais porque non foi a miña pretensión a de facer poesía *sensu stricto* en ningunha das dúas ocasións. Na primeira delas propúxenme facer unha letra que estivese impregnada de todo canto recolle o *Códice Calixtino*. Pra iso "empapeime" del, léndoo a porfía durante un verán enteiro; o que non foi necesario facer en absoluto na segunda ocasión: vin a Compostela por primeira vez, sendo neno, e dende aquela amo esta cidade, as súas pedras, máis ca ningunha outra.

De vez en cando fago algún poemíña, entón escribo á man, pero axiña o rompo e son moi poucos os que conservo. Son moi mal poeta. O que si son é un dos mellores lectores de poesía que poida haber neste país. Vento un poeta antes que un can de perdices a súa presa. Afirmoo con total inmodestia. Pero é certo. Leo moita poesía. Moita. Aínda que cada vez lea menos poetas. Debe de ser porque cada vez hai menos. Afortunadamente. Sería terrible que houbese moitos. Podería significar un estoupido, un rebentón, algo catárquico e definitivo. Ademais, se é certo que a poesía implica a intensificación dos significantes, e debe selo, a súa apreciación semella que deba ser tamén cousa propia de ben pouca xente. Se o fose de moita, non sería cousa propia de poetas, senón de versificadores e, dentro da súa dignidade, esa xa é outra festa. Eu non son nin versificador, nin poeta. Son un mal bicho enxeñoso do don do que carezo, de "esa gracia que no quiso darme el cielo".



Todo isto non quere dicir que non teña libros inéditos e que non deban seguir así. Hai pouco, Conde Corbal devolveume un orixinal do que eu xa non tiña nin memoria. Levárao, xa se cumpriron diso ben máis de vinte anos, pra lle facer as ilustracións, e alí quedara esquencido na súa casa, entre os seus papeis. Moito llo agradecín. Teño que relelo, pero sospeito que se ha tratar, en gran medida, dunha silente resposta miña a unha afirmación que, estando de portas pra fóra do "Gaiola", a cafetería emblemática do 68 compostelán, me fixera un hoxe ilustre profesor. Dixérame que a miña poesía era un luxo, un dispendio, algo superfluo, pois era preciso facer unha poesía máis "comprometida". A min aquilo mancárame, a que negalo. Eu estaba metido ata o pescozo na loita política clandestina, na loita que había repercutir tanto en min, privándome dunha licenciatura que tiña practicamente concluída, e cría ter dereito a facer poemas de amor. Se non tiñamos nós dereito ó amor, a ver quen o tiña. Tanto, teríao calquera; pero máis ca nós, ningún.

Daquela, e aínda que pareza mentira, a poesía amorosa en galego era máis ben escasa, reducíase a dous libros: o meu e o doutro poeta do que eu fun moi bo, pero que moi bo amigo ata que enterrarei a súa amizade á par que enterraban o corpo de Avilés de Taramancos, este si que foi un gran poeta, no mesmo lugar e hora aproximada. O ilustre profesor, co que tiven unha relación curiosa que agora xa non teño, claro, daquela ignoraba isto. Se o primeiro comentario serviu pra que eu porfiase en compoñer máis poe-

mas de amor, outro, que me fixo na Praza da Peregrina en Pontevedra, serviu pra que *Mementos de vivos* levase as incursions intimistas e líricas que leva. Comentáralle eu que ía saír do banco, no que traballaba de auxiliar administrativo dende que me desembarcara pra me casar por primeira vez, pra ir dar clases e botouse a min, abrazándome e dicíndome "agora xa es dos nosos". Eu quedárame abraiado, entón de quen centellas era eu deica aquela ocasión feliz. Daba toda a impresión de que o banco fose meu e eu fose un banqueiro e non un bancario, como era. Menos mal que o meu parente Mario Conde aínda non fixera aparición, que se non igual me victiman. Recordo que Xerardo Moscoso, o cantante de "Voces Ceibes", cantaba tamén que "había un poeta burgués chamado Alfredo Conde" ó que pouco menos que había que lle negar o dereito á vida. O curioso é que daquela non saía da miña casa, máis que pra cantar. Comer e durmir facíao a bordo. Pénsese que o aludido profesor era daquela o gran pope cultural galaico e que dispuña de todo o aparello do partido comunista pra facer e desfacer a gusto, que "Voces Ceibes" foi un invento que aproveitou e manipulou o PC e que, deica o ano 72, xente coma Vicente Araguas e máis eu non nos decatamos da pertenza de tódolos membros do grupo ó partido, agás no-los dous mesmos. Non era unha broma a forza propagandística do PC. Recórdese que o boom latinoamericano da novela espallouse, creceu e multiplicouse a partires de Prensa Latina. Pois daquela a miña poesía era un luxo, eu un burgués e, o que é peor, un testanciño como sigo sendo. Seguí facendo excursos líricos, inti-

mistas, saudosos e tal, poesía amorosa. En fin, cambiemos de tercio, se ben lle parece.

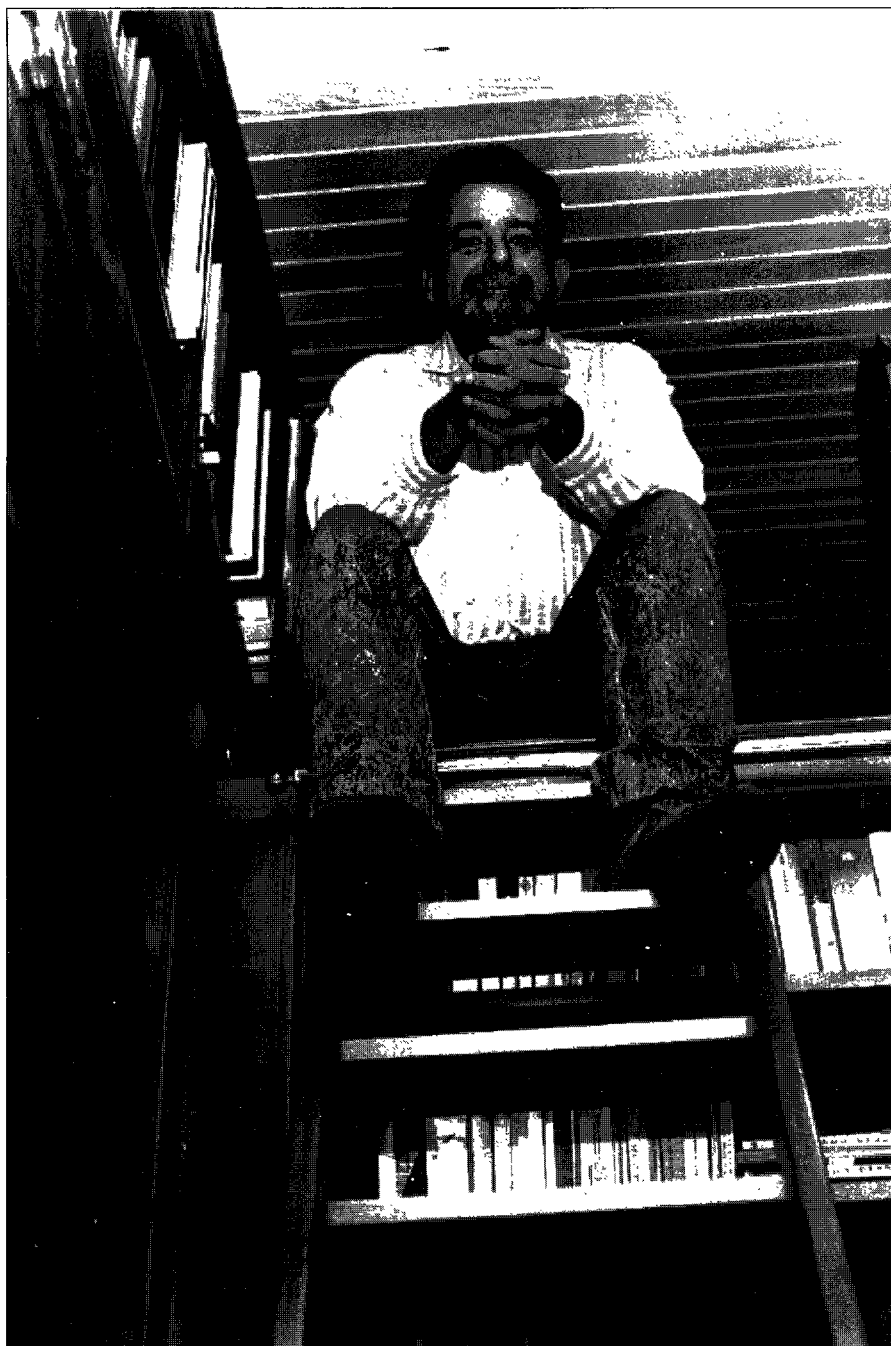
- Mementos de vivos, *unha serie de doce relatos, é a súa primeira obra en prosa. ¿Amosoulle este libro que o seu verdadeiro camiño era o de narrador?*

-Non. O libro que me amosou que ese podería, ou mesmo debería se-lo meu camiño foi o que vostede citou anteriormente, *Mencer de lúas*, un libro que lle debo a Carballo Calero, por certo; el foi quen escolmou os poemas e quen lle deu unha orde, un xeito ó libro; el quen o levou á editorial Galaxia. Non o esquecerei nunca. Ninguén me dixeira que era malo, de feito fun o autor máis novo de Galaxia, pero eu lino con calma, unha vez pasados os primeiros contentos de todo autor novo ó ver editado o seu primeiro libro, e decidín que ó mellor era certo aquilo que dixo a Pardo Bazán de que, “detrás dun mal poeta, adoito se agacha un bo narrador”. Pra empezar, un poema causábame insatisfacción e sofrimento, irritación, cando o redactaba; sentimento de impotencia; pasábao mal, mentres que escribir contos me producía pracer. Non ía eu ser tan parvo de teimar na poesía, endexamais fun sospeitoso de masoquismo de ningún tipo. E paseime con víveres e bagaxes á prosa. Aínda que siga facendo excursións poéticas de vez en cando, claro.

A partires de aí, todo foi pura obstinación. *Mementos de vivos*, que é un bo libro de contos, pasou desapercibido. E o mesmo sucedeu coas miñas

dúas primeiras novelas. Lía eu as dos demais e constataba que as miñas non eran mellores, pero tampouco non eran peores cás outras. Ata que me decatei de que o segredo estaba en que a min sempre me foi moito a marcha esa de andar por libre e nunca a de me adscribir de fouce e couce a ningunha capela, nin sequera á de Ramón Piñeiro, eu, que me confeso piñeirista, non tanto galaxista, pero que endexamais fun quen de chamar a Piñeiro por teléfono tódolos días: non o fixen co meu pai, non o fago coa miña nai, nin o farei nunca coas miñas fillas, non teño tantas cousas que contar, tantas que escoitar, nin son quen de facelo. Eu ía por libre e así non había xeito. Por iso decidín traducir Breixo ó castelán e ver que pensaban por aí abaixo, por Madrid, do que eu escribía. A resposta foi inmediata e positiva. Certo que aquí tamén tiven resposta por primeira vez, deuma Anxo Tarrío, primeiro, cunha moi boa crítica, e *La Voz de Galicia*, logo. Pero antes tiven que escribir tres libros e ser terquiño como son e penso seguir sendo.

Postos a recordar, *Mementos de vivos* levouno a Galaxia Xosé Luís Fontenla, o hoxe lusista. O *contubernio* publicouno Xosé María Álvarez Blázquez en coedición coa librería “Follas Novas” e recordarei sempre o comentario que, respecto desta novela e do premio dos “XXV anos de Galaxia” que lle deran a Carlos Casares, me fixera daquela Torrente Ballester, membro do xurado, se ben recordo. O *barco* tivo ben amarrado, sen editar durante moito tempo na colección que dirixía en Akal, o xa citado profesor; ata que



Ramón Acal falou comigo, se enterou da súa existencia e decidiu sacalo adiante. ¡Ouh, que tempos!

-¿En que lecturas e autores se poden acha-las raíces da súa vocación?

-En moitas, loxicamente. Coma todos. Son debedor de todo canto lín. E teño contado tantas veces os meus progresivos e paulatinos descubrimentos de tantas e tantas cousas literarias como as que se precisan pra ser escritor que cáscue me dá apuro facelo de novo. Pero vostede fala das raiceiras da miña vocación e non das miñas influencias. E iso é outra cousa. As influencias que as descubran ou inventen os críticos, que pra iso están. Diso da vocación, si que podemos falar.

Pra empezar, miña nai e mais meu pai contaban moi ben. Miña nai aínda o fai e sempre admirei aquela súa donidade pra nos narrar os argumentos, os entrenzados narrativos das películas que eles dous ían ver ó cine tódalas noites, cando nos despertaba pola mañá. O meu pai, mentres viviu, pois morreu sendo moi novo, escoiteino falar moitas, moitísimas veces, durante horas e horas, acerca de mil e unha cuestións. Falaba moi ben. Narraba dun xeito que te mantiña atento, quixeras que non, pois facía como facemos tódolos pais do mundo: repetíase. Púñase a pasear a grandes alancadas polo salón e falaba, falaba sen pausa, nin descanso; faciao de Allariz, da súa nenez, de política, do seu pai, de medicina. Houbo un tempo, ago-

ra xa non, en que si eu me puña a falar de medicina despistaba ata o punto de que algúns me sospeitaban médico. Era de tanto escoitar ó meu pai. Dende nenos estábamos afeitos meu irmán e mais eu a oír falar de operacións e anestésias con toda naturalidade, de síntomas e terapias, de curacions e prodixios varios na nosa casa, na casa do noso avó ou dos nosos tíos paternos.

Logo, pola parte da miña nai, vía-se ben que un neno lese e mesmo que escribise. Meu tío Alfredo Cid Rumbao é escritor, meu tetravó, don Vicente María Feixoo-Montenegro i Arias era escritor e médico, e descendente dun irmán do Padre Feixoo, que tamén era médico e que tamen foi escritor. Por aí todo foron ambientes propicios prá lectura, paso imprescindible prá escritura. De sempre lín moito e, dende ben neno, gustei de continuar *in mente* as historias que lía, buscándolles un final distinto, ou ben e simplemente a continuidade a unhas vidas coas que me identificara. Na casa da miña avoa lín *Viento del Norte*, a novela da finada Elena Quiroga, que levara o Nadal e que había que ler en tódalas casas ben de Ourense, pois tratábase da irmá do gobernador civil. Descubríñ ó lela que se podían escribir historias referidas a xentes coma min, a xentes coma as que me rodeaban. Non foi pequeno descubrimento, -porque eu xa sabía que se podía escribir en galego, lendo a Rosalía e Curros-, que se podía escribir na lingua na que meu pai me falaba, que se podía ser escritor de novelas sendo de

1. BNG, Bloque Nacionalista Galego (nota da entrevistadora).

Allariz e vivindo en Pontevedra ou en Ourense. Logo funme poñendo a iso pouco a pouco.

De lecturas e autores que falen outros, pero voulle contar algo que a moitos lles fará encolle-lo fuciño con desprezo e a outros sorrir con benevolencia. Agora xa son maior e estas cousas non teñen máis importancia ca que se lle dea, pero hai anos non sería quen de falar delas. Eu sempre quixen ser escritor, quero dicir que non o descubrín de golpe; aínda que non saiba como nin por que; aínda hoxe non sei por que escribo. Escribo porque me gusta. E amén. Tamén porque me dá de comer. E amén. De neno xa quería, que era ó que ía. Sucedeu que dicían que eu era un neno moi guapo e pra min que aquilo diminuía as miñas posibilidades, mirrándoas escandalosamente, ¿ónde se vira un escritor ben parecido? preguntábame eu entristecido. Ata que vin unha fotografía de Knut Hamsum, un premio Nobel que foi relacionado co nazismo, autor de *Pan* e de *Un vagamundo toca con sordina*, o primeiro e único libro que roubei na miña vida, catorce pesetas das de entón, nunha edición de Plaza & Janés. Knut Hamsum tiña a fasquía do meu avó paterno, que pasaba por ser un home guapo e elegante, cheo de distinción, e aquilo reconfortoume: se Hamsum é coma o meu avó e meu avó é guapo, eu podo ser escritor, dixenme. E ata hoxe. Pero moito non me equivocaba. A un anano pódese lle perdoar que sexa sabio, moito máis ca a un home normal, porque ninguén lle envexa a súa condición de eivado na que fan descansa-la outra

que, normalmente, se envexa menos. O home é así, que lle imos facer. Paco del Riego aínda recorda a sorpresa que significaba pra el o ver aparecer polo seu despacho da Penzol a un rapaz ben parecido, vestido de oficial da Mariña Civil, que viña preguntar polo seu libro. E así outra xente. Perfecto Conde, por exemplo, aínda recorda hoxe a miña presenza uniformada no ámbito estudantil e revolucionario da Compostela dos sesenta e moitos, e faino non sen certa sorna morna. Tiven que pexar con iso. Agora que xa vou indo vello e acumulando quiliño tras quiliño, espero que empecen a perdoarmo. Pero xa verá como aínda alguén funga pola confesión que fago. Ser escritor élle cousa de moita coña, nalgúns casos.

-Hai moi pouco Galaxia reeditou a súa segunda novela, que titula agora, máis brevemente, O barco. Pregámoslle que conte para os nosos lectores as peripecias que pasou a primeira redacción. ¿Houbo algo similar con Contubernio catro do Tomé S.?

-Non, co Contubernio non pasou nada do que sucedeu co Barco. Aquela crín que estaba mal escrita e que era quen de melloralala e procurei facelo. Creo que acertei. En calquera caso aí están os dous textos e que xulguen os lectores, os críticos, quen queira, poida e deba facelo. Esta, O barco, pasou por moitas mans, non todas santas, algunhas pecadoras, mesmo as miñas. Primeiro as do ilustre profesor, xa falei delas, logo as de Ramón de Valenzuela, máis tarde as de media editorial e as de calquera que

quixese face-la súa aportación. Estou esaxerando, evidentemente. Pero alí meteu man máis xente da debida, correctores e así. A miña responsabilidade, ademais da do propio texto, foi a de non escribir o “u” logo do “g”. Entendía que se non hai en galego o sonido equivalente, agás no caso da “gheada” era inútil escribilo. De feito dicimos “benege” ou “benega”, en troques de “benege”¹ como debiera se-lo caso. Alí atrevínme a facelo, eu era un rapaz daquela. Certo que tamen pensaba que non deberamos escribir “tractor”, senón “trat-tor”, pero díxéronme que o noso era un idioma culto, coma se o italiano non o fose, e que había que respecta-los grupos consonánticos cultos como se fai nos idiomas cultos. Daquela a hoxe, escribimos respecto e pronunciamos respekto, delikto, ecsame, tacsí e estragamos a fonética que nos era propia e que tamén servía pra fixa-lo idioma. Alá eles. Agora eu son disciplinado e respekto a normativa, someténdome a calquera dikterio, ecsame ó respekto con tal de non incorrer en delikto. Vaia por Deus.

Volvendo á novela, ata houbo cambios na disposición dos últimos capítulos. Coido que agora están corrixidos os erros, pero non por iso aquela que non foi unha boa novela o vai ser agora; segue a ser unha noveliña normal, normalíña de todo, tirando máis ben a frouxa, pero non vou ser eu quen teime máis nisto.

- Breixo e Memoria de Noa son novelas dunha calidade que o sitúa a vostede como escritor de primeira fila.



Consolidanse nelas tanto a tendencia ó lirismo coma o gusto pola lembranza do pasado por parte dos personaxes; móstrase tamén a ductilidade do manexo dos narradores e de certas técnicas innovadoras. Coidamos que non é vostede un novelista adoecidamente, senón ponderadamente experimental. ¿Qué pensa sobre tradición e ruptura?

-Varias cousas. Pra empezar considero que se leva facendo o mesmo xeito de experimentación anos abondos como pra que se chegase xa a un certo manierismo, a un certo neo-academicismo que aburre as ostras.

1. BNG, Bloque Nacionalista Galego (nota de entrevistadora).

Explicareime. Quen hoxe escriba coma os do *nouveau roman* francés, coma Robbe-Grillet ou Claude Simon, a quen por certo convidei unha vez a un seminario que dirixín na Menéndez, aceptou o billete, colleuno e seica con el foi a Helsinki ver unha moza que alí tiña, porque o caso foi que por aquí non apareceu, Deus o bendiga; quen hoxe escriba coma eles, dicíalle, non está experimentando, senón que está remendando, reproducindo dun xeito retórico un experimento que se consumiu en si mesmo.

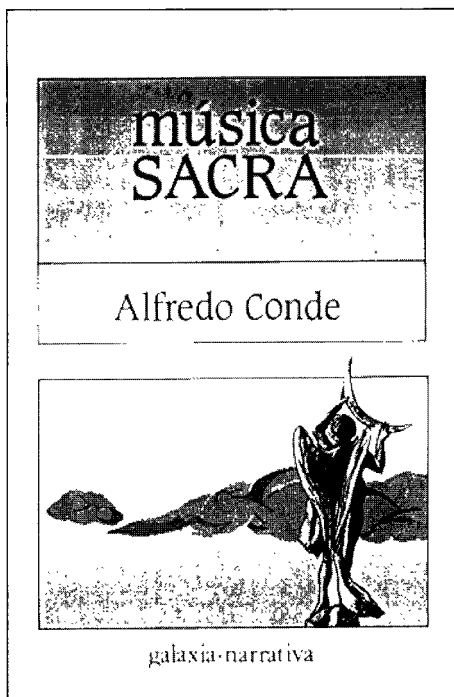
Explicareime máis. Quen hoxe queira facer *dirty realism* e remede os norteamericanos que o practican, xeralmente estará reproducindo uns modos, moi vencellados co realismo costumista decimonónico máis recalcitrante, que xa utilizou antes Carver, antes ca el Salinger e, antes ca Salinger, Hemingway e, mesmo se me apuran, Faulkner. O procedemento é válido, sempre que aporte algo, algo persoal do autor, a súa visión do mundo, por exemplo; pero se non aporta nada, que é o que máis adoito acontece, o que o autor fai é pura mímese, pura retórica ó uso disfrazada de modernidade, experimentalismo *demodé*, un neo-academicismo castrante que non leva a ningures.

Se nos fixamos ben, as novelas bizantinas que firmou Aquiles Tacio, as *Aventuras de Leucipe e Clitofonte*, por exemplo, ou, por exemplo tamén, *As etiópicas*, seguen unha técnica narrativa moi semellante á dalguns video-clips da actualidade. ¡Fixese onde vai a chamada

modernidade! Pois así todo. Na novela está todo inventado, todo. A pólvora descóbrense moi poucos, aínda que ás veces alguén nos confunda e piquemos coma paspáns. O que hai é que se deixar de lerías e contar historias. E o modo de contalas ten que ser concorde cun tempo, pero tamén cos tempos que o precederon, é dicir, que eu non podo escribir hoxe unha novela realista como as que escribiu Pérez Gáldos no XIX, senón como as escribiría hoxe, logo de ter lido a Dujardín, a Joyce, a Torrente, a tantos outros, ós que eu si lin. E facelo coas palabras, cos modos propios do meu tempo, claro.

Hai unha novela de Pier Paolo Pasolini que lin hai anos e que me resultou reveladora. Titúlase *Teorema* e coido que a lin nunha edición da Ed. Suramericana; como é un dos tantos libros dos que fun privado, non sei se estou a da-la referencia exacta, pero alí víase claramente que hai que escribir co mesmo ritmo co que a xente hoxe le. E a xente hoxe le cun ritmo cinematográfico, moi secuencial, moi centrado nas sensacións. Hai que escribir novelas que describan eso, as sensacións, os mínimos espazos temporais posibles nos que probablemente todo estea a suceder hoxe. Ese entendo que debe se-lo intento. Narrar coas técnicas que aprendemos dos que viñeron antes ca nós e esnaquiza-los tempos na medida na que nos sexa posible. Non entendo o binomio tradición-ruptura doutro xeito e os experimentalismos seméllanme, actualmente, se-lo refuxio dos impotentes.

Noutra orde de cousas sucede co experimentalismo coma coas vangardas, útiles no seu momento, pero hoxe refuxio de dogmáticos, de impotentes que, na potenciación do seu credo estético ou ético, ven a única posibilidade de afirmación. ¿Se lles quitas os puntos fundamentais da súa doutrina, qué lles queda? ¿Que nos queda ós que non os cumprimos máis ca ser anatematizados pola respectivas igrexas? As vangardas hoxe son dun reaccionarismo brutal e teño pra min que os experimentalismos tamén. O difícil é contar unha historia polo dereito e contala ben. O doado é facer retórica experimentalista, practicala ética vangardista. As palabras gástanse, e estas dúas, logo de cáseque un século de uso e abuso impenitentes,



podemos considerar que estan estragadiñas de todo. Pobriñas.

-¿Que diferencias atopa entre compoñer poesía, contos ou novelas?

-Substanciais. Pra min que a poesía e a novela son polares. Aquela parte do *kaos* orixinario, da angustia que produce, do abraio que xera, do pasmo ou da exaltación, do extase ó que nos remite, da estupefacción tamén, do que se queira, pero do *kaos*. Contéplao e non intenta explicalo. Limitase a iluminalo, a proxectar lostregos de luz que varran calquera dos sentimentos que a súa contemplación produza. Tódolos sentimentos son posibles e do que se trata é de proxectar claridade, diáfana, intensa e breve, fugaz e insuficiente, pero real, enriba dese *kaos*. Iso é pra min a poesía. O camiño que debe recorrer esa luz dende que nace no corazón do poeta, máis ca no seu cerebro, aínda que tamén nel, é o que se transita dotando ós significantes de maior intensidade, dándolle outra dimensión ás palabras. Por iso a poesía cáseque sempre é totalmente intraducible, intransferible a outras palabras que non teñan idénticos significados.

A novela, polo contrario, é a composición, a construción dun *kosmos* harmónico. A historia do que lle sucede a alguén nalgures, como me dixo Torrente unha vez. Pero tamén a oportunidade que ten o autor, nun momento determinado da súa vida, de comprender, de se explica-lo mundo e de paso de lle comunicar tal descubrimento, tal

concepción do mundo, dese *kosmos* que el construíu pacientemente, ós seus lectores. Unha novela é un universo, aberto ou pechado, con final de *bing-bang* ou de enfriamento progresivo, segundo se queira, pero harmónico deica ese xusto instante final, con buratos negros ou sen eles, pero redondo, completo ó longo de toda a súa existencia narrativa.

Entre o *kaos* e mailo *kosmos*, entre a poesía e a novela, non sei se a medio camiño, pero en todo caso entre elas, está o conto. Proba disto son os contos de Borges, máis próximos a aquela, e os de Cortázar, moito máis pretos desta; por pór dous exemplos, así, a bote pronto.

Coido que eu son mellor contista ca poeta, e teño pra min que constrúo mellor as novelas cós contos. Sen despreciálos en absoluto, cousa que non faría nunca, escriboos coa mesma intención coa que os músicos ensaian; pra facer dedos, que din os pianistas. Os contos son edificios literarios de menos altura cás catedrais. Pra entendérmonos: Santa Comba de Bande, por exemplo, é perfecta e a catedral de Compostela está chea de imperfeccións. Pero é unha catedral, un mundo abranguible só por aqueles que sexan quen de posuí-lo espacio que esta abrangue, de ollala dende calquera perspectiva, mesmo dende o aire, cousa moi doada de facer coa marabilla de Santa Comba de Bande, pero moito máis complicada de levar adiante coa catedral compostelana. Cuestión de elevación, vertixes que producen as alturas, calquera sabe, pero cando menos pra min isto é así.

- Nas obras de Alfredo Conde outras artes parecen fundirse coa da palabra, por exemplo a música. Non nos referimos só ós relatos de Música sacra, impregnados dela dende o título; tentamos sinalar na súa escrita unha presenza global da música. ¿Xorde, quizais, da súa concepción da literatura? ¿Que lle parece?

- Que ten razón. Vostede coñece moi ben a miña obra. Agradézollo. Ten razón. Pero non só porque *O contubernio* fose escrito mentres escoitaba os *Carmina Burana*, interminablemente, ou mentres facía o mesmo coa Quinta Sinfonía de Dvorak ó escribir Breixo - tanto que creo que o tema lírico recorrente que hai nela está recollido, ensamblado na estrutura da novela-, porque agora hai anos que xa non escribo mentres escoito música e segue a relación que vostede sinala. Volvendo ó de antes, un conto sería unha sonata, un concerto; pero unha novela sería unha sinfonía, un mundo cabal e non somente un aspecto, unha contemplación parcial deste. O espacio narrativo, o ritmo que o regula debe asemellarse moito ó espacio musical. Ou tal eu coido.

Persoalmente, a música é do pouco que me pode levar á beira do salouco con certa donidade. E da música, a de cámara; da de cámara, os concertos e, dos concertos, os feitos pra cuartetos. Os de Mozart, por exemplo. Servidor élle moi cursi e mozartiano, que lle imos facer.

- *Os seus personaxes adoitan ver ou lembra-la paisaxe urbana de Santiago. Pódese dicir que é vostede o escritor do noso tempo que fixo as máis fermosas variacións descritivas dos edificios, prazas, rúas e pedras de Compostela, asolagados de choiva e de luz. ¿Recoñece vostede influencias da pintura?*

- Non sei se se pode dicir ou non, sei que me gusta que se diga; que me gusta escoitallo dicir a vostede; porque espero que quedase claro e que esta claridade veña avalada por todo canto levo escrito e se saiba e admita que Santiago é a cidade que máis amo, sen prexuízo de poligamia de ningún tipo, claro, pois hai moitas outras cidades que amo, aínda que non tanto, como hai moita outra música que amo ademáis da de Mozart... e de dous amores, naceron dúas cidades, deixou dito San Agustín e eu podo amar a ben máis de dúas cidades... Gústame moi pouco funcionar por exclusions e prescindir de todo canto poida enriquecerme espiritualmente.

A pintura gústame, claro. Pero o que máis me gusta é ver, contempla-lo que me rodea, máis se está cheo de beleza: unha fermosa paisaxe, un fermoso cadro. Gústame a vida. Sonlle bastante panteísta, bastante animista e tamén algo hedonista. Coido que dentro dunha orde, naturalmente. E Compostela é fermosa, increíblemente fermosa. Agradezolle moito que soupera esculcar isto que digo en todo o que levo feito. ¡Ouh, se ademais fose enteiramente certo, que ledicia!

- *A súa consagración internacional chegou con Xa vai o griffón no vento, unha das novelas máis interesantes das letras hispánicas nos últimos anos. ¿De onde lle veñen os temas e as criaturas das súas ficcións literarias? ¿Dalle a todo tantas voltas coma o Profesor Visitante do Griffón?*

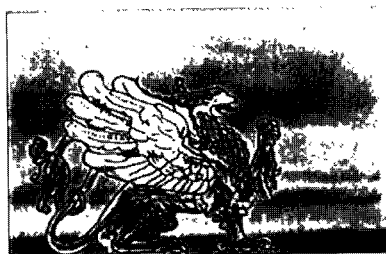
- ¡E eu que lle sei! Veñen. Ás veces pretendo saber como e de onde. No caso do Griffón quero crer que da lectura dunha noticia de prensa que dicía que, na represión política padecida pola Arxentina no seu conxunto, nos tempos de Videla, non participaron ningún militares galegos ou descendentes de galegos. Esa noticia cruzouse coa lectura dun libro sobre a Inquisición en Galicia, que afirmaba que, no século XVI, os membros do Santo Oficio aquí desprazados non foron quen nunca de dar cun verdugo galego, cun galego que se aviñera a torturar a un seu semellante; e tivéronos que traer todos de importación e asilvestrados. Aquelo emocionoume e empecei a lle dar voltas, a ler todo canto libro caeu nas miñas mans. De aí saeu o *Griffon*. Pero tamén da miña permanencia no Parlamento de Galicia e da contemplación de diversas actitudes políticas consistentes en andar sempre polo gume da navalla, como fai o visitador da novela, sempre a risco de esvarar e se ver privado das súas partes máis pudendas ou vitais.

Claro que lle dou voltas ás novelas, moitas, O que supoño é que non sempre llas darei ben. Empezo a estar preocupado porque cada vez que saco

unha nova novela dise que a boa, boa, boa era a anterior e non a última, é dicir, que logo de sete novelas non sei se escribín sete bodrios ou sete novelas aceptables. Espero que sexan aceptables e que, en cada unha delas mellorara a miña condición de narrador de historias respecto da anterior, un pouquiño, tan só un pouquiño; confórmome con iso. Non é pouco. Pero voltas as que fagan falla. Moitas. É mellor saber de que vai a novela antes de empeza-la redacción ca practicar aquilo da escritura automática dos surrealistas, que era moi experimental pero non produciu máis ca unha literatura ocorrente, brillante, moi boa pra lucir en sociedade na maioría dos casos, non en todos, claro.

- No ano 1988 vostede entrevistou a Fidel Castro, por encarga da televisión de Galicia, durante máis de oito horas seguidas. Un dos resultados foi o libro *Una conversación en La Habana, profunda pesquisa sobre a vida do Comandante. ¿Que pensa del e da situación de Cuba?*

- Del penso o que xa escribín no libro: que é un gran seductor, tanto que se seduciu a si mesmo, é dicir, que está atrapado polo propio personaxe que creou. Isto sucédelle adoito ós grandes actores. A Felipe González, por exemplo, escravo xa da súa propia palabrería. Fíxese como non lle sucede o mesmo a Alfonso Guerra, que non é tan bo charlatán, nin tan bo actor, aínda que neste segundo aspecto el poida pensa-lo contrario.



galaxia-narrativa

Politicamente penso que as institucións deben estar por riba dos homes e dos partidos. A monarquía constitucional debe estar por riba do rei e non ó revés e, así, unha institución chamada nación cubana, Cuba se o prefire, o acordo duns homes e mulleres que se dotaron da vontade común de ser e de estar no mundo, debe prevalecer por riba dun home, Fidel Castro, por riba dun partido, o comunista, por riba de calquera interese bastardo ou personalista. E isto hai tempo que non está a suceder en Cuba, ó meu entender, cando menos. Trátase do outono do patriarcado que, como é debido, supera na realidade a ficción literaria de García Márquez.

Outra cousa é que Castro sexa

encantador, seductoramente encantador no seu trato persoal e mentres non se irrite. Outra, que Cuba sexa unha illa fermosa e amada por calquera que estivese nela e máis se ese calquera é galego como eu son. Outra cousa é a bonhomía dos cubanos e das cubanas, o seu trato afable e igualmente seductor. Pero aquilo é un desastre. De se-lo prostíbulo oficioso dos USA, como se lle reprochou nos tempos de Batista, i era lamentablemente certo, pasou a se-lo prostíbulo vergoñento dos hispano-latinos e canadenses ou canadianos que alí acoden. A diferenza é terrible: antes tratábase dunha relación de igual a igual, establecida entre unha profesional que ofertaba uns servizos e un comprador que os remuneraba. Había un equilibrio, despreciable se se quere, pero equilibrio. Agora non é un trato, é o abuso dun sesentón ibérico, lúbrico, incapaz na maioría dos casos de facelo mesmo no seu lugar de orixe, que vai aproveitarse da situación de miseria e fame pola que está a atravesar aquela xente pra se deitar con mulatiñas de catorce ou quince anos a cambio dun tubo de pasta dos dentes, dunha aspirina, de roupa, duns poucos dólares, de calquera cousa. O desequilibrio é evidente, a relación non é de igual a igual. Iso vai de onte a hoxe. ¿Causas? Moitas. Dende que, desaparecida a URSS, Cuba xa non exerce de can pastor do imperialismo soviético e, polo tanto, non recibe o óso, o soldo que lle permite estabiliza-la súa economía, ata o bloqueo ianqui que é despreciable e axuda a conduci-la totalidade dun pobo á situación de miseria na que se atopa. Nin unha causa, nin outra, exculpan o

réxime cubano, que se nega a permiti-la democratización do sistema.

Díxenllo a Castro a primeira vez que estiveron con el, no ano 87, ó lle face-la reflexión de que nos debía outorgar, ós que creramos nel nos seus primeiros anos de estancia no poder, a parte de grandeza histórica que nos corresponde-ría no caso de que pasase á historia con esa grandeza que se lle supuña e por ter permitido a democratización de Cuba. E que non lle perdoariamos nunca que, por egoísta obcecación, pasase envolto na miseria moral na que pasaría, caso de que procedese como está procedendo. Porque esa miseria tamén sería nosa. A reflexión xurdira a conto do turismo e do que este significara sociolóxica e politicamente na España dos sesenta. Irritouse moito e falou como falan ou falaban -que xa foron morrendo moitos-na miña familia materna, que foron falanxistas de primeira hora. Onde a miña familia dicía “pra isto fixemos unha guerra, a batalla de Brunete, ou a defensa do Alcázar”, Castro apuña “pra isto Serra Maestra, o Granma, Praia Xirón, Bahía Cochinos”. Foi moi violento. Logo asistín á viaxe do Presidente Fraga a Cuba, e ó de Fidel Castro a Galicia. Pero isa é unha historia que non me compete a min contar polo momento, como tantas outras.

- O Premio Nadal Los otros días produciu un enorme rebumbio en certos ámbitos culturais galegos polo que significou para algúns que un escritor que cultivaba a lingua galega acadase un galardón tan importante precisa-

mente en castelán. Parécenos que foi vostede inxustamente tratado ¿Como ve todo aquilo?

- Terrible rebumbio, si señora. Eu tamén teño pra min que fun inxustamente tratado, perdín amigos e relacións e xa non as recuperarei na miña vida, nin falta que me fai, madia leva. Levantou a veda o meu propio editor, daquela e curiosamente profesor de lingua e literatura españolas, é dicir, en nómina do Estado por lle aprender ós rapaces a lingua e a literatura españolas. A min negoume a mesma posibilidade - por unha vez e malia que coma el, tamén eu coma do meu traballo. Negoume a posibilidade de concursar a un premio establecido en Barcelona pra novelas escritas nesa mesma lingua na que el exercía a docencia, escribía nos xornais de Madrid e se relacionaba con máis xente da que nos podemos imaxinar. Tamén llo reprocha ó Ferrín. Parece ser que Ferrín non debe solicitar bolsas á creación literaria no Ministerio de Cultura, pra escribir en galego, pero el pódelles aprender ós rapaces a lingua e a literarura castelá. Miserias, miserias morais, que diría el. O caso é que, unha vez levantada a veda polo meu editor, a caza foi continuada polo director xeral dunha multinacional do libro en lingua española, é dicir, e por emprega-los termos ó uso, da lingua imperialista que nos coloniza cos productos culturais, precisamente, desa mesma editorial; seguíronos un autor de guions en castelán prá Sardá e un redactor de discursos pró Presidente da Deputación da Coruña, loxicamente tamén en caste-

lán. Puro fariseísmo e pura envexa. O parvo fun eu por lles facer caso e andar a me xustificar. Que lles dean moito virulé a todos eles. Pero o certo é que aquilo me converteu na besta negra do nacionalismo independentista galego e dalguns dos seus corifeos.

O curioso é que ningún dos escritores galegos vivos, hei comprobar cantos dos vellos, leva escrito en galego o que eu levo escrito, miles de artigos, unha ducia de libros -e non libros de cen páxinas, precisamente- cantatas, guións de televisión, etc., etc., etc., e ningún, e digoo con toda canta inmodestia se me queira atribuír, pero tamén con toda canta veracidade e con todo canto orgullo dos que dispoño, ningún, cos seus escritos, deu a coñecer tanto Galicia, o galego e a literatura galega fóra do noso ámbito xeográfico como eu levo feito. Non falo da bondade literaria dos meus escritos, que iso é algo subxectivo, falo de datos que se poden documentar nas hemerotecas. Isto élle así e, con razón ou sen ela, vai á misa.

Transcorridos xa catro anos daquelo, percibo os efectos e debo recoñecer que non deberan, pero séguenme afectando. Con todo, foron beneficiosos ó fin: vivo na aldea e déronme soidade abondo pra escribir e pra non andar a perde-lo tempo nas tertulias e nos circos pechados dos literatos de provincias, e dotáronme, ó tempo, dunha liberdade de criterio tan ampla como nunca dela dispuxera; penso o que digo, pero digo o que penso, sen máis limitacions cás imprescindibles; e estas, á

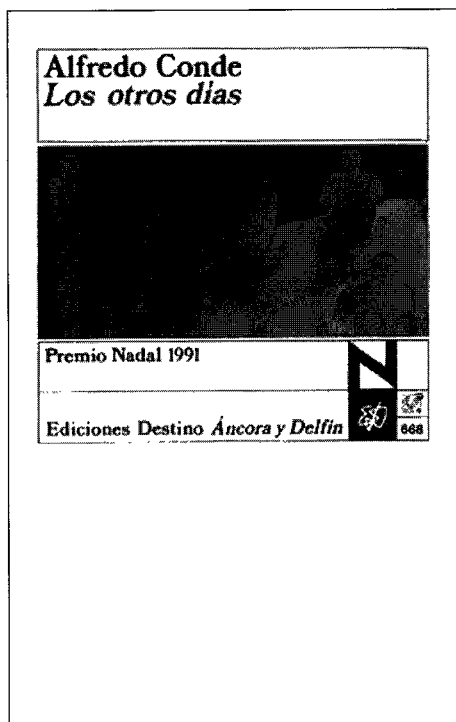
altura dos meus anos, empezan a ser xa moi poucas. Ademais impórtame pouco equivocarme, defendo o meu dereito a facelo e, cando vexo o aceitoso encoro no que o noso mundo cultural devalou, unha viscosa mancha de aceite, na que nunca pasa nada, na que nada se move a penas, conténtome vendo as cousas dende a ribeira: estalle algo máis ventada, algo máis movida, por moi só que se estea nela.

Agora ando a ver se son quen de escribir unha segunda parte. Vouno intentar, pero non terá nada que ver coa miña opción persoal, coma miña persoal visión das cousas, estaba apañado se só escribise a ese teor.

- *¿Ata que punto a súa traxectoria biográfica está presente no que escribe?*

- Ás veces ata facer meus algúns enfoques que xurdiron no momento da escritura, o que sería un xeito de post-biografismo, de autobiografía *post partum*. Creo que se escribe a partires da experiencia onírica ou fantástica, imaxinativa; da experiencia documental e da experiencia propia, é dicir, do que un imaxina, soña, le ou fabula a partires da propia realidade. Coido que na miña literatura hai de todo iso. En *Sempre me matan* hai moita fabulación feita a expensas da miña vida de mariño, de empregado de banca e de político, pero non hai autobiografía *sensu stricto*. A miña vida igual a conto nunhas memorias cando sexa vello, non teña nada que perder, nada que narrar novelescamente, me importe un pito todo, mesmo o meu propio prestixio, e ata me divirta o facelo. Amáis daquela haberá tanta distancia dos feitos que xa se poderá facer literatura sobre eles, fabulación, vaia, e por iso o escribilo me resulte atraente e grato.

- *Vostede viaxou a moitos e alonxados países para presentar Sempre me matan. ¿Como encontrou o nivel de cultura dos galegos que viven fóra?*



- Os galegos formamos un pobo composto maiormente de labregos e mariñeiros, ou de funcionarios, de mestres, curas, policía, gardas civís, profesores varios, xuíces, inspectores de facenda, emigrantes, etc., é dicir, maiormente de desertores da aixada, neste caso, o que quere dicir que a nosa cultura é a que perviviu neses ámbitos marítimo-terrestres e que neles somos xente culta, mesmo diría que moi culta, pois esa nosa foi unha cultura vizosa, ubérrima, que agora está a desaparecer. O nivel desa cultura nos emigrantes é alto. Todo ten un nome, mesmo hai un nome pra cada tipo, pra cada estadio de néboa, pra cada tipo de chuvia ou pra cada tipo de camiño, pra cada estadio do crecemento dun cogomelo: o *bolletus*

edulis é cogordo, cogomelo ou patamela segundo estea medrado; sucede o mesmo cos grelos, que son cimos... ¿en cantos idiomas hai esta riqueza? Todo ten no galego un nome e un sentido. Nun barco non podes dicir que se desprende un remache na parte dianteira da nave, tes que dicir que no *peak* de proa, a estribor, na pracha sete, a rentes do bao catro se despredeu o quinto remache, só así poderás reparalo axiña e impedir que o barco se afunda. A nosa cultura, a cultura na que perviviu o galego é esa que ten nomes pra todo e que todo o ten perfectamente localizado, determinado espacial e temporalmente. Aí os galegos aínda somos amos e señores, o malo -ou o bo, vaia vostede sabelo- é que esa cultura esmorece e con ela o idioma no que se sostiña. A lingua estándar urbana que estamos a construír élle máis ben un dialectiño, un *patoí*, unha estraña *koiné* parásita do castelán que fai que ós que pretendemos un galego literario e con certo grao de autenticidade non haxa deus que nos entenda..., pero eu facíalle unha afirmación verbo da cultura fundamentalmente agraria da que todos nós vimos.

E facíalle tal afirmación pra que poida ser debidamente entendida a que vou facer agora: a de que, contrariamente, o nivel de cultura académica da maioría dos nosos emigrantes é baixo, mesmo diría que moi baixo. Non son xente que lea moito, vaia. A súa vida non está rexida por ningunha aspiración de ámbito académico, nin posiblemente deba estalo. A súa intención é a de gañar cartos, foino sempre. E posiblemente estea ben que así sexa.

- *¿Cal é, para vostede, o concepto de Galicia que predomina entre os emigrantes alonxados da patria dende hai moitos anos? ¿Interésanse por ela? ¿Están ben informados dos cambios históricos e sociais que trouxo consigo o paso do tempo?*

- Pois o concepto que corresponde ós que proveñen dunha cultura coma a que sinalaba non hai nada e que é o que predomina nos vellos e que tamén é, ó tempo, o que prevalece nos mozos. Foilles debida e oportunamente transmitido por aqueles e debe de ser moi semellante ó que motiva que os irlandeses falen da verde Erin e salouquen, é dicir, algo moi telúrico, moi pegado á terra, moi influido pola xeografía, determinado por vales e outeiros, por ríos e regueiros, por penedos e arboredas. Xa se ten falado abondo de todo isto.

O que si está habendo tamén é o concepto de que esta é agora a terra de promisión. Galicia non só recibe agora ós emigrantes retornados, senón que mesmo xa empeza haber xente que se irrita coa presenza de tanto magrebí, de tanto nixeriano ou de tanto "sudaca", por empregar un termo que se entenda e que demostre que hai xentiña con ben pouca memoria. E estes empezan a estar ben informados do que é Galicia hoxe. A iso axudou moito a Secretaría *ad hoc*, que depende directamente da Presidencia da Xunta, e gracias o impagable labor de Fernando Amarelo de Castro -hai que viaxar por aí adiante como eu viaxo pra poder constatalo- pero tamén axuda que hoxe, de Caracas



SEMPRE ME MATAN

Alfredo Conde



a Compostela, vense ou vaise en sete ou oito horas de avión: o mesmo tempo que na miña nenez lle levaba moitas veces ó coche de liña do Auto Industrial pra ir de Ourense a Pontevedra. O cambio experimentado por Galicia é brutal e só os espiritualmente cegos poden, e queren, negalo.

- En Sempre me matan lemos que os emigrantes desempeñaban polos anos cincuenta en Caracas -e suponse que en toda Latinoamérica- os traballos que non quería ninguén. ¿Están hoxe os seus fillos máis preparados ca eles?

- Moito máis. Desenvólvense moito mellor ca eles na cultura urbana

na que medraron. Dirixen as industrias que construíron os pais, ou asistiron ás universidades e desenvolven profesións liberais coma calquera outro cidadán deses países. Outra cousa é a crise que os países estean a atravesar ou a situación que acadaran os proxenitores, pois non todos fixeron un gran capital, nin moito menos, nin tódolos fillos foron á universidade; pero abonda con que estean integrados nunha sociedade na que os seus pais foron uns recién chegados pra que poidamos dicir que están mellor instalados do que o estiveron eles. E polo tanto tamén mellor preparados pra subsistir alí. Están nos seus países. Viven no seu propio medio. Isto como norma xeral, claro, e na miña opinión, discutible, por suposto.

- Nos lugares que vostede visitou, ¿funcionan os Centros Galegos?

- Só non funciona en Melbourne. Nos outros lugares aínda que non se chamen así, en Río de Janeiro, por exemplo, coido que tamén en Bahía, onde se chaman Casa de España, ou Fogar Español, ou cousa semellante, non o recordo ben, realmente do que se trata é de Centros Galegos, de verdadeiras embaixadas que funcionan no cultural, pero tamén no comercial, ou no plano asistencial ou de xestión administrativa mesmo. Pénsese que, por exemplo, en Bos Aires hai xa un Coordinador Xeral das Actividades da Xunta de Galicia, é dicir, dun representante da autoridade político-administrativa galega. Outra realidade que só os cegos non queren ver, e só os de ollos abertos de máis pola ignorancia e o pasmo han temer.

- *Dos seus tempos como Conselleiro de Cultura, ¿que recorda con máis satisfacción?*

- Se lle son sincero, a satisfacción maior baixa co son das badaladas da campá chamada Jesús, José y María, é dicir, dende a Torre Berenguela da catedral compostelana. Onte escoiteina por primeira vez dende a miña horta, a primeira vez en cinco anos, había o vento soprando da dirección precisa e o silencio necesario e cáseque salouco coa emoción. Aínda non llo contei ós veciños, que sempre me andan con que se antes se escoitaba e agora non. ¡Antes non había tanto coche, coño, nin tanto ruído, nin tanto puñeteiro que amolecese o son das campás! Pero eu onte escoiteina. Tamén recordo a despedida que me fixeron as monxiñas do convento de Santa Clara de Allariz. Corenta e oito monxas de clausura que me recibiron entre aplausos, en pé, pra que de repente empezasen a soa-las gaitas e tres monxiñas, alá no fondo do salón, as tocasen no meu honor. Emocioneime. Cousas así son as que mellor recordo.

Nun plano menos emocional, menos persoal, sei que o CGAC foi cousa miña, que o foron o IGAEM, o Instituto do Restauro, o CGAI, a Lei de Bibliotecas, o Auditorio de Galicia, a Hemeroteca, o Centro Superior Bibliográfico, moitas cousas que inaugurei eu ou que botei a andar, ou das que puxen a primeira pedra, en fin, que en dous anos e con aqueles medios, aquel goberno, aqueles presupostos, poucos equipos responsables da consellería terí-

an feito tanto. E mire que “políticos” estabamos alí: o Director Xeral do Patrimonio éralle un perito agrónomo; o de Cultura, un médico; o de Deportes, un empregado de banca, eu, un escritor, e así todos. Pero políticos, políticos, poucos. En fin, cousa pasada. Esperemos.

- *Despois da longa odisea dun emigrante que supón Sempre me matan, ¿xermolou xa unha nova idea para outra obra? ¿Que sente vostede cando asiste no seu propio interior ó nacemento dunha novela?*

- Estou ultimando un libro de contos que probablemente se chame *A Casa de Adara*, sen que saiba explicar aínda moi ben o por que de tal título. Adara é unha estrela da constelación do Can Maior e unha palabra que se formou ó chou cuns azulexos que sobraron dos que se puxeron pra dar nome a esta casa. Pero non sei se esa é razón abonda pra titular así un libro de contos, coido que si. Xa veremos.

O que si sei é que me gustaría escribir a segunda parte de *Sempre me matan* e que nesas ando, nas de lle dar voltas e voltas á idea por ver se por fin me atrevo, dame medo non estar a altura da primeira, no ton, no ritmo, na intención, na propia historia, por aquilo que se di que nunca segundas partes..., ó mellor se fose quen de facer unha triloxía... Carmen Balcells chámalle xa “a triloxía de América”, pero probablemente se trate tan só dun deses intentos fallidos dos que sempre lle amargan a vida a un escritor.

- *¿Que é o máis duro do oficio de escritor? ¿E o máis gratificante?*

- *¿O máis duro? Saber que un día se ha seca-la fonte. Que a fonte mane, ve-la fluir, sentirse vivo, iso élle o máis gratificante.*

Mentres falabamos caeu a noite sobre Brión. Quixemos escoita-la Berenguela, mais a dirección do vento non era a necesaria. Volvemos, pois, para Santiago, onde, agora si, soan unha e outra vez esas profundas badaladas que tanto tempo estiveron ausentes.

Brión, novembro de 1995

A NECESIDADE DUN MODELO DE BO DOCENTE

como criterio de referencia da avaliación da docencia
universitaria polos estudantes

Ramón González Cabanach

Eduardo Abalde Paz

Victoria Franco Taboada

J. Miguel Muñoz Cantero

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN: A DOBRE FUNCIÓN DO PROFESOR UNIVERSITARIO

O ámbito universitario é o único que outorga sentido á diferenciación entre avaliación do profesorado e avaliación da docencia, como resultado da dobre tarefa, docente e investigadora, do profesorado universitario. Nos restantes niveis do sistema educativo falar de avaliación do profesor é falar da avaliación do comportamento docente; sen embargo, o profesorado universitario ten encomendada, ademais da docencia, a función de investigar, o que fai necesario distinguir entre ambas tarefas.

Esta diferenza carecería de maior importancia se a ela non se asociasen valores altamente diferenciados que, por outra parte, non son patrimonio exclusivo do noso contorno máis próximo, senón compartidos pola práctica totalidade dos países nos que se

levaron a cabo estudos sobre este tema (Feldman, 1986; Mathias, 1984).

A pesar de se-la docencia o ámbito de avaliación máis xeneralizado nas Universidades españolas, é a dimensión menos valorada no que respecta á selección, acceso e promoción do profesorado universitario, en clara desvantaxe fronte á investigación (Escudero, 1989; Marcelo, 1991; Moses, 1986).

Pola contra, son numerosas as razóns que se alegan en favor dunha máis alta valoración da función investigadora fronte á docente e, en consecuencia, unha mellor e máis válida avaliación da produción investigadora fronte á referida á actividade docente. Vexamos algunhas delas.

En primeiro lugar, e inversamente ó que ocorre coa investigación, raramente o profesor universitario recibe formación para actuar como ensinante,

o que fai que perciba como ameazante unha situación que pode repercutir, cando menos, nunha valoración negativa na súa traxectoria profesional e que se centra nunha área para a que non recibiu ningún tipo de preparación.

En segundo lugar, a produción científica soe caracterizarse por abrirse á luz pública, o que permite unha valoración por parte do grupo de profesionais de acordo cuns datos obxectivos que teñen un acceso, en tanto que públicos ou privados, relativamente sinxelo. Fronte a isto, a obtención de datos sobre a actividade docente é moito máis complexa e, normalmente, a súa avaliación debe facerse mediante inferencias, xa que raramente se practican visitas ás clases dos colegas e, aínda neste caso, se non se realizan con certa periodicidade, existe o perigo de chegar a conclusións erróneas.

En terceiro lugar, a avaliación da tarefa investigadora é máis rigorosa e relevante cá relativa á tarefa docente, de sorte que as consecuencias ligadas a elas son igualmente desiguais. Así, por exemplo, o éxito no ámbito da investigación leva aparelado o recoñecemento dos membros da comunidade científica, o acceso a premios e bolsas, maior probabilidade de promoción profesional e incluso a posibilidade de asistencia a cursos, reunións, congresos ou estancias noutras institucións dedicadas á investigación, que permiten a reciclaxe e a optimización dos propios recursos investigadores. Fronte a isto, a avaliación da docencia non soe traer consecuencias positivas, incluso cando se

obtéñ éxito; raramente se coordina con programas de reciclaxe ou formación e, en moitos casos, resulta molesta para o profesorado ó que intenta controlar e ameaza con publicar datos relativos ó baixo rendemento ou execución do comportamento docente.

Probablemente por iso, numerosos estudos (Centra, 1983; Feldman, 1986; Marsh e Overall, 1979, entre outros) puxeron en evidencia que, aínda que é posible achar unha relación positiva entre a capacidade para a docencia e a investigación (que deberían ser un obxectivo que habería que lograr), o tipo de continxencias xa indicado que se asocia a cada unha destas actividades, e a cantidade de tempo que se invirte nunha ou noutra tarefa, fan que se acabe observando unha relación negativa entre a eficacia docente e a eficacia investigadora.

Tradicionalmente, a Universidade preparou os seus profesores para a función científico-investigadora, descoidando a súa formación para o desenvolvemento da súa obriga docente. Perry (1992) atribúeo basicamente a dúas razóns:

1) Considerar que o ensino é unha arte, e entender que as calidades que posibilitan unha competencia profesional óptima están predeterminadas, o que leva a conceder un escaso, ou nulo, valor ós programas de formación.

2) Crer que a habilidade para ensinar é específica da materia ("domain-specific"). Desde esta perspec-

tiva, para instruír adecuadamente basta cun profundo coñecemento da materia, e suponse que se pode prescindir das capacidades didácticas, que, ademais, se considera que se irán desenvolvendo co paso do tempo.

2. A CLAVE DA DOCENCIA DE CALIDADE: A CAPACIDADE PARA A FACILITACIÓN DE APRENDIZAXE AUTORREGULADA,, A FORMACIÓN PRACTICA E A AVALIACIÓN

Na actualidade, parece que o logro dunha óptima calidade no ensino universitario se converteu nun obxectivo prioritario para a Administración educativa, para a sociedade e, por suposto, para a propia institución universitaria. Na consecución deste obxectivo a análise e a reflexión sobre a actividade docente deben ocupar necesariamente un lugar destacado.

Sen embargo, a pesar da indubidable significación do profesor universitario no logro dunha óptima calidade do ensino, non pode, en absoluto, afirmarse que exista un modelo definido e incuestionable do que é un bo docente universitario. Incluso se chegou a considerar que esta suposta excelencia está moi determinada polos correspondentes contextos diferenciais e específicos (Travers, 1981).

Esta carencia dun modelo teórico válido representativo do que se considera un bo profesor explica, por exemplo, a aparición de importantes limitacións na avaliación do ensino universitario, así como a dificultade para elixir as estratexias de avaliación máis adecuadas.

Precisamente por isto, a investigación educativa sobre o ensino universitario propónse como un dos seus principais retos a delimitación de cales son as características da actuación docente dun bo profesor universitario, o que, indubidablemente, debe servir de guía para a formación deste colectivo.

Apoiándonos en diversas investigacións realizadas na última década (Biggs e Telfer, 1987; Brown e Atkins, 1988; De la Cruz, 1993; Elton, 1987; Ericksen, 1985; Marsh, 1984, 1987; Miron, 1983; Ramsden, 1992, entre outros), dedicarémolas seguintes páxinas a analizar cales son as características que definen un bo docente universitario.

Desde a perspectiva da psicoloxía instruccional puxose claramente de relevo a importancia que as actividades do estudante teñen na súa aprendizaxe. En efecto, esta constrúese desde dentro, desde a información seleccionada e interpretada en función dos motivos do estudante e das súas estruturas conceptuais. Este pode controlalos seus propios procesos cognitivos. E esta autoconsciencia ou metacognición inflúe significativamente no curso da aprendizaxe. O estudante pode deliberadamente optimizala súa aprendizaxe a partir da súa propia actuación. Polo tanto, é prioritario estimular a súa responsabilidade e a súa autonomía (Beltrán, 1993).

En calquera nivel educativo ó que nos refiramos, pero especialmente no ensino universitario, a aprendizaxe

depende das intencións, a autodirección, as elaboracións e as construcións representacionais do estudante a partir dos coñecementos previamente elaborados, polo que todo isto debería desembocar nunha reestructuración dos propios esquemas de coñecemento (Resnick, 1989). O estudante é un poderoso axente auto-determinante do seu propio ensino, que relaciona activamente a información e que constrúe novo coñecemento sobre a base do que xa sabe individualmente (Shuell, 1986).

Por consecuencia, o profesor non debe limitarse a ensinar contidos ou a axudar a aprender contidos, senón que debe axudalo estudante a pensar e a mellorar constantemente o seu pensamento e, dentro disto, a perfeccionalos seus mecanismos disposicionais centrais (o pensamento crítico, a creatividade e a metacognición). E isto faino subministrando estratexias e técnicas directamente relacionadas con estes macroprocesos xerais de aprendizaxe que son as actividades esenciais do pensamento. Trátase de promover aprendizaxe independente nos estudantes, autodirección e autorregulación.

O obxectivo é, pois, o *logro da aprendizaxe autorregulada*, ou sexa, que os estudantes participen activamente no seu propio proceso de aprendizaxe desde un punto de vista metacognitivo, motivacional e conductual (Zimmerman e Shunk, 1989). Isto implica que os propios alumnos: a) poden mellorar persoalmente a súa capacidade para aprender mediante o uso selectivo de estratexias metacognitivas e motivacionais; b) son

capaces de seleccionar, estruturar e crear ambientes favorables de aprendizaxe; c) poden xogar un papel significativo ó elixir-la forma e calidade da instrucción que necesitan.

É fundamental, pois, que o profesor coñeza como aprende o estudante (Cabanach, 1994):

a) A aprendizaxe parte daqueles coñecementos e estruturas mentais que o estudante xa construíu previamente. Como o pensamento formal é marcadamente dependente do contido sobre o que se exerce o pensamento, e é resultado maiormente do grao de experiencia ou instrucción que tivesen os aprendices, é preciso ter en conta as súas concepcións previas, que se teñen que converter en punto de obrigada referencia no ensino.

b) A aprendizaxe supón integrar coñecementos xa elaborados socialmente. Neste sentido, a mención á significatividade e funcionalidade dos novos coñecementos é outro pilar sobre o que se debe asentar a instrucción.

c) O obxectivo central da aprendizaxe debe ser tanto a reestructuración dos esquemas de coñecemento previo e a construción doutros esquemas dentro dos novos dominios de contido, coma a adquisición de estratexias, que, en parte, son xerais, pero que igualmente son tamén específicas das diversas disciplinas e contidos. O axuste do ensino verase facilitado polo coñecemento que o profesor teña das estratexias e estilos de aprendizaxe dos estudantes.

Para que esta reestructuración se produza, cómpre que se dean certas condicións: a) a significatividade das novas aprendizaxes e b) a vontade de aprender de maneira significativa. O logro desta significatividade propíciase mediante certas actuacións docentes:

1) Unha organización e estruturación axeitada da información, o que, indubidablemente, facilita a integración dos coñecementos por parte dos estudantes.

2) A realización de explicacións claras, ordenadas e fáciles de entender, o que facilita a asimilación e o recordo da información. Para isto, o profesor apoia-se nas súas notables habilidades comunicativas, que facilitan a transmisión do coñecemento.

3) A redundancia no ensino daqueles conceptos claves da materia, e a captación desta información por parte do estudante.

Bereiter e Scardamalia (1989) denominan como "*aprendizaxe intencional*" a ese especial compromiso do estudante con respecto á aprendizaxe, o que se traduce en abundantes actividades de tipo metacognitivo. Pero tamén ese compromiso e esforzos persoais están estreitamente relacionados coa motivación (Dweck, 1989). En efecto, a construción de significados implica o estudante na súa totalidade, o que sitúa en primeiro termo o *coñecemento da maneira en que o estudante enfoca a súa aprendizaxe*. De feito, unha mesma tarefa de aprendizaxe, presentada de idéntica forma, pode dar lugar á adopción de orientacións distintas no estu-

dianete, segundo que a súa intención sexa establecer relacións, memorizar ou rendibiliza-lo esforzo persoal e o tempo invertido; o que, á vez, está relacionado co tipo de motivación (a motivación intrínseca soe ir asociada ó estilo profundo; a motivación de logro, ó estilo estratéxico; e o medo ó fracaso, ó estilo superficial).

