

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

1

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN. 1/1986

PUBLICACIÓN GALEGA TRIMESTRAL DE "NOVA ESCOLA GALEGA".

EDITA: EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA.

REDACCIÓN: Rúa García Barbón, 4-2.º Esq. Vigo. Tlfno: 986-439640

CORRESPONDENCIA: APARTADO 577. Vigo.

DISTRIBUCIÓN: EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA. Dr. Maraño, 10 Vigo-11.

CONSELLO DE REDACCIÓN

Manuel Bragado Rodríguez. Manuel Janeiro Casal. Rafael Ojea Pérez. Luis Otero Gutiérrez. Miguel Vázquez Freire.

CORRESPONSAIS

Coordenador: Antón Costa Rico. A Coruña: Suso Vecino Eiras. A Estrada: Manuel Fernández Domínguez. Bergantiños: Agustín Lorenzo López. Ferrol: Agustín Fernández Paz. O Morrazo: Enrique Harguindey Banet. Ourense: Mercedes Suárez Pazos. Sanlés: Antón Rozas Caeiro. Santiago: Xosé Duyos. Vigo: Xesús R. Jares.

DEBUXOS

Bene. Tonucci. Maxi.

DESEÑO

Janeiro/Mantecón.

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Instituto da Lingua Galega.

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

NOVA ESCOLA GALEGA non ten unha estricte definición normativa lingüística, segundo os seus estatutos. Criterios editoriais aconsellan o uso da actual normativa oficial.

SUMARIO

PRESENTACIÓN: Para avanzar entre todos:	1
EDITORIAL	2
O TEMA: A FORMACIÓN DO PROFESORADO.	
• Limiar	3
• Consideracións sobre obxectivos, estrutura e función dos CEP	4
• O Instituto de Ciencias da Educación: un Instituto que non convenceu	9
• As Escolas de Verán na encrucillada	11
• Elementos para un debate sobre a formación do profesorado	14
• Apuntes legais sobre a formación e perfeccionamento do profesorado	18
• Bibliografía	20
O ESTADO DA LINGUA.	
• O cantar que cantamos: A vontade de ser	22
• A cultura do bonsai	23
EXPERIENCIAS.	
• Unha experiencia pedagóxica: arqueoloxía científica e industrial	27
• Experiencia psicomotriz na escola: o cinético, o esquema corporal	30
• O estudio do entorno: o mapa en releve no patio do colexio ..	55
RECURSOS.	
• Actividades estacionais na natureza	35
INFORMES.	
• A educación especial segundo a lectura do Real Decreto de Ordenación deste sector	58
HISTORIA.	
• A educación primaria da muller galega (1868-1874)	63
LITERATURA INFANTIL.	
• Os libros do Ano 1985	67
TRADUCCIÓN.	
• Criterios a observar en canto ó arranxo dos lugares de xogo ..	69
PANORAUULA	74
HEMEROTECA	79
LEXISLACIÓN	81
LIBROS	82
OUTROS MATERIAIS	86
GRUPOS	88

presentación

Para avanzar entre todos

A sociedade galega está a mudar. Do mesmo xeito, no sistema educativo estanse a rexistrar algunhas modificacións que se afastan progresivamente do comportamento tradicional vixente non hai máis de dez anos.

Quedan lonxe o Manifesto dos Ensinantes Galegos, as Primeiras Xornadas do Ensino, ou o nacemento do grupo galego de Pedagogía Freinet, como primeira agrupación estable de renovación pedagóxica implantada na nosa Terra.

Co paso do tempo variaron as estruturas político-administrativas, mais os postulados socio-educativos polos que loitamos unha minoría de ensinantes, aínda seguen vixentes. As metas son as mesmas, por máis que as condicións de traballo sexan diferentes.

Hoxe en día vai medrando a preocupación social pola educación, do que son un indicio as diversas Escolas de Verán, as publicacións pedagóxico-didácticas, a existencia de colectivos adicados á renovación pedagóxica, a presenza dos concellos nas tarefas educativas e o dictado de algunhas disposicións legislativas, aínda moi escasas, que favorecen a innovación pedagóxica.

Sen embargo, as melloras producidas no contexto educativo distan moito de estar xeralizadas: a galeguización lingüística e cultural é escasa, as prácticas educativas son pouco innovadoras, perviven comportamentos clasistas e autoritarios no mundo da educación ... distante todo iso da educación que nesta hora precisamos.

Sustancialmente o noso ensino non é hoxe o que sería mester para unha sociedade galega que quere recupera-los seus sinais de identidade e construírse en favor das maiorías sociais. Ante as portas do ano 2000 e dun mundo atravesado polos avances científico-técnicos, polos conflitos ideolóxicos e sociais e polos anxeos de xusticia, paz e liberdade, a escola do futuro debe ser unha institución especializada, de calidade, inserta na realidade galega, que non marxine, que socialice e que eduque as capacidades de investigación, de crítica e de creatividade.

Estamos nun momento crucial, ben para transformala escola, para simplemente renovala ou ben para mantela dentro do modelo tradicional. Velai o reto que temos por diante.

A prol da nova realidade, vanse articulando, ós poucos, iniciativas e experiencias, e aí compe encadra-la presente **Revista Galega de Educación**. Saímos á rúa ofrecendo ós lectores un instrumento de comunicación, debate, reflexión e aprendizaxe, para que entre todos, cooperativamente, definamos e construíamos esa "outra escola" necesaria.

A presenza da **Revista Galega de Educación** fíxose agardar máis do que sería de desexar. No ano 78 naceu **As Roladas**, pequeno símbolo e portavoz dun sector apreciable dos ensinantes galegos. Diversas circunstancias silenciaron aquela experiencia no ano 81; desde aquela foron varios os intentos de recupera-lo mellor de aquel patrimonio e de reemprender con máis sabiduría aquel camiño aberto. Hoxe finalmente reemprendemos, porque estamos avanzando.

Mercedes Suarez Pazos (Presidenta Nova Escola Galega)
Antón Costa Rico (Secretario Nova Escola Galega)

A renovación pedagóxica xa non está de moda. Nos Estados Unidos reivindicábase a volta ó ensino das catro regras. Paralelamente, a política de “austeridade económica” nas inversións públicas ten o seu reflexo na cancelación de programas de innovación ou experimentación pedagóxica. Máis preto de nós, en Francia, o goberno socialista anuncia unha verdadeira “contra-reforma educativa”, saudada pola dereita como un triunfo seu.

Entre nós, as Escolas de Verán, durante anos expresión das inquietudes máis inconformistas e transformadoras dos movementos de renovación pedagóxica, estanse a converter en simples centros de reciclaxe onde os educadores acuden a coñecer unhas “recetas” cada vez menos novas. O seu espírito anovador a penas subsiste -agás honrosas excepcións- unicamente na multiplicación de cursiños “creativos” nos que o ensinante en vacacións sulágase nun “ludismo” que raramente chegará a trasladar ó seu aula.

Desde moitos medios de comunicación proclámase, dun xeito máis ou menos explícito, o “fracaso” da innovación pedagóxica e reclámase a volta á escola tradicional. Se os alumnos do Ensino Medio “saben” hoxe menos que onte é polo abandono do memorismo. Se o fracaso escolar medra na Básica débese á introducción de metodoloxías non dirixistas. Só queda que se achaque a delincuencia xuvenil a renuncia ó uso da violencia física por parte dos mestres.

Pero o verdadeiramente grave de todo isto é que toda esta campaña sosténse sobre un gran equívoco. Difícilmente as pedagogías renovadas poden ser causa de cantos males se lles atribuen cando o certo é que nunca os seus postulados foron seguidos senón por unha minoría de ensinantes. O perigoso desta campaña é que ameaza con quitarlle ós movementos de renovación pedagóxica o único no que efectivamente tiñan acadado unha real superioridade: a lexitimización intelectual.

O autoritarismo, o memorismo, a competitividade, o saber libresco, o sistema de avaliación por exames ... nunca deixaron de estar presentes dunha forma maioritaria, nas escolas. O novo da situación é que agora se asegura que é **bo** que sexa así. O paradóxico é que a súa bondade preténdese fundamentar no fracaso duns métodos alternativos que, de feito, nunca chegaron a dominar na práctica escolar.

Nesta situación dar á luz unha revista que xustamente pretende promover a renovación pedagóxica quizais sexa unha empresa de tolos. Nós pensamos que, en calquer caso, e precisamente por canto levamos dito, é unha empresa **necesaria**.

A formación do Profesorado



(1984) Actualización ... ¡já fin!

Limiar

Cando tentamos deseñar este o noso primeiro tema monográfico atopámonos con non poucas dificultades. E a primeira foi, sen dubidalo, a constatación do pouco estudado e debatido que está o tema en Galicia. Mentres noutras Comunidades se asiste a unha verdadeira ferventía de encontros, debates, publicacións sobre este tema, fundamentalmente dende a creación dos Centros de Profesores, a nosa Comunidade permanece case calada. Por riba, os profesores descoñecemos os propósitos certos das autoridades educativas galegas sobre o seu modelo de formación en exercicio, mesmo os presaxios que temos non agoiran un futuro moi alentador.

Pensamos que non se pode demorar máis iniciar este debate, e no, seu caso, dinamizalo. Conscientes diso tentamos proporcionar, tanto elementos de carácter estrictamente informativo e documental, como outros de tipo teórico-crítico.

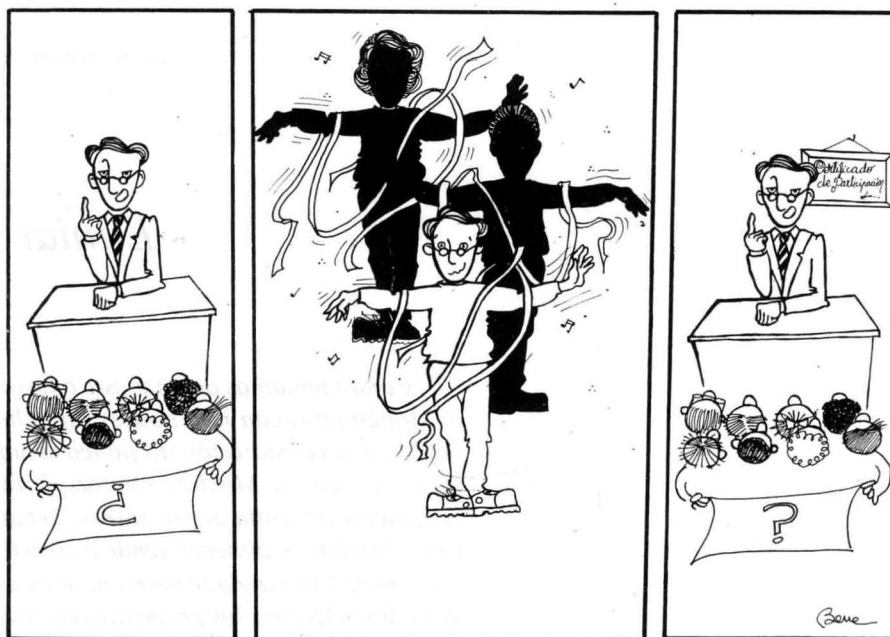
Os profesores deberán ter unha participación activa no deseño e na xestión das súas estruturas de formación. Nós poderíamos apuntar que coidamos que un modelo de formación en exercicio debería ter un carácter integrado (que recolla os esforzos illados de diversas instancias: concellos, M.R.P.S. administración ..), nunha liña de horizontalidade, de intercambio e potenciación da investigación e experimentación na aula, que poida responder ás necesidades do quefacer cotidián de tódolos docentes ... O debate estase a iniciar, nós queremos contribuir a avivecelo.

Consideracións sobre os obxectivos, estrutura e función dos CEP.

*Seminario de Educación Democrática.
Coordenador: José M^a Ríaza Ballesteros.*

O Seminario de Educación Democrática a partir do "Proxecto de reforma da formación do profesorado" presentado polo MEC en Abril de 1.984 propúxose facer un profundo estudio sobre o perfeccionamento do profesorado.

Froito deste traballo é este estudio sobre os Centros de Profesores, onde se van analizando paralelamente o disposto no Real Decreto de creación dos CEP, e o que figura sobre este tema no Proxecto Ministerial.



A.- Definición.

No art. 1.º do R. Decreto que regula a creación dos CEP establécese algo así como unha definición dos CEP, aínda que a finalidade dunha disposición legal, non é definir conceptualmente. Sen embargo, obtense a idea xeral que se propón o lexislador ó crear estes órganos, idea que tamén se pode deducir da exposición de motivos, o preámbulo, do que se poden saca-las motivacións ou obxectivos que se pro-

pón aquel conseguir, e son as seguintes:

- A función sobranceira é eleva-la calidade do ensino.
- A renovación dos métodos e dos contidos da educación.
- A actualización de coñecementos e actitudes por parte do profesorado.
- A revisión dos sistemas e mecanismos de perfeccio-

namento.

- A necesidade de supera-la dobre vía da iniciativa autónoma de diversos grupos e a dos programas institucionais, integrando ámbalas dúas, ó que xa contribuíron os CEIRES.
- A necesidade de proceder a unha mellor asignación de recursos.
- A convicción de que o traballo en equipo constitúe o

principal activo da renovación pedagóxica dos docentes.

¿Que outros elementos definitorios podemos atopar no Proxecto, que completen os observados no R.D.?

- Os CEP constituirán a **motivación básica** destinada ó perfeccionamento así como ó fomento de programas de renovación.
- Os CEP convertiranse en plataformas que acollan e difundan **experiencias e grupos de renovación pedagóxica**, xa que o Ministerio valora e respeta as iniciativas progresistas que queren millora-lo sistema educativo, ó tempo que considera que o principio de **autonomía é fundamental** para mante-lo rigor dos movementos educativos.
- O sistema de perfeccionamento no que se inspiran os CEP tivo notables **éxitos noutros países**, comprometéndo ó profesorado na revitalización dos sistemas educativos.
- Os CEP defínense como lugares de comunicación e intercambio de ideas e experiencias pedagóxicas e didácticas; que dispoñen de medios de consulta, difusión e asesoría; que favorecen a creación de equipos e seminarios de traballo por áreas científicas e/ou niveis educativos, facilitando a conexión interdisciplinar e interniveis, verbo de problemas xerais do ensino.
- Nos CEP **desenrolaranse os plans** de perfeccionamento da Administración de acordo coas esixencias da política educativa en cada intre e para áreas xeográficas concretas.
- O Ministerio considera que os CEP responden ás **liñas**

mestras da actual política educativa, e por **iso** os recursos e as axudas asignadas ó perfeccionamento do profesorado iranse dirixindo na dirección indicada.

Como pode advertirse, sen existir oposición entre o escrito no “Proxecto” e o lexislado, atópanse elementos aclaratorios e clasificadores nas orientacións que rematamos de transcribir case literalmente. É lóxico que as próximas Ordes ou normas que se dicten ou impartan se inspiren na liña directriz marcada por estas orientacións. Será importante que non se produzan desviacións de ningún tipo.

B.- Creación e coordinación.

Segundo os art. 2.º e 3.º do R.D., corresponde ó Ministerio, dependendo de cada Dirección Provincial e sometido á supervisión e coordinación dos seus órganos. É claro, polo tanto, que se trata dun órgano da Administración Central e que as Comunidades Autónomas ou as entidades locais non poderán crealos coa mesma denominación e funcións, aínda que si concertarse. O problema presentarase no caso de que, con outra denominación e con funcións semellantes, unha ou máis Comunidades Autónomas, establezan algún órgano análogo, como consecuencia das facultades e funcións que teñen transferidas en materia de educación. Tal hipótese presentaría unha cuestión de competencia que, de non poder resolverse por outra vía tería que presentarse diante do Tribunal Constitucional.

C.- Funcións.

No “Proxecto” atopamos unha enunciación das funcións dos CEP máis ampla, explícita e concreta da que se formula no art. 5.º do Real Decreto. Vexamolas que se atopan en dito precepto legal:

1. Executa-los plans de perfeccionamento do profesorado aprobados pola Administración educativa.
2. Realizar actividades de participación, discusión e difusión das reformas educativas propostas pola Administración.
3. Desenvolve-las iniciativas de perfeccionamento e actualización propostas polo profesorado adscrito ó Centro.
4. Promove-lo equilibrado axeitamento dos contidos dos plans e programas de estudo ás particularidades do medio.
5. Promove-lo desenrolo de investigacións aplicadas dirixidas ó mellor coñecemento da realidade educativa e dos recursos pedagóxicos e didácticos dispoñibles.

Se examinamos agora as funcións que o “Proxecto” atribuíu ós CEP atoparemos comprobada a afirmación formulada, aínda que non se observe oposición entre os criterios senon complementaridade.

- a) Ser centros de **Información**. Os profesores terán acceso ás innovacións que se estean levando a cabo ou vaian a realizarse.
- b) Serán lugares nos que os profesores **intercambiarán experiencias**, coñocerán actividades culturais e profesionais, e as súas posibilidades de cara á actualización. Non cabe dúbida que

este obxectivo non poderá ser levado á práctica, mentres o número e localización dos CEP non sexa ten amplo como para permiti-la afluencia dos profesores con facilidade. Doutro xeito só se beneficiarían os que estivesen máis preto.

- c) Ser sedes intermedias de recursos de **documentación**, dotadas de **biblioteca**, revistas, etc. podendo ter un servizo de préstamos. Será un dos servizos máis importantes que poderán montarse e dos útiles e operativos, no caso de que o sistema de reprografía permita a reprodución de documentos ou artigos solicitados.
- d) Ser lugares de **desenrolo curricular** a través de : seminarios, asesoramento, axuda de persoal especializado, realización de traballos en colaboración.

Esta finalidade é moi importante, cando sexa posible montala eficazmente para que o obxectivo poida acadarse, xa que a súa execución será difícil e complexa e necesitará que se poñan en xogo, non só recursos materiais, senón tamén persoais. De tódolos xeitos hai que anotar que a conexión coa Universidade e outros entes formativos, poderá permitir que estes proxectos poidan chegar a realidades.
- e) Os CEP serán lugares de difusión de experiencias, de interés pedagóxico, tanto de profesores como de alumnos. Este obxectivo esixirá un elevado grao de apertura nos CEP, que deberán ser moi osmáticos á realidade da docencia na súa área de acción. Se se limitan a un labor de tipo burocrático e non procurasen, por moi diversos medios,

unha comunicación moi intensa e frecuente co profesorado da súa zona, seguramente decaerían na súa actividade e prestixio, que só se acadará en función do seu elevado grao de servizo e apertura.

- f) Constituirán un lugar no que se disporá de **medios de reprografía e equipamento técnico**. A necesidade destes medios salta á vista, e a busca do obxectivo de maior economicidade é moi loubable, pero só nos casos nos que a cercanía do CEP ós centros docentes (de orde dos 2 Km) o faga factible.
- g) Tanto nos **recursos de apoio** coma nos programas de educación compensatoria, será nos CEP onde radicarán os servizos de orientación psicopedagóxica, equipos multiprofesionais, etc.
- h) Ser lugares de **actualización de profesores**, de **investigacións aplicadas** e de **renovación pedagóxica permanente**, onde reciban a formación necesaria para adaptarse ás novas esixencias de renovación pedagóxica, conectándose coas preocupacións e necesidades dos profesores, desenvolvéndose cursos, seminarios, conferencias, etc. Segundo xa indicamos cumprirá arbitrar fórmulas para que as actividades citadas poidan ser realizadas de xeito dinámico e elástico, o máis descentralizadas posible e o máis preto do lugar de traballo dos profesores.
- i) Levar a cabo programas de **educación de pais** para poder acadar unha maior participación nas tarefas educativas, proxectando a súa actuación sobre a comunidade. Este é un obxectivo so-



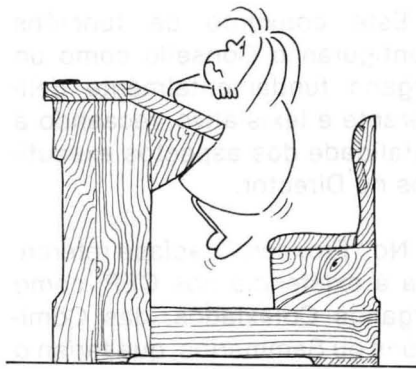
branceiro, mais a súa execución non é doada. Pensar, de entrada, en poder incidir directamente neste eido é pouco menos que ilusorio. Só corordenándose moi estreitamente coas APA e con outra serie de entidades, de carácter privado para axudalas e estimulalas, poderán lograrse resultados interesantes, ó menos a curto prazo. Cómpre proceder cun criterio moi amplo, fomentando e axudando ás iniciativas en marcha ou as que podan xurdir.

D.- Rexistro e avaliación de actividades.

No art. 8.º do Decreto Lei arbitrouse un sistema para que moitas das actividades de perfeccionamento poidan ter unha repercusión curricular, a través da creación en cada CEP dun Rexistro, no que se anotarán de xeito personalizado as actividades nas que participe cada profesor adscrito ó mesmo, sendo va-

loradas por unha Comisión, a efectos da repercusión na carreira docente.

Cómpre reflexionar sobre os criterios nos que se inspirarán para considerar anotables determinadas actividades, así como tamén os relativos a avaliación, que terá de axustarse a elementos de xuízo basicamente obxectivos e xustos.



E.- Estratexia de implantación.

No "Proxecto" encontrámonos as seguintes orientacións:

- A **instalación** -tal como ocorre noutros países- farase utilizando espazos sobran-tes nalgúns centros docentes da súa demarcación, coas adaptacións e axudas que se requiran.
- Promoverase a **colaboración coas Corporacións locais**. Por esta vía poden encontrarse non poucas solucións para problemas de localización. Será moi probable que, diante da perspectiva de que se instale un CEP no seu ámbito territorial, un Concello facilite medios, mesmo a instalación en locais municipais.
- Non se favorecerá a un determinado **corpo docente** sobre os demais, mais será inevitable que, en determinadas zonas, o volume do sector EXB mova a que se lle dedique maior atención. Noutros casos a tendencia pode ser máis favorable ós sectores de BUP, por ter po-

sicións relativas de maior influencia. Pola contra, é bastante probable que sectores, como FP e aínda máis a Educación de Adultos, sexan pouco atendidos, aínda tendo problemas de indubable trascendencia. Será a actitude ponderada do Director a que, unida á representatividade no Consello do CEP, debidamente conxugados, os factores que poderán incidir para acadalo desexable equilibrio.

- A implantación deberá seguir unha **planificación coherente**. Aínda que se citou a cifra de 60 a 100 centros docentes urbanos por cada CEP, e nas zonas rurais un número superior a 100, no "Proxecto" afirmase que non se pode proceder dun xeito apriorístico, senón de acordo coa avaliación, na práctica, das necesidades e apetencias, debidamente combinadas. En todo caso, haberá que ter en conta as disponibilidades presupostarias, que no exercicio de 1.985 acadarán a cifra de 1.185 millóns.
- A **organización será flexible**. O Ministerio non quere propoñer esquemas ríxidos, sinalando só algúns criterios:
 - Xestión democrática. No art. 7.2. do Real Decreto establécese a existencia en cada CEP dun Consello,

presidido polo Director e constituído por profesores elixidos polos docentes adscritos ó CEP.

- Órganos unipersonais. No "Proxecto" aludíase a un Director, que sería un profesor, e un Secretario administrativo, ámbolos dous, total ou parcialmente, con responsabilidades docentes. No Real Decreto (arts. 7.1 e 7.3) só se alúde a existencia dun Director, que ten as funcións (especificadas no art. 8.º) de:

- Ostenta-la representación do Centro.
- Coordenar e dar publicidade ó plan de actuación do Centro.
- Convocar e presidi-lo Consello
- Velar polo cumprimento dos acordos do Consello.
- Autoriza-los gastos do Centro e ordenar pagamentos.
- Visa-las certificacións e demais documentos oficiais do Centro.
- Cantas outras se lle atribúan no Regulamento de Réxime Interno.

Como se pode advertir a figura do Director é de importancia clave para o funcionamento do CEP, xa que, practicamente, asume tódalas funcións de carácter executivo. Supoñemos que, na práctica, poda dispoñer dun "staff", ou grupo de colaboradores, que lle axudan a levar a cabo a inxente tarefa a realizar. Será moi desexable que non se incida no burocratismo, pero non queda máis solución que efectuar unha montaxe administrativa sinxela pero eficaz, xa que hai que administrar fondos e que se ordenarán pagamentos con cargo á dotación presupostaria que se lle asigne a cada CEP, coa lóxica actuación da Intervención dependente do Ministerio de Facenda.

- Órgano Colexiado. Trátase concretamente do Consello do CEP, que presidido polo Director, terá as seguintes funcións (art.9.º):
 - Elabora-los plans anuais de actividades do Centro. Impulsar e supervisa-la súa realización e avalia-los resultados.
 - Elaborar e aproba-lo presupuesto do Centro así como controla-la súa execución.
 - Propoñe-lo nomeamento do Director.
 - Elabora-lo Regulamento de Réxime Interno.
 - Establecer relacións de colaboración con outros Centros de Profesores e con centros docentes a efectos do cumprimento dos seus fins, así como determina-los criterios para a súa participación en actividades culturais e doutra clase.
 - Cantas se lle atribúan no Regulamento de Réxime Interno.

Este conxunto de funcións configuran o Consello como un órgano fundamentalmente deliberante e legislativo, recaendo a totalidade dos aspectos executivos no Director.

No "Proxecto" facíase referencia á existencia nos CEP, como órganos Colexiados, das Comisións ou Seminarios, que terían o seu frente a un coordinador, pero no R. Decreto non se alude a esta posibilidade. En todo caso, ó establecerse, na disposición final primeira, a integración dos profesores que hoxe están agrupados nos CEIRES, cabe a posibilidade de que se considere conveniente a continuidade destes órganos, naqueles casos que funcionen con eficiencia.

F.- Os convenios.

Esta é unha posibilidade que se abre no art. 10 do R. Decreto e á que non se facía referencia no "Proxecto".

Poden establecerse polo Ministerio coas Comunidades Autónomas, Entidades Locais, ou Entes Públicos ou privados para a **creación e funcionamento** de novos CEP. As posibilidades son moi amplas e outórgase unha ampla marxe de manobra. Suponse que a creación levará consigo a determinación das fontes de financiación, que poderán ser concertadas en forma mixta, entre o Estado e a entidade que propoña a súa creación. Sen embargo, parece razoable que se deba ater á súa concepción, obxectivos, estrutura e funcionamento ás directrices que marca o Real Decreto, que ofrece amplas marxes ás que xa fixemos referencia.

Tamén poderán establecerse convenios coas Universidades e cos seus Departamentos, ademais da colaboración, que, a título individual, poidan presta-los profesores universitarios, de acordo coa lexislación vixente.

Déixanse a salvo, na disposición adicional segunda do R.D., as facultades que corresponden ás Comunidades Autónomas que teñan plena competencia en materia educativa.



Seminario Educación Democrática.

Coordenado por J.M.^a Rianza Ballesteros.

O Instituto de Ciencias da Educación. un Instituto que non convenceu.

Estevo Barçia

Faise unha análise do papel desempeñado polo ICE da Universidade de Santiago ata preguntarse pola validez actual deste modelo formativo para o profesorado.

Apóntanse os problemas actuais no deseño dun novo modelo formativo.

