



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

16 / Abril de 1993

Publicación de Nova Escola Galega

### Edita:

Edicións Xerais de Galicia

### Subscricións e correspondencia:

Doutor Maraño 12, baixo. 36210 Vigo

### Director:

Manuel Bragado Rodríguez

### Secretario de Redacción:

Antón Costa Rico

### Consello de Redacción:

Xosé Ramón Bernárdez Pérez,  
Xosé Manuel González Barreiro,  
Rafael Ojea Pérez, Luis Otero Gutiérrez,  
Miguel Vázquez Freire.

### Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro,  
María Dolores Candedo Gunturiz,  
Xosé Manuel Cid,  
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,  
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,  
Marilar Jiménez Aleixandre,  
Xosé Ramón Lago Martínez,  
Xosé Lastra Muruais, Ramón López Facal,  
Pedro Membiela,  
Josefina Mosquera Roel, Xabier Puente Docampo,  
Xosé Ramos Rodríguez,  
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,  
Carmen Soto Carballada,  
Mercedes Suárez Pazos,  
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

### Deseño Portada:

Manuel Janeiro Casal.

### Deseño interiores e maquetación:

Xan Leira / Diana Reiter

### Fotografías:

Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,  
Manuel Vicente, Xexé, Arquivo Xerais.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN non fai necesariamente súas as opinións nin os criterios expostos polos seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN non devolverá os orixinais que non solicite de antemán, nin manterá correspondencia sobre os mesmos. Prohíbese a reprodución total ou parcial dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Procesado: FILMAK (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

# s u m a r i o

# 16

revista galega de educación

## editorial

Unha escola para vivir: Dez anos de Nova Escola Galega 2  
A posta en marcha da Reforma 4

## firmas

"Muito obrigado". Xavier Alcalá 5  
Alexandre Iglesias: inocencia discriminada. Manuel Dios 6

## o tema: a Educación Primaria 7

Os proxectos de centro. Manuel Bragado 8  
Un enfoque comunicativo da lingua. A.F. Paz. X. Lastra. 18  
O medio é todo o que nos afecta. Berta López Villamel. 24  
As matemáticas no currículo da Primaria. J. Mosquera. 28  
Arte Visual e Educación Primaria. María Jesús Agra. 30  
A Expresión Dramática no ensino primario. M. Vieites. 34  
Educación Física e Reforma. M. Cortegoso. 40  
Condicións pedagóxicas da Reforma. Xosé Ramos . 44

## o estado da lingua

O estado da Normalización en Cataluña. Xosé. García. 48

## arrincata

A contaminación por petróleo. Manuel Bermejo. 55

## experiencias

Galicia no Tempo. 59  
Chirlo Merlo: cando os mestres investigan na aula. 62  
As fichas de investigación aplicadas nun museo. 68  
Adaptación á Escola Infantil. 74

## informes

Preescolar na casa: aproximación xeográfica. S. Röhrig. 80

## estudios

A dimensión físico deportiva do xogo cooperativo. 83

## literatura infantil 85

## historia

O libro dun mestre da escola na Galicia do século XVI.  
Evaristo Rivera Vázquez. 88

## libros 90

## outros materiais 100

## panoraula 102

## humor 112

# Unha escola para vivir



**N**ON É costume da Revista Galega de Educación facerse portavoz das opinións do Movemento de Renovación Pedagóxica **Nova Escola Galega**, que desde a súa fundación promove e alenta esta publicación. Foi a nosa intención facer desta revista un instrumento plural de intercambio e de reflexión sobre a problemática educativa en Galicia.

Sen embargo, non podíamos deixar pasar de comenta-la celebración que no mes de abril deste ano Nova Escola Galega realiza dos seus primeiros dez anos de traballo.

Dúas exposicións de materiais e traballos, unha xornada conmemorativa de convivencia –o 17 de abril–, unha declaración-manifesto (“Que florezan cen escolas novas no país dos mil ríos”) e a publicación dunha memoria, na que se recolle o patrimonio documental da nosa asociación, constitúe o programa desta celebración de Nova Escola Galega.

Hoxe, como hai dez anos, cando profesores e profesoras, educadores e técnicos da educación de toda a nación decidimos unir en cooperación os nosos saberes e prácticas educativas coa intención de impulsar e desenvolver unha orientación plenamente renovada da Educación en Galicia, hoxe, reiterámo-lo nosos compromiso por fortalecer este espazo de encontro, de intercambio e de reflexión pedagóxica, sabedores que non é o único, pero que pode e debe contribuir a proporcionar un impulso renovador na educación en Galicia.

Nestes dez anos de traballo, os membros de Nova Escola Galega fomos constituíndo unha corrente dinámica de renovación pedagóxica e de transformación das prácticas educativas, tendo como eixo conductor e articulador unha proposta pedagóxica e escolar tamén por nós demoradamente madurada: o noso modelo de **Escola Pública Galega**.

Nestes dez anos os membros de Nova Escola Galega viñemos impulsando moi diversas iniciativas: a galeguización curricular, a creación de materiais curriculares, a revalorización das prácticas pedagóxicas nas aulas, a reflexión e o debate sobre o sistema educativo –con especial atención

## Dez anos de Nova Escola Galega

ó proceso de Reforma—, a xeración dunha educación para a paz, a promoción da educación ambiental, as novas prácticas da escola infantil, o impulso da participación da comunidade educativa, a reflexión sobre a organización do tempo escolar, o impulso de escolas de verán e de xornadas monográficas de intercambio de reflexión e experiencias didácticas, a creación de canles de información como o *Boletín de Nova Escola Galega* (con case trinta números editados), do *Boletín Novapaz* (promovido polo Grupo de Educadores pola Paz), dos suplementos da prensa galega (*A Pizarra*, *Na escola*), e desta *Revista Galega de Educación*.

Mentiríamos se afirmásemos que estamos satisfeitos co presente. Valoramos criticamente a acción desenvolvida ata hoxe pola Administración Pública Autonómica de Educación. A súa creación e a súa acción deberían ter significado unha vigorosa posta en marcha de proxectos educativos anovadores, catalizadores de enerxías colectivas de transformación educativa, logo de tantos anos de centralismo educacional negativo para o desenvolvemento cultural en Galicia.



Tamén empregamos un ton crítico en relación coa nosa sociedade no seu conxunto e singularmente en relación coas instancias e organizacións sociais ligadas ó ensino (MRPS, coma nós mesmos, APAS, sindicatos do profesorado e outras entidades), pois con frecuencia temos declinado da nosa intervención responsable na reforma da educación, con constancia, con iniciativas e con madurez no protagonismo, como mostras da creatividade social precisa para que unha nova educación exista.

Sen embargo, non quere isto descoñecer a existencia de froitos espléndidos desta nova educación

en Galicia. Ao longo e ancho de todo o tecido formativo de Galicia temos experiencias, iniciativas

e datos que falan tamén da nova educación e das novas escolas que andan a madurar.

A dez anos da súa constitución, Nova Escola Galega expresa a súa vontade de seguir sendo unha instancia organizativa con capacidade de atracción e de articulación para un sector significativo dos ensinantes, educadores e técnicos da educación en Galicia.

O noso sentir máis profundo é o de que florezan cen novas escolas, signo de vitalidade, de autonomía, de creatividade e de maduración social.

Cen novas escolas para vivir, con nenas e nenos, e con rapaces mozos que son a

Galicia do mañá, unha Galicia que queremos ben mellor e máis plena. Este é o noso sentir.



# A posta en marcha da Reforma

**C**OMPRES RECONECER que hoxe, en 1.993, a 8 anos do inicio deste proceso, *corren malos tempos para unha Reforma do ensino.*

Son malos tempos dende o punto de vista económico, pois estamos nun momento de recesión, situación que dificulta a inversión pública, sobretodo no campo da educación que non acarrea resultados rapidamente cuantificables e rendabilizables.

Son tamén malos tempos dende a óptica política, pois mentres os discursos en boga cuestionan a extensión dos servizos públicos, máis ben aconsellan a súa reconversión en privados, aínda que en educación menos pola dificultade de convertelos en “negocio”, nesta Reforma propónse a extensión dun servizo gratuito a moitos cidadáns (aos de 3, 15 e 16 anos), intentando paliar desigualdades promovidas pola a propia estrutura social. En Galicia isto agrávase coa circunstancia de ter un goberno que non está de acordo coa filosofía que a inspira...

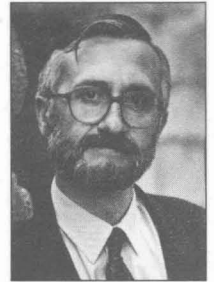
Son tamén malos tempos no eido educativo, pois perdeuse hai uns anos a posibilidade de lograr un meirande recoñecemento social e económico para os profesionais da educación, por medo a esixir contrapartidas que de agora en diante serán menos oportunas cada vez. Predomina, pola contra, unha grande inseguridade con respecto á ubicación profesional de cada quén, tanto na territorial, descoñecemento do mapa de Centros, como na docente, necesidade de recolocación en Primaria, na ESO, no Bacharelato,... Por se fora pouco a lista de pequenas compensacións que o MEC tiña prevista: profesorado de Primaria son posibilidade de optar a Secundaria, ao de Secundaria (agregados) de facerse catedráticos, e a estes de acceder á Universidade como asociados, converteuse nunha lista de agravios: os catedráticos porque os “rebaixa” de categoría ao facer desaparecer o corpo ao que accederan por oposición, aos agregados por metelos nun tramo obrigatorio (12-16) e facelos aspirar a todos ao Bacharelato, reducido agora a dous cursos, e aos profesores de primaria por sometelos á presión de desenvolver un curriculum con escasez de tempo e de formación inicial. En definitiva o que se vén chamando o “malestar docente”.

Malos tempos que a Administración só pode afrontar con xenerosidade económica, diálogo social, flexibilidade na implantación dos novos esquemas de traballo e control profesionalizado e non burocrático de todo o sistema.

Posiblemente o máis sensato sería marcarse prioridades asumibles e volcarse nelas, pois é ben sabido que os cambios estruturais dos sistemas educativos non favorecen, mesmo poden impedir, os cambios puntuais que son os que repercuten na mellora da calidade.

Deberíamos tamén saúdar o retraso na implantación da Reforma na medida en que sexa unha resposta propiciada polos criterios anteriores, con intención de non precipitarse, de reflexionar os pasos que se deben dar en tódolos escalóns da Administracións, por facelo creando as mellores condicións posibles e non debido á presión das editoriais, dos presupostos, dos posibles conflitos puntuais polo mapa de Centros en ano electoral,...

## “Muito obrigado”



Xavier Alcalá

**A** ÍNDA VIVOS os ecos da xuntanza celebrada en Santiago para falar de lexislación e linguas marxinadas, véñenme á memoria dous casos que ben se poden expor nunha revista de profesionais do ensino. Porque os dous teñen que ver coa lexislación, co ensino e mais co sentidiño do que fan gala os lexisladores galegos cando se queren autolouvar. Vexamos: Trátase de dous irmáns que asisten, o un, a un colexio privado, e, o outro, a un instituto. O que vai ao colexio é o menor e fai un curso do que antes era EXB e agora, reformado, non sei se segue a chamarse coas mesma siglas. O de instituto fai o BUP.

Antes de seguir adiante co tema, permítaseme aclarar que ambos os irmáns son galego-parlantes naturais, que falan galego sempre cos pais e mais cun irmán máis vello, moi concienciado nos asuntos da diglosia, ou da multiglosia -valla a aclaración engadida, pois que o rapaz, que xa andou polas Américas, sabe para cantar ou manexar ordenadores hai que renderse ao inglés.

O caso do irmán pequeno é o dun bicho raro, que os profesores non se atreven a pór como exemplo porque temen as consecuencias. Nese colexio -como parece ser regra xeral- incúmrese a norma de dar as clases de Ciencias Sociais en galego. A clase de galego dáa un profesor de calquera asignatura que nada ten que ver coa lingua patrimonial de Galicia, pero ao que se lle supón dominio dela por ser de aldea. No colexio houbera unha encuesta entre alumnos e profesores sobre o ensino en galego. Daquela ese profesor votou en contra e explicou o voto aos alumnos: *“Porque lo del gallego no se ha de forzar”*.

O caso do irmán maior é ben diferente. Asiste a un instituto con profesores loitadores, que mesmo dan en galego materias, como o inglés, sen apoio lexislativo. Pero está a vivir un conflito do que non sabe como saír.

O cativo viaxou moito por Portugal e abondo polo Brasil como para saber como se fala nesas terras; e agora ten unha profesora integracionista que lle quere ensinar a dar as grazas dicendo *“muito obrigado”*. Na casa xa dixo que el quería que lle desen clase de galego, non de portugués. Os pais faláronlle de que a cuestión ortográfica é dubidosa, que hai que escoitar a todos, que o tempo e a práctica dirán. Pero o mociño insiste: o da súa clase non é galego. Non está a discutir como se debe escribir o que se fala, senón o que lle falan na clase...

Na porta dese instituto hai un grafitti perigoso que reza *“Mierda p’al gallego”* e dá moito que pensar. Polo menos a min faime pensar que no asunto da lingua, en que tanto nos xogamos, necesítase moita “luz e taquígrafos”, moito falar, moito discutir. E cantidades enormes de sentidiño verdadeiro. De telo ou non depende para Galicia a frase universal do teatro inglés: *“To be or not to be”*, ser ou non ser.



Manuel Dios Diz  
Secretario Xeral  
do SGEI-CXTG

## Alexandre Iglesias: inocencia discriminada

**C**ANDO TIVEN coñecemento do acontecido no Colexio Público de O Foxo (A Estrada) non puiden evitar que viñera á miña lembranza outro penoso suceso protagonizado pola comunidade "educativa" dese mesmo centro, alá pola preautonomía, cando se debatía -virulentamente- a aplicación do tristemente famoso (e por sorte superado) Decreto de Bilingüismo. Daquela, en perfecta sintonía, a administración e APA, propician a denuncia dun mestre que cometía o execrable delicto, no noso país, de impartir docencia na lingua propia de Galicia. Lembro tamén unha impresionante manifestación, na Estrada, contra o citado Decreto e en solidariedade co profesor, na que miles de galegos se desprazaron á vila pontevedresa diante da perplexidade dos veciños do lugar.

Hoxe, por desgracia, o Foxo volve ser noticia de primeira plana pola decisión da APA de impedir o acceso dos seus fillos á escola pola presenza, na aula de catro anos, do neno Alexandre Iglesias, portador de anticorpos da SIDA.

¿Que pensamentos pasaron hoxe pola cabeza de Alexandre cando chegou á escola e comprobou que os seus compañeiros non estaban? ¿Que inxusto sentimento de soidade e marxinação invadiu a inocencia deste neno de catro anos? ¿Quen asumirá a responsabilidade de actitude tan inhumana?

O Congreso Mundial para a prevención da SIDA nas escolas, desenvolvido no 1990 en París conxuntamente pola OMS e as catro internacionais do ensino (e no que tivemos ocasión de participar) foi rotundo ó afirmar que nunca se dera un soio caso en todo o mundo de contaxio da SIDA nunha escola, así como ó demandar das autoridades educativas que garantisen en todo caso e lugar a escolarización en aulas normais dos alumnos seropositivos, ofertando a información e a formación axeitada ó profesorado, e ó conxunto dos sectores directamente implicados.

A demanda dun profesor de apoio é perfectamente razoable en moitos casos pero non pode acochar unha decisión de discriminación. Para nós, as aulas de Educación Infantil masificadas, ou que comparten nenos de idades distintas, ou ben ailladas no medio rural ou, sobre todo, que integran alumnos con especiais dificultades de aprendizaxe ou con trastornos físicos diversos son merecedoras dun profesor de apoio. É a falla de información a que alimenta os temores e a inseguridade dos pais. Son as autoridades sanitarias as responsables de infundir tranquilidade. Son elas as que teñen a obriga de despxear calquera dúbida ó respecto.

Por outra parte, é a Consellería de Educación a que debe garantir os dereitos de Alexandre Iglesias a unha escolarización digna e facer cumprir a máis elemental lexislación, preservándoo de calquera tentación discriminadora. Un profesor de apoio non pode ser un obstáculo.

A inocencia de Alexandre ben merece que a Consellería e os pais devolvan a ilusión a uns ollos entristecidos.

# A Reforma da primaria

**A**TENTOS Ó que está sucedendo no sistema educativo, a *Revista galega de educación* non podía deixar de analiza-los cambios que a implantación da Educación Primaria, neste curso 93/94, está producindo nos actuais centros de EXB.

E quixemos facelo co rigor que caracteriza as análises que se veñen facendo desde os movementos de renovación pedagóxica, e máis en particular dende Nova Escola Galega, que neste mes de abril celebra os primeiros dez anos de traballo.

Ben é certo que o seguimento do debate e posterior implantación da Reforma Educativa vén ocupando boa parte das preocupacións da RGE, o que non significa que a consideremos como o elemento de-

terminante da transformación das prácticas escolares. Sabemos que a innovación educativa debe ser coidadosamente planificada polas Administracións Educativas. Sabemos que para isto son necesarios recursos, tanto humanos como económicos, e unha política educativa por parte das Administracións competentes que promovan e dinamicen todo o proceso.

A nosa intención con este tema monográfico e proporcionar información e análises que avivezan o debate e a reflexión entre o profesorado.

Comeza o tema cun artigo introductorio de **Manuel Bragado** sobre os proxectos de centro (Proxecto curricular e educativo de centro), que se constitúen nos dous documentos referentes do traballo da comunidade educativa e do equipo docente.

A análise de cada unha das áreas do novo currículo da primaria constitúe o nó do monográfico. **Agustín Fernández Paz** e **Xosé Lastra** analizan a área de lingua desde o enfoque expresivo-comunicativo. **Berta López Villamel** analiza a área de coñecemento do medio natural, social e cultural; **Josefina Mosquera** a de matemáticas; **Miguel Cortegoso** a de educación física; **María Jesús Agra** a de educación artística e **Manuel Vieites** a de xogo dramático.

Para remata-lo monográfico, o actual presidente de Nova Escola Galega, **Xosé Ramos Rodríguez** fai un percorrido sobre o que deberán se-las condicións de desenvolvemento curricular da Reforma Educativa.





Manuel Bragado  
Rodríguez

## Os proxectos de centro

Despois de cinco anos de debate no seo da comunidade educativa, este curso 93/94 comezou a implantación do primeiro dos ciclos da Educación Primaria. Profesorado e alumnos e alumnas están enfrontándose non só a unha nova ordenación das etapas educativas, senón tamén a un curriculum renovado, onde a elaboración do Proxecto Educativo e do Proxecto Curricular ocuparán boa parte dos esforzos do Equipo Docente.

### TRES CICLOS DOS 6 OS 12 ANOS

A Lei Orgánica 1/1990, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, LOXSE, determina unha nova organización para o sistema educativo non universitario. Esta nova organización, xa suficientemente coñecida

polo profesorado, implica cambios importantes. Cambios, esencialmente, de dous tipos: **estructurais** (referidos tanto ás modalidades educativas, como ós distintos niveis e etapas, novas áreas, ampliación da escolaridade obrigatoria, redistribución de centros e de profesorado...), e **pedagóxicos** (no-

vos currículos, novo papel para o profesorado, enfoques metodolóxicos actualizados, etc..)

A ampliación da educación obrigatoria ata os dezaseis anos nunha única rede escolar obrigatoria, supuxo que dentro dela se inclúa a Educación Primaria completa e catro anos de Educación Secundaria.

CELINA



Isto leva consigo importantes cambios na etapa primaria, tanto na súa estrutura como nos seus obxectivos e contidos, ó conformarse como a primeira das dúas etapas nas que se dividiu o ensino obrigatorio.

A Educación Primaria comprenderá seis anos académicos, desde os seis ós doce anos de idade, organizándose en tres ciclos de dous anos de duración cada un. Reforzouse así a idea de ciclo, que os Movementos de Renovación Pedagóxica viñemos defendendo no proceso de debate da Reforma, o que debemos agardar que facilite a adaptación dos procesos de ensinanza ós ritmos de desenvolvemento e aprendizaxe propios de cada unha das alumnas e alumnos. Por ende, garántase, tamén, a continuidade do profesorado co mesmo grupo de alumnos ó longo de todo o ciclo.

### UN CURRÍCULUM SEMIABERTO

No sistema educativo deseñado pola LXE de 1970 o currículo oficial era pechado. A Administración Educativa, única naquel momento, era quen decidía os obxectivos e os contidos que se deberían seguir en cada nivel e área, reservando ó profesorado un papel de transmisor e avaliador (as máis das veces calificador) do currículo deseñado polos técnicos do Ministerio de Educación.

A diferenza do modelo curricular anterior, o currículo da Reforma caracterízase como **semiaberto** co obxecto de permitirla súa adecuación á realidade do contexto socioeconómico e cultural de cada centro escolar e responder, así mesmo, á diversidade de capacidades, intereses, motivacións dos alumnos e alumnas, e coa pretensión de implicar activamente ó profesorado no seu desenvolvemento.

As Administracións Educativas competentes, xa non úni-

ca, fixan as grandes liñas do currículo que son desenvolvidas e concretadas polo profesorado dos centros.

Para que isto sexa posible a Reforma crea un modelo curricular baseado na existencia de **tres niveis de concreción**, de tal xeito que as prescricións xenéricas das administracións educativas adquiren cada vez unha maior concreción en cada centro e en cada aula.

O primeiro nivel, o **Deseño Curricular Base (DCB)**, constitúe o propio das prescricións da Consellería de Educación é ten carácter obrigatorio para tódolos centros.

O segundo, o **Proxecto Curricular de Centro (PCC)**, constitúe unha concreción do DCB en función das características do Proxecto Educativo de cada centro e corresponde elaboralo ós equipos docentes.

O terceiro, a **Programación de aula**, constitúe a concreción que do Proxecto Curricular se realiza en cada ciclo, nivel e aula, en función das características das súas alumnas e alumnos.

Na nosa opinión as consecuencias que debemos tirar deste modelo curricular son fundamentalmente dúas:

1. A Reforma fai posible a autonomía dos centros.

2. A Reforma propón un novo modelo de profesorado que asume novas funcións como creador de currículo e como membro dun activo equipo docente.

### A NECESARIA AUTONOMÍA DOS CENTROS

Cada centro deberá facer unha adaptación do DCB da Consellería á súa realidade concreta e plasmala no Proxecto Curricular. Para que isto poida levarse a cabo é necesaria unha autonomía real na organización e no funcionamento do centro.

Disto dedúcese que a Re-

forma asigna un novo papel ó profesorado. Papel que afecta a súa actividade na aula, pero que afecta aínda máis a súa función como membro dunha Comunidade Educativa e como membro dun centro concreto. Os equipos docentes deberán tomar unha serie de decisións compartidas que se diferencian entre si pola súa finalidade e natureza, polo momento no que se establecen e polas persoas que en cada momento son responsables de definilas e revisalas.

Será no **Proxecto Educativo de Centro (PEC)** onde se recollan as ideas asumidas por toda unha comunidade educativa con respecto tanto ás opcións



*A Reforma propón un novo modelo de profesorado que asume novas funcións como creador de currículo e como membro dun activo equipo docente.*

educativas básicas, como a organización xeral do centro.

A elaboración do Proxecto Educativo como "instrumento para a xestión que —coherentemente co contexto escolar— rexistra e define a identidade do centro, formula os obxectivos que se pretende acadar e expresa a estrutura organizativa da institución" (Antúnez, 1988) constitúe a tarefa prioritaria da comunidade educativa, e por ende do equipo docente como motor e impulsor deste proxecto.

PEC e PCC son dous documentos, por tanto, que se revelan como esenciais para a vida do centro. Mal podemos entender que estes dous documentos podan elaborarse ás carreiras como parece propiciá-la propia Consellería de Educación que os require para o remate deste curso. Mal que nos pese estes

.....

**Será no Proxecto Educativo de Centro (PEC)**

*onde se recollan as ideas asumidas  
por toda unha comunidade educativa  
con respecto tanto ás opcións educativas básicas,  
como a organización xeral do centro.*

dous documentos non son "copiables", dado que o Proxecto Curricular debe corresponder á realidade dun centro e estará condicionado por un documento "non copiable", como é o Proxecto Educativo. Parece evidente, tal como sinala Fernández Paz (1993, p. 10) que "alén de urxencias de carácter administrativo, a elaboración do PEC e do PCC é un labor que cada Centro debe abordar con pasos meditados e rigurosos, no que realmente participen tódalas persoas implicadas".

Que o PEC e o PCC quedasen en meros escritos teóricos, sería o peor que lles podería pasar e significaría o primeiro fracaso práctico do modelo curricular e de organización dos Centros do actual proceso de Reforma. Nestes dous documentos está a plasmación real da autonomía dos Centros, que vai permiti-lo seu funcionamento singular.

Cómpre ter en conta que esta autonomía dos Centros está suxeita a unha serie de limitacións. Non se trata, loxicamente, de que cada centro faga o que lle pete. Senón de que adapte a normativa xurídico-administrativa, que con carácter prescriptivo afecta a tódolos centros, ás súas necesidades.

Por outra banda, a maior autonomía dos Centros, require a existencia dunha avaliación externa que impida que se produza discriminacións no funcionamento do servizo público educativo. Neste caso, como noutros, debemos volver a revi-

sa-lo papel da Inspección Técnica e doutros organismos de avaliación do conxunto do sistema educativo.

**O PROXECTO EDUCATIVO DE CENTRO**

Tal como antes apuntamos o PEC é un documento de carácter básico, no que cada Comunidade Educativa expresa ás súas ideas acerca dos grandes temas educativos e a organización que considera máis adecuada para o Centro. A través da análise do contexto sociocultural, lingüística e económica na que se atopa o centro, no PEC estableceranse as decisións que permitan responder ás preguntas relativas a ¿onde estamos?, ¿quen somos?, ¿que queremos?, ¿como nos organizamos?

¿Onde estamos? fai refe-

rencia que proporcione datos para esta análise. En calquera caso, parece imprescindible establecer unha estratexia de análise sobre a realidade na que está inserta no centro, que sirva tanto para a elaboración do PEC, como o posterior traballo sobre o Proxecto Curricular.

¿Quen somos? fai referencia os "sinais de identidade" do centro. Dalgún xeito deberán desenvolverse as grandes opcións educativas que recolle o artigo 2º da LOXSE.

¿Que queremos? fai referencia os obxectivos que pretende acadar o Centro. Constitúe unha concreción dos sinais de identidade en forma de finalidades educativas, que no PCC concretaranse nos obxectivos xerais das diferentes etapas que se imparten no Centro.

¿Como nos organizamos? fai referencia á estrutura orga-

.....

**A maior autonomía dos Centros, require a existencia  
dunha avaliación externa que impida  
que se produza discriminacións no funcionamento  
do servizo público educativo.**

rencia o estudo análise do contexto do centro, o que constitúe unha novidade no traballo da comunidade educativa. Este estudo pode facerse de diversos xeitos. Ás veces abondará coa observación atenta da realidade, sistematizando a percepción que temos do entorno no que vivimos. Noutras ocasións poderase recorrer a estudos que se fixeran previamente e que poden constituír unha referencia imprescindible (informes socioeconómicos realizados polo Concello, Universidade...). Noutros casos, pode se-la propia Comunidade quen promova a realización dun estudo ou

nizativa que o centro diseña para acadar as súas finalidades e que se concreta nas relacións de colaboración entre os distintos colectivos que interveñen na educación. Esa concreción refléctese na formulación dunha estrutura definida no **Regulamento de Convivencia**. Entendo que debe fuxirse do termo Regulamento de Réxime Interno porque ten connotacións non educativas.

O traballo de elaboración de Proxecto Educativo debería constituír-lo primeiro chanzo de toda a nova arquitectura curricular da reforma. Que no caso da Primaria non se veña facen-

do en tódolos casos así, denota a improvisación e a falta de entusiasmo co que a Consellería de Educación está promovendo a implantación desta etapa.

## O DESEÑO CURRICULAR BASE

O Decreto do **currículum básico** da Educación Primaria (Diario Oficial de Galicia de 14 de agosto de 1992) regulou, ben é certo que só quince días antes do inicio do curso, os aspectos prescriptivos do currículum. Contén polo tanto as finalidades e obxectivos da E.P., os obxectivos xerais, os contidos e os criterios de avaliación de cada unha das áreas. O decreto complétase con outras prescripcions referidas ó horario das áreas para cada un dos tres ciclos, os temas transversais, as características do Proxecto Curricular, o proceso de avaliación e promoción, etc...

O currículum básico constitúe, polo tanto, o núcleo das prescripcions da Consellería, e amosa as intencións e orientacións que a Consellería de Educación mantén sobre o proceso de Reforma.

Posteriormente, apareceu o Deseño Curricular Base que amplía o currículum básico coas orientacións didácticas, a caracterización de cada área e as orientacións para a avaliación. Completa o currículum básico cos seus aspectos non prescriptivos.

## O PROXECTO CURRICULAR DE CENTRO

O Proxecto curricular é o proceso de toma de decisións polo cal o profesorado dunha etapa educativa determinada establece, a partir da análise do contexto do seu centro, unha serie de acordos sobre as estratexias de intervención didáctica

que van utilizar co obxecto de asegura-la coherencia da súa práctica docente.

A necesidade de establecer este novo elemento de reflexión nos centros xorde do conveñemento de que a actividade docente ve incrementada a súa eficacia cando é froito dunha serie de decisións discutidas e asumidas colectivamente polos equipos de profesores de cada centro.

Polo contrario, o modelo de funcionamento baseado nunha estrutura basicamente individual no que cada profesor ou profesora organiza o seu ensino para un grupo de alumnos, diminúe significativamente a calidade da educación escolar.

De aí que a Reforma destaque como elemento clave para a mellora do Sistema Educativo a consideración dos equipos docentes, o que xunto con outras medidas debe contribuir á elaboración do Proxecto curricular.

CELINA



Sen embargo, non é esta a única razón que avala o sentido do Proxecto.

Sábese que cando o profesorado ten que tomar decisións sobre aspectos do proceso do ensino-aprendizaxe, que non veñen determinados pola Administración, vese obrigado a reflexionar sobre as distintas opcións posibles confrontándoas cos seus coñecementos e coa súa experiencia, facendo explícitos os criterios que levan a decidirse en cada caso.

O proceso de elaboración do

PCC é un proceso en si mesmo formativo para o equipo docente, que axuda a incrementar e actualiza-los coñecementos dos docentes, mellorando a súa práctica docente.

Por último, a outra razón para elabora-lo PCC é que os centros non deben ser idénticos entre si, xa que non o é o seu alumnado. Polo contrario, deben axustar-la súa resposta educativa ás peculiaridades de cada contexto.

Para elabora-lo proxecto curricular debe partirse de catro grandes fontes de información:

- O PEC, que orientará en tanto e canto no PEC se definirán os grandes rasgos de identidade do centro e os propósitos fundamentais que se quere que presidan a práctica docente,

- A análise do contexto é decisiva, xa que o Proxecto curricular o que pretende é concretar e adecua-las necesidades peculiares de cada centro ás decisións que a Consellería de Educación establece para todas as escolas e que, por tanto, son xerais e pouco contextualizadas.

Parte da análise do contexto está xa realizada no Proxecto educativo, pero naquel momento estabamos pensando no conxunto do alumnado do centro, en cambio o PCC é de etapa.

- A experiencia previa e práctica docentes, plasmadas ata agora nas programacións anteriores. É fundamental partir do traballo escolar que os docentes veñen realizando. Non se parte de cero.

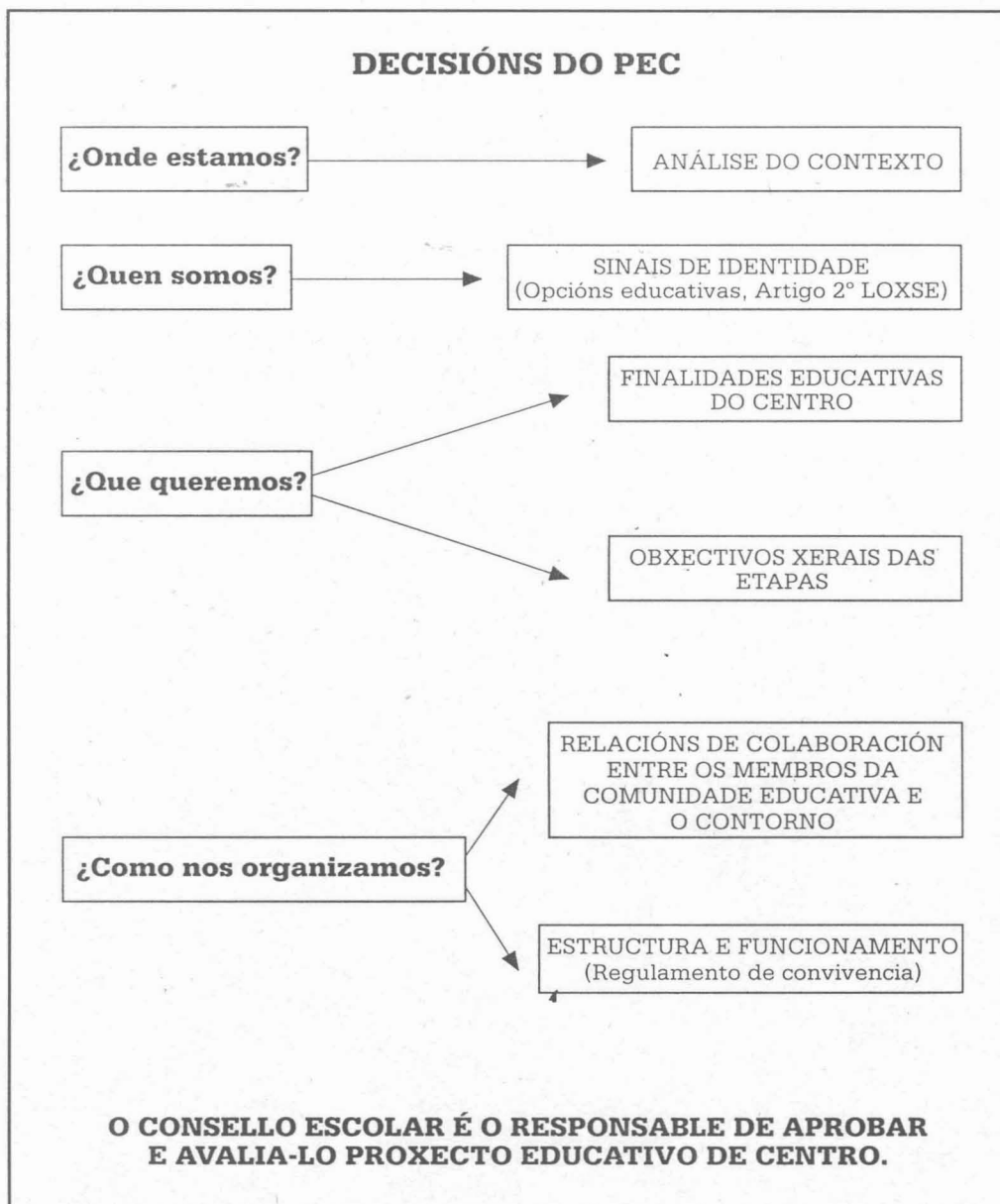
- O DCB elaborado pola Consellería de Educación que explicita os obxectivos xerais, os bloques de contidos e os criterios de avaliación que teñen carácter prescriptivo.

## OS COMPONENTES DO PROXECTO CURRICULAR

O PCC debe proporcionar resposta, a partir das propostas curriculares da Consellería de Educación, ás preguntas: ¿que é o que hai que ensinar e avaliar no ámbito do centro, cando e como?

Debe definir tamén as intencións educativas do centro para unha etapa determinada, neste caso a primaria, así como os medios metodolóxicos, os instrumentos e sistemas de avaliación para realiza-lo seguemento e avaliación do proceso educativo e dos seus resultados, e determina-las medidas de atención á diversidade dos alumnos e alumnas.

Seguindo o esquema base



### Horario da educación primaria

#### Primeiro ciclo:

- Lingua e Literatura Galegas-4
- Lingua e Literatura castelá-4
- Aspectos comúns das linguas-0,5
- Educación Artística-2,5
- Educación Física-2,5
- Matemáticas-5
- Coñecemento do Medio, natural, social e cultural-5
- Relixión católica/Actividades de estudio-

1,5

#### Segundo e Terceiro ciclos:

- Lingua e Literatura galegas-4
- Lingua e Literatura castelá-4
- Lingua Extranxeira-3
- Educación Artística-2
- Educación Física-2
- Matemáticas-4
- Coñecemento do Medio, natural, social e cultural-4,5

realizado por Del Carmen e Zabala (1991) os compoñentes do Proxecto curricular do centro serán:

#### ¿Que hai que ensinar?

- 1.- Obxectivos xerais da etapa: contextualización dos obxectivos xerais de etapa do Deseño Curricular Base (DCB) á realidade educativa do centro.
- 2.- Obxectivos xerais da

etapa por áreas: contextualización e adecuación dos obxectivos xerais e contidos das áreas do DCB á realidade educativa do centro.

#### ¿Cando hai que ensinar?

- 3.- Obxectivos xerais de área para cada ciclo: contextualización e secuenciación por ciclos dos obxectivos xerais da etapa por áreas.

4.- Secuenciación dos contidos de cada área por ciclos: con previsións sobre a súa organización e temporalización.

#### ¿Como hai que ensinar?

- 5.- Estratexias metodolóxicas: criterios e opcións metodolóxicas xerais para o tratamento de todos ou de parte dos contidos de cada unha das áreas e ciclos, criterios de agrupamento

CELINA



dos alumnos e alumnas e definición dos criterios de organización dos tempos e dos espazos.

6.- Materiais curriculares e recursos didácticos: criterios para a selección de materiais curriculares e outros recursos didácticos básicos que se empregarán en cada unha das áreas de cada ciclo.

*¿Que hai que avaliar, cando e como?*

7.- Estratexias, procedementos e instrumentos de avaliación nas diferentes áreas de cada ciclo.

8.- Criterios de promoción interciclos e procedementos que hai que empregar para a promoción interciclos dentro da etapa.

*Medidas de atención á diversidade*

9.- Programas de orientación e tutoría: contidos destes programas e estrutura organizativa a través dos que se van levar a cabo.

10.- Organización dos recursos persoais e materiais dirixidos ós alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais: criterios para a elaboración de adaptacións curriculares.

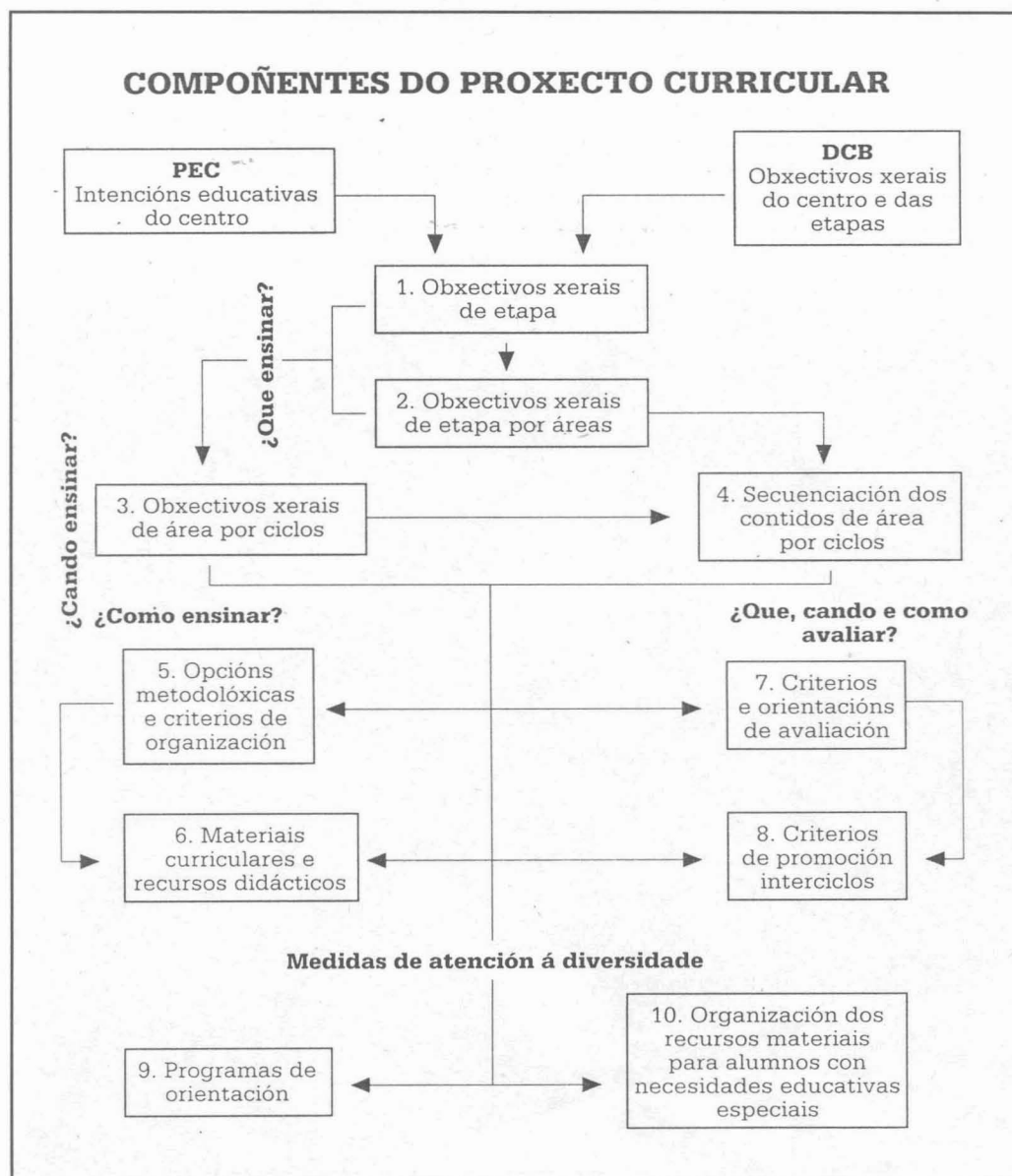
## ¿QUEN ELABORA O PROXECTO CURRICULAR?

Unha das finalidades do Proxecto curricular é asegurar a coherencia vertical e horizontal do proceso de ensino ó longo dunha etapa educativa. Por isto é fundamental que as decisións sexan tomadas pola totalidade do equipo docente que imparte docencia na Educación Primaria. Isto, non obstante, non significa que deba elaborarse conjuntamente por todo o profesorado, sobre todo no caso dos equipos numerosos. Pode resultar máis conveniente traballar en grupos máis reducidos que permitan unha maior funcionalidade, e coordinar posteriormente o traballo dos distintos grupos.



*Cando o profesorado ten que tomar decisións sobre aspectos do proceso do ensino-aprendizaxe, que non veñen determinados pola Administración, vese obrigado a reflexionar sobre as distintas opcións posibles confrontándoas cos seus coñecementos e coa súa experiencia*

O criterio de agrupación pode ser múltiple, pero no caso da Educación Primaria parece que unha das agrupacións máis significativas é a dos tres ciclos da etapa. Por isto é necesaria a figura do coordinador ou coordinadora do ciclo co fin de que se-



xa quen vertebre o traballo dos profesores e profesoras que imparten a docencia en cada caso.

Co obxecto de coidar que o Proxecto curricular dunha etapa non sexa a mera suma de decisións parciais de cada ciclo é necesario contar cunha estrutura xeral no centro na que estean representadas as diferentes partes e que proporcione coherencia ó conxunto.

A chamada comisión de coordinación pedagóxica podería coordinar a elaboración do Proxecto curricular en cada centro.

O Proxecto curricular deberá ser aprobado polo claustro do centro na súa totalidade.

O Proxecto curricular deberá incorporarse á Programación xeral do centro que anualmente presenta o equipo directivo ó Consello Escolar, que deberá informalo tomando, fundamentalmente, como criterio a coherencia co Proxecto educativo.

Corresponde á Inspección Técnica o seguimento do proceso de elaboración do proxecto e a supervisión dos aspectos curriculares prescriptivos que deben estar presentes no Proxecto.

### ESTRATEGIAS PARA A ELABORACIÓN DO PROXECTO CURRICULAR

A elaboración do Proxecto curricular trátase dun proceso e, como tal, en certo sentido, nunca estará rematado e sempre necesitará unha revisión.

Os equipos docentes deberán dotarse dunha estratexia de elaboración que lles permita facer rendible ó máximo o seu traballo.

As estratexias de elaboración do Proxecto deben contemplar dúas dimensións: unha que fai referencia a desde onde comeza o traballo de elaboración (que denominaremos coloquialmente de "arriba-abaxo" e de "abaixo-arriba"); e outra por que aspecto do traballo se comeza

o proceso (que denominaremos dimensión inductiva-deductiva).

#### *¿Quen debe comezar?*

Na estratexia "arriba-abaxo", a comisión de coordinación pedagóxica faría unha primeira proposta que propoñería ós diferentes equipos de ciclos para que eles a desenvolvesen.

Ten a vantaxe de ser máis rápida, xa que un grupo cohesionado, a comisión de coordinación pedagóxica, elabora a proposta e o profesorado revísaa. Sen embargo ten o inconveniente de esixir unha menor participación do resto do equipo docente.

Na estratexia "abaixo-arriba" serían os equipos de ciclos os que en primeiro lugar farían a proposta que logo se revisaría na comisión de coordinación pedagóxica co obxecto de asegurala maior coherencia posible. Ten o inconveniente de que é máis lenta, xa que son tres os equipos que traballan por separado, o que esixe posteriormente revisala coherencia vertical das decisións tomadas. Sen embargo, conta ó seu favor que facilita unha maior participación do conxunto do equipo docente.

Unha e outra estratexia poden ser igualmente válidas. Cada equipo docente deberá elixir aquela que se adapta mellor ás súas características, sabendo que o fundamental na elaboración do proxecto curricular é que sexa o conxunto do profesorado o que reflexione sobre a súa práctica, ben elaborando, ben revisando un primeiro esbozo da proposta.

Sexa cal for a estratexia pola que se comece o traballo, sempre haberá que percorre-lo proceso en ámbolos dous sentidos: da comisión ós ciclos, e destes á comisión.

#### *¿Por onde comezar?*

A elaboración do Proxecto pode comezarse seguindo a mesma orde coa que citámo-los

.....

### ***É fundamental que as decisións sexan tomadas pola totalidade do equipo docente que imparte docencia na Educación Primaria.***

compoñentes do proxecto ou ben pode comezarse por calquera deles.

O primeiro caso sería un exemplo de estratexia deductiva, que ten a vantaxe de respectala lóxica que sen dúbida existe na secuencia de decisións proposta. Pode ser unha estratexia adecuada se o profesorado do centro ten experiencia en traballar en equipo.

Unha estratexia menos liñal cá anterior pode ser empezar polo compoñente do proxecto que responda á pregunta sobre a que o profesorado teña maior experiencia. Así, por exemplo, pódese responder á pregunta ¿como ensinar?, comezando polas decisións sobre a metodoloxía e continuando logo con outros compoñentes do Proxecto. Este sería un exemplo de estratexia inductiva.

En calquera caso o máis frecuente será utilizar estratexias mixtas dado que a experiencia do profesorado é moi diferente, dependendo dos distintos compoñentes do proceso.