Esta orientación ou estilo determina variacións no modelo de bo profesor que ten o estudante (Entwistle, 1990). Así, o estudante cunha orientación superficial considera que o bo docente é aquel que: 1) posúe certas destrezas básicas na impartición de leccións maxistras: audibilidade, apoio en guións, estruturación dos aspectos claves das leccións; 2) organiza sistematicamente a materia; 3) propón unha carga de traballo e un nivel de dificultade da materia axeitados; 4) ten interese pola súa disciplina e presenta os contidos de forma atractiva; 5) desenvolve un ritmo de clase axustado; 6) propón metas e criterios claros de avaliación. Pola súa parte, o estudante cunha orientación profunda estima que un bo profesor: a) explica con claridade; b) destaca as aplicacións dos coñecementos impartidos; c) ten humor e entusiasmo na presentación dos contidos; d) proporciona *feedback* completo; e) utiliza procedementos de avaliación relacionados cos obxectivos da materia; f) potencia e permite a opcionalidade en tarefas; g) orienta os estudantes en estratexias e habilidades de estudo.

Para que o estudante se implique na tarefa de aprendizaxe coa inten-

ción de aprender significativamente e, polo tanto, de construír significados precisos acerca dos contidos, é importante a creación dun contexto motivacional apropiado: o *clima de clase* establéceo. A motivación intrínseca é o vínculo directo coa aprendizaxe profunda. O profesor necesita crear un clima cálido, primeiro; e despois, intentar que o estudante se interese na tarefa particular. Isto é máis probable cando o estudante está activamente implicado na planificación e organización da tarefa, o que propiciará máis interconexións e maior fortaleza da aprendizaxe (Biggs e Telfer, 1987).

É necesario que o contexto *enfaticite a comprensión fronte á reprodución* como medio para favorece-lo desenvolvemento de orientacións profundas. Os profesores deben proporcionar oportunidades para que as concepción erróneas sexan explicitadas e sexan tratadas de maneira que concorden coas estruturas existentes dos estudantes.

Aquí ten un notable valor a utilización das titorías interactivas, nas que o profesor pode estimular, axustar e dar respostas apropiadas ás concepcións dos estudantes que son relevantes para o material do curso.

A facilitación desta aprendizaxe autorregulada desempeña un papel evidente no ensino de estratexias de estudo. Pero este ensino debe funcionar en estudantes altamente motivados, e en contextos que enfatizan as destrezas metacognitivas de auto-dirección máis

cá instrucción directa en técnicas de estudio particulares (Biggs, 1988; McKeachie, Pintrich e Lin, 1985) Weinstein e Mayer (1986, p. 315) suxiren que a finalidade de calquera intervención sobre as estratexias de estudio pode ser "influencia-lo estado motivacional ou afectivo do individuo que aprende ou o modo como este selecciona, adquire, organiza ou integra os coñecementos novos". A evidencia da eficacia desta modificación a través da instrucción é abundante e prometedora (Weinstein e Mayer, 1986; Weinstein, Goetz e Alexander, 1988)

Wittrock (1988, p 290) resume así as características xerais desta concepción das estratexias de estudio: " 1) O modelo céntrase en individuos activos e que atenden á instrucción; 2) que atribúen resultados ó seu propio esforzo; 3) que, polo menos en parte, relacionan as tarefas e materiais cos seus coñecementos e experiencias previas, e 4) que dan significado a tal interacción. Finalmente, son conscientes das súas propias estratexias de aprendizaxe, que seleccionan e utilizan de acordo coas tarefas e o contexto". Unha selección adecuada das estratexias máis eficaces resulta de fundamental importancia.

A selección das estratexias de estudio depende dunha serie de coñecementos do suxeito relacionada con elas: a) o seu coñecemento xeral sobre elas (basicamente, o esforzo que requiren e a súa relación cos resultados obtidos); b) o seu coñecemento específico das distintas estratexias (esforzo que requiren,

efectos esperados e rango de aplicación), e c) o seu coñecemento relacional (efectos específicos das distintas estratexias e a súa relación con obxectivos e tarefas específicas).

Por outra parte, o estudante accede ás situacións de aprendizaxe cunha historia de funcionamento cognitivo e de resultados académicos que determina o seu modo de percibirse a si mesmo e, máis concretamente, as súas capacidades e o modo de encaras-las demandas e tarefas que se lle encomendan. Neste sentido, o seu sistema de atribucións e a súa autoeficacia percibida desempeñan un papel crucial. A selección flexible de estratexias específicas só é posible cando existe un acordo entre a percepción que o individuo ten das esixencias dunha determinada estratexia e da súa propia capacidade para levala a cabo (Palmer e Goetz, 1988).

A concepción da aprendizaxe é unha das características do estudante que posúe un notable peso na súa intencionalidade cara a ela (Ramsden, 1988a). Nun primeiro momento, Saljö (1979) identificou cinco formas nas que os estudantes conceptualizaban a aprendizaxe académica: 1) como incremento no coñecemento, 2) como memorización, 3) como adquisición de feitos que sirvan á consecución de propósitos prácticos, 4) como a abstracción do significado, e 5) como un proceso interpretativo que se centra na comprensión da realidade. Posteriormente, estas cinco concepcións confirmáronas os estudos de Van Rossum e Schenk (1984), e Beaty,

Dall'Alba e Marton (1990) engadiron unha sexta concepción: a consecución de cambios na persoa. Estas concepcións formarían unha xerarquía, que iría desde a máis básica (a aprendizaxe como incremento de coñecemento) ata a máis sofisticada (a aprendizaxe como cambio da persoa), aínda que nun mesmo individuo poderían coexistir varias delas, que se activarían en función das demandas contextuais e da situación e concreta tarefa de aprendizaxe.

Pódese considerar que as tres primeiras concepcións comparten unha visión reproductiva da aprendizaxe, mentres que as tres últimas considerana como un proceso de interpretación e comprensión da realidade.

O máis recente traballo de Watkins e Regmi (1992) confirma a existencia de cinco das seis concepcións sinaladas, aínda que non encontra evidencia que apoie a concepción da aprendizaxe como "memorización e reprodución". A concepción máis frecuente (no 44% dos casos) é a da aprendizaxe como incremento no coñecemento, e a segunda en frecuencia é a da aprendizaxe como "aplicación" (o 28%).

Poderíamos resumir este enfoque apoiándonos na afirmación de Sherman (1985), que afirma que o obxectivo esencial sería que o estudante estivese capacitado para recoñecer-lo seu propio potencial de aprendizaxe e avaliar de forma precisa as demandas da tarefa desta aprendizaxe e do contexto do ensino, e que despregase, en consecuencia,

un repertorio de estratexias que se axei-ten eficazmente a estas demandas, dirixindo así a súa propia aprendizaxe. En definitiva, que desenvólvese ó máximo a súa capacidade de metaaprendizaxe, que implica consciencia acerca dos motivos, así como control e regulación sobre a selección e desenvolvemento das estratexias.

Un dos factores influentes na actuación docente é a concepción que mantén acerca do ensino. Basicamente, diferenciáronse tres concepcións: cuantitativa, institucional e cualitativa.

A primeira considera o ensino como unha transmisión de coñecementos. Desde esta perspectiva, un bo profesor é aquel que "sabe" a súa materia e é capaz de comunicar ese coñecemento con fluidez. Se a pesar desta actuación a aprendizaxe é inadecuada, a responsabilidade deste fracaso haberá que lla atribuír ó aprendiz: a unha carencia de capacidade, de preparación, de esforzo ou de motivación

A segunda concibe o ensino como unha orquestración eficaz de destrezas de ensino: os profesores están preparados para adaptalas súas técnicas ós distintos estudantes, e son sensibles ás súas diferentes necesidades. Ven o bo ensino como a dirección eficaz tanto dos recursos de ensino coma dos propios estudantes.

A terceira das concepcións, que reflectiría o modelo de bo docente que propugnamos, concibe o ensino como

unha facilitación da aprendizaxe. Trátase do que Biggs (1989), Watkins e Regmi (1992) denominan unha *concepción cualitativa da aprendizaxe*, na que o ensino se concibe como a facilitación de aprendizaxes significativas por parte do estudante. É dicir, considérase que, por un lado, a aprendizaxe implica a construción activa de significados por parte do estudante e, por outro lado, que o profesor, para conseguir iso, ten que desprezar estratexias que comprometan o estudante en actividades apropiadas para a construción de aprendizaxes significativas.

Ó desenvolvemento desta capacidade para facilitar aprendizaxe autorregulada contribuirá o feito de que o profesor amose as seguintes características:

1) un coñecemento en profundidade da disciplina que imparte. Trátase dun experto na súa materia, que demostra coa súa actuación que está ben preparado nos contidos que integran o programa desenvolvido na clase. Como sinalan Genovard e outros (1991), os profesores expertos diferéncianse dos que non o son, entre outros aspectos, pola cantidade de información que posúen con respecto ós contidos disciplinares.

2) unha gran motivación para a docencia e a investigación relacionada coa disciplina que imparte, o que se reflecte claramente no interese que amosa por todo o relacionado con ela, e no entusiasmo que transmite na súa actuación docente.

3) unha boa relación-interacción cos estudantes: comunícase fluidamente, amósase interesado por eles e polos seus problemas, e respéctaos. A isto contribúe probablemente a posesión de certos trazos de personalidade (paciencia, tolerancia, flexibilidade, sentido do humor, control do stres ...) que lle facilitan a aceptación por parte do alumno.

4) unha constante actitude crítica e reflexiva sobre a súa propia actuación docente, que se traduce nunha permanente preocupación pola mellora e o perfeccionamento da súa docencia.

Como pon de relevo Ramsden (1988b), o contexto de aprendizaxe inflúe tanto directa coma indirectamente sobre a mesma (directamente, forzando o uso de determinadas estratexias; indirectamente, a través das percepcións que os estudantes teñen das demandas deste contexto e das tarefas concretas). O estudante procura adaptarse ó contexto, e busca obter os mellores resultados de aprendizaxe. Por iso o profesor, a través do control das variables contextuais, pode estruturalo ambiente de aprendizaxe e propiciar no estudante o uso de certas estratexias, actividades, etc.

Xa que o coñecemento está contextualizado, tamén o deben estar as experiencias de aprendizaxe que conducen ó desenvolvemento do mesmo. Isto significa que as situacións nas que se ten que desenvolver o ensino deben ser significativas en si mesmas.

Cómpre, pois, que a aprendizaxe se asocie ós contidos específicos que deben ser aprendidos e se aproxime o máximo posible ás situacións en que supostamente vai ser utilizada. Todo isto redunda na idea da necesidade de que a aprendizaxe de destrezas se ligue ó contexto ou contextos en que as mesmas adquiren significación ou utilidade.

O que concorda coa proposta realizada por Weinstein (1989) sobre a conveniencia de facilita-la aprendizaxe significativa de estratexias que favorezan a profesionalización do estudante. Este enfoque lévanos a sinala-la conveniencia de que se facilite a aprendizaxe e a aplicación significativas do coñecemento por medio do estudio de casos e problemas reais de ensino-aprendizaxe, que se poden presentar mediante diversos procedementos (registros de observación, textos, registros de audio e video referidos ó caso de estudio, desenvolvendo situacións de *role playing* ...).

A importancia da formación práctica está en concordancia coa necesidade de que estas actividades se constitúan no núcleo vertebrador da formación dos estudantes.

Esta relevancia evidénciase no feito de que os estudantes consideran que un dos factores indicativos da calidade do ensino é o ensino práctico profesionalizado (satisfacción dos estudantes coas prácticas e coa funcionalidade profesional dos coñecementos recibidos, satisfacción da conexión dos contidos co campo profesional e frecuencia das

prácticas recibidas) (García García e Hernández, 1994).

Esta opinión xustifica que unha das queixas habituais que presentan os estudantes sexa a escasa utilidade ou aplicación práctica dos coñecementos recibidos na Universidade (por exemplo, Esteller, 1990; García Valcárcel, e outros, 1990). En concreto, no estudio de Fernández Pérez (1991) os estudantes afirman que non tiveron claro ó longo da súa carreira a utilidade de que tiñan que estudar (o 81%) nin a aplicabilidade de moitos dos temas estudiados na súa futura profesión (o 79%).

Por outro lado, a avaliación constitúe a fonte máis importante das mensaxes implícitas (Bowden, 1988; Ramsden, 1985). Se o proceso de avaliación proporciona ós estudantes unha clara indicación sobre os obxectivos que se espera alcancen, eles adáptanse despregando estratexias que, aparentemente polo menos, lles servirán para maximiza-las súas posibilidades de éxito académico.

Indubidablemente, se a avaliación ten tal influencia, pódese esperar que unha intervención dirixida a modifica-las formas de avaliación propicie un cambio nas aproximacións á aprendizaxe dos estudantes. En concordancia con isto, Newble e Jaeger (1983) analizaron o efecto de pequenos cambios nos procedementos de avaliación nunha Facultade de Medicina de Australia. Cando, fronte á avaliación tradicional, a facultade introduciu unha

forma máis innovadora, que demandaba un maior impacto da práctica clínica, observouse unha mellora na aprendizaxe dos estudantes. Encontrouse que as destrezas de estudio despregadas por estes estaban menos influenciadas pola teoría e que era a forma de avaliación a variable máis relevante para a subsecuente práctica.

Entwistle e Ramsden (1983) puxeron de relevo conexións similares entre a excesiva carga de traballo, procedemento inapropiado de avaliación e aproximacións superficiais. Parece claro que formas inadecuadas de avaliación, así como unha excesiva cantidade de material curricular poden incitar ó desenvolvemento de aproximacións superficiais.

Newble e Hejka (1991), tras estudia-las aproximacións á aprendizaxe de estudantes de medicina, sinalan que a evidencia que posúen parece suxerir que a aprendizaxe profunda, que teoricamente representa o enfoque máis consistente cos obxectivos educativos establecidos, infrautilízase en favor das outras aproximacións. As razóns parecen estar na sobrecarga do currículo e nunha sobredependencia dos procedementos de avaliación, que esixen especialmente recordar e reproducir unha gran cantidade de información.

Por iso é importante que o profesor programe e poña en práctica unha avaliación que se axuste ós obxectivos propostos na materia, que conceda o maior peso á comprensión e á capacida-

de para utilizar contextualizadamente os coñecementos adquiridos e que responda, en fin, ó logro das claves da docencia de calidade.

2. 1. Un mito na docencia de calidade: o uso dos recursos audiovisuais

Unha das ideas máis estendidas nos últimos anos refírese ó peso da utilización dos medios audiovisuais como indicador da calidade docente. Isto xustifica, por exemplo, que un número importante de cuestionarios destinados a avalía-la actuación docente inclúan referencias ó uso dunha gamma máis ou menos ampla e variada de recursos audiovisuais.

Sen embargo, os estudos psicoinstrucionais non puideron constatar que, en igualdade de condicións, aparecen diferencias significativas, no que se refire a rendemento e calidade de aprendizaxe, asociadas co seu emprego (Clark e Salomon, 1986; Clark, 1989).

A utilidade destes recursos parece estar en relación co que e o como do seu emprego. En efecto, o uso dalgún recurso tecnolóxico pode neutralizar, total ou parcialmente, as consecuencias dalgunha dificultade que padece o estudante. Ademais, a utilización deste tipo de soportes pode posibilitar un maior tempo de dedicación á preparación e planificación de determinados aspectos da docencia, o que favorece indirectamente a calidade do ensino impartido.

En relación con estes elementos, clave do uso destes recursos tecnolóxicos, Aparicio e González (1994) sinalan que o principal papel da utilización de recursos audiovisuais se encontra na fase de información, que é a que ocupa a maior parte do tempo en que o profesor se relaciona co estudante. Os obxectivos fundamentais perseguidos son dous:

1) mellora-lo proceso de comunicación didáctica, axudando a clarificar, sistematizar e dotar de maior realismo a transmisión de coñecemento.

2) reduci-lo tempo dedicado á mera transmisión de coñecementos (información), co obxectivo de aumentalo dedicado á interacción didáctica, dirección e verificación da aprendizaxe e outras tarefas de máis alto valor formativo.

3. UNHA VISIÓN DE SÍNTESE DO ENSINO UNIVERSITARIO: A FACILITACIÓN DA APRENDIZAXE

A revisión realizada nos apartados anteriores, vainos servir para sacar algunhas conclusións sobre o ensino universitario, en coherencia co que entendemos por aprendizaxe neste nivel educativo, ás que aludiremos a continuación.

En primeiro lugar, parece que se pode afirmar que hai dúas liñas nos enfoques sobre ensino universitario: unha que insiste na planificación e secuenciación fixa duns contidos, que

deben ser cubertos nunha orde predeterminada e nos que se debe ir alcanzando un determinado nivel de dominio; outra, menos estruturada previamente no que respecta ó progreso do estudante a través do contido, enfatiza a autodirección, o cambio na organización do coñecemento e o cambio conceptual. Glaser e Bassok (1989) xa sinalaban que ambos enfoques parten de tradicións de investigación distintas, con valores diferentes, e que os enfoques máis pechados poden ser axeitados para xerar coñecemento procedemental, no que se parte dun gran descoñecemento da materia por parte do aprendiz. Os enfoques máis abertos cremos que son máis axeitados para o coñecemento declarativo, que reúne dúas condicións: carácter complexo e existencia de coñecemento previo por parte do alumno. Ambas características son propias do ensino universitario. Aquí adquire pleno sentido a observación de Resnick (1989) sobre a necesidade de obxectivar os constructos teóricos, particularmente cando nos situamos nun nivel de formalización teórica como o que se dá no ensino superior. Esta obxectivación debería posibilitar a transición desde as concepcións ordinarias ás propias das teorías científicas.

Por consecuencia, os enfoques menos estruturados de ensino (cambio conceptual, autorregulación, estruturación do coñecemento) serían os máis apropiados para o noso.

De todos xeitos, isto non significa, en absoluto, que non se recorra a

procedementos máis estruturados e pechados para o ensino de determinado tipo de información (por exemplo, a información factual).

En segundo lugar, podemos afirmar que existen elementos comúns a moitos enfoques de ensino, que deberían se-la base para asentar calquera procedemento del. Estes elementos poderíanse concretar nos seguintes: a) tódolos enfoques, aínda os menos estruturados, requiren unha *planificación do ensino* minuciosa, polo que non hai que confundir enfoques pouco estruturados con pouco planificados; b) utilízanse procedementos que teñen a súa orixe na tecnoloxía do ensino dos acercamentos conductuais, tales como *modelado*, *aproximacións sucesivas* ou *atenuación de sinais*; c) ensínase nun *contexto de resolución de problemas*, no sentido de propoñer cuestións que se deben resolver; d) hai unha *retroalimentación frecuente*, sexa cun instructor humano (na maioría dos casos), sexa mediante unha máquina, e a retroalimentación está dirixida non só cara a corrección ou non das respostas, senón tamén, e sobre todo, dos razoamentos subxacentes; e) hai un *aproveitamento positivo dos fallos ou erros*.

Se se parte da base de que estes elementos a que acabamos de referirnos son imprescindibles en calquera procedemento de ensino de coñecementos minimamente complexos, poderíamos aportar unha terceira conclusión, que nos permitiría configurar mellor esta construción do coñecemento: todo pro-

cedemento instruccional debe responder a catro características: 1) partir das *concepcións e coñecementos previos* dos estudantes, e ter como obxectivo primordial promover o *cambio conceptual*; 2) enfatiza-la *reflexión sobre os propios procesos de cambio*, de forma que se favoreza a autorregulación da propia aprendizaxe; así, facilitarase a transferencia; 3) ter menos preocupación por cubrir unha gran extensión de contidos ca pola *análise e a reflexión*, o que non se contrapón, senón ó contrario, cun estudio serio e profundo; 4) *coverte-lo propio ensino en investigación*.

4. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO UNIVERSITARIO: A INFORMACIÓN FACILITADA POLO PROPIO PROFESOR E POLOS COLEGAS

Basicamente, existen tres tipos de fontes de información ós que se recorre na avaliación da docencia universitaria: a información que proporciona o propio profesor avaliado, a que facilitan os seus colegas e a que subministran os estudantes (Fuhrman e Grasha, 1983; Genovard e Gotzens, 1990).

En canto ós datos que proporciona o *propio profesor*, esta fonte de información refírese ás autopercepcións do profesor sobre o proceso instruccional que desenvolve. Existen diversas vías para conseguir esta información, e o máis importante é asegurar que as elixidas posúan suficientes garantías de fiabilidade e validez, esixencia polo demais constante en todo instrumento de medida.

Dito doutra maneira, o procedemento ou instrumento concreto que utilizemos para obter o tipo de información que aquí nos interesa debe ser válido (proporcionar información de acordo co que desexamos avaliar; de aí a importancia de dispoñer duns criterios claros e, á vez, válidos para a avaliación do comportamento docente) e debe ser fiable (deberá proporcionarnos resultados similares sempre que o utilizemos, salvo que se modifiquen os comportamentos ou circunstancias avaliados).

Os cuestionarios e autoinformes permiten obter información voluntariamente facilitada polo profesor. Sen lugar a dúbidas, constitúen instrumentos de gran interese na medida en que se nutren da introspección que o propio individuo é capaz de realizar sobre as súas propias experiencias, motivos, emocións, ideas, opinións, etc., e á vez posúen as limitacións asociadas a este tipo de análise: o control sobre o grao de obxectividade e sinceridade do suxeito, e a lóxica dos seus enfoques ou a corrección das análises realizadas.

Existen diversas formas que permiten un control nada desdeñable das cuestións citadas (por exemplo, abordar un mesmo tema desde diferentes perspectivas, formula-las mesmas preguntas con enunciados cambiantes ...); sen embargo, son limitacións reais que, en calquera caso, hai que sopesar detidamente cando se opta por esta vía de acceso á información. Agora ben, a metodoloxía predominante en temas de estudio psicoinstruccional tan actuais e

significativos como as investigacións sobre os procesos de pensamento do profesor, lonxe de disuadirnos da súa utilización, móstrannos as grandes posibilidades que os autoinformes ou outras formas controladas de introspección son capaces de proporcionarnos (Lowyck e Clark, 1989)

Pódese tamén recorrer ó emprego doutros procedementos para a obtención de datos que nos informen sobre o comportamento docente do suxeito. Así, por exemplo, pódense realizar sesións de observación na aula, apoiadas no uso de instrumentos mecánicos (audio ou vídeo) que nos permiten obter información directa e explícita do comportamento do profesor; información que, posteriormente, se analizaría de acordo cos criterios establecidos, para o que se pode contar, incluso, coa participación e xustificación do propio suxeito avaliado. Así, ó tempo que se lle mostra ó profesor a gravación de vídeo realizada, pídeselle que comente e xustifique os comportamentos que nela presenta. Esta é unha fórmula mixta que permite obter información obxectiva do comportamento e complementala con datos procedentes da introspección a que forzámolo propio individuo. A súa principal desvantaxe respecto á anterior é que resulta moito máis custosa, especialmente en termos temporais.

Outro procedemento que esixe menos instrumentación tecnolóxica cá fórmula anterior, aínda que non menos tempo, consiste en recoller materiais producidos polo profesor (programa da

materia, exames preparados para a avaliación dos seus alumnos, traballos deseñados para que os realicen os alumnos, actividades preparadas para a clase, etc.) e xulgalos de acordo cos criterios establecidos, co fin de detectar posibles fallos ou lagoas que poden ser superados.

Tanto este procedemento coma o primeiro (a utilización de cuestionarios e autoinformes) permiten recoller información sobre comportamentos docentes do profesor, que sen producirse necesariamente na escena instrucional son altamente significativos para o proceso de avaliación, como é o caso de cuestións relativas á planificación, aproveitamento de acontecementos extraacadémicos para a instrucción de temas do currículo, etc.

Outra fonte de información na avaliación do profesorado é a que aportan os *proprios compañeiros*. French-Lazovik (1982) sinala cinco cuestións que resumen os aspectos que soen responderlos compañeiros que teñen que avaliar a outro profesor: a) características do currículo e materiais utilizados, b) tarefas asignadas ós alumnos, c) nivel de coñecementos demostrados, d) responsabilidades alleas á tarefa en cuestión que o profesor leva a cabo, e e) intención do profesor por mellora-los seus coñecementos ou aptitudes profesionais.

Sen dúbida que esta información dos compañeiros ten gran valor para a mellora da actividade docente en cuestión, pero poden xurdir dous problemas:

por unha parte, a falta de acordo, en diversas ocasións, entre os avaliadores; por outra, a validez da información, se considerámo-lo tipo de relación persoal que moitas veces se establece entre compañeiros. O mesmo ca no caso da avaliación a través das opinións dos estudantes, encontrámonos ante un campo de investigación que está nos seus comezos.

A información que proporcionan os colegas nítrese dos datos, informes e valoracións que se lles solicita a estes compañeiros do profesor avaliado, e posúe, en principio, en relación coa que antes examinamos, unha serie de vantaxes, entre as que destaca a maior obxectividade e suposta veracidade desta información. Outro punto favorable á utilización dos colegas como fonte de información é o suposto de que todos eles son profesionais do ensino, o que os capacita para identificar problemas e actuacións correctas, e incluso para suxerir posibles modificacións que haxa que realizar. Sen embargo, este aspecto non se cumpre exactamente neste ámbito. O profesor universitario, salvo escasas excepcións, non recibiu formación como ensinante, de aí que a súa experiencia acumulada como tal non se poida equiparar ó coñecemento que se lle presupón a un profesional formado para ensinar. Neste sentido, pois, as súas informacións non están validadas polo coñecemento do especialista en cuestións de ensino e instrucción.

Pero tamén é verdade que a información dos colegas presenta algúns

fortes inconvenientes: posible existencia de competitividade laboral ou de problemas de relación laboral, que poderían contaminar os datos facilitados e, incluso, invalidalos.

Isto non é obstáculo para que un número importante de experiencias realizadas recorren a ela como base das avaliacións realizadas ó profesorado. Hoyt (1982) defende esta opción, e sinala que, en calquera caso, os profesores deben basear a súa información nas observacións directas ou indirectas que realicen da actividade docente dos seus compañeiros. En xeral, a observación directa resulta custosa -outra vez o factor tempo é determinante- e, salvo que se converta nunha situación relativamente familiar para o observado, escasamente fiable, pois non hai que esquecer as distorsións que un profesor pode chegar a introducir na súa forma de levar unha clase cando sabe que alguén o está observando.

Con todo, o devandito autor afirma que o grupo de compañeiros mostra un notable consenso, cando menos, na identificación dos casos extremos no que a comportamento docente se refire, o que significa que existe a posibilidade de achar indicios e incluso sacar conclusións dun colega docente, por medio de observacións indirectas do seu comportamento como profesor (comentarios en reunións de departamento, propostas formuladas, iniciativas sobre cursos, metodoloxías, participación en actividades de formación, etc). Sen embargo, parece desexable que a información pro-

porcionada polos colegas non sexa principalmente froito das inferencias xerais realizadas sobre a actuación docente dos demais, senón que se estructure sobre demandas máis ou menos específicas, formuladas de acordo con propósitos que guían o proceso de avaliación, e capaces de confrontarse cos criterios establecidos para o mesmo.

De feito, gran parte deste procedemento baséase en algo xa citado anteriormente: a utilización de "materiais" do profesor como base para os comentarios e valoracións realizadas polos compañeiros (programa da súa materia, exames, demandas instrucionais formuladas ós seus alumnos, etc.). A principal diferenza radica en que neste caso dispoñemos, como avaliadores, dun tipo de información dificilmente substituíble: a de especialistas sobre o tema, do cal a docencia é obxecto de avaliación. Se aceptamos que a contextualización do coñecemento é unha das características do profesor experto, necesitamos ter acceso a este contexto -neste caso, a disciplina ou materia que se imparte- para que poidamos interpretar axeitadamente o comportamento instrucional do profesor, e é pouco probable que un profesional da avaliación educativa o sexa tamén das disciplinas que ensinan os profesores a quen avalía.

Por outra parte, hai que diferenciar as situacións en que se utiliza información procedente dos colegas para a avaliación do profesor daquelas en que os propios colegas avalían o profesor. Neste último caso, presupónselle o sufi-

ciente coñecemento instrucional a quen actúa como avaliador, utilízanse tanto formas directas coma indirectas de observación e sóese delegar esta responsabilidade nunha comisión ou equipo, que se encarga de desenvolver todo o proceso.

5. A AVALIACIÓN DA DOCENCIA POLOS ESTUDIANTES

De entre as diversas formas de avaliar a docencia universitaria, unha das máis investigadas é a que obtén a información a partir das respostas dos estudantes (Aleamoni, 1981; Centra, 1980; Marsh, 1984; McKeachie, e outros, 1980).

Esta práctica de avaliación, que goza dun amplo apoio lóxico e empírico desde hai xa máis de cincuenta anos, é habitual nas universidades norteamericanas (Lowenberg, 1981), e introduciuse tamén con certa sistematicidade en Europa e Australia (Dawond, 1983; Pastoll, 1985). En España comeza a desenvolverse só a partir dos anos oitenta.

Despois de tres décadas de debate son moitos os especialistas que están de acordo en que a avaliación dos profesores polos estudantes pode considerarse como válida, fiable, capaz de discriminar entre bos e malos profesores e, ademais, correlaciónase ben con outros criterios de valoración, incluída a avaliación realizada por outros profesores (Smith e Paulen, 1984).

De feito, o estudante está nunha situación privilexiada para proporcionarnos datos sobre certos aspectos relevantes da actuación do profesor, ós que só el ten acceso directo. Así, por exemplo, é un informador de excepción sobre asuntos relativos á dedicación que o profesor lles dispensa, ó tipo de interacción que mantén con eles, á capacidade de entusiasmo que demostra con relación á docencia de determinadas materias, ás calificacións, etc.

Pese ás críticas de carácter teórico esbozadas, os traballos empíricos realizados parecen apoiar a existencia dun acordo ou, polo menos, de coeficientes de congruencia relativamente altos entre os atributos e dimensións apuntados por estudantes e profesores como característicos dun bo docente (Doyle e Crichton, 1978; Marsh, 1984). Sobre isto, Angulo, Fernández e Martínez (1987) sinalan como aparece un alto grao de acordo entre profesores e estudantes respecto ás características que parecen non ter ningunha incidencia no ensino: o sexo do profesor, o seu rango académico, o número de anos de docencia ou a dificultade da materia; e, por outro, en relación ás características dos bos docentes, que se engloban tanto nos elementos integrantes do factor de *competencia* (contidos do curso, coherencia e claridade nas explicacións, nivel de coñecementos do profesor, eficacia na organización do contido...) coma nos de factor de *relacións positivas* (estimulación da participación na clase, relacións con cada estudante e co grupo...).

As discrepancias entre ambos colectivos aparecen en aspectos que se refiren máis directamente ós intereses dos estudantes (ecuanimidade e xustiza nas cualificacións, utilidade e aplicabilidade dos contidos impartidos ...), ou se centran en preocupacións específicas dos profesores (currículo de investigación do profesor ...) ou, finalmente, se fixan en temas que non inciden directamente nas relacións entre estudante e profesor na clase (traballo adicional, bibliografía recomendada...).

Pódese afirmar que o alumno é, ou pode ser, unha fonte importante de información de gran interese para a avaliación da actuación docente. Pero tamén é preciso delimitar claramente cales son os aspectos desta actuación sobre os que se lle solicita opinión (Murray, 1984).

En efecto, esta avaliación a partir das respostas dos estudantes presenta tamén unha problemática específica, que ten unha resolución que vai influír notablemente na validez real das informacións obtidas, algo que adquire actualmente unha especial relevancia polo estendido uso que dela se está facendo nas universidades españolas, e polo peso que se lle está dando a esta fonte de información para a consecución de complementos económicos e, nalgúns casos, para a promoción do profesorado.

O primeiro destes problemas aparece cando se lle solicita ó estudante un tipo de información sobre a que

non ten a suficiente competencia -e é preciso ter moi en conta que, como sinala Shuell (1990), a avaliación haina que realizar desde niveis de coñecemento moi desenvolvidos do proceso, situación ou comportamento ós que se alude, e non é frecuente que o estudante, calquera que sexa o nivel educativo en que se encontre, posúa tal tipo de coñecemento-, ou á que é moi difícil que teña acceso real.

Isto ocorre, por exemplo, cando se solicitan do estudante informes sobre o nivel de coñecemento que o profesor ten da materia, o que resulta obviamente difícil de responder cando a penas se posúe información acerca dela e, por conseguinte, é fácil confundir aspectos tales como a capacidade de explicación dun profesor coa profundidade dos seus coñecementos. Algo parecido ocorre cando se lle pide ó alumno información sobre a dedicación do profesor á preparación das súas clases, inferencia claramente difícil de realizar ó máis experto dos avaliadores, xa que a correlación entre tempo invertido na preparación da clase (dedicación) e éxito no desenvolvemento da mesma (eficacia docente), probablemente alcanza a súa máxima intensidade no caso de profesores principiantes, que carecen doutros recursos para desenvolver-la clase de acordo coas características do contexto e as necesidades derivadas da situación e do momento concretos; pero non no caso do profesor experto, de quen se di que é oportunista (Berliner, 1990), no sentido de que sabe adaptarse ás características

do contexto, en cada situación e momento. Vemos así como o tempo invertido na preparación da docencia constitúe un índice escasamente predictivo do éxito dunha clase, xa que só é válido cando non existen outros elementos que se poidan ter en conta.

Outra fonte de problemas procede dos prexuízos insertos nos xuízos emitidos polos estudantes, ou dos potenciais nesgos que poden existir en tales xuízos (Marsh, 1987, 1989). É indubidable que aspectos como o tipo e a calidade da relación que se mantén co profesor, o grao de simpatía mutuo, a percepción de xustiza ou inxustiza nas cualificacións obtidas, a coincidencia de puntos de vista, de ideoloxía ou de intereses de grupo, entre outros, pode distorsionar, consciente ou inconscientemente, a opinión emitida sobre a actuación docente.

A revisión que realizaremos a continuación dos modelos de bo profesor, implícitos nalgúns cuestionarios utilizados na avaliación da docencia universitaria, permitiranos acercarnos ó terceiro e máis relevante dos problemas: a falta dun modelo axeitado de bo docente, que sirva de base á hora de elaborar calquera instrumento que intente obter información sobre a actuación docente.

Nunha revisión de experiencias realizadas en diversas universidades norteamericanas, Nadeau (1988) propón cincuenta e un puntos que se terán en conta na avaliación dos profesores uni-

versitarios realizada polos estudantes. De entre eles, destaca a preparación da materia, o coñecemento da mesma, a organización pedagóxica, a motivación dos estudantes, o entusiasmo do profesor, as características demográficas do curso e a avaliación da aprendizaxe e do material didáctico.

Mateo (1990) sinala as principais responsabilidades do profesor universitario no proceso de ensino-aprendizaxe:

- a creación dun clima positivo de traballo,
- a selección dos contidos,
- o uso axeitado dos recursos,
- a calidade da expresión,
- a motivación na aula,
- a avaliación.

Salvador e Sanz (1988) destacan as seguintes características dun bo profesor:

- organización-claridade,
- dominio da materia,
- entusiasmo-preocupación,
- asistencia,
- material de traballo de prácticas,
- interacción.

Fernández (1988) considera que as dúas características básicas deste bo docente son a súa competencia como tal e a capacidade de estimulación/motivación dos estudantes. Ademais, alude tamén á actualización de coñecementos, á preparación previa e esmerada da clase, á claridade, estruturación e coherencia da exposición, á accesibilidade,

ás boas relacións cos estudantes e co grupo, e á estimulación do interese dos estudantes.

Tejedor (1990, 1991) sinala as seguintes dimensións ou factores da actuación docente dun bo profesor:

- Factor I: dominio da materia.
- Factor II: interacción cos estudantes.
- Factor III: cumprimento das obrigas docentes e desenvolvemento do programa.
- Factor IV: recursos utilizados e prácticas realizadas.
- Factor V: adecuación da avaliación.

Muñiz, e outros (1991) consideran que hai que avaliar os seguintes aspectos:

- a asistencia a clase e o cumprimento do horario,
- a organización e a claridade das clases,
- o dominio da materia,
- a motivación e o interese,
- a interacción cos estudantes,
- o material, o traballo e as prácticas,
- a adecuación da avaliación.

Se nos apoiamos nestes e noutros traballos, podemos sinalar que, en xeral, as dimensións máis frecuentemente citadas nos cuestionarios revisados parecen reflectir un modelo de bo profesor constituído polas seguintes características:

a) A *competencia docente*, especificada, por un lado, no dominio da materia; por outro, na organización e estruturación dos contidos, a claridade expositiva e outras destrezas docentes; finalmente, na axeitada preparación das clases.

b) A *motivación do profesor* en relación coa materia que imparte (entusiasmo pola docencia e a investigación, e interese e preocupación por tódolos temas relacionados con ela).

c) *Relación-interacción cos estudantes* (accesibilidade, boas relacións cos alumnos e co grupo ...)

d) *Uso axeitado dos recursos didácticos*.

e) *Adecuación da avaliación ós obxectivos establecidos*.

Ademais, nalgúns cuestionarios faise referencia ó grao de cumprimento das obrigas (asistencia a clase, puntualidade, cumprimento de horarios...). Isto, se a nosa interpretación é correcta, parece reflectir a concepción de que esta dimensión é un dos compoñentes do que consideramos como un bo profesor.

Aínda que non nos imos poñer a analiza-la discutibilidade desta concepción, si que nos importa reflexionar sobre algunha das súas consecuencias. Por un lado, isto reflicte unha confusión entre proceso de control e proceso de avaliación. A dife-

rencia máis evidente entre eles está na función de optimización, que está ligada á avaliación (Wolf, 1987), da que carece o proceso de control. Xustamente este é o elemento clave, ó noso xuízo, do proceso de avaliación: avalíase para introducir posteriormente melloras que permitan optimizalo avaliado (neste caso, a actuación docente do profesor universitario). E esa é a finalidade coa que se recolle información dos estudantes sobre a docencia que reciben, que coincide, na nosa opinión, co seu obxectivo como colectivo. E coincidimos nós plenamente coa postura de Thompson (1992), pois cremos que as universidades deben potencia-la calidade do ensino, non o seu control. Isto implica inversión en estimular a confianza e o diálogo, polo menos ata onde sexa posible, e a asunción da mellora do ensino como un imperativo institucional (Weimer, 1990).

Por outro lado, o feito de introducir no cuestionario preguntas que pretenden o control do profesor contribúe a que este colectivo perciba como potencialmente ameazante esta avaliación e tenda a desacreditala, co que isto significa sobre a súa actitude de reflexión e de revisión da súa actuación docente. E é incuestionable que, se o profesor non ten auténticas intencións de melloralo seu comportamento docente, resultan improductivas todas aquelas accións emprendidas con este obxectivo, salvo a de substituílo por outro profesor (cousa que non é, en absoluto, fácil de realizar na práctica, dígase o que se queira).

Ademais, con este tipo de preguntas estase xerando no estudiantado, intencionadamente ou non, unha falsa impresión de participación na toma de decisións, e fáiselle crer que a súa opinión ten unha especial relevancia, e incluso que é a máis decisiva no control do profesor. Desta maneira estase distorsionando o verdadeiro papel do estudante, que non é outro ca proporcionar información privilexiada sobre como ensina o profesor, o que é o punto de partida para a optimización da instrucción.

É probable que aspectos coma este estean influíndo significativamente na escasa repercusión que estas avaliacións están tendo na mellora do ensino (Rodríguez, 1991). De feito, como sinala Marsh (1987), os profesores consideran con certo escepticismo estes datos como base de decisións sobre eles mesmos.

Aínda que é certo tamén que este último problema parece afectar a toda información que se lle proporcione ó profesor, sexa cal sexa a fonte de orixe. En efecto, McKeachie e outros (1980) puxeron de manifesto que o feito de proporcionar *feedback* ó profesor, xa sexa mediante a facilitación de *autofeedback* (uso de autoinformes ou cuestionarios sobre o propio comportamento docente) ou do *feedback* proporcionado por outros (información obtida a partir de alumnos, de compañeiros, etc.) exerce escaso impacto no seu comportamento se non vai acompañado pola orientación e o consello do experto, é dicir, de quen

o pode axudar a interpreta-los resultados e suxerir-lle modificacións axeitadas a partir dos mesmos. Parece, por iso, moi significativo que todo o proceso de avaliación inclúa a participación de profesionais do tema, non só para que ofrezan interpretacións dos datos de acordo coa teoría instruccional que os explica, senón tamén para que aporten suxerencias para a mellora do comportamento docente sobre a base das necesidades de cada caso particular.

Tribe e Fletcher (1984) inciden no mesmo. Levaron a cabo unha experiencia de autoconfrontación, mediante grabacións en video, do comportamento do profesor. Observaron que a maioría dos profesores dirixía a maior parte dos seus comentarios a aspectos de presentación persoal (aparencia, voz, etc.) e raramente a cuestións relativas ó ensino. Nos casos nos que se referiron a el fixébanse nos seguintes temas: marcha da exposición (excesivamente rápida ou lenta), formalidade no comportamento, peculiaridades da actuación (por exemplo, a tendencia a dirixirse a un sector da clase por se-la zona onde se concentraban os mellores estudantes); pero só en dous casos, de vinde, se fixaron nas estratexias de ensino utilizadas.

Con todo, o problema fundamental deriva da falta de criterios claros e sólidos que permitan realizar un xuízo valorativo axeitado. Neste sentido, un elemento clave será dispoñer dun modelo de bo docente ben sustentado teoricamente, conceptualmente e empirica-

mente, de maneira que as cuestións que se lle presenten ó estudante respondan a actuacións docentes que o reflectan, que é algo ó que se refería Marsh (1989) cando suxería a necesidade de que os datos facilitados polos estudantes se relacionen con variables indicativas dun ensino eficaz.

Como o procedemento máis utilizado para recolle-los xuízos do estudante sobre a actuación docente é o cuestionario, este modelo debe recollerse nas diferentes dimensións que o integran.

Baseándonos no modelo que desenvolvemos na primeira parte deste artigo, o bo docente universitario debería reunir, polo menos, as seguintes características, que terán que abordarse nos cuestionarios destinados á avaliación da actuación docente:

1) Capacidade para facilitar aprendizaxe autorregulada, que debe englobar aspectos relativos: a capacidade para ensinar a pensar, a orientación de estratexias e habilidades de estudo que enfaticen a autodirección, o fomento da responsabilidade e a autonomía, a participación do estudante no seu proceso de aprendizaxe, e a promoción da capacidade de análise crítica.

2) Creación dun clima de clase que favoreza un contexto motivacional para a aprendizaxe da materia: estimulación do interese, participación do estudante e fomento da motivación intrínseca.

3) Contexto que favoreza o desenvolvemento de orientacións profundas, no que se favoreza a comprensión.

4) Estratexias instrucionais que posibiliten unha organización e estruturación axeitada da información, a ligazón cos coñecementos previos do estudante, que se apoiem en explicacións claras e ordenadas, que redunden nos conceptos claves da materia, na utilización axeitada dos recursos didácticos e que presenten unha razoable carga de traballo.

5) Un proceso de avaliación axeitado ós obxectivos da materia, que teña en conta o traballo do estudante ó longo do curso, que proporcione *feedback* inmediato sobre a marcha da aprendizaxe, fomenta a contextualización das aprendizaxes realizadas e presente un nivel de dificultade axustado.

6) Relación-interacción co estudante: comunicación fluída cos estudantes e co grupo, interese por eles e polos seus problemas (especialmente na aprendizaxe), respecto para eles e posesión de certos trazos de personalidade.

7) Concepción do ensino como unha facilitación da aprendizaxe do estudante.

8) Coñecemento en profundidade da disciplina que imparte.

9) Actitude crítica e reflexiva sobre a súa propia actuación docente.

10) Alto nivel de motivación para a docencia e a investigación na disciplina: interese por todo o relacionado con ela e entusiasmo que transmite na súa actuación docente.

11) Facilitación da aprendizaxe e aplicación significativa do coñecemento (formación práctica recibida na materia).

Como xa sinalabamos anteriormente, o estudante carece de competencia para proporcionarnos información válida sobre algúns destes puntos (en concreto, sobre o 7º, 8º e, só parcialmente, o 9º), que non se deberían recoller nos cuestionarios deseñados con este fin.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleamoni, L.M. (1981): "Student ratings of instruction", en J. Millman (ed.): *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Angulo, F., J. Fernández e M.R. Martínez (1987) : "Dimensiones fundamentales en la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria", en F. Angulo, J. Fernández e M.R. Martínez : *La evaluación de la enseñanza universitaria*, Madrid, ICE da Universidade Complutense.
- Apapicio, F., e R.M. González (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*, ICE da Universidade Politécnica de Madrid.
- Beaty, E., G. Dall'Alba e F. Marton (1990): "Conceptions of learning", *International Journal of Educational Research*.
- Beltrán, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Bereiter, C., e M. Scardamalia (1989) : "Intentional learning as a goal of instruction", en L.B. Resnick (ed.) : *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, NJ, LEA:
- Berliner, D. (1990) : "At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation", *Journal of Personnel Evaluation Education*, 4, 75-90.
- Biggs, J.B. (1988) : "The role of metacognition in enhancing learning ", *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- (1989): "Approaches to the enhancement of tertiary teaching ", *Higher Educational Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- , e R. Telfer (1987): *The process of learning*, Sydney, Prentice Hall.
- Bowden, J. (1988): "Achieving change in teaching practice", en P.Ramsden (ed.): *Improving learning: new perspectives*, Londres, Kogan Page.
- Brown, G., e M. Atkins (1988) : *Effective teaching in higher education*, Londres, Methuen.
- Cabanach, R.G. (1994): *Proyecto docente de psicología de la instrucción*, Universidade de A Coruña.
- Centra, J.A. (1980): *Determining faculty effectiveness, assessing teaching, research and service for personal decision and improvement*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1983): "Research productivity and teaching effectiveness", *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- Clark, R.E. (1989): "The future of technology in educational psychology", en M.C. Wittrock e F.Farley (eds) : *The future of educational psychology*, Hillsdale, NJ, LEA.
- , e G. Salomon (1986): "Media in teaching", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research in teaching*, N. York, MacMillan.
- Dawond, M. (1983): "Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université", *Revue de Psychologie Appliquée*, 33, 17-31.
- De La Cruz, M.A. (1993): "La formación inicial para la docencia universitaria", *Tarbiya*, 4, 65-88.

- Doyle, K.D., e L.I. Crichton (1978): "Student, peer and self-evaluations of college instructors", *Journal of Educational Psychology*, 70, 815-826.
- Dweck, C.S. (1989): "Motivation", en A. Lesgold e R. Glaser (eds.): *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Elton, L. R. B. (1987): *Teaching in higher education: appraisal and training*, Londres, Kogan Page.
- Entwistle, N.J., e P. Ramsden (1983): *Understanding student learning*, Londres, Croom Helm.
- Ericksen, S.C. (1985): *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Escudero, T. (1989): "Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, ICE da Universidade de As Palmas.
- Esteller, A. (1990): "Perfiles sociológicos sobre la demanda de títulos para la sociedad", *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*, Madrid, C.I.D.E.
- Feldman, K. A. (1986): "The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis", *Research in Higher Education*, 9 (2) , 97-115.
- Fernández, J (1988): "La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la Complutense", *Studia Paedagogica*, 20, 135-146.
- Fernández, M. (1991): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Madrid, Universidade Complutense.
- French-Lazovik, G. (1982): *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Fuhrman, B.S. , e A. F. Grasha (1983) : *A practical handbook for college teachers*, Boston, MA, Little, Brown and Co.
- García, L., e P. Hernández (1994): *La universidad de La Laguna vista por el alumnado*, ICE da Universidade de A Laguna e Dirección Xeral de Universidades (Conserxería de Educación).
- García-Valcarcel, A., L. Salvador e J.C. Zubieta (1990): "Elementos para un análisis evaluativo de la Universidad. El caso de la Universidad de Cantabria", *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*, Madrid, C.I.D.E.
- Genovard, C. , e C. Gotzens (1990): *Psicología de la instrucción*, Madrid, Santillana.
- , e outros (1991) . *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia en la Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, ICE da Universidade Autónoma.
- Glaser, R. , e M. Bassok (1989): "Learning theory and the study of instruction", *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Hoyt, D.P. (1982): "Using colleahue ratings to evaluate the faculty member's contribution to instruction", en G. French-Lazovik: *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Lowenberg, G. (1981): "Interindividual consistences in determining behavior based dimensions of teaching effectiveness", *Journal of Applied Psychology*, 64, 492-501.
- Lowyck, J. , e C. M. Clark (eds.) (1989): *Teacher thinking and professional action*, Lovaina, Leuven University Press.
- Marcelo, C. (1991): "El perfil del profesor universitario y su formación inicial", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, ICE da Universidade de As Palmas.
- Marsh, H.W. (1984): "Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reability, validity, potential biases and utility", *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- (1987): "Student's evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

- (1989): "Evaluación de la enseñanza por los estudiantes", en T. Husen e T.N. Postlethwaite (eds.): *Enciclopedia internacional de la educación*, Barcelona, MEC/Vicens Vives.
- , e J.V. Overall (1979): "Validity of student's evaluations of teaching: a comparison with instructor self-evaluations by teaching assistants undergraduate faculty and graduate faculty", comunicación presentada na *Convención Anual de la American Educational Research Association*, San Francisco.
- Mateo, J (1990): "Función docente y demanda discente", *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- Mathias, H. (1984): "The evaluation of university teaching: context, values and innovation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 79-96.
- McKeachie, W.J., P. Pintrich e Y. G. Lin (1985): "Teaching learning strategies", *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- , e outros (1980). "Using student ratings and consultation to improve instruction", *British Journal of Educational Psychology*, 50, 168-174.
- Miron, M. (1983): "Qu'est-ce qu'un non professeur?" *Enseignement Supérieur en Europe*, 8 (2), 50-59.
- Moses, I. (1986): "Student assessment of teaching in higher education", *Higher Education*, 17.
- Muñiz, J., A. García e J.M. Virgós (1991): "Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado", *Psicothema*, 3 (2), 269-281.
- Murray, H.G. (1984): "The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-132.
- Nadeau, G.G. (1988): "La evaluación de la enseñanza por los estudiantes", *Studia Paedagogica*, 20, 15-19.
- Newble, D. I., e E.J. Hejka (1991): "Approaches to learning of medical students and practising physicians: some empirical evidence and its implications for medical education", *Educational Psychology*, 11 (3/4), 333-342.
- , e K. Jaeger (1983): "The effect of assessments and examinations on the learning of medical students", *Medical Education*, 17, 165-171.
- Palmer, D.J., e E.T. Goetz (1988): "Selection and use of study strategies: the role of the student's beliefs about self and strategies", en C.E. Weinstein, E.T. Goetz e P.A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N. York, Academic Press.
- Pastoll, G. (1985): "The list format approach to diagnostic course evaluation: a basis for meaningful teaching improvement", *Studies in Higher Education*, 10, 289-300.
- Perry, R.P. (1992): "Teaching in higher education", *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 311-317.
- Ramsden, P. (1985): "Student learning research: retrospect and prospect", *Higher Education Research and Development*, 4, 51-69.
- (1988a): *Improving learning: new perspectives*, Londres, Kogan Page.
- (1988b): "Context and strategy: situational influences on learning", en R.R. Schmeck: *Learning strategies and learning styles*, Nova York, Plenum Press.
- (1992): *Learning to teach in higher education*, Londres, Routledge.
- Resnick, L.B. (1989): *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Rodríguez, S. (1991): "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidade de As Palmas.
- Saljo, R. (1979): "Learning about learning", *Higher Education*, 8, 443-451.
- Salvador, L., e J.J. Sanz (1988): "Evaluación de la docencia mediante el cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (curso 86-87)", *Studia Paedagogica*, 20, 41-71.
- Sherman, T.M. (1985): "Learning improvement programs: a review of controllable influences", *Journal of Higher Education*, 56, 85-100.

- Shuell, T.J. (1986): "Cognitive conceptions of learning", *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- (1990): "Phases of meaningful learning", *Review of Educational Research*, 60 (4), 531-547.
- Tejedor, J. (1990): "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario", *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- (1991): "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidade de As Palmas.
- Thompson, K. (1992): "Quality control in higher education", *British Journal of Educational Studies*, XXX, 1.
- Travers, R.M.W. (1981): "Criteria of good teaching", en J. Millman (ed.): *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Tribe, A.J., e C.J. Fletcher (1984): "Self-confrontation through video-play back: a study of lecturers' reactions", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 165-173.
- Van Rossum, E.J., e S.M. Schenk (1984): "The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome", *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Watkins, D., e M. Regmi (1992): "Investigating student learning in Nepal: an emic approach", *IV Congreso de la Región Asiática de Psicología Transcultural*, Kathmandu.
- Weimer, M. (1990): *Improving college teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Weinstein, C.E. (1989): "Educating educational psychologists", en M.C. Wittrock e F.Farley (eds.): *The future of educational psychology*, Hillsdale, NJ, LEA.
- , e R.F.Meyer (1986): "The teaching of learning strategies", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research in teaching*, N.York, MacMillan.
- , E.T.Goetz e P.A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N.York, Academic Press.
- Wittrock, M.C. (1988): "A constructive review of research on learning strategies", en M.C. Weinstein, E.T. Goetz e P.A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N. York, Academic Press.
- Zimmerman, B.J., e D.H.Schunk (1989): *Self-regulated learning and academic achievement*, N. York, Springer.

NANOMATERIAIS

Ciencia e tecnoloxía de futuro

J. Rivas

M.A. López Quintela

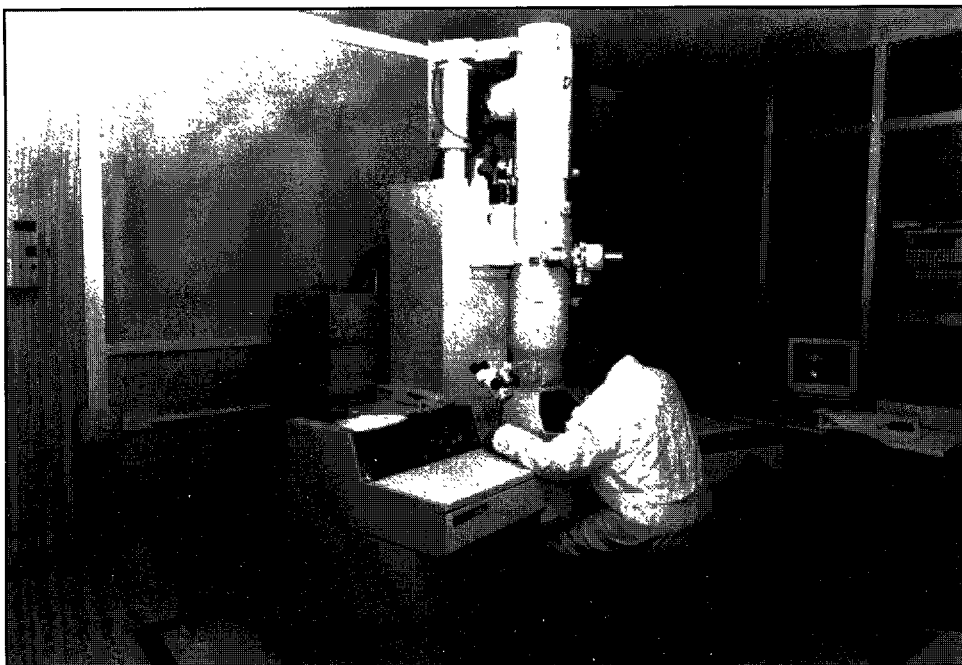
Universidade de Santiago de Compostela

Ó dividir un sólido en partes máis pequenas, as súas propiedades van cambiando gradualmente, e obsérvase que estas partes presentan propiedades diferentes dos sólidos macroscópicos, dos líquidos e dos gases. Para observar este cambio de propiedades é necesario que as dimensións acadadas ó dividi-lo sólido estean no rango nanométrico. Aparece así unha nova fase da materia, que presenta cuestións fundamentais aínda sen resolver na física e na química actuais e que é dun extraordinario interese nas tecnoloxías actuais e futuras: Nanotecnoloxías.

A primeiros deste século, as ciencias experimentais sufriron unha grande transformación co descubrimento do mundo atómico. A explicación coherente do átomo, coa introducción da teoría cuántica, permitiu comprender moitas das propiedades da materia e supuxo un dos avances máis importantes (se cadra o meirande) da historia da humanidade. Con todo, para a maior parte das aplica-

cións tecnolóxicas, o átomo (ou agrupacións duns poucos átomos), como entidade material utilizable, non foi de utilidade práctica, e únicamente se empregou a teoría atómica para comprender moitos aspectos relacionados co comportamento da materia utilizada nas aplicacións. A non utilización directa do átomo debeuse, maiormente, a que non se posuía unha tecnoloxía axeitada para manexa-los átomos -salvo, quizais, en estado gaseoso, de menor importancia tecnolóxica-, nin tampouco técnicas abondo sensibles como para detecta-las propiedades de un só (ou duns poucos centos de átomos). Pero esta falta de utilización da materia no ámbito atómico, debeuse tamén a que non había necesidade real de emprega-la materia a escala tan reducida.

Durante o presente século, a tecnoloxía caracterizouse por posuír un factor común: a utilización de compoñentes cada vez máis pequenos e que realizan un maior número de funcións.



Microscopio de Transmisión Electrónica para obter tamaño, forma e estrutura dos nanomateriais.

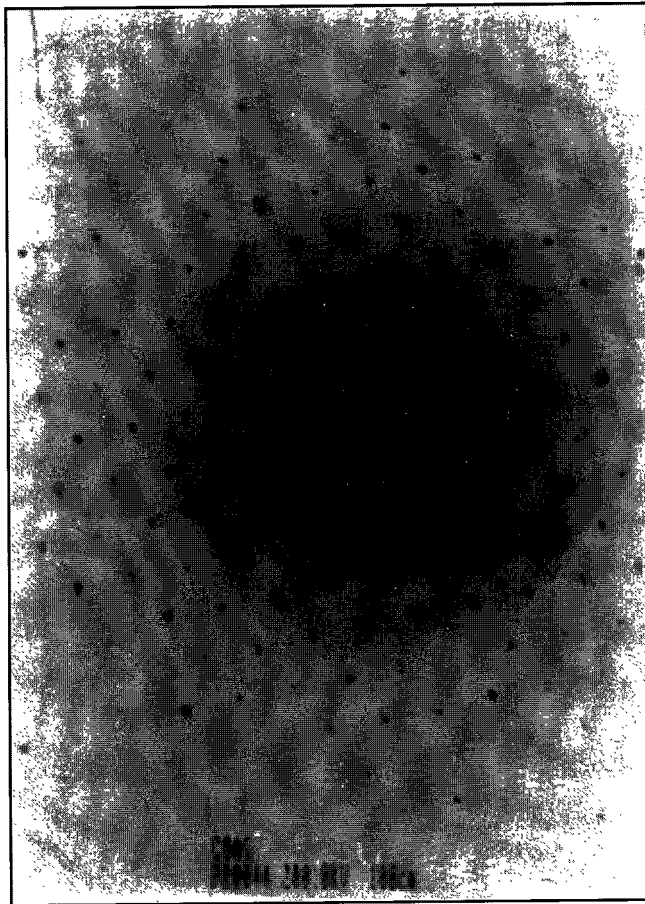
Nesta vertixinosa carreira (capitaneada pola microelectrónica), emprendida para miniaturar cada vez máis os diversos compoñentes, pasouse, nesta fin de século, do mundo microscópico, no que os materiais utilizados tiñan tamaños micrométricos, ó mundo nanoscópico, no que os materiais comezan a ter, realmente, dimensións próximas á atómica. Con isto, cambiou de forma radical o procedemento de investigación na ciencia dos materiais. Ata hai pouco, o obxectivo prioritario estaba centrado no coñecemento das propiedades dos materiais, co fin de atopar posibles aplicacións para os mesmos. Hoxe en día, sen embargo, téntase obter materiais complexos, formados pola xustaposición de

diferentes sistemas nanoscópicos, que teñan as propiedades requiridas polas necesidades específicas que demanda a axiña cambiante tecnoloxía actual.

Son dous os aspectos básicos que han regular, máis ou menos, a utilización tecnolóxica destes materiais de dimensións reducidas: o desenvolvemento de tecnoloxías axeitadas para a manipulación de materiais a escala atómica, e de teorías que permitan a explicación das novas propiedades que parece que se encontran nestes materiais de dimensións reducidas. Para describir estes sistemas que teñen un tamaño entre o mundo atómico (preferentemente caracterizado pola mecánica cuántica)

e o macroscópico (que pode ser interpretado, en moitos casos, tanto a través da mecánica cuántica coma da mecánica clásica), introduciuse o termo "sistemas mesoscópicos", que son sistemas que se atopan nun estadio intermedio e que parece que, en moitos casos, non responden axeitadamente a ningún dos enfoques anteriores. Unha das tarefas fundamentais da ciencia neste próximo século será, polo tanto, esclarecer este campo

difuso -ata o momento- e atopar teorías coherentes para o comportamento destes sistemas. Mediante o estudo dos nanomateriais poderase segui-lo crecemento da materia desde a fase gaseosa ata a fase sólida, o que permitirá obter unha visión máis unificada do mundo que nos rodea. Deste xeito, os físicos e químicos terán que responder, nun futuro próximo, a cuestións coma estas: ¿cantos átomos debe conter un nanoma-



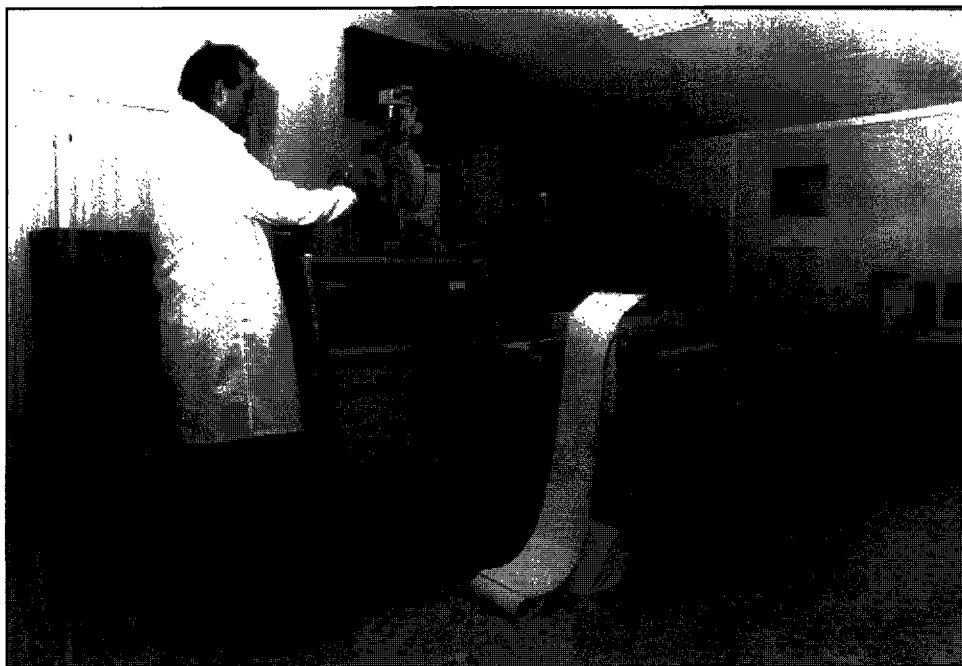
Difracción de electrones de alta resolución mostrando as componentes amorfa e cristalina dun nanomaterial.

terial para presentar propiedades diferentes dun sistema macroscópico? ¿Como varía a estrutura atómica e as propiedades fisicoquímicas ó reduci-lo tamaño dos materiais?