Certamente, ó longo do período foron creándose uns apreciables servizos de Documentación que se puxeron parcialmente ó dispor dos ensinantes; varios milleiros de ensinantes galegos tiveron ocasión de recicla-los seus coñecementos didácticos e pedagóxicos a través de varios centros de cursiños organizados preferentemente nas cidades galegas, e algunha investigación tamén foi realizada. Todo isto en inferior medida do que se fixo noutros institutos: Madrid, Barcelona, Zaragoza, Santander, Salamanca...

Sen embargo, tratouse dunha formación didáctica, polo xeral, de orientación tradicional, escasamente aberta ás novas formulacións didácticas, que non se achegou ós lugares de traballo dos ensinantes galegos, ós seus problemas e carencias ante a actualización do día a día, non propiciadora da conformación de equipos de investigación e debate pedagóxico e todo aquilo encadrado na óptica da renovación pedagóxica. O equipo de formadores do ICE minusvalorou ata moi recentemente a experiencia acumulada por profesionais do ensino que se foron forxando no ámbito dos M.R.P. e das Escolas de Verán, existindo así dous discursos en canto ó entendemento do que se deba se-la formación en servizo do profesorado.

Un dos froitos da aprobación da L.X.E. no 1.970 foi a creación de Institutos de Ciencias da Educación nos distritos universitarios do Estado.

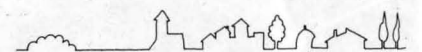
Ó seu amparo nace o de Santiago, como un centro ó servizo da formación pedagóxica dos licenciados universitarios dispostos a entrar na docencia, da formación e reciclaxe dos profesionais do mundo da educación e da investigación pedagóxica.

Van alá máis dunha ducia de anos de actuación e o Instituto non convenceu. Deixando á marxe a formación dos recién licenciados, para quen os ICEs foron un instrumento mal deseñado e ante o que os alumnos, que veñen optando ós Certificados de Aptitude Pedagóxica (CAP), reaccionaron sempre negativamente, tampouco os outros campos de actuación foron cubertos suficientemente e á altura das necesidades.

A vinculación administrativa universitaria e a separación con respecto ós ensinantes que exercen a súa docencia no ensino básico ou medio foi un elemento máis para favorecer uns modelos de formación alonxados da práctica pedagóxica de aqueles ós que se pretendía formar.

Hai que sinalar na vida do ICE de Santiago a existencia de dis-

tintos momentos en conexión con distintas circunstancias na política educativa e coa existencia de diversas direccións. O feito de ser presidido durante bastantes anos por persoas non vencelladas á reflexión, investigación e formación pedagóxica incidiu negativamente na súa dinámica de actuación. Houbo, de feito, un control burocratizante, mesmo opusdeístico, que marcou unha liña conservadora cultural e pedagógicamente e descoñecedora das necesidades e da problemática educativa específica de Galicia; circunstancia esta que non é a de hoxe, que intenta ser rectificadada, anque, quizais, un pouco tarde.



(1981) Ensinantes en formación

Se nos referimos ó sector da investigación habería que preguntarse se o realizado serviu e en qué medida para a reforma da educación en Galicia. Mais ben parece que foron outras mobilizacións sociais e políticas e outras dinámicas formativas as que introduciron uns maiores graos de preocupación pedagóxica entre os ensinantes galegos.

Chegados a este punto poderíamos preguntar pola validez actual dun Instituto de Ciencias da Educación. Na súa conformación actual e baixo os presupostos que se manteñen, semella que a validez non é demasiada.

Hai no actual momento distintas instancias de formación inicial do profesorado, dun xeito específico: as Escolas de Maxisterio e a Facultade de F.^a e CC. da Educación, institucións, elas, con aspiracións a ocupar un papel en canto á formación e a reciclaxe do profesorado; existen por outra parte, os Movementos de Renovación Pedagóxica e a súa convocatoria de cursos de inverno e Escola de Verán, atendendo á formación permanente, e existe finalmente o ICE. Carécese de Centros de Profesores comarcalizados e moi vencellados ás necesidades de formación dos ensinantes, tal é como o Ministerio de Educación e outras Conselleirías criaron.

Parece lóxico que os Centros de formación inicial deban ampliar-las súas actividades cara á formación en servicio, potenciándose tamén neles a dimensión da investigación pedagóxica; pola súa parte, débese impulsar e apoiar-lo labor formativo dos M.R.P., como instancias creadas e potenciadas polos propios ensinantes e que por elo traen unha potencialidade extraordinaria nunha liña de horizontalidade da formación, de intercambio, de impulso á experimentación e á innovación e institucionalmente parece oportuno achegar ós ensinantes unha oferta diversificada e rica de servicios formativos, mediante a criación de **Centros de Profesores Comarcalizados**.

Esta diversidade deberá ser coordinada, para lograr así unha resposta o máis oportuna posible ás necesidades de formación, nun momento de crecemento e transformación cultural complexa coma a que vivimos. En calquera caso, os profesores deberán ter unha participación activa no deseño e xestión das precisas estruturas de formación.

E.B



As Escolas de Verán na Encrucillada

Luis Otero Gutiérrez

¿Están as Escolas de Verán nunha crise de identidade?. Téntase responder a esta pregunta, analizando o papel que desempeñaron ata hoxe, e sinalando as tarefas que terán que abordar no futuro.

Arredor de 2.000 ensinantes pasaron o curso pasado polas diferentes xornadas, encontros ou escolas de verán celebradas en Galicia. Dúas mil e pico horas de traballo, trescentos cursiños, obradoiros e seminarios, e mais de trescentos profesores ou coordenadores. Estes datos, aínda que relativamente cativos, falan ben da implantación e acollida destas iniciativas. Pero ... ¿cumpren as escolas de verán cos seus obxectivos, chamemoslle, fundacionais?. ¿Son aínda medios válidos para transformalo sistema educativo?.

Un paso adiante

Moito teñen evolucionado as escolas de verán desde o ano 76 ata hoxe. Non é este o lugar para repasa-la súa historia (1), pero si cómpre salientar un feito importante: a constitución de asociacións pedagóxicas cunha actividade máis ampla cá organización dunhas xornadas anuais. Existen xa un bon número de colectivos que con máis ou menos constancia organizan cursiños, conferencias, fan publicacións, promoven investigacións, etc. etc. ... Tampouco é o obxecto deste artigo facer un censo polo miúdo pero si quixera deixar apuntado que a renovación pedagóxica "alternativa" xa non se cingue a uns poucos actos multitudinarios.

Sen embargo aínda é moi forte -determinante nalgúns casos- a dependencia destes colectivos

da celebración das súas xornadas ou escolas de verán. En primeiro lugar, porque son as actividades con maior audiencia. Polo tanto son as que definen o colectivo diante do conxunto dos ensinantes.

En segundo lugar, porque, aínda recoñecendo a escasa repercusión que teñen nos medios de comunicación (2) son as únicas iniciativas que asoman nos xornais, radio e televisión con certa intensidade.

Por último, aínda que non menos importante, hai que recoñecer que desde que o MEC socialista estableceu o seu programa de renovación pedagóxica, as escolas de verán supoñen a fonte de financiación principal para a supervivencia da maioría das asociacións pedagóxicas.

CICLO MEDIO		
1ª SESION		
CURSO	VAL	PISO
1-4. Música no Ciclo Inicial e medio	20	4º
2-1. O Galego no Ciclo Medio	10	2º
2-2. As Ciencias Naturais Q. entorno como base	5	1º
2-3. Teatro xestual e pantomimico	7	2º
2ª SESION		
1-13. A observación directa. As saídas como recurso didactico	20	4º
1-14. As operacións, o cálculo e recursos pra traballar nas matemáticas	3	1º
2-4. A gramática creativa no Ciclo Medio	9	2º
2-5. A expresión Plástica nos Ciclos Medio e Superior	4	1º

A demanda, manda

Son, se cadra, estes tres factores culpables de terse acentuado nas últimas escolas de verán algúns aspectos contradictorios coas declaracións de principios que din manter. Por exemplo, fá-lase de intercambio horizontal de experiencias e cada día é máis importante a "fichaxe" de figuras que dean tal cursiño ou coordinen cal-seminario, seguindo, as máis das veces, o máis puro estilo tradicional. Aparecen uns profesionais das escolas de verán, uns técnicos da renovación pedagóxica, que van repartindo a seu saber aquí e alá.

Tamen chama a atención a evolución dos programas. Defendendo un ensino integral e harmónico, a oferta de cursiños e obradoiros vaise decantando do lado das áreas "lúdicas", "novedosas" ou malempregando o termo, das áreas de expresión. Disque por ser nestes temas onde se atopan as maiores carencias na formación inicial do mestre. Sen embargo, abonda con repasa-los programas dos cursos de maxisterios para non crer que esta sexa a razón de tales preferencias. Máis ben parece que a renovación pedagóxica precisa dun escaparate con poder de seducción. Ó meu entender este é o aspecto máis significativo dun certo carácter mercantilista que vén invadindo ás escolas de verán.

Da mesma maneira vanse deixando a un lado as reflexións xerais sobre o sistema educativo, a

relación escola-sociedade, a selectividade, etc. Polo visto, as escolas de verán, que naceron da utopía dun cambio radical na sociedade, veñen modificando os seus "productos" para axetalos a unha demanda que se pensa maioritaria.

A institucionalización

Chegados aquí e recoñecendo o que de positivo aínda conteñen as xornadas de verán ¿cómo proxecta-lo seu futuro?

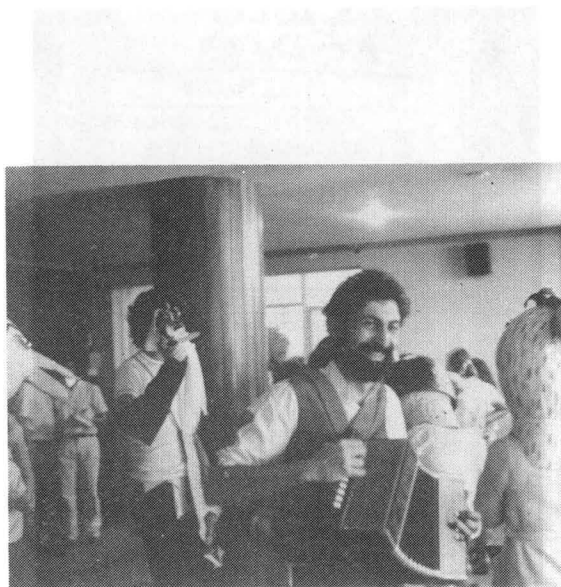
O debate está aberto desde hai anos pero posiblemente chega ó seu punto quente coa celebración do I Congreso de Movementos de Renovación Pedagóxica, organizado en Barcelona no mes de Nadal do 83 baixo a tutela do goberno socialista. Trátase do recoñecemento oficial dunhas institucións ata ese momento marginais. E non é acto simbólico. Vén acompañado de sustanciosas subvencións e requirimentos de colaboración en proxectos e organismos.

Os M.R.P. sofren, daquela unha crise de identidade.

En Galicia a dinámica vén sendo distinta polas distorsións que provoca a presenza dun goberno conservador e tamén, pola polémica normativa da lingua. Pero o problema, no fondo fórmulanse nos mesmos termos: ¿van os MRPS e as escolas de verán buscar o seu sitio ó sol das iniciativas oficiais converténdose en "formadores do profesorado" e compartindo tarefas cos ICES, cos centros de profesores e recursos ou coas inspeccións? ¿Ou tratarán de mante-la súa autonomía, o seu carácter alternativo e crítico correndo o risco de perder parte do seu impacto público?

Non estou a falar de fantasmas. Non transcorrera un ano do devandito congreso cando tivemos unha primeira plasmación do problema. Chamadas pola Consellería de Educación acudiron a unha reunión en Santiago as comisións organizadoras de case que tódalas xornadas de verán de Galicia. A administración propuxo a celebración dunha única escola de verán onde baixo o patrocinio oficial participarían tódolos colectivos a condición de non celebra-las súas xornadas. Os argumentos foron a maior audiencia, a concentración de esforzos e a dispoñibilidade de maiores subvencións.

A proposta foi de inmediato asumida e defendida por unha parte das asociacións que empregaron os mesmos argumentos na súa defensa e engadiron a necesidade de fortalece-las institucións galegas. Outra parte, sen embargo, defendeu a continuidade dos actuais encontros por estaren achegados nun entorno concreto e por permitir un maior intercambio entre os asistentes. Por suposto que non renunciaban a participar en calquera encontro que se poidese organizar pero esixiron un apoio económico para as súas iniciativas. (3).



A cousa non termina aquí, nin así

Efectivamente. Arquivado o proxecto nos caixóns da administración, o problema reproduciuse, noutra escala, cando inspección, lce ou concellos con especial sensibilidade cara á educación, tomaron iniciativas na renovación pedagóxica. (4).

Repetíronse cursiños aquí e alá. Multiplicáronse os esforzos e, o que é peor, apareceu unha certa competencia.

O futuro tampouco aparece claro. Os centros de recursos aínda non son o que deben ser pero a curto prazo ¿van renuncia-lo membros das asociacións pedagóxicas a traballar neles e aproveita-la súa infraestrutura?. ¿Non é certo que isto vai supoñer duplicidades? ¿Non sucederá o mesmo cos vindeiros centros de profesores?. Aínda máis ¿non é posible que, de saír adiante, a carreira docente prime esas actividades institucionais?.

Estas son as preguntas que dan forma a unha fonda crise de identidade. ¿E as saídas?.

Algúns apuntan que hai que reforzar unha investigación educativa máis profunda. Unha investigación que teña como protagonista o mestre no seu medio, na súa clase, no seu centro. As escolas de verán serían os medios de difusión dos resultados de tales investigacións deixando para outros organismos o labor de reciclaxe. Trátase de facer unha especie de conciencia crítica de renovación pedagóxica. O camiño ten dificultades. Fan falla medios e apoios para investigar e non parece certo que este poida ser un obxectivo exclusivo dos movementos de renovación pedagóxica. (5).

¿Que outra escola?

O acordo é maior en sinalar outras tarefas como propias das escolas de verán. Construír unha concepción global e crítica do sistema educativo, propoñer e analizar cambios que vaian máis alá do labor individual do mestre, denunciar e loitar contra os aspectos máis reaccionarios e autoritarios da escola, etc, etc.

Din os teóricos do desenvolvemento científico que hai momentos nos que os grandes conceptos que organizan o saber e facer da ciencia xa non serven e han de aparecer outros que os substitúan. Pode ser que esteamos nun deses intres de espera. ¿E mentres tanto? Quizá non quede outro remedio que, dando tumbos, erguendo a cabeza por enriba de tanta reforma, tanta innovación, tanto novo programa, teñamos que ir facéndono-la pregunta con que Gonzalo Anaya titulaba un dos seus cursos: ¿Que outra escola?

L.O.G.

- (1) Pode consultarse "EL MAESTRO. Analisis de las escuelas de verano" Carmen de Elejabeitia e outros. Col. Teoria y practica. Ed EDE.
- (2) Antón Costa Rico "Escola de Vran-1984" A Pizarra nº 47
- (3) Pola primeira postura optaron a Asociación Socio-Pedagógica Galega, Jornadas do Ensino e Escola Viva. Pola segunda, Escola de Vran de Lugo, Nova Escola Galega e Escola de Vran de Galicia. Daquela aínda non tiñan aclarado o seu contencioso a AS-PG e Xornadas do ensino que non foron invitadas. (Por certo, nesta crise refléxase en parte o síndrome de Barcelona). Una visión deste problema pode atoparse en "La renovación pedagógica, tarea urgente en Galicia" Xosé Paz Rdgz. Comunidad Escolar nº 62.
- (4) Destacan os "seminarios de renovación pedagógica" organizados pola inspección de ensinanza medias no curso 83-84 que según tódolos indicios, viñan obrigados por unha partida presupostaria transferida a tal nome, máis que por un plantexamento coherente.
- (5) Por dous anos veñen sendo convocados premios e axudas para a investigación e innovación educativa pola Consellería de Educaición. Tamén hai que pensar nunha fonda transformación dos actuais ICES aínda que teñen probada a súa especial resistencia.



Elementos para un debate sobre a formación do profesorado

Pensamos que en Galicia o debate entre o profesorado sobre o modelo de formación en exercicio non está máis que no seu inicio.

A propia Consellería de Educación garda mutismo sobre o tema. Dende o Ministerio de Educación, no seu momento afirmouse que disporíamos dun modelo mixto. Recentemente (ve-la nosa Homeroteca) o Director Xeral de Básica afirmaba que en Galicia habería un modelo diferente a partir dos Centros de Recursos, non habería Centros de Profesores; afirmábase que ICE ou CEPS son unicamente un problema de siglas, que ademais da renovación da metodoloxía habla que ir a unha profundización de coñecementos e á reciclaxe nas materias do currículo. En definitiva con estas declaracións parece que se pechaba a porta cara un modelo tipo CEP, que crease grandes expectativas no profesorado vinculado coa renovación pedagóxica.

Para contribuir a un maior coñecemento dos modelos que se dan noutras Comunidades insertamos, a xeito de pequenas fichas, traballos de carácter informativo sobre os Seminarios Permanentes (Andalucía), e os Centros de Recursos Pedagóxicos (Cataluña), ademais dun informe sobre a intervención dos concellos na formación, e das conclusións dun importante seminario, que dalgún xeito constitúen a filosofía do equipo ministerial sobre o tema, e do VII Encontro de MRPS do presente ano.

Os centros de recursos pedagóxicos. A alternativa Catalana

A Consellería de Ensino da Generalitat de Catalunya, dentro do seu programa de Axuda á Renovación Pedagóxica do ensino primario creou os CENTROS DE RECURSOS PEDAGOXICOS.

Dun documento do Gabinete de Ordenación Educativa desta Consellería, publicado na revista GUIX, extraemo-los obxectivos deste tipo de Centros:

- Ofrecer ás escolas un servizo estable e permanente de materiais didácticos e de recursos pedagóxicos que lles dearen soporte as súas programacións.

- Fomenta-lo intercambio de materiais e experiencias pedagóxicas entre as escolas.

- Constituírse en centros de documentación, consulta e información pedagóxica para os mestres.

- Posibilitar unha información incompleta dos programas e orientacións metodolóxicas do ensino primario.

- Dar soporte á coordinación das actividades de formación permanente do profesorado.

- Asegura-lo coñecemento e manipulación, e facilita-lo préstamo ás escolas, dos diferentes materiais dos Centros de Recursos.

- Elaborar materiais específicos para o coñecemento do medio natural e das posibilidades educativas concretas do ámbito territorial do C.R.P.

- Facilitar actividades cooperativas entre as escolas, para beneficiarse conxuntamente das accións educativas que poidan proporse dentro do seu ámbito.

Segundo este documento as actividades destes centros van dirixidas tanto ós mestres dos colexios públicos como ós dos privados. Ó seu fronte está un mestre, ubicándose en colexios de EXB, ou en locais axeitados cedidos polos concellos, por medio dos acordos pertinentes.

Os seminarios permanentes (Andalucía)

Os Seminarios Permanentes de Profesores funcionan na Comunidade Andaluza dende o mes de Febreiro de 1.983. Foron adscritos á Dirección Xeral de Promoción Educativa e Renovación Pedagóxica da Consellería de Educación, contando nestes momentos cunha valiosa experiencia froito de dous anos de traballo.

Na Resolución que regula o seu funcionamento para o curso 1.985-86, sulíñanse como os seus obxectivos:

- Posibilita-la actuación e perfeccionamento continuo do profesorado cara a Renovación Pedagóxica, como base dun cambio cualitativo progresivo da educación.

- Encauza-los intercambios de experiencias educativas.

- Potencia-la capacidade creativa do profesorado.

- Fomenta-la investigación e experimentación didácticas.

- Ser un marco amplo de participación para grupos de traballo xa existentes e para Colectivos de Renovación Pedagóxica.

Na súa creación sulíñábase como un dos seus obxectivos sobranceiros a actualización e perfeccionamento do profesorado nos distintos niveis e materias, nunha perspectiva de renovación pedagóxica. Pretendíase que este modelo non levase ós profesores a ficar en modelos exclusivamente teóricos e que conectara coa súa práctica docente cotiá.

Estes Seminarios estaran formados por equipos de traballo formados por profesores (- mínimo catro -) que, partindo da propia práctica docente, busquen o auto-perfeccionamento activo dos seus componentes a través das súas xuntanzas periódicas (- polo menos de carácter quince-

nal -). Tamén poden participar nestes Seminarios os pais e demais sectores implicados na educación.

Durante o curso 1.984-85 funcionaron 256 seminarios permanentes, xuntándose ó redor de 2.800 profesores de tódolos niveis, cun promedio de once profesores por seminario.

Os temas de traballo oscilaban entre todo o abano de áreas e problemas do ensino non universitario: acercamento dos programas ó entorno, didáctica e "currículum" das diversas materias, interdisciplinabilidade, métodos globais de lectura, imaxe, expresión-dramatización, escolas rurais, técnicas Freinet ...

O característico deste modelo é a súa dimensión horizontal, onde o que se prima é o traballo de cada un dos seus membros. A nivel institucional proporciónanse-lles unha axuda económica para gastos de funcionamento, e no caso de que realicen a súa actividade no ámbito territorial dun CEP ou Centro de Recursos, deberán contar co seu apoio, para dispoñeren dun lugar de encontro e dos medios materiais e humanos dos que estes dispoñen.

Conclusións do Simposio Internacional de formación do profesorado.

Organizado pola Subdirección General de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado asistiron 224 personas que representaban ós distintos organismos e entidades responsables do perfeccionamento do profesorado. De Galicia, apuntamos como dato anecdótico, non asistiu ningún.

Recolléronse como intencións oficiais as que seguen:

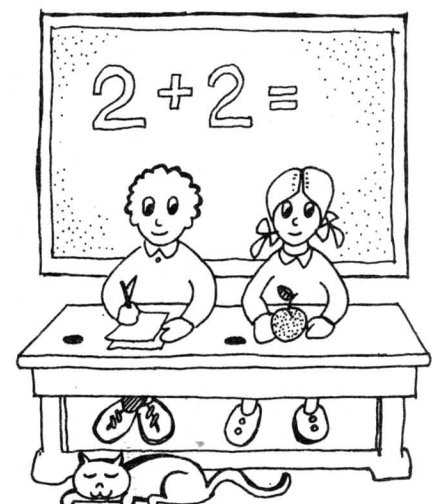
1.- Parece decisivo o protagonismo da Universidade no perfeccionamento do profesorado en exercicio.

2.- Estimularase toda iniciativa emanada dos colectivos docentes, e principalmente dos M.R.P. As axudas concretaranse para as súas actividades, pero non para os seus gastos de funcionamento.

3.- Enténdese que os M.R.P. non cobren a totalidade dos campos de formación do profesorado, de renovación do curriculum e da investigación operativa.

4.- Hai interés por parte da Administración en potencia-la rede de centros de recursos, lugar de encontro e participación dos profesores nas súas tarefas de formación, documentación, experiencias, intercambios e obradoiros de material didáctico.

5.- Evidénciase a necesidade e a urxencia de elaborar un plan nacional de perfeccionamento en exercicio, para períodos non inferiores a un bienio, e sobre o que as Comunidades Autónomas poidan completa-los seus propios plans, ó tempo que os colectivos docentes e calquera outra axencia con vocación formativa (-os concellos -) poidan atopar propostas coincidentes coas súas programacións.



Documento sobre os MRP's e a Formación do profesorado

Conclusións do VII Encontro de MRP's, Cáceres
Marzo 1985

Limiar

O modelo de escola polo que traballamos conleva non só aspectos de formación inicial e permanente do profesorado senón tamén o cambio de estruturas sociais e das condicións onde se vai desenvolver-lo traballo (ratio, cadros de persoal, medios materiais...)

a) Formación Inicial

Remítmonos ás conclusións do Congreso de Barcelona.

b) Administración-formación do profesorado.

Características da Formación Permanente Básica:

1.- A administración ten a responsabilidade e debe poñer-las medios para que se dea unha Formación Permanente Básica axeitada.

2.- O deseño e organización deben partir do profesorado ó que vai dirixido.

3.- Debe implica-lo conxunto da Institución Escolar e da Comunidade Educativa da zona, tentado chegar directa ou indirectamente a tódolos ensinantes.

4.- Terán que realizarse dentro do horario lectivo e non lectivo de permanencia do Centro.

5.- Debe ser voluntaria pero ó mesmo tempo debe comportar certas obrigas (traspasos ós demais compañeiros...)

6.- Ten que partir da situación real da escola e dos ensinantes, sen formular necesariamente a elaboración de nova alternativas, senon simplemente un cambio de actitudes e o traspaso de determinados contidos de cada área, ciclo ou tema, sempre na liña da Renovación Pedagóxica.

7.- Por último, hai que considera-la conveniencia de que as actividades de Formación Permanente realizadas durante o curso, estean coordinadas e inmersas nun plan global que teña como obxectivo a transformación da escola dun determinado territorio

c) MRP's-Formación do profesorado.

A nosa actuación vai ligada á alternativa da escola pública. Por isto:

1.- Os MRP's deben desenvolver actividades que incidan na formación pedagóxica, humana, científica e cultural dos ensinantes; aínda que esta formación debe ter aspectos básicos, fundamentalmente formularemos os aspectos máis avangardistas e críticos, fomentando que as actividades sexan máis creativas, de intercambio de experiencias, traballos en grupos, que xeren novos equipos de traballo.

2.- Os MRP's procurarán que a elaboración teórica de alternativas pedagóxicas estea ligada intimamente co labor cotián do ensinante.

3.- Teñen que ofrecer un marco de discusión entre os ensinantes, ligando alternativas parciais ou globais dunha área determinada, tema ou ciclo concreto coa elaboración de proxectos educativos abertos e interdisciplinares de zona-comarca. Así mesmo teñen que propiciar o debate e elaboración de alternativas totais ou parciais ó sistema educativo.

Conclusións.

1.- Os MRP's deberán analiza-la súa participación ou non nos plans das Administracións para a Formación do Profesorado tendo en conta o marco das relacións, os obxectivos do noso modelo de Escola Pública e as condicións concretas desa participación.

2.- Os MRP's deben esixir ás Administracións que a Carreira Docente actualmente prefigurada, non leve consigo a xerarquización prevista, senón que se aproxime ó noso presuposto de Corpo Único de Ensinantes.

3.- Os MRP's deben esixir-la sinatura de Convenios de colaboración coas Administracións no senso de dispoñer de medios económicos, persoais,...para o desenvolvemento do seu proxecto.

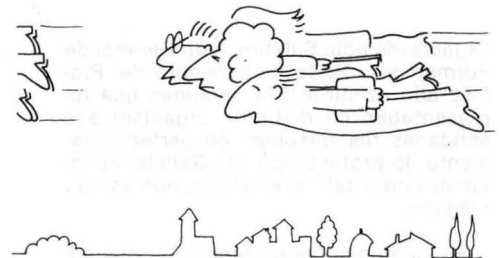
4.- Un marco axeitado para desenrolar das actividades de Formación Permanente Básica sería a creación de Comisións Territoriais que en cada Zona xunten ás diversas Institucións (Administracións xerais, locais, MRP's, CEP's, Centros de Recursos,...).

5.- Un dos obxectivos dos MRP's é buscar actividades para extender-las súas actividades ó ámbito escolar na súa totalidade.

