

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

18



• bilingüismo en california • o xogo do xadrez • materiais de clase compartidos • bibliotecas infantís • a literatura no ensino obrigatorio • o bilingüismo en california •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

18 / Outubro de 1993

Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Precio 700 Ptas.

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 Candelo Gunturiz, Xosé M. 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 interiores e maquetación:

Xan Leira / Diana Reiter

Fotografías:

Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Ánxel Iglesias, Manuel Vicente, Xexé.

Publicidade:

Benxamín Miguez Novoa

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

18

revista galega de educación

editorial

¿Que queremos da nova formación profesional? 2

firmas

Educación, unha prioridade para todos,
FEDERICO MAYOR ZARAGOZA 4
Contra da miña vontade, o Foxo, outra vez,
MANUEL DIOS DIZ 5

o tema

Os contidos transversais 7
Transversalidade e Proxecto Educativo,
XESUS R. JARES 8
A educación ambiental e a reforma educativa,
PABLO A. MEIRA 15
A educación do consumidor,
XOSÉ MANUEL GONZALEZ 25
Co-Educación non é Coeducación,
MARI A. LIRES 27
O Interculturalismo como cuestión transversal 30
Educación para a saúde e transversalidade 36

o estado da lingua

O bilingüismo en California, ADOLFIÑO CARBON 40

experiencias

A integración do xogo do xadrez no proxecto curricular,
C.P. Trazo 46
Materiais de clase compartidos, C.P. Laracha 50

historia

1934. Un mestre catalán nunha aldea galega,
SALOMO MARQUÉS 60

literatura infantil

Bibliotecas infantís en Galicia, MANUEL PÉREZ 65
Reseña de novidades 67
A literatura no ensino obrigatorio 72

libros 77

outros materiais 82

panoraula 86

lexislación 93

tachola 94

humor 96

As intencións do novo ministro

O NOVO MINISTRO de Educación compareceu o pasado 28 de setembro diante da Comisión de Educación do Congreso dos Deputados para presenta-las súas liñas programáticas.

O señor Pertierra anunciou que os obxectivos que se propón acadar na presente lexislatura son: aplicación da LOXSE e ampliación da oferta educativa, con especial atención á escolarización dos nenos de tres anos que o demanden; a mellora da calidade educativa a través de medidas concretas que incidan na satisfacción e cualificación do profesorado, a autonomía dos centros, a avaliación do sistema educativo e dunha educación para o desenvolvemento integral da personalidade; a introducción de incentivos profesionais e o impulso da formación permanente do profesorado; debater e negocia-lo reforzamento da función directiva, para chegar a unha nova regulación da figura do Director no marco de participación democrática de toda a Comunidade Educativa; o reforzamento da función inspectora e a promoción de estudos de avaliación do sistema educativo e a difusión dos seus resultados; o aumento do horario da apertura dos centros escolares para facilita-la realización de actividades culturais e deportivas.

Cremos que, sen embargo, non debemos pasar por alto dúas cuestións. A primeira o seu anuncio de que nesta lexislatura se prepararán as competencias educativas das dez Comunidades Autónomas que aínda carecen de competencias plenas en materia educativa, realizando unha planificación da rede de centros de acordo con elas, con particular énfase na oferta de Formación Profesional específica, de actividades de formación do profesorado, programación de investimentos e de programas específicos dirixidos ós centros escolares.

A segunda, o seu compromiso de que ó inicio desta lexislatura se completará o mapa de títulos da nova Formación Profesional específica, fixando as ensinanzas mínimas e os currículos dos correspondentes Ciclos formativos. O señor Pertierra comprometeuse diante dos deputados a potencia-la Formación Profesional, no marco dun "Plan Nacional", en coordinación co Ministerio de Tráballo e cos axentes sociais, impulsando a orientación profesional e as prácticas titorizadas nas empresas.

Anotámo-las intencións e os compromisos do señor ministro.

O curso da Formación Profesional

O NOVO MINISTRO de Educación repetiu en varias ocasións que este curso que comeza é o da FP. A penas se notará nos centros, xa que non se poñerán en marcha medidas espectaculares. Pero a intención das Administracións educativas é planificar durante este curso a Formación Profesional do futuro.

A Formación Profesional específica ocupa un lugar singular na articulación entre o sistema educativo e o sistema productivo. Na FP debería ter lugar o comezo da transición dos xoves á vida activa. Na FP, ademais, os traballadores adultos que, pola razón que sexa, de interese persoal ou de cambios no mercado laboral, deberían poder adquirir unha nova cualificación. En momentos, como o que vivimos, con moi altas taxas de desemprego, a FP constitúe un factor, entre outros, de redución do desemprego e de orientación dos xoves cara ós sectores productivos nos que se demanda persoal cualificado.

As Administracións Educativas comprométense a que ó longo deste curso 93/94 aprobarán a práctica totalidade do catálogo dos títulos de Formación Profesional, máis dun centenar, que parecen estar en avanzado estado de elaboración, en comisións de expertos, e no marco de acordos coas Comunidades Autónomas competentes.

Cremos que a nova Formación Profesional non require só un currículo acertado, senón tamén profesorado, medios materiais e prácticas nas empresas.

De pouco servirán os novos currículos dos ciclos formativos se os centros non contan coas aulas-taller necesarias para o seu desenvolvemento.

De pouco servirán as intencións de crear unha Formación Profesional de base que se contempla como área (Tecnoloxía) na Educación Secundaria Obrigatoria e no Bacharelato, e se inclúe de forma elemental na área de "Coñecemento do medio" da Educación Primaria, se non se proporcionan os recursos materiais e persoais para facela efectiva.

As decisións que se tomen nos próximos meses completarán a Reforma no nivel de Formación Profesional, que quere deixar de ser a cincuenta para converterse na estrela da nova ordenación do novo sistema educativo.

O futuro da

NAS PÁXINAS da *Revista Galega de Educación* temos manifestado a nosa preocupación polo funcionamento do modelo de participación, goberno e autonomía dos centros escolares, e por ende da función directiva. Esta preocupación volve a reiterarse noutros foros como nos debates do Consello Escolar do Estado ou nas xornadas que, organizadas polo Consello Escolar de Galicia, se celebraron en A Toxa a finais do pasado curso.

Hai coincidencias no diagnóstico dos actuais problemas da función directiva dos centros escolares: excesivo traballo administrativo, excesiva dedicación docente, dificultades para o labor de coordinación, para a búsqueda da negociación e consenso ou para desenvolver planificación de incidencia curricular.



dirección dos centros

Hai coincidencias tamén en que a función directiva debe enmarcarse no contexto da participación democrática dos centros, e isto debe comprenderse como un compromiso con toda a Comunidade Escolar. A Dirección debe estar comprometida co desenvolvemento e a aplicación do proxecto educativo e curricular do centro, fomentando a implicación de toda a Comunidade Escolar e o traballo colectivo do profesorado.

Os recentemente aprobados Regulamentos Orgánicos dos centros de Educación Infantil e Primaria, e de Secundaria, van ser, a partir de agora, o marco de funcionamento da autonomía dos centros. Sen embargo, o feito de que para moitos profesores e profesoras non resulte atractivo presenta-la súa candidatura á dirección dos centros e exerce-las funcións de dirección, require dun amplo debate entre o profesorado.

¿Que medidas deberían propoñerse para que os centros teñan unha verdadeira autonomía no deseño do seu proxecto educativo e das actividades a realizar tanto dentro como fóra da aula? ¿Como establecer mecanismos formativos na función docente? ¿Como incentiva-la participación do profesorado?

Por responsabilidade e compromiso co modelo de participación democrática, o profesorado non debe escaparse deste debate.

Educación, unha prioridade para todos

Federico Mayor Zaragoza
Director Xeral da Unesco

OVINDEIRO mes de novembro reuniranse en Nova Delhi, India, os xefes de estado e de Goberno de nove grandes nacións para dar un novo pulo ós seus esforzos a prol da educación para todos. Esta iniciativa obedece a unha esixencia imperiosa, pois só neses nove países –Bangladesh, Brasil, China, Exipto, India, Indonesia, México, Nixeria e Paquistán– concéntranse máis das tres cuartas partes dos adultos analfabetos do planeta, así como a maioría dos nenos non escolarizados. Nas súas mans está a solución do problema do analfabetismo e da ignorancia, pois se a educación para todos progresa alí, estará avanzada no mundo enteiro. Abondará que en poucos destes países a evolución se estanque para que os resultados xerais se resintan. Eles teñen pois unha responsabilidade particular diante da comunidade internacional, unha responsabilidade da que tanto os gobernos como as poboacións son plenamente conscientes.

A magnitude dos desafíos ós que estas nacións se ven enfrontadas é proporcional á extensión dos seus territorios e á diversidade e as disparidades que encerran. Pero o seu potencial é enorme e son innumerables e variadas as súas competencias, nas artes tradicionais como nas técnicas modernas. Non só teñen problemas; posúen tamén -en diverso grao- os medios para resolverlos. Os países veciños agardan delas, ademais dun pulo inspirador, unha axuda, que en numerosos casos xa lle están proporcionando. Na promoción da educación para todos, esas nove nacións poden servir de modelo a nivel rexional. E máis que a dimensión xeográfica o é o número de habitantes, co seu dinamismo, a súa influencia e a súa experiencia os que dan a esta iniciativa un carácter á vez oportuno e prometedor.

Os progresos destes pobos, berce de grandes civilizacións que inventaron sistemas de escritura e redactaron algúns dos capítulos máis significativos da epopeia humana son altamente simbólicos. No momento no que a insensatez e as traxedias que conmoven ó mundo poñen a proba nosa confianza na humanidade e minan a diario noso optimismo, ¿non sería marabilloso ver a eses países, dos que xurdiu a civilización, conduci-lo mundo cara unha nova era de sabedoría e esperanza?

A UNESCO atribúe unha importancia capital á iniciativa emprendida por esas grandes nacións e alenta a súa realización na medida das súas posibilidades. Pero o movemento a prol da educación para todos non se limita a un grupo de países. É unha empresa universal na que todos, dos máis desenvolvidos ós menos favorecidos, teñen o dereito e o deber de participar. Na Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, os países en desenvolvemento comprometéronse a concentrar e accelera-los seus esforzos para logra-la xeralización da educación, e os países industrializados prometeron, pola súa parte, proporcionarlles un apoio máis firme e sostido. Nun principio só as organizacións anfitrionas –a Unicef, o PNUD, o Banco Mundial e a UNESCO– asociáronse para facer deste obxectivo unha prioridade, pero numerosas institucións bilaterais sumáronse máis tarde a elas, aportando novos recursos. Hoxe comprobo con grande satisfacción como a alianza forxada en Jomtien, hai pouco máis de tres anos, se converteu nun movemento mundial que abrazan un número cada vez maior de países e organizacións.

Coidémonos moi ben de durmirmos nos loureiros e esquece-la consigna, “a educación para todos” que pecha unha mensaxe apremiante: sinálanos un obxectivo que só lograremos acadar se estamos firmemente resoltos para iso. Aínda falta moito para gaña-la batalla. De aí a importancia decisiva que terán para o resto do mundo os resultados da reunión deses grandes nove países. Se logran facer realidade esa consigna dentro das súas fronteiras, en tódalas partes produciranse rápidos progresos. Estaremos entón preparados, no umbral do século XXI, para entrar nunha nova era das Luces.

Contra da miña vontade, o Foxo, outra vez

Manuel Dios Diz

Un non gana para sustos. Recén chegado de disfrutar dunhas merecidas vacacións no Mar de Louro abro con sumo interese o número 17 da *Revista Galega de Educación* correspondente ó mes de xullo para atoparme coa desagradable sorpresa dunha desproporcionada Carta Aberta, no contido e no tratamento, que o Director do C.P. de O Foxo, José López Vilariño, ten a ben dirixirme en relación cun artigo publicado en *El Correo Gallego*, hai case un ano!!! e que foi reproducido textualmente no número 16 da revista que tan ben dirixe o meu amigo Manolo Bragado, aínda que, nesta ocasión, non puntualizara este extremo sobre texto e o seu contexto.

Debo aclarar, antes que nada, que o que subscribe non ten o costume de remitir o mesmo artigo a distintas publicacións e moito menos con tantos meses de retraso. Quizás aquí estea unha das razóns da confusión e do cabreo que amosa o Sr. Director do C.P. de O Foxo e que estaría ben que a propia revista matizase. Pola miña parte debo dicir que o citado artigo foi publicado, no seu día, setembro do 92, polo periódico compostelano, e respondía á indignación persoal e profesional ante un caso de clara segregación escolar e social, cando un neno inocente se atopou so na súa aula porque presuntamente era portador de anticorpos da SIDA. Responde a ese momento e nese contexto ten que valorarse. Para ben ou para mal aconteceu no Foxo, perto da Estrada, na provincia de Pontevedra, como podería ter ocorrido en calquera outra parte. Non existe mala intención ningunha. No citado artigo referíame a outro suceso lamentable, que eu recordaba, e que acontecera tamén no Foxo uns anos antes, sen que fose o motivo principal, nin moito menos, da miña reflexión pública, que como saben todos os que a leon, respondía a criterios solidarios e non discriminatorios para cun inocente neno de catro anos vítima da ignorancia e da crueldade dunhas nais e duns pais desinformados e amedrentados, así como da ruín violentación do dereito á intimidade dun menor na escola, no lugar e nos medios de comunicación.

Aquel artigo mereceu comentarios eloxiosos en distintos medios e, moitos meses despois, o colega e benquerido amigo Antón Costa comunicoume o interese da *Revista Galega de Educación* de reproducilo, aínda fora de contexto, por razóns que non son eu o que debe explicalas.

Evito responder á primeira parta da túa Carta Aberta porque considero que está fora de ton e de lugar e, ademais, non merece a pena... así como a algunhas xustificacións, certamente patrimonialistas, sobre o Colexio que dirixes desde hai tantos anos... ou a aquelas nas que tan ben evidencias a orixe do conflito que levou á denuncia e traslado dun mestre porque impartía tódalas súas materias no idioma propio de Galicia, mesmo a Língua Española, como resultado dun plante de pais e nais que, desde logo, ten moito parecido co acontecido o ano pasado co caso do rapaz citado. ¡Mágoa que o C.P. de O Foxo e a súa comunidade educativa "totalmente comprometida e concienciada" como ti afirmas, non a podamos recordar por propostas ou iniciativas máis sublimes!

E amolos dous acontecementos, fóra de calquera valoración, aconteceron no lugar de O Foxo e tiveron ampla resoancia pública. No primeiro caso mesmo miles de persoas se manifestaron polas rúas da Estrada en solidariedade co mestre e en contra do Decreto de Bilingüismo e miles de ensinantes nos autodenunciamos daquela por impartir as nosas clases en galego. No segundo, da tentación segregacionista do neno presuntamente infectado de Hepatite B e de anticorpos da SIDA, fíxose eco ate o Informe anual do Valedor do Pobo correspondente ó ano 92 na súa páxina 235 con moi bo criterio.

Sobre o grao de coñecemento dos asuntos sobre os que opina publicamente o que suscribe non merece a pena insistir aínda que está ben subliñar que, nos casos citados, tanto na da represión lingüística do 80, como na da tentación discriminatoria por razóns de saúde do 92, estiveron presente activamente fronte de toda tentación ou actitude corporativista ou encubridora, proponendo solucións en positivo que, felizmente, no caso da SIDA que nos ocupa, foron asumidas pola propia administración educativa galega en contra da súa inicial e comprensible negativa de dotar ó centro (non ó alumno) dun profesor

de apoio. E permítete que acougue un pouquiño neste último asunto porque o merece. Ten que ver coas imputacións de descoñecemento que ti manifestas na túa Carta Aberta. Ningunha outra organización sindical quixo pronunciarse sobre este espiñoso tema. Pola nosa parte, desde o primeiro momento, expresamos publicamente a nosa opinión. Remitimos ó Colexio que dirixes diversas documentación sobre o *I Congreso Mundial sobre a SIDA na escola* que tivo lugar en París naquel ano, organizado pola OMS e as internacionais da educación baixo patrocinio da UNESCO, e no que tivemos a honra de participar. Alí demostrouse, entre outras cuestións, que non existía un so caso no mundo de infección no medio escolar recomendándose sempre a integración dos portadores de anticorpos en aulas normais, o respecto polo anonimato e a non segregación. Ofrecímonos mesmo para informar con máis detalle e directamente ó centro e á APA. Propugnamos diante da Consellería unha solución non discriminatoria. Sorprende que non o recordes.

Non podó rematar sen dicirche que resulta moito máis sorprendente que ocultes que falamos co profesorado do colexio e contigo e co Presidente da APA, o tamén amigo Salvador Barros, ou que eu mesmo estiven presente no centro que dirixes e participei nunha multitudinaria asemblea de nais e pais, que se prolongou ata altas horas da noite, como única representación sindical, nunha especie de Mesa Redonda que tan ben moderou, o que tanto estimo, David Otero, e na que xunto con distintas autoridades educativas e sanitarias, comité antisida de Santiago, etc. tentamos resolver aquel lamentable conflito e pacificar os exaltados e segregadores ánimos da “totalmente comprometida e concienciada” comunidade que dis representar e que tanto fixo sufrir ó Dr. Tabín que aguantou o chaparrón co aplomo que o caracteriza... A nosa intervención algo tivo que ver coa solución atopada aínda que, a pesar de todo, pais e nais “concienciados e comprometidos” optaran por sacar ós seus nenos da escola e mandalos a un colexio de pago á Estrada...

De prestixiar o C.P. de O Foxo, de que sexa coñecido e recordado polas iniciativas e actividades positivas que, sen dúbida, realizades, es ti, posiblemente, o máximo responsable, alomenos mentres sigas a ser o seu director.

De sacar de contexto aquel artigo, de publicalo con tanto retraso e sen comentario explicativo ningún, ou da desproporción no tratamento da Carta Aberta, non es ti, certamente, o responsable.

Nota da Redacción

Sen ánimo de terciar na polémica aparecida nestas páxinas sobre os acontecementos do Colexio Público de O Foxo de A Estrada a Redacción da Revista Galega de Educación fai a seguinte aclaración:

1º O artigo de Manuel Dios Diz, “Alexandre Iglesias: inocencia discriminada” foi reproducido textualmente no número 16 da nosa publicación tal como apareceu en *El Correo Gallego* despois de solicitarlo, previamente, ó autor.

2º A Redacción considerou que o artigo de Manuel Dios Diz merecía o tratamento da sección de “Firmas”, tanto pola súa oportunidade, como valentía no tratamento dun caso de segregación escolar.

3º A Redacción considerou que a carta aberta realizada por José López Vilariño debía recibilo mesmo tratamento por considerala unha réplica do artigo de Manuel Dios Diz.

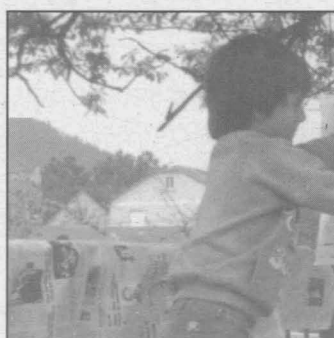
A Reforma Educativa introduce, como unha das súas novidades máis salientables, o tratamento dos temas ou contidos transversais. Estes temas transversais recollen aspectos que acadaron especial relevancia no desenvolvemento da sociedade durante os últimos anos en relación cos valores morais, a paz, a igualdade de oportunidades entre as persoas de ámbolos dous sexos, a saúde, o medio ambiente e o consumo.

A Reforma Educativa considerou apropiado abordalos de xeito globalizado en lugar de incluír estes contidos de forma illada nun obxectivo, área ou bloque de contidos de cada unha das etapas obrigatorias.

Este número da nosa sección "O tema" pretende profundizar na análise dos contidos transversais máis aló dos tópicos en uso e proporcionar orientacións para o tratamento dos transversais na elaboración dos proxectos do centro.

Xesús R. Jares inicia o monográfico co artigo "Transversalidade e Proxecto Educativo" no que aborda, en primeiro lugar, o significado e algunhas preocupacións básicas en torno ós temas transversais; a continuación explica o modelo de Educación para a Paz co que traballa, rematando o seu artigo con algunhas suxerencias para introducir a Educación para a Paz no Proxecto Educativo de Centro (PEC). Pablo A. Meira Cartea no artigo "A Educación Ambiental e a Reforma Educativa" analiza as diversas concepcións da Educación Ambiental e a súa formulación nos documentos curriculares da Reforma Educativa; estudia o carácter transversal dos contidos de EA e reflexiona sobre as tarefas do profesorado na construción descentralizada do currículo, onde o medio constitúe unha dimensión esencial. Xosé Manuel González Barreiro no artigo "A Educación do Consumidor" analiza a Educación do Consumidor como un elemento de renovación dos currículos. Mari A. Lires no artigo "Co-Educación non é Coeducación" reflexiona sobre o que sucede na escola con respecto á igualdade entre os sexos, proponendo algunhas estratexias para avanzar no enfoque coeducativo. María Dolores Candedo Gunturiz no artigo "O Interculturalismo como cuestión transversal" analiza a Educación intercultural que, a pesar de que non figure expresamente no catálogo dos contidos transversais da Reforma, constitúe un elemento transversal a ter en conta. Por último, Marga Sánchez Candamio no artigo "Educación para a saúde e transversalidade" analiza os tres modelos predominantes de educación para a saúde, proponendo que o profesorado desenvolva a educación para a saúde de forma sistemática e explícita nos proxectos de centro.

Os contidos



transversais

A Educación para a Paz

Xesús R. Jares

Profesor de Didáctica e Organización Escolar, Universidade da Coruña.
 Coordinador de Educadores pola Paz (Nova Escola Galega)

Transversalidade e Proxecto Educativo

A Reforma educativa en España, primeiro coa LODE e especialmente coa LOXSE, vai supoñer a oficialización da Educación para a Paz (EP), tanto na súa vertente xurídica (Art. 2.g e 1.g, da LODE e LOXSE, respectivamente), así como na súa dimensión educativa coa incorporación dos denominados “temas transversais” na actual Reforma educativa. Un dos oito temas transversais que o Ministerio de Educación e Ciencia formula nos DCBs e que recolle a Consellería de Educación nos decretos correspondentes é o que nos ocupa: a Educación para a Paz (EP). Dimensión educativa que sen dúbida ten sido un dos eixos de actuación máis característicos e caracterizadores de Nova Escola Galega nos seus dez anos de andadura. Nesta entrega desenvolvemos, en primeiro lugar o significado e algunhas preocupacións básicas en torno ós temas transversais; a continuación explicamos o modelo de EP co que traballamos e, en terceiro lugar, ofrecemos algunhas suxerencias para introducir a EP no Proxecto Educativo de Centro (PEC).



SOBRE A TRANSVERSALIDADE

De forma esquemática gostaríamos de deixar claro as **características básicas dos temas transversais** ademais de mostrar algunhas **preocupacións** sobre o seu proceso de aplicación e xeralización nos centros educativos:

1º. A idea da transversalidade que recolle a LOXSE, polo menos no que atinxe á EP, foi defendida maioritariamente polas persoas e grupos que vimos traballando na EP. Vexáse ó respecto as propostas que ó longo do seu desenvolvemento histórico teñense dado (Cfr. Jares, 1987 e 1991).

2º. Os temas transversais fan referencia a un tipo de ensino que debe estar recollido en tódalas áreas de tódalas etapas educativas, en tanto que im-

.....

**"Os temas transversais fan referencia a un tipo de ensino
que debe estar recollido en tódalas áreas
de tódalas etapas educativas"**

pregnan e afectan a tódolos elementos do currículo. En consecuencia, "téñense que incorporar á programación de cada profesor para cultivalos nas actividades específicas e nos métodos xerais da súa especialidade, ampliando o sentido educativo de esta. En certos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirixidas a estes obxectivos transversais do currículo, pero é conveniente que formen parte dunha filosofía educativa e dunha metodoloxía que impregne toda a actividade" (Gimeno, 1992:325). Dito doutro xeito, os temas transversais introducen novos contidos no currículo, pero sobre todo reformulan e reintegran os existentes desde un novo enfoque integrador e interdisciplinar. É dicir, máis que entendelos como outros contidos máis a engadir ós xa de por si sobrecargados programas escolares supoñen "un novo enfoque co que traballar desde as diversas áreas ou disciplinas do currículo" (Vilarrasa, 1990:39).

3º. En tanto que afectan a toda a acción educativa de tódalas áreas e niveis educativos, requiren a súa planificación e a súa correspondente execución e máis avaliación por parte "de toda a comunidade educativa, especialmente do equipo docente. En particular, teñen que estar presentes no proxecto educativo de centro, e no proxecto curricular de etapa e nas programacións que realiza o profesorado" (MEC, 1992). Noutras palabras, os temas transversais deben estar presentes no traballo cotidiá de todo o equipo docente do centro, evi-

tando caer na efemerización ou campañas puntuais concretas que só teñen valor educativo se son propostas como punto de motivación ou de arranque pero nunca de chegada.

4º. Existe unha mutua interacción entre os contidos das áreas e os contidos dos temas transversais, así como entre os propios temas transversais. Dito doutra forma, temos que evitar o erro de crear compartimentos estancos que caracterizaron o ensino das disciplinas tradicionais nos centros educativos. Os temas transversais e a súa correspondente transversalización deben servir precisamente para romper con tal compartimentalización. Non se trata, pois, de entender os temas transversais en sentido sumatorio e desconectados uns dos outros, senón plenamente integrados entre si e coas materias e elementos do currículo.

5º. Os temas transversais aínda que fan referencia fundamental a valores e actitudes, tamén presupoñen contidos de tipo conceptual e procedemental, existindo entre todos eles unha estreita e necesaria relación. Necesidade didáctica que vén dada non só pola simbiose entre o afectivo e o cognitivo nos procesos de ensino-aprendizaxe (Unesco, 1983; Yus, 1993), senón tamén polos requerimentos ético-pedagógico-políticos de buscar a formación integral dos cidadáns e cidadanas para un tipo de sociedade determinada.

6º. A propia idea da transversalidade, á que non estamos habituados pola tradición dominante da compartimentalización do ensino á que fixemos

referencia, e o seu posible uso político tanto por parte da administración como por parte dos centros educativos, constitúen dous elementos de preocupación claves que nos obrigan a prestar toda a nosa atención á evolución destes temas transversais nas prácticas educativas dos nosos centros así como á resposta institucional da propia administración educativa. Os temas transversais non poden quedar reducidos a simples declaracións retóricas ou meros principios de intencións, "que despois ninguén desenvolve, ou a que queden a mercede das prácticas propias do currículo oculto, cuns efectos que poden ter significados moi contrarios ás pretensións educativas" (Gimeno, 1992:176).

7º. Ademais, a tradición lexislativa e pedagóxica de conceder prioridade, por non dicir



exclusividade, ós contidos de tipo conceptual, pode ou mellor dito forzosamente ten que chocar coa actual formulación dos contidos transversais. Por isto debe prestarse unha especial atención á formación do profesorado que, tradicionalmente e no mellor dos casos, está centrada na reprodución memorística dos coñecementos científicos das disciplinas tradicionais.

burocratización, o celularismo, a falta dunha auténtica participación e organización democráticas, etc., responde ás necesidades organizativas que plantean os temas trasnversais, tales como a participación de tódolos estamentos da comunidade educativa, a codecisión, o compromiso organizativo, a cooperación, a reciprocidade, a horizontalidade, etc. Urxe, pois, o cambio organi-

Educación Moral e Cívica, non ten moita lóxica plantexalo tal como está. Non obstante, as preocupacións que temos exposto, así como as que teñen expresado outros autores (Vilarrassa, 1990; Yus, 1993), lonxe de supoñer o seu rexeitamento deben obrigar ás autoridades educativas, centros de formación do profesorado e ó corpo docente no seu conxunto a extremar as medidas de apoio. É máis, parafraseando planteamentos non sexistas, cremos que requiren unha discriminación positiva se non queremos que se convertan no motivo ornamental da Reforma.



8º. A propia complexidade e ambigüidade das temáticas ás que fan referencia os temas transversais, e moi especialmente o que nos ocupa, en oposición ós obxectivos máis elementais e máis facilmente avaliáveis das disciplinas tradicionais, unido á propia conflictividade de valores que poden xerar no propio profesorado e no medio onde se realiza o labor educativo, poden ser dous factores obstaculizadores moi importantes para xeralizar a acción educativa informada desde e para os valores e contidos dos temas transversais.

9º. Finalmente, tampouco a organización tradicional dos centros educativos, centrada na reprodución de estruturas máis ou menos autoritarias, a

zativo a través do cal os valores que se propugnan sexan vividos na vida cotidiá do centro. Ao mesmo tempo, a reflexión e o compromiso de afrontalos temas transversais pode facilitar ese cambio organizativo.

En definitiva, seguimos pensando que a idea da transversalidade é a correcta en oposición a outras propostas como a da asignaturización ou a da simple relegación. Neste senso, cremos que é importante valorar o avance que o seu recoñecemento xurídico supón, se ben pensamos que algúns deles téñense subespecializado en exceso, o que pode ter un efecto desmobilizador, en tanto que fan mención a inequívocos campos de problemas e valores comúns; mesmo algún, como é o caso da

.....

*"Existe unha mutua interacción
entre os contidos das áreas
e os contidos
dos temas transversais"*

UN MODELO CRÍTICO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ

A Educación para a Paz (EP) non é un concepto unívoco. Ao longo do seu rico e plural desenvolvemento histórico (para unha comprensión deste devir histórico Cfr. Jares, 1991, pp. 11-92), nin sequera a súa propia denominación semántica ten concitado unanimidade: Educación para a comprensión internacional; Educación para os Dereitos Humanos; Educación para o desarme; Educación multicultural; Educación para a non violencia; Educación para o desenvolvemento; etc. As diferencias non só teñen que ver coa procedencia socio-histórica e coa énfase na selección dos obxectivos e contidos a desen-

volver, senón que ademais cada unha das denominacións que temos mencionado son susceptibles de ter moi diferentes enfoques en función tanto dos parámetros ideolóxicos como dos científico-profesionais nos que nos situemos. O modelo que expomos a continuación, que é o que desenvolvemos no libro das denominadas "cajas rojas" do MEC (Jares, 1992), está informado basicamente pola Non violencia, a Investigación para a Paz e as aportacións da Teoría Crítica da educación. Dito isto, vexamos en primeiro lugar os soportes conceptuais nos que se fundamenta este modelo para, a continuación, expór as súas características e implicacións educativas máis destacadas.

O soporte conceptual

Este modelo de EP fundamentase en dous conceptos básicos: o concepto de **paz positiva** e a perspectiva **creativa do conflito**. Polo que atinxe ó primeiro, é fácil constatar por un simple varrido dos medios de comunicación ou por unha investigación do medio a realizar polos nosos propios alumnos/as, como o concepto de paz dominante é o tradicional, herdado do concepto de pax romana: aquel que o identifica como simple ausencia de conflitos bélicos, e, en xeral, como ausencia de todo tipo de conflitos. Ámbalas dúas lecturas dominantes resúltannos insuficientes, claramente restrictivas e mesmo interesadas politicamente. Desde o nacemento da Investigación para a Paz, o concepto de paz adquire un novo significado ó asociado non como antítese da guerra senón ó de violencia (a guerra non deixa de ser un tipo de violencia organizada). Como sinala Galtung existe violencia cando "os seres humanos están influenciados de tal forma que as súas realizacións afectivas, somáticas e

mentais, están por debaixo das súas realizacións potenciais" (1985:30). Neste senso establécese unha distinción, que vai ser fundamental, entre violencia directa e violencia estrutural. A primeira é a agresión física directa; a segunda, máis oculta e máis dificilmente recoñecible por estar presente en determinadas estruturas sociais, é sinónima da inxustiza social. Precisamente esta última é a que se prioriza, en tanto que, como afirma Galtung, "chamar paz a unha situación na que imperan a pobreza, a represión e a alienación é unha parodia do concepto de paz" (1981:99).

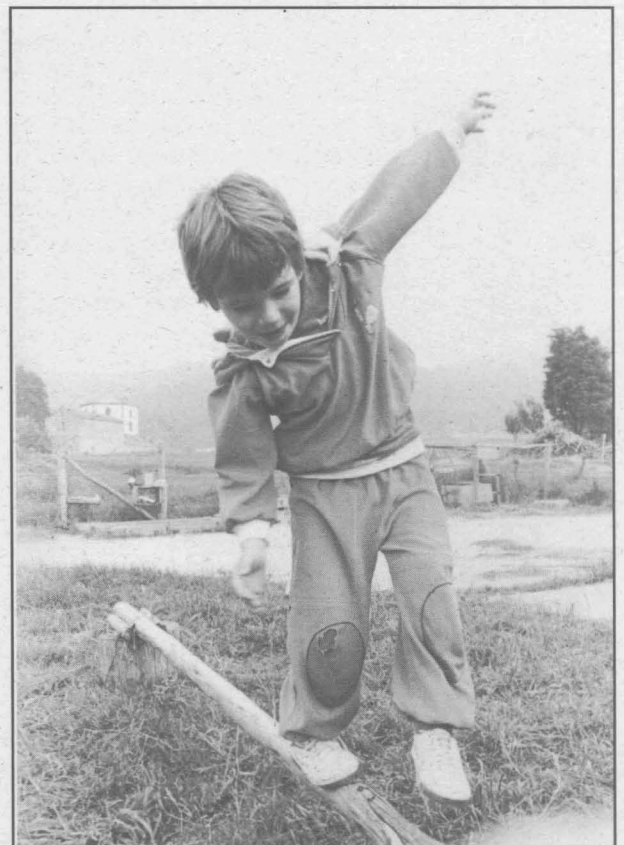
O segundo concepto, o **conflito**, ten, como o primeiro, unha lectura dominante negativa, como algo non desexable, patolóxico ou aberrante. Mesmo en ocasións asóciase á violencia, confundindo determinadas respostas a un conflito coa súa propia natureza. Sen embargo, como consecuencia do legado da Nonviolencia, a Investigación para a Paz e a Teoría Crítica da educación, o conflito asúmese como o que realmente é; un proceso natural e consustancial á vida que, sí se enfoca positivamente, pode ser un factor de desenvolvemento persoal, social e educativo. O conflito enténdese como un proceso de incompatibilidade entre persoas, grupos ou estruturas sociais, que se produce e desenvolve nun contexto social determinado e mediante o cal se afirman ou perciben (diferencia entre conflito real e falso conflito) intereses, valores e/ou aspiracións contrarias. Convén ter en conta, pois, que, contrariando certas publicacións ó respecto, tanto na xénese como na súa resolución, interveñen non só persoas ou grupos, senón tamén os roles, contextos e estruturas sociais nos que se atopan inmersos. En consecuencia a postura a adoptar ante un conflito non debe ser a de ignorancia ou oculta-

.....

"Os temas transversais non poden quedar reducidos a simples declaracións retóricas ou meros principios de intencións"

ción, que á larga os enquistada e soen dificultar a súa resolución, senón a de afrontalos de forma positiva e non violenta. Para isto, é necesario impulsar programas educativos para o afrontamento e resolución non violenta dos conflitos, comezando por aqueles máis inmediatos e cercanos a nós.

Non podemos deixar de subliñar o papel do conflito neste modelo crítico de EP, ata o punto de ser considerado como a especificidade máis significativa da EP (Jares, 1991). Dito papel ou utilización didáctica do conflito vén dado, na nosa opinión, en tres planos complementarios:





a) En canto sensibilización ante determinados conflitos propios da ampla cosmovisión da paz: desigual reparto da riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia ou nacionalidade; vulneración dos dereitos humanos; etc.

b) Como desenvolvemento da competencia individual e colectiva no uso de técnicas non violentas de resolución de conflitos.

c) Na súa incidencia na organización da aula e do centro, que nos permita a reflexión e a valoración dos formatos organizativos nos que transcorre a acción educativa.

Folga dicir que, estes tres planos de intervención, afectan tanto ó traballo do profesor cara ó alumnado, como ó traballo e relacións entre o propio profesorado e a comunidade educativa en xeral.

Concepto de Educación para a Paz (EP)

Concibimos, pois, a EP como un proceso educativo, continuo e permanente, fundamentado nos dous conceptos definidores, a concepción positiva de paz e a perspectiva creativa do conflito, que a través da aplicación de métodos problemati-

zantes pretende desenvolver un novo tipo de cultura, a cultura da paz, que axude ás persoas a desvelar criticamente a realidade, complexa e conflictiva, para poder situarse ante ela e actuar en consecuencia (Jares, 1991 e 1992). Da definición expresada, así como das características dos dous conceptos nos que se fundamenta, deducimos os seguintes **principios ou significados educativos da EP:**

a) Educar para a paz é unha forma particular de educación en valores. Toda educación leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmisión dun determinado código de valores. Educar para a paz supón educar desde e para uns determinados valores, tales como a xustiza, a cooperación, a solidariedade, o compromiso, a autonomía persoal e colectiva, o respecto, etc., ó mesmo tempo que se cuestionan aqueles que son antitéticos á cultura da paz, como son a discriminación, a intolerancia, o etnocentrismo, a obediencia cega, a indiferencia e insolidariedade, o conformismo, etc.

b) Educar para a paz é unha educación desde e para a acción. Dito en negativo, non hai educación para a paz se non hai acción práctica (Haavelsrud,



"Faise necesario impulsar programas educativos para o afrontamento e resolución non violenta dos conflitos, comezando por aqueles máis inmediatos e cercanos a nós"

1976). E isto tanto polo que atinxe ó noso papel como educadores-cidadáns, como no referente ó noso traballo cos alumnmos/as. Para o primeiro presupón unha invitación para reflexionar sobre os nosos comportamentos, actitudes e compromisos, sabendo que canto máis corta é a distancia entre o que dicimos e o que facemos, entre o currículo explícito e o oculto, máis eficaz será o noso labor. Para o segundo, lonxe de buscar a pasividade, a tranquilidade, a non acción, etc., debemos dirixir a nosa acción cara a formación de persoas activas e combativas (Fortat e Lintanf, 1989:19). Educar para a paz non é educar para a inhibición da agresividade, necesaria para afrontar a vida, senón para a súa afirmación e canalización cara actividades socialmente útiles.

c) Educar para a paz é un proceso continuo e permanente. Quere isto dicir que educar para a paz é algo máis que deseñar unha "lección de paz" ou celebrar unha efeméride. Esixe unha atención constante por parte do profesorado, tanto no que atinxe ós proxectos educativos de centro ou de etapa, como nas programacións de aula.

d) A Educación para a paz, como finalidade xenérica, pretende recuperar a idea da paz positiva para o conxunto dos cidadáns e cidadanas e en tódalas esferas de ac-

tuación humanas. Desde esta perspectiva e no ámbito escolar, a EP comeza no micronivel máis cercano, a aula, na súa organización e interaccións que na mesma se producen. En consecuencia educar para a paz significa:

- Construír e potenciar unhas relacións de paz entre os actores do proceso de ensino-aprendizaxe.

- A organización democrática da aula, fomentando a utilización de estruturas que inciten ós alumnos/as a participar no "que" e no "como" do que se vai a estudar, e na coexistión da vida daquela en particular e do centro en xeral.

- A creación dunha comunidade de apoio, mediante estruturas e relacións que xeneren confianza, seguridade e apoio mutuo. E isto tanto por necesidades técnico-educativas, en canto que como en toda organización a creación dun clima pósito é un factor fundamental para acadar o éxito, como polos principios nos que se fundamenta a EP.

- O afrontamento positivo e non violento dos conflitos que na vida do centro se produzan, cultivando desde pequenos o respecto e a afirmación da diversidade.

e) O ámbito ou compoñentes da EP producidos no seu desenvolvemento histórico son (Cfr. Jares, 1991, pp.138-163): a Educación para a comprensión internacional, a Educación para os dereitos humanos, a Educación para o desarme, a Educación multicultural, a Educación para o desenvolvemento, a Educación para o conflito. Compoñentes que fan referencia ó maior ou menor énfase nuns determinados obxectivos e contidos, pero que forman parte dun mesmo tronco educativo.

Obxectivos e contidos que podemos sintetizarlos nos que expomos a continuación e que, na nosa opinión, serían os requisitos mínimos, prioritarios e imprescindibles en todo proxecto de educación para a paz (Jares, 1992: 16):

ORIENTACIÓNS PARA INTRODUCIR A EP NO PROXECTO EDUCATIVO DO CENTRO

Se analizamos o que vén sendo a práctica cotiá da EP nos centros educativos, vemos que abarca un amplo abano de posibilidades que van desde a simple conmemoración dunha efeméride ata a súa integración no proxecto educativo de centro como eixo vertebrador e sinal de identidade do mesmo. En medio quedan unha chea de posibilidades, como son a realización de determinadas unidades didácticas nalguhas áreas de ensino;

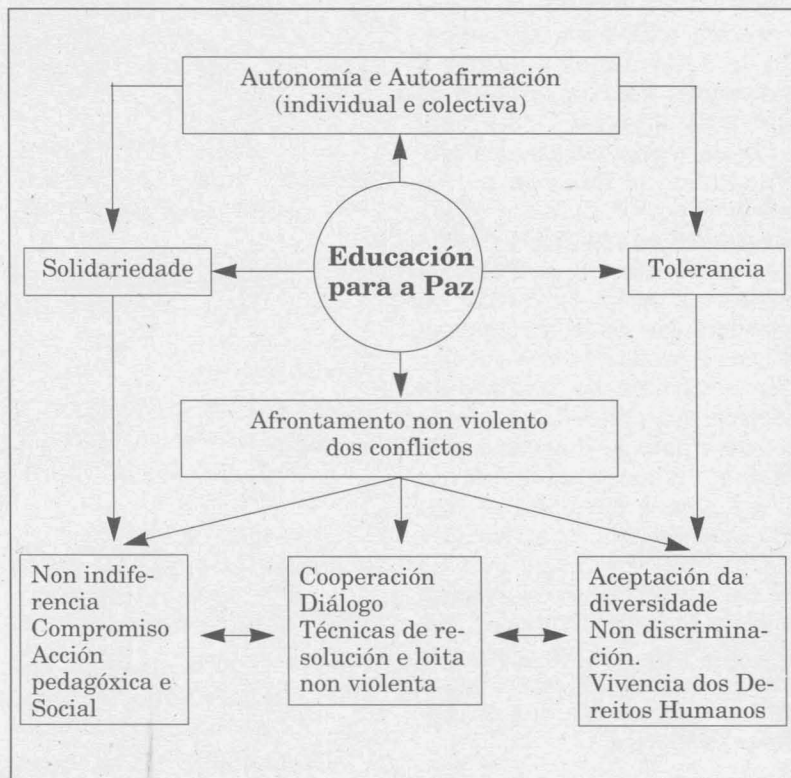


"Educar para a paz é algo máis que deseñar unha "lección de paz" ou celebrar unha efeméride"

a experimentación de programas sobre algún dos compoñentes da EP que citamos; a aplicación de técnicas ou dinámicas concretas como poden ser os xogos cooperativos, os estudos de casos, obradoiro de documentos, xogos de rol, discoforum, cineforum, etc.; como referencia constante nalguha asignatura; etc. Obviamente a maioría destas posibilidades están en función dos contextos educativos nos que se producen. Pola nosa banda, propugnamos traballar a EP simultaneamente tanto a nivel de aula como de centro. Desde esta perspectiva, suxerimos a integración da EP como un dos sinais de identidade do PEC.

De forma xeral, o equipo de profesores de cada centro e a comunidade educativa en xeral deberían ter en conta os seguintes criterios (Jares, 1992):

1. Establecer de forma consensuada o contido concreto do que se entende por EP, o seu significado e implicacións edu-



cativas, e delimitar os aspectos da mesma que se van traballar.

2. Delimitar os obxectivos e os contidos para cada etapa. Para isto, mais que os libros de texto, deberemos utilizar os decretos onde se establece o currículo para cada unha das etapas educativas.

3. Precisar o perfil ou modelo de profesor acorde coa EP. O que nos debe obrigar a unha reflexión constante sobre o noso rol na institución educativa e na sociedade.

4. Establecer os criterios metodolóxicos xerais.

5. Concretar as actividades educativas comúns a todo o centro.

6. Especificar os criterios xerais de avaliación e o sentido da súa orientación.

7. Fixar os materiais e os recursos necesarios para poder levar á práctica este tema transversal.

8. Avaliar e deseñar as necesidades organizativas, tanto de

aula como de centro, necesarias para abordar a EP.

Non imos desenvolver cada un dos puntos enumerados. Unicamente resaltar dúas ideas que me parecen importantes. En primeiro lugar, poñer en marcha polo equipo docente un proceso de negociación e consenso en torno ós oito puntos expostos, así como o seu correspondente proceso de discusión e posterior aprobación por parte do Consello Escolar, supón pór en práctica un proceso de traballo en equipo acorde cos obxectivos e contidos da EP, tales como a participación, o diálogo, a escoita activa, a negociación, o consenso, etc.

En segundo lugar, debemos recordar que a idea da transversalidade, tal como temos sinalado, presupón non só a concreción dunha chea de contidos e obxectivos a traballar por etapas, senón, e o que é máis importante, impregnar tódolos elementos curriculares e a organización da vida do centro desde e para os valores nos que se fundamenta este tema transversal. Dito doutra forma, máis que entender a EP como un conxunto de actividades a sumar ó repertorio didáctico, trátase de que sexa integrada na propia vida da institución educativa. Por exemplo, nun centro que ademais da EP ten como obxectivo global no seu PEC o fomento do interese e o disfrute coa lectura, a adopción da EP fai que, en lugar de acumular unha chea de propostas desconexas, ese programa de fomento da lectura se realice impregnado desde e para a dimensión paz. Desta forma a selección de libros para a biblioteca do centro e das de aula, as actividades de animación, etc., non só desenvolverán o obxectivo inicial de formar lectores/as que disfruten coa lectura, senón que simultaneamente se traballarán valores e outro tipo de contidos ligados á EP.

X.R.J.

Referencias bibliográficas

FORTAT, R. y LINTANF, L. (1989): *Education à la paix. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans*. Lyon, Chronique Sociale.

GALTUNG, J. (1981): "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". En UNESCO: *La violencia y sus causas*. París, Unesco.

GALTUNG, J. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.

GIMENO, J. (1992): "Qué son los contenidos de la enseñanza" y "Ámbitos de diseño". En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

HAVELSRUD, M. (1976): "The Hidden Connection". *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai, Japón.

JARES, X.R. (1987): "El lugar en el currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 150.

JARES, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.

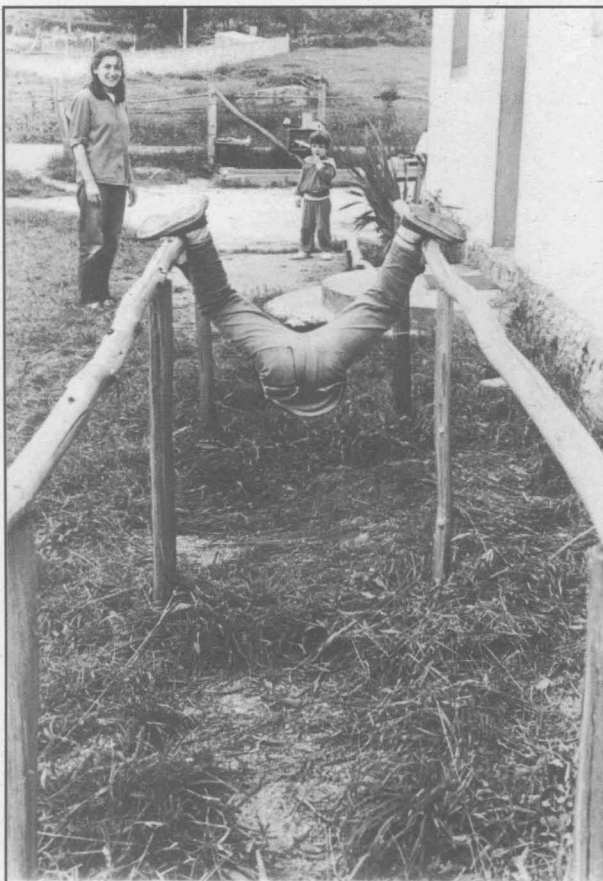
JARES, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC (caixas vermellas).

MEC (1992): "Prólogo". En JARES, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC.

UNESCO (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Unesco.

VILARRASA, A. (1990): "Las educaciones finales. ¿Nuevas "marías"?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180, abril, pp.37-40.

YUS, R. (1993): "Las transversales: conocimiento y actitudes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, septiembre, pp. 76-79.



Posibilidades e límites dunha concepción transversal

A Educación ambiental e a reforma educativa

Pablo A. Meira
 Cartea
 Universidade de
 Santiago de
 Compostela

O autor, profesor da facultade de Ciencias da Educación de Santiago, analiza as diversas concepcións da Educación Ambiental, e a súa formulación nos documentos curriculares da Reforma Educativa.

Estudia o carácter transversal dos contidos da Educación Ambiental e reflexiona sobre as tarefas do profesorado na construción descentralizada do currículo, onde o medio constitúe unha dimensión esencial.