#### *¿Cando facelo?*

Na estratexia de elaboración do proxecto convén planificala organización dos tempos nos que deberán reunirse os diferentes grupos de profesores e profesoras en función da tarefa

.....

### ***O Proxecto curricular deberá ser aprobado polo claustro do centro na súa totalidade.***



.....

**Os equipos docentes deberán dotarse dunha estratexia de elaboración que lles permita facer rendible ó máximo o seu traballo.**

que en cada momento deben realizar.

O equipo directivo de cada centro debe elaborar un cuidadoso calendario de reunións da comisión de coordinación pedagóxica e dos diferentes equipos de ciclo.

**A LINGUA GALEGA**

A cuestión da lingua galega foi abordada polo Gabinete de estudio para a Reforma na preparación do seu Marco curricu-

lar e nos DCB de cada unha das etapas.

No *Marco curricular* (1989) abordouse a lingua como elemento da fonte socio-antropolóxica do currículo. Neste documento descríbense as fases históricas da situación lingüística de Galicia e faise un percorrido polo desenvolvemento lexislativo da cuestión da normalización lingüística en Galicia.

No Marco curricular fórmulase a necesidade de establecer bases para a planificación lingüística, realizándose un estudo das características dos programas de ensino bilingüe noutros países.

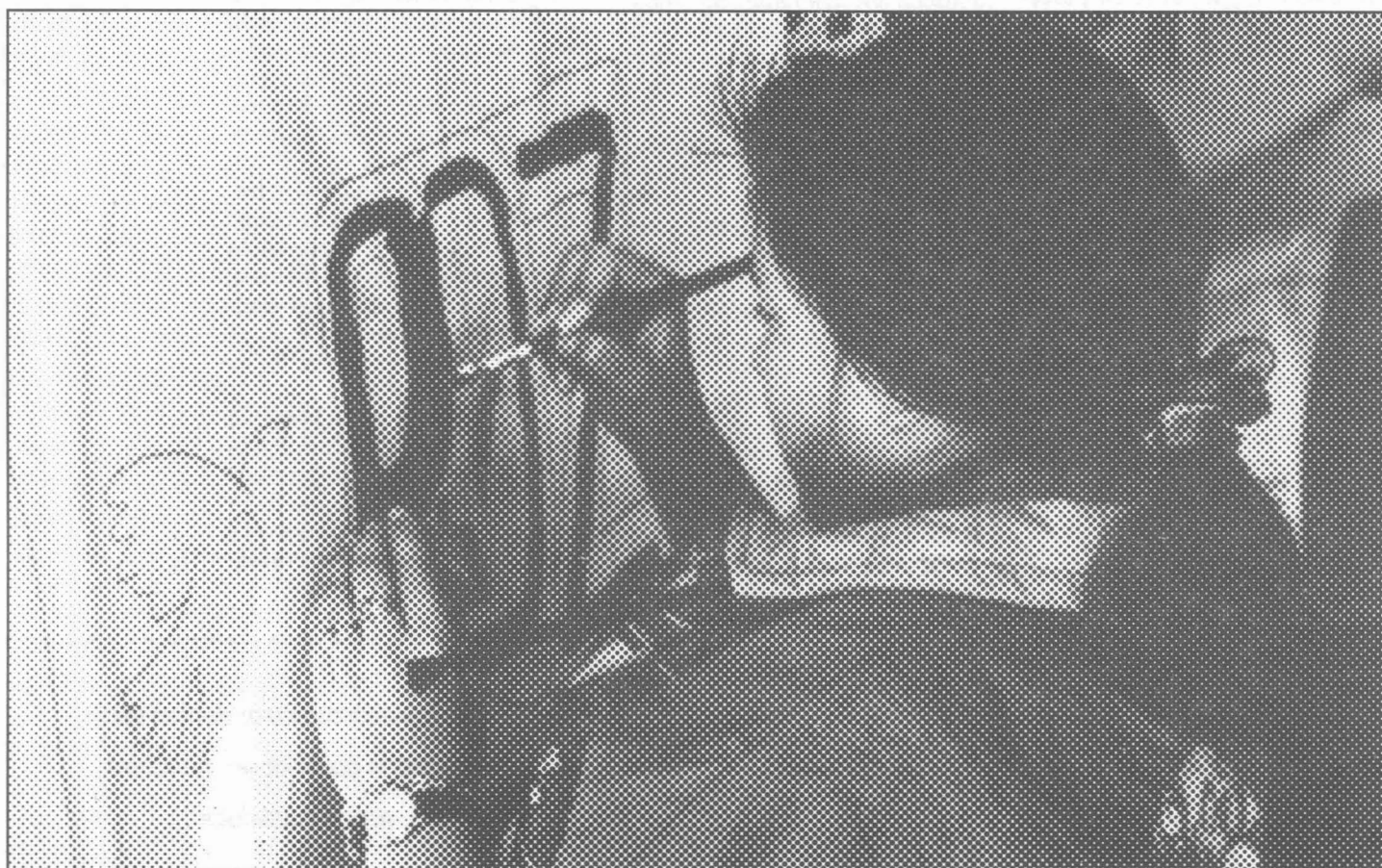
Como conclusión afírmase que a análise histórica da realidade lingüística galega, mailas investigacións sobre experiencias de ensino bilingüe en sociedades diglósicas coma a nosa, apuntan na dirección de reclamar que o sistema educativo galego desenvolva programas máis

axustados ó modelo dos chamados programas de inmersión.

No *DCB da Etapa de Educación Primaria*, dentro do estudio introductorio, aparece un apartado, "Linguaxe e autoestima", no que se salienta o papel que a lingua xoga na totalidade das áreas. No DCB de primaria salientase a necesidade de facer realidade o que demanda a Lei de Normalización Lingüística. A Educación Primaria segundo este documento da Consellería de Educación, debe contribuír de forma decisiva á superación dos preconceptos negativos de autoconceito sobre a propia lingua. "Debe axudar a supera-la discriminación da que son obxecto, ocasionalmente, os nenos galegos falantes. (...) O profesorado debe modifica-la súa actitude, tendente a reproducir, e ratificar, no ámbito das aulas os prexuízos existentes na sociedade".

Non aparece, sen embargo, a

CELINA



diferencia do DCB de Educación Infantil, pautas de actuación lingüística, polo que debemos remitirnos a actual lexislación sectorial sobre a normalización lingüística e as repercusións que isto ten na elaboración do Proxecto Educativo de centro e no proxecto Curricular.

O DCB da Área de Lingua e Literatura Galega (1992) desenvolve amplamente os obxectivos e contidos que se deben tomar en conta, así como a metodoloxía didáctica axeitada. Trátase

.....

**No PEC deberá realizarse a análise do contexto sociolingüístico do centro**

dun documento que está presidido polo enfoque comunicativo da lingua, buscando conseguir que os nenos e nenas traballen a lingua dun xeito moi práctico, a través da expresión e da comunicación, deixando a dimensión metalingüística para a etapa secundaria.

**O TRATAMENTO DA LINGUA GALEGA NO PROXECTO EDUCATIVO**

Cada centro deberá concretar, en función da súa realidade, o que a normativa sobre a normalización lingüística establece.

No PEC deberá realizarse a análise do contexto sociolingüístico do centro, concretarse o papel que a lingua galega vai ter na vida do Centro e das actividades educativas e a definición de obxectivos lingüísticos entre os obxectivos xerais do centro.

Entre as grandes liñas que cada centro deberá definir podemos sinalar;

- A asunción da lingua galega como lingua oficial do

Centro, coidando que a vida administrativa do centro e as relacións coa Comunidade educativa se fagan en galego.

- A decisión acerca de cal será a lingua na que se realizará a aprendizaxe da lectoescritura.

- A utilización que se vai facer do galego como lingua vehicular, a partir dos mínimos fixados pola Administración educativa, de xeito que se dea o medre progresivo que a Lei demanda.

- As estratexias de avance en cada un dos ciclos da etapa, de xeito que a utilización dunha ou doutra lingua se faga dun xeito coherente.

- A lingua na que estarán os materiais didácticos que se utilicen nas distintas áreas e niveis.

**O TRATAMENTO DA LINGUA GALEGA NO PROXECTO CURRICULAR**

No PCC deben enunciarse os obxectivos xerais que van orientar a vida académica do Centro.

No PCC debe concretarse o gran obxectivo xeral de conseguir que os alumnos e alumnas acaden unha boa competencia nas dúas linguas oficiais. Isto afectará a aspectos como:

- As decisións acerca da utilización do galego como **lingua vehicular**: en que niveis e áreas se vai introducir progresivamente, cales van se-los ritmos que se marcarán, cales van se-los materiais necesarios, etc...

- As medidas a adoptar para conseguir unha presenza normalizada da lingua galega na vida do Centro.

- O labor de sensibilización para a eliminación dos prexuízos lingüísticos que puidesen existir (entre o profesorado, o alumnado ou entre as familias).

- O traballo específico a realizar dentro da área de lingua e literatura galega.

- O traballo específico a realizar dentro das áreas nas que

.....

**Unha estratexia pode ser empezar polo compoñente do proxecto que responda á pregunta sobre a que o profesorado teña maior experiencia.**

se empregue o galego como lingua vehicular.

M.B.R.

**Bibliografía**

ANTÚNEZ, Seraff. GAIRÍN Joaquín (1988) *Organització de centres*, Graó Editorial, Barcelona.

BRAGADO RODRÍGUEZ, Manuel (1992) *Proxecto curricular de centro*, Xerais, Vigo

BRAGADO RODRÍGUEZ, Manuel (1993) *A educación primaria*, Xerais, Vigo

COLL, César (1988) "Diseño Curricular base y proyectos Curriculares", Cuadernos de pedagogía 168, pp. 8-14.

DEL CARMEN, Luis (1991) "El proyecto curricular de centro" en *El currículum del centro educativo*, Horsori-ICE, Barcelona.

FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (1993) *A lingua galega no Proxecto Educativo de Centro (PEC) e no Proxecto Curricular de Centro (PCC)*.

Dirección Xeral de Política Lingüística, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago

GABINETE DE ESTUDIO PARA A REFORMA EDUCATIVA, (1992) *Deseño Curricular Base. Educación Primaria*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago.

VARIOS (1991) *El currículum en el centro educativo*, Horsori-ICE, Barcelona.

Agustín  
Fernández Paz  
Xosé Lastra  
Muruais

*Sobre a área de Lingua na Educación Primaria*

# Un enfoque comunicativo da lingua

## INTRODUCCIÓN

Como se sabe, o currículo da Etapa de Educación Primaria estrutúrase en diferentes áreas de coñecemento. Estas áreas, aínda que no Deseño Curricular se presenten dun xeito diferenciado, están marcadas pola dimensión globalizadora propia da Etapa.

A área de Lingua e Literatura Galega ten unha característica esencial que a diferencia das outras áreas. Porque se trata dunha área que non só debe ser obxecto de estudio en si mesma, coma calquera outra, senón que ademais se emprega como ferramenta, ó se-la lingua o vehículo comunicacional, para a aprendizaxe das outras áreas.

Por iso se ten dito en moitas ocasións que, no fondo, en todo momento se está a traballa-la área de lingua, aínda que se estea traballando en áreas coma a de Matemáticas ou a de Coñecemento do Medio.

Por outra banda, a área de Lingua e Literatura Galega ten unha conxunto de especificidades que esixen ser abordadas

CELINA



dun xeito pormenorizado. E non nos referimos só ás características propiamente lingüísticas, senón ás derivadas da súa anómala situación social. Unha situación que fai que o seu estudio, e mesmo a súa utilización, estean condicionados por factores extralingüísticos, que inflúen decisivamente no contexto escolar.

Por iso, nesta caracterización da área, abordaremos os elementos esenciais destes dous apartados. Por unha banda, os que fan referencia á súa dimensión lingüística, sen máis; por outra, os que se derivan da situación sociolingüística.

## A DIMENSIÓN BÁSICA DA LINGUA

Tense dito que se algo caracteriza ós seres humanos é a súa capacidade lingüística. A lingua é o medio de comunicación social básico, pero ademais, desde o punto de vista individual, é imprescindible para a configuración do noso pensamento e para a nosa comprensión do mundo.

A adquisición da lingua sempre está vencellada ó contexto social. Os nenos e nenas non só aprenden a utilizala, senón que coa lingua adquiren os significados culturais da comunidade na que están insertos.

Podemos dicir, por tanto, que a linguaxe forma parte do medio no que se produce a socialización. Habería así que considera-la súa adquisición como unha parte dese progresivo proceso de integración no medio que se dá ó longo dos primeiros anos da vida.

Nos nenos e nenas, esta adquisición da lingua dentro da comunidade social á que pertencen, dase sempre de acordo con tres requisitos básicos:

a) prodúcese nun contexto fortemente comunicativo.

b) hai por parte do neno ou nena unha necesidade de se expresar, o que leva a que sexa unha aprendizaxe tinguida

dunha forte compoñente motivacional.

c) esta aprendizaxe prodúcese mediante unha "inmersión" na lingua, sen un método predeterminado, aínda que si hai unha adecuación tendente a facela posible e favorece-lo seu desenvolvemento.

A linguaxe verbal, ademais de se-lo instrumento simbólico e de comunicación privilexiado, constitúe o medio máis axeitado para estimular e expresa-lo pensamento. Na Etapa de Educación Infantil esta linguaxe verbal era a realidade básica; pero na etapa de Educación Primaria aparece unha nova realidade: a necesidade que os nenos senten de poseer-las claves que lles permitan acceder á comprensión e produción de mensaxes escritas.

Interéanos sinalar que vivimos nunha sociedade fortemente alfabetizada, na que a presenza pública de textos escritos da máis variada procedencia (publicidade, medios de comunicación, rótulos informativos, material impreso de toda índole) permite que os nenos e nenas se desenvolvan, desde os primeiros anos, nun contexto no que a lingua escrita forma parte da súa paisaxe cotiá.

De aí que estas dúas dimensións: a oralidade (comprender e producir mensaxes orais) e a alfabetización (comprender mensaxes escritas -lectura- e producilas -escritura-) sexan os eixos básicos ó redor dos que se artellará o tratamento da área de Lingua e Literatura Galega nesta Etapa de Primaria.

## A LINGUA NA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para entende-lo enfoque axeitado da lingua nesta Etapa de Primaria cómpre ter en conta un principio básico: a lingua é, esencialmente, unha ferramenta para expresa-las nosas ideas e para comunicarnos

coas outras persoas. Deste principio se deriva o enfoque expresivo-comunicativo que debe presidi-lo tratamento da área, na procura dun desenvolvemento das capacidades básicas relacionadas coa lingua oral (falar/escoitar) e coa lingua escrita (ler/escribir), sempre nun contexto social determinado.

Así, desde unha perspectiva docente, o enfoque da lingua na

.....

*A lingua é o medio de comunicación social básico,  
pero ademais, desde o punto de vista individual,  
é imprescindible para a configuración  
do noso pensamento  
e para a nosa comprensión do mundo.*

Educación Primaria debe responder ás necesidades sociais dos alumnos e alumnas e ter en conta o estadio evolutivo en que se atopan: o das operacións concretas, que se caracteriza, entre outras cousas, porque as operacións intelectuais que nel son posibles só se dan na medida en que o suxeito se enfronta con problemas ou obxectos concretos. De aí que non teña sentido centrarse en situacións meramente especulativas, xa que debe primarse a dimensión expresivo-comunicativa da lingua, ligada sempre a situacións concretas.

Isto hanos levar, entre outras cousas, a considera-la práctica oral como un dos eixes básicos ó redor do que se debe estrutura-lo currículo. Porque se pretende que os nenos e nenas desenvolvan o máis posible as potencialidades da fala, coa meirande riqueza formal. Isto conleva non só a capacidade de se saber expresar en diferentes contextos, senón tamén a capacidade de saber escoitar, comprende-lo discurso alleo e argumenta-las propias ideas.

Preténdese tamén que os nenos e nenas aprendan a ler e escribir con toda a profundidade que a idade permita, e sobre todo que fagan un uso cotián desas capacidades. A lectura, nas súas vertentes de fonte de pracer individual e de medio para achegármonos ás necesarias informacións, resulta un elemento imprescindible. Por outra banda, a práctica da escrita máis alá de obrigas externas (que tamén), como poderoso medio de expresión das propias ideas e vivencias, é algo que debe ser grandemente potenciado.

Lectura e escritura son, en efecto, dúas ferramentas expresivo-comunicativas que se van

### ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS DIDÁCTICAS

De todo o anterior dedúcese algunhas consideracións esenciais acerca do tratamento didáctico da lingua nestas idades.

Así, cómpre lembrar que é imposible a adquisición destas aprendizaxes dun xeito aillado, polo que se deberá prima-lo enfoque que potencie a interacción entre elas, de maneira que o que se consiga sexa unha mellora da competencia lingüística en xeral, o que se manifestará logo nunha progresiva mellora de cada unha das diferentes capacidades.

Porque non se pode esquecer que, por exemplo, non ten sentido tentar acadar unha competencia na escrita se antes non se acadou na fala. Ou que a lectura e a escritura se potencian mutuamente, nunha interrelación fecunda. Un alumno ou alumna con pobreza léxica, que non é quen de estrutura-lo seu discurso na fala, que non diferencia cabalmente as informacións das opinións, trasladará todas esas deficiencias á expresión escrita. Pola contra, o camiño correcto nace de considerar que fala (no dobre senso de escoitar e expresarse), lectura e escritura constitúen os vértices dun triángulo que se interrelacionan e se potencian mutuamente.

Na etapa de Primaria, e de acordo con este enfoque, potenciaranse na clase aquelas situacións de aprendizaxe que partan de contextos comunicativos, prestando unha especial atención ás actividades que fomentan a interacción grupal. Tenderase a evitar unha motivación extrínseca, favorecendo aqueles enfoques nos que os alumnos se sentan partícipes e protagonistas, como vía para conseguir un clima comunicativo que facilite unha máis profunda adquisición das aprendizaxes básicas, ó servicio das dúas funcións salientadas: a

expresión e a comunicación. Outras funcións da lingua haberán de agardar a etapas posteriores.

E, sobre todo, non podemos esquecer que todo o dito ata agora valería para a didáctica de calquera lingua, en xeral. Pero, no noso caso, temos que lle engadir ó anterior as consecuencias que se derivan da anormal situación social da nosa lingua, e que condicionan o desenvolvemento curricular. De aí que, dun xeito conciso, expoñamos a continuación os elementos básicos desa situación.

### A SITUACIÓN SOCIAL DA LINGUA GALEGA

A nosa sociedade, desde o punto de vista lingüístico, caracterízase pola existencia de dúas linguas en contacto, o galego e o castelán, sendo ámbalas dúas oficiais. Esta cooficialidade formal, sen embargo, non nos pode facer esquecer que a realidade social dunha e doutra é moi diferente. Tense dito repetidas veces que a realidade lingüística galega caracterízase polo comportamento diglósico dos falantes; cremos, sen embargo, que hoxe a realidade é moito máis complexa e cambiante, polo que o esquema diglósico é insuficiente para explicala. Así, podemos dicir que a distribución actual das dúas linguas dentro da sociedade é moi variada, incidindo nela factores como a distribución territorial, a idade dos falantes, o nivel cultural, o estatus socio-económico, etc.

Tamén se pode afirmar que hoxe aínda son maioría as persoas do noso país país que teñen o galego como lingua de instalación, se ben fan un uso maior ou menor, en función das diferentes circunstancias sociais, da outra lingua. Pero obsérvase, sobre todo nas áreas máis urbanizadas, unha tendencia á diminución do número

*A lingua é, esencialmente, unha ferramenta para expresa-las nosas ideas e para comunicarnos coas outras persoas.*

desenvolvendo e consolidando ó longo desta etapa. E parece lóxico considerar que, para a súa aprendizaxe, se dean os mesmos tres requisitos que se enunciaron para a adquisición da fala: a necesidade de que se produza nun contexto comunicativo, a grande importancia dos factores motivacionais e a necesidade de que haxa unha adecuación progresiva que facilite esas aprendizaxes.

Os grandes obxectivos a acadar nesta Etapa complétanse cunha referencia á necesidade dun tratamento serio e sistemático dos medios de comunicación de masas, omnipresentes na nosa sociedade e con grande influencia nos modos de pensar e actuar da case totalidade dos cidadáns, con miras de formar persoas que os coñezan, os utilicen e sexan receptores críticos das súas mensaxes.

de persoas galego-falantes, podendo afirmarse que no galego estase a dar unha regresión dende o punto de vista cuantitativo. O tempo, a nosa lingua está introducándose cada vez máis en ámbitos de uso que antes lle estaban vedados, polo que se pode falar dunha expansión cualitativa.

Tense dito reiteradamente que os tres eidos fundamentais nos que se debe apoiar o proceso de normalización lingüística son o ensino, a Administración e os medios de comunicación social (tanto os escritos coma os audiovisuais). Non é este o lugar para comentar dun xeito demorado cal é a situación neles, pero si interesa sinalar un dato que, desde a perspectiva do ensino, ten un grande interese: o doado que é o proceso de normalización no noso país, se se dan as circunstancias axeitadas. Porque en Galicia, ó contrario

que noutras nacionalidades de España, nas que a presenza dunha forte masa migratoria condiciona o proceso de normalización, a inmensa maioría da poboación é de orixe galega e ten moi cercana a lingua: só retrocedendo unha ou dúas xeracións calquera persoa atopa xa ascendentes galego-falantes. O galego está moi vivo na nosa sociedade, e por iso estes anos son decisivos para a consolidación do proceso normalizador. Nesta tarefa, os Centros educativos deben xogar un importante papel.

Un factor decisivo é a consideración social da lingua galega, que está, en numerosos sectores da sociedade, condicionada por un amplo abano de prexuízos e estereotipos (ruralismo, atraso, incultura, illamento, folclorismo, etc.), que a fan xa non só escasamente atractiva, senón mesmo rexeitable para unha

parte dos galegos e galegas. Eses prexuízos e estereotipos deben ser analizados detidamente, para poder realizar uns programas de intervención eficaces que contribúan a unha superación dos mesmos e á conseguinte muda das actitudes.



*Lectura e escritura son, en efecto,  
dúas ferramentas expresivo-comunicativas  
que se van desenvolvendo e consolidando  
ó longo desta etapa.*

**ALGUNHAS CONSECUENCIAS  
DESTA SITUACION SOCIAL**

Todo o anterior lévanos a ter en conta, no desenvolvemento

CELINA



curricular desta área, aspectos como:

– a lingua coa que os nenos e nenas entran na Etapa, logo dos anos de Educación Infantil. En moitos casos, esa lingua primeira (L1) pode ser diferente da lingua familiar e da lingua predominante no contexto social.

– as estratexias a aplicar segundo esa L1 sexa o galego ou o castelán (coa ampla gamma de casos intermedios). Dado que pode haber diferentes puntos de partida, é evidente que deberá haber tamén estratexias diferenciadas, aínda que o final da Etapa debe chegarse a unha converxencia, esixida pola Lei (garantir que os nenos e nenas acaden unha competencia semellante nas dúas linguas).

– a existencia de variadas interferencias lingüísticas entre as dúas linguas oficiais, o que obriga a un tratamento didáctico das mesmas.

– a posible existencia de prexuízos negativos cara á lingua nalgún sector do alumnado, xeralmente como consecuencia da existencia previa deses prexuízos no seo familiar. Isto levará a un tratamento dos mesmos, buscando a súa desaparición, así como o posterior desenvolvemento de actitudes positivas.

A necesidade de potencia-la práctica oral, como medio para conseguir un ámbito no que a lingua se utilice na súa dimensión básica e primeira. Isto debe ser así en tódolos casos, pero sobre todo en contextos castellanizados.

#### O DESEÑO CURRICULAR BASE DA ÁREA DE LINGUA E LITERATURA GALEGA

O Deseño Curricular da Área de Lingua é unha consecuencia de todo o exposto ata

agora. Nel atopamos, ademais dos Obxectivos Xerais que analizaremos máis adiante, os seguintes Bloques de Contidos:

1. Lingua e Sociedade.
2. Lingua Oral.
3. Lectura e escritura.
4. A lingua como obxecto de reflexión.
5. Lingua e medios de comunicación.

O mesmo que nas restantes áreas, en cada un destes bloques atopamos os contidos agrupados en tres apartados:

- Feitos, Conceptos e Principios.
- Procedementos.
- Actitudes, Valores e Normas.

A elección dos cinco bloques de contidos responde, punto por punto, ás consideracións enunciadas anteriormente. Vexamos por que:

CELINA



O bloque "Lingua e Sociedade" aborda todo a dimensión social da lingua, coa análise dos problemas sociolingüísticos que motiva a existencia de dúas linguas en contacto na nosa sociedade. Son contidos de carácter impregnante, que deben estar presentes no traballo dos contidos dos outros bloques. Nel, os contidos de carácter axiolóxico (a superación dos prexuízos, as actitudes cara á lingua) son os que cobran un meirande relevo.

O bloque "Lingua Oral" aborda a dimensión esencial da lingua, a fala. Este bloque está presidido pola consideración da fala como a canle primeira para a expresión e a comunicación, buscando ampliar e consolidar todo o conseguido en anos anteriores, nun proceso de mellora permanente. Préstase unha especial atención á interacción entre o grupo, tanto no oral espontáneo como no oral plani-

ficado, na procura dun reforzo dos hábitos democráticos.

O bloque "Lectura e escritura" é, como xa dixemos antes, importantísimo. Hai que lembrar que é nos primeiros anos da Etapa cando se produce a complexa aprendizaxe da lecto-escritura, e que nos anos posteriores é cando se consolida a afección pola lectura e a utilización persoal da escrita, o que conleva o tratamento da aprendizaxe dos procedementos expresivos básicos. Os contidos de procedemento e os axiolóxicos son, unha vez máis, os que reciben unha especial atención.

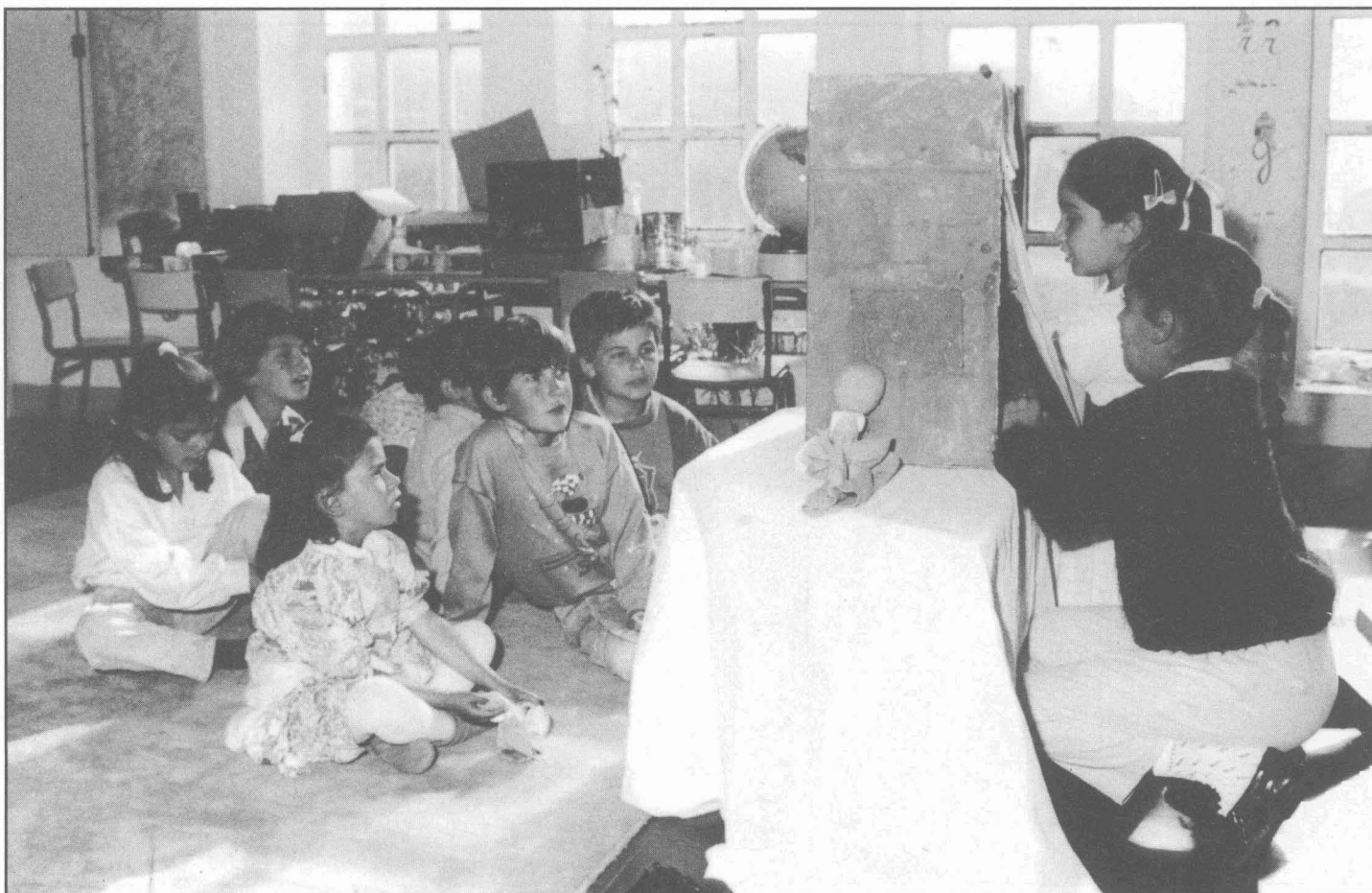
O bloque "A lingua como obxecto de reflexión" aborda toda a complexidade da reflexión metalingüística, recollendo os contidos referidos á morfosintaxe. Pero o tratamento que se lle dea a eses contidos estará moi alonxado do que tradicionalmente coñecemos como estu-

dio gramatical explícito, que só será posible en etapas posteriores. Este é un bloque que esixe un tratamento implícito de gramática, un tratamento baseado nun repertorio de actividades que leven a unha mellora na utilización da lingua.

Finalmente, o bloque "Lingua e medios de comunicación" aborda aspectos esenciais na sociedade de hoxe. Para ninguén é un segredo a crecente influencia (non só lingüística) dos medios de masas, sobre todo os de carácter audiovisual. Os contidos deste bloque buscan unha análise deses medios de masas -escritos e audiovisuais así como a formación de actitudes de recepción crítica diante dos contidos que os medios de masas vehiculan.

A.F.P./X.L.M.

MARGA SAMPAIO





Berta López  
Villamel

*Sobre a área de Coñecemento do medio na Educación Primaria*

# O medio é todo o que nos afecta

## O CONCEPTO DE ÁREA

A área é a formulación didáctica pola que se opta na nova estruturación do sistema educativo para o tratamento dos contidos escolares.

Concíbese como un ámbito flexible no que converxen disciplinas ou materias escolares que abordan o coñecemento

parcelado da realidade, neste caso das ciencias naturais e as ciencias sociais, a tecnoloxía e outras aportacións relevantes que se presentan hoxe como conxuntos organizados e con maior ou menor lexitimación disciplinar: educación para o consumo, a paz, o lecer, educación ambiental, educación para a saúde, educación vial, etc.

A área de coñecemento do medio natural, social e cultural funciona como marco para a experiencia, na que se abordan aspectos relativos á natureza e a sociedade e dende a que se procura a comprensión da realidade que vive o alumno, o desenvolvemento de actitudes críticas, a potenciación do relativismo fronte ó dogmatismo e a

MARGA SAMPAIO



flexibilidade na aceptación do que é "distinto".

Na concepción de área destacan dúas ideas básicas que son: globalización e medio.

## A GLOBALIZACIÓN

Entendemos por globalización a búsqueda de conxuntos organizados de coñecementos considerados idóneos para o desenvolvemento cognitivo do alumnado, favorecedores de actitudes positivas de socialización e que inclúen relacións disciplinares nos planos temático, metodolóxico e epistemolóxico.

A globalización está intimamente relacionada cunha específica forma metodolóxica de organiza-lo ensino para facilitala aprendizaxe do alumno, nun proceso que permita avanzar na comprensión da realidade a partir do estado de indiferenciación sincrética inicial dos alumnos e alumnas.

A globalización é a liña metodolóxica que subxace na formulación da área, e por tanto a concepción máis atinada para dar forma os materiais que nela se seleccionen.

## CONCEPTO DE MEDIO

Por medio entendemos o complexo entramado de elementos e relacións en que o individuo se atopa inmerso, directa ou indirectamente, e non só o inmediatamente perceptible no contorno próximo.

Xa que logo, o concepto de medio debe recolle-la perspectiva dos feitos que a realidade sitúa á nosa beira e que vemos de maneira máis ou menos obxectiva, e a dos que, subxectiva ou vivencialmente, poden ser cercanos ós intereses do alumnado aínda que non pertencen ó contorno próximo.

Por exemplo, para un rapaz ou rapaza o medio non só é pai, nai, casa, amigos, senón tamén

os seus ídolos musicais, os seus debuxos animados, unha peculiar maneira de vestirse, etc. E para unha persoa calquera tampouco é soamente familia, casa, traballo, senón estruturas máis amplas de costumes, mentalidades, organización social e política, marco xeográfico e evolución histórica na que se insertan.

Todo o que actúa sobre nós, nos move e nos orienta, nos fai madurar e progresar, asusta ou



## *A globalización é a liña metodolóxica que subxace na formulación da área*

dá seguridade, nos formula problemas ou impón eleccións constitúe o noso medio.

## **A ÁREA DE COÑECEMENTO DO MEDIO E A ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

A Etapa de Educación Primaria desenvólvese ó longo de tres ciclos de dous cursos. No que se refire ó primeiro ciclo podemos dicir que a área serve de ámbito de observación e experiencia para fixar algúns conceptos, amplia-lo vocabulario propio da idade e, sobre todo, para contextualiza-las actividades que contribúen ó dominio de técnicas instrumentais básicas como son: a lingua oral e escrita, a linguaxe matemática e gráfica ou a expresión musical ou corporal.

En suma, promove situacións ricas en interaccións que favorecen o uso das distintas formas da linguaxe nas que a sociedade en que vivimos emite as súas informacións. Así que, a teor do dito, a área funcionaría como o escenario no que se desenvolve o feito didáctico.

A esta primeira reflexión debe seguir outra, que consistiría en preguntarse se ademais de escenario é escena, e a resposta é que debe selo, porque a área funciona a través dos outros dous ciclos, como ámbito de aprendizaxe no que se vai introducindo ás alumnas e alumnos na comprensión da realidade.

Nesta comprensión da realidade podemos establecer varios niveis:

– O coñecemento do propio corpo e as súas posibilidades. O medio xoga un papel sobranceiro na conquista da autoestima e a autonomía persoal e axuda a potencia-la creatividade e espontaneidade.

– O dominio de ámbitos espaciais. O medio propicia a progresiva adquisición de ámbitos espaciais cada vez máis complexos.

– O coñecemento do paso do tempo. O medio favorece a remisión a aspectos ou obxectos para a iniciación a un pensamento cronolóxico e a adquisición de secuencias temporais cada vez máis amplas.

– O coñecemento da organización da sociedade. Traballar, habitar, comunicarse, ter normas, producir ideas, incluíndo a comprensión dos distintos niveis organizativos da nosa sociedade.

– O coñecemento do mundo natural. Desde o medio pódese suscita-la curiosidade por aborda-lo coñecemento do mundo natural, facilitando a iniciación a un pensamento científico, aprendendo a observar, manipular, avanzar supostos, tirar conclusións, comunicar, etc.

– Interacción entre a natureza e a sociedade. Entendendo o medio ambiente como un sistema integrado por elementos sociais e naturais no que os seres humanos, por unha banda, son unha especie máis en íntima relación cos outros seres vivos pero, debido ó seu coñecemento e capacidade tec-

nolóxica, son os responsables da saúde e da calidade de vida do planeta.

Estes seis niveis de comprensión da realidade funcionan a modo de eixes para integrar coñecementos relativos a, que coinciden cos bloques temáticos dos contidos do Deseño Curricular Base elaborado pola Consellería de Educación:

- 1 O ser humano e a saúde.
- 2 O medio físico e os seres vivos.

- 9 O mundo actual.
- 10 As máquinas e os aparatos.
- 11 A humanidade e a enerxía.

## A ÁREA DE COÑECEMENTO DO MEDIO E O PROXECTO GALEGO

O traballo nos distintos niveis de comprensión da realidade incide decisivamente no desenvolvemento persoal e social do alumno, e como punto de partida para abordalo tómasse o ámbito que viven os alumnos e alumnas.

Escoller situacións contextualizadas na súa experiencia significa situarnos nun contorno concreto, e isto invita á reflexión sobre o que significa pertencer a unha comunidade determinada.

Sen embargo, habería que resaltar que non é unicamente o coñecemento sobre Galicia o que se persegue, nin sequera potenciar certo "chauvinismo" ou triunfalismo sobre o que somos, senón do que poderíamos chamar "coñecemento para a transferencia". Porque na medida en que na escola se ensaien estratexias de exploración, descubrimento e investigación no contorno próximo, poden os alumnos e alumnas adquiri-la

capacidade de transferi-los seus modelos de estudio da realidade a distintos contextos espaciais e temporais.

Débense propoñer actividades que integren o saber escolar na cultura propia de Galicia, e o proxecto galego non se constrúe impregnando de cultura galega os elementos didácticos das programacións escolares. A cultura debe desprenderse de maneira natural da propia "arquitectura" curricular nos seus niveis estruturais. Desta maneira poderemos tomala como valor de referencia para comprender mellor outros modelos culturais.

A reflexión sobre a identidade cultural xera a capacidade de comprender mellor outras culturas, por moi estrañas e distantes que parezan, para mellor disfrutar dun mundo plural, rico e distinto.

## MEDIO E GLOBALIDADE

Recollemos aquí unha serie de principios que se refiren á concepción do medio e que pretenden, ó mesmo tempo, proporcionar orientacións metodolóxicas para o tratamento da área:

- A experiencia cotiá ten un valor intrínseco para poñer de manifesto as actitudes individuais e grupais, obxectivas e subxectivas, e o medio ten un papel primordial na conquista da autoestima e a autonomía individual, necesarias para a consecución de valores sociais.

- O medio é un lugar para medrar e desenvolverse, participando dun contorno socio-natural concreto. A reflexión sobre as propias vivencias promove a comprensión do que significa a pertenza a unha determinada comunidade.

- O medio favorece o uso de diferentes linguaxes codificadas, para unha mellor comprensión dun mundo rico e plural.

- Dende o medio débese potencia-la creatividade e a espontaneidade, pero tamén a

*Por medio entendemos o complexo entramado de elementos e relacións en que o individuo se atopa inmerso, directa ou indirectamente, e non só o inmediatamente perceptible no contorno próximo.*

- 3 Os materiais e as súas propiedades.
- 4 As paisaxes do mundo.
- 5 A poboación e as actividades humanas.
- 6 A organización da sociedade.
- 7 A vida no pasado.
- 8 Os transportes e as comunicacións.

MARGA SAMPAIO



.....

### ***Débense propoñer actividades que integren o saber escolar na cultura propia de Galicia***

capacidade de análise crítica para interaccionar nun mundo plural e en constante construción.

– O medio favorece a remisión a aspectos ou obxectos para a iniciación a un pensamento cronolóxico e a adquisición de secuencias temporais cada vez máis amplas.

– Propicia, tamén, a progresiva adquisición de ámbitos espaciais cada vez máis complexos.

As relacións que o neno establece no medio permiten a transformación da curiosidade espontánea nunha actitude de interrogación e busca sistemática de respostas. Desta forma faise unha iniciación ó pensamento científico: observar, clasificar, experimentar, tirar conclusións, etc.

– O medio xoga un papel fundamental para a promoción de valores como tolerancia, solidariedade, participación, espírito crítico, etc.

### **O TRATAMENTO DOS CONTIDOS**

Área, globalización e ciclo son piares dunhas mesmas consideracións sobre o proceso de ensinanza e aprendizaxe e responden a unha quádruple reflexión que nos remite ás fontes do currículo:

- Psicolóxica.
- Didáctica.
- Cultural.
- Epistemolóxica.

E catro son tamén as liñas mestras de índole práctica para o tratamento dos contidos:

– Selección adecuada dos contidos (en acordanza coas reflexións propostas anteriormente). Os principios que propoñemos para esta selección son:

1. A aprendizaxe e a adquisición

de conceptos nos nenos e nenas, e aínda nos adultos, non se producen seguindo a mesma orde lóxica en que están organizadas as disciplinas.

2. A evolución a que está sometido o coñecemento nos distintos campos do saber pon de relevo a necesidade de formulacións educativas que permitan adaptarse ós cambios.

– Xerarquización dos contidos: nunha organización que tiñese en conta tanto a significatividade lóxica (referencia a conceptos e procesos básicos na materia) coma a significatividade psicolóxica (capacidade dos contidos para conectar cos esquemas de coñecemento previos dos alumnos, o que esixe que os contidos sexan adecuados ó nivel cognitivo do alumnado).

– Secuencia: procedemos a articular coherentemente distintos tipos de contidos: conceptuais, procedementais e actitudinais, buscando un equilibrio. Establecémo-los conceptos básicos que cada disciplina aporta á configuración da área.

– Tratamento en profundidade: intentamos que os contidos escollidos facilitasen a transferencia entre distintas áreas de aprendizaxe, das estruturas de adquisición, asimilación e retención de coñecementos. Os temas ou problemas que son obxecto de estudo foron enfocados desde distintos ángulos e en conexión coa vida cotiá.

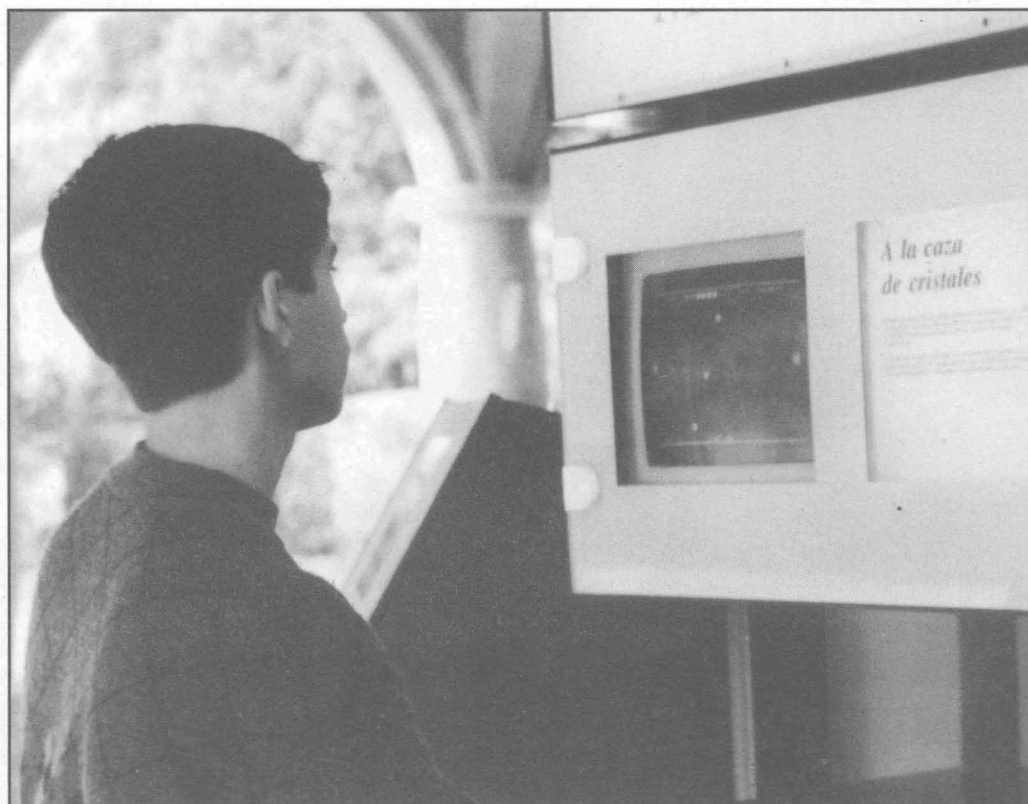
En consecuencia o desenvolvemento didáctico da área de Coñecemento do Medio que propoñemos formúlase dende unha dobre perspectiva:

1. Desde o subxectivo ó obxectivo. Partindo do experimentalmente vivido para chegar ó socialmente compartido.

2. Do globalizador ó analítico. Partindo do máis global e indiferenciado, para acceder ós compoñentes múltiples que o configuran e explicalo mellor, de forma máis segmentada e metódica e sen perder de vista unha perspectiva integradora.

**B.L.V.**

MARGA SAMPAIO



Josefina  
Mosquera

## A área de matemáticas no currículum de Primaria

**S**ON MOITOS os aspectos do novo currículo de matemáticas que precisarían ser tratados con detenimento. A falta de espazo lévame a centrarme só nun deles: *os contidos*.

Unha das novidades que máis chama a atención nos textos dos D.C.B.S. é a importancia atribuída ós contidos.

Amplíase o concepto de contido abarcando non só conceptos, feitos e principios senón,

tamén, actitudes, valores e normas.

Esta é unha cuestión que non parece ser puramente terminolóxica. Consideralos a todos contidos supón unha chamada de atención sobre o feito de que poden e deben ser obxecto de ensinanza e aprendizaxe na escola. Trátase dun intento de rachar cunha ensinanza centrada en exceso na memorización de feitos e conceptos.

Especial interés teñen os procedementos.

¿Que é o que no traballo matemático podemos considerar procedementos? Fundamentalmente algoritmos e estratexias.

Os algoritmos son vellos coñecidos. As famosas catro regras son catro algoritmos. Pero iso é só un exemplo.

O algoritmo consiste nunha prescripción efectuada paso a paso para acadar un obxectivo particular. O seguimento das instrucións é garante da consecución do obxectivo.

Hai unha —certa tendencia

CELINA



a identificar algoritmos con algoritmos aritméticos. No currículo aparecen máis: trazado de gráficos, uso de instrumentos de medida, etc.

Tamén é habitual considerar que a maneira que un ten de efectuar un algoritmo é a mellor. O certo é que hai variacións dependendo dos países e da tecnoloxía da época. Por exemplo o uso do ábaco en China para a realización das operacións supera con moito ós algoritmos usados no noso país.

Parece importante coñecer varios modos de executa-los algoritmos para poder decidir en funcións das circunstancias e tamén convén introducir na escola as novas tecnoloxías se non queremos que as nosas escolas se convertan en museos arqueolóxicos.

Entre as estratexias destaca a habilidade para estimar, para aproximar, buscar patróns e modelos, simplificar tarefas difíciles, emprego de estratexias de ensaio e erro etc.

As estratexias ou procedementos heurísticos son unha especie de consellos que, de seguilos, pode ser que non académo-lo obxectivo, pero a probabilidade de facelo aumenta.

É bastante común identificar mecanización con algoritmos e comprensión con razoamento heurístico o cal, non é certo.

O feito de que os algoritmos sexan procedementos establecidos non os exclúe da comprensión. Uns e outros están condenados é fracaso se enfatizan o aspecto mecánico sobre o significativo.

"O que interesa e que nenos e nenas poidan construír significados e atribuír sentido ó que aprenden".

Convén advertir que a distinción entre contidos conceptuais, procedementais e actitudinais é de natureza pedagóxica, traducindo a idea de que un contido debe ser abordado converxentemente dende unha perspectiva conceptual, proce-

damental e actitudinal sempre que sexa posible.