6.- Os MRP's na medida que a Administración non cobre as necesidades mínimas de reciclaxe poderán asumir labores de suplencia sempre que non se comprometan a medio-longo prazo, os seus propios obxectivos, esixindo á Administración as correspondentes contrapartidas.

7.- Ante a aparición dos CEP's en parte do territorio, que no seu proxecto asumen algunhas actividades dos MRP's, cumprirá afianza-la autonomía destes e clarifica-los obxectivos diferenciados con respecto ós CEP's.

8.- A posible participación nos CEP's debería estar condicionada por: funcionamento democrático, órganos colexiados de decisión, dotación competencias máximas.





A intervención dos concellos

A partir fundamentalmente da constitución das primeiras Corporacións democráticas (1.979), diversos Concellos de todo o Estado Español (e de xeito particular de Catalunya e a Comunidade de Madrid), amplían a súa actuación máis alá das cativas competencias legalmente asignadas. Para cumprir tal obxectivo créanse Servicios Municipais de Educación encamiñados a proporcionar á escola e ó profesorado, recursos de apoio na perspectiva da renovación pedagóxica. Créanse estes Servicios "con carácter voluntario e con clara conciencia de cubrir un baleiro institucional, de ser un elo insustituíble, unha instancia necesaria cara esta finalidade da renovación da escola:

- **unha instancia institucional**, é dicir, pública, estable, con dotacións e recursos propios; con capacidade de convocar, coordinar e organizar; con personalidade xurídica para administrar e establecer relacións con outros órganos e entidades a nivel oficial, etc...

- **a máis próxima á base**, cercana ós movementos e grupos de mestres, inmediata ás escolas -claustrós, alumnos e pais-; sensible á problemática local e comarcal, ás súas necesidades e expectativas; consciente, na súa disponibilidade e actuacións, de contribuir á tarefa de "facer cidade" (1).

Con respecto ás actividades dirixidas á formación permanente do profesorado, a actuación dos Concellos cun maior desenvolvemento dos Servicios Municipais de Educación -Badalona, Barcelona, Valencia, Salamanca,..., Departamentos de Educación ou Dinámica Educativa, Servicios Municipais de Recursos Educativos,...) ven sendo a que se recolle a continuación:

"trátase de cursos, seminarios e equipos de traballo, talleres de experimentación, xornadas de estudo, conferencias e exposicións. Neles, os Servicios pedagóxicos municipais toman ó seu cargo a organización, o suministro ou edición dos materiais necesarios, a promoción e difusión das actividades e, finalmente, o seu seguimento e avaliación.

"A programación de cursos contempla todo o curriculum escolar e organízase trimestralmente. A temática abrangue dende cursos sobre áreas e niveis de aprendizaxe, programacións verticais, didácticas, organización escolar, temas monográficos (en especial referidos ó coñecemento do medio natural, xeográfico, histórico, antropolóxico e sociocultural) e introducción de novas metodoloxías e técnicas: ordenadores, vídeo, etc. Tamén se tenta potencia-la análise e a reflexión sobre a problemática educativa e fomentas o intercambio e a discusión de experiencias concretas.

"Esta é unha actividade importante, tanto polo alcance temático e o estímulo á formación e reciclaxe do profesorado, como polo feito das oportunidades de participación, de relación e intercambio a que dá lugar, converténdose en lugar de encontro e acicate profesional mutuo cara a renovación pedagóxica.

"Entre a programación, moitos cursos convócanse en colaboración coa inspección territorial de EXB e os ICEs das Universidades, que asumen a financiación, mentres que a organización, seguimento e avaliación son compartidos. Tamén se efectúan actividades de formación co apoio doutras institucións ou instancias da administración: entre elas merecen destacarse as FOPI (Formación Permanente Institucionalizada), actuacións experimentais de duración continuada que a Administración Autonómica asume, outorgándolles apoio oficial e participando no seu seguimento e avaliación ó longo da súa realización."

"As Escolas d'Estiu" (Escolas de Verán) (...) organízanse conxuntamente a través dos Servicios pedagóxicos municipais, agrupacións de profesionais do ensino, sectores de mestres co apoio de institucións cidadáns e baixo o patrocinio da Generalitat."(2).

Para algúns Concellos cun importante desenvolvemento neste campo, nun futuro de autonomía municipal debería contemplarse a "Dependencia municipal do profesorado, polo menos funcionalmen-

te, a fin de velar pola súa estabilidade, o seu arraigo na poboación, e impulsa-la creación de equipos de mestres que promovan a renovación educativa. Isto debería contemplar tamén competencias municipais en inspección local." (3).

Para estes Concellos, estas Entidades Locais, deberían ser consideradas pois como "titulares dos servicios educativos públicos prestados no municipio e coma Administración educativa a nivel local."(4).

O grao de desenrolo desta intervención e moi desigual, centrándose sobre todo en cidades ou poboacións de certa entidade. En Galicia inicianse tímidamente algúns pasos, con moi escaso desenvolvemento.



(1) Ponencia presentadas ás I Xornadas Galegas sobre Municipios e Educación. Experiencias Educativas, (Santiago de Compostela, Abril, 1985) conxuntamente polos Concellos de: L'Hospitalet de Llobregat, Sta. Coloma de Gramanet e Badalona).

(2), (3) e (4): idem.

NOTA: As ponencias completadas destas Xornadas poden atoparse no Departamento de Educación do Concello de Santiago, organizador das mesmas.

Apuntes legais sobre a formación e perfeccionamento do profesorado (1983-85)

Boletín Oficial del Estado

— R. Orde de 3 de agosto de 1983 pola que se regula a creación dos Círculos de Estudio e Intercambio para a Renovación Educativa (CEIRES) (BOE 12/VIII/1983).

— R. Decreto 2112/1984 de 14 de novembro pola que se regula a creación e funcionamento dos Centros de Profesores. (BOE 24/XII/1984).

— R. Orde 222 de 20 de febreiro de 1985. Nova regulación do art. 9.º do D. 375/1974 de 7 de febreiro sobre o ingreso no corpo de Profesores de EXB (BOE 25/II/1985).

— O. 8 marzo de 1985 pola que se crean Centros de Profesores. (BOE 20/III/1985).

— O. 28 marzo de 1985. Concesión de Axudas Económicas para a realización de Escolas de Verán na Comunidade Autónoma de Galicia. (BOE 9/IV/1985).

Diario Oficial de Galicia

— O. 26 de abril 1983. Sobre modalidades e módulos retributivos de perfeccionamento do profesorado. (D.O.G. 27/V/1983).

— O. 18 outubro 1983 pola que se regula as Reunións de Traballo para o intercambio de experiencias docentes. (D.O.G. 28/X/1983).

— O. 28 xaneiro 1985. Creación e regulación do funcionamento de Centros de Recursos dentro do Programa de Educación Compensatoria. (D.O.G. 15/II/1985).

— O. 3 xuño 1985, pola que se convoca concurso público para a concesión de axudas económicas para a realización de Escolas de Verán na Comunidade Autónoma de Galicia. (D.O.G. 22/VI/1985).

— O. 10 novembro de 1983, convocando Programas de desenvolvemento da Investigación e

Diario Oficial Generalitat de Catalunya.

— Apróbese o plan de actuación para promover a introducción das Orientacións e Programas do Ciclo Medio, e impúzase a formación permanente de profesores neste ciclo. (D.O.G. Catalunya 2/III/1983).

— Subvencións a Concellos que organizan actividades específicas de aprendizaxe escolar nas áreas de CC. Naturais e CC. Sociais en instalacións fixas axeitadas e/ou actividades de formación do profesorado non universitario. (D.O.G. Catalunya 7/XII/1983).

— O. 21. Novembro 1983, establecendo o marco xeral das experiencias piloto de Formación Permanente dos Profesores de EXB. (D.O.G. Catalunya 15/II/1984).

— Concurso Público para a concesión de bolsas de estudo dirixidas ó perfeccionamento do profesorado de

Boletín Oficial País Vasco

— Convocatoria subvencións para tarefas de reciclaxe do profesorado. (B.O.P.V. 11/V/1983).

— O. 26 de decembro 1983. Regulación do Programa de Capacitación Idiomática do Profesorado (IRALE). (B.O.P.V. 27/II/1984)

— O. 30 abril DE 1985. Creación de novos Centros de Apoio e Recursos e convocatoria de prazas vacantes para concurso de méritos. (B.O.P.V. 10/V/1985).

Diario Oficial Generalitat Valenciana

— D. 16 xullo 1984. Conversión dos Centros Piloto en Centros de réxime ordinario e establecemento de bases para a experimentación e a innovación pedagóxica nos Centros docentes. (D.O.G.V. 9/VIII/1984).

— D. 15 xaneiro 1985. Directrices para a coordinación das funcións propias das Deputacións Provinciais en materia de educación, investigación científica e renovación pedagóxica. (D.O.G.V. 31/II/1985).

— D. 14 febreiro de 1985. Regulación da creación e funcionamento dos Centros de Profesores na comunidade Valenciana. (D.O.G.V. 7/III/1985).

— D. 23 febreiro de 1985. Axudas económicas para institucións, asociacións e movementos de renovación pedagóxica. (D.O.G.V. 14/III/1985).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

— D. de 22 de xuño 1983. Bases para a Experimentación e a Innovación Pedagóxica en Centros Docentes. (B.O.J.A. 8/VII/1983).

— Constitúense Seminarios Permanentes de profesores dependentes da C. Educación da J.A. (B.O.J.A. 29/IV/1983).

— Convócase Concurso Público para apoiar e subvencionar actividades de formación e perfeccionamento do profesorado. (B.O.J.A. 3/V/1983), (B.O.J.A. 18/IV/1984).

— R. de 6 de xullo 1983. Programa de Desenvolvemento da Investigación e Innovación Educativa. (B.O.J.A. 15/VI/1983).

— Adscríbense os Seminarios Permanentes á Dirección Xeral de Promoción Educativa e Renovación Pedagóxica. (B.O.J.A. 30/IX/1983).

Boletín Oficial del Estado

— O. 9 abril de 1985. Creación de 14 Centros de Profesores en réxime de convenio con entidades locais. (BOE 18/IV/1985).

— O. 26 de abril de 1985. Selección de proxectos de renovación pedagóxica para centros de EXB e Educación Permanente.

Diario Oficial de Galicia

Innovación educativa. (D.O.G. 18/XI/1983), (D.O.G. 17/XI/1984).

— O. 8 de marzo de 1985. Convocando bolsas de investigación en temas relacionados coa imaxe e medios audiovisuais.

— O. 30 maio de 1985. Convócanse axudas para a investigación científica e técnica. (D.O.G. 18/VI/1985).

Diario Oficial Generalitat de Catalunya

Centros de F.P. de Catalunya. (D.O.G. Catalunya 7/XI/1983). (31/VIII/1984) e (17/V/1985).

— Regulación das funcións dos Centros de Recursos Pedagóxicos e dos Campos de Aprendizaxe. (D.O.G. Catalunya 23/XII/1983).

— Creación de novos Centros de Recursos Pedagóxicos dentro do Programa de Axuda á Renovación Pedagóxica no ensino primario. (D.O.G. Catalunya 23/XII/1983).

— R. 22 xaneiro de 1985. Convocatoria de Concurso Público para a formación de formadores do profesorado activo de francés e inglés (D.O.G. Catalunya 13/II/1985).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

— O. de 15 de maio de 1984. Programas de Formación e Perfeccionamento do Profesorado. (B.O.J.A. 29/V/1984).

— Convocatoria de prazas de Coordinadores de Seminarios Permanentes para profesores de niveis non universitarios. (B.O.J.A. 31/VIII/1984).

— R. 4 de xuño de 1985. Regúlase o funcionamento dos Seminarios Permanentes de profesores durante o curso 1985-86. (B.O.J.A. 21/VI/1985) (Para o curso anterior en B.O.J.A. 2/XII/1984)

Bibliografía

Bibliografía sobre formación e perfeccionamiento do profesorado

A.- Cuestións Xerais.

- BARCIA.E, "El Ministerio va a reformar el sistema de formación del profesorado" **El País Educación** 91 (1984) 4
- BARCIA.E, "La necesaria revisión de la formación de los maestros" **El País Educación** 22 (1982) 1-8
- BENJAMIN.P, "El modelo de formación en otros países" **Cuadernos de Pedagogía** 114 (1984) 45-48
- CALZADA etAl. "Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas" **Cuadernos de Pedagogía** 14 (1976) 4-5
- COMUNIDAD ESCOLAR, "Dossier: Formación y perfeccionamiento del profesorado" **Comunidad Escolar** 21 (1984) 15-18
- DELVAL.J, "La psicología genética en la formación do profesores" **Cuadernos de Pedagogía** 14(1976) 26-27
- GUILBERT.R, **¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de formación de docentes.** Gedisa. Buenos Aires 1983.207 pp.
- DE ELAJABEITIA et Al. **El maestro. Análisis de las escuelas de verano.** Equipo de Estudios Reunidos. Madrid 1983 404 pp.
- LERENA ALESON.C, "O oficio de mestre: posición e papel do profesorado de EXB" **As Roladas** 2 9(1979) 5-11
- LOPEZ.J.A, "El talón de Aquiles de la formación del profesorado" **Escuela Española** 2729(1984) 736
- NOGUEIRA.M, "Formação de professores do ensino primário do presente e do futuro" **O Professor** 74(1985) 22-27
- RICO VERCHER. M, "Simposio Internacional de formación, y perfeccionamiento del profesorado" **Escuela Española** 2.710 (1984) 169 e 2.711 (1984) 188

- SOBRADO FERNANDEZ.L, "El perfeccionamiento continuo del profesorado" **Escuela Española** 2.722 (1984) 493
- VILLAR ANGULO, Luis (ed) **La formación del profesorado: nuevas contribuciones.** Ed. Santillana Madrid 1977 449 pp.

B.- Formación inicial

- ACOSTA Juan "Después del verano, nuevo proyecto para las escuelas de formación del profesorado" **Nuestra Escuela** 50 (1983) 8-9
- ALVAREZ.J.M, et Al. "Criterios para un nuevo plan de estudios" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 19-22
- BENEJAM.P, GARCIA.J.L, "Algunas líneas para una reforma en profundidad" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 16-18
- BRETONES ROMAN.A, "Lo que opinan los estudiantes de Magisterio acerca de sus estudios" **Cuadernos de Pedagogía** 78 (1981) 50-56
- CASAS VILALTA.M, "Orientación de las prácticas en la nueva reforma" **Cuadernos de Pedagogía** 114 (1984) 14-16
- CALZADA et Al. "Hacia un nuevo modelo de funcionamiento en las escuelas de formación del profesorado" **Cuadernos de Pedagogía.** 14 (1976) 6-7
- CALZADA et Al. "Una experiencia en la formación del maestro. Algunas reflexiones" **Cuadernos de Pedagogía** 14 (1976) 8-9
- DARDER.P et Al., "La formación pedagógica" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 12-14
- GARDOYA.M, "La escuela de maestros de Sant Cugat. Una experiencia renovadora en la formación del profesorado de E.G.B." **El País Educación** 42 (1983) 6

- GIMENO SANCRISTAN, "Las normales a examen" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 8-11
- GIMENO SANCRISTAN.J, "La formación de los maestros" **Nuestra Escuela** 59 (1984) 6-8
- GIMENO SANCRISTAN.J. PEREZ GOMEZ.A. "La justificación de una reforma. La formación inicial." **Cuadernos de Pedagogía** 114 (1984) 10-14
- LOPEZ.J.A. "La formación del maestro. Notas históricas" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 6-8
- MATA.M. "Hacia un nuevo perfil del maestro". **Comunidad Escolar** 47 (1985) 3
- PEREZ.D. "Entrevista a Gimeno Sancristán: es necesario unir formación inicial y prácticas pedagógicas" **Comunidad Escolar** 44 (1985) 16-17
- SANMARTI. Neus. "Una propuesta para renovar la formación de los maestros" **Cuadernos de Pedagogía** 98 (1983) 45-48
- SECRETARIA GENERAL TECNICA M.E.C. **La reforma de la formación de los profesores de E.G.B.** Servicio de Publicaciones M.E.C. Madrid 1982.
- SEMINARIO DE ALTERNATIVA PEDAGOGICA DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE MALAGA. "¿Cómo son los alumnos de Magisterio?" **Cuadernos de Pedagogía** 76 (1981) 50-56
- VARELA.J, ORTEGA.F. **El aprendizaje de maestro. (Un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid)** 2.ª ed. Servicio de Publicaciones M.E.C. Madrid 1985.

C.- Formación permanente.

- BENEJAM.P. "La formación del profesorado de B.U.P." **Cuadernos de Pedagogía** 97 (1983) 44-48
- BRODSKY.M. "Escasa entidad en la formación pedagógica en la enseñanza superior" **El País Educación** 61 (1983) 1-3
- COLECTIVO PEDAGOGICO DE ASTURIAS. "Escuelas de Verano, formación del profesorado" **Comunidad Escolar** 27 (1984) 19-26
- FERNANDEZ. María Antonia. "Perfeccionamiento del profesorado y programas renovados" **Cuadernos de Pedagogía** 76 (1981) 12-13
- GOMEZ. Ernesto. "Escuelas de Verano y formación del profesorado" **Comunidad Escolar** 30 (1984) 6
- FERNANDEZ VICTORIA. "La casa del maestro de Gijón: una escuela viva" **Nuestra Escuela** 45 (1982) 6-8

- IMBERNON.Francisco. "La formación de los formadores" **Cuadernos de Pedagogía** 69 (1980) 22-24
- JUNCOSA. Ramón. "Los Centros de Recursos Pedagógicos de Catalunya" **Apuntes de Educación** 14 (1984) 3-6
- LOPEZ.J.A. "La formación permanente institucional. Una experiencia de la Generalitat de Catalunya." **Cuaderno de Pedagogía**
- PEREZ MAS,P. "La renovación permanente del profesorado" **Nuestra Escuela** 60 (1984) 8-10
- RIAZA BALLESTEROS. J.M. "El perfeccionamiento del profesorado" **Comunidad Escolar** 59(1985) 3
- SUSINO RUIZ. Francisco. "En torno al proyecto de reforma de la formación del profesorado" **Escuela Española** 2.729 (1984) 736

1.- Centros de profesores

- GARCIA ALVAREZ. J. "Los centros de profesores: realidades y expectativas" **Comunidad Escolar** 29 (1984) 5
- PEREYRA. Miguel. "La filosofía de los centros de profesores. Las alternativas del modelo británico" **Cuadernos de Pedagogía**. 114 (1984) 24-26
- PEREZ.D. "Los centros de profesores inician sus actividades" **Comunidad Escolar** 43 (1985) 5
- RODRIGUEZ. Manuel. "Los Centros de Profesores (CEP) en marcha" **Escuela Española**. 2755 (1985) 104
- CUASDERNOS DE PEDAGOGIA. Incluye no seu número 123, un Dossier CEPS.

NORMAS PARA A PUBLICACIÓN DE ORIXINAIS NA REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

1. Na cabeceira figurará de forma destacada:
 - Título do traballo.
 - Nome do autor/es.
 - Enderezo do centro de traballo (posible)
2. Os traballos presentaranse a máquina:
 - Preferiblemente en DIN-A 4.
 - Doble espacio texto normal e un espacio os textos de cita. Bibliografía ó final.
 - 60 espacios por liña, 32 liñas por folio.
 - Deixar amplo marxe á esquerda para as correccións.
3. Subliñar o que se queira reproducir en "negriña".
4. Extensións dos traballos. Aconséllase:
 - Experiencias: 5 a 6 folios.
 - Reportaxe pedagóxica: 5 a 6 folios.
 - Reseña libros, revistas e materiais: folio, folio e medio.
 - Opinión: 3 a 4 folios.
5. Ilustración.
 - Fotografía en branco e negro.
 - Debuxos e gráficos: envialos en papel separado cada un.
 - Opinión: 3 a 4 folios.
6. Enví de traballos: REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Apartado 577. Vigo (Pontevedra)

o estado da lingua

O cantar que cantamos/Víctor F. Freixanes

A Vontade de ser

A lingua é unha realidade viva e dinámica que encerra coherentemente dentro de sí un modo diferenciado e único de ver e entender o mundo: un feito histórico e social, vehículo de relación e comunicación entre os individuos dunha comunidade que se recoñece a sí mesma. Pero é tamén, consciente ou inconscientemente, un acto de vontade: a vontade colectiva de querer ser e seguir existindo. ¿De qué sirven discursos e teorizacións, decretos ou leis máis ou menos proteccionistas se non hai esa vontade social á que me refiro? E ó revés: ¿qué importarían, chégado o caso, atentados e extorsións de fóra se existise entre nós a vontade certa de querer ser?

Ben sabemos que o futuro do galego non se pode reducir exclusivamente a un espírito afevoadado e voluntarista, pois as presións e as circunstancias contrarias que ten que loitar son poderosas e, nalgúns casos, esmagadoras. Pero sen esa vontade de querer ser e seguir existindo endexamais lograremos sair adiante e avanzar no camiño da tan arelada normalización. A lingua depende de nós. A lingua (a súa realización e permanencia) é, xa

que logo, un acto cotián de afirmación social que depende, en grande medida, da vontade dos seus falantes.

Ven isto a conto (que parece cousa tan sabida) por un recente suceso personal que quero contar. Certa parella aparentemente moi comprometida cos estudos e as teorizacións a prol do futuro do idioma educa e fala cos seus fillos en castelán. A historia non é nova. Así veñen actuando dende hai tempo amplos sectores da poboación, vítimas da situación que padecemos. Pero é sintomática e grave pola aparente militancia ideolóxica e pública dos seus protagonistas. Contradícen na práctica tódalas súas afirmacións e discursos, que quedan moi ben nos salóns da progresía, pero que non se asumen logo onde a vida amostra a súa verdadeira cara: cando toca vivir.

Sinto baixar aquí á anécdota personal. Non é un caso único nin isolado, senón representativo -desgraciadamente- dunha actitude bastante común e reprochable na medida en que os seus autores pregoan o que non dan, cantan aquí e poñen os ovos onde máis lles quenta, vella razón das comenencias hipócritas que

non se perden. Estamos cheos de contradicións. E así nos vai.

Din os especialistas -e xa empeza a haber datos enriba da mesa- que a cada xeneración que pasa o galego perde un trinta por cento de falantes, que poida que, de seguirmos así, non teñamos lingua máis que para dúas ou tres xeneracións no mellor dos casos. Non quixera ser eu derrotista (que sempre virá quen diga que nunca o galego bulfu tanto). Polas mesmas datas anúncianme a creación dunha **Asociación de pais pola defensa da lingua**. Benvinda sexa. Tódolos esforzos son poucos. Se non logramos parar o debalo -empezando coherentemente por nós mesmos, dende a célula familiar e o compromiso personal- moi difícilmente poderemos pensar en futuro. A utilidade da lingua nace da súa propia existencia e uso social, na diaria comunión que se establece entre os seus falantes, moito máis ca nos libros ou nos discursos cultos, por prestixiosos que estes sexan. A lingua é vida ou non é nada: liturxia morta, reliquia de museo, coartada hipócrita para andar nas tribunas e nos papeis.

V.F.F.

o estado da lingua

A cultura do Bonsai

Agustin Fernández Paz

1.

Xulián Maure, nun fermoso traballo que publicou a pasada primavera nas páxinas do “Faro de Vigo”, servíase dunha acertada metáfora para explicala situación da nosa cultura. A cultura galega é un **bonsai**, dicía Maure. (Por se hai alguén que, como Mafalda, non lembre o que é un **bonsai**, aclaro que é un produto dunha arte consistente en criar arboriñas enanas, arboriñas de especies que poderían medrar normalmente, pero que se van mantendo dentro duns límites prefixados, coutándolles sistematicamente toda veleidade de medre, ó tempo que se impide que murchen. Seica que se fai tronzando aquí e acolá as puntas das súas pólas, de modo que o medre estea sempre controlado. Un **bonsai** ven sendo, xa que logo, unha caricatura dunha árbore real. Vamos, como unha fotocopia reducida. Así, engado eu, todo o rebumbio que se monta o mes de maio ó redor do Día das Letras Galegas, debe ser como a inocente eclosión primaveral da arboriña. Bon sinal: a arboriña está viva. Logo xa hai tempo todo o ano para ir coutando os novos gromos ata o límite axeitado.

Claro que Maure estaba a se referir á cultura en xeral, da que a lingua é a manifestación máis elaborada. ¿Está a lingua na mesma situación? Imos tratar de darlle unha resposta a esta cuestión.

Dispensaránseme que, a estas alturas, non repita o discurso -tan real como xa sabido- do conflito lingüístico que domina o país, dos comportamentos diglósicos cada vez máis xeralizados e da falsedade que agacha o término “bilingüismo” (“**cando fago que unha palabra traballe tanto coma esa -explicou Humpty Dumpty- sempre lle dou unha paga extra**”). Son todos temas que, despois de longos anos de debate, están claros de abondo para quen queira entendelos. A intención destas liñas é máis simple. Trátase tan só de respostar(me) a esta pregunta: ¿como vexo eu, hoxe, a situación da lingua? E insisto no de “eu” porque, adrede, me vou deixar levar pola subxectividade. ¿Que outros a ven mellor, peor ou doutro xeito? Non llelo discuto, que algo de razón tampouco lles habrá faltar. Pero eu vou coa miña.

E a verdade é que podía empezar cun arranque positivo, como se fai nos discursos oficiais, porque son moitas as cousas que agora hai e que aínda hai ben poucos anos non había. O galego xa é unha realidade nas escolas, os nenos e nenas andan a traballar na lingua e len ós nosos escritores (xa maticaremos despois). O galego empeza a entrar nos mass-media, tradicionalmente alleos a el, e teño no meu transistor tres emisoras (Radio Fene, Radio Televisión Galicia e Radio Catro) que me falan sempre en galego; e dentro duns meses empezaremos a te-la televisión na nosa lingua. Os libros en galego son cada vez máis, están mellor editados e perderon aquel aire cutre de anos anteriores. A lingua segue viva na boca do pobo (perdón pola frase) e xa ata os políticos e intelectuais a empregan a cotío (algúns, que nisto inda hai clases). Ademais, o galego é xa lingua (co)oficial, está recoñecido nas leis o status polo que se loitou arreo noutros tempos máis difíciles (“**Terra Ancha prepara unha Lei Autonómica para Tagen Ata. Recoñécenos a lingua. Administraremos as obras públicas e o ensino. É o final da loita**”).

o estado da lingua

Todo isto que dixen é (unha parte da) verdade. Pero, por exemplo a 100 metros da habitación en que escribo estas liñas hai unha placa que pon “Calle de la Gesteira”. A realidade, que nunca é tan simple e de sempre é moi teimosa, tamén me di que, sendo certo que a xente segue a falar galego, o poder social da outra lingua é cada vez máis forte. Os pais falan galego, pero teñen especial cuidado de dirixírense ós seus fillos en castelán (o de en castelán é un dicir, pero imos valora-la intención). Os comportamentos diglósicos son cada vez máis frecuentes, froito da forte presión social que os fai posibles. Están a punto de conseguirse algunhas zonas “liberadas” para o castelán, como é o caso dos concellos de A Coruña e Ferrol. O ataque ideolóxico contra a lexitimización do uso do galego está cada vez mellor elaborado e ten eficaces portavoces. Ataque que emprega sempre o mesmo discurso, en diferentes versións. A de máis éxito é aquela que di que non podemos quedarnos na estreiteza de miras do localismo provinciano, que hai que ser universalistas, cidadáns do mundo (ou sexa, que hai que procurar levar poucos meses de retraso respecto a Madrid). Tamén ten moito éxito aqueloutra de que hai que ser modernos e non podemos quedarnos co carro de vacas e coa boina, senón coas vantaxes dos ordenadores e demais **gadgets**. Curioso discurso, que ata os que o fabrican saben da súa falsedade. Dirixen o seu ataque contra unha pantasma que eles fabrican a imaxe e semellanza da súa alienación, pero o discurso funciona, non sei se pola amplitude de medios que ten ó seu alcance para espallarse ou pola necesidade de coartada ideolóxica que teñen os que desexan fuxir da súa propia realidade.