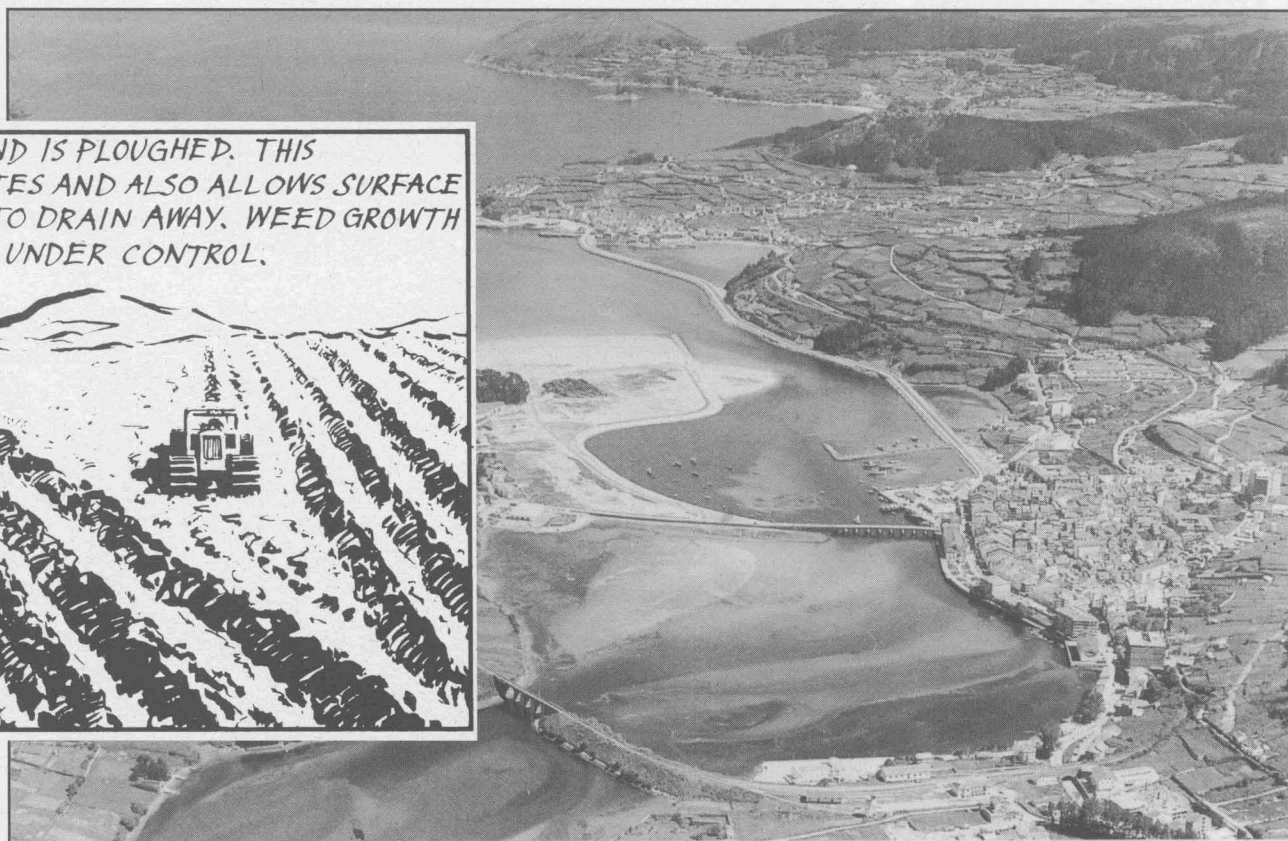
ACLARANDO CONCEPTOS

O mundo da educación abunda en conceptos sobre os que existe un acordo aparente e máis ou menos xeneralizado.

Sen embargo, cando se empregan en discursos descriptivos, analíticos ou prescriptivos sobre a teoría e/ou a práctica educativa se lles dota de significados diferentes ou incluso substan-

cialmente diverxentes por aqueles que os manexan, sexan ou non profesionais da educación. Se dixera que neste traballo pretendo expoñer o meu punto de vista sobre o tratamento que

THE LAND IS PLOUGHED. THIS CULTIVATES AND ALSO ALLOWS SURFACE WATER TO DRAIN AWAY. WEED GROWTH IS KEPT UNDER CONTROL.





se lle dá á Educación Ambiental na Reforma Educativa e continuase sen máis obviaría un interrogante que entendendo fundamental como cuestión previa a este artigo: ¿que entenden os integrantes da comunidade escolar—principalmente planificadores, xestores, deseñadores do

currículum básico e docentes— por Educación Ambiental? Ou dito doutra forma: cando se está a supoñer unha certa homoxeneidades sobre o que é ou debe ser a Educación Ambiental: ¿que campos semánticos denota dito termo?

Aínda que esta é unha cuestión á que cada un de nós tería que dar resposta, permitídem

que expoña dous posibles concepcións que se manifestan, implícita ou explicitamente, cando se fala da práctica da Educación Ambiental (EA). A súa formulación, en tanto que arquetípica, é simplificadora. Pero cumpre os obxectivos de mostrar a fragilidade do campo no que nos movemos e, máis adiante, de indicar como tal fragilidade se traduce tamén nas bases e no desenvolvemento da Reforma.

Unha primeira concepción da EA xiraría en torno á meta de concienciar á sociedade sobre as dimensións e a gravidade da crise medio-ambiental do planeta. Dende esta perspectiva trataríase de modificar as actitudes, valores e comportamentos que articulan as relacións entre o home e o seu entorno e as das persoas entre si dende presupostos solidarios e non-antropocéntricos.

Este enfoque coincide a grandes rasgos co que se vén manexando nos organismos internacionais, nas reunións de expertos e nos documentos que dende principio dos anos setenta constitúen fitos na configuración da EA: Declaración de Estocolmo (1972), Carta de Belgrado (1975), Declaración de Tbilissi (1977), Congreso de Moscova (1987)... Así, por exem-

plo, nun importante documento da UNESCO do ano 1987 (*Elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio 1990*) afirmábase textualmente que “máis que como un aspecto particular do proceso educativo, hai que contemplar a Educación Ambiental como unha base privilexiada para a elaboración dunha maneira nova de vivir, en harmonía co entorno, un novo estilo de vida”.

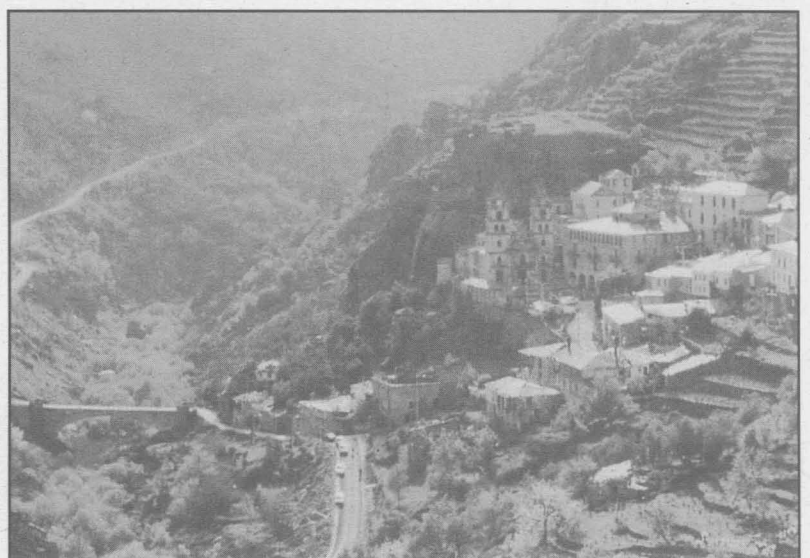
O eclecticismo que trasmiten declaracións como a citada camufla un abano de posicionamentos éticos, políticos e ideolóxicos que dende o naturalismo conservacionista nun extremo, ata o ecoloxismo con plantexamentos socio-políticos de cambio radical, no outro.

Para os primeiros, a EA debe promover unha nova ética ambiental, un novo código de valores individuais cos que relacionarse co medio ambiente, entendendo case sempre por tal os compoñentes “naturais” do medio. Para os segundos a EA se enmarca na estratexia de promover e desenvolver un novo modelo social, considerando que é imposible resolver a crise medio ambiental sen transformar a causa última que a provoca: o modelo socio-económico

.....

"Hai unha lectura da Educación Ambiental que prima os principios e obxectivos inspirados no movemento conservacionista-ecoloxista; outra identifícase coa instrumentalización didáctica do medio ambiente"

.....



productivista e desarrollista dominante. O cambio de valores só aparece nesta "interpretación" como un compoñente máis do cambio que debería afectar á totalidade do modelo social.

Dende esta segunda concepción, a EA aparece como un instrumento ó servizo dun cambio máis ou menos profundo nas sociedades que conviven —é dicir— no planeta. Como tal, adquiren especial relevancia no

a EA tivo e ten un maior desenvolvemento fóra do Sistema Educativo, na chamada Educación Non Formal.

Fronte a esta lectura, que prima os principios e obxectivos inspirados no movemento conservacionista-ecoloxista, perfílanse unha **segunda aproximación** na cal a EA identifícase coa instrumentalización didáctica do medio ambiente. Nela, o concepto de Educación Ambien-

J., 1989; SUREDA, 1990; NOVÓ, M., 1986). Dentro dela integraríanse catro diferentes áreas nunha organización taxonómica construída a partir da distinción ideoloxía/tecnoloxía: por unha parte, a Educación Ambiental —perspectiva ideolóxico/axiolóxica— e, por outra, o Deseño Educativo, a Territorialización Educativa e a Educación (ou Pedagogía) Urbana —perspectiva tecnolóxica—.

A primeira área, á cal corresponde en sentido estrito ó que se entende por Educación Ambiental, tería como obxecto as prácticas educativas desenvolvidas "a prol" do medio. As outras tres abordarían o tratamento do ambiente na educación: o Deseño Educativo no que se refire á organización e ins-

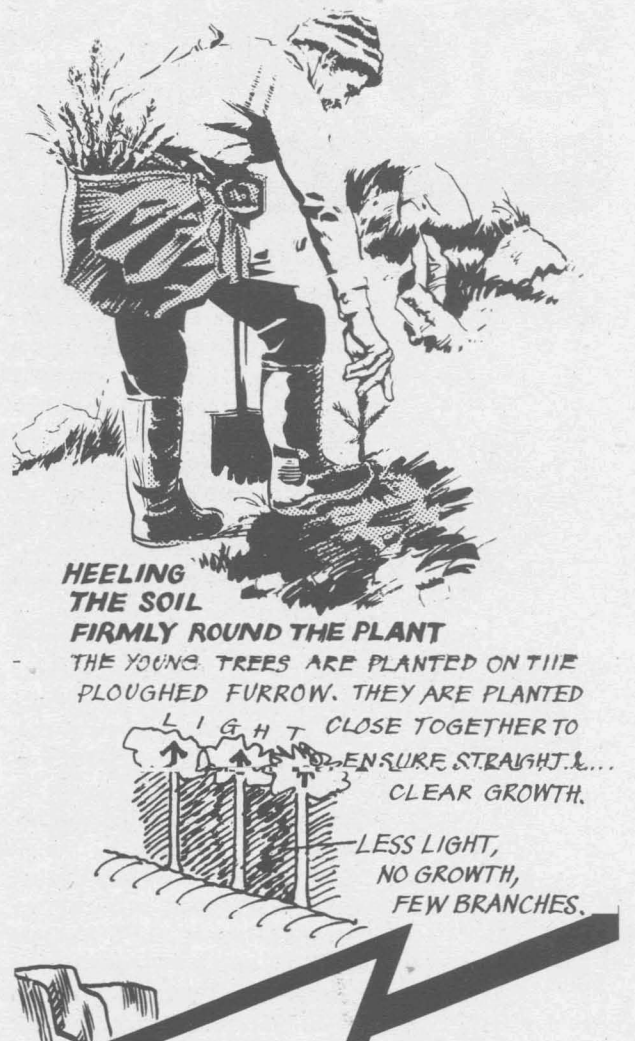
.....

"Nos documentos curriculares das Administracións Educativas séguese a pauta de considerar a Educación Ambiental como unha dimensión que debe impregnar os obxectivos e contidos de tódalas áreas curriculares"

seu universo semántico os compoñentes de tipo ideolóxico, ético e incluso políticos e socio-económicos. Por esta razón, algúns autores (COLOM e SUREDA, 1989; COLOM, 1989) chegan a ubicar a Educación Ambiental no mesmo nivel que as teorías e prácticas pedagóxicas que xurdiron inspiradas por movementos socio-políticos de diferente matriz ideolóxica: as Pedagogías Socialistas, as Pedagogías Anarquistas, as Pedagogías Antiautoritarias, as Pedagogías Humanistas, as teorías desescolarizadoras... Tería en común con elas o feito de tentar inspirar unha práctica educativa consecuente cun determinado modelo de sociedade e, como tal, a súa presenza máis como unha alternativa global ós modelos educativos vixentes ca como unha dimensión máis da práctica educativa. O seu carácter radicalmente innovador e de alternativa ás prácticas educativas vixentes explicaría, por exemplo, por qué

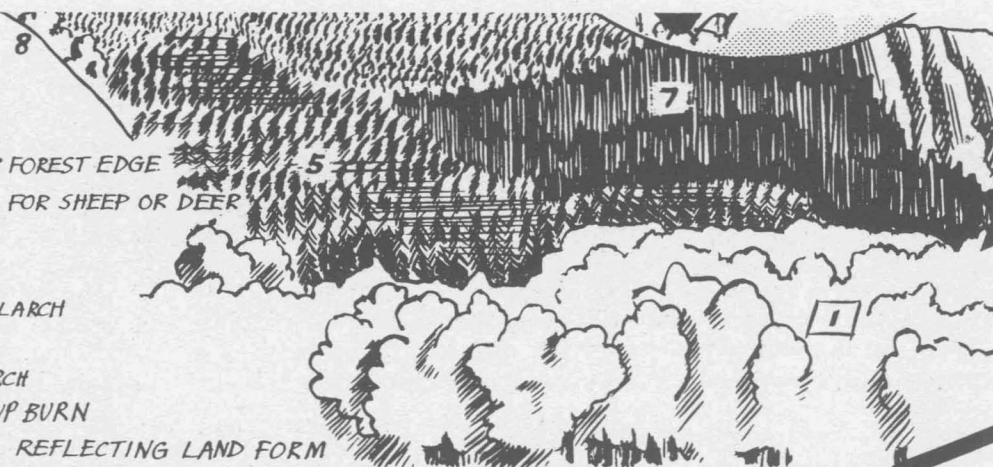
tal solápanse e utilízase con frecuencia como sinónimo de Didáctica Ambiental, primando no seu discurso os compoñentes tecnolóxico-didáticos: os métodos, recursos e estratexias para o tratamento educativo do entorno. A forma máis simplificada e extendida desta concepción aparece na cualificación como Educación Ambiental de calquera práctica promovida dende a escola pero que se concreta espacialmente fóra dela. En síntese, co termo de EA faise referencia á incorporación do entorno extra-escolar como un elemento esencial do currículo

A necesidade de distinguir un enfoque axiolóxico-ideolóxico doutro centrado nas compoñentes tecnolóxico-didáticas no tratamento educativo do medio ambiente leva a algúns teóricos no campo nas Ciencias da Educación a propoñer unha nova disciplina: a Pedagogía Ambiental (véxase p.e.: COLOM, A e SUREDA, J., 1989; COLOM,



THOUGH PRIMARILY FOR TIMBER PRODUCTION, FORESTS CAN BE CAREFULLY LANDSCAPED TO FIT IN WITH THE SURROUNDING ENVIRONMENT.

- 1 BROAD-LEAVED SPECIES AT LOWER FOREST EDGE
- 2 UNPLANTED KNOLL WITH GRAZING FOR SHEEP OR DEER
- 3 ROCK FACE EXPOSED
- 4 SILVER FIR, SPRUCE AND LARCH
- 5 S. SPRUCE, FELL AND REPLANT WITH LARCH
- 6 LEAVE UNPLANTED IF POSSIBLE
- 7 NEW ACQUISITION, PLANT WITH LARCH
- 8 NEW BROAD LEAVES IN GULLY & UP BURN
- 9 PINES ON IRREGULAR TOP EDGE, REFLECTING LAND FORM



20 YEARS LATER

THE POORER TREES ARE THINNED OUT. THINNING ALLOWS MORE LIGHT INTO THE FOREST AND THE TRUNKS BECOME **THICKER**. EVERY 5 YEARS THE TREES ARE THINNED OUT A BIT MORE UNTIL-

50 YEARS

AFTER PLANTING THE WHOLE CROP IS HARVESTED.



TREES ARE FELLED BY CHAINSAW. THE BRANCHES ARE SNED (TRIMMED OFF) AND LEFT WITH THE STUMPS TO ROT INTO THE SOIL. SPECIALLY ADAPTED MACHINERY TRANSPORTS THE HEAVY LOADS TO THE FOREST EDGE.

trumentalización dos espazos con fins educativos (arquitectura escolar, deseño de mobiliario educativo, organización espacial de contextos educativos...); a Territorialización Educativa no que se refire ás implicacións territoriais da planificación educativa (modelos de organización territorial de infraestructuras e servizos, mapas escolares...); e a Educación Urbana (traducción directa da *Urban Education* de ampla tradición en países anglosaxóns) no que se refire á operativización e xestión educativa das áreas urbanas (servizos educativos municipais, programas de coñecemento da cidade, programas de apoio á escola...)

¿Qué relación se pode establecer entre esta concepción diverxente sobre a Educación Ambiental e o seu tratamento na Reforma? Unha aproximación ós diferentes documentos

manexados no deseño da Reforma, e incluso ó texto da propia LOXSE, permitíranos comprobar como o papel que se lle outorga a EA pivota entre ámbalas dúas orientacións: o establecemento de obxectivos xerais relacionados coa transformación das relacións home-medio, por unha banda; e a ambientalización do quefacer educativo que, alomenos, veríase favorecida por un modelo curricular aberto e por unha concepción da aprendizaxe constructivista, dentro da cal o "entorno" xoga un papel central como espazo significativo do aprender.

A EDUCACIÓN AMBIENTAL NO "ESPIRITO" DA REFORMA

A necesidade de incluí-los

obxectivos e principios que ven propugnando o heteroxéneo movemento da EA dende finais dos anos sesenta foi unha incorporación relativamente tardía ó proceso de debate e deseño previo da Reforma. A lectura pormenorizada do documento que serviu como punto de partida, o *Proxecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate* (MEC, 1987), permite constatar como non se fai unha mención explícita a EA, e como tampouco se inclúen nos fins xerais que inspiran a Reforma, ou nos obxectivos prefixados para cada un dos niveis educativos, referencias á promoción dunha conciencia ambiental.

Xa no posterior debate, e pola presión de grupos e expertos implicados no desenvolvemento

mento da EA en España, esta pasa a integrarse nos novos curriculums.

No **Informe Final** do Seminario de Educación Ambiental en el Sistema Educativo (Las Navas del Marqués -Ávila-, 1988) reclamábase que a Reforma educativa "debe contemplar y asumir las recomen-



"A Reforma decántase por unha lectura conservacionista da crise medioambiental"

daciones internacionales en Educación Ambiental, así como las prouestas y exigencias que la propia sociedad reclama", ó mesmo tempo que se pedía que as súas finalidades "se expliciten en unos objetivos referenciales para cada nivel educativo". A proposta concrétase nunha estratexia de integración curricular na que "no se trata de establecer un área de EA, sinó de impregnar la totalidad de los currícula de los diferentes niveles educativos de una dimensión ambiental".

Esta opción é, a grandes rasgos, a finalmente recollida no deseño definitivo da Reforma. Máis alá dos grandes fins que a vertebran (adapta-lo sistema educativo á sociedade democrática, mellora-la calidade do ensino, repostar ás necesidades do mercado de traballo...) vanse introducidno no período de debate unha serie de "contidos", "áreas" ou "dimensións" colaterais: a Educación para a Paz, a Coeducación, Educación para a Saúde, a Educación para o Consumo... e a Educación Ambiental.

Xa no *Libro Blanco para la Reforma Educativa* (MEC,

1989) e nos obxectivos propostos para cada nivel educativo aparecen formulacións que aluden á Educación Ambiental. Nos que se establecen para á Educación Primaria exprésase textualmente que os alumnos sexan capaces de "analizar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, valorarlo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas y contribuir activamente y en la medida de sus posibilidades a la defensa, conservación y mejora del mismo". Formulacións semellantes pódense atopar nos obxectivos da Educación Secundaria Obligatoria e, aínda que cunha formulación máis difusa, nos do Bacherelato.

Os Deseños Curriculares Básicos propostos polo MEC recollen esta perspectiva de integración. No DCB da Educación Primaria (MEC, 1989) a EA aparece referenciada cando se establecen os obxectivos da etapa. Inclúese concretamente



entre "un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años" (o consumo, a paz, a saúde, o medio ambiente...), optándose por integralos no currículo de forma que "impregnen la actividad educativa en su conjunto" e non como áreas ou bloques concretos. Da Educación Ambiental dise textualmente:

"La perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes esco-

lares que capacite a los alumnos para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales tanto en el ámbito próximo y local como nacional e internacional".

No mesmo documento esta aproximación concrétase en referencias directas nas Áreas establecidas e nos bloques temáticos que as integran, aparecendo como un compoñente esencial na Área de Coñecemento do Medio.

A "Subdirección General de Formación de Profesorado del MEC" (MEC, s.f.) valoraba e definía nun documento interno as características que permiten considerar a Educación Ambiental como un "tema transversal". Estas serían, en síntese, as seguintes:

— porque contempla un feito social complexo que repercute na vida cotián, dentro e fóra da aula.



"O medio convértese nunha dimensión esencial na construción descentralizada do currículo"

— porque a súa necesidade xurde nun contexto social no que aparece a conciencia colectiva dun problema, a crise ambiental, para o que os cidadáns reclaman a debida atención.

— porque non está configurado como unha área ou disciplina no currículo.

— porque os seus contidos deben ser tratados en tódalas etapas educativas e demandan un tratamento multidisciplinar.

— porque permite achegar a

escola á vida e contextualizar o proceso de ensino-aprendizaxe.

— porque favorece a dimensión social da educación.

— porque fomenta o desenvolvemento das capacidades do alumno e facilita o plantexamento de proxectos educativos e curriculares de centro.

Na adaptación editada pola Xunta de Galicia do DCB de Educación Primaria (Xunta de Galicia, 1991), a EA recóllese dende a mesma perspectiva (e, practicamente, coa mesma redacción), co único engadido “novidoso” de nominala entre os “contidos transversais”; é dicir, como dimensión que debe “impregnar” os obxectivos e contidos (actitudes, conceptos, valores, procedementos) de tódalas áreas curriculares.

No DCB da Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1989) séguese unha pauta de integración da “dimensión am-

biental” similar. Aínda que non se fai unha referencia explícita á EA, si se aprecia a súa influencia na formulación dos obxectivos xerais e na definición dos contidos (actitudes, coñecementos e procedementos) que estruturan o currículo desta etapa.

No apartado de obxectivos xerais plantexa que os alumnos deben adquirir a capacidade de “contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio físico como elemento determinante de la calidad de vida de las personas”, e tamén a

capacidade de “apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que viven (...), velar por su conservación y mejora...”. Na área de Ciencias da Natureza recoñécese, por exemplo, como unha “idea clave” para a súa vertebración que “la humedad es un agente de cambio en la naturaleza y puede contribuir activamente a su conservación y mantenimiento”. Na área de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais fórmase como meta que os alumnos adquiren a capacidade de “valorar y respetar el patri-

.....

"A Educación Ambiental desenvólvese en maior grao cando se traballa con curriculums máis abertos, flexiblese descentralizados"

RUGGED TERRAIN WITH MASSIVE OBSTACLES—HILLS, BOGS, DEEP DRAINS, MUD 2FT DEEP, TREE STUMPS, SNOW AND RAIN NEEDS TOUGH MACHINERY, THIS 'SKIDDER' IS ONE OF THE LATEST IN CROSS-COUNTRY VEHICLES.



ONCE THE TIMBER IS AT THE ROADSIDE, IT A ROAD TRANSPORTER. THE LOGS GO FOR SIZES GO TO MAKE PAPER, HARDBOARD OR REPLANTING AND THE WHOLE PROCESS STARTS AGAIN.

IS CUT INTO CONVENIENT LENGTHS AND STACKED FOR SAW-MILLING, BUILDING TIMBER AND PALLET MATERIAL. NEXT YEAR THE GROUND WILL BE

monio natural, cultural, artístico e histórico asumindo las responsabilidades que supone su mate-
nimiento y mejora...”.

Desta aproximación a al-
gúns documentos claves no
deseño da Reforma Educativa
pódese constatar como, polo
menos formalmente, a Educa-
ción Ambiental ou a “dimen-
sión ambientalista” impregna o
modelo curricular proposto.
Agora ben, se recuperámo-la
primeira definición esbozada
sobre o que se pode entender
por EA: **¿que orientación
ideolóxica-axiolóxica pode
vislumbrarse na Reforma?**

Dende o noso punto de vista
hai un obxectivo clave que apa-
rece recurrentemente nos docu-
mentos da Reforma e que res-
posta en grande medida a esta
cuestión: a EA debe promover
unha mentalidade conservacionista.
Esta orientación non
deixa de ser coherente no con-
texto dunha sociedade como a
española, integrada no occiden-
te (neo)capitalista e cunha eco-
nomía productivista e de merca-
do. Neste marco impónse
unha visión esencialmente ins-
trumental e economicista do
medio (social e biofísico) coa
secuela de impactos ambientais
xa coñecida.

Que na lingüaxe curricular
da Reforma se opte polo posi-
cionamiento máis brande e su-
perficial na escala ideolóxica
definida entre o conservacio-
nismo, como lectura máis inte-
grada no modelo socio-econó-
mico vixente, e o ecoloxismo
“radical”, como definición
dunha alternativa global ó
mesmo sistema, resposta a
esta lóxica. Dito con outras
verbas: decántase por unha
lectura conservacionista da
crise medio-ambiental –de aí
as alusións frecuentes a “natu-
reza” como “patrimonio”–, fron-
te a outras lecturas que in-
ciden máis na dimensión socio-
económica –referida ó modelo
de sociedade– coma orixe pri-
maria de dita problemática.

A EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO “AMBIENTALIZACIÓN” DO CURRÍCULUM

Unha segunda lectura, com-
plementaria da anterior, que se
pode realizar sobre o tratamen-
to da EA na Reforma educativa
resposta a segunda concepción
inicialmente exposta. E dicir,
centraríase nos aspectos didác-
ticos, psicopedagóxicos e organi-
zativos que definen o seu mode-
lo curricular.

A maior parte dos organiso
e expertos que abordan o
problema da ingegración da EA
nos curriculums escolares definen
unha dobre alternativa
básica (GIOLITTO, 1984; NO-
VO VILLAVERDE, 1985; CO-
LOM e SUREDA, 1989; SURE-
DA, 1990...)

a) a creación de áreas ou
asignaturas específicas para
impartir a EA.

b) a introducción da EA
como unha dimensión que afec-
ta ós contidos e metodoloxía de
tódalas áreas e de tódalas disci-
plinas (transversalidade).

Esta dicotomía resólvese de
xeito unánime pola segunda
opción. A Reforma asume esta
concepción e aposta por que a
EA “impregne” todo o currícu-
lum polo menos na Educación
Infantil e na Educación Pri-
maria (así cabería entender a
expresión “contidos transver-
sais” no DCB de Educación
Primaria da Xunta de Galicia).

No apartado anterior abor-
damos a integración na Re-
forma dunha determinada con-
cepción ideolóxica e axiolóxica
da EA. Agora pretendemos
analizar algunhas cuestións
que entendemos significativas
para analizar como se establece
esta integración dende a pers-
pectiva metodolóxico-didáctica
e para indagar no papel que se
lle outorga ó medio na concep-
ción da aprendizaxe manexada.

A primeira cuestión que se
pode plantexar e si estamos
realmente diante dun **“currí-
culum aberto”**. A resposta

pode de ser, en principio, afir-
mativa. O carácter prescriptivo
xeral dos DCBs e os progresivos
niveis de concreción a nivel de
centro, de área e de aula concí-
bese coa intención de flexibili-
zar ó máximo o proceso educati-
vo e de adaptalo ás característi-
cas dos alumnos e do propio
entorno dos centros escolares. O
medio convírtese ou deberíase
converter así nunha dimensión
esencial na construción des-
centralizada do currículum:



— inspira e informa boa
parte dos contidos e problemas
a desenvolver curricularmente.

— constitúese en campo de
experiencia e de acción educa-
tiva.

— configura o perfil social,
económico e cultural do alum-
nado.

— integra (ou debería de
integrar) no labor educativo for-
mal á comunidade educativa, a
grupos sociais e a outras axen-
cias educativas do entorno.

Na teoría, tal concepción

curricular debería propiciar e favorecer procesos de innovación educativa ó permitir unha relativamente ampla gamma de opcións metodolóxicas e de elaboración de contidos no nivel da práctica educativa –nos chamados Segundo e Terceiro Niveis de Concreción–. Tamén, na teoría, a Educación Ambiental

cativas tradicionais, convertíndose nun dos principais catalizadores da renovación pedagóxica (SUREDA, 1990).

A necesidade de partir dos problemas reais e inmediatos do entorno como principio metodolóxico básico da EA enfrenouse dende os seus inicios con modelos curriculares centralizados, dos que constitúen exemplos –máis ou menos matizados por reformas parciais– os que estiveron en vigor en España nos últimos 30 anos. Esta é unha das razóns, cremos, de que a EA no Estado Español veña recibindo unha maior atención no sector da chamada Educación non Formal, dentro do cal evidentemente non existen as pautas curriculares ou programas oficiais de referencia que regulan o qué, o cómo e o cómo ensinar dentro do Sistema Escolar.

Exemplos foráneos móstranos como a EA desenvólvese en maior grado cando se traballa con curriculums máis abertos, flexibles e descentralizados. O caso inglés é moi ilustrativo; neste país a elaboración curricular e a organización das redes escolares recae principalmente sobre as entidades locais –condados e burgocondados–, existindo multiplicidade de expe-

riencias de EA nas que se establece unha divisoria difusa ou inexistente entre o sectores educativos formal e non formal.

¿Por qué matizamos que a concepción aberta do currículo favorece “só en teoría”, a “ambientalización” da Reforma? Esta reserva resposta a unha dúbida metódica cando se trata de valorar procesos de cambio en sistemas educativos con forte inercia, como o español. No *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* iníciase o capítulo adicado á formación do profesorado cunha sentenza que, por obvia, non deixa de identificar unha das grandes incógnitas que pende sobre o desenvolvemento real da Reforma: “una escuela renovada precisa de un profesorado igualmente renovado”; para engadir máis adiante que “el docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas”. Atendendo a estas esixencias, a apertura do currículo dende unha “perspectiva ambientalista” só é posible cunha profunda renovación da práctica, dos hábitos e das funcións docentes. É dicir, cun **cambio na cultura docente** que supoña a adopción

.....

**"A aparición no escenario curricular oficial
dunha multiplicidade de novas educacións**

provoca entre os docentes

unha situación de vértixe"

entenedida como “ambientalización do curriculum escolar” atopa un marco idóneo para o seu desenvolvemento.

Como xa apuntamos, o compoñente ideolóxico-axiolóxico configurou a Educación Ambiental dende o seu nacemento como unha alternativa innovadora e integral ás prácticas edu-



de novas actitudes, capacidades e pautas de acción:

— unha actitude de apertura profesional que inclúa a formación e reciclaxe contínua, o desenvolvemento de procesos de investigación-acción (non só de transmisión-ensinanza) e o traballo en equipo con outros docentes e con outros axentes educativos;

— a capacidade de interpretar diferentes variables e problemáticas presentes no entorno próximo, e as súas conexións coas dinámicas (sociais, culturais, ecolóxicas, económicas...) que configuran o entorno global;

— a capacidade de elaborar e adaptar proxectos, actividades e materiais educativos (incluso os que virán a substituír ós libros de texto) ós entornos e comunidades de referencia;

— a capacidade de integrar nos proxectos de centro e de aula a axentes educativos e colectivos do entorno non directamente vinculados co mundo escolar: servicios municipais de educación, grupos ecoloxistas ou naturalistas, centros de EA non formal (aulas da natureza, granxas escola, centros de interpretación ambiental...), movementos cidadáns, expertos...

Unha última reflexión ó respecto do papel central do profesorado na integración da EA no curriculum refírese á responsabilidade que adquire na selección dos contidos (conceptos, valores, actitudes, procedementos...) a desenvolver na súa práctica. Cuestión evidentemente relacionada co paradigma ideolóxico-axiolóxico con que afronte as cuestións ambientais (¿as contradicións socio-ecolóxicas do modelo social vixente?). A arbitrariedade cultural que implica toda definición curricular desprázase en boa medida, nun deseño concibido como aberto, ás decisións que se establecen no último nivel de concreción. Trasladar esta reflexión á inte-

gración da EA na Reforma, pode levarnos a concluír que **a decisión sobre qué interpretación das relacións home-medio é da mesma natureza da propia crise ambiental**, conservacionista ou ecoloxista, xa centrada na dimensión eco-biolóxica ou xa na dimensión eco-social, **recae directamente sobre os propios docentes**.

O modelo de aprendizaxe que inspira a Reforma, de orientación constructivista, ten tamén implicacións importantes para o desenvolvemento curricular das áreas transversais, e máis concretamente da EA. Neste sentido, parécenos importante aludir a un dos tópicos negativos máis frecuentes no tratamento didáctico do entorno: a práctica escolar indiscriminada e inxenua da “aprendizaxe por descubrimento”. É dicir, a crenza de que abonda con situar ós alumnos/as diante de situación anovadoras ou entornos diferentes para que este feito conleve unha asimilación coherente de coñecementos ou actitudes ambientalistas (p.e.: crer que unha visita escolar a un espazo ecoloxicamente valioso implica a adquisición de actitudes positivas sobre a súa conservación ou o acceso a coñecementos relativos ó porqué é un espazo valioso).

O “activismo ambientalista” ó que dá lugar este plantexamento é unha das grandes rémoras da EA. Dende unha perspectiva constructivista o achegamento ó entorno, como espazo privilexiado para facilitar procesos de aprendizaxe significativa e potencialmente motivadores, só ten sentido (didáctico e psicolóxico) na medida en que existe un traballo de pre-conceptualización e re-conceptualización por parte dos alumnos, no que o docente debe asumir o papel de mediador e organizador. Esta tarefa supón deseñar previamente

—programar— todo o proceso: qué conceptos son importantes, que actitudes se queren promover, qué elementos do entorno se van integrar no proceso e cómo, cal é o punto de partida dos alumnos, qué procedementos e recursos de análise se van a empregar, etc...

CONCLUÍNDO

A participación en actividades e cursos de formación do profesorado no marco da implantación da Reforma permítiume unha serie de percepcións que, non por esperadas, deixan de producir certo desacougo. Percepcións relacionadas co desenvolvemento curricular das “dimensións”, ou “áreas” transversais, e sobre todo da Educación Ambiental, pero que moi ben poden extenderse ó clima global existente entre o profesorado galego diante da súa inminente concreción.

A necesidade de pasar da retórica reformista á práctica curricular que supón elaborar os Proxectos Educativos de Centro e a súa concreción a nivel de áreas e de aula para o Ensino Primario sitúa ós docentes —e ó Sistema en xeral— diante dunha coxuntura crítica.

É precisamente o desenvolvemento dos contidos transversais —a Educación Ambiental, a Educación pola Paz, a Educación para a Saúde...— un dos aspectos que máis inquietude e desconcerto parecen provocar. Non é de sorprender que a aparición no escenario curricular oficial dunha multiciplidade de “novas educacións” provoque entre os docentes unha sensación que pode ser descrita como de “vértixe”, e que se deriva dun cúmulo amplo de circunstancias entrelazadas:

— carencias de formación e de coñecementos sobre as cuestións máis instrumentais da

Reforma, achacables a unha estratexia de implantación que tivo e ten na reciclaxe e adaptación do profesorado ó novo plan-texamento curricular un dos seus puntos débiles.

— en parte derivadas desta primeira apreciación, existen unha serie de crenzas erradas e prexuízos que afectan especialmente ás denominadas áreas transversais: que se trata de novas “asignaturas” e, polo tanto, que o seu desenvolvemento curricular supón unha sobrecarga de “contidos” engadida ás disciplinas ou áreas clásicas; que non existen recursos instrumentais —tecnoloxía— nos centros para poder desenvolve-los; que non se coñecen ou domiñan as estratexias curriculares para a súa palicación; que o enfoque interdisciplinar é imposible polo arraigo dunha cultura docente de marcado carácter individualista...

— que non existen as guías metodolóxicas, os materiais e o asesoramente técnico suficiente para elaborar e operativizar unha estratexia curricular como a que se propón na Reforma. Como derivación lóxica do cal asúmese como “feito consumado” que todo o proceso de ensino-aprendizaxe seguirá dependendo case exclusivamente do material que facilitan as editoriais e que poucas cousas “cambiarán realmente”.

— que a cultura e os estilos docentes ata gora vixentes constitúen unha barrera insalvable para a Reforma. Crenza que se complementa cun pesimismo (¿realismo?) fortemente instalado sobre a incapacidade do propio Sistema Educativo para cambia-las súas estruturas.

Poderíamos seguir enumerando os compoñentes desta sensación de vértice entre os encargados de levar á práctica a Reforma, sensación que se materializa diante da obrigación de elaborar os Proxectos Educativos dos seus centros e da súas aulas.

Como se pode apreciar, aparecen gran parte dos elementos e resistencias que xa destacabamos no inicio. As liñas de superación destes conflitos siguen esixindo, na nosa opinión e no que atinxe sobre todo ó desenvolvemento da transversalidade, nun cambio profundo na cultura docente. A disculpa e a

coartada fácil para o inmovilismo é aludir á “inoperancia do sistema e da Administración”. Pero esta lectura da realidade educativa non debe ocultar que os docentes son parte tamén dese sistema e desa Administración.

P.A.M.C.

BIBLIOGRAFÍA

- CARIDE, J.A. (Coord.) (1991): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- COLOM, A.J.; SUREDA, J. (1986): “Diseño de curriculums en el universo de la Educación Ambiental”. *Ponencia* presentada ó V Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Cardona, Barcelona.
- MEC (1992): *Transversales. Educación Ambiental*. MEC, Madrid.
- MEC (1992): *Infantil. Temas Transversales*. MEC, Madrid.
- MEIRA, P.A. (1991): “De lo eco-biológico a lo eco-cultural: bases de un nuevo paradigma en Educación Ambiental”, en CARIDE, J.A.: *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Tórculo, Santiago.
- MOPU: *Recomendaciones para una estrategia nacional de Educación Ambiental en el sistema educativo*. Informe final do Seminario de Educación Ambiental en el Sistema Educativo, Las Navas del Marqués, Ávila.
- NOVO, M. (1985): *Educación Ambiental*. Anaya, Madrid.
- PEREZ, A. (1992): “Currículo y coherencia ambiental”. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 204, pp. 14-16.
- SEVILLANO, M.L. (1989): “La Educación Ambiental en el ámbito del curriculum”. *Actas del Congreso Internacional sobre Educación Ambiental*, ICONA, Madrid.
- SUAREZ, M. (1990): *Diseño curricular e investigación do medio*. Concello de Ourense-Nova Escola Galega, Ourense.
- SUREDA, J.; COLOM, A.J. (1989): *Pedagogía Ambiental*. CEAC, Barcelona.
- TARRES, M. (1992): “La adaptación de los contenidos transversales al curriculum educativo”, en *La adaptación del curriculum a las necesidades de la sociedad*. Actas del IV Seminario didáctico: Aragón ante la Reforma Educativa, ICE-Universidad de Zaragoza.
- XUNTA DE GALICIA (1991): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Xunta de Galicia, Santiago.
- ZABALZA, M.A. (1991): “El ambiente desde una perspectiva curricular”, en CARIDE, J.A. (Coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Tórculo, Santiago de Compostela.

Un elemento de renovación dentro dos currículos

Xosé Manuel
González
Barreiro

A Educación do Consumidor

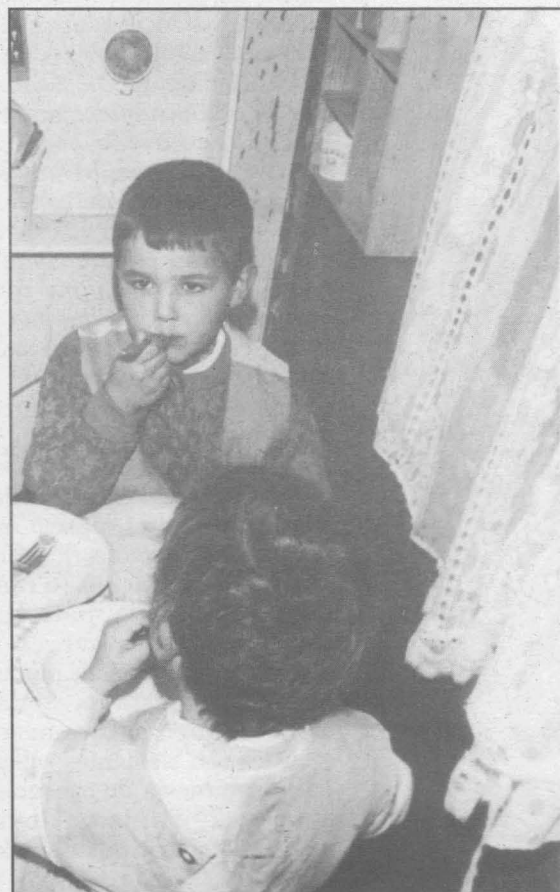
A Reforma Educativa establece como de obrigado cumprimento a introducción, entre outros temas transversais, da educación do consumidor na escola.

É valorable a esixencia da súa aparición dentro dos Proxectos curriculares, xa que evita o deixar nas mans da boa vontade dos equipos docentes.

O que de positivo pode ter esta introducción encerra un risco polo mesmo feito de contemplarse como contido transversal –tampouco podía ser doutro xeito–.

Obsérvase unha interpretación equivocada por parte dun amplo conxunto de ensinantes e dalgúns proxectos editoriais que fai concibir os contidos transversais como unidades en si mesmas, en lugar de impregnar tódalas áreas. Pero córrese un risco maior se non se realiza un esforzo de actualización do profesorado, tendo en conta que ningunha destas materias formou parte da súa formación inicial.

MERCEDES SUÁREZ



OS LÍMITES DA EDUCACIÓN DO CONSUMIDOR

Os límites nos que se move a educación do consumidor non son, nin moito menos, nidos e pódese chegar a confundir con outras áreas de coñecemento coas que ten unha relación máis clara. Por exemplo, a relación coa educación medio-ambiental, coa área de coñecemento do medio; a través das mensaxes publicitarias coas áreas de lingua ou expresión plástica; coas matemáticas por medio dos sistemas de medida, cálculos, intereses, etc. E quizais isto non tería importancia, pero si a ten o fenómeno contrario: unha interpretación estreita do que o termo educación para o consumidor quere dicir, posto que achicaría notablemente o campo das situacións nas que se pode aplicar e que se albisca claramente nos programas oficiais. A resposta máis axeitada a este problema dérona en 1.988 Luis M. Álvarez Guediaga e Nieves Álvarez Martín ó dicir que "... *A problemática do consumidor non existe só cando actúa como tal, senón que é consubstancial á propia sociedade de consumo. Podo saír da miña casa e atoparme cunha cidade contaminada... Se saio da miña casa e hai un monte de vallas publicitarias con anuncios que poden ser tendenciosos e que sen embargo non queda máis remedio que mirar.*"

Enténdese que desde este punto de vista, e que se reflecte claramente polos mesmo autores nas orientacións do M.E.C. nas caixas vermellas, o consumo afecta a algo máis que o simple feito de mercar. Os medios de comunicación, mecanismos de conquista da vontade, efectos sobre o medio ambiente e outros son elementos sobre os que a educación do consumidor debe incidir. Metodoloxicamente tamén sería interesante apuntar que non ten por que

ser un traballo estático de clase, que as saídas a lugares de interese consumista, para investigar ou a relación con institucións que traballen neste terreo son actividades que se deben contemplar na programación.

CONTIDOS CONCEPTUAIS VERSUS ACTITUDINAIS

Se as áreas tradicionais do currículo manteñen unha cantidade grande de contidos conceptuais, a especificidade da educación para o consumidor reside no feito de que estes son máis ben escasos e están en función de conquistar cambios actitudinais no comportamento dos alumnos e alumnas como consumidores. Tampouco debemos ignorar que hai unha boa cantidade de contidos procedementais como elementos catalizadores e provocadores deses cambios actitudinais.

Diríamos, pois, que esta é unha área centrada fundamentalmente nos actitudes e valores.

Os obxectivos que pretende xogar podemos resumilos en catro grandes apartados:

- a) Recoñecemento da súa condición de consumidores como nenos e nenas que viven dentro dun sistema social.
- b) Comprende-lo funcionamento da sociedade de consumo e os seus medios.
- c) Desenvolver actitudes críticas e habilidades de análise.
- d) Desenvolver habilidades para a toma de decisións para a adquisición de bens.

O Deseño Curricular establece unha sutil gradación dos contidos entre os diferentes ciclos que van desde a etapa infantil ata o Ensino Secundario Obrigatorio. No tocante á Primaria, o DCB establece que se procurará plantexar e resolver problemas, entrar no referente ós accidentes infantís, a comunicación nas relacións sociais e a imaxe como un elemento de comunicación, as relacións en-

tre fenómenos naturais e outros de carácter social, e planificar accións.. Búscase un comportamento coherente cos bos hábitos hixiénicos, unha valoración relativa dos avances técnicos no que supón de mellora da calidade de vida e de alteración da paisaxe e do estado natural do medio ou por dicilo doutro xeito: valora-la influencia dos seres humanos sobre a paisaxe.

As posibilidades de traballo que se propoñen nos documentos oficiais son amplias e dan cabida ás diferentes formas de entender a educación para o consumo. Soamente cabería esperar que se continuasen os proxectos que se levaron adiante durante a era Picher e que trouxeron a primeira intervención dunha administración galega dentro deste tema e no ámbito escolar. Sería ben necesaria unha maior implicación e coordinación das diferentes administracións, non só para a formación dos docentes neste campo, senón tamén para a realización de actividades escolares planificadas que puidesen contar co apoio e colaboración de persoal especializado.

De calquera maneira, ábrese un novo, inquietante e curioso campo de traballo e investigación. Aproveitémolo.

X.M.G.B.

Co-Educación non é Coeducación

Mari A. Lires
Asesora de
Ciencias e de
Coeducación
CEFOCOP
Vigo

LONXE quedan os tempos en que Concepción Arenal se tiña que disfrazar de home para poder estudar na Universidade, menos lonxe (1967) quedan os tempos nos que a quen isto escribe se lle esixiu obter Sobresaliente en Química Orgánica para poder entrar a traballar (sen remuneración) no Departamento correspondente da Universidade de Santiago de

Compostela, requisito que non se lle pedía a ningún varón. Tampouco quedan xa moitos exemplares, esperemos que sexan especie a extinguir, daqueles profesores que se permitían afirmar en público a falta de intelixencia das mulleres para as Matemáticas, a Enxeñería e mesmo o Latín. Estou segura de que máis dunha alumna de Bacharelato ou da Universidade dos anos 60 recorda nomes ilustres ó respecto.

Moitas cousas teñen cambiado desde aquela:

* A Constitución reconece a igualdade de dereitos de homes e mulleres diante das leis a agás algunhas limitacións para o acceso ás Forzas Armadas e á sucesión á Coroa, unha muller pode desempeñar todos os oficios e profesións.

* As aulas de Ensino Primario, Secundario e Universitario están ocupadas por máis do 50% de nenas e mulleres,

MARGA SAMPAIO



se ben é certo que se mantén a tradicional división en ramas e carreiras "masculinas e femininas".

Hai quen pensa que, chegadas a este punto, as mulleres temos conseguida a igualdade e as asimetrías e desigualdades, que non discriminacións, existentes, pertencen á categoría de problemas que o tempo resolverá e que, en todo caso, son problemas que persisten na sociedade e nas familias pero non na escola. Esta concepción desconsidera que a escola forma parte da sociedade, é unha microsociedade na que se desenvolven unha micropolítica e unhas relacións de poder determinadas, en contínua interacción co entorno, ¿como pode estar exenta de sexismo?, ¿cal é o sistema de illamento?

Tamén hai resposta a estas obxeccións:

* Nenas e nenos sentan nas mesmas aulas e estudian os mesmos contidos.

MARGA SAMPAIO



* O profesorado "trata por igual ás nenas e ós nenos".

* A escola é un ámbito de maior igualdade cá familia e có traballo remunerado.

* A escola ten perdido o seu papel hexemónico de transmisor do coñecemento, diante dos poderosísimos medios de comunicación, principalmente da TV. Ben pouco pode facer.

Estas e outras afirmacións escóitanse a cotío nas accións de formación do profesorado en Galicia ou en calquera parte do Estado. Case todas elas salientan aspectos parciais dunha realidade ben máis complexa, que se resiste a deixarse interpretar con explicacións liñais, como demostran os estudos de Xénero e Educación das dúas últimas décadas.

Non vou abordar, por razóns obvias, neste artigo, a discusión sobre o pensamento dunha parte do profesorado que non só ten que ver coa Coeducación, senón con concepcións sobre a interrelación ensino-educación, o papel da escola, a función docente e un longo etcétera. Si, en cambio, comentarei algúns aspectos da organización e das prácticas escolares que precisan dunha intervención coeducativa, as posibilidades que proporciona o actual marco legal e as perspectivas para o futuro inmediato.