O intento de dar resposta a estas cuestións fundamentais impulsou nestes últimos anos o desenvolvemento de técnicas experimentais para a produción de nanomateriais. As técnicas de obtención destes materiais mesoscópicos de tamaños nanométricos desenvolvidas ata o momento presente son moi variadas, e van desde complicados procedementos, entre os que se pode salienta-lo crecemento epitaxial por feixes moleculares, ata procedementos moito

máis sinxelos e versátiles, aínda que, polo momento, máis imprecisos, debido á súa recente aparición, dos que poden ser exemplo as técnicas sol-xel, as técnicas de microemulsións, etc.

A caracterización dos diferentes materiais obtidos, ou sexa, o estudo do seu tamaño, forma, estrutura e propiedades non foi posible ata datas recentes, coa incorporación de novas técnicas de estudio, entre as que se pode salienta: as técnicas baseadas na radiación de sincrotrón, ás que sen dúbida se dará un gran pulo en Europa, nos próximos anos, coa recente construción do Sincrotrón Europeo, en Grenoble, e os novos microscopios de efecto túnel, con reso-



Equipo de difracción de Rayos X utilizado para a determinación das estruturas cristalinas.

lución de Angstroms, que revolucionaron totalmente o concepto da microscopía -por este descubrimento, Rohrer e Binnig recibiron o premio Nobel en 1986- e que permitiu, hoxe en día, chegar a ver, realmente, os materiais no ámbito atómico.

Todos estes factores contribuíron, nestes últimos anos, ó logro de importantes avances no campo dos sistemas nanoscópicos. Con todo, ademais das cuestións fundamentais, aínda quedan moitos problemas sen resolver. Entre os interrogantes que formula a ciencia destinada ó estudio destes sistemas, podemos salienta-los seguintes:

- ¿Constituirán, realmente, os sistemas nanoscópicos un novo material industrial de ampla aplicación, tal como é o caso, actualmente, dos materiais microscópicos?

- ¿En que momento os sistemas nanoestructurados, que van crescendo desde un único átomo ata chegar a converterse nun sistema micro ou macroscópico, comezan a exhibir as propiedades destes últimos sistemas e cal é o mecanismo responsable deste cambio de comportamento no proceso átomo-sistema-material micro/macrocópico?

- ¿A partir de que tamaño os conxuntos de átomos que forman os sistemas nanoscópicos comezarán a presentar actividade biolóxica?

- ¿Que papel desempeñan estes sistemas nanoscópicos no proceso de

nacemento e morte das estrelas e, polo tanto, na formación do Universo?

- ¿Será posible nos próximos anos, coa combinación axeitada de teorías e computadoras máis potentes, comprender estes sistemas nanoscópicos e, polo tanto, poder deseñar asociacións intelixentes de materiais con propiedades fixadas de antemán (enxeñería de materiais no ámbito atómico)?

Non é fácil responder a estas cuestións. Aínda que nesta última década os investigadores en nanomateriais desenvolveron unha verdadeira ciencia interdisciplinar, a química e a física desta nova fase da materia atópase aínda dando os seus primeiros pasos. O coñecemento que xa hoxe se acadou nesta área permite predici-la aparición de resultados espectaculares, nos próximos anos, que poden cambiar substancialmente as tecnoloxías, en campos tan diversos como a ciencia dos materiais, a electrónica, as comunicacións, as ciencias da saúde, etc. O tempo ten a palabra.

BIBLIOGRAFÍA

- Awschalom, D.D., e D.P. Di Vincenzo: "Complex Dynamics of Mesoscopic Magnets", *Physics Today*, abril, 1995.
- Duncan, M.A., e D.H. Ronvray: "Microagregados", *Física del Estado Sólido*, ed. de J.A. Alonso, Prensa Científica, 1993.
- Hayashi, C.: "Ultrafine Particles", *Physics Today*, decembro, 1987.
- Prinz, G.A.: "Spin-polarized Transport", *Physics Today*, abril, 1992.



Estudios

⇒ Educación e Territorio

Luis Miguel Nogueiras Mascareñas

⇒ O paradoxo de Olbers

Antonia Mujeriego Sauquillo

⇒ A saúde vai á escola

M^a Teresa Sánchez Castaño

⇒ A escola e a delincuencia feminina

M^a del Mar Lorenzo Molero

⇒ A Filoloxía, a lingüística, a lingüística aplicada e a tradución e interpretación

M^a Teresa Sánchez Castaño

⇒ Orientación e educación para vivir en parella e facer familia

Antonia Mujeriego Sauquillo

EDUCACIÓN E TERRITORIO

Implicacións para o desenvolvemento comunitario

Luís Miguel Nogueiras Mascareñas
CEFOCOP de Ourense

A PERSPECTIVA TERRITORIAL EN EDUCACIÓN

Os procesos educativos e os procesos sociais están estreitamente vinculados. Admitir esta hipótese presupón concibi-la educación nun sentido **aberto, global e permanente**; como unha acción non só de desenvolvemento e promoción persoal, senón de transformación social e cultural dun determinado contexto humano.

A educación está en función das necesidades da persoa e da sociedade, estimulando a participación activa dos individuos en tódolos aspectos persoais e sociais que son do seu interese; encontrándose entre eles o **desenvolvemento da comunidade** á que pertencen. Segundo isto, cremos que os problemas educativos deben ser analizados en relación cos problemas de desenvolvemento da vida local.

A **perspectiva territorial** en educación vains proporcionar un novo marco tanto de investigación como de intervención socioeducativa.

Toda comunidade é un territorio; polo tanto, inscríbese nun espazo xeográfico. O territorio non só resulta un espazo xeográfico modificado polo home (división do territorio e condicións de vivenda, distribución da poboación segundo a súa situación económica...), senón que ó mesmo tempo é un **espacio ou lugar educativo**. Trátase dunha unidade física e social na que están interactuando as institucións comunitarias e a poboación.

Concibímo-lo territorio como unha unidade problemática de referencia que pode ser diseccionada segundo os diferentes subsistemas (realidade económica, hábitat, realidade educativa, realidade sanitaria...) do sistema

cultural. Ditos subsistemas atoparíanse relacionados entre sí; esixindo, polo tanto, un tratamento interdisciplinar. Consecuentemente con este enfoque, cremos que os fenómenos educativos se deben interpretar segundo a **teoría local da educación**: a realidade educativa dunha comunidade local está estreitamente interrelacionada coas diversas partes constitutivas do sistema de vida presente nun territorio. Un cambio nas partes constitutivas produce variacións na experiencia educativa; e asemade, unha modificación na mesma desencadea alteracións nas variables do conxunto local (Orefice, 1978).

Os diferentes estudos que se realizan sobre o territorio deben adoptar unha **perspectiva interdisciplinar**, tendo en conta que cada realidade empírica (histórico-xeográfica, político-social, económica, demográfica, educativa...) está íntimamente relacionada coas demais e necesita ser considerada dentro dun contexto global.

Un sistema integrado de base territorial posibilita o estudo das necesidades educativas en relación coas esixencias locais, os niveis de intervención (autonomía, provincia, comarca, municipio, barrio...), os campos de actividade (escola, extraescola, educación de adultos...) e sitúa a programación das accións formativas en relación ás institucións presentes no territorio, evitando illamentos e desequilibrios (Requejo, 1989).

A EDUCACIÓN COMO PROXECTO GLOBAL

Aínda que os conceptos de “educación” e “desenvolvemento comunitario” semellan diverxentes e totalmente desconexionados, o devir sociohistórico encargouse de conectalos e vencellalos fortemente.

Ata hai poucos anos, a educación considerábase como un proceso limitado no tempo: facía referencia a un conxunto de saberes ou aprendizaxes que o alumno tiña que asimilar nunha etapa concreta do seu desenvolvemento evolutivo (infancia e adolescencia). As devanditas aprendizaxes eran adquiridas no marco das institucións escolares ou familiares (educación formal).

A partir dos anos setenta comezan a desenvolverse outros tipos de sistemas (educación informal, e educación non formal principalmente), a educación deixa de circunscribirse ós espazos estritamente escolares e ponse cada vez máis de relevo o papel da sociedade como axente educativo.

Radcliffe e Colleta (1985) diferencian claramente os tres tipos de sistemas:

a) A educación formal.

Refírese ó sistema educativo estruturado xerarquicamente e graduado cronoloxicamente. Abrangue desde a escola primaria ata a Universidade.

b) *A educación informal.*

Supón un proceso de adquisición de valores, actitudes, habilidades e coñecementos a través da experiencia diaria e dos recursos educativos do ambiente (a familia, os veciños, os medios de comunicación...). Ocorre ó longo de toda a vida da persoa. Non é metódica, estruturada, consciente nin intencional.

c) *A educación non formal.*

Abrangue todas aquelas actividades educativas organizadas fóra do sistema formal establecido.

Aumenta en popularidade a partir da segunda Guerra Mundial e da consecución da independencia por parte de determinados países. Os seus dirixentes considéranos como o instrumento máis axeitado para solucionar os problemas relativos ó desenvolvemento económico e social.

O sistema educativo non formal encontrou mellor acollida nos países menos desenvolvidos ou en vías de desenvolvemento ca naqueles máis avanzados e industrializados. A razón disto é que os programas formais deséñanse e estrutúranse para determinados grupos sociais (a poboación rural pobre, os marxinados...) ou dirixense a satisfacer necesidades individuais de aprendizaxe.

Nos anos setenta consegue unha grande difusión; aínda que xa nos anos

cincuenta aparece nos informes da Unesco coa denominación de "desenvolvemento comunitario e educación da comunidade".

Na actualidade, a educación non formal está integrada nos programas de desenvolvemento: nos programas agrícolas, nos programas industriais, na saúde, na nutrición, na planificación familiar, nas campañas de alfabetización para o desenvolvemento comunitario e na acción social.

A educación non formal é menos estruturada, máis práctica, máis flexible nos horarios e máis inmediata nos seus obxectivos cá educación formal: tamén se inspira máis na comunidade, e é máis democrática e de aplicación máis especificamente local.

As estratexias educativas futuras deben considera-la educación non só como escolarización, senón como un proceso de aprendizaxe que abrangue toda a vida do individuo, e que pode consistir nunha complexa combinación de educación formal, non formal e informal.

Cremos que non existe unha dicotomía formal/non formal como dous termos excluentes, senón accións educativas localizadas nun continuum de graos de formalización. O desexable sería organizar accións educativas menos formalizadas pedagoxicamente, pero interrelacionadas co sistema educativo formalizado en tódalas súas dimensións.

Polo que sería importante e necesario establecer unha rede de **Educación Permanente**, que faría posible (entre outras cousas) o desenvolvemento dun auténtico sentido de comunidade. Ou dito doutro xeito, consideramos moi necesaria a constitución dunha rede de accións educativas que inclúan tanto á escola como a outros grupos comunitarios con funcións educativas.

Asumir este fío argumental presupón concibi-la educación como **pro- xecto global**, encamiñado a desenvolver tódalas posibilidades do sistema educativo; tanto dentro coma fóra do mesmo.

O DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Na expresión "desenvolvemento comunitario" convén matizar claramente o sentido de ámbalas dúas verbas.

O termo "desenvolvemento" non o entendemos nunha acepción estritamente economicista (como unha inversión de capital para que unha poboación concreta incremente a cantidade de bens e servicios nun período de tempo determinado), senón como **desenvolvemento integrado**, de base endóxena; destinado a xerar emprego, incrementa-las rendas e conseguí-lo benestar social da poboación das áreas desfavorecidas. Trátase, polo tanto, dun desenvolvemento **humano, equilibrado e integral**.

Abrangue varios sectores (económico, político, social, educativo e administrativo) e inscribíse nun espacio democrático. Non se limita só á satisfacción das necesidades básicas (alimentación, vestido, vivenda...) senón ó aumento dos niveis de vida (educación, cultura...) e ás condicións de emancipación e liberdade (Requejo, 1991).

O termo "comunidade" fai referencia a un sistema de relacións sociais nun espacio definido, integrado por intereses e necesidades compartidas.

Quintana (1991) considera á comunidade non só como un grupo social natural de tipo secundario, senón como o lugar propio onde se establecen as xenuinas relacións sociais (coñecemento mutuo, convivencia, diálogo, experiencias colectivas...).

Toda comunidade ven definida por tres aspectos básicos (Porzecanski, 1983; Ware, 1986; Kisnerman, 1986, Marchioni, 1987):

a) A comunidade é un **territorio**; é dicir, fai referencia a un conxunto de persoas que viven nun espacio xeográfico determinado.

b) As **interaccións** entre os seus membros: as relacións ou interaccións poden ser de vecindade, de traballo, de lecer, etc.; non excluíndose, de ningún xeito, os conflitos e as discrepancias entre os seus membros.

c) O **sentimento** de pertenza, que lles permite identificarse coa comunidade de orixe.

Ainda que ó longo da historia tiveron lugar diferentes tentativas encamiñadas a logra-lo ben común polo esforzo comunitario (a cooperación, a axuda mutua, ou melloramento social, poden ser bós exemplos), non será ata os anos cincuenta e sesenta do noso século cando os organismos especializados de Nacións Unidas (OIT, FAO, UNESCO, OMS...) deseñen e experimenten os primeiros programas de desenvolvemento da comunidade (baixo a fórmula de programas de auto-axuda en favor das rexións pobres).

A partir de aquí, o desenvolvemento comunitario propónse como método e plan de acción con dous obxectivos primordiais: conseguir melloras nas condicións de vida dos campesiños de Asia e África, e preparar as colonias para a súa independencia.

Os programas de desenvolvemento comunitario insisten en que, nas primeiras etapas, tan importantes como as melloras materiais son os cambios nas actitudes e na vida de relación.

Algúns anos máis tarde, os programas de desenvolvemento comunitario aplícanse tamén en ámbitos urbanos, implicándose directamente no desenvolvemento global.

Concibímo-lo desenvolvemento

comunitario no só como unha técnica de acción social (xa que precisa da colaboración de axentes con certo grao de especialización) indispensable para logra-la participación popular nos plans de desenvolvemento; senón como un **proceso educativo** coordinado e sistemático encamiñado a lograr cambios cualitativos nas actitudes e comportamentos da poboación; é dicir, trátase dun **instrumento fundamental para a preparación psicosocial das comunidades**. Dirixese ás comunidades desenvolvidas ou a aquelas que se atopan en situación de marxinación (sociocultural ou económica), ou de insuficiente utilización dos recursos dispoñibles. Un dos seus obxectivos fundamentais consiste na consecución da **participación voluntaria, consciente e responsable** da poboación no seu propio desenvolvemento (económico, cultural, educativo, productivo...), co fin de que poida acceder a niveis óptimos de benestar social e de calidade de vida (Nogueiras Mascareñas, 1992)

Nos países do Terceiro Mundo o desenvolvemento comunitario orientase cara ó conxunto da poboación dunha determinada comunidade; namentres que nas nacións máis favorecidas céntrase nunha parte específica da mesma con determinado tipo de problemas (os pobres, os marxinados, un barrio...), pero atendendo a todo o contorno social onde vive esa poboación con problemas.

O desenvolvemento comunitario necesita estar sempre ligado á acción governamental; e viceversa: ós

poderes públicos correspóndelles asumir iniciativas, legislar, fixa-los obxectivos globais e cuantitativos; mentres que a tarefa do desenvolvemento comunitario debe encamiñarse a lograr cambios actitudinais e de comportamento, organiza-lo tecido institucional de base e a participación. Ou dito doutro xeito: namentres que a acción dos poderes públicos se sitúa nunha vertente cuantitativa, o desenvolvemento comunitario oríéntase máis ós aspectos cualitativos.

O DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO NA COMUNIDADE EUROPEA

A Comunidade Europea ven apostando polo medio rural desde o ano 1989. Os seus fondos estruturais (FEDER, FSE, FEOGA) inciden directamente naquelas “rexións” que, polas súas condicións obxectivas, se atopan máis necesitadas (en función da “renda per cápita”), procurando que as disparidades rexionais se suavicen ó máximo (Regulamento da Comunidade Europea nº 2052/88 e disposicións relativas á súa aplicación ó FEDER).

Co fin de graduar as actuacións dos fondos económicos comunitarios establecéronse uns obxectivos numerados do 1 ó 5, incluíndo na categoría de “rexións” menos desenvolvidas e no obxectivo nº 1 a todas aquelas que tivesen unha renda per cápita inferior ó 75% da media comunitaria. Forman parte deste obxectivo: a totalidade de Grecia e

Portugal, o sur de Irlanda, os departamentos de ultramar franceses, Córsega, Sicilia, Serdeña e nove CC. AA. españolas (entre elas, Galicia).

Posteriormente, fíxanse uns marcos comunitarios de apoio, nos que se definen as accións que se realizarán e o volume de inversión que tanto a Comunidade Europea como as autoridades do país membro se comprometen a destinar para o desenvolvemento das áreas menos favorecidas.

A Comunidade Europea entende que o **desenvolvemento endógeno** dunha comunidade ou zona rural é indispensable; e, consecuentemente, ponse a énfase no aproveitamento dos recursos propios (naturais e humanos; antepoñendo os segundos ós primeiros) dunha comunidade ou zona rural.

O deseño dun modelo de desenvolvemento debe incluír, polo menos, tres elementos:

a) As potencialidades locais en materia de recursos naturais e humanos para optimiza-lo seu aproveitamento.

b) A identidade cultural do lugar e o modelo tradicional da vida local.

c) As expectativas de apoio (desenvolvemento esógeno): a oferta institucional de colaboración e axuda económica por parte dos poderes públicos. Correspóndelles ós poderes públicos potenciar todo tipo de accións tendentes

á reactivación ou expansión económica (desenvolvemento da agricultura, do artesanado, da pequena industria, do turismo rural), á mellora do marco de vida (equipamentos e dotacións básicas, vivenda e hábitat, servizos sociais e asistenciais) e á promoción da acción educativa e cultural.

Pola súa especial incidencia no mundo rural convén salientalos "Programas Leader" e os centros "Carrefours".

O "Programa Leader" (I e II) para o desenvolvemento rural vai destinado á explotación do herdo natural das zonas rurais. Estimula iniciativas empresariais e proporciona apoio e organización para a execución das iniciativas locais. As súas accións máis salientables concéntranse na elaboración de programas, na avaliación de necesidades e, prioritariamente, na sensibilización en materia de desenvolvemento rural. Tamén favorece e fomenta a formación profesional, o turismo rural, e a explotación e comercialización dos produtos agrícolas locais.

Os "Carrefour" son centros de información e animación rural. Son lugares de encontro e información, destinados a promover a creación de lazos entre a Comunidade e os diferentes niveis rexionais e locais do mundo rural europeo.

No ámbito da Comunidade Europea e do Concello de Europa (Bél-

xica, Gran Bretaña, Francia, Italia, Portugal...), diferentes organismos públicos e organizacións non gobernamentais veñen aplicando e experimentando distintos programas encamiñados á potenciación do desenvolvemento dos recursos humanos nas zonas desfavorecidas. Salientamos entre elas: a Asociación Internacional R.E.D. (promotora de programas transfronteirizos no eido do medio ambiente, o patrimonio e as telecomunicacións), os programas comunitarios de loita contra a pobreza, as "maisons familiales rurales" francesas, a asociación "Turismo en Espacio Rural" (Francia), o Programa de Desenvolvemento Rural Integrado de Trás-os Montes (Portugal), o programa sindical italiano de "La Coldiretti", os "Colexios Agrícolas" (Gran Bretaña), as Cooperativas de ámbito cultural, os Museos etnográficos (ou Ecomuseos), etc.

O DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO EN ESPAÑA

España mantívose case á marxe do movemento de desenvolvemento comunitario; sen embargo houbo algunhas experiencias no medio rural que podemos calificar en termos educativos como de "educación non formal ligada ó desenvolvemento". Un bó exemplo disto foron:

a) *Os teleclubes.*

Nun primeiro momento foron centros de reunión veciñal e de orga-

nización de actividades culturais. Hoxe en día, a meirande parte desapareceron ou reconvertéronse en asociacións culturais.

b) *Os Colexios Familiares Rurais.*

Foron creados co obxectivo de supli-las carencias de educación e promoción dos adolescentes do medio rural. Entre os seus fins incluían (González Miguel, 1988): a promoción da comarca onde estaban ubicados, a educación integral dos xoves rurais e a formación técnica (basicamente agrícola). Dos Colexios Familiares derivarán as cooperativas, os sindicatos campesiños e as escolas campesiñas.

c) *O Servicio de Extensión Agraria.*

Actuaron permanentemente nas comunidades rurais coa finalidade de impulsar cambios favorables de actitude, mellora-lo contorno social e espalla-los coñecementos e as técnicas necesarias. Non acadaron os resultados esperados, por moi diferentes razóns: a escasa disposición por parte do propio Servicio de Extensión Agraria para potenciar asociacións concretas que permitisen solventa-los problemas, a pouca conciencia por parte da poboación sobre os seus problemas e necesidades, e as actitudes negativas dos agricultores respecto ó cooperativismo e ó asociacionismo.

d) *As Escolas Campesiñas.*

Apareceron baixo catro formas diferentes (Díaz González, 1988):

- As escolas de base ou escolas habituais: integradas por campesiños que dialogan e discuten da diferente problemática (económica, ecolóxica, educativa...) que afecta á comunidade, tentando de buscar solucións concretas para os problemas.

- As escolas especializadas: destinadas a colectivos cunha temática moi concreta e restrinxida. Incluían ós xoves, ás escolas de pais e ás escolas de formación cooperativa.

- Os cursos monográficos ou cursillos: de formación cooperativa, cursos de sindicalismo agrario e de comercialización de produtos agrarios.

- As escolas ocasionais: que xorden nos anos setenta nas zonas deprimidas da provincia de Avila, froito do enorme problema migratorio existente nesa comarca. O seu obxectivo consistía en organiza-lo campesinado das áreas xeográficas desfavorecidas para que non emigrasen. Non obstante, non acadaron este obxectivo.

e) *As Universidades Populares.*

Os seus programas iniciais sitúanse no eido da educación non formal, e basicamente organizan cursos e obradoiros destinados á ocupación do ocio e do lecer. Algún tempo despois,

incorpóranse ós anteriores cursos de alfabetización e de educación básica de adultos.

De la Riva (1988) sinala que as UU.PP. se propoñen tres estratexias:

- Estimula-la motivación dos cidadáns máis desfavorecidos para que participen na vida social e cultural do seu medio.
- Facilita-las oportunidades para que os membros da comunidade participen e contribúan a mellora-la súa vida.
- Estimula-lo asociacionismo e apoia-las formas de organización cidadá que permitan o exercicio da participación responsable e solidaria.

Coa instauración da democracia en España, a descentralización dos servicios e as transferencias, o desenvolvemento comunitario recibe un grande pulo, ó xurdir nas zonas rurais os denominados "plans comarcais". Estes plans inclúen a contratación de axentes socioculturais, a creación de servicios sociais de base, o fomento do cooperativismo, as aulas de Educación Compensatoria, as Aulas de Cultura e os Centro de Recursos Comunais.

Nos derradeiros anos foise abrindo camiño a idea de que a solución dos problemas rurais pasa pola utilización das súas potencialidades de transformación, a través dunha estratexia de **desenvolvemento local integrado**. O

desenvolvemento rural concíbese fundamentalmente como desenvolvemento endógeno, encamiñado a despertar-la capacidade de iniciativa da poboación e a convertela na protagonista do seu propio desenvolvemento.

Seguindo estas directrices experimentáronse ou estanse a experimentar distintas experiencias (O "Proxecto Diadema" no Pirineo Navarro, o "Proxecto Lebríja", ou o "Proxecto Presam" para o macizo de Gredos) ou Programas máis ambiciosos, como o "Programa de Desenvolvemento Comunitario Rural" de Cáritas Española (Aganzo, 1989) ou o "Programa Culturalcampo" do Ministerio de Cultura (Hernández, 1989), na práctica totalidade do estado español, coa fin de dinamiza-las zonas rurais deprimidas.

O DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO EN GALICIA

Lembremos que Galicia está incluída entre as denominadas "rexións obxectivo nº 1" da Comunidade Europea e que o seu modelo económico responde ó esquema típico do **subdesenvolvemento**: a Comunidade Autónoma galega ofrece un esquema productivo e de distribución sectorial do emprego bastante distanciada da configuración estrutural dos países desenvolvidos do seu contorno europeo. Neste sentido, a Comisión europea califica a Galicia como "rexión menos desenvolvida"¹.

O elevado emprego agrario existente (cun volume de emprego cercano ó 30%) está íntimamente ligado a unha intensa ruralización, e ten o seu reflexo directo sobre unha serie de dimensións da realidade galega: o elevado número de asentamentos de poboación rural existentes (o 50'6% do total de España), a súa dotación de infraestruturas e servizos, o número de parcelas e explotacións agrarias e o tamaño ou fragmentación das mesmas, a ordenación do territorio, a organización das actividades productivas, as pautas de comportamento e de relación (tanto económicas coma sociais), o modelo cultural, as vías de inserción no contorno, e o nivel e calidade de vida (Fernández, 1990).

A actividade agraria galega ten un matiz basicamente minifundista e está orientada ó autoconsumo. Outros aspectos salientables son: o traballo da muller, o meirande envellecemento da poboación galega con respecto á española, e a propia estrutura de clases existente (Idega, 1992).

Loxicamente, todos estes indicadores (excesiva porcentaxe de poboación activa dedicada ó sector primario, baixo nivel de equipamento social e familiar, grandes diferencias interclases, renda por habitante por debaixo da media nacional...) van te-la súa incidencia directa no ámbito educativo, debido á íntima conexión entre os contextos educativos e os contextos sociais.

Neste senso, compartímo-la opi-

nión de Caride e Rouco (1990, p. 21) cando din que "os contextos sociais, o territorio e as sociedades que os configuran, representan un marco ineludible, e ó mesmo tempo privilexiado, na percepción e interpretación dos feitos educativos".

O denominado "Plan Galicia de Educación" (MEC., 1970) xa daba conta da penosa situación na que se atopaba o sistema educativo galego a finais dos anos sesenta: desconexión escola-sociedade, nivel medio escolar da poboación estudiantil nacional moi superior ó galego, escasa porcentaxe de alumnos inscritos en preescolar, abondos prematuros dos estudos, etc.

Nos anos setenta xorden as concentracións escolares tentando dar resposta ás esixencias da Lei Xeral de Educación (1970); non obstante traen aparellados novos problemas: o do transporte escolar (cunha media de alumnos transportados tres veces superior en Galicia á media estatal), o do desarraigo familiar, e a desconexión escola-sociedade (non só polo que se refire á distribución dos centros escolares, senón á súa arquitectura externa).

Os Colexios Públicos Rurais Agrupados de EXB e Preescolar (CRA) representan ó noso entender unha alternativa idónea ás concentracións escolares. Os CRA son agrupacións funcionais de escolas unitarias ou mixtas dunha determinada comarca: o neno no é separado do seu medio familiar, nin sofre os inconvenientes ocasionados polo transporte escolar. Pretenden ademáis, mello-

ra-la calidade da ensinanza nas comunidades rurais, procurando ó mesmo tempo a súa revitalización económica, social e cultural.

Con todo, e a pesar das melloras producidas nos últimos anos, aínda queda moito por facer para que a situación educativa de Galicia chegue a uns niveis aceptables. O obxectivo é a consecución dunha escola dotada dun currículo unitario e integrado desde a perspectiva da sociedade (Costa, 1990). Á hora de deseñar unha política educativa para Galicia debemos ter en conta todos estes aspectos, así como a súa adecuación á realidade territorial (urbana/rural, interior/costeira).

En Galicia, o mesmo ca en España, non existiu desenvolvemento rural propiamente dito. Para os distintos gobernos existentes o único que contaba era a agricultura, non o medio rural.

Neste sentido, identificábase erroneamente a agricultura co medio rural, e únicamente se concedían pequenas axudas ó medio rural; case sempre escasas e inconexas, endexamais integradas. Pero ¿cales foron as razóns de que non existise desenvolvemento rural en Galicia? Enumeramos algunhas delas (Uncear, 1989):

a) *A carencia de desenvolvemento endógeno.*

Nunca houbo un movemento asociativo rural dunha certa entidade e

consistencia. Ademais, as escasas asociacións existentes nos pobos presentaban na meirande parte dos casos moi pouco dinamismo, sendo tamén moi pobre a participación dos seus socios.

b) *Ausencia de desenvolvemento esóxeno.*

Tampouco se pode falar dunha política coherente e global de desenvolvemento rural (materializada en transferencias a nivel local) por parte dos poderes públicos. En Galicia, endexamais houbo unha coordinación institucionalizada entre as diferentes consellerías directamente implicadas no desenvolvemento rural (Agricultura, Educación, Cultura, Traballo e Benestar Social, Sanidade, etc.). Ademais, as transferencias dos poderes públicos en favor do desenvolvemento local foron sempre exiguas, de escasa entidade e estiveron moi pouco coordinadas.

c) *Carencia de animadores.*

Outro aspecto salientable foi a falla de animadores ou axentes de desenvolvemento económico e social especificamente capacitados para dar pulo e cataliza-lo desenvolvemento endógeno, propiciando a súa incidencia no desenvolvemento esóxeno. Os poucos animadores existentes no medio rural presentaban na meirande parte dos casos unha capacitación e experiencia de tipo urbano, circunscrita case sempre ó eido do ocio e do lecer (animación sociocultural). No obstante, si convén recoñecer

que nos últimos anos se están levando a cabo de xeito continuado contratacións de **axentes de desenvolvemento local** por parte dos concellos galegos e convocatorias de cursos de formación e perfeccionamento para estes profesionais.

Na actualidade, distintas institucións privadas e organismos públicos (Xunta, concellos, mancomunidades, deputacións...) tentan favorecer e dar pulo ó desenvolvemento comunitario das áreas xeográficas deprimidas de Galicia²:

a) A Fundación Galicia/Europa.

Está formada pola Xunta de Galicia e distintas entidades do sector financeiro. O seu traballo consiste en promover todas aquelas accións que propicien o achegamento de Galicia a Europa: información, asesoramento, divulgación de temas europeos de interese xeral, organización de cursos e seminarios, ou convocatoria de bolsas, etc.

b) O Instituto de Desenvolvemento Comunitario de Galicia (IDC).

Nace no ano 1986, coa pretensión de facilitar ós distintos sectores e núcleos de poboación (principalmente ós menos favorecidos) o acceso a un mellor aproveitamento dos seus recursos naturais e humanos. O seu traballo abrangue un variado e heteroxéneo conxunto de accións de natureza socioeducativa, sociocultural e socioeconómica, co

obxectivo de fomentar a participación social e dar pulo ó progreso educativo, cultural e económico. Ó longo dos últimos anos foi creando diferentes estruturas informativas, formativas e asociativas destinadas a promover o desenvolvemento rural:

- As Aulas Cooperativas de Información e Cultura (ACIC), con dous fins primordiais: a información social (atendendo a todo tipo de consultas da xente dunha determinada comarca en relación con cuestións da vida ordinaria e do seu traballo) e a formación/acción cultural, programando actividades de formación e animación que fagan posible a estruturación asociativa da poboación.

- Os Centros de Animación Rural (CEAR), ou asociacións de familias creadas para satisfacer determinados fins: a mellora do estado e das condicións de vida dun pobo ou localidade, a satisfacción das necesidades máis específicas das familias e a atención ás súas esixencias máis inmediatas (Uncear, 1988).

c) O Gabinete De Planificación e Desenvolvemento Territorial (adscrito á Consellería de Presidencia e Administración Pública).

O Gabinete de Planificación ven concentrando os seus esforzos na ordenación e delimitación do territorio galego mediante a posta en marcha do "Plan de Desenvolvemento Comarcal" (Precedo, 1994).

A finalidade deste Plan consiste na implantación dun modelo de crecemento equilibrado, baseado na dinamización dos recursos locais ou endóxeos, mediante a creación de organizacións intermedias de coordinación e potenciación das existentes. Trátase, polo tanto, dun Plan integrado de coordinación e desenvolvemento local.

Toda división comarcal implica ou presupón un modelo de organización territorial concreto e específico, polo que as distintas entidades e núcleos poboacionais (ciudades, vilas, pobos, lugares e aldeas) se integran nunha mesma realidade (a través de complexas interrelacións), sendo a comarca o seu soporte territorial. A comarca non representa soamente unha estrutura espacial, funcional ou sistemática, senón que basicamente constitúe un espacio humanizado no que teñen lugar unhas actividades específicas. Nos cremos que a comarca é a escala espacial máis adecuada para promover un desenvolvemento potenciador dos recursos endóxeos.

Ata agora, o Gabinete de Planificación e Desenvolvemento Territorial delimitou en diferentes fases (1991-1994) un total de **20 comarcas piloto** no conxunto de Galicia (cinco en cada provincia):

- Na provincia de A Coruña: Arzúa, Bergantiños, Melide, Ordes e Ortegal.

- Na provincia de Lugo: A Ulloa, Ancares, Fonsagrada, Terra Cha e Terra de Lemos.

- Na provincia de Ourense: Carballiño, Ribeiro, Terra de Celanova, Trives e Valdeorras.

- Na provincia de Pontevedra: Baixo Miño, Paradanta, Salnés, Tabeirós-Terra de Montes e Terra do Deza.

En cada unha das comarcas piloto foron creadas senllas **Fundacións para o Desenvolvemento Comarcal**, co obxecto de pór en marcha as accións xenéricas definidas no Plan de Desenvolvemento Comarcal: deseño de programas específicos solicitando a súa implementación ós organismos correspondentes, e incentiación da participación dos sectores e axentes económicos e sociais ós que vai dirixido. Á fronte de cada unha das Fundacións está un xestor profesional de desenvolvemento local.

Debido á recente creación das Fundacións, aínda non resulta posible avaliar as súas actuacións.

BIBLIOGRAFÍA

- Aganzo, A. (1989): *Mundo rural y animación comunitaria*, Cáritas Española, Madrid.
- Caride, J.A., e J.F. Rouco (1990): "A educación nos contextos sociais: a súa caracterización nos medios rural e urbano", en J.A. Caride (Dir.): *A Educación en Galicia. Informe Cero: problemas e perspectivas*, Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago, 19-50.
- Colección Encontros Galicia-CEE (1991): *Novas estratexias para un desenvolvemento rural europeo*, Fundación Galicia-Europa, A Coruña.
- Coombs, P.H. (1985): *La crisis mundial en la educación*, Santillana, Madrid.
- Costa, A. (1990): "Dependencia cultural e proceso de escolarización", en J.A. Caride (Dir.): *A Educación en Galicia. Informe cero: problemas e perspectivas*, Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago, 51-64.
- De la Riva, F. (1988): "Universidades Populares: Un proyecto de educación popular para el desarrollo de la participación social", en Varios: *Una educación para el desarrollo: la Animación Sociocultural*, Fundación Banco Exterior, 121-130.
- Díaz González, T. (1988): "Una experiencia en el ámbito rural: Las escuelas campesinas", en Varios: *Una educación para el desarrollo: la Animación Sociocultural*, Fundación Banco Exterior, 131-142.
- Fernández, G. (1990): *La economía agraria gallega en 1990*, Cooperativas Orensanas (COREN), Ourense.
- González Miguel, I. (1988): "Antecedentes de Desarrollo Comunitario en el medio rural", en Varios: *Los servicios sociales en el medio rural*, Siglo XXI, 107-114.
- Hernández Lucas, A. (1989): *Cultura y desarrollo en el medio rural*, Narcea, Madrid.
- Instituto de Estudios e Desenvolvemento de Galicia (IDEGA) (1992): *A economía galega. Informe 1990-91*, Universidade de Santiago de Compostela/Fundación Caixa Galicia, A Coruña.
- Kisnerman, N. (1986): *Teoría y práctica del Trabajo Social*, Humanitas, Buenos Aires.
- Marchioní, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*, Popular, Madrid.
- MEC (1971): *Planificación de la Educación. Galicia*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Nogueiras Mascareñas, L.M. (1992): *Educación, territorio y Desarrollo Comunitario en la comarca de Allariz (Ourense)*, Departamento de Teoría e Historia da Educación, Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación, Universidade de Santiago. Tese de Doutoramento (non publicada).
- Orefice, P. (1978): *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Porzecanski, T. (1983): *Desarrollo de la comunidad y subculturas*, Humanitas, Buenos Aires.
- Precedo Ledo, A. (1994): *Desenvolvemento territorial e Planificación comarcal*, Gabinete de Planificación e Desenvolvemento Territorial/Xunta de Galicia, Santiago.
- Quintana Cabanas, J.M.^a (1991): *Pedagogía comunitaria*, Narcea, Madrid.
- Radcliffe, D.J., e N.J. Colletta (1985): "Educación no formal", en T. Husen, e T. Neville.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol.3, 1837-1842.
- Requejo Osorio, A. (1989): "A dimensión territorial no marco da realidade socioeducativa. Determinantes básicos para un estudio socioeducativo: Ourense", en A. Requejo Osorio, e X.M. Cid Fernández (Coords.): *Educación e sociedade en Ourense*, Edición do Castro, 11-36.
- Requejo Osorio, A. (1991): "Desarrollo Comunitario y Educación", en J.M.^a Quintana, (Coord.): *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, 349-360.

Rezsöházy, R. (1988): *El desarrollo Comunitario*, Narcea, Madrid.

Uncear (1988): "El CEAR como asociación de familias rurales", *Renovación Rural*, 7, setembro-outubro, 8-11.

Uncear (1989): "Realidades y expectativas del desarrollo rural en España", *Renovación Rural*, 11-12, maio-agosto, 27-28.

Ware, C. (1986): *Estudio de la comunidad*, Humanitas, Buenos Aires.

O PARADOXO DE OLBERS

Antonia Mujeriego Sauquillo

Nos últimos anos o interese polos temas astronómicos e polos problemas cosmolóxicos en xeral experimentou un pulo espectacular. Non é preciso buscar revistas especializadas para coñecer os últimos avances ou os intentos por desvelar as múltiples cuestións que se presentan ó intentar "comprender" o Universo, xa que practicamente tódolos xornais inclúen nas súas páxinas de ciencia ou sociedade, novas tales como o descubrimento do helio orixinado nos primeiros minutos do Universo e artigos onde se informa, por exemplo, de como o telescopio espacial Hubble, corrixida a súa "miopia", proporcionou imaxes do nacemento dunha estrela.

Todas estas noticias fálannos de científicos traballando con custosos instrumentos, mais non tódalas observacións precisan de refinados aparatos e sen embargo tamén son importantes. Unha delas deu lugar ó que na historia da cosmoxía se coñece como o paradoxo de Olbers. Mesmo se pode dicir que

por moitos anos desempeñou o papel dun verdadeiro test cosmolóxico.

O fenómeno ó que se refire o paradoxo é coñecido por todos e todos podemos observalo a cotío: pola noite o fondo do ceo é escuro. Isto é algo que todos sabemos e non nos resulta chamativo.

Non é en absoluto evidente, sen embargo, que o ceo nocturno deba ser escuro. Resulta difícil asegurar quen foi o primeiro en expoñer-la cuestión e en decatarse de que a resposta debía estar relacionada cunha importante propiedade do noso Universo. O certo é que no 1823 Wilhem Olbers, médico e astrónomo de Bremen, publicou un breve artigo e, dende entón, o razoamento que continúa o traballo e a súa conclusión denomínase paradoxo de Olbers.

Olbers, de acordo co modelo do Universo aceptado na súa época, intentou explicar por que o ceo nocturno é escuro. De xeito breve, a argumentación de Olbers foi a seguinte:

Suposicións de partida:

1. O espazo é infinito e obedece á xeometría euclidiana.

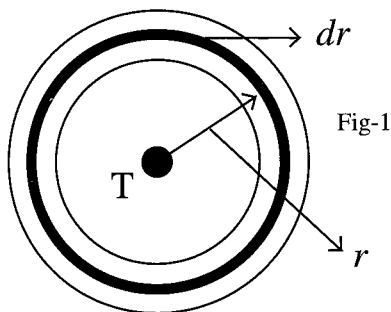
2. A densidade media de estrelas é constante a través do espazo e do tempo.

3. Tódalas estrelas teñen a mesma luminosidade (é dicir, a mesma taxa de emisión de enerxía luminosa) e esta non varía co tempo.

4. O Universo é infinitamente vello.

5. As leis coñecidas da física son aplicables ó Universo no seu conxunto.

Con estas suposicións, consideradas perfectamente naturais nos seus tempos, Olbers calculou a cantidade de luz que recibía a Terra procedente das estrelas. O devandito cálculo pode resumirse como segue: sexa n o número de estrelas por unidade de volume do Universo e L a luminosidade (enerxía que radia a estrela por unidade de tempo).



Consideremos un casquete esféri-

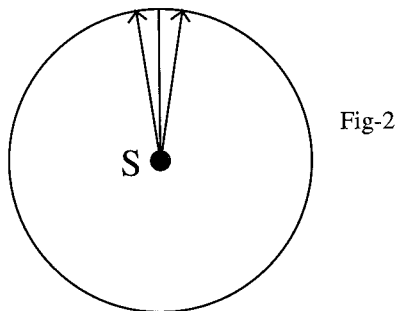
co de radio r e espesor dr con centro na Terra e tal $r \gg dr$.

O volume do casquete será $V = 4\pi r^2 dr$ e o número de fontes luminosas que existen neste casquete vén dado por:

$$N = n \cdot V = 4\pi r^2 dr$$

Se dende un punto da Terra miramos perpendicularmente o casquete esférico, ¿que cantidade de enerxía recibiríamos por unidade de superficie?

O cálculo é doado: a enerxía emitida por unha fonte na unidade de tempo distribuiríase uniformemente sobre unha superficie de radio r , centrada na fonte e que pasa a través da Terra.



A superficie desta esfera é $4\pi r^2$, polo tanto a cantidade de enerxía por unidade de tempo que cruza a unidade de superficie esférica é

$$I = \frac{L}{4\pi r^2}$$

Esta mesma é a contribución de

cada unha das N fontes luminosas que existen no casquete. Polo tanto a enerxía luminosa total que recibe a Terra por unidade de superficie e por unidade de tempo, procedente das estrelas contidas no casquete será:

$$N \cdot I = 4\pi r^2 \, n dr \frac{L}{4\pi r^2} = n L dr$$

Se o Universo é infinito en extensión, estará formado por infinitos casquetes esféricos, tales que a superficie exterior dun deles cadre coa superficie interior do seguinte. A enerxía que recibe a Terra dunha capa non depende do radio da mesma, é dicir, tódalas capas contribúen por igual e, posto que o número de capas existentes no Universo é infinito, a enerxía total que recibe a Terra por unidade de tempo e por unidade de superficie será infinita, ou o que é o mesmo, o ceo debería de ser infinitamente brillante. Non é preciso que sexa moita a luminosidade dos obxectos do Universo, a súa vasteza fai que o ceo sexa infinitamente brillante, tanto se miramos o sol como se non.

O propio Olbers, sorprendido pola conclusión, intentou suavizala argumentando que dado que as estrelas non son fontes puntuais, senón que teñen dimensión finitas, a luz das estrelas lonxanas debería verse entorpecida polas restantes estrelas. Isto leva á conclusión de que en realidade o brillo do ceo debe ser igual ó brillo da superficie dunha estrela típica. Mais unha estrela típica é o Sol, polo tanto todo o ceo deberá brillar coma a superficie do Sol e en consecuencia a temperatura do

ceo visible sería de varios miles de graos.

É claro que algo debe estar equivocado porque, afortunadamente, tódolos días, antes ou despois, vemos que o Sol se pon e o ceo se escurece. Como a dedución parece correcta, todo apunta a que unha ou varias das suposicións de partida deben ser falsas. Pero as suposicións eran consistentes co modelo de Universo aceptado, polo que Olbers, convencido da súa validez, intentou resolverlo paradoxo admitindo a existencia de materia interestelar. Esta materia, moi enrarecida, absorbería a luz procedente das estrelas lonxanas e impediría que nos queimásemos vivos.

A nosa experiencia sobre días anubrados pode facer que nos sintamos inclinados a aceptar esta idea. Mais realmente se o Universo estivese formado, dende tempo infinito, por infinitas estrelas e unha lene materia absorbente, dado que a enerxía non pode ser destruída, a temperatura da materia interestelar tería ido aumentando, lentamente, ata acadala mesma temperatura das estrelas e, en consecuencia, radiaría coma elas. Non parece, polo tanto, que esta nova suposición resolva o problema e resulta pois inevitable a revisión das suposicións orixinais de partida. Ou o que é o mesmo, o modelo do Universo ten que ser revisado.

¿Un Universo de estrelas?

No século XVII os obxectos astronómicos que formaban o Universo eran estrelas, tal e como supuxo Olbers.

Mais xa no 1864 J. Herschel publicou unha lista de 5.096 nebulosas¹ descubertas e catalogadas polo seu pai, F. W. Herschel, e por el mesmo ó longo de moitos anos de pacientes observacións. Para saber de que se trata, abonda agardar unha noite despexada e sen lúa e dirixir uns prismáticos ou un telescopio cara á constelación de Andrómeda. Alí apreciaremos unha pequena nube luminosa, que se denominou nebulosa de Andrómeda.

Durante tempo abondo estableceuse unha polémica, en ocasión máis que apaixonada, sobre a natureza destas manchas nebulosas de forma espiral ou elíptica. ¿Eran realmente nubes de gas ou, pola contra, tratábase de conxuntos de estrelas que non pertencían á Vía Láctea, é dicir, de verdadeiras galaxias²?

No 1920 a cuestión estaba en punto morto. Nin os argumentos de Curtis, a favor da natureza galáctica das nebulosas espirais, nin os de Shapley, en contra desta interpretación, eran determinantes. Mais no 1924 Hubble escribiu a Shapley unha nota na que lle dicía: "interesárame saber que atopei unha cefeida³ na nebulosa de Andrómeda". Con isto a discusión rematará. Hubble mediu o período da cefeida e isto permi-

tiulle coñecer a súa distancia. O Universo agrandouse de súpeto.

Nos anos seguintes a tarefa consistiu en clasificar as nebulosas catalogadas, atendendo á súa natureza galáctica. ¡Así pois o Universo estaba formado por galaxias e as máis próximas a nós aparecen no ceo como nebulosas espirais!

¿Explica isto o paradoxo? É claro que non. Se nos razoamentos de Olbers substituímo-la palabra "estrelas" por "galaxias", o resultado é o mesmo. Mesmo pode pensarse que reforza a súa posición de que o Universo é infinito, porque agora estamos a falar de distancias enormes comparadas coas dimensións da nosa galaxia.

¿O espacio é euclidiano?

Olbers supuxo que o espacio era euclídeo, polo que se pode pensar que tal vez, se o espacio non o é, poida evitarse o paradoxo. Mais non é esta a solución, xa que sempre que se manteña a hipótese da homoxeneidade do espacio, este, aínda que de natureza non euclidiana, debe seguir sendo uniforme, polo que a superficie dunha esfera de radio r trazada ó redor dun punto calquera debe ser unha función de r , é dicir, $f(r)$ aínda

1. nebulosas: extensos obxectos astronómicos con aparencia de nube. Algunhas son galaxias e outras verdadeiras nubes de po e gas interiores á nosa galaxia.

2. Galaxias: grandes conxuntos de estrelas unidas gravitacionalmente, que poden conter ata 10^{12} masas solares. Adoitan clasificarse, segundo a súa forma, en espirais, espirais barradas ou irregulares.

3. Cefeidas: estrelas variables brillantes, que posúen unha relación definida entre a luminosidade absoluta, o período de variabilidade e a cor. Chámanse así pola estrela Cephei. Úsanse como indicadoras de distancias para as galaxias relativamente próximas.

que non sexa $4 \pi r^2$, e polo tanto a luz que provén das fontes luminosas contidas nunha capa verase reducida nun factor $f(r)$, pero continuará sendo ***nLdr***, exactamente coma antes.

¿Existen movementos sistemáticos no Universo?

Unha das características atribuídas ó Universo na época de Olbers era a non existencia de movementos a gran escala. Pero pouco a pouco novas observacións ían debucando un Universo distinto.

Hubble, despois de poñer de manifesto a natureza galáctica da nebulosa de Andrómeda e calculado a súa distancia, proseguíu os seus traballos para determina-las distancias a outras galaxias. Pola súa banda, V. M. Slipher (1875 - 1969), no observatorio Lowell de Arizona, comezou o estudio dos espectros⁴ das galaxias, concluíndo que tódalas liñas estaban desprazadas cara a lonxitudes de onda longa correspondentes á rexión do espectro ocupada pola cor vermella.

A explicación deste desprazamento só podía proporcionala o efecto Doppler⁵, e isto significa que as galaxias se están a alonxar de nós. Non se debe deducir sen embargo, que a Terra ocupa un lugar privilexiado no Universo. Isto é algo que foi rexeitado na cosmloxía por Copérnico. Así pois, se a interpretación é correcta, no Universo todo punto

se está a alonxar de calquera outro; polo tanto, sexa cal sexa o lugar desde o que observémo-los espectros das galaxias circundantes, verémo-las súas liñas desprazadas ó vermello.

Este descubrimento invalida outra das suposicións orixinais de Olbers. ¿Pero que significado ten isto en relación coa luminosidade do ceo nocturno? Se un obxecto luminoso se alonxa de nós a gran velocidade, a luz que observamos del semellará que provén dun corpo máis frío, é dicir, máis débil. ¿Abonda este debilitamento para escurece-lo ceo nocturno? E. H. Harrison demostrou de maneira sinxela que este efecto non debilita tanto a luz das galaxias como para explica-la escuridade do ceo.

¿O Universo é infinito?

No 1929 Hubble publicou un traballo co título "Unha relación entre a distancia e a velocidade radial das nebulosas extragalácticas". Nel, tras comparalas velocidades das galaxias (calculadas a partir do efecto Doppler) coas distancias ás mesmas (medidas a partir do estudio das súas estrelas cefeidas), estableceu o que hoxe coñecemos como lei de Hubble.: A velocidade coa que as galaxias se alonxa de nós é proporcional á súa distancia. O factor de proporcionalidade desta relación chámase desde entón constante de Hubble e anótase por H. A determinación da

4. Espectro: Distribución da enerxía de radiación electromagnética en función da lonxitude de onda ou da frecuencia.

5. Efecto Doppler: fenómeno en virtude do cal unha onda aumenta a súa frecuencia e, polo tanto, diminúe a súa lonxitude de onda, cando o foco emisor da mesma se achega ó observador. Ocorre o contrario, é dicir, diminúe a frecuencia e aumenta a lonxitude de onda, se o foco emisor se alonxa do observador.

devandita constante non é tarefa fácil e, de feito, non se coñece o seu valor exacto. Na actualidade admítase que o seu valor está comprendido entre **50 e 100 km.s^{-1} Mpc**.

Máis có valor da devandita constante, é interesante salientar unha implicación importante da lei de Hubble: a lei lévanos a considerar que o Universo non é infinito. En efecto, se as galaxias se están a alonxar unhas doutras, isto significa que nun tempo anterior todas elas deberon estar máis preto. Supoñendo que a velocidade coa que se separan permanecese constante, daquela, o tempo que todo par de galaxias precisou para chegar á súa separación actual é a distancia entre ámbalas dúas dividida pola súa velocidade relativa. Mais como esta velocidade é proporcional á súa separación, este tempo é precisamente a inversa da constante de Hubble. Polo tanto hai **$1/H$** segundos, entre dez e vinte mil millóns de anos, tódalas galaxias estaban xuntas e esta sería a idade do Universo. A verdadeira idade do Universo sería menor, xa que, presumiblemente, a velocidade das galaxias non se mantivo constante, senón que foi diminuindo debido á súa atracción gravitatoria mutua.

En síntese, como consecuencia da lei de Hubble, debemos abandonar outra das suposicións de partida nas argumentacións de Olbers.

¿Seguimos tendo paradoxo?

Un século despois de que Olbers dese a coñece-la argumentación que formulaba o paradoxo, a situación cambiara. O modelo de Universo era o dun enxame de galaxias en expansión. É con este modelo como se pode explicar, finalmente, por que o ceo nocturno é escuro.

En primeiro lugar, debemos pensar que cando ollámo-lo ceo estamos, de certo, ollando o pasado, xa que sendo a velocidade da luz finita, ó observa-la luz dunha estrela que se atope situada a un millón de anos luz⁶, teremos a imaxe de dita estrela tal como era hai un millón de anos.

En segundo lugar, os correntos ó vermello observados nos espectros das galaxias infórmanos de que o Universo se expande, o que leva directamente a pensar que no pasado os seus compoñentes deberon estar moito máis comprimidos. Como a temperatura dun fluído aumenta cando se comprime, debemos deducir que no pasado lonxano a materia do Universo debía estar máis quente. Retrocedendo ata os primeiros instantes, o Universo debía ser tan quente e denso que non poderían existir galaxias nin estrelas. Mesmo non poderían existir átomos. Nesa época o Universo semellaría unha "sopa" ardente de partículas e radiación. Para comprender a situación da radiación nestes primeiros instantes, debemos abandona-la imaxe clásica en termos de ondas e adopta-lo

6. Ano-luz: a distancia que percorre un raio de luz nun ano. Sendo a velocidade da luz de aproximadamente **$3 \cdot 10^8 \text{ m} \cdot \text{s}^{-1}$** , 1 ano-luz equivale a 9,46 billones de quilómetros.

concepto cuántico, segundo o cal a radiación está constituída por partículas chamadas fotóns.

Con esta imaxe, un raio de luz consiste nun gran número de fotóns que se desprazan conxuntamente. É certo que os fotóns son unhas partículas un pouco peculiares, de masa cero e carga eléctrica cero, pero son realmente partículas e cada un deles posúe unha enerxía e un momento definidos e ata teñen espín.

Neste Universo denso e moi quente, a pesar da expansión, os fotóns non poderían percorrer grandes distancias sen interaccionar cos electróns. Un sistema destas características, no que o ritmo de absorción e dispersión das partículas individuais era moito maior cá velocidade de expansión cósmica, evolucionaría, lentamente, dun estado de equilibrio térmico perfecto a outro, o que significa que a súa temperatura sería sempre uniforme. Polo tanto, durante un certo tempo a temperatura do Universo foi uniforme e a radiación non puido fuxir.

Mais como consecuencia da expansión, o Universo foise arrefriando ata acadar unha temperatura o suficiente baixa como para permitirla captura dos electróns libres polos núcleos. Nese momento os fotóns puideron quedar "libres", ou o que é o mesmo: o Universo fíxose transparente. A temperatura á que lle ocorreu isto debeu de ser de 3.000°K .

Supoñamos que non tivesen lugar o efecto de enroibamento e perda de enerxía de radiación. ¿Que veríamos ó mira-lo ceo? A nosa ollada atoparía a luz procedente das galaxias e, aínda máis lonxe, chegaríanos a luz dos cuáseres⁷. Pero por moi grande que sexa o número de galaxias e cuáseres este é finito, de xeito que non acadan tapa-la visión cara a fóra. A meirande distancia veríámola radiación que "fuxiu" cando o Universo se fixo transparente, é dicir, atoparíamos unha parede que brillaría cunha temperatura de 3.000°K .

Afortunadamente esta luz, a máis 'vella' do Universo, chéganos sumamente debilitada polos efectos de enroibamento, posto que a parede ardente se alonxa de nós cunha velocidade próxima á da luz (na actualidade os cosmólogos admiten ademais a existencia doutro tipo de desprazamento ó vermello de natureza distinta ó efecto Doppler, que chaman efecto cosmolóxico). Esta radiación chéganos agora en forma de ondas de radio, é dicir, para nós radia como o faría un corpo a unha temperatura de 3°K .

No 1965, A. Penzias e R. Wilson detectaron unha fronte de radiación procedente de todo o ceo a unha temperatura de $2,7$ graos por riba do cero absoluto. O seu descubrimento marcou un fito na historia da cosmología do século XX e recibiron por el o Nobel de Física no 1978. Non era para menos, ¡descubriran o eco do Big Bang!

7. Cuásar (quasar): obxecto extragaláctico compacto con aparencia estelar pero moito máis masivo e con emisión moi superior á das estrelas. Uns poucos cuásares emiten ondas de radio, aínda que as observacións indican que a cotío son emisores de raios X. Descoñécese a súa verdadeira natureza.

Despois disto, o paradoxo de Olbers xa non é tal, simplemente ocorre que, de noite, observámo-la expansión do Universo a simple vista.

¿Fin da contradicción?

Se efectivamente o Universo está en expansión, os razoamentos expostos anteriormente levan a pensar que se atopou a resposta ó por que o ceo nocturno é escuro.

Aínda que na actualidade a idea dun Universo en expansión goza de amplo consenso, durante anos abondo non foi aceptada por todos. Non é estrano porque, se pensamos un pouco, non podemos dicir que vexamos realmente as galaxias alonxándose de nós. O unico certo é que ó observa-los espectros das galaxias se comproba que tódalas súas liñas están desprazadas cara ó vermello. ¿Pero é realmente certo que os desprazamentos ó vermello teñen algo que ver con efectos Doppler e, en consecuencia, cunha expansión do Universo? Hai que responder afirmativamente.

A expansión do Universo é coherente coa teoría do Big Bang ou Gran Explosión. Pero non tódalas implicacións e preguntas a que dá lugar esta teoría poden explicarse neste momento; aínda que as novas observacións que se están a facer encaixan nesta. Por exemplo, unha das cuestións importantes que se presentan ó falar do Big Bang é explicala aparición e formación das galaxias.

Os "mapas" do Universo confeccionados polos astrónomos amosan que as galaxias non se presentan distribuídas de xeito uniforme, senón que están dispostas irregularmente en acios e superacios con inmensos "baleiros" entre eles. Isto significa que a radiación de fondo debería presentar irregularidades das que xurdisen os acios de galaxias separados polos inmensos baleiros que vemos na actualidade.

En abril de 1991, os investigadores anunciaron que o satélite telescópico COBE detectou algunhas pequenas perturbacións na temperatura da radiación de fondo, que ata ese momento se amosara teimuda e irritantemente uniforme. Estas variacións representarían a orixe da estrutura actual do Universo.

Así pois, aínda que quedan moitas cuestións sen resolver e é máis ca probable que xurdan outras, pouco a pouco os datos veñen conforma-la teoría da expansión do Universo e, en consecuencia, desaparece o chamado paradoxo de Olbers.

Tal vez teñamos agora outro paradoxo: o de como as leis da física aplicadas ó Universo globalmente nos proporcionan un modelo de universo consistente, pero non sabemos se estas mesmas leis poden explicar algúns fenómenos locais, tales como a natureza dos chamados buratos negros e o instante cero do Universo.

BIBLIOGRAFÍA

- Kippenhahn, R.: *Cien mil millones de soles*, Biblioteca científica Salvat.
- Kippenhahn, R.: *Luz del confín del Universo*, Biblioteca científica Salvat.
- Bondi, H.: *Cosmología*, Editorial Labor.
- Disney M.: *El Universo oculto*, Editorial Gedisa, Colección Límites de la Ciencia.
- Weinberg, S.: *Los tres primeros minutos del universo*, Alianza Universidad.
- Guth, A., e outros: *Cosmología*, Libros de Investigación y Ciencia.

A SAUDE VAI Á ESCOLA

María Teresa Sánchez Castaño

Universidade de Santiago de Compostela

"SAÚDE", UN CONCEPTO EN EVOLUCIÓN

E o de "saúde" un concepto amplo e comunmente empregado por nós en numerosas ocasións: "teño problemas de saúde", "teño boa ou mala saúde", "teño que acudir ó centro de saúde", "é un programa de educación para a saúde"... Sen embargo, un termo tan utilizado e tan ligado á nosa propia existencia cotiá, segue sen ter unha definición clara, unánime e que englobe tódolos aspectos que a constitúen.

Dende aquela simplista concepción de saúde como a ausencia de enfermidade ata a consideración de que a saúde é susceptible de ensinarse nas aulas e de constituír un obxectivo máis dentro do currículo dos nosos escolares, tivo que haber, necesariamente, cambios, consideracións e aportacións importantes que supoñan que a nosa saúde cambia e evoluciona, de igual xeito cos seus problemas e as solucións que os mesmos requiren.

Xa dende hai algún tempo, e cada vez con maior incidencia, a meirande parte das enfermidades que padecemos non teñen as mesmas causas ca antano. As enfermidades máis frecuentes, é decir, as causas polas que a humanidade perdía a súa saúde, eran fundamentalmente de orixe vírica. Pero a medida que o home evoluciona, tamén o fan as súas enfermidades. A chamada "medicina curativa antiinfección" non era suficiente para solventalos problemas sanitarios da poboación: o mundo do traballo, os deterioros e transformacións do tradicional hábitat humano, o cambio nas relacións sociais ou a aparición de novos modos de vida, levan consigo novas alteracións que inciden de xeito negativo no home, podendo ocasionar un detrimento na saúde. Parece, pois, haber máis causas de enfermidade cás que a medicina tradicional podía tratar, e así, se vemos cales son as principais causas de morte e enfermidade hoxe en día observaremos coma as cardiopatías, as neumonías, a diabeite, os accidentes, o estrés, a

problemática do alcohol e as outras drogas, a obesidade ou as alteracións derivadas da contaminación, sitúanse nos primeiros lugares (Green, 1984; Polaino, 1987).

Todas estas enfermidades están moi ligadas á maneira de vivir actual (De la Torre Prados, 1989); son enfermidades causadas por estilos de vida e por patróns de comportamento negativos. A saúde parece estar, deste xeito, vinculada ó comportamento, ó modo en que as persoas nos conducimos: os hábitos persoais e o noso peculiar estilo de vida correlacionan directamente coas causas das enfermidades actuais.

Unida a esta concepción que relaciona a saúde coa conducta, está a de que determinadas conductas poden aprenderse, e así, os procesos de ensino-aprendizaxe van ter moito que dicir á hora de referirnos á boa saúde. (Polaino, o. cit.; Sainz Martín, 1984-1985. Se ó individuo se lle proporcionan as oportunidades educativas, os métodos e as estratexias necesarias para isto, pode chegar a aprender nocións e comportamentos positivos relacionados co seu propio autocoidado (Horowitz, 1985).

Por outra banda, todas estas alteracións, ademais de novas e vinculadas ó noso particular estilo de vida, afectan tanto o aspecto biolóxico do individuo, como o psicolóxico ou o social e de relación. Neste senso, xa a OMS, cando define a saúde como un estado de completo benestar físico, mental e social e non só como a ausencia de enfermeda-

des ou alteracións, contempla a integridade do individuo e baralla a posibilidade de afeccións, en calquera das súas dimensións. É unha conceptualización da saúde na que se considera a capacidade do individuo para funcionar en sociedade e, á vez, a importancia que as axeitadas relacións sociais teñen na boa saúde. Tamén, é unha definición que se vincula pouco á bioloxía e, pola contra, comprométese máis coa subxectividade de cadaquén. A saúde vaise facer depender de factores como a competencia e a seguridade persoal, factores máis controlables, e susceptibles de cambio e mellora, cós puramente biolóxicos. Pero non só é importante incluí-la dimensión social ou psicolóxica no eido da saúde: cada vez, e con maior intensidade, estanse facendo intervir nela unha serie de factores de marcado carácter psicolóxico, como a importancia das propias decisións, a responsabilidade persoal á hora de elixir determinados comportamentos ou as crenzas de saúde (Rives, 1990).