En canto ós bloques temáticos desaparece o de conxuntos e aparece o de Gráficas e iniciación á Estatística.

A desaparición do primeiro é un intento de evita-la formalización á que estaban sometidos moitos aspectos deste bloque. A maioría inclúense noutros bloques e abórdanse dende unha perspectiva máis procedemental.

A aparición do bloque de gráficos e iniciación á Estatística responde a unha necesidade social polo constante uso que das mesmas se fai na sociedade e, en especial nos medios de comunicación.

Comentario especial merecerían determinados aspectos que ou estiveron relegados ou resultan novos como son: cálculo mental, linguaxe, estimación, resolución de problemas, xeometría e uso da calculadora. Cada un deles merecería un espazo propio.

Noutra ocasión.

MARGA SAMPAIO



María Jesús  
Agra Pardiñas

# Arte Visual e Educación Primaria

Notablemente influenciada pola obra de Lowenfeld e de Stern, a anterior reforma educativa –lei de 1970– utilizou como supostos pedagóxicos básicos: a autoexpresión e a creatividade. O modelo da actual reforma engade a atención á linguaxe visual: lectura e uso expresivo da imaxe, como piar fundamental.

**S** EN EMBARGO, cando un remata a súa lectura –non é a miña intención entrar nunha análise detallada de acertos e infortunios, que os hai– inevitablemente acaba por face-la pregunta: pero... ¿de que educación se trata?, ¿onde está a

arte?, ¿por que se elixiu o termo de educación artística, se queda á marxe o carácter intrínseco do feito artístico? Desconcerta, realmente, a inconsistencia de afirmacións como:

“O tratamento pedagóxico das artes esixe necesariamente unha concepción expresiva das mesmas, deslindándose dunha

concepción tecnicista ou **artística...** A partir do momento en que o artístico conflúe co educativo, aquel **perde súa especificidade estética** para dar paso ó primordial do seu tratamento pedagóxico: a idea de proceso (D.C.B. Primaria, p.222).

¿É que se pode falar dun tratamento pedagóxico da arte sen

MARGA SAMPAIO



ter en conta a arte ou a concepción artística? ¿É que se considera posible separa-la arte do seu compoñente expresivo? ¿É lícito que a fin de *adaptarse* ó entorno educativo a arte sacrifique o seu carácter estético? E se o fai, ¿continuaría, aínda, sendo arte? En suma, ¿pode a arte renunciar ó seu carácter esencial para converterse en educativo?

Por esta razón, cando me pregunto sobre cal é o papel que o novo modelo curricular outorga a arte, non o fago dun xeito retórico nin gratuío. ¿Debemos entender que o aspecto histórico-cultural do feito artístico é menos importante ca o expresivo-productivo? Noutras palabras, ¿debemos privar ás persoas, só porque a súa idade está comprendida entre os 6 e os 12 anos, do descubrimento –sistemático e non anecdótico– da arte do seu tempo? ¿Debemos agardar que os alumnos acaden o nivel de COU para comezar a apreciar a arte de Picasso, de Miró, de Klee... e conformarnos sinxelamente, con que se refiran a ela como **diapositivas 12, 24, 43...**, nun esforzo por lembrar, por superar un exame de selectividade... Esquecendo ou parecendo esquecer, que detrás de cada un deses pequenos anacos de acetato ós que se refiren hai un traballo persoal, un pequeno, ou gran fragmento de coñecemento humano.

Non quero logo caer, nin facer caer, no pesimismo, e sen embargo, creo que esta serie de interrogantes deben servir para deixar constancia dunha cuestión fundamental: antes de abordar-lo tema da *Educación en Artes Visuais* –permítaseme empregar esta expresión– cómpre formula-la fundamentación desta área, é dicir, por que debe ensinárselle a arte, así como o que constitúe o contido da mesma. Facelo significa, inevitablemente, reflexionar sobre o proceso artístico, sobre as concepcións que ó longo da historia se foron desenvolvendo sobre a Educa-



***Se a Educación en Artes Visuais se inclúe dentro do currículo do ensino obrigatorio, o seu obxectivo non debe centrarse en formar artistas, aunque algún alumno poida chegar a selo, senón polo contrario o seu cometido deberá centrarse en achegar a arte ós alumnos.***

ción Artística, sobre aqueles puntos de vista que hoxe se están desenvolvendo noutros países e constitúen unha liña de esperanza e de futuro.

Se a *Educación en Artes Visuais* se inclúe dentro do currículo do ensino obrigatorio, o seu obxectivo non debe centrarse en formar artistas, aunque algún alumno poida chegar a selo, senón polo contrario o seu cometido deberá centrarse en achegar a arte ós alumnos.

Dun modo xeral, este cometido podería moi ben resumirse en: *formar persoas educadas artisticamente* (Greer, 1987).

Deste xeito, non resulta extraño o propoñer, como o fai Barkan, que a estrutura do currículo de educación artística deba estar baseada nos procesos que os artistas, críticos e historiadores –profesionais da arte– acostuman a utilizar no seu traballo (Efland, 1987, p. 66).

Rush, Greer e Feinstein

MARGA SAMPAIO

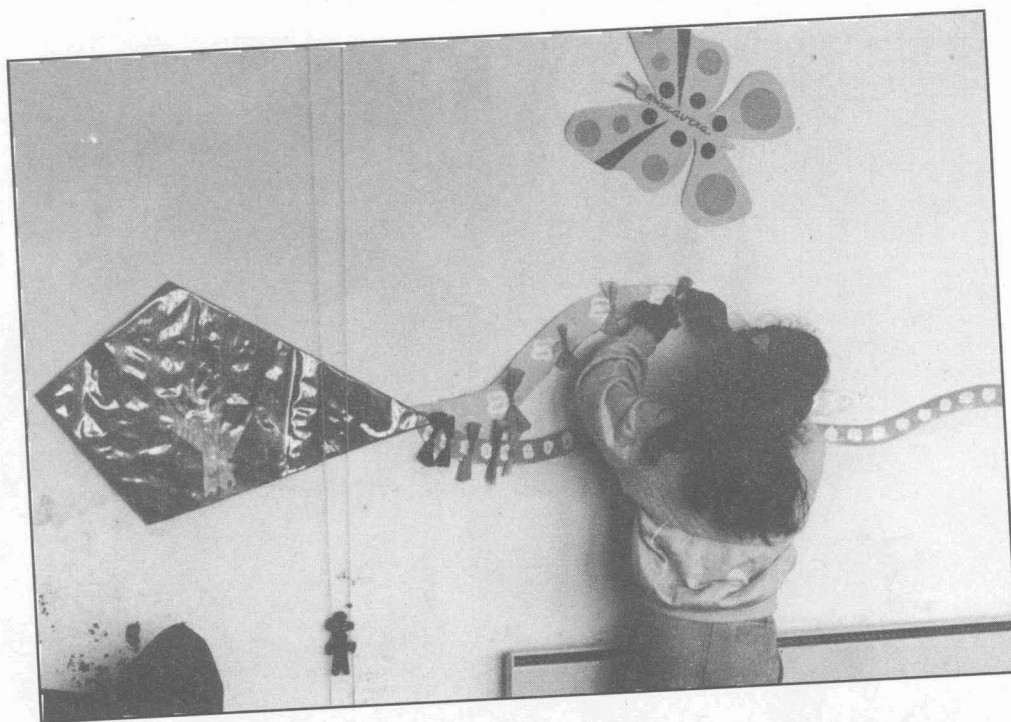






MARGA SAMPAIO

MARGA SAMPAIO



(1986) examinan o papel de cada unha destas materias en relación coa arte. Describen a estética como a área onde se contempla a natureza da arte e o seu papel na experiencia humana. A crítica de arte, como a ba

se da descripción, interpretación e valoración dun traballo de arte. A historia da arte como a área de estudo que permite comprender unha obra dentro do seu contexto cultural e histórico. E a produción artística como aquela na que se investiga o

significado do acto de creación artística e o resultado de tal esforzo.

Eisner destaca que estes catro dominios teñen a súa correspondencia naquelas cousas importantes que as persoas realizan na súa relación coa arte: fan, míranos, sitúanos no seu contexto histórico-social e fan xuízos sobre a súa calidade. Así, a produción artística axuda a comprender, a pensar intelixentemente sobre a creación de imaxes mentais. A crítica de arte desenvolve a habilidade de **ver**, non só de mirar, as calidades do mundo visual. A historia da arte axuda a coñece-lo tempo e o lugar no que os traballos de arte se realizan: non existen formas artísticas no baleiro. Finalmente, a estética proporciona as bases teóricas para xulgar a calidade do que un ve e axuda a comprender a variedade de criterios que poidan aplicarse ós traballos da arte. Unha persoa que é capaz de apreciar e expresar as diferentes texturas, tons, cores... dun traballo de arte posúe, loxicamente coñecementos e conceptos máis elaborados ca os que ante un cadro se realizan un aceno de extraneza ou asombro, ou sinxelamente comentan: ¡parece unha fotografía!, ou pola contra: ¡iso podería facelo eu mesmo!

Quizais, dende algún ámbito educativo, poida pensarse que concepcións deste tipo sacrifiquen a espontaneidade e a esencia máxica da arte. Quizais poida considerarse como excesivamente académica, disciplinar ou tecnicista, inaxeitada, xa que logo, á idade dos alumnos ós que está destinada. Por esta razón, gustaría rematar cunhas palabras de Eisner neste sentido:

“Ningunha análise da arte nin xustificación do seu papel sería axeitada se esquecese a natureza da arte en si mesma. A arte posúe a forza máxica de lanzarnos nunha viaxe cara o espacio...”

E continúa Eisner:

.....

***A produción artística axuda a comprender,  
a pensar intelixentemente sobre a creación  
de imaxes mentais***

“... pensa nas imaxes que mudaron a túa vida.... *A Asunción da Virxe* do Greco, no alto das escadas do Instituto de Arte de Chicago, as pinturas negras de De Kooning, o Poseidón de bronce rescatado do mar que agora está no Museo Nacional de Arte de Atenas, o movemento final da 9ª Sinfonía de Beethoven... son algunhas que mudaron a miña.

Ningún programa de arte que non proporcione tal experiencia, que non axude a abrir

unha porta cara esa viaxe, completa a súa misión. sen embargo, ningunha porta se abre sen un currículo que se compoña de maxia e estrutura. Sen estrutura non conseguimos aprendizaxe artística – polo menos para **todos**–. Sen aprendizaxe non conseguimos interiorización, nin sentimento. Sen sentimento non temos maxia. (Eisner, 1987, p. 195).

**M.J.A.P.**

**Bibliografía**

Efland, A. (1987), “Curriculum Antecedents of Discipline-based Art Education”, en *Journal of Aesthetic Education*, vol. 21, nº 2, pp. 57-93

Eisner, E.W. (1987), “Structure and Maic in Discipline-based Art Education”, en *Journal of Art and Design Education*, vol 7, nº 2, pp. 185-196.

Gabinete da Reforma Educativa (1992), *D.C.B. de Educación Primaria*. Xunta de Galicia.

Greer, W. Dwaine (1987), “La Educación Artística como Disciplina: aproximación al arte como materia de estudio” en *Revista de Arte y Educación*, nº 1, Junio, pp. 115-128.

Rush, J. C., Greer, W.D. e Feinstein, H. (1986), “The Getty Institute: Putting educational theory into practice”, en *Journal of Aesthetic Education*, 20 (1), pp.

MARGA SAMPAIO



Manuel Vieites

# A Expresión Dramática no Ensino Primario

**1** A EXPRESIÓN Dramática non é, unha entelequia, un constructo, unha marca de calcetíns ou un deterxente ecolóxico; é acción, conflito, tensión, vida; está presente aquí mesmo, no inusual comportamento e na actitude especial que adoptamos cando debemos facer fronte a unha situación determinada, no sorriso de circunstancias que poñemos na conferencia dun falabarato, ou na carantoña coa que a filla pon a proba a enteira dun pai responsable.

MARGA SAMPAIO

2. Inicialmente considero necesario delimitar, clarear terminoloxicamente e articular os ámbitos de estudio e as áreas de coñecemento ou disciplinas que a tríada Teatro-Educación-Expresión pode xerar, pois aínda que na literatura especializada utilízanse indistintamente vocablos como Expresión Dramática, Teatro Escolar, Dramatización, Xogo Dramático ou Dramática Creativa, o certo é que tal sinonimia non deixa de ser un desafortunado simil ou unha inxustificable sinécdoque. A formulación dun discurs-

so teórico propio, desde unha perspectiva epistemolóxica, para estas disciplinas:

“(...) non debe entenderse como exercicio literario ou presunción científica, senón como verdadeira necesidade, se queremos situar ás Pedagogías da Expresión e a Comunicación, e ás Ensinanzas Artísticas no lugar que sempre se ten reivindicado. O que si vai resultando a estas alturas improcedente, banal e inxustificable, é falar de teatro na escola sen saber moi ben a que nos referimos, utilizar indistintamente términos



.....

**O que si vai resultando  
a estas alturas impropedente,  
banal e inxustificable,  
é falar de teatro na escola  
sen saber moi ben  
a que nos referimos**

como xogo dramático, dramatización ou expresión dramática, meter no mesmo saco a improvisación e a dramatización, ou ignorar e mesmo desprezicar a análise que nos leve a determinar que obxectivos, que contidos, que metodoloxías e que criterios de avaliación son propios para cada disciplina concreta.”(1)

A Expresión Dramática ten a súa raíz na conducta dramática do individuo, unha conducta baseada fundamentalmente na asunción dun “rol” e no comportamento desde ese rol; trátase dun finximento, dunha simulación, dunha representación coa que o individuo pretende facer a súa expresión e a comunicación co outro máis efectiva, diferente ou directa. Fundaméntase na capacidade e, ás veces, necesidade de **“porse en situación de”, “porse no lugar de”, ou “comportarse como si”**:

“Agárdase que todo individuo estea á altura do seu rol oficial na vida, que un mestre actúe como mestre, un alumno como un alumno, etcétera. Pero o individuo desexa encarnar moitos máis roles dos que lle está permitido desempeñar na vida, e aínda dentro do mesmo rol, unha ou máis variedades del. Todo individuo está cheo de diferentes roles nos que desexa actuar e que están presentes nel en distintas fases do seu desenvolvemento. É a activa presión que exercen estas múltiples unidades individuais sobre el rol oficial manifesto a que ocasiona a

miúdo unha sensación de ansiedade.”(2)

Quere isto dicir que o individuo, a partir da interacción corpo/voz (expresión oral, xestual e corporal), da necesidade e habilidade para asumir e encarnar os máis variados roles e conductas, e da posibilidade de utilizar outros elementos que afectan ó seu aspecto externo ou á evolución no espazo, crea un código de expresión que chamaremos dramático, do mesmo xeito que a partir da máis primaria oralidade vanse configurando os códigos lingüísticos. Prefigúrase no xogo simbólico e desenvólvese plenamente no xogo protagonizado e no xogo dramático; pódese analizar en múltiples pautas de comportamento das máis diversas culturas e cobra especial relevancia no comportamento ritual:

“... un dispositivo composto por dúas cordas verticamis, moi xuntas, atadas por riba á pola dunha árbore e por baixo a unha estaca. O xove dubida e, xeralmente, rodea o atranco, o que é un erro susceptible de ser castigado con “multa” ou “flaxelación”. Logo móstraselle ós xoves a maneira correcta de pasar o atranco. Hai que pórse de costas, coa cara volta cara a entrada do bosque, separar as dúas cordas coas mans postas nas costas e introducirse andando cara atrás no oco. Esta proba ten un aspecto de “adiviña” que é común a moitas probas do **poro**, pero tamén ten un aspecto simbólico..”(3)

Esta conducta que o suxeito desempeña en función das súas necesidades de adaptación e/ou resposta ó entorno maniféstase tamén na vida cotiá, nas costumes, e é fundamento da conducta creativa e artística e, en especial, da arte teatral:

“A multiplicidade dos roles de cada persoa reforza aínda máis a imaxe do suxeito social como actor que debe asumir sucesivamente diferentes personaxes, cumprir as tarefas pro-

pias de cada un, responder ás expectativas dos demais, relativas a cada unha desas posicións e adoptar como modelos da súa acción normas que difiren dun rol a outro.”(4)

O proceso dramático de comunicación (5) implica a adopción dun rol, en maior ou menor medida ou con maior ou menor facilidade, e a comunicación desde ese rol, o que vai producir unha reacción do receptor que non imos analizar aquí, pero que pode ir desde a asunción dun rol complementario á ruptura do vínculo comunicativo.(6) O proceso de comunicación teatral implica unha convención previamente establecida, na que dous emisores adoptan uns roles determinados tamén previamente, e, este proceso de comunicación dramática constitúe a mensaxe que se dirixe ó espectador, dando lugar á comunicación teatral.

MARGA SAMPAIO



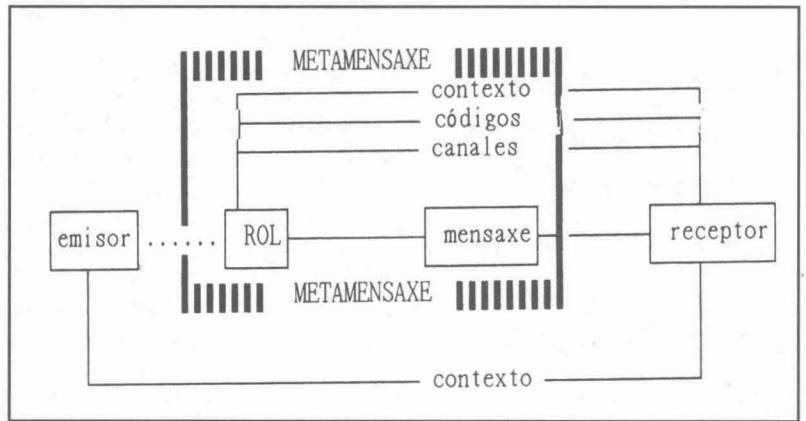
**A Expresión Dramática ten a súa raíz na conducta dramática do individuo, unha conducta baseada fundamentalmente na asunción dun "rol" e no comportamento desde ese rol**

É a partir da análise destes procesos comunicativos que podemos diferenciar a expresión dramática da expresión teatral (7) dous núcleos de actividades, conductas e áreas de coñecemento cunha serie de características propias. A expresión dramática fai referencia a un comportamento, a unha acción do individuo e a expresión teatral á súa re-presentación:

**O "dramático" sitúase no ámbito da conducta, mentres o "teatral" sitúase no mundo da arte (8)**

3. A Expresión Dramática non é Teatro, pero tampouco é sinónimo de xogo dramático, dramatización ou dramática creativa. Insistimos en que a clarificación terminolóxica é unha condición necesaria para reclamar o recoñecemento disciplinar, académico e profesional do que esta área é merecente; a dramatización é unha técnica, un procedemento -do mesmo xeito que o xogo dramático ou a dramática creativa-, e a Expresión Dramática sería unha das disciplinas nas que se implementan esas técnicas e procedementos.

A **Expresión Dramática** permite ó suxeito manifestarse, expresar as súas ideas, pensamentos, vivencias, afectos ou sentimentos e comunicarse cos demais, a partir da utilización do corpo, da voz, do tempo e do espazo, e da capacidade para asumir a alteridade. Desde un punto de vista pedagóxico supón iniciar un proceso de descuberta persoal e grupal, no que o individuo vai tomando conciencia



A comunicación dramática, proposta de traballo

das súas posibilidades, capacidades e habilidades expresivas a partir dunha metodoloxía lúdica, baseada na acción, na vivencia, na experimentación e na investigación e centrada nos procesos de **percibir, expresar, comunicar e crear**, en torno ós que se configuran os diferentes bloques de contidos.

A Expresión Dramática ten como obxectivo pedagóxico potenciar e desenvolver as competencias expresivas e comunicativas do individuo, cualidades determinantes dunha enriquecedora relación interpersonal e dunha máis libre, autónoma e creativa relación co entorno. Como xa apuntaba Enrique Llovet, un home de Teatro, fai xa bastantes anos,

"(...) a arte dramática debe ser estudada nas escolas, non para facer e representar espectáculos, senón para axudar a facer homes e mulleres; para que o traballo que constitúe a creación dramática, contribúa tamén á formación, desenvolvemento da personalidade infantil, utilizando a arte dramática como un elemento máis no proceso de desenvolvemento humano." (9)

Desenvolver as competencias expresivo-comunicativas supón favorecer a realización de aprendizaxes nos ámbitos cognitivo, social, afectivo ou psicomotor, pois a expresión e a comunicación implican un complexo proceso de adecuación e

resposta, no que a fluidez de ideas, a flexibilidade, a orixinalidade, a capacidade de elaboración, a imaxinación, a creatividade ou a espontaneidade son destrezas necesarias para a realización de aprendizaxes verdadeiramente significativas.

Non debemos esquecer que a través da actividade dramática podemos crear un espazo **transicional**, no que apprehender, recrear ou transformar a realidade, e é xustamente nese espazo onde todo é posible, onde toda experimentación e investi-

**A expresión dramática fai referencia a un comportamento, a unha acción do individuo e a expresión teatral á súa re-presentación**

gación permiten vivenciar conductas, situacións, relacións e as súas consecuencias. Trátase dunha aprendizaxe pola vida e para a vida.

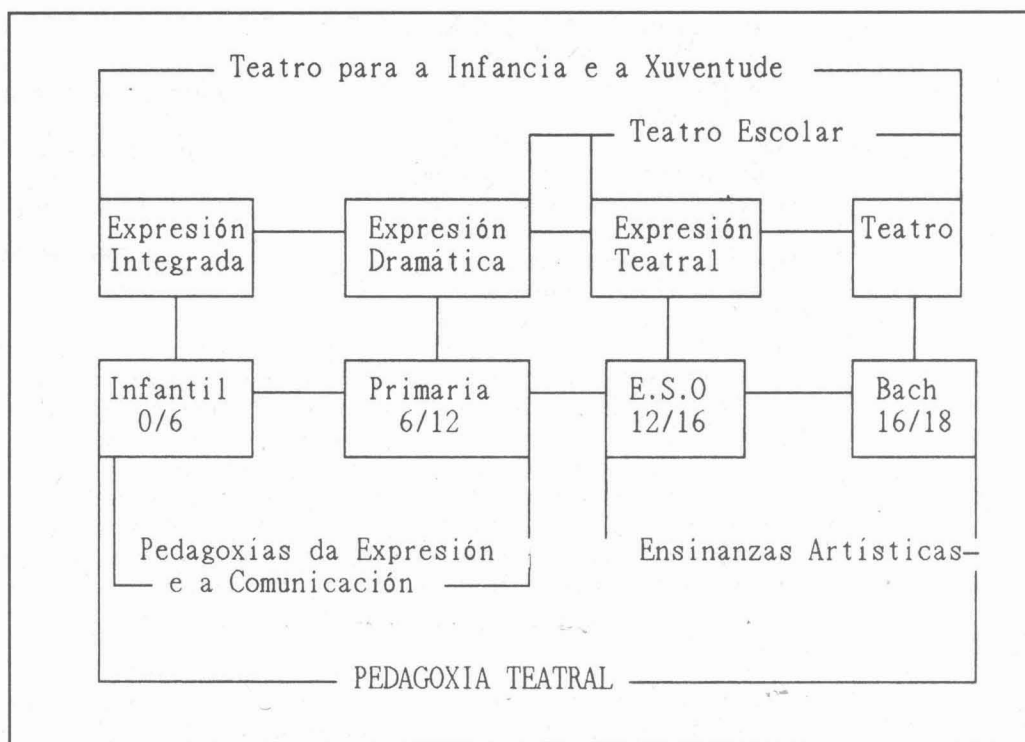
4. O Deseño Curricular Base na área da Expresión Dramática, feito en Galicia (10), presenta, ó meu entender unha serie de características propias e salientables:

**A Expresión Dramática  
non é Teatro,  
pero tampouco  
é sinónimo  
de xogo dramático,  
dramatización  
ou dramática creativa**

\* A propia denominación da área. Expresión Dramática fronte á inxustificable e reducionista proposta do MEC, no que se fala de dramatización.

\* Só é debedor de si mesmo, en tanto que non se utilizou para a súa elaboración outro documento que non fora a propia experiencia dos seus autores.

\* Contén catro bloques de



Expresión Dramática e Teatro nos niveis non universitarios (proposta de traballo).



contido, equiparándose á Expresión Musical e á Expresión Plástica.

\* Presenta unha secuenciación implícita que parte do xogo como elemento dinamizador da conducta creativa, para chegar ós procesos de creación dramática nos que esa conducta creativa pode e debe manifestarse.

A presenza da Expresión Dramática no currículo da Educación Primaria na nosa Comunidade Autónoma, ten unha dobre vertente. Aparece como materia curricular inserta na área da Educación Artística cun tratamento similar ó da Expresión Musical e a Expresión Plástica, e con catro bloques de contidos articulados en torno ós catro procesos anteriormente citados:

1.- **Percibir**, o que supón desenvolver a capacidade do individuo para relacionarnos con nós mesmos (11) e co entorno. Trátase de **percibirse** para

CELINA



poder así percibir ós demais e isto implica un desenvolvemento do grupo como espazo para a acción individual; supón mobilizar os propios recursos, eliminar barreiras e resistencias que inhiben a autoexpresión e a relación co outro, tomar contacto coa realidade circundante a través da estrutura sensorial e ser capaz de potenciar e desenvolver esa estrutura.

Supón, finalmente, partir da imitación do modelo, e da recreación do mundo exterior para desenrolar pautas e modelos propios a través do desenvolvemento da imaxinación, da espontaneidade e a creatividade.

Partimos da actividade lúdica como vehículo para:

\* O desenvolvemento individual no seo da acción grupal.

\* O desenvolvemento sico-motor.

\* O desenvolvemento senso-perceptivo.

\* O desenvolvemento da creatividade e a espontaneidade.

2.- **Expresar**, explorando, investigando e experimentando os diferentes códigos expresivos dos que dispoñemos e elaborando todo tipo de mensaxes cos que poidamos manifestar a nosa forma de ser, vivir e entender. Partimos dunha gradual toma de conciencia e integración do esquema corporal para afrontar:

\* A nosa relación,

- co espazo,
- cos obxectos,
- cos demais.

\* A expresión e comunicación,

- a partir do xesto,
- a partir do movemento,
- a partir da palabra.

.....

### *A Expresión Dramática ten como obxectivo pedagóxico potenciar e desenvolver as competencias expresivas e comunicativas do individuo*

3 **Comunicar**, fundamentalmente a través do **rol**, o que nos permite recrear todo tipo de situacións, conflitos, personaxes, historias, reais/imaxinarias, propias/alleas, o que, sen dúbida, acrecentará a nosa comprensión da conducta das persoas e das súas motivacións, e incidirá nunha integración no entorno que salvagarde a nosa propia autonomía e liberdade.

Utilizamos o xogo dramático e a improvisación como técnicas para transitar entre o real e o imaxinario, para manipular, transformar, explorar, ilustrar ou crear obxectos, espazos, situacións, personaxes, conflitos, conductas...

4.- **Crear**, basicamente anacos, retallos de vida nos que plasmamos as nosas inxerencias e desexos, as nosas problemáticas e alegrías, todo canto nos rodea e nos preocupa, pois só a partir deste distanciamento, desta revisión crítica da realidade poderemos medrar e madurar.

Partimos do xogo de roles, da dramatización, da creación colectiva e do traballo con sinxelos textos teatrais para tomar contacto coas diferentes linguaxes e códigos dramáticos; a través deles articulamos as nosas propias necesidades de comunicación, utilizando todo tipo de materiais (centros de interese, recursos do entorno sociocultural, recursos literarios...).

5. Doutra banda temos que certas técnicas e/ou recursos dramáticos -dramatizacións, simulacións, lecturas expresi-

vas, xogos dramatizados...-constitúen procedementos de utilización recomendada noutras áreas curriculares, o que **confire á Expresión Dramática, cando menos sobre papel, un rol importante e singular neste tramo educativo.** Sería difícil, por non dicir imposible, atopar unha área curricular do Ensino Primario que non recomende a utilización de técnicas e procedementos de carácter dramático nas súas orientación didáctico-metodolóxicas.

6. Mais este recoñecemento curricular está lonxe de garantir a implantación efectiva da Expresión Dramática, pois un dos maiores atrancos para a súa necesaria normalización

académica, é a ausencia dun profesorado cualificado, xa que os Plans de Estudio das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado non contemplan a formación inicial dos educadores nesta área, por moito que pareza lóxico e coherente que se a Expresión Dramática é unha área curricular, os futuros formadores reciban os coñecementos teórico-prácticos necesarios para impartila. Unha paradoxa máis dun país no que a distancia entre a planificación educativa e a práctica docente diaria é enorme.

M.V.

**NOTAS**

- (1). "Teatro, Expresión Dramática e Ensino en Galicia", na revista *Información Teatral*, nº 9.
- (2). J.L. MORENO, *Psicodrama*, Ed. Hormé, Bós Aires, 1979.
- (3). C. BOCHET, citado por Dominique ZAHAN en, *La religión del África negra, Historia de las religiones Siglo XXI*, tomo 11, Madrid, 1982.
- (4). Guy ROCHER, *Introducción a la Sociología General*, Herder, 1985.
- (5). Cabe destacar neste ámbito as investigacións de Richard Schechner, en parte recollidas na obra *Performance Theory*, Londres, 1988.
- (6). Fernando de Toro ten publicado un interesante estudo sobre a recepción drámatica e teatral, publicado en *Semiótica del Teatro*, Ed. Galema, 1987.
- (7). Por expresión teatral entendo un proceso de codificación teatral ou "escritura escénica", que da lugar a múltiples formas de teatralidade.
- (8). "Teatro, Expresión dramática e Educación en Galicia", artículo en *Información Teatral*, (en prensa).
- (9). Enríque LLOVET, *Pipirijaina*, revista de Teatro, nº 6.
- (10). DCB publicado no DOG do 14 de Agosto de 1992. A área de Expresión Dramática foi desenvolvida por Juan Couto e Manuel F. Vieites.
- (11). Falo de "nós", porque esta acción educativa incide tanto no alumnado coma no profesorado.

**BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN**

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de 3.000 pesetas) á **REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).
- Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)



**EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA**

Don/Dona	
Enderezo	
Código Postal	Poboación

BANCO OU CAIXA DE AFORROS	Nº.....
.....Sucursal.....	
Enderezo da sucursal.....	
Poboación.....	
Titular da conta.....	

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por **EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA-REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN.**

Saúdaos atentamente.

(Sinatura)

Don/Dona.....  
 Enderezo.....Poboación.....



Miguel Cortegoso Freire

## Educación Física e Reforma

Facer neste momento unha análise sobre os cambios que a Reforma vai introducir no campo da Educación Física no ensino primario é unha tarefa difícil.

Os cambios, aínda que non profundos, son extensos e abranguen conceptos tan dispares como: cambios na terminoloxía, nos horarios, no concepto de avaliación, na formación permanente, etc.

**E**STA É a razón que me leva a centrarme nas tres condicións que eu considero básicas para que unha materia se poida impartir con certo rigor e continuidade:

- A existencia do profesor especialista en E.F.
- A obrigatoriedade de contemplar nas novas edificacións a

aula e os espazos para impartir a área.

- A dotación mínima de material para o normal desenvolvemento das clases.

Analicemos cada un destes puntos por separado.

### O PROFESORADO ESPECIALISTA

Partimos dunha situación

na que os mestres e mestras que impartían E.F. dependían dos cambios de matrícula coxunturais que permitían ou non que nun determinado curso houbera plantilla suficiente como para adicar un mestre a tempo pleno a esta área de traballo, pois ó non estar contemplada legalmente a especialidade, non era obrigatoria a dotación de persoal cualificado.

CELINA





CELINA

Cando a Consellería decidiu afrontar-lo reto que presupón adecua-las plantillas ás novas esixencias que impón a Reforma cometeu tres erros:

- a) Convoca-lo primeiro curso de especialización demasiado tarde cando outras Comunidades xa levaban cinco convocatorias.
- b) Convocar insuficiente número de cursos -soamente dous- desaproveitando a experiencia docente de moitos provisionais e bastantes definitivos que viñan impartindo esta área, dándose o paradoxo de que algúns volveron repeti-la oposición para poder optar a unha habilitación que lles permitise impartir esta

materia para a que tiveron que formarse autodidactamente.

c) O non especifica-la obrigatoriedade de adscribirse a E.F. para os mestres que accederon á especialidade mediante os cursos convocados, polo que máis do 50% adscribíronse a outras especialidades para as que tamén estaban habilitados, empuxados en moitos casos pola escaseza de material e espazos cos que contaban nos seus centros para levar a cabo o seu traballo.

Na actualidade, e aínda que levamos dúas convocatorias de oposición na área de E.F., a situación de precariedade de persoal segue a ser significativa, sobre todo no medio rural, aínda que esperamos que co ritmo actual de prazas convocadas, a situación estará resolta no momento da entrada en vigor da Reforma.

Noutra orde de cousas, com-pre transformar en realidades tanxibles o que de momento son simples declaracións de intencións. Falamos, naturalmente, dos cursos de formación permanente, seminarios, traballos de innovación, cursos de perfeccionamento, etc. tan necesarios nesta coma noutras áreas.

## OS ESPACIOS

O proxecto de Real Decreto polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros de nova creación no que atinxe á E.F. ven solucionar unha situación aberrante pola que non era obrigatorio dotar de ximnasios ós centros de E.X.B., xa que agora se contempla en E.P. un módulo de ximnasio dun total de 200 m<sup>2</sup> e a dotación por cada 120 - 150 nenos (máis ou menos 6 cursos) dun espazo exterior mínimo de 968 m<sup>2</sup> (44x22 m.) equivalente a unha pista polideportiva.

Esta nova regulamentación segue deixando algunhas lagoas importantes, xa que non especi-

fica alturas mínimas dos ximnasios, distribución entre espazos de almacén, vestiarios e espazo útil para a clase. Non se fala de medidas mínimas de longo e ancho, tipo de iluminación, chan, existencia de columnas, vigas ou outros obstáculos, etc.

De non desenvolverse unha normativa que regule estes aspectos, poderanse repetir erros do pasado. Baste para isto poñer algúns exemplos como o do C.P. de Redondela, con dúas duchas para 42 unidades (uns mil nenos aproximadamente); ou do C.P. de Castrelo que ten un ximnasio de 11x9 m.; o do C.P. da Doblada que posúe un recinto de 10x25 m. e 2,5 m. de altura, producíndose un eco que imposibilita impartir clase nesta especie de "túnel".

.....

***Noutra orde de cousas, com-pre transformar en realidades tanxibles o que de momento son simples declaracións de intencións. Falamos, naturalmente, dos cursos de formación permanente, seminarios, traballos de innovación, cursos de perfeccionamento, etc. tan necesarios nesta coma noutras áreas.***

## O MATERIAL

Nunha recente enquisa levada a cabo en centros da provincia de Pontevedra, atopámonos con que aínda máis do 75% dos centros poden ser clasificados como insuficientemente dotados de material específico. Moitas veces por falta de equipamento nas pistas, outras porque o número de unidades dalgún material non permite o desenvolvemento de determinadas sesións (exemplos: un só plinto, 3 bancos suecos, 2 "espaldeiras", etc. cando o número de

.....

**O proxecto de Real Decreto polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros de nova creación no que atinxe á E.F. ven solucionar unha situación aberrante pola que non era obrigatorio dotar de ximnasios ós centros de E.X.B.**

alumnos é alomenos de 25); e noutros casos porque o material que chega ós centros non se

corresponde coas necesidades (barras de equilibrio sen armacéns para recollelas, saltómetros cando se carece de colchoneta, "espaldeira" sen ter onde colocalas, etc.).

Rematando, logo de todo o exposto, pódese concluír que a situación no máis básico non é a desexable, pero tamén queremos pensar que coa Reforma educativa estanse a dar os primeiros pasos na regulamentación de todos eses aspectos que permitirán nun futuro non moi lonxano, que as vindeiras xeneracións reciban a educación de

calidade que todos desexamos para eles e que se recoñeza a E.F. como un elemento vital dentro dentro da formación duns rapaces que van vivir nunha civilización onde o tempo de ocio posiblemente supere ó tempo de traballo, aínda máis cando hoxe en día se contempla o hábito do exercicio físico como un dos máis básicos para unha boa saúde.

M.C.F.

CELINA



# Cuadernos de Pedagogía

REVISTA MENSUAL DE EDUCACIÓN

Cada mes ofrecemos una amplia información sobre el mundo de la enseñanza.

El profesor de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, encontrará, además, elementos de reflexión teórica e instrumentos prácticos para el trabajo en el aula

LEA Y COLECCIONE CUADERNOS DE PEDAGOGÍA ¡SUSCRÍBASE!

Envíe su cupón hoy mismo

ABRIL 1993  
525 PTAS. Nº 213

Cuadernos de Pedagogía

¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR?



Prensa en la escuela  
El laboratorio como experimentación  
Proyecto de formación en el centro



## SECCIONES FIJAS

- Tema monográfico del mes.
- Experiencias y recursos metodológicos y didácticos en los distintos niveles educativos.
- Pedagogía y Psicología.
- Libros y noticias.

### BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

A partir del mes de .....  
Enviar a EDITORIAL FONTALBA, S.A.  
Valencia 359, 6º 1º. 08009 Barcelona (España)

Señores: Deseo suscribirme a la revista **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA**, de periodicidad mensual, al precio de oferta de 4.800 ptas., incluido IVA (5.225 ptas. precio venta quiosco), por el período de un año (11 números) renovaciones hasta nuevo aviso, cuyo pago efectuaré mediante:

- Domiciliación bancaria.  Contrarrembolso.  Envío cheque bancario por 4.800 ptas.

Nombre .....  
Apellidos .....  
Profesión ..... Tel. ....  
Domicilio .....  
Población ..... C.P. ....  
Provincia .....  
País ..... Fecha .....  
Firma .....

Para Canarias, Ceuta y Melilla 4.528 Ptas. (exento IVA). Canarias, envío aéreo: 5.386 ptas.  
Para el extranjero, enviar adjunto un cheque en dólares:

	Ordinario	Avión
Europa	58\$	72\$
América	58\$	92\$

(Se recomienda para Canarias y América el envío aéreo.)

### DOMICILIACIÓN BANCARIA

Lugar y fecha .....  
.....  
(Banco o Caja de Ahorros)  
..... Código Postal .....  
(Domicilio completo de la entidad bancaria)  
.....  
(Nº de la agencia) ..... (Nº c/c o libreta de ahorros)

Muy Sres. míos:  
Ruego a Uds. que hasta nuevo aviso, abonen a EDITORIAL FONTALBA, S.A., Valencia 359, 6º 1º. 08009 Barcelona (España), con cargo a mi c/c o libreta de ahorros mencionada, los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Atentamente le saluda.

Nombre .....  
Apellidos .....  
Domicilio .....  
Población ..... C.P. ....  
Firma .....

Xosé Ramos  
Rodríguez  
Presidente de Nova  
Escola Galega

## Condicións pedagóxicas da Reforma

**T**AL COMO se di no Editorial do presente número de RGE, as grandes Reformas dos sistemas educativos dificilmente producen melloras concretas que repercutan na calidade do ensino. Esta Reforma, que é moi ambiciosa, deberá coidar particularmente as cuestións pedagóxicas, de análise e solución máis complexa, se non quere quedarse no meramente estrutural, sempre frustrante e enganoso.

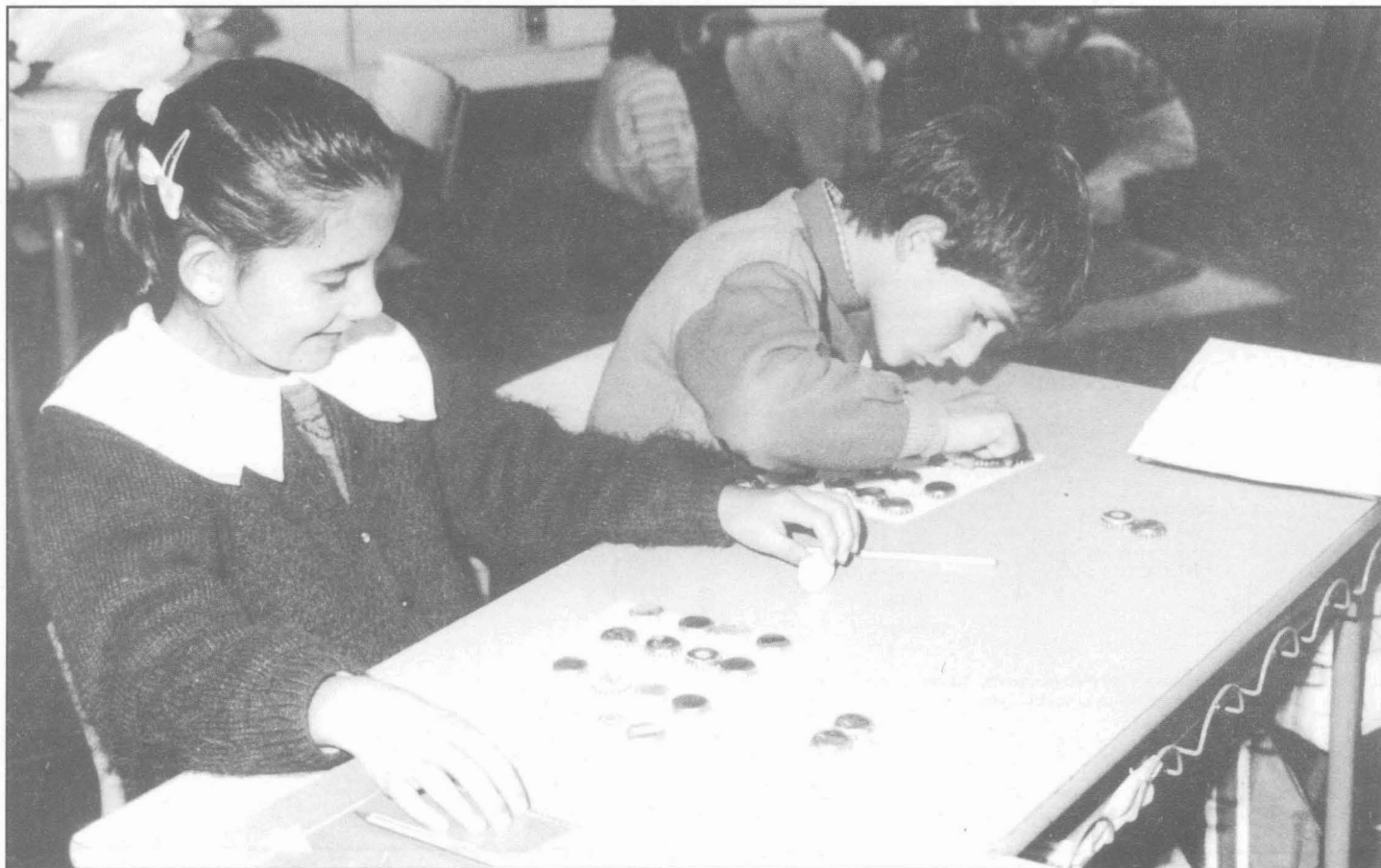
Apuntaremos pois algunhas

condicións que se deben atender para conseguir cambios reais nas aulas, e non meramente terminolóxicos e formais:

**Propiciar o debate e a reflexión na súa posta en marcha**, aínda recoñecendo que durante os últimos anos foi o tema estrela das discusións profesionais; en Galicia a distinta implicación dos tres gobernos nestes anos, e a inexistencia ata este curso dunha rede de formación permanente estable, minimizou o debate. Por outra

banda a toma de decisións concretas nos Centros moven a unha reflexión nova, sobre a práctica, que é imprescindible e enriquecedora. Polo tanto penso que a Administración debería **esixir do profesorado dos Centros, no proceso de implantación, decisións razoadas, debatidas e consensuadas; máis que o mero cumprimento administrativo das diferentes ordes e decretos.** Para isto cómpre racionalizar o uso dos tempos e os prazos de implantación.

MARGA SAMPAIO



A experimentación, ou adianto da Reforma, debe facerse nas mellores condicións, para que sexa susceptible de ser emulada. Debe ser coherente co conxunto dos cambios propostos, empezar a experimentar a ESO en 3º, quere dicir que se lle da prioridade aos problemas administrativo-presupostarios sobre os pedagóxicos; por exemplo os desenvolvementos curriculares que se fagan con moito esforzo agora para 3º e 4º quedarán invalidados cando as secuencias empecen en 1º, ¿utilizaranse as mesmas prioridades cando se distribúa a rede de Centros, deixando o 1º Ciclo da ESO en Centros de Primaria e o 2º nos de Secundaria? Aínda queda tempo para emendar e racionalizar as próximas experimentacións.

**A esixencia de que a rede privada subvencionada respecte as regras.** Este punto por intrascendente que pareza, pode ser peza clave nesta reforma. O ensino obrigatorio amplíase no seu tramo máis conflictivo, 14-16 anos, onde antes existían bolsas de fracaso en torno ao 30-35%. Se aos centros privados se lles permite continuar "desviando" alumnos de baixo rendemento, como veñen facendo agora, ou non atendendo na súa distribución espacial ás minorías sociais marxizadas, ou ao alumnado con necesidades educativas especiais, con-

*Se se toma algunha medida,  
por pequena que pareza,  
con seriedade nos medios  
e no cumprimento, terá efectos  
sobre a práctica  
e a calidade educativas*

*Administración debería esixir do profesorado dos Centros,  
no proceso de implantación, decisións razoadas,  
debatidas e consensuadas; máis que o mero cumprimento  
administrativo das diferentes ordes e decretos*

vertirase o ensino público NUNHA REDE DE CARÁCTER ASISTENCIAL, e o privado en helitista, ademais de habitualmente confesional, **pagado co diñeiro de todos.** Se engadimos que tampouco cubre áreas pouco rendibles como as rurais, non cumprirá nin de lonxe a súa función como "servicio público", que foi o argumento fundamental para proporcionarlles as subvencións cando se aprobou a LODE.

**Condicións para o desenvolvemento curricular.** A implantación dun currículo semiaberto, é posiblemente a novidade máis importante no referente ao traballo profesional no conxunto de cambios que se propoñen. Este desenvolvemento curricular non pode esixir xeralizadamente que se reescriba o currículo por cada profesor, pero sí, como mínimo, que se elixa razonadamente éste por cada Seminario, Departamento, ou equipo de Ciclo. Para esta tarefa cómpre:

- Proporcionar exemplificacións de secuencias e de unidades por parte da Administración.

- Canles para facilitar o intercambio e difusión de materiais de aula, os CEDFOCOPs por exemplo. Estas dúas medidas dificultarán que as editoriais sexan as únicas creadoras de currículo como ata agora.

- Reestructuración dos horarios, reducindo o de clase e formalizando con máis rigor o resto do horario laboral.

- Flexibilización da organización dos Centros, posibilitando o uso de tempos e actividades

comúns co alumnado, primando a coordinación do profesorado e propiciando a interdisciplinariedade na distribución horaria.

- Tamén por parte nosa abrir as aulas e as mentes. As aulas para recibir aportacións e críticas, sempre suxerentes e enriquecedoras; as mentes para non parapetarnos en cómodos esquemas preconcebidos, abri-las ás aportacións dos outros e ser quen de facer as nosas sen complexos.