A cosa tampouco está moi ben se mirámo-lo conxunto dos mass-media. Vai habendo cousiñas en galego, é certo, pero o conxunto segue a lexitimar ó castelán como única lingua válida para estes mesteres. Non só dende a omnipresente televisión, senón dende ese millón longo de revistas que nos chegan da metrópoli e que nos falan a lingua do imperio (con minúscula, para non nos confundir co Imperio, o de verdade, o que nos manda Supermán e Falcon Crest). E se mirámo-los medios que temos en Galicia a cousa non varía. Pensemos na chea de emisoras de radio, case todas a expresárense en castelán, con acento importado e todo. Ou nos (ía poñer “nosos”) xornais que se fan en Galicia, algúns deles con loita explícita contra o galego e outros cunha técnica máis subterránea (e, polo tanto, máis eficaz). Por poñer-lo exemplo do xornal de máis difusión, “La Voz de Galicia”, ¿non vos descataste que cando publica algún traballo sobre o galego sempre o ilustra con algunha foto de paisanos de boina ou de paisanas na feira ou no agro? Mensaxe subliminal que hoxe, tal como van indo as cousas, é máis que suficiente, e que substitúe a aquelas mensaxes explícitas de Ultreya ou Excitator, necesarias cando se vía o perigo dun real avance do galego.

Só hai algo que permite mante-la esperanza: contra todo isto, a lingua segue aí. Cada vez máis empobrecida, cada vez con menos falantes. Cunhas novas xeracións que xa viven de costas a ela en moitos casos (“**el gallego no sirve para el rock and roll**”, **Siniestro Total**; “**la vaca no aparecerá en nuestra portada**”, **Tintimán**). Cun futuro por diante que vai esixir profundas transformacións. Pero esta aí, latente aínda nos que din tela máis esquecida. Chegaría con que houberse uns cambios reais (que Galicia fose dona de si, o que equivalería a rompe-la maceta do **bonsai** e deixalo medrar coas raíces na terra) para que se fixese realidade o que tantas veces vemos como utópico. Esa é a encrucillada na que estamos e diante da que, ós xornais me remito, se producen as reaccións máis dispares, dende a fuxida cara diante ata a rendición incondicional.

o estado da lingua

2.

E ¿que pasa no ensino? Porque para a meirande parte dos que lean estas liñas será o eido de máis interes. Pois ben, empezemos cunha cita, para non perde-lo costume. Nunha das últimas entregas de “A Pizarra”, o suplemento de educación do “Faro de Vigo”, entrevistábase ó Director do Colexio Público “Vallé Inclán”, de Lavadores, O home probablemente sen se decatara, facía unha exemplar síntese de cal esta a se-la situación nas nosas escolas:

“Personalmente creo que la enseñanza debe ser en castellano y enseñanza del gallego como lengua vernácula. Sin menospreciar al gallego, ni mucho menos, pienso que se debe ir al idioma superior, de mayor difusión. Considero que debemos hablar primero bien el castellano, el español, la lengua oficial del Estado, y de paso aprender el gallego correctamente. (...).

(En el Colegio) todas las materias se imparten en castellano y el profesor de gallego en sus clases sólo utiliza este idioma, como es natural. Hay un sector de alumnos, coloquialmente gallego-hablante, pero en clase, generalmente, todos hablan en castellano. (...). Los padres, en general, prefieren que se les dé la enseñanza en ese idioma.”

Síntese na que, como se ve, aparecen tódolos temas que nos poderían interesar nesta análise: o interesado papel que se lles fai xogar ós pais, a ignorancia ata da Constitución e o Estatuto, os mitos do idioma superior, a asunción como natural e lóxica dunha situación diglósica violentadora, ese auto-odio que tanto lles amola a algúns, etc.

Pero ademais, polo que eu sei e vexo, a realidade inda está a ser máis curtre que como a ve o Director do colexio de Lavadores. Porque (e son observacións subxectivas, non contrastadas por ningún estadístico fiable) o que se ve é que nin tan siquera a ordenación oficial se está a cumprir. Mándanse catro horas de lingua galega e isto incúmplese sistematicamente en moitos sitios: ou ben porque hai que ter tempo para as asignaturas “auténticamente importantes” ou ben porque, sobre todo nos primeiros cursos, con ensinar-lles algunha canción ou algunha adiviña xa queda solucionado o do gallego.

Así que, se non se dan nin tan siquera as clases de gallego, ¿que dicir das clases en gallego, polo menos dese desexabel 50% que propón a Administración? Pois que, hoxe por hoxe, é ciencia-ficción. Aqueles casos nos que se dá unha galeguización do ensino (que os hai, inda que sexan illas espalladas aquí e acolá) non son máis que a coartada liberal, que permite ve-la permisividade do sistema. Claro que tamén serven para algo máis importante: para demostrar que se pode da-lo ensino en gallego e non pasa nada negativo: nin os rapaces saen con boina nin se produce un fracaso escolar distinto da media xeral, mais ben ó contrario.

A pregunta que xurde é a seguinte: agora que hai unha lexislación moderadamente permisiva, que non pasa nada oficial por da-las clases en gallego, ¿como é posible que non se dea ese salto adiante, cualitativo e cuantitativo? As explicacións son moitas: dende a orixe social dos mestres, que condiciona as súas actitudes cara ó gallego ata a asunción por parte da escola dos valores dominantes na sociedade, pasando polo punto de inflexión que significou o 23-F (cánto se notou no ensino; a partir desa data moitos mestre decidiron que xa era hora de “senta-la cabeza”). E sen esquecer ademais que, en

o estado da lingua

ocasións, a lexislación vai por un lado e os poderes intermedios (Inspeccións, Directores) por outro, controlando sutilmente a (non) galeguización do ensino. Hai que lembrar, unha vez máis, o acedo diálogo entre Humpty Dumpty e Alicia:

“— **Cando eu uso unha palabra -dixo Humpty Dumpty nun ton finchado de abondo- quere dicir xustamente o que eu escollo que signifique... nin máis nin menos.**

— **A Cuestión é -dixo Alicia- se vostede é capaz de facer que as palabras teñan tantos significados diferentes.**

— **A cuestión é -dixo Humpty Dumpty- saber quen é o que manda. Iso é todo.”**

“— **¿Poderlame indicar, se me fai gracia, que camiño teño que coller dende acá?**

— **Iso depende moito do sitio a onde queiras chegar -dixo o Gato.**

— **Non me importa moito a que sitio... -dixo Alicia.**

— **Daquela non importa moito o camiño que collas -dixo o Gato.**

— **...con tal que me leve a algunha parte -engadiu Alicia como explicación.**

— **¡Ah, iso seguro que o consigues -dixo o Gato- con tal de anda-lo suficiente!**

¿A onde queremos chegar nós? Porque xa se ve que non é ó mesmo sitio que o que queren os cultivadores do **bonsai** ou os representados polo Director do Colexio de Lavadores. Pois ben, a min, en concreto, gustaríame chegar a algo tan sinxelo como un país sen máis conflitos lingüísticos que os habituais en calquera comunidade. Un país dono de si, no que houbese unha lingua de uso cotián, o galego, na que as súas xentes falasen e fixesen a vida de tódolos días. Unha lingua coa que se puidese mercar, xogar ou da-las clases. Unha lingua que aparecese viva en tódolos medios de comunicación. Unha lingua que non tivese que estarse prantexando o seu presente e o seu futuro en términos dramáticos. Unha lingua que afrontase o reto das novas tecnoloxías, integrándoas no seu desenvolvemento. Unha lingua na que os nenos puidesen medrar e iren coñecendo o mundo dende ela. Unha lingua de instalación (por usar unha terminoloxía standard) que non exclúe, senón que pide, a necesaria aprendizaxe dunha lingua de relación (o castelán) e a opción cada vez máis xeralizada dunha lingua internacional (como pode se-lo inglés).

¿Vense melloras? ¿Hai moitas posibilidades de tirar para adiante por ese camiño? Ferro Ruibal di (Encrcillada, n.º 43) que “**non me parece ético suministrar novas doses de pesimismo a un pobo maniaco depresivo como é o galego**” pero eu non teño máis remedio que dicir que vexo poucas.

Sae un pouco negra esta miña radiografía, non sei se polo meu xeito de facela ou porque a realidade non dá para máis. Pero espero que axude para que tódolos que nos adicamos ó ensino fagamos un debate a fondo e obremos en consecuencia, porque cada vez hai menos tempo e é urxente recuperar vellas ilusións e facer un novo esforzo. Esforzo que nos obriga a todos porque, como moi acertadamente dicía George Jackson, “**se non somos parte da solución, somos parte do problema**”.

A.F.P.

experiencias

Unha experiencia pedagógica: Arqueoloxía, científica e industrial

Fernando González Suárez.

Ramón Romero Pardo.

(Instituto "Otero Pedrayo" Ourense)

O seminario didáctico de Física e Química do Instituto "Otero Pedrayo" de Ourense ven realizando dende hai dous anos unha experiencia pedagógica cos alumnos do seu seminario, consistente na procura de aparatos antigos, xa fora de uso, tanto do propio gabinete do Instituto coma doutros centros de ensino, ademais do descubrimento de industrias artesanais que aínda están a funcionar dentro da provincia de Ourense.

Esta iniciativa foi consecuencia das II.^a e III.^a Campañas de "Arqueoloxía Científica e Industrial" promovidas polo Ministerio de Cultura, por medio do seu "Instituto de la Juventud".

Na primeira destas Campañas, os alumnos do Instituto foron premiados con dous dos vinte galardóns que se concederon, sendo destacados "polo interés dos elementos estudados e pola calidade da memoria presentada". Os traballos ós que nos estamos a referir consistiron na recuperación dun "xenerador de enerxía eléctrica" e dunha "prensa hidráulica". Aparatos ámbolos dous propiedade do Instituto, mercados no século pasado, e apartados no faiado dende hai algúns anos.

Na memoria presentada ó curso, falábase das características técnicas dos aparatos, describíanse tódolos seus mecanis-

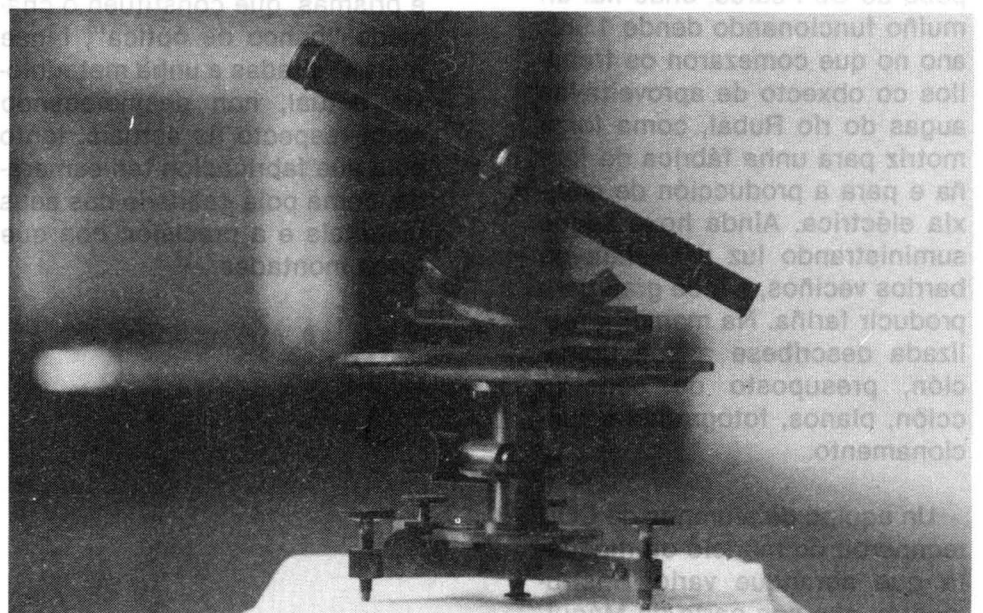
mos e estado de uso, as súas aplicacións e tódalas circunstancias que se produciron no seu descubrimento.

O outro equipo premiado investigou un "microscopio solar" que se atopa no gabinete de Física e Química do Seminario Menor de Ourense dende 1909, ano que foi mercado á casa parisina E. Ducretet, por 120 pesetas. Este instrumento, xa non é utilizado ó ser superado polos modernos que ofrecen maiores vantaxes de aumento. Atópase en moi bo estado de conservación. Aínda non hai moitos anos estaba instalado nunha xanela do seminario, funcionando perfectamente.

Esta experiencia tan enriquecedora, serviunos a tódolos parti-

cipantes, tanto alumnos coma coordinadores, para que durante algúns meses do curso pasado houbera un movemento de busca por por todo o Instituto o mesmo que por outros centros da cidade, na procura deste tipo de aparatos. Facendo valoracións do estado do material, funcionamento e demáis circunstancias dunha longa nómina de instrumentos vellos, enlizados, enferruxados, que logo de ser limpados foron postos, a maioría deles, de novo en funcionamento, podendo servir para as experiencias de cátedra no propio seminario, coma se foran do trínque.

Dase a circunstancia de que estes instrumentos están fabricados con materiais moi nobres,



experiencias

coma bronce, ferro ou aceiro, o que lles proporciona unha perdurabilidade moi superior ós actuais, feitos a maioría deles de materiais pouco durables, de plástico ou similares.

Durante a actual "III" Campaña Nacional", que este ano coincide co Ano Internacional da Xuventude, os alumnos do seminario constituíronse en cinco equipos de traballo investigador, que se presentaron ó concurso cos seguintes temas:

- Muíño hidráulico de Os Peares.
- Maqueta de máquina de vapor de Watt.
- Telégrafo de Morse.
- Linterna de proxección e accesorios.
- Seis aparatos do gabinete de física.

A experiencia do curso anterior marcou a metodoloxía a seguir, e animou a unha maior cantidade de alumnos, participando do tódolos cursos (2º de BUP e COU).

Un dos equipos trasladouse ó pobo de Os Peares, onde hai un muíño funcionando dende 1.983, ano no que comezaron os traballos co obxecto de aproveitar as augas do río Rubal, coma forza motriz para unha fábrica de faría e para a produción de enerxía eléctrica. Aínda hoxe segue suministrando luz e enerxía ós barrios veciños, e moe gran para producir faría. Na memoria realizada descríbese a súa ubicación, presuposto de construción, planos, fotografías e funcionamento.

Un equipo de alumnos de COU recuperou un modelo ou maqueta que abranque varios instrumentos que son parte da Máqui-

na de vapor de Watt: excéntrica, paralelogramo, émbolo, regulador, bielas, etc que son accionados por unha manivela a man. O fabricante deste aparato foi E.M. Koll, quen a construíu en 1.883, o mesmo ano no que fai mercado polo Instituto. Foi recuperado do faiado do edificio. Na memoria descríbese, asimesmo elemento por elemento, tódalas partes da máquina, a forma como se produce o achádego, sen esquecer a relación do obxecto co sistema productivo, o coñecemento científico e o medio social.

Outros dos equipos de COU estiveron investigando no gabinete de física do Seminario Menor de Ourense, formado a principios de século, a iniciativa do bispo Dr. Ilundian.

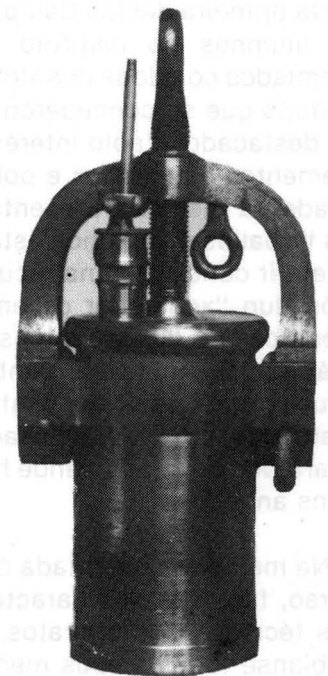
Alí estodiouse un aparato Morse de telegrafía, do que se fixo unha descrición exhaustiva. Igualmente se estodiou un conxunto de lentes e prismas ópticos coa súa linterna e accesorios. Hoxe, estas lentes atópanse como pezas de museo, dado que quedaron anticuadas porque os métodos de iluminación da linterna do arco voltaico foron substituídos por lámparas de vapor de iodo. As demais pezas, as lentes e prismas, que constitúen o chamado "banco de óptica", fanse máis axeitadas a unha metodoloxía actual, non desmerecendo nada respecto ás actuais, tanto pola súa fabricación tan esmerada, coma pola calidade dos seus materiais e a precisión coa que foron montadas.

Un equipo, xa premiado no ano 1.984, recuperou seis aparatos do propio Instituto, que foron atopados no trasteiro do centro. Logo de ser convenientemente limpiados e estodiados foron postos a punto. Deles fíxose unha descrición e unha memoria da súa utilización e aplicación. Son:

A Marmita de Papin, inventada no ano 1.859, aparato para facer ferve-lo auga a temperaturas por riba dos 100° C, valéndose dun xogo de pesas que fan variar a presión de vapor.

O Disco óptico de Harlt, empregado para demostrar as leis de reflexión e refracción da luz.

A Fonte intermitente, inventada por Kircher, que consta dun sinxelo mecanismo que ten como fundamento a presión atmosférica. Inventariouse no Instituto, como os demais aparatos no ano 1.859, para o gabinete de física, na sección de mecánica de fluídos.



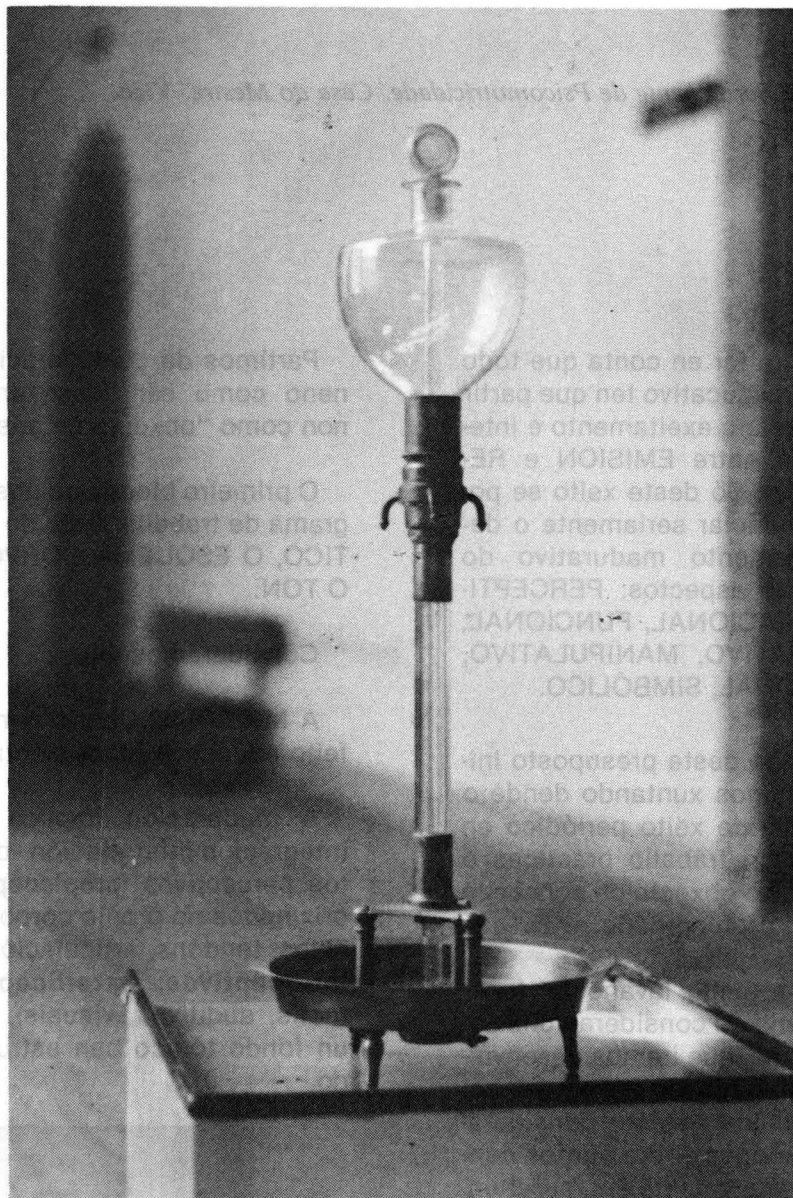
experiencias

O **Sextante**, utilizando en astronomía, topografía e navegación.

O **Teodolito** ou goniómetro, empregado en operacións xeométricas e topográficas para medir ángulos horizontais e cenitais.

O **Electrómetro**, para medir diferencias de potencial. Fabricado pola casa alemana Max Kohl.

O interesante desta experiencia pedagóxica e investigadora reside, amais da inquietude que se despertou no ánimo dos estudantes, na propia metodoloxía desenvolvida, na seriedade das conclusións, na busca de bibliografía, na tarefa arquivística de procura de documentos, nos debuxos realizados a man alzada ou a escala, e no interés polo funcionamento e o fundamento científico e técnico de cada un dos aparatos. Todos eles foron labores levados con moito rigor que serviron, non cabe a menor dúbida, para formar máis integralmente os nosos estudantes, tratando de sacalos da rutina cotiá e de animalos nunha das tarefas máis importantes: a formación de científicos ilustres, aínda que un primeiro paso non fose máis que a través de aparatos pertencentes xa ó que se chama arqueoloxía científica e tecnolóxica.



F.G.S./R.R.P.
(Instituto "Otero Pedrayo"
Ourense)

Experiencia psicomotriz na escola.

Seminario Permanente de Psicomotricidade. Casa do Mestre. Vigo.

Cómpre ter en conta que todo proxecto educativo ten que partir do necesario axeitamento e interrelación entre EMISION e RECEPCIÓN. Só deste xeito se poderá potenciar seriamente o desenvolvemento madurativo do neno nos aspectos: PERCEPTIVO, RELACIONAL, FUNCIONAL, MADURATIVO, MANIPULATIVO, EMOCIONAL, SIMBÓLICO.

Partindo deste presuposto inicial, vímonos xuntando dende o ano 1.979 de xeito periódico en sesións de traballo prácticas e teóricas co obxecto de coñece-lo tema en profundidade.

Este traballo lévanos a facer unha serie de consideracións sobre o tema, que iremos desenvolvendo ó longo de sucesivas comunicacións; serán consideracións teóricas sobre puntos concretos, ademais de enumerar unha serie de exercicios e xogos para desenvolve-lo programa de traballo na clase de preescolar e ciclo inicial que se pode trasladar a outros niveis.

As propostas de traballo son sínteses de propostas de xogo onde a clave é a diversión e non a dispersión. Onde o que máis nos interesa é a potenciación e a observación do que o neno "é" para que progresivamente se váia producindo a maduración do que o neno "ten".

Partimos da consideración do neno como ser "desexante" e non como "obxecto de desexo".

O primeiro bloque do noso programa de traballo, trata do CINÉTICO, O ESQUEMA CORPORAL, O TON.

Consideramos que:

A MADURACIÓN do neno é o feito educativo fundamental.

A maduración implica unha integración-interrelación de datos perceptivos (**propieceptivos**: orixinados no propio corpo, músculos, tendóns, articulacións, ...: **interceptivos**; **exteroceptivos**: táctís, auditivos, visuais), sobre un fondo tónico ben estruturado.

A progresión madurativa ten como fundamento o TON, o visual-auditivo-táctil-cinestético. Gracias a súa experimentación constitúese a NOCIÓN de CORPO, que devirá en IMAXE CORPORAL e que permitirá o xordimento das praxias como feitos integrados-integradores e como froitos de integración.

Polo tanto pódese afirmar que, a noción corporal, a imaxe corporal, ESQUEMA CORPORAL estrutúrase a partir da experiencia da acción e da experiencia da relación.

A imaxe corporal xorde como froito desta experiencia. Deste xeito xorden os movementos con intención. Todo adquire sentido.



experiencias

Estas consideracións lévanos a afirmar: O ESQUEMA CORPORAL ou imaxe do corpo é a percepción consciente que temos del e pódese definir como as experiencias que se teñen das partes, dos límites e da mobilidade do noso corpo (en relación co espacio, co tempo, cos obxectos).

É importante destacar que a experiencia emocional do corpo e do espacio conduce á adquisición de diferentes praxias que permiten ó neno senti-lo seu propio corpo como un obxecto total no mecanismo de relación. Esta unidade corporal é unha unidade afectiva e expresiva sobre a que se centra todo e a partir da que se organiza todo.

O modelo postural do noso corpo propio relaciónase co modelo postural dos demais.

Cómpre ter en conta que: ó redor do Esquema Corporal, a partir del, organízanse as condutas, as relacións, as aptitudes, a historia do neno, o que constitúe o que se chama **PERSÓNALIDADE**.

Ó afirmar que o TON é o fundamento da progresión madurativa do neno e que a MADURACIÓN é o feito educativo fundamental, faise necesario sinalar que o TON se estrutura a partir de:

- Datos auditivos, tons, timbres, frecuencias que teñen unha cadencia corporal viso-táctil-audio-cinestética.

- Da relación entre o intero-propioceptivo (e, as súas necesidades) e o exteroceptivo (visión, audición, tacto, corpo) da súa nai.

-Unha duración que permita integrar-codificar-perdurar (memoria) aínda en ausencia de estímulos.

Deste xeito xorde o **DIÁLOGO TÓNICO**: demanda —resposta— demanda, en límites definidos, sen que nada fiquese incompleto.

E afirmamos que nun **feito rítmico**: hai coordinación (xestoso). Hai movementos con finalidade, con sentido.

Deste xeito váise estruturando a identidade como “algo” con sentido, sen fisuras, redondo, onde se integra todo, codifícase todo, xenérase todo, reelabórase todo.

Para rematar destacar que a **PELVE** é o cerne no esquema postural. A través dela transmítense ás pernas os movementos do tronco e á inversa, os movementos das pernas repercuten no tronco, especialmente sobre a columna vertebral.

Da boa articulación do **EIXE VERTEBRAL** dependen os procesos de coordinación xeral, segmentaria e manipulativa.

A articulación eficiente do eixe vertebral está profundamente relacionada cuns apoios ou bases de sustentación axeitadas ben establecidas.



Propostas de xogo, de traballo

1.- O CINÉTIFICO, O ESQUEMA CORPORAL, O TON.

1.1.- O Eixe Vertebral. Mobilización segmentaria. Articulacións.

1.- Xogar a ser robots, maniquís ...

2.- Individuo que se despraza e se conxela e se desconxela gradual e repentinamente.