Estamos, así, ante unha concepción da saúde con tres dimensións fundamentais: a biolóxica, a psicolóxica e a social. Pero xa hai quen vai máis alá e postula, dende un enfoque evolutivo, unha cuarta aproximación ó estudo da saúde na que se contemple en evolución (Natapoff, 1978; Del Barrio, 1987; Rivas Torres, 1991). Parte esta consideración, non só de que as alteracións poden ser distintas segundo determinado momento da nosa vida, senón que o que o individuo cre e sabe sobre a saúde e a enfermidade non é sempre o mesmo,

cambia en función do período de desenvolvemento no que se atope. Esta aproximación evolutiva á saúde para autores como Maduz, Roberts, Sledden e Wright (1986) permitiría que o individuo reciba en cada período da vida a atención necesaria ós problemas particulares dese momento e, ademais, posibilitaría unha orientación cara ó futuro, tentando mellora-lo estado de saúde vindeiro.

Non debemos esquecer, para chegar a esta idea de saúde que hoxe sostemos, a evolución que a propia disciplina médica -principal e, nalgúns momentos, única responsable da saúde- foi experimentando. Así, cómpre sinala-los cambios que introduciu a medicina preventiva e, moi especialmente, a denominada medicina construtiva ou mellorativa (Piédrola Gil, 1988). Se unha pretende impedir no individuo ou nos grupos de poboación a aparición, desenvolvemento e prolongación das enfermidades gracias ó diagnóstico temperá, ó tratamento rápido e a rehabilitación, a outra pretende, ademais, potenciar, fomentar e promover a saúde. Igualmente interesantes son as aportacións que dende o ámbito da medicina social ou comunitaria se fixeron para ir cambiando a idea de saúde: relacionárase cos medios económicos e sociais e contemplárase como responsabilidade de tódolos integrantes dunha comunidade (Salleras, 1988). Nesta liña de conceder especial importancia ó social cabe mencionalas aportacións de H. San Martín (1983, 1985, 1988) ó enfatiza-la idea de que non só debe modificarse ó individuo e

os seus comportamentos, senón tamén ó ambiente, dado que moitos dos nosos males actuais correlacionan directamente con el.

Dedúcese de todo isto que a saúde xa non ha de estar unicamente nas mans dos médicos e da medicina; necesita, para a súa abordaxe, de múltiples disciplinas e outros tantos profesionais e contextos: médicos, pero tamén mestres, sociólogos, psicólogos, administradores, asistentes sociais... e, sobre todo, de cada un de nós. Haberá que traballar pola saúde no hospital, na consulta, na escola, na familia, na fábrica e en cada un dos ambientes nos que nos movamos.

A saúde é, hoxe, unha responsabilidade individual e social, determinada por múltiples factores, subxectiva, cambiante e dinámica, adaptativa e funcional, mellorable e tamén un medio para conseguilo desenvolvemento integral dos individuos. Preserva-la nosa saúde ten que ser un valor que se debe instaurar, individual e colectivamente, pois conseguir este obxectivo optimizará as posibilidades de desenvolvemento e evolución humanas.

A SAÚDE VAI Á ESCOLA

A evolución que experimentou o concepto de saúde refléctese, entre outros moitos aspectos, en que hoxe en día podemos falar de ensinar saúde nas aulas, de facer programas de saúde escolar ou de educar en e para a saúde na escola.

Sen embargo, é necesario aclarar que a preocupación e o interese porque na escola se tratase de saúde non é recente. En 1953, a UNESCO xa mencionaba a necesidade de que os centros educativos observasen certos hábitos saudables en aspectos como o ambiente físico, as instalacións, as prácticas alimenticias, a educación física ou os xogos organizados, as actuacións ante emerxencias sanitarias (epidemias, accidentes, etc.) e incluso se apuntaba a necesidade dunha instrución directa sobre a saúde. Especificábase tamén a importancia de que os mestres recibisen unha axeitada información en Educación Sanitaria, como parte da súa preparación básica, e de que se establecesen as pertinentes conexións e cooperación entre o persoal da escola e os sanitarios da comunidade. Como mostra destas preocupacións, xa na escola daqueles anos, incluíanse ensinanzas de saúde, aínda que con enfoques moi distintos dos actuais e centradas en aspectos moi concretos e puntuais de saúde ou en normas de hixiene.

A medida que se transformaba a concepción de saúde tamén o facía o seu enfoque e tratamento na escola, pero agora coma antes, séguese a considerar un medio fundamental para ensinar e educar en saúde por moi diversas razóns:

- Green (o. cit.) apunta as vantaxes que supón o ambiente escolar á hora de realizar calquera intervención educativa en temas de saúde: a asistencia obrigatoria, as instalacións, medios dispoñibles, materias e persoal especia-

lizado deben facer posible que educar en saúde nas escolas sexa algo máis ca difundir información e sirva realmente ós estudantes para adquirir principios, conceptos e formación completa neste eido.

- Faise especial alusión tamén á importancia de chegar ós xoves, antes de que teñan fixados hábitos incorrectos de saúde, porque enténdese que unha pronta actuación -coma a que a escola posibilita facer- permite instaurar nos individuos pautas e comportamentos axeitados de saúde.

- Por outra banda, tal e como sinalan Roberts, Modux e Wright (1984), as actitudes e os comportamentos aprendidos na infancia teñen moitas posibilidades de converterse en hábitos futuros, polo que se fai necesario tomar medidas preventivas antes de chegar á idade adulta. A escola parece ser un medio axeitado para isto.

- Ademais, a escola acolle á totalidade da poboación infantil durante un puñado de anos (como mínimo os de ensino obrigatorio) nas primeiras etapas da vida, cando os nenos están aínda en períodos de formación da personalidade e cunha maior plasticidade para as aprendizaxes. É un momento receptivo idóneo para aprender e incorporar hábitos e ensinanzas de saúde.

- Fíxose mención á importancia dos autocoidados e a que certos comportamentos de saúde poden aprenderse. Como di Polaino (1987), non cabe dúbida

da de que a saúde implica un certo grao de coñecemento e de que algúns comportamentos pouco saudables dos individuos poden deberse á ignorancia que teñen sobre a saúde. Entón, se a saúde pode coñecerse, pode aprenderse, e, consecuentemente, pódese educar nela.

Se o medio tradicional para ensinar e aprender é a escola, aplicalo á saúde parece unha conclusión lóxica. Máis a escola non ten que limitarse únicamente a transmitir unha serie de información sobre saúde e autocoidados. A súa meta é educar no mais pleno sentido da palabra, de xeito que o alumno non só aprenda, memorice e, co tempo, esqueza uns contidos que alí se lle transmiten, senón que se implique, participe e sexa activo na aprendizaxe da saúde.

Por último, é obvio sinalar que a escola é unha institución social, un medio máis no que se desenvolve o individuo; e se se considera que hai que actuar en saúde dende distintas ópticas, usando diferentes medios e con distintos profesionais, a escola ten que asumir tamén esas funcións e esas responsabilidades.

A necesidade de educar para a saúde parecía evidente, a pertinencia de facelo na escola mostrábase clara, e a maneira de levalo a cabo foi cambiante: desde unhas primeiras actuacións cun marcado carácter sanitario, ata a inclusión curricularizada de Educación para a Saúde como un tema transversal que a LOXSE proclama, houbo un camiño que recorrer. Un camiño marcado dun xeito

particular, tanto pola toma de decisións políticas e gubernamentais á luz do acontecer internacional sobre a saúde, coma polas novas investigacións e o papel, cada vez máis activo, do profesorado á hora de incluí-la ensinanza da saúde nas aulas.

Organizacións internacionais como a OMS, a UNESCO ou as Oficinas Internacionais para a Saúde de distintos países manifestaban, no 1967, a idea de que nas escolas debía darse unha educación sanitaria axeitada á idade e ás necesidades dos alumnos, en colaboración cos correspondentes servicios de saúde escolar. Despois destas prescricións empezan a tomarse unha serie de medidas encamiñadas a que a escola participe na resolución da nova problemática que a saúde acarrea.

Polos anos 70, o cambio conceptual do que se entendía por saúde, e, consecuentemente, por Educación para a Saúde, fixeron que estas primeiras actuacións de carácter preventivo suscitasen a idea de que o medio escolar debía promociona-la saúde como unha dimensión máis do individuo, que o leve ó disfrute pleno das súas potencialidades.

Nesta liña cabe sinala-las aportacións que Lalonde fixo en 1974, cando apuntou catro variables fundamentais que inflúen na saúde: o medio, a bioloxía, os estilos de vida e o sistema de asistencia sanitaria. Nestes catro piares parecen basearse os contidos sobre os que xira o ensino e a educación da saúde.

de nas escolas, xa que a partir deles vanse elabora-los distintos programas de actuación na Educación para a Saúde escolar.

Maceira García (1991) sinala a temática común a todos eles: aspectos hixiénicos, de alimentación, seguridade ou primeiros auxilios, prevención e control das enfermidades, saúde e desenvolvemento, actividade e descanso, saúde mental e emocional, saúde e medioambiente, saúde e consumo, educación sexual e saúde e drogas.

Outro punto de referencia fundamental que marca a evolución da Educación para a Saúde nas escolas é a aprobación por parte da OMS do Programa "Salud para todos en el año 2000" no que, cun enfoque multisectorial, se indican unha serie de actividades sanitarias que tódolos países deben tentar conseguir. Programa que se formulou en Europa en 1980 e catro anos máis tarde obxectívouse nun documento con 38 metas, que serve para o seu desenvolvemento. Reunións Internacionais, como a Conferencia sobre Atención Primaria da Saúde na que se aprobou a "Carta de Otawa", reflectían a necesidade de elaborar unha política saudable, crear ambientes favorables para á saúde reforza-la acción comunitaria, desenvolve-las aptitudes persoais e reorienta-los servicios sanitarios.

Como consecuencia destes acordos, fóronse adoptando en distintos países numerosas medidas e efectuando declaracións de principios que fixeron

que as actuacións en Educación para a Saúde responderan a dúas liñas de actuación:

- a primeira, na medida que se entende que a Educación para a Saúde permite afrontar unha serie de preocupacións e problemáticas sociais, como poden se-la SIDA, as drogas, o cancro ou a alimentación e nutrición, adicábase a estas actuacións puntuais.

- a segunda ten un carácter estrutural, e refírese á incorporación da Educación para a Saúde nos currículos e nas modalidades nas que se pode levar a cabo, ós recursos necesarios e ás estruturas que para isto se deben implantar.

Enfatizando esta tendencia, en 1990 celebrouse en Dublín a Conferencia Europea de Educación para a Saúde e a Prevención do Cancro nas escolas, na que se destacou que é durante a infancia cando se adoptan conductas que poden dana-la saúde, por iso é importante que nesta etapa se adquiran estilos de vida saudables. Deste xeito, ponse de relevo a necesidade de establecer políticas que faciliten ás escolas preparar programas efectivos, que permitan coordina-las accións das asociacións e colectivos que traballan no eido da saúde, que avalíen os programas realizados e que coordinen a ensinanza da saúde na aula e o contexto no que esta se atopa.

A situación no noso país ven, en liñas xerais, marcada polos principios que sinalan estes acordos internacionais e foi evolucionando en pouco tempo

dende a énfase posta nunha Educación para a Saúde preventiva, con carácter pediátrico, a unha promoción da saúde a través de proxectos de desenvolvemento curricular e proxectos de centro.

Este cambio veuse favorecido por feitos como a aprobación da Lei Xeral de Sanidade, a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, a transferencia ás Comunidades Autónomas das competencias correspondentes, os acordos e colaboración entre autoridades educativas e sanitarias, as experiencias puntuais de persoas, institucións e centros escolares en temas escolares de saúde, a maior sensibilización da poboación ou as distintas xornadas, reunións e seminarios que especialistas na materia levaban a cabo.

As primeiras actuacións concretas, á marxe das ensinanzas sobre hixiene que eran tradicionais nas escolas, tiñan un marcado carácter médico e pediátrico: charlas informativas sobre temas de saúde, normalmente impartidas por un sanitario que se despraza ó centro escolar, ou exames médicos que tradicionalmente no noso país viña realizando o Servicio de Inspección Técnico-Médica.

Na medida en que actualmente se considera como obxectivo da Educación para a Saúde na escola capacita-los nenos para que se desenvolvan de xeito autónomo, é dicir, que lles permita tomar decisións por eles mesmos, tanto a nivel persoal como social, estas iniciais actuacións outorgan ó escolar un papel pasivo

no coidado da saúde e priman as actuacións de carácter médico. Nesta mesma liña restrictiva da saúde podemos encadrar, xunto con Bragado Rodriguez (1989) as primeiras actuacións en Educación para a Saúde escolar na nosa Comunidade Autónoma: facíanse exámes de saúde que incluían o control de crecemento, o estado nutricional, a identificación de malformacións ou enfermidades epidemiolóxicas, a detección de anomalías e defectos auditivos- visuais, etc. Ó mesmo tempo, leváanse a cabo campañas para a prevención da carie, o "Programa de Salud Buco-dental para la Comunidad Autónoma Gallega" (Xunta de Galicia, 1987) e tamén o "Programa Gallego de Vacunaciones" ou "Programa de Prevención de Accidentes Infantís".

Por outra banda, é este o período no que se revisa a infraestrutura sanitaria e hixiénica do centros escolares coa finalidade de corrixi-las condicións sanitarias de edificios e instalacións.

Pero actuacións deste tipo non eran a resposta que uns mestres, cada vez máis informados e sensibilizados coa Educación para a Saúde a nivel escolar, agardaban. Atribuíanse estas actuacións a tentativas para mello-la sanidade escolar, pero non era unha auténtica Educación para a Saúde planificada, sistematizada, coherente co contexto e coa realidade de cada centro escolar e que atribuíra un maior protagonismo tanto ó mestre coma ó alumno.

Baixo esta perspectiva de organización, sistematización e planificación,

a Educación para a Saúde entra doutro xeito nas aulas, lonxe das concepcións que a identificaba con campañas informativas ou accións puntuais que non entraban de cheo na planificación global da escola. As demandas do profesorado e as iniciativas concretas que estaba a levar a cabo ían cada vez máis na liña de planifica-la ensinanza da Educación para a Saúde, de incluíla formalmente no currículo. Xorden así os distintos programas de actuación na Educación para a Saúde escolar.

En liñas xerais, nesta etapa, pódense sinalar intervencións de dous tipos: Por una banda, a nivel de programación xeral do estado -tendo en conta que a medida que as CC.AA. recibían as súas transferencias e adquirían competencias en materia educativa e sanitaria, dictaban tamén os seus propios programas- e, por outra, as intervencións ou programas que nos distintos centros escolares se poñían en práctica, tanto para solventar problemas concretos do seu contexto coma para unirse á idea de que a Educación para a Saúde debía incluírse, de xeito planificado e sistematizado, nos currículos escolares.

En canto á primeira das intervencións cabe sinalar que nos Programas Renovados do MEC (1981-1984) recóllense unha serie de obxectivos en distintas áreas que teñen como finalidade contribuir a un tipo de educación que, ó responder ás necesidades propias dunha vida de maior calidade, teñen moito que ver coa Educación para a Saúde (Sainz Martín, 1984). Algún exemplo poderíano

representar obxectivos como: "Habituar-se a non tomar bebidas alcohólicas", "Adquirir hábitos elementais de limpeza e hixiene", " Observar normas de coidado e protección do medio", "Coñece-la necesidade de alimentarse e adquirir hábitos e destrezas en relación coa alimentación", etc. etc. Estes obxectivos aparecen dispersos nas áreas de Educación Física, Educación Cívico Social e, sobre todo Ciencias Naturais ou, nos primeiros cursos, Coñecemento do Medio. A partir do curso 82-83, tódolos textos escolares tiñan que incluír información sobre saúde que mostrase estes fins marcados polo MEC e nos que se reflexarían, a nivel estatal, os contidos curriculares da Educación para a Saúde.

Co traspaso de competencias en materias de Educación e Sanidade ás distintas CC.AA., estes obxetivos víronse modificados e implementados por outros programas que cada Administración levaba a cabo. De especial relevancia é o "Programa de Educación para la Salud en la escuela", elaborado na Comunidade Catalana (Boixaderas e Fortuny, 1984; Ministerio de Sanidade e Consumo, 1986), que, incluíndo distintos contidos (semellantes ós que liñas antes se sinalaban como contidos xerais, dos que se ocupaban a meirande parte dos programas, segundo as aportacións de Lalonde) para tódolos cursos de EXB, pretende que os alumnos adquiran coñecementos, hábitos e actitudes positivas en col da saúde. Dada a aceptación e a amplitude do Programa, púxose en marcha noutras Comunidades, como a Vasca (Generalitat de Catalunya-Gobierno

Vasco, 1988), na que ademais se realizaron outro tipo de actuacións (Documento-axuda para a educación sobre SIDA, o alcohol ou as drogas).

Tamén o Goberno de Andalucía propuxo os seus programas de actuacións con similares obxectivos (Mendoza, 1984) e, como non, ó da Comunidade Autónoma Galega:

Cunha filosofía distinta á das primeiras actuacións fóronse levando a cabo outras interaccións de interese, como foi a colaboración entre as Consellerías de Educación e de Sanidade, creando un Departamento de Educación para a Saúde a través do que se canalizan tódalas experiencias e traballos no tema, a financiación de Proxectos de Investigación relativos á Educación para a Saúde, o apoio a colectivos que se adicaban a esta problemática e a reunións nas que se intercambiaban experiencias; tamén se levou a cabo un estudo no que se pretendía facer unha avaliación inicial dos nosos escolares en distintos temas de saúde, como a nutrición, os hábitos hixiénicos, a actividade física e o descanso, as condicións de atención médica, o medio e a convivencia familiar, social e escolar, o tempo libre, o consumo de drogas e as actividades sobre sexualidade e actitudes sexistas; é a Investigación Básica de Educación para a Saúde na Escola (Xunta de Galicia, 1991). Os resultados obtidos permitirían, ademais de coñecer o estado de saúde dos escolares, perfilar cales son as necesidades máis acuciantes na nosa poboación e programa-la solución axe-

tada. Por outro lado, a Administración Pública Galega, propón un Programa de Educación para a Saúde na Escola co obxectivo de contribuír ó desenvolvemento práctico da mesma, integrándoa nos currículos das distintas etapas do ensino non universitario e aportando e desenvolvendo coñecementos, actitudes e comportamentos que protexan e fomenten a saúde individual, familiar, escolar e comunitaria, como aspecto ineludible dunha educación útil para a vida; trataríase de que a totalidade dos centros educativos de ensino non universitario constituían unha rede de centros promotores de saúde. Para conseguilo contémpanse tres fases de desenvolvemento, que se traducen na consecución de diferentes obxectivos.

En relación con aqueles programas que cada colectivo, centro e incluso concello poñen en funcionamento para traballa-la saúde, a súa enumeración sería case interminable, tendo en conta as iniciativas das CC.AA.; fanse programas de Educación sexual, Educación para a paz, Educación do consumidor, Educación contra as drogas, Programas sobre alimentación e nutrición, Prevención de accidentes, Primeiros auxilios... caracterizados todos eles por incluírse nas actividades curricularizadas e programadas da escola, levados a cabo, sobre todo por mestres, e querendo facer ó rapaz activo e partícipe no coidado da súa saúde.

A partir do ano 85 xorde un movemento pedagóxico de Educación para a Saúde que agrupa a profesionais

e equipos de atención primaria de distintas CC.AA., co que se comezan a elaborar proxectos e propostas de Educación para a Saúde (moitas delas incluírían as actuacións antes indicadas) e, ó redor de 1988 empezou a funcionar un grupo de traballo conxunto formado por docentes e sanitarios que tentaban ofrecer a maneira máis axeitada de introduci-los temas de saúde no currículo escolar que se estaba xestando (a LOXSE). De cómo isto se leva a cabo, fálase a continuación.

A EDUCACIÓN PARA A SAÚDE DA MAN DA LOXSE

As tendencias actuais en canto á implantación da Educación para a Saúde na escola sinalan que debe ir máis alá dos aspectos formais e curriculares, que debe ter como punto de partida as situacións cotiás, aquelas cousas que ocorren de xeito espontáneo e polas que os alumnos senten especial interese. Debe selo resultado de que a escola asuma o papel que lle corresponde como xeradora de modos de facer, actitudes, hábitos e pautas de relación que sexan útiles para a vida. Debe, en definitiva, ser unha actividade continuada e habitual, integrada nos diferentes currículos dos distintos niveis educativos, de xeito que o seu tratamento se reflecta tanto nas programacións de centro coma de aula. Ten que orientarse cara a reflexión crítica do alumno en col das cuestións relacionadas coa saúde no medio no que se desenvolve; o seu través os alumnos teñen que aprender a identifica-los riscos, vantaxes e

problemas de saúde, valoralos e tomarlas decisións máis axeitadas; deben aprender a coidar deles mesmos e dos outros, a ser activos, a buscar información e axuda en temas de saúde e a relacionarse co ambiente e cos outros saudablemente. A Educación para a Saúde na escola pretende crear situacións que posibiliten a realización de aprendizaxes significativas, recollendo as motivacións e intereses dos alumnos e partindo das súas experiencias, actividades e coñecementos (Xunta de Galicia, 1992).

Seguindo uns enfoques semellantes ós do resto dos países europeos, dentro do novo sistema educativo, propónse encauza-la Educación para a Saúde dun xeito particular a través do currículo.

Considerase xunto con outros, un tema transversal, que estará impregnando todo o currículo e querendo reflecti-la idea de facer individuos sans a través da escola (Nieda, 1992). Descártase a posibilidade de crea-la figura dun educador para a saúde e pénsase que ha de se-lo mestre quen deba educar en saúde; abandonase, así mesmo, a concepción de que a creación dunha disciplina específica de Educación para a Saúde é a mellor maneira de transmitir; ó contrario, recargaría máis o currículo dos alumnos co risco de perder interese pola súa aprendizaxe ou de converterse nunha disciplina de segunda orde, polo escaso valor que se lle concede socialmente ós coidados da saúde.

Presenta-los contidos e actividades de saúde interdisciplinariamente, entre outras asignaturas, pénsase que motiva máis ó alumno, xa que pode traballar máis os temas dende distintas ópticas e en tódalas súas dimensións; tamén, que fortalece as súas aprendizaxes e favorece o seu recordo. Por outra banda, o ensino da Educación para a Saúde ten máis sentido cando se enfoca de xeito interdisciplinar, ó integrarse na globalidade do currículo para que a saúde, como valor, chegue a formar parte do ideario da escola.

Entendida deste xeito, a Educación para a Saúde refléctese nos currículos de tódolos niveis educativos: infantil, primaria e secundaria obrigatoria e aparecerá tanto nos obxectivos xerais de etapa coma nos de cada área, nos bloques de contidos (actitudinais, conceptuais e procedimentais) e coa conseguinte avaliación dos mesmos, garantía da súa obrigatoriedade.

En tódalas etapas educativas a Educación para a Saúde cristalizará en contidos xa clásicos e tradicionais, sobre alimentación e nutrición, seguridade e hixiene, e outros máis novedosos, como poden se-la SIDA, a educación para o consumo ou o mal uso das drogas. Resúmense en: seguridade, prevención de accidentes e primeiros auxilios; educación vial; coidados persoais e hixiene; alimentación e nutrición; uso de medicamentos e prevención de drogodependencias; prevención e control das enfermidades; relacións humanas, saúde mental, afectividade e sexualidade; ser-

vicios sanitarios e petición de axuda e medioambiente e saúde

A metodoloxía que se suxire empregar segue os mesmos enfoques ca toda a proposta educativa da Reforma e que, neste caso, se traducen en ter en conta as concepcións que sobre saúde-enfermidade ten o neno, fomenta-la responsabilidade persoal, investigar sobre os problema de saúde no contorno social do alumnado e provocar cambios de comportamentos non sans e fomentar actitudes que supoñan estilos de vida saudables. Para conseguir todo isto, cada centro, cando elabora o seu Proxecto Educativo, debe contempla-la Educación para a Saúde como tema prioritario; deste xeito, hanse de consensuar entre os docentes aspectos como: actitudes saudables que se han de adoptar no centro, tipos de relación que se establecerán cos pais, centros de saúde e institucións locais, as condicións de seguridade, limpeza e estética do centro, o coidado na alimentación dos escolares ou a normativa sobre o alcohol e o tabaco (Nieda, o. cit.). Outro tanto terá que suceder co Proxecto curricular de etapa: os mestres terán que adoptar unha serie de medidas e levar a cabo actuacións encamiñadas a promocionar un ambiente saudable de xeito que, pouco a pouco, consigan que os seus alumnos vaian independizándose dos adultos e sexan capaces de actuar cada vez con maior responsabilidade. Para acadalo, é de recomendación que os mestres non descalifiquen ó alumnado, que valoren as actitudes positivas tendentes a solucionar os problemas, que destaquen conductas tolerantes e flexi-

bles, que organicen a clase segundo nomas de convivencia consensuadas, etc. Na aula, o mestre debe trata-los temas de Educación para a Saúde como importantes, facilitando o diálogo, a discusión, potenciando a autonomía e a autoestima dos alumnos e favorecendo actitudes e comportamentos responsables de cara a preservar-la saúde.

Todas estas decisións levarán a que as escolas sexan centros saudables onde, desde o contorno físico ata a acción do titor, deixen entrever-la idea de valorar-la saúde e o benestar do individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Boixaderas R., e M. Fortuny (1981): "El programa de la Generalitat de Catalunya" *Cuadernos de Pedagogía*. 114, páx. 23-26
- De la Torre Prados M.V. (1989): "La salud en el año 2000". *Salud 2000*. 23, páx. 17-21.
- Del Barrio C. (1987): *El desarrollo de la comprensión infantil de la enfermedad*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Generalitat de Catalunya, Gobierno Vasco (1988): *Orientaciones y Programas de Educación para la Salud en la Escuela*. Departamento de Ensenyament, de Sanitat i Seguritat Social. Gobierno Vasco Departamento de Sanidad y Consumo. Bilbao.
- Green W.H.; Simonds Morton B. G. (1984): *Educación para la Salud*. Interamericana. México.
- Horowitz L. G. (1985): "The Self-care motivation Model: Theory and Practice Healthy Human Development". *Journal of School Health*. 55, 2, páx. 57-61
- Maceira García L. (1991): "¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación para a Saúde na Escola?" *Adaxe*. 7, Páx. 69-82.
- Madux J. E.; Roberts M. C.; Sled den E. A.; Wright L. (1986): "Developmental issues in child health psocology". *American Psychologist*. January, 45, 1, páx. 25-34.
- Mendoza R. (1984): "El Programa de la Juna de Andalucía". *Cuadernos de Pedagogía*. 214, páx. 18-22.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981): *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Escuela Española. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1984): *Programas Renovados de Educación General Básica*. Escuela Española. Madrid.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (1986): *Orientaciones y Programas de Educación para la Salud en la Escuela*. Madrid.
- Natapoff J. N. (19780: "Children's views of health; a developmental study". *American Journal os Public Health*. 68, 995-1000.
- Nieda J. (1992): *Transversales: Educación para la Salud y Educación Sexual*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Piédrola Gil (1988): Concepto de Medicina Preventiva y Salud Pública. *Medicina Preventiva y Salud Pública*. Piédrola Gil y otros. Salvat. Barcelona.
- Polaino Llorente A. (1987): *Educación para la Salud*. Herder. Barcelona.
- Ribes E. (1990): *Psicología y salud: un análisis conceptual*. Martínez Roca. Barcelona.
- Rivas Torres R. (1991): *Las creencias y conductas de salud en niños y adolescentes*. Universidad de Santiago.
- Roberts M.C.; Madux J.E.; Wrigth I. (1984): "Developmental Perspectives in behavioral health". Matarazzo et al.; *A handbook os health enhacement and disease prevention*. John Wiley and Son New York.
- Sainz Martín M. (1984). *Educación para la Salud*. Impresos Martín. Madrid.
- Sainz Martín M. (1985): *Educación para la Salud en el medio escolar. Preescolar y Ciclo inicial*. Escuela Española. Madrid.

- Salleras Sanmartí L. (1989): *Principios y Métodos de Educación Sanitaria*. Publicaciones de Salud Pública. Instituto Municipal de Higiene. Barcelona.
- San Martín H. (1983): *Ecología Humana y Salud. El hombre y su ambiente*. La Prensa Mexicana. México.
- San Martín H. (1985) *Salud y Enfermedad*. La Prensa Mexicana. México.
- San Martín H.; Pastor V. (1988): *Salud Comunitaria. Teoría y Práctica*. Díaz Santos. Madrid.
- Xunta de Galicia (1987): *Programa de Saúde Bucodental da Comunidade Autónoma de Galicia*. Consellería de Sanidade. Santiago.
- Xunta de Galicia (1991): *Investigación Básica de Educación para a Saúde na escola*. Unidade de Educación para a Saúde. Subdirección Xeral de Saúde. Servicio Galego de Saúde. Consellería de Sanidade. Santiago.
- Xunta de Galicia (1992): *Guía. A experiencia de educar para a saúde na escola*. Consellería de Sanidade. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago.

A ESCOLA E A DELINCUENCIA FEMININA

Análise da situación educativa das mulleres internas no
Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar

M^a del Mar Lorenzo Moledo

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O artigo que presentamos é o resultado da pescuda levada a cabo nos centros penitenciarios de Galicia con módulos de mulleres. Iniciamos aquí unha exposición que fixará o seu centro de atención nas mulleres internas no centro penitenciario de Pereiro de Aguiar, en Ourense.

A recollida de información levou-se a cabo a través dun cuestionario biográfico que se lle pasou a unha mostra representativa da poboación feminina de Pereiro, integrada por un total de 32 mulleres.

Os datos derivados desta mostra confirman os doutros estudos precedentes: a situación deficitaria destas mulleres no ámbito escolar, que dificulta a súa inserción nunha sociedade sometida a profundos cambios de todo tipo que afectan especialmente á muller.

Esta situación deficitaria explica

a necesidade de intervir educativamente sobre esta poboación marxinal.

O PAPEL DA ESCOLA NA ETIOLOXÍA DA DELINCUENCIA

A escola é, coa familia, un dos axentes de socialización da menor. Nela vai pasar unha parte grande do seu tempo, e entra en contacto con dúas figuras clave no seu proceso de socialización: o profesor e o grupo de iguais.

O papel socializador da escola adquire na sociedade actual máis relevancia, sobre todo por causa dos cambios que se dan na familia tradicional. Esta situación provoca que a escola teña que asumir responsabilidades na educación dos menores que antes se realizaban no contexto familiar ou na comunidade na que residía o suxeito (Perelló, 1991). A función principal da escola é, xa que logo, a educación, entendida como "la puesta en marcha de los medios adecuados que aseguren la

plena formación y el desarrollo de un ser humano en sus facultades físicas, intelectuales y morales" (Vega, 1989, p. 127). Pero a realidade é, nese sentido, ben distinta: a escola perde o seu sentido educativo no pleno sentido da palabra, para ensinar e instruír, fóméntanse a competitividade e a agresividade, convértese nun lugar no que só os máis fortes teñen sitio e aparecen nenos illados e frustrados, ou sexa, nenos marxinaados. Garrido (1984) indica que a escola fornece de experiencias frustrantes ós rapaces que veñen dun ambiente no que nin a motivación nin as habelencias escolares foron atendidas como se debe.

Aínda que estamos a falar da escola nun sentido xeral, a escola á que asiste este tipo de poboación está estreitamente relacionada coa condición socioeconómica dos pais, que a miúdo é baixa, e coa residencia en barrios periféricos. García Mas, e outros (1989) apoian esta relación, e indican no seu estudio con internas en establecementos penitenciarios que a maioría das mulleres da prisión de Yeserías recibiran ensino en centros públicos, gratuítos. Dábase a mesma situación en Valencia, onde case tódalas internas foran a centros públicos, mentres que en Barcelona a asistencia das internas a centros privados superaba á dos públicos. Os autores consideran que hai relación entre tipo de centro e nivel de formación. As mulleres que foron a centros públicos teñen niveis máis baixos de formación cás que foron ós privados. O colexio ou os colexios ós que foron as mulleres internas en Pereiro de Aguiar son a maioría colexios públicos (77,4%).

Podemos pensar: ¿por que a escola se desvía do seu obxectivo principal e se converte nunha vía de marxinaación, nun filtro social? A resposta a esta cuestión é moi complexa e había requirir profundas consideración de tipo pedagógico, á parte das propiamente psicolóxicas, sociolóxicas, económicas, etc., que nós non estamos en condición de resolver; pero podemos afirmar que a escola é un espello no que se reflicte a sociedade, un espello no que non aparecen reflectidos os marxinaados. A escola vólvese reflexo da sociedade consumista-competitiva na que está inserida, e na escola marxínase e castígase ó que se atrasa. Ante todo isto, permítannos unha interrogante compartida con Vega (1989): ¿a escola é un servizo para todos, e por conseguinte ten que se adaptar a todos, ou é un sitio para seleccionar os mellores?.

Desde a nosa perspectiva, a escola non se adapta a todos. A escola transmite os valores dos grupos hexemónico-dominantes das sociedades, uns valores que entran en contradicción cos que se poden formular desde grupos socialmente e culturalmente marxinaados (os grupos dos que proceden os delincuentes). A escola faise aburrida, distante, pouco dinámica e pouco incardinada no seu medio; ou sexa, afastada da vida destes nenos.

Neste sentido, Cohen (1971) manifesta que os rapaces pertencentes á clase baixa descubren un grao alto de frustración e de humillación cando acceden á escola, na que se valoran as nor-

mas da clase media. Tamén Vega (1989) afirma que as institución socio-educativas actuais non son capaces de ofrecer respostas adecuadas para as necesidades dos seus educandos, e en non poucos casos manteñen, ou agravan, a inadaptación que este xa sofre. E iso que o sistema educativo tería que ser un dos instrumentos esenciais para corrixi-las desigualdades sociais, e colaborar para a consecución dos deretos constitucionais.

A escola debe desempeñar un papel fundamental e decisivo no caso dos nenos que veñen de ambientes familiares pouco idóneos para que o menor se desenvolva integralmente, e cumprir unha función de recorreitor dos posibles defectos de socialización, a través do que Günter Blau denomina "Socialización Substitutoria". O doutor Oury di sobre isto:

"El medio escolar, colectividad compuesta por la Escuela y el Maestro, debería resolver las dificultades del desarrollo infantil nacidas de desajustes familiares y sociales."
(Oury e Pain, 1975, p. 127).

Pero, contrariando esta situación desexable, segue a dici-lo mesmo Oury:

"Por desgracia, somos testigos del siguiente desastre: el niño rechazado por su medio social, es rechazado aún más en la escuela. La escuela así, en lugar de devolver a la realidad al niño, potencia los factores de exclusión

del grupo. De aquí los falsos débiles mentales, los caracteriales, etc."

(Oury e Pain, 1975, p. 127).

Os estudos realizados con delinquentes demostran que a realidade educativa non cumpre os seus obxectivos fundamentais, porque despois da inadaptación familiar que caracteriza os delinquentes vén a súa inadaptación escolar. Algúns autores asocian a inadaptación escolar coa inadaptación social do menor. Entre outros, Nishimura (1979, cit. por Garrido, 1984, p. 126) indica que o fracaso escolar é un dos correlatos máis significativos (ademais da asociación con amigos delinquentes e a pobre atención ós pais) da delinquencia auto-declarada. Jensen (1976) indica que as puntuacións nos tests escolares son o mellor predictor da delinquencia. E un coñecido autor español, Miret Magdalena (1985), manifesta que tanto o fracaso coma o absentismo escolar desencadean bastantes veces actividades delictuosas. Isto é o que se reflicte, por exemplo, nun estudo realizado en Barcelona en 1984, no que se pon de manifesto que o ambiente negativo que caracteriza as familias dos menores dos reformatorios segue nas escolas e ata nos mesmos centros de protección e reforma (Vega, 1989).

CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DAS MULLERES DELINCUENTES

O fracaso da escola na súa función concrétese na vida educativa das

mulleres delinquentes, caracterizada pola **escolaridade deficiente**, e isto perfila o gran deterioro e a gran inadaptación escolares (faltar á clase, suspender, deixa-lo colexio de moi novas...) que define ás rapazas con condutas antisociais (Ortiz e Arredondo, 1982). Chegan a conclusións semellantes García Mas, e outros (1989), Canteras Murillo (1990, 1992), e Urías Gascón e Iparaguirre Medarno (1992) nas súas investigacións con mulleres delinquentes. Máis polo miúdo, este perfil concrétese nas características que seguen:

A. Nivel de instrucción

Dentro da poboación reclusa feminina galega refléctese, coma nou-

tros estudos a nivel nacional, o baixo nivel de instrucción desta poboación (Xunta de Galicia, 1993).

En xeral, os datos educativos da prisión de Pereiro de Aguiar mostran non só o baixo nivel educativo da poboación penitenciaria, senón tamén a escasa presenza das mulleres da prisión dentro do sistema educativo.

Con datos xerais correspondentes ó mes de Maio de 1995 na prisión ourensá, de 68 internas que hai, 17 son analfabetas totais (un 25%), e destas, só un 47,06% van á escola. No primeiro ciclo (equivalente a 1º e 2º de E.X.B.) hai clasificadas 8 mulleres, Tantas coma as analfabetas totais son as incluídas no segundo ciclo (equivalente a 3º, 4º e 5º

EDUCACIÓN DE ADULTOS (agás a distancia) EN PEREIRO DE AGUIAR¹

		Analfabetos totais		1º ciclo Analfabetos funcionais		2º ciclo		3º ciclo		
		E	A	E	A	E	A	E	A	
Existentes mes anterior	H	18	10	46	32	152	11	167	18	
	M	15	5	7	2	17	4	26	5	
Existentes agora	H	17	8	47	33	149	11	163	15	
	M	17	5	8	6	17	4	26	5	
Totais		H+M	34	18	55	39	166	15	189	20

Cadro 1

1. As siglas que aparecen nos cadros seguintes refírense a:

E: existentes na prisión.

A: Asistentes á escola.

H: homes.

M: mulleres

EDUCACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA EN PEREIRO DE AGUIAR²

		2º ciclo		3º ciclo			
				1º nivel		2º nivel	
		M	A	M	A	M	A
Existentes mes anterior	H	15	6	10	2	14	8
	M	1	—	1	—	1	1
Existentes agora	H	10	6	6	2	14	7
	M	1	1	1	1	1	1
Totais	H+M	11	7	7	3	15	8

Cadro 2

de E.X.B.) e 26 están clasificadas no terceiro ciclo (6º, 7º e 8º de E.X.B.); destas últimas, só un 19,23% van á escola.

A estas alturas da exposición hai

que se referir a un importante colectivo de mulleres internas, aínda máis se falamos de educación, as xitanas. Na prisión de Pereiro de Aguiar, a maior parte das mulleres analfabetas que asistían á esco-

BACHARELATO E COU A DISTANCIA EN PEREIRO DE AGUIAR B U P

		B U P						COU	
		1º		2º		3º			
		M	A	M	A	M	A	M	A
Existentes mes anterior	H	9	—	4	—	1	—	—	—
	M	—	—	—	—	—	—	—	—
Existentes agora	H	5	—	3	—	1	—	—	—
	M	—	—	—	—	—	—	—	—
Totais	H+M	5	—	3	—	1	—	—	—

Cadro 3

2. Neste cadro e nos seguintes o M corresponde ós alumnos matriculados no CEGEBAD, INGABAD ou UNED.

UNIVERSIDADE EN PEREIRO DE AGUIAR

		Matriculados na UNED				Matriculares na UPV							
		Dereito		Acceso		B. Artes		Informática		Historia		Acceso	
		M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A
Existentes mes anterior	H	2		1		—		1		1		2	
	M	—		—		1		—		—		—	
Existentes agora	H	2		1		—		1		—		2	
	M	—		—		1		—		—		—	
Totais	H+M	2		1		1		1		—		2	

Cadro 4

la eran desta etnia. Para que se vexa mellor, con datos de Febreiro de 1995, as 7 analfabetas totais que van á escola son xitanas. Pasa igual coas mulleres analfabetas funcionais que van á escola (5 mulleres xitanas). Sen embargo, a participación deste colectivo nos ciclos superiores baixa (2º ciclo, unha muller) ou desaparece no 3º ciclo.

A educación a distancia merece outras consideracións. En Pereiro de Aguiar hai matriculados no CEGABAD un total de 11 internos no segundo ciclo, e un deles é unha muller. Destes, un 63,64% van á escola da prisión. No terceiro ciclo están matriculadas 22 persoas, das que 2 son mulleres. Deles, un 50% van á escola.

Nos niveis superiores a participación dos internos, sobre todo das internas, baixa substancialmente e resulta anecdótica na maior parte dos casos. No tocante á educación secundaria (INGA-

BAD), en Pereiro de Aguiar non hai máis ca homes matriculados: en 1º hai 5 internos, en 2º hai 3 e en 3º de BUP hay un interno namais. En COU non hai ninguén arestora.

Por último, en educación superior, con dous tipos de matrículas, (na UNED e na Universidade do País Vasco), o panorama das mulleres que van na prisión á Universidade tamén é deprimente. En Pereiro de Aguiar hai sete homes a cursar estudos universitarios, e namais ca unha muller que estudia Belas Artes.

No cuestionario biográfico aplicado nesta prisión sobre unha mostra de 32 mulleres, un 34,4% (N=11) das internas din que teñen o certificado escolar; unha porcentaxe máis baixa delas (31,3%) (N=10) teñen o graduado escolar; un alarmante 25% da mostra carecen de estudos, e o 9,4% restante (N=3) teñen estudos secundarios completos. A cifra

de mulleres sen estudos aínda é máis preocupante tendo en conta o perfil destas mulleres, porque salienta sobre todo o novas que son. Para o total da mostra, un 3,1% (N=1) teñen idades inferiores á maioría de idade civil (16-18 anos) e un 25% (N=8) ten entre 19 anos e 25. Destes datos infírese que un 28,1% das mulleres da mostra son persoas novas, con idades de entre 16 e 25. Destes datos infírese que un 28,1% das mulleres da mostra son persoas novas con idades de entre 16 anos e 25. O maior número de internas (43,8%) (N=14) queda dentro do grupo de idades de entre 26 anos e 35; e as porcentaxes baixan, no caso das internas con idades de entre 36 anos e 45 e de entre 46 a 55, ata o 15,6% (N=5) e o 12,5% (N=4) respectivamente.

Todos este datos demostrannos que máis da metade das mulleres estudadas estarían no límite do analfabetismo máis funcional e da mínima capacidade necesaria para se desenvolver axeitadamente na vida.

B. Ambiente escolar

En segundo lugar, o cambio de ambiente escolar é outra das características que definen a vida escolar destas mulleres. Das que foron á escola (N=31), un 41,9% (N=13) non cambiaron nunca de colexio, e un 58,1% (N=18) cambiaron de colexio algunha vez. Concretamente, un 38,7% cambiaron unha vez soa; un 9,7%, dúas veces; e o 9,7% que queda, máis de dúas veces. Do total das internas que cambiaron de colexio algun-

ha vez, foi sobre todo por estes motivos:

- Por cambios familiares de residencia (27,8%).
- Por cambios de nivel de ensino (55,6%).
- Porque as expulsaron (16,7%).
- Porque pechou o colexio (11,1%).
- Por problemas familiares (5,6%).
- Por estar con outras compañeiras (5,6%).

O das **expulsións do colexio** aínda reafirma o feito de que a escola non se adapta ás necesidades dun certo sector da poboación escolar, que non se sente a gusto nesta institución. O cambio de ambiente escolar implica para a menor outro esforzo de adaptación á nova situación.

C. Deixar cedo de estudar

Esta tamén é unha constante na historia escolar destas rapazas. A razón principal para deixa-lo sistema escolar antes de tempo é a incorporación ó mundo laboral pola necesidade de contribuír ós labores domésticos e á débil economía familiar. A experiencia laboral dentro da mostra de mulleres que traballaron fóra da casa algunha vez (N=29) empeza nun 17,2% (N=5) dos casos antes de remata-la escolaridade obrigatoria, ou sexa, antes de cumpri-los 14 anos (coa LOXSE a escolaridade obrigatoria queda ampliada ata os 16 anos, pero no caso destas mulleres axustámonos á LODE, que situaba o remate da escolaridade obrigatoria nos 14 anos). No caso das algunhas internas estes traballos teñen

que ver coa propia vinculación laboral familiar. De todas maneiras, a maioría destas mulleres empeza a traballar entre os 14 anos e os 16 (48,3%) (N=14). As demais comezan a andadura laboral entre os 17 anos e os 18 (24,1%) (N=7) ou entre os 19 e os 20 (10,3%) (N=3).

A esta necesidade económica familiar hai que lle engadi-la falta de pulo familiar a prol do estudo, que vén da falta de apetencia por el (v. García Mas e outros, 1989; Canteras Murillo, 1992), o que provoca a falta de asistencia regular á escola ou que se antepoñan outras actividades máis concordes coas necesidades familiares e cunha mentalidade sexista que, por outra banda, tamén ve na educación da muller unha cuestión accesoria. Por conseguinte, podemos concluír que o fracaso escolar e o absentismo característicos desta poboación veñen, moitas veces, da pobre condición socio-económica dos pais. Segundo o Seminario Permanente de Educación para a Paz (1989), hai relación entre clase social baixa e fracaso escolar. Tamén Mariano Moraleda (1987) fala do atraso educativo dos neneos socio-económicamente humildes. Este autor, nun estudo realizado con 80 nenos escolarizados, dos que 40 viñan de fogares con pouco nivel cultural, e o resto, de fogares con máis nivel cultural, chegou á conclusión de que os nenos que proviñan de fogares con pouco nivel manifestaban unha serie de problemas no dominio da linguaxe que os puñan, nesta área, en condicións de inferioridade notable fronte ós nenos que proviñan de fogares con máis nivel; polo que existía unha relación entre o baixo rendemento verbal e o baixo rende-

mento na aprendizaxe dos nenos con pouco nivel, e tamén cos factores que se considera que están na base do fracaso académico destes nenos: o pouco interese polos estudos e a falta de habilidades intelectuais.

Ante esta deprimente panorámica escolar, o único que nos queda é reclama-la necesidade dunha escola na que sexa posible a integración do inadaptado social, do marxinado social, porque "todo ser humano, independentemente das súas circunstancias persoais de deficiencia ou inadaptación, en virtude de consideracións vinculadas á súa propia dignidade, ten o dereito inalienable á educación..." (Real Padroado de Educación Especial, 1979). Nesta situación, a educación non formal e a informal cumprirían un papel transcendental, porque fan falta "outros espacios educativos" e alternativos, integrados nos servicios comunitarios da zona: educación compensatoria, aulas-obradoiro, etc.: e é que hai una cousa que é certa:

"Las consecuencias de esta situación sociofamiliar, no compensada por una respuesta pedagógica adecuada de las instituciones educativas, son las conductas desadaptadas en los sujetos que las sufren: agresión, fracaso escolar, etc., respuesta lógica (¿adaptada?) a una situación inadaptada." (Vega, 1989, p. 10).

A sociedade debe cambiar, e con ela a escola. Jiménez Burillo (1982; citado por Clemente Díaz, 1987, p. 22)

manifestou unha vez que "cada sociedade ten a delincuencia que merece"; e, daquela, cada sociedade ten a escola que merece; ten que cambiar unha para propiciar cambios na outra, os cambios necesarios para que os inadaptados sociais disfruten do seu dereito á educación, sen entender nunca esta como adaptación, senón, ante todo, como un apoio para se inserir activamente no medio (Vega, 1989); e é un labor propio da ciencia pedagóxica contribuír a tales cambios: cara á apertura, ás multiculturas, ou máis ben, cara ás multisubculturas, etc.; é dicir, téñense que dar cambios que favorezan o desenvolvemento integral da persoa como membro dun Estado Social e Democrático de Dereito (Constitución Española de 1978, art. 1). O dereito constitucional dos individuos á educación é un feito na nosa sociedade.

Agora non nos queda máis ca preguntar: ¿que educación? A Lei Orgánica 1/1990, do 3 de Outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE 238, do 4 de Outubro de 1990), no seu artigo 1 propugna unha serie de obxectivos que, se se chegan a realizar contribuirían a prever situacións de risco. Os devanditos obxectivos son os seguintes:

a) O desenvolvemento pleno da personalidade do alumno.

b) A formación no respecto ós dereitos e ás liberdades fundamentais e no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia.

c) A adquisición de hábitos intelectuais, de técnicas de traballo e tamén de coñecementos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e estéticos.

d) A capacitación para exercer actividades profesionais.

e) A formación dentro do respecto da pluralidade lingüística e cultural de España.

f) A preparación para participar activamente na vida social e cultural.

g) A formación para a paz, a cooperación e maila solidariedade entre os pobos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Canteras Murrillo, A. (1990): *Delincuencia femenina en España. Un análisis sociológico*, Madrid, Ministerio de Justicia.
- . (1992): *Mujer y delincuencia en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de la Presidencia, Comunidade Autónoma de Madrid.
- Clemente Díaz, M. (1987): *Delincuencia femenina: un enfoque psicosocial*, Madrid, UNED.
- Cohen, A. K. (1917): *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, New York, The Free Press.
- García Mas, M. P., e outros (1989): *Juventud femenina marginal: delincuencia y drogas*, Madrid, Instituto de la mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Garrido Genoves, V. (1984): *Delincuencia y Sociedad*, Madrid, Ed. Mezquita.
- Jensen, G. F. (1976): "Race, achievement, and delinquency: A further look at delinquency in a birth cohort", *American Journal of Sociology*, vol. 82, 2, 379-387.
- Miret Magdalena, E. (1985): "La delincuencia Juvenil", *Menores*, 9, 52-59.

- Moraleda, M. (1987): "Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar", *Bordón*, 267, 221-224.
- Ortiz Alonso, T., e J.M. Arredondo, (1982): "Problemática psicosocial de las chicas con conductas antisociales", *Surgam*, vol.34, 367, 41-47.
- Oury, F., e J. Pain, (1975): *Crónica De La Escuela Cuartel*, Barcelona, Ed. Fontanella.
- Perello Tomás, F. (1991): "La socialización, aspecto prioritario en la desviación social del menor", En J. García Roca, e outros: *Pedagogía de la Marginación* (pp. 93-116), Madrid, Ed. Popular.
- Real Patronato de Educación Especial (1979): *Plan nacional de Educación Especial*, Madrid, Dirección General de Servicios Sociales.
- Seminario Permanente de Educación para a Paz (1989): *Sobre a marxinação*, Unidade didáctica, Santiago de Compostela.
- Urias Gascón, A. e M. Iparraguirre Medrano, (1992): *Población penitenciaria femenina en la Comunidad Autónoma Vasca. Diseño de planes de formación*, Vitoria, EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer)
- Vega Fuente, A. (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*, Madrid, Ed. Narcea.
- Xunta de Galicia (1993): *A poboación feminina reclusa nos establecementos penitenciarios de Galicia*, Santiago de Compostela, Servicio galego de promoción da igualdade do home e da muller da Consellería de Traballo e Servizos Sociais.

A FILOLOXÍA, A LINGÜÍSTICA, A LINGÜÍSTICA APLICADA E A TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

na universidade española

Ricardo Muñoz Martín

FACTI- Estudios Universitaris de Vic

Elena Sánchez Trigo

Universidade de Vigo

Os estudos de postgrao do Instituto Universitario de Linguas Modernas y Tradutores da Complutense foron, durante algún tempo, a única oferta no marco académico universitario español para a formación de tradutores. Esta oferta ampliouse nos anos oitenta coa aparición das EUTI (Escolas Universitarias de Traducción e Interpretación) da Autónoma de Barcelona, de Granada e de As Palmas. Con todo, estes estudos (ó tratarse de diplomaturas, non de licenciaturas) non permitían a incorporación dos titulados a traballos que esixisen unha formación universitaria superior, xa que esta se define internacionalmente como un mínimo de catro anos de estudos de dedicación completa.

A implantación das novas licenciaturas de Traducción e Interpretación supuxo a incorporación ó panorama universitario español duns estudos que xa teñen prestixio en moitas universidades europeas e

nalgúñas americanas. Hoxe existen licenciaturas en Traducción e Interpretación nas Universidades de Alacante, Autónoma de Barcelona, Granada, Castellón, As Palmas, Málaga, Pompeu Fabra, Salamanca e Vigo. A estas, axiña se poderán sumar, entre outras, novas licenciaturas na Complutense, na Carlos III e, incluso, na Rovira i Virgili e na de Valencia. Tamén as Universidades privadas, como a de Comillas, Alfonso X e os Estudios Universitaris de Vic, incorporaron estes estudos na súa oferta académica. Polo tanto, son once as licenciaturas que existen na actualidade, e axiña poderán chegar á vintena.

Se, en xeral, se pode afirmar que as cifras de matrícula están descendendo nas Filoloxías -e de forma dramática nalgúñas delas como é o caso da Filoloxía Francesa-, as licenciaturas de Traducción e Interpretación están vivindo o proceso contrario. Esta situación crea problemas tanto para as licenciaturas en

Filoloxía coma para as de Traducción. Por iso nos parece interesante analiza-las causas deste cambio de tendencia no estudiantado e presenta-lo que é, ó noso parecer, o fío de Ariadna que nos permita solucionar algúns problemas existentes e evitar que se presenten outros.

A calidade da traducción e a interpretación vai mellorar moito nos próximos anos, maiormente se se consegue suficiente protección legal da profesión e se vai gañando a batalla e o mercado ó intrusismo profesional, que na actualidade acada cotas arrepiantes. Sen embargo, o alto grao de especialización que caracteriza os estudos de traducción fainos corre-lo risco de crear unha bolsa histórica de desemprego semellante á dos licenciados en medicina. O noso obxectivo é invitar a un debate e, para isto, en primeiro lugar abordarémolo de senvolvemento das disciplinas implicadas neste proceso, tanto desde unha perspectiva xeral coma desde a evolución das mesmas en España. Nun segundo momento, presentarémolo seu reflexo no ámbito académico.

1. OS AVATARES DA FILOLOXÍA

Orixinalmente, o termo “filoloxía” referíase ó estudio dunha cultura a través da súa literatura, concepto que se mantén vivo nas filoloxías clásicas. No Romanticismo, os filólogos da Europa Central comezan a estudia-los primeiros estadios das súas propias linguas como un fin en si

mesmo, e non como ferramenta para profundizar nas súas literaturas, polo que lle chamarán “lingüística” (Linguistik, Sprachwissenschaft) ó que facían, para distinguirse, deste xeito, dos estudiosos do grego, o hebreo e o latín.

En *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), Thomas Kuhn argumentou convincentemente que, en cada período da historia, o pensamento sobre un tema concreto está condicionado por un sistema máis ou menos coherente de ideas que proceden doutro campo do saber con recoñecido prestixio social. Estas ideas recibidas non son maiormente premisas explícitas dunha teoría científica dada, senón máis ben presupostos implícitos que limitan o abano de hipóteses que se formulan no campo que as adopta.

A filoloxía do século dezanove é filla de dúas ciencias de gran prestixio neste século:

a) A física mecánica, da que se colleu a idea de que todo fenómeno pode ser descrito con leis deterministas simples. En filoloxía isto aplicouse á descrición da historia dos cambios de sons das linguas, expresados con leis que explican un número grande de ocorrencias; este é, por exemplo, o caso da lei de Grimm.

b) A teoría da evolución biolóxica por selección natural das especies, que ten como froito filolóxico a teoría xenérica das linguas, e Schleicher e Schmidt son os seus máximos representantes.

Cando se aproximaba o cambio de século, aínda se podía escoita-la voz de Hermann Paul (1880, 20) insistindo en que a aproximación histórica era a única posible para o estudo das linguas. Co desenvolvemento da investigación, os estudiosos comezaron, cada vez máis, a contempla-lo corpus da filoloxía como unha colección de datos sobre cambios fonolóxicos ocorridos por razóns escuras e que non parecían levar a ningún lado. Se había un método axeitado para o estudo das linguas, este non parecía que fose o histórico. Hoxe estamos todos de acordo en que o estudo das linguas, este non parecía que fose o histórico. Hoxe estamos todos de acordo en que o estudo da comunicación permite e require varias aproximacións, todas elas válidas, pero distintas.

Arredor de 1900 producíronse grandes cambios na aproximación ós estudos das linguas. Estes cambios realízanos nos EE.UU. Franz Boas (1858-1942) e Leonard Bloomfield (1887-1949), e asemade en Europa, pero de forma independente, os cambios aparecen con Ferdinand de Saussure (1857-1913). Ó abeiro da incipiente socioloxía produciuse un tránsito, máis ou menos abrupto, desde a aproximación histórica ata o estudo das linguas como sistemas de comunicación, tal como se dan nun momento determinado da historia: a lingüística *sincrónica*.

A primeira metade do século contempla a hexemonía das aproximacións descritivas e conductistas, nos EE.UU., e do estruturalismo, en Europa.

Rematando os anos cincuenta e a primeiros dos sesenta xorde a gramática xenerativa, que lle daría un pulo notable á lingüística sincrónica e se superporía así definitivamente á filoloxía. Esta nova situación plasmaríase na aparición das licenciaturas en lingüística nos EE.UU., trala Segunda Guerra Mundial, e en Europa, algo despois.

O xenerativismo nace mantendo os seus iniciadores diferencias fundamentais sobre a natureza da linguaxe e sobre cal debía se-lo obxectivo de estudio (R. Lakoff, 1989, 944-946). No remate dos sesenta e a primeiros dos setenta -cando as aproximacións de Chomsky e os seus seguidores varrían as dos seus antecesores e acadaban algunha hexemonía na lingüística-, comezaba o cisma coa separación da semántica xenerativa. Esta -que despois evolucionaría ata a pragmática estadounidense, como hoxe a coñecemos- iníciase cos traballos dos que foron alcumados como "catro xinetes do Apocalipse": George Lakoff, James McCawley, Paul Postal e John Robert Ross. Por outra banda, comezaba os seus experimentos William Labor, que publica en 1972 *Sociolinguistic Patterns*, e crea escola: a da sociolingüística estadounidense. John Gumperz e Dell Hymes fundaban a lingüística antropolóxica, que pouco despois daría lugar á análise da conversa, con Sachs e Schegloff.

En Europa, sen embargo, a gramática xenerativa tarda en encontrar adeptos, maiormente porque os esforzos dos estudiosos da linguaxe andaban por camiños moi distintos: o da lingüística

contextual, no Reino Unido, con Firth; o da gramática do texto, en Alemaña; e o da semiótica e a deconstrución, en Francia e Italia, respectivamente. A Unión Soviética participaba máis ou menos en tódalas tradicións. Todas estas perspectivas estaban máis próximas ós que criticaban a gramática xenerativa ca a esta escola, e hoxe comezan a acercarse as posturas a ambos lados do Atlántico.

2. A INVESTIGACIÓN SOBRE A TRADUCCIÓN

A investigación sobre traducción comeza moito máis tarde e estivo, por consecuencia, máis conectada coa evolución lingüística, quizais pola maior facilidade dos investigadores no acceso a textos noutras linguas. As perspectivas sobre a traducción pasaron por tres fases máis simultáneas ca sucesivas e están entrando na cuarta (Muñoz, no prelo). Ímonos referir, brevemente, a isto.

Comézase cunha aproximación monádica (De Mey, 1982). Este estadio sobre os períodos empírico e hermenéutico de Steiner (1975, 236 e seguintes) e o que Hurtado Albir (1994, 25) denomina a etapa “preteórica”. As tendencias predominantes neste primeiro período son o prescriptivismo, un modelo de proceso en dúas fases e a traducción palabra por palabra. Estúdanse os problemas que causan unidades lingüísticas illadas e débatese sobre a fidelidade.

A segunda aproximación é a estrutural, que comeza e remata co estruturalismo e as sucesivas versións da gramática xenerativa¹. Neste estadio achégase a traducción á lingüística, sobre todo á contrastiva, e xorden os estudos modernos sobre traducción, con Vilnay e Darbelnet (1958), Nida (1964) e Catford (1965). As discusións céntranse no polémico concepto de equivalencia, créase o modelo de proceso en tres fases e comeza o desenvolvemento da traducción automática.

Mediando os setenta, os investigadores rexeitan os paradigmas estruturalista e xenerativo e adoptan unha perspectiva contextual, coa pragmática e a gramática do texto (coa que podíamos chamar “escola de leipzig”: Kade, Neubert, etc, e Holz-Mäntlari, Nord, Willss, Reiss mais outros, na antiga RFA), coa análise do discurso e a semiótica e coa francófona “escola do sentido” (Seleskovitch, Delisle, Lederer, etc.). A investigación sobre a traducción alíñase, deste xeito, cos recentes avances e aproxímase á teoría da comunicación. Preséntanse modelos de proceso máis complexos, como os de Stein (1980) e Nord (1991). Un dos puntos máis debatidos é o da unidade da traducción, aínda que se manteñen abertas discusións como a da equivalencia e xa se tende á profesionalización das tarefas de traducir e interpretar. Un resumo bo deste período atópase no libro de Hetim

1. Sobre o carácter cripto-estruturalista da gramática transformacional, v. Givón (1979, cap. 1)

e Mason, *Discourse and the Translator* (1990)².

Hoxe os estudos comezan a reorganizarse internamente e céntranse no proceso, seguindo a psicolingüística e a lingüística cognitiva (Beaugrande, Bell, Bult, Krings, Lewandowska-Tomaszczyk, Lörscher, Tirkkonen-Condit, etc.), e están fortemente ancorados no uso e na comunicación. Obsérvase tamén a integración entre os estudos lingüísticos e os literario-culturais (coma no caso da “escola da manipulación”, de Hermann, Holmes, Lambert, Snell-Hornby, Toury, etc.), dentro dun amplo esquema que se vén denominando “Translation Studies”. As obras de Schogt (1988) e Tabakowska son un exemplo desta tendencia actual. Con esta nova orientación preténdese supera-lo hiato creado pola ansia de respectabilidade científica xurdida nos anos cincuenta e sesenta, que pretendendo a obxectividade marxinou do estudo todo texto que non fora estrictamente formalizable.

A pesar do dito, estes avances non acaban de chegar ó gran público. Por iso non é estraño que os tradutores pensen que a lingüística non ten nada que lles ofrecer, e que a rexeiten; ás veces, con acritude:

I have an allergy to fields that don't yet

have theirjargon under contr-ol, and linguistics gives me the impressíon that it's one of those [...].

The fields of linguistics showed signs of terminal illness and degerated into mental onanism some time around the early 60s, and consequently, as do other of the pseudosciencies of which it became a member, largely deserves the discredit it has received.

L'm still ivaiting for the big day when Procter & Gamble expresses an interest in generative phonology or the origin of the Germanic dental preteílte.³

Os comentarios deste tipo hainos que interpretar como síntoma de que estivemos andando por un camiño que non é o máis axeitado para a tradución.

Na actualidade segue peocupando, con todo, a definición da disciplina e as súa inserción nos estudos da lingua⁴, e moitas veces acódese ó concepto de interdisciplinariade. A multiplicación de minicisms e a propia complexidade do obxecto de estudio orixinaron unha situación tal, que hoxe é rara a persoa que pode afirmar que, para a resolución das súas coitas, bebe soamente dunha fonte. Pero, na nosa opinión, o problema está en que isto máis ca interdisciplinariade é confusión, que se deriva do feito de cuestiona-lo paradigma dominante ata os anos setenta e que

2. Este libro traduciuño ó español, recentemente, Salvador Peña, co título *Teoría de la traducción. Aproximación al análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1995.