Pero retomemos o comezo, moitas cousas teñen cambiado para o acceso das mulleres ó ámbito público pero moitas menos respecto ó seu papel no ámbito privado. As mulleres corresponsáenos, aínda, o coidado da familia, das enfermidades, da velez, do benestar afectivo das persoas que nos rodean; a dobre xornada ha ser o prezo da nosa participación no público.

Pero, ¿que sucede na escola?. Pódese falar de igualdade de oportunidades real?:

* A escola admite tacitamente a división do mundo en público e privado, a adscrición dos

homes a un deles e das mulleres ó outro. A escola esquece que traballo é tamén o traballo doméstico, o máis fundamental dos traballos xa que sen el non sería posible a supervivencia da humanidade.

* Na escola danse relacións de poder e existe unha organización xerárquica na que a maioría dos cargos de xestión e dirección os ocupan os varóns, mentres que as tarefas pedagóxicas recaen nas mans da maioría das mulleres.

* Na escola esquecese que tratar por igual dúas realidades diferentes é fonte de discriminación. Nenos e nenas, produto dunha socialización diferencial, teñen distintos intereses, habilidades e conformación cognitiva-afectiva. Diferencias que se ignoran na práctica docente.

* A escola utiliza, inconscientemente, como modelo e norma os valores e comportamentos asociados á figura do varón branco, de clase media-alta (androcentrismo). A adscrición a este patrón ten repercusións nas desigualdades por razón de sexo, etnia, clase social, idade, minusvalías físicas ou psíquicas, etc.

¿Que acontece co marco legal?:

Unha das novidades da Reforma Educativa, recollida da mellor tradición dos MRPs e dos colectivos feministas, foi a "educación nos valores", e, consecuentemente, a incorporación dos contidos actitudinais ó currículo explícito de todas e cada unha das Áreas de coñecemento.

Aparecen así os chamados Temas Transversais que, no caso de Galicia, son: A Educación Ambiental, Educación para o Consumo, Educación para a Saúde, Educación para a Paz, Educación Moral e Cívica, Educación para o Lecer, Educación Vial e Educación para a Igualdade de Oportunidades entre os sexos ou Coeducación.

A tradición disciplinar do

ensino e a inexistencia de formación do profesorado nestes temas, dificulta enormemente a súa incorporación, sobre todo naquelas áreas que se consideran máis "obxectivas" como as Matemáticas, as Ciencias ou as Tecnoloxías e así non é difícil escoitar que "o que teñen que aprender son as ecuacións de segundo grao, ou a formular correctamente, ou a manexar os microprocesadores e deixarse de tonterías que o único que fan é baixar o nivel".

Os temas Transversais son obxecto de programas específicos dentro dos Plans Institucionais de Formación do Profesorado e, nos últimos anos, vénsele adicando unha atención especial á Coeducación, gracias, entre outras cousas, á presenza de mulleres en diversos niveis das Administracións Educativas e dos Concellos, que son quen de recoller e transformar en accións positivas, as reivindicacións dos colectivos preocupados pola discriminación das nenas e das mulleres no ensino.

A sinatura, por parte do Goberno Español e do Goberno Galego, de diversos Plans para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europea deu pé a que se poidesen levar a cabo diversas accións de Formación do Profesorado en Coeducación: Cursos, Xornadas, Encontros, Seminarios, Formación de Responsables, etc. Aproximadamente, un milleiro de persoas participaron, nos tres últimos anos, en actividades de formación en Coeducación en Galicia.

Ata aquí os aspectos positivos, pero os problemas son moitos e de diversa índole:

* Sucede que a Coeducación non é un Tema Transversal máis, atreveríame a dicir que as Áreas son transversais á Coeducación. O pensamento occidental, a súa misoxinia e conceptualización do "masculino = superior e norma" e do "feminino = inferior e diferente", impregnan a cultura, os comporta-

mentos de varón e de mulleres nas nosas sociedades e, xa que logo, todas as Áreas e Disciplinas de coñecemento. Non abonda coa igualdade diante da lei, precísase unha transformación do pensamento e esa é unha tarefa moito máis longa, lenta e difícil.

* Como consecuencia do anterior, a Coeducación desperta reticencias e resistencias entre o profesorado, xa que pon en encargadas da formación institucional teñen que compatibilizar a atención á Coeducación coa atención á Área que teñen asignada.

* A dificultade derivada, de seguimento nos Centros das intervencións en Coeducación e de que maneira esta pode impregnar os Proxectos de Centro, Educativos, Curriculares ou as Programacións de Aula.

* O abandono de mulleres responsables, por razóns diversas, que sería interesante discutir no marco do "Acceso das Mulleres ó Mundo Público", de postos clave nas Administracións Educativas para a realización de Programas de Coeducación.

* O previsible recorte no gasto público que pode afectar ós programas de formación do profesorado e ós específicos de Coeducación.

¿Que dicir das perspectivas?

Teño que confesar que oscilo entre o "pesimismo intelixente" e a esperanza. Dunha banda as dificultades sinaladas non parece que vaian ter solución nun momento de "vacas fracas"; doutra, a existencia duns núcleos de profesorado sensibilizado máis amplos que no pasado inmediato poden permitir unha maior incidencia en distintos eidos.

Estou pensando nas posibilidades reais de intervención da comunidade educativa en dous niveis, o macropolítico e o micropolítico:

No macropolítico, responsabilidade das Administracións Educativas, da Xunta e dos Concellos, o profesorado, a comunidade educativa, ten un importante papel de xogar, xa que ningunha Administración vai introducir cambios se non hai demanda social e, non o esquezamos, a Coeducación non ten a mesma demanda social cá Informática. As lamentacións serven de pouco, é preciso detectar necesidades, elaborar proxectos de intervención e facerlles chegar ós poderes públicos.

No micropolítico, a responsabilidade directa é do profesorado: por moitos recortes presu-

VICENTE



postarios que haxa, non deixamos de educar en valores, consciente ou inconscientemente, non deixamos de utilizar materiais curriculares, non deixamos de avaliar, non deixamos de falar co alumnado; o curriculum explícito e o oculto están presentes sempre. Non falo de esforzos suplementarios para o profesorado, estou a falar da necesaria intervención coeducativa en todos e cada un dos aspectos da práctica docente.

Neste senso, sinalarei algunhas estratexias para avanzar cara a esa meta da igualdade de oportunidades, hoxe inexistente:

* Poñer de manifesto a discriminación da que a muller é obxecto, sinalando a existencia de barreiras impostas social-

mente á súa promoción, reivindicando un cambio.

* Revalorizar aquelas características positivas das mulleres, froito da súa socialización diferencial: habilidades, contribución ó benestar da humanidade, á Ciencia e á tecnoloxía desde o traballo doméstico.

* Intervir para corrixir os aspectos non desexados da construción da "masculinidade" nas nosas sociedades, como a competitividade, a agresividade e o acaparamento dos espazos físicos e orais por parte dos alumnos varóns.

* Intervir para corrixir os aspectos non desexados da construción da "feminidade" nas nosas sociedades, como a inseguridade e a baixa autoesti-

ma, moito máis frecuentes nas alumnas.

Unha pequena reflexión sobre estes aspectos, abondaría para xustificar as preocupacións daqueles grupos de docentes comprometidos coa renovación pedagóxica, cunha práctica educativa máis gratificante e máis igualitaria, sen caer no idealismo de pensar que a escola por si mesma vai conseguir o cambio social, pero tampouco naquelas posicións que sitúan as responsabilidades sempre fóra das súas portas, na Administración ou nas familias, esquecendo a súa función educadora e limitándoa á transmisión de coñecementos.

M.A.S.

M^o Dolores
Candedo
Gunturiz

O Interculturismo como cuestión transversal

UN DOS obxectivos que persigue a incorporación dos temas denominados "transversais" ao curriculum escolar e posibilitar a reflexión, xerando actitudes positivas e de compromiso en torno a cuestións que hoxe preocupan especialmente a sociedade.

A institución escolar quere converterse en caixa de resonancia de problemáticas que pola súa actualidade aparecen estreitamente vencelladas aos intereses e vivencias do alumnado en tanto que cidadán dun entorno -a aldea global- especialmente convulsionado.

Aínda que o rótulo de "educación intercultural" non figure expresamente no catálogo dos

contidos transversais, os seus obxectivos, contidos, recursos, metodoloxía, etc., gardan unha estreita relación coas preocupacións e propostas abordadas dende a "educación para a paz", puidendo considerarse como un dos seus eixes de traballo. Tamén a chamada "educación para o desenvolvemento" atopa no complexo entramado intercultural o seu obxecto de reflexión e de propostas curriculares.

Esta diversa focalización reflexa o interese que esta problemática suscita, así como as relacións que permite establecer con diferentes fenómenos sociais e políticos. Non obstante convén chamar a atención sobre o perigo que supón certa tendencia a compartimentalizar ou sectorizar aspectos que confor-

man e explican determinadas realidades, posto que pode traer como consecuencia unha certa miopía ou sesgo na avaliación dos problemas, perdéndose así a riqueza que unha mirada global e un tratamento interdisciplinar poden ofrecer.

Anotadas brevemente as relacións que esta temática mantén con outras dimensións tamén transversais do curriculum, queremos centrar a nosa aportación nunha reflexión sobre as posibilidades e limitacións que, hoxe por hoxe, no marco do novo curriculum condicionan a adopción dun enfoque intercultural. Previamente tentaremos explicar a súa orixe e obxectivos, establecendo as diferencias entre o multiculturalismo e a perspectiva intercultural.

A importancia e intensidade das migracións que nestas últimas décadas toman como destino os países pertencentes ao primeiro mundo conformando un tecido social cada vez máis heteroxeneo e multicultural, unido a emerxencia dun rompecabezas sociocultural na configuración da nova Europa, son os referentes socioeconómicos e políticos que explican a crecente importancia que cobra o enfoque intercultural. Igualmente a sensibilidade dos movementos sociais ligados ao pacifismo, polas condicións de vida e o respecto aos dereitos humanos, así como pola preservación da identidade cultural dos pobos e minorías sitúan no punto de mira a adopción de estratexias de diversa índole: socioeconómicas, culturais e tamén educativas, encamiñadas a proporcionar unha certa calidade de vida ás persoas e grupos afectados, no horizonte dunha sociedade solidaria.

Neste contexto o enfoque intercultural na educación pretende ofrecer resposta eficaz aos problemas que plantexa a crecente presenza de persoas pertencentes a distintas etnias e culturas nun entramado escolar estruturado desde os parámetros da homoxeneización.

No escenario educativo hoxe coexisten dúas perspectivas desde as que se analizan os problemas derivados da interrelación entre etnias e culturas e se deseñan e promoven liñas de actuación: son os enfoques multicultural e intercultural. Se ben en ocasións, e, sobre todo no noso contexto cunha escasa e apresurada traxectoria no tratamento desta problemática, utilízanse indistintamente como sinónimos ambas palabras cómpre recoñecer que os seus posicionamentos ideolóxicos e consecuentemente as propostas de acción afástanse significativamente en cuestións certamente importantes.

O enfoque intercultural

apóiase en tres principios fundamentais: a igualdade na diversidade, a xustiza fronte as desigualdades e, o dereito á diferenza, poñendo o acento nos dous primeiros elementos. Para a perspectiva multicultural a peza clave e a defensa da diversidade a través do recoñecemento e valoración das identidades culturais das minorías.

Arredor do concepto de cultura e da análise do racismo estrutúranse discursos socioeducativos ben diferentes. Así, mentres que o enfoque interculturalista entende as culturas en plural, en si mesmas heteroxéneas e cambiantes, dinamizadas por fortes controversias internas non só con outras culturas máis distantes, os multiculturalistas defenden un concepto de cultura como un todo homoxéneo, practicamente estático. Respecto do racismo, os multiculturalistas percíbena como unha cuestión relativa a actitudes e crenzas equivocadas, resultado dun proceso de socialización distorsionado. Para os interculturalistas é un fenómeno complexo estreita-

mente relacionado cun contexto socioeconómico particular, con intereses que é preciso desvelar para comprender e rexeitar as actitudes racistas.

As estratexias de actuación propostas por ámbolos dous enfoques difiren substantivamente. Desde a perspectiva do multiculturalismo os destinatarios principais son as minorías étnicas. Ao curriculum escolar incorpóranse aspectos da súa historia e cultura co obxectivo de proxectar unha imaxe positiva deses grupos desde o dereito a diferenza. Para os interculturalistas o destinatario e a comunidade globalmente considerada (maiorías e minorías) promovendo pautas de análise que desvelen os mecanismo do proceso de racialización.

En definitiva, o enfoque intercultural ofrece unha visión dos problemas máis política esixindo estratexias de actuación globalizadas. Inscríbese polo tanto na corrente crítica ou emancipatoria do cambio educativo. Integrada nesta perspectiva xorde a Educación Anti-racista, como o seu propio nome indica,

VICENTE



claramente comprometida e belixerante, co obxectivo principal "da preparación dos individuos para crear e manter as condicións que permitan a existencia dunha sociedade xusta democrática e non racista, nun contexto social multicultural" (Alegret, 1992, p.97).

Resulta cas obvio dicir que partidarios e detractores dunha e outra visión descalifican, ben a "politización" dos problemas que a xuízo dos multiculturalistas introduce o enfoque intercultural, ou ben a escasa incidencia que as propostas "aditivas" e de "xustaposición" de elementos culturais diversos que en opinión dos interculturalistas incorpora cunha intención "paliativa" e "asimilacionista" a perspectiva multicultural.

Achegándonos ao noso contexto, ao igual que sucedeu noutros países, a cuestión da necesaria interrelación entre culturas cobra especial relevancia desde que sobre todo algunhas zonas do Estado se converten en receptoras de inmigrantes de distintas nacionalidades e culturas. A literatura pedagóxica, e, cando menos formalmente, as Administracións educativas, recollendo algúns dos postulados da renovación pedagóxica, parecen querer tomar cartas no asunto instando á comunidade educativa a construír unha escola respectuosa coa diversidade, un espazo para a recreación das culturas.

Aínda reconecendo a urxencia e singularidade do momento, non parece serio pensar, como desde algunhas visións quere darse a entender, que a escola debe tornarse intercultural unicamente cando se incorporan a ela persoas de culturas máis lonxanas ou exóticas. Ben esta començar nalgún momento o necesario exercicio da reconstrución cultural desde o máis sano relativismo, pero para isto faise preciso reconecer a carga reproductora e de selección cultural que caracteriza a unívoca

cultura escolar descoñecedora de referentes culturais, non dominantes, minoritarios minorizados ou silenciados por esta (Torres, 1992).

Hoxe a Reforma Educativa, e máis concretamente os cambios no curriculum escolar, parecen situarnos en mellores condicións para exercer ese respecto á diversidade, promovendo, polo menos nun plano formal, un maior achegamento coa realidade multicultural característica destes tempos.

Efectivamente unha primeira ollada aos documentos curriculares oficiais pode levarnos a este convencemento, pero si nos detemos a analizar, da man de Xavier Lluch e Jesús Salinas (1991), cal é o concepto de diversidade e cales son os referentes culturais desde os que se constrúe o novo curriculum atopámonos cunha insuficiente valoración de elementos que poderían posibilitar a adopción paulatina dun enfoque intercultural capaz de ir máis aló de plantexamentos ambiguos ou inxenuos de carácter puntual e folclórico.

Como estes autores subliñan, os diferentes documentos curriculares aluden a un concepto de diversidade de corte psicoloxizante centrado na faceta cognitiva da aprendizaxe. O alumnado é diverso en capacidades, intereses, motivacións, ritmos de aprendizaxe, non se menciona a posibilidade de ser "diverso culturalmente". Esta significativa ausencia supón unha dificultade engadida á hora de estruturar unha adecuada resposta curricular. Neste senso Lluch e Salinas resaltan como a atención a diversidade a través, por exemplo, das adaptacións curriculares, o mesmo sesgo psicoloxizante referíndose maiormente aos alumnos e alumnas que non axuda educativa especial. Parece claro que reconecendo a inercia dun modelo escolar e dunhas prácticas pedagóxicas lastradas pola tendencia homoxeneizadora, os documentos oficiais deberían

explicitar claramente a necesidade de contemplar no deseño e desenvolvemento curriculares unha pluralidade de referentes culturais, máis aló da recomendación xenérica de "adaptarse as características do alumnado do entorno no que se inserta a escola". Só así o profesorado en xeral, non só aquel especialmente receptivo a esta problemática, os editores de materiais curriculares, a propia administración educativa se verían obrigados a promover e utilizar recursos que faciliten este labor integrador.

Se nos detemos brevemente no concepto de cultura vemos como en moitas ocasións figura este termo en singular, cun senso unívoco e global, non problemático, unha única cultura propia, da que non parecen posibles máis lecturas. "Outras culturas" configuran realidades, respectables si, pero distantes e extrañas.

Si, continuado nesta, liña entramos levemente na valoración dos contidos que figuran nas diversas áreas do curriculum e que potencialmente gardan relación coa problemática intercultural atopámonos con que, se ben existen referencias moi aproveitables que permiten dar entrada a reflexión sobre algúns aspectos desta realidade, resultan insuficientes e non gardan unha adecuada distribución entre os tres tipos de contidos, observándose unha maior incidencia no relativo a valores, actitudes e normas, sen que esta se corresponda cun certo peso específico no tocante aos conceptos, feitos e principios.

Esta disposición dos contidos a traballar conleva para o conxunto do profesorado unha dificultade engadida para introducir e desenvolver con certo rigor estas temáticas.

A Administración non pode esquecer que gran parte do profesorado non especialmente interesado nestas cuestións non dispón dunha formación suficiente capaz de interpretar refe-

rentes culturais distintos dos propios ou dos "oficializados" pola cultura escolar, tampouco se lle escapa que en non poucas ocasións se rexieta a carga ideolóxica asociada aos problemas que se derivan da relación entre culturas desigualmente valoradas. Por outra banda e concordando con Rafael Yus (1933) en que a relación entre coñecementos e cambio de actitudes non é suficientemente coñecida si parece claro que se non se dispón de información suficiente traballar unicamente as actitudes con recursos pseudoafectivos ou propagandísticos entraña o perigo de reproducir os modelos sensibleros de respecto (ou mellor lástima) por persoas de outras culturas, menos afortunadas o desenvoltas.

Por exemplo, e co ánimo de ilustrar un pouco máis o que dicimos, se queremos ocuparnos cun certo rigor de actitudes como "a aceptación do pluralismo político e cultural, valorándoo como unha aportación o patrimonio colectivo da humanidade" (Contido integrado no bloque relativo a "A organización da sociedade" da Área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural do currículo de Educación Primaria da Comunidade Autónoma de Galicia) parece claro que a información que se ofrezca nos máis variados temas deberá confeccionarse desde a óptica dun exquisito relativismo cultural, fuxindo de presupostos etnocéntricos. Continuando nesta Área unha ollada polos diferentes documentos curriculares permite apreciar como determinados contidos presentan un planteamento máis permeable a introducir problemas relativos a outros temas transversais, obviando a incorporación daqueles elementos que marcan o discurso intercultural. Así por exemplo en varias ocasións insítese a indagación da situación da muller con respecto o traballo, a discriminación na socieda-

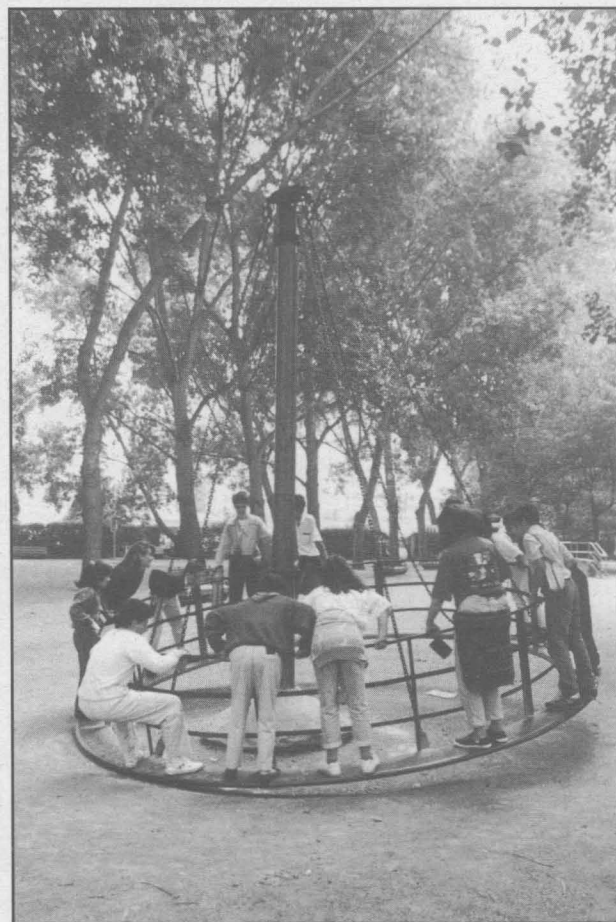
de, etc., pero nada se di acerca deste problema en relación coa pertencencia a unha etnia ou cultura distinta da maioritaria. Paradoxicamente cárganse as tintas con contidos actitudinais do tipo de "Valoración crítica das conductas que tenden a xustificar o xenocidio o racismo ou calquera tipo de opresión", ou "recoñecemento dos prexuízos e as ideas preconcebidas que moitas veces se transmiten por inercia na escola ou no contexto social", e, para ese mesmo tema "O mundo actual" no apartado relativo a conceptos figura o epígrafe "Diferentes tipos de marxinação e organismos de solidariedade internacional". Obviamente non é máis que unha indicación e os temas dan de si o que un quere, pero parece evidente que de non incorporar con maior rigor e seriedade referentes culturais deses grupos ou minorías marxinaadas no tratamento cotián das máis variadas temáticas será difícil comprender o conflito de intereses que sustenta ao racismo, ou outras expresións de insolidariedade.

Non queremos insistir a base de exemplos no problema enunciado, pero recomendamos polo seu interese a lectura das aportacións que tanto a Asociación de Enseñantes con Gitanos (1990) como o Grup D'Enseyants per un mon solidari (1993) fan con respecto as posibilidades e limitacións dun tratamento intercultural específico no marco do curriculum actual. Para ambos colectivos desde a súa particular focalización do contidos sobre cuestións que teñen que ver coa difícil relación entre culturas, as causas das desigualdades que experimentan as minorías, as claves socioeconómicas e culturais que sustentan o racismo, a visión que ditas minorías poden ter dos distintos elementos e pautas que configuran a vida social, e, un longo etc.

Parece claro que os docu-

mentos curriculares enuncian puntual e escuetamente algunha destas cuestións, pero ao non ir máis aló no propio deseño do curriculum, nin tampouco –salvo excepcións sempre con carácter urxente– no asesoramento e a formación permanente do profesorado para o seu desenvolvemento, pode ocorrer que dentro do plural colectivo docente haxa quen aproveite enriquecéndoas algunhas oportunidades que aparecen difuminadas polos DCBs, pero, moito nos tememos que de non existir outras apoiaturas serán case exclusivamente aqueles ensinantes que non necesitan dos currícula oficiais para incorporalos ao seu discurso pedagóxico. Moi probablemente a maior parte do profesorado introducirá algunha cuestión a xeito de "cuña intercultural" (efemérides, referencias sustentadas en tópicos que hoxe por hoxe

MARGA SAMPAIO



non resisten o mínimo contraste coa realidade...) ou, se se nos permite a ironía, algunha "nota de cor", configurando así o que Jurjo Terres (1993) califica de "currículum turístico".

En definitiva, no seu deseño o curriculum escolar dista moito de ter sido elaborado ou de propiciar un enfoque intercultural riguroso, aínda que ofrece oportunidades para facer calas de maior ou menor fondura e introducir a reflexión sobre as identidades culturais dos pobos, incluída a propia, e as oportunidades sociais a estas asociadas.

Finalmente é tamén preciso valorar como os obstáculos para a adopción dun enfoque intercultural non están unicamente nas carencias dos documentos oficiais. Como ocorre con algunha outra temática transversal, o entorno social é tremendamente hostil a este tipo de planteamentos relacionados coa integración dos grupos étnicos ou de culturas minoritarias. Non hai unha correspondencia entre as finalidades que, formalmente, persigue o sistema educativo e os valores e actitudes que, hoxe por hoxe, estima a sociedade. Convén recordar aquilo de que a escola non inventa as desigualdades, só as reproduce, pero tamén pode contribuir a compensalas. A problemática dos xitanos, e doutros grupos étnicos e culturais ilustra demasiado ben a relación entre escola e sociedade desde uns parámetros da insolidariedade.

Voltando ao entorno escolar,

a problemática intercultural comparte con outros temas transversais unha serie de problemas que dificultan o seu desenvolvemento. Estámonos referindo a problemas relacionados coa falta de clarificación da comunidade educativa no Proxecto Educativo de Centro acerca de como organiza-lo centro para dar entrada con vontade integradora ao alumnado "diverso"; a falta de formación do profesorado, tanto en canto formación científica como actitudinal; a falta de recursos ou materiais curriculares pensados dende esta perspectiva, etc.

No relativo aos recursos ou documentos que poden resultar de interese, tamén para este enfoque como para outros temas transversais convén estar atentos as propostas emanadas dos movementos sociais que se ocupan na defensa dos dereitos das minorías. A este respecto diversas entidades, asociacións e fundamentalmente as ONGs dispoñen de materiais moi significativos de utilidade para o profesorado.

Case que con toda seguridade os avances na incorporación do enfoque intercultural na cultura escolar resultarán máis lentos que os que xa se están dando respecto de outras preocupacións transversais. As razóns son claras. Sen embargo os pasos a dar só poden partir dun amplo debate social acerca dos valores de interdependencia e solidariedade entre pobos e culturas.

M.D.C.G.

Referencias Bibliográficas

ALEGRET, J.L. (1992): "Racismo y educación" en FERMOSO, P (Ed.): *Educación intercultural*, la Europa sin fronteras, Madrid, Narcea.pp. 93-110.

ASOCIACION DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1990): "Análisis del Diseño Curricular Base" en *Boletín del Centro de Documentación*, A.E.G., Madrid.

GRUP D'ENSENYANTS PER UN MON SOLIDARI (1993): "¿Qué es la educación para el desarrollo?" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº215, pp.8-12.

LLUCH, X.- SALINAS (1991): "Reformas curricular y diversidad cultural" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 189, pp.66-67.

TORRES, J. (1992): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 2ª edición.

TORRES, J. (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 127, pp.60-66.

YUS, R. (1993): "Las transversales: conocimiento y actitudes" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, pp.76-79

Rotas didácticas pola Serra do Barbanza

Unha completa proposta de itinerarios e recursos didácticos para contextualizar o Proxecto Curricular de Centro

Rotas didácticas pola Serra do Barbanza. Natureza, Arqueoloxía e Sociedade.

Xulio Gutiérrez Roger (Coordinador).

Colección Materiais. 220 pp. 1950 pesetas.



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

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; imprescindible 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 atêñense 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.



DESCONTO

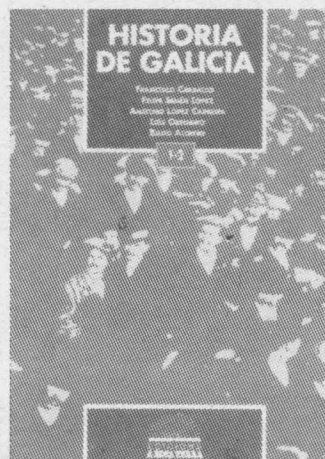
ESPECIAL

A MEIO DESTE

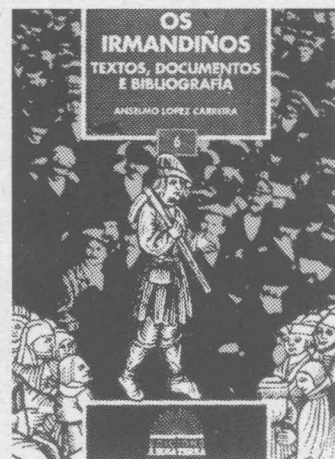
BOLETIN

DO 15%

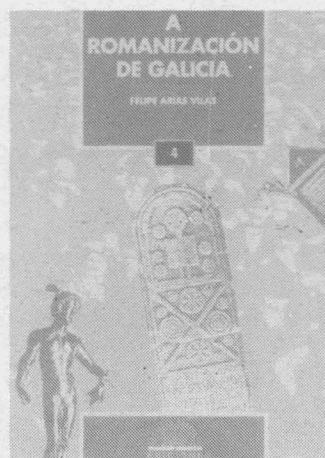
Historia de Galicia.



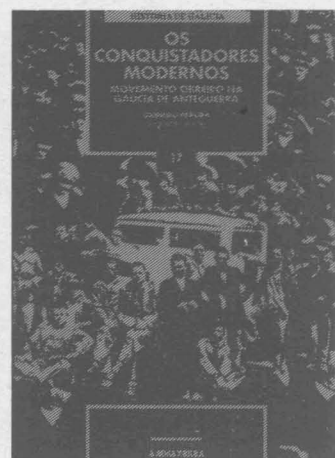
3ª edición / 10.000 exemplares.



2ª edición / 5.000 exemplares.



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 ADXUNTÓ.

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

Tres aproximacións

Marga Sánchez
Candamio*

Educación para a saúde e transversalidade

A autora analiza os tres modelos predominantes da educación para a saúde: médico-preventivo, sociopolítico e comunitario. Propón que o profesorado se distancie do enfoque médico-preventivo e desenvolva a educación para a saúde na escola de forma sistemática e explícita nos Proxectos do Centro.

ANALIZANDO AS actividades de educación para a saúde que se levan a cabo é doado decatarse de que existen diferentes concepcións con respecto á interpretación que se fai dos seus

obxectivos así como dos procesos que interveñen na súa consecución. Os modelos predominantes en tódolos ámbitos, incluído o da escola, son:

- o médico-preventivo;
- o sociopolítico;
- e o comunitario.

Á parte do propio das cam-

pañas que se basean nos medios de comunicación de masas.

No **modelo médico-preventivo**, o foco de educación para a saúde é o alumnado e a súa meta que aprenda a adoptar un estilo de vida concreto para previla enfermidade.

A súa base lóxica ou razón

MARGA SAMPAIO



fundamental é que a medicina curativa non pode tratar efectivamente a enfermidade contemporánea na sociedade industrializada. Non soamente porque é en grande medida tecnoloxicamente inefectiva, senón porque é, ademais, incrivelmente custosa e mesmo iatroxénica.

Desde este punto de vista considérase que a educación para a saúde na escola ten un gran potencial na prevención primaria da enfermidade, e desempeña un papel principal na prevención secundaria e terciaria da enfermidade e a incapacidade; educando para asegurar-lo cumprimento do consello médico e facilitar en xeral o manexo do seu tratamento.

Este modelo de educación para a saúde na escola está completamente consonte coa medicina preventiva ortodoxa. E ofrece, aparentemente, a posibilidade de ser rendible economicamente, xa que parte do suposto de que reducindo os problemas reduciranse tamén as demandas nos servicios de saúde.

Esta perspectiva baséase fundamentalmente no papel do profesor/a como "experto" e caracterízase por tres aspectos centrais:

1. Aportación maxistral da información que se considera neutral e sen ideoloxía. O esforzo da intervención vai consistir en adapta-la linguaxe ó alumnado ó que se dirixe, segundo a idade e o curso.

2. Utilización da pedagogía do medo: asustar para disuadir. É a expresión na escola da práctica da medicina, é dicir, do seu encontro cotiá coa patoloxía. A referencia espontánea non é a saúde senón a enfermidade e a enfermidade entendida como un problema biolóxico.

3. Suponse que o alumnado informado está en posición de decidir con relación á saúde: consciente dos riscos que constitúen os malos hábitos de

vida, debe aceptar o rexeita-los consellos do "experto". Isto é: responsabilízase da súa saúde como se esta fose unha cuestión individual.



"No modelo médico-preventivo o foco de educación para a saúde é o alumnado e a súa meta é que aprenda a adoptar un estilo de vida concreto para previla enfermidade"

Esta forma de entender e levar a cabo a educación para a saúde na escola ten tres consecuencias negativas fundamentais:

a/A organización de intervencións educativas focalizadas cada vez nun aspecto relacionado coa saúde considerado específico e definido medicamente.

b/ A educación para a saúde é considerada como parte da organización e tarefas do sistema sanitario e polo tanto deféndese que son os profesionais sanitarios os máis adecuados para realizala.

c/Propón uns contidos que parecen ser moi rigorosos, baseados en informacións específicas que proveñen de ciencias chamadas exactas como a bioloxía ou a epidemioloxía.

Este enfoque baséase no suposto, que non se sostén á vista dos resultados das investigacións, de que a información ós escolares mudará as súas actitudes e estas, despois, a súa conducta.

O modelo denominado sociopolítico, considera que a educación para a saúde na

escola debería centrarse nos factores sociais fundamentais que inflúen no estado de saúde.

Desde este punto de vista, os educadores e educadoras deberían busca-lo despertar da conciencia crítica do alumnado. Desta formar ó facerse consciente dos modos nos que a saúde se ve influída negativamente polas circunstancias sociais adversas, dáríase conta de como as súas posibilidades non se poden desenvolver polo deterioro ambiental, o inadecuado dos servicios e as desigualdades.

Esta tarefa de esperta-la conciencia crítica acompañaríase de intentos de modifica-la percepción que teñen os alumnos e alumnas da súa capacidade para muda-lo entorno, e tamén do desenvolvemento das habilidades necesarias para facelo.

Este enfoque socio-político pon en tea de xuízo a educación para a saúde baseada na mera transmisión de informacións por valorala como ineficaz. Considérase que esta forma de entende-la educación para a



"O modelo denominado sociopolítico considera que a educación para a saúde na escola debería centrarse nos factores sociais fundamentais que inflúen no estado de saúde"

saúde, non fai máis que acentua-las diverxencias entre os máis desfavorecidos, moi receptivos a este tipo de información, e as outras categorías sociais.

Ademais se parte da base de que o peso dos intereses econó-

.....
 "As cuestións relacionadas coa saúde deben ser abordadas de forma transversal integradas no conxunto do currículo"

micos sobre os hábitos de vida é tan poderoso que fai case imposible lograr cambios, xa que detrás dos produtos como o tabaco, o alcohol, as materiais graxas, os medicamentos, agáchanse enormes poderes financeiros e os seus obxectivos de venda están a miúdo en contradición cos de prevención.

Os defensores deste enfoque socio-político da educación para a saúde na escola insisten sobre a influencia determinante de educar para promover melloras nas condicións de vida e así mellora-lo estado de saúde.

A tarefa do profesorado sería, pois, ante todo introduci-la reflexión sobre a mellora dos ritmos de vida, a redución dos ruídos, a calidade de vida do hábitat, etc.

O risco que supón este enfoque é o de que ó estar exclusivamente entrado nos contidos provintes das ciencias sociais se responsabiliza ó entorno das cuestións da saúde, e se ignora os aspectos e a responsabilidade individual que tamén se ten que asumir.

O enfoque comunitario da educación para a saúde na escola, nalgúns casos vén encher certas lagoas do chamado preventivo e noutros se emprega como sinónimo do sociopolítico, pero ten características propias e diferenciais.

A súa aportación é sobre todo de carácter metodolóxico xa que se centra nunha programación caracterizada polo seguinte:

1. Realízase inicialmente un estudio das necesidades e definición das prioridades. Dáse á comunidade (escolar, de barrio....) a posibilidade de participar na elección dos obxectivos que se van priorizar na educación para a saúde.

2, Distintos colectivos (pais, sanitarios da zona...) participan activamente na elaboración dos contidos, o que confire a estes maior referencia cultural.

3. E a avaliación realízase sobre os aspectos cuantitativos senón basicamente sobre os cualitativos.

Estas maneiras de entender e desenvolve-la educación para

a saúde na escola ata aquí descritas e comentada teñen ademais outras características propias do modelo pedagóxico no que están inscritas.

No contexto deste marco xeralponse de manifesto a importancia de que as cuestións relacionadas coa saúde non sexan tratadas como materia específica, senón que se aborden de forma transversal integradas no conxunto do currículo. Isto non supón introducir contidos novos diferentes dos que xa están nas áreas do currículo, senón organízalos en torno a un eixo educativo "para a saúde".

Nesta última forma de entende-la educación para a saúde no ámbito da escola á que se fai referencia na Guía *A Experiencia de Educar para a Saúde na Escola*, publicada pola Consellería de Sanidade e distribuída nos centros educativos no curso pasado.

Nesta guía propónse que a actividade educativa parta das cuestións cotiáns na escola relacionadas coa saúde e a en-

ANTONIO HERNANDEZ



fermidade, e non soamente das informacións de carácter biomédico tratadas como contidos dunha disciplina. Xa que os coñecementos sobre a saúde se van construíndo facendo conxecturas de forma espontánea durante a acción ou a comunicación cotiá. A partir, por exemplo, de como o profesorado ou o grupo de iguais reaccionan ante unha caída ou valoran un comportamento; a dinámica da escola, os valores que esta ou ambiente físico evidencian; o tratamento e actitude ante os "erros", a diferenza ou o non desexable, etc.

A escola preséntase como un lugar apropiado para revisar e "reconstruír" as abundantes informacións relacionadas coa saúde que se foron adquirindo durante a interacción social. Formadas por crenzas, actitudes, percepcións, valoracións, etc., tinguidas de fondo cultural no que se construíu.

Esta tarefa educativa considérase propia dos e as profesionais da educación, aunque ha de estar coordinada coa propia de pais e sanitarios para potenciarse mutuamente. Pois que se trata dun tema transversal, impregna tódalas áreas e colectivos educativos.

É fundamental, desde este punto de vista, que o profesorado se distancie do enfoque médico-preventivo da educación para a saúde na escola descrito ó comezo deste artigo, e desenvolve a tarefa que lle é propia e insubstituíble de forma globalizadora e interdisciplinar.

Son moitos os profesores e profesoras que veñen desenvolvendo actividades deste tipo desde hai tempo. Pero tamén é certo que estiveron caracterizadas polo espontaneísmo e o illamento dentro da dinámica xeral dos equipos e das escolas.

É por isto que resulta imprescindible formular xa a edu-

cación para a saúde na escola de forma sistemática e explícita tanto nos Proxectos Educativos e Curriculares de Centro como nas Programacións de Aula. Na guía *A experiencia de Educar para a saúde na escola*, publicada pola Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia ofrécense algunhas suxerencias para isto.

Os contidos relacionados coa saúde, ó igual que outros temas transversais recorrentes no currículo, han de estar presentes na educación e a escola que responda a un marco social caracterizado pola abundancia de informacións sobre a saúde, provintes tanto do coñecemento do sentido común como do coñecemento científico.

M.S.C.

* Coordinadora da guía *A experiencia de Educar para a saúde na escola*, publicada pola Consellería da Sanidade.

.....
 "Hai que introducir sistematicamente os contidos de educación para a saúde nos Proxectos do Centro"

NORMAS PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓNS NA REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

- 1) As colaboracións terán unha extensión máxima de seis folios mecanografados (30 liñas de 60 espazos cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.
- 2) Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.
- 3) Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado; páxinas de referencia se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos; editorial; punto.
 Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas* (p.32). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- 4) Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre paréntese; coma; páxinas con guiño intermedio; punto.
 Rozas Caeiro, A. (1992). *A Educación Ambiental e outros programas educativos*. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.
- 5) As notas, numeradas correlativamente, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houbese varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b, etc.
 Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
 Rozas Caeiro, A. (1992). *A Educación Ambiental e outros programas educativos*. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.
 Vázquez Freire, M. (1992,a). *¿Que é a Reforma?* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
 Vázquez Freire, M. (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- 6) Se no texto quere se facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, parentese
 (Fernández Paz, 1992)
 No caso de que se quera facer unha referencia ó número de páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese
 (Fernández Paz, 1992, p. 32)
- 7) Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folia aparte.
- 8) Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes.
- 9) Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuito do número da Revista onde aparece o seu traballo.
- 10) A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.
- 11) Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ós teléfonos: (986) 296116/296232, ou ó Fax: (986) 2013 66
- 12) Os traballos enviaranse a:

Galicia e California: problemas semellantes de linguas diferentes

Adolfiño Carbón
Gómez

I.F.P. Cee

O bilingüismo en California

O profesor galego Adolfiño Carbón, que foi profesor nun centro de East Los Angeles, California, analiza neste artigo a problemática do bilingüismo no estado norteamericano de California e as súas similitudes co caso galego.

CANDO en abril do ano oitenta e nove fun contratado en Madrid para vir, o ano seguinte, a traballar ó estado de California,

leveí unha grande ledicia e comecei a face-los meus plans. Voltei a Galicia para remata-lo ano escolar no Instituto de Formación Profesional de Cee, onde tiña, e aínda teño, o meu destino definitivo e adiquei os meses que quedaban ata agosto, data de comezo do meu novo contrato, a dicir adeus ós amigos, a pasearme pola Costa da Morte e a prepara-la maleta para unha estancia que eu contaba ía ser dun ano.

Puxen na miña equipaxe un traxe de baño, a máquina de fotos e unha casete dos Beach Boys. Estas eran as cousas que eu xulgaba máis necesarias para viaxar a unha terra que para min era a terra do surf, de Disneylandia e das películas de Hollywood. O que xamais pensei que chegaría a precisar era un exemplar do *Informe dramático sobre a lingua galega* de don Xesús Alonso Montero.

EAST LOS ANGELES

Viña eu a este país contratado polo departamento de educación do estado de California. O meu traballo ía ser dar clase nunha escola con forte poboación escolar latina. Isto era todo o que eu sabía. O que atopei foi

unha escola no distrito escolar de Los Angeles, no cerne do barrio coñecido como East Los Angeles.

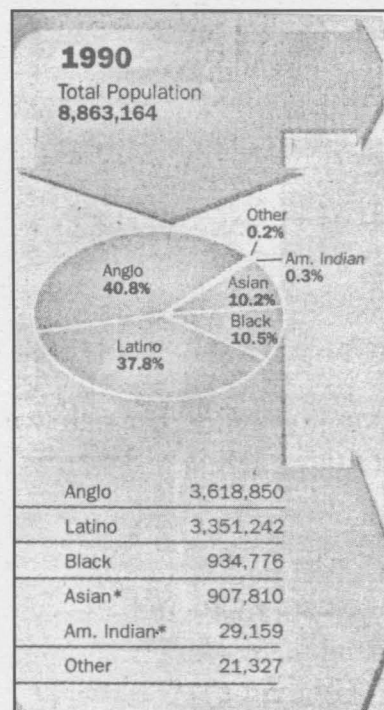
East L.A. leva máis de trinta anos sendo "o" barrio mexicano dos Anxeles. Foi antes unha área de poboación xudía que comezou a recibir emigrantes de centroamérica alá polo ano cincuenta e tantos. Esta era unha emigración de clases medias. Profesionais e obreiros cualificados que esperaban atopar nos Estados Unidos mellores condicións económicas que nos seus

países de orixe. As poboacións xudía e mexicana convivían sen demasiados problemas cunha colonia asiática, na súa meirande parte de orixe chinesa.

Estas tres comunidades viviron nun equilibrio máis ou menos libre de tensións ata que os problemas da economía mexicana forzaron a centos de miles de persoas a buscr asilo económico nun primeiro mundo que era o principal responsable do seu empobrecemento.

Ésta segunda onda de emigración centroamericana viña xa de estratos de poboación moito máis próximos a situacións de miseria e de marxinação. Coa pobreza escomezaron a vi-los problemas, o desemprego, a delincuencia, os choques raciais... Pronto a comunidade xudía trasladouse a zona de Fairfax, no oeste da cidade e lindando co concello de Beverly Hills. A comunidade asiática desprazouse cara ó leste, onde o terreo era asequible e cuns poucos aforros era posible cumprilo soño americano da casaña con xardín diante e garaxe detrás. Os hispanos mellor establecidos espalláronse un pouco por toda a cidade, con preferencia pola tranquila comunidade de Pasadena, ó norte, e certos concellos do leste como Alhambra ou San Gabriel. É verdade que algúns membros do que poderíamos calificar como clase media, que eran propietarios dunha casa e estaban xa afeitos ó barrio per-

POBOACIÓN DO CONDADO DE LOS ANGELES (1990)



.....
"Hai máis
de vinte millóns
de hispanos
vivindo nos
Estados Unidos"

o estado da lingua

.....

"Hai vinte anos non había programa bilingüe ningún e que os rapaces aprendían o inglés por inmersión, rapidamente e sen problemas"

maneceron nel, pero isto foron as excepcións, cada vez máis escasas na medida en que as condicións de vida do barrio se ían deteriorando. En East L.A. só quedaron os hispanos pobres.

Hoxe, e segundo o censo de 1990 a poboación de E.L.A. é de 126.379, dos que un 3% son anglos, 1% negros, 1% asiáticos e 95% latinos.¹

OS HISPANOS NOS ESTADOS UNIDOS

A mesma denominación "hispano" está hoxe moi discutida por canto que os grupos ós que se refire veñen de orixes nacionais, sociais e económicos moi diferentes.

Hai máis de vinte millóns de hispanos vivindo nos Estados Unidos. Os tres grupos máis numerosos son os portorriqueños, os cubanos e os méxico-americanos. Mentres que os primeiros se asentaron principalmente en Nova Iorque e os segundos en Miami os méxico-americanos viven maiormente no Southwest, en seis estados que moi poucos recordan que pertenceron a México ata fai só cento corenta e catro anos. Son os estados de Oregón, Colorado, Texas, Nevada, Novo México e California.

É importante establecer a diferenza entre os méxico-americanos, descendentes dos habitantes dos devanditos estados no ano da anexión (1848) e polo tanto cidadáns dos Estados Unidos dende hai cinco xeracións, e a masa de inmigrantes

da que falabamos no capítulo anterior. Os primeiros teñen experimentada a marxinação racial e económica, o mesmo que grupos como o afro-americano, pero gozan duns dereitos ós que os novos inmigrantes, case todos en situación ilegal, non poden aspirar. Ámbolos dous grupos tenden ultimamente a se decatar de que por riba de cuestións legalistas, todos comparten un gran número de problemas, viven nos mesmos barrios e teñen virtudes e defectos moi parellos.

A LINGUAXE COMO PROBLEMA

A sociedade americana é, dende a súa orixe, unha sociedade moi intolerante. A idea do *melting pot*, do crisol de culturas, foi ata hai pouco tempo a canle orientadora das relacións interracialais. Segundo esta teoría calquera persoa ou grupo que chegue ós Estados Unidos debe diluí-la súa cultura e tradicións e amoldarse á cultura e á linguaxe dominantes: a lingua inglesa e os valores éticos e morais do protestantismo anglosaxón.

Baixo ese punto de vista as diferencias de linguaxe considéranse moi perigosas dado que o uso dun idioma diferente pode levar á fragmentación social. Foi baixo a presión de tal modo de pensar como os inmigrantes alemáns, polacos ou italianos abandonaron totalmente o seu idioma e aprenderon o inglés.

Estes inmigrantes, de orixe europea, souberon o que era a pobreza e a discriminación, pero non o racismo pois a súa etnia era demasiado parella á dos grupos dominantes. Cando chegaron ós Estados Unidos o método de aprendizaxe da lingua foi simplemente a inmersión. Os que chegaron xa adultos acadaron un dominio moitas veces limitado do inglés, pero os nenos foron a escolas onde a poboación, de diversas orixes nacionais, imponía o uso do inglés



como lingua franca. Estes sufriron un rápido proceso de aculturación, conservaron certas tradicións a nivel familiar e, maiormente, asimiláronse á cultura dominante.

Este proceso veuse repetir en E.L.A. coa primeira onda migratoria da que falabamos. Lola Williams, unha mestra de raza negra que leva vinteseis anos ensinando na mesma escola ca min, explicábame que hai vinte anos non había programa bilingüe ningún e que os rapaces aprendían o inglés por inmersión, rapidamente e sen problemas.

Agora, pola contra, existe un programa polo cal os rapaces reciben durante unha media de tres anos instrución no seu idioma materno. Os mestres que falan español reciben un sobresoldo de 5000 dólares ó ano e asemade gástanse centos de miles en materiais educativos en español. E sen embargo estes rapaces fracasan na escola nunha altísima porcentaxe. Non aprenden ben o inglés e a súa formación en áreas como matemáticas, ciencias ou lectura, impartidas en español, deixa moito que desexar.

¿Cales son as razóns de que os nenos de hai vinte anos adquiren mellor o inglés e, aparentemente tivesen superiores resultados académicos?

A resposta, dende logo, non é que o seu coeficiente intelectual sexa máis baixo. Tampouco se trata de que o contacto de tres etnias (latina, xudía e asiática) fixese que os nenos rendisen

.....

O PODER ADQUISITIVO DE VARIOS MILLÓNS DE HISPANOS ESTÁ LEVANDO A UNHA CRECENTE DEMANDA DE PERSOAL BILINGÜE CUALIFICADO.

.....