- Unha supervisión e seguimento da Administración que sexa máis suxerente que fiscalizadora, que supervise os procesos seguidos máis que esixa documentos formais, moitas veces enganosos.

- A Administración debe coñecer os itinerarios curriculares de cada Centro para facilitar posibles cambios do alumnado, pero coñecelos non quere dicir uniformalos, tentación sempre presente en aras dunha mal entendida coherencia.

**A Avaliación.** Para entendela correctamente debemos pensala como unha información, pero o sistema esíxenos aos educadores que ao final se concrete nunha calificación administrativa, imposible de matizar. Compaxinar o seu carácter como parte do proceso educativo coa súa función administrativa, require un traballo difícil que se debe facilitar **reducindo o número de grupos de alumnos por profesor**, para poder coñecelos e seguilos cun mínimo de garantías; difundir **instrumentos de avaliación** coherentes coa proposta de

avaliación formativa e procesual, fomentar o traballo das xuntas de avaliación para reflexionar conxuntamente, primando a idea, sobretudo na ESO, de que este tramo educativo convirteuse nunha etapa obrigatoria para tódolos cidadáns e non voluntaria e propedéutica para acceder a estudos posteriores, como era o anterior BUP.

**As especialidades de Primaria.** A introducción de especialistas en Ed. Artística, Ed. Física e Idioma, supón un esforzo e unha mellora, pero hai que facer notar o seu carácter contradictorio coa globalización preconizada nesta etapa. Deberían crearse equipos de Ciclo que contemplaran este profesorado **non como "especialistas" para rotar polas aulas** senón como garantía para **deseñar estratexias que incorporaran axeitadamente es-**

**tas especialidades**, cubrindo persoalmente posibles necesidades insalvables dos demais (idioma por exemplo), pero atendendo eles mesmos a tutorización dun grupo. Sería idóneo dispor así de aproximadamente 5 profesores por cada 4 unidades.

**A optatividade en Se-**

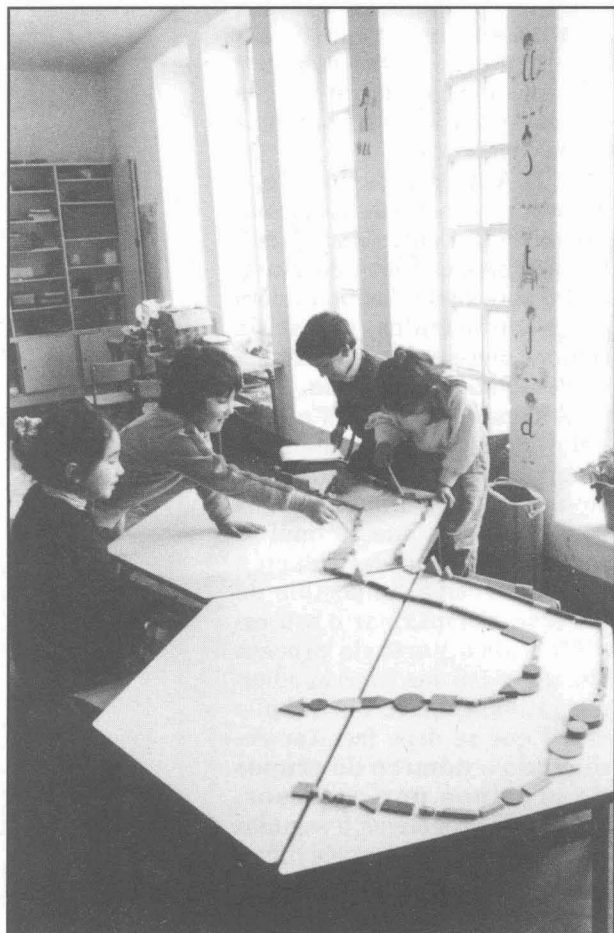
físico ou economista que "vai traballar de profesor", en vez de ser un PROFESOR de Historia, Química, etc.

**- Na formación permanente.** Se en Galicia a súa formalización coincide coa posta en marcha da Reforma; no territorio MEC funciona dende



*Na formación inicial xa se deron pasos dificilmente revisables, e bastante negativos, como a non equiparación de titulacións nos diferentes tramos educativos, ou a non esixencia dunha formación didáctica específica nas diferentes titulacións universitarias*

MARGA SAMPAIO



**cundaria.** De non contemplarse unha certa optatividade xeralizada, quedaríase a expensas das capacidades e voluntariedade do profesorado de cada Centro. Deberían establecerse certas disponibilidades de persoal para cubrir demandas que se presumen xa masivas: informática, medios audiovisuais, etc.

#### A FORMACION DO PROFESORADO.

**- Na formación inicial** xa se deron pasos dificilmente revisables, e bastante negativos, como a non equiparación de titulacións nos diferentes tramos educativos, ou a non esixencia dunha formación didáctica específica nas diferentes titulacións universitarias. Non existen medidas paliativas; en todo caso o curso de capacitación para o profesorado de secundaria deberá facerse con todo o rigor e seriedade, aínda que seguirá sendo un "engadiño" para un historiador, biólogo,

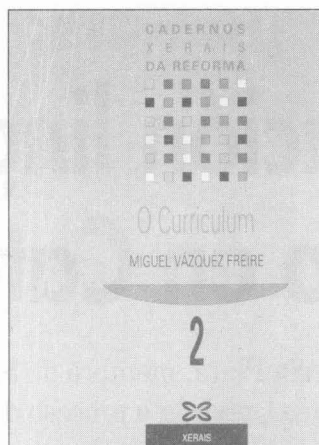
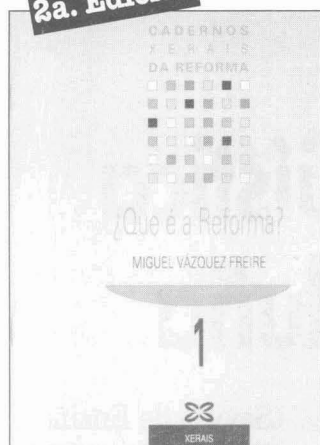
1.985, identificándose aquí ambos dous procesos. O traballo en formación permanente debe dirixirse preferentemente á reflexión nos Centros e en grupos de ciclo ou área, como modalidade de forte implicación práctica. Os cursos deberán contemplarse máis puntualmente, co obxectivo de complementar a formación inicial disciplinar ou didacticamente. Por outra parte a difusión de innovacións rendabilizanse mellor a través dos pequenos grupos.

En definitiva, e para concluir, o éxito da Reforma virá dado por cambios concretos, polo tanto se se toma algunha medida, por pequena que pareza, con seriedade nos medios e no cumprimento terá efectos sobre a práctica e a calidade educativas, mesmo pode ser ilusionante, pero se se propoñen e impoñen os cambios só formalmente pode non avanzarse absolutamente nada.

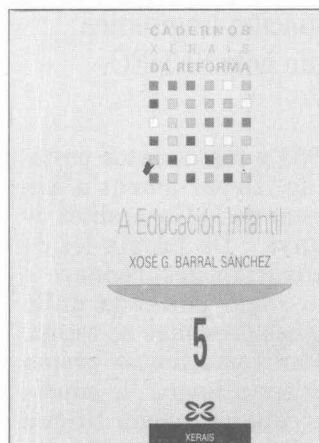
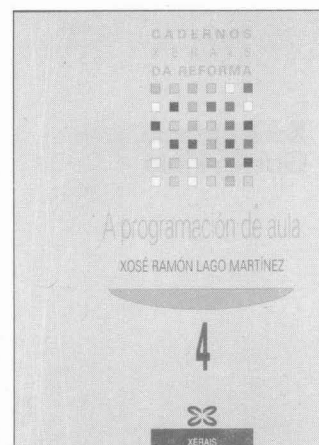
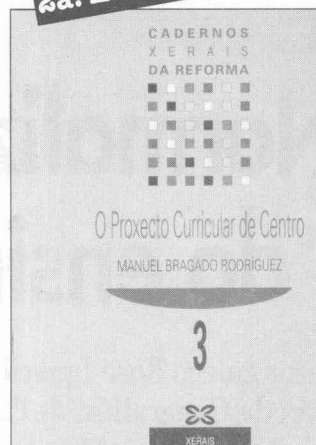
X.R.R.

# CADERNOS XERAIS DA REFORMA

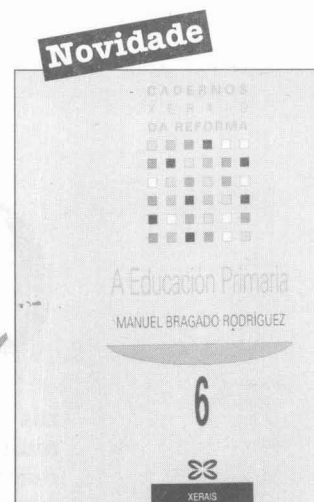
2a. Edición



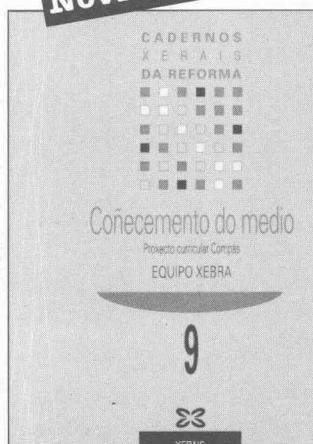
2a. Edición



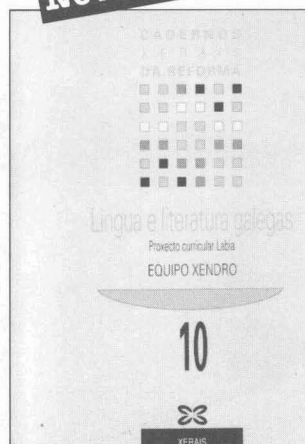
*Para saber  
da Reforma*



Novidade



Novidade



PRÓXIMOS TÍTULOS

Nº 7 - A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

Nº 8 - A AVALIACIÓN



XERAIS



Xosé Ignacio  
García Plata

## Normalización lingüística do ensino en Cataluña

O profesor galego Xosé Ignacio García Plata, membro do SEDEC (Servicio de Ensino do Catalán da Generalitat de Cataluña), aborda o proceso de normalización lingüística en Cataluña e as iniciativas institucionais máis destacas: os programas de inmersión lingüística, os plans intensivos de normalización e a elaboración dos proxectos lingüísticos de centro. Dáse conta dos datos sobranceiros da situación lingüística na escola primaria no periodo 1986-1990 e do traballo realizado polo SEDEC.

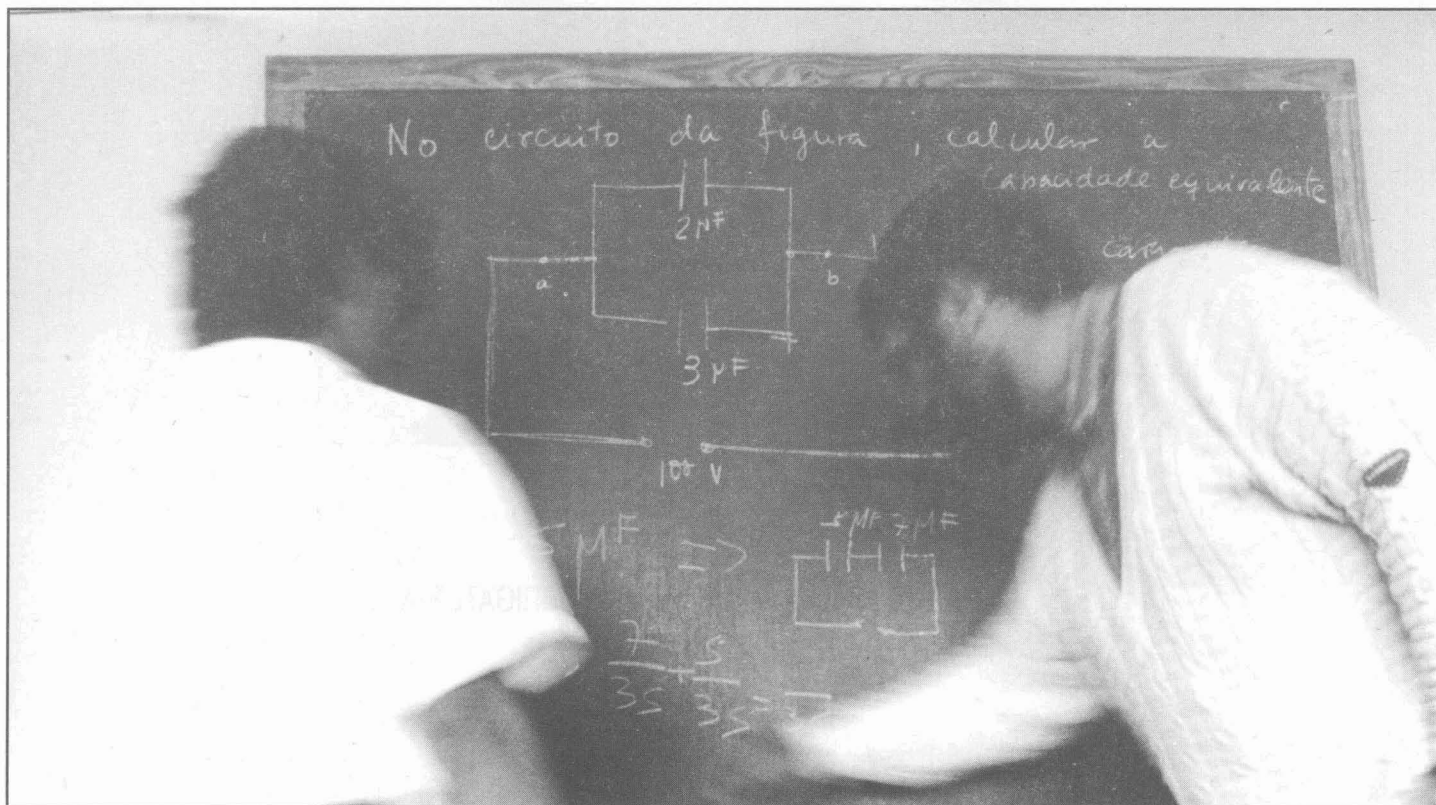
**O** PROCESO de normalización no ensino ten os seus precedentes xa na época franquista por iniciativa de importantes sectores do profesorado e pais de alumnos. Os movementos de renovación pedagóxica, de gran tradición en Cataluña, sempre

vencellaron a renovación do ensino á construción dunha escola arelada ó país, na lingua e nos contidos.

O proceso de normalización comeza a ter corpo xeralizado coa introducción, nunha primeira fase, da obrigatoriedade da asignatura de catalán e toma impulso coa "Llei de Normalización Lingüística", aprobada no

ano 1.983 e cos decretos posteriores do Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Da propia lei de normalización despréndese o papel a xogar por cada unha das linguas presentes na escola: o catalán, coma lingua propia ten que ser a lingua de educación; o español, coma lingua tamén oficial, ten que ser unha

SENDÓN



# o estado da lingua

lingua a aprender de forma contextualizada no currículo académico. A escola, polo tanto, ten que garantir a competencia en tres linguas, como mínimo, que xogan papeis diferentes.

A actuación educativa no ámbito lingüístico vén condicionada, amais de polos obxectivos subliñados, polas características sociolingüísticas do alumnado e pola capacitación lingüística do profesorado.

Respecto ás características sociolingüísticas do alumnado cómpre ter en conta que unha parte importante da poboación escolar é de lingua familiar non catalana, aínda que nados en Cataluña. Esta inmigración, aínda que non catalán-falante, consecuencia da súa concentración en zonas periféricas con poucas posibilidades de contacto coa realidade cultural do país, manifesta un grande interese pola aprendizaxe da lingua por parte dos fillos.

O feito de que a normativa estableza o dereito dos pais dos alumnos a escolle-la lingua de aprendizaxe nos primeiros niveis educativos, implica:

— Que os alumnos de lingua habitual catalana sexan escolarizados en catalán e que esta sexa a lingua de ensino durante todo o proceso educativo.

— Que os alumnos de lingua habitual non catalana teñen a opción, se os pais así o desexan, de face-lo ensino básico en catalán. A resposta xeralizada destes pais é a opción polo ensino en catalán. Neste caso os alumnos seguen un programa específico de aprendizaxe precoz da lingua durante o parvulario e Ciclo Inicial, chamado programa de inmersión lingüística (PIL).

O PIL xustifícase pedagoxicamente na medida que os alumnos, rematado o Ciclo Inicial teñen competencia comunicativa espontánea na lingua propia da escola amais da española. Deste xeito a escola garante os instrumentos lin-

güísticos que favorecen a integración á sociedade e, ó mesmo tempo, dá un paso importante para acadar a normalización do uso social do idioma.

O PIL, nacido no Canadá para a poboación anglófona escolarizada en francés, e impulsado en Cataluña polo Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya (SEDEC) xustifícase psicolingüísticamente porque os rapaces cando comezan a escola (3-4 anos) están nunha época moi doada para adquiriren unha nova lingua, na idade chamada da plasticidade cerebral, que permite establecer unha relación entre a nova lingua que se aprende e o pensamento, sen pasar pola tradución coma recurso semántico, así como pola facilidade articulatória para integraren os novos sons das linguas. Unha idade na que a ausencia de inhibición é outro elemento que favorece a adquisición da nova lingua.

O PIL non se limita á escolarización en catalán, senón que representa un programa didáctico que prevé que os alumnos poidan incorporarse ó uso da lingua a través de propostas metodolóxicas adecuadas.

Algúns aspectos que caracterizan o programa son:

— Voluntariedade dos pais para seguilo.

— Garantía da comunicación dende o primeiro momento, de tal xeito que os rapaces, que comezaran falando español, verán plenamente satisfeitas as súas necesidades comunicativas.

— Garantía da comprensión por parte dos alumnos a través do uso de elementos extralingüísticos, contexto do aula, etc. por parte do profesor, que sempre utiliza a lingua catalana.

— Presentación de contextos e situacións compartidas que favorezan a intencionalidade e eficacia comunicativa cos poucos elementos lingüísticos coñecidos polos alumnos.

— Evolución do uso da lin-

gua de contextualizado a descontextualizado.

— Metodoloxía activa baseada na potenciación da interacción comunicativa.

O éxito destes programas é o que explica que a demanda do PIL no ano 1987 fora duns 37.000 alumnos e no ano 1990, duns 55.000.

Outro elemento condicionante do proceso normalizador é o profesorado. Hai que ter en conta que unha parte importante do profesorado que ten que construír unha escola catalana normalizada, provén de fóra de Cataluña. O proceso de normalización atopábase co obstáculo de que moitos deles descoñecían aspectos importantes do país e, especialmente a lingua. A organización dos cursos de reciclaxe de catalán feitos desde os ICE das universidades, reciclaron á meirande parte, tanto nos aspectos de lingua coma de didáctica e coñecementos de xeografía e historia. Hoxe o ensino en catalán impárteose moito profesorado reciclado de orixe lingüística non catalana, de forma que a minoría que aínda obstaculiza o proceso vai quedando nun nivel residual.

A xeralización do proceso de normalización lingüística no ensino requería unha actuación institucional traducida en recursos específicos. O aspecto mais sobresaínte da actuación institucional foi a creación do SEDEC. A través deste organismo fixéronse unha serie de actuacións de soporte ós centros:

\* Dotacións de especialistas de catalán, nun principio para supli-los déficits lingüísticos do profesorado no ensino da lingua e, posteriormente para reforzaren os PIL.

\* A realización de asesoramento didáctico referido ó ensino da lingua e de desenvolvemento dos PIL. Estes asesoramentos, descentralizados nas diversas localidades, funcionan por niveis educativos ou asesoran directamente ós centros.

# o estado da lingua

Os seminarios supoñen pola súa amplitude e número de mestres asistentes, un elemento importante de renovación na didáctica da lingua.

\* A creación dos plans intensivos de normalización lingüística (PINL). Os PINL creados nas localidades con máis dificultades polas características sociolingüísticas da poboación, escasa capacitación lingüística do profesorado e reducida presenza social da lingua, tenden á potenciación de actividades para profesores, alumnos e pais de alumnos:

— No ámbito do profesorado, organizando programas de inmersión lingüística para profesores, que quedan durante un mes cubertos por un substituto na escola para poderse dedicar plenamente á formación lingüística, co compromiso de incorporarse á docencia en catalán.

— No ámbito do alumnado, coa potenciación de actividades lúdicas e culturais para favorecer o uso non estrictamente académico da lingua. Pódense destacar actividades coma teatro, canto coral, xogos de patio, programas de radio... Estas actividades tenden a supera-lo plantexamento diglósico do uso

da lingua, evitando a especialización do catalán coma lingua curricular, para vehicular tamén as relacións informais, ámbito de uso ocupado en moitos casos polo español, tanto por parte dos alumnos (cosa comprensible nos centros onde a maioría é de lingua familiar española) coma dos profesores, feito menos xustificable se temos en conta que as relacións informais na medida en que tamén son educativas non deberían contemplarse coma algo que forma parte da privacidade do mestre. As situacións recreativas, especialmente significativas para os rapaces, axudan á interiorización da lingua e, desta forma, facilitan a adquisición de competencia e hábitos lingüísticos que permitirán o seu uso espontáneo en contextos extraescolares que sexan favorables.

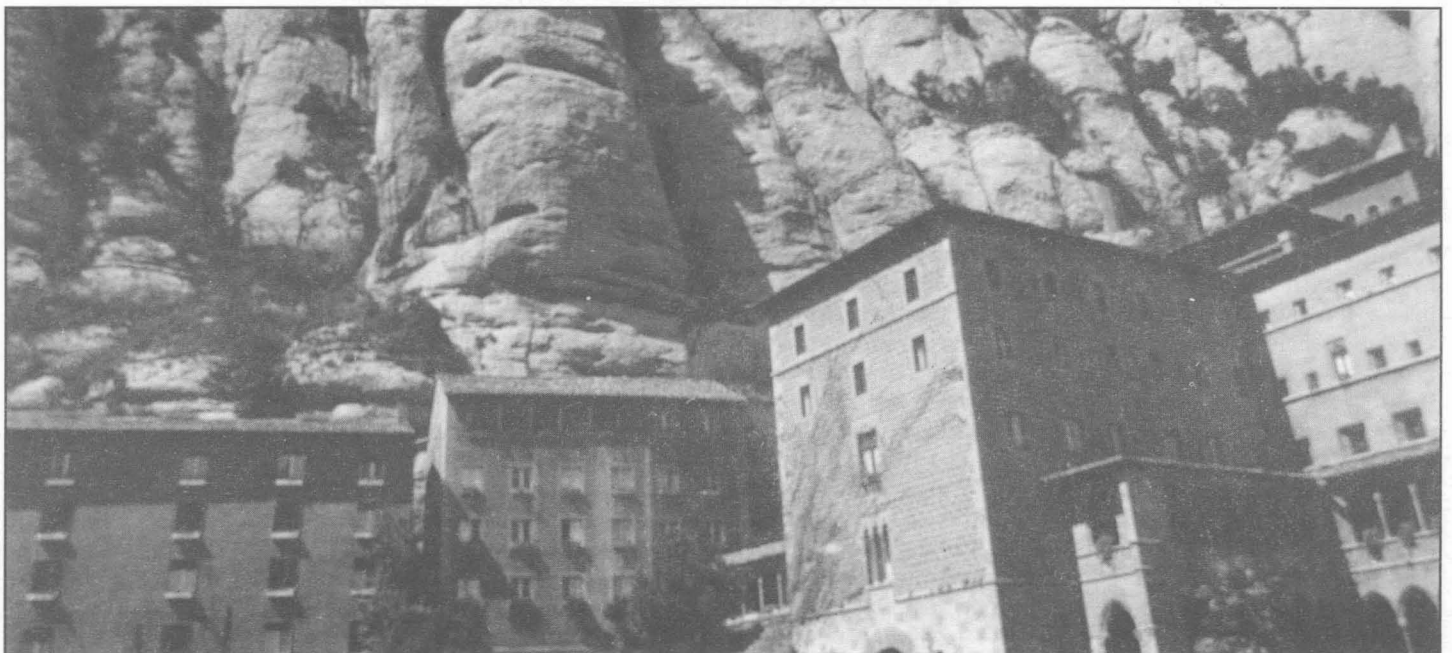
— No ámbito dos pais de alumnos, organizando actividades tendentes a favorecer a participación dos pais no proceso de normalización dos centros.

Estes PINL contan coa participación directa dos respectivos Concellos intentando incidir de forma positiva no entorno escolar dos rapaces.

Unha das propostas máis sobresaíntes do proceso de normalización é a elaboración dos proxectos lingüísticos de centro (PL). Os PL veñen se-la definición temporalizada das estratexias a seguir polos centros non normalizados para, en función das súas características específicas— alumnado, profesorado, etc— chegar á plena normalización. Os PL, no marco dos proxectos educativos, dirixen a súa atención non tan so ó currículo, senón a tódolos elementos ambientais ou de relación (rotulación das instalacións, notas dos alumnos, documentación do centro, uso xeralizado da lingua nas relacións informais, etc) que permitan a consecución dunha escola globalmente normalizada.

O esforzo normalizador da escola tendente a garantir a competencia dos alumnos para seren usuarios da lingua é importante, pero para que a capacidade de uso se converta en uso real cómpre que o entorno escolar e o ensino secundario ofrezan un contexto normalizado que o permita.

X.I.G.P.



# o estado da lingua

*Plan Xeral de Seminarios de Asesoramento*

## O.S.E.D.E.C.: Servei d'Ensenyament del Catalá da Generalitat de Catalunya

**C**OMO CADA curso, o SEDEC organiza os Seminarios de Asesoramento Didáctico dirixidos aos niveis de educación infantil e primaria, tratando de cubrir tanto a realidade xeográfica de Cataluña como as necesidades diversificadas que a evolución do

ensino do catalán e en catalán se van establecendo.

Existe o “**Programa de Inmersión**” con cursos intensivos de iniciación para parvulistas que sexan titores por primeira vez dun grupo de inmersión e tamén para os mestres das escolas que deben levar a cabo este programa.

Por outra parte, ofrécense

seminarios de nivel, de ciclo e asesoramentos puntuais. Os seminarios de ciclo atenden ás necesidades do profesorado de parvulario e ciclo inicial. Os asesoramentos puntuais consisten en sesións únicas de traballo para escolas que inician o programa de inmersión ou que necesitan abordar aspectos concretos da súa aplicación.



# o estado da lingua

O denominado “Programa de reforzo” diríxese aos profesores auxiliares de conversación, que son mestres que fan reforzos de linguaxe oral algúns días á semana con grupos reducidos de nenos das aulas de parvulario e ciclo inicial das escolas que realizan o programa de inmersión. Para estes profesores organízanse unha xornada de traballo na primeira quincena de outubro a fin de proporcionarlles técnicas e materiais que estimulan a expresión oral.

En terceiro lugar temos os seminarios de “Educación Infantil-Fogar infantil” destinados a mestres de nenos de 0-3 anos, insistindo na importancia da adquisición da linguaxe neste período. Son de iniciación e de continuidade.

Ofrécense finalmente os seminarios específicos de “Educación especial”, que se dirixen tanto aos mestres de educación especial, cos que se fai unha sesión cada dúas semanas, como aos Equipos Psico-pedagóxicos, cos que se concretan as accións a levar.

Ofrécense os seminarios para mestres de “Ciclo Medio”, con periodicidade quincenal, nos que se establece o proceso de elaboración e dimensións da tipoloxía de textos, a corrección do texto escrito e o uso oral da lingua. Existen seminarios de cidade e de comarca e seminarios de centro para os profesores que teñen interese por traballar os aspectos lingüísticos da educación.

Os Seminarios do “Ciclo Superior” teñen como tema central a aproximación á literatura catalana. Téntase de facer unha reflexión sobre a necesidade de introducir a literatura neste ciclo en relación coa importancia da lectura para a formación dos escolares. Tamén se dedican sesións a aprendizaxe das técnicas de creación literaria. Estes seminarios prográmanse cada dúas semanas.

Cómpre destacar finalmente o “Programa para alumnos de incorporación tardía” para profesores que acollan alumnos provenientes doutros contextos culturais.

## BALANCE DE ACTUACIÓNS NO ENSINO SECUNDARIO

A actuación realizada desde diversas fronteiras vai dirixida a conquistar a incorporación masiva do profesorado ao ensino en catalán das diversas materias do currículo. Nesta dirección sumáronse esforzos para ofrecerlle a tódolos profesores a posibilidade de actualizar a súa condición de ensinantes na lingua propia de Cataluña.

A acción principal consistiu na organización de cursos de Normalización Lingüística a partir dos que os profesores obteñen a acreditación para ensinar en catalán.

Cómpre destacar entre outras actividades os seminarios do “Gosto pola Lectura” e

os “Talleres de Lingua e Literatura Catalana” con participación de moitos centros de ensino en seminarios, ponencias e debates.

## A SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DA ESCOLA PRIMARIA EN CATALUÑA ENTRE OS CURSOS 1986-1990

Preséntase de seguido un conxunto de cadros e gráficos que tentan informar sobre a evolución positiva seguida pola normalización lingüística no sistema educativo en Cataluña, segundo datos oficiais (*Noticias del SEDEC*, Outubro 1990).

As escolas aparecen divididas en catro categorías:

1) escolas que fan todo o ensino en catalán (unilingües);

2) escolas que fan o ensino en catalán no primeiros niveis e que en cada curso escolar van aumentando un, ata completar todo o ensino primario (bilingües evolutivas);

3) escolas que só fan algunhas áreas en catalán; é dicir, só fan algunhas horas do horario escolar en catalán (bilingües estáticas);

4) escolas que fan todo o ensino en castelán (unilingües casteláns);

Tamén os alumnos aparecen nas seguintes categorías:

1) alumnos que reciben todo ou case todo o ensino en catalán;

2) alumnos que reciben o ensino nas dúas linguas;

3) alumnos que reciben case todo o ensino en castelán.

Finalmente, téñense en conta as características dos profesores:

1) dominio da lingua catalana;

2) experiencia de máis de tres anos na docencia en catalán;

3) titulación en lingua catalana.

### (Distribución e comparación das escolas)

	1986-87		1989-90	
Unilingües cataláns	697	24%	976	36%
Bilingües evolutivas	1124	39%	1078	40%
Bilingües estáticas	1014	35%	645	24%

### (Distribución e comparación dos alumnos)

	1986-87		1989-90	
Alumnos en catalán	401566	42%	467382	56%
Alumnos nas dúas linguas	312373	33%	278542	34%
Alumnos en castelán	231832	25%	82050	10%

# o estado da lingua

(Distribución e comparación de profesores)

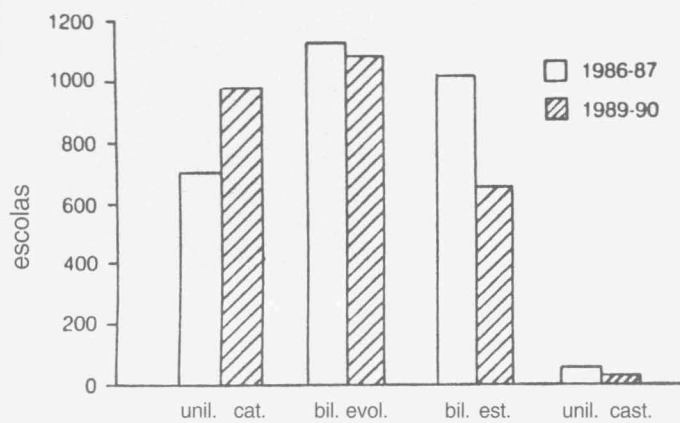
	1986-87		1989-90	
Profesores con dominio do catalán	28273	78%	26843	78%
Profesores con experiencia	21887	61%	25040	73%
Profesores con titulación	23488	65%	25652	75%

Fig.1

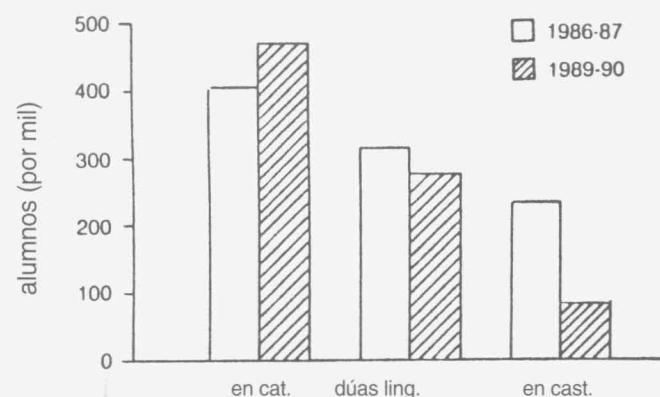
As cantidades totais diminuíron debido ao descenso da natalidade.

Seguen o programa de inmersión 684 escolas e 51.433 alumnos.

Distribución e comparación de escolas

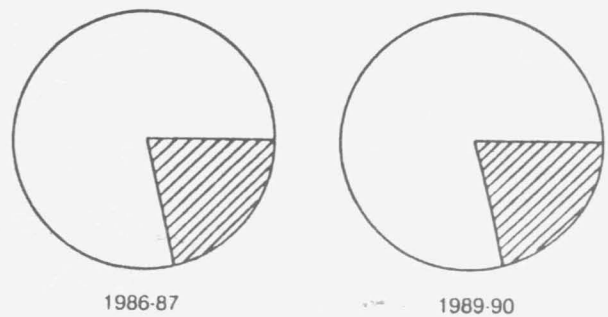


Distribución e comparación de alumnos



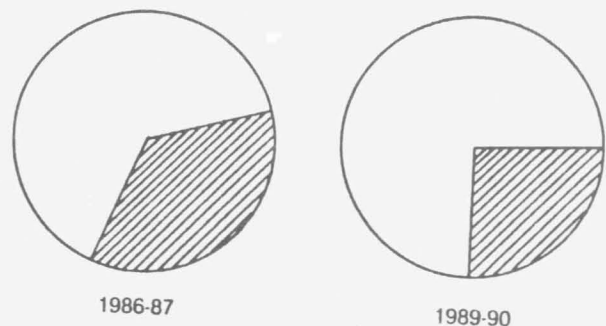
Comparación do dominio do catalán dos profesores

□ con dominio  
▨ sen dominio



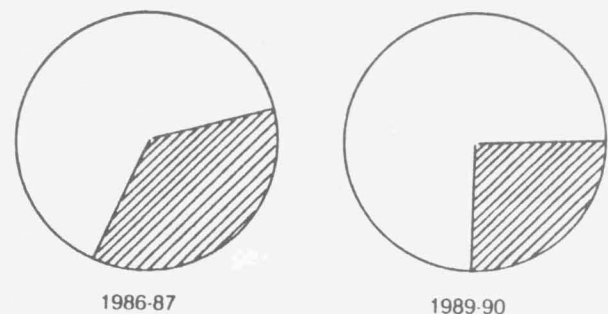
Comparación da experiencia dos profesores

□ con experiencia  
▨ sen experiencia



Comparación da titulación de catalán dos profesores

□ con título  
▨ sen título

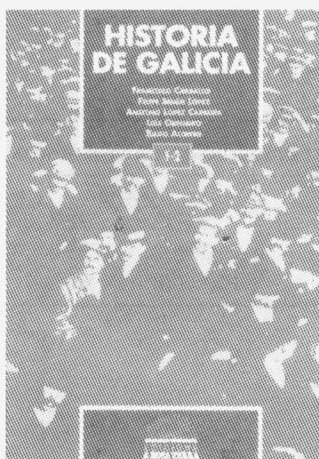


No manual "Historia de Galicia" (número doble 1-2) queremos subliñar os núcleos

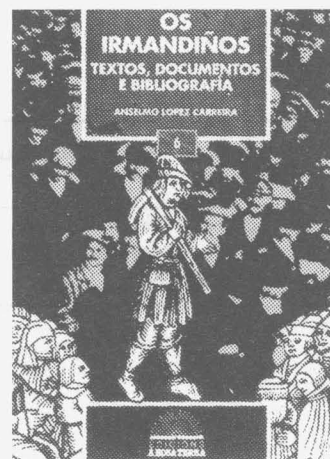
# Historia de Galicia.

que nos parecen máis significativos no pasado do pobo galego. Contou co entusiasmo de todos nós porque nel tratamos de rescatar a "memoria histórica" da nosa nación; imprescindíbel tanto para calquer proxecto colectivo como para unha convivencia en liberdade. E quixemos comunicar este entusiasmo aos lectores por que só así poderemos libranos das manipulacións que ocultaron a verdadeira situación de Galicia e os acontecementos máis significativos do noso fluír histórico. Precisamos liberarnos dunha historia imposta e coñecer a propia.

Os 19 volumes seguintes atēñense a unha maior aportación de datos sobre períodos e temas concretos. Cun número de autores numeroso e plural, agardamos que o produto final combine unidade e pluralidade de interpretación.



3ª edición / 10.000 exemplares.



2ª edición / 5.000 exemplares.

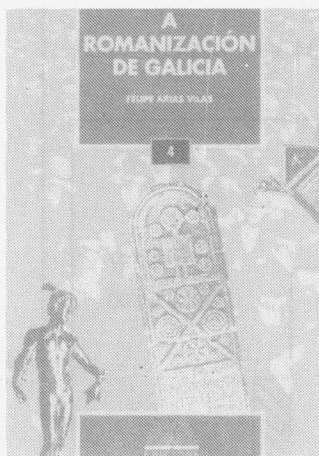
**DESCONTO**

**ESPECIAL**

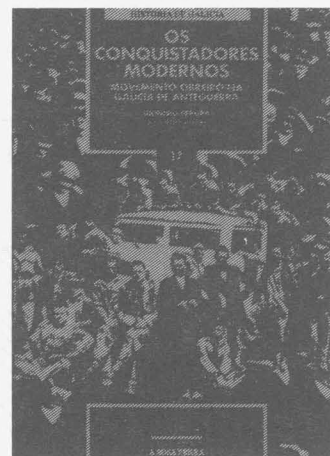
**A MEIO DESTA**

**BOLETIN**

**DO 15%**



2ª edición / 6.000 exemplares.



Novedade / 4.000 exemplares.

#### EN PREPARACIÓN:

- 3.- **A cultura castrexa**, de Francisco Calo. 5.- **O Reino de Galicia**, de X. Armas Castro. 7.- **A igrexa galega**, de Francisco Carballo. 8.- **A burguesía galega**, de X. R. Barreiro. 9.- **A desamortización**, de Ramón Villares. 10.- **Historia económica contemporánea**, de Xoán Carmona. 12.- **Lingua e Historia**, de Santiago Esteban. 13.- **Prensa e outros medios de comunicación**, de G. Luca de Tena. 16.- **O Agrarismo**, de Henrique Hervés. 18.- **O nacionalismo**, de Xusto Beramendi. 19.- **Guerra civil e Resistencia antifranquista**, de Bernardo Máiz. 20.- **Transición e autonomía**, de X. R. Quintana / A. Romasanta / M. Valcarcel.

Remitir a **A NOSA TERRA** unha vez cuberto en maiúsculas: APARTADO DE CORREOS 1.371 - 36200 VIGO. Máis información no teléfono (986) 43 38 30

Nome ..... Apelidos .....

Enderezo ..... C.P. ....

Teléfono ..... Poboación ..... Provincia .....

**PAGO DOMICILIADO. COBRIR OS DADOS DO BOLETIN ADXUNTO.**

BANCO/CAIXA DE AFORROS ..... CONTA/LIBRETA NÚMERO .....

TITULAR DA CONTA OU LIBRETA .....

Nº SUCURSAL ..... POBOACIÓN ..... PROVINCIA .....

Sérvanse tomar nota de atender até novo aviso, e con cargo á miña conta, os recibos que ao meu nome lle sexan apresentados por Promocións Culturais Galegas S.A. (A Nosa Terra).

ATENTAMENTE (SINATURA)

DATA

*Pautas para a comprensión do seu impacto en zonas costeiras*

Manuel Bermejo  
Taller Permanente  
de Educación  
Ambiental ICE da  
Universidade de  
Santiago

# A contaminación por petróleo

**O**TALLER Permanente de Educación Ambiental do ICE da Universidade de Santiago celebrou o día 11 de decembro unha sesión de traballo sobre a problemática relativa a un recurso escaso como a auga. Dados os acontecementos recentes, e máis concretamente a marea negra provocada polo accidente do petroleiro "Mar Egeo" na Ría de A Coruña, adicóuselle especial atención a contaminación das áreas costeiras por hidrocarburos.

O Catedrático de Química Inorgánica da Universidade de Santiago e Director do Taller de Educación Ambiental, D. Manuel R. Bermejo Patiño coordinou esta sesión e impartiu unha charla sobre dito tema. Dada a carencia de informacións rigorosas pareceunos de interés elaborar un informe resume do traballo realizado neste seminario para dirixilo ós medios de comunicación, ós grupos ecoloxistas e a outros axentes sociais que poidan estar interesados na súa divulgación.

J. L. OUBIÑA





## INTRODUCCIÓN

- *¿Qué é o petróleo?*

Os petróleos son unha mestura complexa de hidrocarburos constituídos por Carbono, Hidróxeno, Nitróxeno e Xofre fundamentalmente, formados en condicións anaeróbicas.

- *¿Cales son os compoñentes do petróleo?*

O petróleo está formado por:

\* Compostos lixeiros: propano, butano, mercaptanos, hidrocarburos aromáticos, etc...

\* Compostos líquidos: gasolinas, gasoil, fuel-oil, etc.

\* Sólidos pesados: breas, alquitrán, betúns, etc.

- *¿Cal é a toxicidade do petróleo para os seres vivos?*

A súa toxicidade depende da concentración na que se atope. Superado un umbral é tóxico a dous

do Atlántico este tempo será máis corto ca, por exemplo, nas augas da bahía na que sucedeu o percande do "Exxon Valdez" en Alaska).

Do conxunto da mancha evaporáanse os alcanos lixeiros e quedan os hidrocarburos pesados, que se dispersan de xeito máis lento.

- *¿Qué é unha marea negra e como evoluciona?*

O petróleo exténdese empurrado polas ondas e polo vento a velocidades que dependen da súa densidade e da velocidade do vento. O petróleo vertido polo "Mar Egeo" é do clasificados como lixeiros: é dicir, de máis rápida extensión.

Na evolución da marea pódense contemplar os seguintes procesos:

- Evaporación das fraccións máis volátiles entre un 20 e un 25% do volume total ó longo do primeiro día.

- Disolución mínima, aínda que perceptible, do aceite na auga e paso a zonas inferiores.



niveis: por inxestión en estado líquido e por inhalación dos produtos derivados da súa combustión, como o Monóxido de Carbono (CO), o Dióxido de Carbono (CO<sub>2</sub>), o Dióxido de Xofre (SO<sub>2</sub>), os alcanos volátiles, os mercaptanos e aromáticos.

## AS MAREAS NEGRAS

- *¿Como se estende o petróleo no mar?*

Para entender o comportamento do petróleo no mar hai que partir da base de que é insoluble na auga. Aínda que na práctica as ondas mariñas e o vento favorecen a súa disolución en tempos máis ben longos (en augas moi batidas coma as

- Formación de emulsións en condicións de forte marexada.

- Oxidación bioquímica destas emulsións por certos microorganismos mariños. Estes microorganismo atópanse en concentracións moi baixas e a súa capacidade de consumo do petróleo depende do Osíxeno disolto na auga. A oxidación de 11 Tn. de cru esixe bacterias e o osíxeno contido en 400.000 l. de auga. Esta evolución da marea pode chegar a eliminar, condición axeitadas, o 30-40% do cru.

- Autooxidación do cru, cunha eficacia do 10 ó 50% da oxidación bioquímica.

En conclusión, a realidade é que o cru, sobre todo na cantidade verquida na costa de A Coruña pode tardar moitos anos en eliminarse.

## ¿COMO SE PODEN TRATAR AS MAREAS NEGRAS?

### 1.- Tratamentos da auga mariña contaminadas por petróleo

#### a) Inflamación:

Isto supón a combustión rápida da mestura de hidrocarburos. Máis que reducir o problema da contaminación, o que se consegue é traspasalo á atmosfera na que se “dispersan” diferentes gases tóxicos: CO, CO<sub>2</sub>, SO<sub>2</sub>... A combustión prodúcese favorablemente cando o cru está moi concentrado.

#### b) Sistemas mecánicos:

As barreiras anti-polución son efectivas en augas tranquilas, situación que non se produce no Atlántico. Neste caso só terían certa efectividade para frear a extensión do cru situándoas en estruturas concéntricas -o que non se fixo en A Coruña- e antes da dispersión da marea negra.

As bombas succionadoras Skimmer absorben a mestura de petróleo e auga pero son pouco efectivas cando as manchas están xa dispersas.

#### c) Axentes absorbentes afundidores:

Son partículas sólidas que absorben as moléculas de petróleo formando grumos que, por gravidade, afunden. Para iso utilízanse cinzas de fornos, escorias, ladrillo pulverizado, po de xiz, area de paria... Os problemas desta medida son: o impacto trasvásase á fauna e flora bentónica e o cru fica no fondo moi pouco tempo -sobre todo en mares de grande movemento como o Atlántico-. Estes efectos “secundarios” son especialmente graves en plataformas continentais de grande riqueza biolóxica.

#### d) Axentes absorbentes:

Son produtos oleofílicos que disolven parte do cru pero que só teñen eficacia en manchas pequenas. Trátase de bacterias ou microorganismo que, poderíamos dicir, “comen” o petróleo.

#### e) Axentes dispersantes:

Son substancias espumantes que favorecen a dispersión do petróleo. Isto incrementa a eficacia da oxidación bioquímica pero multiplica os efectos espaciais da marea negra e diminúa a eficacia das medias que requiren a concentración do cru. Dada a velocidade con que se estenderon as manchas de petróleo vertidas polo “Mar Egeo” e a existencia de espuma en certas zonas, é moi probable que se chegaran a utilizar este tipo de axentes a pesar do afirmado polas autoridades.

Os axentes dispersantes non eliminan o petróleo; moi ó contrario, “repárteo” por extensións cada vez maiores (expórtase a marea negra), ampliando as áreas afectadas. Ademáis son tóxicos para o medio mariño e incrementan a demanda biolóxica de osíxeno (DBO).



## TRATAMENTO DAS PRAIAS

O petróleo enchoupa a area ata 20-30 cm. de profundidade. Para eliminar o groso do cru depositado nas praias pódense utilizar os seguintes sistemas:

- Recoller a area con medios mecánicos (pas, excavadoras...) para retirar a parte petrolizada a un depósito de residuos tóxicos. Unha medida sinxela e de urxencia que non se puxo en práctica na zona afecta da costa coruñesa é o levantamento de barreiras de area para evitar que o fluxo de mareas adentre o cru nos areais e marismas. ¿Era tan difícil facer isto en praias como Perbes, Mera, Chanteiro...?

- Airear con frecuencia os areais durante un ano para que se oxiden e evaporen os restos impregnados que non se aprecian visualmente.

- Sementar de bivalvos para que depuran as praias. Non serían aptos para consumo durante 4 ou 5 anos e a súa utilidade reduciríase ó abonado de solos ácidos.

Só a volta de 4-5 anos as praias estarían aptas para o cultivo de marisco para consumo humano.