3. Comentarios recollidos por Dohler (1995)

4. v., por exemplo, os artigos de Leuven-Zwart, Hornby e Lambert, en Leuven-Zwart e Naaijens (1991), o de Amparo Hurtado (1994), ou o libro de Peña, e Hernández Guerrero (1994).

sacode tódolos estudos da linguaxe e os do seu ámbito. O problema está en que o estruturalismo e o xenarativismo se apartaran dos propósitos básicos dunha ciencia: a investigación, descrición, emulación experimental e explicación teórica dun fenómeno; pois reduciran a priori os fenómenos que había que estudar, ó abusar do formalismo na teoría e ó desvaloriza-la noción de explicación (Givón, 1979,2).

Afirma Kuhn que nestas situacións é cando ocorren os maiores e mellores avances nunha disciplina. Se nos limitamos á traducción e interpretación, sabemos que ata mediados dos anos setenta aínda se podía ler todo o salientable. Pero hoxe xa non é o mesmo. *Target, Language, International, Translation and Terminology, Séndebor*, e outras publicacións, soamente son as máis famosas publicacións periódicas, que se suman ás xa clásicas *Babel* e *Meta*. Publícanse novas coleccións que poñen na rúa varios libros cada trimestre. E apórtanse perspectivas distintas e enriquecedoras, case sempre máis rigorosas cás da produción anterior. Nos se trata, pois, de esvaece-las fronteiras da lingüística, senón de redefinilas para acoller unha multitude de perspectivas que xa non se poden considerar marxinais nin externas.

En tradución e interpretación, en España, estamos dando os primeiros pasos, pois xa abundan os estudosos que comezan a investigar no ámbito destas materias. O momento é axeitado para establecer unha base sólida que corrixa

os antigos erros. Xa é horas de que se fagan preguntas, como a pertinencia ou non da división entre sincronía e diacronía, ou a idoneidade dun obxecto de estudo artificial e arbitrariamente reducido (a competencia dun falante ideal descontextualizada e sen interacción), que permitiu o desenvolvemento de formalismos esaxerados e a substitución da explicación dun fenómeno pola súa descrición, aínda que esta sexa clara, elegante e económica.

Se ó iniciar unha liña de investigación é axeitado, seguindo o procedemento científico, illa-lo fenómeno e reduci-las variables para estudialo en condición de laboratorio, os pasos seguintes sempre tentan aproxima-lo fenómeno á súa natureza completa. Noutras ciencias sociais non ocorre o divorcio que mantén a lingüística entre teoría e aplicación, porque se entende que o obxecto básico dunha teoría é explica-lo fenómeno e atoparlle unha utilidade ó descuberto.

A maioría dos que nos dedicamos á traducción en España traballamos na universidade. Por iso, despois deste esbozo xeral, por forza superficial e polémico, imos olla-lo que ocorreu no noso país e o seu influxo no ámbito académico.

3. A FILOLOXÍA EN ESPAÑA

A filoloxía tarda en cruza-los Pirineos. Se a España do dezanove

carecía de estudos comparatistas e historicistas, no século XX -cando o resto do Occidente migra á lingüística- irrompe no panorama intelectual español a poderosa figura de don Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), que representaba o rigor científico do positivismo e a actitude ética da xa mítica Institución Libre de Enseñanza. En 1893 publícase o traballo de Menéndez Pidal sobre o Poema de Mío Cid, e en 1990 comézase a traballar no Centro de Estudos Históricos.

Paralelamente, en 1907, inaugúrase o Institut d'Estudis Catalans, no que en 1911 se fundaría unha sección dedicada ós estudos filolóxicos. En catalán (e nalgúns linguas eslavas, como o checo) ós afáns historicistas súmanse os normativos, dos que son obras cumes as de Mossén Antoni María Alcover e Pompeu Fabra, e despois as de Joan Corominas e Manuel Sanchis Guarnier.

Na primeira metade do século XX hai algúns estudos descritivos, como os de Samuel Gili Gaya, pero a investigación sobre as linguas xira en España ó redor dos estudos históricos ou dos dialectais. O inmenso labor do Centro de Estudos Históricos rómpese, coa guerra civil, e moitos membros desta institución exílianse e botan a semente da súa escola en Latinoamérica, primeiro na Arxentina e despois en México. Os lingüistas españois formados nos anos corenta con Dámaso Alonso e Rafael Lapesa, como Emilio Alarcos Llorach, Manuel Alvar, Fernando Lázaro Carreter, Félix Monge, e outros, seguen ancorados

no historicismo, aínda que xa tenden ós estudos teóricos.

É Damaso Alonso quen, nun curso de verán en 1934, introduce a Sanssurre en España, e quen, en 1945, publica en Bos Aires a súa traducción do *Curso de lingüística general*. Alarcos Llorach publica a súa *Fonología española* en 1950, influenciada pola glossemática danesa, e en 1951, a súa *Gramática estructural*. *Según la Escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española*. Tamén aparecen na editorial Gredos a *Teoría del lenguaje* e a *Lingüística general*, de Eugenio Coseriu. O estruturalismo europeo triunfa en España e entronca coa tradición historicista e dialectolóxica.

A primeira revista dedicada á investigación das linguas e literaturas desde o punto de vista sincrónico é *Filología Moderna*, que aparece en 1960, ou sexa, entre a publicación das obras de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) e *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Tamen por estas datas comeza a publicación do *Diccionario histórico de la lengua española*. A influencia estranxeira predominantte en España procede da obra *La teoría del lenguaje*, de Karl Bühler (1879-1963). Resulta interesante saber que Alcina e Blécua (1991-180) cren que a obra de Bühler estaba traducida ó español.

O xenerativismo comeza a divulgarse a primeiros dos setenta, pero haberá que esperar ós anos oitenta para que se produza un tímido crecemento da

Asociación Española de Lingüística Aplicada, que aínda hoxe é unha organización modesta.

4. OS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A particular evolución do estudio da lingua en España ten o sen reflexo inmediato no deseño dos plans de estudos universitarios. Nas licenciaturas en filoloxía predominan os contidos históricos e literarios. Soamente no remate dos anos sesenta, concidindo coa popularización dos estudos universitarios en España, se comeza a incluír nas devanditas licenciaturas os estudos sincrónicos. Abonde lembrar que cando morreu Franco (1975) soamente había en España catro cátedras de Lengua Española (Alcina e Blécu, 1991, 166).

Nos anos setenta os estudos lingüísticos viven un período de expansión, polo que se multiplican as licenciaturas en Filoloxía de diferentes linguas, que por forza teñen que incluír un estudio da lingua "per se" no seu estado actual. Desde mediados dos setenta ata a fin da transición democrática florecen os estudos de filoloxía, polo menos en canto a cifras de matrícula. Sen embargo, nos plans de estudos pouco se reflectían os cambios producidos nos investigadores, que agora se esforzaban por comprende-lo pensamento das novas escolas. O que se facía era aglutina-las novas perspectivas e aliñalas coas anteriores.

Probablemente, e en contra do que ó primeiro puidese parecer, quizais sexa unha sorte que o devandito proceso se desenvolvese da maneira descrita. Por iso en España non ocorreron os cambios de paradigma traumáticos que se sufriron noutros lugares. Tamén se evitou que se chegase a un grao de especialización que fai que os que adoptan perspectivas diferentes non se entendan, a pesar de sermos todos estudiosos da linguaxe. Pero o hiato entre o deseño curricular e a súa correspondencia coas saídas profesionais aumentaba cada día, polo que a meirande parte dos estudantes de Filoloxía soamente atopaban unha saída profesional no Ensino Secundario. Unha proba disto foi a aparición do Curso de Adaptación ó Profesorado (CAP), que serviu máis para cubri-lo expediente ca para familiarizarse cos rudimentos pedagóxicos necesarios para impartir clases, de lingua ou de calquera outra rama do saber.

5. O MODELO DE UNIVERSIDADE

A estas consideracións hai que lles engadir outra de carácter máis xeral: o modelo español de Ensino Superior foi, durante décadas, o da universidade de masas; e o obxectivo desta, o da difusión ampla da cultura e os coñecementos.

Este foi o patrón que seguiron os países mediterráneos europeos e os latinoamericanos, do que é un bo exemplo a Universidade Autónoma de México, pero que pouco a pouco se foi deixando. Este abandono debeuse, en

parte, a que co devandito patrón non se cumpriron os obxectivos programáticos de eleva-lo nivel cultural da poboación en xeral, e tamén a que o modelo anglosaxón de universidade profesional se adaptou mellor ós tempos que corren.

Pero sería inxusto desprezar un proxecto de universidade que, de maneira efectiva, contribuíu non soamente a eleva-lo nivel cultural das clases medias, senón tamén a crear en España varias xeracións de profesionais que hoxe están no cumio social, gracias ós seus coñecementos, ós seus esforzos e ós seus resultados. Ademais, o devandito modelo, naquel momento, tiña un custo baixo, polo que resultaba atractivo para un Estado que non dedicaba moitos cartos nin á cultura nin á investigación. Pódese afirmar que se hoxe hai universidade é gracias ós estudos de carácter xeral, como xeografía e mais historia, medicina e mais odontoloxía, e a categoría académico-administrativa de filoloxía, punto de partida e foro daqueles a quen lles interesaba a filoloxía, a literatura, a lingüística, o ensino das linguas, a traducción, o xornalismo, a terminoloxía, a biblioteconomía ou a documentación, entre outras.

A universidade española está cambiando, polo menos nominalmente, e hoxe aspira a formar profesionais especialistas. Somos moitos os que pensamos que hai que moderniza-la universidade española, e non soamente nas súas formas, pero tamén cremos que non se pode romper coa tradición intelectual dun país. Poida que sexamos maioría os que

defendemos un modelo mixto como reflexo dos intereses e das necesidades dun país calquera, non soamente do noso. Se, por unha banda, parece conveniente separar das licenciaturas de Filoloxía varias especialidades para concilia-la realidade do saber coa académica e administrativa, como ocorreu primeiro con xornalismo, despois con biblioteconomía e documentación, con traducción e interpretación e, recentemente, coa creación na Universidade de León da primeira licenciatura en Lingüística de España; tamén é beneficioso para todos manter uns estudos que, como especialidade (lingüística histórica ou filoloxía propiamente dita), complementan esoutras aproximacións ó estudio da linguaxe.

Cómpre tamén manter ou refunda-los estudos de carácter xeral. Non se poden impoñer vocacións específicas, nin hoxe existen todas e as mesmas profesións que existirán dentro de vinte anos. Unha proba do interese que aínda suscitan os estudos de carácter xeral é a recente creación de varias licenciaturas de humanidades, que son máis ou menos herdeiras, segundo a universidade de que se trate, da antiga licenciatura de Filosofía e Letras.

A formación de tradutores e intérpretes ten hoxe máis que ver coa mentalidade asociada ó xornalismo e a administración de empresas, ca coa asociada á literatura e ás belas artes. A investigación sobre a traducción está hoxe máis próxima a ciencias sociais como a psicoloxía e a socioloxía, e a estudos non exclusivamente centrados

na linguaxe natural, como a semiótica, ca a estudos descritivos sobre a estrutura da lingua. Non nos pode sorprender, polo tanto, que nalgunhas universidades, coma na hebrea de Xerusalén, os estudos de traducción se desprazasen, xa no 1980, do seu lugar entre as Humanidades, ó departamento de Estudos sobre a Comunicación, ubicado na Facultade de Ciencias Sociais (Amit-Kochavi, 1992).

Pero esta, ás veces, emigración masiva dos estudantes desde filoloxía a traducción e interpretación é dobremente prexudicial: porque reduce o número de candidatos á sólida formación intelectual que ofrecen as filoloxías, formación que segue sendo igualmente necesaria na actualidade e que as licenciaturas en Traducción e Interpretación non aspiran a ofrecer, e porque o mercado da traducción en España non pode acoller a tantos licenciados en Traducción e Interpretación que, segundo parece, van xurdir das nosas aulas.

O que ocorre, en realidade, é que os estudantes que desexan traballar no Ensino Secundario, quizais o grupo máis numeroso, e algúns outros que no pasado cursaron estudos de filoloxía, por se-los máis próximos ós seus intereses, hoxe consideran que a licenciatura de Traducción e Interpretación se axeita máis ós seus obxectivos. As novas licenciaturas herdan, polo tanto, uns estudantes "emprestados", que seguen esperando a

creación de estudos en linguas aplicadas orientados ó Ensino Secundario ou Superior; do mesmo xeito, por exemplo, en que existen para o Maxisterio estudos de postgrao para especializarse no ensino de linguas.

Se se comparan os plans de estudos das Filoloxías e de Traducción e Interpretación, advírtese certo grao de superposición, máis modesto se se consideran as distintas aproximacións óptimas en cursos de nomenclatura similar. Non se trata, polo tanto, de dividi-lo campo da linguaxe nunha serie de reinos de Taifas, o que sería prexudicial para todos, senón de artellalas posibilidades nunha oferta múltiple que responda á demanda social. Unha separación dos estudos, ou sexa, a implantación de licenciaturas en ensino de linguas, en literatura comparada, en filoloxía propiamente dita, en humanidades e a xeneralización de licenciaturas en lingüística aumentaría a oferta universitaria, e respondería mellor ás necesidades dun Estado moderno occidental no século XXI, o que tamén permitiría un máis rico debate sobre o fenómeno da linguaxe en tódalas súas facetas. Porque com afirma Geoffrey Sampson (1980, 10):

O perigo maior na investigación non está no feito de que un individuo non chegue a domina-lo pensamento dunha determinada escola, senón no de que unha escola chegue a domina-lo pensamento dun individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, Juan, e José Manuel Blécua (1991): *Gramática española*, 8ª ed., Barcelona, Ariel.
- Amit-Kochavi, Hannah (1992): "Moving Translator Training from the Humanities to the Social Sciences: an Israeli Case Study", en Cay Dollerup, e Anne Loddegaard (eds.): *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 93-97.
- Catford, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*, London, Oxford U.P.
- De Mey, Marc. (1992): *The Cognitive Paradigm*, 2ª ed., Chicago, Univ. of Chicago Press.
- Dohler, Per. (1995): "The Linguist's Den", *The ATA Chronicle*, XXIV/2, February 1995.
- Givón, Talmy (1979): *On Understanding Grammar*, Orlando (FL), Harcourt Brace Jovanovich.
- Hurtado Albir, Amparo (1994): "Perspectivas de los Estudios sobre la Traducción", en Amparo Hurtado Albir: *Estudios sobre la Traducción*, núm. 1, Castrilló, Publicacions da Universitat Jaume I.
- Hatim, Basil, e Ian Mason (1990): *Discourse and the Translator*, London, Longman.
- Kuhn, Thomas S. (1962): *The Estructure of Scientific Revolutions*. Internacional Encyclopedia of Unified Science, 2/2, Chicago, University Press.
- Labov, Wiiliam (1972): *Sociolinguistic Patters*, Philadelphia, Unniv. of Pennsylvania Press.
- Lakoff, Robin Tolmach (1989): "The Way We Were; or The Ral Actual Truth about Generative Semantics", *Journal of Pragmatics*, 13, pp. 939-88.
- Muñoz Martín, Ricardo: *Lingüística para traducir*, Teide (en prensa).
- Nida, Eugene (1964): *Towards a Science of Translating*, Leiden, E.J. Brill.
- Nord, Christiane (1991): *Text Analysis in Translating*, Leiden, E.J. Brill.
- Paul, Hermann (1880): "Geschichte der Germanischen Philologie", en Hermann Paul (ed.): *Grundriss der Germanischen Philologie*, vol. 1, Strasburg, Karl J. Trübner.
- Peña, Salvador, e Hernández Herrero, María José (1994): *Traductología*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Sampson, Geoffrey (1980) *Schools of Linguistics*, Stanford, Univesity Press.
- Schogt, Henry G. (1988): *Linguistics, Literary Analysis, and Literary Translation*, Toronto, University Press.
- Stein, Dieter (1980): *Theoretische Grundlage der Übersetzungswissenschaft*, Tübingen, Narr.
- Steiner, Geroqe (1975): *After Babel*, Oxford, University Press.
- Tabakowska, Elzbieta (1993) *Cognitive Linguistics and Poetics of Translation*, Tübingen, Narr.
- Vinay, S. P. e J. Darbelnet. (1958): *Stylistique comparée du frangais et de l'anglais*. Paris, Didier.

ORIENTACIÓN E EDUCACIÓN

Para vivir en parella e facer familia

Miguel Ángel López Folgueira

Psicólogo. Centro de Orientación

Familiar de Monforte de Lemos

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos nun mundo de grandes cambios onde os sistemas de valores, crenzas, roles en xeral e roles sexuais en particular están en crise. Tamén a familia ou, mellor, un tipo determinado de familia, a patriarcal, está en crise. Pero ¿xurdiu a forma de familia que colme as esixencias das presentes xeracións?. Posiblemente non, e o que mellor sabemos é o que non queremos, pero sen ter atopado aquilo que cremos que nos faría máis felices. Quizais exista tamén crise de afectividade. Sobrevalorámo-las individualidades, o ego narcicista, e así cústanos moito ter que compartila nosa intimidade. As frustracións soportámo-las mal, porque afeitos a seguros a todo o risco non queremos acepta-los perigos inherentes á propia existencia. Temos tempo para todo menos para dedicalo a pararnos sobre nós mesmos. Andamos sempre con présa e quizais pasamos pola vida máis coma espectadores ca coma auténticos actores. Pero claro, polo só feito de vivir estamos obrigados a ser

actores. O que ocorre é que quizais dediquemos máis tempo ós papeis secundarios en detrimento do grande papel a que estamos chamados: ser “un mesmo”. Pero para ser “un mesmo” é imprescindible abrirse ó ti, dar cabida ó ti na nosa vida, porque só a través del me descubrirei a min mesmo. E esta tarefa realízase fundamentalmente na familia e, a continuación, no colexio, que normalmente é o sitio onde se fan as primeiras amizades.

A familia é o lugar por excelencia onde se leva a cabo o encontro do eu co ti: do recién nado cos pais, dos esposos entre si..., que configuran a forma dos demais encontros extrafamiliares. Na familia apréndese a comunicarse ou a non comunicarse, a amar ou a odiar... En definitiva, a vivir ou a malvivir. Pero ademais de en familia, o lugar onde o neno ou o adolescente pasan máis tempo é no colexio, onde poden ver confirmada ou desconfirmada, a través dos compañeiros e mesmo dos mestres, a súa propia forma de vida familiar. E o estilo e calidade da vida

familiar vai condicionar para ben ou para mal o desenvolvemento escolar. Por iso me gustaría tender unha ponte de unión entre o ensino, os profesores, e a orientación familiar, os orientadores familiares.

A inmensa maioría dos escolares proceden dunha familia, polo que entenda-la dinámica interna desta, vai facilitar comprender mellor os problemas escolares dos alumnos. Xeralmente, o educador descobre no seu labor cotián que algún alumno non vai como sería de esperar, e non precisamente por déficit de aptitudes, senón porque o clima familiar non é o máis axeitado. Chegar, pois, a un mellor coñecemento do que ocorre no interior da familia e dalgúns pautas para prever problemas futuros, pode ser de utilidade para calquera educador. Este é o orientador familiar vanse ter que enfrontar moitas veces a problemas comúns, aínda que cadaquén tera os que abordar, por suposto, desde a súa propia óptica, pero ambos intentarán axudar á familia para afrontar mellor a grande tarefa que esta está chamada a realizar.

2. A FAMILIA E A ORIENTACIÓN FAMILIAR

“Una familia es un grupo en marcha, sujeto a cambiantes influencias externas, con una historia y un futuro compartidos y con etapas de desarrollo tanto como con pautas habituales entre

sus miembros”¹. É, polo tanto, e igual ca todo grupo humano, unha realidade dinámica e en constante proceso de cambio, en marcha e suxeita a influencias. E de non saber afrontar con acerto, sen rixideces nin estereotipos estériles, as distintas esixencias e influencias de cada momento do camiño, vai depende-la convivencia harmónica dos seus membros e a relación de todos e cada un deles co grupo de parentes ou co grupo social máis amplo.

A orientación Familiar defínea o Dr. Ríos González como: “el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge”².

Interesa resaltar, desta definición, os seguintes puntos:

- **As capacidades evidentes e as latentes:** resulta indispensable un respecto familiar ás calidades e aptitudes de cada membro do sistema, sen pretender facer a ninguén á nosa propia imaxe. É moi frecuente, sobre todo na relación pais-fillos, que os pais pretendan que o fillo faga aquilo que eles non puideron facer e así projectan nel os seus propios desexos. Isto non é respecta-los fillos e non favorece o

1. J. Haley: *Terapia no convencional. La técnica psiquiátrica de Milton H. Erickson*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1986, p. 50.

2. J. A. Ríos González: *Orientación y terapia familiar*, Instituto de Ciencias del Hombre, Madrid, 1984, p. 35.

seu desenvolvemento. Fortalece-las capacidades dunha persoa significa, en primeiro lugar, respectalas e aceptalas. Que cada un viva a súa verdade. Pero non só falamos das capacidades evidentes, senón tamén das latentes: aquelas que si existen, pero que están como adormecidas, aletargadas. A familia ten que proporcionala estimulación e o apoio necesarios para que cada un dos seus membros poida aproveitar ó máximo tódalas súas potencialidades, para que poida ser un mesmo. Pero neste descubrimento o colexio vai xogar tamén un papel primordial. O educador, como guía intelectual do neno, será complemento dos pais, apoiándoos e orientándoos nesta importante tarefa.

- O fortalecemento dos vínculos:

Hai que fortalece-la relación, o afecto, a comprensión, entre os membros do sistema familiar, para que poida existir unha intercomunicación directa e fluída, co fin de que (os vínculos) resulten sans, pois unha cousa é manter un vínculo de relación cunha persoa, e outra moi diferente é querer absorver á outra persoa.

- As capacidades de estimular o progreso persoal dos membros da familia: pero progreso persoal non debe ser entendido no senso de medrar economicamente, que tamén pode ser positivo, senón no de chegar a acadar-la auténtica madurez persoal de todos e cada un dos membros da familia.

Creemos que a axuda que o colexio pode ofrecer na orientación familiar tal e como a describimos, está fóra de

toda dúbida. Por suposto que esta axuda sería sobre todo no nivel educativo ou preventivo. Ningunha forma mellor de loitar contra os problemas ca aquela que trata de que estes non xurdan, poñendo en mans do individuo armas eficaces para preve-la súa aparición. E isto lógrase, sobre todo, a través da educación.

3. ORIENTACIÓN FAMILIAR PREVENTIVA

Unha orientación preventiva non trata as patoloxías. O que lle interesa é que estas non se cheguen a instalar na familia, polo que actuará antes de que as patoloxías xurdan, e farao de moi diversos modos, entre os que podemos destacar: a orientación prematrimonial, a planificación familiar, o fomento do diálogo e a comunicación familiar positiva, a advertencia á familia acerca das distintas crises familiares, o apoio á familia nas tarefas educativas.

a) Orientación prematrimonial

Esta orientación non só se levará a cabo nos momentos previos ó casamento ou cando a parella estea xa constituída, senón que xa terá que realizarse antes que a parella se constituía. Para así facilitar que a elección por parte de cada un dos membros da futura parella sexa racional e madura, e non unha elección baseada en factores ou aspectos irracionais da personalidade, como sinala, por exemplo, J. Willi.³ ¡Cantos problemas

3. J. Willi: *La pareja humana: relación y conflicto*; Morata, Madrid 1978.

familiares se poderían evitar, ou polo menos esquecer, se tivesemos oportunidade de contactar cos xoves xa antes de se faceren noivos! En moitos casos, neste primeiro momento é cando a relación xa se empeza a viciar. Unha parella, por exemplo, que se chegou a constituír maiormente polo desexo de un, ou dos dous, de liberarse das súas familias de orixe, a partir do momento en que casaron poden chegar a descubrir que a razón do seu matrimonio xa desapareceu. Escaparon dunha situación problemática, pero agora están instalados noutra aínda de maior dificultade. Para seguir xuntos terán que atopar outras razóns que os motiven, pois é fácil menterse unidos mentres se loita por conseguir un obxectivo desexado, mentres se loita contra algo. ¿Pero que sucede desde que ese obxectivo foi alcanzado? Con frecuencia, cando alguén está totalmente focalizado cara á consecución de algo, non logra, ou xa non intenta, adiviña-las dificultades que atopará despois de conseguida a ansiada meta. ¿Cantas parellas fan proxectos, sequera a medio prazo, mentres son noivos? ¿Cantas chegan ó casamento por pura inercia e por temor a non atopar "outra cousa", a pesar de ter vivido un noivado bastante conflictivo?.

É certo que a parella, ó longo de toda a súa vida como parella, debe pasar por múltiples definicións e redefinicións da súa relación, pois cada nova situación (o nacemeto dun fillo, a escolaridade...) esixe formas distintas de relación, pero non é menos certo que as experiencias

anteriores influirán nas novas formas de interactuar, pois estas constrúense sobre aquelas, e se a relación se presentou en termos erróneos ou irracionais desde os seus comezos, terá poucas posibilidades de éxito.

As expectativas que a nova parella albergue de cara ó seu futuro tamén van ter importancia. Moitas veces estas son moi irrealistas e logo o prosaico da vida cotiá fai caer na conta do equivocado que un estaba cando pensaba en termos similares ós daquel dito popular de "contigo, a pan e cebola".

b) Planificación familiar

Xa constituída a parella é indispensable que esta poida decidir cantos e cando vai ter fillos, sen que isto quede á determinación da sorte. Ter un fillo é algo sumamente serio e no momento en que veña ó mundo temos que estar preparados para aceptalo e proporcionarlle un clima cálido que facilite o seu desenvolvemento harmónico en tódolos aspectos. Acepta-lo fillo, máis ca desexar ter un fillo, é condición necesaria para un desenvolvemento san, pois hai preñeces nas que o fillo, quizais por non cumprir-las expectativas paternas, non é aceptado; e viceversa, preñeces non desexadas que dan como resultado fillos plenamente queridos e aceptados ⁴.

Non me resisto neste momento en que estamos falando do neno a deixar

4. Outras reflexións sobre a planificación familiar poderaas atopar-lo lector en Miguel Ángel López Folgueira: "Reflexións desde a experiencia de traballo nun centro de orientación familiar", Revista Galega do Ensino, nº 4, "Especial da Familia", maio 1994.

de facer mención a uns versos de Jalil Gibrán que di o seguinte:

Vuestros niños no son vuestros niños.

Son los hijos e hijas del propio anhelo de vida.

Vienen a través de vosotros pero no provienen de vosotros y aunque están con vosotros no os pertenecen.

Podéis darles vuestro amor pero no vuestros pensamientos, puesto que tienen sus propios pensamientos.

Podéis alojar sus cuerpos mas no sus almas,

puesto que sus almas moran en la casa del mañana, que vosotros no podéis visitar, ni en vuestros sueños.

Podéis esforzaros en ser como ellos, pero no intentéis hacerlos como vosotros,

puesto que la vida no mira ni espera al ayer.

Sois los arcos de los que vuestros niños parten como flechas vivientes.

*Abandonaos en manos del arquero: será para bien*⁵

É desde logo un punto crucial, nunha orientación familiar preventiva, que a parella poida ter acceso a información e medios para poder regula-la súa fecundidade; non loitando contra ela, por suposto, senón humanizándoa, facéndose a parella responsable dela, para así conseguir que o fillo sexa mellor aceptado e máis querido. Pois o cariño e a aceptación do fillo é tan importante como o mesmo sustento

físico que se lle dá. Investigacións como as de Spitz⁶ ou Bowlby⁷ así nolo testemuñan.

Para calquera tarefa que queiramos desenvolver, hoxe en día esíxesenos unha aprendizaxe, uns coñecementos e unhas actitudes previas. Sen embargo, para ser pai non se esixe nada. ¡Coma se fose unha tarefa carente de toda importancia e que calquera pode levar a bo fin! Sen embargo esta tarefa é, quizais, a máis importante que o individuo vai realizar ó longo da súa vida, pois do feito de saber ou non afrontala axeitadamente vai depender non só o seu bo estar, senón e sobre todo o duns seres, uns nenos, que van ver precisamente nos pais os modelos para a aprendizaxe da vida.

Neste senso, serían de grande utilidade as escolas de pais, nas que estes poderían comentar e debate-los seus problemas, e tamén servirían como centros de educación permanente, dinamizadores dunha renovación continuada para mellor afronta-la problemática familiar. Pois a familia está nun proceso de evolución e renovación constantes; e o que vale, por exemplo, para antes de ter fillos, non vale para cando o primeiro fillo xa naceu, e isto tampouco vale para cando o fillo é adolescente ou para cando alcanza a madurez, etc.

Pero a planificación familiar dentro dunha orientación familiar preventiva, non só se refire ó control da natalidade. Na familia hai algo máis cós

5. Tomado de: A. S. Neil, Summerhill, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

6. R. A. Spitz: *El primer año de vida del niño*, Aguilar, Madrid, 1981

7. J. Bowlby: *El vínculo afectivo*, Paidós, Buenos Aires, 1976; *La separación afectiva*, Paidós, Buenos Aires; *La pérdida afectiva*, Paidós, Buenos Aires.

fillos. Hai a parella, sen a que aqueles non existirían. E dentro da vida da parella algo de grande importancia é a expresión da súa sexualidade, que aínda que non é a panacea que solucione tódolos problemas conxugais, si que é moi importante para unha relación harmónica. Ademais, se a parella vive a súa sexualidade de forma madura e creativa, aínda sen querelo estará proporcionándolles ós fillos unha sa actitude cara á sexualidade.

Como sinala Fuertes Martín (citando a Berman e Holf, 1987), se a parella ten problemas sexuais, isto facilitará a aparición doutros problemas relacionais entre os pais e os fillos. "La presencia de problemas sexuales entre los miembros de la pareja, dejaría el camino más fácilmente abierto a la posibilidad de coaliciones intergeneracionales, mientras que la habilidad de la pareja para mantener una vida sexual íntima, serviría como un marcador de los límites intergeneracionales"⁸.

Pois ben, unha correcta información e formación sexual non podería faltar nunha orientación familiar preventiva. E digo información e formación, e non só información, porque nesta coma noutras moitas cuestións vitais, os coñecementos non chegan. Son necesarios, pero teñen que ir acompañados dunha actitude positiva. E neste senso, por desgracia, na nosa sociedade aínda hai moito que avanzar no terreo da sexualidade, tanto no referente a información coma a actitudes, pero sobre todo a actitudes. E non esquezamos que

os lugares máis influentes na formación de actitudes son o fogar e a escola. Aquel, como transmisor dos valores do microgrupo familiar, e a escola, a través dos programas escolares, etc., dos valores dominantes na sociedade de cada momento. Resulta así moi importante que os pais gocen dunha sexualidade sa e que este tema sexa tratado na familia e na escola sen tabús pero con honestidade e honradez. Nin actitude prohibitiva nin permisiva, senón actitude de cultivo, que supón situarse fronte ó feito sexual coma unha dimensión básica do individuo, que terá que integrar no conxunto da súa personalidade para sentirse plenamente home ou plenamente muller. Nin superior nin inferior ás persoas do outro sexo. Simplemente diferente. A sexualidade non é algo que se ten, un engadido, senón algo que se é, algo que forma parte do meu propio ser. Pois non se pode falar da persoa en neutro. Ou se fala do home ou da muller. E segundo se sexa home ou muller, muller ou home, isto condicionará todos e cada un dos momentos e das conductas da miña vida, pois só se se pode ser, sendo sexuado.

Cunha correcta educación sexual no dobre nivel de coñecementos e actitudes, diminuíríamos, por exemplo, o seguinte: moitas anorgasmias, frixideces, impotencias..., que aínda na actualidade se están dando, debido en moitos casos, precisamente, a unha actitude negativa cara á sexualidade; que moitos adolescentes teñan relacións sexuais a idades prematuras para iso; que cheguen

8. Fuertes Martín: "Terapia familiar y sexualidad", *Cuadernos de Terapia Familiar*, 1994, nº 27, p. 27.

mulleres á consulta dicindo que non entenden como quedaron preñadas, porque xamais sentiron ningún pracer; que algúns nenos queden traumatizados porque foron abordados por un exhibicionista; que algúns xoves se angurien porque teñen un pene “demasiado pequeno”; que bastantes esposas realicen o coito exclusivamente como unha obriga para co seu home, pero sen concederse o mínimo dereito de disfrute e mesmo considerándose indignas se é que nalgún momento o logran; que poidan xurdir nas nosas adolescentes tantas preñeces precoces, etc.

c) Fomento do diálogo e a comunicación familiar

Na fase previa ó casamento os namorados concédense o máximo tempo do que dispoñen, bótanse flores, avíanse para estar xuntos, discúlpense se un deles estivo torpe nalgunha actuación, míranse intensamente entre si, preocupanse cada un pola felicidade do outro... En fin, soen vivir unha relación na que todo ou case todo resulta positivo e maravilloso. Claro, ¡estanse a pretender! e temen perderse se non actúan así, temen perderse se se “enfadan”, e iso arrepiáos. Pero con frecuencia resulta que pasados dous ou tres anos, ou quizais menos, todas esas boas maneiras ou costumes están esquecidos: rifan ás veces, discuten por parvadas, non toleran que o outro teña un mínimo fallo, en vez de camiñar da man van separados e cada un ensumido nas súas propias cavilacións, xa non se preocupan de estar máis

ou menos guapo o un para o outro... En definitiva, conquistáronse e xa teñen seguro a todo risco de compañía e, ademais, de por vida (aínda que agora o de por vida, bastante menos), e iso fai que a relación pouco a pouco se vaia trivializando e perdendo o seu encanto inicial.

Evidentemente que o descrito é un pouco unha caricatura da realidade, pero que tampouco está lonxe dela, e se non miremos ó noso redor ou mesmo cara a nós mesmos.

Digamos, non obstante, que é totalmente lóxico e normal que a forma de relación e comunicación non pode ser a mesma cando aínda non se vive baixo o mesmo teito e cando xa isto sucede, simplemente porque o contexto no que a relación se desenvolve non é o mesmo, como tampouco é o mesmo antes de ter fillos e despois. E é algo evidente que, aínda sendo os comunicantes os mesmos, o contexto, o marco no que se leva a cabo a comunicación vai estar condicionado. Pero o grave da cuestión non está precisamente en que a forma de comunicarse cambie, algo totalmente normal, senón en por que en grande número de casos cambia en senso negativo e non positivo.

En primeiro lugar, hai algo que teríamos que desterrar das mentes de quen vive ou pretende vivir en parella: o namoramento, o casamento ou o matrimonio non son unha meta, senón un proceso. O namoramento e o matrimonio son algo que non conclúe, son algo que hai que facer día a día. ¿Conclúe o matri-

monio coa separación? Persoalmente teño as miñas dúbidas sobre isto. ¡Que diferente sería se as parellas se espertasen tódalas mañás coa ilusión de namorarse un pouco máis un do outro, de descubrir-se un pouco máis, sen darse nunca por plenamente coñecidos!.

É frecuente oír dicir ós membros da parella que se coñecen perfectamente un ó outro, e isto é o peor que a calquera lle pode pasar: que alguén lle diga que nel xa non existen segredos nin nada novo co que o poida sorprenden. Isto significa claramente nega-la liberdade e a autonomía da outra persoa. E significa, por outra banda, que nos consideramos no dereito de poder anticipar, controlándoo, os sentimentos e as reaccións da outra persoa, chegando incluso ó extremo de opinar e actuar por ela, ¡porque ela faríao dese modo! Así en moitas parellas e en moitas familias “rouban” a palabra uns ós outros, porque no momento en que alguén abre a boca, o outro ou os outros xa intúen o que vai dicir e adiántanse en colle-la palabra, negándolle o dereito de dici-lo que quería. E é un mal costume nunha familia “roubarse” a palabra uns ós outros. Un dos principios fundamentais dun diálogo positivo é, precisamente, a non intuición dos sentimentos do outro ou os outros. Contrariamente, hai que facilita-los medios para que cadaquén se exprese por si mesmo. O falar polos demais non facilita o diálogo, senón que o imposibilita.

Pero non chega con que cadaquén se exprese por si mesmo. Hai que coida-la forma, o como e o que se expresa. As

mensaxes positivas son moito máis efectivas cás negativas, e as orientativas, máis fáciles de ser aceptadas cás imperativas. A calquera de nós nos gustaría máis que nos dixesen, por exemplo: “¡Que che parece se imos mañá ó campo?”. E en realidade a mensaxe foi a mesma.

Ademais de coida-la forma da expresión, tamén é de vital importancia que na familia se comunique e se teña en conta máis o positivo có negativo. ¡Cantas familias chegan á falta de entendemento e incluso á ruptura por estar asiduamente ó asexo dos fallos e debilidades do outro ou dos outros e sen a penas prestar atención ós actos positivos! Ás veces, parece que os membros dunha familia ou dunha parella, en vez de querer-se, ódianse, pola cantidade de mensaxes negativas, críticas e rexeitamentos que se dirixen mutuamente. É certo que isto soe facerse para que o outro cambie e abandone conductas non desexables. Pero é aínda máis verdade, que hai que saber e ter en conta, que case sempre os efectos son os contrarios ós buscados: unha maior persistencia das conductas indesexadas. “¡Xa está ben, eu aquí aguantando os nenos e ti de viños cos teus amigos!”, dille, por exemplo, a muller ó home porque chegou un pouco tarde á casa. Pero resulta que cando vai para a casa ó dereito do traballo, non recibe ningunha mensaxe alentadora. “¡Pero serás burro e lacazán. Mira que traer un suspenso!”, dille un pai ó seu fillo. E non lle di nada polas outras oito materias aprobadas. Pois ben, con este tipo de

mensaxes o único que se logra é incremental-lo distanciamento entre os comunicantes e facer que estes busquen outras persoas, outros grupos, que os recoñezan positivamente e onde se encontren máis a gusto. E non entramos xa no efecto que estas críticas producen na autoestima de quen as recibe e que é sempre, ou case sempre, negativo, posto que a imaxe que cada un ten de si mesmo está, en grande parte, condicionada pola imaxe que del teñen os que o rodean. En realidade, a forma de ser e de actuar de cadaquén está en grande parte en función da forma de ser e de actuar daquelas persoas coas que se relaciona.

Aínda que nos poderíamos estender moitísimo máis no tema da comunicación, quizais o nó gordiano de toda problemática familiar, non o imos facer; en cambio abordarémo-la cuestión da televisión no fogar, pola incidencia que ela ten no diálogo e na comunicación familiar.

Hoxe en día non son moitas as horas que os membros da familia pasan xuntos no fogar, debido ó traballo dos pais, ó colexio dos fillos, etc. Pero cando se reúnen aí está, e quizais no lugar máis precioso da casa, a TV.

O pouco tempo, quizais, nalgúns casos, o único tempo que a familia pasa reunida, non está soa. Está a TV entre eles, interferindo en todo canto se di e se fai. E recentemente co video, aínda máis.

Non pretendo nin é a miña intención facer unha crítica da TV, pois como todo invento humano pode ser potencialmente positiva. O único que trato é de constatar algo que na realidade se dá. E para que a comunicación e o diálogo poidan ser fluídos e positivos téñense que evita-las interferencias e ruídos existentes que poidan alterar ou afectar-las mensaxes. Se a muller lle conta ó home que o neno, polo día, estivo malino, e o home, por exemplo, está vendo o telediarario ou unha película, isto afectará negativamente á percepción da mensaxe da muller. No peor dos casos o home nin sequera se entera; e no mellor, si se entera, pero non de forma totalmente clara, e ó pouco tempo preguntará: “¿Que me dicías do neno?”, e quizais a muller se anoxe porque antes non a escoitase.

Pero o problema non é só este, hai máis. A TV, como un medio de comunicación de masas que é, vai xerar moitas conversas sobre ela: “mira que o personaxe tal é bruto”, “mira que o outro é moi bo”... En definitiva, que tanto no fogar coma fóra del son bastantes as horas dedicadas a comentar acerca da TV, en detrimento da compartición das nosas experiencias vitais. Se hai que ver unha película, e iso pasa un día si e outro tamén, ¿cando se pode falar e comentar acerca da experiencia vital de cada un durante o día? Ademais, a TV pódenos facer vivir en fantasía e alonxados da nosa propia verdade. Pódenos facer vivir na irrealidade, como dicía, se contribúe a centra-los diálogos ó redor do percibido a través

dela, deixando pouco lugar para facer comentarios sobre o que nos rodea, que é o que máis nos afecta de cotío. Falar acerca dos sentimentos do personaxe tal, do político cal, etc. etc., non nos compromete persoalmente, porque non se trata de nós. Pero falar coa miña muller e cos meus fillos dos meus propios sentimentos, do que sinto e penso, si me compromete no máis profundo, porque é precisamente de min de quen falo, e quizais esa imaxe persoal auténtica non estea moito de acordo co rol que pretendo aparentar. En fin, que moitas, demasiadas veces, concedemos máis importancia ás mensaxes televisivas cás mensaxes dos membros da nosa propia familia: “¡Cala, que estou vendo o que di o presidente!”, por exemplo. Pero, ¿que é máis interesante para nós? Se isto se produce con certa asiduidade, non nos queixemos despois da falta de diálogo familiar. Somos responsables diso.

Pero hai aínda máis: a TV proporciona modelos de identificación, en moitos casos, moi alonxados da nosa propia realidade e, polo tanto, impropios para nós. Modelos de identificación fantásticos que crean en nós, e sobre todo nos nenos, algo así como unha inflación de necesidades, un estado constante de necesidades, ás veces irrelevantes, que case nunca se poderán satisfacer, coa frustración subsecuente. E non falemos xa do tema da violencia na TV. En fin, ó mellor castigámo-los nosos fillos por ser agresivos, e non reparamos na cantidade de violencia filmica á que están expostos tódolos días.

d) Prepara-la familia para as distintas crises familiares.

Este punto podería enlazar xa co primeiro sobre a orientación prematrimonial. Tódalas parellas van ó matrimonio cunhas expectativas, próximas, ás veces, á realidade; pero moitas máis, arredadas dela, o que pode contribuír ó derrubamento de todo o edificio previamente construído. Interesa, entón, que as expectativas sexan o máis próximas posible á realidade coa que despois se van enfrontar, para así evitar futuras dolorosas frustracións.

Parece bastante evidente que unha forma de evitar estas posibles frustracións é facer que as parellas se decaten dos problemas e dificultades cos que se van enfrontar ó longo de todo o ciclo vital familiar que están xa comezando a construír. A parella que pense que a forma de vida e de relación da “lúa de mel” vai durar para toda a vida, está bastante lonxe da realidade.

A familia, igual ca todo sistema interaccional estable, se quere durar teno que facer manténdose dentro dun equilibrio dinámico, superando, polo tanto, as tendencias homeostáticas que lle impedirían a adaptación tanto cara ó exterior coma cara a si mesma. Unha familia homeostática sería ultraestable e abortaría calquera proxecto de progreso, pois a palabra “cambio” non existiría no seu vocabulario. Estas familias pretenderían, por exemplo, abordar da mesma forma a relación co fillo pequeno e co de 25 anos que xa quere inde-

pendizarse. E isto, simplemente, é disfuncional.

As crises familiares das que imos falar non as vemos negativamente, son un factor de estimulación ó progreso familiar. O que si é disfuncional, é negalas ou escotomizalas.

"La crisis familiar -di C.F. Rojero- es un proceso de ruptura del equilibrio anterior, caracterizado por el aumento de la tensión en el sistema, por la puesta en cuestión de las reglas estructurales y por la suspensión de las metas del sistema, fruto todo ello de la exigencia de un cambio en la organización del mismo"⁹. Noutras palabras, unha crise sería un momento no cal o vello non vale e o novo aínda non está asumido. E isto, na familia, é unha realidade constante. Cada etapa do ciclo familiar require ser abordada de forma diferente.

Como dicíamos, as crises familiares teñen que ser vistas como factores que estimulan o crecemento e non o estancamento. Pero é conveniente que a familia estea previda para mellor afrontalas, pois se chegan por sorpresa poden deixar de ter solución.

Toda familia debería saber que ó longo do seu ciclo vital vai pasar por diferentes etapas con características propias, que requiren formas de afrontalas tamén propias, pois, como dixemos, a familia non é unha entidade estática; e a medida que van transcorrendo as etapas

do seu ciclo vital, tódolos membros deben enfrontarse a novas esixencias de adaptación.

Trataremos brevemente das distintas fases que atravesa a familia tipo (da parella con fillos, pois no caso de non os ter, o panorama sería algo diferente). De forma moi simple poderíamos sintetizalas da seguinte forma:

1ª fase. Desde a formación da parella ata a chegada do primeiro fillo. Teríamos que diferenciar subfases, pero por brevidade non o faremos. O esforzo neste momento vai encamiñado a construír unha relación viable e duradeira, que permita unha aceptable intimidade e que debe estar baseada nunha percepción realista do compañeiro e non na idealización do mesmo. Require que cada un asuma a responsabilidade que lle corresponde na relación e que se teñan superado os vínculos de ligazón infantil coas familias de orixe. Negociaranse as diferencias e posibles conflitos entre ambos e resolveranse as falsas expectativas, ó tempo que se atopan camiños de satisfacción mutua. É unha fase de gran tensión e conflito, pois ademais das diferentes personalidades dos dous membros da parella, hai que ter en conta que, "el matrimonio no es meramente la unión de dos personas, sino la conjunción de dos familias que ejercen su influencia..."¹⁰ sobre a nova parella, sendo ademais que "el arte del matrimonio incluye el que la independencia se alcance mientras al mismo tiempo

9. Varios: *Paradigma sistémico y terapia de familia*, Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid, 1983, pp. 121-122.

se conserva la involucración emocional con los respectivos parientes"¹¹.

2ª fase. Desde o nacemento do primeiro fillo ata a entrada na escola do último. O nacemento de cada fillo suporá unha nova crise e polo tanto unha subfase.

No momento en que a parella xa está máis ou menos acomodada e adaptados un ó outro, aparece o fillo para romper-lo equilibrio. A relación diádica pasa a triádica, e ademais este terceiro membro, o neno, é á vez débil e esixente. Haberá que facer unha nova negociación a moitos niveis, como por exemplo, aprender a relacionarse a tres, co risco de marxinación dalgún dos membros; unha nova distribución do tempo; unha nova forma de relación coas familias de orixe, pois créanse lazos de sangue entre elas. Aparecen avós, tíos... por ámbolos dous lados, que modifican o sistema familiar. "Con el nacimiento de un hijo, la joven pareja queda más distanciada de sus familias y a la vez más enredada en el sistema familiar. Siendo padres son menos hijos, y se individualizan en mayor medida como adultos; pero el niño los introduce más en la red total de parientes, en cuanto se modifica la índole de los viejos vínculos y se forman otros nuevos"¹². E por se isto fose pouco, teñen que enfrontarse tamén á gran responsabilidade da crianza e da educación dese novo ser, que, como dixemos, é esixente e indefenso.

Se na fase anterior a relación da parella madurou suficientemente, de maneira tal que a comunicación pode ser franca, directa e sen rodeos, e se aprenderon a manexar e negocia-las diferencias e desacordos de forma satisfactoria para ambos, o nacemento do fillo suporá dificultades, pero que non chegarán a enfrontamentos. Quizais incluso as dificultades unan máis a parella. Pero no caso contrario, existe o gran risco de que moitas cuestións que enfrontan a parella, sexan tratadas a través do fillo, con tódalas consecuencias negativas que isto pode ter para el. Un exemplo sería que o pai ou a nai non se atrevesen a dicirlle algo ó outro, e entón se lle dixe-se ó fillo, para que así o saiba o outro cónxuxe, que en realidade é o auténtico destinatario da mensaxe.

3ª fase. Período de escolarización dos fillos, ata a súa adolescencia. Ata este momento os fillos dependían case exclusivamente do fogar, pero agora o despegamento cara á independencia comeza xa de forma máis clara. O neno relaciónase xa máis co exterior e a responsabilidade educativa paterna comeza a ser compartida coa institución escolar, debendo os pais estar preparados para afronta-la relación con esta nova institución (a escola), que dalgún modo empeza a formar parte da familia. Por outra banda, o neno vai empezar a actuar como "escaparaté" da familia. No cole-xio exhibirá o aprendido na casa e relacionarase con outros nenos, doutras familias, que quizais non sigan unhas

10. J. Hailey: *Terapia no convencional. La técnica psiquiátrica de Milton H. Erickson*, o. cit., p. 37

11. Ib., p. 44.

12. Ib., p. 46.

pautas comportamentais idénticas ás súas, o que pode ser fonte de conflitos familiares. "Los conflictos entre los padres acerca de la crianza de los niños se hacen más manifiestos cuando su producto es exhibido en público. La escuela representa además su primera experiencia con el hecho de que los hijos terminarán por dejar el hogar y ellos se quedarán solos frente a frente"¹³.

Un perigo importante desta fase está en que os pais lle poñan atrancos ó neno para a súa relación extrafamiliar, desvalorizándolle todo o de fóra do fogar.

4ª fase. Periodo de adolescencia dos fillos. O proceso de despegamento ou desenganche dos fillos respecto dos pais avanza, debendo ser renegociados os temas de autonomía e control, sobre todo. Non obstante o adolescente aínda non está en condicións de ser autónomo e independente e segue necesitado de tutela ou vixilancia, pero exercida de forma diferente á da fase anterior.

Se previamente non houbo unha correcta educación (información e formación) sexual, poden xurdir problemas nesta área.

Unha das tarefas fundamentais neste momento é a de desenvolve-lo compañeirismo dentro e fóra da familia, debendo os pais, ademais, apoiar-lo proceso de separación-individuación dos fillos.

5ª fase. Periodo no que os fillos abandonan a casa para face-la súa propia vida, separados dos pais. Pero "los hijos sólo pueden alejarse de un hogar feliz"¹⁴. Doutro modo, alonxaranse fisicamente, quizais, pero conservando uns vínculos infantís de dependencia que impiden a auténtica liberación. Non obstante, ninguén crea que a liberación significa esquecemento. Lonxe diso, liberación significa cariño e afecto desde a liberdade, e non desde a obriga. Se é desde a obriga, xa non é cariño. Este só é tal se nace da espontaneidade.

Nesta fase os pais teñen que elaborar unha nova relación como parella, pois os fillos xa son maiores e, polo tanto, non os necesitan xa, ou, polo menos, necesítanos menos, o que leva consigo que os pais empecen a quedar outra vez sós fronte a fronte. As grandes preocupacións da crianza e da educación dos fillos quedaron atrás e, polo tanto, disporán de máis tempo libre. ¿Saberán que facer con ese tempo un en compañía do outro? ¿Saberán falar directamente un ó outro sen contar coa intermediación dos fillos? Isto vai depender da solidez dos vínculos que unen o matrimonio. Se estes eran débiles e a unión era só, ou sobre todo, polos fillos, quizais este poida ser un momento no que xurdan discordias e mesmo o risco de separación poida ser elevado. Pero se a unión estaba asentada nunha base sólida, este pode ser un momento de maior achegamento e maior profundización na relación. Por outra banda, empezarán a

13. Ib., p. 48.

14. J. Haley, e L. Hoffman: *Técnicas de Terapia familiar*, Amorortu editores, Buenos Aires, p. 257

face-la transacción á condición de avós, se fose o caso.

Tamén poden xurdir outros problemas: a anguria de separación dos fillos, sobre todo se se tiveron non para a vida, senón en función dos beneficios que no futuro puidesen reportar; a perda da xuventude dos propios padres, e o enfrontamento coa idea da morte. Esta fase moitas veces coincide, precisamente, coa morte dos avós (os pais da parella).

6ª fase. Os fillos abandonaron o fogar e os pais quedan sós. Chamáselle tamén a esta fase "etapa do niño baleiro". O subsistema conxugal volta a resultar esencial para ambos, pero se nacen netos teranse que elaborar estas relacións.

A parella atópase outra vez soa, pero cunha longa vida xa vivida en común e sen os alicientes sexuais, por exemplo, de recén casados. A relación cos fillos xa será plenamente de adulto a adulto, e a separación entre pais e fillos será xustamente interpretada: a verdadeira separación entre pais e fillos quere dicir que a intimidade pode ser conseguida sen perda de autonomía.

As dificultades da etapa anterior pódense agravar.

7ª fase e derradeira. Vai desde a xubilación ata o pasamento. Os pais iniciais soen ser agora avós, e os fillos, pais.

Unha tarefa prioritaria deste momento é desenvolver un sistema de axuda mutua que loite contra a desconexión xeracional e os sentimentos de inutilidade.

Co tempo, un dos cónxuxes morre e o outro queda só. Neste intre, a súa familia decide coidalo ou mandalo a unha residencia. Hai un refrán que di algo así como: "la herencia queda en las paredes". Como tráte-los teus pais, así serás tratado polos teus fillos. "Del modo como los jóvenes cuidan de los viejos deviene el modelo de cómo se cuidará de ellos cuando, a su vez, envejecan, pues el ciclo familiar se renueva sin fin" ¹⁵. Pero tamén o comportamento dos pais cos seus fillos vai influír en como os avós se comporten cos pais. "Cuando los padres no se conducen adecuadamente con sus hijos, por lo común los abuelos, a su vez, no se conducen adecuadamente con sus padres" ¹⁶.

Diciamos antes que "o ciclo familiar se renova sen fin"; onde está a clave fundamental da orientación familiar preventiva, e que poderíamos traducir do seguinte xeito: os teus fillos farán o que ti fagas. Non fagas, polo tanto, o que non queiras que fagan os teus fillos. Pois na comunicación o fundamental e de máis valor non son, precisamente, as mensaxes verbais, senón as mensaxes non verbais, o exemplo. Este vale máis ca mil discursos moi ben elaborados. O exemplo substitúe e incluso anula a palabra. Non te esfuerces

15. J. Haley: *Terapia no convencional. La técnica psiquiátrica de Milton H. Erickson*, o. cit., p. 57.

16. Íd.: *Trastornos de la emancipación y terapia familiar*, Amorrortu editores, Buenos Aires 1985, p. 135.

en dicirlle ó teu fillo: "fumar é malo", se ti mesmo fumas; que "o traballo é honroso e debe de traballar", se para ti é simplemente unha penuria e unha carga que soportar...

En fin, o ciclo vital da familia conclúe co pasamento do último dos cónxuxes; e acepta-la morte, supón ter aceptado a propia vida, tarefa ardua e nunca concluída.

Á parte destas crises evolutivas típicas que esbozamos, poden existir na familia outras crises accidentais, non previsibles, desencadeadas polos máis diversos factores, como poden ser: a enfermidade dalgún dos seus membros, a revelación dun segredo antigo, etc...

e) Apoio á familia na tarefa educativa

Xa finalmente, salientamos este importante aspecto dunha orientación familiar preventiva. Se o deixamos para o último lugar, non é precisamente por se-lo menos importante. Todo o contrario, pois, en realidade, o que sucede é que este nivel engloba e sintetiza tódolos demais.

Seguindo a Ríos González, podemos dicir que a educación familiar é o "conjunto de técnicas encaminadas a proporcionar a los padres y miembros del sistema familiar los fundamentos de una formación básica amplia y realista para que puedan cumplir la tarea

de configurar personas sanas en el contexto que ellos mismos han de crear y enriquecer"¹⁷.

A familia é o contexto educativo básico, e con independencia da forma xurídica que adopte ou das coordinadas ideolóxicas ou sociolóxicas que a configuran, é inevitable o influxo madurador das figuras parentais sobre o fillo en formación. Da axeitada interacción entre pais e fillos xurdirá unha personalidade sa, coherente, estable e progresiva. A finalidade da educación familiar céntrase, polo tanto, en proporcionarlle á familia os medios axeitados para a realización da súa misión educadora nos aspectos que lle son propios como grupo primario de encontro e comunicación. Entre os máis importantes hai que destaca-los procesos que abranguen os tipos, niveis e características do contacto e comunicación entre o educando e as figuras máis significativas do sistema familiar.

Desde esta perspectiva poderíamos sinala-los seguintes obxectivos da educación familiar:

1. Ilustra-los estadios e procesos do desenvolvemento persoal dos membros do sistema familiar.
2. Ver como a familia, como sistema, pode proporcionarlles elementos de apoio, seguridade e progreso ós membros da mesma.
3. Aprendizaxe dos modos en

17. J. A. Ríos González, en *Diccionario enciclopédico de educación especial*, Diagonal/Santillana, Madrid 1985, p. 753.

que debe verificarse o contacto entre pais e fillos para constituír unha base sobre a que asenta-las liñas fundamentais da maduración persoal, así como os aspectos específicos da dinámica familiar normal en que se concreta tal contacto.

4. Aprendizaxe dos modos e peculiaridades en que ten que verificarse o encontro interpersoal entre os distintos planos do mesmo sistema familiar, en canto que cada subsistema (pais, irmáns...) ten unhas esixencias propias e unha dinámica peculiar.

5. Aprendizaxe dos niveis e tipos de comunicación como elementos básicos para a interacción familiar.

Se queremos educar e formar no amplo sentido do termo, teremos que estar nós mesmos nun continuo proceso de educación e formación. Como a educación é basicamente un proceso interpersoal, só educamos educándonos. O que máis transmitimos non é, precisamente, o que temos, senón o que somos. Podo ter moitos títulos e coñecementos, pero o que vou transmitir é o uso que faga deles. O que teña é accidental. Mesmo o que diga pode ser accidental, pero deixa de selo a miña actuación, as conductas que realice. No proceso educativo familiar non só se transmiten coñecementos. Transmítense, sobre todo, actitudes. Transmítense formas de ser e de vivir.



Prácticas

- ⇒ Algunhas notas sobre os conflitos na etapa da educación infantil
Pilar Barreiro González
- ⇒ Aprendizaxe interaccional
José Raposeiras Correa
- ⇒ Ensinanza e teatro nun centro bilingüe
Carmela Domínguez Cuesta
- ⇒ Coñecer e comprende-las Matemáticas
Antón Labraña

ALGUNHAS NOTAS SOBRE OS CONFLICTOS NA ETAPA DA EDUCACIÓN INFANTIL

Pilar Barreiro González

INTRODUCCIÓN

“Laura pasea pola aula para elixir en que emprega-lo tempo. A poucos metros observa como Pedro ten nas súas mans un atractivo avión. Laura diríxese a el e intenta arrincarllo durante uns segundos, e como non o consegue, opta por propinarlle unha xenerosa trabadura na súa man. Tanto Laura coma Pedro a penas acaban de cumprí-los dou anos.

Situacións coma esta repítense a cotío nos Centros de Educación Infantil, e presentanlles numerosos problemas ós nenos que directa ou indirectamente os sofren e moitos interrogantes para os adultos que, dalgunha forma, teñen que intervir para atopar solucións (xa sexan profesores, pais ou outros observadores do conflito).

¿É “normal” a existencia de agresividade nos nenos? ¿Está o tema da agresividade relacionado co dos conflitos?

¿Está favorecida esta agresividade polos medios de comunicación sociais, modelos familiares, formas de xogo e de relación, etc.? ¿É necesaria a aprendizaxe de habilidades agresivas dentro do contexto social de relación cos seus amigos?...

A socialización de todos e cada un dos comportamentos infantís prodúcese en distintos ámbitos. Aínda que neste artigo só faremos referencia ó escolar, é evidente que está moi interrelacionado co familiar, social, etc...

¿Por que persisten este tipo de conductas? Hai que sinalar que o comportamento agresivo nestas idades vese reforzado en moitas ocasións, fundamentalmente polos propios compañeiros que ceden obxectos, espazos, etc., chorando ou simplemente retirándose, cando o agresor intervéen. Este reforzo fai que os conflitos se manifesten en distintas situacións e ámbitos, comprobando neles a súa efectividade.

CONTEXTO DA ANÁLISE

Este estudio xurdiu como reflexo das inquiredanzas e preocupacións do equipo educativo da Escola Infantil Andaina, do que formo parte.

Pensabamos que o xeito de actuar nestas situacións conflictivas supón un fiel reflexo do modo de transmitir unha serie de actitudes e valores ós nenos da nosa Escola e como tal ten que ter un punto de partida de estudio e posterior debate das actuacións levadas a cabo.

Aínda que non é un tema pechado e do que xa non se poida valorar máis, estas son unhas pequenas pinceladas do que nesta Escola estivemos a debater.

ORIXES DESES CONFLICTOS

Aínda que o tema dos comportamentos agresivos é importante para o desenvolvemento da socialización, en moitas ocasións faise necesaria a nosa intervención. Así podemos sinala-las orixes dalgúns comportamentos agresivos:

- Adulto que está ó seu cargo na Escola: ten que haber unha acomodación mútua e moitas veces isto supón por parte dos nenos unha "medición" das súas reaccións. Por outra banda, a situación de ter que compartir un adulto con varios compañeiros orixina demostracións como chamadas de atención para obter uns minutos de trato individualizado. A maiores, os criterios sobre as normas que se queren impoñer ou establecer

poden non esta-lo suficientemente claros.

- Unido a isto está o feito de que o grupo sexa moi numeroso, ou exista unha descompensación en canto ó número de nenos e nenas.

- Espacios: amplos, restrinxidos, escondidos, poucos espacios abertos, etc., que favorecen en ocasións un maior número de conflitos.

- Materiais: tanto o ter poucos obxectos ó seu alcance como o ter só un dalgún deses obxectos.

- Razóns doutro tipo que inflúen moi directamente no ámbito escolar: malestar físico (enfermidades, problemas de sono...). tipo de relación con irmáns, límites e pautas presentadas na súa casa, tipo de información que recibe dos medios de comunicación social (debuxos, películas...).

TIPOS DE CONFLICTOS

Aínda que teñen fundamentalmente unha base común de conductas aprendidas, as manifestacións de agresividade son variadas (trabaduras, golpes, ameazas, insultos...).

É evidente que múltiples factores, como ambiente social, sexo, idade, etc., son as que á súa vez definen estas diferencias.

Así, nesta Etapa de Educación Infantil pódense observar, dependendo

da idade á que nos refiramos, diferencias de intención e tipo de conflitos.

En idades moi temperás (desde os poucos meses ata os dous anos, aproximadamente), a orixe, en moitos casos alónxase dunha intencionalidade para a consecución dun fin (sexa un obxecto, espacio...) senón que serve como exploración do outro.

Noutras ocasións os conflitos xorden a raíz de quitarlle obxectos ou facerse cun espazo. Cando falamos de idades ó redor dos catro anos, o tipo de conflitos xa non acostuman a ser de agresións físicas, senón que ás veces trátase de violencia verbal do tipo “xa non son a túa amiga” ou insultos como “es un chorimica”, que se repiten moi a miúdo.

Do mesmo modo que se establecen diferencias de conflitos dependendo das idades das que estamos falando, tamén se pode falar de distintos tipos de intervención máis eficaces para cada idade.

INTERVENCIÓN DO ADULTO

Xa que o tema dos conflitos, sobre todo nestas idades, está moi relacionado coa agresividade, e aínda que existe escaseza de recursos por parte dos protagonistas, faise necesaria a intervención do adulto para intentar canalizar esta agresividade dun xeito diferente.

O que interioricen pautas de comportamento axeitadas preséntase

como un dos obxectos básicos nesta intervención.

Non se trata de que acaten normas antes de te-la capacidade para facelo: sería fundamental non evitar conflitos senón que poidan solucionarlos eles sos, polo menos nalgúns ocasións, sen chegar a empregar ningún tipo de agresión. O adulto actuaría como xuíz (polo menos nos primeiros anos, mentres que esa capacidade non exista), non pasando por alto situacións inxustas, e intentando axudarlles a que o tipo de relación non se vexa alterado.

Deste xeito, sería moi importante subministrarlles modelos non agresivos para a consecución deses fins, é dicir, outras vías de solución por medio de razoamentos, diálogo, formas distintas de conquirlas cousas, normas, etc.