"O prestixio social do español en California é moi parello ó do galego"

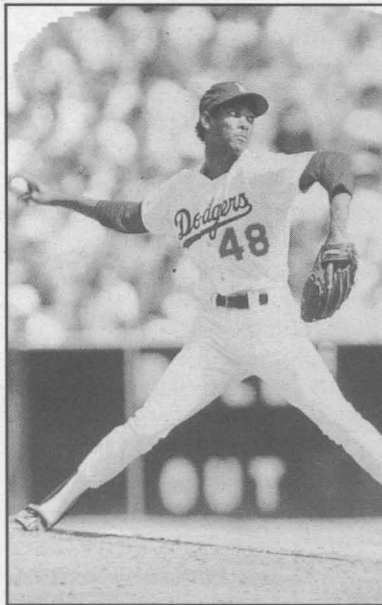
o estado da lingua

.....

"O español en California é empregado na educación, pero na maior parte dos casos é considerado por pais, alumnos e aínda por moitos mestres coma un mal necesario"

máis, aínda que é certo que o multilingüismo na escola levaba, por contacto, a unha máis rápida aprendizaxe do inglés. O culpable favorito de case todo o mundo é a educación bilingüe. Poñamos, din moitos, a estes rapaces nun contexto onde se fala só inglés, fagamos que aprendan canto antes a lingua do país onde viven e os mellores saíran adiante. Esta técnica foi empregada durante moito tempo. Coñeciase coma a táctica do *sink or swim*, nada ou afoga. Os rapaces dun estrato social medio tendían a nadar bastante ben. Na casa eran orientados cara á educación como camiño para o éxito e a súa imaxe de si mesmos coma individuos era positiva. Os pais de nenos asiáticos acostumaban adicar horas cada día a revisar cos fillos as tarefas escolares, moitas veces ensinando en chinés ou en xapónés o que pola mañá lle fora explicado ó neno en inglés.

Pero, ¿que pasa cando o neno forma parte dun grupo social que sente menospreciado? ¿Cando tódolos seus modelos de conducta (deportistas, cantantes de moda, actores) falan unha lingua diferente e dun prestixio infinitamente superior á propia? ¿Que pasa, por último, cando un rapaz non entende o complicado proceso de restar levando as decenas, pero non pode preguntar ó seu pai porque este traballa doce horas ó día, ou simplemente nunca pasou do segundo grao? Pois o que pasa é que se desaniman ante as dificultades, senten que a súa cultura, e polo tanto eles, é inferior á dos anglo-



RAMÓN MARTÍNEZ, O LANZADOR DOS DODGERS É UN DOS POUCOS IDOLOS-MODELOS QUE FALAN ESPAÑOL

parlantes e polo tanto miran a escola coma un ámbito no que non paga a pena esforzarse porque o fracaso é inevitable.

Irene Vera é a logopeda na escola Sheridan. Ela é cubana e chegou a Miami con once anos. Nunca coñeceu a educación bilingüe como alumna. E emporiso ela é perfectamente bilingüe en español e en inglés, rematou a escola secundaria, foi a universidade e hoxe gaña preto de catro veces o que un pai de familia medio no barrio de E.L.A. ¿Por que? Irene contábame que se algunha vez se sentiu maltratada ou discriminada nunca pensou que a razón fose que ela era cubana ou que a súa lingua era o español. Ela sabía que a súa cultura era tan respectable coma a de calquera e ela unha moza tan lista como a que máis.

Os cubanos son o grupo inmigrante de máis éxito de cantos chegaron nos dous últimos séculos ós Estados Unidos, principalmente por dúas razóns: unha, porque ó chegaren foron instantaneamente aceptados por vir fuxindo dun réxime político hostil ó norteamericano, e a outra porque aínda que chegaron sen nada material traían

con eles a mellor equipaxe posible: dado que todos pertencían á clase media e alta de Cuba dispoñían dunha preparación social, cultural e profesional excelentes, que lles permitiron integrarse rapidamente e incluso tomar control da vida política e económica de Miami.²

Os mexicanos que un atopa en E.L.A., pola contra, tenden a apoucar ante os atropelos. Se se abusa deles é porque son mexicanos, incultos e falan mal o inglés. A actitude máis común é a de fuxir do conflito e evita-lo encontro coa cultura hostil.

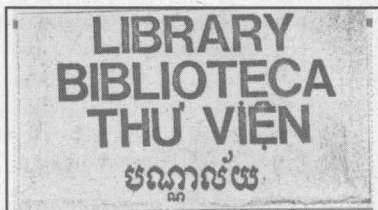
A clave das dúas actitudes está nunha variable: a autoestima. Mentres que un cubano de clase media e boa educación, cuns pais profesionais ou empresarios, ten unha excelente imaxe de si mesmo e da súa cultura, un mexicano pobre está afeito dende sempre ó asoballamento e á submisión. O seu grupo social e cultural non o fornece de modelos de éxito e esa é a razón de que tenda a rexeitala súa cultura e a tentar asimilarse á dominante. Cando esta tarefa resulta imposible nace a automarxinación e os comportamentos sociais ou, noutras palabras, o illamento en barrios herméticos e as pandas ou "gangs".

COMPORTAMENTOS LINGÜÍSTICOS. A CASA E A ESCOLA

Once de setembro de 1989. O meu primeiro día na escola. Recibo a lista da clase e o primeiro nome nela é Angel Armijo. Cando comecei a pasar lista un rapazote de once anos ignoroume en primeira instancia para despois pasar a explicarme moi ofendido que ese non era el, posto que o seu nome era "Eín-llel Aamijjou". Aínda que a min me fixese moita gracia o incidente, o pobre rapaz non facía mais que identifica-lo seu nome co escoitado durante os cinco

o estado da lingua

anos precedentes a cinco meses que non semellaban ter na fonética o seu punto forte. O neno, ante a imposibilidade de ser Ángel, xulgou máis sabio aceptar ser "Eínllel". Esta tendencia a anglifica-los nomes é moi, moi común, e coido tela visto chegar ó paroxismo no caso dunha traballadora da miña escola, que levando o enxebre nome de Gloria Ocampo, vixiaba celosamente que o seu apelido fose sempre deletreado O'Campo, supoño que xulgando a ascendencia irlandesa moita máis prestixiosa que calquera procedente de Ga-



CARTEL EN INGLÉS, ESPAÑOL, VIETNAMITA E CAMBOIANO NUNHA BIBLIOTECA EN LONG BEACH.

licia, lugar do que, por certo, nunca escoitara falar.

O prestixio social do español é moi parello ó do galego. Ó dirixirme no patio da escola en español a rapaces doutras clases é bastante normal que me contesten cun punto de orgullo que eles non falan español, só inglés. Normalmente entro con eles nunha conversa máis ou menos amigable verbo de que apelidándose Martínez non é lóxico que non falen español. Dado que eu sigo falando en español e eles argumentan en inglés queda bastante claro que cando menos entenden o español aínda que non o falen. Estes rapaces falan inglés sempre, incluso cos seus irmáns. Cos pais é posible que falen español mesturado con moitas palabras inglesas, pero é tamén normal que o pai fale nun idioma e o fillo responda noutro.

Rexeita-lo idioma implica rexeita-la propia cultura. A relación cos pais vese afectada e o adolescente ou preadolescente

busca o recoñecemento social en grupos de idades parellas onde o que valora son as súas habilidades: fala-lo inglés e estar asimilado á cultura dominante.

A falta de modelos positivos na lingua propia, da que falabamos antes, leva a asocia-lo español co fracaso económico e social. O español é empregado na educación, pero na meirande parte dos casos é considerado por pais, alumnos e aínda por moitos mestres coma un mal necesario. O español emprégase porque o neno non pode aprender noutra lingua, pero cando se alcanza a competencia en inglés a lingua materna é abandonada e esquencida. Deste xeito o neno español-falante entende o feito de falar español coma un problema. O que se pide del e que domine a nova lingua canto antes co obxecto de abandona-la propia. Nun proceso lóxico, o que moitos rapaces tentan facer é amosa-la súa competencia académica por medio da ignorancia do español. Na vella onda do *yo no hablo gallejo porque es moi bruto*, é bastante común escoitar *I don't speak no Spanish* onde o emprego da dobre negación, inexistente en inglés, amosa que o dominio desta lingua é tamén, desgraciadamente, imperfecto.

As razóns que levan ós pais a falarlle ós fillos soamente na lingua de prestixio e a soterra-la cultura propia son as mesmas en Galicia e en California. A xeración dos pais experimentou o rexeitamento da sociedade por non falar ou falar con acento a lingua do estado. É máis que comprensible que calquera pai non queira que o seu fillo sufras as mesmas burlas e os mesmos desprecios polos que el tivo que pasar, así que ós fillos fálaselles normalmente na lingua de prestixio e, desgraciadamente, non sempre ofrecendo un modelo perfecto dela.

Hai en Galicia unha situación tan común que xa pasa desapercibida. É o feito de que

dúas persoas, moitas veces da mesma familia, falan entre eles distintas linguas. Así é normal que os avós falen os netos en galego e estes respondan en castelán. Este feito que en Galicia non pasa de ser anecdótico, aínda que revelador, adquire aquí tintes de sainete por canto que se dá o caso, por increíble que pareza, de avós e netos que non poden falar entre eles sen a axuda da segunda xeración, os pais, que actúan de tradutores. Este é un fenómeno común a tódolos grupos étnicos que teñen unha lingua que non é intercomprensible co inglés, ou sexa todos: vietnamitas, mexicanos, xaponeses, chineses, coreanos, etc. ³.

A EDUCACIÓN BILINGÜE

A situación da lingua na escola segue tamén camiños semellantes nos dous países que nos ocupan. Ata hai ben pouco (non máis de vinte anos), e sendo o obxectivo principal da escola instruír ós rapaces na lingua nacional, xulgábase un paso necesario para isto a eliminación daquela lingua (dialecto en Galicia) que denotaba unha pobre educación, que que só podía causar interfeferencias. Esta visión está cambiando agora, polo menos no nivel legal e oficial

A sentenza do caso Lau vs Nichols, do ano 1974, daba a razón a un cidadán de orixe coreana que denunciaba o feito de ensinar a un neno nunha lingua que non entende por canto

NENOS DUNHA ESCOLA DE E.L.A. COA SÚA MESTRA.



.....

"Dentro de dez anos calcúlase que serán necesarios dez mil profesores bilingües en California"

que, de feito, se lle estaba privando do seu dereito constitucional á educación.

Este fallo e as disposicións legais que del se derivaron abriron o camiño á educación bilingüe. Desapareceron normas como a de castigar por fala-la lingua materna, ou prohibir empregar, aínda no recreo, outra lingua que non fose o inglés. Despois de ensaiar múltiples carreiros hoxe a meirande parte dos programas bilingües toman como base metodolóxica as teorías de Stephen Krashen, James Cummins e outros expertos sobre a adquisición da segunda lingua.

O que se fai é escolarizar ó alumno na propia lingua mentres se lle axuda a que vaia adquirindo a nova de xeito natural e sen traumas. Ponse tamén gran énfase no estudio e valoración da cultura propia do neno co obxecto de potenciar unha autoestima que lle axude a non se sentir inferior respecto da cultura dominante (lémbrese o caso de cubanos e mexicano). O tempo que se estima necesario para o paso á instrucción na nova lingua e de, máis ou menos, tres anos.

Conxúganse varias razóns para evita-la falta de resultados espectaculares. Unha é a imposibilidade de cambiar en poucos anos actitudes negativas cara á lingua das que falabamos máis arriba. Outra razón é a falta de mestres bilingües capaces de leva-las teorías á práctica.

Dado que, como en Galicia, o abandono dunha lingua e a adopción da outra era un paso imprescindible cara á mobilidade social e cultural, case tódolos mestres de orixe hispana esqueceron o español, ou ben os pais xa nunca llelo aprenderan.

A contratación de mestres en

España (218 actualmente en toda California), Arxentina ou México é porcentualmente irrelevante. Dos 625.000 estudantes do L.A.U.S.D. o 51% teñen coñecemento entre limitado e nulo do inglés. Deste 51% o 90.1% falan español. O déficit de mestres bilingües calcúlase para dentro de dez anos nuns dez mil.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS NA ESCOLA

A adopción da educación bilingüe fixo que, no aspecto oficial, as cousas cambiaran tanto como puideron facelo en Galicia a partir do ano 75. Pero as cuestións da linguaxe non semellan cambiar dun día para outro.

En ámbolos dous países é doado atopar un certo uso "litúrxico" do idioma, para empregar un termo do profesor Alonso Montero. A maior parte dos políticos latinos de California, igual que os galegos, tatean nun idioma que non é o habitual da súa relación familiar ou profesional e que só é empregado nos actos públicos ou na televisión.

Algo semellante pasa na escola. O neno decátase de que o mestre fala galego, ou español, na clase ou para se dirixir ós alumnos, pero no resto das actividades sociais "importantes" (relación con outros ensinantes, reprimendas, leccións complicadas) segue a fala-la lingua de prestixio. O pequeno, principalmente o hispano, sente que fala-la lingua B é unha concesión do mestre a el, dada a súa incapacidade de fala-la lingua dominante. Os modelos (mestres, políticos) poden fala-la lingua B, mais están instalados no inglés ou no español, e esa é a lingua que falan nos momentos importantes. Está ben claro cal é a lingua A.

De aí, desta situación diglósica, arranca o desprezo do rapaz conta a propia lingua. El está ansioso por assimilar e en can-

to comprende e fala, malia tódolos erros posibles, o inglés, sente coma un insulto que se dirixan a el en español "¿E que pensan que son parvo, que non entendo o inglés?"

Non cabe dúbida de que a lexislación mudou moitas cousas e se en Galicia podemos considerar coma factotum a TVG, poñamos por caso, é indiscutible que en California as novas actitudes está nacemento nas escolas.

Os dous casos que vimos de discutir exemplifican ata que punto poden ser relativas as cuestións da lingua, e cal é a importancia dos factores económicos, sociais e culturais para o prestixio dun idioma. Así, chama a atención comprobar que a mesma lingua que en Galicia ten un prestixio que ameaza con asoballar ó feble galego dos vilegos e de catro profesionais urbanos con principios, vive en Cataluña nunha envexable igualdade, e ata se queixa de atropelos imperialistas, mentres que nos Estados Unidos deixa de se-la gloriosa lingua dos Reis Católicos para sobrevivir en forma de *spanglish* e como lingua familiar dun grupo social pobre e discriminado. Queda claro, asemade, que o estatus dunha lingua non pode cambiar por decreto, e que son precisas décadas de educación e de bo goberno para remediar séculos de aldraxes e de asoballamento do idioma.

A.C.G.

NOTAS

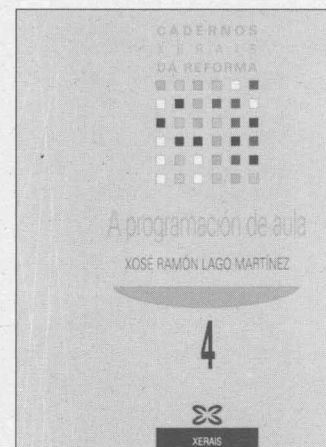
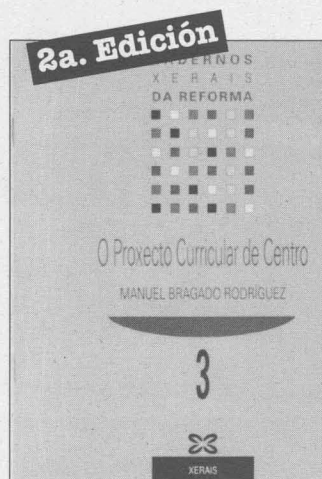
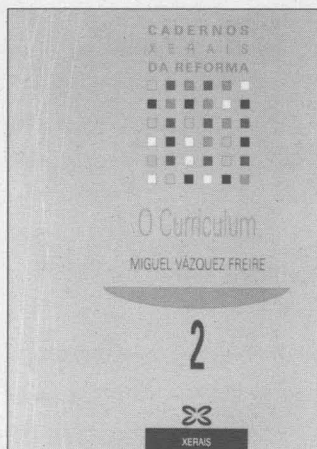
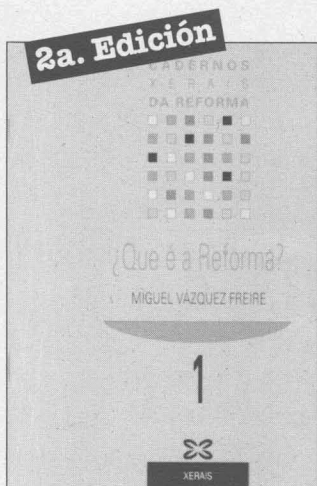
¹ Fonte: U.S. Census 1990

² Véxase artigo de Carlos A. Solé recollido no libro *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*; páxinas 254 a 268. Editores: Joshua A. Fishman e Gary D. Keller. Teacher's College, Columbia University. Nova Iorque, Londres 1982.

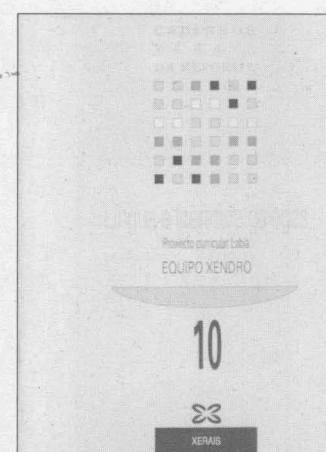
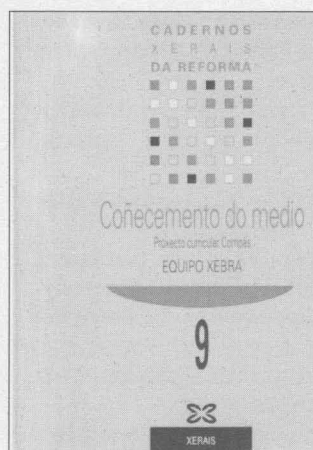
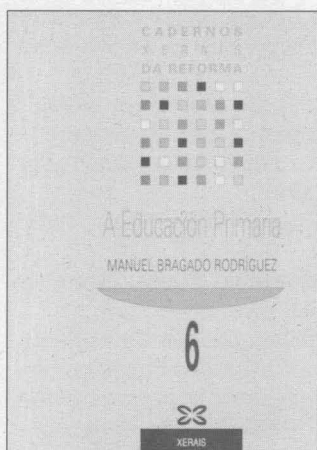
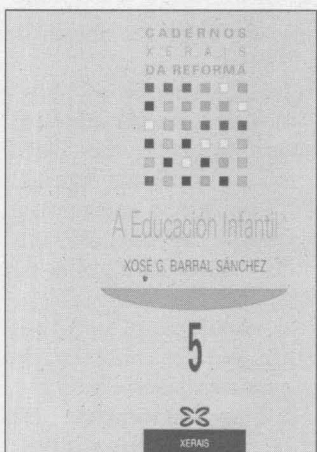
³ Véxase artigo "The Language Gap" no periódico *Los Angeles Times* do 9 de xuño de 1991.

CADERNOS XERAIS DA REFORMA

Para saber

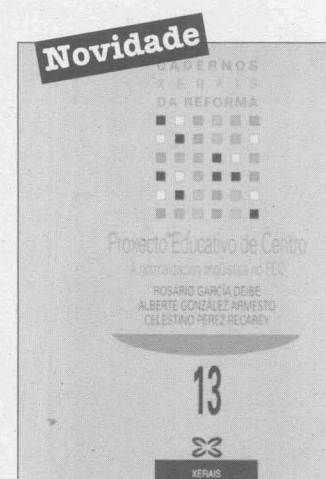


da Reforma



PRÓXIMOS TÍTULOS

Nº 7 - A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA
Nº 8 - A AVALIACIÓN



Angeles
Castiñeiras
Piñeiro
Jesús Lojo
Dávila
Rosario Palacio
Sánchez

Colexio Público
de Trazo

A integración do xogo do xadrez no proxecto curricular

Esta experiencia xurdiu da necesidade estrutural do propio centro (carencia de instalacións axeitadas para a Educación Física) o que nos levou a introduci-lo xogo do xadrez, non só como alternativa deportiva, senón tamén coma principio da interdisciplinabilidade nas distintas áreas do Ciclo Superior.

PAUTAS DE TRABALLO

1) Partimos da propia didáctica do xogo do xadrez:

– Coñecemento do taboleiro, fichas, movementos e normas do xogo.

– Desenvolvemento dos movementos básicos, supervisados polo mestre.

– Movementos combinatorios (cabalo contra bispos, etc...)

– Estudio das saídas e ataques máis comúns.

– Execución de partidas simultáneas (alumnos-mestre).

– Coñecemento da notación alxebraica.

O material que empregamos foi o seguinte:

– Taboleiros de mesa (o ideal é un para cada dous).

– Taboleiro mural magnético, para partidas colectivas.

– Taboleiro xigante de lona (4 x 4 m).

Os taboleiros de mesa foron confeccionados polos propios alumnos na área de Pretecnoloxía.

Os taboleiros mural e xigante, neste caso, foron mercados co presuposto do Proxecto, aínda que tamén se poden elaborar na aula (táboas, latón, imáns, lona e pinturas).

Desenvolvímo-las actividades do proxecto, cun enfoque interdisciplinario en tódalas áreas.

– Área de Ciencias: xeometría do plano, cálculo aritmético, sistema métrico, produto cartesiano.

– Lingua: expresión e vocabulario.

– Educación Física: psicomotricidade.

– Sociais (orixes do xadrez): representación dos obxectos, vexetais, animais e persoas como centro de interese na Xeografía. Educación Cívica (establecer e cumprir normas).

– Plástica: debuxo técnico e pintura.

dun taboleiro e as pezas, por parte de cada un dos alumnos de 6º nivel.

2. Construción do xeoplano:

a) Trazaron un cuadrado de dimensión prefixadas inscribindo nel as seguintes figuras xeométricas: catro segmentos circulares, un rectángulo, un cuadrado e dous triángulos equiláteros.

b) Colorearon as diferentes figuras para máis tarde recortalas e plastificalas.

c) Compuxeron coas pezas as distintas figuras do xadrez.

d) Formaron distintas figuras a partir dos modelos dados (obxectos, animais, etc...)

3. Deseñaron e debuxaron carteis e pegatinas individualmente que se utilizaron con fins publicitarios.

O material que empregamos foi o seguinte:

– Contrachapado e variñas cilíndricas (2 cm de diámetro).

– Serras de pelo e lixa.

– Pinturas e verniz incoloro.

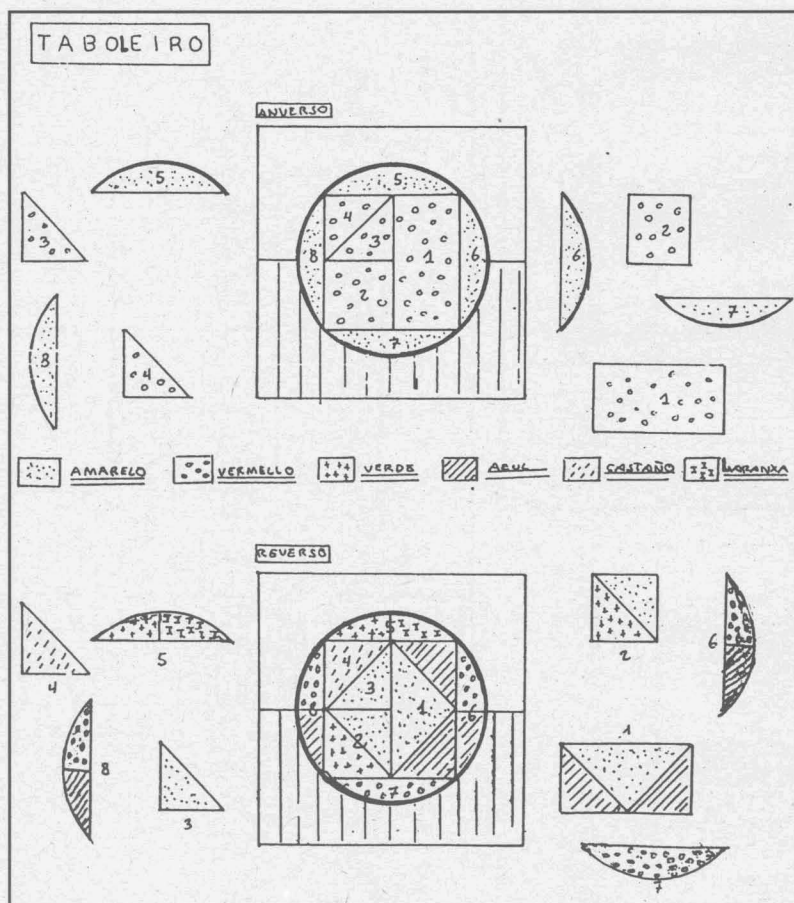
– Caderno de debuxo, cartolinas, compás, escuadra, carta-



PRETECNOLOXÍA

1. Deseño e construción





bón, regra, rotuladores, forros plásticos...

EDUCACIÓN FÍSICA

Partimos da propia motivación que conleva a práctica do xadrez, que pretendemos reforzar por medio de exercicios de percepción e coordinación, ó tempo de introducirmos o compoñente lúdico a través do xogo.

Tódolas actividades fanse sobre o taboleiro de lona (4x4 m)

- Desprazamentos:

a) cuadropedia (casillas brancas e negras).

b) percorridos polas diagonais, filas e columnas con pés xuntos e á pata coxa (dereita-esquerda).

c) simulacións dos movementos das pezas do xadrez. Introducimos distintos graos de dificultade (pelotas-aros).

- Xogos:

a) Desprazarse polo tabolei-

ro esquivando ós demais (grupos aproximados de dezaseis).

b) Realización do salto do cabalo aceptando as normas pre-establecidas.

DRAMATIZACIÓN

Partimos da utilización do galego como lingua vehicular. Neste senso a realización e aplicación do Proxecto fíxose na lingua galega a fin de estende-lo seu uso a tódolos ámbitos escolares e fomenta-la súa valoración positiva.

- Uso do vocabulario xadrecístico.

- Utilización das estruturas propias da lingua galega.

- Creación de composicións teatrais por parte do alumnado: expresión escrita e dramatización da mesma.

O alumnado compuxo varias pezas teatrais tomando como referencia o propio xogo do

xadrez, refundíronse nun só guión que máis tarde foi ensaiado e representado polos mesmos alumnos no Festival de fin de curso (gravado en vídeo).

- Deseño e confección de gorros figurativos do xadrez en cartolinas brancas e negras.

LINGUA ESPAÑOLA

- Análise dos significados do proverbio e das poesías.

- Análise morfolóxica e sintáctica.

- Realización de esquemas métricos.

- Análise de estruturas lingüísticas determinadas.

- Comentarios dos textos.

- Estudo literario de autores concretos.

IDIOMA INGLÉS:

- Aprendizaxe do vocabulario específico.

- Uso do vocabulario na construción de frases.

- Recoñecemento do vocabulario dentro dunha sopa de letras.

- Descubrir unha mensaxe a salto e cabalo e explicala-lo significado.

- Construción e resolución dunha sopa de letras.

- Comprensión de frases e execución das ordes.

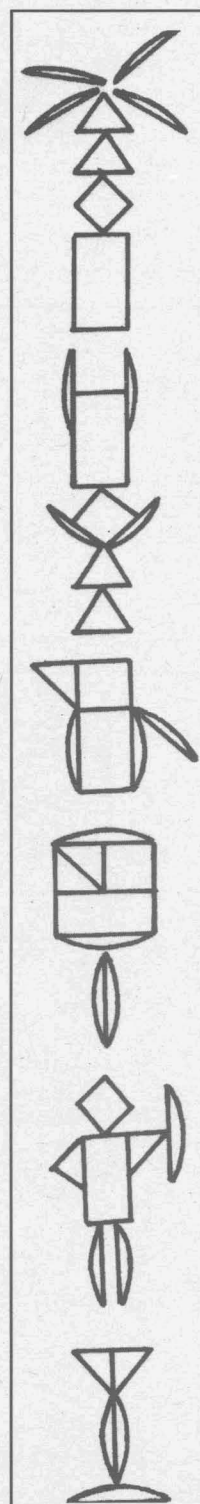
CIENCIAS SOCIAIS

- Observación previa dos distintos mapas e planos. Localización de determinados lugares.

- Localización espacial no plano a través das coordenadas espaciais, seguindo os movementos das pezas do xadrez.

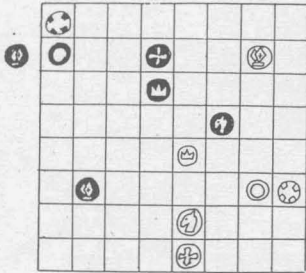
MATEMÁTICAS

Empregáronse métodos activos e recursos variados para a



experiencias

CHESS GAME



Read the sentences. Look at the chessboard. Write True or False and complete the sentences.

- The white queen is 3 squares over her original position.
- The black horse is to the right of the white queen.
- The white bishop is in front of the white pawn.
- The white pawn is between the white tower and the black bishop.
- The white king is behind the white horse.
- The black king is opposite the black bishop.
- The white horse is next to the white king.
- The white tower is on the left of the white pawn.
- A white pawn is out of the chessboard.
- A black bishop is on the chessboard and next to the black pawn.
- _____ is between the white bishop and the black pawn.
- The black bishop is _____.
- The black tower is _____.
- The black pawn is _____.
- The black queen is _____.

WORDSEARCH

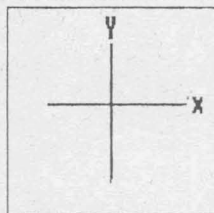
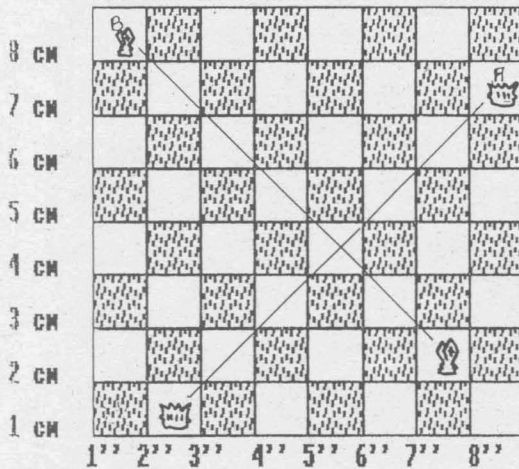
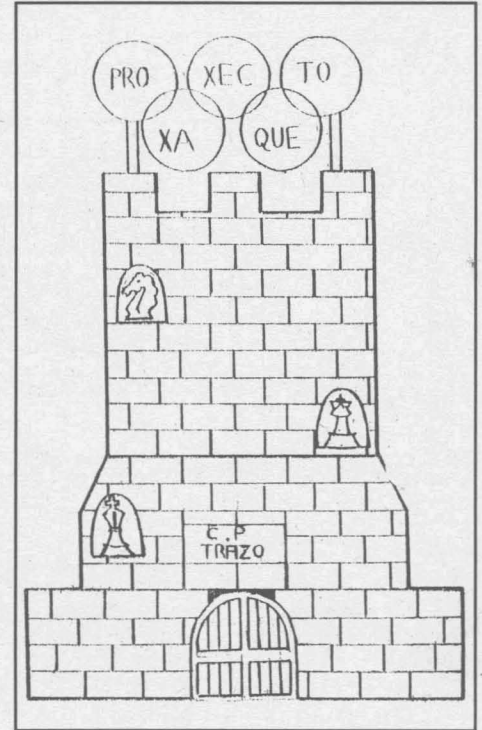
Find the names of the pieces of chess

H	R	U	G	N	I	K	T
W	O	R	S	K	N	U	
R	B	S	I	T	O	K	R
E	I	O	N	N	W	A	P
W	S	P	W	E	A	P	G
O	H	O	R	S	E	I	N
T	O	S	T	L	V	U	G
R	P	E	W	Q	T	H	Q

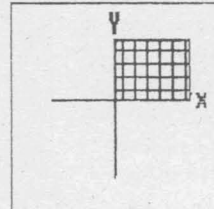
Find the message and write the sentence:

Start here

flour	man	to	this	in	name	what	see
can	how	when	in	the	hair	figs	blood
why	life	leave	do	live	does	here	king
pear	queen	here	then	it	my	where	kiss
table	board	chess	pass	you	was	plum	nuts
does	pear	ask	queen	I	he	she	prince
pen	table	chair	light	read	the	black	green
tall	short	fat	for	slim	ugly	plum	leak

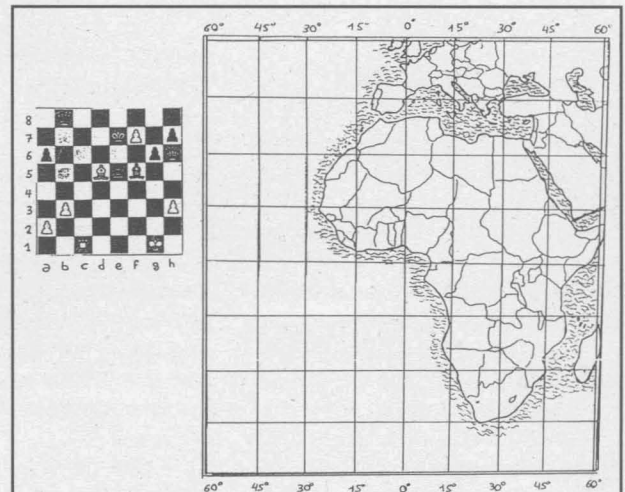


X=tempo(segundos)
Y=espacio(cm)...



A recta A, representa os movementos da dama.
A recta B, representa os movementos do bispo.

- ¿ Qué figura comenza a cruxa-lo taboeiro primeiro? _____
- ¿ En que tempo recorrerán as dúas figuras as mesmas distancias? _____
- ¿ Por qué par ordenado está representado o bispo? _____
- ¿ Por qué par ordenado está representado a dama? _____



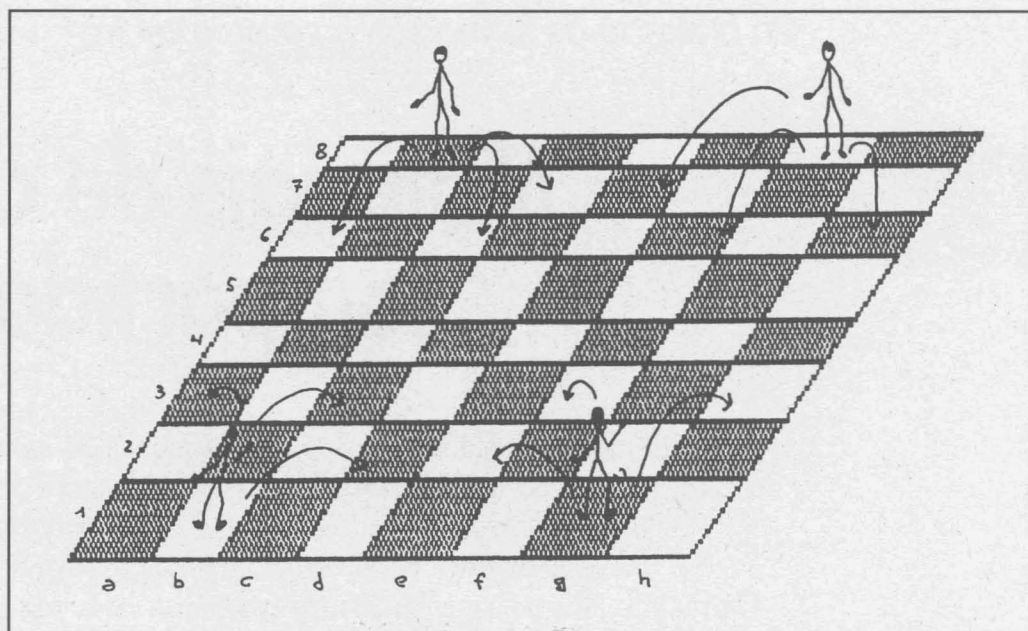
- Unha peza do xadrez parece disfrutar dun curceiro polo mar Exeo e Xónico.
- ¿Qué peza?.....¿En qué escaque se atopa?.....
- Existe unha figura que pode elixir entre os dous continentes para viaxar.
- ¿A cal nos refirimos?.....¿En qué país se atopa?.....¿En qué casilla?.....
- Un peón branco naufragou no Océano Índico. Foi o da casilla..... e pudo salvarse de chegar ata a gran illa de.....
- ¿Qué fichas navegan polo Océano Atlántico? Indica nome e casilla:
- ¿Cal é o nome dos mares que atopamos nas casillas (g-8) e (h-8)?

fixación dos conceptos previos implicados en cada unha das fichas.

- Redescubriron de forma lúdica a relación dos pares ordenados no produto cartesiano (taboleiro xadrez) localizando posicións determinadas.

- Fraccións: relacionaron o número de escaques de cada cor coa totalidade das casillas. Fixeron o mesmo coas pezas do xadrez. Sumáronas e presentáronas graficamente, converténdolas en número mixtos e fraccións impropias.

- Relacións: representación no taboleiro de xadrez das gráficas dos percorridos nos tempos fixados (relación das magnitudes de espazo e tempo) e posterior comparación.



XOGO NO QUE PARTICIPAN DOUS EQUIPOS FORMADOS POR UNHA PARELLA. CADA PARTICIPANTE É UN CABALO (BRANCO OU NEGRO) QUE PARTE DA SÚA POSIÇÃO CORRECTA A PARTIR DA CAL FAI CANTOS MOVIMENTOS QUEIRA PARA COMER OS SEUS OPOÑENTES (CAENDO CO SEU SALTO NUNHA CASILLA NA QUE ESTÁ O CONTRARIO) GAÑA O EQUIPO QUE ANTES ELIMINE OS CABALOS DA OUTRA COR.

CIENCIAS NATURAIS

- Realización de diversas fichas: resolver curiosidades a salto de caballo; interrelacionar os nomes das pezas con músculos estudados...

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, C. e VEIGA GOY, J.L. (1.989): *Manual Básico de Xadrez*.

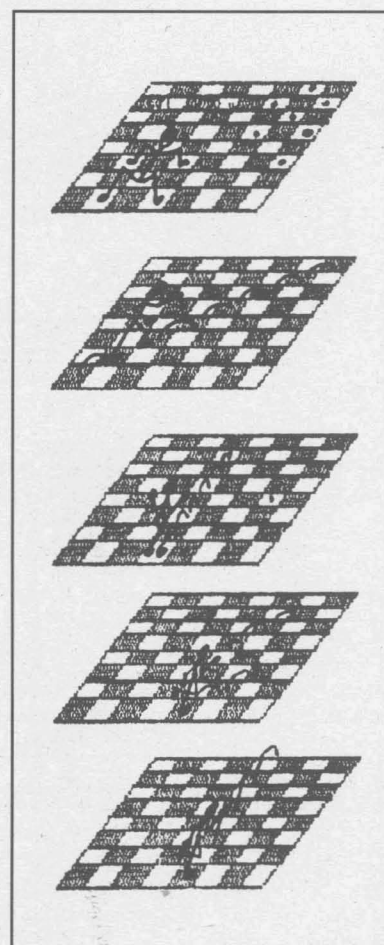
FEDORENKO, LENIN B. (1.987): *Curso de Ajedrez*. Ed. Limusa, S.A. México D.F.

TORAN, R. (1.990): *Cartilla de Ajedrez*. Ed. Eseeuve, S.A. Madrid.

ZLOTNIK, B Y BERESLAVSKY, L. (1.991): "El niño puede comenzar temprano". *Revista Española de Ajedrez JAQUE*. N-250, pág. 24-26. Ed. Caisa, S.A. Madrid.

ACTIVIDADES:

- OS ALUMNOS-AS REALIZARON OS SEGUINTES EXERCICIOS:
- 1) DESPRAZÁRONSE A MANEIRA DE CUADROPEDIA SOBRE AS CASILLAS BRANCAS PARA SAÍR POLO LADO OPOSTO DO TABOLEIRO. FIXERON O MESMO POLOS ESCAQUES NEGROS.
 - 2) PERCORRERON TODAS AS DIAGONAIS BRANCAS E NEGRAS DO TABOLEIRO. DESPOIS SOBRE O PÉ DEREITO E O ESQUERDO.
 - 3) DESPRAZÁRONSE POLAS FILAS E COLUMNAS SALTANDO COS PÉS XUNTOS EN CADA UN DOS ESCAQUES. O MESMO SALTANDO UNICAMENTE NOS CADROS DA COR INDICADA (BRANCA-NEGRA).
 - 4) ATRAVESARON O TABOLEIRO CON MOVIMENTOS EN ZIG-ZAG POLOS CUADROS BRANCOS E DESPOIS POLOS NEGROS.
 - 5) EXECUTARON NO TABOLEIRO OS MOVIMENTOS DAS FICHAS DO XADREZ (PEÓN, TORRE, BISPO, DAMA, REI E CABALO).
 - 6) REALIZARON OS MOVIMENTOS DAS FIGURAS BOTANDO AS PELOTAS COA MAN DEREITA E COA ESQUERDA.
 - 7) O MESMO FACENDO XIRAR UN ARO SOBRE O ANTEBRAZO ESQUERDO E DESPOIS SOBRE O DEREITO.
 - 8) O MESMO DESPRAZÁNDOSE CUN BALON NOS PÉS.
 - 9) DESPRAZÁRONSE LIBREMENTE SOBRE O TABOLEIRO ESQUIVANDO OS DEMAIS (ATA 16 NENOS-AS).



Un proxecto de formación no propio centro

C.P. Laracha (*)
Manuel Pazos
Crespo
(coordinador)

Materiais de clase compartidos

O noso colexio está no concello de Laracha, a 23 km da Coruña pola estrada de Fisterra, conta con 42 mestres dos que uns 39 somos definitivos e case mil alumnos, a maioría transportados, xantando no comedor uns 300 comensais.

O medio é rural cunha importante taxa de emigración.

O proxecto levámolo a cabo 20 mestres do colexio e unha mestra da Escola Unitaria de Golmar, que está na mesma zona con nenos de E. Infantil e 1º ciclo de primaria.

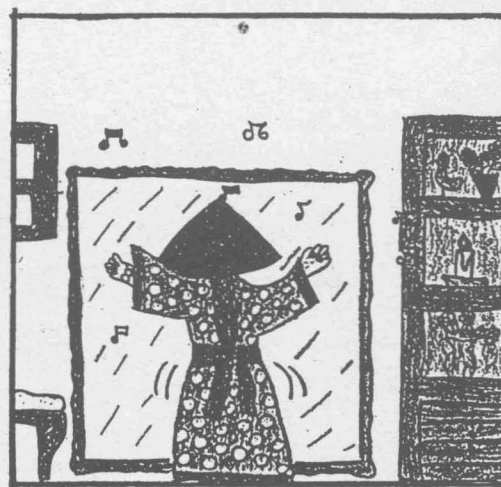
Os mestres do colexio repártense: 3 no 1º ciclo de primaria, 9 de ciclo medio, 6 son de ciclo superior, e 2 son de educación especial.

Nos últimos anos latexaba en bastantes de nós a idea de que o “departamento de matemáticas” tiña moito que mellorar, xa que a súa produción non nos resultaba satisfactoria, había que facer algo para dinamiza-las matemáticas no colexio.

A nosa idea era investigalo que podían dar de si, tanto por temas como por niveis, algúns materiais didácticos estruturados para, en cursos posteriores saber en que momentos e para que contidos os podíamos empregar. O mesmo tempo isto faría que buscáramos información e discutíramos sobre contidos, recursos, metodoloxía, temporalización e avaliación da área de matemáticas.



Hace muchos años en China, vivaba un emperador llamado Tsangram-Chin. El quería dar ejemplo a sus súbditos y por eso todas las mañanas se levantaba muy bien vestido, paraba una cinta, se colocaba su timón y después de todo esto se iba a mirar a su gran espejo.



Pero un día, como todas las mañanas Tsangram-Chin se fue a mirar a su espejo y como se vio tan hermoso quiso bailar con él. Cantando a todo voz lo interior.

OS NÓSOS OBTIVOS

- a) estruturar e sistematiza-los traballos que íamos facer;
- b) fixa-los criterios para selecciona-lo material;
- c) establece-los criterios da observación;
- d) atopar referencias bibliográficas;
- e) Utiliza-lo material como medio de integración de alumnos de Educación Especial nas aulas ordinarias;
- f) traslada-los resultados da experiencia a través do departamento de matemáticas ós equipos de tódolos niveis do colexio;
- g) rachar coa idea do sentido de propiedade da aula como se fose algo pechado ós demais;
- h) favorece-la fluidez de comunicación entre os mestres, en particular na área de matemáticas, das dificultades e tamén dos éxitos cos que nos íamos atopando día a día;
- i) tomar conciencia de que os técnicos en educación sómo-los mestres e que temos que estar en condicións de poder exercer como tales.

PARA ESO TIÑAMOS QUE

- poñernos de acordo sobre a metodoloxía de traballo que nós íamos seguir como grupo;
- establece-los criterios para a elección do material;
- experimentar nós mesmos o material, antes de levalo ás aulas, en talleres;
- elabora-las actividades que se lles ían propoñer os alumnos.

CONCRETABAMOS TODO ISTO EN

- a) Dous talleres semanais, só os profesores do proxecto para deseñar e experimentalo que despois íamos levar ás aulas.
- b) Observar e rexistrar por

parte dun mestre tódalas incidencias que se producen na clase de matemáticas que leva outro compañeiro.

c) Poñer en común as observacións e rexistros de cada clase e introduci-las melloreas tanto de deseño como de contidos antes de xeralizar.

Coidamos que poderíamos desenvolver-lo proxecto ó longo do curso 90/91. As horas que tiñamos pensado adicarlle, ademais das lectivas cos alumnos, eran dúas horas semanais de 2 a 3 da tarde para os talleres e outras dúas horas semanais para postas en común e reunións por grupos, a partir das 5 da tarde.

A NIVEL DE RECURSOS

Dispoñíamos: humanos -alumnos dos profesores do proxecto, a colaboración do equipo directivo e demais profesorado do centro, e os profesores participantes- e materiais -a infraestrutura do colexio que na medida do posible, ponse á nosa disposición-.

O noso fin último era traballar en equipo para tentar romper-la idea de aula "propia", pechada versus aula "aberta", onde se compartan experiencias e haxa fluidez na comunicación de novas en todo o relacionado coa área de matemáticas. O noso funcionamento interno para traballar foi:

- En **gran grupo**, empregando distintas técnicas de traballo como o remuíño de ideas, con moderador. Era o xeito de traballo nas xuntanzas de carácter xeral.

- En **pequeno grupo** para facer:

- . talleres por ciclos ou niveis;
- . elaboración en seguimento dos traballos por ciclos ou niveis;
- . comisión permanente, formada por un membro de cada nivel mailo coordinador;

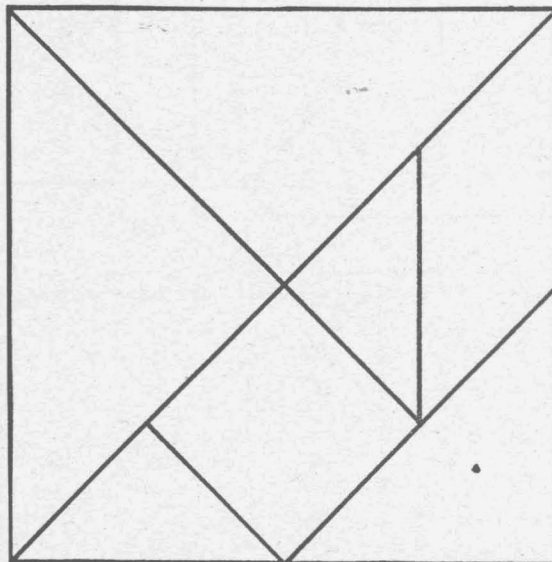
. Comisións temporais:

- *xogos,
- *periódicos,
- * catalogación de libros,
- * material,
- * información,

- **Entrevista casual** en momento libres para alentar, suxerir, lembrar, intercambiar opinións, urxir, adiantar, consultar...