3.- Indiviuo que anda a dous pés, cun pé, coxo, agachado, ...

4.- Movo ó outro, modifico o seu eixe (o tacto do outro condiciona a percepción propioceptiva da columna).

5.- Sinalo tocando a vértebra que quero que e outro mobilice.

6.- Bailo con (vivo, lento ...)

7.- Un observa o que o outro move. Os dous moven.

1.2.- A Locomoción.

1.- Camiñar con pasos longos. Alternancia brazos e pernas.

2.- Camiñar lanzando o mesmo brazo co pé que avanza.

3.- Camiñar a distintas velocidades.

4.- Desprazarse cos ollos pechados mantendo contacto co eixe corporal do outro.

5.- Desprazarse coas plantas dos pés pegadas ó chan en distintas direccións.

6.- Desprazarse entre, sobre, ... obxectos.

7.- Camiñar por parellas, cada un agarra o tornecelo do outro.

8.- Desprazarse varios facendo un corro.

1.3.- O salto. O impulso.

1.- Saltar a, saltar dende, saltar con ...

2.- Saltar con outro, saltar con algo sobre ...

3.- Impulsarse con: brazos, pernas, cu, barriga ...

4.- Pisar ó outro cos dous pés xuntos.

5.- Realizar mobilizacións ó mesmo tempo e a destempo.

6.- Impulsar obxectos con distintas partes do corpo: costas, testa, pés, dedo ...

7.- Impúlsome con outro.

1.4. A caída.

1.- A cámara lenta caerse dende. Tropezo e caio.

2.- Caer a dous. Caer en grupo.

3.- Deposito ó outro.

4.- Caer con algo que tes sobre unha parte do teu corpo sen que caia.

5.- Caer cun obxecto entre dous.

6.- Facer caer a outro.

1.5. O cinturón pélvico.

1.- Realizar movementos ríxidos circulares con distintas aperturas.

2.- Realizar movementos ríxidos circulares con distintos apoios, con distintas posturas.

3.- Mobiliza-la pelve como o outro que tes enfrente. Mobiliza-la ó revés que o outro.

4.- Realizar transporte de obxectos sobre a péleve en distintas posturas.

1.6. Coordinación.

1.- Construcción de máquinas humanas que teñen movemento.

2.- Elaboración de secuencias de movementos.

3.- Elaboración de secuencias de movementos lentos e rápidos. Avivar e ralentiza-la secuencia.

4.- Coordinarse dando algo, recibindo algo.

5.- Coordinarse desprazándose a dous.

1.7. Inhibición, desinhibición. Independencia de movementos.

1.- Disociar movementos en espello sen realizar xestos significativos.

2.- Partindo de todo, eliminar parte a parte e chegar á nada. Conta-lo proceso.

3.- Enfiar bolas desprazándose a un ritmo, entre, sobre ...

1. As propostas de Traballo son sínteses de propostas de xogo onde a clave é diversión e non a dispersión.

e x p e r i e n c i a s

4.- Recoller bolas polo chan e ensartalas nun arame en diferentes posturas.

5. Realizo un movemento, manteño a un ritmo, outro estimula unha parte do meu corpo que debe mobilizar, mais sen esquecerse da mobilización elexida por min.

6.- Imitar a un director de orquesta ...

1.8.- Simetría e Asimetría.

1.- Simetría a dous, debuxando cada un cunha man.

2.- Por parellas. Colocamos ó outro simétrica e asimetricamente e viceversa.

3.- A dous, un realiza unha simetría e o outro unha asimetría. Cambio.

4.- Entre dous, cada un realiza-la mesma estrutura simétrica.

5.- Xogar a remar. A aserrar ...

6.- Na pizarra, papel ... realizar coa man esquerda a coa dereita o mesmo debuxo, ó mesmo tempo (simultaneamente), coa mesma intensidade.

1.9. A forza, Eixes.

1.- Xogar á "silla da raíña".

2.- Xogar á botella borracha (colocados en círculo, e un no centro que se abandona no grupo, que o colle e non o deixa caer).

3.- Botar ó outro do taco, aro ... empuxándoo con ...

4.- Tratar de mante-los pés pegados.

1.10.- Movementos estáticos. Imitación xestual.

1.- Distintas formas de estar quietos.

2.- Estar quietos sobre ...

3.- Un realiza xestos (ollos pechados), o outro observa e a un sinal imita.

4.- Movo ó outro, o outro (ollos pechados) describe o movemento que fago sobre el, nomea partes que lle move, direccións en que llas movo, formas en que llas movo.

5.- Imitación de ritmos, movementos.

1.11.- Control de lentitude. Contraste.

1.- Desprazándose de distintas formas, controla-la lentitude.

2.- Control de lentitude en distintas posturas.

3.- Ritmos, ralentiza-la frecuencia.

4.- Transportar dous unha forma creada con cordas en tensión, despois en distensión.

5.- Move unha parte do outro de forma viva e á vez move outra parte de forma lenta.

1.12.- Os apoios. Bases de sustentación. A inestabilidade.

1.- Apoios no chan, en cousas.

2.- Cambio lento de bases de sustentación.

3.- Estou estático, estou dinámico.

4.- En equilibrio agarrados a un pau, un elabora equilibrio, outro elabora bases.

5.- O outro colócame en determinados apoios, namentres aporta o seu (proximidade corporal).

6.- Con cordas en tensión, elaborar posturas de inestabilidade.

2. A maduración e o feito educativo fundamental.

1.13.- A tensión. Distensión.

1.- Apretar. Soltar.

2.- Transporte de ..., sobre ..., entre ..., baixo ...

3.- Trazo intenso, forte, feble.

4.- Por parellas, por grupos, crear formas con cordas en tensión.

5.- Recoñecer ó tacto unha estrutura con cordas sen move-la.

6.- Recorrer cos ollos pechados un espacio entre obxectos sen mover ningún.

1.14.- A memoria da posición. Relación de partes con partes.

1.- Colócome. Colócame. Repito.

2.- Movo a parte do meu corpo despois de que a toquen.

3.- Movo ó outro parte a parte, nunha orde a, b, c, ...; deixo que o outro cos ollos pechados memorice a postura, desfágoa parte a parte, tal como empecei a, b, c, ... logo o outro que a refaga.

4.- Movo ó outro parte a parte nunha orde, unha vez colocado pecho os ollos e colócome eu seguindo a orde coa que eu movin ó outro.

5.- Movo a catro, a todos igual que ó primeiro, todos están cos ollos pechados. Comprobo a colocación.

1.15.- Os obxectos.

1.- Desprázoos. Sígoos. Lánzoos. Recíboos ...

2.- Transpórtoos.

3.- Desprázoos sen que perdan contacto.

4.- Transporte obxectos con obxectos.

e x p e r i e n c i a s

5.- O corpo esconde obxectos.

6.- Pesos. Formas. Volumes. Tamaños ...

1.16.- Praxias globais e finas. Procesos manipulativos.

1.- Manipular con distintos materiais: gomas regretas, arames, cubos de madeira, cordas, coxíns.

2.- Ensartar bolas grandes, pequenas.

1.17.- Rodar. Sentarse. Arrastrarse. Correr, Saltar.

1.- Formas.

2.- Series.

1.18. Condiciones posturais. Transporte.

1.- Para desprazarse.

2.- Para coordinarse con outro en desprazamento.

3.- Para manipular.

4.- Desprazarse en contacto con outro, ollos abertos, pechados.

5.- Por parellas, un coloca os obxectos ó compañeiro e segue deprazándose.

6.- Transportar sobre distintas partes do corpo un ou máis obxectos.

1.19.- Manipular ó outro, Colocalo.

1.- Manipulación pola mirada, movo o que outro me mira.

3. A progresión madurativa ten como fundamento o ton.

2.- Manipular a outro con fíos, reais ou simbólicos.

3.- Converter a un en estatua, conduci-lo.

4.- Un convértese en moneco de trapo, o outro enderézo.

5.- Un convértese en estatua, o outro destrúe a estatua e reconstrúe o lugar.

1.20.- Disociación de movementos.

1.- Memorizar-verbalizar series de movementos.

2.- Control de movementos parásitos.

3.- Realiza en papel un trazo rápido e outro lento simultaneamente.

4.- Camiñar esfregando a barriga.

5.- Varios manipulan a un, marcando distintos ritmos nas partes manipuladas.

(Seminario Permanente de Psicomotricidade. Casa do Mestre).

II.º CONGRESO DA ESCOLA RURAL

24-29 de Febreiro de 1986

Santurde (Santo Domingo de la Calzada). A RIOXA.

Organiza: Coordinadora Estatal de Escolas Rurais.

PROGRAMA.

a) Análise e alternativa á política educativa xeral do MEC e das Comunidades Autónomas desde a perspectiva do ensino rural.

b) Proxectos para o desenvolvemento integral do ciclo rural.

c) A "zonalización" como alternativa escolar.

INFORMACIÓN E INSCRIPCIÓN: Nova Escola Galega.

Apartado 586.

Santiago de Compostela.

Actividades estacionais na natureza

Manuel Antonio Fernández Domínguez

Rosario Fernández Manzanal

Profesores de Ciencias Naturais do I.B. "Manuel García Barros" de A. Estrada e membros de NOVA ESCOLA GALEGA

Este Dossier contén un conxunto de reflexións e actividades referentes ó estudio de diversos aspectos da Natureza e das súas variacións durante as catro estacións do ano.

Diríxense ós alumnos de idades comprendidas entre os dez e os quince anos. Inclúen observacións de campo, traballos e experiencias no laboratorio e estudos e comentarios na aula.

Son moitos os cambios que experimenta o campo dunha estación a outra. O estudio destes cambios axúdanos a ver a Natureza como algo dinámico, en constante renovación. Algunha das actividades propostas servirán de guía para captar estas variacións. Por isto, na planificación das experiencias debe terse en conta a estacionalidade dos fenómenos.

No estudio da Natureza non se precisan, en moitas ocasións, aparatos complicados nin extensos tratados. Son moitos os profesores que nos últimos anos recorren a experiencias do tipo que propoñemos, para achegaren ós alumnos ó seu entorno natural e facilitaranlles deste xeito a aprendizaxe.

Non se trata aquí de facer unha exposición da metodoloxía e obxectivos das Ciencias Naturais, senon que simplemente presentamos algunhas das moitas actividades posibles. Párecenos oportuno sinalar sen embargo que na didáctica das Ciencias non pode falta-la observación directa dos fenómenos naturais que os alumnos deben analizar e recoñecer para extraeren conclusións.

Esta forma de traballo leva asociada a utilización de técnicas ás que non é posible acceder senon saímos da aula: recollida de material, clasificación, emprego de instrumentos de medida, análise comparativa, etc. E indubablemente permite establecer relacións con outros aspectos do entorno, como os sociais, culturais e económicos. En definitiva, a adquisición de habilidades deste tipo servirá no futuro para abordar-lo coñecemento doutros temas, situacións e ambientes.

A sensibilización sobre a conservación da Natureza e o cuidado do medio, tan necesarios hoxe en día, debe comezar dende os primeiros anos. Entendemos que isto só se pode conseguir coñecendo o funcionamento dos sistemas naturais e os riscos ós que están sometidos. Neste sentido son imprescindibles a aproximación e o contacto directo.

NOTA:

Este Dossier elaborouse a partir dos catro traballos monográficos que os mesmos autores publicaron no "Correo na Escola", co título "A Natureza nas catro estacións".

Agradécémolles ó compañeiro Antón Rozas a súa revisión e as interesantes suxerencias que nos fixo para a elaboración final do traballo.

I.- O Outono

Co remate dos calores do verán e o acortamento dos días, anúnciasenos a chegada doutro curso escolar. Hai que mercar nova roupa para a estación que se avexiña, novos libros e cadernos. ¿Que compañeiros teremos? ¿Quén nos tocará en Matemáticas? ¿E en "Naturais"?

É unha época de cambios. Tamén na natureza se están a producir toda unha serie de transformacións paralelas ás anteriormente citadas. No clima, na flora e na fauna aparecen novos sonidos e novas cores. Diferentes organismos virán a adorna-lo sempre cambiante panorama natural.

O Outono, para moitos a estación máis fermosa, proporcionarache moitas sorpresas e ocasións para saíres ó campo a observar as setas, a partida das aves emigrantes, etc.

As árbores no Outono

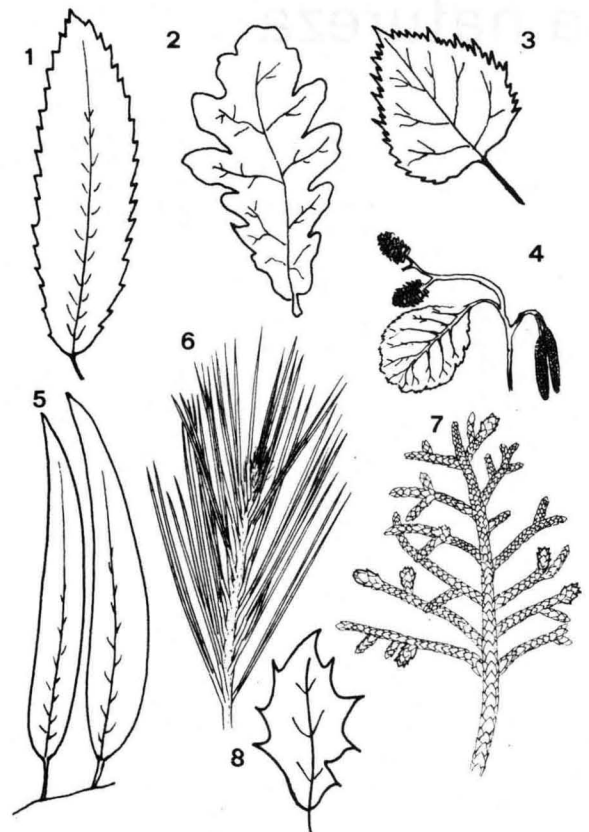
Un dos aspectos máis patentes que anuncia a chegada do Outono é caída da folla. Este fenómeno ven precedido por un cambio na coloración que presentan as follas das árbores e todo o campo no seu conxunto. Como sabedes, a meirande parte das plantas teñen follas de cor verde debido á existencia dun pigmento chamado clorofila.

Nesta época, as tonalidades do verde comenzan a cambiar. Se observas detidamente unha árbore no Outono, verás que hai follas de diversas cores que van dende o verde ó castaño, pasando polo amarelo, rosa-escuro e granate. Sen embargo hai excepcións, hai árbores sempre verdes, que sempre teñen follas.

As árbores que quedan sen follas chámanse árbores de folla caduca ou caducifolios. As que aínda caéndolles as follas, están sempre provistas delas, chámanse perennifolios.

O chan dos campos e bosques aparece nesta época do ano cuberto das follas caídas das árbores. Este fenómeno é moi importante para a natureza porque estas follas serán transformadas paseniñamente polos pequenísimos seres do chan en materia mineral, conxunto de substancias que serán utilizadas na nutrición das plantas.

ACTIVIDADE: *Intenta recoñecer a que árbores pertencen as follas seguintes:*



OBSERVACIÓN: *Se escarabellas con coidado no solo dun bosque cuberto pola follaxe verás que as follas da parte superior están enteiras e a medida que profundizas aparecen rotas ata chegar a un punto no que xa non se distinguen da terra negruzca que forma parte do chan.*

Recollendo os distintos tipos de follas que atopas podes preparar un herbario pegándoas en folios cunha etiqueta na que figuren os datos seguintes:

HERBARIO DE

Nome xenérico específico autor

Familia

Localidade Provincia

Altitude Tipo vexetación

Ecoloxía Data

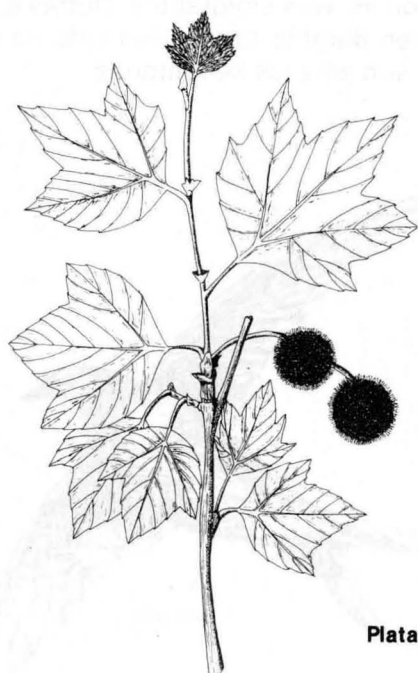
Recollido por

A abscisión foliar

Tódalas follas, sexan do tipo que sexan, acaban sufrindo os procesos de avellentamento e abscisión e caen da planta.

A abscisión é un proceso amplamente extendido que se refire á caída das follas, flores e froitos.

Nas follas chamadas caducas (aquelas que caen ó comenza-la estación desfavorable, en contraste coas follas chamadas perennes) pode verse na súa base unha estreita zona chamada “zona de abscisión”, que será a responsable da caída deste órgano. Ás veces, esta zona distínguese pola presenza dun suco pouco profundo ou ben por unha diferenza na coloración da epidermes.

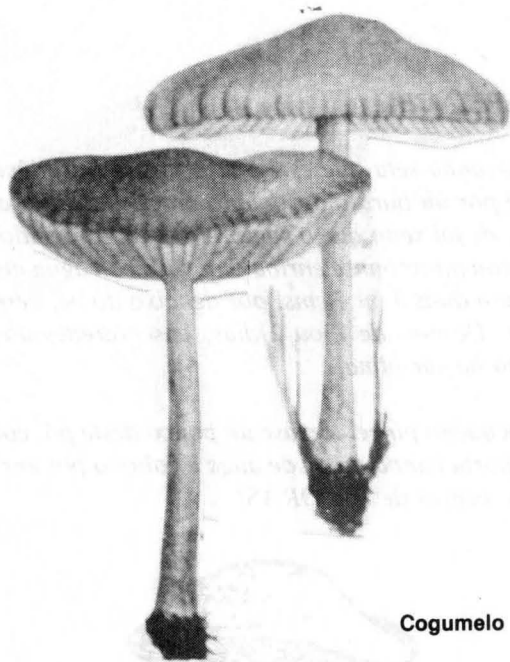


Platano

En Galicia, a cultura popular asociou cogumelos a seres danifios, venenosos e, en todo caso, sen importancia en canto ó seu aproveitamento. Por iso, os nomes que se lles aplican son do tipo de: “pan de lobo”, “pan de sapo”, etc.

Procuramos que o estudio e coñecemento dos cogumelos xa dende a escola contribua a eliminar estes prexucios e a consideralas coma seres de gran importancia no equilibrio da natureza de gran beleza e de elevado interés económico. Neste sentido, en moitos lugares do noso país xa dende fai certo tempo recóllense cogumelos e organízanse cursiños, concursos e exposicións micolóxicas.

Os fungos, como os demais seres vivos nútrense, desenvólvense e reproducense. Se saes ó campo despois dun día de chuvia poderás atopar moitos de formas e cores variadas.



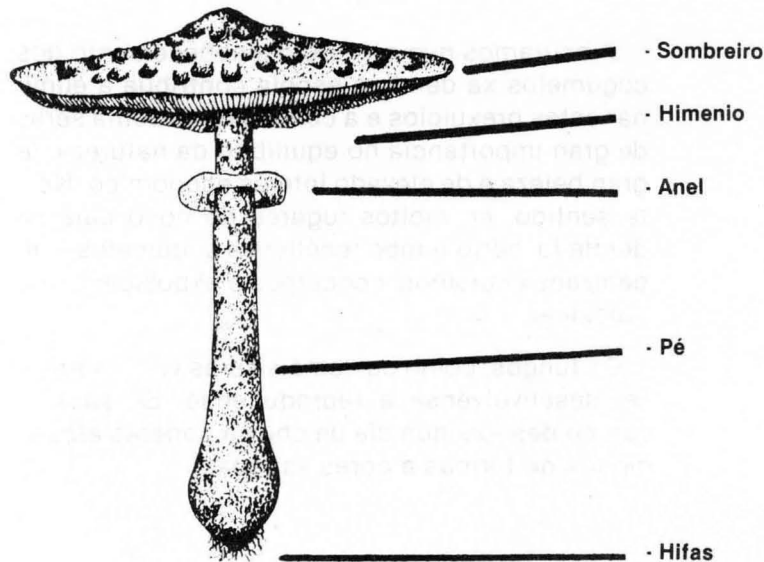
Cogumelo

Os Cogumelos

Paralelamente á aparición das primeiras chuvas e ó enriquecemento do chan en materias orgánicas (follas, anacos de madeira, etc), xorden polos bosques, prados, hortas e camiños uns dos seres máis característicos desta estación do ano: as setas ou cogumelos, en torno ós que se orixinaron dende sempre multitude de relatos fantásticos e lendas.

TEXTO: “Aparecen, como se sabe, nos sitios máis inesperados: nas paredes húmidas de certas casas ou sobre das súas madeiras, no chan das adegas, sobre das árbores máis diversas, colonizando o chan dos bosques e das dunas, sobre do esterco ou dos excrementos, nos restos de animais mortos, nos amoreamentos de entullo, restos de papel ou roupas podres, etc.” (Marisa Castro e Luís Freire).

A meirande parte das setas teñen forma moi característica. Nelas pódense distinguir:



Hai un número moi elevado de especies de cogumelos e para identificalas requérense moitos coñecementos e experiencia. A exacta identificación dos cogumelos é moi necesaria xa que hai especies venenosas moi semellantes a outras que son comestibles. Por iso, se algún día queredes recollelas para consumilas, convén que vos acompañe algunha persoa entendida.

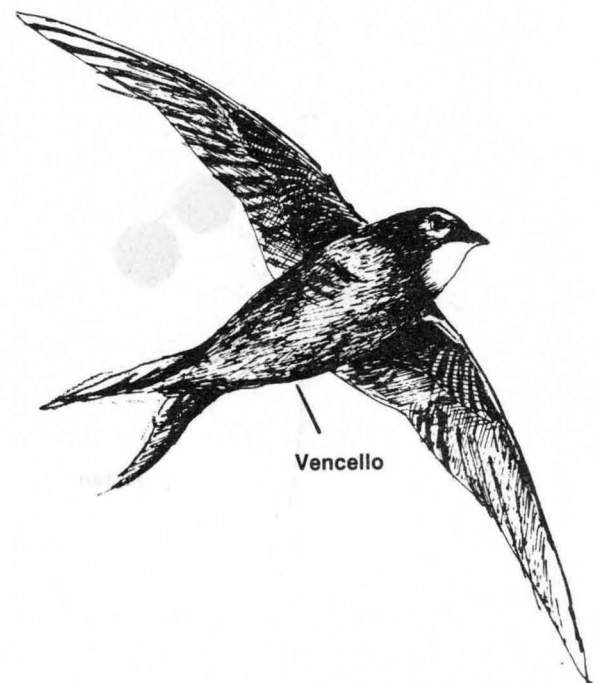
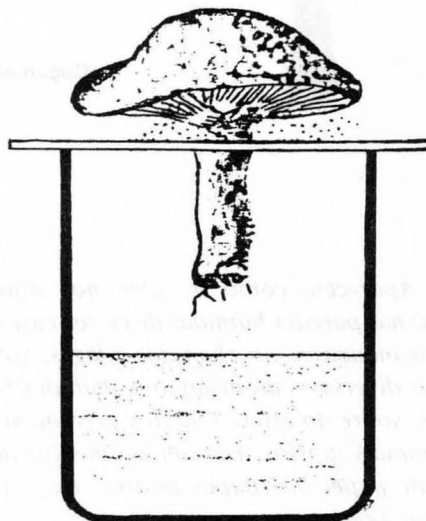
Migración das aves

Xa dende a Antigüedad sábese que moitas especies de aves realizan enormes desprazamentos de forma regular cada ano. Moitos paxaros que observamos no verán están preparando a súa partida, son as aves emigrantes. Outras especies permanecen durante toda a súa vida no mesmo territorio, son as aves sedentarias.

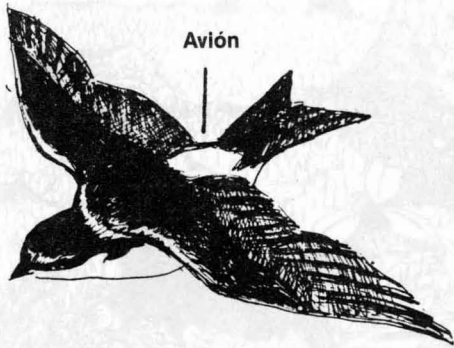
EXPERIENCIA:

Cóllese unha seta que esté ben aberta e introdúcese o seu pé por un burato apropiado practicado nunha cartulina, de tal xeito que o sombreiro quede apoiado nesta. O conxunto ponse enriba dun vaso con auga ata unha altura duns 3 ou 4 cms. por debaixo do pé, pero sen tocalo. Despois de 1 ou 2 días, observaredes un fino polviño na cartulina.

Cun pequeno pincel tómase un pouco deste pó, colócase no porta cunha pinga de auga e cobre o por enriba e verdes: centos de ESPORAS!



Todos vos coñecedes o caso das anduriña e os avións que tras anñar nos beirís dos tellados dende o mes de Abril, desaparecen despois do verán para volvernos visitar na primavera seguinte. Como ben expresa o dito popular: "Catro aves escolidas son as que pasan o mar; o cuco e maila anduriña, a rula e o paspallás".



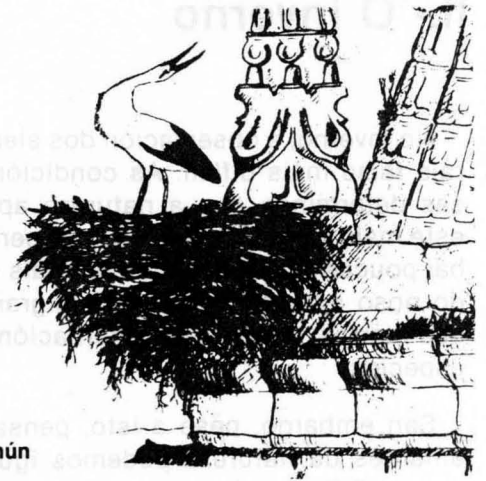
Avión

Non se coñocen con detalle as causas polas que se desencadea este comportamento tan espectacular, pero crese que unha das razóns que incitan á migración é o acortamento nas horas de luz que experimentan os días nesta época do ano. Sábese que antes de inicar estas viaxes, as aves están inquedas e comen con voracidade, acumulando así reservas para o longo camiño. Este pode chegar a ser de 10.000 Kms. coma no caso das cigoñas e das anduriñas.



Anduriña

No seu longo percorrido, oriéntanse por medio das estrelas e seguen rutas máis ou menos fixas para cada especie. A desaparición por desecación e drenaxe de lagoas, marismas, pantanos e outros lugares, nos que facían escala estas aves migratorias para descansaren e alimentarensen, provoca a morte de moitos individuos, a redución drástica das súas poboacións e por iso, moita destas especies están protexidas pola lei.



Cigña Común

ACTIVIDADE:

No mapa seguinte sinala con frechas as rutas migratorias das seguintes aves, busca as épocas nas que se desprazan e calcula a cantidade aproximada de quilómetros que percorren:

- Anduriña común*
- Cigña común*
- Estornio pinto*
- Bubela*



II.- O Inverno

No inverno, a observación dos elementos naturais faise máis difícil. As condicións atmosféricas determinan que a natureza aparentemente esté máis calma; moitas árbores perderon a folla, hai poucas flores e moitos animais desaparecen do noso entorno: aves que emigraron, insectos que morren, é a hora da hibernación para moitas especies.