Antes de pasar a definir estes xeitos de intervención, hai que reseñar algunhas dificultades coas que nos atopamos:

- En ocasións, o adulto non ve directamente o conflito, a non ser que proteste un dos implicados (xa sexa porque non conseguiu o que quere a pesar da agresión, ou do agredido).

Prodúcese unha reconstrucción subxectiva dos feitos, mediante o relato o as queixas dos implicados e as valoracións que fai deles e dos seus protagonistas.

- Ás veces, non se pode atribuír unha intención de “agresión” ó comportamento que tiveron, senón que dentro do

xogo, poden existir incompatibilidades.

- Creamos estereotipos de nenos que normalmente son “agresivos”, e reaccionamos coma se fosen sempre os culpables.

O tipo de intervención por parte do adulto é diferente (intencionadamente), dependendo do xeito de reaccionar ó conflito que teña o neno.

TIPOS DE INTERVENCIÓN

Non sempre é posible reflexionar sobre a nosa actuación no momento no que se produce o conflito pero é positivo obter unha serie de pautas de intervención máis ou menos estables e coherentes para que eses momentos conformen unha guía que progresivamente sirva para a concienciación á que antes faciamos referencia.

Xeneralizando:

a) Unha das cuestións na que adoitamos errar é a de prestarlle atención ó agresor para recriminarlle a súa conducta, adquirindo a do adulto valores de reforzo, e que utilizan posteriormente para chama-la súa atención.

Por iso, a compensación que lle supón ó agredido ser “consolado” no primeiro lugar, reforza indirectamente unha imaxe máis positiva do adulto. É dicir, é máis efectivo que, por exemplo, o collan no colo, ca ver como se lle rifa ó agresor.

b) Hai que intentar se-lo mais imparcial posible nos xuízos que se fagan.

c) A linguaxe utilizada polo adulto: nesta idade, o neno non está moi preparado para acata-las súas ordes verbais exclusivamente.

Partimos non dunha obediencia cega ó que di o adulto. Poderíamos dicir que este supón un dos obxectivos a cumprir (nalgunhas situacións).

d) A intervención do adulto nun conflito poderíase expresar en tres fases fundamentais: unha primeira na que se observa e investiga a situación; en segundo lugar, trataríase de consolar ó agredido; e, por último, tentaríase atopar unha solución ó problema presentado, intentando negociar por medio de vías máis pacíficas.

Observando o comportamento dos nenos nestas idades no medio escolar, do mesmo xeito que con anterioridade indicabamos diferencias en canto ó tipo de conflitos que xorden, falaremos así de diferencias na nosa intervención.

Nos máis pequenos (ata os dous anos máis ou menos), o diálogo é pouco efectivo, aínda que debido a que esta será a tendencia en anos posteriores, a nosa intervención tamén vai acompañada dunha pequena conversación. Por moi aberrante que pareza a situación, utilizouse (aínda que non sempre con éxito) tentar transmitir (non coa mesma intensidade, evidentemente) a mesma

sensación que supón o tirar dos pelos ou dar unha trabadura, utilizando na maioría das ocasións as súas mans ou dentes para que isto ocorra. Mais non é unha das alternativas máis productivas en canto á efectividade.

A partir dos dous anos, a linguaxe que utiliza o adulto como mediador nos conflitos vai adquirindo maior peso. Deste xeito, cada vez escóitanse con maior frecuencia frases como: “non me gusta” (por parte do agredido) ou “non o volvo a facer” (acompañado dunha aperta do amigo), por parte do agresor. Pero este xeito de actuar ante este tipo de situacións convértese nunha aprendizaxe, non como concienciación para utilizar outros xeitos máis pacíficos de actuar, senón que coñecen o que o adulto espera deles. Chegan a agredir para a continuación recuar na súa conducta, apertando ó amigo ou dicindo “a frase máxica” que traducen en conseguir esa satisfacción que procura o adulto para o agredido. Chegados a este punto, é cando establecemo-la efectividade deste xeito de actuar.

Chegamos así ó redor dos catro anos, onde a intervención do adulto non só non é suficiente senón que en moitos casos é pouco útil. Por este motivo, a “presión social” exercida polo grupo ten unha maior efectividade cá que ten a do adulto. Son eles mesmos os que falan e expresan os seus sentimentos en grupo (en ocasións mediando o adulto para que se produza esta reunión).

Mais o interesante neste tema da obtención de resultados, non sería exclusivamente a intervención puntual en cada un dos conflitos, senón que pode previamente ir traballando unha atmosfera máis tranquila na aula.

Situacións como representacións con outros personaxes, xogos de roles, ler contos... facendo pausa antes da solución do conflito para coñecerla que presentan e de que xeito, son algunhas das opcións.

Malia a complexidade do tema dos conflitos, neste artigo inténtase facer unha aproximación á realidade vivida na aula, na procura de camiños o máis productivos posible. Mais dependendo, como xa indicamos, de tantos factores, é imposible aglutinar todas e cada unha das situacións en poucas liñas.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Fernández López, Antonio, (1987): *Educación Infantil de 0 a 6 anos, Teoría Práctica*.
- Molina, Paula: *El adulto y la conflictividad de los pequeños*, C. de Infancia, nº 23.
- Mujina (1983): *Psicología de la edad preescolar*, Edit. Visor.
- Osterriesth, P. (1984): *Psicología Infantil*, Editorial Visor.
- Varios autores (1989): *Psicología evolutiva y Educación Infantil*, Aula XXI, Educ. Santillana.
- Varios autores: *La Escuela Infantil de 0 a 6 años*, Editorial Anaya.

APRENDIZAXE INTERACCIONAL

Un programa de desenvolvemento das habilidades sociais

José Raposeiras Correa

Equipo Psicopedagóxico da
Consellería de Educación. Pontevedra.

INTRODUCCIÓN

Os alumnos inadapatados non teñen "fe", normalmente, en si mesmos (non valoran o que hai de bo no "seu interior" e acostuman ver soamente "a cara negativa da moeda"). Non están formados nos valores democráticos e de convivencia pacífica, de respecto, de tolerancia: séntense frustrados e cun peculiar subxectivismo, non saben escoitar nin dialogar-comunicarse: en resumo, non dispoñen dun "norte" propio... Por iso cada vez existe máis delincuencia xuvenil, drogadicción, fuxida do fogar, paro, crise de valores, etc. Parece como se as condutas adictivas foran case o único refuxio á desolación de moitos xoves. A **capacidade creadora**, entendo que non está ben desenvolvida nin traballada. *Todos temos arte e parte nisto.*

No proceso curricular cómpre deixar tempo tamén para a reflexión e para a **educación de sentimentos**: obxectivos cognoscitivos e afectivos como un

todo dentro do proceso de ensino-aprendizaxe, que conclúan nunha EDUCACIÓN INTEGRAL.

O sentimento é unha poderosa realidade humana que necesitamos educar, xa que normalmente é o que nos impulsa a actuar con máis forza. Os sentimentos son influenciábeis, **precísase que a familia e a escola se interesen por educarlos mesmos para que non sexa o contexto social o que se encargue de facelo**. Necesitamos de homes libres que actúen con sentido de responsabilidades, consecuentes e non autómatas. Debemos pois solicita-la súa creatividade, cultivándoo na súa formación integral, humanística, de especialización e culta, ademais de civilizada.

MARCO TEÓRICO

Na Escola non só se proporciona o medio para as aprendizaxes académicas (actividades do currículo instructivo), senón tamén para o logro das apren-

dizaxes cooperativas e participativas **no eido da conducta social, afectiva e actitudinal** (*currículo orientador*).

Partirase do coñecemento de si mesmo, da formación do autoconceito ("self-concept") e da identidade persoal para chegar ás relacións interpersoais, á comunicación bidireccional, ó diálogo..., a ser unha PERSOA que nos permita vivir nunha *Escola Comprensiva*, que acepte a tolerancia, o espírito democrático, a convivencia e as desigualdades sociais.

A capacidade para comprende-los demais e poñerse no seu lugar é moi importante para o fomento das relacións interpersoais: toma de decisión, formación de xuízos críticos, resolución de problemáticas, etc. Neste senso, *entendo que a capacidade social ten unha relación moi forte co nivel de desenvolvemento cognitivo*. Pastor (1995: 126.127) fálanos ó respecto de que "La adquisición de capacidades sociais es un proceso de estructuración gradual [...] En el proceso, la persona adquiere las pautas de conducta, normas y creencias dominantes en la sociedad. El proceso está relacionado con el desarrollo de otras capacidades: inteligencia, afectividad, identidad personal [...]". Máis adiante, coméntanos que "las habilidades sociales se aprenden [...] incluyen comportamientos verbales y no verbales explícitos y discretos [...]". El medio máis idóneo para intervenir en el comportamiento social es el trabajo en el grupo de clase a partir de una planificación".

E obvio que ó non existir compor-

tamento sociais axeitados, o rapaz experimenta rexeitamento, infelicidade, illamento, inhibición social, pasividade, agresividade, conducta "acting out" ou conducta antisocial, entre outras. Ante isto, o alumno necesita supera-las súas dificultades persoais cunha axeitada **aprendizaxe das interaccións sociais**.

No Programa de Filosofía para Nenos (FN*), Mathew Lipman fálanos de obxectivos como os seguintes:

- Que se favoreza a actitude crítica e creativa nos alumnos.
- Que os alumnos adquiran a arte da incorporación á aula e ó grupo, aprendendo a escoitar e a ser escoitados con respecto e nun clima de tolerancia.
- Que aprendan actitudes democráticas, pensando.
- Que se reforcen os aspectos afectivo-emocionais e cognitivos.
- Que se promova a integración activa de tódolos alumnos.
- Que se ensine a pensar ós rapaces sobre os contidos.

Segundo este proxecto (autodefinido como curricularmente integrado), o Profesor traballará estes aspectos, entre outros, xa dende idades temperás (FN de 6 a 18 anos), ensinando a pensar en relación ás interaccións e habilidades sociais e rexeitando as posicións dogmáticas e autoritarias (Tébar, 1995).

HABILIDADES SOCIAIS BÁSICAS PARA DESENVOLVER NOS DIFERENTES NIVEIS CURRICULARES

Dentro dos contidos da *formación integral do escolar*, ademais dos conceptos e dos procedementos están as actitudes, valores e normas. Para que a aprendizaxe sexa significativa, necesítase entre outras cousas que o alumno amose unha actitude favorable, de tal xeito que incorpore o novo ás súas experiencias para modifica-las estruturas cognitivas anteriores. Tal como nos expresa Ausubel, a aprendizaxe significativa parte do logro dunha disposición favorable ou **motivación**, no contexto interaccional, xunto ó coñecemento que posúe o alumno e cun potencial significativamente lóxico.

Os procedementos abranguen capacidades básicas ou habilidades. Estas habilidades conséguense coa práctica, aínda que hai persoas que teñen certa predisposición e capacidade para algunhas. Hai persoas máis "mañosas" ca outras e, por suposto, ninguén ten habilidades para todo. O emprego axeitado do contexto social e da motivación intrínseca contribúen a que a actividade sexa un principio espontáneo, á satisfacción polo traballo, ó recoñecemento social, ó equilibrio cognitivo que incide na construción individualizada da aprendizaxe propia de cada persoa.

Hai que formar hoxe os homes do mañá, para que sexan libres, solidarios, críticos e responsables. *Precísase, para isto que os alumnos aprendan a :*

- Dar opinión e respecta-las dos demais.

- Participar nos xogos, corpartirlos xoguetes e respecta-las regras establecidas.

- Expresa-los seus sentimentos e as súas emocións.

- Defenderse e saber expresa-las queixas.

- Adquirir seguridade e confianza en si mesmos.

- Saber relacionarse e cooperar na igualdade, entre eles e cos adultos

Os Profesores Titores ensinarán-lles ós alumnos a:

- Coida-lo efecto das actitudes propias.

- Comparti-las cousas (prestar e pedir prestado).

- Participar e cooperar nas actividades grupais (familia, clase, grupos de iguais).

- Saber escoitar (prestar atención, non interromper, mostrar interese, manifestar que se atende, facer preguntas, deixar fala-los demais e estar en disposición de querer).

- Participar na conversa (pedi-la palabra, respecta-las opinións dos demais, escoitar, non falar todos xuntos...).

- Saber valora-lo que fan os demais e o que fai un mesmo.

- Respecta-los acordos e decisións

tomadas en asambleas e conseguidos polo diálogo entre tódolos implicados.

- Saber dicir non a tempo e saber pedir favores.

- Aprende-las normas de educación e de cortesía. Informarse sobre os horarios e programas de TV. Coñece-los problemas sociais da actualidade...

- Saber pregunta-los "porqués" e saber informarse.

- Solicitar cambios de conducta allea.

- Defende-los propios dereitos.

Toda persoa debe coñece-los seus puntos fortes e débiles, e procuraremos non caer en "etiquetas" que nos poidan resultar contraproducentes. Por iso, dentro do ámbito pedagóxico, temos que axudarlles ós alumnos a que se coñezan a si mesmos e a realidade circundante na que se desenvolven, a que se acepten como son, pero sen abandona-lo esforzo por mellorar, e a que teñan un desexo persoal de mellora, tal como nos dicía un coñecido autor ascético: "un hombre con esperanza es un gigante frente al guñapo que es el que no la tiene". De aí que sexa moi importante que tódolos educadores ensinen a establecer metas asequibles, así como que acerten nos medios que se deben empregar (Mañú, 1995). Isto é o que eu penso, e considero moi interesante o que poida quedar reflectido no currículo escolar, como intención e como guía da práctica psicopedagóxica.

SUXERENCIAS PARA MELLORA-LA DINÁMICA DA CLASE

Desenvolverase nun ambiente agradable, alegre e activo, para que o traballo escolar sexa satisfactorio e que axude a resolve-las situacións conflictivas do grupo:

- Crearase un clima de confianza, de responsabilidade, de dereitos e de deberes.

- Fomentaranse as condutas de compañeirismo, e de respecto ó sexo, ó status social, as minorías étnicas, etc.

- Haberá pautas e normas claras de funcionamento da clase.

- Desenvolveranse actividades de ocio e extraescolares ou complementarias (dentro e fóra do Centro Educativo), para favorece-la comunicación e relación entre os membros do grupo.

- Favorecerase a integración escolar, social, familiar e laboral.

- Fomentaranse os hábitos de traballo axeitados: de estudo e deportivos; alimenticios e hixiénicos; de relación, de autonomía persoal e de respecto; organización, horarios, etc.

- Farase unha distribución flexible dos grupos, para posibilita-los cambios, a adaptación, a participación, o coñecemento de todos, as relacións, a presentación, etc. Crearanse grupos de clase amplos, grupos coloquiais, grupos de traballo, e tamén se fomentará o traballo individual.

CONSELLOS PARA O PROFESOR

- Acepta-los alumnos tal como son, manter un trato cordial con todos, e evitar preferencias.

- Controla-la clase, e ser tolerante pero con disciplina. Predicar co exemplo (que haxa coherencia entre o que se di e o que se fai). Evitar ameazas que non veñan ó caso.

- Comunicar confianza, seguridade, e optimismo ós rapaces. Evitar comparacións, salienta-los logros (calquera logro, por insuficiente que nos pareza), empregar estímulos positivos e adaptarse ás posibilidades reais dos alumnos. A escola debe adaptarse ó alumno, non ó revés.

- Procurar que as tarefas sexan apropiadas para facilita-lo éxito escolar.

- Traballar en equipo, cooperando e participando cos demais Profesores implicados no proceso educativo, dentro e fóra do Colexio.

- Establecer un clima de liberdade dentro dunha orde na clase, dando oportunidade ós alumnos para experimentar -como axentes da aprendizaxe-, dinámica de grupos (xogo de roles, entre outras técnicas), constructivismo e significatividade.

- Estimula-lo respecto e a sinceridade cara á un mesmo e cara ós demais, educando para que o alumno teña unha imaxe positiva de si mesmo.

- Ensinar a que os rapaces desenvolvan a súa identidade persoal a través das propias experiencias e das valoracións externas do medio (pais, profesores, condiscipulos).

- Participar nos proxectos de formación permanente, de innovación educativa, adaptándose ás novas situación do ensino.

- Ensinar a autoavaliarse e a autorreforzarse positivamente, e a coavaliar.

- Axudar a emprega-las técnicas de traballo individual e facilita-lo trato directo nas horas de Titoría.

- Comprende-lo sistema de valores dos alumnos se das súas familias, proporcionándolles un "feedback" *que non infunda temor, nin ansiedade ou inseguridade*, o que nos leva a favorecer a autoestima dos educandos.

- Preparar para as *habilidades da vida (lifeskills)*, para as opcións educativas que esixe a nova sociedade postindustrial, a era tecnolóxica; e para o ocio e a resolución de conflitos a través do diálogo.

Para rematar, pretendo facer unha chamada de atención a tódolos que dun xeito ou doutro estamos implicados no proceso educativo da comunicación docente-discente. Reflexionemos a nivel persoal e profesional sobre as actitudes dos docentes. Ó respecto, Barberá Albalat (1992, 145-146) pregunta e responde: "Y ¿que aspectos no formales, resultado de la actitud positiva del docente, pueden beneficiar el apren-

dizaje?: la amabilidad, la confianza en el alumno, la simpatía, la expresión del rostro, la entonación y la calidad de la voz, el modo de mirar, los guiños, la manera de desplazarse por la clase..."

Continúa comentándonos, o citado autor, que "Todo esto hace que el clima de la clase se mueva en el sutil ámbito de la afectividad que tanto influye en la voluntad y motivación del alumnado. Un repaso a las actitudes del profesor en relación a los elementos del acto didáctico nos ilustrarían y sorprenderían a tenor de lo que estamos diciendo..."

Sería aconsellable, pois, que a intervención dos profesonais do ensino partira dun exame das propias actitudes. Neste caso, non se empregarían expresións pexorativas da imaxe dos rapaces, non se farían en público descalificacións globais das personalidades dos alumnos, senón que se buscaría apreciar, respectar, dar seguridade e confianza, animar, recompensar..., posibilitar unha relación social saudable como garantía da proxección futura da persoa humana.

A hora de conduci-la clase, o profesor debe crear un "clima" que inflúa nos valores que os alumnos van coseguir. Precísase dun proceso de interacción na aula que nos leve a unha boa relación do profesor cos alumnos, e destes entre si.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. (1995): "El carácter. Educar los sentimientos". *Hacer Familia*, 20, 71.
- Alcántara, J.A. (1993): *Como educar la autoestima*. Barcelona, Ceac.
- Barberá Albalat, V. (1992): *Como sobrevivir a la Reforma*, Madrid, Escuela Española.
- Escámez Sánchez, J. e P. Ortega Ruíz (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Il·libres.
- López Quintás, A. (1982): *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis*, Madrid, Narcea.
- Marchago Salvador, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Madrid, Escuela Española.
- Mañú Noáin, J. M. (1995): "Ayuda individual de mejora", *Educación hoy*, 48, 33-34.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Guía de Orientación y Tutoría - Primaria*, Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Guía de Orientación y Tutoría - Secundaria Obligatoria*, Madrid.
- Pastor Mallol, E. (1995): *La Tutoría en Secundaria*, Barcelona, Ceac.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1994): *Orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona, CEAC.
- Salvador, A. (1993): *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*, Madrid, Narcea.
- Tébar, L. (1995): "La riqueza de saber pensar", *Educación hoy*, 48, 11-15.
- Tamén se poden consultar
-
- Guía de orientación y tutoría - Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Guía de orientación y tutoría - Secundaria Obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

ENSINANZA E TEATRO NUN CENTRO BILINGÜE

Experiencias do curso 1993-1994

Carmela Domínguez Cuesta

Colexio Español de Londres

(Revisión dunha comunicación presentada no I Congreso Iberoamericano de Teatro, celebrado en Cádiz en outubro do ano 1994)

1. INTRODUCCIÓN: DESCRICIÓN DO COLEXIO

O teatro é un feito cultural, lúdico e artístico que vai, a modioño, adquirindo importancia na vida educativa, á que se incorpora, polo xeral, pola vía das actividades extraescolares. Preténdense analizar aquí as posibilidades do teatro nun centro español no exterior, no que o teatro pode servir, non soamente para dinamiza-la vida escolar, senón tamén como instrumento activo na ensinanza, especialmente no que toca á mellora das competencias lingüísticas.

O colexio Vicente Cañada Blanch de Londres é un centro público español no que concorren diferentes realidades: trátase dun centro integrado, bilingüe e multicultural.

A maioría do alumnado (70% nos primeiros niveis, e 90%, nos superiores) procede da segunda e terceira xeración de emigrantes galegos que chegaran a Inglaterra polos anos sesenta. Estes alumnos, bilingües e trilingües, adoitan usa-lo inglés para falar cos seus amigos e mais cos seus irmáns; o español, mesturado co inglés, para se dirixiren a seus pais, que, pola súa banda, falan entre eles en galego e usan o español, con termos en inglés, para se comunicar cos fillos. O resto complétase cunha porcentaxe menor de alumnos procedentes doutras comunidades autónomas españolas, de Hispanoamérica e de fillos de parellas mixtas, nas que a variedade é ilimitada. O nivel socio-cultural destas familias é, polo xeral, medio-baixo, co que isto supón na sociedade británica, na que o dominio da lingua inglesa vai parello co nivel socio-económico. Queda un número pequeno de alumnos chegados directamente desde España, cun nivel socio-económico bastante máis alto.

Non é difícil imaxinar que, nestas condicións, as interferencias lingüísticas entre as falas que aquí conviven sexan múltiples: A maioría dos alumnos prefiren o inglés para o uso coloquial; cando se trata dun contexto culto, se se acollen ó español fano con frecuentes vacilacións. Así e todo, á hora de escribir, polo xeral, vanse cara ó español, aínda que cunha chea de contaxios do inglés e mais do galego. Cando utilizan o español, as interferencias aprécianse nos diferentes planos da linguaxe: No que toca á fonoloxía, o aspecto máis afectado é a entoación e, na lectura, achéganse á que faría un estranxeiro que lese en español. No plano morfosintáctico, as interferencias aparecen principalmente na colocación dos elementos da oración, en particular do adxectivo; no abuso de pronomes-suxeito e posesivos; nos problemas co valor dos tempos verbais, especialmente do subxuntivo, e mais dos tempos compostos; no uso indebido do xerundio; na inseguridade en usa-las preposicións, e na vacilación na función dos determinantes. As influencias, repito, veñen fundamentalmente do inglés, mais tamén do galego. No que toca ó plano léxico-semántico, a pobreza de vocabulario en calquera destas linguas resólvese brincando dunha noutra, porque (pragmática obriga) é predicible que o receptor comparta ese código mesturado.

Por outra banda, ser un centro integrado significa que acudan a el alumnos que van desde párvulos a COU, coas consecuencias que isto supón no referido á convivencia de diferentes idades, infraestrutura, etc. O profesorado adaptaciónse a esta multiplicidade: a maior

parte é español, hai dez profesores ingleses contratados e, ademais, unha profesora de galego.

No Proxecto Educativo de Centro preténdese aproveitar e respectar toda esta multiplicidade: o Deseño Curricular vai dirixido a conceder unha especial importancia ó estudio das linguas que o alumno utiliza nos diferentes ambientes (familiar, escolar e social), especialmente o castelán e mailo inglés. A presenza do inglés ó longo do proceso educativo situase no 20%, aproximadamente, na Educación Infantil e primeiros cursos de Primaria; medra, ata preto do 40 ou 50%, no resto de Primaria e Secundaria, para se colocar ó pé do 30% no Bacharelato.

Durante o curso 1993-1994, favorecidos e amparados pola Consellería de Educación de Londres, os departamentos de Galego, Inglés e Español puxemos a andar un proxecto que pretende sacar á luz a realidade das interferencias lingüísticas. Comenzamos elaborando unha enquisa socio-lingüística da que se habería obte-lo perfil do alumnado do centro. Cos resultados nas mans, faríase un segundo achegamento co obxecto de comprobar cales son as interferencias fundamentais, a que nivel lingüístico afectan, en que rexistro de fala aparecen, como se poden manexar para lles quitar máis proveito, etc. Trátase, sempre, de aproveitar esa variedade cultural e lingüística, ou sexa, deféndese unha concepción positiva do que significa a presenza de interferencias.

2. POSIBILIDADES DO TEATRO NESTE CENTRO

Soamente coñecendo estas interferencias é posible propiciar un clima no que predomine a estimación do multilingüismo e maila conciencia da súa importancia no mundo actual. Trataremos aquí das posibilidades que o teatro pode aportar nun centro así e como se poden utilizar para afondar no coñecemento e aproveitamento destas interferencias.

As actividades teatrais agrúpanse, aquí, ó redor de catro liñas:

a) As actividades extraescolares

No que toca ó teatro como actividade extraescolar, ata o de agora, orientouse cara á participación nun certame organizado pola Association for Language Learning. Este certame, que se celebra na primavera, reúne alumnos que aprenden español como segunda lingua e que participan con pezas teatrais, orixinais ou adaptadas, e con recitado de poemas e textos en prosa.

Acudir a este certame supón que os alumnos dos diferentes niveis entren en concurso cos nenos e nenas de centros ingleses que estudian español como lingua estranxeira. Trátase, xa que logo, de nenos que teñen moitas máis dificultades para falar español cós alumnos deste colexio español. Entrar en contacto con estoutros alumnos, competir e convivir con eles durante un día, supón un exercicio práctico sobre os problemas lingüísti-

cos e permite saber en que facetas cómpre insistir máis se se quere conseguir un bo dominio do idioma: eles comprobán a súa entoación, as súas deficiencias de pronunciación, os problemas que provoca a escaseza de vocabulario, cales son as posibilidades dos diferentes rexistros do idioma... Non cabe dúbida de que este tipo de informacións chega de maneira máis organizada e coherente ata o profesor; o alumno percibe todo isto dun xeito intuitivo, a reflexión a posteriori sobre aqueles aspectos lingüísticos, permitíralle mellora-la práctica diaria do idioma. Ademais, os actores poñen en funcionamento unha linguaxe do corpo propia da súa cultura, os apoios xestuais das súas palabras son, polo xeral, os dun falante inglés. Un eido do que o actor bilingüe, neste caso "biexpresivo", pode afastarse e cavilar.

Para os nenos do colexio español é importante este certame, en definitiva porque ven uns nenos que falan unha lingua que non é a deles, en todo o que significa comunicarse oral e corporalmente; pero, sobre todo, porque chegan a se decatar de que o español interesa a outros non españois, e ven, no teatro, un bo instrumento de intercomunicación.

O curso pasado o colexio presentara a este certame tres pezas curtas de teatro: a adaptación do conto popular *La muela*, polos alumnos de 6º de EXB; unha recreación dun dos contos de *El Conde Lucanor*, por parte dos de 5º de EXB; e mais unha peza curta de V. Guarínós: *Como todos los días*, polos alumnos de 2º de BUP.

Encargueime eu do grupo de teatro dos de 2º de BUP, e o ensaio da nosa obra puxo a andar unha serie de maquinaria lingüísticas que considero interesantes: no grupo conviviamos falantes do norte de España (galegas e leonesas) e meridionais (un rapaz canario e outro de orixe ecuatoriana). A experiencia resultou certamente importante no que toca á pronuncia, entoación, cambio de rexistro e mesmo o léxico. Avanzouse moito no coñecemento das outras variedades diatópicas do español, no que é norma e mais no que é uso, no que é lingua e mais no que é fala. Para min, traballar por primeira vez no teatro co *seseo* supuxo un esforzo de aprendizaxe do que debe se-la dirección escénica na escola. Con falantes de diferentes realizacións fonéticas, os exercicios de imitación e repetición, tódalas mimeses da realidade, teñen que se volver suscitar sobre a base da explicación e comprensión destes fenómenos lingüísticos.

Estas obras, ademais, ofrecéronse a todo o Colexio co gallo do Día del Libro. Por se tratar dun texto no que o público ten un papel dinámico, actuar diante duns espectadores tan diversos, desde párvulos ata COU, en sesións diferentes, supuxo, por parte dos organizadores, pero tamén por parte dos actores, un esforzo de adaptación ó receptor que resultou de gran enriquecemento. Os actores tiveron que solucionar, sobre a marcha, algúns problemas: aplausos antes de tempo, cativos que bulían pola sala e non permitían o xogo actor-espectador... Soamente o feito de saber recoñece-lo tipo de público que tes diante xa é importante, sabelo utilizar como

mellor che conveña sería o ideal.

b) O teatro como método na aula

O teatro como método na aula utilízase fundamentalmente nas primeiras etapas. Na Primaria úsase continuamente a expresión corporal; nesas idades o neno non soamente aprende a falar, senón tamén a se mover, a actuar en público. Cada lingua ten, ademais, os seus propios movementos, os seus xestos, a súa diferente utilización da cavidade bucal, a súa distinta entoación, etc., que son captados ó mesmo tempo que se aprende unha lingua. Neste sentido, creo que é moi interesante, para os alumnos de Primaria, a convivencia de profesores españois e ingleses; que ensinamolas nosas linguas, mais tamén as nosas maneiras de sermos e estarmos.

Na Secundaria e mais no Bacharelato, o camiño máis claro para utiliza-lo teatro na aula é levalo á disciplina de literatura, non soamente porque o teatro é un tema teórico máis, senón porque axuda a se situar no espacio e no tempo de xeito pragmático.

Durante o segundo trimetre, aproveitando o tema da Novela Picaresca, realizamos, na clase de Literatura de 2º de BUP, un xuízo ó personaxe do pícaro; naquel caso, o Buscón: Cada alumno tiña un personaxe que era chamado para declarar nun proceso no que se trataba de clarear se Pablos era culpable ou inocente. Á parte doutros intereses literarios, relacionados co programa da materia, o obxectivo dramáti-

co desta actividade era o de mellora-la expresión oral e corporal, modificala de acordo co personaxe e, sobre todo, manexa-los recursos da improvisación. Tódolos integrantes do xurado podían preparar de antemán as súas liñas de actuación, pero as testemuñas e mailos acusados non sabían delas; isto imposibilita a anticipación de respostas e fortalece os recursos da improvisación. O xurado, a defensa e maila fiscalía estaban formados tamén por alumnos que realizaban, ó tempo, a avaliación final de testemuñas e acusado. Resulta interesante a utilización do mecanismo do xuízo porque deben ser os mesmos alumnos os encargados de mante-la orde na sala e tamén os responsables últimos do funcionamento da clase. Este exercicio permite, ademais, que o profesor poida utiliza-la posibilidade de se incluír no exercicio desenvolvendo algún dos papeis dramáticos. Por outra parte, é moi interesante que sexan os propios rapaces os que avalíen a proba, porque iso responsabilízaos diante dos demais e mantéñense atentos e concentrados. O feito de que o problema que se xulga lles resulte totalmente alleo, a fin de contas un suceso literario de hai máis de tres séculos, supón que non se producen enfrontamentos nin sentimentos competitivos polo asunto que se xulga. O interese lingüístico estaba en insistir sobre as variedades diafásicas e diastráticas da linguaxe, ou sexa, sobre as repercusións do contexto e maila clase social sobre a mensaxe.

Máis adiante, en colaboración co departamento de inglés, planificamos un exercicio sobre o Romanticismo, que era

máis un exercicio de escrita creativa ca un exercicio teatral, pero que puxo en marcha algúns recursos dramáticos interesantes. O exercicio consistiu na lectura de textos en prosa e na elaboración e recitado de poemas feitos por eles mesmos, de acordo con estruturas prefixadas. Colaboraron na ambientación das lecturas, na procura de música axeitada e aprenderon como se lle poden engadir á propia voz distintos sentimentos, neste caso románticos: misterio, paixón, medo, tenrura, desespero...

Por outra banda, o departamento de galego preparou a representación de *A estatua* e un anaco de *Os vellos non deben de namorarse*, de Castelao, para o Día das Letras Galegas. O obxectivo fundamental era que os nenos fillos de falantes galegos practicasen a lingua de seus pais, e fomentar e valora-lo uso dunha lingua nun contorno non sempre respectuoso coa realidade multilingüística do noso país. O galego, a súa lingua de familia, redúcese, para estes alumnos, ó uso doméstico e cotián, polo que as súas posibilidades acaban sendo moi escasas. Preparar unha representación en galego supón erguer esta lingua á categoría de lingua culta e, xa que logo, con máis rexistros e máis posibilidades de uso. Os alumnos aprenderon así vocabulario, construcións propias dun nivel moito máis coidado, e aprehendérono de maneira práctica: o mellor dos métodos.

Pretendemos preparar para o vindeiro curso algún tipo de montaxe teatral na que se aproveiten as diferentes linguas que falan os alumnos do colexio (español, inglés, galego, francés,

catalán, eusquera, alemán, etc.) e que serviría para comprobar que, no momento de nos comunicar, non hai linguas inferiores nin linguas superiores, senón vehículos de intercambio. Fariamos por converte-la Semana Cultural en algo semellante a unha Festa das Linguas.

Con motivo dunha viaxe ó Camiño de Santiago, organizada para o curso 1994-1995, proxectamos unha festa de disfraces relativa á peregrinación na Idade Media. Os alumnos valeranse da imaxinación para adaptala-roupa que levan e argallar algún tipo de disfraz. A intención é que aprendan a saca-lo mellor partido dos recursos escenográficos dispoñibles. Tratarase de combinar esta actividade cunha cea medieval, na que cada un deles ten un personaxe-arquetipo do mundo daqueles séculos, a partir do que deberá improvisa-la súa participación. Así o rei, a raíña, o cabaleiro, a dama, o labrego e maila labrega, o trobeiro, o peregrino, o abade, o bispo, o monxe, o burgués, o artesán ou o cocineiro deberán dicir que é o que lles pasa nun día calquera das súas vidas, coas conseguíntes diferenzas diastráticas no uso do idioma. Peténdese que se produza, ó remate, algo semellante a un debate sobre os problemas da sociedade estamental.

c) Clases de Drama

Neste centro, debido á necesidade de respecta-las porcentaxes de ensinanza en español e en inglés, decididas polo Consello Escolar, danse clases de

Drama en 5º de EXB e mais en 3º de BUP, tamén como un xeito de se achegar ó deseño curricular inglés. Estas clases organízanse, coma case sempre nos colexios, ó redor da representación dunha obra de teatro máis ou menos longa; ó cabo, os alumnos desexan obter resultados inmediatos, e unha peza representada responde ás súas expectativas. O alumno aprende técnicas básicas de movemento no escenario, proxección da voz, vocalización, expresión corporal, improvisación, etc. Resulta interesante, ademais que, nalgún momento, o froito destas clases fora unha representación en español dirixida por unha profesora inglesa. O esforzo e maila aprendizaxe dos nenos serán, sen dúbida, grandes, pero non han ser menos os da profesora.

No currículo inglés, o Drama é unha materia artística práctica, o que vén insistir na natureza eminentemente pragmática de todo o sistema educativo inglés. O obxectivo é o desenvolvemento das capacidades de imaxinación, coñecemento, creación e actitudes sociais do alumno, o incremento da seguridade en si mesmo á hora de se comunicar, o crecemento do interese, coñecemento e afondamento nas diferentes experiencias teatrais e dramáticas ó longo do tempo. A avaliación está condicionada polos coñecementos propios do alumno, pero tamén polos do seu grupo. Estas probas de avaliación, enormemente completas, estarán integradas por exercicios escritos e por traballos prácticos; en realidade, nos primeiros pídese unha reflexión sobre a práctica.

Insístese sempre en que o alumno que acode ás clases de drama e, intrinsecamente, moi variado e, polo tanto, débense respectar sempre as súas diferentes posibilidades. En resumo, os contidos previstos nesta materia, en ámbolos dous niveis (GCSE e A level), confírenlle unha enorme importancia á reflexión sobre o teatro, sexa na súa versión de análise da propia actuación do alumno na clase, do seu grupo, etc., sexa no que toca á análise de espectáculos ós que se debe asistir fóra da escola. A parte práctica, de igual peso específico, consiste na representación dramática dun texto diante da audiencia, o coñecemento e dominio das técnicas de produción e montaxe, o dominio dos recursos da improvisación, o coñecemento dunha serie de mecanismos e recursos relacionados co teatro que a escola considere interesantes, como poden ser a danza, a música, a maquillaxe, o vestuario, os monicreques...

d) Posibilidades fóra do colexio

No que toca ó aproveitamento de posibilidades fóra do colexio, resulta evidente que estudar ou traballar nunha cidade coma Londres ofrece una cantidade inmensa de oportunidades culturais. Teatralmente falando, contan aquí cunha oferta de enorme calidade, tanto no que se refire a espectáculos, coma á aprendizaxe.

Desde o colexio anímase ós alumnos para que aproveiten todas estas

posibilidades: organízanse visitas ó museo do teatro, ó do cine, á casa de Shakespeare, ó Globe, vaise con eles a representacións teatrais en inglés e mais en español, sobre as que despois se traballa na clase.

Londres ofrece, ademais, unha chea de escolas e de métodos para actores, máster, cursos relativos ó ensino do teatro, á súa didáctica, etc. Se nestes últimos é posible obter unha serie de ensinanzas sobre o deseño curricular da materia Drama, naqueloutros comprobouse practicamente como se aprende drama neste país. Ademais existe a posibilidade de asistir a clases de materias do nivel GCSE e A Level (Secundaria e Bacharelato no noso caso), en horario de tarde, o que permite coñecer-lo desenvolvemento do profesor na aula, os contidos, metodoloxía, obxectivos, criterios de avaliación, etc., ó mesmo tempo que se aprende expresión dramática.

3. CONCLUSIONES

Co exposto ata aquí, quixen salientar algúns dos beneficios que a utilización do teatro pode supoñer para o ensino de linguas. Os avances son indiscutibles a nivel lingüístico: conséguense mellora-la pronuncia, a entoación, compéndense as fronteiras entre variedades lingüísticas, consolidanse as difencias de rexistro e mailos seus usos, enriquecese o léxico, corríxense os defectos morfosintácticos, clarifícanse as fronteiras entre as linguas. Non se trata de elimi-

na-las interferencias, senón de afondar no coñecemento das variadas posibilidades coas que se conta e, así, podelas utilizar con diferentes intencións.

A riqueza que supón ser bilingüe ou trilingüe no mundo actual resulta indubidable. Trátase de aprender a usar esta riqueza a prol da igualdade e mais do enriquecemento cultural.

COÑECER E COMPRENDE-LAS MATEMÁTICAS

Antón Labraña

CEFOCOP de Santiago de Compostela

"Al revisar los textos de geometría se preguntaba si verdaderamente valía la pena saber leer, y de esos libros guardó una frase larga que soltaba en los momentos de mal humor: "La hipotenusa es el lado opuesto al ángulo recto en un triángulo rectángulo". Frase que más tarde causaba estupor entre los habitantes de El Idilio, y la recibían como un trabalenguas absurdo o una abjuración incontestable".

Luis Sepúlveda (*Un viejo que leía novelas de amor*)

Na biblioteca do instituto, dous dos meus alumnos de 3º de BUP distucían sobre algunha cuestión relativa ó exame de matemáticas que ían ter despois do recreo. Como a cousa ía a máis, achegueime onda eles:

- ¿Verdade que é así o teorema do valor medio?, díxome el, estudante de aceptable expediente académico, dándome a libreta de clase, nun xesto e

nun ton que case esixían unha confirmación.

Pedinlle a ela, estudante de regular rendemento, o seu caderno antes de darlles resposta ningunha.

¡Non daba creto ó que estaba a ver!: os dous recolleran frases gramaticalmente incongruentes. ¡Despois de todo o que eu me esforzara!

Ocultando a miña decepción, pregunteilles o que querían dicir.

- ¿Como que queremos dicir?, repuxo novamente el.

- Non te entendo, apostilou ela.

A guinda pónena cando, despois de aguantarme a réplica de rigor, preguntan:

- ¿Entón así non vale?

Na lectura desta fermosa novela de Luís Sepúlveda, o párrafo que cito

fixome recordar este revelador episodio: ás veces é difícil capta-lo significado dun concepto ou dunha propiedade matemática, e en facer que sexa máis fácil esforzámonos os profesores; pero o que me resulta dramático como profesional da educación é que os estudantes interioricen que a súa tarefa consiste en reproducilo canto máis exactamente mellor.

Non quero dicir que isto sexa sempre así, nin de xeito absoluto, pero é certo con demasiada frecuencia, e non só na nosa materia.

MATEMÁTICAS E SIGNIFICADO

Non creo que as matemáticas se inventaran para que rapaces e rapazas resolveran os problemas que lles presenta a vida, se non máis ben que foron creadas para afrontar problemas de natureza experimental ou teórica que se presentan nalgúns ámbitos profesionais dos adultos.

Pero se queremos, ou debemos, a pesar disto, comunicarlles unha parte pequena e substancial das mesmas, o problema pedagóxico estriba en conseguir dotalas de significado tamén a esas idades.

Os conceptos e propiedades que intentamos transmitirles teñen que entrar en xogo en *actividades que para eles teñan sentido*, sexa este recreativo ou de aplicación simulada á realidade, e *deben proporcionar "aumento de eficacia"* nas respectivas actividades.

FORMACIÓN E INFORMACIÓN

Dende unha perspectiva máis ampla, a Educación non debe ter como meta conseguir que a información acabe acumulada nos cerebros dos nenos na maior dose posible, como se os libros e as enciclopedias estiveran a piques de ser queimados por terceira vez en Alexandría.

Na sociedade actual podemos acceder a moita máis información da que nos é posible manexar. Non parece coherente pretender que facer acopio de datos sexa un obxectivo educativo, se non máis ben que, de entre tódolos datos que interveñen nunha actividade, recordemos aqueles que lle dan consistencia e cohesión á mesma.

Tampouco podemos pensar, inxenuamente, que os conceptos e as prácticas que necesitarán os rapaces cando sexan adultos van coincidir cos que hoxe enchen os programas de estudio. Quizais sexa así só nunha pequena parte.

Revisei textos de diferentes editoriais e, aínda habendo en todos eles moitos aspectos interesantes, o dominio dos métodos memorísticos é un serio atranco para unha educación moito máis fructífera dos alumnos na actual "sociedade da información", e un pesado lastre para un traballo docente moito máis gratificante.

O desenvolvemento das capacidades xerais do pensamento (ordenar, relacionar, conxectar, clasificar, inducir, deducir, planificar, explorar, com-

probar, revisar, explicar, consultar...) debora ser un eixe básico e permanente das programacións de aula. O seu dominio esixe, tamén, moita práctica.

A información debora ser coidadosamente seleccionada para gañar tempo en pro dunha exercitación máis intensa neses aspectos ou procedementos que nomeei como "capacidades xerais". As posibilidades pedagóxicas de ter éxito na transmisión, a presenza social e a vixencia científica son tres parámetros substanciais a ter en conta.

Presentaríase aquela en forma de xogos e problemas, para que os alumnos a procesen. Sen dúbida ningunha, nese procesamento, parte da información quedará rexistrada na memoria individual de cada un (posiblemente a máis relevante, dinámica e productiva), que poderá ser recuperada e reutilizada posteriormente para, contando cunhas capacidades básicas razoablemente desenvolvidas, **descubrir novas propiedades e construír novos conceptos**.

O profesor dirixe o traballo de aula:
propón, orienta, corríxe e explica.

O alumno tenta descubrir e resolver:
achégase á idea, vea, exprésaa, refórzaa e utilízaa.

FASES E CONTIDOS DE APRENDIZAXE

O traballo de aula, tal e como se suxiría nas liñas anteriores, percorrería,

a grandes trazos, as seguintes fases:

1. Unha primeira fase, de *ache-gamento* á idea, preséntase baixo un problema con significados moi claros para os estudantes.

2. Contrastando as primeiras impresións con novos casos, preténdese que se vexa o concepto ou a propiedade en cuestión.

3. Intentándoo por si mesmos, discutindo cos compañeiros e sendo corrixidos polos profesores, *exprésanse* as nocións que buscamos.

4. Con novos exemplos, con actividades recreativas e, se é pertinente, cunha demostración deductiva, *refórzase* a aprendizaxe das ideas.

5. Aplicándoo primeiro a situacións sinxelas que o suxiren facilmente, e despois a problemas (e xogos) máis diversos, *utilízanse* as ideas, mostrándose eficaces.

Ademais dos conceptos, termos e propiedades, *os procedementos forman parte do contido propio da actividade*.

Isto é importante clarificalo, pois non é tan evidente que así, planificando as diferentes fases, camiñemos con máis lentitude: ocorre que ampliámo-lo abano de cousas que hai que aprender, engadindo ós conceptos, termos e propiedades toda esa serie de recursos ou métodos de traballo que forman parte indisoluble da matemática e que son, ademais, compoñentes indiscutibles do pensamento

(relacionar, conxectar, explicar, confirmar ou rexeitar, explorar, inducir, comprobar, revisar, deducir...).

O profesorado sempre estivo preocupado por este desenvolvemento harmónico e integral. Non se trata de descubri-lo agora para a posteridade. O que viña sucedendo era que non se facía unha demanda explícita destoutros contidos e, consecuentemente, non se incluían nos libros de texto nin nas programacións de curso actividades orientadas á súa aprendizaxe, agás de xeito puntual ou complementario; pero a súa adquisición polo alumno esixe unha práctica continuada.

A continuación desenvolverei nun caso concreto estas ideas. O feito de que se expliciten diante dos alumnos algúns dos procedementos inmersos na tarefa non significa que xa cumpramos con eles. Pola contra, quizais non sexa prudente introducir termos como "conxectura", "inducción" ou "deducción" ata que se realice unha boa dose de práctica en torno a eles. (Este é un suposto para o caso que me ocupa.)

UN EXEMPLO

Quixera utilizar como exemplo o teorema de Pitágoras, unha das xoias da xeometría, situándome no nivel de 7º de EXB. Non vou dicir nada del que non se diga xa neste curso, só quero reflexionar sobre a maneira de abordalo.

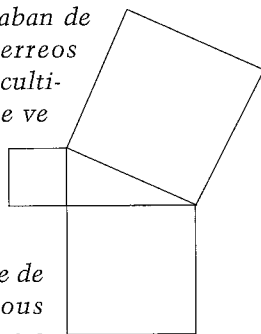
Nos recadros figuran os textos dirixidos ós alumnos.

Inducción do teorema de Pitágoras

Xulia e Ana viven, cos seus pais, nunha casa de campo situada no medio dunha pequena finca con forma de triángulo rectángulo de lados 26, 24 e 10 metros.

Agora acaban de mercar tres terreos cadrados para cultivar, tal como se ve no debuxo.

A nai encárgalle a Xulia que limpe de maleza os dous máis pequenos, e a Ana, o grande. Xulia protesta, dicindo que os dous xuntos son moito máis có grande.



¿Que opinas ti?

Debuxa o triángulo e comproba que é realmente rectángulo. (Podes tomar a cuadrícula da libreta como unidade.)

¿Sucedería o mesmo se os lados fosen 6, 8 e 10 cm?

Debúxao e comproba se tamén é rectángulo. (Agora podes facelo a tamaño real.)

¿Cres que isto mesmo pasaría con calquera outro triángulo rectángulo? Explica coas túas propias palabras.

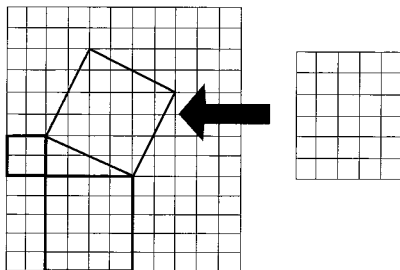
Neste último punto, despois que os alumnos expresen e discutan as súas

ACTIVIDADES RECREATIVAS

Sobre unha cadrícula pinta un triángulo rectángulo de catetos 3 e 4. Calcula a hipotenusa e comprobao medíndoa.

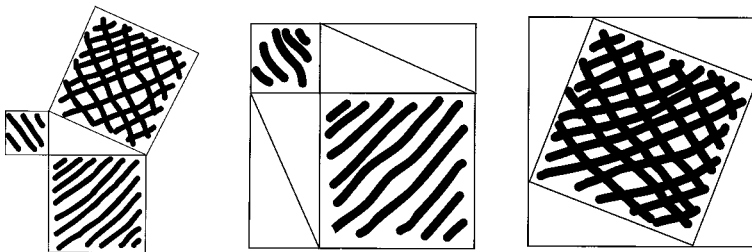
Debuxa sobre cada lado un cadrado.

Aparte, fai un cadrado de lado 5, recórtao e colócao sobre a hipotenusa: ¿coinciden, non si?



Debuxa en cartolina un triángulo rectángulo e un cadrado sobre cada lado.

Recórtaos e recorta tamén 7 triángulos iguais ó anterior. Constrúe as figuras a) e b) que se indican no debuxo:



Os novos cadrados, ¿son iguais? ¿Como podes comprobalo?

¿Podes razonar a partir de aquí que a área do cadrado feito na hipotenusa é igual ás outras dúas xuntas?

Se o consegues poderás presumir diante dos teus amigos de que tes un “puzle pitagórico”, que proba unha das máis importantes propiedades da matemática.

Desfai todo e tenta facelo de novo sen mirar.

DEDUCCIÓN DO TEOREMA DE PITÁGORAS

Empregando a terminoloxía de Piaget poderíamos dicir que non tódolos alumnos e alumnas acadan o estadio das "opeacións formais" simultaneamente. Pero, se dicimos, simplemente, que a madurez é bastante diferente duns ós outros, tamén nos entenderíamos.

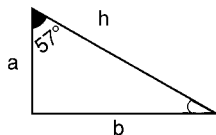
Este apartado, de caracter eminentemente formal, non estará, en opinión de profesores/as de EXB ós que consultei, ó alcance de moitos dos alumnos/as de 7º curso, aínda que si dalgúns.

O razonamento deductivo é agora o que debemos valorar, pois a propiedade de Pitágoras xa será, polas anteriores actividades, coñecida.

Entendo que o razoamento pode facerse máis simple do habitual, conservando todo o rigor dunha dedución, e pode, tamén, apoiarse en sinxelos materiais. Intentareino.

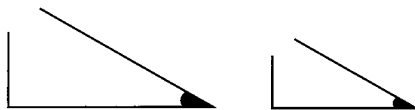
Convén repasar anta algunha cuestión relativa os ángulos dos triángulos e ás relacións de semellanza:

- Os ángulos dun triángulo suman 180° . Se un triángulo rectángulo ten un ángulo de 57° , ¿canto mide o outro?

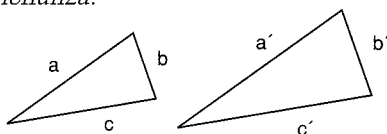


- Figuras semellantes son as que teñen a mesma forma pero diferente tamaño ¿Como son os ángulos de dous triángulos semellantes?

¿Como son dous triángulos rectángulos que teñen un ángulo agudo igual?

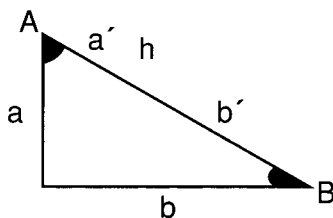


- Os lados homólogos de dous triángulos semellantes son proporcionais. Escribe a relación de semellanza:



Debuxa un triángulo rectángulo e pinta os dous ángulos agudos de cores diferentes.

Cópiao e traza unha perpendicular á hipotenusa, tal como se ve no debuxo. Recórtaos e colócaos na posición máis cómoda. ¿Como son os novos triángulos que obtemos?



Estudia se son semellantes e, en caso de selo, escribe as relacións de seme-llanza:

- entre o grande e o mediano
- entre o grande e o pequeno.

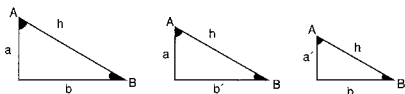
Tenta, a partir do anterior, chegar a probar que $a^2 + b^2 = h^2$

O razonamento que se pretende sería:

- o pequeno ten o mesmo ángulo A que o grande, logo terá tamén o B.

Colocandoos na orde e na posición que nos é máis cómoda:

Establecemos as relacións de semellanza:



- entre o grande e o mediano:

$$\frac{h}{b} = \frac{b}{b'} \rightarrow h \cdot b' = b \cdot b \rightarrow b^2 = h \cdot b'$$

- entre o grande e o pequeno:

$$\frac{h}{a} = \frac{a}{a'} \rightarrow h \cdot a' = a \cdot a \rightarrow a^2 = h \cdot a'$$

Podemos comprobar facilmente que son semellantes pois, sendo os tres rectángulos:

De aquí:

- o mediano ten o mesmo ángulo B que o grande, logo terá tamén o A

$$a^2 + b^2 = h \cdot a' + h \cdot b' = h \cdot (a' + b') = h \cdot h = h^2$$

Este tipo de razoamento chámase **dedución**.

Partimos de cousas que xa sabemos ou que aceptamos como válidas e, con *lóxica e enxeño*, tratamos de chegar á conclusión que sospeitamos (ou, coma neste caso, da que xa podiamos estar convencidos por outras maneiras).

É importante reparar en que a lóxica garantízano-la corrección dos pasos dados, pero a decisión de dalos (¿porque cortar o triángulo cunha perpendicular?,....) pertence ó ámbito do enxeño.

APLICACIÓNS

A continuación entrariamos nas aplicacións: sinxelos exercicios da propiedade sobre triángulos, problemas que requiren a construción do triángulo (lonxitude do cable, o pasamáns, pirámide,...) e xogos, adaptados ou orixinais, que recrean o teorema.

Desenvolver isto requíreme algunhas páxinas máis polo que, se resultase de interese, faceríao noutro artigo.



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Xosé A. Ponte Far*
- ⇒ *Luis Alonso Girgado*
- ⇒ *Enrique Labarta Pose*
- ⇒ *Teresa Monteagudo*
- ⇒ *Antón Labraña Barrero*
- ⇒ *Ramón López*
- ⇒ *Xavier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Claudio Rodiño Caramés*
- ⇒ *José del Río Sánchez*
- ⇒ *Xavier Madriñán*
- ⇒ *Alfredo B. Castro*
- ⇒ *Xosé Vincenzo Freire Lestón*
- ⇒ *Javier Serrano e Amparo de Juan Bolufer*
- ⇒ *Francisco García Gondar*



Título: *La boda de Chon Recalde*
Autor: Gonzalo Torrente Ballester
Editorial: Planeta, Barcelona, 1995
Núm. pp.: 213
Tamaño: 13 x 20 cm

A última novela do escritor ferrolán é unha boa mostra de que o talento dalgunhas persoas non se dobrega diante da arterioesclerose que trae consigo a idade. Pódese ver condicionado, pero non diminuído polo debilitamento físico. En efecto, neste caso concreto de Torrente Ballester, os oitenta e cinco anos impídenlle afrontar unha novela de moitos folgos, cunha estrutura densa, moi elaborada en canto ó seu desenvolvemento, psicoloxía dos personaxes, densidade das ideas expostas, etc., pero non son impedimento para que a súa destreza narrativa, a precisión léxica e a visión áxil e irónica do autor, brillen coa mesma intensidade ca cando, anos atrás, afrontou outras novelas de máis envergadura estrutural e expresiva. Algo semellante ó que lle pasou a Pío Baroja, que publicou, pasados os setenta anos, algunha fermosa novela -*El cantor vagabundo* (1950), por exemplo- que viña confirma-la categoría novelística do autor, suficientemente xa demostrada con anterioridade.

Quero con este preámbulo sinalar, xa de entrada, que estamos diante dunha boa novela; lixeira, esquemática, áxil, o que se queira..., pero moi ben escrita, ben planeada e perfectamente resolta.

La boda de Chon Recalde ten como soporte unha historia ben sinxela: Cristina e Chon son dúas irmás orfas, que voltan a Villarreal de la Mar, onde está a casa familiar, aínda que elas se criaran en Madrid e noutras cidades nas que o pai estivera destinado. Capitán de navío da Armada, morre fusilado polos vencedores tra-la guerra civil española. A nai morrera de pena despois da execución do seu home.

En Villarreal atópanse cunha sociedade moi inmovilista dominada pola xerarquía da Mariña de guerra, que, por un lado admira a dobre condición de netas de almirantes, pero por outro vese na obriga de amosar certo rexeitamento por se-las fillas dun fusi-

lado. Elas non entenden esa situación. Por vir de fóra, son como corpos estranhos introducidos nun organismo vivo. Cristina, a máis vella e a de máis carácter, acaba marchando ó estranxeiro. Chon, cun meirande conformismo, quedarase en Villarreal ó casar cun comerciante que lle dobra a idade, por quen non sente nada que vaia máis alá do agradecemento.

A novela ven se-la radiografía dunha sociedade pechada en si mesma, cuns valores moi anticuados, dunha cidade na que a Mariña era o modelo. Tal sociedade correspóndese coa que Torrente coñeceu en Ferrol nos anos corenta, e que configurou ata ben entrados os setenta o panorama social desta cidade, de tal xeito que Villarreal de la Mar pódese considera-la imaxe literaria de Ferrol, tanto xeograficamente como socialmente. Unha sociedade da que escapan as dúas mulleres que teñen estudos, intelixencia e libre albedrío, como son Cristina Recalde e Elvira Seoane. E na que queda, aínda que sen ningún entusiasmo, Chon.

Torrente logra plasmar moi ben ese inmovilismo que paraliza a sociedade de Villarreal: todo transcorre con uniformidade, non hai ningún feito que destaque sobre os demais, nin paixóns, nin rachóns irreparables. Todo transcorre sumido na mediocridade, tal como era a mesma sociedade. É este un aspecto que Torrente logra plasmar moi acertadamente e con sutileza. Unha proba máis do que dicíamos: a aparente sinxeleza da novela afecta máis ó tratamento da his-

toria narrada cós contidos que, expresa ou tacitamente, a narración abrangue.

Pero tamén podemos dicir que en *La boda de Chon Recalde* vese a man experta dun bo coñecedor dos artificios novelísticos, empezando pola mestría no narrar. A obra está dictada polo autor á súa dona, que é a que teclea pacientemente as verbas escoitadas. Esta circunstancia nótase na novela, que ten un predominante carácter oral; parece coma se o narrador estivese relatándonos os feitos nunha charla de café. Torrente sempre escribiu coa naturalidade coa que falaba, porque é un dos grandes narradores orais da literatura española. Ese carácter é destacadísimo nesta novela.

En canto a outras técnicas reveladoras do seu dominio compositivo e narrativo, podemos tomar como exemplo os intermitentes desprazamentos que se producen no punto de vista narrativo: hai un narrador omnisciente que domina o relato, pero que, ás veces delega noutras voces para que conten algúns aspectos que interesan, pero que o farán con outro estilo e ton. Sito villar, un personaxe sen relevo, tan so "cotilla" do Casino, será a voz na que o narrador máis delega (pp. 13, 77, 164). Unhas xoves (aludidas como "niñas") intervirán contando sucesos descoñecidos (p. 77), e outras mulleres farán o mesmo mentres contemplan un partido de tenis (pp. 124-125). Todos eles fan a función dun "coro" observador dos feitos, que contan aspectos que puidera descoñece-lo narrador absoluto.

Pero, ademais, encontrámonos

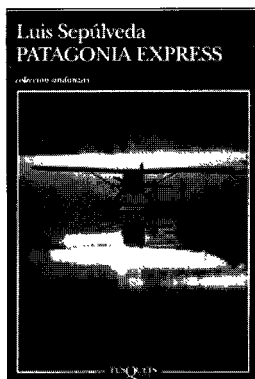
cun longo e esclarecedor monólogo interior de Chon Recalde, que recorda aspectos relacionados coa suposta e difundida perda da súa virxindade (pp. 152-157). E tamén o narrador omnisciente cede a palabra para dar entrada a algunha carta, que, cun estilo diferente, epistolar, vai nos informar tamén doutros aspectos descoñecidos para ese narrador (pp. 121, 122, 150). Con todos estes "artificios" técnicos o autor logra darnos unha visión máis redondeada da realidade que pretende novelar, así como unha meirande sensación de verosimilitude.

E por último están os diálogos, que sempre foron a especialidade de

Torrente. A precisión, a profundidade, a revelación dun carácter por medio dunha frase, todo iso apértase debaixo dos diálogos cos que vai salpicando as súas novelas. Esta non é unha excepción; léase, por exemplo, o diálogo entre Cristina e Elvira (p. 96).

A idiosincrasia ferrolá, a xeografía da cidade, as súas "teimas", frases típicas, personaxes, preocupacións locais, etc. configuran un marco espacial concreto para a novela, que por ser Ferrol, ten moito de galego; polo que podemos dicir que esa relación creativa e literaria de Torrente con esta terra segue a dar bos froitos.

Xosé A. Ponte Far



Título: *Patagonia Express*
Autor: Luis Sepúlveda
Editorial: Tusquets Editores, 1995
Colección: Andanzas, 252
Núm. pp.: 178
Tamaño: 14 x 21 cm

O selo editorial barcelonés de Tusquets vai unido ó éxito de moi numerosos escritores contemporáneos. Un bo exemplo disto é o caso do narrador chileno Luís Sepúlveda. Aínda que vive en Alemaña dende hai anos, Sepúlveda sente a paixón das viaxes, circunstancia que recolle e recrea a súa obra narrativa; unha obra que, xa consolidada, constitúe unha atraente e orixinal aventura literaria. Con seguridade está este escritor moi preto da xuventude de hoxe en día na defensa de valores comunmente compartidos, en particular o pensamento ecolóxico, que inflúe na denuncia de Sepúlveda das agresións contra a natureza, do exterminio dalgúns especies animais e vexetais, do verquido de residuos perigosos para o mar e para a capa de ozono. Algunhas das viaxes das súas novelas foron singraduras vividas polo escritor a bordo dos barcos de Green Peace, organización da que é militante activo.

Patagonia Express constitúese a

partir da unión dun feixe de notas; trátase dun caderno configurado por unha serie de páxinas escritas en lugares, ocasións e circunstancias moi distintas. A voz do narrador (por veces protagonista), o percorrido pola grandiosa xeografía do continente americano e particularmente por terras e mares da Patagonia e Tierra del Fuego, a viaxe como fío conductor son outros tantos nexos destas páxinas. Lonxe de artellar unha única historia, Sepúlveda vai desenvolvendo pequenas narracións e o seu libro acada unha condición fragmentaria. Non interesan tanto os motivos como a paixón viaxeira, feito que determina a presentación dun amplo grupo de personaxes: presos e militares da dictadura chilena, descendentes de españois posuídos pola teima da continuidade da estirpe, aventureiros marxinais, xentes anónimas perdidas nos confíns do mundo, mariñeiros solitarios e arriscados aviadores. Manifesta o escritor a súa simpatía por algúns deles, por aqueles que viven en pacífica coexistencia co medio. Son seres ideali-

zados, solitarios ou visionarios que tentan conserva-los valores dun humanismo entre libertario e solidario.

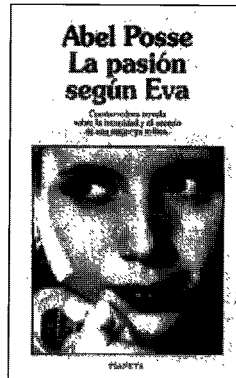
Quen teña percorrido as páxinas de *Mundo del fin del mundo* sentirá que, en boa medida, *Patagonia Express* prosegue na mesma liña. Atopamos a sinxeleza e forza expresivas que son peculiares do escritor, os intres de emoción e o afevoadado canto á xeografía americana: pequenos pobos esquecidos, homes que viven de costas á xeografía americana: pequenos pobos esquecidos, homes que viven de costas á civilización e asolagados na infinitude da pampa, preto dos perigosos mares, alonxados das vías de comunicación. Estamos, en suma, diante dunha épica protagonizada por xentes anónimas, que resisten e loitan a prol dos seus semellantes e queren ser protagonistas do seu destino; unha épica de ton menor, loxe dos estereotipos de heroísmo, pero de heroes que tentan vivir dun xeito consecuente, procura-lo ben ou, simplemente sobrevivir.