O funcionamento na clase fíxose en dúas fases:

-**fase introductoria** ou de coñecemento do material, na que o coordinador do proxecto era o que levaba a clase e presentaba o material, mentres que o profesor -titor- facía de

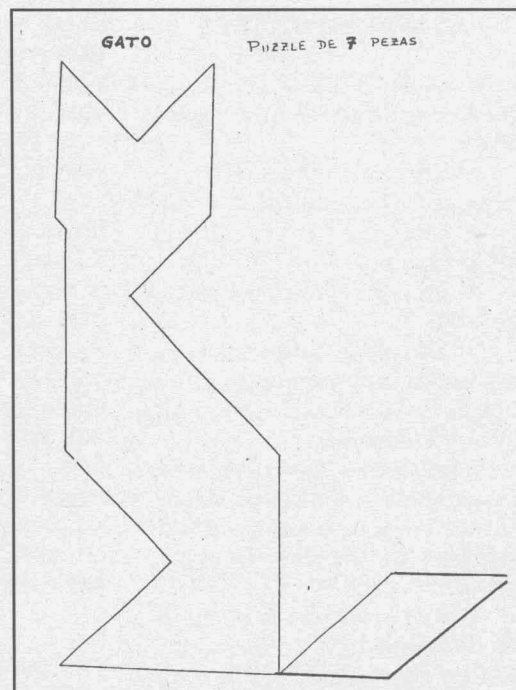
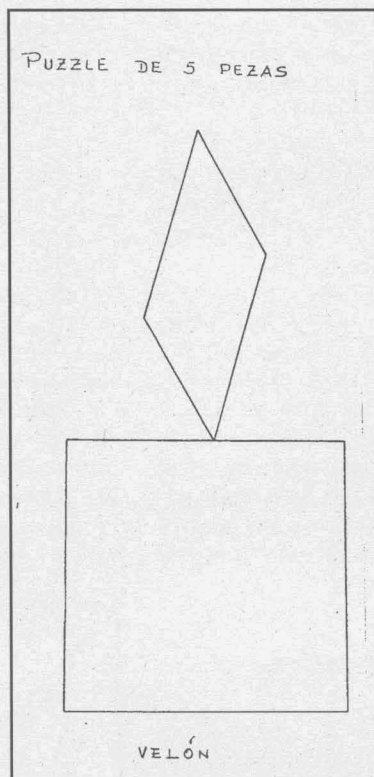
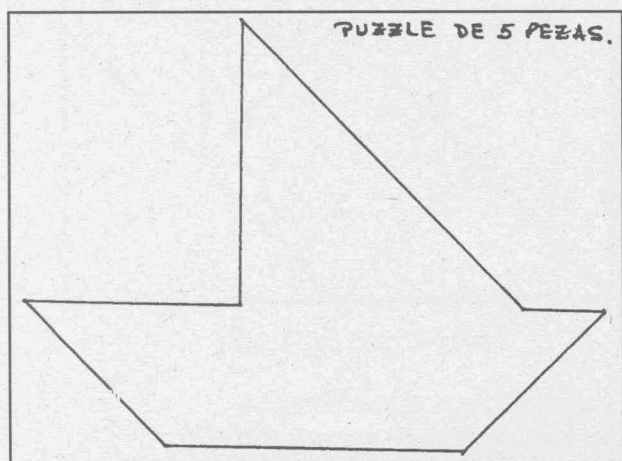
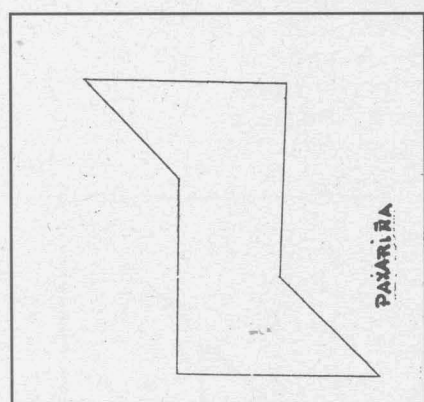
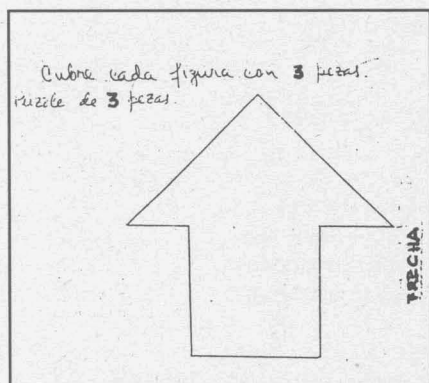


TANGRAM CHINÉS

observador e tomaba notas de todo o que na aula pasaba, sen intervir no proceso.

- **fase de experimentación**, tivo unha estrutura semellante, aínda cun cambio substancial. As clases seguían sendo compartidas, pero o coordinador desaparecía da escena. Dous compañeiros ían a clase dun deles: un era o que levaba a clase e o outro observaba, para despois face-la posta en común, en pequeno ou en gran grupo. A clase que quedaba libre a cubría o coordinador.

Os espazos nos que se de-



¿COMO FIXEMOS PARA ACADA-LOS OBJECTIVOS?

senvolveu o traballo foron fundamentalmente o laboratorio que era a nosa base de operacións, a aula de pretecnoloxía para os talleres de xeometría a cargo de Angel Salar e sobre todo para monta-la cadea de produción do material didáctico, as aulas para as actividades cos nenos e os corredores para monta-lo Curruncho dos Xogos.

O proxecto desenvolveuse en tres etapas:

A primeira etapa sería aquela na que quedou redactado o proxecto e se deu a coñecer-lo material nas aulas (**fase introductoria**). Remata esta etapa co mes de xaneiro.

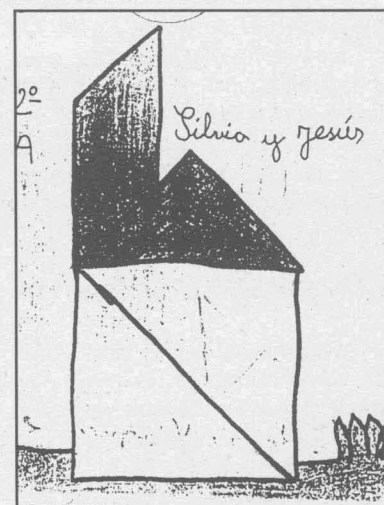
No mes de febreiro tentamos avalia-lo que levabamos feito e revisa-las estratexias para poder continuar e elaborar materiais de todo tipo. Foi unha fase crítica e reflexiva do traballo, non prevista, pero moi beneficiosa.

Nunha **segunda etapa** atacouse toda a parte de experimentación do material nas aulas. Establecéronse os horarios e cada clase viña a ter 1 módulo de 50 minutos, aproximadamente, cada semana, aínda que nos ciclos inicial e medio ás veces, tiñan dous. Termina esta parte co mes de maio.

A terceira e última etapa é a que adicamos a **face-la avaliación** e maila memoria do proxecto. Durou ato o final de agosto.

O primeiro paso que tiñamos que dar era decidi-lo material que se ía impregar. A medida que se establecía o esquema de traballo de maneira xeral saían restricións para o material: manipulación doada, barato, non perigoso, polivalente... tiña que ser o elemento de unión, o fío conductor do grupo.

Por iso escollémo-lo TANGRAM pola súa similitude con puzzle, e a necesidade de que



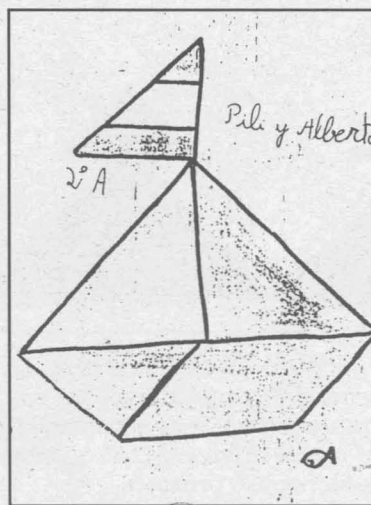
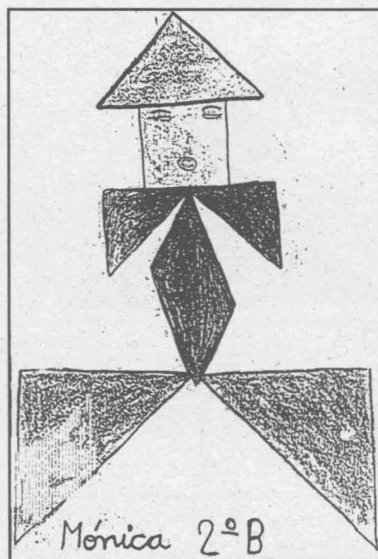
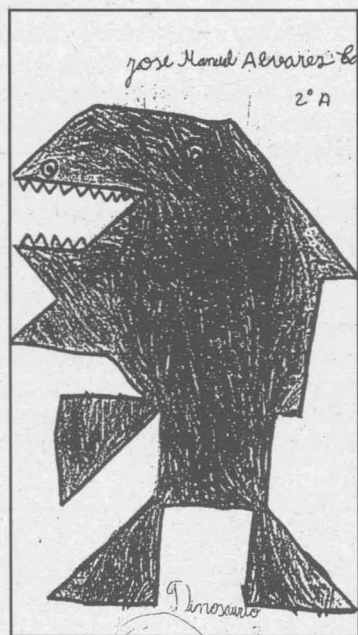
experiencias

cada alumno debía telo seu material para poder manipular e traballar con el levounos a pensar que non lles resultaría estrano, e que o TANGRAM tiña unha grande potencia

Primeiro confeccionamos unha ficha que o observador cubría, pero para o único que serviu foi encorsetarnos e non recolle-lo máis rico das sesións: o ambiente xeral da clase.

e lembráuselles o carácter aberto do grupo.

- Edición dun número monográfico do periódico do Colexio sobre o proxecto Tangram cunha tirada de 700 exemplares.



didáctica, aínda que ninguén o experimentara dun xeito sistemático na aula.

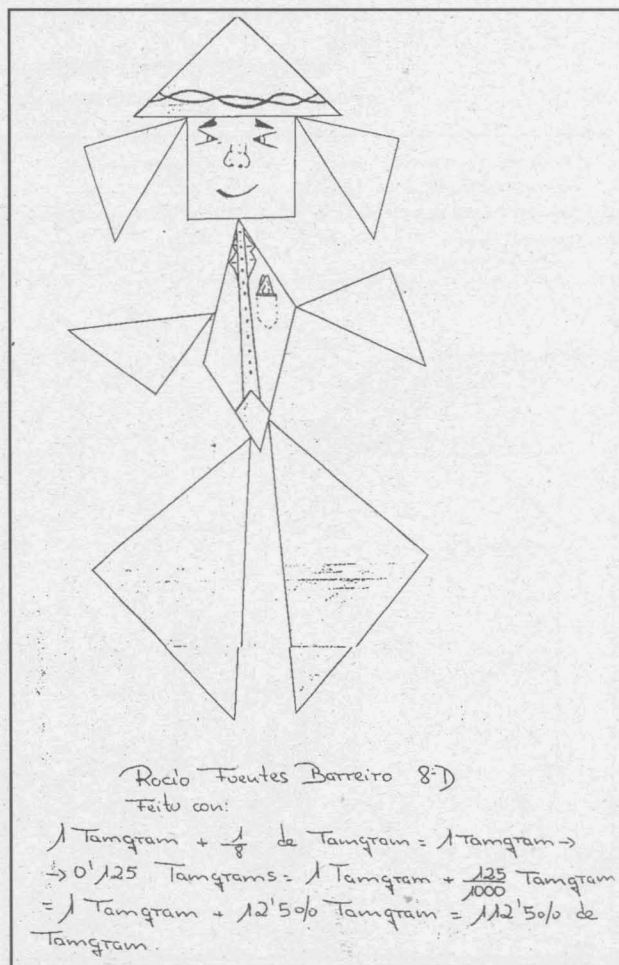
Foi así como un grupo de 21 mestres empezamos a ter algo máis en común: a nosa ignorancia didáctica do tangram. A secuenciación das actividades comenzamos os mestres nos talleres manipulando o tangram e ó tempo íanse sacando actividades ó chou. Unha vez discutidas completábanse e secuenciábanse para cada un dos grupos nos que se dividiron os cursos: Grupo I -E. Infantil e 1º ciclo primaria-; Grupo II -3º e 4º-; Grupo III -5º e 6º-; Grupo IV -7º e 8º-.

As actividades introductorias do material deseñáronse dun xeito común para tódolos grupos, con pequenos trocos, xa que o material era novo para tódolos nenos. Establece-los criterios de observación foi unha preocupación forte pois había que defini-los parámetros baixo os que se ía facer.

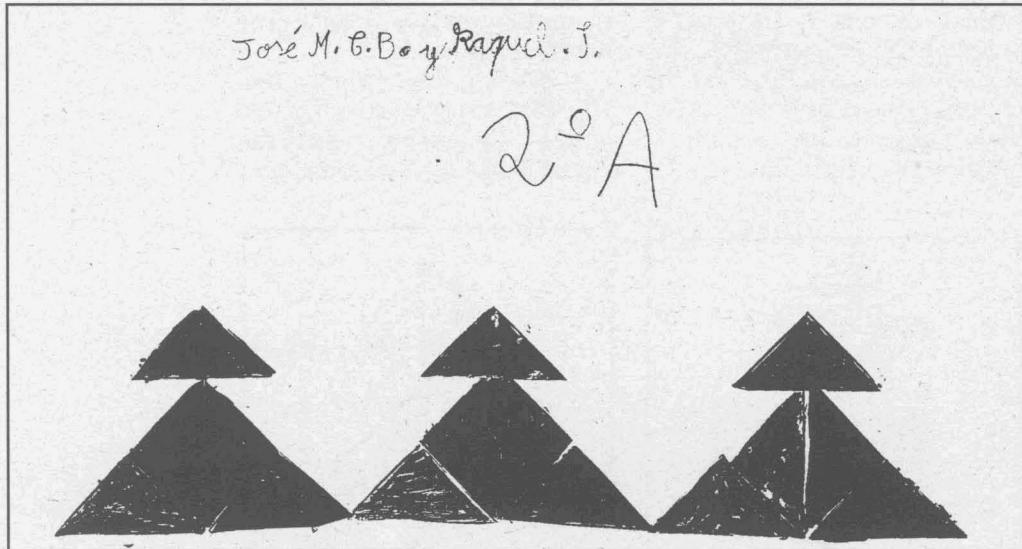
Tomamos entón a decisión de que o modelo de observación tiña que ser sen letras para que o observador escribise o que percibía...

Así mesmo non nos resultou doado atopar bibliografía sobre o tangram, poucos libros o tratan. Pero o material confirmou plenamente as nosas expectativas respecto a unha maior integración dos alumnos de Educación Especial sobre todo na fase de coñecemento cando se estaban dando os primeiros pasos na manipulación. Era un estímulo para eles non só quedar na aula cos compañeiros cando tiñan acudir a aula de E. Especial senón cando comprobaban que eran capaces de face-las mesmas actividades cos seus compañeiros e, nalgúns casos mesmo antes que eles. Para espallar e trasladar-los resultados que obtían o resto dos equipos docentes fixéronse actividades concretas:

- Exposición de tódolos materiais elaborados no laboratorio a tódolos compañeiros,



experiencias



- Abri-las aulas, rachar co sentido de propiedade e facelas transparentes era seguramente o obxectivo central que lle daba nome ó proxecto.
- Para sacar á luz o traballo da aula e abrila ós compañeiros:
 - debateuse sobre metodoloxías;
 - intercambiáronse opinións sobre o papel do mestre na aula;

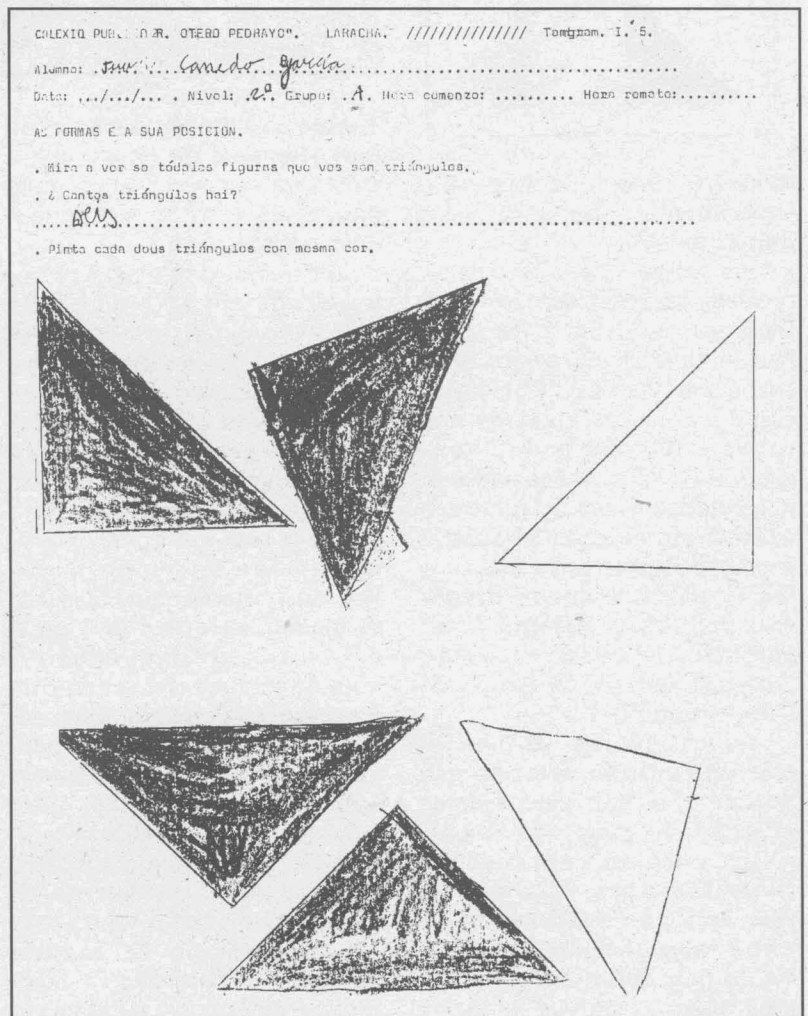
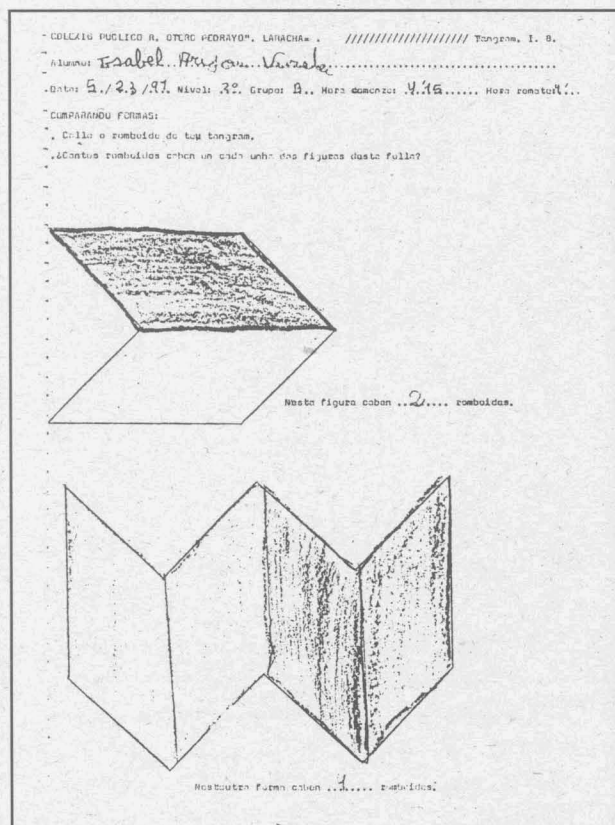
- observáronse clases e criticáronse abertamente coa intención de introducir mello-ras nelas

- colleron azos os máis remisos ó ver como había compañeiros que entraban na dinámica dun xeito normal;

- experimentouse o Curruncho dos Xogos -aproveitouse un final do corredor ó que daban tres aulas de 2º para dispoñer en mesas, xogos tanto individuais como colectivos para que os nenos en determinados momentos puideran ir libremente a eles;

- catalogación do material didáctico para saber que temas xenéricos se poden traballar con cada un.

Procurouse manter en todo momento unha comunicación fluída entre tódolos membros do proxecto, de maneira que todos dispuxéramos da mesma información. Sempre ó final de



experiencias

COLEXIO PÚBLICO "R. OTERO PEDRAYO", LARACHA, Tangram. 1.14.

Alumno: Saura Rodríguez Bello

Data: 8/5/91 Nivel: 3º Grupo: C. H.comenzo: 10h20 H. remate: 11h20

O PIRATA DO TANGRAM

Cando viron vi-lo pirata do tangram, dúas pezas botaron a correr e fuxiron. As outras cinco agacháronse no medio destas raias. ¿Serás capaz de atopalas?. Cada unha que atopas, pinta dunha cor.

¿Calas son as dúas que escaparon?
 + As dúas figuras que escaparon son un triángulo e un cuadrado.

- acadaron un alto grao de motivación polo interese que puxeron no que estaban a facer;
- desenvolveron novos coñecementos e melloraron de maneira xeral a súa capacidade de comprensión.

Respecto dos mestres:

- creouse un clima de traballo máis dinámico e participativo que no departamento;
- viuse a necesidade de atacar as matemáticas e, en particular a xeometría dun xeito máis intuitivo;
- xurdiu o emprego do erro como un recurso pedagóxico máis;
- caemos na conta de que a comunicación entre iguais é un recurso pedagóxico que non pode nin debe esquecerse;
- reflexionamos sobre a nosa práctica pedagóxica diaria a través da observación ó ve-lo desenvolvemento doutros compañeiros na aula;

PLANOS DAS EQUIVALENCIAS DO T.

FICHA 1 pax. 1-2

cada xuntanza sacábanse unha conclusións. Do mesmo xeito o longo do curso, fóronse pasando diversas follas informativas cando a situación así o aconsellaba ordes do día, problemas que se presentaban...

Tamén observamos que se acadaron, se cadra, dun xeito transversal pequenas metas que non nos propuxemos expresamente. Unhas fan referencia ós alumnos, outras ós mestres e o seu traballo, e outras son comúns, aínda que todas están relacionadas.

Respecto dos alumnos:

- acadouse un clima lúdico que propiciou un ambiente de

traballo positivo en relación os obxectivos;

- desenvolveron as súas capacidades de visión espacial (decodificación) e de creación de novas formas (codificación);
- potenciaron o desenvolvemento da capacidade de observación e atención;
- descubriron áreas de excelencia ata o de agora descoñecidas, sobre todo no caso dos nenos menos dotados. Isto fai que experimenten o éxito e se xeneren neles valores de saúde mental;
- adquiriron destrezas e habilidades relacionadas co manexo de instrumentos de xiometría;

COLEXIO PÚBLICO "R. OTERO PEDRAYO", LARACHA (A CORUÑA). // Tangram. II. 1.

Data: 15/8/93 Nivel: 4º Curso: A Hora comenzo: 4 Hora rematou: 5.0

Alumno: Rosario Varela

O tangram ten sete pezas. Lembra que a cada unha das que son distintas representan-
 téase do seguinte xeito:

- Triángulo grande = T.
- Triángulo pequeno = t.
- Triángulo mediano = ta.
- Cadrado = c.
- Romboide = R.

COBERTURAS

1. Colle o triángulo grande e tente cubri-lo totalmente con outras pezas do tangram.

2. Así que o teñan cuberto:

- Colle un folio dos que teñan triángulos grandes e fai nun deles o plano de recubrimento.
- Escribe a equivalencia en forma de igualdade:

$$1T = \dots$$

3. Investiga se hai máis maneiras de recubri-lo triángulo grande.

4. Por cada maneira distinta que atopas:

- Fai o plano correspondente nun triángulo grande do folio.
- Escribe a equivalencia en forma de igualdade:

$$1T = T$$

$$1T = t + t + c$$

$$1T = t + ta + R$$

$$1T = t + t + ta + R$$

$$1T = t + ta + ta + R$$

$$1T = ta + R + R$$

- Se chegasches a algunha conclusión, explícanla.

-plantexámono-la necesidade dunha redistribución e aliexiramento de contidos na liña do DCB;

Respecto dos alumnos e mestres:

-valoramos e consolidámo-la dinámica de traballo en equipo, pero non exclusivamente;

-descubrir que o que semella ser evidente, ás veces, non é certo;

-xeneráronse novos conceptos, descubríronse relacións remotas, conceptos en cascada, asociación de ideas...

No desenvolvemento das actividades na aula partimos da obtención por parte de cada alumno do Tangram. Ata 6º dábaselle a cada neno un folio coas pezas do tangram debuxadas e as ía recortando. A cada unha das sete pezas puxémoslle no medio unha letra para nomeala, foi un erro como veremos máis adiante. Unha vez recortadas, primeiro problema, onde gardalas: aparecía o debate onde as diversas solucións aportadas polos nenos se atopaban coas restriccións que o conductor da clase introdu-

cía, ata que un neno propuxo un sobre, idea que foi aceptada por todos.

Na súa construción partíuse dun folio usado e os nenos, guiados polo mestre, foron sacando ideas para construílo do xeito máis sinxelo e rápido posible. Se se empregaban grampas aproveitábase para matematiza-la situación e calcula-lo número delas que facían falla. Cada neno púxolle o seu nome ó sobre e meteu dentro o tangram, pechando despois cun suxeitapapel.

Cando xa tiña cada un o seu tangram, nuns casos por grupos e outros por niveis, unha mestra caracterizada de chinesa, contoulle-lo conto: "O Emperador Tangram Chu-Lin", no cal se explica a aparición do Tangram. Despois os alumnos tiveron que facer unha interpretación en viñetas, cada un a súa maneira.

Cos nenos do ciclo superior coidamos que xa non precisaban empregar tesoiras e obtivémo-lo tangram por papiroflexia. A medida que saía cada unha das pezas describíase a relaciónbase con cada unhas das que xa saíran antes. Unha vez que tiveron as sete pezas, seguíuse o mesmo proceso que cos nenos pequenos aínda que dun xeito máis rápido.

Tanto os máis pequenos como os máis grandes a primeira actividade que se lles dá é reconstruí-lo cadrado. Para os primeiros: cadrado de papel do que partiron, os maiores comprobando a reversebilidade do proceso.

No traballo co material nas aulas destacan os seguintes elementos:

Coberturas:

Despois dun tempo de xogo libre, fóronselle dando os nenos fichas con siluetas de formas diversas. O tamaño de cada unha era o xusto para poder recubrirla coas pezas do tangram, e iso eran o que ti-

ñan que facer individualmente e tamén "face-lo plano" da figura para saber en que sitio ía cada peza do tangram. Cada grupo e cada neno buscou extratexias que lle permitían presentar mellor os traballos. Esta parte serviu para que os nenos traballasen superficies, perímetros, sentido espacial, relacións... cada un garda nunha carpeta o seus traballos.

Creatividades:

Foi este un dos momentos mellores do traballo, xa que nel os nenos disfrutaron, copiaron, crearon, pintaron, pegaron, verbalizaron... puxeron en xogo toda a súa capacidade creadora para facer formas de tódolos tipos cas pezas do tangram.

As fichas de traballo:

A fase de experimentación empezou precisamente coa aplicación nas aulas das fichas de traballo elaboradas por nós nos talleres.

Ó ir elaborando actividade e ir experimentandoas na escola vimos que había que ir corrixindo cousas, e que ó ser un material novo para todos había actividades que se podían pasar dun bloque (grupos nos que agrupamos ós alumnos) a outro sen problema ningún.

Prantéxasenos o problema máis forte no último bloque, correspondente ós alumnos do C. Superior debido ó apretado dos horarios, e por conseguinte "se perden" moitas clases; ademais; a medida que se achega ó remate do curso; sempre falta tempo. Estas consideracións obrigáronos a facer fichas "á carta" segundo "o que se estaba a dar".

Fichas do bloque I:

Os nenos tiñan que crear formas, unhas con pezas iguais do tangram, e outras con pezas distintas.

Recortaban, pegaban, facían series pintaban formas iguais, recoñecían formas inde-

pendentemente da súa posición no plano, comparaban mirando cantas cabían noutra dada, xogaban co Tangram...

Fichas dos bloques II e III:

Ó traballar coas pezas do tangram buscáronse as distintas relacións entre as súas superficies, cando utilizaban cada unha delas como medida de tódalas demais.

A medida que se descompoñían as pezas e outras formas feitas con elas noutras distintas vían as equivalencias que tiñan que facer ó recubrir. A cada descomposición seguíanlle as fases verbal, gráfica e simbólica.

Nas últimas fichas, cando xa tiñan moi claras as relacións entre as distintas pezas, os nenos tiñan que face-lo proceso inverso, buscando a reversibilidade, partindo da simbolización (expresión matemática).

Fichas do Bloque IV:

Coidamos que era básico que os rapaces, calquera que fose o seu nivel, se familiarizasen co material e traballasen con el na búsqueda de relacións entre as pezas do tangram, tanto a nivel individual como en equipo.

E por iso que ós nenos do C. Superior aplicámoslle-las mesmas fichas de equivalencias de superficies que ós do Ciclo Medio. O resto das fichas foron para traballa-las superficies, perímetros e mailas súas posibles relacións, as unidades de medida de superficies, aplicación das medidas e cálculo de áreas. Neste bloque empregamos ademais do Tangram, tramas cadradas.

O MATERIAL

Xa dende o comezo, pero sobre todo pasada a primeira fase de obtención e coñecemento do material, vimos que non era posible seguir traballando

con tangram de papel. Había que buscar algo máis resistente, barato... Probamos con multitude de materiais, sen atopar ningún que nos satisfíxese en tódolos sentidos. Ó final escollémo-lo cartón pluma, non porque fose a materia ideal, senón por se-la que máis se nos axustaba ó que nos queríamos. O cartón pluma vén en pranchas e para saca-los tangram valémonos de cutters, motivo polo que só o realizaron profesores. En total fixéronse uns 825 tangrams.

A MODO DE CONCLUSIÓN

* Arredor deste proxecto déronse unha serie de circunstancias que o fixeron posible, algunha delas foron:

- un membro do grupo con horas libres;
- boa acollida entre os mestres do colexio;
- apoio do equipo directivo;
- a axuda económica da Consellería;
- o momento de cambio no ensino;

- ambiente de traballo agradable no centro;

- os talleres e actividades que se fixeron no eido das matemáticas ó longo dos dous últimos cursos;

* Este tipo de ensino deunos moito máis traballos ós mestres có sistema tradicional de "xiz e pizarra", porque se precisa:

- máis información, preparación e tempo;

- traballar en equipo;

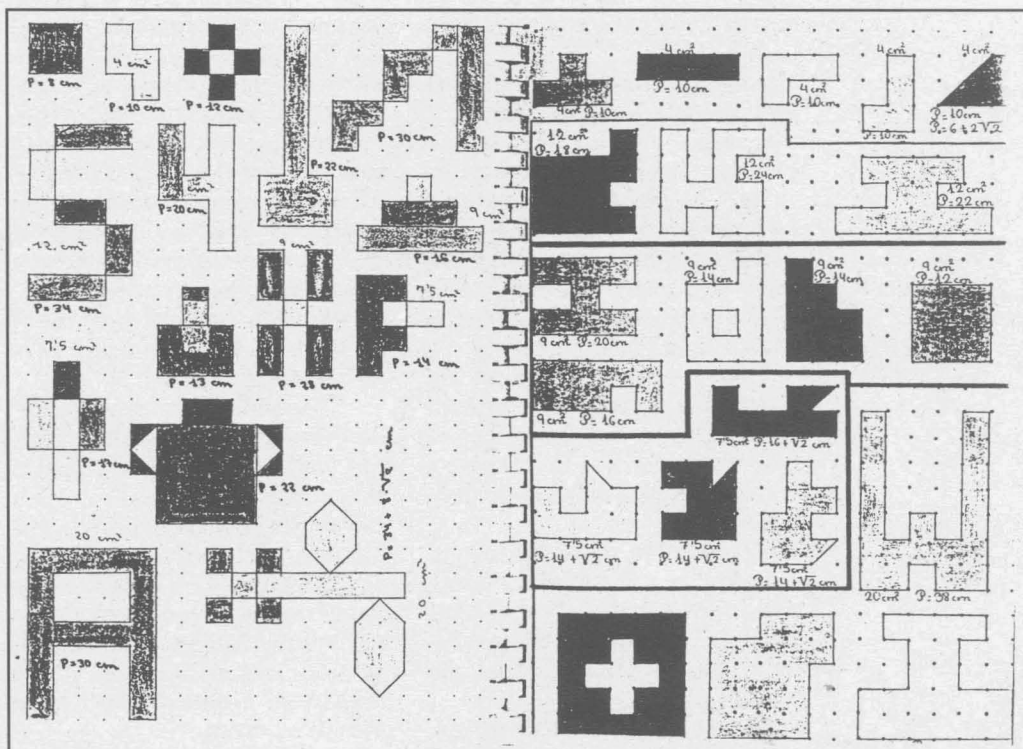
- actividade constante na aula;

- falar menos e escoitar máis;

* As clases resultaron moi gratificantes tanto para os nenos como para os mestres, a pesar do traballo que deron xa que:

- tódolos nenos de tódolos niveis, en xeral, mostraron un interese grande e traballaron a gusto, polo que se acadou un ambiente de actividade productiva moi bo;

- non aprenderon só os contidos que se programaron, senón, que ó parecer contextualizados, tamén se traballaron



COLECCIÓN PÚBLICO "R. OTERO PEDRAYO". LARACHA. Tangram. III.5.

Alumno: *David Castro Martínez*

Data: *17/4/91* Nivel: *5.º* Grupo: *B* H.comenzo: *4:34* H.remate: *5:00*

RELACIONS

Lembra o que queren dici-los signos:

= quere dicir "é igual que".
(quere dicir "é menor que".
) quere dicir "é maior que".

O tangram co que ti estás a traballar está feito dun material que se chama cartón pluma, pero tamén podería ser de madeira ou ... ¿por que non?, de chocolate.

Como é de supoñer que a ti che gusten as lambadas, deixa voa-la túa imaxinación e pensa que as pezas do tangram son de chocolate.

¿ Donde haberá máis chocolate?

* ¿ Nun triángulo grande ou en dous triángulos pequenos?

Haberá máis chocolate no triángulo grande.
Segundo o que che pareza, despois de discutilo no equipo, pon no medio o signo que corresponda:

B $1 T > 2 t.$

* ¿ Nun triángulo grande ou nun cadrado e máis nun triángulo pequeno xuntos?

3 $1 T > 1 c + 1 t.$

* ¿ No cadrado ou nun triángulo mediano?

3 $1 c < 1 tm.$

* ¿ No triángulo mediano ou no romboide e máis no cadrado xuntos?

3 $1 tm < 1 R + 1 c.$

* ¿ No romboide e máis no triángulo mediano ou nun triángulo grande?

B $1 R + 1 tm < 1 T.$

outros doutras áreas dun xeito transversal;

- os alumnos resolveron os problemas que se lles presentaron, entre eles e con toda autonomía sen canles preestablecidas. Por este motivo o camiño da "mecánica" e dos "modelos" non lles serviu e necesariamente tiveron que "pensar" e ir collendo o costume de saca-las súas propias conclusións.

* Os nenos de Educación Especial sentíronse plenamente integrados cos demais compañeiros da súa aula durante o traballo, sobre todo na primeira fase.

* O proceso de ensinanza/aprendizaxe é moita máis lento pero máis firme e os rendementos, no que nós comprobamos, semellan ser maiores que "seguindo o libro".

A lentitude do proceso con-

trapuxo esta proposta de desenvolver-la actividade matemática versus maneira tradicional, funcionando como argumento o non poder abrangue-la totalidade dos contidos programados. Consecuencia lóxica de non poder "dar" todo o programa e ver que o curso remataba é que aparecen as angustias, de maneira especial nos niveis de fin de ciclo e dun xeito máis acentuado en 8º.

* Necesidade de replantexalo departamento de matemáticas, reflexionar máis sobre a metodoloxía e facer unha redistribución de contidos nos distintos ciclos e niveis.

* O estado da moblaxe das aulas (mesas e cadeiras) condiciona enormemente a distribución dos alumnos debido ó ruído que se produce e sufren os das aulas veciñas.

* A todos nós, os mestres, servíunos en distinto grao para a nosa formación profesional axeitada ó contexto no que traballamos. É moi distinto e máis enriquecedor, polo menos no noso caso, que cando un asiste a un cursiño.

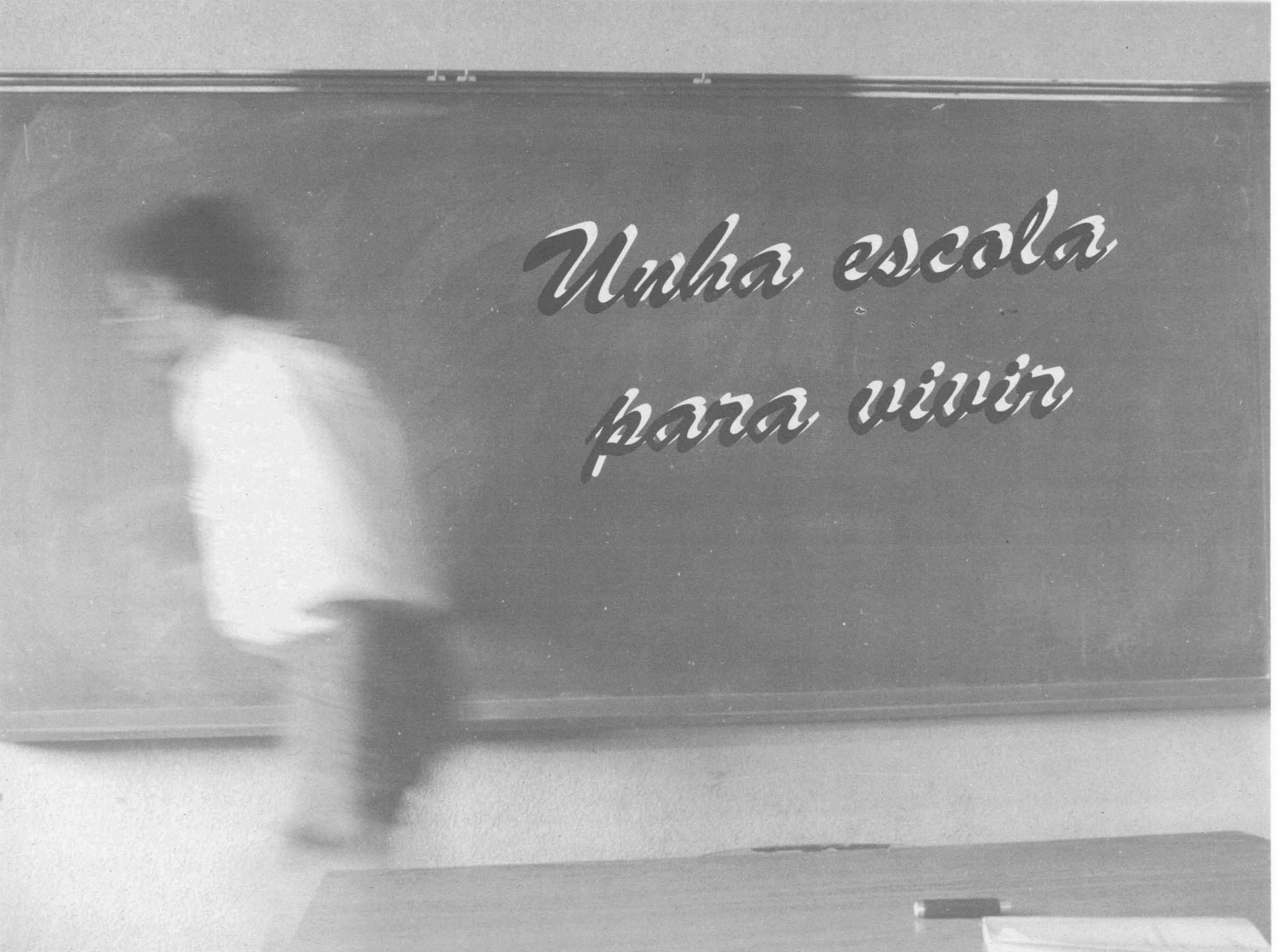
* O traballo que se desenvolveu é algo incompleto, xa que habería que segui-la experimentación co mesmo material e ve-la maneira de graduar para os distintos niveis.

Non queremos esquecer que para nós o tangram foi un recurso que nos permitiu poñer en marcha todo un proceso de mellora na maneira de relacionarnos, de intercambiar ideas, de traballar en equipo... Pero estamos plenamente convencidos de que con outro material distinto acadaríamos os mesmos ou semellantes resultados xa que o verdadeiramente importante non foi a cachela senón o que pasou arredor dela.

(*) Membros do grupo: Amor Admella Baulies, M^a Reyes Álvarez Mosquera, Rogelio Arias Durán, M^a Carmen Bodelón Camba, M^a Dolores Calviño González, Mercedes Freire Rielo, Juan F. Glez de Lema Palacio, María del R. Lestón Tajés, Irene López López, Rosa Maceiras Rodríguez, Marina Miragaya Deldán, M^a Pilar Otón Ferreiro, Concepción Pardo García, M^a Purificación Patiño Fernández, Manuel Pazos Crespo (coordinador), M^a Florinda Ríos Rial, Flora Saavedra Sobrado, José Antonio Souto Pardo, Fernanda Testón Sevilla, M^a Purificación Vázquez Blanco, M^a Aurelia Vázquez Suárez

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...



*Unha escola
para vivir*

¡Faite socio de Nova Escola Galega!

Escríbenos ó apartado 586 de Santiago



nova
escola
galega

Salomó Marqués
Universitat de
Girona

1934. Un mestre catalán nunha aldea galega Memoria



Con motivo da investigación que veño realizando sobre os mestres republicanos que traballaron en Cataluña e que tiveron que exiliarse coa chegada de Franco, chegou ás miñas mans un documento inédito dun mestre xerundense que, ao voltar a súa casa en 1970, despois dun longo exilio de máis de 30 anos, narra os seus recordos.

Foi a súa primeira escola en propiedade a de Vilalpape, aldea abeirada a Monforte. O contacto directo coa realidade de escola rural galega e as súas relacións con algúns caciques foron tan intensos que aínda despois de tantos anos non os puido esquecer e contouno nas súas memorias.

Publicamos agora estes anacos, coa pretensión de dar a coñecer un documento puntual e concreto.

Un testemuño dun mestre da escola pública que nos permitirá un mellor coñecemento da escola rural galega na época republicana e do que pensaba un mestre comprometido social e politicamente.

O AUTOR

O Autor do documento é o mestre Josep Donjó Callol. Nado en L'Escala, pequeno pobo mariñeiro do Alt Empordá na provincia de Girona, nunha familia de extracción humilde e de ideas republicanas.

Despois de cursar os seus primeiros estudos no pobo natal fixo a carreira de Maxisterio en Girona, ao tempo que traballaba nunha barbería para pagarse os estudos, nos momentos da Dictadura de Primo de Rivera.

Na Escola Normal é influído por dous grandes profesores que cursaran estudos na Escola de Estudios Superiores do Maxisterio de Madrid: Miquel Santaló Parvorell e Cassià Costal Marinello (chamado o Cossío catalán) que, endemais de ser excelentes profesores de Xeografía e de Pedagogía respectivamente, eran bos políticos republicanos. Costal, de ideas socialistas, será nomeado presidente interino da Deputación de Girona no comenzo da IIª República, ao tempo que Santaló sería elixido alcalde da Capital, o primeiro alcalde da República.

Costal, director da Escola Normal de Girona sería tamén no ano 1931 nomeado director da Escola Normal da Generalitat, sucedéndolle Santaló, un dos fundadores da Esquerra Republicana de Catalunya, quen, pola súa parte, chegaría a ser ministro no primeiro goberno Lerro (1933), ademais de ter outros cargos políticos na Generalitat. Acabados os estudos de Maxisterio Josep Donjó exerce interinamente en pobos da provincia, concretamente en Breda e Castell d'Aro. Obtén despois en propiedade a praza de mestre en Vilalpape e alí se traslada coa familia. En Outubro do 1934 retorna ao Alt Empordá, ao pobo de Darnius, pequeno pobo rural xunto da fronteira francesa. Alí exerce como único mestre da escola de nenos e ao

estala-la sublevación fascista e a revolución frente-populista actúa de xefe do Comité das milicias Antifascistas, evitando o derramamento de sangue e procurando levár á práctica as súas conviccións políticas e sociais.

Desde o punto de vista político non militou en ningún partido: *"Fun toda a miña vida un home dos chamados comprometidos, un suxeito político sen ningunha filiación a ningún partido político. É dicir, o que se chama un sen partido; o que me permitía tomar sempre o partido do que me parecía razoable, sen suxeición a ningunha disciplina de partido. As miñas inclinacións ían sempre do costado do democrático, progresivo e avanzado"* manifesta nas súas memorias. Sindicalmente estaba afiliado á FETE e sintonizaba coa vontade do goberno republicano de transformala sociedade mediante un bo labor educativo, considerando, por outra parte que *"o mestre nacional nos pobos ten un papel social e humano de primeiro plano a executar"*.

A mediados de 1937, logo de vivir un intenso ano de transformacións sociais e políticas e mesmo de soportalos ataques da dereita conservadora marcha de Darnius, cando nota que *"os meus colaboradores non necesitaban xa da miña presenza..."* Agora aspiraban a dirixila vida local sen inxerencias *estranxeiras*" (p. 48).

Pasará por diferentes escolas da provincia: San Feliu de Guixols, na costa. *"Na escola, os mestres faciamos o que boamente podíamos e máis que nada a clase quedaba convertida nunha simple gardería infantil. Era imposible traxer ningún plan de ensino. Non se podía estruturar un traballo educativo eficaz e perseverante cos avións sementando diariamente a morte e a destrución"*. Vai despois para Llagostera (o expoñente da fame); e logo para Sant Pere Pescador.



*"Nun local apto para uns escasos trinta escolares
meñanse cincuenta e ata sesenta rapaces e rapazas,
pois a escola era mixta"*

Despois de deixa-la familia no seu pobo de L'Escala, o 5 de febreiro de 1939 pasa a fronteira para Francia en A Jonquera, cando se está a consumir a ocupación militar franquista de Catalunya. Vén de seguido a triste historia do exilio: nos campos de concentración, co mal trato da xendarmería francesa e dos soldados senegaleses, etc. *"Estabamos convencidos de que unha vez no territorio francés poderíamos producirnos (sic) como cidadáns dun país libre, traballar honradamente cada quen no seu. Que ignorantes estabamos todos do que nos*



agardaba no país da liberdade tan cacarexada”.

Despois de saír do campo de concentración e de traballar na Francia ocupada, cando chega a liberación queda na Francia, en Marsella, onde se establece e traballa como cristaleiro, ata o seu retorno en 1970. Non se reintegraría ao maxisterio, vindo a morrer no 1990.

O DOCUMENTO

Donjó non tivo a pretensión de escribi-las memorias da súa vida, xa que *“non son nin un literato, nin un historiador ou home de ciencia; son sinxelamente un home do pobo, nado no anonimato e que, cando chegue a miña hora, baixará á tumba como veu á vida, no anonimato máis absoluto”*. Por iso non falará de memorias, senón de notas, *“un simple recordo dun dos períodos da miña vida”*. O texto está escrito en castelán, agás dous párrafos en catalán falando do cura párroco (p. 34). Iníciase no 1934 cando

“Acabar co cancro do analfabetismo nacional, que nos deshonra como pobo civilizado esixe esa filiación de mestres misioneiros do ensino”

chega á escola de Darnius e aunque son notas e non un diario persoal, o documento ten un alto valor histórico por tratarse dos recordos e reflexións críticas dun mestre comprometido, unha persoa do pobo, sen grandes discursos; un mestre que como tantos outros traballaron activamente a prol dunha sociedade máis libre, xusta e culta.

O documento de 131 páxinas -mecnografadas a un só espacio- contén unha introducción na que narra a súa experiencia como mestre de Vilalpape. Páxinas que nos dan a coñecer as opinións dos caciques locais relativas á educación e aos mestres renovadores: *“ahora la República os engorda a los maestros, luego, nosotros, os mataremos”* (p. 3). Uns mestres que o autor olla como misioneros e cabaleiros dun ideal, cunha grande dose de vocación e de espírito de sacrificio; coa misión de racha-la ignorancia do pobo galaico”.

Donjó narra o choque psicolóxico sofrido ao constata-la contradición entre o discurso pedagóxico das Escolas Normais e a tristeira realidade da escola rural. Unha escola rural que necesita de bos mestres *“porque os nenos e nenas son tan dignos, por non dicir máis, de ter bos educadores cós dos grandes centros urbanos”*.

Aí vai pois o Anaco.

A ESCOLA RURAL

Cheguei a Darnius... Procedía da escola de Vilalpape, pequena localidade galega da provincia de Lugo. Nela fixen as

miñas primeiras armas como mestre en propiedade... Durante o meu interinato xa tivera ocasión de enfrontarme coa contradición existente entre a Escola ideal e a Escola real. A primeira presentáranma durante os meus estudos de maxisterio, a segunda na realidade viva dos pobos. Máis en sitio ningún, esta contradición semellóume tan acentuada como na escola galega de Vilalpape; paga a pena dicir unha verbas sobre disto.

A aldeña de Vilalpape dista uns seis ou oito quilómetros do importante nó ferroviario de Monforte de Lemos. Sito a uns cinco centos metros da estrada xeral Monforte-Lugo, está unida a ela por un ramal, estrada veciñal propia para o tránsito dos seus “chirriantes” carros. Ben situado pois, se o comparamos con outras aldeñas (“lugarejos”) servidas por compañeiros da miña promoción, moitos deles perdidos e esquecidos na enmarañada rede orográfica galega.

Debido a esta situación de privilexio, xamais me vexo obrigado a servirme dun burriño (“borriquillo”) para transportar a miña humilde humanidade a Monforte, para recibi-los meus haberes ou subministrarme para as necesidades familiares. Non podían dici-lo mesmo algúns dos meus compañeiros, que a miúdo vin chegar enriba dun burro, Sancho Panza nas súas cabalgaduras. Sen embargo, como o único medio de transporte co que podía contar era un daqueles armatostes primitivos de catro rodas, ao que lle daban fachendosamente co nome inmericido de autobús,

máis parecido a unha lata de sardiñas, a súa utilización resultaba unha verdadeira traxedia. Subir a el convertíase nun martirio; sempre, segundo o chofer, cabía un máis; ata que, materialmente, íamos en apretadísima mesturanza homes, cestos e capazos, vellos, mulleres e nenos en desvergonzada promiscuidade.