## CONTAMINACIÓN GASEOSA DEBIDA A COMBUSTIÓN E EVAPORACIÓN DO PETRÓLEO

Unha das manifestacións máis sorprendentes nas primeiras horas



do accidente do “Mar Egeo” por parte de membros da Administración foi a referida á non toxicidade da nube xerada polo incendio do cru. Lonxe de ser esto certo, os efectos daniños da marea negra sobre a atmosfera son de dous tipos:

a) Os derivados da evaporación natural dos alcanos volátiles tóxicos -como o propano, o butano, os mercaptanos e os hidrocarburos aromático- sendo estes últimos considerados como canceríxenos (p.e.: o benceno). Igualmente, a presenza destes gases incrementa a inflamabilidade atmosférica.

b) Os derivados da combustión do petróleo, con emisións do CO, CO<sub>2</sub>, SO<sub>2</sub> (productos de choiva ácida), de cinzas e doutros gases causantes de diferentes afeccións respiratorias.

c) A respiración destes produtos tóxicos pode producir, e de feito produce, afeccións respiratorias (en xente asmática e de idade avanzada), alérxicas e conxuntivite.

## A MODO DE CONCLUSIÓNS

O impacto dunha marea negra sobre o medio mariño non se pode eliminar completamente nin a corto nin a medio prazo. As medidas mencionadas só poden paliar o desastre. A contaminación introdúcese nas cadeas tróficas e destrúe os ecosistemas costeiros. Aínda que desapareza o impacto visual, a impacto ecolóxico permanece durante moitos anos. Só medidas preventivas e as solucións a longo prazo poden “evitar” este tipo de catástrofes periódicas. Hai que ter en conta que cando unha catástrofe ten unha probabilidade finita de que ocorra, ocorrerá; e o Porto de A Coruña vén cumprindo esta trágica lei de Murphy con notable precisión. Urxe ter en consideración cuestións como:

- A seguridade do tráfico marítimo nas costas galegas.

- As medidas de seguridade na entrada e saída no porto de A Coruña.

- A ubicación do porto petrolero de A Coruña.

- Medios e medidas para prevenir este tipo de desastres se acontecen.

M.B.

José Manuel  
García Iglesias.  
Comisario da  
Exposición

*Obxectivos e logros didácticos*

## Galicia no Tempo

**C**ANDO SE PROXECTOU Galicia no Tempo, alá por 1990, pretendíase facer de tan emblemática mostra unha auténtica lección de carácter didáctico. E este aspecto planificouse e, despois, foise desenvolvendo de coitada forma.

Interesaba, nun principio, tanto formar ós espectadores que puidesen achegarse ata San Martiño Pinario como a aquelas

persoas que puidesen encargarse de levar a cabo o correspondente labor docente.

E tamén se quería levar adiante –practicamente desde un primeiro momento– todo un variado e aleccionador material que puidese servir a uns e a outros como referencia para unha contemplación, análise e valoración do amosado. Esa foi a primeira tarefa, e estivo disposta para ser convenientemente utilizada desde un primeiro momento.

O desenvolvemento dun catálogo –auténtico esqueleto dunha exposición como esta– é o traballo a partir do cal foron –ó tempo– nacendo outras fórmulas de edición que, unhas veces se converteron en propaganda, buscadora de espectadores, outras en lección –ou leccións– plantexada co ánimo de facer do que é a Historia –e a Historia da Arte– testemuña do ser, no tempo, dun país, neste caso Galicia.

MARGA SAMPAIO



## SOBRE O MATERIAL DIDÁCTICO

O obxectivo primeiramente deseñado, ó respecto, consistiu en afronta-lo reto de que todos aqueles posibles usuarios de tales medios formativos tivesen ante si unha oferta acorde co seu nivel de coñecementos e idade, e que puidesen, dese modo, utilizalos axeitadamente.

A realización de series diferentes, atendendo a eses diferentes públicos, resultaba, entón, absolutamente indispensable; esa foi, en definitiva, pois, unha tarefa acometida.

Xa postos na valoración do artístico –obxecto da Exposición– foi necesario darlle a ese material a elaborar unha variada validez. Non era unicamente unha lección de orde histórica, ou estética, o que se perseguía; sen deixar de acometer tales aspectos pareceu, desde sempre, oportuno entrar na razón de ser dos obxectos alí expostos. Isto levou, necesariamente, a valoralo seu sentido relixioso, cun determinado contido ó respecto; esa razón, explicadora de tan senlleiros expoñentes, foi, polo seu interese, ben tida en conta.

Foron repartidas por milleiros as carpetas de material didáctico –unha por cada profesor ou alumno–. Ás veces foi posible usalas no propio percorrido da Exposición. Case sempre, sen embargo, as circunstancias aconsellaron deixa-lo uso de tal material para ser cuberto posteriormente nas aulas.

En calquera caso, non obstante, as explicacións tiveron como eixo o redactado nese material. E a súa validez non se esgota, nin sequera, no momento de ser cuberto polo discente. A súa conservación posterior encerra, ademais, a síntese dunha experiencia e duns coñecementos recollidos en *Galicia no Tempo*.

Incluso cabe sinalarlle un valor máis a ese material: foi confeccionado coa vocación de ser considerado modélico. As

súas experiencias son trasladables a outras, máis ou menos parellas, a desenvolver noutro momento. Tal razón fixo aconsellable recolle-los contidos, deste repertorio de propostas didácticas, no libro-informe que *Galicia no Tempo* preparou para dar conta dos seus particulares obxectivos, metodoloxía e resultados; desde ese Informe o lector pode, no futuro, aproximarse a tan fructífera experiencia didáctica.

Aínda houbo outras liñas de experiencia didáctica, tanto a través da televisión como da prensa.

A elaboración da serie de televisión foi concibida como un repertorio de leccións de Historia da Arte de Galicia, nadas ó amparo e desde a filosofía de Galicia no Tempo; o plantexamento inicial de tal proposta estribaba en elaborar un material que cumprise unha triple función: dar conta naquel presente da Exposición e dos seus contidos, facer unha didáctica Historia da Arte Galega e, terceiro, que esa Historia puidese ser divulgada a través dos Colexios e Institutos de Galicia para ser utilizada nos cursos vindeiros.

MARGA SAMPAIO



Ese importantísimo obxectivo, loxicamente, ha ser desenvolvido no futuro, sempre que se mantéña a proposta inicial. Debe sinalarse que, tras ser emitida por Televisión de Galicia, nun primeiro momento, as sucesivas reportaxes revisáronse buscando, en cada caso, un mellor resultado.

Tamén debe terse en conta esoutra variante que, no ámbito didáctico, pretendeu desenvolverse, dunha forma sistemática, desde a prensa escrita.

Cada xornal galego tivo unha liña de acción propia, labrada desde a propia Exposición e concibida co ánimo de achegarse ós supostos lectores de cada un deses medios.

Posiblemente se escribisen, nese sentido, máis dun cento de colaboracións semanais. Entre todas elas –sumando os seus contidos– configurábase algo así como unha alternativa divulgadora ó propio catálogo da Exposición. A busca e a formación dun potencial lector desenvolveuse, así, progresivamente.

## OS DOCENTES DE GALICIA NO TEMPO

A organización da mostra preocupouse, dunha maneira concienzuda, na elaboración dun plano que xerara unha

mellor formación para o profesorado ocupado –ou a ocupar, no futuro– na docencia a diferentes niveis.

Por esta razón integrouse, desde o principio, ó propio ICE de Universidade de Santiago en tal experiencia. Alí, en San Martiño Pinario, desenvolveéronse prácticas de ensino dunha parte do alumnado, utilizando o material correspondente. E algúns dos que foron alumnos en prácticas convertéronse, nos meses seguintes, en docentes que atenderon a grupos de alumnos facendo uso da experiencia que recolleran anteriormente.

Similar plantexamento desenvolveuse tendo en conta ó alumnado da Escola de Profesorado de EXB de Santiago. Tamén, nese caso, os resultados deben considerarse ben positivos e algúns dos alumnos da Escola incorporáronse, igualmente, trala súa etapa formativa, ó cadro docente da Exposición.

Unha serie de cursos, con diferentes obxectivos, foron impartidos pensando nos alumnos universitarios. Neste sentido debe dicirse que, se en parte se aportaron unha serie de contribucións que se plantexaron co ánimo de profundizar na reflexión sobre etapas e obras concretas, en parte tentouse afondar nos aspectos de orde

museolóxica que estiveran no arranque e no desenvolvemento desta singular experiencia expositiva.

Pode dicirse, por todo isto, que a cuestión non consistía só en facer e en manter unha gran mostra en funcionamento. Pretendíase, tamén, ensinalos recunchos do feito e de manter vivo o espírito universitario: de seguir estudiando, de conservar posicións indagadoras, propias de talante universitario que esta mostra, en todo momento, procurou manter.

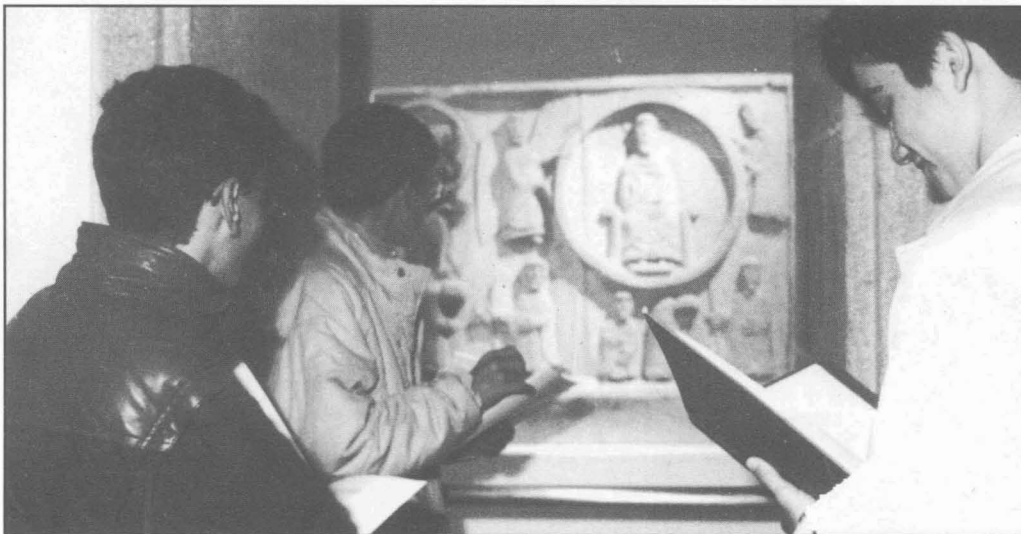
## OS ESPECTADORES DE GALICIA NO TEMPO

Se se reconece que o ánimo desta mostra ía máis alá dos simples discentes para asumir ós seus propios divulgadores, debe sinalarse, sen embargo, a vocación principal –coma a de tantas mostras– encontrábase en formar a aqueles que quixesen asumir os seus contidos.

Desde un primeiro momento, tamén, se pretendeu que Galicia no Tempo fose unha exposición sobre todo explicada. Esta foi outra misión acometida: Que o docente sempre estivese alí, presto a informar, a recolle-lo reto da pregunta para tentar dar unha explicación á obra artística. Por iso non houbo ningún grupo que o solicitase que non recibise o apoio docente e do material didáctico pertinente.

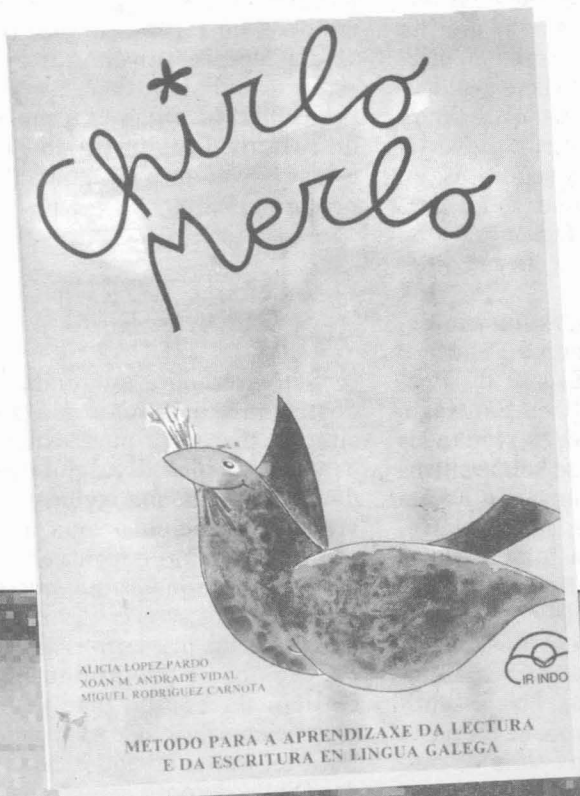
Prestixiar a unha terra desde o seu coñecemento e valoración. Formar ás súas xentes desde dúas perspectivas: a da docencia e a da discencia. Contribuír ó coñecemento e conservación do seu Patrimonio Histórico... Por eses camiños –apaixonantes sendas– movéronse as mulleres e os homes que fixeron posible Galicia no Tempo –nunha tarefa apaixonante e ardua– ó longo dos anos 1990 e 1991.

MARGA SAMPAIO



Alicia López Pardo  
Xoán M. Andrade Vidal  
Miguel Rodríguez Carnota

## Chirlo Merlo: cando os mestres investigan na aula



**A** MEDIADOS da pasada década os que seríamos ideadores de Chirlo Merlo situámonos ante o compromiso de lles ensinar a ler e escribir en galego a nenas e nenos galegos. A pesar de que contamos coa vantaxe de traballar nun medio rural onde a práctica totalidade deles eran galego-falantes, sabiamos que a tarefa

non sería doada, porque tratar de facer algo normal nun país anormalizado soe traer consigo moreas de complicacións e moi-tísimo traballo engadido.

Como ademáis estabamos convencidos de que os centros motivacionais que lles serven aos nenos e nenas para aprender e desenvolverse deben saír da propia aula, decidímonos a experimentar por esta camiño sabedores do grao de constancia

*Con ou sen carautas dos personaxes de Chirlo Merlo, estes están sempre preentes no escenario montado sobre o "Circo Papú..." e saíndo da dinámica da aula.*



que isto esixía. Foi así como a través dun traballo cooperativo nos puxemos mans á obra.

Por se fose pouco naqueles tempos -ao igual que sucede en moitos outros lugares do país- un considerable grupo de mestres e mestras do C.P. de Ponte Carreira achabámonos en estado de permanente rebelión ante unha dirección que considerabamos caciquil e obsoleta. Esta dura situación por unha parte converteu en irrespirable o ambiente do centro, pero pola outra avivou entre algúns de nós o debate pedagóxico e centrou as nosas inquietudes moito máis na escola e na nosa función de ensinantes. Todos aqueles anos estiveron salpicados de continuas tensións, ameazas, insultos e agresións case físicas. Pero no medio de todo aquilo a nosa aula converteuse no noso castelo, o noso refuxio e o noso espacio de liberdade.

Alí foi parar o burro trotón e alí naceron a becerra andoleira, o rato pillo, o lobo ñañudo, Manoliño, Marica e tantos outros. Naqueles oases de ledicia e traballo ilusionado foi onde o Chirlo Merlo despreguizou as ás e colleu voo, moitas veces contra o vento.

Cando despois dalgúns anos de elaboración, recreación e experimentación varios mestres amigos nos pediron o material deixámosllo gustosamente. A través deles soubemos que aquilo que fora concebido desde e para as nosas aulas tamén funcionaba nas outras. Ante a demanda de moitos compañeiros e coa teima de cubrir un oco escasamente enchido de materiais de lecto-escritura en galego, decidímonos a traballar cara a súa publicación.

Chirlo Merlo veu sendo elaborado e perfeccionado durante os oito anos anteriores á súa edición. O procedemento baseouse na elaboración duns recursos día a día e sobre a marcha, cuns nenos e nenas que chegaron a ser os inspiradores dos contos

desde a rica dinámica que con eles se creou. Este non foi un material creado para ser publicado, nin elaborado por encargo.

Ademais de ser experimentado permanentemente mentres se ía elaborando, durante o curso 90-91 realizouse o seguimento dunha ampla experimentación en escolas das provincias de A Coruña e Lugo.

## ISTO É CHIRLO MERLO

Trátase dun material con aspectos renovadores, coincidente coas directrices pedagóxicas da Reforma. É aplicable desde os últimos anos de Educación Infantil e cubre o primeiro ciclo da Educación Primaria. A pretensión é servir de ponte entre ambas, facilitando a continuidade mediante unha transición gradual e coherente.

Ademais de desenrolar un dominio sistemático e amplo do proceso lecto-escritor, permite as seguintes utilizacións:

- \* Permite adaptarse aos diferentes niveis e ritmos de aprendizaxe que se presentan na diversidade de cada aula.

- \* É especialmente completo para nenas e nenos que presentan dificultades de aprendizaxe no proceso lecto-escritor.

- \* Como recurso non sistemático, e en fases posteriores á da aprendizaxe lecto-escritora, serve de complemento apropiado para continuar na lectura comprensiva.

- \* É un material indicado para motivar a afección lectora en base a lecturas amenas e que supoñan a participación creativa de nenas e nenos.

En canto á liña metodolóxica, baséase na síntese dos procedementos global e fonético. Esta característica permite elixir entre estas dúas opcións:

A) A partir do enfoque global con reforzo fonético (considerado polos autores con preferencia

Ademais de ser experimentado permanentemente mentres se ía elaborando, durante o curso 90-91 realizouse o seguimento dunha ampla experimentación en escolas das provincias de A Coruña e Lugo.

en base aos plantexamentos integradores que conleva).

B) A partir do enfoque fonético. Trátase dun procedemento fonético mixto, dado que se desenvolve nun marco global, e polo tanto ofrece vantaxes con respecto a un plantexamento fonético estrito.

Tamén nos propoñemos:

- \* Que a aprendizaxe espontánea, significativa e constructiva substitúa á aprendizaxe receptiva e pasiva. Como exemplo indicativo, xa desde os pictogramas e a grafomotricidade o neno está traballando segundo estes criterios.







Traballando individualmente co banco de palabras.

Con ou sen carautas dos personaxes de Chirlo Merlo, estes están sempre presentes no escenario montado sobre o "Circo Papú..." e saíndo da dinámica da aula.

**Unha avalancha de sofisticado material didáctico con tintes de Reforma acapara solapadamente o tempo escolar e as vivencias dos nenos. Este é atranco dabondo para unha auténtica globalización.**



\* Que se utilicen técnicas do método natural, como a confección de libros a partir dos textos dos nenos, e a correspondencia escolar.

\* Que a lectura e a escritura se realicen como aprendizaxes interactivas. Para isto aseguramos uns pasos desde a fase de traballo grafomotriz, que conleva o emprego da pauta Montessori.

\* Que a psicomotricidade e o ritmo servan de canle para a expresión completa do neno.

## A GLOBALIZACIÓN

A aprendizaxe da lectura e da escritura é unha actividade integrada en tódolas demais, que son traballadas na globalidade do ser do neno (aspectos anímicos, expresivos, psicomotrices, rítmicos, de experiencias...)

Partimos dunha idea vital do ser do neno, e de aí ten que saír un tratamento global. Mais viñemos presenciando que escasamente se desenrola esta concepción vital que a nós nos inqueda. En grande parte das situacións escolares dito senso global do neno queda esmorecido ou afogado por centrárense as actividades en exceso de materiais con cariz globalizado. Unha avalancha de sofisticado material didáctico con tintes de Reforma acapara solapadamente o tempo escolar e as vivencias dos nenos. Este é atranco dabondo para unha auténtica globalización.

O noso intento foi de atallar cara unha redución de material elaborado por editoriais, limitándoos no máis posible a unha área básica na que consideramos estes de suma importancia. Tal é o caso do proceso lecto-escritor.

Tamén coidamos que neste material non se pode escatimar amplitude. Por tratarse dun proceso sistemático e gradual, e sendo un material dirixido a nenos e nenas de moi diversa capacidade e nivel madurativo, ten que ofrecerse coa debida fle-

xibilidade. Nisto baséase o noso obxectivo de ofrecer un material amplo e completo que chegue a ter prioridade sobre materiais dirixidos a outras áreas, nas que o idóneo sería a construción dos coñecementos a partir das experiencias directas, sobre as vivencias dos nenos e das nenas. Para este procedemento en mínima medida habería que recurrir a materiais editados.

Coa intención de verificar o enfoque que expoñemos, ofrecemos na guía orientacións bibliográficas que poden aportar un comezo firme cara unha redución de libros de texto e fichas en pro de gañar tempo para a vida propia da escola.

## A FONTE DE MOTIVACIÓN

Baseámola na nosa comprobación de que a natureza en xeral, e especialmente o mundo animal da fauna galega resulta ser un primordial foco de atracción para os nenos de calquera medio, tanto de procedencia rural como urbana. Cavilamos tamén en familiarizar a todos os nenos galegos cos elementos naturais do seu medio para que os disfruten e os valoren.

A motivación do traballo realízase en base a contos ambientados no lugar de Chirlo Merlo. Os nenos e nenas entran nas historias sentíndose protagonistas completando, transformando ou resolvendo situacións. Nesta participación posibilitase ao neno a súa proxección emocional.

## OUTRAS CARACTERÍSTICAS

O traballo sobre a lingua oral concedémoslle unha grande importancia. Este desenvólvese coa axuda dunha considerable colección de textos rítmicos e rimados, moitos deles recollidos do caudal inesgotable da nosa literatura popular.

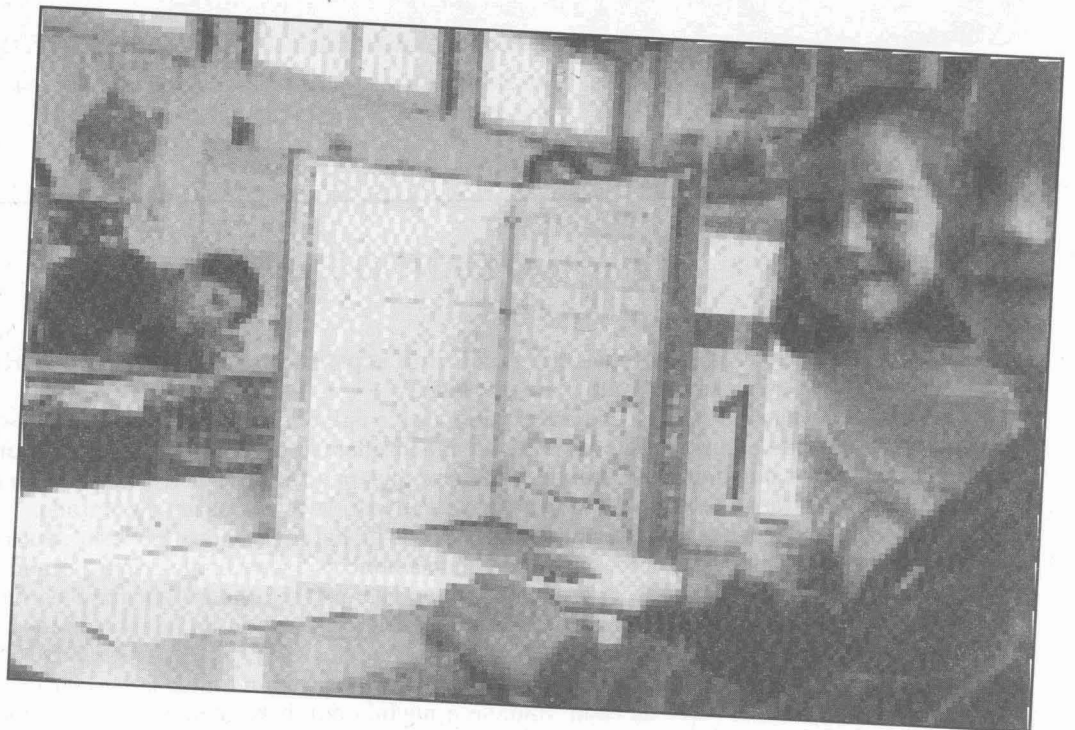
Tanto os materiais dirixidos

aos nenos como as orientacións contidas na guía van na procura da lectura e escritura vivencial, funcional e significativa, partindo de actividades motivadas e que se engloban en todo momento nun plan de escola integradora.

Chirlo Merlo componse de tres fases, con libro de contos, caderno de fichas, Banco de Palabras e carteis para cada unha delas. Os contidos van desde a prelectura e preescritura (grafomotricidade, lectura de imaxe e pictogramas) ata a práctica dos grupos consonánticos máis complexos.

asimilación sazoadada. Dese xeito tampouco queda vagantío para o espallamento e a libre expresión do neno en cada páxina.

En cada páxina do caderno, en relación coa actividade proposta, garantízase o vagar necesario para que cada un se exprese cos seus debuxos alusivos ou non ao conto que vivenciamos. Dámoslle oportunidade ao neno para que coloree, recree e invente mediante os seus debuxos. A creatividade e a fantasía teñen que alentar cada momento de cada ficha.



## PRESENTACIÓN ESPACIOSA

Unha das conclusións que sacamos da análise de múltiples materiais editados como novedosos foi que se dá unha tendencia moi xeneralizada a presentar fichas moi densas, con páxinas saturadas de contidos e actividades nun mínimo espazo. Consideramos que esta excesiva concentración ten efecto agobiantes para os nenos, e tal densidade dificulta unha

## CHIRLO MERLO SÉGUESE A COMPLETAR

Ademais da parte musical, a cargo dos compañeiros Fernando Fernández Picos, Baldomero Iglesias (Mero), X.L. Rivas Cruz (Mini), e que constará de unha ou dúas cassettes, atópase en fase de experimentación durante este curso un completo material de lectura e escritura prealfabéticas orientado á educación infantil. Este material componse de dúas novas fases nas que

*Traballando co banco de palabras en equipo.*



*Xogo previo á Psicomotricidade. Seguir os trazos polo chan é máis divertido ó son das lerías que explican os movementos.*

se traballan baixo os mesmos supostos motivacionais que nas fases xa editadas aspectos como a lectura da imaxe, a linguaxe pictográfica e a introducción aos primeiros símbolos alfabéticos. Tamén se ofrecen recursos para o traballo da lingua oral.

Como nota de recoñecemento queremos expresar o grande esmero que manifestaron todas as persoas interesadas pola publicación de Chirlo Merlo: colaboradores, experimentadores e persoas relacionadas co ICE e outros organismos. Ata é de sinalar que os mesmos editores estean participando activamente na experimentación dos novos materiais.

**A.L.P./X.M.A.V./M.R.C.**

## O BANCO DE PALABRAS.

De entre os abondosos resultados que produciu a experimentación masiva de Chirlo Merlo durante o curso 90-91, o Banco de Palabras quizá sexa o froito máis preciado.

Nas longas sesións de intercambio de experiencias e opinións cos grupos de mestres que experimentaban Chirlo Merlo surxiu a idea de que algun aspecto podería ser mellorado. No noso afán por rematar un método eficaz e aproveitable ao máximo concluímos que había que traballar máis profusamente certas actividades sobre palabras-clave e sobre a construción autónoma de frases. O campo estaba aberto e a investigación comezou de contado.

A resposta idónea acabámola atopando nun método global inglés que o profesor Andrés Suárez puxo nas nosas mans. O **Breakthrough to Literacy** úsase no Reino Unido e noutros países anglosaxóns, e cando o estudiamos vimos que dispuña dun enfoque, un material e unhas propostas didácticas perfectamente encaixables na idea de Chirlo Merlo, alomenos naqueles aspectos que nos interesaban. O Banco de Palabras surxiu da adaptación deste material aos centros motivacionais e ás posibilidades de Chirlo Merlo

O Banco de Palabras consta dunha carpeta de anelas que contén unhas follas de cartón. Nestas follas imos colocando as cartolinas coas palabras-clave de cada unidade a medida que imos avanzando no método. Estas cartolinas atópanse nas fichas troqueladas dos cadernos correspondentes a cada fase, de onde as imos sacando.

Cada neno será usuario do seu Banco de Palabras, co que aprenderá a formar autonomamente todas cantas frases quixer. Neste punto as posibilidades son inmensas, pois co Banco de Palabras podemos traballar a construción das frases-clave das unidades, podemos facer variacións de todo tipo sobre estas frases ou construír outras novas autonomamente. Tamén podemos facer que sexan os propios nenos e nenas os que se fagan uns aos outros os seus dictados, ou incluso iniciar o estudo das estruturas gramaticais, ao posibilitárenos ademáis o traballo con flexións verbais e morfemas de xénero e número.

Alén disto é un material co que se fai evidente o avance que no proceso lecto-escritor experimenta cada neno, e que permite que cada un traballe ao seu nivel respetando diferencias individuais.

Aparte de banco de palabras fai tamén de banco de unidades alfabéticas, xa que nas follas de cartón se reserva un espazo para almacenar as letras e os dígrafos que vaiamos estudiando. Isto serve para traballar de xeito definitivo xa non a palabra ou a frase globalmente consideradas, senón as letras e dígrafos que as constitúen.

Como todo material novidoso, quizá tarde tempo en ser coñecido. Sen embargo, unha vez rematada a obra, os autores consideramos que o Banco de Palabras leva unha participación máis que considerable no éxito de Chirlo Merlo.

r e v i s t a  
GALEGA DE EDUCACIÓN

*Información,  
debate, reflexión  
e comunicación  
pedagóxica.*

\* \* \*

*Unha escola  
para vivir*

**REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN**

promovida polo  
movemento de renovación  
pedagóxica

**NOVA ESCOLA GALEGA**  
e editada por  
**Edicións Xerais de Galicia**

r e v i s t a  
GALEGA DE EDUCACIÓN

r e v i s t a  
GALEGA DE EDUCACIÓN

15

NÚMERO  
MONOGRÁFICO  
DE LECTURA

literatura e curriculum • animación á  
lectura • xéneros esquecidos • imaxe •  
literatura e curriculum • animación á  
lectura • xéneros esquecidos • imaxe

**Subscripcións e correspondencia**

Doutor Maraño 12 baixo. 36211 Vigo

Telefonos: (986) 29 61 16 / 29 62 32

Fax: (986) 20 13 66

Números de 80 páxs. P.V.P. **700 ptas.**

Números de 112 páxs. P.V.P. **900 ptas.**

Subscripción de 4 números. **3000 ptas.**

Pilar  
Bernárdez  
Sanluis

*A experiencia do Museo do Pobo Galego*

## As fichas de investigación aplicadas nun museo etnográfico

### PUNTO DE PARTIDA

A intencionalidade deste artigo vai encamiñada a mostra-lo valor das fichas de investigación na escola, aplicadas neste caso na área de Lingua e Literatura Galega. Esta experiencia cobra grande importan-

cia tanto polo resultado obtido como polo medio no que se desenvolve, adverso ao traballo fóra da aula e a asignatura en si mesma.

O colexio no que se desenvolveu a actividade está situado na cabeceira do concello de A Estrada, cun total de 900 alum-

nos, na súa maior parte de procedencia rural. Esta macroconcentración ubícase, sen embargo, nun medio urbano, por conciencia e de intención castelán falantes.

Neste contexto desenvolveuse a experiencia, en concreto con alumnos de 7º curso de EXB,



dentro dun programa interdisciplinar que abarca lingua, literatura e cultura galegas. Isto supón que debemos apoiarnos na historia, na xeografía e na etnografía como principais puntos de referencia.

Neste nivel de ensino a intención e os esforzos diríxense fundamentalmente ao estudio da lingua no seu medio vivo. Despois de tantea-las inclinacións e disponibilidades dos rapaces e rapazas, programouse a actividade que remito como mostra de traballo e experimentación nun museo etnográfico.

## OBXECTIVOS DA ACTIVIDADE

Divídense en tres bloques segundo o bloque a cumprir:

a) Un obxectivo xeral: "Recoñece-lo valor da lingua, literatura e historia de Galicia a través dos tempos".

b) Obxectivos lingüístico-literarios:

- Adquirir vocabulario.
- Relaciona-lo paso do tempo coa evolución da lingua e da literatura.
- Identifica-los oficios tradicionais e as súas características lingüísticas.
- Normativizar textos populares.
- Relaciona-la temática literaria galega coa cultura tradicional.

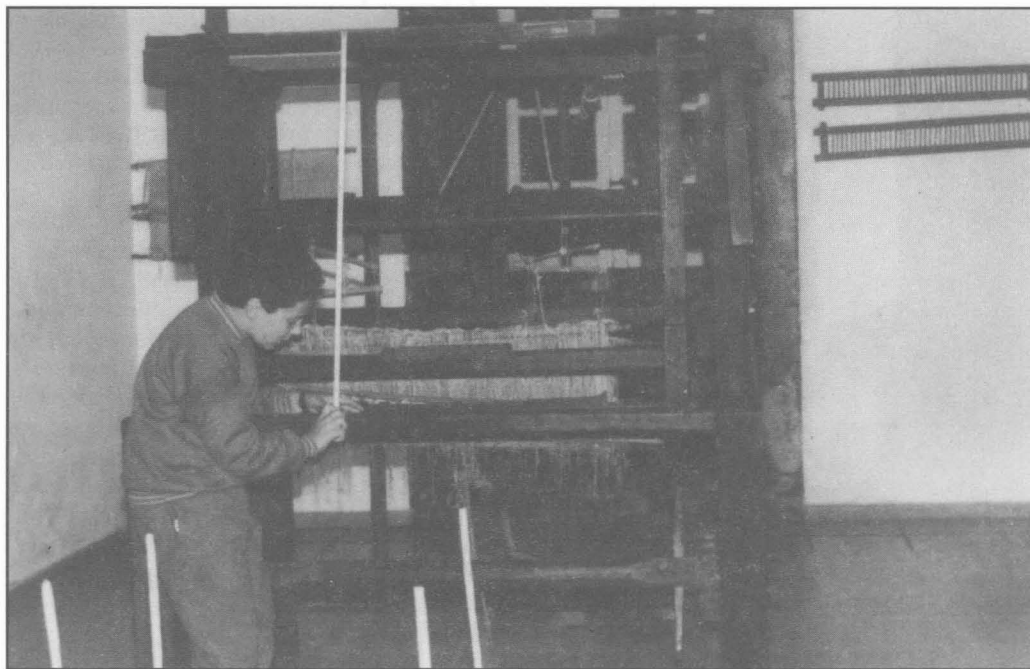
c) Obxectivo socio-culturais:

- Recoñecer e identificar diferentes sistemas económicos tradicionais.

- Observar e describi-la relación entre o medio xeográfico e os sistemas de vida.

- Recoñece-lo valor da etnografía como ciencia.

Todos estes obxectivos, tan elementais, son de difícil consecución debido á situación na que se atopa a asignatura de Lingua e Literatura Galegas dentro do curriculum escolar da EXB. Tense que loitar por un lado contra a pasividade da aula e polo outro contra a ani-



mosidade á propia asignatura.

## DESEÑO DA ACTIVIDADE ANTES DA VISITA

Unha actividade que podería cumprir tódolos obxectivos propostos sería unha visita a un museo etnográfico onde se tivese a oportunidade de contacto co pasado e a súa vez relacionado

co presente. Elíxese e prantéxase na clase: "Estudio lingüístico, literario e cultural do Museo do Pobo Galego", situado en Santiago de Compostela, a 25 km. do colexio.

Unha vez concedido día de visita, a programación e preparación da práctica é inminente; restan 15 días:

- O Museo envíanos unha documentación orientativa das



# experiencias

seccións en funcionamento e da distribución das salas. Distribuíndas entre os alumnos a modo de información previa.

- Son tres clases (76 rapaces e rapazas) que se dividen en equipos de traballo de 4 - 5 compoñentes. A cada equipo asignásele un ou dous aspectos do traballo, e cada grupo identificarase cun número de 1 ó 16. A numeración seranos de utilidade á hora de relacionalo grupo co traballo a desenrolar. A formación dos equipos está en parte dirixida co fin de equilibrar forzas dentro dos mesmos.

Paralelamente elabóranse fichas de investigación, orientadas cada unha delas a un tema de traballo en concreto:

Fichas A-1 e A-2: Dirixidas ós alumnos encargados da realización da análise externa e interna do museo: edificio (construción, estilo, adicación anterior, plano), organización administrativa e cultural. Estes equipos resollen o seu traballo a modo de entrevistas; por un lado a un subalterno, e por outro a un membro comisión de goberno do museo, con función de guía e vixianza de pezas.

Fichas B-1 e B-2: Dirixidas a

aqueles grupos que se adican a estudar sas completas: "Mar", "Campo", "Traxe". Dentro de cada sa traballan dous grupos por separado para posteriormente refundi-la información recollida.

Fichas C-1 e C-2: Dirixidas ós grupos de traballo que se adican ao estudio dun ou máis oficios concretos que teñen asignados como tema de investigación.

Outros equipos adícanse a facer unha reportaxe fotográfica. Este labor é totalmente espontáneo e libre por parte dos seus compoñentes; soamente se lles proporcionou o material necesario: cámara fotográfica, película de branco e negro, trípode e flash.

## O DIA DA VISITA

Ás 10 da mañá, hora de entrada, o guía invítanos a pasar; os equipos diríxense á sa que lles corresponde. Cada equipo dispón das fichas e material necesario.

Foron tres horas de intensa actividade e de independencia total. O seu esquema de actuación estaba tan claro que só atendían a completalo, non

requerindo en ningún momento asesoramento, nin vacilando un so instante.

As 13 horas cérranse carpetas, tal como o describe un alumno: "Ó final, cando ó noso corpo asomou o cansazo, é a unha, recolleemos". Queda a información recollida para posteriores sesións.

## NA CLASE

Durante dous meses, destínase unha sesión semanal de traballo para a recomposición, ampliación, ilustración... das súas observacións, proporcionándolle-la bibliografía a dous niveis: lingüístico e socio-histórico.

## RECOPILACIÓN DOS TRABALLOS

Ós dous meses da visita os equipos entregan os primeiros estudos. Cada un que se recibe parece máis científico, máis elaborado. Corríxense e arquívanse. Así, despois de tres meses tódolos grupos remataran o seu traballo.

O resultado final é un dossier de 176 páxinas cheas de contido lingüístico, literario e histórico. A experiencia cumpriu os obxectivos propostos, incluíndo ó denominado obxectivo xeral, pois o esmero, o agrimo e a adicación que os nenos e as nenas lle concederon é de entender como de identidade coas observacións.

## CONCLUSIÓN E XUSTIFICACION DE ACTIVIDADE:

A xustificación ven a conectar co exposto na presentación: asignatura problemática dentro do curriculum escolar; sen embargo, a disposición e actitudes favorables dun profesor cara a asignatura crea na aula un clima de interese e reflexión do valor intrínseco da materia



# experiencias

## Ficha A-1

### Museo de Pobo Galego Análise do museo (I)

1. Nome:.....  
Situación:.....  
Salas:.....  
Entidade do que depende:.....
2. Conxuntos de útiles o obxectos expostos considerados de máis valor artístico, histórico e etnográfico:  
.....
3. Horario e días de visita: .....  
Media de visitas anuais:.....  
Seccións máis visitadas:.....
4. Modo de adquisición do material exposto: .....  
Publicacións: Non   
Si  Periódicas  Títulos: .....  
Esporádicas  Títulos:.....
5. Actividades que adoita celebrar o museo:  
.....

## Ficha A-2

### Museo de Pobo Galego Análise do museo (II)

1. O edificio:  
- Época de construción:.....  
- Características artísticas:.....  
- Utilizacións anteriores:.....  
- Estado de conservación actual:.....  
- Plano: .....
  2. Outras observacións:  
.....  
.....
- . Materiais necesarios para cumplimenta-las fichas A-1 e A-2: folios, lapis, goma, bolígrafo, lapis de cores, sistema de apoio.  
. Outros materiais: casete, cintas de cassette, pilas micrófono.

## Ficha B-1

### Museo de Pobo Galego Análise dunha sala (I)

1. Nome da sala:.....  
Situación: Baixo  1º andar  2º andar  
outra: .....  
Orientación:.....  
Descrición xeral (forma, dimensións, ocos....)  
.....  
.....  
Distribución do exposto:  
- En vitrina: .....  
- Sen vitrina: .....
2. Plano ou croquis .....
3. Outras observacións:  
.....  
.....

## Ficha B-2

### Museo de Pobo Galego Análise dunha sala (II)

1. Útiles, aparellos, ferramentas.... (escoller 3):  
- Nomenclatura: .....  
- Función:.....  
- Dimensións:.....  
- Descrición:.....  
- Debuxo:  
- Lugar de orixe:.....  
- Evolución histórica: .....  
- Pervivencia da súa utilización: .....
2. Outras observacións: .....

Materiais necesarios para cumplimenta-las fichas B-1 e B-2: folios, lápiz, bolígrafos, goma, lapis cores, cinta métrica, mapas mudos de Galicia, sistema de apoio....



# experiencias

## Ficha C-1

### Museo de Pobo Galego Análise de oficios (I) (unha ficha por cada oficio)

1. Oficio: .....  
Distribución xeográfica  
.....

2. Instrumentos de traballo (unha ficha por cada un):  
Nome: .....  
Dimensións: .....  
Funcións: .....  
Debuxo:

3. Pezas elaboradas (unha ficha por cada uns):  
Nome: .....  
Dimensións: .....  
Utilización: .....  
Debuxo:

## Ficha C-2

### Museo de Pobo Galego Análise de oficios (II)

1. Proceso de elaboración das pezas  
(descrición e debuxos): .....  
.....

2. Materias primas utilizadas: .....

3. Datos históricos. ....

4. Outras observacións.....  
.....  
.....

Materiais necesarios para cumprimentalas fichas C-1 e C-2: folios, bolígrafo, lápiz, goma, lapis cores, cinta métrica, mapas mudos de Galicia, sistema de apoio....



de estudio, condicións que neste caso concreto cumpríronse plenamente. Tamén é de valorar e de apreciar a dispoñibilidade do alumnado, que se ben nun principio non conectaba coa materia, a través desta práctica demostrábase que se motiva e se implica respondendo positivamente e con identificación cara o seu labor.

Como conclusión, valor intensamente, e é isto a causa pola que describo esta práctica, as fichas de investigación, como guías de traballo neste caso dirixidas cara a observación e experimentación dentro dun museo, sempre tan pasivo e tan pouco aproveitado na ensinanza.

Por outra parte tamén valoro a obra final resultante, que supón ser e é calificada como un estudio con connotacións lingüísticas, históricas, literarias, xeográficas e etnográficas, que unha vez encuadrado pasa a formar parte do fondo bibliográfico do colexio de do propio museo.

P.B.S.

# Dez anos de Nova Escola Galega

- ✓ Dez anos de traballo a prol da renovación pedagóxica e a galeguización do sistema educativo.
- ✓ Dez anos de defensa do modelo de Escola Pública Galega.
- ✓ Dez anos de traballo compartido para construír unha nova escola galega.
- ✓ Dez anos de actividades: encontros, xornadas, escolas de verán, debates...



**¡Faite socio de Nova Escola Galega!**

**Escribenos ó apartado 586 de Santiago**



Dolores  
Portabales  
Vázquez  
M<sup>re</sup> del Carmen  
Lopez  
Rodríguez  
M<sup>re</sup> Dolores Rial  
Fernández  
Escola Infantil  
Igrexa Valadares  
Vigo

## Adaptación à Escola Infantil

A presente experiencia foi realizada no Centro de Preescolar Igrexa-Valadares, situado a 5 km. de Vigo. O centro dispón de 6 unidades e unha matrícula de 120 nenos/as, de 3, 4, 5 anos.

Comezámola experiencia do "Plan de Adaptación" no curso 84-85 con nenos de 4 e 5 anos, e no curso 89-90 adaptándoo ós nenos de 3 anos.

**O** PRESENTE programa desenvólvese no Preescolar de Igrexa-Valadares *dende o curso 84-84*, primeiro con nenos de 4 e 5 anos e dende o curso 89-90 tamén cos nenos de 3 anos.

### OBXECTIVO

Conquerir que a entrada do

nenos/a na Escola Infantil sexa a máis idónea posible para o desenvolvemento da súa personalidade e para o desenvolvemento da súa escolaridade.

Contémplase a adaptación a dous niveis:

a) Adaptación a un medio físico e a unha organización temporal da súa vida diferente.

b) Adaptación a un mundo relacional diferente:

-A figura da mestra/as.  
-Os outros nenos/as.

### ACTIVIDADES A DESENVOLVER

1. *Xuntanza informativa para tódolas familias dos nenos e nenas no mes de xuño.*

Convocada mediante circular no momento de formalizala matrícula no mes de maio. Nesa

VICENTE



xuntanza preséntanse as profesoras do centro e ofréceselles as familias posibilidades para prepara-los nenos/as durante o verán para vir a escola, de maneira que a súa integración na mesma, sexa vivida como unha experiencia agradable e positiva.

2. *Enviámoslle a tódolas familias por correo un resumo do que falamos na xuntanza e convocámolas para unha entrevista no mes de setembro, á que deberán asistir cos nenos/as.*

Estas cartas prepáranse no mes de xuño e envíanse a mediados do mes de agosto, para que cheguen con tempo.

## ENTREVISTAS INDIVIDUAIS CON CADA FAMILIA, O NENO/A E A MESTRA.

As entrevistas fánzanse nas dúas primeiras semanas do mes de setembro, cunha duración aproximada de media hora con cada familia.

O seu obxectivo e que o neno/a *coñeza a mestra/as, manipule os materiais, coñeza a escola xunto coa súa familia.*

Desenvolvemento:

1. Presentación persoal da mestra o neno/a e os seus pais.

2. Percorrido pola clase e presentación dos materiais.

3. Proposta de xogo conxunto, á vista do que parece que sorprendeu máis ó neno/a.

4. Recollida de información cos pais, cando o neno queda xogando.... procurando que as preguntas xurdan de maneira natural; no caso contrario fanse directamente. (Hai que tomar nota ó remate da entrevista, para non esquecer nada).

5. Poñemos co neno/a e os seus pais, o seu nome onde vai colgar a súa roupa, ou onde vai pór as súas cousas.

6. Saímos xuntos da aula e visitamos outros espazos da escola: os servicios, as outras aulas, a biblioteca, o patio....

7. Acordamos xuntos o día e hora no que o neno/a virá a

escola xa con outros nenos/as, *atendendo a:*

-Que os primeiros días veñan as familias acompañando o neno/a ata a aula.

-A adaptación dos horarios no caso de que queiran vir con algún amigo ou amiga que tamén vén por primeira vez a escola.

## ADAPTACION DOS NENOS/AS Ó GRUPO-CLASE

En base ós datos aportados polas familias e ás observacións feitas nas entrevistas, formaranse grupos de 3 ou 4 nenos/as que se integrarán na escola, a razón dun grupo cada día, ó longo da primeira semana lectiva, procurando que aqueles nenos/as que se prevea que puidesen ter problemas veñan os primeiros, cando aínda o grupo a atender pola educadora é moi pequeno.

Facilitarase a permanencia das familias na clase cando se considere necesario.

Darase tamén a posibilidade nestes primeiros días dun horario flexible, tanto nas entradas como nas saídas, vindo máis tarde, e marchando un pouco antes, etc....

Neste período é moi importante *contar co apoio e colaboración das familias.*

Consideramos moi necesario, e case imprescindible a planificación de actividades encamiñadas a facilita-la integración do neno/a no mundo escolar.

Pero aínda seguimos preguntándonos: *¿cando consideramos que o neno/a está adaptado? Con outro esquema educativo. ¿Sería necesario facer adaptación?*

Nesta liña pensamos que é necesario establecer canles de participación cada vez máis amplos coas familias na dinámica escolar.