A condición de narrativa de viaxe e aventuras deste e outros libros de Sepúlveda non é obstáculo para a doada constación do substrato ideolóxico que move ó escritor e que este non agacha.

Por sorte esa ideoloxía, tinxida dun humanismo progresista, está implícita en actitudes e comportamentos, non desenvolvida discursivamente. A palabra culmina e potencia o pensamento, ó que son alleas as canles da narración.

Recoñece o autor que estes apuntes, "compañeros de un largo camino", conteñen unha certa dose de experiencia persoal, cousa que, doutra banda, xa acontece en máis dun dos seus anteriores libros. Pero tal feito non diminúe nin o mérito da súa obra nin o seu engaiolante interese. Libro a libro recoñecemos a Sepúlveda porque é posuidor dun mundo distinto e de seu, dunha escritura áxil, directa e sinxela, dun modo de olla-lo mundo que podemos asumir e dun latexo de emotividade que chega fondamente ó lector. Da súa capacidade inventiva, do seu poder fabulador e das moitas cousas vividas que aínda non contou podemos agardar sen dúbida novas e amenas historias. Se acadase o cumio ó que chegou en *Un viejo que leía novelas de amor* traería de novo a ledicia ós milleiros de seguidores interesados en segui-los vieiros da súa obra. *Patagonia Express* é un fito interesante, pero non fundamental, no seu labor narrativo.

Luis Alonso Gigardo



Título: *La pasión según Eva*
Autor: Abel Posse
Editorial: Planeta, Barcelona, 1995
Colección: Colección Autores Españoles e Hispanoamericanos
Núm. pp.: 355
Tamaño: 13 x 21 cm

Case simultaneamente acaban de aparecer dúas novelas sobre a figura de Eva Perón. A primeira é *La pasión según Eva*, da que é autor o novelista arxentino Abel Posse. Da súa xa dilatada traxectoria como narrador quizais *Los perros del Paraíso* (1983), Premio Rómulo Gallegos, é un dos títulos máis significativos. A segunda é *Santa Evita* (Ed. Seix-Barral, 1995), do tamén arxentino Tomás Eloy Martínez, narrador e profesor universitario en Estados Unidos. Da súa autoría temos así mesmo *La novela de Perón* (1985), sobre a debatida e polémica figura do que fora presidente da Arxentina e inspirador da doutrina coñecida como peronismo.

La pasión según Eva constitúe, en síntese, un novo achegamento analítico, unha interpretación en profundidade da figura de Eva Duarte (logo Eva Duarte de Perón), sobre a que políticos, historiadores e literatos teñen escrito milleiros de páxinas sen por iso esgota-la múltiple e polifacética personalidade: muller que acadou un inmenso poder, moza rebelde que loitou contra o

machismo do home arxentino, nena de familia humilde e filla bastarda dun pai que se negou a recoñecela; tamén, actriz fracasada que nun momento dado experimentou unha radical paixón pola acción social e a loita política.

Abel Posse centra a historia na protagonista, e no seu beneficio sacrifica argumento, linguaxe e construción da narración. Estamos diante dunha novela histórica que aínda amosa unha bibliografía sobre a súa temática nas páxinas finais. O novelista ergue aquí unha obra coral, perspectivística, na que falan moitas e moi contrarias voces. A materia narrativa carece dun argumento liñal; ben pola contra, distribúese en pequenos fragmentos sometidos a numerosas reiteracións, froito do constante xogo de puntos de vista. A propia Eva Perón, o seu secretario e o confesor, actrices que foron amigas dela, xornalistas, Perón mesmo, políticos e militares antiperonistas ofrecen a súa versión sobre un escolleito feixe de sucesos, personaxes e diversos intrínsicos que tiveron o seu eixe en Evita.

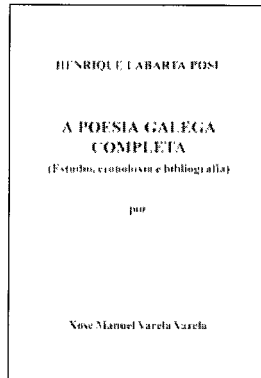
O pequeno e miserento pobo de Los Toldos, Junín e logo Bos Aires son escenarios fundamentais. Abel Posse recrea o ambiente da capital arxentina, que xorde como unha cosmópolis chea de atractivo: alegre, rica, ateigada de vida nocturna, patria do tango; pero tamén baixo a ameaza da teima golpista dos militares e das protestas da aristocracia e a oligarquía contra o nacente peronismo. Hai igualmente outras xeografías-Madrid, Roma, París-polas que discorreron os pasos de Eva cando estaba no cume da súa fama e do seu poder político.

O retrato que deste personaxe histórico ofrece o novelista non é parcial nin moito menos unilateral. Posúe luces e sombras. Atopamos, mesturadas, a actriz e a muller, a fanática da acción social a prol do pobo e a loitadora política en defensa do seu idolatrado Perón, sempre desconfiada do sector do exército e, sobre todo, inimiga a morte da oligarquía "vendepatrias" e da aristocracia acomodada e culta que Eva consideraba unha morea de parásitos perxudiciais para o país; un sector social elitista que a aldraxaba pola súa humilde condición, que sempre a fixo culpable de tódolos males e non se recatou de amosarlle desprecio e rexeitamento.

A paixón levada ó límite (entre o misticismo e o fanatismo) foi a lei de vida de Eva Perón. No retrato que o escritor fai dela, reflétese a súa vaidade, o xenio vivo e o odio ós ricos, as pequenas mesquindades que a dominaban, a súa falta de formación e o exceso de

voluntarismo, de intensidade emotiva. Asistimos así ó trazado dun perfil que contén non pouco de misterio e ambigüidade, de contradicción e íntima angustia. A dimensión máis trágica é, sen dúbida, a enfermidade, que a levou á morte a idade temperá e contribuíu a mitifica-la súa figura. A través de numerosas retrospectivas o novelista, centrado no último ano da vida de Eva, lévanos a anteriores etapas da súa existencia, pero a dislocación da temporalidade, froito da selección feita polo escritor, non é obstáculo técnico que dificulte a lectura da novela.

Polo demais, esta obra de Abel Posse non deixa de amosa-las amplas e moi diversas posibilidades da novela como xénero. Neste caso, o discurso narrativo constrúese pola combinatoria de testemuños escritos, diálogos, breves monólogos e narracións curtas. Por veces non estamos lonxe do texto histórico, da crónica ou aínda do informe. Pero é indubidable a eficacia última do conxunto no achegamento á figura dunha muller apaixonada que, sen ser feminista, loitou pola muller e, sen ideario de ser, tivo un papel activo e protagónico nas esferas superiores do poder político e da vida social do seu país. A súa tarefa tivo moito de apostolado populista, de misión evanxélica en termos de axuda, igualdade e defensa dos necesitados. Santa para millóns de seguidores, Eva Perón tivo inimigos irreconciliables. Nin sequera cando xa foi mito conseguiu destes o perdón ou o esquecemento. *La pasión según Eva* é certamente unha novela atractiva, interesante e chea de suxestións.



Título: *Henrique Labarta Pose. A poesía galega completa*
Autor: Xosé Manuel Varela Varela
Editorial: EDINOSA. Biblioteca de Autores Galegos, 1995
Núm. pp.: 582
Tamaño: 13 x 19 cm

A aparición, na Biblioteca de Autores Galegos, do libro *Henrique Labarta Pose. A poesía galega completa (estudio, cronoloxía e bibliografía)*, de Xosé Manuel Varela Varela, é un motivo de ledicia para os que, a máis de setenta anos da morte do autor editado, nos sentimos, dun xeito ou doutro, interesados por tan entrañable figura.

Os apartados principais do volume poñen ó día a bibliografía, reproducen documentos, describen a traxectoria biográfico-literaria, ofrecen un amplo repertorio dos usos lingüísticos labartianos -sen dúbida unha das aportacións máis interesantes deste estudio- e tratan de fixa-los textos das poesías galegas (amosando as variantes), publicadas unhas primeiro na prensa e logo nos libros *Bálsamo de Fierabrás* (1889) e *Millo miúdo* (1896), outras só en periódicos e revistas. Labarta escribiu tamén en castelán *Adormideras. Poesías festivas* (1902) e a colección de relatos *Cuentos humorísticos* (1905), ademáis de

letras para zarzuelas. Non foi, pois, alleo ó teatro, como amosa a estrea, na capital do Lérez, de *Pontevedra en 1900*, obra musical de aires carnavalescos. Hai que agradecer a Xosé Manuel Varela, entre as demais cousas, o intento de aproximá-las creacións de Labarta, dentro do posible, ó galego normativo sen rompelos ritmos poéticos.

Nacido en Baio (Zas, A Coruña) no ano 1863, Enrique Labarta Pose procedía dunha familia de nobles antepasados -os condes de Andrade- e veu ó mundo nun pazo do século XVIII, conservado hoxe. Estudiu o Bacharelato e a carreira de Dereito en Santiago, cidade na que, dende moi novo, demostrou sobradamente unha notoria inquietude cultural, máis motivada pola literatura ca polas leis. Contemporáneo de Alejandro Pérez Lugín, a quen lle inspirou importantes motivos e anécdotas de *La casa de la Troya*, deuse pronto a coñecer polo seu enxeño, as colaboracións na prensa, a asistencia ás tertulias e,

sobre todo, pola fundación de revistas, moitas veces efémeras, nas que contou con firmas de personalidades de sona no seu tempo. *Galicia humorística*, editada en Santiago pola Imprenta Paredes no ano 1888, por exemplo, tivo colaboracións de Alfredo Brañas, Curros Enríquez, Marcial Valladares e outros, entre elas tamén as do propio Labarta Pose, que se moveu con grande ilusión e moitas aperturas económicas ata que lle foi ofrecido un posto de oficial de Facenda en Pontevedra. Principiaban así as circunstancias que habían somete-las inqedanzas dun poeta ás diarias necesidades de supervivencia.

O entusiasmo de Enrique Labarta non mermou, sen embargo, na activa Pontevedra finisecular. Alí animou a saída de novas revistas (*Extracto de Literatura*, *Galicia Moderna*, *Pasatiempos*) nas que colabora cos seus poemas e nas que aparecen os seus primeiros contos en galego.

As obrigas que lle impón o seu emprego obríganlo a vivir en diversas capitais españolas, o que é sen dúbida un motivo de desconexión co seu círculo de amigos e un freo do impulso creador. Continúa, non obstante, participando en moitos certames nos que, coma antes, coma sempre, recibe premios. Despois de residir en diferentes cidades, morre en Barcelona, como consecuencia dun accidente ferroviario, o 13 de maio de 1925.

A pasmosa facilidade versificado-ra e a vea satírica que caracterizan a poesía labartiana foron, ata hoxe, o máis

celebrado da súa produción, pero constituíron tamén un obstáculo para o estudo dos poemas que deben considerarse fóra desas liñas que o poeta mesmo, home contrario a toda soberbia, acabou por aceptar e aludiu nalgúhas ocasións dentro dos versos que compuxo. Polo xeral, Labarta consta nas Historias da Literatura Galega como unha figura que integra o grupo dos epígonos do Rexurdimento. Sen embargo, por moito que sexa admirable o maxisterio indiscutible de Rosalía, Curros ou Pondal, non se deben ignorar algunhas calidades doutros que, reducidos a simples etiquetas que non fan senón repetirse, parecen condenados para sempre a ocupar catro liñas nos apartados da poesía menor.

O personaxe lírico dos máis coñecidos poemas de Labarta adoita toma-lo punto de vista dun home rústico, o que amosa o doado que lle resultaba ó poeta de Baio mergullarse nas almas dos labradores da nosa terra e ve-las cousas dende dentro dos seus ollos. Son ilustrativos deste xeito de poetizar títulos, como “Revista dunha corrida ¿de touros? na vila de Noia feita por un labrego”, longa composición humorística con variedade estrófica e diálogos teatrais, mesmo con acotacións que sinalan ós interlocutores; “Vaiche boa. Ribeirana con acompañamento de cunchas”, poema cunha pegadiza musicalidade de baile folclórico; “O Carme do Briño”, onde o costumismo se une ás alusións literarias e mitolóxicas e onde se enchen de plasticidade as descrições de espazos, misa, merendas, bailes e ata dos fungueirazos cos que parece era preceptivo remata-las foliadas.

"A festa da patrona de Tabeirón", festa da Virxe, que se celebra en Baio o oito de setembro, é unha lembranza dos sentimentos da nenez á que se asoman o gaiteiro, os festeiros, os foguetes, o baile ó solpor... Neste poema, considerado por algúns coma o mellor que escribiu, Labarta pasa do ton festivo á tristura: os vellos morreron, os costumes cambiaron, e o protagonista que volve ó seu pobo séntese alleo. Só un anónimo alalá ó que él resposta cun aturuxo lle trae a memoria de tempos pasados.

Como exemplos de sátira, á parte de fragmentos doutras poesías, pódense sinalar a "Sátira de costumes contemporáneas" ou "Os caprichos da moda", título baixo o que desenvolve zumosos comentarios contra a escravitude das mulleres sometidas ós ridículos cambios de aspecto que impón a vestimenta de última hora. Máis, sen lugar a dúbidas, trunfa sobre todas o "Epigrama" no que, con cinxida brevidade, xoga coas palabras para critica-lo adulterio.

Poemas que destacan pola súa xovialidade son "¿Veñen eses cartos?" e "O prémio gordo de Navidá", que xuntamos aquí polo moito que os dous lembran o coñecido conto (ou as coñecidas contas) da leiteira. No último, coma noutros, utiliza-lo castrapo para ridiculizalos que non queren falar galego, pero tampouco saben o castelán.

Aínda sendo este o Labarta máis festexado, non é quizais o mellor, ou o que en realidade quixo ser se non se deixara levar pola corrente do costumismo

en voga e polas louvanzas que recibía a súa aguda pluma. O feito de atoparmos entre os seus poemas algúns de profundo lirismo, de temas e ritmos cultos, parece demostralo.

Así se observa, por exemplo, no "Canto a Pontevedra", feito en octavas reais; na "Defensa das mulleres" -composición longa e desigual, con partes ben interesantes-, baseada nun discurso do Padre Feijoo; "Tríadas célticas", lamento pola morte da amada; "Epístola ou cousa eisi", sobre a valentía dun contra-almirante na contenda do 98; "Morreu o poeta", elexía polo falecemento de Curros Enríquez, en serventesios de versos moi amplos. "A pax" -esta vez en serventesios agudos nos pares, claramente modernista en estrofa, musicalidade e vocabulario- é un inspirado poema no que o falante busca por tódolos lugares posibles unha paz inatopable, só existente nas almas dos pobres de espírito, o que nos lembra o fermoso soneto "Xan Francisco", adicado a un benquerido parvo de Pontevedra.

Profundización lírica en versos populares, sobre todo nas distintas variedades do romance, atópase en textos como "¡¡¡Probe gaiteiro de Baio!!!", onde aborda o tema do emigrado que cae no infortunio e morre só alén do mar; "No que pensa", curioso poemíña construído todo el con interrogacións sobre os románticos pensares que se supoñen nunha moza de vinte anos, quen, en realidade, estaba a cavilar sobre o diñeiro, ou "O río Lérez", após-trofe no que, despois de facer un recon-

to dos lugares comúns poéticos e irreais que ó río se lle adicaron e seguen adicando, remata o falante escollendo o máis tópico, o **río-mar, vida-morte**, co que se sente identificado: “¡Río, non che teño envexa! / ¡Tamén eu vou costa abaixo / polo meu leito de espiñas / camiño do camposanto!”

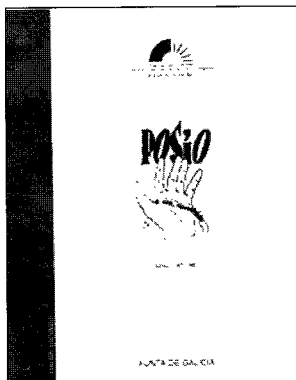
No ano 1918, “¡Vaiseme a musa!” canta entre bromas e veras o esgotamento inspirativo do poeta, que, pese a todo, é quen de compoñer versos tan fermosos coma os de “A Santiago de Compostela no Xubileo de 1920”, peza moi interesante polos seus logros métricos e a súa temática. O choque co presente, coma decote en Labarta, leva á evocación nostálgica do pasado e á consideración do paso do tempo, xunto co tratamento dos costumes e a pintura ambiental.

A morte, sempre asexante, mesmo en poemas tinxidos de humor, inspira “¡Que me enterren aló!”. A morriña da patria provoca o medo dunha compañía allea máis alá desta vida; de aí a súplica do título destes versos, rematados cunha declaración de amor á lingua: “¡Non me acostumo antre mortos / que non falan o galego!”.

Enrique Labarta Pose xuntou a

agudeza, a sátira, o humor e a visión labrega da terra con outros moitos matices líricos e compositivos que parecen ignorados. Non debe esquecerse o atento esforzo pola reprodución da fala viva do pobo, que hai que sumar ó dos seus contemporáneos e que tan cheo está de dificultades nunha época sen normas. Salientables son os rompementos finais e súpetos de moitos poemas -que rematan dun xeito serio ou xocoso, pero inesperado, enchendo dun novo sentido todo o antes dito-, así como tamén a predilección polo eu lírico, o xa mencionado gusto por evoca-lo pasado, que leva sempre implícita a idea do *tempus fugit*, o uso musical e enfático de estribillos, a presenza do pintoresco e o cotián galego rural... Pero, igual que pode parecer esaxerada a denominación que algún lle deu de “Quevedo gallego”, semella moi inxusto deixar de lado a dor da súa poesía, o íntimo e fondo dalgúns sentimentos, a súa faceta culta. Todo isto é especialmente destacable no poeta de Baio, que viviu de neno entre o río Grande e o monte Castelo, na señorial casa dos Carballos da Botica, e que merece, ó noso parecer, algo máis ca unha lectura apresurada, escurecida polos altos e recoñecidos méritos dos vates que o precederon. O libro de Xosé Manuel Varela chéganos agora para favorece-la reflexión.

Ana María Platas Tasende



Título: *Posío*
Autor: AA.VV.
Editorial: Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1995
Núm. pp.: 235
Tamaño: 22,5 x 29 cm

Coincidindo coa celebración do cincuentenario da publicación do seu primeiro número, vense de presenta-la edición facsimilar da revista *Posío* de Ourense.

O facsímile ábrese cun nutrido número de presentacións. A primeira é a de Pura Vázquez, quen lembra aqueles anos difíciles, pero tamén cheos da ilusión e xuventude daqueles mozos que constituían o grupo chamado Círculo Azor.

A continuación é o director de *Posío*, José Luís Varela, quen nos conta a actividade do devandito grupo: a edición dunha páxina literaria en *La Región*, que levaba por título "Pregón"; a emisión de teatro, poesía e prosa nun programa emitido en Radio Ourense, e mesmo as tertulias poéticas na casa do poeta vangardista Luís Álvarez Piñer. Lembra con grande respecto a presenza do "mestre inesquecible", Vicente Risco, e a dalgúns outros membros da Xeración Nós;

tamén a do entusiasta amigo Xosé María Castroviejo, e a de tantos outros cos que conviviron e dialogaron.

O artigo de Segundo Alvarado Feijoo-Montenegro rememora tamén aqueles anos, as tertulias no Café Roma, as publicacións no xornal *La Zarpa* e en *La Región*, e apórtanos novos datos sobre a emisión radiofónica dunha sección dominical en sobremesa, titulada "Musa al Noroeste", nome tamén da sección central da revista *Posío*. Fálanos da inquedaanza do grupo por divulgar os seus traballos, que crea a necesidade dunha revista, e lembra aqueles primeiros pasos para a posta en marcha do seu proxecto.

Posteriormente, Luís Álvarez Piñer fai unha valoración do que fora *Posío*, vista dende a óptica actual, cincuenta anos despois...

E pecharán a presentación dous artigos nos que se fala directamente da

revista. En primeiro lugar, Xavier Ron Fernández explícanos o deseño da portada, a súa posible simboloxía e como o plano real se manifesta a través do simbólico. Di que a portada dunha revista é, en moitos casos, coma un selo de identidade, e pon como exemplo Aturuxo e Atlántida, entre outras. O autor tamén salienta a frase “e vou namorada”, que aparece na cinta sostida pola man que constitúe a portada, que como sabemos ten a súa orixe na obra de Martín Codax, ou tal vez no seu contemporáneo Nuno Porco; posteriormente, Cunqueiro recolleuna e mesmo temos outro eco daquel laio no título dun poema de Aquilino Iglesias Alvariño.

A derradeira presentación é a de José Ramón y Fernández Oxea, quen tentará aclara-lo porqué do nome Posío e a realidade histórica que o explica.

Seguidamente, ofrécesenos un detallado estudio no que o profesor e crítico literario Luís Alonso Girgado e o seu equipo de colaboradores nos dan noticia de datos históricos do Ourense daquela época: as tertulias, as relacións que mantiveron os mozos que constituían o Grupo Azor cos mestres da revista Nós, as publicacións que viron a luz naqueles anos, as persoas que as impulsaban, a súa ideoloxía... Aínda que os autores da edición facsímile se centren fundamentalmente na análise de Posío, do que presentan un minucioso estudio, tamén nos dan noticia das outras “compañeiras de viaxe”, é dicir, das revistas literarias, tanto castelás coma portuguesas, da primeira década

da postguerra, primeiramente, e nun apartado específico, estúdiase pormenorizadamente a lírica galega recollida nas revistas das décadas do 40 e 50 (características estéticas, calidade literaria, a falta de medios económicos, carencia de textos programáticos sólidos, o índice de emprego do galego e outras reflexións), e faise un listado dos poetas e as súas colaboracións correspondentes en cada unha das publicacións. E mesmo se nos dá noticia dalgúns revistas non literarias, nas que hai colaboracións esporádicas dalgúns escritores. Todo isto constitúe un material extremadamente interesante, pois, como sabemos, o estado de conservación de moitas revistas ou ben é deficiente, ou de consulta nada doada. Ás veces, descoñécese a cantidade exacta de números publicados, non se conservan as coleccións completas, etc.

Tras esta estensa panorámica da revista e o seu contorno, dáse paso ó facsímile da publicación dirixida por José Luís Varela. A revista está constituída unicamente por catro números, de tan só dezaseis follas sen numerar. A súa portada, na que aparece o número, ano e lugar de publicación, leva a ilustración dunha man que sostén unha banda. Nesta pódese le-lo verso “e vou namorada”. A ilustración é obra de Isaac Pereira, *Peroxa*.

Conviven nas súas páxinas verso e prosa, aínda que a lírica é máis abundante e de mellor calidade. Temos de salientar un apartado que se presenta na parte central da revista, chamado “Musa

al Noroeste" (homónimo da emisión de Radio Ourense do Grupo Azor, anteriormente mencionada), no que unicamente se recolle lírica feita en galego.

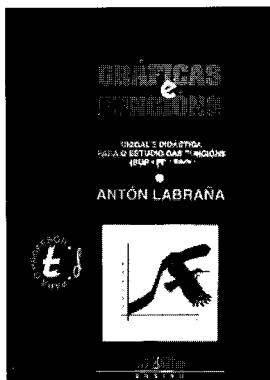
A publicación sostíñase co apoio das institucións. Só o número un leva dous soltos de publicidade. De aí que sexan os motivos económicos a principal causa da desaparición de Posío.

Os seus colaboradores constitúen un número reducido (pensempos que só

se publicaron catro números). Entre eles, atópanse Vicente Risco, Álvaro Cunqueiro, Aquilino Iglesia Alvariño, José Ángel Valente, Pilar Vázquez Cuesta, etc.

Pechase o facsímile cun repertorio biobibliográfico dos colaboradores, cos índices do material que constitúe cada número, coas colaboracións e os seus responsables, e, finalmente, cunha indicación da bibliografía existente sobre a revista.

Teresa Monteagudo



Título:	<i>Gráficas e funcións</i>
Autor:	Antón Labraña Barrero
Colección:	Guías para o profesor
Editorial:	Toxos Outos, Muros, 1994
Núm. pp.:	96
Tamaño:	24 x 17 cm

E infrecuente atopar textos matemáticos que se ocupen tamén da súa didáctica; non é habitual que estean escritos en galego; quizais aínda máis improbable é que o autor exhiba un xesto altruísta doando os seus dereitos económicos a causas nobres (á protección das aves, por medio da Sociedade Galega de Historia Natural). Por iso, e aplicando a lei do produto, podemos afirmar que nos atopamos, dede un certo punto de vista, ante un libro raro. Raro, pero dunha calidade máis que aceptable.

Como o título da colección indica e o subtítulo do libro confirma, trátase dun material destinado a usarse polo profesor na súa actividades diaria. O libro está subtítuloado como *Unidade didáctica para o estudo das funcións. (BUP-FP-ESO)*. Parte dunha introducción na que se xustifica a metodoloxía que se propón nas actividades presentadas. Esta metodoloxía está na liña coa marcada pola LOXSE, na que o alumno deixa de ser un elemento pasivo no curso das

actividades de clase.

Presenta quince actividades. O texto de cada unha delas téñ partes dirixidas ó profesor e, claramente separados, textos dirixidos ós alumnos. Nos textos correspondentes ó profesor xustifícanse as actividades, danse pautas metodolóxicas sobre o seu desenvolvemento, como a forma de agrupar-las alumnos, a preparación do material, etc.; especifícanse os obxectivos que cobren as actividades; coméntanse os problemas, o seu grao de dificultade; etc. O texto destinado ós alumnos está enmarcado e nel indícanse cuestións acerca das actividades que se han de realizar, os enunciados dos exercicios, as definicións, a terminoloxía específica, as demostracións.

Os contidos da unidade tratan, ademais dos propios das Funcións e as gráficas, de procesos xerais de resolución de problemas, que o autor se encarga de facer explícitos en cada unha das

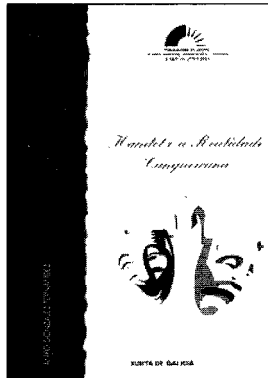
actividades. Non todas elas son orixinais. Son moi coñecidas o enchido de recipientes ou a caixa de maior volume.

Hai que distinguir entre as actividades propias do autor, o conxunto das que constitúen o Anexo, titulado "No niño do carboeiro", que se postulan "como un exercicio do método científico", dentro das posibilidades que unha aula permite". Trátase dun conxunto de actividades interdisciplinares coa Área de Ciencias da Natureza, xirando "en torno á cría, crecemento e subsistencia do paxaro carboeiro ou ferreiro abelleiro (*parus major*), unha fermosa ave común dos nosos parques e xardíns".

O libro está subvencionado pola Dirección Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia, polo que non é estraño que conte con revisión lingüística. Este é, ademais, o primeiro libro que se publica baseándose no léxico para matemáticas elaborado polo Servicio de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago, elaborado polo matemático Xosé Masa Vázquez e a filóloga Belén Fortes López.

Non tan coidada coma o léxico é a edición do libro, onde outra vez volta a manifestarse a súa rareza (en certo senso). As galeradas empezan na segunda liña do texto cun "pr113eténdese"

Antón Labraña Barrero



Título: *Hamlet e a Realidade Cunqueirana*
Autor: Anxo González Fernández
Editorial: Publicacións do Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, Santiago, 1995
Núm. pp.: 321
Tamaño: 17 x 24 cm

O Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro vén de publicar una nova obra que de certo servirá para anova-lo vestiario bibliográfico en lingua galega e, á vez, converterse xa nunha referencia obrigada para cantos queiran ler compresivamente a obra de Álvaro Cunqueiro.

O seu autor, Anxo González Fernández, amosa ter tan machucados e asimilados o mundo da filosofía e do drama que fai deste libro un testemuño certo do fácil que resulta ser claro e profundo cando se ten feito corpo co que se escribe; e se isto se leva a cabo nunha obra que, amais de desmizuza-lo tema de *Hamlet* e da *Realidade Cunqueirana* dentro da obra dramática e narrativa do ilustre fillo de Mondoñedo, se somete todo o labor cunqueirano á comparación con tódalas obras parentes, desde Sófocles a Pirandello, desde Heráclito a Unamuno, de Platón a Frei A. de Guevara, desde Erasmo, Shakespeare,

Cervantes e Calderón a Sartre, desde a Fenomenoloxía heideggeriana deica ós cativos praceres de vivir nunha comuna tan reducida como puidera se-la aldea lucense, convirán comigo que un estudio tan universal e tan particular só pode provir de moitas horas co lapis na man. Para min gardo a liviá impresión de que Anxo González Fernández atinou e a Esfinxe xa non poderá pregunta-lo mesmo cando alguén se achegue a Álvaro Cunqueiro, dramaturgo. Polo demais, ¿que cabe esperar dunha investigación na que filósofos e poetas se mesturan para debate-lo grande enigma da realidade humana? Que dará que pensar a quen o lea e unha perspectiva de longo alcance sobre ese poliedro pasmoso, chamado ser humano.

¿Cal será, xa que logo, o contido de *Hamlet e a Realidade Cunqueirana*?

Un xogo de diálogos entre preguntas e respostas acerca da condición humana, feitos desde niveis

distintos e con interlocutores diferentes. A mesurada proporción entre información doutrinal, ambientación escenográfica e tensión sentimental fan deste ensaio un marco de excepción para termos perfectamente identificadas as siluetas dos personaxes que falan, acalado o narrado e silenciadas as voces interpostas.

Como horizonte filosófico no que contempla-la escena; mellor aínda, como escenario onde van ocorrer cada unha das representacións que Cunqueiro nos vai debuxando no fugaz transcorrer do espectáculo, sitúa Anxo González Fernández a filosofía do devir, a forma de pensamento que entende toda a realidade como un ir e vir cíclico, un estar sempre de camiño, un permanente pasar. Heráclito xa o dixo de forma clara e breve: *Panta rei, todo corre, todo é río -reo-*. ¿Cara á onde? ¿Cara ó mar, á nada ou á fonte?

A segunda idea que Anxo González Fernández non perde de vista nas súas lecturas de Cunqueiro é a de que o ser humano é un animal racional, non un anxo vido do ceo nin un mono soerguido evolutivamente. Para Cunqueiro, a razón que fundamenta, "antropoloxiza" a realidade, inventa resposta mesmo alí onde o absurdo semella reinar, a que se confunde coa imaxinación creadora, é precisamente a que categoriza a realidade e o mesmo Hamlet -"o mundo dos personaxes de Cunqueiro é o mundo de Cunqueiro" (p. 217). Reduci-lo ser ó aparecer -*esse est percipi*- e facer do ser humano o gran

escenario onde se manifesta a verdade -"E ben sabido que o ser humano saca de dentro de dil todo o que olla" (p. 80) - son dúas ideas fenomenolóxicas que reducen o mundo á realidade cunqueiranamente entendida.

Una terceira constante ten como raiceira a inmorrente idea de que o ser humano é a cousa máis marabillosa de todas. Por ser paradoxal é admirable, e por iso é o principio e fin de toda obra cultural -"por expricarme a min mesmo este espantoso tema escribo -di Cunqueiro- Hamlet" (p. 59). ¿Desde que modelo interpretativo o fai? Desde o platónico de corpo-alma, aderezado polo afán soteriolóxico estoico do desexo de que o corpo podreza porque "podrecendo el e o que é del, prive a alma luminosa de tan triste sino" (pp. 10, 103, 219, 225).

¿Como levar a cabo semellante propósito? ¿Que mensaxe ética e criteriolóxica nos deixa Hamlet despois de tódalas súas peripecias?

O Hamlet de Cunqueiro móvese nas preocupacións do barroco. A dúbida e a loita entre o claro-escuro definen canto sucede no escenario. As desgracias de Hamlet empezan xa cos pais -é fillo da mentira- e rematan nel mesmo -non é o que cría ser-. O que non admite dúbida é a urxencia de saír do mundo mentireiro. Hamlet ten que refacer e reconstituí-la propia personalidade, rectificarse desde as orixes, concretarse como verdade segura.

¿Como facelo? Aclarando quen é

desde o que é. Pero ¿que é? Carne e espírito. Shakespeare acada a solución pola harmonía entre razón-paixón; pero Cunqueiro, calderoniano nas formas, prefere fiarse de Séneca e pon na morte da carne a solución a toda incerteza. Os laios desesperados, o "glú-glú" do sangue que escorra polas feridas, os cadáveres retorcidos, as queixas de remordementos de conciencia, o bafo callado e frío que colle cara ó ceo debuxando unha diagonal, os ollos vidrosos mirando de esguello, ¿non son unha proba irrefutable de que os principios polos que tal desfeita ocorre son inhumanos? ¿Que espectáculo máis "horribilis" ca desexar que o propio corpo podreza! ¿Que cheiro máis irrespirable!

¿Que sucedería se a especie humana lle fixese caso ó estoicismo puro e duro? Que de non terse extinguido, tería dexenerado en monstruosidades varias.

Cunqueiro, segundo Anxo González Fernández, proba polo absurdas que resultan as consecuencias a falsidade das premisas, porque ¿quen pode pensar racionalmente que morrendo se dá vida? Iso, nin os tolos.

Xa que logo, Cunqueiro pon o

ollo nas solucións hedonistas: a auténtica personalidade ha vir pola valoración positiva do corpo, amor á propia tribu, disfrute mesurado das pequenas cousas da vida diaria mindoniense; en definitiva, pola harmonía racional entre estoicismo-epicureismo. Guevara, Erasmo e Cervantes son os mestres dos que aprende a mensaxe que subxace no *Don Hamlet*: fuxide dos presupostos da morte e facédelle ofertas ós da vida. ¿E como procuralo? Voltando á infancia moi feliz, á idade matinal, ó edén dos recordos, á paz interior: "o tema do retorno existencial-soteriolóxico ten o seu encadre metafísico dentro da ontoloxía da matinalidade" (p. 229). E iso conséguese comportándose de acordo coa "razón melancólica" (Cap 12. *Querer volver: o retorno existencial e a morte*); unha razón creadora e fantaseadora, optimista e vital, soñadora e xuvenil. Toda a obra de Cunqueiro é, segundo Anxo González Fernández, una "gran crítica da razón melancólica" (p. 238). Paradoxalmente, o Hamlet de Cunqueiro é un "homo melancholicus", un ser que nace, vive e pervive na propia certeza mentres soña ou outros o soñan, mentres valora as cousas "coas varas infantís de medi-lo mundo" (p. 235).

Ramón López Vázquez.



Título: *Observar, interpretar, expresar*
Autor: Álvaro de Sandoval Guerra
Editorial: Ediciones Sandoval, Santander, 1995
Núm. pp.: 60 + 53 láminas de ejercicios
Tamaño: 41,3 x 29 cm

Chega a nós unha obra na que se puxo un verdadeiro interese en adapta-los coñecementos sobre a área plástica no ámbito do Bacharelato ás programacións que actualmente se están publicando, pola entrada en vigor da LOXSE.

O seu título, *Observar, interpretar, expresar*, xa declara o posterior desenvolvemento deste libro-pograma, que contén toda unha teoría pedagóxica da educación plástica.

Nun parágrafo da presentación da obra, di o autor: "[...] Creouse, fundamentalmente, co fin de orientar, facilitar e organiza-los novos enfoques que demanda actualmente a sociedade educativa na área da Educación Plástica e Visual, para posibilitar un achegamento real e actualizado ó apaixonante mundo da imaxe e a comunicación visual, a través da análise e a reflexión".

A estrutura da obra é coma a doutras anteriores do mesmo autor e

editorial; incluso é semellante no formato, apaisado e case de medida A3.

Cada tema está desenvolvendo en varias páxinas a toda cor, onde se expoñen os principios teóricos e os exemplos que os corroboran. Estes, unhas veces son representacións fotográficas de obras de arte, e outras, exercicios sucesivos que serven de soporte visual ó desenvolvemento do tema.

Os aspectos máis positivos desta obra, desde o punto de vista do ensino, son os seguintes:

a) Presentación correcta e agradable dos temas, que anima a introducirse neles.

b) Exposición breve e clara de cada parte dun tema, máis parecida a unha guía para o profesor que a un estudio do autor sobre a materia tratada.

c) O tipo de exercicios propostos ó final de cada tema, que xerá un amplo abano de posibilidades pedagóxicas para

un profesor consciente.

O único que é negativo na obra é a ausencia de bibliografía, pois o coñecemento desta facilitaría o labor docente.

A obra consta de trece capítulos semellantemente desenvolvidos, nos que se expoñen ideas xa aparecidas en monografías e ensaios, pero que aquí se ofrecen xuntas, creo que por primeira vez neste nivel do ensino. Pois tómanse dun lado e doutro textos e imaxes que aclaran conceptos ás veces difíciles de transmitir. Como ocorre no capítulo I, no que se trata da visión e da percepción, e se diferencia a realidade física e fisiolóxica da visión da realidade psicolóxica e cultural da percepción.

O capítulo II é o máis aburrido, pois nel descríbense e catalóganse os materiais de que se pode dispoñer, e un material só nos atrae cando se está empregando e manipulando.

No capítulo III estúdase a linguaxe visual, e faise cunha brevidade que non contradi o rigor e a claridade cos que tamén se trata o tema. Os exemplos incluídos son moi actuais, e as actividades propostas, moi interesantes.

O capítulo IV dedícase ó estudio da

textura e do signo, o que se fai amplamente. Aquí remata a parte dedicada á observación externa das formas.

Nos capítulos V e VI estúdanse as formas xeométricas básicas, coas súas posibilidades de aplicación, e fanse demostracións de que son o fundamental para o deseño, e base das formas máis complexas que nos ofrece o contorno, xa sexa natural ou artificial.

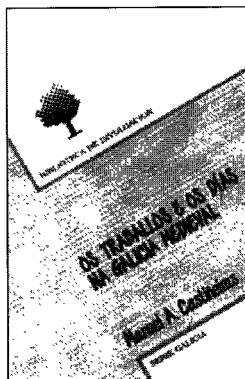
O tratado nestes capítulos ten aplicación práctica na materia de que se ocupan os capítulos VIII e X, que tratan de proporcións e escalas, e de transformacións e movementos, respectivamente.

Complétase a parte teórica e artística sobre o debuxo cos capítulos dedicados á luz e á cor, e á composición como linguaxe da forma, que son o VII e IX, respectivamente.

Nos tres derradeiros capítulos desenvólvese a que hoxe se lle chama "descrición obxectiva da forma" (debuxo lineal e técnico), e neles expóñense os sistemas técnicos de representación das formas tridimensionais.

En resumo, trátase dun texto digno de ter en conta tanto pola súa utilidade pedagóxica coma pola versatilidade da súa axuda, ó posibilitar diversas lecturas.

Javier Vilariño Pintos



Título: *Os traballos e os días na Galicia medieval*

Autor: Manuel A. Castiñeiras

Editorial: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Biblioteca de Divulgación, Serie Galicia, 15, 1995

Núm. pp.: 107

Tamaño: 12 x 18,7 cm

Tan hesiódico título encerra un atractivo traballo de iconografía da arte medieval; esta é, xa antes de comezar, unha aclaración que hai que facer a quen se enfronte a este libro sen coñecer cal é o campo de traballo no que se move o autor: o estudio das representacións dos meses na arte dos séculos XI-XIV; de feito, o peso cualitativo desta obra, dende o punto de vista da investigación, é a interpretación de dous programas artísticos concretos: o da portada norte da Catedral de Santiago, de principios do XI (cap. III, "O camiño cara á redención e o progreso do home"), e os tres capiteis dun piar da ábsida sur de Santa María do Azougue en Betanzos, de finais do XIV (cap. IV, "O desfile da vida"). ¿Quere isto dicir que se trata dun libro só accesible a especialistas en Historia da Arte? En absoluto. Quizais condicionado polas características da colección na que se publica, o autor vainos conducindo paseño ata eses dous últimos capítulos, de xeito que cando queira convencernos, por exemplo, da coherencia do plan

temático que podería conecta-los poucos restos que quedan do pórtico norte da catedral, nós xa coñecemos algo da noción do tempo e do seu cómputo nese momento histórico (cap. I, "Do calendario pagán ó calendario cristián"), pero sobre todo xa dispoñamos das claves interpretativas que nos permitirán ir lendo, da man do autor, os tales programas iconográficos (cap. II, "O ano agrícola"). É pois, unha obra que facilita un primeiro achegamento do lector á forma de traballar dos historiadores da arte que se adican a temas iconográficos máis cós estilísticos. Pero vaíamos por partes.

A introducción ós sistemas de cómputo do tempo e o repaso ás distintas celebracións pagás que rodeaban certas datas (principio de ano, solsticios, días funestos, etc.), son datos que hai que coñecer para comprende-la preocupación da Igrexa por cristianizar tales prácticas e por fomentar unha concepción cristiá do paso do tempo; e manexando documentos como o De correctio-

ne rusticorum de Martiño de Braga, ou diferentes actas sinodais, é cando nos decatamos da dificultade de erradicación destas pervivencias precristiás no mundo rural. Ese é o sentido e a intención do primeiro capítulo.

Pero a representación figurativa dese transcorrer do tempo vai ser máis cuestión de actividades ca de crenzas; o segundo capítulo convértese así nunha especie de estadio intermedio entre o traballo propiamente histórico e o propiamente iconográfico: Castiñeiras fai un percorrido ó longo de todo o ano agrícola, dende a tranquilidade do duro inverno ata os duros traballos do verán, amosándonos como a identificación de cada momento do ano con unha ou varias tarefas concretas, e a fixación de modelos de representación para as mesmas, acaba definindo un código que convén coñecer para poder ler e interpretar os programas escultóricos ou pictóricos que en fachadas, capiteis ou miniaturas teñan por tema o do calendario. E non é algo doado: quizais as “ocupacións”, de marcado carácter activo e narrativo, poidan ser identificadas á primeira vista (ninguén debería ter problema para localiza-lo que sementa o cereal en decembro, o que poda a viña en marzo ou o que destripa o porco en novembro), pero as “personificacións”, máis alegóricas, non teñen por que ter para nós unha lectura inmediata; o traballo do historiador da arte fáisenos aquí imprescindible, porque dispón da ferramenta e da metodoloxía axeitadas para rastrexar na tradición (e isto quere dicir, esencialmente, na tradición roma-

na) o uso e o significado de certas alegorías; só así poderemos aceptar que ese anano con capucha que quenta os pés a carón do lume é febreiro, ou que ese mozo novo que leva unha vella nos seus ombreiros representa o paso do ano vello ó ano novo.

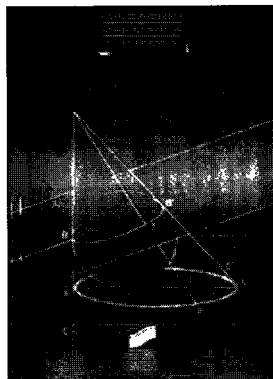
Despois disto, o lector do libro xa pode seguir máis de preto o labor de “reconstrucción” do que sería o programa iconográfico da Porta Norte da Catedral de Santiago a partir de a penas un par de pezas descolocadas e incompletas, e comprender tamén a profundidade da mensaxe de redención do home a través do traballo e da vinda de Cristo, que segundo o autor e Serafín Moralejo estaría detrás da asociación dos traballos dos meses e o relato da Xénese, tal e como alí se tería artellado entre 1105 e 1112, precedendo ó éxito que este tema terá no resto da arte románica europea. Neste sentido, convén salienta-la importancia que estas representacións de actividades agrícolas teñen, naquelas zonas onde se conservan, como documentos históricos (que tipo de arado empregan, cando adoitan facer determinada labours nesa zona xeográfica, cal é o sistema que seguen para alimenta-lo gando, etc.)

Finalmente, outro contexto e outra mensaxe: o que está detrás do conxunto de Santa María do Azougue (1387-1400). O tempus fugit, a impotencia do home fronte ó paso irremediable do tempo, dos meses e dos anos que se suceden un tras outro, como eses meses representados nos capiteis; un tema recorren-

te nesas últimas décadas medievais e nada novo para os Andrade, para quen traballaba o obradoiro que realizou esta composición.

Estes son, pois, os pasos e os resultados dunha obra que nos volve pór en contacto, pero agora dun xeito especialmente visual, co mundo medieval galego.

Claudio Rodiño Caramés



Título: *Lugares xeométricos. Cónicas*
Autor: José del Río Sánchez
Colección: Educación matemática en secundaria
Editorial: Síntesis, Madrid, 1994
Núm. pp.: 203
Tamaño: 21,5 x 15 cm

Coñecín a José del Río a través da lectura dun traballo de investigación publicado polo CIDE -"Aprendizaje de las matemáticas por descubrimiento. Estudio comparado de dos metodologías"- no cal enfrontaba, para a súa análise, unha metodoloxía tradicional na que non se favorece especialmente a participación dos alumnos, con outra baseada en propicia-la busca dos coñecementos matemáticos por parte dos estudantes dunha maneira activa. Os contidos matemáticos nos que se baseou para este traballo son os mesmos dos que se ocupa o libro que reseñamos, polo que, a persoa que mire a bibliografía por riba ou superficialmente podería inclinarse a pensar que se atopa ante outro exemplo do vello truco da multiplicación dos pans e dos peixes. E non é así, ou polo menos non o é dunha maneira absoluta, pois aínda que o autor utiliza nesta publicación parte do material xa coñecido, os seus obxectivos, e polo tanto os seus contidos, son outros.

Comeza o libro realizando un estudio epistemolóxico das cónicas en

dúas facetas, para poder sustentar posteriormente a análise dos obstáculos no seu ensino e a aprendizaxe e as propostas didácticas consecuentes.

A primeira destas dúas facetas refírese á evolución histórica dos aspectos científicos relativos ós lugares xeométricos, restrinxindo este estudio a aqueles temas que teñen unha maior relación co currículo do ensino secundario. Partindo das aportacións gregas -descubrimiento das seccións cónicas en relación á solución dos tres problemas clásicos, a clasificación dos lugares xeométricos dada por Euclides, a contribución de Arquímedes, o tratado de Apolonio sobre as cónicas- que posteriormente foron retomadas no Renacemento a través do mundo árabe, chega ata o nacemento da xeometría analítica e a ampliación do concepto de lugar xeométrico que o seu descubrimento supuxo, e ás relacións co cálculo infinitesimal. Deste estudio conclúe o autor que os conceptos e procedementos matemáticos vanse construíndo lentamente a partir dos

tanteos, as aproximacións, as formulacións de conxecturas etc., que se realizan durante o intento de resolver algún problema, para ser formalizados e xeneralizados posteriormente. Deste análise deduce "que o camiño para aprende-los conceptos e procedementos matemáticos ten que partir dun problemas con senso para os estudantes..., para que o asuman como propio, para que xere neles unha certa tensión epistémica, un certo desexo de saber, e poida iniciarse o proceso de aprendizaxe. Isto non se consegue, moitas veces, trasvasando literalmente os problemas que orixinaron o concepto ou o procedementos; é necesario reformularlos ou buscar outros máis cercanos ó habitual."

A segunda faceta trata da presenza dos lugares xeométricos na vida cotiá, na ciencia, na técnica e na arte. Iníciase co que o autor describe, quizais enfaticamente, como "unha sinfonía de elipse". Unha mesa xa preparada para a comida. O exemplo é pertinente, posto que, en contra do que se puidese pensar, maioritariamente os alumnos só recoñecen a presenza das elipses na realidade nos casos "invisibles" -as órbitas dos planetas e das partículas atómicas- chegando a afirmar unha grande porcentaxe destes que as hipérboles non aparecen en fenómenos ou obxectos reais, todo o cal constitúe un dos síntomas do alonxamento da matemática escolar da realidade. O profesor del Río pensa que o mellor camiño é a utilización de diferentes contextos reais no ensino e aprendizaxe das matemáticas por varias razóns, que non son unhas independentes das outras: a realidade é unha fonte de múltiples problemas que serven tanto para

construí-los contidos matemáticos como para a súa aplicación, contribuíndo á funcionalidade da aprendizaxe e constituíndo á vez un dos seus elementos motivadores; analizando situacións reais aprenden a elaborar modelos matemáticos que as expliquen transferindo os coñecementos adquiridos a novas situacións e xerando actitudes que levan ó estudante a recoñecer-lo valor instrumental das matemáticas.

O capítulo terceiro dedícaa a analiza-las referencias que sobre estes contidos existen nos diferentes DCB do Ensino Secundario Obrigatorio e Bacharelato, para propo-la súa concreción e distribución nos distintos cursos, a súa organización en unidades didácticas e a elaboración de criterios coherentes cos DCB de Matemáticas da ESO, Matemáticas dos Bacharelatos de Ciencias da Natureza e da Saúde e de Tecnoloxía, e de Xeometría da Arte da Comunidade Autónoma de Galicia, recorrendo contidos que van desde a identificación de cónicas e outro lugares xeométricos na realidade ata o concepto e cálculo de envoltentes, evolutas e envoltentes, e as ecuacións polares e paramétricas de cónicas, espirais e outro lugares xeométricos.

No último capítulo aborda as cuestións metodolóxicas fundamentadas nunha concepción constructivista da aprendizaxe escolar e da intervención pedagóxica que teñen en conta sobre todo as ideas de Piaget, Ausubel, Novak e Vygotski. Maníféstanse así unha serie de directivas básicas que guían o conxunto de actividades do ensino e aprendizaxe que presenta.

As actividades correspondentes á ESO inclúen as que fan referencia a unha

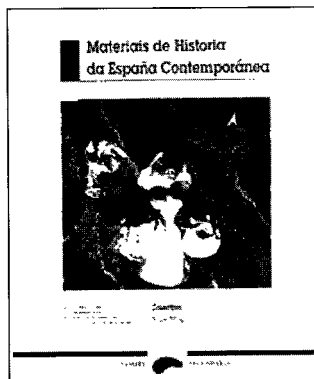
das unidades didácticas, a que se ocupa do estudio da elipse. Nela "intercálanse comentarios e orientacións para o profesor, co fin de exemplifica-lo marco metodolóxico descrito anteriormente..."

A secuencia de actividades que corresponden ás Matemáticas dos Bacharelatos de Tecnoloxía e Ciencias da Natureza e da Saúde céntranse nos lugares caracterizados por unha propiedade xeométrica. Parte da proposición de catro problemas e remata proponendo tres actividades de investigación para os estudantes. Os contidos matemáticos do Bacharelato de Artes tratan dos chamados lugares "mecánicos": espirais, cicloides, astroides, etc.

Remata o libro cunha colección de

problemas agrupados para cada unha das materias, co fin de "axudarlle ó profesorado a encontrar modelos axeitados para cada fase do proceso didáctico".

Atopámonos ante un libro ben documentado, cunha estrutura funcional, cuns obxectivos claros, que conxuga e harmoniza o saber científico, as teorías pedagóxicas e a práctica educativa, e cun valor que reside tanto na orientación que poida proporcionarlles ós profesores nos contidos matemáticos que trata, como no modelo de traballo seguido para pasar desde o saber matemático sobre un determinado tema ata concreta-las propostas didácticas.



Título: *Materiais de Historia da España Contemporánea*
Autor: Colectivo Aoristos
Editorial: Tambre, A Coruña, 1995
Núm. pp.: 616
Tamaño: 21 x 25,5 cm

Contemplando a tarefa emprendida hai aproximadamente un ano coa publicación da obra *De como estudíar-mo-la Historia da España Contemporánea no bacharelato*, o colectivo de profesores que se agrupan baixo a denominación de Aoristos preséntanos agora o lóxico complemento a aquela primeira aportación, en forma dunha recompilación exhaustiva de documentos ilustrativos dos dous últimos séculos do acontecer histórico español. O presuposto con que se concibe o traballo obriga, loxicamente, a lembrar, ante todo, o que lle serve de referencia, dado que actúa como determinante da estrutura que agora se adopta.

Con bos fundamentos metodolóxicos, os autores construían na obra antes citada un modelo explicativo que facilitase a análise de calquera período histórico, con independencia do marco xeográfico. A que eles chaman "fórmula globalizadora" proxecta a atención do interesado sobre a unidade obxecto de

estudio fragmentándoa nunha serie de campos que permitan unha análise detallada. Consideradas por separado só a efectos de conveniencia didáctica, as diversas facetas deberán ser posteriormente integradas de modo que permiten compoñer unha visión global e atinada do que se pretende coñecer.

De modo concreto, o modelo alí deseñado e agora seguido establece unha división que abarca as seguintes partes: ocupación do espazo, planeamento político e modelo político, planeamento social e modelo social, planeamento económico e modelo económico. Aplicada á historia da España contemporánea, a fórmula concrétese nunha división cronolóxica segundo consideracións políticas. Baixo os criterios mencionados, procédese na primeira obra citada a un estudio das sucesivas etapas polas que transcorre o feito histórico español a partir do período isabelino. Trátase polo tanto, nesta ocasión, de proporcionarlos materiais de apoio precisos para un

mellor desenvolvemento do proxecto elaborado anteriormente.

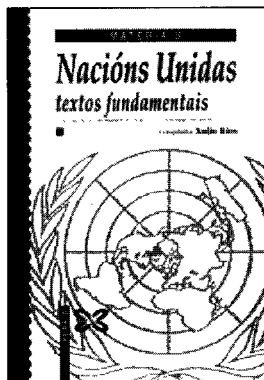
Compre, sen embargo, subliñar que estes *Materiais de historia da España Contemporánea* son válidos en por si, sen necesidade de consideralos coma simple complemento do traballo anterior dos mesmos autores. a súa utilidade como fonte de recursos didácticos dispoñibles para calquera tipo de ensino da materia non ofrece dúbida, tal é a amplitude e diversidade do repertorio documental que se brinda como instrumento auxiliar da práctica educativa.

A opción de reducir todo o posible o marco cronolóxico, sendo discutible, permite espremer ó máximo a capacidade explicativa dos materiais seleccionados. Certo é que, ó non remontarse máis alá do primeiro tercio do século XIX, quedan fóra elementos e factores verdadeiramente condicionantes do porvir, sobre todo no aspecto das fundamentacións ideolóxicas do liberalismo. Pero tamén o é que, limitando a perspectiva, a posibilidade de afondar nas etapas máis recentes facilita un atractivo engadido que, sen dúbida, actuará de motivador do interese do destinatario do labor do profesor, o que sempre resulta interesante. Atractivo

que se verá resaltado pola gran variedade que reviste a documentación. Sendo de carácter fundamentalmente escrito (literario, xornalístico, administrativo), o material inclúe considerables aportacións de tipo gráfico -de exquisita calidade- e documentos orais. Con todo, débese sinala-la preferencia dos autores polo material *primario*, polo propio da época precisa a que se refire en cada caso. Complétase cada unha das unidades de que se compón a obra cunha selección de textos historiográficos interpretativos que poden servir de útil e interesante contraste co traballo realizado na aula.

En suma, estamos ante unha densa e valiosa aportación que ha facilitar grandemente o persoal labor dun profesorado cada vez máis necesitado de medios de apoio que lle permitan responder con éxito ós estimulantes desafíos que está supoñendo a renovación das ensinanzas de nivel preuniversitario. Como final, non queremos deixar de citar con agradecemento á editorial Tambre, que na súa curta vida leva dado xa abundantes mostras de dedicación á nobre tarefa de contribuír a facer un pouco máis doado o traballo de alumnos e profesores do ensino secundario en Galicia.

Xavier R. Madriñán



Título: *Nacións Unidas*
Subtítulo: *Textos Fundamentais*
Coordinador: Xulio Ríos
Editorial: Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1995
Colección: Materiais
Núm. pp.: 80
Tamaño: 16,5 x 24 cm

O ano 1995 foi para a política internacional, o dereito internacional, e para todos aqueles foros de discusión que teñen como principal eixo de pensamento as relacións entre nacións, un ano de recordo, de proxección e, en suma, de celebración. Conmemorábase en outubro o 50 Aniversario do nacemento da Organización das Nacións Unidas, a ONU, unha celebración marcada pola traxedia que representou a guerra da ex-Yugoslavia e que acendeu de novo os vellos debates en torno ó papel da Organización na solución de conflitos, a súa capacidade operativa e a súa dubidosa eficacia diplomática.

Volta-la vista atrás para facer unha lembranza do percorrido histórico da ONU nestes 50 anos, é cruzar un campo de críticas, de controversias e enfrontamentos, é desenterra-lo fantasma das acusacións de parcialidade, de etnocentrismo (non nos seus principios fundamentais, que se presumían universais, senón nas súas liñas de actuación e

nas súas decisións puntuais), do dirixismo duns poucos Estados afeitos a exercer-lo clientelismo político, da burocracia pechada en sí mesma que devoraba os recursos económicos da Organización, e da súa incapacidade para illarse da política de bloques que supuxo unha aloucada carreira cara a ningures.

Pódese dicir, pois, que agás boas intencións, a propia xénese da ONU estivo cargada de inxenuidade política, inocencia en boa parte explicada pola urxencia na busca de saídas ante graves acontecementos, como foi a II Guerra Mundial. Pretender converterse nun instrumento activo (outra cousa ben distinta sería interpretarse como "marco moral") de mantemento da paz e da seguridade, da resolución dos conflitos económicos, sociais, culturais e humanitarios nun marco mundial, sen supoñer unha delegación voluntaria de soberanía por parte dos Estados asinantes, é caer, en certo modo, na imaxe máis burda do que o filósofo alemán Jürgen

Habermas definíu co nome de “Teoría da Acción Comunicativa”, un foro de discusión onde sempre é posible chegar arredor dunha mesa ó consenso mediante a imposición da razón, e onde o disenso quedaría deste xeito excluído.

Desgraciadamente, a historia está chea de exemplos que mostran que o disenso non sempre se supera, que a intransixencia tamén é unha postura lexítima en política, e que a razón cada un cre tela da súa parte.

O presente libro goza, entón, de principio, do senso de oportunidade histórica. A selección de textos fundamentais da Organización das Nacións Unidas traducidos agora ó galego, encádrase na Colección “Materiais” de Edicións Xerais, exercendo de compilador Xulio Ríos, director do IGADI. A presentación corre a cargo de Mario Zamorano, director da Oficina de Información das Nacións Unidas en España, que saúda a iniciativa da edición en galego dos textos, e recorda os compromisos fundacionais da devandita Organización coa paz, a seguridade, o desenvolvemento e a democracia, con motivo da conmemoración.

O limiar, pola súa banda, limítase a facer unha breve exposición de motivos e a suxerir unha reflexión sobre o papel no pasado, presente e futuro, da organización internacional.

A introducción, de Xulio Ríos, compónse dun breve resumo dos comezos da ONU (dende os diversos encontros e conferencias previos ata a súa constitución oficial o 24 de outubro de

1945), dun esquemático relato da súa estrutura e principais órganos, para rematar facendo unha reflexión sobre os factores que limitaron a súa operatividade e unha suxerencia sobre a necesaria reforma estrutural que a adapte ós novos tempos, ó novo marco mundial, trala desaparición da situación de confrontación entre bloques, e á actual fase de interrelación (económica, comunicativa, política, etc) mundial.

Os documentos recollidos son seis. O primeiro deles é a “Carta das Nacións Unidas”, a acta fundacional da Organización redactada en San Francisco en xuño de 1945 e ratificada en outubro dese mesmo ano por 50 Estados (hoxe componse de 185 Estados). Nela detállase o decálogo de principios e propósitos, os requisitos que deben cumprir para facerse membros, os seus órganos e os procedementos, funcións e poderes de cada un deles, finalizando coas liñas de actuación ante determinadas situacións conflictuosas entre Estados membros, as condicións da cooperación internacional nos distintos eidos, os acordos rexionais e de seguridade, as funcións da Secretaría Xeral e os requisitos para a ratificación, a sinatura e a revisión da Carta.

O segundo texto que forma parte da compilación é o “Estatuto da Corte Internacional de Xustiza”, no que se detallan as pautas da súa organización, as súas competencias, as condicións de procedemento, e a súa capacidade para emitir opinións consultivas no ámbito xurídico, sempre que o solicite calquera organismo autorizado pola Carta das Nacións Unidas.

O terceiro texto, a “Declaración sobre os Principios de Dereito Internacional referentes ás Relacións de Amizade e á Cooperación entre os Estados de conformidade coa Carta das Nacións Unidas”, do ano setenta, fai referencia explícita ós mecanismos ideados para o mantemento da paz e a seguridade internacionais, así como ó establecemento de liñas de acción que promovan as relacións amigables entre os pobos. Para isto establécense os principios de non-ameaza ou non-agresión a outros Estados, así como o de non-inxerencia nos asuntos propios dos Estados asinantes e o compromiso de abstención no uso da forza para a solución de situacións conflictuosas, de xeito que se puidera poñer en perigo a paz, a seguridade e a xustiza.

Tampouco podía faltar nesta compilación a “Declaración Universal dos Dereitos das Persoas”, do ano 48, considerada como o marco fundamental para o desenvolvemento da liberdade, a xustiza e a paz no mundo, do respecto e “o recoñecemento da dignidade intrínseca e dos dereitos iguais e inalienables de tódolos membros da familia humana”.

O quinto texto pertencente a esta compilación, é o referido ó “Pacto Internacional de Dereitos Cívís e Políticos”, do ano 1966, e que ven completa-lo anterior, xa que se considera como condición necesaria para que se cumpran aqueles dereitos económicos, sociais e culturais (base da realización do ideal do home libre), que todo individuo poida ter garantidas as súas liberdades cívís e políticas.

Finalmente, recóllese o “Pacto Internacional dos Dereitos Económicos, Sociais e Culturais”, de decembro de 1966, onde se insta ós Estados a establecer as condicións e a promover tódalas liñas de actuación encamiñadas a que impere o respecto universal dos dereitos e liberdades humanas, e que ese respecto sexa realmente efectivo.

O libro inclúe, tamén, unha “Proposta para a reforma das Nacións Unidas”, un informe do Centro de Investigación para la Paz, de Madrid, e do Seminario de Investigación para la Paz, de Zaragoza, elaborado por Vicenç Fisas e Alberto Piris. Os autores da proposta establecen unha orde de prioridade de reforma que pasa por tres condicións básicas: unha democratización auténtica da Organización; a necesaria adquisición por parte da ONU dunha lexitimidade e forza moral da que ata o momento carece; e, por último, sobre a base das dúas condicións anteriores, poderá pensar en ter “medios de coacción armada” que fagan posible que as súas resolucións se cumpran.

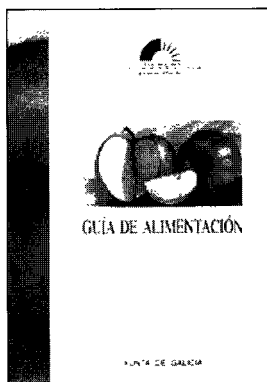
Trátase, en liñas xerais, de procura-lo predomínio e liderato da ONU na seguridade, na xustiza, nas políticas de desenvolvemento social, cultural, económico, etcétera, e en todas aquelas dimensións que afecten as relacións entre Estados a nivel mundial. Para conseguir todo isto, as reformas necesarias afectarían tanto o orzamento e os niveis das cotas que cada Estado debería aportar, como as transferencias de soberanía en favor da Organización. Igualmente, faise especial incidencia na laboura pre-

ventiva para a resolución de conflitos, en detrimento da coacción, e, en último termo, deféndese unha política de desarmamento global que deixe o monopolio da forza armada mundial á ONU, sempre encamiñada á pacificación e a un desenvolvemento (social, económico, tecnolóxico, cultural...) máis xusto e equilibrado dos pobos, unha proposta, por certo, non exenta de controversia. Por todo isto, propónse unha revisión do principio de non-inxerencia nos asuntos propios de cada Estado, sempre e cando se produza unha violación dos dereitos e liberdades humanos, ou cando se apliquen políticas que contraveñan os principios fundamentais rectores da Organización, coa salvidade de que o único órgano con autoridade para intervir sería a ONU, e non calquera Estado por propia iniciativa.