Presentado Vilalpape, paso xa a trata-la contradición escolar, é dicir, o enfrontamento do Mestre novel coa escola real. Aquí acabouse o conto de fadas pedagóxico vivido nas aulas da Normal. O ideal vense estrepitosamente abaixo. Nos libros de texto das Normais todo é de cor de rosa; edificios de fabricación impecable, materiais pedagóxicos último modelo, nenos limpos, sensatos, perceptibles, suxeitos fáciles e atentivos, verdadeiros anxiños caídos do ceo limpo e azul. E un atópase coa volta da medalla; escolas destartalladas, materiais pedagóxicos inexistentes, nenos virxes de toda preparación, surxidos dun ambiente familiar deplorable. O choque psicolóxico que recibe o mestre é inevitable; co que e por mor de prevelo, penso que sería mellor dici-la verdade, toda a verdade, aos futuros educadores, aos responsables da educación da infancia rural nacional, ao seu paso pola Normal.

A escola de Vilalpape era de nova creación, o que está lonxe de significar de nova construción. A mesma respondía ao afán vocacional manifestado pola República española, recién instaurada, de minguar e estirpa-lo cancro do analfabetismo que corroe a alma nacional. En consecuencia, botouse man do que se puido, e o que se atopou foi un local malamente entarimado, sendo que polas súas rendixas se miraba destinado a corte de vacas, rapidamente evacuadas para cobri-las formalidades. O tal edificio, xunto coa casa do mestre anexa, de parecidas condicións eran propiedade

do principal da localidade, o señor Casas, quen, polo feito de ser o principal era o mesmo tempo un pobriño cacique local. Máxínome a mágoa que debeu sentir por verse obrigado a cambia-la corte das súas vacas, posto que se miraba ben o pouco que lle importaba a educación dos nenos, entre os que se atopaba o máis pequeno dos seus, e así sempre que na conversa lle viña a conto metía a seguinte picada: "ahora la República os engorda a los maestros -dicíao con retranca como se efectivamente se tratara de cochos-; luego, nosotros, os mataremos". Todo un programa para escomenzar; un programa que, por desgracia, polos feitos ocorridos nas terras galegas no momento do alzamento triunfante naquela rexión, cumpriuse en boa medida. ¡Pobres compañeiros meus de infortunio, encargados de rompe-la ignorancia do pobo galego, e que non puidistedes acollerlos coma min a un concurso de traslados; recompensousevos coa perda da vida a vosa vocación de Mestre!

Nun local apto para uns escasos trinta escolares metíanse cincuenta e ata sesenta rapaces e rapazas, pois a escola era mixta. Este sistema de educación foi un dos progresos logrados pola República e a ela lle acae a honra da súa introducción.

Este número tan alto de escolares nun lugar que case non sumaba un cento de habitantes explicase pola organización administrativa particular de Galicia, en virtude da que, a parroquia pasa a se-lo lugar de concentración dos casares dispersos polos arredores. Os nenos e as nenas que viñan, non obstante sendo algúns deles adolescentes en formación, emprincipiaban a escola por primeira vez. Non tiñan idea de disciplina escolar, nin posuían ningunha tradición educativa, polo que eran bastante ruidosos e barulleiros, pregándose dificultosamente á orde. Máis todos eses inconve-

nientes quedaban compensados, felizmente, por un devezo, un afán visible, mellor aínda, por un instinto de aprender, de desprenderse do peso da ignorancia que os coutaba. Mérito da República española en formación, honra e gloria súa foi o saber interpreta-lo fondo de aqueles co razóns infantis, orfos de saber; inxectar naqueles nenos fillos da terra, o desexo de liberarse da súa rusticidade. O mesmo acontecía, e se cadra en maior escala, durante as clases nocturnas da invernia, na que se presentaban homes e mulleres rozando xa os lindeiros da vellez. Non obstante, as dificultades de desprazamento desde o caserío aillado á escola, nas noites frías, durante os días pequeniños, cargados de néboas e humidade, o local escolar enchíase de voces, moitas das que aprendían coitadiñamente a deletrear por primeira vez, a traxear primitivos garabatos.

Gracias a que o mestre, polo

CREACIÓ DEL CONSELL DE L'ESCOLA NOVA UNIFICADA

DECRET

La voluntat revolucionaria del poble ha suprimit l'escola de tendència confessional. Es l'hora d'una nova escola, inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. Cal estructurar aquesta escola nova unificada, que no solament substitueixi el règim escolar que arcaïa d'enllocar el poble, sine que crei una vida escolar inspirada en el sentiment universal de solidaritat i d'afecte al amil dels interessos de la meitat humana i a base de la supressió de tota mena de privilegis.

A proposta, elaborada pel Conseller de Cultura i acordada amb el Consell Executiu.

Decret:

Art. 1.^{er} Es constituï el Comitè de l'Escola Nova Unificada, que tindrà per finalitat:

a) Organitzar, en els edificis apropiats per la Generalitat, el nou règim d'una escola unificada que substitueixi l'escola de tendència confessional.

b) Interferir i dirigir aquest nou règim docent, assegurant que respongui, en tots els aspectes, al nou ordre impost per la voluntat del poble; és a dir, que estigui inspirat en els principis racionalistes del treball, que tot obrer amb aptitud pugui arribar, sense obstacles i prescindint de tot privilegi, des de l'escola més primària als estudis més superiors: a la Universitat Obrera i a la Universitat Autònoma de Barcelona.

c) Aquest Comitè intervirà en la coordinació dels serveis d'ensenyament de l'Estat, de l'Ajuntament de Barcelona i de la Generalitat de Catalunya.

Art. 2.^{er} Aquest Comitè serà presidit pel Conseller de Cultura de la Generalitat o per la persona en qui delegui, pels representants dels següents organismes sindicals de Catalunya: per la U. G. T. (Federació Espanyola de Treballadors de l'Ensenyament): Galícia Delbosa i Boigues, Josep Ure i P, Joan Hervia i Soler, Francesc Albert i Marrugat; per la C. N. T. (Sindicat de Professionals Laborals): Miquel Escophausa i Gontare, Joan Puig i Elias, Joan P. Fàbregas i Llauró i Albert Cassi; pel Consell de Cultura i per la Normal de la Generalitat de Catalunya: Casals, Contal i Marín; i per la Universitat Autònoma de Barcelona: doctor Serra Hontler; pel Comitè de la Universitat Industrial: Joan Aleu i Botxaca; i per les Belles Arts: Francesc A. Gall.

Art. 3.^{er} Aquest Comitè, per al seu millor funcionament, serà dividit en les següents Ponències:

a) Ponència d'Ensenyament Primari, b) Ponència d'Ensenyament Secundari, c) Ponència d'Ensenyament Professional, d) Ponència d'Ensenyament Superior, e) Ponència d'Ensenyament Tècnic i f) Ponència d'Ensenyament Artístic.

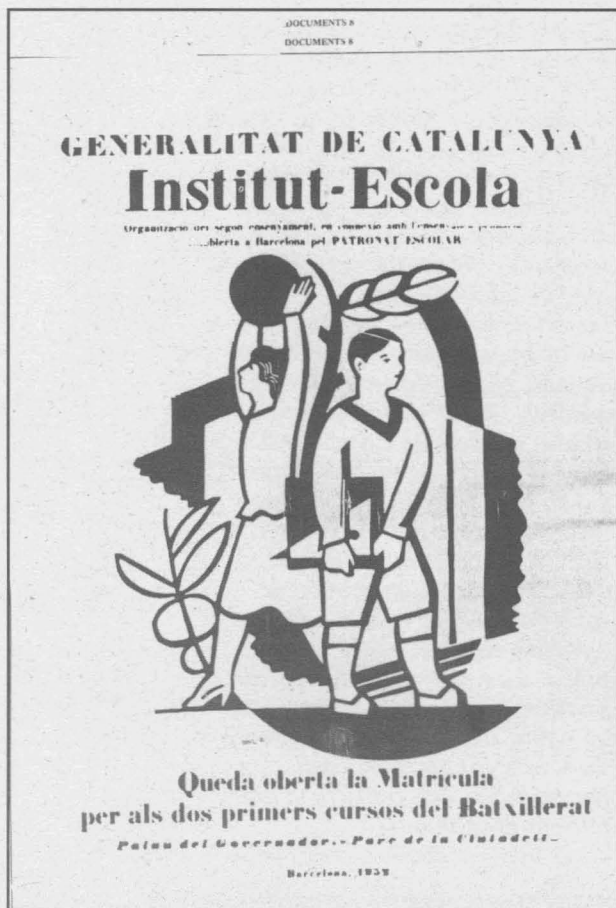
Art. 4.^{er} Totes les propostes de les Ponències seran discutides en el Ple del Comitè i, per a llur realització, serà constituït un Comitè executiu, integrat pels Presidents de cada Ponència.

Article transitori. Com a primera mesura d'urgència el Comitè de l'Escola Nova Unificada, estudiarà la dotació que serà donada als edificis dels quals s'ha apropiat la Generalitat i als objectes que pugui haver-hi i que han passat a ésser patrimoni del Poble. Organitzarà també, immediatament, la desfecció de tots els edificis i de tots els objectes que continguin i, per al compliment d'aquesta missió, sol·licitarà tot el concurs que calgui de les milícies cantades, que li serà prestat en tot moment.

Barcelona, 27 de juliol del 1936.

LEÓ GONZÁLEZ.

El Conseller de Cultura, VENTURA GASSÓ.



las son modelos, que hai infinidad de centros de ensino e de educación que non reúnen as mais elementais condicións esixidas pola pedagogía moderna; pero que os nenos e as nenas deses "burgos podridos" son tan dignos, por non dicir máis, de ter bos educadores, cós dos grandes centros urbanos. Non hai dúbida de que o futuro educador aceptará a explicación, formándose na súa conciencia unha especie de mentalidade de misionero da educación. Comprendería que non tódolos promocionados poden servir nas grandes aglomeracións urbanas e que aos máis debe corresponderlles o honor e a gloria de dar cumprimento a alta misión de se-los liberadores da ignorancia e a rudeza dos medios rurais. Acabar co cancro do analfabetismo nacional, que nos deshonorra como pobo civilizado esixe esa filiación de mestres misioneros do ensino, aos que durante os seus estudos se lles tería dito toda a verdade para evitarlles así o choque psicolóxico.

Un feito que me ocorreu en Vilalpape dáme a ocasión para lanzarme a unha lixeira digresión. Durante a miña estancia enfermou o meu fillo maior, duns doce anos. Chamei ao médico á Bóveda, capital municipal, a onde fun, e viú a miña casa, a título de favor segundo me dixo. Cumpriu co seu deber, recitou ao enfermo; mais ao despedirse díxome diplomáticamente que naqueles lugares non se podía caer enfermo. Dadas as condicións de situación, de illamento das casas e parroquias e a escaseza de galenos, debíase confiar máis nas defensas biolóxicas do enfermo ca nos coidados do médico. Non quero crer que esta especie de desahucio se debera ao feito da disparidade de pareceres políticos existentes entre as súas concepcións e as miñas, que el xa tivera tempo de apreciar; máis nunha rexión tan dominada polo caciquismo como era Galicia, a hipótese non

se pode descartar totalmente. E o caciquismo que facían reinar no concello de Bóveda os irmaos Maceda, médicos tamén, era de medo. Para estes suxeitos non tiñan dereito á vida máis que aqueles que se presentaban a facer o seu porco xogo político. Podería citar casos en apoio, máis coído non ser precisos. En tales condicións que facer senón agardar con impaciencia a convocatoria dun concurso de traslado para un home xa casado coma min e con tres fillos, a fin de poñer terra de por medio. O que me leva da man a formular unha opinión que me petiscaba desde o comezo do capítulo.

Penso que o alto honor de rexentar estas escolas, chamémolles rurais en xeral, debería recaer sobre as costas da xente nova e sen compromiso, como se adoita dicir, é dicir; de xente solteira para que puidera dar tódolos seus froitos... (pois) da xuventude é o porvir e o futuro das nacións. Por isto, en nome do mañá, a xuventude mereceu-me sempre, e ségueme a merecer, os máximos respectos; por conseguinte, non penso facerlles pagar ningún imposto de soltería, como puidera pensarse. Máis coído que o ter determinadas obrigas familiares, como era o meu caso, representa un serio hándicap para levar adiante a obra educativa que se debe facer en sitios como Vilalpape, posto que, en tales condicións non se busca máis que desertar á primeira oportunidade, comprometendo a continuidade da obra educativa. Páguese, pois, debidamente á xente nova, como se merece, e na época do boom automobilístico, atoparanse leccións de mestres que orgullosamente irán cumprir este cometido de honor.

S.M.

Traducción do catalán de
Antón Costa Rico.

"Páguese, pois, debidamente á xente nova do ensino"

xeral, é unha especie de cabaleiro do ideal, que conquiere rapidamente harmoniza-la contradición existente entre o real e o ideal, se o desánimo non se apodera del. En tales casos é a vocación a que produce o milagre. Quitádelle a vocación, o espírito de sacrificio que a mesma supón para o Mestre Nacional e a Escola permanecerá fixada, inmóvil, paralítica, sen zume e sen vigor. Sen embargo, coído que debería advertírselle ao normalista o que vai atopar na Escola rural mentres duran os seus estudos. Debería dicírselle que non tódalas Escolas españo-

literatura infantil

Resultados dunha enquisa e propostas de animación

Bibliotecas infantís en Galicia

Manuel Pérez
Grueiro
Bibliotecario
de Neda

O autor, bibliotecario de Neda, expón neste traballo os resultados dunha enquisa realizada en 164 bibliotecas galegas sobre a animación do libro infantil e xuvenil. Propón, como xeito de asegurar un traballo real de animación á lectura cos nenos, dotar ás bibliotecas de espazos, fondos e persoal técnico especializado para realizar este tipo de actividades.

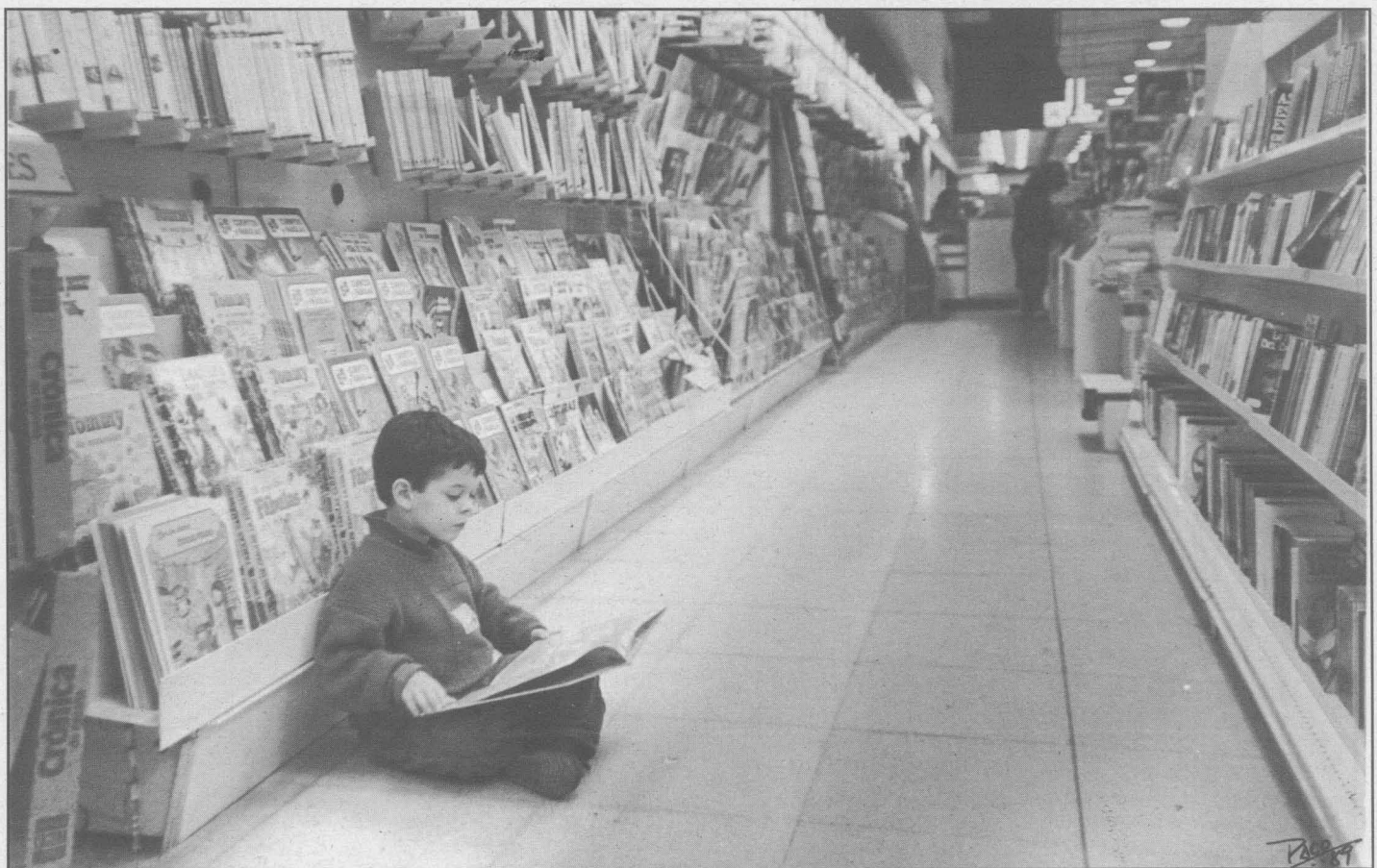
SE QUEREMOS inuír positivamente na creación e consolidación do hábito da lectura —entendido como elemento pracenteiro, lúdico, e non como esforzo obri-

gatorio— temos claro que hai que comezar dende idade temperá. Mais para isto teñen que existir condicións moi favorables.

No caso das bibliotecas públicas, onde a experiencia di que a maioría dos usuarios son nenos e nenas, temos que anali-

zar moi concretamente que tipo de servizo de lectura infantil estamos a brindar. Preguntémonos se este servizo ten calidade, se cumpre a súa función. Iso depende de moitos factores, mais os fundamentais son de

PACO



.....

**"Precisamos unha política destinada
a incentivar a creación
de verdadeiras bibliotecas infantís
en Galicia"**

tipo material: locais, fondos, equipamentos, persoal.

CONDICIÓNES NECESARIAS

Entre as condicións imprescindibles está a existencia dun *espacio propio*, diferenciado e exclusivo para a lectura infantil; a presenza de *persoal cualificado* que atenda especificamente —cando non exclusivamente— ós nenos, é dicir, un especialista; a dotación de *fondos suficientes* de literatura infantil; e a realización de *actividades* programadas, con continuidade, con claridade de obxectivos, recursos e técnicas axeitadas.

Se non contamos con todos estes elementos, dificilmente podemos pensar que estamos a facer verdadeira animación á lectura infantil. Ou polo menos estamos moi lonxe do necesario.

Nas bibliotecas municipais galegas —unhas 150, máis o menos— onde descansa grande parte das responsabilidades neste campo, non podemos considerarnos satisfeitos co que se fai. Lamentablemente hai grandes carencias en todos e cada un dos catro elementos máis arriba subliñados.

DATOS DUNHA ENQUISA

Nunha enquisa que fixemos, na que foron consultadas 164 bibliotecas (incluímos, ademais das municipais, as provinciais e outras privadas que fan servizo público os nenos), decatámonos, con cifras e porcentaxes, como se confirmaba o que por expe-

riencia xa era coñecido polos profesionais do sector.

Temos que aclarar que en Galicia non existen bibliotecas infantís, entendidas como institucións autónomas, senón que son seccións infantís en centros de lectura de carácter xeral.

Pero estas seccións varían moito:

— Máis da metade das respostas (58,9%) falan dun simple andel nunha sala común, onde só un 22% do total dos libros son para nenos, dos que, só un 19% están escritos en lingua galega, o que significa un 4% do total xeral.

— Das seccións que están situadas en sala común cos adultos, só un 14% está diferenciada, separada dalgún xeito ou caracterizada de maneira distinta, cunha certa independencia.

— Existen unicamente un 26,9% de bibliotecas que contan cunha sala á parte, exclusiva

entre os lectores máis novos, con poucos medios, suplidos con vontade. O 48,78% (56,4% na provincia de A Coruña) das bibliotecas fan actividades de animación, aunque non todas exclusivamente para nenos. Só unha cuarta parte declara realizar actividades específicas para eles.

Ademais, non sabemos, certamente, se hai continuidade, planificación previa e seguimento das experiencias, así como a calidade e efectividade das técnicas utilizadas.

Hai que ter en conta que moitos bibliotecarios e bibliotecarias nin tan sequera traballan a xornada completa, polo que se fai difícil organizar outra cousa que o préstamo e a consulta puntual. Tamén hai moitos que comparten o seu labor con outras responsabilidades (arquiteiro, por exemplo). Na case totalidade das bibliotecas municipais (un 95% segundo o

.....

**"En Galicia non existen bibliotecas infantís,
senón que son seccións infantís en centros
de lectura de carácter xeral"**

para os pequenos, onde poden ler sen interferencias, contan cos seus libros e desenvolven actividades sós ou guiados, acordos coa súa idade.

Nas bibliotecas municipais galegas só un 12% da superficie está dedicada á lectura infantil, e menos dun 20% dos postos de lectura para os nenos.

— Lamentablemente, só hai persoal específico para atender con xeito ós nenos no 8,9% das bibliotecas que responderon á enquisa.

Sen embargo, malia estas fallas, os bibliotecarios e bibliotecarias tentan facer un traballo

Mapa Bibliotecario Galego, elaborado pola Xunta) hai si unha persoa, o que impide o desenvolvemento desas actividades de animación.

CONTRADICCIÓNES

A mesma enquisa di que o 38,5% (46,5% na Coruña) dos usuarios das bibliotecas públicas son nenos e rapaces. Dos lectores diarios, o 58,3% (o 70,3% en A Coruña) son menores de 14 anos. Das lecturas que se fan cada día, o 54,6% (58,5% na provincia de A Coruña) son

literatura infantil

infantís. Destas, un 26,5% son libros en galego.

Isto entra en contradicción flagrante coas cifras dos elementos (superficie, número de postos de lectura, persoal, fondos) dedicados ós nenos nas bibliotecas. Máis da metade dos usuarios (entre o 60 e 70%) son nenos, pero só contan cun mínimo de espazo (12%), poucos libros (22%) e non teñen o curso de persoal para atendelos como é debido.

Os adultos (dun menos 40%) usufructúan o 88% da superficie, o 78% dos fondos bibliográficos e a maioría dos esforzos, da atención, das inversións. ¿Será que os nenos non votan, non pagan impostos, non protestan? Con estas premisas é case que imposible levar adiante unha verdadeira labor de animación á lectura infantil.

SOLUCIÓNS

O xeito de asegurar un traballo real de animación á lectura cos nenos é dotar ás bibliotecas con espazos específicos nos que atendelos co persoal axeitado, contando con fondos suficientes, e onde sexa posible realizar actividades dirixidas particularmente ós máis pequenos.

A responsabilidade é das

.....

**"Malia as carencias os bibliotecarios
tentan facer un traballo entre
os lectores máis novos"**

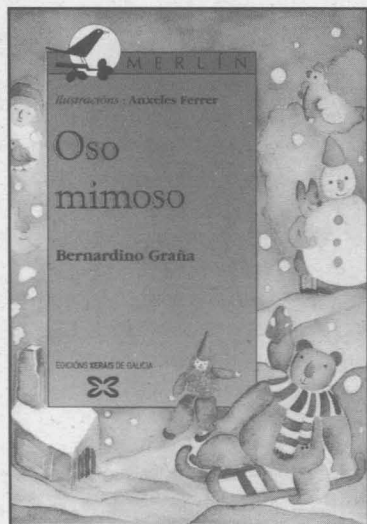
administracións (local, provincial e autonómica) que practican case sistematicamente o recorte de medio, o empobrecemento no eido da cultura, o descoido do sector das bibliotecas moi especialmente.

É precisa unha política destinada a incentivar a creación de verdadeiras bibliotecas infantís en Galicia, con axudas específicas, formación de persoal e dotación de fondos e equipamentos para elas. Isto é unha utopía, pero loitemos por facela posible.

.....

**"Moitos bibliotecarios nin
sequera traballan
a xornada completa"**

**OSO
MIMOSO**
Bernardino
Graña
(1992)
Edicións Xerais de Galicia.
Colección
"Merlín".
A partir de sete
anos



Na maioría das ocasións cando un autor moi coñecido se pasa á literatura infantil soe criticárselle que o fai por motivos comerciais; non é este o caso de Bernardino que dende sempre nos seus textos deixou un claro sentir de xuventude, de querer

chegar a todos, sen diferenciación de idades.

Tanto o texto en si, como a temática que trata parecen a adecuada para os primeiros lectores, e incluso por experiencia propia, penso que se presta para ser lido ou contado ós máis pequenos.

Quizá a conclusión menos positiva dáse entre o texto e a ilustración na que falta colorido, dando unha sensación de tristura, provocada polo uso duns tons pasteis demasiado apagados e pouco diferenciados.

Ten a historia un desenvolvemento agarimoso, fácil lectura que se completa cun bo aproveitamento didáctico que presenta o texto. Destacamos:

- Traballos con ritmos
- Repeticións
- Diálogos
- Cuestionamentos
- Vocabulario adecuado

para a idade, así como uso de variables dialectais dunha mesma verba (mama, mamai, nai).

— Introducción dos números, repeticións.

A temática é atractiva como tódalas historias de animais, aquí temos o "veno oso" que representa o papel de calquera rapaciño que cando pide unha cousa ten que ser xa.

Presenta o texto unha funcionalidade dual, xa que permite ser traballado polos primeiros lectores, ó tempo que se presta moito para ser narrado, coa participación dos rapaces, co cal, consegue aproximar máis ó lector á obra. Por isto penso que a idade para a que se podería adicar sería a partir de sete anos.

Pepe Grandal

BRANDÓN, FILLO DE FERREOL

Palmira G. Boulosa (1993)
Edicións Xerais de Galicia
Colección "Merlín"
Idade recomendada: 12-15 anos



Fíxonos agardar Palmira, nada menos que 6 anos dende que en 1987 gañara o Iº Premio Merlín con *A princesa Lúa e o enigma de Kian*, pero coidamos que a espera ben mereceu a pena.

En realidade, aínda que ela mesma nos di ó final que "Brandón..." vén sendo a continuación de *A princesa Lúa...* (como integrantes dunha trilogía titulada "Cumiodouro"), ámbolos dous libros poderían lerse independentemente e en paralelo xa que son dúas histo-

rias paralelas as que nos narran un e outro: o nacemento e infancia de Lúa ata o desentrañamento do enigma de Kian e o nacemento e infancia de Brandón a quen será precisamente Lúa que o veña liberar do cárcere de cristal no que o teñen "amorosamente" retido as fadas da Lagoa de Antela.

Son múltiples as connotacións mitolóxicas e literarias que Palmira Boulosa verque no seu libro: Homero nas descripcións: "Ferreol, o dos cabelos vermellos"; "o rei Artús, vencedor en cen batallas" e no carácter épico de toda a obra; as lendas célticas e galegas: a Lagoa de Antela, os druídas, os bardos, deusas e deus; o ciclo artúrico: o propio rei Artús, as tribos (galegas, ártabras, balures...) e clans, os topónimos, os nomes das persoas, as sagas cantadas polos bardos...

Toda unha simboloxía ategada de beleza poética nas descripcións: *"Coñeceu máis cousas sobre a illa máxica de Avalón... Nove irmás gobernan nela cunha doce Lei e dan a coñecer esa Lei a tódolos que a ela chegan... ó redor desa illa brillan os cabalos de mar en belida carreira contra as ondas. Unha*

vella árbore hai alí, na illa coas súas flores, e sobre dela os paxaros chaman ás horas. Ten riquezas e tesouros de tódalas cores da terra e escóitase unha suave música bebendo o mellor viño".

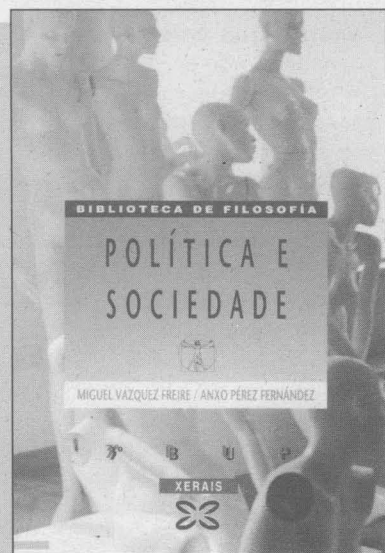
Case nos atreveríamos a recomendar que o libro fose lido en alto e por capítulos (a rapazas e rapaces a partir xa dos 9-10 anos, xa que é tal a sonoridade e poesía que encerra que pagaría a pena introducirille unha certa entoación musical.

Sen embargo, moito nos tememos que nenas e nenos desas idades (de 9 a 11 anos) non serían capaces de pasar da terceira ou cuarta páxina por si mesmos, dada a enorme cantidade de nomes pouco comúns verquidos no texto, é por este motivo polo que ó principio o recomendamos para idades comprendidas entre os 12 e os 15 anos, etapa lectora na que xa poden asimilar mellor nomes, descripciones e simboloxía.

Insisto en que a espera mereceu a pena e animamos a Palmira a que siga contándonos que foi o que lles ocorreu a Lúa e a Brandón a partir do seu feliz encontro.

C.B.C.

NOVA BIBLIOTECA DE FILOSOFÍA



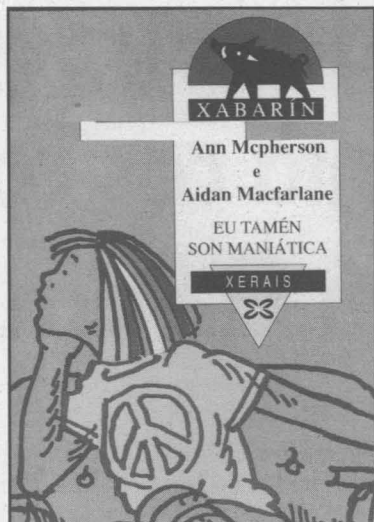
O animal humano. Mercedes Oliveira Malvar
Coñecemento e Realidade. Alicia Garea Traba
Coñecemento científico. Xesús García Castro
Linguaxe e Lóxica. Xosé Calviño Pueyo
A acción moral. Xoán Currais Porrúa
Iniciación á Estética. Miguel Vázquez Freire
Política e Sociedade. Anxo Pérez Fernández
e Miguel Vázquez Freire

*Un Proxecto Didáctico innovador
do Grupo Enxergo para 3º de BUP*



EU TAMÉN SON MANIÁTICA

Ann Mcpherson / Aidan Macfarlane
(1993)
Edicións Xerais de Galicia
Colección "Xabarín"
Idade recomendada: 14-16 anos.



Agardabamos con certa impaciencia a chegada da "outra cara da moeda" do divertido *Diario dun xove maniático*, tamén obra destes dous médicos. Mais, neste caso, é a man de Ann Mcpherson a que prima, loxicamente, sobre a de Aidan, razón pola que esta vez é o seu nome o que antecede ó do seu compañeiro de relato.

A tónica é moi semellante á do *Diario dun xove maniático*. Unha rapaza, de 16 anos, irmá de Pete (protagonista do "Diario...") e dous anos máis nova ca el (tiña 12 cando Pete escribe o seu diario) nárranos tódalas vicisitudes da súa vida, tamén en forma distendida e amena, sendo o receptor das súas confesións, como non, un diario: "Pete cre que son unha

copiona, porque escribo un diario agora que o del é tan famoso... de calquera xeito, Pete non é a única persoa do mundo que ten un diario. A diferenza del, vou escribir todo o que se me pase pla cabeza, exactamente como suceda".

O que sucede ó longo de todo o libro é nin máis nin menos que todas aquelas pequenas incidencias que se poden dar na vida de calquera rapaza de 16 anos ó longo dun ano (de xaneiro, en que Susie cumpre os 16, ata decembro, festas incluídas).

Salvando pequenos detalles máis específicos da sociedade inglesa (moita máis estricte que a nosa no consumo de alcohol por adolescentes ou nas idades para acceder ós pubs, etc.) os acontecementos na vida de Susie son perfectamente transplantables ós que lle poderían acontecer a calquera rapaza dun medio galego.

Unha vez máis a profesión dos autores está presente na obra e a intención informativo-formativa (nunca solapada, o que é de agradecer) maniféstase nos múltiples e completos informes que sobre: a SIDA, anticonceptivos, enfermidades de transmisión sexual, efectos nas fillas e fillos das separacións conxugais, anorexia nerviosa, acosos sexuais, etc., aparecen no libro.

Podéramos falar tamén

dalgunha pequena chata que desvirtúa un pouco o diario de Susie:

— A súa excesiva preocupación por Pete que lle leva a actuar máis en "función de" que por si mesma.

— Os datos, consellos e receitas poden pecar quizais de excesivos (detalle que coído fixemos notar xa cando comentabamos o *Diario dun xove maniático*).

— Quizais un pequeno elemento "conservador" na descripción de determinados comportamentos das rapazas amigas de Susie (Marie) ou Pete (Brenda).

Non dubidamos dos amplos coñecementos que estes autores teñen sobre as e os adolescentes ingleses (seguindo as apreciacións da tradutora), de calquera xeito sorprenden as actitudes "quietistas" e un tanto "tradicionalistas" destes xoves dunha sociedade avanzada de fins do S.XX. Agradecemos sen embargo o feito de que o narrado se manifeste así, sen máis e sen practicamente connotacións ideolóxicas de ningún tipo.

Coidamos que o libro pode divertir (ó tempo da súa utilidade) e safsifacer ás nosas rapazas, rapaces e maiores.

Carmen Bar Cendón
Bibliotecaria

CARMELA

Farias, Juan
(1993)
Editorial S.M.
Colección "O barco de vapor"
Idade recomendada: 12 anos en diante

Xa nos ten afeitas-os Juan Farias á súa suave ironía, á súa amable retransca, mais este fondo sentido do humor, tinxido aquí e acolá de toques fantásticos, móstrase aínda máis evidente en *Carmela*.

É *Carmela* un libriño de poucas (89 exactamente) páxinas, con letra grandota e de moi doada lectura, deses que soen encontrar ás nenas e nenos que veñen polas bibliotecas e pedir-

nos un libro "curtiño, por favor; é que me dixo a *profe* que teño que ler en galego...", sen embargo nin sequera eses nenos deben levarse á engano, xa que as letras gordochas de *Carmela* encerran todo un mundo, o noso mesquiño, absurdo, inxusto e maravilloso mundo.

Penso que non é necesario dicir moito máis. Lede *Carmela* de principio ó fin, porque empezando polo propio conto que dá

nome ó libro e continuando coa tenebrosa, fantástica e simbólica historia do "Vagabundo", pasando pola linguaxe de Juan Farias, sempre clara, lixeira e desternillante (apréciese tamén boa man do traductor do castelán), estes contiños non teñen desperdicio.

C.B.C.

Xosé Manuel
González
Barreiro

Brincos de medo cun segredo para a Cincenta cos contos da colección O Parrulo

ESTE é o medo, *A derradeira Cincenta*, *Quero vivir a brincos* e *Imos contar un segredo* son os catro últimos títulos da colección de literatura infantil **O Parrulo** dirixida a primeiros lectores e que con estes catro títulos estrea encuadernación en tapas duras.

O primeiro dós títulos reseñados, *Este é o medo*, é un orixinal dun autor chamado Oli e ilustrado por Pepe Carreiro. Trátase dun conto un tanto enigmático,

que confía en espertar mecanismos inconscientes dentro do lector ou lectora e que, aínda que pola extensión do orixinal pareza o contrario vai dirixido máis a lectores de a partir de sete anos. As ilustracións de Carreiro, xa vai sendo hora de que obteña o recoñecemento merecido, son cómplices perfectas para a historia de medos invisibles que suxire o texto e que rematan finalmente por ser superados.

A discriminación por razón de sexo é o tema de *A derradeira Cincenta* de Renada Mathieu e ilustrado por Francesc Salvá. É a historia dunha rapaza que un día se cansa de se-la sirventa dos homes da casa e valéndose dunha argucia consegue deixar de selo.

Se a historia de *Este é o medo* propiciaba o funcionamento de mecanismos internos no lector, *Imos contar un segredo* —obra do autor portugués Antonio Torrado e ilustrado por Susana Oliveira— converte ó lector en cómplice agradecido da historia secreta do home que sae do cadro que hai na sa de estar e avénturase no mundo real cal protagonista dunha “Rosa púrpura do Cairo” en versión de papel descolgándose do cadro a unha cadeira ata chegar a atopar aquilo que o impulsa a saír do seu mundo.

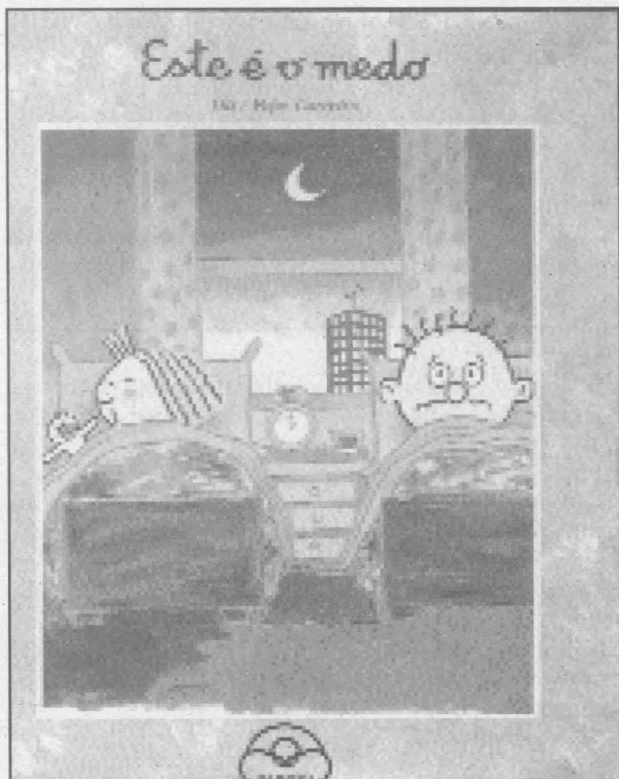
Quero vivir a brincos é a última e disparatada historia dun divertido encantamento que un día sucede na cidade e que impulsa ós seus habitantes

brincar por mor das artes da meiga Helena. Jon Zabaleta e Itziar Zubizarreta, autor do texto e ilustradora respectivamente son ben coñecidos no País Vasco polo resto das obras publicadas alí e que son descoñecidas fóra da súa terra.

Hoxe esta colección está xa consolidada e a súa aparición abriu un camiño interesante dentro do mercado editorial galego e pensamos que aporta un aire de certa renovación neste sector da literatura infantil en galego. Previsiblemente saiván outros catro títulos que engadir ós 12 xa publicados.

Colección O Parrulo

1. *Seis adiviñadores.*
2. *Dona Carme.*
3. *Xela Mirona.*
4. *O Montro.*
5. *A nau Mentireta.*
6. *Son media ducia e parecen cen.*
7. *Copla da mosca e da eiruga.*
8. *O casamento da pola.*
9. *Quero vivir a brincos.*
10. *Este é o medo.*
11. *Imos contar un segredo.*
12. *A derradeira Cincenta.*



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.....

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Publicación de Nova Escola Galega
Editada por Edicións Xerais de Galicia

Un medio para estar informado sobre as novidades educativas
Un instrumento de intercambio de experiencias
de renovación pedagóxica.
Un espacio de debate e reflexión sobre a educación en Galicia

Un tema monográfico en cada número

- | | | |
|--|-------------------------------------|--|
| 1- A formación do profesorado | 7- A educación matemática | 14- Ensinar a aprender |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola:
a imaxe | 8- Socioloxía da educación | 15- Literatura infantil |
| 3- A escola rural | 9- A saúde na escola | 16- A Educación Primaria |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 10- O ensino das ciencias | 17- A dimensión internacional da
Educaución |
| 5- A Reforma das Medias | 11- O profesorado | 18- Os contidos transversais |
| 6- Os pais na escola | 12- A educación das persoas adultas | |
| | 13- Educación ambiental | |

*Pódense solicita-los números atrasados, contrarrebolsos a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Marañón 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 29 61 16 / Fax: (986) 20 13 66

Xesús Rábade
Paredes

A Literatura no ensino obrigatorio

O autor, escritor de recoñecida traxectoria e profesor de Lingua e Literatura, reflexiona sobre o lugar e tratamento didáctico da Lingua e da Literatura dentro do contexto da Reforma Educativa en marcha e durante o longo tramo da Ensinanza Obrigatoria (etapas Infantil, Primaria e Secundaria), tramo básico na formación dos futuros cidadáns e no que preocupa a escasa relevancia asignada nos deseños oficiais á formación humanística en xeral e particularmente á Literatura, desprazada ata os Bacharelatos como área específica.

O autor propón abordar este capítulo –fundamental no crecemento das pesoas– nun estudio integrado e converxente coa área de Lingua e outras áreas afíns que apelan ó contexto social e natural, cuestión que esixe unha maior coordinación e responsabilidade do profesorado (1).

MANUEL SENDÓN



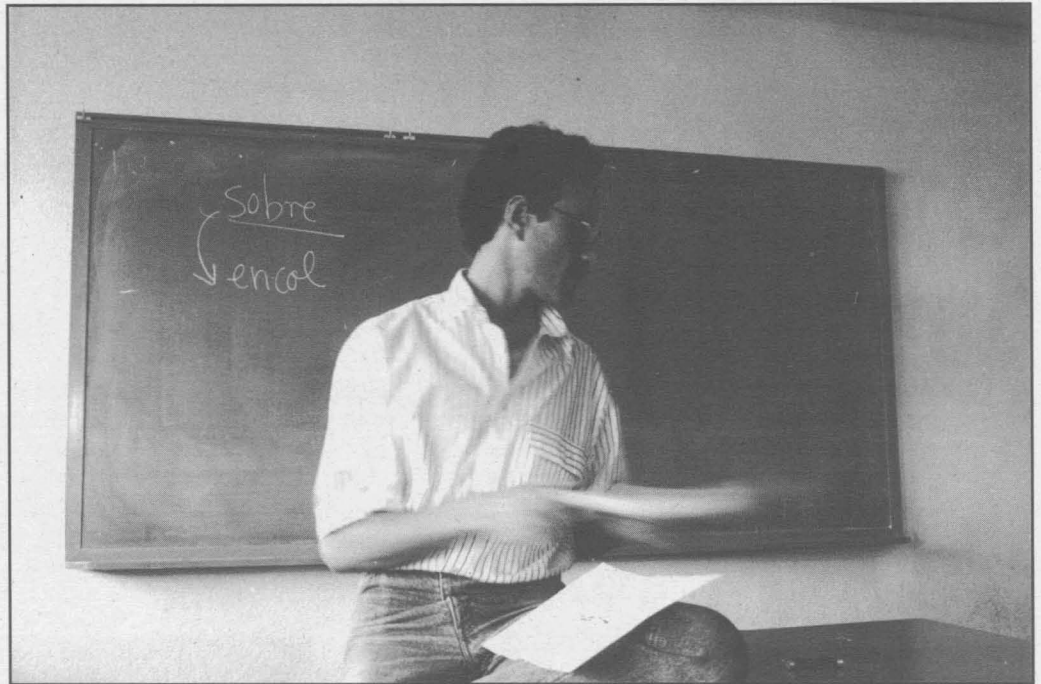
UN CANON LITERARIO PROPIO

Hai unha serie de problemas previos que a min me preocupan como simple docente de Literatura e Lingua, preocupación que é común polo que sei á mantida, con persoais matices, por un grupo estimable de colegas (cónstame ó respecto manifestacións públicas de Alonso Montero, Méndez Ferrín, Carlos Casares, Franco Grande, Víctor Freixanes ou Xosé Ramón Pena, entre outros) e que deberan mover á reflexión ó colectivo de profesores do país. Cabe só enumerar unha serie de cuestións de forma breve.

1) Antes de se fixar nos métodos de transmisión didáctica, anque importan o seu, o profesor debe facer unha selección rigorosa dos contidos a manexar na aula, contribuíndo a crear esquemas de funcionamento autónomo, tendo moi claras as referencias da nosa historia literaria e establecendo un canon moi estricto de lecturas, consciente de que a súa misión é **ensinar a ler ben uns cantos textos**.

2) Nunha perspectiva galega sen equívocos, aínda hai que facer fronte no contexto da escola do país ás mensaxes distorsionadoras (**nacionalistas**) de moitos textos de lingua e literatura castelá (e non só). Cómpre por iso un labor de prestixio básico do noso corpus literario (obras e autores literariamente estimables, apertura ó universal desde o punto de vista do galego e de Galicia, esquemas de periodización propia e non de parentesco subsidiario...), precepto de partida que non sempre se observa.

3) Se ben a literatura ha de abordarse desde os textos literarios, nunca debe esquecerse a situación conflictiva e problemática da historia do país ou o entendemento das claves do contexto no que o texto se produce. Do mesmo modo, na procura cambiante dun canon lite-



MANUEL SENDÓN

rario, precísase unha dose de discriminación estética para o establecemento de valores estimables dentro do noso mapa literario, disterando moi ben o histórico, ideolóxico ou arqueolóxico do que é a mensaxe creadora estricta.

4) Nun mundo que rexeita claramente a palabra, importa sermos cada vez máis soldados dela, sobre todo da lúcida e precisa, colaborando na construción dun discurso que nos identifique e nos defenda como pobo. A Literatura xoga un papel importante na positiva valoración do idioma e constitúe un elemento identificador do entorno, permitindo establecer unha comunicación rica e complexa entre todas as parcelas da nosa realidade.

CONSTATAÇÃO PRESENTE

A nosa experiencia confirma a cada paso a incapacidade da maioría do alumnado para ler e comprender como é debido un texto, o que o imposibilita, consecuentemente, para a expresión oral e escrita de calquera mensaxe.

Por máis que a función lúdica da lingua nos acompañe desde o mesmo momento da apertura ó mundo (imaxinación, absurdo, cadencias, xogos rítmicos), semella con frecuencia que a escola se empeñou en liquidar toda posibilidade de goce estético e de realización pola literatura, deixándose instalar na bibliofobia e o trato inamistoso que familia e sociedade lle dispensan ó libro.

Un mal case conxénito do sistema educativo que vimos padecendo é o sentimento de impotencia do ensinante (por deficiente formación literaria inicial e relación escasa e mesmo fría coa lingua literaria) para se enfrentar co fenómeno poético, quizais sentido por el como dificultade intrínseca. Como consecuencia, vense procedendo á utilización do texto literario como simple instrumento de lectura mecánica e expurgación retórica, lingüística, gramatical ou métrica.

Esta concepción da literatura como algo inaccesible e incluso hostil chega a impregnar a actitude dos alumnos de tal modo que os levará de contado a aborrecela, a vela con distan-

.....

"O noso feito literario moi en particular constitúe por veces o único bastión de resistencia visible e prestixiosa fronte a todo tipo de conculcacións e negacións do que máis nos define"

cia e de reollo, a adxudicarlle ese carácter críptico, case impene-trable, e a desprazala dos seus horizontes vitais e expectativas.

ACTUACIÓN URXENTE DESDE AS AULAS

Parece claro que as metodolo-xías ó uso non nos serven e que a tabulación de obras e de autores –nómina ou cómputo de cuestións baladís– representa un camiño ben errado para acceder a ese universo incitante e atractivo que endexamais deixará desatendido a quen nel se introduza.

É por caso así mesmo neces-ario e prudente que o profesio-nal de lingua e literatura se so-meta a unha reflexión teórica previa sobre o que pretende en-sinar coa súa materia, sobre o modo de transmitila ós seus al-umnos e sobre os aportes que para a maduración persoal des-tes conleva toda práctica docen-te seriamente formulada. Pois será bo saber se a finalidade é que un escolar aprenda para-digmas verbais e listas de escri-tores ou se, polo contrario, cóm-pre que aprenda a usar da súa lingua cabalmente e a disfrutar do patrimonio que ela crea.

Se o diagnóstico arriba sina-lado responde á realidade, tanto o ensino primario como o secun-dario deberán contraer unha tarefa urxente: a de atenderen a cubrir de modo primordial unha serie de carencias escola-res aniñadas na base do frac-so. A máis chamativa e impor-tante de todas é a deficiente

comprensión e expresión oral e escrita dos alumnos. É obvio que sen o dominio destas capa-cidades non se está en condi-cións de introducirse no goce literario nin de aproximarse á súa realidade múltiple e porosa.

A LITERATURA COMO SIGNO DE IDENTIFICACIÓN CULTURAL

No caso de Galicia sobre todo –pola situación conflictiva do país–, precísase que o escolar **se coñeza e reconeza** na súa lingua e literatura propia, que debemos conectar coa súa circunstanza existencial (sociofa-miliar e persoal). Complementariamente, unha práctica da literatura cautivadora e moti-vante abre as portas á rectifica-ción dentro da aula de moitos prexuízos e actitudes adversas, contribuíndo á valoración posi-tiva do mesmo idioma por parte dos alumnos.