Planificamos ó longo do curso actividades de participación das familias tanto no aula coma no centro.

M.D.P.V/ M.C.L.R./D.R.F.



# experiencias



# experiencias

É a primeira vez que vou a separarme de ti e de papá, estou preocupado, pois vou a coñecer a miña mestra e aos meus compañeiros.



3

Eu non quero ir, pero ti tén que animarme e deixarme levar o meu xoque preferido, así non estarei tan soio.

Hoxe non podemos facer as cousas con prisa, teño que vestirme e desayunar con calma.

ISOIO!



4

Cando chegue a casa de volta, preguntame cousas que fixemos na escola, o millor tarda un pouco en querer falar, pero ten paciencia, hoxe é un día moi especial, ¿ti tamén tés medo nos sitios novos?



7

Iste ano temos moito que traballar xuntos. ¡a ver si a escola é tan divertida como dín!



8

## ¿Que significa para o neno ou nena ir por primeira vez á escola? (\*)

- Atoparse cunha casa que non coñece: un edificio grande, unha clase, uns corredores, un cuarto de baño, un patio, novos para eles e á vez diferentes.

- Atoparse cunha persoa adulta, a súa mestra, que tampouco coñece; e que lle vai dar protección e confianza e que lle vai dicir que é o que pode e non pode facer.

- Atoparse cun grupo de nenos e nenas, ós que na súa maioría non coñece, que lle axudarán ou non, que lle prestarán as súas cousas ou llas quitarán e sobre todo, un grupo de nenos e nenas maior ó que nunca vira.

É importante coñecer estas circunstancias para entender a forma de reaccionar e de comportarse de cada neno ou nena.

Porque, cada un reacciona ante esta situación dun xeito diferente, xa

que a súa madurez e as súas experiencias son distintas. A súa forma de reaccionar depende de:

- Que estea afeito a valerese por si so na súa casa: para ir ó cuarto de baño, para comer, para vestirse e espirse, para desprazarse pola casa, etc.

- Que saiba aceptar as normas fundamentais na vida familiar. Para que na escola, estas non sexan motivo de disgusto constante.

- Que estea afeito a estar separado dos seus pais, por unhas horas. En casa de familiares ou amigos coñecidos por él, sen sentirse abandonado. Así non terá ese sentimento ó quedar unhas horas na escola.

- Se ó volver a casa, amósase anoxado, que non o rexeiten. Que amosen interese polo que fixo na escola, sen insistir teimudamente, se él ou ela non quere falar diso.

- Se xa estivo na gardería, que lle fale de que vai mudar de escola, explicándolle porque se lle vai cambiar animándoo contándolle as cousas novas que alí atopará e poderá aprender.

Sobre todo, teñan presente o seguinte:

“O futuro dun escolar *depende* da idea que os seus pais gravaran na súa mente do que é a escola”

(\*) Texto dunha das follas que se lle envían ós pais.



## ¡Preparemos eses primeiros días de escola! (\*)

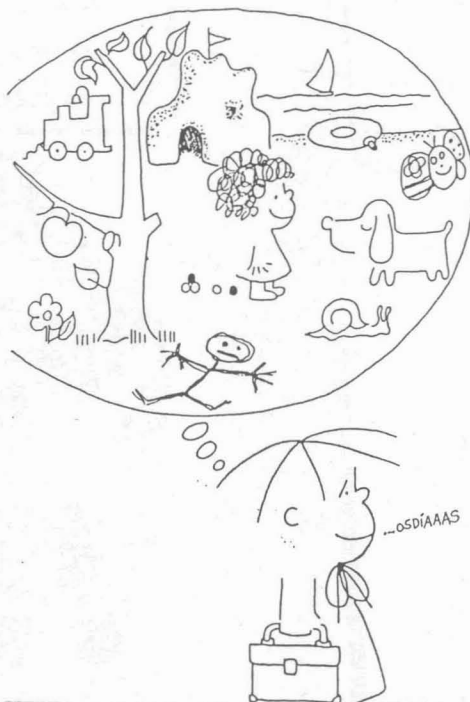
A entrada na escola é un momento importante na vida do neno que, como outros, hai que preparar. Un neno pode face-lo “rebumbio do primeiro día” ou, pola contra amosarse máis calado ou máis anoxado do habitual na súa casa, durante eses primeiros días. Dunha maneira ou doutra tódolos nenos reaccionan diante desta nova situación. É importante responder e preparalo para esta situación, para isto convén:

- Fáralle, con suficiente antelación, de que irá á escola, sen crearlle unha idea falsa dela, por exemplo dicíndolle: “Agora fa-lo que queres, pero na escola ¡Xa verás! ou “Coa mestra non se xoga, alí terás que obedecer”.

- Escóitalo cando di que non quere ir á escola, e falar con él de por que non quere ir, atendendo as súas razóns.

- O primeiro día, face-las cousas con tempo: que non haxa que almorzar a toda velocidade ou ir correndo porque se fai tarde.

- Deixarlle que traia o seu xoguete favorito á escola: iso lle axudará a sentirse acompañado e un pouco máis seguro.



- Se o neno se excita, chora ou non quere entrar en clase. Primeiro acougue vostede. Non lle dea unha zorra, nin o compare con outros nenos dicíndolle que son máis bos. Agarde que se tranquilice.

- Ó deixalo só en clase non o engañe anque quede chorando. A súa decepción será maior se lle di que está no patio ou detrás da porta e cando a vai buscar, non a atopa alí.

- Que saiba entreterse cos seus propios xoguetes, creando as súas propias historias. E saiba xogar con outros nenos.

Non tódolos nenos maduran, e son capaces de face-lo mesmo á mesma idade. Precisamente, o papel dos pais e os educadores é axudalos e darlles seguridades e confianza para que poidan vivir cada momento da súa vida do xeito máis satisfactorio e agradable posible.

(\*) Texto dunha das follas que se lle envían ós pais.

# experiencias

## FICHA DE DATOS INICIAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nacemento: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_ Profesión: (A real: ¿que fai?) \_\_\_\_\_

Nome da nai: \_\_\_\_\_ Profesión: (A real: ¿que fai?) \_\_\_\_\_

Número de irmáns: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa: \_\_\_\_\_

Outra persoas que viven en casa co neno: \_\_\_\_\_

Descrición do neno polo (pai, a nai, ou ámbolos dous. ¿Como é de forma de ser ou de carácter?:

\_\_\_\_\_

## Autonomía

– Comportamento:

¿Necesita moito da axuda dos pais? \_\_\_\_\_

¿Gústalle e soe colaborar cos pais? \_\_\_\_\_

¿Vístese e lávase só? \_\_\_\_\_

– Comida:

¿Que tal come? \_\_\_\_\_

¿Come só? \_\_\_\_\_

¿Utiliza os cubertos? \_\_\_\_\_

– Durmir:

¿Durme só? \_\_\_\_\_

¿Cantas horas durme? \_\_\_\_\_

¿Durme ben? \_\_\_\_\_

– Esfínteres:

¿Méxase ou cágase de día, de noite, sen control? \_\_\_\_\_

– Xogo:

¿Gosta de xogar con outros nenos?, ¿con quen? (o seu grao de parentesco con el) \_\_\_\_\_

¿A que tipo de xogos adoita xogar? \_\_\_\_\_

– Saúde:

¿Tivo algunha enfermidade ou operación importante? \_\_\_\_\_

¿Adoita estar enfermo? \_\_\_\_\_

## Escolarización

¿Ten ganas de vir á escola? ¿Por que? \_\_\_\_\_

¿Hai algo do que non falamos que lle preocupa do neno? \_\_\_\_\_



## Preescolar na casa

*Unha aproximación  
xeográfica*

Sylvia Röhrig\*

**N**O MEDIO rural galego a oferta de preescolar non é satisfactoria. Ata os 6 anos os nenos non adoitaban asistir a ningunha clase de non habelas ó alcance das súas aldeas ou ben teñen que soportar o transporte escolar. A demanda, sen embargo, é un feito innegable na actualidade. Aínda que o Preescolar non é obrigatorio a taxa de escolarización é de case o 90% (fig. 1). Ademais hoxe en día son case iguais as taxas femininas e masculinas (fig. 2).

No ano 1977 Cáritas de Galicia empezou a desenvolver un programa novo, chamado PRE-ESCOLAR NA CASA (PnC), adicado a mellorar a oferta educativa e adaptado ás condicións do mundo rural galego. Ata entón as unidades de preescolar estaban localizadas en cidades e vilas. De feito, no 1975 só un 20.9% dos nenos de 2 a 5 anos estaban escolarizados fronte a un 30% no Estado Español (informe FOESSA). Como dixemos, ningunha das 997 unidades de educación preescolar existentes naquel tempo estaba localizada fora das cidades e vilas e 609 unidades era privadas e non gratuitas.

Sen embargo, desde os anos 70 tivo lugar un esforzo para mellorar a oferta pública en todos os niveis de educación e, neste senso, o programa PnC hoxe en día existe maioritariamente con subvencións da Educación Compensatoria. O esforzo das administracións públicas obsérvase claramente xa que a estatística (fig.1) indícanos que a taxa de escolarización dos nenos



de 2 a 5 anos de idade ascendeu a case o 90%. Unha maioría do 72,4% dos nenos de 4 e 5 anos asistía no curso 1987-88 a centros públicos (fig.3), mentres que cos rapaces de 2 e 3 anos ocorre case ó revés: o 77% van a clases privadas de Preescolar. En conxunto son 46.088 nenos de 2 a 5 anos en centros públicos fronte a 19.353 en centros privados, o que nos da unha cifra global de 65.441 nenos galegos escolarizados voluntariamente. A maior parte dos nenos en Preescolar ten 4 ou 5 anos (62.819 en total) fronte a só 2.622 menores (de 2 e 3 anos). Respecto ó grupo dominante de 4-5 anos a distribución de alumnos vese na figura 4.

A taxa de escolarización de nenos de 4 e 5 anos no Estado Español é do 94% segundo datos correspondentes a 1986, mentres que a de Galicia un ano despois (no 1987) era do 89,6% segundo as informacións precisadas polo Mapa Escolar. Nas provincias de A Coruña e Pontevedra máis do 95% dos nenos de 4 e 5 anos asistían a Preescolar. Pola contra só eran o 88,9% en Ourense e o 76,5% en Lugo (fig.1). Aquí observamos diferencias respetables. A maioría dos grupos de PnC localízanse, en efecto, nestas dúas provincias.

### PREESCOLAR NA CASA: AS CLASES

Cada quince días reúnen os grupos cun promedio de catro nenos cunha mestra/e cos

seus pais e avós. As "clases" teñen lugar nunha sala comunitaria e se hai dificultades respecto ó desprazamento pódese contar coa axuda da mestra (orientadora). A reunión consiste en dúas horas de conversacións e actividades cos nenos. Ademais a mestra/e propón e explica ós adultos o programa para os próximos quince días. Os pais deberán adicar dez minutos diarios ós seus fillos. En realidade son eles os mestres e responsables de tratar un programa proposto e preparado polo persoal orientador de PnC. Esta é unha das ideas claves de PnC. Tamén se dan xoguetes, libros e máis material de préstamo. Programas na radio galega contribúen tamén ó PnC. Segundo informacións dos organizadores o interese en PnC é grande ó ofrecer

oportunidades pedagóxicas descoñecidas ata entón. A participación é voluntaria pero frecuente e os nenos asisten contentos ás reunións.

### A DISTRIBUCIÓN

No curso 1988-89 existían 543 grupos de PnC con 2.001 nenos en toda Galicia (fig. 5), a maior parte na provincia de Lugo (197 grupos, 710 rapaces) e a de Ourense (145 grupos, 451 nenos). No mapa (fig.6) vese unha distribución heteroxénea que exclúe as cidades. Sen embargo, isto non implica que exista unha oferta completa para o mundo rural. Unha certa acumulación perto das grandes cidades ten a súa orixe no feito de que os mestres-orientadores

FIG. 6

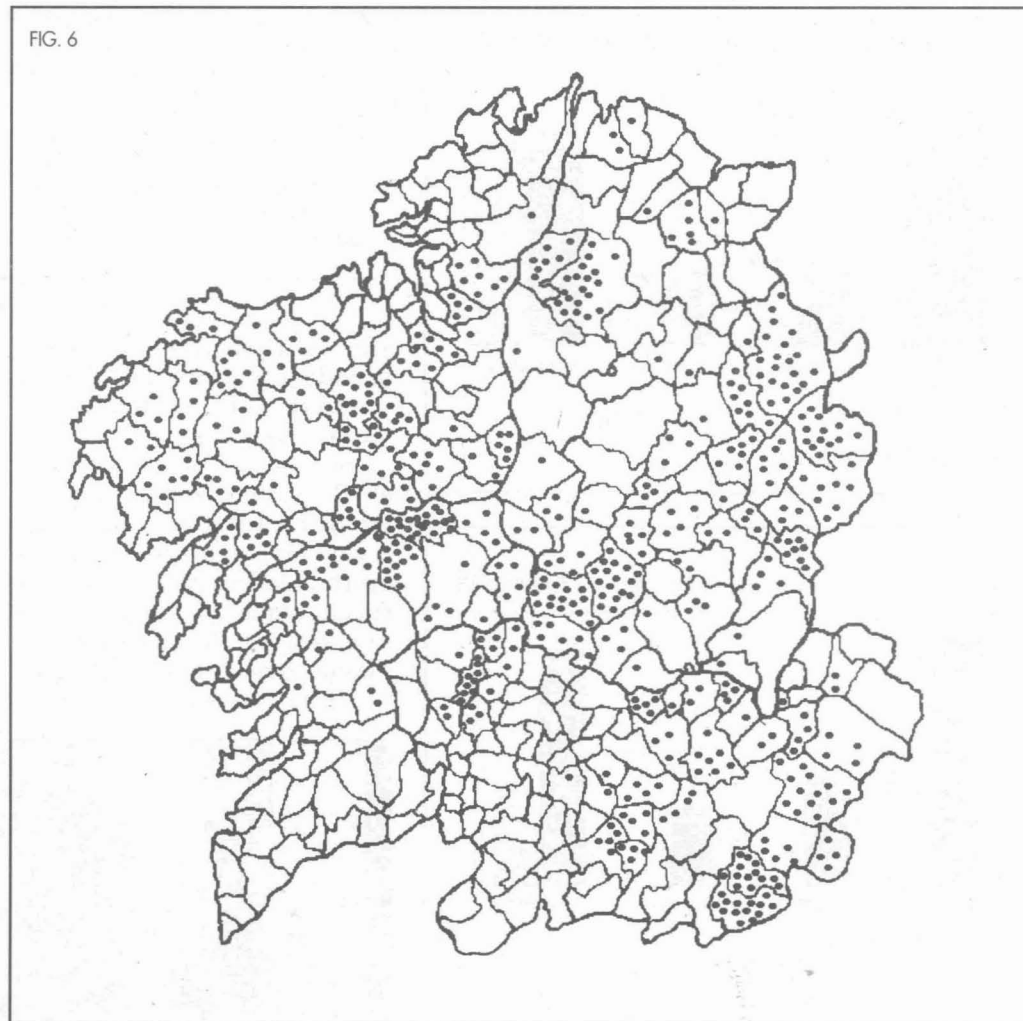


FIG. 1

#### Taxa de Escolarización 1987 - 88

	Preescolar
A Coruña	97,60
Lugo	76,50
Ourense	88,90
Pontevedra	95,40
Galicia	89,60

Fonte: Mapa Escolar 1989

FIG. 3

(Alumnos preescolar 1987-88)

		Total	% de Galicia	Alumnos en escuelas			
				Públicas		Privadas	
A Coruña	2-3 anos	967	1,5	63	6,5	904	93,5
	4-5 anos	25450	38,9	18018	70,8	7432	29,2
	Total	26417	40,4	18081	68,4	8336	31,6
Lugo	2-3 anos	337	0,5	284	84,3	53	15,7
	4-5 anos	8234	12,6	6783	82,4	1451	17,6
	Total	8571	13,1	7067	82,5	1504	17,5
Ourense	2-3 anos	405	0,6	97	24,0	308	76,0
	4-5 anos	6447	9,9	4660	72,3	1787	27,7
	Total	6852	10,5	4757	69,4	2095	30,6
Pontevedra	2-3 anos	913	1,4	159	17,4	754	82,6
	4-5 anos	22688	34,7	16024	70,6	6664	29,4
	Total	23601	36,1	16183	68,6	7418	31,4
Galicia	2-3 anos	2622	4,0	603	23,0	2019	77,0
	4-5 anos	62819	96,0	45485	72,4	17334	27,6
	Total	65441	100,0	46088	70,4	19353	29,6

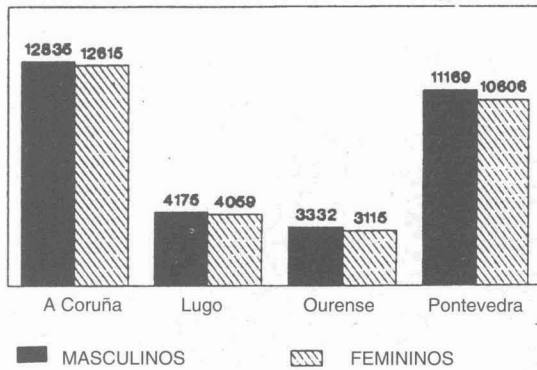
**Bibliografía**

- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN (1989): *Mapa Escolar. IIº Volume*, Santiago de Compostela.
- CARIDE, J.A. / COSTA, A. / REQUEJO, A. (1989): *A educación en Galicia. Informe cero*, ICE, Universidade de Santiago.
- Preescolar na Casa (1990): *Formación de pais e educación infantil rural. Situación da infancia rural. Apuntes para un debate*, Manuscrito sen publicar.

\* Sylvia Röhrig é unha xeógrafa alemana que traballa como docente nunha escola secundaria de Darmstadt. A súa Memoria de Licenciatura baséouse nun traballo sobre educación e territorio en Galicia.

FIG. 2

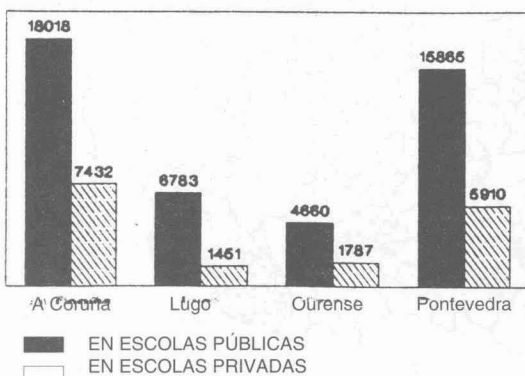
ALUMNOS (4-5) ANOS SEGÚN SEXO (CIFRAS ABSOLUTAS)



DATOS DE: MAPA ESCOLAR 1989

FIG. 4

ALUMNOS (4-5) ANOS EN ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS



DATOS DE: MAPA ESCOLAR 1989

FIG. 5

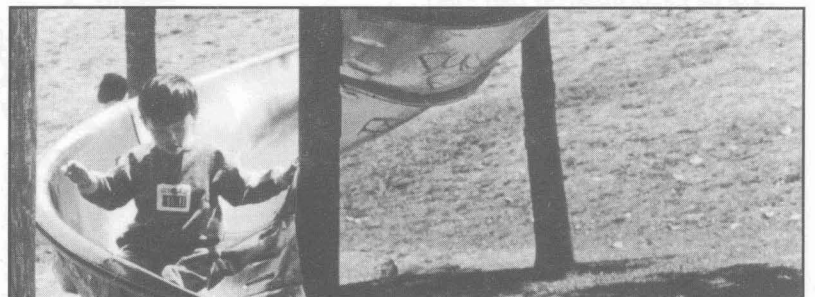
(Nenos participantes curso 1988-89)

	-3	3	4	5	Total	
Lugo	197	229	404	72	5	710
A Coruña	132	71	270	173	54	568
Ourense	145	70	172	172	37	451
Pontevedra	69	93	145	32	2	272
Galicia	543	463	991	449	98	2.001
Asturias	2		1	1		2

soen vivir nas urbes. Isto compréndese mesmo dado que o persoal ten normalmente varias clases diarias.

Segundo as nosas pescudas, en Galicia presentouse un programa moderno para contribuír a establecer a igualdade de oportunidades entre o campo e a cidade, aínda que este programa non se teña desenvolvido do mesmo xeito por todo o territorio. Se os pais seguen traballan-

do activamente e interesados en asuntos da educación dos seus propios fillos e se se topan mestres dacordo coas ideas deste programa móbil en favor de mellorar as condicións de vida no campo, resulta positivo seguir co PnC e ampliálo máis, entendéndoo plenamente como unha parte básica da infraestructura educativa en Galicia e nos territorios de características semellantes.



MARGA SAMPAIO

Eugenia  
Trigo Aza  
Licenciada en  
Educación Física

## A dimensión físico-deportiva do xogo cooperativo

**A**NTES DE escomenzar, quero facer un par de citas que axuden a entrar en materia: "O xogo é *intrinsecamente esencial para a creatividade... Unha persoa que non sabe xogar está privada ó mesmo tempo da alegría de facer e crear e seguramente esta mutilada na súa capacidade de sentirse viva*" (Rosemary Gordon)

"O xogo é unha actividade natural que proporciona pracer e satisfacción; polo tanto, se un neno xoga a disgusto o non se divirte co que fai, non se pode decir que xoga: é posible que siga as indicacions ó as obrigas impostas polo adulto ou polo grupo de xogo, pero non xoga". (Rosa M<sup>a</sup> Guitart i Aced)

Partindo destas dúas citas, o xogo como algo necesario para a creatividade e o pracer no xogo en si mesmo, imos desenvolver algunhas ideas sobre o significado do xogo dentro do campo da actividade física.

As investigacións e estudos que sobre o Desenrolo Motor se están a levar a cabo nos últimos anos, están poñendo sobre o tapete unha serie de actuacións que, queirámolo ou non, están xa tendo incidencia na nosa práctica diaria e máis a van ter se queremos traballar cara unha nova educación máis participativa, creativa e crítica, que a que ata o momento estamos desenvolvendo nas nosas aulas.

Estes estudos están aportando datos sobre os seguintes considerandos:

\* *toma-lo suxeito en toda a*

*súa complexidade* cando practica actividades físicas. (non se poden separa-las distintas capacidades ou cualidades teóricas cando de educar se trata...)

\* *comprender mellor o papel dos adultos* nos procesos de adquisición,

\* *a práctica variada* é moi efectiva para a elaboración das regras ou esquemas de acción. (esto vai en contra da repetición de actos motores como vía de aprendizaxe...)

\* *a función lúdica* é un motor importante do desenrolo e aprendizaxe motor (o xogo posúe funcións de adaptación e readaptación que os profesores de desenrolo motor non debemos esquecer, pois é un medio óptimo para o desenrolo das potencialidades dos suxeitos...)

\* *crítica fundamentada ante o fenómeno do Deporte Competitivo* en idades temperáns

\* *mellor coñecemento dos problemas de torpeza motriz* (aumentan cando se incide de xeito sistemático na dificultade, créanse fixacións difíciles de superar...)

\* *suxerencia de modificacións na construción de materiais e equipamentos* (materiais menos pechados e máis dados a innovacións creativas...) (Ruíz Pérez, 1989)

Se estas son algunhas das suxerencias que os estudos de aprendizaxe motor nos están ensinando, imos ver que pode facer o xogo dentro desde contexto.

1º- O xogo pode ser considerado como medio para aprender

(xogo instructivo) ou como fin en si mesmo (xogo educativo). No primeiro suposto o xogo é utilizado como medio para conseguir outros fins, educativos, instructivos.... Esta é a utilización que usa fundamentalmente a Educación Física e outras asignaturas cando se quere que a aprendizaxe resulte divertida. Este tipo de xogo é valioso, pero existe outro que pon a énfase no xogo como valor educativo en si mesmo. Coido que a E.F. é un bo marco para que os alumnos aprendan a xogar. E un feito que cada día se perde máis o xogo na rúa que tanto aportaba ós individuos. Igualmente é unha evidencia que ese xogo está sendo reemprazado polo deporte. Con isto pérdense moitos valores que interrelacionaban ás persoas. A E.F. debe retomar ese xogo inocuo; o XOGO entendido con maiúsculas. Deste xeito invírtense os papeis. O que antes era un medio, pasa a converterse nun fin. Os obxetivos específicos, os contidos, os materiais, son agora os medios que empregamos nós para que os nosos alumnos aprendan a xogar dende a óptica da cooperación. (Trigo, 1989)

2º- ¿Xogo competitivo ou xogo cooperativo?. Porécennos preferibles os xogos cooperativos; en todo caso poden vulgar os lectores segundo as indicacións que demos para cada clase de xogos.

Os xogos competitivos dan realce ó seguinte:

\* *a competición sistemática* é a única motivación e finalidade dun xogo,

\* valórase excesivamente ó gañador,

\* existe a eliminación, de xeito que sempre son as mesmas persoas as eliminadas,

\* discrimínanse determinadas persoas, en función do sexo ou das características personais,

\* somente xogan os mellores.

Os xogos cooperativos, en cambio, favorecen outras condutas:

\* xógase por pracer e non para conquistar necesariamente un premio ou unha victoria,

\* divírtense os xogadores sen a ansiedade de non conquistar o obxectivo marcado,

\* favorécese a participación de todos, os máis dotados e os menos dotados, os que sempre gañan e os que sempre perden; todos poden gañar,

\* os compañeiros vense como compañeiros de xogo, en relacións de igualdade,

\* inténtase a superación propia máis que sobre os mais,

\* o xogo vese como unha actividade conxunta, non individualizada,

\* todos teñen un papel destacado que facer, todos son protagonistas. (Guitart, 1985)

3º- ¿O deporte como último elo da cadea da actividade motriz? O deporte ¿é o máximo exponente da actividade motórica? É posible que se entendemos por actividade motriz o rendemento ó máximo das capacidades físicas, que o deporte competitivo ocupe esa fin da cadea. Pero a actividade motriz implica algo máis que rendemento muscular-enerxético.

Como di Lagardera: "nós, os educadores da motricidade, sabemos que as potencialidades motrices dos nosos alumnos non empezan nin rematan nunha habilidade deportiva, senón que polo contrario os nosos alumnos necesitan proxectar as súas capacidades de resposta motriz para adaptarse ás esixencias do entorno, para medrar en harmonía, para chegar a ser persoas sensatas e felices"

Reducir a actividade motriz, reducir, así pois, a Educación Física á práctica deportiva, coas súas xerarquías competitivas e os seus códigos moi particulares é reducirse a unha visión moi parcial da motricidade.

A Educación non pode prescindir da realidade social pero tampouco pode estar suxeta a un relativismo cultural; hai unha educación do individuo que sobrepasa dito relativismo, e esa é a que hai que identificar. (Benilde, 1989).

4º- O deporte institucionalizado non desenrola a creatividade. Nunha investigación realizada recentemente con alumnos de 1º de FP (Trigo, 1990), temos chegado a unha serie de conclusións parciais respecto a relación entre a Creatividade Xeral do individuo e a Creatividade Motriz, habendo máis correlación entre a Actividade Física Recreativa e a Creatividade Xeral que entre o Deporte Organizado e a Creatividade. É dicir, que a especialización deportiva non axuda a creatividade en liñas xerais.

O deporte entendido como xogo, debe estar integrado nos programas educativos, nos deseños curriculares dos centros, pero sempre dun xeito recreativo, global e pluridisciplinar, sendo o xogo participativo o común denominador das sesións de E.F. O importante é que o alumno aprenda a divertirse xogando co seu corpo e o corpo dos demais e o menos trascendental o modo como poda facer este xogo.

5º- ¿Xogos dirixidos ou xogos creativos? Se admitimos que a creatividade debe estar presente en todo proceso educativo, os xogos non poden ser excesivamente ríxidos nin pechados porque un xogo ríxido, por moi cooperativo que sexa, non ofrece marxe á imaxinación dos participantes. Por moi adecuado que resulte un xogo para a adquisición dunha habilidade, se coarta toda iniciativa porque existe un pronunciado acento nas

regras, no lugar, nos instrumentos, estaremos facendo do xogo "un instrumento para", pero estámonos privando do seu valor intrínseco.

Cando utilizamos xogos previamente inventados, xa coñecidos, procuraremos deixar sempre unha porta aberta para que os individuos poidan participar no desenrolo do mesmo adaptándose ó seu xeito, ó lugar e ás circunstancias do momento. Non queremos negar a valía dos xogos xa coñecidos que descubren uns valores determinados e axudan a comenza o proceso creativo; pero os xogos coñecidos e estruturados non deben ser antepostos ós xogos que crea e inventa o propio individuo e o grupo.

Cando sexamos capaces de crear os nosos propios xogos, co noso propio material, adaptando o xogo ó grupo e as circunstancias do momento se cadra, estaremos ás portas dunha sociedade máis creativa, máis divertida e moito menos competitiva, co que andaremos no camiño dunha educación na e para a paz.

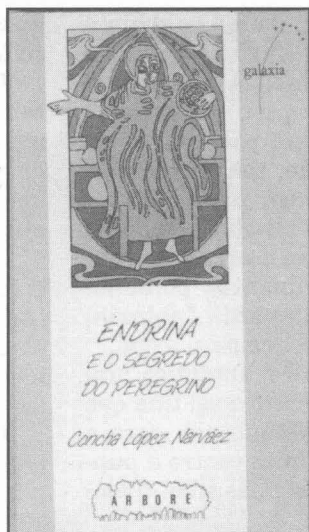
E.T.A.

## Bibliografía

- GUITART, Rosa Mª; *101 jocs no competitiu*, Instruments Guix, 1985, p.10-11
- LAGARDERA, Francisco; *La educación física en el ciclo superior de EGB*, Paidotribo, 1988.
- RUÍZ PÉREZ, Luis; "Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo motor a la educación física" en *IV Congreso Galego de Educación Física y Deportiva*, 1989.
- TRIGO AZA, Eugenia; *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989, p. 47-48.
- *De cara a unha nova educación física nun proceso de reforma*, Consellería de Educación, Xunta de Galicia, 1990, p. 38-42.
- VAZQUEZ GOMEZ, Benilde; *La educación física en la educación básica*, Gymnos, Madrid, 1989, p. 114.

## ENDRINA E O SEGRETO DO PEREGRINO

López Narváez, Concha (1992)  
Editorial Galaxia  
Colección "Árbore"  
Idade de 12 anos en diante



Normalmente as clases de física, historia ou xeografía impartidas a través de novelas soen ser un absoluto fracaso porque nin fan boa didáctica e, moito menos, son quen de crear auténtica literatura. Pero aínda que un é inimigo declarado das novelas de intencionalidade didáctica escolar (toda literatura ten intencionalidade didáctica) debe por veces reconece-los méritos que as menos destas obras encerran.

Concha López Narváez, a autora, é unha profesora andaluza de historia, que, segundo contan algunhas malas linguas, decidiu abandonar as clases de historia no seu instituto para fabular coa historia. Xa noutras obras utiliza a historia como fondo do relato. Así pois, non é de estrañar que unha das virtudes desta novela sexa a boa documentación histórica que se manexa, os cantos peregrinos, as ideas tópicas que o "Códice calixtino" transmitiu sobre dos pobos que habitaban, as diferentes terras polas que pasaba o "Camiño de Santiago" e as cancións dos pelegrinos: O canto de Ultreia, o romance de Don Gaiferos. A estas virtudes de fidelidade histórica hai que engadirlle un estilo lixeiro e áxil na escrita. Utiliza a linguaxe correctamente, diferenciando en cada un dos personaxes os rexistros lingüísticos propios de cada grupo social e dando un aire de antiqüidade, sen que iso sexa sinónimo de aburrido.

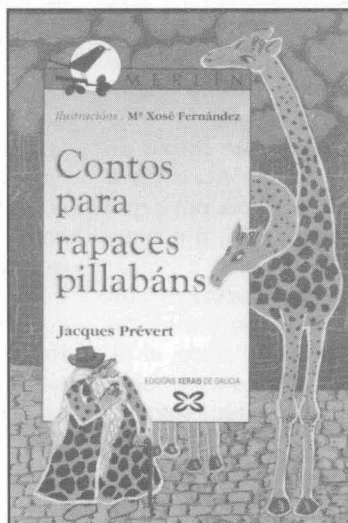
A novela conta a historia de Endrina, unha xove pastora do Pirineo Navarro que en pleno apoxeo da peregrinación a Compostela se ve envolta na aventura de dous misteriosos personaxes ós que presta axuda no monte unha tarde tralo solpor e ós que decide acompañar. Henri Bernat e don Guillaume son dous peregrinos, xove acompañante, o primeiro, e un vello de misterioso nome alcornia e portador dunha misteriosa bolsa, o segundo. Polo camiño vanse describindo os lugares polos que se pasa e as aventuras que viven ó longo da pelegrinaxe.

Oportunamente publica Galaxia esta novela de Concha López, e digo oportunamente porque en pleno Xacobeo 93 calquera libro que teña relación co tema do Camiño vai ser benvido como complemento ás celebracións oficiais e máis cando encerra o mérito desta obra.

**Xosé Manuel González Barreiro**

## CONTOS PARA RAPACES PILLABÁNS

Jacques Prévert (1992)  
Traducción de Raquel Villanueva.  
Edicións Xerais de Galicia  
Colección "Merlín"  
Idade de nove anos en diante



A xeito de viaxe iniciática, Jacques Prévert segue a un Polgariño perdido ó ser comido-los seus callaos que marcaban o camiño de volta. A avestruz lévamos a percorrer uns mundos

cheos de sátira e ironía, esa fina ironía disfrazada baixo os xogos de palabras que seguramente non se lle han escapar a aqueles que coñecen a obra en francés. A ironía fronte á realidade do anticolonialismo, tan revolucionario na Francia do momento, e as realidades diferentes segundo quen as describa.

É evidente que ese entretemento lingüístico do gusto de Prévert, especialmente nas súas obras para rapaces - "Cartas das illas vagamundas" e estes "Contos para rapaces pillabáns", perden forza na traducción. Como mostra pode verse o capítulo da "Ópera das xirafas", que segundo conta o autor non teñen voz -que na traducción castelá que fai referencia á Praza do Callao -clara referencia a un lugar de Ma-

drid- e a galega que fala da Praza da Muda. Non sirva isto de menosprecio ó traballo de traducción de Raquel Villanueva, pois a empresa non é doada.

Creo que estes libros teñen o perigo de non ser comprendidos e valorados en toda a súa profundidade polos xoves lectores, ós que lles faltan as referencias históricas e sociais do momento en que o autor escribía, pero a súa publicación é necesaria porque esta é unha desas obras cuia lectura descúbrenos en cada momento elementos novos, que nos poñen no camiño de lectores activos, sempre á procura de novos significados e nas que o adulto pode xogar un papel de intermediario aproximador.

**X.M.G.B.**

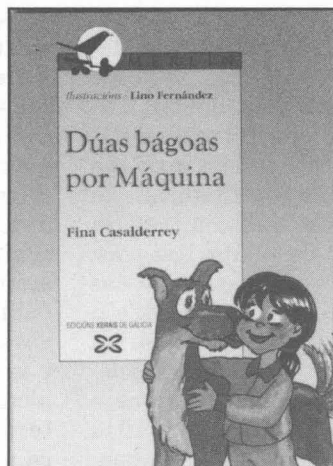
## DÚAS BÁGOAS POR MÁQUINA

Fina Casalderrey  
(1992)

Edicións Xerais  
de Galicia

Colección "Merlín"  
Premio Merlín  
1991

Idade de 10  
a 12 anos



Unha pequena recibe, o día do seu 6º cumpreanos, un dos mellores agasallos que calquera nena ou neno desa idade poida recibir: UN CAN.

A partires deses momentos desenvolve Fina Casalderrey o relato onde se nos describe como o amor da cativa polo animal

vai medrando de día en día ata se converter nunha presenza case imprescindible para ela.

O can, a quen poñerán de nome Máquina pola súa enorme vitalidade, convértese nun ser agarimoso para algúns membros da familia (avó, pai), molesto para outras, (avoá, fundamentalmente), pero, sobre todo, compañía "notoriamente" doméstica para todos.

Máquina é o auténtico protagonista do libro e así tiña que ser xa que Máquina é, para a nena, o auténtico centro e punto de referencia das súas vivencias infantís.

Bonita defensa a que nos fai Fina, nesta narración, dos animais de compañía e do importante que pode ser, para unha nena ou neno, o contacto con eles, o seu coñecimento e agarimo que, necesariamente, acaba facéndose extensivo ó resto dos

animais e da natureza no seu conxunto.

Chamada de atención tamén para ós maiores; á súa intransixencia e incompreensión do mundo dos pequenos (mágoa que poucos serán os que lean este libro).

Linguaxe coloquial, moi directa e sinxela; case parece (salvo as lóxicas diferencias de expresión lingüística) que realmente o libro fose escrito por unha nena duns 10 ou 11 anos

Ó tempo que ratificamos a decisión do Xurado que lle otorgou o Premio Merlín do ano 1991, coidamos que as pequenas e pequenos das idades anteditas poderán le-lo libro dun tirón sen lugar para o aburrimiento.

C.B.C.

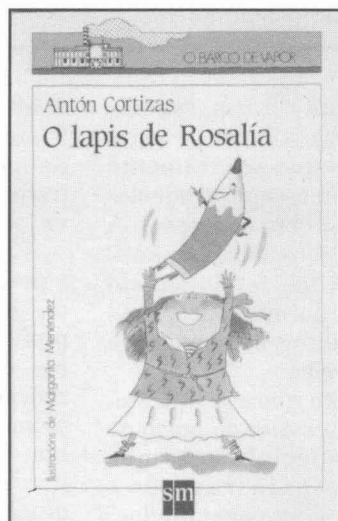
## O LAPIS DE ROSALÍA

Antón Cortizas  
(1992)

Editorial S.M.  
Colección

"O Barco de Vapor"

Idade de sete  
anos en diante



Sendo coñecida a traxectoria deste mestre ferrolán non estraña en absoluto a boa aceptación que en xeral se lle está dispensando ó Lapis de Rosalía.

Xoga o autor coa contradición, co absurdo, onde se pasa dunha historia a outra sen perde-lo fio, facendo unha boa descripción do carácter da protagonista dentro dunha situación concreta: a escola.

Protagonista que lonxe de estar soa síntese atraída e atrapada por un lapis novo que substitúe a un vello, ó que se lle esgallou a punta.

Xoga Antón Cortizas con recursos como a personalización, senón de xeito claro, si de modo suxerido; a comparación "... Era tan vello coma o groso castiñeiro..."

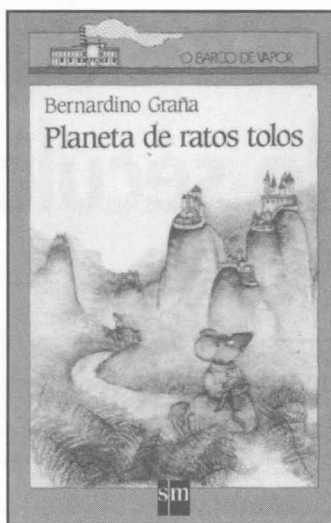
A secuencia de actuación que aproveita o autor, xoga co gusto dos nenos pola escola, así como coa prudencia destes ante a actitude dos maiores, neste caso representados pola mestra. O ideal de facer o que

gusta fronte, o que mandan é o elemento temático sobre o que se constrúe toda a historia.

Existe unha relación moi positiva entre o texto e a ilustración. O uso da combinación de cores suaves con outras fortes, amósanos as características dos personaxes; as formas e coreados irregulares dan sensación de maior beleza e movilidad; se a todo o anterior se lle engade que das 57 páxinas coas que conta o libro, 37 están ilustradas, tiraremola conclusión de que a obra ven ser moi atractiva.

Pepe Grandal Campos

**PLANETA DE RATOS TOLOS**  
Bernardino Graña  
(1992)  
Editorial S.M.  
Colección  
"O barco de vapor"  
De oito anos en diante



Baseándose na vella tradición dos contadores de contos, preséntanos. Bernardino Graña unha serie de relatos de rai-game popular, onde ratos sa-

bios e meigos, galos cobizosos, cervos, lobos e reis ociosos van mostrándonos, por boca dos narradores (un labrego e un mariñeiro) tódalas súas cuitas, venturas e desventuras.

Non oculta Bernardino o seu claro desexo didáctico arroupado dun simbolismo do que, por outra parte, estiveron sempre cargados os contos tradicionais.

Así a cobiza, a intransixencia, os odios e guerras quédanos reflectidos no conto do "Galo Quirico".

O fermoso conto do "Cervo Melado e Lobo Grisallo", móstranos cómo é posible a convivencia entre seres con caracteres e sinais de identidade diferentes, moi axeitado pois para os tempos de retroceso ideolóxico que neste sentido estamos a vivir.

E así, namentres o rei Xovinián Primeiro nos mostra a cegueira e lonxanía dos gobernantes que parecen ignorar as auténticas necesidades das xentes que están a gobernar, o rato parvo (que non o era) descúbrenos o absurdo dun mundo "estresado" onde as presas nos impiden ver o máis elemental que temos diante dos nosos propios ollos, privándonos, polo mesmo, do seu disfrute.

Coido que as pequenas e pequenos de entre 8 a 10 anos poderán disfrutar tamén desta Sherezade que a imaxinación de Bernardino Graña converteu en xenros dun xuicioso rei dun país calquera.

**Carmen Bar Cendón.**  
Bibliotecaria Municipal do  
Concello de Narón

**O PAPORRUBIO QUE SE FOI**  
Yuca (1992)  
Editorial galaxia.  
Colección "Árbore".  
Idade de 12 anos en adiante.



Qué se pode dicir dun libro que é todo emoción, sentimento, espontaneidade.

Qué podó dicir eu dunha narración onde as vivencias, angurias, alegrías, medos e desexos dunha nai e unha filla mestúranse nunha feliz simbiose onde é difícil, por case imposible, deducir onde empeza unha e remata a outra.

Mais énos exactamente igual, non sabemos, nin queremos sabelo, non é preciso saber cando a que está a falar é Yuca ou é a súa nai, a identificación entre ámbalas dúas é de tal calibre que nos semella, xa dende os primeiros capítulos do libro onde é a "memoria fetal" de Yuca a que nos fala, a unidade máis absoluta entre dous seres, a mellor e máis perfecta comunidade de desexos, anceios e emocións, a unión entre unha nai e a súa cría namentres ésta aínda vive no seu ventre.

Mais non é só a identificación dunha rapaza e a súa nai o que aparece neste libro. Cóntanos Yuca ademais unha serie de experiencias, maravillosas algunhas, como a creación da Granxa que haberá de levalo seu nome; desgraciadas outras, como o "enganche" dun dos seus irmáns na drogadicción. Todas estas experiencias van marcando pouquiño a pouco a personalidade da pequena

que observa con ollos inmensos, moi abertos, o devir dos acontecementos ó seu arredor.

É a NATUREZA, escrita así, con maiúsculas, a natureza impregnando cos seus cheiros, cores e sabores todo o relato, xa que todo o libro é un cántico á Natureza, unha louvanza permanente e intensa de todo o que de maravilloso ten o vivir en contacto con ela, ó tempo que un rechazo total do mecanicismo, os ruídos, as luces ferintes, as presas e a insolidariedade das urbes.

Yuca e a súa nai, a súa nai e Yuca, sínteno e queren transmitirno nun sinxelo relato (non moi longo e que se lé de corrido) cheo de vida, de sensacións diverxentes e dun fondo optimismo ó fin e ó cabo.

**C.B.C.**



Evaristo Rivera  
Vázquez

## O libro dun mestre da escola na Galicia do século XVI

RGE ten o gozo de poderlle presentar aos lectores, da man do Profesor e Xesuita Evaristo Rivera, o que podemos considerar como o primeiro material didáctico que se conserva referido á historia do ensino en Galicia. 1599.

Referencias escritas ao ensino en Galicia hainas desde varios séculos antes, máis non por eso hai constancia de códices empregados como material didáctico.

O presente documento sería pois o primeiro.



-I-

Un fenómeno cultural sobrenceiro foi en Galicia o Colexio ourensán de Monterrei (preto de Verín) que naceu en 1556 e finou en 1767. Foron dous séculos arreo de ensinar a milleiros de alumnos de toda a rexión e alguns de Portugal. Alí aprendían Gramática, Artes, Teoloxía e tamén as primeiras letras nunha escola para nenos.

A fundación xurdiu como unha iniciativa do IIIº conde de Monterrei, don Alonso de Acevedo e Zúñiga de acordo coa Compañía de Xesús. Non será doado atopar nin en Galicia nin fóra dela

unha institución que acadara tan sorprendente resultado. Globalmente os alumnos chegaron a ser 1500 a fins do século XVI e pensouse seriamente en crear alí unha Universidade a carón da que xa existía en Santiago. A Escola de primeiras letras nace no ano 1575 pola teima de dona Inés de Velasco, viúva do IV Conde de Monterrei, Xerome de Acevedo. Coidaba que os estudos da vila non terían futuro, se non se lles engadía a base e fundamento de todo o edificio docente, (1).

O primeiro mestre da Escola chamábase Bernadino de Ledesma. Alumno del foi un rapaz de Vilaza (alí preto) que nacera en 1564. O seu nome era Antonio Rodríguez e cando tiña 18 anos, pediu entrar na Compañía. Dende o noviciado adicárono á Escola primaria, primeiramente como axudante de Ledesma e máis tarde como titular. Non deixou aquel posto ata 1614 en que morreu. A Escola do Colexio neste tempo adoitaba ter entre 300 e 600 alumnos que se dividían en dous grupos cando era preciso.

O Padre Valdivia, que callou ben na historia primitiva de Monterrei, danos este esbozo do Irmán Antonio Rodríguez:

“Salió excelente escribano y contador. Se conservan muchos cuadros de letras suyas, de gran primor, en el Colegio de Monterrey con que está adornada la Escuela, y son de todos los caracteres y lenguas y muchas iluminaciones (colores). Contienen las varias formas de letras españolas y alfabetos de latinas y antiguas góticas, francesa, griega y otras muchas, por lo que merece bien el lado del H. Marcos González (un famoso calígrafo) en la excelencia de este ministerio de maestro de escribir” (2)



- II -

Antonio Rodríguez non foi crego, senón "Hermano coadjutor", que son aqueles xesuitas que na intención de San Ignacio colaboraban cos sacerdotes no desenrolo dunha obra. Moitos deles dirixían unha Escola elemental e eran coñecidos como "ludimagistri", unha especie fecunda do campo da educación que merecería un estudio.

Afortunadamente conservamos un manuscrito moi interesante para achegarnos ó labor do Irmán Antonio en Monterrei. Trátase dun libriño escrito por él ó rematar o século XVI. Titúlase así: LIBRO QUE CONTIENE DIVERSOS ALFABETOS. Nas páxinas 17 e 18 pode lerse: "Hermano Antonio lo escribió en Monterrei en el Colegio de la Compañía de Jesús, año de 1599". Coido que non existe en Galicia nada semellante. O libro vén sendo un tratado práctico de lectura e escritura que aquel mestre de Monterrei aprendía ós seus discípulos. (3)

- III -

O contido é coma o esquema, a nivel persoal, do que o mestre escribía en grandes cadros pendurados nas paredes da aula, como dicía Valdivia. Pódese

deducir que o Irmán Antonio posuía unha cultura moito mais que elemental, adquirida sen dúbida, no seu tempo de estudante no Colexio e tamén nos seus estudos privados.