Sen embargo, pese a isto, pensamos que os amantes da natureza podemos igualmente ir ó campo e realizar interesantes actividades.

A condición máis importante para captar a mensaxe da vida nesta época do ano é ser un bon observador. Se esculcas con detimento e usa-las técnicas adecuadas, ademáis de armarte dunha forte dose de paciencia nas actividades que che propoñemos a continuación, poderás descubrir fenómenos que, aínda que a primeira vista sexan menos vistosos, resultaranche sorprendentes e necesarios para comprender a dinámica dos fenómenos naturais.



Debaixo desta aparencia tranquila, acóchase unha animadísima actividade vital.

Os animais do chan

No chan viven animais moi variados. Algúns deles son especialmente importantes para o desenvolvemento dos vexetais, xa que ó alimentárense da follaxe e das plantas mortas, descompóñenas e devolven así ó chan as substancias minerais necesarias para o crecemento vexetal.

A meirande parte dos animais do chan son invertebrados e constitúen a chamada "fauna edáfica". Polo seu tamaño, poden dividirse en macrofauna, mesofauna e microfauna edáficas. Algúns deles son tan pequenos que só poden verse coa lupa ou co microscopio. Outros ocúltanse tanto que para detectalos terás que fixarte nos buratos que fan, nas súas postas de ovos, excrementos, etc.

ACTIVIDADE:

Para estudar a meso e microfauna do solo, cun pequeno sacho deberás recoller pequenos bloques de terra. As mostras máis ricas en exemplares son as do chan húmido e con moitos nutrientes, por exemplo no interior dun bosque.

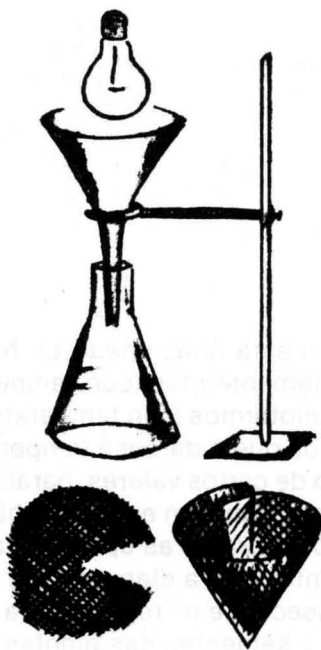
Logo no laboratorio, colócanse en bandexas e ilumínanse estas con flexos. Cunhas pinzas vaixe separando a terra e capturando ós animais que van aparecendo.

Os animais do solo son moi sensibles á desecación e por iso deben poñerse en frascos con papel de filtro húmido se se queren manter vivos. Para conservalos

mortos gardaranse en frascos con formol ou alcohol ó 70%.

Na terra restante aínda permanecen moitos animais. Para descubrilos, colócaa no aparato de Berlese que a continuación cho explicamos:

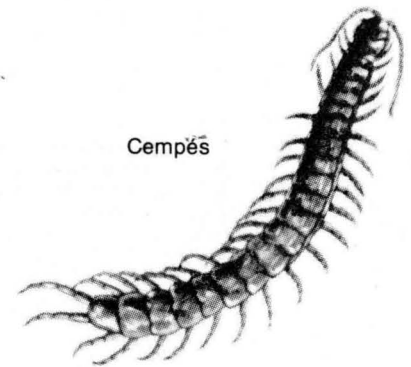
Consta dun funil opaco, no interior do que se coloca un anaco de tea metálica fina. A mostra ponse dentro do funil e éste sitúase sobre un recipiente que contén unha mezcla de alcohol ou formol e auga. Logo, instálase unha bombilla enriba do embudo e deíxase actua-la luz durante un día enteiro. Os pequenos animais do solo son atraídos pola auga e repelidos pola luz e calor do foco e irán aparecendo pouco a pouco despois do tempo señalado na auga do frasco.



Aparato de Berlese

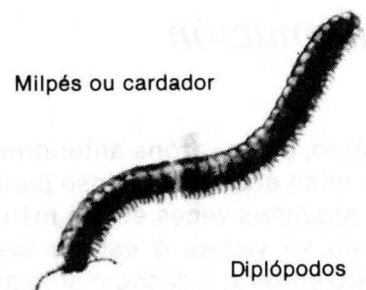
Recólleos coidadosamente coa axuda dun pincel e obsérvaos cunha lupa. Verás unha gran variedade de formas e estruturas. Fai dibuxos dos diferentes animais que atopas.

Daraste conta de que alí donde inicialmente non parecía haber máis ca terra e follas mortas, vive unha gran variedade de organismos, moitos dos cales nem sequera viras nunca.



Cempés

Quilópodos

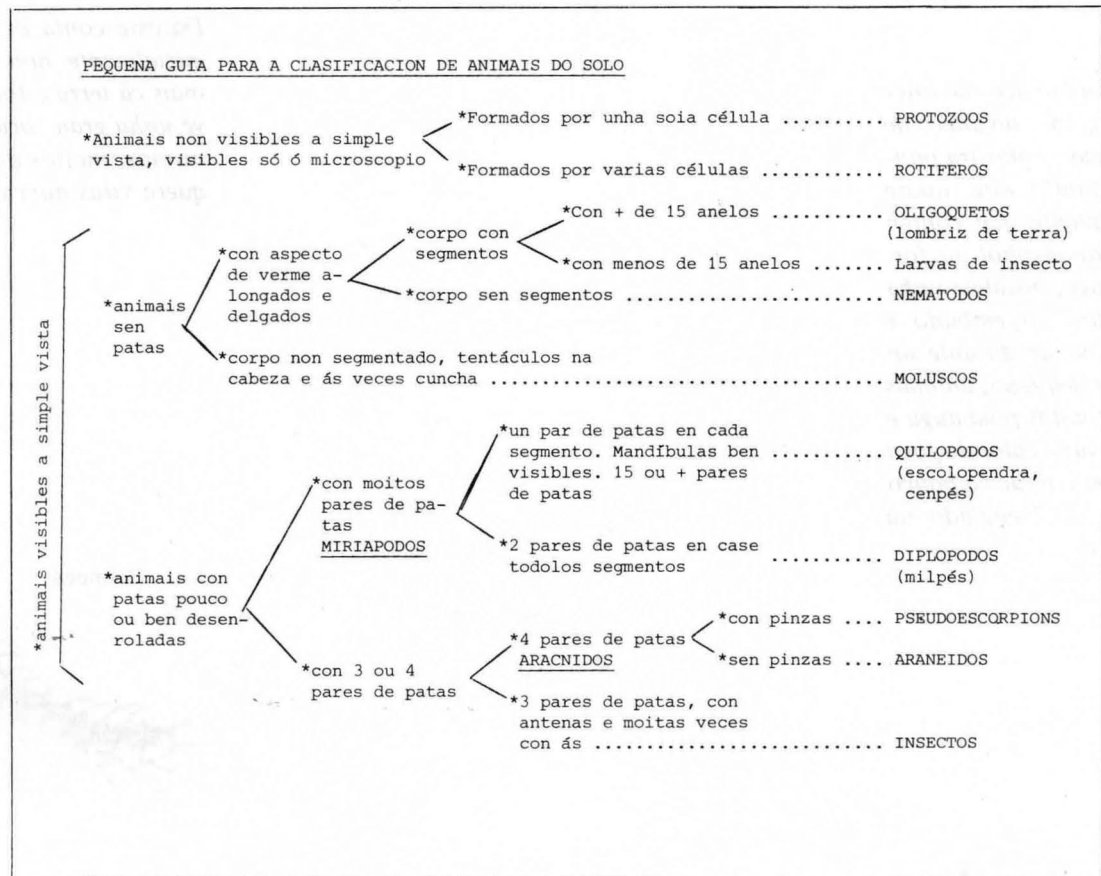


Milpés ou cardador

Diplópodos

Exemplares típicos de fauna edáfica

Tenta de identificalos con axuda da clave dicotómica seguinte:



A hibernación

O inverno, polas razóns anteriormente citadas, é tamén unha época de eclipse para a actividade animal. Algunhas veces isto é máis aparente ca real como xa viches ó estudia-los animais do chan, pero en xeral o silencio animal é a nota preponderante nestas datas.

EXERCICIO:

Fai unha lista dos animais que se poden observar nestes meses na natureza, indicando a qué grupos zoolóxicos pertencen. ¿Cal é o grupo máis representado?.

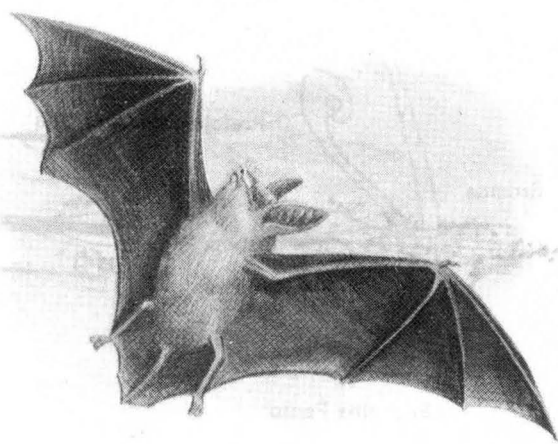
Verás como isto está relacionado co feito de que hai animais homeotermos (con temperatura constante) e poiquilotermos (con temperatura variable). Son éstos os que ó darese temperaturas externas por baixo de certos valores, paralizan as súas actividades e pasan a un estado de hibernación ou invernación, durante as épocas frías. Fenómenos semellantes son a diapausa, ou repouso invernal, dos insectos e o "repouso" na actividade dos gromos e sementes das plantas.

Os animais homeotermos conseguen o control térmico gracias a un conxunto de sistemas termorreguladores moi variados, como mecanismos illantes (graxa, plumas, pelo, etc.), mecanismos

disipadores de enerxía como as glándulas sudoríparas e a vasodilatación dos vasos sanguíneos, e mecanismos produtores de calor (traballo muscular, reaccións químicas de metabolismo, etc.)

De tódolos xeitos, cando as condicións ambientais son moi extremas, nin sequera son suficientes estes sistemas e algúns mamíferos ven-se obrigados a hibernar. Este é o caso de moitos insectívoros (ourizo cacho, morcegos, etc.) que están dotados de reservas especiais de graxa para este propósito.

Os animais poiquiloterms, pola contra, dependen de calor externo para realiza-las súas actividades. Transcorren os meses de inverno nun estado de letargo nalgún refuxio seguro e libre das xiadas. (Busca animais neste estado polos buratos do chan, as covas, as fendas das rochas, etc.).



Morcego de pés grandes. Nos morcegos, a hibernación é, probablemente, só unha forma acentuada de adormecemento cotián.

O tempo de inactividade destes seres varía entre límites moi amplios dependendo das condicións locais e tamén varía moito a temperatura necesaria para a reanudación da actividade.

Trátase duns animais ou doutros, nesta época do ano máis que en ningunha outra hai que agudiza-las dotes de observación para tentar descubrir tódolos indicios posibles (currunchos pegadas, excrementos, egagrópilas, mudas, postas, vivendas abandonadas, plantas comesetas, etc.) da actividade animal.



A píntiga (*Salamandra salamandra*) é un poiquiloterms típico pertencente ós Anfibios Urodelos. Doadamente recoñecible pola súa coloración aurinegra, non é venenosa para o home como vulgarmente se cré.

O estudo das pegadas e rastros é unha actividade naturalista moi entretida e de realización relativamente fácil en sustratos brandos, como área, lama, neve, etc.

Podese facer moldes con escaiola das pegadas que atopedes, o que vos permitirá estudialas logo mellor.

A localización de excrementos, niños abandonados, tobos, etc. tamén suministra moita información sobre a fauna da zona, e son bastante doadas de atopar.



Pegada de Raposo

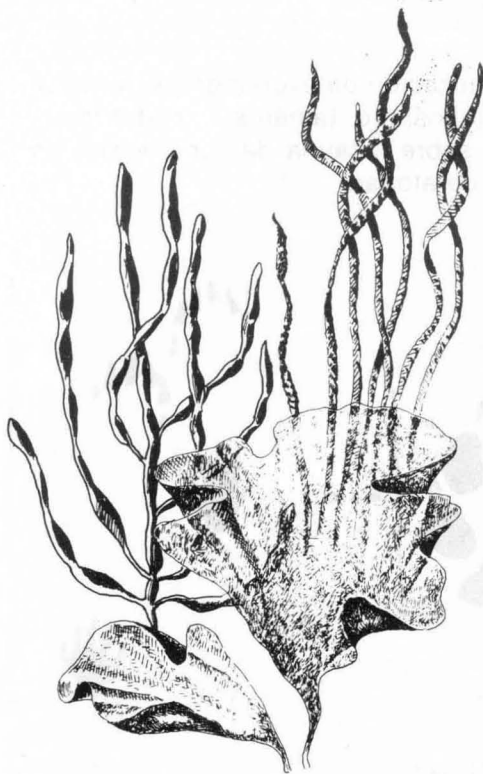
Pegada de Toupa

As Plantas sen Flores

O descenso da temperatura e da cantidade de luz na estación invernal, determinan na natureza unha redución xeral na actividade vital. Nesta época do ano, a natureza aparece desprovista das vistosas cores coas que adornan os insectos e as flores noutros meses. Hai moitas plantas nembargantes, que non florecerán nunca: son as chamadas plantas Criptógamas.

Trátase das plantas máis primitivas e, xa que logo, cunha organización relativamente sinxela. Inclúense dentro dos grupos seguintes: Algas, Fungos, Musgos, Hepáticas, Líquenes e Fentos.

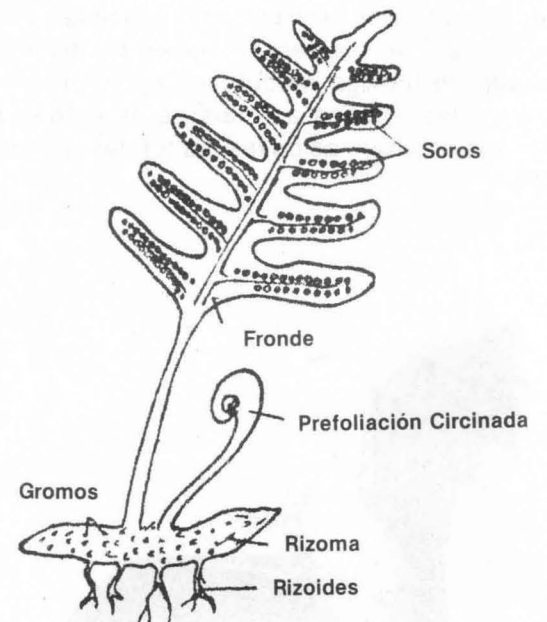
Estes vexetais tópanse amplamente distribuídos por moitos medios diferentes, dende o mariño ata o terrestre, pro case sempre están moi ligados á existencia de auga.



Leituga de Mar
(Ulva Lactuca)

ACTIVIDADE:

Estas plantas teñen formas, cores e tamaños moi variados, xa que existe un número moi elevado de especies diferentes. Recolle exemplares de Algas e Musgos e debuxa un esquema prototipo para cada un destes grupos, indicando nel os diferentes órganos, de xeito, semellante ó do esquema do fento seguinte:



Esquema Fento

TRABALLO:

Suxerímosche que para coñecer as plantas sen flores máis a fondo elixas unha zona (costa, bosque, monte, río ...) perto da túa escola ou da túa casa e fagas un traballo coma o que fixeron este grupo de alumnos, que comenza- ba así:

“O día 9 de Febreiro de 1984 fixemos unha excursión a un bosque. O noso obxectivo era observar e recoller exemplares das plantas Criptógamas existentes. Levabamos un caderno, bolsas, xornais e unha cinta métrica.

Había moitas especies distintas, no chan, sobre as árbores, á beira dun regato, etc. Anotamos donde vivía cada unha, se eran abundantes ou escasas, medimos o seu tamaño e fixémonos tamén en se vivían illadamente ou en grupos. Collemos unha mostra de cada especie e logo cunha lupa observámolos con máis vagar debuxando no noso caderno os seus órganos. Coa axuda de libros e claves, identificamos as especies máis comúns e elaboramos un herbario con elas”.

Xa para rematar este tema, investiga os usos tradicionais e actuais que se lles dá a estas plantas, así coma os nomes que reciben na túa zona.

III.- A primavera

A chegada da primavera á natureza ven marcada fundamentalmente por dous factores ambientais (luz e temperatura) que van actuar como activadores de moitos dos fenómenos que a continuación vos expoñemos. Este comenzo non ten porque coincidir coa “primavera astronómica”, que oficialmente se inaugura o 21 de Marzo, e tampouco se produce simultaneamente nas diferentes zonas.

Co inicio da primavera, a natureza vai recobrar tódalas súas cores, arumes e rumores. Son moitos o signos que nos indican o fin do inverno: a floración de moitas plantas, a chegada das aves emigrantes e a observación das primeiras bolboretas son algúns dos aspectos que nos presenta a nova estación, e que veñen condicionados polos factores ambientais dos que falabamos ó comenzo.

Se o inverno era unha época de calma e latencia para os fenómenos vitais, na primavera terás ocasión de realizr múltiples observacións e actividades.

A Aparición das Flores

Un vello proverbio inglés dí que cando logremos pisar cinco margaritas cun só pé, e que chegou a primavera.

Un vello proverbio inglés dí que cando logremos pisar cinco margaritas cun só pé, e que chegou a primaveira.

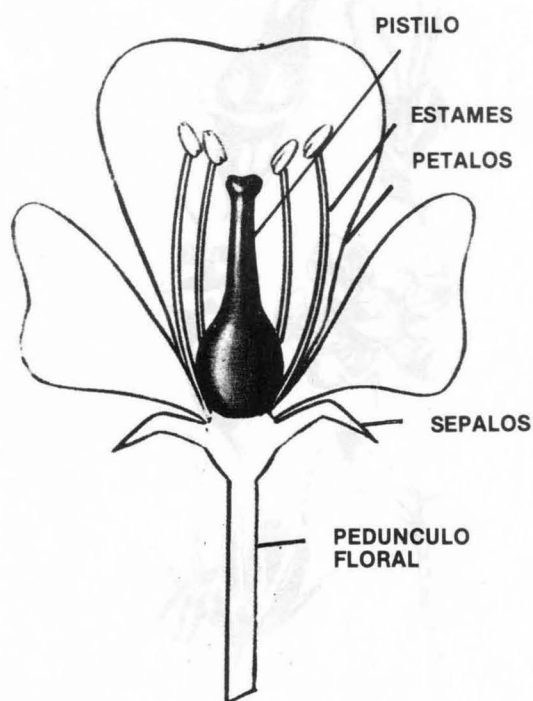
As flores están colocadas no extremo dun pedúnculo floral. As veces preséntanse illadas, pero noutros casos forman parte dun grupo máis ou menos numeroso (inflorescencia).

As flores están colocadas no extremo dun pedúnculo floral. As veces se preséntanse illadas, pero noutros casos forman parte dun grupo máis ou menos numeroso (inflorescencia).

As flores poden ser de moitos tipos diferentes. En xeral, constan de varias partes ou verticilos que, de fóra adentro, son:

— Os sépalos.- Foliñas verdes adheridas á extremidade do pedúnculo. O seu conxunto constitúe o caliz.

— Os pétalos.- Foliñas xeralmente coloreadas, libres ou xunguidas entre sí. O seu conxunto constitúe a corola.



Esquema dunha flor hermafrodita

— Os estames.- Constan dun filamento que soporta na súa extremidade á antera. O seu número é moi variable e constitúen o aparato reproductor masculino ou Androceo.

— Os pistilos.- Presentan un ensanchamento na base, chamado ovario, un tubo moi estreito, estilo, que remata nun pequeno ensanchamento, ou estigma. Xeralmente menos numerosos que os estames, constitúen o aparato reproductor feminino da flor ou Xineceo.

No Androceo formaranse os grans de pole que se unirán ós óvulos, producidos nos pistilos, para forma-la semente. Das sementes, formaranse as novas plantas.

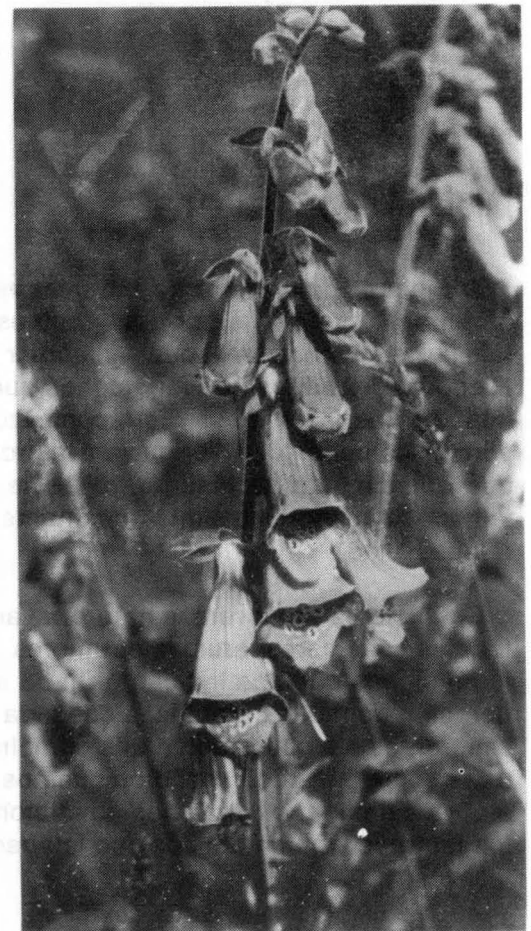
Para que esto sexa posible, os grans de pole deben ser levados dunhas flores a outras. O transporte pode facerse polo vento (plantas anemógamas) ou por medio de insectos (plantas entomógamas). Este proceso chámase polinización.

EXPERIENCIA:

Observación do polen

Para realizarmos esta práctica, usaremos flores de margarita común e de piñeiro, que se corresponden ós tipos de polinización anteriormente citados. Batéremos suavemente enriba de senllos portas as flores masculinas do piñeiro e as da pinga de auga e colocalemo-lo cubre. Observando co obxectivo de mediano aumento, localizaremos a zona máis adecuada e logo co de máximo aumento fixarémonos e debuxaremos os dous tipos de pole. Se fas a práctica deduce ti mesmo cal das dúas plantas é anemógama e cal entomógama.

Os nomes dos tipos de flores case sempre se refiren ó aspecto e características da corola.

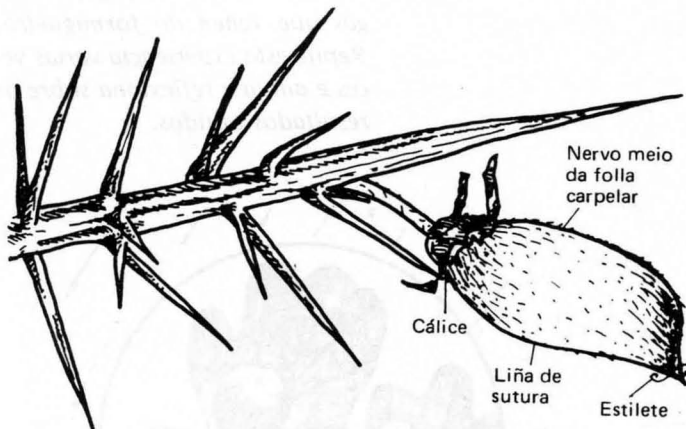


Estalote (Digitalis purpurea). Planta entomógama mostrando a súa corola de vistosas cores.

EXERCICIO:

Así, consultando a bibliografía necesaria, cita varios exemplos de plantas pertencentes ós grupos seguintes:

- Crucíferas.
- Compostas.
- Labiadas.
- Papilionáceas.
- Rosáceas.



Toxo. (ULEX europæus). Leguminosa típica do monte galego.

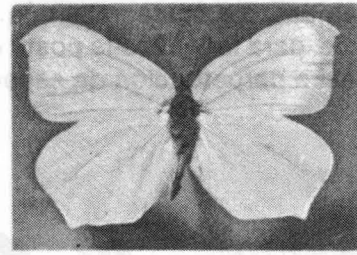
Para completar este tema, toma nota das primeiras flores que van aparecendo na natureza e fai tamén unha lista das plantas que aínda non floreceron.

¿Por qué unhas florecen antes e outras despois?

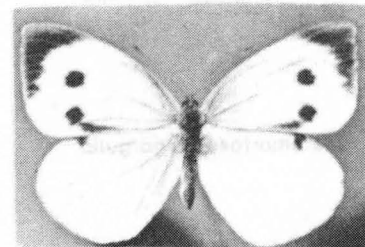
Os insectos

Os insectos constitúen un grupo importantísimo de seres vivos, non só polo seu número senon tamén pola súa variedade.

E imposible dar unha definición simple deles, pero podemos afirmar que a meirande parte teñen seis patas nalgún momento da súa vida e o corpo dividido en tres partes. Pertencen ó grupo dos Artrópodos (animais con patas articuladas) e atópanse extendidos por case tódolos hábitats, polo que é moi doado observalos.



Xa dende a segunda quincena de Marzo vese á limoeira voando polos campos desenvolto e feliz.



Volvoreta da col.

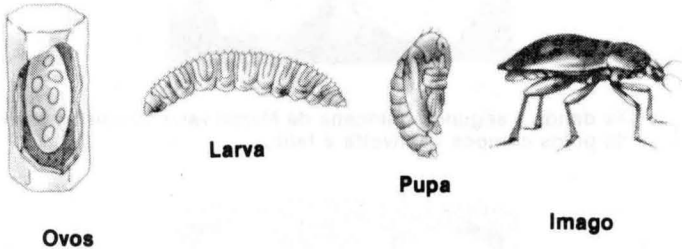
E moi característica a súa reprodución e crecemento. Case tódolos insectos nacen a partir de ovos (animais ovíparos), que son postos polas femias adultas en lugares moi variados: na auga, nas follas, nos troncos das árbores, nos froitos, no chan etc.

Despois da eclosión do ovo, pode aparecer un ser xa igual ó adulto ou non. Neste segundo caso, dos ovos emerxen formas que pasarán por diferentes fases antes da aparición do insecto adulto. Este fenómeno chámase **METAMORFOSE** e é moi típico, por exemplo, nas bolboretas.

Na metamorfose do ovo nace unha larva ou verme, que medra un certo tamaño despois de sufrir sucesivas mudas. Estes vermes aliméntanse de diversas partes das plantas e a súa voracidade é tan grande que incluso poden causar graves danos en certos cultivos.

Cando as larvas completan o seu crecemento, encérranse nun capullo (fase de pupa, crisálida ou ninfa), dentro do que se produce a transformación a insecto adulto. Isto pode durar de 8 días a 4 anos, dependendo da especie de que se trate. Cando a crisálida se abre, o adulto repousa, estende as súas ás e xa pode voar. No sucesivo, o

insecto alimentarse e aparearse con outra da mesma especie, para logo face-la posta dos ovos e garantir así a perpetuación da especie.