O libro remata cun listado dos 185 países membros e as súas respectivas datas de incorporación á Organización, e co almanaque internacional, no que se detallan os días adicados ó recordo de diferentes problemas que están presentes e afectan ás nosas sociedades.

Podemos concluír, en fin, destacando a oportunidade na compilación destes textos fundamentais da ONU e a súa traducción agora ó galego, nun momento en que ésta é protagonista diaria nos diversos medios de comunicación de masas debido á súa actuación naqueles escenarios do mundo onde estala o conflito, acercándonos ó seu espírito, ó seu selo de identidade e á súa declaración de intencións, nun intre histórico no que as distintas sensibilidades sociais se unen na busca dun ideal de paz, de convivencia e solidariedade entre os pobos, na base do respecto ós máis elementais dereitos das persoas e na defensa das inalienables liberdades individuais e colectivas. Que estes ideais, inspiradores do ideario da Organización das Nacións Unidas poidamos lelos na nosa lingua só é motivo de parabéns, e fai que non nos sintamos tan alleos ó seu desenvolvemento e, no seu caso, á necesaria reforma que tamén deberá emprender co gallo da súa descentralización administrativa e política cara ós distintos e dispersos movementos sociais e pobos, cos cales deberá contar se de verdade se sente como abandeirada da democratización mundial.

Alfredo B. Castro Duarte



Título: *Guía da Alimentación*
Autor: Pedro Benavente Jareño
Edita: Xunta de Galicia, 1995
Núm. pp.: 346
Tamaño: 21,1 x 30 cm

E un feito evidente que o ser humano para levar a bo fin calquera actividade, sexa esta do tipo que for, precisa de alimento. Nisto, a súa necesidade é común ó resto dos membros do reino animal; só que os humanos son os únicos capaces de converter esa necesidade biolóxica nunha fonte de delicados praceres.

A forma de alimentarse, como resulta evidente, depende dun conxunto de factores (económicos, sociais, relixiosos, etc) que diferencian as diversas culturas humanas, o que nos permite afirmar que cada pobo cunha cultura diferenciada posúe unha gastronomía de seu; así falamos de cociña catalana, galega ou bretona, co que queremos subliñar que eses pobos teñen unha cultura propia que os diferencia dos seus veciños (galeses ou frisóns, poñamos por caso).

Circunscribíndonos ó noso país, debemos salienta-lo labor de varios autores en diversos aspectos da ciencia gastronómica: Picadillo, Cunqueiro, Araceli

Filgueira ou Pepe Iglesias, tentando rescatalos pratos esquecidos; Xosé Cermello, tirando da memoria o pasado dos Vilas; e Xabier Castro analizando a alimentación desde o punto de vista histórico-antropolóxico (xa anunciou o que será, de certo, prato da mellor mesa: unha historia da alimentación galega); sen esquecer a outros que, como Fina Casalderrey, o xa finado Xurxo Víctor Sueiro ou Caius Apicius, teñen amosado abondo o seu amor á vella cociña galega. Así e todo, eu penso que había un baleiro no que se refire á análise pormenorizada das características dos diversos produtos, feita desde Galicia pero con visión de universalidade. E é aquí onde entra a Guía da alimentación do veterinario Pedro Benavente Jareño, editada polo Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, de Santiago.

O longo de quince partes dásenos unha visión global do tan complexo e, a un tempo, tan suxerente mundo da alimentación. Cun innegable acerto peda-

górico éntrase en materia a través do epígrafe: "A alimentación e os alimentos". E esta unha especie de introdución xeral ó mundo da nutrición na que fican claros algúns puntos, como a función dos alimentos no organismo, a diversa composición (proteínas, graxas, hidratos de carbono, etc), os principios básicos de nutrición e dietética, así como unha coidada referencia ós procesos de conservación e manipulación dos alimentos. As partes seguintes son: "Carne e productos cárnicos", "Peixes e productos da pesca", "Leite e productos lácteos", "Outros alimentos de orixe animal", "Verduras e hortalizas", "Froitas", "Cogomelos", "Cereais, pastas e doces", "Graxas comestibles", "Condimentos" e "Bebidas". En tódolos casos, o proceso de análise é o mesmo: conceptos xerais, canles de comercialización, composición ou estrutura, clasificación e principais productos derivados.

No caso da carne fanse varias distincións: miúdos (os callos, o fígado, os liviáns, etc), carne de vacún (con especial atención á clasificación por idades e ás distintas categorías cárnicas), carne de porco (neste epígrafe introdúcese un apartado especial dedicado á mata domiciliaria, que tanta importancia atinxiu na nosa cultura tradicional, como forma non só de alimentación, senón tamén de solidariedade comunitaria), outros animais domésticos (caprino, ovino, equino, de curral, etc teñen menos importancia na economía galega, fóra algún exemplo illado, como pode se-lo dos capóns de Vilalba), carne de caza (distínguese a de pluma: patos, gansos, perdi-

ces, etc, da de pelo: coello, lebre, corzo, veado, etc. E unha fonte alimenticia de escasa importancia cuantitativa, mais de indubidable aprecio para os amantes do bo comer, que durante a tempada acoden devotamente ós santuarios gastronómicos, con máis fidelidade cas beatas á misa de doce) e derivados cárnicos e embutidos, nos que se inclúen desde os populares chourizos e longaínzas ata os máis requintados, como o lombo adubado, a chacina, os xamóns ou os patés.

Pasando agora ós comestibles de orixe mariña (peixes, mariscos e crustáceos), Pedro Benavente, amén de referirse ás vedas, de ensinarnos a diferenciarlo fresco do que xa está un pouco pasado e de analiza-las canles de comercialización, estudia, polo miúdo, as diferentes variedades destes animais, sen esquecer algúns productos derivados da pesca como o renomeado caviar, feito das ovas do esturión.

Segue logo ocupándose dos leites e derivados, como o queixo, requieixo, iogur, kumis e quefir ou dos ovos e a maionesa, de orixe balear pero que entrou na alta cociña da man de Francia.

Outro grupo de productos constitúeno os vexetais (mel, verduras e hortalizas, froitas, cogomelos, etc).

Tamén dentro dos vexetais merece subliñarse o estudio pormenorizado que Pedro Benavente fai dos diversos tipos de cereais e dos seus derivados, como o pan. Mención, á parte, reciben o grupo dos doces, no que entran especial-

mente substancias segregadas por certos vexetais (azucres, cacao, etc) ou combinados como o chocolate ou o turrón.

Un grupo diferente fórmano as graxas comestibles e os condimentos. Entre os primeiros estarían: a manteiga (un produto de orixe animal), a margarina (orixinariamente un sucedáneo da anterior, aparecido arredor de 1870 e con menor número de calorías), a minarina e os hipercalóricos touciño e unto; tamén entran neste grupo os diversos aceites tanto animais coma vexetais.

Dentro dos condimentos estúdanse, entre outros, o sal, o vinagre e as herbas aromáticas e especias.

O estudio da alimentación complétase coa análise das bebidas, que se dividen en alcohólicas e non alcohólicas; dándonos as claves para distinguir, poñamos por caso, un calvados dun arrak ou dun benedictine, sen que saibamos que é máis digno de salientar, se a perfecta descrición dos procesos de elaboración ou as coidadas referencias histórico-etnográficas que nos aporta.

A continuación fálasenos de algo quizais menos atractivo para os seguidos

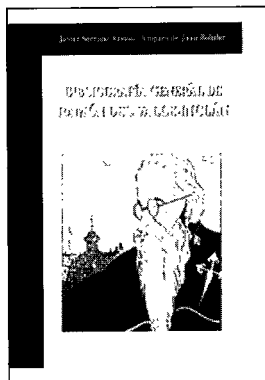
res de Lúculo (pero, ó meu entender, fundamental nun traballo destas características): dos aditivos, do etiquetado, e do enxoval de cociña.

E remata a obra, como é pertinente, cunha bibliografía básica sobre o tema e cun dobre índice alfabético galego-castelán e castelán-galego. O galego-castelán debe te-la virtualidade de introducir os termos galegos no engaiolante mundo da ciencia e da arte gastronómicas.

Resumindo, pode dicirse que nos atopamos diante dun traballo enciclopédico que tenta abrangue-la descrición e análise dos principais produtos (naturais e transformados) dos que o ser humano se serve, non só para reporse dos inevitables desgastes biolóxicos, senón tamén como fonte de pracer e canle de socialización. Ou sexa, a Guía da Alimentación é un manual para sabelo que se come.

Desde aquí a nosa felicitación a Pedro Benavente e ó Centro Ramón Piñeiro por dárno-lo pracer de degustar esta creación, e ós lectores: !Que aproveite!.

Xosé Vincenzo Freire Lestón



Título: *Bibliografía general de Ramón del Valle-Inclán*
Autor: Javier Serrano Alonso e Amparo de Juan Bolufer
Editorial: Servicios de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 1995
Núm. pp.: 543
Tamaño: 17 x 24 cm

Se todo repertorio bibliográfico ten, en por si, carácter instrumental, a súa utilidade está en relación directa coa fiabilidade que lle ofrece ó usuario. Este principio, tan obvio, presupon unha traballosa tarefa cando se trata de autores de obra extensa, como é o caso de Valle-Inclán.

A dificultade de reunir, sistematizar e clasificar toda a súa produción estriba, maiormente, no sistema de escritura e publicación que o caracteriza: numerosas publicacións na prensa, sucesivas reedicións dos textos, sos ou en compilacións (con contidos ás veces alterados), con múltiples variantes textuais, cambio de títulos, emisións distintas dunha mesma edición... Por outra banda, todo este material xerou

unha amplísima bibliografía secundaria, multiplicada ata extremos abraiantes, sobre todo despois da conmemoración do cincuentenario da morte do escritor.

Javier Serrano e Amparo de Juan iniciaron e culminaron esta tarefa con éxito na súa *Bibliografía general de Ramón del Valle-Inclán*¹, que se suma a repertorios bibliográficos anteriores², agora integrados e superados na presente monografía, que pon ó noso alcance unha recompilación minuciosa e ben estruturada da bibliografía primaria e secundaria de Valle-Inclán.

Nas páxinas introductorias os autores facilitan, de forma clara e concisa, as claves para o bo uso do seu repertorio. Este dividiuse en dous

1. Ambos autores sono tamén de un ensaio bibliográfico previo: "Bibliografía general sobre Ramón del Valle-Inclán (1986-1991)", en L. Schivao (ed.): *Valle-Inclán hoy. Estudios críticos y bibliográficos*, Madrid, Universidade de Alcalá, 1993, pp. 123-168.

2. Contabamos ata agora soamente con unha bibliografía de parecidas características, a de Robert Lima: *An annotated Bibliography of Ramón del Valle-Inclán*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Libraries, University Park, 1972. Os outros repertorios existentes, centrados ou na bibliografía primaria ou na secundaria do autor, constitúen aproximacións máis limitadas nos seus obxectivos e logros có aquí reseñado, no que se enumeran tódolos que o precederon ("Estudios bibliográficos", pp. 303-306).

grandes bloques, que corresponden á bibliografía primaria e secundaria do escritor, respectivamente, organizados de acordo con premisas axustadas ós diferentes contidos.

A primeira destas dúas seccións, dividida en cinco apartados, ábrese con un "cadro sinóptico de publicacións de Ramón del Valle- Inclán"³, auxiliado por unha táboa de abreviaturas que facilita a identificación das publicacións periódicas que acolleron os textos consignados. Deste xeito, e seguindo unha orde cronolóxica, o cadro permite localiza-la data, lugar de edición e tipo de publicación (prensa, libro) na que se editaron os escritos de Valle entre 1888 e 1936, ademais doutros datos de interese (fragmento, primeira versión, texto reelaborado, reedición, etc.). As notas que acompañan o devandito cadro aportan datos complementarios (autores responsables da exhumación dun texto, outros repertorios nos que aparece citado...), reveladores da meticulosidade que preside o traballo.

Os outros apartados desta primeira sección, que se pecha con un útil "Índice de obras" (pp. 279-284), agrupan:

En primeiro lugar, "Ediciones de obras originales", que son cento cincuenta e sete entradas, ordenadas seguindo un criterio cronolóxico de publicación. Cada obra descríbese, e esta

descripción (cubertas, portadas, colofóns, número de páxinas do texto...) implica o manexo das edicións e, por consecuencia, o rigor dos datos consignados. No caso da obra Valleinclaniana, este contacto cos textos engádelle mérito ó traballo realizado, pola dificultade que existe, en moitos casos, para a localización dos devanditos textos. Un breve epígrafe dedicado ás traducións realizadas polo escritor, ponlle punto final a este primeiro apartado.

E en segundo lugar, "Publicaciones periodísticas dispersas", que inclúe numerosos textos de Valle-Inclán, ás veces non integrados ou recollidos en libro polo escritor, e que algúns estudiosos, que tamén se citan, lograron reunir.

Integran este apartado: artigos, contos e novelas curtas, edicións xornalísticas, pre-textos e fragmentos (agrupados nas súas correspondentes series ou ciclos), poemas e prólogos. Aquí o investigador ten un punto seguro de partida para o seu traballo.

Este percorrido detallado a través da bibliografía primaria complétase coas subseccións correspondentes a "Ediciones póstumas" e "Traducciones". En ámbolos casos a ordenación baséase nun dobre criterio combinado (xenérico e cronolóxico), que se ramifica en tantos compartimentos como obras citadas.

3. Como antecedentes deste tipo de cadros sinópticos, que permiten a rápida consulta de datos, hai que menciona-los de E. Lavand: *Valle-Inclán de journal au roman (1888-1915)*, París, Klincksieck, 1980 (trad. *La singladura narrativa de Valle-Inclán (1888-1915)*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza, 1991), e o do propio Serrano Alonso (ed.): *Valle-Inclán: artículos completos y otras páginas olvidadas*, Madrid, Istmo, 1987, que amplía o anterior.

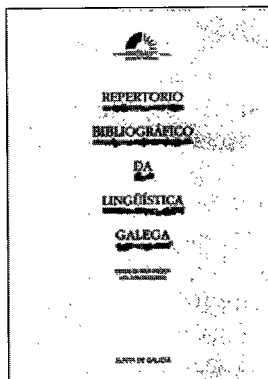
Se é traballoso, polas devanditas razóns, recoller e ordena-la bibliografía primaria de Valle-Inclán, enfronta-lo escrito sobre o autor ata 1995 é “o conto de nunca acabar”. As cifras cantan: xa soamente a táboa de abreviaturas que precede a esta segunda sección abrangue as páxinas 287-301, e o número de entradas abéirase ás 3.500, sen conta-las incluídas na “addenda” (pp. 509-513), que incorpora maiormente aportacións de última hora.

Pero non se trata dun alarde cuantitativo. O interese desta nova sección reside, ó meu ver, na súa organización, que posibilita varias opcións á hora da súa consulta: por unha banda, o índice onomástico, que remata a sección, pon ó alcance do lector a localización dos traballos realizados por cada investigador; por outra, pódese acudir ás subseccións xenéricas, que reúnen os traballos -por orde alfabética de autor- consagrados a cada xénero e a cada obra en particular, que outra vez se consignan cronolóxicamente.

A ámbalas posibilidades Javier Serrano e Amparo de Juan engaden unha terceira, ó nos proporcionar unha ordenación temática da bibliografía secundaria. Estas agrupacións sempre poden ser retocadas, pero a que fan os autores é coherente e útil, pois optaron pola concentración en vez de pola atomización de epígrafes temáticos, que albergan nos respectivos subapartados aqueles estudos que primordialmente se ocupan do tema en cuestión, engadindo ó final do mesmo unha serie de referencias numéricas, que remiten ós traballos que de forma secundaria tratan o devandito tema.

As poucas ausencias ou os contados erros que nela se poidan detectar (cfr. p. 37, nº 3, con p. 161, entrada pp. 2. 2.), case inevitables nun traballo desta envergadura, non lle quitan méritos. Dispoñemos agora, pois, dunha *Bibliografía general de Valle-Inclán*, que verdadeiramente o é, ferramenta de traballo imprescindible para o estudioso, que Javier Serrano e Amparo de Juan puxeron ó seu alcance.

Margarita Santos Zas



- Título:** *Repertorio bibliográfico da lingüística galega*
Subtítulo: *Desde os seus inicios ata 1994 inclusive*
Autor: Francisco García Gondar (dir.)
Editorial: Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, Santiago de Compostela, 1995
Núm. pp.: 609
Tamaño: 24 x 17 cm

O Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, de Santiago de Compostela, está levando adiante un ambicioso proxecto de informatización da bibliografía existente sobre lingüística galega. Un equipo de xoves investigadoras, dirixido polo profesor Francisco García Gondar e integrado por María Teresa Araújo García, Inés Diz Gamallo, María Teresa Monteagudo Cabaleiro e Pilar Vázquez Grandas, elaboran a base de datos relacional **BILEGA** -Bibliografía Informatizada da Lingüística Galega-, da que é mostra parcial pero ben significativa unha obra acabada de saír do prelo: o *Repertorio bibliográfico da Lingüística Galega*.

Pois ben, este Repertorio trata de recoller tódolos traballos da lingüística galega desde os seus comezos ata o ano 1994 inclusive, abrangendo non só aportacións centradas exclusivamente na lingua galega, senón tamén aquelas que inclúan algún dato puntual sobre o noso idioma. Compílanse libros,

artigos, e recensións publicados en volumes e revistas, contendo información completa sobre as distintas edicións do traballo en cuestión, as traducións e as recensións que se fixeron do mesmo. Algunhas entradas ofrecen, ademais, un comentario aclaratorio do seu contido e/ou interrelaciónanse con outros puntos do *Repertorio*.

Non obstante, o parámetro de organización básico é unha lista de 271 conceptos lingüísticos que foron agrupados en nove bloques temáticos. Dentro de cada un deles, os conceptos distribúense en grupos e subgrupos xerarquicamente ordenados desde o máis xeral ó máis específico. Desta maneira, no volume reúnen as entradas atendendo ó seu contido, ben como traballos de microlingüística, ben como traballos de macrolingüística. Ó bloque de estudos microlingüísticos pertencerían os catro apartados iniciais: de repertorios bibliográficos, cuestións metodolóxicas, fonoloxía e ortografía; de traballos sobre morfoloxía e

sintaxe; e de contribucións lexicolóxicas e lexicográficas. No bloque de análises macrolingüísticas atopárianse os escritos correspondentes ás temáticas dos cinco últimos apartados: traballos dialectolóxicos; achegas sobre lingüística histórica; análises sociolingüísticas; textos de lingüística aplicada; e caracterizacións de variedades diastráticas do galego.

Xa que logo, esta rigorosa catalogación respecta tódolos apartados prefixados para cada un dos conceptos, quedando algún deles baleiro, sobre todo no ámbito da morfoloxía e da sintaxe, o que amosa o alto grao de desatención investigadora que na nosa lingua sofren tales disciplinas.

Temos, pois, á nosa disposición un volume de obrigada consulta para os estudiosos e interesados no tema, que amplía a xa abondosa información da que nos viñeron fornecendo os *CADERNOS de Lingua*. Trátase da anticipación dun labor fundamental de posta ó día da lingüística galega, mediante a súa información, posibilitando unha organización máis diversa, flexible e directa dos materiais e instrumentos de axuda básicos para a comunidade investigadora. Non cabe máis, polo tanto, que desexarlle a este *Repertorio bibliográfico da lingüística galega* a xusta valoración que merece por parte dos especialistas na materia.

Olga Novo



Noticias

CONGRESO INTERNACIONAL "VALLE INCLAN Y EL FIN DE SIGLO"

Santiago de Compostela, 23-28 de outubro de 1995

Con motivo da conmemoración do centenario de *Femeninas*, primeira obra publicada por Ramón del Valle-Inclán (Pontevedra, 1895), tivo lugar na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela un Congreso Internacional baixo o título xeral de "Valle-Inclán y el Fin de Siglo", correndo a organización a cargo do Equipo de Investigación "Valle-Inclán", do Departamento de Filoloxía Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral, que xa desde hai tempo traballa na obra do escritor galego. Centrándose nas obras publicadas deica 1906, cos relatorios e as comunicacións distribuídos en seis apartados ("Modernismo, Decadentismo e Fin de Século", "Bohemia e Literatura", "As novelas de Valle-Inclán", "A narrativa curta de valle-Inclán", "O teatro de Valle-Inclán" e "Valle-Inclán e Galicia") especialistas de recoñecido prestixio de universidades españolas e estranxeiras presentaron un amplo panorama desta parcela da obra do escritor que recibiu

menor atención por parte da crítica, interesada especialmente no esperpento. Sen embargo, é no marco do movemento xeneralizado de toda a cultura occidental coñecido como Modernismo onde a renovación literaria da obra de Valle adquire o seu valor e significación.

O marco. O profesor Hans Hinterhäuser (Universidade de Viena), logo de caracteriza-los trazos que configuran un espírito de época finisecular unitario (sentimento de decadencia, antinaturalismo, aversión ó sistema de valores da burguesía, espiritualismo, etc.) situou con respecto deles a obra do autor arrousán. Luis González del Valle (Universidade de Colorado) defendeu o concepto historiográfico de Modernidade Hispánica, definindo os atributos do movemento (tendencia introspectiva, subxectivismo, fusión de tendencias artísticas diversas, esteticismo que conxuga perfección e experimentación formal con profundidade conceptual e

intención de transforma-lo mundo a través da beleza, reacción entre o realismo mimético, etc.) e tomando como base da súa análise os contos e novelas curtas do escritor.

Biografía e aprendizaxe literaria.

Robert Lima (Universidade de Pennsylvania) trazou unha semblanza biográfica de Valle-Inclán no período finisecular e a construción da súa nova identidade. Manuel Aznar Soler (Universidade Autónoma de Barcelona) ofreceu unha perspectiva do escritor como síntese do dandismo aristocrático e a bohemia literaria, entendida esta socialmente como "proletariado" intelectual. Fernando Lázaro Carreter (Real Academia Española), nun percorrido polas primeiras publicacións de Valle-Inclán, desde os anos universitarios ata a publicación de *Epitalamio*, demostrou como o escritor, a través de diversos intentos nas formas de expresión, tratou de encontra-la súa voz persoal, unha linguaxe artística propia, congregando influencias diversas.

A obra. José Luis Varela (Universidade de Texas e Complutense) centrouse na figura de Bradomín e no seu anacronismo deliberado, demostrou as pegadas románticas nas *Sonatas* e describiu o ideario artístico da "bagatela". Lily Litvak (Universidade de Texas) estableceu as correspondencias entre as *Sonatas* e os primitivos italianos, sinalando a iconografía do xardín como labirinto do amor e do pecado. Dru Dougherty (Universidade de California, Berkeley) expuxo que a modernidade de *Flor de santidad* procede do seu sincretismo literario, froito do



cruzamento de diversos discursos (pagán, cristián e realista) que suxiren múltiples significados simultáneos. Éliane Lavaud (Universidade de Borgoña) centrou o seu estudio nos textos preliminares das coleccións de novelas curtas, subliñando a función dos títulos como clave interpretativa dos textos, así como o significado dos prólogos de Manuel Murguía a *Femeninas* e do propio escritor a *Corte de amor*, manifesto do Modernismo. En canto á obra teatral, Jesús Rubio (Univer-

sidade de Zaragoza) examinou a teatralidade da escritura valleinclaniana, partindo dos aspectos sinalados por Pérez de ayala que configuran a súa visión do mundo como teatro. Jean-Marie Lavaud (Universidade de Borgoña) situou *Cenizas* no marco de renovación do teatro europeo, como encrucillada de diversas tendencias finiseculares: o teatro de tese e a obra de Ibsen, o teatro simbolista con influencia de Maeterlinck, o teatro de costumes ó xeito de Benavente.

A derradeira sesión, dedicada a Valle-Inclán e Galicia, desenvolveuse en Vilanova de Arousa, coincidindo co aniversario do nacemento do escritor nesta localidade pontevedresa. Xesús Alonso Montero (Universidade de Santiago) analizou dous artigos temperáns de Valle-Inclán (1888 e 1893), descubertos por el na prensa periódica e que versan sobre dous acontecementos clave do galeguismo -o banquete de Conxo e os mártires de Carral-, nos que Valle se manifesta en prol do rexurdimento cultural e literario galego, amosando a súa simpatía pola

figura de Rosalía e a apatía e declive da literatura galega nese momento, que explica quizabes a súa decisión de escribir en castelán. Antón Risco (Universidade de Laval) subliñou a dificultade de Valle para acepta-la modernidade burguesa, o que o empurrou a buscar unha Idade de Ouro proxectada nunha Idade Media soñada na Galicia contemporánea que presenta nos seus textos.

Numerosas comunicación abor-daron aspectos concretos do escritor galego, desde a súa poética modernista a facetas pouco estudadas na crítica valleinclaniana, como a súa obra por entregas *La cara de Dios* ou as dificultades da súa traducción. A configuración do personaxe de Bradomín como dandy e como Don Juan, a fantásticidade dos contos, as relacións con outros escritores do período, como Pardo Bazán, así como a adaptación de *Fuenteovejuna*, realizada por Valle e Manuel Bueno, ou a análise das anotacións teatrais foron, entre outros, temas abordados nas diferentes sesións.

Amparo de Juan Bolufer

PREMIOS DE PERIODISMO «PRÁCTICA EDUCATIVA»

1ª convocatoria, 1996

Con motivo da celebración do vinte aniversario da revista *Cuadernos de Pedagogía* (o primeiro número apareceu en xaneiro de 1975), esta publicación puxo en marcha a 1ª Convocatoria dos Premios de Periodismo de Práctica Educativa.

Esta Convocatoria responde ó desexo, por parte de *Cuadernos de Pedagogía*, de recoñecer e difundir-lo traballo cotián, realizado polos profesionais do ámbito docente nas diversas áreas e niveis do sistema escolar, no devandito aniversario. Para isto establécese un premio mensual -tanto na modalidade redactorial coma na fotográfica- e un de carácter anual, para cada unha das modalidades citadas.

O premio ó mellor traballo do mes -tanto na modalidade escrita coma na fotográfica- consistirá nunha **colección de 40 vídeos e 4 libros de National Geographic**, valorada en 100.000 pesetas.

O premio ó mellor traballo do ano -tanto na modalidade escrita coma na fotográfica- consistirá nunha **viaxe cultural para dúas persoas**, valorada en 800.000 pesetas.

As Bases da devandita Convocatoria son as seguintes:

1. PARTICIPANTES

Poden optar ós *Premios de Periodismo de «Práctica Educativa»* os centros de ensino e as persoas físicas (individualmente ou en equipos), sen máis limitación ca de aceptar estas Bases.

2. MODALIDADES

Modalidade escrita

Os traballos premiados (orixinais,



inéditos e redactados en idioma castelán) deberán reunir las seguintes condicións:

I. Describirán algunha **experiencia práctica, innovadora e creativa**, realizada en calquera área ou nivel do sistema educativo non universitario. Valoraranse especialmente aqueles artigos que expoñan experiencias de

aula ou de centro que exemplifiquen prácticas educativas reflexionadas e xeneralizables, preferiblemente acompañadas das ilustracións pertinentes. A claridade expositiva, o valor testemuñal e a calidade literaria dos textos serán tamén factores que se han ter en conta.

II. Terán unha extensión de cinco/seis follas formato A4, mecanografadas a dobre espacio (30 liñas x 70 caracteres). Agradecerase a subministración de un disquete en formato PC ou Macintosh e, preferiblemente, en WordPerfect ou Word.

Modalidade fotográfica

I. Valorarase especialmente a calidade estética e técnica das fotografías que recollan aspectos diversos da vida cotiá nos centros, aulas e os espacios escolares e educativos en xeral.

II. Poderán subministrarse un máximo de 12 fotografías, en branco e negro ou en cor, dun formato mínimo de 18 x 24. Prégase indicar no reverso o nome e o teléfono do autor/autores.

3. XURADO

Cada mes seleccionaranse (agás que se declaren desertos) dous *Premios de Periodismo de «Práctica Educativa»*, un por modalidade, que serán publicados

cunha especial mención á súa condición de traballo premiado, na sección correspondente de *Cuadernos de Pedagogía*. A selección realizaraa un equipo da redacción permanente de *Cuadernos de Pedagogía*, e non poderá ser recorrida.

Os premios anuais someteranse á decisión dun Xurado designado por *Cuadernos de Pedagogía*, formado por un Presidente e catro Vocais.

4. COMUNICACIÓN DOS PREMIOS

I. O veredicto dos premios mensuais comunicaráselles ós premiados por carta certificada, dentro do mes inmediatamente anterior ó de portada en que se publicará o traballo.

II. O veredicto dos premios anuais comunicaráselles ós premiados,

por carta certificada, no mes de xaneiro de 1997.

5. CONDICIÓN

Os autores dos traballos premiados ceden en exclusiva os dereitos de publicación a *Cuadernos de Pedagogía*.

Os traballos non premiados non se devolverán ós seus autores, agás a pedimento expreso. *Cuadernos de Pedagogía* resérvase o dereito da súa publicación, previa autorización dos seus autores.

6. ENDEREZO

Os traballos enviaranse á Editorial Fontalba, Apartado número 462 F. D., 08080 Barcelona, coa referencia: Premios de Periodismo «Práctica Educativa».

Xesús López Fernández



***Novidades
Editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto "Rosalía de Castro". Santiago

LINGUA

- AA.VV., *Vieiro: Dicionario didáctico do galego*, Madrid, S.M., 1995.
- AA.VV., *Usos lingüísticos en Galicia*, Vigo, Real Academia Galega, 1995.
- Adrados, Francisco R., Alberto Bernabé e Julia Mendoza, *Manual de lingüística indoeuropea*. I., Madrid, Ediciones Clásicas, 1995.
- Alvarez, Alfredo I., *Las construcciones consecutivas*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Alvarez, Miriam, *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Anscombe, Jean-Claude, e Oswald Ducrot, *La argumentación en la lengua*, versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas, Madrid, Gredos, 1995.
- Bosque, Ignacio, *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Cano Aguilar, Rafael, *Sintaxis histórica de la comparación en español. Historia de "como"*, Universidad de Sevilla, 1995.
- Castro Macía, Luís, *Diccionario Xerais de sinónimos. Termos afíns e contrarios*, Vigo, Xerais, 1995.
- Domínguez Seco, Lucía e outros, *Usos lingüísticos en Galicia. II*, Real Academia Galega, 1995.
- Doural Rocha, Ana, *Didáctica da redacción. Narración e descripción*, Vigo, Xerais, 1995.
- Escandell Vidal, M. Victoria, *Los complementos del nombre*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- García Gondar, Francisco (dir.), *Repertorio bibliográfico da lingüística galega desde os seus inicios ata 1994 inclusive*, Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1995.
- García-Miguel, José M^a, *Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- , *Transitividad y complementación preposicional en español*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- Giacalone Ramat, Anna, e Paolo Ramat (eds.), *Las lenguas indoeuropeas*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Gómez Torrego, Leonardo, *El léxico en el español actual: uso y norma*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Gutiérrez Araus, María Luz, *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Hernanz, Ma. Lluïsa, e José Ma. Brucart, *La sintaxis. 1.*

Principios teóricos. La oración simple, Barcelona, Crítica, 1995.

López Taboada, Carme, *Do falar e do escribir*, A Coruña, Fontel, 1995.

López Taboada, Carme, e M^a Rosario Soto Arias, *Así falan os galegos. Fraseoloxía da lingua galega*, A Coruña, GalíNova, 1995.

Moya Corral, Juan Antonio, e Emilio J. García Wiedemann, *El habla de Granada y sus barrios*, Universidade de Granada, 1995.

Nieto, Agostiño, e Xosé Troitiño, *Método activo de lingua galega (II)*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.

Queneau, Raymond, *Exercicios de estilo*, traducción de Henrique Arguindey e Xosé manuel Pazos, Vigo, Xerais, 1995.

Pensado Tomé, José Luis, *Traducción de algunas voces, frases y locuciones gallegas, especialmente de agricultura, al castellano*, Real Academia Galega, 1995.

Pinkster, Harm, *Sintaxis y semántica del latín*, traducción de Esperanza Torrego e Jesús de la Villa, Madrid, Ediciones Clásicas, 1995.

Reyes, Graciela, *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros, 1995.

Vázquez Rozas, Victoria, *El complemento indirecto en español*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.

NARRATIVA

AA.VV., *Antología del cuento literario*, selección e edición de Miguel Díez Rodríguez, Madrid, Alhambra, 1995.

AA.VV., De la Luna Mecnópolis. *Antología de la ciencia ficción española (1832-1913)*, selección e introducción de Nil Santiañez-Tió, Madrid, Sirmio, 1995.

AA.VV., *Historias caballerescas del siglo XVI* (dous vols.), edición e prólogo de Nieves Baranda, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

AA.VV., *Novos contos para nenos*, Santiago, Citania / Xunta de Galicia, 1995.

AA.VV., *Relatos*, Santiago, Laiovento, 1995.

Aguilar Camín, Héctor, *El error de la luna*, México, Alfaguara, 1995.

Alas, Leopoldo, "Clarín", *Obras completas. II*, edición e prólogo de Santos Sanz Villanueva, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Alvarez Blázquez, Xosé María, *Enchen as augas*, traducción de Alfonso Alvarez Cáccamo, Vigo, Ir Indo, 1995.

Alvarez Cáccamo, Alfonso, *Catapulta*, Vigo, Xerais, 1995.

Antolín, Enriqueta, *Regiones devastadas*, Madrid, Alfaguara, 1995.

Auster, Paul, *Smoke & Blue in the Face*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Bédier, Joseph, *Tristán e Iseo*, traducción de Lluís María Todó, Barcelona, Sirmio / Quaderns Cremà, 1995.

Benítez Reyes, Felipe, *Humo*, Barcelona, Planeta, 1995.

Berger, John, *Hacia la boda*, traducción de Pilar Vázquez, Madrid, Alfaguara, 1995.

Bottom, Alain de, *Del amor*, traducción de Juan del Solar, Barcelona, Ediciones B, 1995.

Bryce Echenique, Alfredo, *La vida exagerada de Martín Romaña*, Barcelona, Anagrama, 1995.

———, *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1995.

Camus, Albert, *Cartas a un amigo alemán*, Barcelona, Tusquets, 1995.

———, *La caída*, prólogo de Joaquín Estefanía, Madrid, Debate, 1995.

Caride Ogando, Ramón, *Fendas no tempo*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.

Carlón, José, *Pensando el sol*, Madrid, Debate, 1995.

Carter, Angela, *Fantasmas de América y maravillas del Viejo Mundo*, traducción de Matilde Horne, Barcelona, Minotauro, 1995.

Castro, Antón, *El testamento de amor de Patricio Julva*, Barcelona, Destino, 1995.

- Castro, Rosalía de, *El caballero de las botas azules*, edición de Ana Rodríguez-Fisher, Madrid, Cátedra, 1995.
- Cervantes, Miguel de, *La Galatea*, edición de F. López Estrada e María T. López García-Bedoy, Madrid, Cátedra, 1995.
- Cortázar, Julio, *Diario de Andrés Fava*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Crichton, Michel, *Un mundo perdido*, traducción de Carlos Millá Soler, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Crowley, John, *Antigüedades*, Barcelona, Minotauro, 1995.
- Deigado, Fernando G., *La mirada del otro*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Donoso, José, *Donde van a morir los elefantes*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Dumas, Alejandro, *El caballero de Harmental*, traducción de Juan Santamaría, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Eslava Galán, Juan, *Statio orbis*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Esquivel, Laura, *La ley del amor*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Faulkner, William, *El ruido y la furia*, traducción de Ana Antón-Pacheco, Madrid, Cátedra, 1995.
- Fernández, Macedonio, *Museo de la Novela de la Eterna*, edición de Fernando R. Lafuente, Madrid, Cátedra, 1995.
- Fernández Ferreiro, Xosé, *Morrer en Castrelo do Miño*, Vigo, Xerais, 1995.
- Fernán Gómez, Fernando, *La Puerta del Sol*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Franco, Camilo, *En malos pasos*, Vigo, Xerais, 1995.
- Franco, Josep, *O derradeiro bandido*, traducción de Manuel Cortes Tallón, Vigo, Galaxia, 1995.
- Fry, Stephen, *El mentiroso*, traducción de Benito Gómez Ibáñez, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Gaarder, Jostein, *El misterio del solitario*, traducción de Hirsti Baggethun e Asunción Lorenzo, Madrid, Siruela, 1995.
- García Morales, Adelaida, *La tía Agueda*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Giardinelli, Mempo, *Imposible equilibrio*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Giménez Alemán, Francisco, *Elvira Bubión*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Giono, Jean, *El húsar en el tejado*, traducción de Francesc Roca, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Gironella, José María, *El corazón alberga muchas sombras*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Gondar, Camilo, *Arredor do non*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- González León, Adriano, *Viejo*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- González Sainz, José Antonio, *Un mundo exasperado*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Goytisolo, Juan, *El sitio de los sitios*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Guelbenzu, José María, *El sentimiento*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Gutiérrez, Menchu, *Viaje de estudios*, Madrid, Siruela, 1995.
- Isla, José Francisco de, *Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, edición de Enrique Rodríguez Cepeda, Madrid, Cátedra, 1995.
- Jaureguizar, Santiago, *Freedom Spik*, Vigo, Xerais, 1995.
- Kristof, Agota, *El gran cuaderno*, traducción de E. Sordo, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Kross, Jaan, *La partida del profesor Martens*, traducción de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Laurence, Margaret, *El parque del desasosiego*, traducción de Hernán Sabaté, Barcelona, Muchnick, 1995.
- Llamazares, Julio, *En mitad de ninguna parte*, Madrid, Olleiro & Ramos, 1995.
- Llor Cerdán, Isabel, *Contos de tempos vellos*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.

- Lobo Antunes, Antonio, *Tratado de las pasiones*, Madrid, Siruela, 1995.
- Madox Ford, F., *El buen soldado*, traducción de José Luis López Muñoz, prólogo de Luisa Antón-Pacheco, Madrid, Cátedra, 1995.
- Mallorquí, César, *El círculo de Jericó*, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Mañas, José Angel, *Mensaka*, Barcelona, Destino, 1995.
- Martín Largo, José Ramón, *El momento de la luna*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Mendicutti, Eduardo, *Fuego de marzo*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Merimée, Prosper, *Lokis y otros relatos fantásticos*, traducción de S. Cantero Garrido, Barcelona, Alba, 1995.
- Metter, Izrail, *La quinta esquina*, traducción de Selma Ancira, Barcelona, Lumen, 1995.
- Miranda, Xosé, *Vestio*, Vigo, Nigra, 1995.
- Mo, Timothy, *Agridulce*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Moix, Terenci, *Mujercisimas*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Molina Foix, Vicente, *La misa de Baroja*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Neira Vilas, Xosé, *Contos de tres mundos*, Vigo, Xerais, 1995.
- , *Memorias da emigración II*, Sada, Edicións do Castro, 1995.
- O'Brian, Patrick, *Operación Mauricio*, traducción de A. Lama Montes de Oca, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Ortiz, Lourdes, *La fuente de la vida*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Pérez Galdós, Benito, *Trafalgar. La corte de Carlos IV*, edición de Dolores Troncoso, prólogo de Geoffrey Ribbans, Barcelona, Crítica, 1995.
- Pérez-Ramos, Antonio, *Los trabajos de Artemia*, Madrid, Debate, 1995.
- Pérez Reverte, Arturo, *La piel del tambor*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Plath, Silvia, *Johnny Panic y la Biblia de los sueños*, traducción de José Luis López, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Pontiggia, Giuseppe, *Vidas de hombres no ilustres*, traducción de Isabel de Miguel, Barcelona, Mondadori, 1995.
- Prada, Juan Manuel de, *El silencio del patinador*, Madrid, Valdemar, 1995.
- Queiroz, Rachel de, *Tierra de silencio*, Barcelona, Alba, 1995.
- Rei Núñez, Luís, *Irmán Fisterra. (Cadernos da Costa da Morte)*, Vigo, Ir Indo, 1995.
- Risco, Antón, *Mascarada*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Riveiro Loureiro, Manuel, *A volta de Castelao*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Roberto, Federico de, *Atestados*, traducción de José Ramón Monreal, Madrid, Anaya/Muchnik, 1995.
- Rojas, Carlos, *Alfonso de Borbón habla con el demonio*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Rushdie, Salman, *El último suspiro del Moro*, traducción de Miguel Sáenz, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Saint-Exupéry, Antoine de, *Un sentido a la vida*, edición e traducción de Gabriel María Jordá, Barcelona, Círculo de Lectores, 1995.
- Sánchez-Ostiz, Miguel, *Un infierno en el jardín*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Satué, Francisco J., *Piel de centauro*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Schneider, Peter, *Parejas*, traducción de Pilar Giralt Gorina, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Scott, Walter, *Rob Roy*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Seifert, Jaroslav, *Toda la belleza del mundo*, traducción de M. Zgustova e E. Panteleeva, Barcelona, Seix Barral, 1995.

Sepúlveda, Luis, *Patagonia Express*, Barcelona, Tusquets, 1995.

Smiley, Jane, *MU U*, traducción de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1995.

Soler, Antonio, *Los héroes de la frontera*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Souto, Xurxo, *A tralla e a arrouxada*, Vigo, Xerais, 1995.

Tizón, Eloy, *Seda salvaje*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Tomeo, Javier, *El crimen del cine Oriente*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.

Toro, Suso de, *La sombra cazadora*, Barcelona, Ediciones B, 1995.

Torrente Ballester, Gonzalo, *La boda de Chon Recalde*, Barcelona, Planeta, 1995.

Trueba, David, *Abierto toda la noche*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Umbra, Francisco, *Mortal y rosa*, edición de Miguel García-Posada, Madrid, Cátedra / Destino, 1995.

———, *Madrid 650*, Barcelona, Planeta, 1995.

Unamuno, Miguel de, *Abel Sánchez*, edición de Carlos A. Longhurst, Madrid, Cátedra, 1995.

Updike, John, *Parejas*, traducción de Iris Menéndez, Barcelona, Tusquets, 1995.

Valcárcel, Xesús Manuel, *O capitán Lobo Negro*, Vigo, Galaxia, 1995.

Valdés, Zoe, *La nada cotidiana*, Barcelona, Emecé, 1995.

Valente, José Angel, *El final de la edad de plata*, Barcelona, Tusquets, 1995.

Valera, Juan, *Obras completas. I*, edición e prólogo de Margarita Almela Boix e Alberto González Troyano, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Valle-Inclán, Ramón del, *Flor de Santidad. La media noche*, edición de Arcadio López Casanova, Madrid, Espasa-Calpe, 1995.

Vázquez Díaz, René, *La Isla del Cundeamor*, Madrid, Alfaguara, 1995.

POESÍA

AA.VV., *Antologie bilingue de la poésie espagnole*, edición de Nadine Ly, París, Gallimard (La Pléiade), 1995.

AA.VV., *Selección nacional. Última poesía española*, selección e estudio de José Luis García Martín, Universos, 1995.

Alvarez Cáccamo, Celso, *Os distantes*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.

Andrade, Eugenio de, *Oficio de paciencia* (bilingüe), traducción de José Luis Puerto, Madrid, Hiperión, 1995.

Araguas, Vicente, *O gato branco*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.

Bécquer, Gustavo Adolfo, *Rimas*, edición de Rafael de Montesinos, Madrid, Cátedra, 1995.

———, *Obras completas* (dous vols.), edición e prólogo de Ricardo Navas Ruiz, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Boscán, Juan, e Garcilaso de la Vega, *Obras completas*, edición e prólogo de Carlos Clavería, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Casas, Arturo, *Pedra de nadir*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.

Char, René, *El desnudo perdido*, prólogo de Albert Camus, traducción de Jorge Riechmann.

Clementson, Carlos, *Archipiélagos*, Madrid, Colección Literaria Universidad Popular, 1995.

Domenchina, Juan José, *Obra poética* (dous vols.), Castalia / Comunidad de Madrid, 1995.

Franco, Xesús, *Contra Mar*, Vigo, Galaxia, 1995.

Gamoneda, Antonio, *Libro de los venenos*, Madrid, Siruela, 1995.

García Hortalano, Juan, *La incomprensión del comercio*, edición de Antonio Martínez Sarrión, Madrid, Visor, 1995.

- Grünfeld, Mihail G., *Antología de la poesía latinoamericana*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Insua, Emilio Xosé, *Devalar das esperas*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Jiménez Lozano, José, *Un fulgor tan breve*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Kalvinho, Xulio, Anábasis-I. *Libro de la memoria*, Madrid, Endymión, 1995.
- Keats, John, *Sonetos y Odas*, versión de Alejandro Valero, Madrid, Hiperión, 1995.
- López Gorgé, Jacinto, *Mi corazón, mi casa...*, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, Deputación de Alicante, 1995.
- Martínez Conde, Ricardo, *O silencio das árbores*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís, *O fin dun canto* (reed.), Vigo, Xerais 1995.
- Millán Otero, Xosé M., *As palabras no espello*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Núñez, Aníbal, *Obra poética* (dous vols.), edición de F.R. de la Flor e E. Pujals, Madrid, Hiperión, 1995.
- Padorno, Manuel, *Desvío hacia el otro silencio*, Lanzarote, Fundación César Manrique, 1995.
- Pavese, Cesare, *Poesías completas*, traducción de Carles José i Solsora, Madrid, Visor, 1995.
- Penelas, Carlos, e outros, *Voces do alén-mar*, Vigo, Grupo Doimen, 1995.
- Pessoa, Fernando, *Antfnoo y otros poemas ingleses*, traducción de Luis A. Díez e José Luis Parga, Madrid, Endymión, 1995.
- , *Odas de Ricardo Reis*, versión de Angel Campos Pámparo, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Puerto, José Luis, *Estelas*, Alicante, Aguacalra, 1995.
- Provencio, Pedro, *Deslinde*, Madrid, Ave del Paraíso, 1995.
- Quevedo, Francisco de, *Poesía completa* (dous vols.), edición e prólogo de José Manuel Blecua, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.
- Rodríguez, Luciano (ed.), *Seis poetas gallegos* (bilingüe), Deputación Provincial de Granada, 1995.
- Rodríguez Baixeras, Xavier, *Trece poetas catalans* (bilingüe), A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Rodríguez Marcos, Javier, *Naufragios*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 1995.
- Ruiz Amezcua, Manuel, *Una verdad extraña*, prólogo de Antonio Muñoz Molina, Barcelona, Octaedro, 1995.
- Sabines, Jaime, *Antología poética*, compilación de G. Flores Liera, Santiago de Chile, FCE, 1994.
- Sachs, Nelly, *Huida y transformación*, traducción e edición de Antonio Bueno, Madrid, Libertarias/Prodhuñi, 1995.
- Valverde, Alvaro, *Ensayando círculos*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Valle-Inclán, Ramón del, *Claves líricas*, edición de José Ser- vera Baño, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Vázquez, Pura, *Orballa en tempo lento*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Verde, Cesário, *El sentimiento de un occidental* (bilingüe), traducción e prólogo de Jesús Munárriz, Madrid, Hiperión, 1995.
- Villalta, Luísa, *Ruido*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Villar, Rafa, *No mesmo espacio*, A Coruña, Ed. do Dragón, 1995.

TEATRO

- AA.VV., *Sempre no camiño. Primeiro concurso de obras teatrais inéditas Camiño de Santiago. Obra de Teatro Escolar e Obra de Teatro de Marionetas ou Monicre- ques*, Hércules Ediciones / Xunta de Galicia, Conselle- ría de Cultura, 1995.
- Alonso de Santos, José Luis, *Besos para la Bella Durmiente*, Valladolid, Castilla Ediciones, 1994.
- Arniches, Carlos, *Obras completas, I,II*, edición e prólogo de María Victoria Sotomayor Sáez, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Belbel, Sergi, *Después de la lluvia*, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert / Deputación de Alicante, 1995.

Brecht, Bertolt, *Teatro completo, 7 (Vida de Galileo. Madre Coraje y sus hijos)*, traducción de Miguel Sáenz, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

Cortázar, Julio, Adíós, *Robinson*, Madrid, Alfaguara, 1995.

Dieste González, Rafael, *Viaxe e fin de Don Frontán*, versión galega de Manuel Guede, IGAEM, Xunta de Galicia, 1995.

Gil Vicente, *Nau de amores*, arranxo de Cándido Pazó, IGA-EM, Xunta de Galicia, 1995.

Iglesias de Souza, Luis, *Teatro Lírico Español. Tomo II*, Deputación Provincial de A Coruña, 1995.

Miralles, Alberto, *La Edad de los Prodigios*, Valladolid, Castilla Ediciones, 1994.

Molière, *Las preciosas ridículas. Las mujeres sabias*, edición de Mauro Armijo, Madrid, Cátedra, 1995.

Valle-Inclán, Ramón del, *Tablado de marionetas para educación de príncipes*, edición crítica de Jorge Urrutia, Madrid, Espasa Calpe, 1995.

VARIOS

AA.VV., *Fernando Pessoa en palabras y en imágenes*, Madrid, Siruela / Ministerio de Cultura, 1995.

AA.VV., *Hermenéutica y mística: San Juan de la Cruz*, edición de José Angel Valente e José Lara Garrido, Madrid, Tecnos, 1995.

AA.VV., *Lauro Olmo. Fe de vida*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro, 1995.

Aguilar Piñal, Francisco, *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII* (8 vols.), Madrid, CSIC, 1981-1995.

Arango, Manuel Antonio, *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*, Caracas-Madrid, Fundamentos, 1995.

Arce de Otálora, Juan de, *Coloquios de Palatino y Pinciano*, edición e prólogo de José Luis Ocasar Ariza, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.

Azevedo Filho, Leodegário de, *As cantigas de Pero Meogo*, Santiago, Laiovento, 1995.

Azorín, *El cinematógrafo. Artículos de cine y guiones para películas (1921-1964)*, Valencia, Pre-Textos, 1995.

Azúa, Félix de, *Diccionario de las Artes*, Barcelona, Planeta, 1995.

Badiou, Alain, *Dun desastre escuro e outros textos*, Santiago, Laiovento, 1995.

Blanco García, Carmen, *Mulleres e independencia*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.

———, *Nais, damas, prostitutas e feirantas*, Vigo, Xerais, 1995.

Blesa, Túa, *Leopoldo María Panero, el último poeta*, Madrid, Valdemar, 1995.

Bonet, Juan Manuel, *Diccionario de las vanguardias en España*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

Bordieu, Pierre, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, traducción de Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1995.

Bradbury, Ray, *Zen en el arte de escribir*, traducción de Marcelo Cohen, Barcelona, Minotauro, 1995.

Brines, Francisco, *Escritos sobre poesía española*, Valencia, Pre-Textos, 1995.

Bryce Echenique, *Para que duela menos* (antología), selección de Juan Angel Juristo, Madrid, Espasa Calpe, 1995.

Bury, Ricardo de (Richard Aungerville), *Filobiblión. Muy hermoso tratado sobre el amor a los libros*, traducción directa do latín, introducción e notas de Emilio Pascual Martín, Madrid, Comercial Grupo Anaya, 1995.

Caballé, Anna, *Narcisos de tinta. Ensayo sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)*, Málaga, Megazul, 1995.

Camarena, Julio, e Maxime Chevalier, *Catálogo tipológico del cuento folclórico español*, Madrid, Gredos, 1995.

Camprubí, Zenobia, *Diario II. Estados Unidos (1939-1950)*, edición de Graciela Palau de Nemes, Madrid, Alianza/Universidad de Puerto Rico, 1995.

- Camus, Albert, *Cartas a un amigo alemán*, traducción de Javier Albiñana, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Cansinos-Asséns, Rafael, *La novela de un literato*, 3, Madrid, Alianza Tres, 1995.
- Cavallo, Guglielmo, *Libros, editores y público en el Mundo Antiguo. Guía histórica y crítica*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Celma, Pilar (coord.), *Mundo abreviado. Lectura de poetas españoles contemporáneos*, Valladolid, Ámbito, 1995.
- Chao Espina, Enrique, *Pastor Díaz dentro del romanticismo*, Instituto de Estudios Viveireses, 1995.
- Chao Rego, Xosé, *O libro da auga*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Chesterton, Gilbert K., *Charles Dickens*, traducción de Emilio Gómez Orbaneja, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Claudio Guillén, *El sol de los desterrados: literatura y exilio*, Barcelona, Sirmio * Quaderns Crema, 1995.
- Currás Fernández, Celso, *A educación compensatoria en Galicia*, Universidade de Santiago, 1995.
- Dronke, Peter, *La lírica en la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 1995.
- Eisenberg, Daniel, *La interpretación cervantina del "Quijote"*, traducción de Isabel Verdaguer. Ed. revisada e posta ó día polo autor, Madrid, Compañía Literaria, 1995.
- Fagundo, Ana María, *Literatura femenina de España y las Américas*, Caracas-Madrid, Fundamentos, 1995.
- Flitter, Derek, *Teoría y crítica del romanticismo español*, traducción de Benigno Fernández Salgado, Cambridge University Press, 1995.
- Flor, Fernando R. de la, *Emblemas. Lecturas de la imagen simbólica*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Fraguas Fraguas, Antonio, *O colexio de Fonseca*, Universidade de Santiago, 1995.
- García-Alonso, Rafael, *Ensayos sobre literatura filosófica*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- García de la Concha, V. (dir.), e Guillermo Carnero (coord.), *Historia de la literatura española: siglo XVIII* (dous vols.), Madrid, Espasa-Calpe, 1995.
- García Gual, Carlos, *La Antigüedad novelada*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- García Gual, Carlos, e Antonio Guzmán Guerra, *Antología de la literatura griega*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- García Lorca, Federico, *Antología modelna*, Granada, La Veleta / Fundación Federico García Lorca, 1995.
- García Rivera, Gloria, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1995.
- Girard, René, Shakespeare. *Los fuegos de la envidia*, traducción de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1995.
- González Fernández, Anxo, *Hamlet e a realidade cunqueira-na*, Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1995.
- González Gómez, Xesús, *Manifestos das vangardas europeas (1909-1945)*, Santiago, Laiovento, 1995.
- Goytisolo, Juan, *El bosque de las letras*, Madrid, Alaguara, 1995.
- Hamburger, Käte, *La lógica de la literatura*, traducción de José Luis Arántegui, Madrid, Visor, 1995.
- Henderson, Carlos, *Estudios sobre la poética de "Rayuela"*, Madrid, Pliegos, 1995.
- Hermenegildo, Alfredo, *Juegos dramáticos de la literatura festiva. Pastores, simples, bobos y graciosos del teatro clásico español*, Palma de Mallorca, Olafeta, 1995.
- Huerta Calvo, Javier, *El nuevo mundo de la risa. Estudios sobre el teatro breve y la comicidad en los Siglos de Oro*, Palma de Mallorca, Olafeta, 1995.
- Jenkyns, Richard (ed.), *El legado de Roma. Una nueva valoración*, traducción de Gloria Mora, Barcelona, Crítica/Grijalbo/Mondadori, 1995.
- Jauss, Hans Robert, *Las transformaciones de lo moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*, Madrid, Visor, 1995.
- Lafaye, Jean-Jacques, *Nostalgias europeas (una biografía de Stefan Zweig)*, Barcelona, Juventud, 1995.
- Liñares Giraut, X. Amancio, *Arredor do centenario de Rosalía 1985*, Lugo, Patronato Rosalía, 1995.
- Llovet, Jordi (ed.), *Lecciones de literatura universal*, prólogo

- de Martín de Riquer, epílogo de José María Valverde, Madrid, Cátedra, 1995.
- Martínez Cachero, José María (dir.), *Diccionario de escritores célebres*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Méndiz Noguero, Alfonso, *Antonio Machado, periodista*, Pamplona, EUNSA, 1995.
- Miralles, Alberto, *Aproximación al teatro alternativo*, Madrid, Asociación de Autores de teatro, 1994.
- Moral, Rafael del, *Diccionario práctico del comentario de textos literarios*, Madrid, Verbum, 1995.
- Muñoz Molina, Antonio, *Las apariencias*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Navarro, Rosa, *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*, Barcelona, Ariel, 1995.
- Navas Ruiz, Ricardo, *La poesía de José Zorrilla (Nueva lectura histórico crítica)*, Madrid, Gredos, 1995.
- Ocampo, Estela, *Cinco lecciones de amor proustiano*, Barcelona, Destino, 1995.
- Oviedo, José Miguel, *Historia de la literatura hispanoamericana. I*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Parini, Jay, *La última estación en la vida de Tolstoi*, traducción de José Manuel Álvarez Flores, Barcelona, Península, 1995.
- Pérez de Oliva, Fernán, *Diálogo de la dignidad del hombre. Razonamientos. Ejercicios*, edición de María Luisa Cerrón Puga, Madrid, Cátedra, 1995.
- Pensado, J. L., *Para achegármonos a Frei Martín Sarmiento*, Lugo, Citania / Xunta de Galicia, 1995.
- Platón, *Fedón. Fedro*, edición de Fernando Navarro Antolín e Antonio Ramírez de Verger, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Prado, Xabier "Lameiro", *Obra completa* (vols. I, II, III, IV), Concello de Ourense, 1995.
- Raña, Román, *Manual e escolma do Rexurdimento*, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Rei Núñez, Luís, *Poetas andantes navegantes*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Risco, Vicente, *Obras completas. IV*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Rodiek, Christoph, *La recepción internacional del Cid*, versión española de Lourdes Gómez de Olea, Madrid, Gredos, 1995.
- Rodríguez Adrados, Francisco, *Sociedad, amor y poesía en la Grecia antigua*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Romo Feito, Fernando, *Retórica de la paradoja*, Barcelona, Octaedro, 1995.
- Santayana, George, *Tres poetas filósofos*, traducción de Ferrater Mora, Madrid, Tecnos, 1995.
- Sebastián, Santiago, *Emblemática e historia del arte*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Serrano, Javier, e Amparo de Juan Bolufer, *Bibliografía general de Valle-Inclán*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- Thompson, Colin P., *La Lucha de las Lenguas. Fray Luis de León y el Siglo de Oro en España.*, Xunta de Castela e León, Consellería de Educación e Cultura, 1995.
- Trapiello, Andrés, *Mil de mil*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Umbral, Francisco, *Diccionario de Literatura*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Unamuno, Miguel de, *Prensa de juventud*, edición de Elías Amezcaga, Madrid, Compañía Literaria, 1995.
- Valle-Inclán, Ramón del, *La lámpara maravillosa. Ejercicios espirituales*, edición de Francisco Javier Blasco Pascual, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Vián Herrero, Ana, *El "Diálogo de Lactancio" de Alfonso de Valdés*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.
- OVilanova, Antonio, *Novela y sociedad en la España de la posguerra*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Vilavedra, Dolores (coord.), *Diccionario da literatura galega. I*, Autores, Vigo, Galaxia, 1995.
- Villena, Luis Antonio de, *Carne y tiempo. (Lecturas e Inquisiciones sobre Constantino Cavafis)*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Volek, Emil, *Antología del formalismo ruso y del grupo de Bajtin. II*, Caracas- Madrid, Fundamentos, 1995.



Fe de erratas

No número 9 da *Revista Galega do Ensino* publicouse o artigo “A avaliación dos alumnos na LOXSE: Innovacións e tratamento na C. A. galega”, figurando só, por erro, coma autora, Ana María Porto Castro, debendo figurar tamén José Cajide Val e Encarna Prado Leirado.



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. Recómendase, 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 colaboración de 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) Apellido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Se son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguindo de “e outros”.

Año 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 de edición: só cando non sexa aprimeira.

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 comiñas), 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 Travani, 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) Apellido(s) por unha coma. Pódese indicar só a inicial, ou o nome completo, poñendo en maiúscula só a inicial. Cando se trate de varios autores (ata un máximo de tres), a inversión do nome só se realiza para o primeiro. Si son máis de tres autores, é preferible indicar só o primeiro, seguindo de "e outros".

Título: pódese separar dos datos anteriores por medio de coma ou e 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):

Apellido(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...

Apellido(s), N., "*Título do capítulo ou artigo*", en Apellido(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 Travani, 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 Apellido(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

- | | |
|--|---------|
| ✻ Entrevista con Alfredo Conde
<i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 7 |
| ✻ A necesidade dun modelo de bo docente
<i>Ramón González Cabanach, e outros</i> | pax. 29 |
| ✻ Nanomateriais. Ciencia e tecnoloxía de futuro
<i>J. Rivas Rey e M.A. López Quintela</i> | pax. 55 |

Estudios

- | | |
|---|----------|
| ❧ Educación e Territorio
<i>Luis Miguel Nogueiras Mascareñas</i> | pax. 63 |
| ❧ O paradoxo de Olbers
<i>Antonia Mujeriego Sauquillo</i> | pax. 79 |
| ❧ A saúde vai á escola
<i>M^a Teresa Sánchez Castaño</i> | pax. 89 |
| ❧ A escola e a delincuencia feminina
<i>M^a del Mar Lorenzo Moledo</i> | pax. 103 |
| ❧ A Filoloxía, a Lingüística, a Lingüística aplicada e a traducción e interpretación
<i>Ricardo Muñoz Martín e Elena Sánchez Trigo</i> | pax. 113 |
| ❧ Orientación e educación para vivir en parella e facer familia
<i>Miguel Angel López Folgueira</i> | pax. 125 |

Prácticas

- | | | |
|---|--|----------|
| ❧ | Algunhas notas sobre os conflitos na etapa da educación infantil
<i>Pilar Barreiro González</i> | pax. 143 |
| ❧ | Aprendizaxe interaccional
<i>José Raposeiras Correa</i> | pax. 149 |
| ❧ | Ensinanza e teatro nun centro bilingüe
<i>Carmela Domínguez Cuesta</i> | pax. 155 |
| ❧ | Coñecer e comprende-las matemáticas
<i>Antón Labraña</i> | pax. 163 |

Reseñas

❧ La boda de Chon Recalde <i>Xosé A. Ponte Far</i>	pax. 175
❧ Patagonia Express <i>Luis Alonso Girgado</i>	pax. 179
❧ La pasión según Eva <i>Luis Alonso Girgado</i>	pax. 181
❧ Poesía galega completa <i>Ana María Platas Tasende</i>	pax. 183
❧ Posío <i>Teresa Monteagudo</i>	pax. 187
❧ Gráficas y funciones <i>Antón Labraña Barrero</i>	pax. 191
❧ Hamlet e a realidade Cunqueiriana <i>Ramón López Vázquez</i>	pax. 193
❧ Observar, interpretar, expresar <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pax. 197
❧ Os traballos e os días na Galicia medieval <i>Claudio Rodiño Caramés</i>	pax. 199
❧ Lugares geométricos. Cónicas <i>José del Río Sánchez</i>	pax. 203
❧ Materiais de Historia de España Contemporánea <i>Xavier R. Madrián</i>	pax. 207
❧ Nacións Unidas. Textos Fundamentais <i>Alfredo B. Castro Duarte</i>	pax. 209

Reseñas



Guía da alimentación
Xosé Vincenzo Freire Lestón

pax. 213



Biografía general de Ramón del Valle-Inclán
Margarita Santos Zas

pax. 217



Repertorio bibliográfico da lingüística galega
Olga Novo

pax. 221

Noticias



pax. 225

Novidades Editoriais



pax. 235

Normas para os Autores



pax. 245