Por causa da anormalidade histórica de Galicia como na-ción diferenciada, a súa traxec-toria literaria e lingüística é discontinua e moi accidentada. Tal circunstancia, tipificada in-clusive como tema literario, non deberá esquecerse á hora de es-tudiar o feito artístico. Pois, á parte de ser a literatura modelo ou paradigma de utilización da lingua na súa carga máxima, a tradición literaria dun país ofrece mostras especialmente salientables e valiosas do patri-monio cultural dunha comuni-dade na persistencia ética de defensa das raíces e afirmación na propia identidade. O noso

feito literario moi en particular constitúe por veces o único bastión de resistencia visible e prestixiosa fronte a todo tipo de conculcacións e negacións do que máis nos define.

Será preciso conectar con esta idea (polo que ten de moti-vadora e polas posibilidades interdisciplinares que presenta) o interese do alumnado ó proce-dermos á selección de textos, selección que ha de estar presi-dida, tamén no literario, por unha acción **normalizadora** clara. Porque as obras de crea-ción literaria, máis alá e máis acá da súa función estética e finalidade en si, aparecen pen-tradas de todo tipo de condicio-nantes socio-culturais que confi-guran unha determinada óptica do mundo. E un alumno precisa entender ben estes contextos para afondar na construción do sentido que represente o feito textual.

En definitiva, lingua e litera-tura han de aparecer intima-mente vencelladas á realidade circundante no seu proceso de ensino e aprendizaxe. Deben establecer pontes de unión cons-tantes co referente cultural co-munitario, propiciando o interese do alumnado polo mesmo e in-centivando unha valoración posi-tiva do que nos é máis propio. O curso literario galego neste aspecto permitirá apreciar a evo-lución lingüística e temática e ver tamén como nas obras a-parece reflexado un segmento da tradición cultural moi relevante.

.....

"Lingua e literatura han de aparecer intimamente vencelladas á realidade circundante no seu proceso de ensino e aprendizaxe"

literatura infantil

A LITERATURA COMO VIVENCIA CREATIVA E GOCE

Se queremos conectar coas posibilidades reais dos escolares diversos a quen nos diriximos, a nosa meta non pode consistir na formación de eruditos –críticos en pequeno–, senón en crear-mos adictos á lectura, presentada en función de criterios temático-afectivos e vitalmente motivadores. Hai que desterrar no posible o discurso do discurso (o manual de texto e o pernicioso imperio dos apuntes) e enfrontar ós alumnos co texto como reto, como universo artístico a interrogar, recrear, entender e disfrutar.

Polo menos ata o Bacharelato, só terá sentido unha aproximación textual harmonizada coas capacidades dos alumnos concretos, como método auxiliar que alimente as súas preguntas e vivencias, inquiredanzas persoais e estímulos do entorno. Enumero a seguir algunhas cuestións útiles para abordar un texto:

a) Aproximación e adecuación persoal e afectiva.

b) Proceso lector e gozador do texto, privilexiando imaxes, impresións, sentimentos, ambientes, resonancias musicais, plásticas, etc.

c) Fixación progresiva, tras esta operación vivencial necesaria, da mensaxe subxacente ou principais proposicións que determinan o sentido.

d) Enmarque final no contexto da obra do autor e no referente cultural a que todo texto apela.

Un recurso eficaz para entender a autonomía estética dun texto consiste en **observalo** valorando como se carga de expresividade e poder connotativo a idea de partida. Sempre que a función poética sexa relevante, a reconversión do texto nunha sucesión lineal denotativa por supresión de elementos que connotan é unha experiencia útil para que o alumno cons-

.....

"O fenómeno poético descóbrese por simple impregnación, gozándoo e sentíndoo"

tate por si mesmo cal é o aporte do rexistro literario fronte ó normal da lingua.

Inicialmente –e no transcurso da Primaria– o papel dun profesor é o de actuar de intermediario e guía da lectura, mostrando un amplo abano de eleccións perante os seus alumnos; considerando idades, vivencias e intereses; incitando ós escolares a unha amistosa relación cos textos, e promovendo, en fin, a actividade creadora. Todo sen importarlle valoracións estéticas nin desafortunadas diseccións críticas.

Importa calibrar as posibilidades do texto literario adaptadas ás capacidades dos alumnos, feito indispensable para que a comunicación literaria se produza. Unicamente desde un estado de vivenciación previa pode avanzarse con posterioridade o no seu día no exame de cuestións de índole técnica, formal e ideolóxica que o texto nos formula. Na **situación** de lectura como experiencia particularísima, toda proposta literaria cobra actualidade se o lector a considera vitalmente significativa e próxima. Isto de por si dota ó alumno de capacidade creativa; da empatía necesaria co modelo e da posibilidade de se transformar, tamén el, en creador auténtico.

Ata o momento do Bacharelato, o estudio da lingua e da literatura debe integrarse nun proceso didáctico unitario, tendo a súa expresión na clase concibida como obradoiro activo de recepción e produción de textos

de variada índole. Pero serán os textos literarios os máis privilexiados para a integración dunha serie de saberes que se producen de modo simultáneo: o saber idiomático propiamente dito, o referencial e o expresivo. Diseñar ben estas actividades (lectura, creación literaria, disfrute e reflexión sobre os modelos) significa aproximar gradualmente ós escolares ó mundo literario, progresando, desde o máis concreto, entrañable e vivenciado, a universos máis abstractos e complexos. Nesta mesma dirección, cómpre desmitificar ante o alumnado a poesía como algo inaccesible, pois, como tantas cousas, o fenómeno poético descóbrese por simple impregnación, gozándoo e sentíndoo. A lectura, a recitación, a memorización, a audición de modelos e a creación práctica

MARGA SAMPAIO



.....

***"A misión do profesor durante todo o tramo do ensino obrigatorio
consiste en propiciar o traballo coa lingua a todos os niveis,
dotando así ós alumnos dos precisos mecanismos
para recibir e producir textos"***

son camiños valiosos para iniciar nesta arte da palabra ós escolares, pondoos en situación de creadores, xogando a imaxinar e coñecer e a dominar o mundo verbalmente mediante combinacións rítmicas, musicais, pictóricas...

A misión do profesor durante todo o tramo do ensino obrigatorio consiste en propiciar o traballo coa lingua a todos os niveis, dotando así ós alumnos dos precisos mecanismo para recibir e producir textos (expositivos, argumentativos, xornalísticos, narrativos, expresivos....) e poder analízalos nos seus diferentes graos de formalización. Xusto desde esta óptica, procedendo por pasos graduais, pode encararse a reflexión sistemática sobre os elementos que converten a linguaxe en obra artística. Mais para isto hai que desterrar das aulas programacións e métodos fundados en criterios enciclopédico-eruditos.

A afinación da capacidade de disfrute e espírito crítico do alumno só se logra non perdendo de vista este obxectivo: facer dos ensinantes animadores da lectura e pór ós escolares en trance de lectores que encontren nas palabras dun autor ese alimento insubstituíble para o cultivo da sensibilidade. A partir do impulso estético e estímulo expresivo que os alumnos beberon nos modelos propostos, hai que conducirlos á experimentación e manipulación lingüística, actividade propiciadora sempre dese clima comunicativo propio da invención literaria. E avanzando un pouco máis neste proceso, debe abordarse a cap-

tación do conxunto de indicadores culturais (filosóficos, estéticos, sociais, ideolóxicos...) que subxacen ó texto examinado. Resulta necesario conectar este elemento de orde contextual coa obra literaria, porque, á parte da expresión do individualmente sentido, ela é vehículo do universalmente humano.

EDUCAR PARA A SENSIBILIDADE

Como sinala Vargas Llosa, a literatura cumpre a elevada misión de completarnos, "a nós, seres mutilados a quen nos foi imposta a atroz dicotomía de ter unha soa vida e a arela e fantasía de desexarmos mil". Alimento indispensable para a sensibilidade, a literatura, en efecto, tanto oral como escrita, debe presidir todos os pasos escolares como modo ideal de introducir ó alumno na maxia da palabra, no ritmo e mais nos símbolos, para exercitalo na motricidade e na memoria e avivecerlle o inxenio.

Hai que introducir gradualmente ás nenas e ós nenos na función poética da lingua, na creatividade e no humor, dimensións todas elas conectadas coa ensinanza do idioma. Polo menos cando declame ou lea textos, a mestra ou mestre ha de esforzarse en facelo de maneira modélica. E se a súa misión non consiste en descubrir poetas, si lle cabe a responsabilidade de formar persoas que amen a poesía. Por iso mesmo, no transcurso dos ciclos máis elementais, debe esquecerse o profesor de régras e de técnicas,

método ideal, comunmente practicado hoxe nas aulas, para que os alumnos aborrezan aquel rico territorio das palabras. Preferible é que entendan que se trata dunha forma de expresión diferente á da linguaxe habitual e que descubran intuitivamente unhas determinadas pautas básicas que os han de levar co tempo a disterrar cal é o característico do discurso poético.

Como norma, tenderemos en Primaria a desacademizar a poesía; a integrala na vida e a poñela en relación co universo das sensacións, dos sentimentos, do ritmo, das asociacións de ideas. É dicir, ensinar a xogar seriamente coa lingua, a manipular e transgredila para extraer dela o maior número de posibilidades novas. Apreciaremos así o natural que resulta no alumnado o feito de danzar un poema, e de pintalo, ou de poetizar un cadro.

X.R.P.

Unha nova colección para o profesorado

Xosé Manuel
González
Barreiro

"Recursos"

IR INDO edicións vén de poñer nas librerías unha nova colección baixo a denominación de **Recursos**, e que ademais de dirixirse a ensinantes cremos que é unha boa fonte de información para educadores de tempo libre.

De momento van tres títulos (aínda que xa se anuncia para estes días un cuarto volume adicado á construción de instrumentos musicais):

A expresión plástica na aula de Xoán Delgado, Elvira Martínez e Adela Leiro. A experiencia dos tres autores, que levan anos de detallado estudio da expresión plástica, lévaos a reivindicar este término fronte ó caixon de xastre que supón ó seu entender o de educación artística que englobaría ademais á expresión dramática e á musical.

Froito deste estudio xurdiron libros publicados anteriormente en castelán e que tiveron unha difusión importante entre os ensinantes preocupados pola renovación desta área.

O libro estrutúrase en dúas partes: Unha primeira ocupada polos estudos psico-evolutivos e que fan do libro bastante máis ca un inventario de técnicas e procesos de traballo, que efectivamente aparecen tamén recollidos na segunda parte. O ramo pono unha referencia bibliográfica de interese para ampliar información.

Os outros dous libros teñen en común o tratar técnicas de expresión teatral. Partindo da idea de que aínda hoxe para moitos mestres o traballo dramático é, no mellor dos casos un

adorno ou , o que é peor, unha perda de tempo, os autores defenden o valor do teatro non só como unha forma expresiva senón tamén como unha forma creativa.

Práctica teatral na escola de Xoán Couto, Antón Lamapereira e Manuel F. Vieites é unha extensa proposta de exercicios e técnicas expresivas. Finalmente recóllense catro apéndices: o primeiro é unha breve historia do teatro universal, despois un pequeno diccionario ou ABC do teatro, unha pequena axenda de grupos de teatro para nenos e un listado de certames de teatro infantil. O último dos apéndices é unha bibliografía comentada.

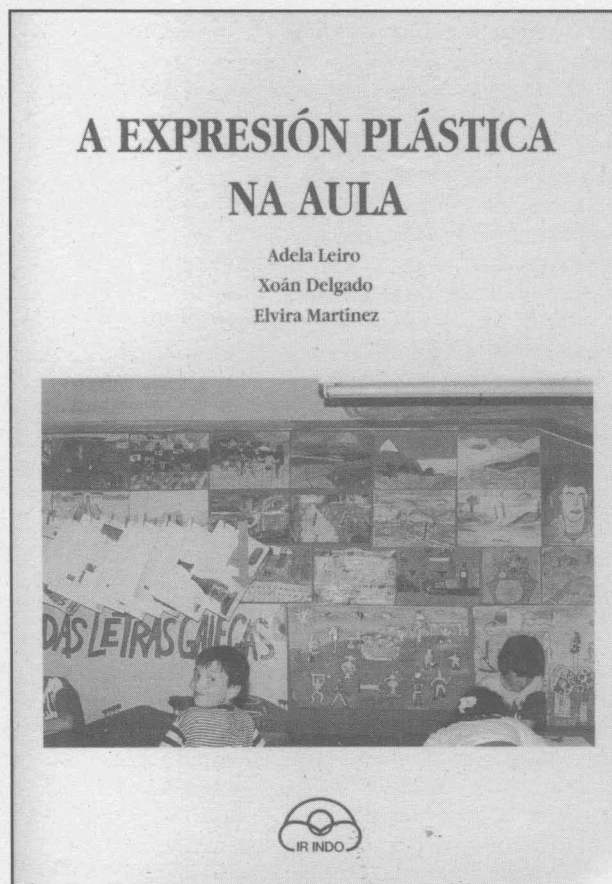
Os autores unen á súa condición de ensinantes a de teatros apaixonados que impulsan iniciativas, que no caso de Lamapereira e a súa revista *Información teatral* valéronlle o premio Xiria ó labor teatral da "X Mostra de Teatro Cómico e Festivo de Cangas". Son tamén iniciativas súas o grupo teatral "Kalandraka" con todo o seu labor de difusión entre os nenos e nenas de E.X.B. e B.U.P. a través das campañas levadas a cabo no centro cultural Caixavigo.

Como facermos títeres, sombras, carautas e cabezudos é o último dos títulos publicados ata o de agora. Este libro é máis de técnica constructiva e menos preocupado polo pedagóxico aínda que sen ignoralo. É un libro eminentemente práctico e que se caracteriza por empregar sempre materiais de adquisición doada. Os autores levan anos traballando en grupos tan coñecidos como "Faba na ola" e "Tanxarina".

Bo é que as editoriais se ocupen de crear coleccións de contido pedagóxico-didáctico na nosa lingua. Que prenda esta iniciativa e que poidan xurdir outras que se ocupen de temas específicos e cun tratamento axeitado á nosa realidade específica.

Colección Recursos

1. *A expresión plástica na aula*. Ir Indo. Vigo 1992.
2. *Práctica teatral na escola*. Ir Indo. Vigo 1992.
3. *Como facemos títeres, sombras, carautas e cabezudos*. Ir Indo. Vigo 1992.



Unha guía de lectura para mestres

Xosé Ramón
Lago
Martínez

A Educación Primaria

INTRODUCCION

O obxectivo desta recensión é presentar aqueles materiais bibliográficos que poden axudar ós mestres a entender os cambios que se propoñen no novo curriculum, sobre todo os que afectan a súa forma de facer de mestre.

Preséntanse segundo un orde que responde ás preguntas fundamentais sobre as que se organiza o curriculum: ¿que, como e cando ensinar? e ¿que, como e cando avaliar?. Nun último apartado recóllense algunhas propostas bibliográficas sobre como planifica-lo ensino tendo en conta esta organización do curriculum.

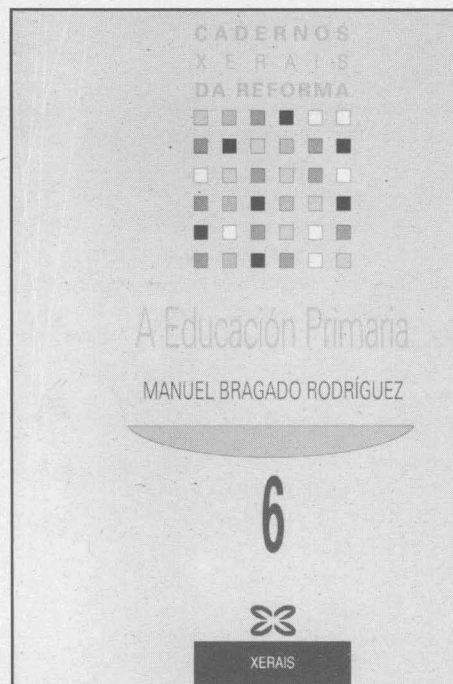
Este orde de presentación non ten porque se-lo orde de lectura. Mais ben han de ser a prioridade de inxerencias de cada un, de necesidades de información para desenvolver algún aspecto, e porque non das inseguridades, as que han de ordenar as lecturas de cada quen.

Non pretendemos facer un comentario exahustivo de tódalas obras; a nosa intención foi presentar en cada apartado una obra central e outras que desenvolvan ou profundicen nun dos aspectos ós que se refire ese apartado.

A ETAPA PRIMARIA

Pode ser una boa introducción os artigos dedicados á Etapa Primaria do monográfico "Las nuevas etapas educativas" publicado por *Cuadernos de Pedagogía* (1990). Neles dase una visión xeral do carácter dos contidos e obxectivos desta etapa, do tipo de intervención do mestre e da organización das actividades.

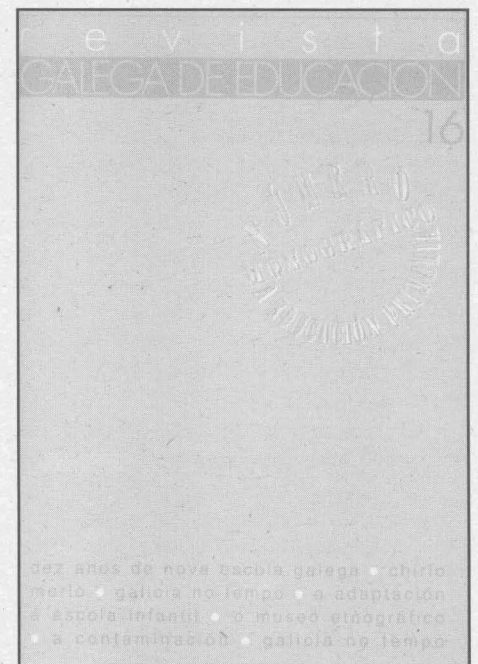
O mesmo carácter introductorio proporciona BRAGADO, M. (1993). Este libro sinala con brevidade



algúns aspectos básicos referidos á etapa. No primeiro capítulo aborda os conceptos básicos do novo ordenamento curricular e realiza unha descripción da estrutura e dos compoñentes do Deseño Curricular Base de Educación Primaria da Consellería de Educación, cunha referencia específica ó proceso de normalización lingüística do galego no ensino. O segundo capítulo aborda os diferentes niveis de planificación didáctica nun centro de primaria, con especial atención ás tarefas do equipo docente na elaboración do PEC e do PCC, con especial atención á descrición dos

seus compoñentes e das estratexias a empregar para a súa elaboración. No terceiro capítulo abórdase unha breve descripción das características xerais da etapa primaria e das etapas evolutivas dos alumnos e alumnas de cada un dos ciclos. No último capítulo realízase unha sinxela caracterización de cada unha das áreas obrigatorias da etapa.

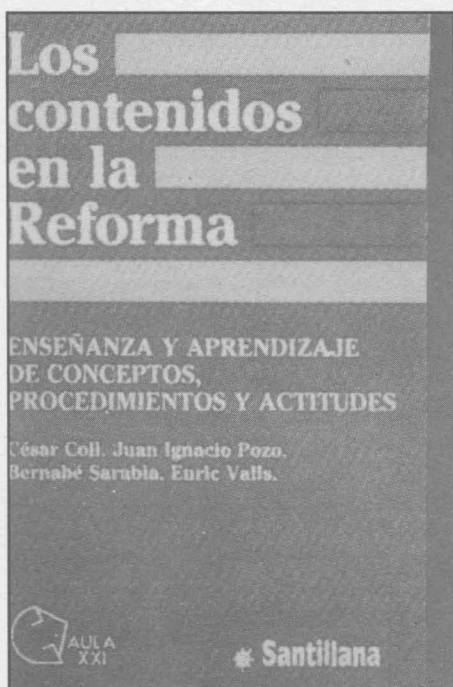
Outro material que pode servir de introducción e o número da *Revista Galega de Educación* (1993) "A



Educación Primaria". Nesta ademais de introducirmos nas características da etapa e orientar como concretar o curriculum da mesma, temos diferentes artigos que tratan das características das diferentes áreas do curriculum.

SOBRE O QUE TEÑEN QUE APRENDER OS NENOS E ENSINAR OS MESTRES

Os contidos do ensino, aquilo que os mestres teñen que ensinar, son un conxunto de saberes e formas culturais que se consideran esenciais que os alumnos aprendan para o seu desenvolvemento e socialización. Estes saberes culturais son conceptos, explicacións, crenzas, habilidades, valores e pautas de conducta para poder incorporarse á sociedade onde viven. O enfoque



curricular da reforma considera que cómpre diferenciar tres grupos de contidos: conceptos e feitos, procedementos e habilidades, e normas, valores e actitudes. Esta diferenciación faise por dúas razóns: cada un deles implican actividades de ensino e aprendizaxe diferentes, e ademais se considera que deste xeito se reforza a aprendizaxe de técnicas e actitudes que ata agora parecían un pouco esquecidas nas aprendizaxes.

Con estes e outros argumentos introduce COLL, C.(1992) un libro onde se abordan as características dos diferentes contidos. POZO, I. (1992) desenvolve nese libro a aprendizaxe e o ensino dos conceptos. VALLS, E. (1992) o dos procedementos e SARABIA, B. (1992)

o das actitudes. Cada un dos capítulos ten unha estrutura semellante e aborda como se considera ese tipo de contidos no curriculum, como se produce a súa aprendizaxe, e que actividades de ensino e de avaliación parecen as máis axeitadas para ese tipos de contidos.

Se se quere profundizar no proceso de ensino e aprendizaxe dos contidos de tipo conceptual, témo-lo libro de LANGFORD (1989) no que se ocupa de como se van construíndo no proceso de desenvolvemento do neno os conceptos que se traballan desde diferentes áreas do curriculum (a lectura e escritura, as matemáticas, as ciencias, e as actividades plásticas).

Respecto dos procedementos, VALLS, E. (1993) ademais de facer unha análise do carácter e sentido que teñen a aprendizaxe dos procedementos; na segunda parte da súa obra aporta criterios concretos e exemplifica como seleccionar e secuenciar as procedementos na actual proposta curricular.

Por último especificamente referido o ensino e aprendizaxe das actitudes MARTÍNEZ, M. e PUIG, J. (1991) a partir dunha reflexión sobre o rol da escola e o mestre e a mestra na educación moral, que nos parece fundamental para o seu desenvolvemento no curriculum, presentan diferentes estratexias para a educación das actitudes, normas e valores e indicacións para a súa aplicación na aula, remantando cun plantexamento conxunto de diversos temas transversais do curriculum.

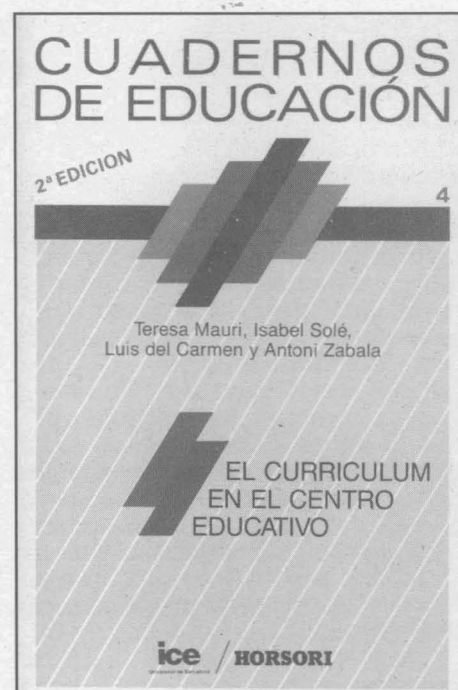
SOBRE COMO ENSINAR

Unha das características do novo marco curricular, tal e como se expón no Deseño Curricular Base, é non propoñer un método de ensino concreto senón unha serie de principios de intervención educativa que ten que cumprir calquera método que utilizemos. Estes principios, que han de rexe-la organización das actividades da aula e a actuación do mestre, se derivan da que se ten chamado "concepción constructivista

da aprendizaxe" na que se basea o curriculum.

Nas revistas pedagóxicas veñense publicando diversos artigos nos que se trata de afondar nalgúns dos principios da intervención educativa e da concepción constructivista da aprendizaxe. Para nós é o traballo de SOLE, I. (1990) o que fai unha síntese máis completa e accesible dos principios que deben rexe-la actuación do mestre, especialmente nos apartados III e V, dedicados ó papel dos mestres e mestras no proceso individual e social de construción de coñecementos que fan os nenos e neñas na escola.

Xunto a este, o traballo de ZABALA, A. (1990) sobre materiais curriculares, ofrece interesantes propostas respecto a como organiza-las secuencias de actividades (es-



pecialmente os apartados 3 e 4) e como seleccionar os materiais máis pertinentes en cada momento da secuencia, para que os procesos de ensino favorezan unha aprendizaxe significativa dos contidos por parte dos alumnos. Coa advertencia previa, feita polos mesmos autores, de que se trata dunha forma de organiza-lo curriculum é de concreta-los principios de intervención educativa

da concepción constructivista, entre outras posibles, nunha organización das actividades de ensino e aprendizaxe dunha escola concreta, parece interesante reseñar aquí o traballo de HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. (1992) no que se recolle a experiencia de cinco anos da Escola Pompeu Fabra de Barcelona.

SOBRE COMO AVALIAR

As orientacións para avaliación, na concepción da aprendizaxe na que se basea o marco curricular, aparecen estreitamente vencelladas á intervención do mestre nos procesos de ensino. Por isto as referencias bibliográficas do anterior apartado conteñen información sobre cando e como desenvolve-la avaliación. Especialmente o último apartado do traballo de SOLE, I. (1990) que antes sinalabamos pode ser unha boa introducción ó tema.

Pola claridade dos conceptos e a súa utilidade práctica cómpre aquí sinala-la aportación dos SEMAP de SANT BOÍ i SANT JUST (1984). A primeira parte deste libríño aclara e acerca a práctica diaria as funcións da avaliación que se derivan da concepción constructivista da aprendizaxe, e consecuente con ela introdúcenos nun dos seus instrumentos fundamentais a observación. A segunda parte exemplifica os conceptos propoñendo unhas pautas e uns instrumentos concretos para segui-lo proceso de aprendizaxe dos nenos do Ciclo Inicial. Aínda que se limita a este ciclo e están elaboradas tomando como referencia os contidos dos anteriores Programas Renovados, parecen un modelo moi ilustrativo de desenvolvemento das propostas de novo deseño curricular.

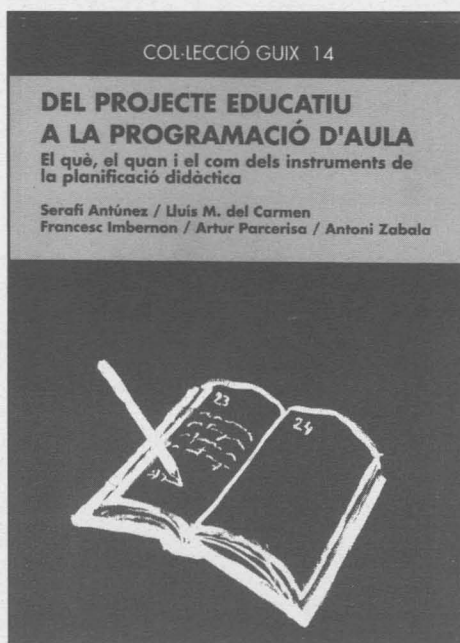
Na mesma consideración da importancia capital dos procesos de observación produnfiza a obra de DE KETELE, J.M. (1984), aportando diferentes estratexias de avaliación e criterios para elaborar instrumentos de avaliación axeitados as necesidades de cada proceso de aprendizaxe

SOBRE COMO PROGRAMAR

Unha das características máis relevantes do novo enfoque curricular e dar unha capacidade de decisión os

mestres maior que na situación anterior. A planificación, a programación, da intervención educativa pasa de ser una tarefa de deseño de actividades sobre uns contidos xa dados, a unha tarefa de adaptación da proposta as necesidades do centro, da aula e dos alumnos.

Parécenos conveniente reseñar aquí o libro de ANTÚNEZ, DEL CARMEN, IMBERNON, PARCERISA e ZABALA (1990) xa que en diferentes artigos van trantando a concreción do curriculum desde o



ámbito mais xeral de escola, o PEC e o PCC, ata chegar o mais concreto da Programación de aula. Hai no libro un fio conductor de todo proceso, que permite mante-la coherencia das propostas que se fan para tomar decisións nos diferentes niveis. Estas propostas afondan nos criterios do DCB para cada un dos niveis de concreción e aportan algunhas estratexias para a súa aplicación ó centro e a aula.

Cómpre aquí sinala-los traballos de GARCÍA DEIBE, C. (1993) e FERNÁNDEZ PAZ, A. (1993), respecto do Proxecto Educativo de Centro, BRAGADO, M. (1992), respecto do PCC e LAGO, X.R. (1992) respecto a programación de aula, nos que se aborda dunha maneira específica e intensiva os dos momentos fundamentais da planificación, integrando aportacións de diferentes autores e con algunhas propostas concretas de como levalas a práctica.

A recopilación que fai TANN, C.S. (1988) de experiencias de unidades de programación de diferentes autores, son un bo exemplo.

X.R.L.M

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. DEL CARMEN, I. IMBERNON, F. PARCERISA, A. e ZABALA, A. (1990) *Del Proxecto Educativo a la programación de aula*. Editorial Graó. Colección El Lápiz. Barcelona.
- AA.VV. (1990) "La Etapa Primaria" en "Las nuevas etapas educativas". *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto. 1990. Barcelona.
- AA.VV. (1992) "A Educación Primaria". *Revista Galega de Educación* 16. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.
- BRAGADO M. (1992) *O Proxecto Curricular de Centro*. Cadernos Xerais da Reforma nº 3. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.
- BRAGADO M. (1993) *A Educación Primaria*. Cadernos Xerais da Reforma nº 6. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.
- COLL, C. POZO, I. SARA-BIA, B. VALLS, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma* Editorial Santillana. Aula XXI. Madrid.
- DE KETELE, J.M. (1984) *Observar para educar*. Aprendizaje-Visor. Madrid.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1993) *A lingua galega no Proxecto educativo de Centro (PEC) e no Proxecto Curricular de Centro (PCC)*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación. Santiago.
- GARCÍA DEIBE, C. GONZÁLEZ ARMESTO, A. PÉREZ RECAREY, C. (1993) *Proxecto Educativo de Centro. A normalización lingüística no PEC*. Cadernos Xerais da Reforma nº 13. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Editorial Graó. Colección MIE. Barcelona.
- LAGO, X.R. (1992) *A programación de aula*. Cadernos Xerais da Reforma nº 4. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.
- LANGFORD, P. (1989) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Ed. Paidós-MEC. Barcelona.
- MARTINEZ, M., PUIG, J. (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Editorial Graó. Colección MIE. Barcelona.
- PUIGDELL, VOL, I. (1991) *Programación de aula y adecuación curricular*. Editorial Graó. Colección El Lápiz. Barcelona.
- SEMAP de SANT BOÍ i SANT JUST (1984) *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación*. Ed. Aprendizaje-Visor. Madrid.
- SOLE, I. (1990) "Bases psicopedagógicas de la práctica educativa" en MAURI, T. SOLE, I. DEL CARMEN, L.L. ZABALA, A. *El curriculum en el centro educativo*. Horsori. ICE-UB. Barcelona.
- TANN, C.S. (1988) *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Ed. Morata. Madrid.
- VALLS (1993) *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. Horsori. ICE-UB.
- ZABALA, A. (1990) "Materiales Curriculares" en MAURI, T. SOLE, I. DEL CARMEN, L.L. ZABALA, A. *El curriculum en el centro educativo*. Horsori. ICE-UB. Barcelona.

A REAL UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: ACTAS DA VISITA DO LICENCIADO D. PEDRO PORTOCARRERO, GOVERNADOR DE GALICIA (1577)

Miguel ROMANÍ
e P. RODRIGUEZ SUÁREZ (Eds.)

Servicio de Publicacións da
Universidade de Santiago,
1992, LXXIV + 492 pp.

CON OCASIÓN do inicio de traballos para a próxima celebración do Vº Centenario da Universidade de Santiago tomando como data de referencia a fundación do Colexio de Estudiantes Pobres –un Estudio de Gramática– en 1495 por parte do burgués compostelano D. Lope Gómez de Marzoa, o Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago deu a luz o presente Relatorio de Exame do estado e situación da Universidade en 1577.

O relatorio editado parte dun Expediente manuscrito conservado case na súa integridade no Arquivo Xeral de Simancas, conformado por 18 bloques.

A transcripción crítica aparece aquí acompañada de notas e algunha leve reordenación dando conta de cuestións como o propio nomeamento do Visitador Real, o contido do cuestionario de interrogatorio, as contestacións dadas polo persoal da Universidade (licenciados, doutores, coengos, mestres, bedel i tesoureiro e avogado, nun total de 25), as averiguacións sobre a facenda e os colexios da Universidade, a visita as cátedras (3 de Artes, 3 de Gramática, 2 de Teoloxía, 1 de Dereito e outra de Cánones), a visita á Capela, e a librería, a informacións sobre bens e rendas, tanto do conxunto como dos Colexios, diversas respostas do claustros ante cargos postos polo visitador e acompáñase na presente edición doutros documentos relativos a Constitucións e Estatutos, suplicas do Claustro (urxindo en particular a dotación de outras 15 cátedras con atención ao Dereito real a Matemática e a Medicina entre

outras), distinta correspondencia e escritos do Arcebispo, para finalizar coas Resultas da visita de Portocarrero. Por fin distintos índices e a bibliografía cerran un volume de coidada e limpa presentación.

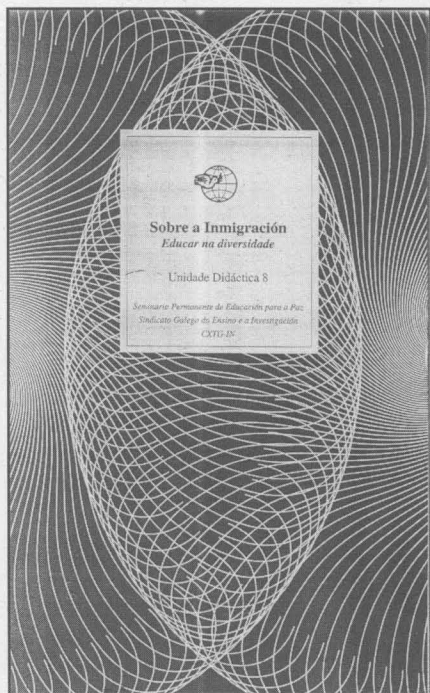
Confirma a presente edición, que vén apoiada por un estudio introductorio de García Oro, a precariedade dos primeiros pasos da institucionalización da Universidade de Santiago (“Estudio Xeral cubriu escasamente a súa función durante os catro primeiros decenios do século XIV”, “bacharel Pedro de Victoria –gramático– contratado en 1506 foi de feito o único mestre compostelán ata 1542 en que falecen”). Confirma tamén que o período que vai entre 1555 e 1567 foi realmente o momento de máis efectiva institucionalización universitaria; fase que xustamente se culmina a través da visita de Portocarrero, o que a súa vez explica a moi frugal pegada do Renacemento, a diferenza do que ocorrera por exemplo na Universidade de Alcalá.

A visita ás Cátedras, pola súa parte, non deixa dúbidas sobre a precariedade do estudio universitario.

A edición con todo deixa entrever unha evidente preocupación claustral en favor da ampliación de graos, como indicio certo da vontade de asentar unha Universidade con peso real académico dentro do Reino.

Felicitación aos Editores.

A.C.R.



SOBRE A INMIGRACIÓN

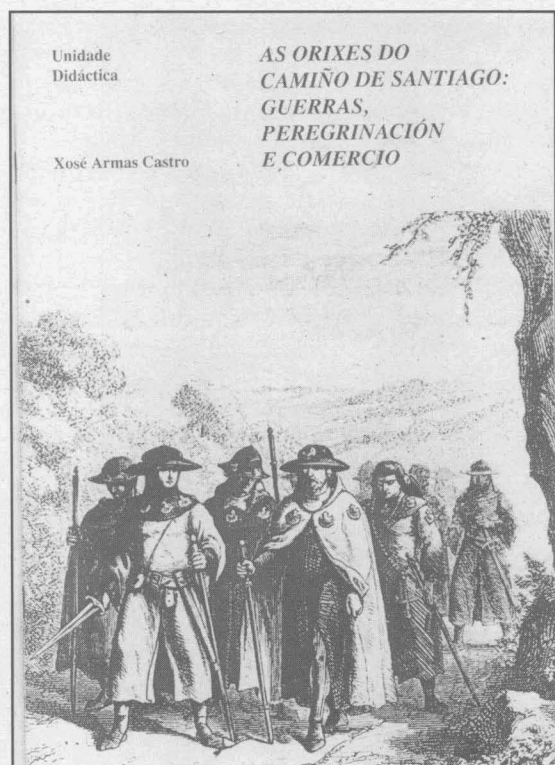
No contexto das publicacións do Seminario Permanente de Educación para a Paz do SGEI-CXTG, editase unha oportuna Unidade Didáctica (*) relativa á inmigración e á educación na diversidade, baixo a coordinación de Calo Iglesias.

Nun texto de case 100 páxinas hai lugar dabondo para falar da inmigración no noso País, da segregación e da inmigración, da lei da estranxeiría, da educación intercultural e de obxectivos para un tratamento

educativo da cuestión. Un banco de datos, textos de apoio, exemplos de actividades de aula, textos literarios e bibliografía acompañan este texto crítico valioso e oportuno.

Non está demais recordala presenza entre nos de caboverdianos, marroquís, portugueses, e outras persoas de raza negra.

(*) Seminario Permanente de Educación para a Paz. SGEI-CXTG (1993). *Sobre a Inmigración. Educar na diversidade*. Unidade Didáctica 8.



AS ORIXES DO CAMIÑO DE SANTIAGO

A Unidade Didáctica *As orixes do Camiño de Santiago* (*) promovida pola ASPG e editada por Artesa coa colaboración da Xunta de Galicia foi deseñada para traballar, seguindo as actuais orientacións curriculares, cos alumnos de 14-16 anos, tratando de poñelos en contacto coas orixes do Camiño de Santiago no contexto da época medieval.

Ao longo de 40 páxinas abóndanse cuestións como as dificultades e guerras medievais, a

“invención” da tumba e as orixes de Santiago, os seis nobres e cregos constructores do Camiño, o tempo dos burgos, dos burgueses e do comercio, as rotas da peregrinación e a Compostela do século XII.

Un bo instrumento e oportuno para este ano e da man dun coñecedor da idade media galega con recursos didácticos para contalo.

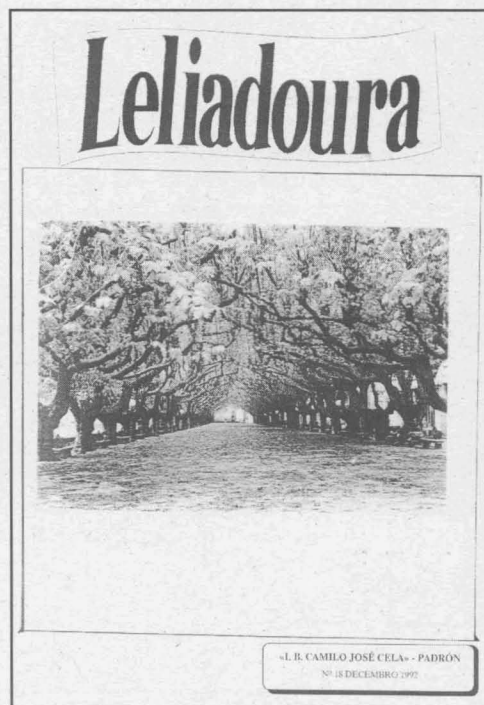
(*) ARMAS CASTRO, Xosé (1993). *As orixes do Camiño de Santiago: guerras, peregrinación e comercio*. Artesa.

LELIADOURA

A revista **Leliadoura** (*) do Instituto de Bacharelato de Padrón é unha excepcional revista e medio de comunicación dos rapaces e rapazas do centro. Saben que teñen que facer periodismo e información e así o fan.

O Equipo de Normalización do Centro e o profesor M. Xesús Xiráldez realizan, pola súa parte, unha eficaz coordinación.

(*) **Leliadoura**. Instituto de Bacharelato "Camilo José Cela" Padrón. 18 números editados. Decembro de 1992



MEMORIAS E PROGRAMAS DE ACTUACIÓN MUNICIPAL EN EDUCACIÓN

Concellos como os de Lugo, Santiago, A Coruña, Vigo e Ourense veñen editando desde hai varios anos diversos programas e memorias anuais de actuación no campo da actuación educativa.

Hoxe queremos referirnos aquí á última Memoria do Instituto Municipal de Educación de Vigo e ao Programa de Actuación en Ourense en 1992.

A Memoria viguesa presenta os programas de Dinamización Educativa (visitas didácticas, ludoteca, mostra de arte, educ. para a convivencia, pasatempos matemáticos), de Actualización Pedagóxica (mediante seminarios permanentes, grupos de traballos, cursos, debates, xornadas, elaboración de vídeos, campañas de animación á lectura). Presenta tamén o traballo do Seminario de Orientación, dos Consellos da alfabetización de adultos, de celebración do Día das Letras Galegas, así como as actividades realizadas en colaboración con outras entidades. Por fin dá conta das publicacións realizadas e do equipamento do centro de recursos.

Pola súa parte o Programa Municipal de Ourense presenta programas como os seguintes: Coñece a túa cidade, Programa Verde, Animación á lectura, O teatro na escola, A imaxe na escola, A música na escola, a campaña de educación vial, a do xogo e o xoguete, o programa de formación de pais e nais, o dos medios de comunicación, as colonias escolares, os campamentos, as actividades na natureza, o programa de acción comunitaria, o programa de normalización lingüística, e outros datos. A pedagoga Alicia Vidaurre actuou sempre como técnica dinamizadora.

É de salientar a realización de publicacións municipais como:

— *Estudio-informe situación educativa Concello de Ourense. Mapa escolar.* 1990

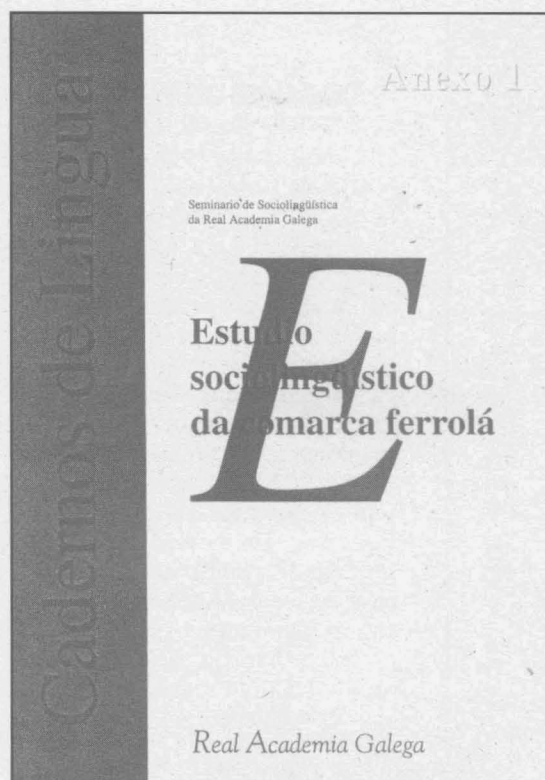
— *Música en vivo. A audición musical. Materiais de apoio ó profesorado.*

— *Percorrido artístico pola cidade de Ourense.*

ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DA COMARCA FERROLÁ

O Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega aborda a análise sociolingüística global da Ferrolterra (*). No seu marco analízase: a conducta lingüística nos centros de educación, é dicir, a lingua no recreo entre alumnos e a lingua cos profesores na clase, as preferencias lingüísticas na docencia, aptitudes e actitudes.

(*) Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (1993). *Estudio sociolingüístico da comarca ferrolá*. A Coruña, 167 pp.





NAS RIBEIRAS DO MIÑO

O grupo Gaia de Educación Ambiental e a Área de Educación e Xuventude do Concello de Ourense acaban de publicar dous magníficos títulos da súa serie de Materiais de Apoio ó Profesorado (*).

Ámbolos dous traballos inclúen orientacións didácticas para o profesor/a (para antes e despois do roteiro) e unha guía didáctica para o alumno/a.

O volume dedicado ó Xardín do Posío inclúe numerosas actividades, fichas e claves para a identificación das árbores, liques e aves.

Pódense solicitar gratuitamente a: Área de Educación e Xuventude. Concello de Ourense. Casa do Concello. Praza Maior s/n. 32005 Ourense. Teléfono: (988) 38 81 31.

A nosa felicitación ós autores e autoras.

(*). Grupo Gaia de Educación Ambiental. *O Xardín do Posío. As Burgas*. Serie de Materiais de Apoio ó Profesorado nº 8. Concello de Ourense. 20 pp.

Grupo Gaia de Educación Ambiental. *As ribeiras do Miño*. Serie de Materiais de Apoio ó Profesorado nº 9. Concello de Ourense. 16 pp.



ITINERARIOS OCUPACIONAIS

Como o seu título explicita realízase unha análise dos itinerarios ocupacionais dos títulos de FP 2 nos anos 1985 e 1987 (*), o perfil básico das experiencias de traballo, a súa mobilidade, das prácticas e das estratexias de contratación por parte das empresas e por fin abórdase tamén o estudo das preferencias e prácticas empresariais segundo ramas profesionais e espazos xeográficos en Galicia, así como tamén os modelos e prácticas de formación nas empresas e as prácticas en alternancia.

No marco do estudio fálase do mercado de traballo en Galicia, da estrutura e organización

educativa da FP, da orixe social e outras características dos alumnos e da valoración do FP 2, todo isto con abundantes cadros estatísticos seleccionados.

A través do estudio poderanse perfilar orientacións políticas e administrativas para o desenvolvemento dos estudos de formación profesional no marco máis amplo da reforma do sistema educativo.

A.C.R.

(*). *Estudio dos itinerarios ocupacionais dos titulados de FP 2 e necesidades do mercado laboral*. Xunta de Galicia / Consellería de Educación, 1993, 500 páxinas. Autores: Pérez Vila-riño, Herránz González, De Prado Diez, J.A.

outros materiais

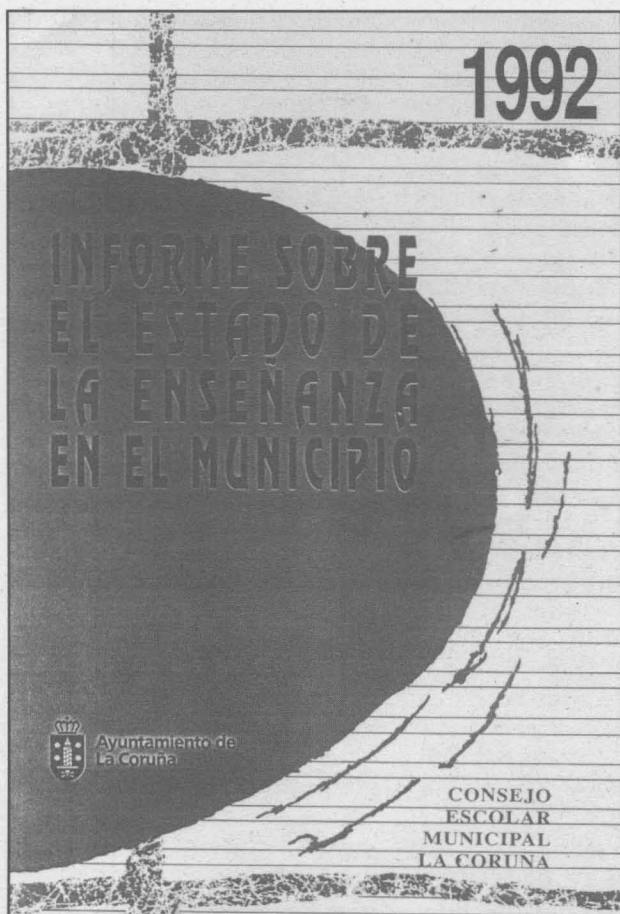
CONCELLO DE LUGO

A Concellalía de Educación de Lugo (*) vén de editar dous novos materiais didácticos. Un relativo á celebración do día das letras galegas arredor de Blanco Amor con orientacións para traballos didácticos, que ven presentado nunha coitada e curiosa edición a partir do que eran as libretas escolares hai 30 anos. O outro documento preséntanos o Lugo castrexo exterior ás murañas, con orientacións e indica-

cións para a súa explotación pedagóxica.

(*) ALCORTA, Enrique (1993). *Coñece-lo medio*. Delegación de Educación. Concello de Lugo. 38 páxinas.

TABOADA, Pepe; CUBA, Matías (1993). *Eduardo Blanco Amor. Caderno didáctico*. Concello de Lugo. 56 páxinas.



INFORME SOBRE O ESTADO DO ENSINO NO CONCELLO DE A CORUÑA

Un ano máis e de forma modélica –menos no uso da lingua– o Consello Escolar Municipal de Coruña e a súa Concellalía presentan o Informe sobre o estado do ensino(*). Cun notable aparato estatístico, resolto graficamente para unha rápida e obxectiva visualización, no Informe de 80 páxinas pásase revista a cuestións como: as infraestruturas e o equipamento escolar, o profesorado e algunha das súas características, o persoal non docente, o alumnado, os procesos de planificación, as dinámicas de participación a través de Consellos

Escolares, Claustros e APAs, a relación das familias cos centros, a realización de actividades escolares, o estado de transportes e comedores escolares, os resultados académicos e a súa relación con respecto ás idades cronolóxicas. Os apéndices informan sobre actuacións municipais, a distribución de centros e diversos datos de escolarización.