Velaquí un breve resumo:

- enceta o libro co alfabeto grego, hebreo moderno e antigo, exipcio, indio, caldeo, sirio e ilírico, sempre co equivalente en letras españolas,

- axiña adica 17 páxinas a presentar modelos moi variados de caligrafía gótica, algunhas delas primosoramente debuxadas e adornadas con cores,

- as tres páxinas seguintes son para amosar combinacións de letras maiúsculas formando un anagrama inscrito nun círculo,

- vén despois unha inxeniosa composición cos diversos aparellos que usaba daquela un amanuense: plumas, tinteiro, tesoir, clepsidra, salvadeira e outros.

- as dez derradeiras follas reservanse para unha chea de breves párrafos escritos cos alfabetos iniciais, sobre todo o gótico e o grego. Un deles, moi curioso, en letras bermellas, leva este título: "Redondilla y procesado hecho al revés con la mano izquierda". Outros dous están dispostos de xeito circular, a dous cores, empatando unha frase con outra sen se desviar un milímetro as curvas que as compoñen.

- IV -

O libro de Antonio Rodríguez ten non só o interés intrínseco dun libro único de escritura e caligrafía na Galicia do século XVI, senón tamén a revelación do nivel que estas artes acadaban en Monterrei xa nos inicios do Colexio.

Por aqueles anos formóuse na Escola un mociño de Guillamil (na Limia) que sería outro esgrevio mestre, ou como di Cotarelo Mori "uno de los cultivadores muy selectos" que presentaron os antigos xesuitas nesta materia.

Chamábase Santiago Gómez e deixáranos unha gran obra sobre a organización e os usos na Escola dos cativos, (4).

Valdivia fala tamén das virtudes humanas e ascéticas do Irmán Antonio que eran abondosas, xa que o ensino é un oficio no que fai falla moita virtude. E di esta frase que podería constituír o seu epitafio: "El Hermano Antonio fue maestro 34 años continuos sin salir del Colegio de Monterrey, con notable contento de los de casa y los de fuera. Su fama creció tanto que de toda Galicia, Portugal y la raya de Castilla venían discípulos a su Escuela".

E.R.V.



Notas

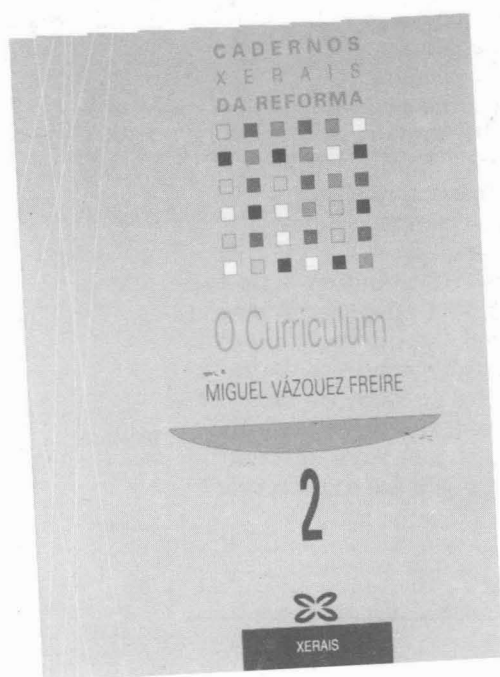
- (1) RIVERA VAZQUEZ, - Galicia y los jesuitas, Fundación Barrié, A Coruña, p.161 e ss. (1989)
- (2) Quen visita hoxe Monterrei nin remotamente se pode imaxinar o que foi a vila no século XVI e XVII. Do colexio non fica pedra sobre pedra. O definitivo domicilio (dos tres que tuvo) estaba onde hai uns anos edificaron un parador de turismo, sen a menor sensibilidade para lembrar dalgún xeito o pasado.
- (3) Historia del Colegio de Monterrey, manuscrito. Publicado como apéndice por GONZALEZ SOLOGAISTÚA: Monterrey y el camino de Santiago, (1944)
- (4) Archivo de jesuitas de Galicia, Vigo. O libro ten 50 páxinas en 4º
- (5) Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles, (1913)



## CADERNOS XERAIS DA REFORMA

Edicións Xerais de Galicia (1992)

Miguel Zabalza Beraza  
Universidade de Santiago



A editora Edicións XERAIS de Galicia ven de iniciar unha serie de traballos sobre a Reforma dirixidos por Manuel Bragado Rodríguez. Trátase dunha colección de folletos ("cadernos") monográficos nos que diferentes autores abordan cuestións referidas á Reforma.

Apareceron até de agora (que eu coñeza) catro títulos (\*):

1: *¿Que é a Reforma?* de Miguel Vázquez Freire

2: *O Currículum*, de Miguel Vázquez Freire

3: *O Proxecto Curricular de Centro*, de Manuel Bragado Rodríguez

4: *A Programación de aula*, de Xosé Ramón Lago Martínez

Como se pode comprobar a temática elixida resulta dunha grande actualidade e interese no momento actual. Son temas actuais porque afrontan cuestións de grande relevancia conceptual para poder entende-la Reforma.

Son temas de interese porque se están a facer fortes demandas ós profesores en relación á configuración dun novo tipo de xestión dos centros escolares e do currículum que se desenvolve neles. A nova estrutura curricular demanda dos profesores o deseño de procesos e a construción de documentos que antes non existían. Á novidade das novas demandas debe engadirse a incertidume que provoca a escasa formación para levar a cabo o que se solicita. Nese senso, resulta importante poder contar con documentos que desenvolvan a

dobre tarefa de clarificar os conceptos, por un lado, e a práctica concreta a desenvolver, polo outro. Moitos profesores requiren dun clarexamento inicial do sentido dos novos conceptos, da nova terminoloxía, das bases sobre as que se asenta o edificio da Reforma. E outro tanto cabe dicir da necesidade de ofrecer pistas que indiquen cómo se poden dar os pasos que se nos solicitan.

A ámbolos dous propósitos tratan de dar resposta este "cadernos" de Xerais. E por eso que os autores fan un forte esforzo de simplificación do seu discurso de maneira que a claridade se convirte nunha das principais características dos "cadernos". A claridade narrativa complementase tamén cuns magníficos esquemas que axudan moito a capta-la estrutura do texto.

E interesante, tamén, e compre dicilo, ver en galego cousas ás que habitualmente un só pode acceder en castelán.

No primeiro caderno (*¿Que é a Reforma?*), Miguel Vázquez Freire fai un recorrido xeral e divulgativo por diferentes aspectos da Reforma. En concreto repasa as "causas da actual Reforma", "o cambio curricular" que presenta a nova proposta, sobre todo no que se refire ás cuestións curriculares claves (o propio concepto de currículum, os contidos, as metodoloxías e a avaliación) e a "nova estruturación do Sistema Educativo".

O segundo caderno (*O currículum*) está elaborado

polo mesmo autor e pode dicirse, nese senso, que constitúe unha continuación do primeiro, centrándose, neste caso, máis sobre unha análise do concepto de currículo e as súas fontes (fonte socio-antropolóxica, fonte epistemolóxica, fonte psicolóxica e fonte pedagóxica). Neste segundo "caderno" o autor comprométese máis nas súas análises e toma postura en temas controvertidos como poden ser o da escola comprensiva, a dialéctica entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, o problema da cientificidade dos currícula, etc. Sen dúbida, as cuestións curriculares son ante todo cuestións vivas e dialécticas e couben con respecto a elas posturas moi diferentes. Non caben, por eso, no eido das teorías curriculares, respostas únicas nin definitivas.

Máis alá das posibles e lexítimas discrepancias sobre os temas analizados polo autor, chámame especialmente a atención dentro deste segundo caderno: a pobreza con que se tratan as fontes pedagóxicas. Posiblemente polas fontes documentais que o autor, utiliza, non outorga o suficiente relevo á natureza fundamentalmente pedagóxica dos currícula: a súa vinculación ás políticas educativas, o seu sentido formativo, a vinculación cunha teoría dos valores, os condicionamentos técnicos en canto o seu artellamento para a instrución, o marco de condicións institucionais nos que se leva a cabo, o ámbito profesional dos axentes que o desenvolven, etc., son fontes pedagóxicas sen as cales non pode entenderse plenamente o sentido do currículo.

O terceiro caderno (*O Proxecto Curricular de Centro*) vén firmado polo director da colección, Manuel Bragado Rodríguez. Recóllense no traballo tanto unha definición do que é un Proxecto Curricular

como unha análise dos seus compoñentes. Manuel Bragado segue moi de cerca a orientación e enfoques dos colegas catalans (Antúnez, del Carmen, Zabala, etc.). Unha das características deste enfoque ven dada polo alto nivel de formalismo con que se constrúe o PCC. Se o PCC se estudia como un documento a analizar pode servir este tipo de esquema. Se o PCC se analiza como un proceso de construción no que participa un colectivo complexo de profesores tanto formalismo resulta, as veces, insuficiente e comporta o risco de formalizalo propio proceso de elaboración do PCC.

O cuarto caderno (*A Programación de aula*), de Xosé Ramón Lago, céntrase no deseño das actividades a desenvolver polos profesores nas aulas. Basicamente, analízase cómo construír as Unidades Didácticas. Neste senso o autor analiza primeiro o sentido das programacións e vai recorrendo os diferentes compoñentes que forman parte delas: os contidos, os obxectivos didácticos, as metodoloxías, e a avaliación. Pódense repetir con respecto a este caderno as mesmas consideracións feitas para o anterior: fai moito énfase nos aspectos formais da estrutura da programación.

En xeral, como se pode ver, trátase de catro traballos orientados sobre todo á mellora dos conceptos e compoñentes das novas estruturas curriculares aparecidas a carón da Reforma. Serán sen dúbida moi útiles a tódolos profesores en tanto que recursos facilitadores da "comprensión: do que é a Reforma e do que hai que facer nela.

O seu punto forte é a claridade con que se van abordando os diferentes temas. O facer fácil a comprensión dos contidos da Reforma axuda a perde-lo medo ó que aquela significa e a sentirse capaz de leva-la a cabo.

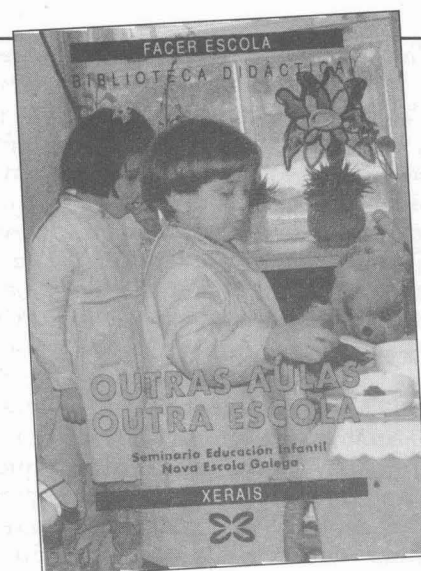
O seu punto débil é o esquematismo con que se tratan sobre todo os procesos de construción curricular. Esa forma de abordaxe vai millor para comprender conceptualmente algo (é un bo recurso de explicación) que para orientar os procesos de elaboración dos produtos curriculares demandados (o Proxecto de Centro, as programacións de aula, etc.).

En todo caso a miña nora boa pola iniciativa e o desexo de que acabe consolidándose unha plataforma de publicacións en galego que sirvan como instrumento de intercambio de ideas e como vehículo de publicidade de diferentes formas de FACER ESCOLA en Galicia.

(\*) O autor do comentario analizou os primeiros catro títulos, aparecidos no ano 1992. No presente ano xa apareceron catro novos títulos: *A educación infantil* de Xosé Barral Sánchez (CXR 5), *A educación primaria* de Manuel Bragado Rodríguez (CXR 6), *Coñecemento do Medio* do Equipo Xebra (CXR 9) e *Lingua e literatura galegas* do Equipo Xendro (CXR 10).

## OUTRAS AULAS. OUTRA ESCOLA A aula como estrutura organizativa.

Seminario de Educación Infantil de Nova Escola Galega:  
Edicións Xerais de Galicia.  
Colección: Facer Escola. Biblioteca Didáctica.  
Vigo, 1992, 104 páxinas.



Xa hai anos que en Nova Escola Galega tiñamos noticia de que un grupo de profesoras de Educación Infantil e Ciclo Inicial constituíran un Seminario e, como tal, se viñan reunindo, organizando encontros e participando en distintos foros. Agora, no libro que estamos a comentar, estas profesoras ofrécennos un valioso froito de seu estudo, discusión e experimentación respecto da organización da aula.

As autoras usan unha forma de expresión fresca, directa, moi próxima á práctica, sen concesións a retórica erudita. A pesares de facer referencia constante á práctica e mostrar exemplos e casos concretos de organización da aula, non pretenden ofrecer un receitairo, porque saben moi ben que o máis importante, o decisivo non é exactamente a materialidade do que se fai, senón o como se fai, e como isto se pon o servizo duns obxectivos.

Así, na breve introducción explican as características do modelo de escola polo que traballan e os seus obxectivos xerais, que lle dan sentido ó seu traballo, situándose na mellor tradición de respecto e acollida a cada nena e neno en concreto e á súa expresión.

A primeira parte está adi-

cada á aula como estrutura organizativa, e nela abordan a distribución espacial, a distribución temporal, as normas, e o papel da persoa adulta. Na liña de explicitación das razóns que subxacen a estas propostas, resultan especialmente interesantes os criterios para a organización espacial e temporal e a caracterización do papel da persoa adulta. Deseñan un modelo de aula subespecializada con "lugares-encontro" e "lugares-acción": o ficheiro, a caixa das cousas, o currunchido do xogo simbólico, das construcións, de plástica, dos xogos de mesa, da biblioteca,... e, en coherencia coa organización espacial, relatan a secuencia dos distintos momentos da xornada: a entrada, o corro, o xogo libre, o traballo corporal, o traballo sobre o papel.

Na segunda parte da obra, moito máis extensa que a primeira, relatan nove experiencias de organización espacial e temporal de outras tantas aulas en colexios de distintos tipos, explicando as características específicas da aula e do grupo, as características arquitectónicas da aula, o mobiliario, o material didáctico, as intencións concretas da persoa adulta cara a nenas e nenos nos primeiros días de escola, a

proposta de organización espaciotemporal, os comentarios do plano, do horario, a resposta do grupo-aula e a situación actual.

Considero este libro como unha obra de interese e moi oportuna para axudar a facer escola renovada no momento presente. Aínda que sen citalas expresamente nalgúns casos, as autoras explican como levan á práctica ideas tan fundamentais e de tanta actualidade como a autonomía moral e intelectual como obxectivo da educación, o tratamento educativo da diversidade, a formación dun autoconcepto positivo, as relacións no grupo de iguais e coa persoa adulta, a zona de desenvolvemento potencial, etc. Trátase do resultado dun serio traballo de investigación-acción.

Así e todo, bótase de menos unha meirande extensión da primeira parte, o que permitiría unha maior análise e detalle do seu contido. Por outra parte, aínda que o libro é básicamente o relato da rica experiencia da aula, algúns lectores, poida que boten de menos unha bibliografía, aínda que fora sucinta, que permitira o rastreo e ampliación dalgúns dos conceptos tratados.

**R. Lois Ferradás Blanco**

## GALICIA, TAREFA URXENTE

Avelino Pousa Antelo  
Edición de Valentín Arias.  
Sotelo Blanco Edicións,  
Barcelona, 1992.



Avelino Pousa Antelo -mestre, agrarista, galeguista- despedía o ano 92 sacando á luz un novo libro. O seu discípulo Valentín Arias preparou unha edición en sete apartados, que recolle “unhas ducias de traballos de divulgación, opinión, crítica, reflexión e mesmo evocación; publicados en medios informativos diferentes, no espazo temporal do cuarto de século que vai de 1965 a 1990”. Era o segundo título de Pousa Antelo nese ano, logo de nos abrir unha *Fiesta* na Biblioteca 114 de *El Correo Gallego*, tamén cunha escolma de traballos na prensa.

O mundo rural, o cooperativismo, a política, a autonomía, a cultura e unha serie de temas varios ocupan este volume, no que tamén ofrece artigos adicados ó ensino— Avelino foi e é un mestre vocacional desde a mocidade- con títulos abondo suxerentes: “Hai que adapta-lo ensino á nosa realidade”, “Unha escola para a Galicia rural”, “Os problemas da EXB en Galicia”, “As escolas normais dos anos trinta”... El ten claro que adicarse á escola é un labor urxente, no que debemos insis-

tir “cantos queiran axudar a mellora-la sorte da nosa xente, que é a da nosa terra”.

Avelino Pousa non perde o tempo nos anos da súa xubilación: Partido Galeguista, presidencia da Fundación Castelao, traballos no Patronato Pedrón de Ouro, charlas nos colexios e asociacións; todo isto amais de varios libros nos últimos anos. É un home de crenzas, ideais e militancias rexas no servizo con intensidade a Galicia.

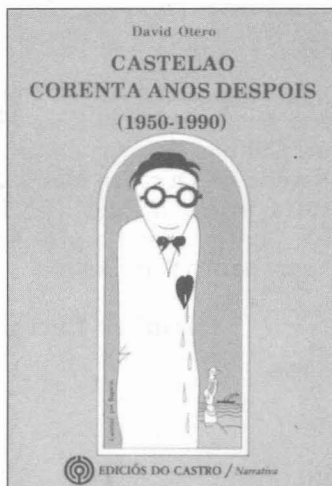
O noso país é invocado desde escritos en múltiples perspectivas. *Galicia como tarefa* (Paz Andrade), *Por unha Galicia liberada* (X.M. Beiras), *Para comprendermos Galicia* (Chao Rego), *A Galicia posible* (C. Mella). E agora, *Galicia, tarefa urxente*. Andamos a teimar no mesmo, na reconstrución desta nación. Pousa Antelo así o fai, desde o maxisterio e o galeguismo iluminado, con moitos anos de loita ás costas.

Como ben dí Valentín Arias: “Pousa persegue a eficacia comunicativa, que mova á acción transformadora”.

**X. Amancio Liñares Giraut**

## CASTELAO CORENTA ANOS DESPOIS (1950-1990)

David Otero  
Edicións doCastro,  
Sada, A Coruña, 1991.



Sempre son loables as iniciativas de editar material pedagóxico para os centros de ensino. Así o entendeu a Fundación Castelao cando lle encargou ó mestre David Otero un libro que achegase outra volta a figura deste ilustre guieiro do galeguismo ós alumnos.

Se nos introducimos nese “xadrez de palabras” que é a lectura, convertida nunha “acción respetable” -a través do pensamento, da fantasía e da formación, do o David-, imos neste caso camiñando pola vida e a obra de Castelao.

Nas máis de 260 páxinas, o autor tece o conxunto narrativo con elementos complementarios. Pola maxia xadrecística trócanse en fios fundamentais: textos e debuxos do rianxeiro universal, palabras doutros escritores e críticos, atinadas reflexións para a mocidade de hoxe e unha chea de actividades para a escola (EXB/BUP/FP e Reforma, por suposto). Na confección da obra aparecen tamén testemuñas de escolinos que escribiron as súas impresións en torno á figura do Castelao de sempre.

Como resultado ofrécesenos un *Castelao enteiro*, no que non fican esquecidos ningún dos aspectos básicos da súa personalidade, do seu compromiso militan-

te, das súas mensaxes. E no produto final quere o autor salienta-la firmeza do seu nacionalismo e mailo significado de volver a el “corenta anos despois” da súa morte física, no 1950.

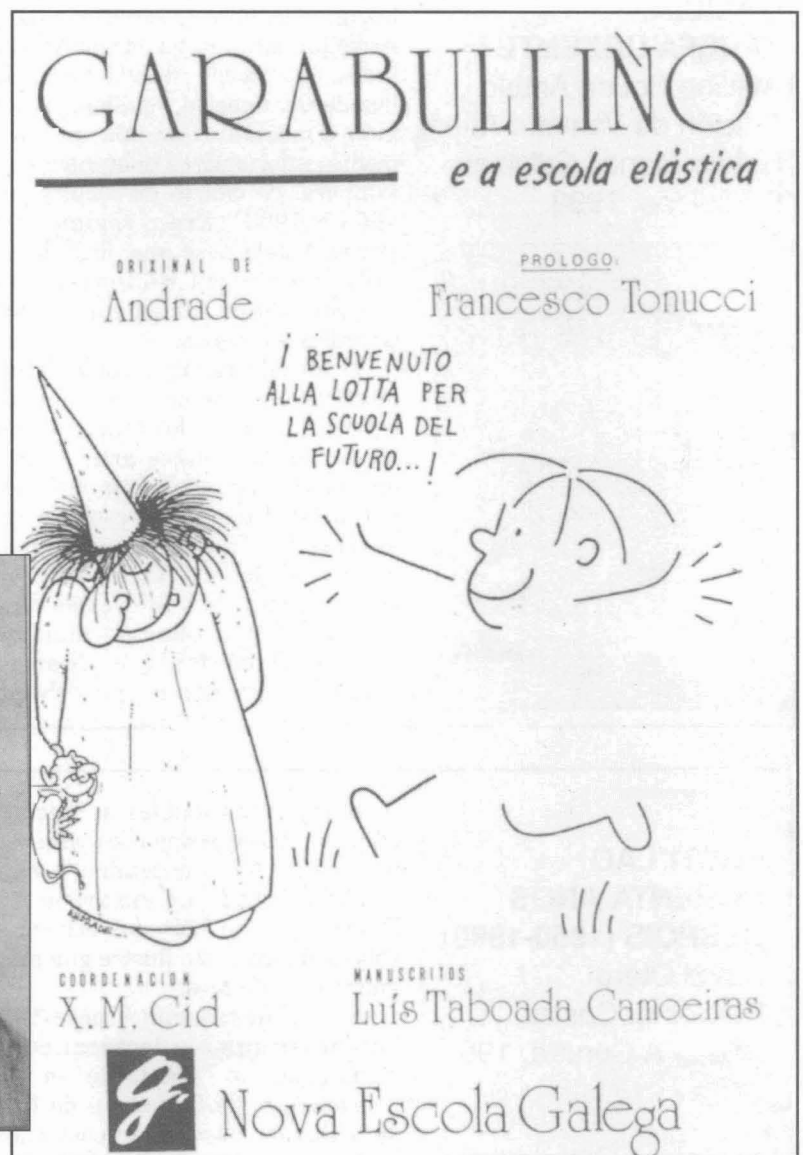
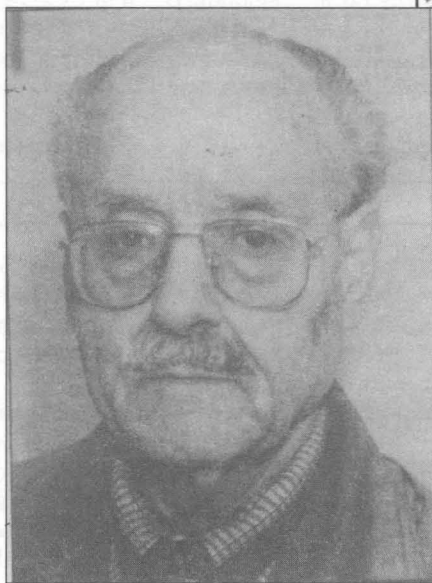
É este un libro moi humano, para falar dun humanista. Xa no mesmo título abrolla o latexar inqueda de David: ¿como facerlle chegar arestora á xente nova a imaxe de Castelao?. No seu traballo creativo está o intento. Mergúllase na experiencia un mestre comprometido co país, que ben sabe como transmitir coñecementos e vivencias ós nosos rapaces.

David Otero construiu un achegamento a Castelao con acertados principios didácticos e pedagóxicos. logrando comunicación viva. Tal vez isto tamén o facilita a riqueza e os valores de ética e exemplaridade do biografiado, porque, sabendo move-las fichas na elaboración do discurso, a vida e obra e Castelao préstanse abondo para contarllela ós nenos dun xeito atractivo. Amais, David, “en directo”, encanto ós nenos cando lles presenta o libro que comentamos nos colexios. Temos referencias ben positivas sobre isto.

**X. Amancio Liñares Giraut**

## GARABULLIÑO E A ESCOLA ELÁSTICA

Orixinal de Andrade  
 Coordinación de  
 Xosé Manuel Cid Fernández  
 Manuscritos de Luis Taboada Camoeiras  
 Prólogo de Francesco Tonucci  
 Editado por Nova Escola Galega  
 Ourense 1992



Emociona ter na man un exemplar do *Garabulliño* e a súa *escola elástica*. Algo hai nel de vivo, fresco e palpitante... Por eso lle gustóu a Tonucci. Por eso nos gusta a tódolos que xa o coñecemos.

Xoán Andrade foi quen de modelar un personaxe mergullado a tope na ensarillada problemática dunha nova escola. Porque o noso Garabulliño fai, desfai, entra, sai, fala, cala, pensa e replica. E Luis Taboada

completa o primor plástico cunha caligrafía de época e das que xa non se ven. Puro exhibicionismo artesanal o de ámbolos dous. Puro regalo para os nosos ollos, medio pitoñentos de teles, ordenadores ou videoxogos.

Elasticidade e plasticidade... Mellor estirar que escachar as paredes das aulas. Mellor perfilar que serializar sen xeito o que din tantos amigos da escola como os que colaboran neste libriño único.

E, como é ben sabido, nada disto sería posible si Xosé Manuel Cid non estivese detrás. O Concello de Ourense alentóu a tarefa. E Nova Escola -cómo non!- materializóu o proxecto. *Auguri* para o Garabulliño!

**Herminio Barreiro**

## Doce anos de edición de material didáctico (Libros, Guías, Recursos)

Unha revisión do Material Didáctico autorizado pola Dirección Xeral de Política Lingüística desde decembro de 1989 ata xuño de 1992 permite poñer de manifesto a existencia de algo máis de 350 documentos didácticos

Cadro 3: Distribución didáctica dos documentos editados

<i>Para alumnos</i>	
<i>Preescolar</i>	Nº
Lecto-escritura .....	9
Lingua galega .....	1
Sociais .....	1
Outros .....	6
	17
<i>EXB</i>	
Lingua galega, lecturas e material complementario .....	143
Experiencias, sociais e naturais .....	80
Matemáticas .....	1
Música .....	3
	227
Vocabularios/Diccionarios .....	9
<i>F.P.</i>	
Lingua .....	1
Tecnoloxías .....	4
<i>Bacharelato/ COU</i>	
Lingua e literatura galega .....	19
Matemáticas .....	8
Latín .....	1
Naturais .....	2
Xeografía .....	2
Química .....	1
Sociais .....	4
Historia .....	1
	38
<i>Para profesores</i>	
Guías didácticas:	
Preescolar .....	6
Lingua galega EXB .....	32
Sociais/Naturais EXB .....	23
	61

cos ou de apoio didáctico, ben que unha parte deles xa non se atopan en vigor actualmente dados os cambios rexistrados no sistema educativo.

A revisión permite poñer de manifesto tamén, desde o punto de vista cuantitativo, a existencia dunha ampla diversificación das empresas editoras, moitas delas extra-galegas e fundamentalmente editoras en castelán.

Permite observar como os títulos editados son debedores da lexislación existente a prol da normalización do galego no ensino, é dicir, do cumprimento dos requisitos mínimos, especialmente no relativo ás editoras extra-galegas.

Capítulo aparte merecería analizar o que teñen moitos destes documentos editados de simple tradución ao galego, ofertando así a miúdo un material non elaborado en clave de cultura galega, cousa que deberá ser analizado pola Consellería de Educación

denantes da concesión da autorización, ou polo menos denantes de dar opción de compra pública dunha parte de tal material édito.

En todo caso esta nota pretende ser só unha nota curiosa, informativa a grandes rasgos sobre o movemento editorial escolar xenerado arredor da galeguización do ensino.

Compre salientar, por fin, que pode verse neste mesmo número información abonda sobre aedición de libros de educación para o ensino en Galicia nos anos 1991/1992, sendo, dende entón maior o número de libros e documentos existentes no mercado para a práctica dunha educación galeguizada.

Con todo, queda demasiado por facer e teremos que facelo certamente.

Neste breve comentario si resta felicitar polo traballo ben feito a aqueles/aquelas que se implican a fondo na elaboración dun material didáctico tan preciso.

Cadro 1: Documentos autorizados por anos naturais

Nº	Ata Dec.										
	1981	1982	1983/84	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
	37	20	17	31	68	45	39	32	39	5	25

Cadro 2: Nº volúmenes editados por casa editorial

Xerais	Anaya	S. M.	Santillana	Edebé	Galaxia	Bruño	Edelvives	Vía Lactea			
65	54	37	29	25	22	19	19	19			
Casals	Luis Vives	Vicens	Cruceiro	Nova Galicia	Onda	Aba	Escola Aberta	Castro	Fontel	Ir Indo	
15	15	10	8	4	4	4	2	2	2	2*	

\*Ir Indo tirou do prelo un método de lecto-escritura composto por un xogo amplo de varios documentos tódos eles complementarios.



## Libros de Educación. Libros para o ensino. Galicia 1991-92

Durante os anos 91 e 92 afortunadamente houbo un importante crecemento da oferta de materiais curriculares e libros sobre temática educativa en lingua galega. A Revista Galega de Educación fixo un esforzo de esculca para enumerar todos estes traballos.

### CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

#### Gabinete da Reforma da Consellería de Educación

- Educación infantil Deseño curricular base.
- Educación primaria. Deseño curricular base.
- Educación infantil. Desenvolvemento curricular. Como se elaboran o PEC, o PCC, A Programación, secuencias de obxectivos e contidos.
- Educación Primaria. Desenvolvemento curricular.. Secuencias de obxectivos, contidos e criterios de avaliación por áreas e por ciclos.

- Exemplificacións didácticas e educación infantil.
- Exemplificacións didácticas: Educación secundaria obrigatoria. Cinco tomos.
- Deseño Curricular Base: Ciencias Sociais. Xeografía e Historia. ESO.
- Deseño Curricular Base: Cultura clásica. ESO.
- Deseño Curricular Base: Linguas estranxeiras. ESO.
- Deseño Curricular Base: Lingua galega e lingua castellana e literatura. ESO.
- Deseño Curricular Base: Tecnoloxía. ESO.
- Deseño Curricular Base: Ciencias de natureza. ESO.
- Deseño Curricular Base: Área de Matemáticas. ESO.
- Deseño Curricular Base: Educación Física. ESO.
- Deseño Curricular Base: Área de Educación Visual e Plástica. ESO.
- Deseño Curricular Base: Área de Música. ESO.
- Deseño Curricular Base: Área de Relixión e Moral Católica. ESO.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Linguas estranxeiras.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Educación Física.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos

- de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Matemáticas.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Ciencias da natureza.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Lingua e literatura galegas.
- ESO. Desenvolvemento curricular. Secuencias de obxectivos e contidos de Lingua e literatura castelás.

#### Dirección Xeral de Ensinos Medios

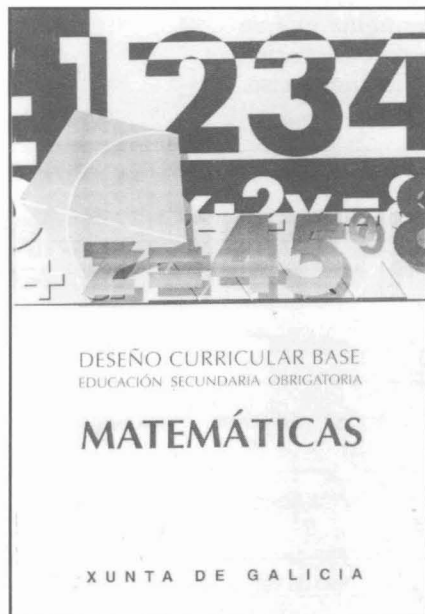
- Física e Química de 2º de BUP: Guía do Profesor.
- Física e Química de 2º de BUP: Libro do Alumno.

#### Dirección Xeral de F.P.

- As novas ensinanzas de F.P.
- A formación profesional en Galicia.
- A formación na empresa.
- Guía do Ensino Secundario en Galicia.

#### Plan de Aplicación das novas Tecnoloxías na Educación en Galicia (P.A.N.T.E.G.)

- Plan de Aplicación das novas Tecnoloxías.
- Boletín de Informatización. 2. Codificación.



# L i b r o s

- Xestión Académica de centros de ensinanza media: Versión 4.0.

- SOFTWARE EDUCATIVO: Matemáticas, Física e Ecoloxía.

## Dirección Xeral de Universidades

- Desenvolvemento do Sistema Universitario de Galicia.

- Apoio e fomento da investigación en Galicia.

- Datos estadísticos do sistema universitario de Galicia.

## Dirección Xeral de Política Lingüística

- Lexislación actualizada sobre a lingua galega.

- Léxico de Ciencias Naturais.

- Os verbos galegos.

- Bouza Brey.

- Aproximación á situación da Lingua no ensino non universitario (Prescolar e EXB).

## Secretaría Xeral Técnica

- LOXSE (Versión galega).

- Lexislación Xeral sobre a ensinanza non universitaria.

## Outros

- Plan Provincial de Formación do Profesorado (1992: Tomos correspondentes ás catro provincias).

- Radio e Televisión (Nº 10 de Centros de Recursos de Pontevedra).

- Vídeo (Nº 9 de Centros de Recursos).

## CONSELLERÍA DE CULTURA

### Subdirección Xeral do Libro

- VAZQUEZ FREIRE, *Os libros infantís galegos* (Nº 8 da colección Andel).

- V. MORENO, *As Línguas de España* (Nº 9)

- S. LÓPEZ, *Como debuxar caricatu-*

*ras* (Nº10)

- M. BERMEJO, *Bibliotecas galegas* (Nº11)

- V. ARIAS, *Escribir ben* (Nº 12)

- A. LAMAPEREIRA, *Teatro para nenos* (Nº 13)

- M.V. MORENO, *Verso e prosa* (Nº 15)

- X.A. TARRÍO, *Cinco anos de Fomento da lectura* (Nº 17)

- ALVAREZ LOXÑANO, *De Sumeria ó Códice Sumiado* (Nº 18)

## CONSELLO DA XUVENTUDE DE GALICIA

### Cadernos de Educación Ambiental

- Medio ambiente e educación ambiental

- Guía para a protección legal do medio ambiente.

- As saídas ó campo.

- Imos de vacacións.

- O ecosistema urbano: un espacio en construción.

- A auga como recurso.

- No bosque non todo son árbores.

- Campamento e educación medioambiental.

- Encontro sobre asociacionismo e educación ambiental.

- Encontro sobre educación ambiental en Galicia.

- Mapas, búscolas e itinerarios.

- Guía das organizacións non gubernaamentais do medio ambiente.

## ICE - Universidade de Santiago

### Cadernos do Taller de Educación Ambiental

- A auga doce: un recurso limitado.

- A beiramar.

- O mercado.

- O cultivo do mexilón.

- Os hórreos.

- A contaminación atmosférica.

- A contaminación das augas continentais

- A cidade.

- O entorno escolar.

- O patrimonio arquelóxico e histórico.

- I, II.

### Investigación Educativa

- A práctica avaliadora de rendemento

escolar dos alumnos nos centros de EXB.

- Avaliación da proba de selectividade na Universidade de Santiago de Compostela.

- 20 anos de investigación educativa en Galicia (1970-1990).

## LIBROS DE TEXTO

Neste período a Dirección Xeral de Política Lingüística autorizou un total

de 60 títulos de libros de texto, materiais didácticos e guías para profesores.

## CONCELLOS

### Ourense

- Consumo e residuos sólidos urbanos. Unidade didáctica. ESO.

### Santiago

- Zonas de interese natural de Santiago.

- Cartografía.

- Educar na Igualdade.

### A Coruña

- Aprender en Coruña, 1990-91.

- Aprender en Coruña, 1991-92.

- Guías e materiais diversos.

- Dedín Dedín de Pequeñoquín.

## LIBROS DE ORIENTACIÓN SOBRE A REFORMA

### Cadernos de Edicións Xerais

- VAZQUEZ FREIRE, *¿Que é a Reforma?*
- VAZQUEZ FREIRE, *O curriculum.*
- BRAGADO RODRIGUEZ, *O proxecto curricular de Centro*
- LAGO MARTINEZ, *A programación de aula*

### Outros

- REY CHAO, M.A., *A reforma educativa: claves para unha análise*, Tórculo, Santiago.
- REY CHAO, M.A., *A planificación da formación do profesorado en Galicia*, Tórculo, Santiago.

## TEXTOS PARA A F.T.P.

- AAVV, *Prácticas de auxiliar de enfermería*, Sotelo Blanco, Santiago.
- AAVV, *Didáctica da mecánica*, Sotelo Blanco, Santiago
- AAVV, *Tecnoloxía /1: Proposta didáctica*, Xerais.

## REVISTAS DE PEDAGOXÍA E PSICOLOXÍA

- Revista Galega de Educación, N<sup>o</sup>s. 12, 13, 14.
- Revista Galega de Psicopedagogía, N<sup>o</sup>s. 3, 4.
- Adaxe, N<sup>o</sup>s. 7, 8.
- Cadernos de Lingua, N<sup>o</sup>s. 3, 4, 5, 6.
- Quinesia, N<sup>o</sup>s. 12, 13, 14, 15.
- Papeles de Literatura Infantil, N<sup>o</sup>s. 11, 12, 13, 14.
- Cadernos de Psicoloxía, N<sup>o</sup>s. 11, 12, 13.

## HISTORIA DA EDUCACIÓN

- JUSTO MARTIN, *Fontes documentais da Universidade de Santiago de Compostela (1237-1537)*, Consello da Cultura Galega.
- PUGA, M., *Ernestina Otero Sestelo, pedagoga*, O Castro.
- FERNÁNDEZ FRAGA, *Lugo, século XVIII. Educación e Ilustración*, Deputación Provincial.
- BARREIRO FERNÁNDEZ, *A Galicia do Antigo Réxime: Ensino, Ilustración e Política*, Hércules.

## DIDÁCTICA DAS CIENCIAS NATURAIS

- GRUPO GAIA, *A natureza na cidade. Actividades para a educación ambiental*, Ourense.
- GARCÍA, X.R., *Guía das plantas con flores*, Xerais.
- PENAS PATIÑO, PEDREIRA LÓPEZ, *Guía das aves de Galicia*, Bahía
- CASTRO, M., FREIRE, L., *O Carballo*, Xerais.
- AAVV, *Itinerarios didácticos por la geología gallega*, ICE.
- AAVV, *Actas del VII Simposio Español de Enseñanza de la Geología*
- IGLESIAS GARROTE, ASTOR CAMINO, *Guía das bolboretas de Galicia*, Xerais.
- SILVA PANDO, RIGUEIRO RODRIGUEZ, *Guía das árbores e bosques de Galicia*, Galaxia.

## DIDACTICA DA FILOSOFÍA

- Marcusse, Xerais.

## LITERATURA E SOCIOLINGÜÍSTICA

- COBAS BRENLLA, *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*, Ed. do autor, Santiago.
- PORTAS FERNÁNDEZ, *Lingua e sociedade na Galiza*, Bahía.

## DIDÁCTICA DAS CIENCIAS SOCIAIS

- SOLE MARIÑO, *A revolución francesa*, Bruño.
- AGRAFOXO PÉREZ, *Didáctica da prehistoria de Galicia*, Sementeira, Noia.

## DIDÁCTICA DAS MATEMÁTICAS

- RODRIGUEZ GALIÑANES, *Hai que roelo (Pasatempos matemáticos)*, I, II, Sotelo Blanco, Santiago.

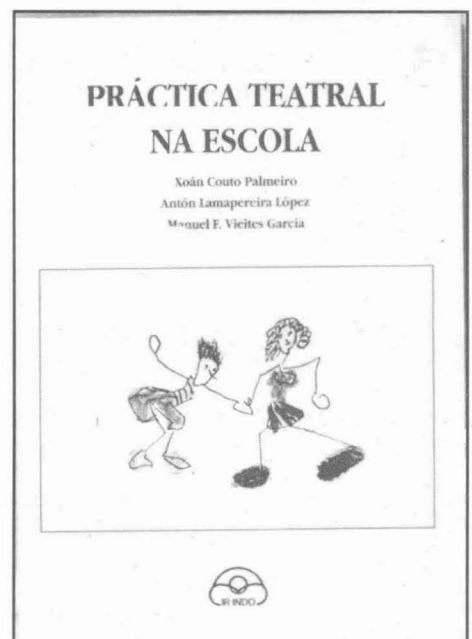
## DIDÁCTICA DA LINGÜA

- ESPIÑO AMIL, SANCHEZ RODRIGUEZ, *Aprender palabras e significados*, Vía Láctea.
- FERNÁNDEZ PAZ, A., *Facermos comics*, Xerais.

- FERNÁNDEZ PAZ, A., *Os comics nas aulas*, Xerais.
- OTERO, D., *¿Que facer coas palabras?*, Galaxia.
- BERMUDEZ, COLMENERO, *Prácticas de Lingua*, Do cumio.
- FERNÁNDEZ PAZ e outros, *Animación á lectura*, Xerais.
- DOCAMPO, X., *Falar e escoitar*, Xerais.
- AAVV, *Literatura galega do século XX. Comentario de Textos para COU*, Galaxia.

## DIDÁCTICA DA EXPRESIÓN PLÁSTICA, DINÁMICA E MUSICAL

- VIEITES, M.F., *Facer teatro*, Xerais
- GONZÁLEZ, M., CARNERO, A., *Os estudantes e a aprendizaxe da lingua teatral*, Centro dramático galego, Santiago.
- DIAZ ESCOLANTE, X.A., *Xogando coa música*, Sotelo Blanco, Santiago
- LEIRO, DELGADO, MARTINEZ, *A expresión plástica na aula*, Ir Indo.
- ESTEVEZ GANTES, CUNHA, SEOANE, *Como facermos títeres, sombras, carantas e cabezudos*, Ir Indo.
- COUTO, VIEITES, LAMAPEREIRA, *Práctica teatral na escola*, Ir Indo.



## OUTROS

-AAVV, *Garabullíño e a escola elástica*, Nova Escola Galega/Ourense.  
 - AAVV, *IIº Congreso de MRP. Gandía*, Nova Escola Galega  
 - TORRES SANTOMÉ, J., *A educación infantil*, ASPCP.  
 -VILLVERDE GARCÍA, LIÑARES GIRAUT, D. *Ramón Martínez López. Pola Universalidade de Galicia*, Sementeira, Noia.

- CXTG / Seminario de Educación para a Paz, *Léxico Ecopacifista*, Santiago.  
 - CXTG, Seminario de Educación para a Paz, *Sobre o Ecopacifismo*, Santiago  
 - CUBERA, LETE, RIVERO, *Lexislación para a Educación Básica*, I, II, Torculo, Santiago.  
 - AAVV, *Outras aulas, Outra Escola*, Xerais.  
 - OTERO FERNÁNDEZ, D., *Castelao corenta anos despois*, Galaxia.  
 - GOMEZ, D., PÚLIDO, M.T., *O estrés na escola*, O Castro.

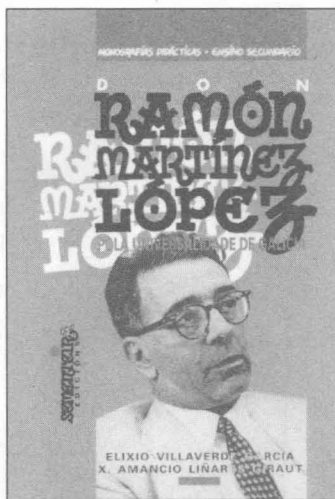
- LOURENZO, X., *Enredos*, Museo do Pobo Galego.  
 - RODRIGUEZ PÉREZ, *As festas cíclicas do ano*, Museo do Pobo Galego.

## VIDEOS A.S.P.G.

- Arte modernista  
 - Santiago: Arte e Historia.

## DON RAMÓN MARTÍNEZ LÓPEZ. POLA UNIVERSALIDADE DE GALICIA

Villaverde García, E.;  
 Liñares Giraut, X.A.;  
 Monografías didácticas de Ensino Secundario,  
 Sementeira, Noia,



Un dos libros máis fermosos de colleita do 92. Escrito con afecto para con D. Ramón, "bo e xeneroso", culto, nacionalista dunha Galicia célula de universalidade.

Un libro escrito con intelixencia, desde dentro do galego e da nosa historia. Escrito amorosamente para os novos de hoxe, na procura de enxergalos na corrente porteadora da identidade do País.

D. Ramón, que nace no ano sete e con vida que durou ata o 1989, encarnou unha das figuras máis extraordinarias do galeguismo, entre os que tiveron por oficio amado a docencia, e a pluma e a palabra pronta para escribir e falar sobre a Galicia nova.

Boiro, Ribeira, Santiago, a universidade, as Irmandades da Fala, o Seminario de Estudos Galegos, a docencia encetada en Vigo o logo Lugo, os Ultrayas, as Mocedades e o partido galeguista, o Instituto Español de Lisboa, París, Bélxica, a guerra, a loita na fronte do Segre en defensa da República, o campo de refuxiados de Argelés-Sur-Mer, Perpignan, París con traballo a prol dos exiliados, Buenos Aires e Universidade de Austin (EE.UU), ata que case na fronteira dos setenta anos pode voltar a establecerse en Santiago, coa súa dona.

Non ven só. Trouxo milleiros de libros e revistas de todo el mundo, que foi entregando ás bibliotecas galegas: á Penzol, á Universitaria, ao Sarmiento...

E chegou con azos. Volta a recons-

truír o Partido Galeguista, o Seminario de Estudos Galegos, a Fundación Castelao... no fronte nunha estrela e no bico un cantar de loita e liberdade para Galicia.

O libro, entre a crónica e o relato, escrito cun estilo vivo o periodístico, recolle a súa vida no contexto de todo aquilo que abeirado ao galeguismo foi ocorrendo entre nós: personaxes, situacións, iniciativas. Un libro que recolle a súa obra en escolma, o seu pensar, as súas actitudes vitais e inquiredanzas. Recollense tamén as palabras e testemuñas dos amigos, ademais de datos cronolóxicos e outros informativos de evidente interés.

Aparece un D. Ramón comprometido sempre coa Terra e coas causas solidarias do seu tempo. Un D. Ramón en contacto permanente, por outra parte, con intelectuais e escritores europeos, americanos e españois de gran talla.

E todo isto, gracias ao bo traballo dos autores, Amancio e Elixio. Gracias, en particular, a Elixio Villaverde, báculo de D. Ramón por moitas horas.

D. Ramón preguntaba sempre por Nova Escola, pola Pizarra, pola Revista Galega de Educación, aledándose da súa prestancia.

Nobre figura a de Don Ramón.

A.C.R.

Manuel  
Bragado  
Rodríguez

Para saber e ama-los libros

## A colección Andel

A colección Andel é unha serie de pequenas monografías, que edita e promove a Dirección Xeral de Cultura da Consellería de Cultura e Xuventude, sobre o mundo do libro, as bibliotecas e en xeral ó que podemos chamar a animación da lectura.

Mágoa que estes dezaoto títulos editados ata o momento, non sexan aínda o suficientemente coñecidos por que constitúen unha valiosísima ferram

enta para saber máis sobre o mundo dos libros.



Iniciouse a colección no ano 1989 co traballo de **Valentín Arias López**, *¿Como se fai un libro?* que constitúe un fermoso exemplo de libro didáctico, que precisamente aborda, con claridade e precisión o proceso do traballo editorial que converte unha idea en letra impresa. Indicacións sobre a preparación do orixinal, o tratamento do orixinal por parte do editor, a composición, a corrección das probas, os procesos de impresión e encadernación son explicados con sinxeleza e claridade didáctica polo autor.