Metamorfose do gorgullo

ACTIVIDADE: *Podes recoller insectos dunha pucharca para a súa observación á lupa no laboratorio. Para esta recollida precisas dunha rede e un frasco de boca ancha, onde irás introducindo os insectos capturados. Logo debúxaos e intenta clasificalos coa axuda das guías que che recomendamos na bibliografía.*

A alimentación dos insectos é moi variada, algúns poden comer case de todo, outros teñen unha alimentación exclusivamente vexetal (Herbívoros) ou animal (Carnívoros). Moitos son particularmente molestos para o home. Así, os gorgullos utilizan as mazás e outros froitos como cámaras de incubación. Mesmo, hainos que zugan o sangue de certos animais, que se alimentan de animais mortos ou de esterco, etc.

Os insectos reciben gran parte dos olores e os sabores polas antenas, aínda que tamén teñen receptores deste tipo nas patas e nos pelos do corpo. Teñen dous tipos de ollos: simples ou ocelos e compostos. Os ollos compostos son moi grandes e están nas beiras da cabeza, o que lles permite mirar en tódalas direccións. Estes ollos compostos están formados por centos de ollos simples.

A comunicación entre os insectos establécese de diferentes formas: algúns (grilos, saltóns, etc.) cantan frotando partes do corpo ou facendo chocar partes rugosas das ás; nas abellas e formigas, a comunicación faise a través de movementos do corpo e segregando olores que indican onde está a comida

EXPERIENCIA: *Para comprobares isto: coloca unha pinga de mel, enriba dun papel, perto dun formigueiro. Observa como é descuberta por unha formiga e fíxate como ésta diríxese cara o formigueiro; verás logo que varias formigas atopan sen dificultade o mel. Cambia agora a situación do papel e observa o movemento das formigas que veñen do formigueiro. Repite esta experiencia varias veces e anota e reflexiona sobre os resultados obtidos.*



Bugalla na silva macho

RECUADRO INFORMATIVO: As bugallas

Son tumefaccións que aparecen nalgunhas follas ou raíces. Foi o italiano Malpighi, quen en 1675 demostrou que eran producidas por insectos femia ó poñelos ovos.

O insecto deposita o ovo no tecido vexetal e debido á excitación ocasionada por este corpo extraño, prodúcese este tipo de formacións, nas que se desenrolarán as larvas.

Existen centenaes de clases diferentes de bugallas. As mellor coñecidas por nós son as do carballo. Chámanse cocos, bugallos ou carrabouxos, según as zonas, e están producidas por un tipo de néspora.

EXPERIENCIA: Recolle varios cocos e méteos nunha caixiña cun anaco de pola con follas, procurando manter unha elevada humidade. Verás como as agallas continuarán medrando e empezarán a xordi-los primeiros insectos ó comenzo da primavera.

Actividades humanas relacionadas coa primavera

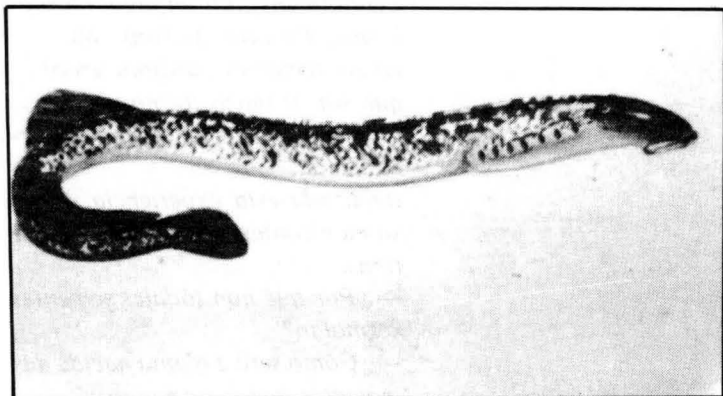
Na primavera realízanse unha serie de actividades humanas relacionadas cos fenómenos naturais característicos desta estación; actividades xa que logo, de carácter cíclico.

Referirémonos á Agricultura, á Pesca fluvial e ás Festas populares.

A) Dentro deste apartado propoñémosche que te informes de cales son os cultivos que se sementan nesta época do ano e tomes tódolos datos posibles sobre as características desas plantas, a súa procedencia, a súa utilidade, etc.

B) Nestes meses a pesca fluvial está no seu apoxeo, sendo moi apreciadas pola multitude de aficionados que percorren os innumerables ríos e regos do noso país, especies como a troita, o salmón, a lamprea e a anguía.

Boa proba disto son as concurridas festas que nesta época se organizan: Festa da angula (Tui), Festa do escalo (Ponte-Vea), Festa do salmón (A Estrada), etc.

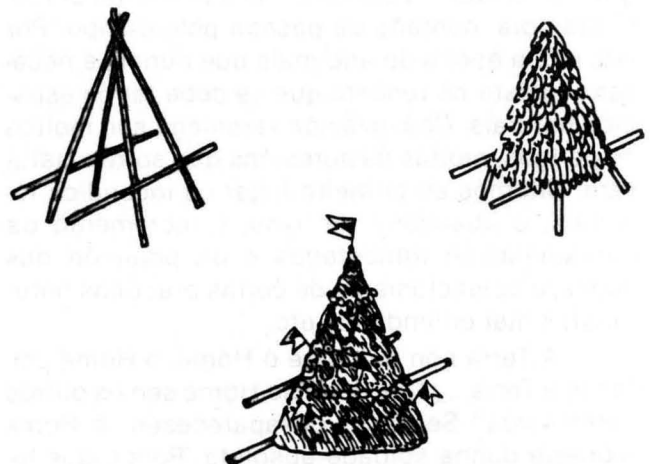


A lamprea é un peixe que nace no río, vive no mar e volta ó río para desovar. Pescanse dende Xaneiro a Abril nas típicas "pesqueiras".

EXERCICIO: No mapa de Galicia seguinte, debuxa os ríos máis importantes e indica con símbolos (T,S,L,A) que peixes dos citados se pescan neles.



C) O cíclico renacemento que experimenta a natureza na primavera, festéxase en moitos lugares dende tempos inmemoriais. Os nenos e as flores son os principais protagonistas dos MAIOS, que aínda na actualidade, a finais de Abril e primeiros de Maio, percorren as rúas de Pontevedra, Ourense, Santiago, Redondela, etc.



"Este mes de Maio é o mes das flores cando os paxariños ven ós seus amores".

ACTIVIDADE: *Para que estas festas tradicionais non se perdan suxerímosvos que organicede-lo Maio no voso Colexio ou Instituto. Para iso: xuntádevos un grupo de 6 a 8 rapaces e rapazas. Inventade unhas coplas que se refiran a feitos moi coñecidos, detalles un tono picantecho e ensaiade arreo. Logo, facede o Maio cunha armazón de 4 estacas e 2 paus cruzados, e recubrídeo de polas de xesta, e adornádeo con flores, laranxas, bandeirolas de cores, ramos, etc. Percorrede as rúas do voso pobo e xuntade á xente para cantarlle as coplas. Por último, botade o Maio ó mar ou a un río dende un lugar alto. Vos podeades acaba-la festa cunha boa merenda cos cartos recollidos na venda das coplas.*

IV.- O Verán

O verán en Galicia é a estación na que se observa unha meirande actividade vital, coincidindo isto cos máximos de temperatura e luminosidade que se alcanzan.

E a época ideal para disfrutar da natureza e observar moitos dos seres que noutros meses do ano nos pasan desapercibidos. Este máximo na actividade biolóxica refléxase na eclosión dos ovos de paxaros e insectos, na fructificación e diseminación das sementes, na aparición de gromos, etc.

Co fin das clases e o inicio das vacacións estivais dispoñemos de moito tempo libre e unha gran cantidade de persoas van á praia, fan percorridos pola montaña ou pasean polo campo. Por iso, nesta época do ano máis que nunca, é necesario insistir no respecto que se debe ter ós espazos naturais. Coa invasión veraniega son moitos os perigos, moitas as agresións que sofre a natureza. Citemos en primeiro lugar os incendios forestais, o abandono de lixos, o incremento da contaminación atmosférica e da polución das augas, o coleccionismo de certas prácticas naturalistas mal entendidas, etc.

“... A Terra non pertence ó Home; o Home pertence á Terra... ¿Qué sería do Home sen os outros seres vivos? Se todos desaparecesen, o Home morrería dunha soidade absoluta. Pois o que lle ocurra a eles, ocurriralle axiña tamén ó Home...”

(Carta Xefe Seattle, 1854)

Froitos e sementes

Nos teus paseos polo campo non che pasarán desapercibidos uns elementos moi importantes para as plantas, como son os froitos. Cando falamos de froitos tendemos a pensar só naqueles que se atopan nas tendas e mercados e que se empregan na alimentación humana: melocotón, laranxa, mazá, etc. Efectivamente, éstos son froitos; pero hai outros moitos que non son comestibles.

En tódalas plantas con flores (**Fanerógamas**) aparecen froitos e, xa que logo, hainos de múltiples formas, tamaños e cores. O que teñen todos en común é que albergan no seu interior unha ou varias sementes, que servirán para dar orixe a novas plantas.

Os froitos fórmanse sempre a partir das flores e por iso nesta época pódense topar moitos.

ACTIVIDADE: *A) recolle e debuxa con detalle os froitos das seguintes plantas:*

XESTA
HERBA DE OURO
SILVA
MEXACAN
HEDRA

B) Extrae as sementes dos froitos que recolliches e colócaas en bandexas con terra húmida, procurando que nin se deseque nin teña demasiada auga (algunhas sementes precisan poñerse dous días antes nun ambiente moi húmido, por exemplo envoltas en algodón mollado). Despois dalgúns días, de certas sementes xurdirán gromos, que son o inicio da nova planta. Isto constitúe o fenómeno da xerminación.

Realizada esta experiencia, reflexióna e contesta ás seguintes cuestións:

— ¿Por qué non tódalas sementes xermolan?

— ¿Cómo será a planta nacida das sementes que si xerminaron?

— Mide o crecemento semanal das novas plántulas.

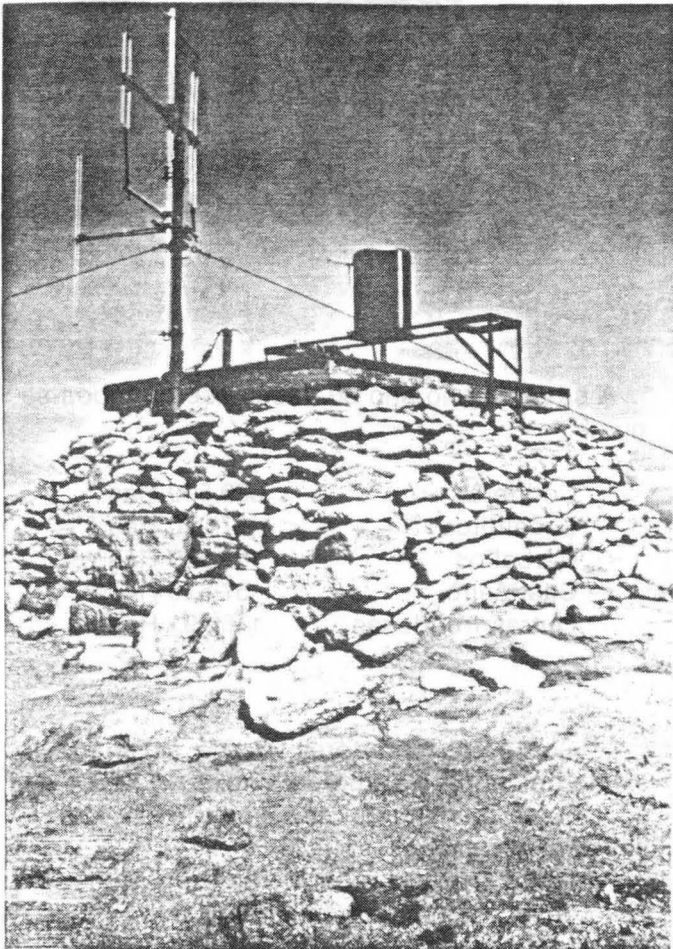
— Toma nota dos cambios que se van producindo nestas plantas.

Os factores climaticos no verán

“No verán, cando todo resplandece na fraga, as grandes follas verdes xubilosas de ledicia, como todo oíndo dos paxaros, o canto”.

Xuño e Xulló son meses nos que na natureza aparecen fenómenos moi característicos que non observabamos antes e que desaparecerán máis adiante. Neste constante cambio da escena natural influen decisivamente os factores climáticos.

Pero se queremos coñecer a fondo estas sutís relacións non abonda con dicir: “chove pouco” ou “vai calor”. Compre **medir**, saber canto; e traballar cos datos obtidos de xeito rigoroso, **matemático**.



A medición dos valores variables que van tomando os diferentes factores climáticos faise nas estacións meteorolóxicas.

En moitos Centros escolares hai o material necesario para montar unha pequena estación. Pero no caso contrario, podes igualmente facer este estudio cos datos da prensa diaria.

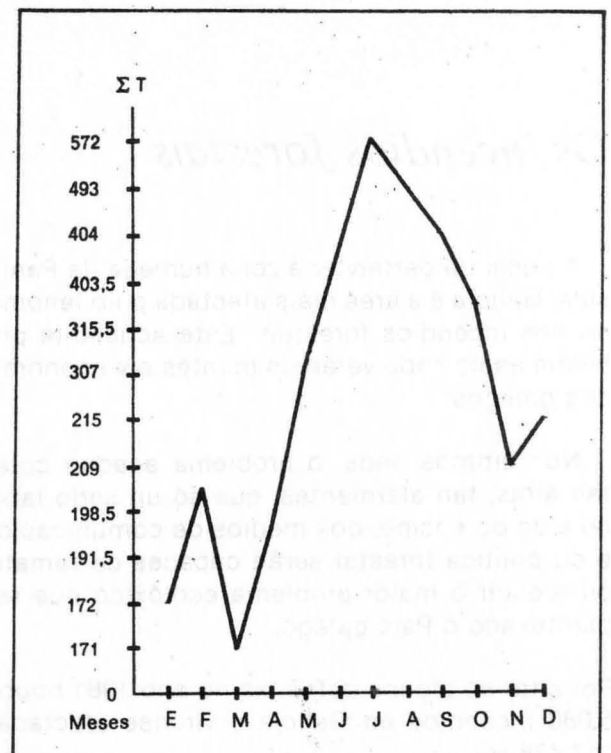
A segunda fase consiste en traballar cos valores obtidos Cuns coñecementos matemáticos mínimos, poderás calcular:

- A temperatura media (semanal, mensual ou estacional)
- A amplitude térmica (diaria, estacional ou anual)
- A precipitación mensual, estacional ou anual, etc.

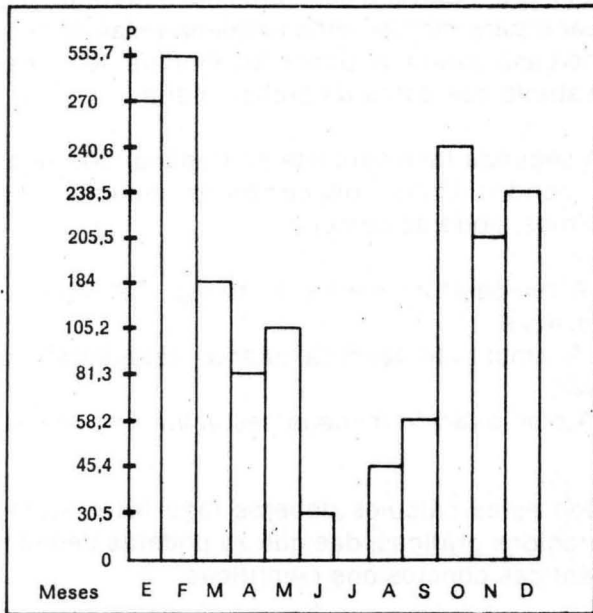
Con estes cálculos deberás logo facer representacións gráficas, das que xa poderás deducir auténticas conclusións científicas.

Como exemplo práctico:

Histograma precipitación mensual



Grafica variación anual da temperatura



— Extrae tódalas conclusións que poidas dos datos das gráficas anteriores, sobre o clima da zona estudiada.

— A partir de agora xa poderías relacionar estes datos con outros que obteñas nos teus estudos dos fenómenos biolóxicos. E deste xeito, encontrarás a explicación a moitos dos interrogantes que te formules.

Os incendios forestais

A pesar de pertencer á zona húmeda da Península, Galicia é a área máis afectada polo fenómeno dos incendios forestais. Este acuciante problema asola cada verán os montes e a economía dos galegos.

Nos últimos anos, o problema acadou cotas tan altas, tan alarmantes, que só un serio labor no eido do ensino, dos medios de comunicación e da política forestal serán capaces de rematar ou reducir o maior problema ecolóxico que ten plantexado o País galego.

Por citar só algúns datos, xa no ano 1981 houbo 5.086 incendios en Galicia e víronse afectadas 117.438 Ha.

Esta situación ten a súa orixe na intervención humana sobre o medio natural. Especialmente nos dous últimos séculos, modificouse profundamente a paisaxe galega en tódolos seus aspectos. As áreas boscosas víronse afectas polas talas masivas e pola repoboación a base de especies introducidas. Isto supuxo unha progresiva degradación e diminución do bosque autóctono, no que predominaban as árbores de folla caduca.



A situación no ano 80, resúmese na táboa seguinte:

Coníferas	689.500 Has.
Eucaliptos	87.240 Has.
Carballos	139.580 Has.
Castiñeiro	57.670 Has.
Outras frondosas	116.991 Has.

— Cos datos anteriores, busca as relacións existentes entre o cambio na vexetación e o espectacular incremento das superficies afectadas por incendios.

Para que chegues a darte conta por tí mesmo das consecuencias dos incendios sobre os ecosistemas, propoñemosche o seguinte traballo:

r e c u r s o s

ACTIVIDADE: *Elixe dúas zonas de bosque (unha queimada e outra non) perto da túa escola e o máis semellantes posible.*

É conveniente que non sexan menores de 2 Has. e que a zona queimada o sexa do ano anterior (consultade ós gardas de ICONA).

Estuda as características físicas e biolóxicas de cada un dos dous bosques elixidos e sintetiza as túas observacións na ficha seguinte:

Nas cuestións en que se pregunta cantidade, contestade de acordo coa escala seguinte:

<i>Ningún</i>	<i>A</i>
<i>Pouco</i>	<i>B</i>
<i>Medio</i>	<i>C</i>
<i>Moito</i>	<i>D</i>

Como remate, elaborade murais ou carteis alusivos a este tema tan importante. Con eles poderedes decorar a vosa aula ou o voso Centro e ó mesmo tempo servirán para que outros compañeiros se interesen por estes problemas.

	<i>ZONA NON QUEIMADA</i>	<i>ZONA QUEIMADA</i>
<i>Cores predominantes no bosque</i>		
<i>Cantidade de luz que penetra</i>		
<i>Cantidade de plántulas de árbores</i>		
<i>Líquenes nas codias das árbores</i>		
<i>Cantidade de matorral vivo</i>		
<i>Indica as herbáceas máis abondosas</i>		
<i>Tipos e cantidade de animais</i>		
<i>Estado da follaxe do chan</i>		
<i>Pedregosidade, regueiros, rochas</i>		
<i>Productos que se poden extraer</i>		

Bibliografía:

- 1) Adams, R. e Hooper, M.: **La naturaleza en las cuatro estaciones.** Ed. Teide. Barcelona, 1981.
- 2) Barrera, I.: **Os fentos de Galicia.** Cuadernos de Area de Ciencias Biolóxicas, n.º 1. Seminario de Estudos Galegos. Edicións do Castro. Sada, 1980
- 3) Casal, M.; Basanta, M. e García, F.: **La regeneración de los montes incendiados en Galicia.** Monografías Universidade de Santiago, n.º 99. Santiago, 1984.
- 4) Castro, M. e Freire, L.: **Guía das setas ou cogumelos comestibles de Galicia.** Edicións Xerais de Galicia, Col. Montes e Fontes, n.º 37. Vigo, 1982.
- 5) Crespo Alfaya, C. et al.: **A pesca en Galicia.** Caixa Galicia. A Coruña, 1983.
- 6) Chinery, M.: **Guía de campo de los insectos de España y de Europa.** Ed. Omeya. Barcelona, 1977.
- 7) Chinery, M.: **Guía práctica ilustrada para los amantes de la Naturaleza.** Ed. Blume. Barcelona, 1980.
- 8) Del Carmen, L.: **Investigando el suelo.** Ed. Teide. Cd. Vivac, n.º 4. Barcelona, 1983.
- 9) Del Carmen, L.: **Investigando en el bosque.** Ed. Teide. Col. Vivac. n.º 1. Barcelona, 1981.
- 10) Fernández, R. e Fernández, M.A.: **Estudio de un bosque mixto en 1.º de B.U.P.** En "La Ecología en la escuela". Ed. Santillana. Madrid, 1985.
- 11) García, X.R.: **Flora de Galicia.** Ed. Follas Novas. Santiago, 1979.
- 12) González, C.: **Os Maios.** Papeis de Educación/2. Concello de Santiago, 1984.
- 13) Holden, E.: **La felicidad de vivir con la naturaleza. El diario de Edith Holden.** Ed. Blume. Barcelona, 1.980.
- 14) Jahns, H.M.: **Guía de campo de los helechos, musgos y líquenes de Europa.** Ed. Omega. Barcelona, 1982.
- 15) Penas, X.M.; Pedreira, C. e Rodríguez, C.: **Guía das aves de Galicia.** Ed. Galaxia. Vigo, 1980.
- 16) Pérez, X. e Sanjuan, A.: **Biología no laboratorio.** A.S.P.G. Ed. Xistral. Ourense, 1980.
- 17) Pérez, X.; Sanjuán, A. e Fernández, P.: **Aprendendo na natureza** Edicións Xerais de Galicia. Vigo, 1983.
- 18) Pujol, J. e Nadal, M.: **Las plantas y el medio.** Cuadernos de Naturaleza, 1. Ed. Blume. Barcelona, 1983.
- 19) Schwartz, G.I. e Schwartz, B.S.: **Actividades para un joven biólogo. Ecología.** Ed. Adara. A Coruña, 1977.
- 20) Tarsky, S.: **La senda de la naturaleza. Flores Silvestres.** Ed. Plesa. Madrid, 1.981.
- 21) Thomson, R.: **La senda de la naturaleza. Insectos.** Ed. Plesa. Madrid, 1982.



O Estudio do entorno: O mapa en relevo, no patio do colexio.

Na súa HISTORIA DE LOS INCAS, Pedro Sarmiento de Camboa, conta que, en 1191, estes xa tiñan mapas en relevo.

O primeiro mapa en relevo que eu recordo ollar na miña vida, foi o que había - non sei se aínda existe - no parque ROSALÍA DE CASTRO de Lugo, e que representaba a península Ibérica e insuas adxacentes.

En todo o Bachelalato e a carreira de Maxisterio, nunca olleí, nin souben o que eran, as follas 1: 50.000 do Instituto Geográfico e Catastral. De casualidade, din con eles na "mili". E cando estrenei escola (Unitaria) nunha aldea da montaña pontevedresa, hai dezaseis anos, merquei en Pontevedra unha folla da zona. Tíña coma un tesouro, e dela e con ela saquei cantidade de "exercicios" prácticos para a escola. Pero, lémbro, non resultaba tan fácil que os rapaces chegaran a comprender aquela representación, tan extraña e con tantas liñas, que eles non ollaban por ningures no verdadeiro relevo. E iso que a zona sur da provincia pontevedresa axuda bastante, coa súa orografía accidentada e variada.

Foi na Cañiza, onde pasei varios anos adicados con continuidade ó ensino específico das "Ciencias Sociais", onde tratei

de perfecciona-la pedagogía desta parcela do ensino na E.X.B. E logo dun par de cursos divagatorios, cheguei á conclusión de que, á parte dalgunhas nocións preparatorias, era fundamental comenza-lo estudio xeográfico (6º de E.X.B.) polo propio entorno, para o cal resultaba imprescindible que os alumnos dominaran coa maior precisión a cartografía local. Porque unha vez ben comprendida e asimilada, serviría de punto de partida e de introducción ó estudio de ambientes menos familiares e máis afastados. E hai que ter en conta que a grande maioría dos alumnos non fan outros estudos.

Xavier Fernández Nogueira.

E coma en todo, hai que comezar polo mais sinxelo. E o mais sinxelo para aprender a interpretar un mapa-plano con curvas de nivel, e facelo sobre de un idem, onde estas curvas estan pechadas sobre de si mesmas, ou sexa, unha illa sinxela.

Polos anos setenta e pouco fabriquei - amos, de madeira de castiñeiro, a primeira **ILLA**, no **COLEXIO PUBLICO DA CAÑIZA**.

A miña idea era reconstruír unha illa verdadeira, na que se desesen a maior cantidade de accidentes topográficos, pero a dificultade en atopar, daquela e para



min, o mapa dalgunha, que estivera representada con certo detalle, fixo que, ó fin, decidise construír unha imaxinaria, o máis axeitada os meus propósitos. Na foto (1), podedes apreciar esta **ILLA**.

Así mesmo, coa experiencia de varios cursos acumulada, fun construíndo un método de ensino sobre da **introducción á cartografía**, partindo dunha **ILLA** sinxela, que se vai complicando pouco a pouco ata chegar á perfecta comprensión dunha zona interior calquera sen contacto algún xa co mar, que era o que se perseguía alí concretamente, pois a terra canicense experimenta estas características, obviamente.

Non ven ó caso aquí, expoñe-lo método, pois acuparía máis dunha ducia de páxinas; sen contalos mapas-planos e perfís ilustrativos, e gradualmente complexos, que o ilustran.

A propia dinámica chamémoslle evolutiva, do asunto, levounos, pouco a pouco, a outras obras de máis envergadura. Ó tempo que angazabamos - toda clase de datos sobre da zona, elaborabamos mapas de detalle de calquera monumento, ou realizabamos visitas e saídas - algunha chegou ós trinta kilómetros a pé, dende o centro, coma a efectuada o día 28 de Abril de 1979, ó Faro de Avión - ó tempo, digo, fomos madurando, e facéndolle madura-la cabeza ó Director - a idea de erguer no patio do Colexio un mapa do entorno, en relevo, que sintetizara dalgún xeito aquel traballo xeográfico.

E no curso 76-77, coa colaboración inestimable do señor Rodrigues, un canteiro portugués contratado polo Concello para o caso comenzamo-la obra.