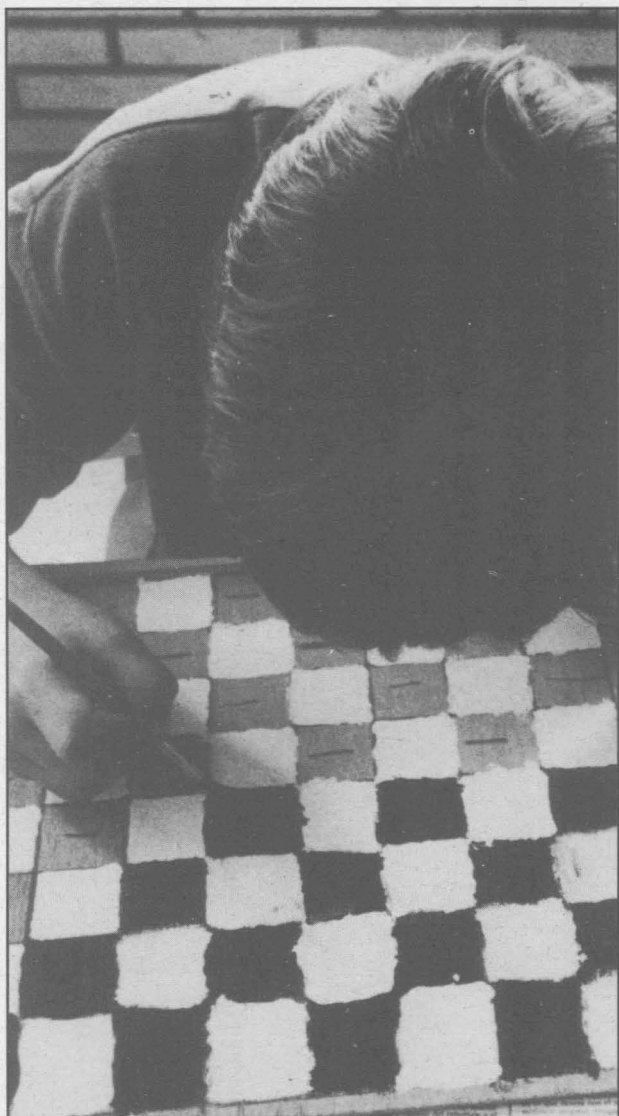
(*) Consejo Escolar Municipal. La Coruña (1993). *Informe sobre el estado de la enseñanza en el municipio*. Ayuntamiento de La Coruña.

Actualidade educativa

A PROPÓSITO DA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Mentres a Asociación para a Integración do Neno Diminuído (AINDL) denunciou no pasado mes de xuño que a Consellería de Educación obstaculizaba os proxectos da integración, seguen, sen embargo, rexistrándose noticias positivas arredor

CELINA



das iniciativas de integración en marcha. Así, hai que dar conta da posta en marcha do proxecto **Delfos** do programa **Horizon** en Galicia. A Fundación ONCE e a Consellería de Educación aportan material informático e un equipo de seis profesionais, a fin de que once discapacitados —en número que irá a máis— de moi diversos puntos de Galicia poidan dispoñer nas súas casas dun terminal informático por medio do que reciben ensinanza para acceder ao graduado escolar.

Trátase dun programa promovido polo Fondo Social Europeo.

Noutra orde de cousas, vén de aditarse o estudio *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanza medias*, elaborado por un equipo de oito investigadores coordinados polo profesor da Universidade de Santiago Xosé R. Alberto Castiñeiras, co apoio da Xunta de Galicia.

Algúns datos relevantes poderán se-los seguintes: un 31,7% dos alumnos integrados sitúanse en resultados académicos por riba da media do grupo clase; case o 22% deles melloraron os seus resultados desque se acolleron ao programa de integración, aínda que un 16,2% empeorou; rexístrase nunha boa participación nas actividades docentes cotiás da clase e a grande maioría considera que existe unha actitude positiva por parte dos profesores cara eles, polo que un 44,7% considera que a integración é boa e só un 10,5% considéranla como deficiente.

Detéctase unha inclinación

dos pais pola integración nos centros ordinarios.

Cara ao comportamento da Administración Educativa demándase dela maior atención á formación especializada do profesorado, a liberación dunha parte do horario lectivo dos profesores implicados a fin de que poidan preparar material didáctico e levar a cabo tarefas de orientación, a dotación de profesores de apoio, dotación económica para o equipamento tecnolóxico dos centros, fomento da estabilidade do profesorado, a redución do número de alumnos por aula, a eliminación das barreiras arquitectónicas e a adaptación do transporte escolar ás necesidades dos discapacitados.

CONTINÚA A IMPLANTACIÓN DA ESO

Dezanove centros, na súa maioría de BUP e de FP de toda Galicia implantan a ESO durante o presente curso 1993/94. Serán centros de Carballo, A Coruña, Santiago, Ferrol, A Pontenova, Burela, Viveiro, Ourense, Vigo, Tomiño, Ponteareas, Marín, Nigrán e Forcarei

A FORMACIÓN PEDAGÓXICA NO SISTEMA UNIVERSITARIO GALEGO

Despois das últimas decisións tomadas a finais de xullo polo Consello Universitario de Galicia as posibilidades de titulación universitarias nos campos da formación pedagóxica en Galicia coñecen unha importante alza, do xeito que se sinala no cadro.

Titulacións	Campus				
	A Coruña	Santiago	Lugo	Pontevedra	Ourense
De 1º ciclo Diplomatura	Ed. Social Logopedia Audición e Linguaxe Ed. Física Ed. Infantil Ed. Primaria	Ed. Social Ed. Infantil Ed. Musical Ed. Primaria Lingua Estr.	Ed. Física Ed. Infantil Ed. Primaria Lingua Estr.	Ed. Física Ed. Infantil Ed. Musical Ed. Primaria	Ed. Social Ed. Especial Ed. Infantil Ed. Primaria Lingua Estr.
De 2º ciclo Licenciatura	Psicopedagogía	Psicopedagogía Pedagogía			Psicopedagogía

NENOS DE CHERNOVIL EN GALICIA

A Fundación Internacional para a Paz en colaboración coa Confederación Cristiana de Asociación de Pais de Alumnos de Galicia (CONCAPAG), xunto co Colexio M^a Assumpta de Noia e o Concello da vila promoveron a presenza en Galicia dun grupo de nenos afectados pola fuga de radioactividade ocorrida na central nuclear de Chernovil.

Na súa estancia neste pasado verán puideron descansar un chisco do pesadelo diario da amaeaza da leucemia e outras enfermidades. O mar e a montaña foron espazos de vida para eles.

PREMIO NACIONAL DE INNOVACION EDUCATIVA PARA DUAS GALEGAS

As profesoras galegas María Álvarez Livres e Gloria Sánchez resultaron galardonadas cun premio á investigación e a innovación educativa por parte do CIDEC/MEC polo seu traballo *Ensino e aprendizaxe das Ciencias Experimentais* realizado no momento de dispoñer de licencias por estudio concedidas pola Consellería de Educación.

A investigación analiza con particular seguimento o sexismo nas concepcións e percep-

cións dos alumnos e profesores no campo das ciencias experimentais.

ENCUNTROS GALEGOS DE EDUCACION AMBIENTAL

No mes de xuño a Asociación de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galicia organizou en Chantada uns Encontros Galegos de Educación Ambiental, co gallo de facer tanto un Balance como de elaborar propostas de educación para o futuro.

INICIATIVAS DIVERSAS

A Fundación La Caixa e o Museo da Ciencia de Barcelona, coa colaboración do Concello da Coruña trouxo a esta cidade a Exposición "Seiscientos millóns de Anos de Viaxe Submarina". Instalada na Estación Marítima, alí houbo maquetas móbiles de grandes animais mariños reproducidos a escala real, fósiles, esqueletos, paneis e vídeos, todo isto estruturado en oito bloques temáticos e estivo aberta a unha moi notable presenza de rapaces e centros escolares. Contou tamén coa colaboración da Casa das Ciencias.

— No día do Medio Ambiente varios milleiros de nenos e nenas do Ferrol crearon un bosque con tres mil carballos e cas-

tiñeiros (O Bosque dos Nenos), promovido polo Concello da cidade. Será un bosque situado nas aforas da cidade e alí cada neno terá unha árbore co seu nome. Unha fermosa e suxerente iniciativa. ¡E poderase ollar dentro de dez anos? Agardemos.

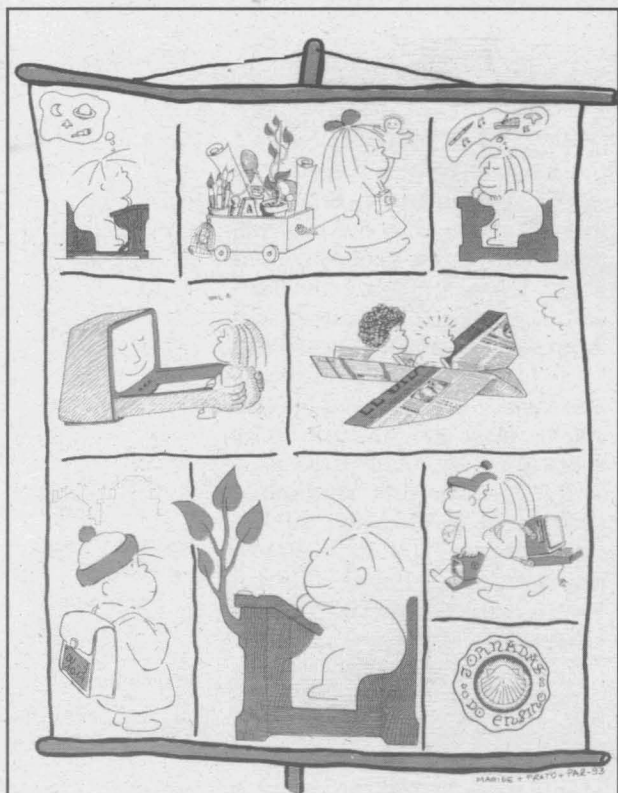
— O Colexio público de Calo, nas beiras de Santiago organizou no paso mes de maio unha exposición de vellos obxectos e pezas antigas das casas, con ocasión da celebración das letras galegas. Co mesmo motivo procedeuse a denominar as aulas cos nomes de escritoras e escritores de Galicia.

— Coa colaboración do concello de Vigo, adolescentes de 35 centros públicos e privados da cidade participaron recentemente nun programa sobre a realidade da SIDA e a súa prevención. Participaron 68 profesores, médicos vigueses e vascos; estes últimos participando en Euskadi nun programa educativo que conta xa con cinco anos de experiencia.

OS CONCERTOS EDUCATIVOS EN GALICIA 1993/94. DATOS DE CENTROS

Segundo orde da Consellería de Educación de 27 de Maio de 1993 estes son en síntese os datos de centros con concertos educativos en Galicia.

CONCERTOS EDUCATIVOS					
Provincia	C. xeral	C. singular	Total	Centros E. Especial	Total xeral
Coruña	65	16	81	14	95
Lugo	15	—	15	1	16
Ourense	28	1	29	2	31
Pontevedra	65	14	79	20	99
Xeral	173	31	204	37	241



• ESCOLA IBÉRICA DE VERÃO •

« XVII JORNADAS DO ENSINO DE GALIZA E PORTUGAL »

OURENSE 25 A 31 AGOSTO - 1993
COLÉGIO CONCERTADO "PADRE FEIJÓO"
(Rua de Dr. Fleming-21)

MRP "ADJEGD" - Apdo. 429 - 32080-OURENSE
Tels. 24 81 41 e 21 56 20

GRUPO EDITORIAL S.L. - A PUGO, 17 - Teléfono 22 13 66 - OURENSE

Os outros ordinarios con concerto xeral sitúanse na provincia da Coruña en : A Coruña (16), Ferrol, Santiago, Rivera, Naron, Noia, Pontedeume, As Pontes, Fene e Culleredo, sempre con mais de un centro e logo cun centro en Arzúa, Betanzos, Carballo, Cee, Fisterra, Mugaridos, Muros e Sta. Comba. Os de concerto singular sitúanse nas tres cidades ou nos seus arredores.

Na provincia de Lugo só existen en Lugo, Monforte, Sarria, Foz e Ribadeo. Na de Ourense sitúanse en: Ourense (19), Carballino, Barbadás, O Barco, Celanova, Coles, Maceda, A Rúa e Verán.

Na provincia de Pontevedra sitúanse 39 de concerto xeral en Vigo, así como 12 dos de concertos singular, e logo en distintas vilas e cidades: Pontevedra, Cangas, Porriño, Vilagarcía, Pontearreas, A Guarda, Caldas, Marín, Bueu, Lalín, Mos, Sanxenxo, Silleda, A Estrada e Soutomaíor.

ESCOLAS DE VERÁN

Un ano máis chegou o tempo da Escolas de Verán. Escolas de Verán repartidas por distintos lugares do país, que serven á convivencia de moitos centos de profesores, anque sexa por un tempó breve. Convivencia, participación, debate, festa, novidades culturais, de todo un pouco.

Quizais non é o tempo da Escola de Verán como espacio alternativo cargado de proxectos de transformación escolar. Quizais é un tempos máis modesto;

¿máis cómodo, menos comprometido, menos crítico tamén?

Aparecen así as Escolas de Verán como outra posibilidade máis para a formación do profesorado e a través do contacto e do intercambio con outros profesores, xunto ao conxunto de ofertas cada vez máis amplo, e tamén máis formalizado, organizado pola Consellería de Educación, a través dos CEFO-COPS.

En todo caso, que quede constancia das iniciativas deste Verán.

E aínda seguirán outros Encontros: o Internacional de Didáctica na Coruña, o de Ensinantes de Ciencias de Galicia. Iniciativas a esgalla ás portas dun novo curso.

COMENZOU O CURSO

Comezou o curso e con el a posta derriba da mesa dalgún dos tradicionais ou máis recentes problemas do ensino en Galicia.

370.000 alumnos de EXB e de ensino primario e 210.000 de ensino básicos, que poñen de relevo, singularmente no ensino primario, o retroceso demográfico escolar que estamos a sufrir.

Os problemas, a que aludiamos, son neste ocasión aínda determinados déficits de prazas de escolarización urbana que afectan sobre todo aos ensinos medios, incerta aplicación da reforma, insuficiente atención á formación e especialización, do profesorado, desaxustes causados por carencia de planificación incerteza para moitos profesores sobre o posto de traballo en relación coas modificacións que paulatinamente se observarán por aplicación da LOXSE, equipamentos insuficientes, déficits en transportes e comedores escolares, precarización do emprego e falta de oposicións...

Comeza así un curso con informes e valoracións negativas para os líderes sindicais. A pren-

ESCOLAS DE VERÁN 1993

Iniciativa	Data	Organización	Lugar
1. VIª E. V. Corcubión	20-25.9	Univ. Popular	Corcubión
2. IXª E.V. Ferrol-Coruña	13-19.9	ASPGP	Ferrol
3. XVII Jornadas do Ensino	25-31.8	APJEGP	Ourense
4. IIº Congreso Pedagogía da Imaxe	5-9.7	Nova Escola Galega	A Coruña
5. IIº Encontro das Mariñas	6-11.9	Nova Escola Galega	Oleiros
6. VIª Xornadas de Psicopedagogía	13-17.9	Asociación Galega de Psicopedagogía	A Coruña
7. IVº Encontros Ferrolterra	20-24.9	ASPG/UTEG	Ferrol
8. IIos. Semanas E. Medio Ambiental	20-23.9	ASPG-UTEG	Muros
10. IIª Semana de Educación	13-16.9	ASPG/UTEG	Riveira
11. IIos. Encontros Pedagóxicos	6-10.9	ASPG/UTEG	Ourense
12. XIIª E. Verán	23-27.8	Escola de Verán/Fingoi	Lugo
13. Vª Semana de Educación	13-17.9	ASPG/UTEG	Pontevedra
14. XVII Xornadas do Ensino	6-10.9	ASPG/UTEG	A Coruña
15. IIIª Encontros Pedagóxicos	2-5.9	Asociación Martín Sarmiento	O Rosal
16. Encontros Pedagóxicos	20-13.9	ASPG/UTEG	Vigo
17. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	Pontevedra
18. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	O Barco
19. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	A Coruña
20. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	Lugo
21. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	Vigo
22. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	Vilalba
23. Escola Viva 93	6-14.9	Escola Viva	Ourense
24. Iª Escola de Verán	23-25.9	Andarela/Nova Escola Galega	Xove
25. VIIos. Encontros do Morrazo	20-24.9	Nova Escola Galega	Cangas
26. VIIIos. Encontros P. de Ourense	6-14.9	I.S.P.G.	Ourense
27. IVº Encontro Proxectos Innovación	6-9.9	Escola Crítica	A Coruña

sa destacaba así as posicións. Jesús Copa de FETE-UGT queixábase de non haber máis ca unha mera política de escaparaté; Manuel Dios do SGEI-CXTG criticaba duramente ao Conselleiro de Educación, aludindo a súa incapacidade para negociar e dialogar; Emilio Crespo de CC.OO demandaba, pola súa parte, maior esforzo inversor e programático na educación para contribuír á reparar algunhas das deficiencias endémicas do noso sistema productivo e cultural. Por fin, Xosé M. Iglesias de UTEG-INTG queixábase do mercadeo dos libros de texto e outros materiais por constituír un auténtico saqueo familiar, con ocasión da Reforma.

Polo visto, este pode ser un curso complexo.

A.C.R.



Xosé Ramón
Bernardez
C.P. "A Rúa"
Cangas

Unha escola viaxeira

A IDEA non estaba nada mal: A posibilidade de viaxar e tentar coñecer outra zona xeográfica do Estado Español de xeito gratuíto e contando coa infraestrutura do MEC podía ser unha experiencia moi gratificante e educativa para os nenos/as, e porque non para o mestre/a.

Se lle engadimos o feito de que durante a visita íamos convivir con nenas e nenos e mestras/as doutras dúas zonas do estado, facía todavía máis atractiva a viaxe.

¡Eh! Pero só poden ir 17. Haberá que seleccionar entón, porque claro os cursos teñen máis alumnos cae 17. ¿Cal vai ser o criterio?...

Tamén teremos que elixir a comunidade que queremos visitar: ¡Canarias! ¡Balears!... dicían os rapaces.

Ben pois a pedilo a ver se o conceden. ¡Tocounos!, fomos agraçados coa viaxe. Pero resulta que a ningún dos sitios solicitados, imos a Extremadura, non nos queixemos, que é gratis.

Uns días despois chega ó colexio unha serie de documentación enviada polo servizo correspondente da Delegación de Cáceres para entrar en tema e que consistían nun muestrario tanto de información sobre Extremadura, para traballar previamente na aula, como un cuaderno de actividades a realizar polos alumnos na viaxe, aínda que hai a liberdade de propoñer outras.

Así que a cousa ía en serio, serán verdade os rumores: no territorio MEC a administración funciona.

Arraxados tódolos papeis e billetes, iniciamos a viaxe coa conseguinte sensación de nerviosismo, alegría e sabor a novi-

dade. Chegamos a Madrid. Na estación pasaba o tempo e ningún do ministerio aparecía: 1 hora, 2... por fin, fixemos o transbordo ata a outra estación: onde saían os trens para Extremadura, ¿pero se aínda faltan outras 3 horas?

Chegamos a Cáceres: o aloxamento nas aforas da cidade, era unha universidade laboral. As habitacións de cuartel, os servizos de cuartel. Arriba o ánimo, ó fin iso non era o importante. Os outros colexios (Navarra e Valencia) tanto profesores como alumnos, estupendos. Foi un dos aspectos máis positivos da experiencia. Amigos para toda a vida. Nas conversas podémonos enteír que un colexio de Navarra de 8 unidades tiña un presuposto de millón e medio ó ano e 8 ordenadores, en Galicia 500.000 e os ordenadores ¿para o 2.000? Anécdotas un montón.

VICENTE



Horario: 8 da mañá almorzo, -non podíamos chegar tarde pois a cociña tiña un horario estric- to-; saída no autobús con bolsa de comida a percorrer lugares ata ás 9 da noite, había que ser puntual, senón xa non ceabamos; descanso e as 10.30 clase repasando o que pasou no día e preparando o seguinte. 5 días sin parar. Aínda que tiveron unha certa flexibilidade.

As rotas déronlas o primerio día. Falando co responsable da Delegación pretendimos cambiar unha rota, ¿porque non visitar a central nuclear de Almaraz?, todo foron desculpas: non se puido cambiar ningún itinerario.

Nalgúns lugares esperaban- nos colaboradores da Delegación que facían de guías, na maioría non había. A guía que a Delegación nos puxo e que resi- día con nós na universidade la- boral era unha mestre contrata- da ex profeso.

E con estas chegamos ó día que había que voltar para casa. Despedidas, choros e amores eternos.

Previamente había que en- tregar na Delegación de Cáceres o proxecto de traballo que desen- rolaron cada un dos colexios e a súa xustificación: o balance final non saíu moi positivo tanto pola concepción do tipo de itineraios, a falta de coordinación entre os colexios asistentes, como pola falta de planificación previa entre itinerarios e actividades. Todo era pasivo: só había que escoitar.

A viaxe de volta kafkiana: tivemos que esperar na estación en Madrid dende as 10 da ma- ñán ata as 9,30 da noite que col- líamos o expreso. A actividade que tiña o MEC prevista para entreternos fora suspendida. ¡Menudo cabreo!

Por último xa en casa había que mandar a memoria da viaxe, condición imprescindible para cobrar as 10.000 pesetas que se supón é a recompensa por estar 7 días de servico constante... Sen comentarios.

Escolas Viaxeiras

Escolas Viaxeiras e a concepción pedagóxica que reside nelas, convocadas cada curso e organizadas polo MEC coa colaboración das comunidades con competencias en mate- ria educativa, non deixa de ser na súa fundamentación teórica unha experiencia atrac- tiva e positiva:

— A posibilidade de que os rapaces coñezan de xeito directo unha comunidade nos seus diferentes aspectos: culturais, económicos, sociais e históricos;

— As implicacións pedagóxicas que conleva: a preparación previa na aula xunto coa realización do caderno de actividades en contacto directo coa realidade a estudar;

— O intercambio de experiencias froito dos días de convivencia entre nenos/as e mestres/as de diferentes zonas do estado;

— A ampliación de experiencias vitais que se producen nos nenos/as, tendo en conta as limitacións que en moitos lugares teñen os rapaces para viaxar...

Sen embargo no seu desenvolvemento práctico adoecen de serias deficiencias:

— A limitación a 17 do número de alumnos que poden asistir, implicando realizar criterios de selección nun mesmo curso;



— As intalacións, que se ben non son un elemento prioritario, si deben ter uns míni- mos de comodidade, aspecto que moitas veces non se cubre;

— A falta de organización do MEC, xa que debido ós transbordos que hai que reali- zar entre trens e os diferentes horarios deixa literalmente tirados ós grupos nas esta- cións;

— A nula posibilidade que teñen os colexios asistentes de incidir na concepción ou modificación dos itinerarios a realizar;

— A falta dunha programación que permita a colaboración previa entre os colexios asistentes de xeito que durante as rotas cada un ando polo seu lado;

— A inutilidade do caderno de actividades senón adoptas o que che envían dende a Delegación da comunidade onde é a visita, pois non se ten a información concreta de cada itinerario que permita unha elaboración axustada deste;

— Unha concepción dos itinerarios pasiva xa que nos seus desenvolvemento os rapaces teñen que limitarse a escoitar sen posibilidade dunha acción investigadora e activa;

— Unha infravaloración do traballo do profesorado: 10.000 pesetas é a recompensa que por estar 7 días de servico constante incluída toda a programación engadida que se ten que preparar.

En conclusión, os elementos negativos son mellorables e tampouco danse xuntos ou en tódalas comunidade polo que os seus aspectos positivos deben pular a experiencia, pero sempre co espírito crítico que caracteriza un ensino activo das ciencias sociais.

Conclusións II Congreso "Pé de Imaxe"

Organizado por Nova Escola Galega celebrouse los días 5 ó 9 de xullo, en A Coruña, o IIº Congreso "Pé de Imaxe" que nesta edición xirou sobre a televisión educativa. Estas foron as conclusións elaboradas, froito do debate dos participantes.

1. Todo programa televisivo ten un certo carácter educativo, en tanto transmite conceptos e valores. En especial, a probada incidencia sobre os nenos e nenas, usuarios habituais do televisor, esixe que se teñan en conta os posibles efectos formativos ou educativos dos contidos da programación. Neste sentido, existe un alto grao de consenso sobre o feito de que a aparición das televisións privadas no Estado español tivo un efecto devaluador deses contidos, ata o punto de que moitos falan da "televisión lixo".

2. Os educadores debemos pronunciar nos contra esa degradación, na que está a xogar un relevante papel a progresiva tiranía da publicidade, auténtica "programadora" actual da maioría das cadeas, incluídas as públicas. Esta tiranía raia na ilegalidade: a xeralización das chamadas técnicas "antizapping" ou as prácticas de contraprogramación demostran un desprezo absoluto da liberdade do telespectador. A aprobación dun "código deontolóxico", por outra parte nunca cumprido, aparece, neste contexto, como unha simple manobra de "lavado de cara".

3. Esta situación fai aínda máis apremiante a necesidade de xeralizar a alfabetización visual e a capacitación dos individuos para a lectura e análise crítica das mensaxes dos medios de comunicación de masas, tal como xa fora esixido nas conclusións do I Congreso. Sen embargo, a introducción do estudo dos medios no sistema educativo segue a ser aínda insatisfactoria.

4. Nos curricula da Reforma educativa, actualmente en marcha, os conti-

dos relacionados coa alfabetización visual e o estudo dos medios aparecen como contidos transversais que deberían ser estudados en varias áreas, preferentemente nas de Educación Visual e Plástica e Lingua. Esta incorporación debe ser valorada como indiscutiblemente positiva.

5. Non obstante, precisa ser complementada mediante:

a) a capacitación dos profesores e profesoras nos novos contidos, xa que en caso contrario, agás excepcións, a meirande parte do profesorado tenderá a traballar preferentemente nos contidos tradicionais, nos que foi formado;

b) a dotación de recursos tecnolóxicos adecuados e suficientes, que garantan un nivel de calidade na imaxe digno;

c) a capacitación do profesorado no uso didáctico eficaz destes recursos;

d) a introducción de materias optativas específicas, de oferta obrigatoria en tódolos centros, sobre alfabetización visual e análise dos medios de comunicación de masas;

e) a creación de departamentos audiovisuais nos centros, que permitan o acceso doado ós medios, incluíndo a dotación de videotecas, fonotecas, etc.

6. Obsérvase a conveniencia e posibilidade de crear unha canle especificamente adicada á emisión de programas educativos, que debería ser xestionada polas diversas Comunidades Autónomas.

7. En canto a que se debe entender por televisión educativa, é preciso distinguir entre os programas baseados

na estrutura de comunicación habitual na televisión comercial, e os deseñados a partir dos resultados das investigacións dos procesos de aprendizaxe. Estes últimos son os máis útiles para o traballo na aula, e a súa produción debería ser promovida polas institucións educativas, aínda que non encontren un lugar nas programacións de televisión. Nese caso, cumpriría facilitar a súa distribución os centros escolares. Por outra parte, deberían estudiarse medidas de abaratamento dos custos de produción distribución destas producións audiovisuais con finalidade educativa (incentivacións fiscais, etc.).

8. Precísase asimismo un apoio ás producións audiovisuais realizadas polos propios docentes e os alumnos e alumnas. Non hai alfabetización audiovisual se non hai, ademais de "lectura de imaxes", "escrita" de imaxes.

9. Cómpre reactivar a creación e programación de programas infantís —actualmente abafados baixo a devandita tiranía da publicidade, especialmente no caso dos dirixidos cara ós máis pequenos—, programas que deberían contar coa asesoría de expertos educativos.

10. Os educadores deberíamos esixir convenios entre as institucións educativas e as televisións públicas e privadas que permitan a cesión dos bancos de imaxes dos que estas dispoñen. Como medida inmediata, esiximos información anticipada sobre a programación das televisións que permita a elaboración de materiais para a explotación dos programas na aula.

A Coruña, 9 de xullo de 1993

Unha interesante sentenza do Tribunal Supremo sobre as competencias educativas dos concellos

A venda de libros de texto

Enrique del
Bosque Zapata

ESTÁ claro que os libros de texto supoñen para moitas familias un importante desembolso en relación ós seus recursos económicos. Os modos de axuda dos distintos poderes públicos ós cidadáns con menos recursos poden ser moi variados aínda que para o que se pretende un Estado de benestar social son tremendamente escasos. Imos ver agora unha iniciativa dun Concello tendente a facer máis asequible ós pais a adquisición deste material escolar.

En 1985 o Concello de San Fernando de Henares decidiu adicar, en principio, 8 millóns de pesetas do seu presuposto para atender á compra de libros novos subministrados por diversas editoriais e distribuidoras, cun desconto do 25% do seu prezo e con pago aprazado dun ano; estes libros doábanse ós escolares satisfacendo os pais o resto do valor de cada exemplar, o que lles supoñía un aforro considerable. A Federación Provincial de Libreiros e Papeleiros de Madrid reclamou do Concello máis de 5 millóns de pts. en concepto de indemnización de danos e prexuízos, interpoñendo sucesivos recursos ata chegar ó Tribunal Supremo. Este alto Tribunal desestima a demanda dos libreiros e estima que a actuación do Concello foi axustada a dereito.

Non vou posicionarme, xa que a miña intención é reflexionar encol dos razoamentos do Tribunal vinculando a Administración Local nunha tarefa social e educativa.

En primeiro lugar o Tribunal

Supremo refrenda a implicación dos Concellos no terreo educativo ó recoller textualmente a disposición adicional segunda da LODE cando di: "As Corporacións Locais cooperan coa Administración educativa na creación, construción e mantemento, así como na vixilancia da escolaridade obrigatoria, circunstancias que levan a entender que non se trata, como afirma a parte actora, dunha extralimitación ou abuso competencial por parte do Ente Local, senón do cumprimento dos fins que lle son propios". Fins que lle son propios; afirmación importantísima e que moitas Administracións Locais deberían ter presente xa que é de sobra coñecida a desidia de moitos Concellos con respecto o tema educativo argumentando que non entra dentro das súas competencias.

En segundo lugar a sentenza considera que este tipo de iniciativas son lícitas xa que redundan nun beneficio público. Vexamos outro párrafo: "A iniciativa das Entidades Locais para o exercicio das actividades económicas cando o sexan en réxime de libre concurrencia poderá recaer sobre calquera tipo de actividade que sexa de utilidade pública e se preste dentro do termo municipal e en beneficio dos seus habitantes, circunstancia que entende a Sala concorre no caso examinado, xa que se exercita unha actividade municipal, que non se practica en réxime de absoluto monopolio senón nun sistema de libre concurrencia, que afecta esencialmente o interese público

e xeral cal é precisamente a adquisición de libros destinando unha partida presupostaria para facilita-la adquisición polos escolares, e en todo caso permitindo que os pais aboen unha cuantía máis reducida do prezo dos mesmos".

Tamén creo interesante reproducir da mesma sentenza: "O Axuntamento non desenvolve unha actividade comercial, no senso estricto da mesma, coa finalidade de obter un lexítimo lucro por estar dentro dos marxes establecidos. Non se adicou a vender libros para obter unha gañancia, senón que, na liña iniciada en 1981 de axuda ós pais de familia con fillos en idade escolar, abandonou a compra de textos xa usados e decidiuse pola adquisición de textos novos a entidades que os venden a prezos e prazos moi ventaxosos para poder levar a cabo esa tarefa eminentemente social, sendo as Asociacións de Pais de Alumnos as que xestionan a compra e distribución dos libros; en segundo lugar esa actividade non causou dano ningún".

Como podemos concluír dita sentenza é interesante xa que, como manifestei, recorda o papel nada desdeñable que a nivel legal teñen os Concellos no tocante á educación. Por outra banda deixa aberta a posibilidade de máis experiencias de utilidade pública, xa para fins educativos, xa para outros fins asistenciais.

Para quen teña interese en le-la sentenza completa a súa referencia é a que sigue: Sentencia do T.S. de 14 de Decembro de 1990, Sala 3ª, Sección 6ª, Aranzadi 9972.

Novo Goberno, novo ministro

DISQUE O NOVO Goberno de Felipe é un equipo de técnicos (¿de tecnócratas?). O Pérez Rubalcaba pasa a Ministro Portavoz reforzado. Para



Educación mándannos a un tal Sánchez Pertierra (de seguro que lle estou a poñer mal os apelidos) que vén do Ministerio de Defensa, e antes foi embaixador na Santa Sede. É doutor en Teoloxía. Magníficas referencias. Quen sospeitamos que o lento (¿ou non tan lento?) devalo dereitizador da Reforma ameaza derivar nunha masificación das escolas públicas, cada vez con menos recursos, obrigadas a unha perda de calidade no ensino que as converte en centros de segunda orde, e na potenciación do ensino privado, apoiado en subvencións públicas chamado a se converter no único ensino de calidade garantido, esas relacións do novo ministro coa igrexa son para medrar en sospeitas. Iso si, Álvaro Marchesi segue na Dirección Xeral a cargo da Reforma. No vindeiro encontro anual dos MRP, ¿volverá a da-la cara? Este ano foi en Cuenca, e a imaxe que deu resultou patética. De tódalas promesas que nos vendera en Gandía, que a máis dun fixera pensar que a Reforma ministerial era o proxecto renovador dos MRP feito carne, nada ou case

nada queda, agás unha xerxa de siglas (PEC, PCC) que non acerta a disimula-lo baldeiro. ¿Outra oportunidade perdida? Quizais non sexa demasiado tarde...

De películas

CANDO CHEGA O VERÁN as carteleiras son atacadas polo peor lixo recén importado de América-USA, combinado con reposicións de éxitos comerciais da mesma orixe. Este ano, as estreos-lixo anunciadas chegan retrasadas, disque pola folga das empresas de dobraxe. Por exemplo: o último de Stallone e Swarzeneger. Por certo, fálese de que unha empresa de Vigo se vai prestar a rompe-la folga e dobrará estas películas para que poidan ser vistas en agosto. Unha razón máis para deixar de velas.

Imposible atopar nas carteleiras das nosas cidades esas películas que merecería recuperar,

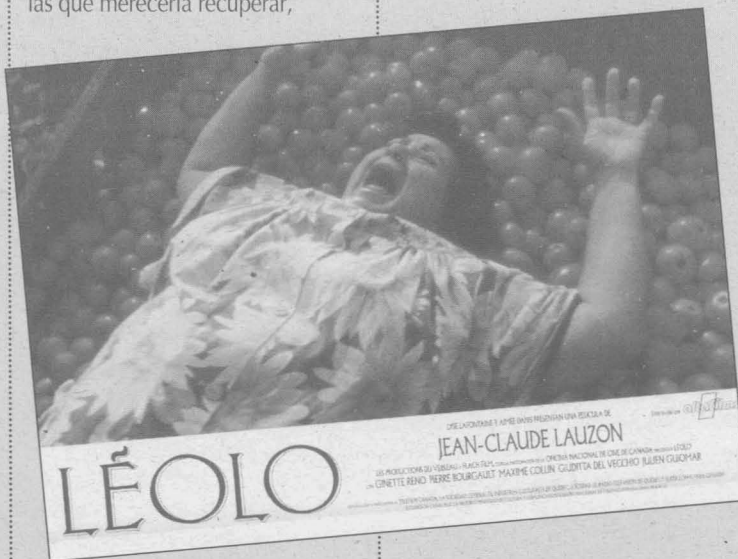
historia de amor absoluto, tamén. E unha magnífica banda sonora executada polo grupo de cámara do catalán Jorde Savall. Cine para degustar, para sulagarse nel.

¿E *Leolo*? ¿Sería esaxerado dicir que é a mellor película das estreadas durante este ano? A mellor das que eu vin. Non lembro o nome do seu director, un francocanadiano. Unha película tremenda, durísima, por veces case insoprotible, a pesar de que está contada en clave de comedia. Comedia amarga, desde logo. Cría que xa non era posible innovar narrativamente nin en cine, nin en literatura. Tódalas fórmulas están xa inventadas, pensaba. Ata que vin *Leolo*. Unha forma de narrar radicalmente innovadora que sen embargo non cae no hermetismo das vangardas. A historia sentimental dun rapaz excepcional (¿quen non o é?: só se precisa o artista que saiba facer evidente esa excepcionalidade, rescata-lo excepcional da ganga

como na tele vence a tele lixo. Porque, ademais, tamén acontece que o mellor cine USA decote ten as mesmas dificultades para encontrar acomodo nas salas comerciais. ¿Onde se puido ver *Reservoir dogs*, por exemplo? No Cine Principal de Santiago, no marco dun programa especial organizado polo Concello (coído). Outra película terrible, que lanza unha nova ollada sobre a tradición do cine negro na liña do feito polos irmáns Coen. O director desta, un tal Turrentino ou algo así, é, non por casualidade, actor habitual nas películas dos autores de *Morte entre as flores*. Pois non hai xeito de ver unha película coma esta, que expón con toda a cruza a terrible desorientación moral da sociedade americana (que, por extensión paradigmática, é tamén a nosa sociedade).

Pódese ver, esta si, a idiota *Proposición indecente*. Un produto cultural que se toma en serio un pseudo-problema moral do tipo: "¿estaría disposto a deixar que a súa muller se deitase con Robert Redford por un millón de dólares?", non merece o adxectivo cultural. Primeiro, implícito está que a muller, claro, é propiedade do home, porque, aínda que se enmascare a cuestión propondo a pregunta á muller—"¿deitaríase vostede cun home por un millón de dólares?"—o dilema moral só é tal en función da sociedade matrimonial-patriarcal.

Segundo, o verdadeiro problema moral é que haxa xente que se tome en serio que este é un profundo problema moral. Grave problema, este si, porque atrás está implícita a terrible evidencia de que as cousas son—tamén as cousas da moralidade, isto é, as opcións éticas— sempre medibles, cuantificables en termos de prezo. O terrible e que finalmente todos parecen aceptar que as eleccións morais non dependen da pregunta: "¿que está ben, que está mal?", senón só destoutra: "¿cal é o prezo xusto?" Ó mal (¿que non é follar unha noite con Robert Redford nin con



e moitas das cales pasaron (as que chegaron) coma un suspiro por Galicia. Por exemplo, ¿quen veu *Tódalas mañás do mundo*? Director, Alain Corneau, interpretada no principal papel por Depardieu e o seu fillo. A historia de Marin Marais, un compositor e músico de corte da Francia do século XVII. Unha soberbia reflexión sobre o misterio da arte. Unha

do rotinario), nunha desigual loita nas fronteiras entre unha realidade vulgar que non soporta, un mundo imaxinario que el inventa e a ameaza da loucura. E sempre unhas imaxes poderosas e fascinantes.

Seguro que moi poucos as viron, porque o cine que non leva o made in USA non ten lugar nos nosos cines. Aínda que sexa o mellor cine. Gañará o cine lixo,

ningún outro/outra!: follar ou non follar, esta non é normalmente unha opción moral, ou non máis que ir á praia ou ó monte, dar un paseo en barca ou en bicicleta, isto é, opcións para o mellor uso do lecer, opcións sempre para alén do ben ou do mal) pode trocarse en ben só na medida en que del se derive unha remuneración económica suficiente. De máis está dicir que para facer esta reflexión non se precisa ve-la película. E que quen fai tal reflexión (ou sexa, eu) non pode ter desexo ningún de vela. Ou sexa, que eu non penso ver *Proposición indecente*.

Teatro, ¿por que non?

AXENTE XA NON vai ó teatro. Non só ten culpa a xente. Tamén a ten o teatro, as xentes do teatro. ¿Ou non é certo que as subvencións, que non parecen servir para salvar definitivamente ó teatro, si están contribuíndo a trocalo nun espectáculo previsible, que acepta a función de botafumeiro compracente do poder, no canto de ser conciencia crítica e aguillón molesto? Teatro arqueoloxizante e espectacularizado, pero baldeiro e oco. ¿Que foi daquelas xentes vitais e inqedas que un día ofreceron un retrato quente e nada compracente da Galicia de principios dos 80, nunha inesquecible comedia-revista chamada *Celtas sen filtros*?

Andaba eu un día polas rúas de Ourense, cando din con Rosa. Rosa Álvarez, unha Artello dos primeiros tempos. Agora, xunto a Mabel e Marisa, forman o Tetro do Malvarate, unha compañía que se resiste a se integrar nas canles conformistas da subvención dirixida. En Ourense estaban representando a súa última montaxe: *Xogos á hora da sesta*. O primeiro día a penas tiveron xente. O segundo, o boca a boca comezou a funcionar. O terceiro, último día da representación, o teatro estaba case cheo. E, sen embargo, ¿quen foi ver, *Xogos á hora da sesta*? ¿En que Instituto se representou? ¿Que grupo escolar (non é recomendable para nenos pequenos, pero a partir do Ciclo Superior penso que non só recomendable, case imprescindible) organizou unha viaxe para asistir a esta representación?

Uns meses despois volvían atopar a Rosa. A penas tiveron contratos. *Xogos* deixou de representar. Unha das montaxes máis arriscadas e valiosas de cantas se fixeron este ano, pasou sen recoñecemento polos case inexistentes teatros galegos. Mentres, no Principal de Santiago e no Centro Cultural García Barbón de Vigo veñen e van os Pepe Rubiño, as Florinda Chico. Comedias de usar e tirar para os teatros públicos. Así é difícil esixir ós comediantes que sigan arriscando. ¿Quen lles poderá reprochar que se entreguen nos brazos da subvención?

Vacacións

HAI UN MESTRE/MESTRA adicto ás viaxes. Chegan as vacacións e enchen a mesa, e os oídos dos compañeiros/as que se prestan, de folletos de propaganda das axencias de viaxes e proxectos. Este ano, ¿que será? Sri Lanka, Indonesia, o exotismo, o descoñecido. Cuba, antes de que Fidel caia, xunta-lo pracer coa militancia (¿pero quedan aínda mestres/as militantes?... agás eu mesma, claro). México, Venezuela, Colombia, Caribe sen militancias, sen mala conciencia. Marrocos, África, Grecia, a arte e as illas. Austria, Centroeuropa.

A final, para os máis, acabará sendo Portugal ou Canarias, outra volta, a crise impón sobre os soños do escapismo utópico a tiranía económica da fuxida domingueira.

¿Por que este síndrome do ensinante viaxeiro? ¿Que se procura nos traxectos rápidos e afastados, nesas visitas de turista de praia e gastronomía? Viaxes sempre ó exterior das cousas, percorrido por sobre a superficie do mundo. Só un cambio brusco de escenario. ¿Só? Despois de todo, tantas veces a escenografía é xusto o que abafa...

¿Non son eu tamén unha máis das mestras adictas ás viaxes? As cousas tamén poderían presentarse doutro xeito. Por exemplo: mergullarme na beleza do Golfo de Guinea, as sabanas dos Massai-Mara, as cataratas Victoria, camiñar por gargantas, orelas de lagos turquesas, glaciares, paisaxes volcánicas, velas grandes manadas de herbívoros, dos depredadores, habitats naturais de aves. Pasa-las noites baixo o inmensísimo ceo africano e respirar e arrecender o ar de menceiros lonxanos. Embriagarme na sensualidade do Caribe Antillano, na dozura deses ocasos incendiados e deixar que a humidade e o olor a caña quenten os ollos fríos. Senti-la imponente xeografía física de Sudamérica e sentirme "gringa" nesas países nos que "é a cor da terra o sengue dos caídos", como dicía Viglietti. Ou ben abri-los ollos ó sagrado e ascender a eses lugares cargados

de poder enerxético, onde os grandes místicos espertan a última realidade, ir á India por ver se encontro alí algo máis de min mesma.

E rematar todo cunha cita: "...viaxar non engrandece forzosa-mente ás persoas, peor pode ser un atallo para comprende-la natureza humana".

A nostalgia

VACACIONS, TEMPO, horas libres, nas que solta-los pés e o maxín, e ata a nostalgia.

O Concerto dos Mil anos deixoume un certo sabor a "dejà vu". Onte, déuseme por remexer nos LPs, dos estante de arriba, ese no que durmen as músicas que encheron outros tempos. E alí entre Bob Dylan e Neil Young, topei cuns papeis vellos, marelescentes, emborronados... Puxen no xiradiscos "Just like a woman" e lembrei aquela noite de copas, delirio e olivetti:

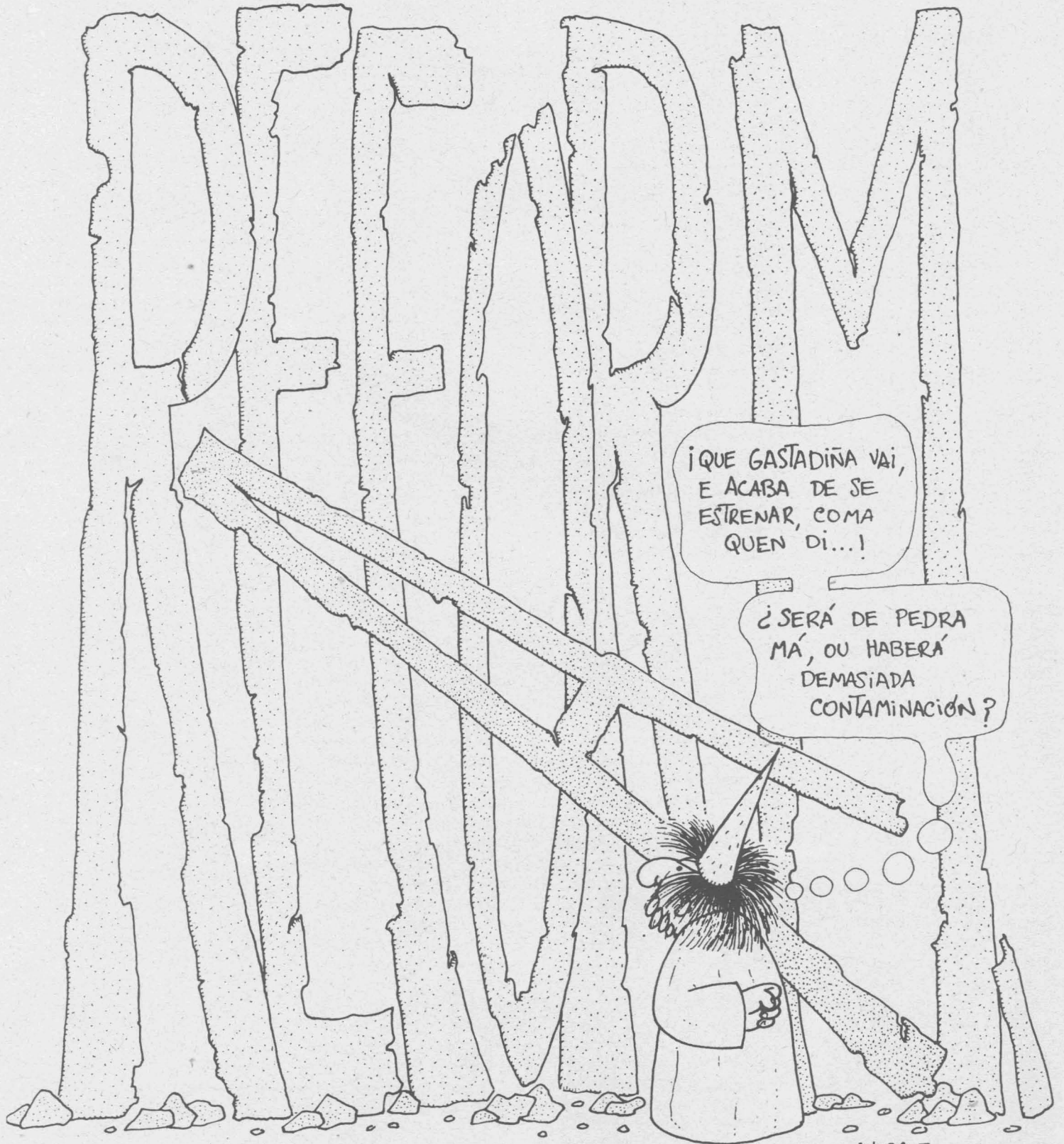
"... mestres, gurús, engachados ó carro da serodia transmisibile, anarquistas de segunda, militantes de partidos de esquerda, vendedores de libros, axentes do imperialismo ianqui, horteras, soliloquistas en vía pública, discutidores de café, esa longa lista case—ou polo menos iso cremos—interminable á que podemos engadir toda serie de editores, escritores metafísicos, didactas explicadores de cancións dos beatles, reminiscentes ocultos, traidores á causa, traidores á patria, traidores todos a si mesmos, cunha tremenda desvergoña que que me pón os ovarios cheos de vómitos do asco que me damos.

O tema chegara á fin e o tocata manual avisaba co seu monótono toc, toc, toc...

Erguinme, notaba certo regusto recoñecendo aquela que fun. Achegueime a cociña, saquei un pouco de xelo e púxeme unha copa, somentes unha para brindar polo tempo de amor e da danza que ninguén me fará perder, porque somos da raza do recordo e da imaxe.

Isolina Lobelos





ANDRADE

Un LIBRO Fai AMIGOS



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 concorrencia 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.