*O libro na escola: as bibliotecas escolares e de aula* de **Antonio García Teijeiro** aborda a organización e funcionamento das bibliotecas na escola, proporcionando orientacións sobre como mellor organizar tanto as bibliotecas de aula, como as xerais do centro. O libro complétase cunha proposta de actividades para anima-lo funcionamento das bibliotecas, como os encontros cos autores ou a preparación de boletíns de información literaria.

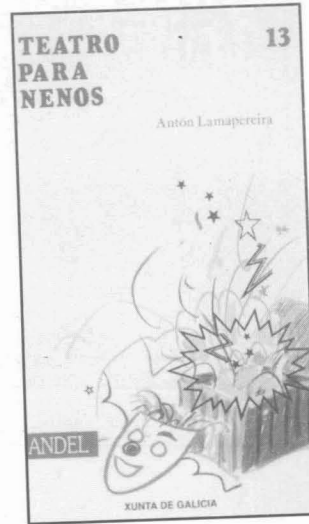
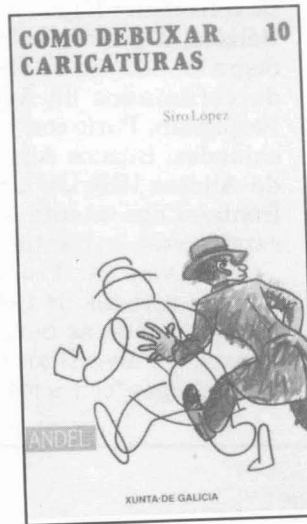
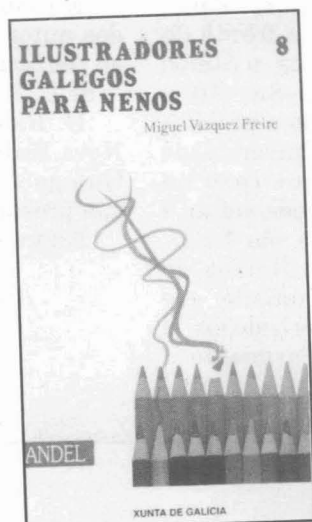
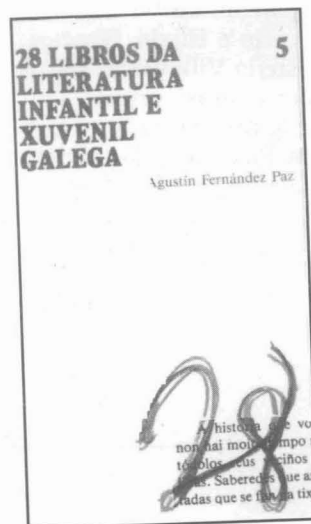
**Lois Arribas** abordou na terceira entrega da colección, *Que é unha biblioteca*, unha demorada monografía sobre as posibilidades actuais das

bibliotecas: almacén de libros, centros de cultura e centros de información. Complementando o seu traballo cunha exposición sobre os coidados e o tratamento da colección da biblioteca e dos servicios que pode proporcionar (lectura, préstamo, reprografía, extensión bibliotecaria, etc...).

**Xulio Cobas Brenlla** en *Autores galegos de literatura infantil* fixo unha escolla de 41 autores e autoras cun criterio "selectivo", —e debemos dicir nós tamén moi cuestionable, pois ausencias hai que nos parecen clamorosas— dos que se proporciona un breve percorrido bibliográfico.

*28 libros da literatura infantil e xuvenil galega* de **Agustín Fernández Paz** constitúe un afortunado exemplo de escolma crítica do mellor da nosa literatura infantil e xuvenil (ata o ano 1988). Afortunadamente transcorridos cinco anos, novos textos de interese poderían engadirse a esta escolma. De cada obra realízase unha contextualización introductoria sobre o seu autor, desenvólvese o seu fío argumental e analízase a súa estrutura.

*Para lermos cómics* de **Agustín Fernández Paz** é un intento de apro-



ximación, dende a cultura galega, a ese peculiar medio narrativo que é o cómic. Aproximación que se realiza dende unha triple perspectiva: industrial, formal e ideolóxica. Complétase con dous intersantes apéndices sobre o cómic galego e o mercado do cómic (ata o ano 1989).

*Os libros infantís galegos* de **Agustín Fernández Paz** constitúe unha sinxela introducción á historia da literatura infantil en Galicia (ata o ano 1989).

En 1991 co traballo **Miguel Vázquez Freire** en *Ilustradores galegos para nenos* a colección An del iniciou unha segunda etapa, logo dun espacio de silencio. A monografía de Vázquez Freire aborda na súa introducción o papel da ilustración na literatura infantil, Analiza a contribución dos precursores da ilustración do libro galego: Daniel Castelao, Luís Seoane e Isaac Díaz Pardo. A contribución do grupo de deseñadores (Xosé Díaz, Pepe Barro, Manolo Janeiro e Francisco Mantecón) é obxecto doutro capítulo. O cerne da monografía está constituído polo estudio da obra de oito ilustradores actuais (Xoán Balboa, Pepe carreiro, Fran Jaraba, Xan López Domínguez, Xaquín Marín, Maife Quesada, Manolo Uhía e Miguel Vigo).

**María Victoria Moreno** en *As linguas de España* fai unha sinxela descripción histórica das linguas do estado español.

O debuxante **Siro López** tenta responder a outra interesante pregunta: *¿Como debuxar caricaturas?* É a boa fe que o fai con enxeño e certeza. Un libro dirixido ós rapaces e rapazas que pon a súa disposición toda a experiencia dun dos nosos mellores caricaturistas.

**Mercedes Bermejo** en *Bibliotecas Galegas* fai un interesante estudio pola historia das bibliotecas galegas. Desde as bibliotecas xa desaparecidas, ás bibliotecas catedralicias, a da Universidade, ás bibliotecas especializadas, ás dos museos, mosteiros, centros militares ou concellos son obxecto do estudio de Mercedes Bermejo.

O profesor **Valentín Arias** en dúas entregas, *Escribir ben* e *En galego sen erros*, pretende proporcionar orientacións para a utilización correcta da nosa lingua por escrito con precisión e claridade. Libros de consulta para evitar erros rechamantes na acentuación gráfica e no uso dalgunhas palabras ou formas delas.

*Verso e prosa* a monografía de **María Victoria Moreno** introdúcese con sinxeleza e claridade nalgúns dos recursos da arte literaria.

*Teatro para nenos* de **Antón Lamapereira, Manuel F. Vieites García e Xoán Couto Palmeiro** pretende proporcionar recursos relacionados co mundo do teatro no ensino. A obra está estruturada en catro grandes apartados: un percorrido histórico sobre diversos aspectos relacionados

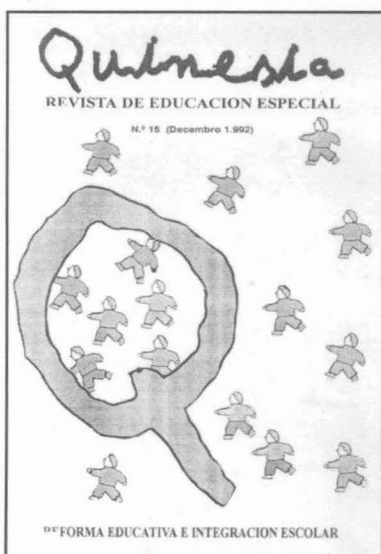
co teatro para a infancia e a xuventude en Galicia; un segundo apartado no que se ofrecen unhas breves orientacións para a montaxe dun espectáculo teatral; unha guía práctica de textos teatrais onde se analizan dezaoitto obras de autores galegos, todas elas publicadas, proporcionándose breve sinopse argumental e suxerencias para a súa escenificación; e por último un listado de recursos.

**Xosé Antonio Tarrío** en *Cinco anos de fomento da lectura (1985-1990)* fai unha descripción e balance das campañas promovidas de animación á lectura promovidas pola Consellería de Cultura.

A última entrega, ata o momento da colección An del, está constituída polo traballo de **Nela Álvarez Lozano**, *De Sumeria ó códice miniado*, que vén ser unha historia da escritura e dos seus soportes ata a aparición da imprenta.

Agardamos con interese as novas entregas que se anuncian da colección An del. Non dubidamos que constitúe unha valiosa contribución institucional ó desenvolvemento da cultura en Galicia, que debè estar presente, polo menos, en tódalas bibliotecas dos centros escolares de Galicia. A nosa nora-boia ós seus promotores.

M.B.R.



**QUINESIA**  
Revista de  
E d u c a c i ó n  
Especial  
(1983-1993)

Dez anos tamén para a revista *Quinesia* de Educación Especial, que desde Vigo e co impulso do profesor e psicopedagogo Francisco Insua, quen xa fora do grupo Freinet en Galicia, coma quen non quere a cousa, ven de edita-lo número 15.

En formato reducido e sempre arredor das 80 - 90 páxinas, redactada case desde o principio e na súa totalidade en lingua galega, *Quinesia* - hoxe acompañada da Asociación homónima - vén servindo de canle de difusión de estudos, experiencias e informacións relativas ao campo da educación dos

suxeitos con necesidades educativas especiais; con especial preocupación polo contexto galego, aunque sen esquecer aquilo que ven acontecendo neste campo no estado español e a escola internacional.

Case 100 traballos/artigos publicados coa colaboración dun número superior de profesores e especialistas configuran un corpo documental de conveniente coñecemento para todos aqueles que traballan ou se sinten preocupados, polo tratamento psicopedagóxico das necesidades educativas especiais, singularmente desde a óptica da integración educativa.

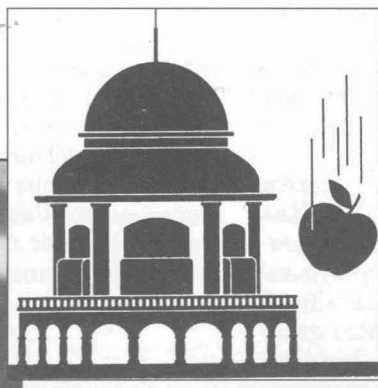
Antón Costa Rico

# Actualidade educativa

## INICIATIVAS MUNICIPAIS

A partir de diversos Servizos Municipais de Educación ou arredor de diversos Concellos galegos hai que anotar iniciativas e incidencias varias nestes últimos meses, entre as que sinalamos:

- No mes de xuño pasado a **Casa das Ciencias** da Coruña chegou á cifra de 1 millón de persoas visitantes. Todo sexa pola ciencia.



CELINA

- No verán en Santiago instalouse "A Carpa da Ciencia" procedente de Barcelona, sendo tamén intensamente visitada.

- Naceu o **Departamento Municipal de Educación en Malpica**, cun vizoso programa de actividades.

- En Santiago e en Lalín houbo programación de concertos musicais para escolares, con finalidade educativa.

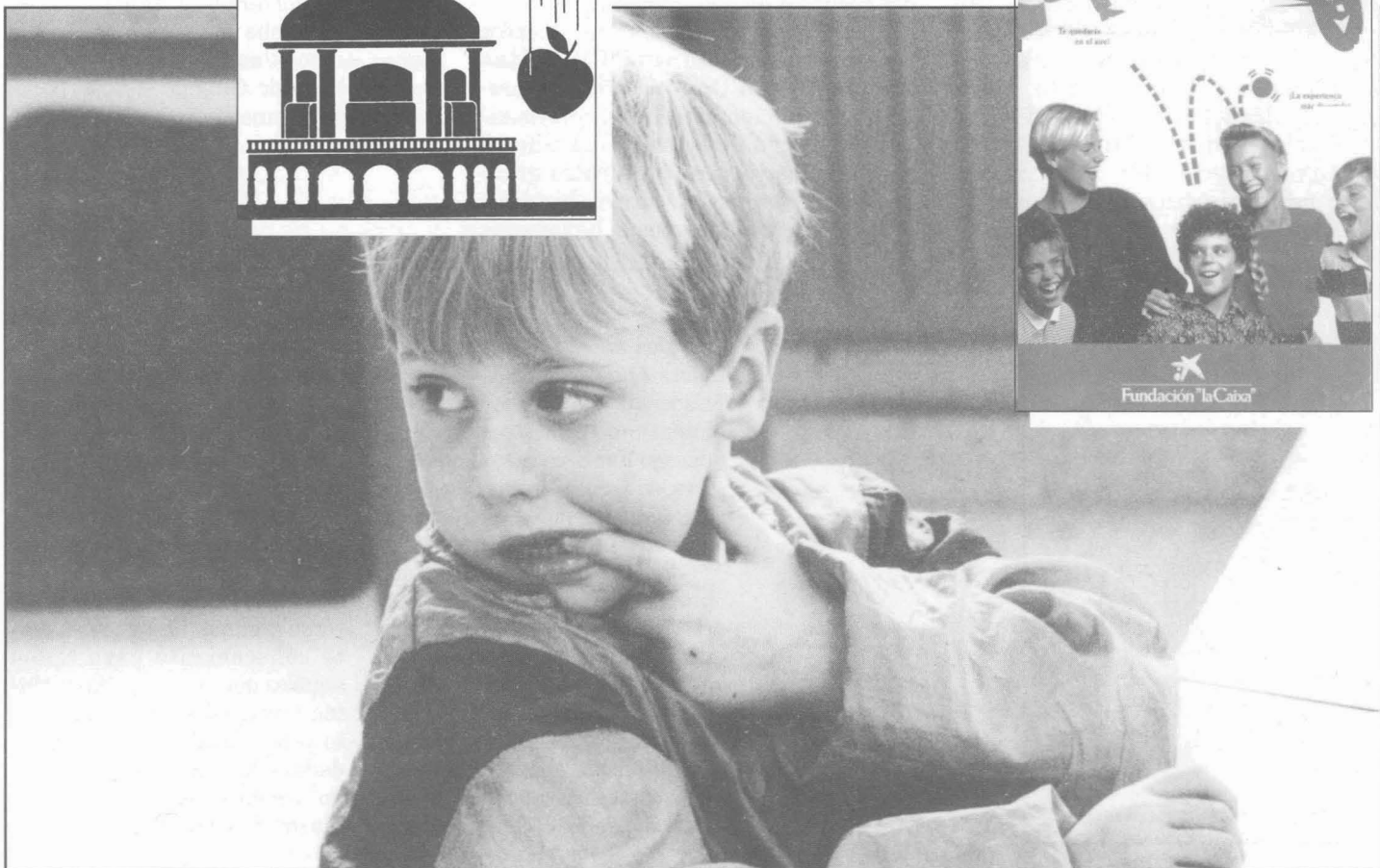
- O Concello de Ourense promove actividades sobre a imaxe na escola.

- O de Ferrol sobre o consumo.

- Desde A Coruña houbo un intercambio de escolares con Praga e coa colaboración do de

Santiago, entre esta cidade e un Liceo de Moscú.

- Por fin, no Nadal en Vigo houbo unha curiosa **Mostra de Xoguetes Antigos** e en Coruña o "VIº Salón do libro Infantil e





Xuvenil”, con exposicións, mesas redondas, actividades de animación, presenza dos autores...

- Encetando o 93, os concellos de Ferrolterra organizaron un novo e grande **Encontro dos Grupos de Teatro escolar** da bisbarra, con boa participación e calidade de montaxes.

## VAI DE XORNADAS E ENCONTROS

- Os Encontros Musicais nos Institutos de Santiago, no mes de xuño pasado.

- “En pe de imaxe”, xornadas sobre imaxe e educación de **Nova Escola Galega**, que organizou outros sobre Educación Infantil.

- Os Encontros sobre a Reforma organizados por **CCOO**.

- Os Encontros Pedagóxicos organizados en diversos lugares de Galicia no mes de setembro pola **UTEG** e a **ASPG**, así como as XII Xornadas do Ensino.

- As Xornadas de **Escola Viva** e as da **ASPGP**, como tamén a Escola de Verán en Corcubión.

- As II<sup>a</sup> Xornadas sobre o Menor en Vigo no mes de Outubro.

- Reunión en Santiago de 70 profesores europeos sobre o Camiño de Santiago.

- Xornadas de Educación Vía Satélite en Santiago en Outubro.

- As Xornadas sobre Integración e Reforma promovidas por **Quinesia** en Vigo.

- Celebrouse en Lugo en setembro o I<sup>o</sup> Congreso Galego de Ensino a Distancia no **INGABAD** con máis de 200 participantes.

- O **ICE** convocou as VII Xornadas Españolas de Ensino da Xeoloxía.

- Celebrouse en Carballo o

V<sup>o</sup> Congreso de Ensinantes de Ciencias de Galicia con 500 asistentes.

- Na Coruña **Escola Crítica** organizou o III<sup>o</sup> Encontro de Proxectos de Experimentación e Innovación Educativa.

- E a Consellería organizou as VI<sup>a</sup> Xornadas Técnicas de Formación Profesional en Europa.

## EXPERIENCIAS E NOVAS PARA TOMAR NOTA

- TVE en Galicia e a Consellería de Educación puxeron en marcha o V Concurso “**Galicia de Escola a Escola**” para favorecer o achegamento da televisión aos nenos, facilitando a elaboración de guiños e programas.

- Dous proxectos da Escola de Imaxe e son de Coruña foron seleccionados pola EXPO de Sevilla.

- O dinámico Instituto de Bacharelato Xelmirez de Santiago puxo en marcha 12 talle-

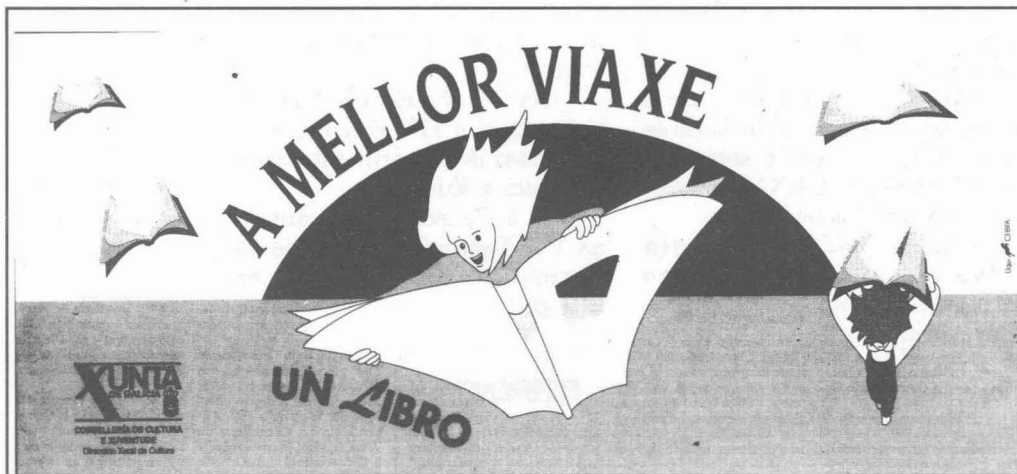


## Pé de imaxe

Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe  
Lugar: Escola de Imaxe e Son (A Coruña). Data: 30 Xullo - 4 Xullo 1993.  
Organizador: Xunta de Galicia. Colaboradores: Facultade de Letras e Ling. Galegas da Universidade de Santiago de Compostela.







res cos alumnos, ademais de cursos, excursións, viaxes, tertulias e outras iniciativas.

- En Decembro e baixo a coordinación do **Seminario Permanente de Educación para a Paz do SGEI (CXTG)** constituíuse o grupo organizador do que será o Iº Congreso europeo de "Teacher for Peace" a celebrar en xullo de 1994, coa presenza de CCM do Ensino, o MOC, Nova Escola, Intermon e outras organizacións.

- A **Dirección Xeral de Cultura** promoveu a Campaña de Nadal "A mellor viaxe un libro" cum gasto de 190 millóns de pts.: 1.275.000 libriños de contos editados e distribuídos,

na perspectiva da xeralización de tal programa para o curso 1994-95.

### RENOVACIÓN DOS CONSELLOS ESCOLARES

Entre o 20 de outubro e o 30 de novembro procedeuse por terceira ocasión a elección /renovación dos consellos escolares, rexistrándose unha baixa participación, menor que as medias españolas. Máis do 70% dos pais non votaron, causa que levou a CONFAPA Galicia a criticar á Consellería de Educación.

Os datos foron istos:

Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		E. Español	
EXB	Media	EXB	Media	EXB	Media	EXB	Media	EXB	Media
28	14	28	13	29	12	29	13	35	33

cartaces, lotes de libros para os colexios e as bibliotecas, etc. Foi ben visible e os contos bonitos.

- As Concellerías de Educación de de Sanidade puxeron en marcha un Programa Experimental de Educación para a Saúde, mediante grupos de profesores que están a traballar en proxectos de desenvolvemento curricular de educación para a saúde en centros piloto e a edición de documentos de traballo,

### A POSTA EN MARCHA DA REFORMA

A Consellería de Educación e os Sindicatos que forman parte da Mesa Sectorial abriron entre novembro/dicembro a posibilidade de negociar cuestións todas elas relacionadas coa aplicación da reforma educativa como son o catálogo dos tipos de posto de traballo, as condicións de traballo do profesorado, a

xornada escolar, os criterios de adscrición e os criterios xerais en relación coa sede de centros.

Sobre o anterior non ten existido acordo ante análises e perspectivas parcialmente diversas. Continuará.

### OS PRESUPOSTOS DE EDUCACIÓN

Están xa aprobados os Presupostos de Educación en Galicia para 1993. Case 170.000 millóns de pesetas. incluíndo boas partidas para os concertos educativos e a financiación da iniciativa privada na educación infantil. O PP no Parlamento non admitiu practicamente emendas doutros grupos. Houbo críticas de varias organizacións sindicais.

### NON FALTARON OS CONFLICTOS

- O conflito das probas de selectividade na Universidade. Correron ríos de tinta.

- A escolarización dos nenos de 3 anos, por non haber aulas suficientes, estando aínda 10.000 nenos sen escolarizar, en declaracións do Conselleiro, ten provocado tamén algún debate.

- Continúa aberto o conflito

dos interinos e licenciados en paro.

- Foi complicado e feo o que aconteceu no Colexio xa famoso do Toxo (A Estrada), arredor dun neno con posible infección polo virus da SIDA.

- A Federación de Asociación pro-deficientes mentales de Galicia ten denunciado diversos problemas de sostemento de colexios de deficientes mentais.

- Un longo conflito (¿acaba-



rá como o rosario da aurora?) e o da regulación da Xornada Escolar: os diversos entendementos entre a CONFAPA Galicia, os Sindicatos, a Consellería, asociacións de país principalmente do sur de Galicia, que aquí non entramos a valorar, poñen de relevo a falta de clarificación e a existencia de problemas manifestos uns, latentes outros, que unha administración pública debe afrontar con luz e claridade amáis de diálogo.

**INTERCAMBIOS ESCOLARES**

**Ensino Medio**

- Consellería Educación: 11

millóns pts. destina en 1992 de apoio, ós intercambios escolares.  
 - Tiveron axuda: 28 grupos: 15 Coruña, 1 Betanzos, 5 Coruña, 1 Ferrol, 1 Carballo, 3 Santiago, 2 Arzua, 1 Padrón, 1 Pontedeume, 5 Lugo, 2 Chantada, 1 Monforte, 1 Monterroso, 1 Vilaiba, 5 Ourense, 3 Ourense, 1 Carballiño, 1 Viana, 3 Pontevedra, Porriño, Pontearreas, Vigo.  
 Rechazo de: 48 proxectos de

Coruña, 17 proxectos de Lugo, 17 proxectos de Ourense, 37 proxectos de Pontevedra.

Italia, Grecia, Portugal, Austria, Países Baixos, CEI

**Ensino Básico:**

Escolas viaxeiras 36 grupos  
 Madrid, Murcia, Andalucía, Soria, Baleares, Cáceres, Cataluña, La Rioja, Valencia, Navarra, Cantabria, Euskadi, Salamanca, Gran Canaria.

"Diario de Viaxe" e avaliación dos resultados logrados.

**OS CEFOCOPS EN MARCHA**

Os 7 centros con 105 profesores a razón de 15 por centro para diversas áreas, desde infantil ao bacharalato, mailos

	Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
Nº de actividades 426	171	68	60	127
Nº de profs. aos que se dirixen 14.950	6700	2550	1300	4400

contidos transversais.  
 A media é de 35 por curso.  
 20% actividades para prof. educ. infantil.  
 30% actividades para prof. educ. primaria.  
 10% actividades para prof. área tecnolóxica de secundaria obrigatoria pláns provinciais.  
 40% para docentes de Bacharelato e ensinos artísticos.



**OS DATOS DO INICIO DO CURSO  
1992-93**

Matriculáronse máis de 3000 alumnos menos que no curso anterior, a pesar da incorporación de 4000 alumnos de tres anos. Dos alumnos totais que aparecen en EXB, 61.013 están matriculados en Educación Primaria, para ser precisos. Os profesores de Preescolar son 2.943.

No que respecta aos ensinos medios apuntamos os seguintes datos

Corresponde a alumnos de BUP un total de 108.500, 66.000 a FP e 20.500 a ESO, para os que hai un total de 13.400 docentes, dos que 2.200 exercen nos centros privados.

EE. MM.	Nº de centros	
- Matriculados no e. público	171.500	243
- Matriculados no e. privado	25.500	177
- Total	195.000	420

E.I. / EXB	C. Públicos	C. Privados	Total
- Alumnos/as:			
E. I.	45.321	19.836	65.159
EXB	221.595	84.770	306.365
			371.524
- Unidades			15.544
- Profesores			17.314

## I Congreso continental europeo dos "Teachers for Peace"

O GRUPO COORDENADOR do estado Español para a organización deste evento internacional, a realizar nos primeiros días de xullo de 1994 na capital de Galicia, tivo, nos meses decembro e xaneiro, dúas reunións para perfilar as liñas xerais do Congreso e os traballos que convén realizar neste ano e medio. Pola súa parte o GRUPO COORDENADOR INTERNACIONAL, responsable directo da organización do Congreso, reuniuse tamén en Santiago a finais de febreiro.

Na constitución do GRUPO COORDENADOR DO ESTADO ESPAÑOL estiveron presentes as seguintes organizacións: Sindicato Galego do Ensino e a Investigación da CXTG-CIG; Seminario Permanente de Educación para a Paz; Movemento de Obxección de Conciencia; Educadores/as pola Paz de Nova Escola Galega (grupo de Vigo); Educadores/as pola Paz de NEG (Grupo de Ourense); Intermón; Xusticia e Sociedade; Movemento Cidadán da parroquia do Cristo da Victoria

de Vigo; Centro de Documentación de Educación para a Paz (Oleiros); Fundación Municipal de Cultura do Concello de Oleiros; Unión de Traballadores do Ensino de Galicia da INTG-CIG; Federación do Ensino de CC.OO.; Sindicato de Traballadores do Ensino de Galicia (Confederación de STES). A constitución é provisoria e aberta a novas incorporacións.

O GRUPO COORDENADOR INTERNACIONAL está formado polos países organizadores dos Congresos mundiais que se veñen realizando dende 1986, cada dous anos: Dinamarca (1986), Alemaña (1988), Hungría (1990), Francia (1992), Estados Unidos (1995) e España (Europeo de 1994), ademais forman parte do Grupo a ex Unión Soviética e a India.

A asistencia ós Congresos realizados pódese cifrar en torno ás 450 ou 500 persoas. Os Congresos son o principal sinal de identidade dos "Teachers for Peace", que ten unha organización moi flexible e pouco burocratizada, integrando a diversos colectivos interesados na educación para a paz, nos dereitos

humanos, na ecoloxía e en áreas vencelladas.

O derradeiro Congreso celebrado en París centrouse fundamentalmente en tres bloques temáticos: Educación para a Paz, Comprensión interenacional e Dereitos dos nenos; se ben foron abordados moitos máis nos diversos obradoiros e mesas redondas, tales como: reconversión da industria e dos gastos militares, conflitos en Oriente Medio, Problemática ecolóxica, Nacionalismo, maiorías e minorías, apartheid, Terrorismo...

Contou ademais cun "Proxecto de Solidariedade" que este ano consistiu na "Solidariedade cos nenos e nenas da Guerra do Golfo".

Os Estados Unidos de América tomou o relevo para organizar o V Congreso mundial, pero Galicia acollerá o I Congreso Europeo, coiuntura que pode favorecer a extensión da conciencia pacifista do profesorado e dos demais sectores da educación en Galicia.

X.M.C.F.

*Nova Escola Galega apoiu ó insubmiso Marcos Arranz.*

## Informe Pericial de Educadores pola Paz

**I**NFORME PERICIAL que emite D. Xesús R. Jares como Coordinador do Grupo EDUCADORAS/ES POLA PAZ do Movemento de Renovación Pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA, co fin de seren utilizado no xuízo por negativa a cumprir o servicio

militar e a Prestación Social Substitutoria (PSS) que se segue contra D. Marcos Arranz.

A historia creativa da humanidade está salpicada de disidencias até o punto de que podemos afirmar que para seren creativo hai que atravesarse a disentir.

Os avances sociais consegu-

dos ó longo da historia nunca foron regalados senón acadados despois de árduas loitas nas que, na maioría delas, houbo que pagar un alto prezo en sufrimento e vidas humanas.

A loita pola paz en xeral e a construción dunha cultura de paz en particular, na que a obxección e a insubmisión son

MARGA SAMPAIO



signos inequívocos da mesma, atópanse precisamente no cerne dese camiño de loita e desobediencia. Sen embargo, a pesar da entrega e o sacrificio de centos de miles de persoas en todo o mundo que, como Marcos, loitan por un mundo menos militarizado, máis xusto e libre, a violencia en tódalas súas manifestacións, directas e estruturais, está presente na realidade dos nosos días. Non só domina as relacións de produción, de clase, de sexo, de etnia, etc., senón que se presenta diariamente ó conxunto da poboación como a forma habitual de resolución dos conflitos. Estes diferentes escenarios de violencia non poden por menos que provocar en nós unha inequívoca inquietude ante o futuro da humanidade.

Frente a cotidianidade da violencia da que estamos a falar e o papel que dentro dela xoga o servizo militar e o propio exército, xurde a postura dos insubmisos que, como Marcos, pretenden subvertir o actual estado de cousas para facer o tránsito dunha cultura de violencia a unha cultura de paz. Até o de agora podemos dicir que a historia da humanidade é unha historia escrita en claves maioritariamente violentas. Na actualidade, a situación de desequilibrio dentro e entre estados; a alienación; o problema ecolóxico; a utilización da violencia institucional para favorecer políticas de sometimento e control; etc., describen unha situación que, de non cambiar, impídenos ver o futuro con optimismo.

Para podermos facer ese tránsito dunha cultura de violencia -na que a guerra e a súa preparación son manifestacións da mesma- a unha cultura de paz, compre desenvolver as tres formas de achegamento á ampla cosmovisión da paz: a investigación, a acción e a educación para a paz. As tres son necesarias e as tres requirense

mutuamente; pero tanto a investigación como a educación terán pleno sentido cando conciten á acción.

Desde a Educación para a Paz (EP), na que se inscribe o traballo teórico-práctico de quen isto asina, a obxección de conciencia cumple un inequívoco papel de fin e medio concientizador. En efecto, desde os autores clásicos da educación para paz ate algunhas resolucións oficiais máis ou menos recentes; a obxección e con ela a educación para a desobediencia está presente en todás eles. Entre os primeiros non podo deixar de citar ó admirado cura-mestre italiano Lorenzo Milani. Na súa célebre Carta ós capeláns castrenses, escribe unhas frases coas que, entendo, sintetiza o pensamento de moitas das persoas que estamos aquí e que son moi propias para a situación que nos ocupa. Dicía Milani: "Eu non podo dicirlles ós meus alumnos que o único xeito de ama-la lei é obedecela. Só podo dicirlles que deben honrar a lei dos homes de forma que as cumpran cando sexan xustas (é dicir, cando sexan a forza do débil); cando vexan, pola contra, que non son xustas (é dicir, cando sancionan o abuso do forte), terán que loitar para cambialas...". En definitiva, o pensamento básico da non violencia e da acción non violenta como a que está a desenvolver Marcos resúmese nas palabras do francés Jean Marie Muller: "o que fai posible a inxustiza non é a lei inxusta, senón a obediencia a esta lei inxusta; e o mellor xeito de loitar contra desta inxustiza é desobedecer a lei".

Desde esta perspectiva, a desobediencia, lonxe de supoñer unha actitude negativa, destructora, etc., convírtese nun auténtico acto de afirmación que require unha forte capacidade psíquica para facelo. "Para desobedecer -como afirma o insigne Eric Fromm-,

debemos ter a coraxe de estar sós", tal e como, reflexiva e soberanamente, está a facer Marcos Arranz. A desobediencia é un acto afirmativo, en tanto que é a afirmación dunhas ideas fronte a unha ideoloxía dominante. É a sumisión o que ten unha connotación pasiva. A desobediencia implica a mobilización de recursos internos e a transformación dos mesmos nunha conducta social que esixe un grande compromiso. A través da renuncia consciente a cumprir con determinadas normas, principios ou leis, estase a construír outro tipo de relacións sociais en base a outra escala de valores. Fronte ós valores do militarismo, da submisión, da obediencia, do individualismo, da indiferencia, do conformismo, da violencia, etc., intentase construír outro código de valores que teña como referente a afirmación da sociedade civil, da autonomía -individual e colectiva-, da reciprocidade, da comunicación empática, da xustiza, da solidariedade, da paz, etc.

No plano social, a desobediencia "é -en palabras de Fromm- a condición da liberdade. En verdade a liberdade e a capacidade da desobediencia son inseparables, de aí que calquera sistema social, político e relixioso que proclame a liberdade pero reprima a desobediencia, non pode ser sincero". Desobedecer é oporse á alienación, recuperar o control dun mesmo, ser libre. Un sistema político que se defina como democrático non pode, por contradicción co seu fundamento, reprimir a disidencia. Un sistema autenticamente democrático debería estar moi atento a ser moi crítico con fenómenos como militarismo e os valores que conleva tales como a obediencia cega, a alienación, a represión, a despoltización, etc. Como demostrou o sociólogo norteamericano S. Milgram cos seus estudos na Uni-

versidade de Yale para analizar un fenómeno de obediencia masiva como foi o nazismo -perigosamente en alza no continente-, concluiu que tal fenómeno só foi posible coa colaboración explícita ou tácita dunha boa parte da poboación. Por iso e dadas as escasas respostas de desobediencia non seus experimentos considera que cecais fora motivado polos escasísimos modelos de desobediencia que ofrece a nosa cultura. Apreciación que compartimos tanto desde o punto de vista social como no campo específico da educación institucional.

No plano pedagóxico, tanto o currículo explícito como o oculto que se desenvolve maioritariamente nas nosas institucións educativas -así como os propios formatos organizativos dominantes nos que transcurre a acción educativa-, reforzan ese carácter de culto á submisión, á obediencia, ó consentimento, ó conformismo, etc. Por iso, comprometidos como estamos cunha educación e unha sociedade alternativa, non podemos evitar a utilización didáctica nun senso amplo desde xuízo polo modelo exemplificador que nos ofrece Marcos Arranz. É que comprendemos modelos de desobediencia positiva, modelos de xuventude combativa e comprometida cun estilo de vida reflexivo e coherente coa práctica e os valores dunha cultura de paz. Necesitamos perentoriamente este tipo de modelos porque, entre outras cousas, non podemos esquecer, en palabras do citado E. Fromm, que "a historia humana comezou cun acto de desobediencia, e non é improbable que remate por un acto de obediencia".

Noutro orde de cousas, considero que a cuestión é oportuna para denunciar a dobre moral dos que por un lado preconizan a necesidade da paz e de potenciar en consecuencia a educación para a paz, mesmo

desde o rango dunha Lei orgánica (Art. 1.g da LOXSE), e en cambio penalizan a obxección de conciencia. Tampouco podemos esquecer a contradición que supón, por unha banda, a asinatura de determinados protocolos, Declaracións e Pactos internacionais, valedores todos eles da liberdade de conciencia, e, por outra banda, actos como o que nos atopamos de inequívoco significado político antitético. Entre os documentos de carácter internacional ós que facemos referencia podemos citar, entre outros, os seguintes: A) As resolucións do Congreso Mundial de Educación para o Desarme, celebrado en París en xuño de 1980 e organizado pola UNESCO; nas mesmas dise: "Debe concederse un lugar apropiado neste ensino -referíndose á educación para a paz-, ó dereito de todo ser humano a negarse ó servizo militar en calidade de obxecto de conciencia, así como o dereito a oporse á obriga de facer a guerra e de matar". B) A propia Declaración Universal dos Dereitos Humanos aprobada en decembro de 1948 pola Asamblea Xeral das Nacións Unidas reconece a liberdade de conciencia (Art. 18) e, en consecuencia, non sometida a xuízo por terceiros. C) A Resolución 337 da Asamblea consultiva do Consello de Europa ou a Resolución do 7 de febreiro de 1983 do Parlamento Europeo, reconecen como dereito fundamental a obxección, rexeitando a posibilidade de intromisión por parte de ningún tribunal na conciencia dos individuos.

Permítame lembrarlle Sr. Xuíz que o seu papel tampouco está libre de contradicións. Como se sabe as decisións que tomamos non se fan nunha campá de vacío, hermeticamente pechada. As decisións asépticas, neutrais, libres de valores nin existen nin son posibles. Toda toma de decisións implica poñer en xogo, consciente ou

inconscientemente, un código de valores. Quero con isto dicir que non podemos relegar a situación na que estamos a un mero trámite técnico-xurídico. Moi pola contra, como tal problema político afecta a toda a cidadanía que é a que debe posicionarse, despois do correspondente debate político, sobre a actitude da insubmisión adoptada por Marcos Arranz. Debate que debe seguir os cánones propios dunha sociedade democrática e non mediante xuízos intimidatorios. (O propio feito de estarmos aquí xa é unha toma de posición sobre a orientación que se lle pretende dar a este debate). Porque en definitiva o que se está a xuzgar nesta sala é o tipo de sociedade e o tipo de ser humano que queremos desenvolver.

Unha sociedade que penaliza a persoas como Marcos Arranz, cuio "delito" é loitar por unha sociedade menos violenta, máis xusta, máis solidaria, nin pode ser chamada democrática nin goza de boa saúde. A posición de Marcos é unha actitude de compromiso, de lealtade e sobre todo de amor para todos e cada un dos que habitamos este planeta. A súa posición de insubmisión non ten outro fin que o de acabar coas guerras que non cesan; co despilfarro dos gastos militares en detrimento das necesidades sociais; para o desenvolvemento de alternativas non violentas á resolución de conflitos; para que as persoas sexan tratadas como tales e non como simples números dun anónimo batallón.

Por todo isto, desde o movemento de educadores pola paz non podemos deixar de apoiar e solidarizarnos coa loita de Marcos que é a nosa.

E para que conste asino a presente en Pontevedra, a 20 de outubro de 1992. Asdo. Xesús R. Jares. Educadores pola Paz. Nova Escola Galega.

## Betanzos: O primeiro museo histórico pedagóxico de Galicia

**B**ETANZOS, UNHA das vellas cidades do Reino, de tan destacada tradición, da que son mostra a estrutura urbana,

as igrexas conventuais, o Pasatempo, e outras pegadas da intensa vida gremial, ten desde o Nadal aberto ao público de forma permanente o que é o primeiro Museo Histórico Pedagóxico de Galicia, por vontade do seu Concello e baixo a batuta de Alfredo Érias e colaboradores como Xesús Torres Regueiro, entre outros.

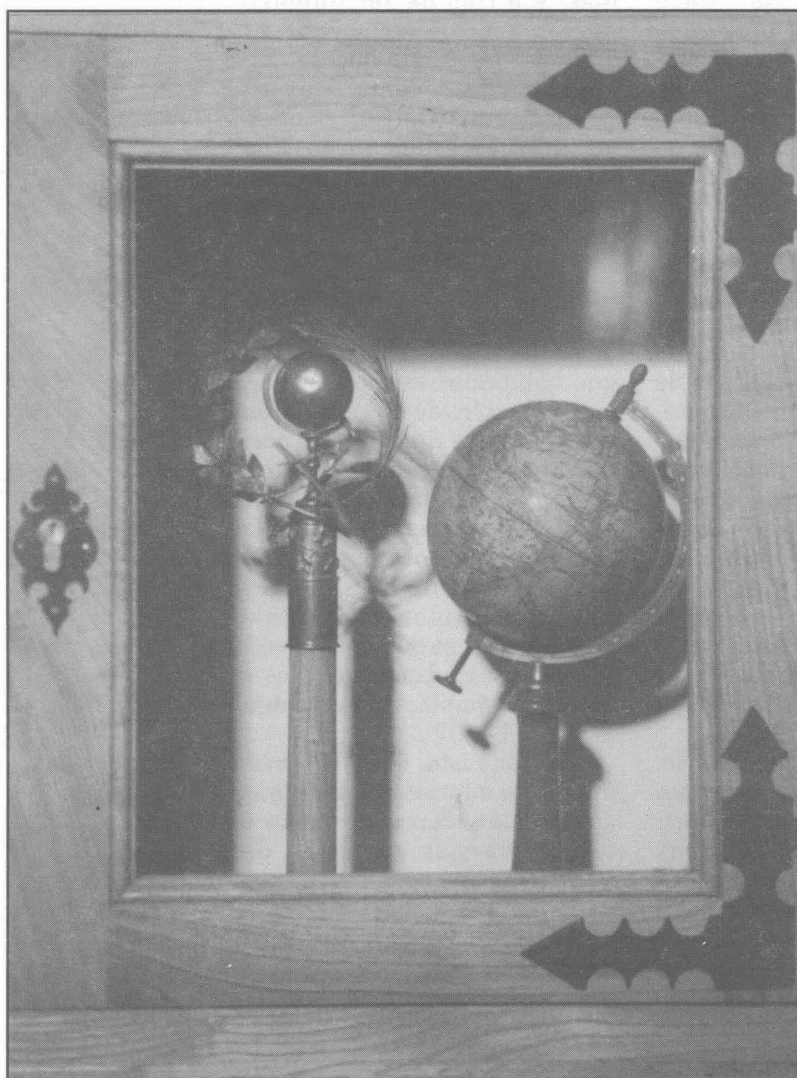
Betanzos foi vila con vella Cátedra de Gramática e Cátedras de Filosofía e de Moral; foi tamén sede dun centro de segundo ensino libre que entremedias dos dous séculos educou dentro dos cánones da "Institución Libre de Enseñanza" e tivo logo as magníficas escolas fundadas polos indianos Hermandos García.

Agrupando fondos e recuperando materiais daquelas escolas, na nobre Casa de Cultura betanceira podemos pois contemplar este entrañable Museo.

Con ordenación didáctica hai alí vellos pupitres de tinteiro de louza, compases, vellas fotos escolares, os libros de Paluzie e de Solana, os vellos libros de texto, unha ampla colección de pedras minerais, o armario con pesas e medidas, o pequeno museo de ciencias naturais, bicicletas de pau, coleccións de plumiñas, os exercicios de caligrafía, cartillas, fósiles, láminas de historia, de historia natural, de historia sagrada coas que se traballaba mediante un curioso soporte visual de 1888, os mapas de África e de América de 1867, o mapa en relevo da península ibérica e aínda mais traballos, compoñendo un atractivo galano para a vista; un galano eficazmente evocador dun modelo escolar, con rasgos de modernidade sorpresiva nalgúns casos.

Noraboa pois para os betanceiros. Un motivo máis para as visitas escolares a Betanzos.

A.C.R.



REMATE DO MASTIL DE BANDEIRA DAS ESCOLAS "GARCIA HERMANOS" APROX. 1912. MUSEOS DAS MARIÑAS (BETANZOS)

Xosé Manuel  
Cid

Allariz, 23, 24 e 25 de abril de 1993

## VII Encontros Galegos de Educadoras/es pola Paz

**A**CITA dos Educadores e Educadoras pola Paz neste ano 1993 ten lugar en Allariz, nas instalacións dos Salesianos, durante os días 23, 24 e 25 de abril.

Como en anos anteriores están organizados polo Grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega, contando nesta edición coa colaboración de diversas persoas e entidades do Concello de Allariz, incluído o propio Goberno Municipal, o que fai que o lugar elixido, xa de por si idóneo, resulte un acerto para favorecer a participación cada vez maior de educadores e educadoras pola paz.

O programa conta cunha estrutura semellante á dos anos anteriores, favorecendo antes que nada a "horizontalidade" nas relacións, o contraste de opinións e o intercambio de experiencias entre iguais, nun clima de convivencia, de intercomunicación distendida e de xogos cooperativos.

Atrás quedan dez anos de traballo do Grupo de Educadores/as pola Paz, pioneiro en Galicia na abordaxe deste tema crucial do noso tempo; dez anos nos que abondaron as Xornadas, Encontros, Cursos, Celebracións, Seminarios, Asociacións de pacifistas e de educadores/as pola paz.

Froito desde crecemento, sempre relativo, atopámonos na presente edición dos Encontros cun maior número de partici-

pantes, con experiencias moi diversas, e con variados materiais de produción propia. Esta é a valoración máis positiva que podemos facer da derradeira cita por agora dos Educadores/as pola Paz.

O grupo de Ourense, responsable da organización destes VII Encontros, ademais dos II, que tiveran lugar no Carballiño, fomenta como actividade complementaria a investigación, as conferencias e Mesas redondas a través da cita anual nas Xornadas de Educación para a Paz, que este ano na VII edición acadaron un nivel moi importante ó confluír no Iº Congreso Estatal de Movementos Sociais Alternativos. É de destacar en tódalas actividades a presenza crecente de Educadores/as pola Paz de Portugal cos que existen lazos estreitos para a colaboración futura, na que pode incluírse a organización conxunta de Encontros Galego/portugueses de Educadores/as pola Paz, que permitan un maior achegamento das reflexións e prácticas educativas dos dous países.

Esta filosofía de traballo pola paz, concretarase nas seguintes actividades a realizar durante os encontros:

Catro horas de xogos cooperativos.

Tres e media de dinámicas de grupos.

Tres de debate en grupos simultáneos.

Tres de proxeccións audiovisuais simultáneas.

Catro de presentación de experiencias.



MARGA SAMPAIO

Unha de reflexión sobre os 10 anos de Educación para a Paz en Galicia.

Unha de presentación de Grupos de Organizacións.

Unha de presentación dos novos materiais.

Unha de resolucións e conclusións.

Os restantes tempos de comidas, descanso, festa pola paz e visitas a espazos naturais da Vila contribuirán tamén a acadar os obxectivos dos Encontros que, como apuntamos máis arriba, dirixéndose a afondar na reflexión, no debate, na comunicación, na convivencia, no coñecemento das persoas e das súas actividades, e a espallar cada vez máis os fins e os medios polos que vimos traballando.



h u m o r



¿ASÍ,  
DE SÚPETO...?  
¿...E NON  
LLE PARECE  
QUE ESTIVO  
POUCO TEMPO  
COCENDO...?  
¿...E SE AGARDA-  
MOS UN POUCO  
PARA IR FACENDO  
ESTÓMAGO...?  
¿...E NON HABERA  
NADA PARA  
ACOMPANAR...?  
¿NIN PAN...?

COME  
E CALA!

¡MAMAAAAÁ...!



ANDRADE...



A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrència competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