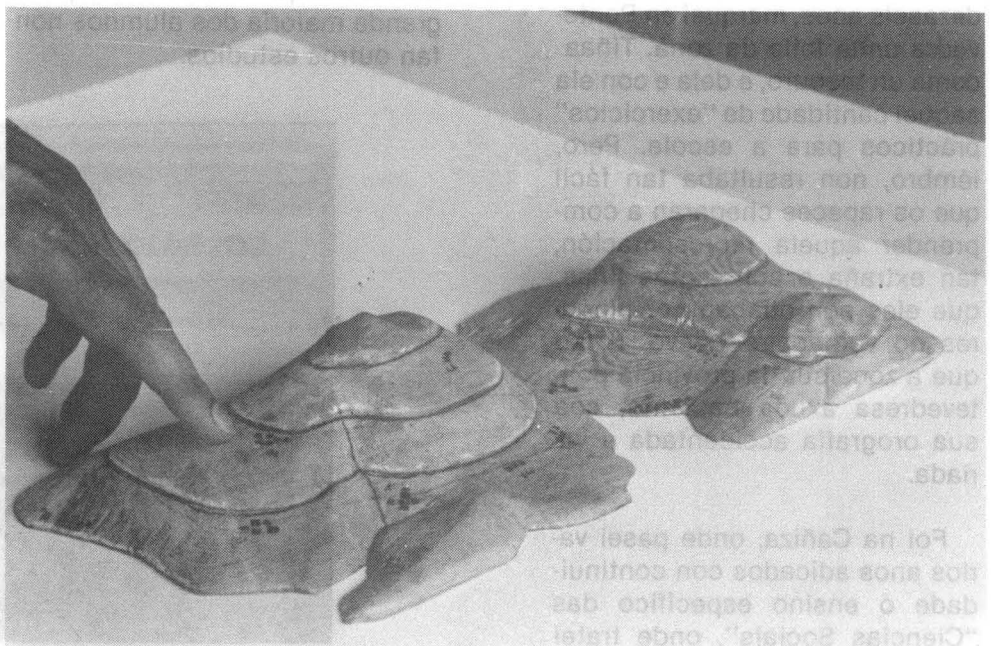
Fixemos primeiro, utilizando as follas 224 e 262 a escala 1:50.000. editadas polo INSTITUTO GEOGRAFICO CATASTRAL, un plano da zona escollida. O ser un rectángulo, abranguía, ademais do Concello da Cañiza, parte dos de Crecente, Arbo, As Neves, Salvaterra e Covelo, da provincia de Pontevedra, así como o de Melón, na de Ourense. Un plano, repito, con curvas de nivel sinaladas de 50 en 50 metros, que resultaron seren de máis, debido ó quebrado do terreo e ás fortes pendentes existentes. Abordarían de 100 en 100 metros, aínda que donde logo a maior número de curvas, maior precisión.

O dito plano cuadrículase tendo en conta que canto menor sexa a cuadrícula, así mesmo máis precisión se acadará tamén.

Unha vez precisado o lugar de ubicación e as medidas, é necesario asentar unha base a nivel, sobre da que comenzaremos a ergue-lo mapa, curva a curva, dende a de maior ata a de menor

altura. Unha vez acadado o escalón correspondente a esta última, rechearemos tamén con cemento - existen tamén outros métodos máis axiles pero teñen tamén inconvenientes - ata conseguir unha representación do relevo da zona bastante precisa. Cun cepillo metálico lixarémos-las aristas ou defectos de albañilería. E por último, unha vez ben seco, traballaranse as trincheiras das estradas; os castros, ou calquera outro accidente de interés, pintarémoslos imitando o natural ríos e estradas, e nas zonas de montaña con pintura branca figurando as manchas de neve de certa persistencia. Así fixemos no mapa da Caniza, nas alturas superiores a 800-900 metros sobre do nivel do mar; pois tiñamos estudiado a súa colocación, por referencias e observacións directas.

Esquecíame contar que as pontes construímoslas tamén de cemento, colocándolle un cañoto redondo, ou simulando o arco debaixo, e retirándoo logo de que callara a masa.



e x p e r i e n c i a s

Evidentemente os nenos que máis aproveitaron a experiencia foron os que dun xeito ou de outro, participaron na construción, aínda que só fora dunha maneira visual. Para anos vindeiros quedannos as fotografías, sacadas nas fases sucesivas da obra.

Á parte do uso escolar normal durante o curso, os admiradores máis asiduos do "mapa", foron os nenos pequenos, e ... os cazadores. Aqueles chamábanlle "as montañas" -gozábano especialmente cos seus micro-turismos, e os últimos discutindo os itinerarios montesíos máis convenientes para o seu vicio-deporte.

Nesta nova e última - polo de agora - etapa, no extrarradio vigués, tentei face-lo mesmo, acumulando sempre a experiencia anterior. E, aínda que os traballos son lentos, estamos a rematar un novo "mapa en relevo do entorno", **COLEXIO PÚBLICO DA SOBREIRA** (Valladares) - VIGO.

A técnica amoregada é, fundamentalmente, a do mapa canicense, aínda que a zona representada se reduce ó entorno próximo do Centro. Forma un cadrado de 4,5 metros no que aparecen enteiras as parroquias de Valladares e Zamáns: case toda a de Vincios, e parte das de Cela, (Hervilla), Bembribe, Beade, Matamá e Chandebrito. A escalá é máis grande cá do mapa da Caniza e as alturas están igualmente un chisquiño esaxeradas. Tamén o pintamos semellando o color natural (Verdoso nos vales e grisáceo do rochedo), e as estradas, embalse de Zamáns, etc. aparecen labrados e pintados de distintos colores, sempre tratando de harmonizalos coa realidade. Existe o proxecto de engadirlle

unhas cento sesenta casiñas de cerámica, igrexas, colexios, fábricas etc. feitas aproximadamente a escala, proporcionalmente distribuídas por aldeas e lugares.

O mapa, por si só non dá grande xogo senón se utiliza activamente e non se complementa coa elaboración continuada e posta ó día Curso a Curso, dun **LIBRO** sobre da ZONA - entorno na que está encravado o Centro, froito da directa observación, investigación e traballo dos rapaces. Na Caniza "imprimimos" un na **MULTICOPISTA** do Centro, do que se distribuíron uns 200 exemplares entre os alumnos colaboradores (uns cento e pico espallados en zonas, por parroquias e barrios), mestres, entidades, e mesmo o **MUSEO DE PONTEVEDRA**, que en 1978 nos outorgou un premio "Conocimiento de la Provincia" ...

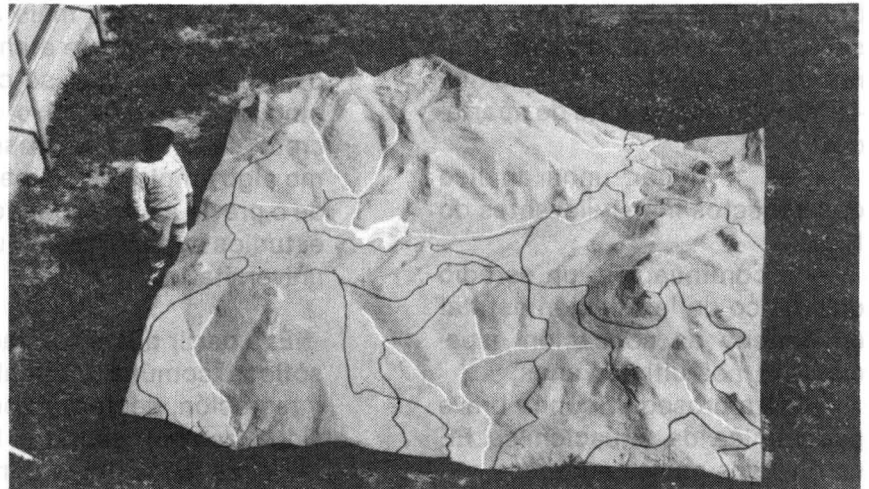
Tanto o traballo empregado -recolleita de toda clase de información, lendas, monumentos, castros, insculturas rupestres,

covas, levadas, copia literal de páxinas enteiras do vello periódico "Nueva Cañiza", camiñatas, etc nesta recopilación, coma na construccuón do mapa en relevo, penso que non foron en balde. Cando atopo algún daqueles rapaces, hoxe libres de quintas xá, polas rúas de Vigo, todos me din que teñen investigado novas cousas e que deberíamos de continuar.

Pero non nos engalemos. Non quixera deixar na mente do lector unha imaxe descriptiva e individualista no estudio da Xeografía.

O entorno non é só este, nin é só o físico. O entorno tamén é a Cidade, as formas distintas de relacionarse socialmente, o paro, os medios de comunicación (?) social, a guerra.

O exposto nestas páxinas, bastante depresa, mapa en relevo incluído pretende ser só un **COMENZO RACIONAL**, unha base asentada sobre da realidade física, na que debala e zuga a vida do rapaz que ten que ser home dentro de pouco.



XAVIER FERNANDEZ NOQUEIRA
Colexio Público da SOBREIRA

(Valladares -VIGO)

A educación especial segundo a lectura do Real Decreto de Ordenación deste sector

PAZ RAÑA
ALBERTO MARIÑO
FELICITAS
RODRIGUEZ

(Membros do Equipo Multiprofesional de Ourense)

A publicación do Real Decreto de 6 de Marzo de Ordenación da Educación Especial, polo necesario e o esperado, abre un novo campo de expectativas das que nós, como traballadores no ámbito da educación especial, non nos podemos sustraer.

Co obxecto de reflexionar sobre as súas posibles repercusións, no sistema educativo á raíz da súa publicación, dividímo-lo traballo nunha serie de apartados:

- en 1.º lugar, unha análise dos aspectos máis relevantes do R.D.
- a continuación, un estudio diacrónico da lexislación estatal en materia de educación especial (EE), nos últimos anos,
- para proseguir cunha breve panorámica da situación da EE en diversos países europeos,
- todo isto posibilitounos a extracción de conclusións que ó noso xuício serían convenientes para a súa mellor posta en práctica.

1. O Real Decreto (RD)

O RD pretende converterse nunha resposta educativa a un cambio de actitudes sociais sobre a atención a deficientes e inadaptados habido durante as dúas últimas décadas - reflexado nas lexislacións correspondentes -, aludindo á homologación con outros países máis adiantados neste campo de atención especial. Por iso, non se cingue a ningún nivel educativo en concreto, senon que se presenta como algo amplo, regulamento desde o previo a escolaridade, ata os estudos superiores, incluídos os universitarios.

É, a partir dos enunciados filosóficos comúns (normalización, integración, sectorización e individualización), cando o RD enumera as súas liñas fundamentais: a primeira delas é aceptala inviabilidade de levar a cabo a integración escolar sen a dotación de recursos técnicos e humanos ó sistema ordinario, polo que es-

tablece que este será dotado de servizos "dinamizadores" que os permeabilicen e que faciliten o obxectivo da integración; en segundo lugar establécese a necesidade dunha real e permanente coordinación entre centros ordinarios e centros específicos tendentes ó obxectivo común.

Continuando coa lectura do RD atopámonos coa concretización do papel da EE dentro do sistema educativo, e que aporta propostas importantes como é a atención temperá previa á escolarización (de 2 a 5 anos) como fase preparatoria e con carácter preventivo; así mesmo, vólvese facer fincapé na dotación de apoios ó sistema ordinario que posibilita unha maior flexibilidade en vistas á incorporación nel de deficientes e inadaptados, e ó carácter transitorio da escolarización nos centros e unidades específicas de EE ata que superen os problemas que impidan a escolarización en centros normalizados.

Por outra parte, os apoios á EE concréntanse a tres niveis:

- valoración e orientación educativa que comprende as xa consabidas funcións de prevención e detección precoz, avaliación pluridimensional, elaboración e seguemento dos programas de desenvolvemento;

- reforzo pedagóxico, que virá dado, sobre todo, por unha maior especialización do profesor da aula, unha menor proporción alumno/profesor, a colaboración dos pais no proceso e unha maior individualización ensino;

- por último, os tratamentos e atencións personalizadas que, en función do principio de individualización e segundo as necesidades, consistirían en logopedia, fisioterapia...

Os tres niveis de apoio descritos serán levados a cabo por profesionais especializados, xa sexa de forma fixa nos centros, ou ben en réxime ambulatorio, organizados sectorialmente. Segundo sexa o seu cometido, integraranse en Equipos ou nos propios claustros dos centros.

Outro bloque relevante no seu contido é o que se refire ás adaptacións do sistema pedagóxico ordinario, que se farían tanto a nivel de contidos como a nivel de métodos, material... (arbitrando fórmulas para aqueles individuos que non poidan segui-lo ritmo que se pretende "normal"), ó primalo criterio de desenrolo sicobiolóxico sobre o criterio estritamente cronolóxico.

Tamén é de destaca-la contemplación da atención pedagóxica especial ós nenos en idade escolar hospitalizados ou atendidos en centros asistenciais, así como a necesidade de incluír na formación do profesorado de EXB estudos sobre EE, a formación de comisións de ámbito sectorial encargados de coordinar esforzos, e a estimulación da investigación na EE.

Por último, especifícanse os criterios para a selección de centros que asuman a experiencia de integración, que se resume en que deberían cubrir un sector de poboación de 100.000 a 150.000 habitantes que aseguren a continuación da integración ou a renovación da mesma.

2. Estudio diacrónico da lexislación española en materia de EE.

Un percorrido pola lexislación estatal nas dúas décadas mostranos que moitos aspectos concernentes ó intento de normalizala situación educativa dos deficientes, vixentes no actual De-

creto, xa estaban contemplados en anteriores disposicións.

- Así, na Lei Xeral de Educación recóllese que a escolarización en centros específicos só se levará a cabo cando a profundidade das anomalías o faga absolutamente necesario, e que se fomentarán as unidades EE en centros ordinarios para deficientes leves.

- Como acontecemento importante no ano 1975 está a creación do Instituto Nacional de Educación Especial, (2) que, ademais de establecer directrices e determinar obxectivos en EE, ten como función procura-la creación de unidades transitorias en colexios ordinarios.

- A publicación de Plan Nacional de Educación Especial en 1977 supón o establecemento de criterios básicos para o desenrolo normativo da EE, entre os que se atopan os principios de sectorización, individualización, normalización e integración. Con respecto a este último aparecen reseñadas as modalidades de integración tanto a nivel preescolar na que se avoga por unha incorporación case incondicional, como a nivel de EXB onde se concretaría en distintas formas (combinada, parcial...), dependendo da problemática que presente.

De entre as numerosas propostas do Plan cabe destaca-la definición de funcións dos Equipos Multiprofesionais e do personal de apoio que levaría a cabo dito Plan.

- No ano 1981 publícase unha reveladora Circular do MEC (3) que contempla criterios para a escolarización do deficiente e regula aspectos concernentes ás unidades EE en colexios regula-



res, tales como: que nestas **non se deberán** escolarizar alumnos considerados como límites, nin os afectados por retrasos escolares, dando prioridade absoluta para que estes postos sexan ocupados por deficientes.

— A Lei de Integración Social do Minusválido (4) recolle como medidas para a promoción educativa, cultural, laboral e social dos minusválidos a súa integración en institucións de carácter xeral, excepto naqueles casos que requiran centros especiais.

Apunta o funcionamento de unidades de transición entre centros EE e centros ordinarios, para facilita-la integración dos alumnos, sulñando que a EE é un proceso encamiñado á conseguir a total integración social do minusválido.

— Compre menciona-la regulación da composición e funcións dos Equipos Multiprofesionais, (5) como servicios educativos que incidirían na integración escolar dos deficientes e inadaptados.

— Por último, no ano 1982 mediante un Real Decreto, (6) ordénase a educación especial concretándose, entre outras propostas, na presenza de grupos de apoio, que prestarían asistencia técnica, mesmo de modo intinerante, segundo as necesidades dos alumnos de EE integrados en centros ordinarios.

3. Panorámica da situación actual da Educación Especial en países de Europa (7)

A existencia de servicios interdisciplinares de atención a suxeitos susceptibles de educación especial ou, en todo caso, de apoio a determinados sectores de poboación escolar; composta

na maior parte dos casos por psicólogos, pedagogos, asistentes sociais, e, ás veces, médicos, figura nos organigramas de gran parte das administracións educativas dos países europeos, abrangendo, unhas veces restrinxidos sectores de poboación (Italia, Francia, Dinamarca...), outras, ámbitos municipais onde os servicios educativos se atopan descentralizados administrativamente (coma é o caso de Noruega), e outras, centros escolares ordinarios, que contan cun Equipo especializado para resolve-las súas propias necesidades.

Constátase así mesmo a existencia de profesores de apoio na case totalidade dos países de referencia (chamados nalgúns si-

tios profesores auxiliares, noutros mestres axudantes...), que son persoal especializado que presta a súa axuda, ben a grupos de nenos deficientes incorporados nas aulas normais, ou ben ós profesores que os acollen.

Con respecto á formación do profesorado de EE destaca o feito de que en varios países (Francia, Luxemburgo, Dinamarca...) se esíxe estar previamente en posesión do título de profesor de Ensino Básico, requeríndose nalgúns deles anos de experiencia docente.

Tamén é interesante sulñalo papel que teñen os pais de nenos deficientes como grupos de presión na evolución de mentalidades (caso de Francia), tendo o seu punto de vista un carácter decisivo para a escolarización do neno nalgunha modalidade de integración; mesmo nalgúns casos, poden recorrer xudicialmente, se pensan que a ubicación do seu fillo non é a adecuada.

Así mesmo, apréciase que na maioría dos países existen centros específicos que acollen a nenos deficientes, alegando que polo seu grao de deficiencia non son susceptibles de integrarse en escolas ordinarias, existindo, non obstante, coordinación entre ámbalas dúas institucións. Noutros países, non aparecen centros específicos como tal, desenrolando os nenos deficientes a súa escolarización en aulas especiais de colexios regulares ou nas mesmas aulas ordinarias con apoio.

A modalidade de educación temperá, e por extensión de integración precoz, recóllese como prioritaria nalgúns lugares, tendo os nenos con problemas dereito á admisión preferente en varios deles.





4.— Aproximación ás condicións para a súa aplicación.

En vista da información antes tratada, por un lado observamos que a nivel da lexislación comparada con países europeos, e, a pesar de algunhas diferencias no tratamento de varios puntos, podemos considerar que a lexislación actual é perfectamente homologable con aqueles países aínda que ata que non se proceda ó desenrolo concreto do RD (8) non se poida confirmar.

Por outro lado, é evidente que o actual decreto recolle, dá forma, e ás veces, amplía, moitos aspectos relevantes xa tratados en anteriores regulacións.

Preséntase entón a cuestión de que se as lexislacións precedentes xa posibilitaban a posta en práctica do concepto de integración educativa, organizando dun xeito sistemático mecanismos de acercamento da EE ó sis-

tema educativo ordinario, e salvo experiencias esporádicas e meritorias non se levou a cabo; e se ademais as condicións de infraestrutura humana, física e económica, condicionantes, de todo o proceso de integración educativa non variaron sustancialmente, a existencia do actual RD en sí mesmo, créanos unha certa cautela á hora de prever a súa aplicación e resultados.

Dentro deste contexto imos expoñer certas condicións que, sen pretender agotalas, cremos que serían importantes para facer viable a realidade da integración:

— Ampliar positivamente a mentalidade integradora. Pese a que, tal como aparece nas primeiras liñas do actual decreto, exista un cambio positivo nas últimas décadas, aínda subxacen dentro do sistema educativo actitudes de segregacións que non favorecen un maior nº de experiencias.

A escasa profundización nesta liña, leva, en moitas ocasións a considera-la mera ubicación nun aula ordinaria como obxectivo integrador logrado, ou a denominar experiencias de integración ó que, nalgúns casos, son apoios a dificultades escolares.

É, polo tanto, necesario profundizar nesta tarefa básica, abundando na información sobre as vantaxes e os inconvenientes (para o deficiente e os sistema educativo) da integración, posibilidades, concepto de deficiencia, etc, e difundindo as experiencias reais habidas. Ó mesmo tempo, as experiencias que se inicien deben ser mimadas e apoiadas por todas aquelas institucións e servizos implicados.

— Desenrolo e posta en práctica sen demora dos mecanismos

ideados para apoiar a integración escolar.(9)

A carencia deste tipo de recursos de apoio pode provocar que moitas das experiencias iniciadas non cheguen a ser totalmente exitosas: noutros casos pode actuar como un freo para o comezo doutras novas.

Isto esixe unha vontade decidida de operativizalos niveis de apoio estipulados, partindo do coñecemento do medio onde se vaian plasmar, e regulando os sistemas de especialización dos profesionais adscritos.

— Modifica-la realidade física dos centros escolares, adecúandoa ás necesidades de integración.

As condicións arquitectónicas da maioría dos centros escolares non posibilita a incorporación de moitos nenos afectados.

— Coordinación de tódolos recursos sociocomunitarios existentes, para rentabilizalo traballo no ámbito da educación especial, evitando a duplicidade de atención en determinadas áreas e a incidencia incompleta noutras.

Se estas condicións se logran satisfacer veríase mellorado o sistema educativo ata tal punto que facilitaría que calquera centro educativo puidese ser capaz de asumir con garantía experiencias de integración, o que á súa vez ampliaría o nº inicial de Centros de Integración, que, tal e como aparecen no último decreto están asignados a sectores de poboación restrinxidos.

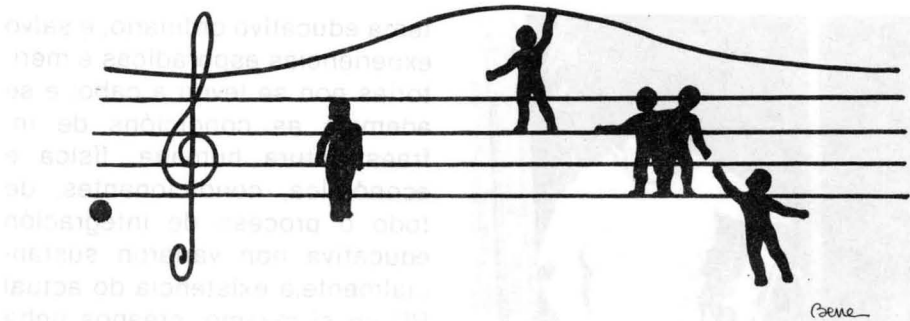
Por outra parte, entendendo a integración como un proceso continuo, e conscentes das dificultades que conleva, é impor-

tante evitar actitudes pasivas que, á espera da modificación total das condicións antes reseñadas, poidan hipotecar-lo avance en dito proceso.

Por último, non queremos deixar de sinalar aquelas cuestións do RD que nos parecen innovacións importantes:

- a asunción dos niveis de apoio á escola.
- a posibilidade de atención a deficientes en centros de integración.
- a atención de nenos hospitalizados e institucionalizados en centros asistenciais.
- a alusión á formación do profesorado e profesionais en EE,
- a promoción da investigación neste ámbito.

P.R/A.M./F.R



NOTAS:

- (1) Lei de 4 de Agosto 1.970 de Educación e Financiamento da Reforma Educativa
- (2) Real Decreto 23 de Abril 1.975
- (3) Circular MEC, 23 de Xuño de 1.981
- (4) Lei 7 de Abril 1.982
- (5) Orde 9 de Setembro 1.982
- (6) Real Decreto de 15 de Outubro 1.982
- (7) Tomando como referencia Italia, Francia, Alemania Federal, Gran Bretaña, Dinamarca, Suecia, Noruega e Luxemburgo.

go. A maioría pertencentes á Comunidade Económica Europea.

(8) Recentemente na Orde de Marzo 1.985 non se desenrola máis que parcialmente o RD.

(9) Neste mes de Xuño, a Comunidade Autónoma de Madrid e aquelas Comunidades que non contan competencias exclusivas en materia de educación, xa organizaron unha rede de Centros de Integración.

nova
escola
galega

NOVA ESCOLA GALEGA

República Arxentina, 6-1.º
Apartado 586.
Santiago de Compostela.
A Coruña. Galicia.

A Estrada. 981- 587559
Bergantiños. 981- 287719
Coruña. 981- 276398
Ferrol. 981- 470739
Ourense. 988- 243468
Salnés. 986- 542921
Santiago. 981- 593433
Vigo. 986- 237358

A educación primaria da muller galega (1.868 — 1874).

Mercedes Suárez Pazos.

1. O nivel cultural das mulleres galegas.

Na década dos sesenta o nivel cultural da muller era magoento, moito máis dramático aínda có dos homes. Analizando os datos do censo de 1860 atopámonos con que o 86% da poboación feminina española era completamente analfabeta (esta cifra non abrangue ás que só saben ler máis non escribir), fronte ó 65% da poboación masculina. Se estudiamos a situación cultural da muller galega o resultado é aínda máis triste: ningunha das catro provincias galegas se achegaba ó nivel de alfabetización da media española, pois contaban cunhas taxas que ían dende ó 95% ó 95% de analfabetas totais, sendo as provincias de Lugo e Ourense as que se atopaban na peor situación de todo o Estado Español. Non embargantes, as taxas de analfabetismo dos homes galegos era semellante á media estatal, mesmo a provincia de Pontevedra estaba en mellor situación que a media española (óllese Figura 1)

A muller galega que sabía ler e escribir atopábase nunha posición de verdadeiro privilexio; soamente 3,8 mulleres de cada 100 estaban nesta situación, porcentaxe bastante máis baixa que a medida española, que se atopaba nun 9%.

Observemos a continuación o tipo de instrución que recibían as nenas nas escolas primarias; segundo a Lei de Instrucción Pública de 1857, algunhas materias de estudio son diferentes en función do sexo dos alumnos: mentras que no nivel elemental primario os nenos tiñan **Breves nocións de Agricultura, Industria e Comercio segundo as localidades**, as nenas practicaban no seu lugar **Labores propios do sexo**;

claramente os nenos preparábanse para ser obreiros e as nenas para amas de casa. No mesmo sentido, no ensino superior os nenos estudiaban entre outras materias **Principio de Xeometría, de Debuxo lineal e de Agrimensura e Nocións de Física e de Historia Natural axeitadas as necesidades máis comúns da vida**, mentres que as nenas tiñan **Elementos de Debuxo aplicado nas mesmas labores e Lixeiras nocións de Hixiene doméstica**.

Habitantes galegos completamente analfabetos, distribuídos por sexos e provincias. Porcentaxes sobre o total da poboación. Censo de 1860

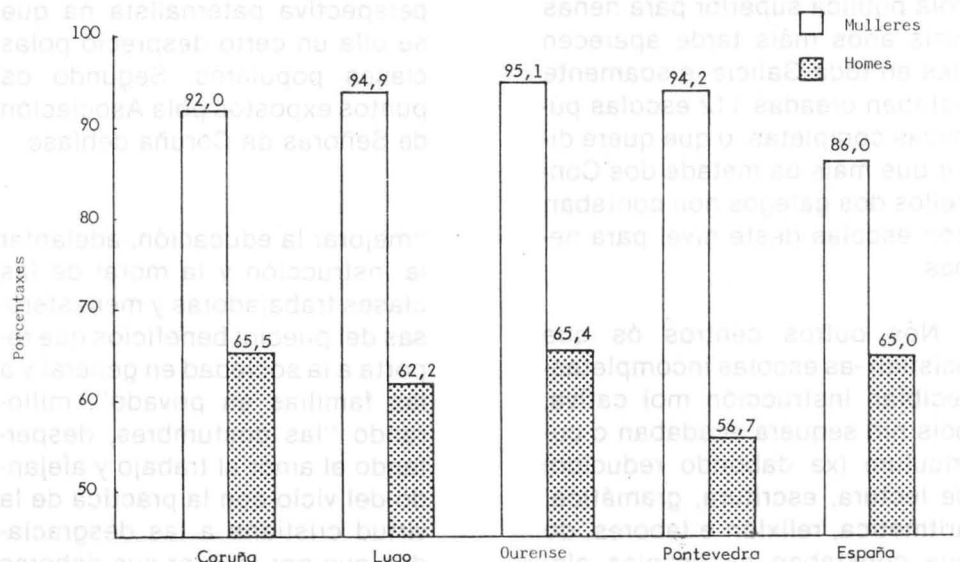


Figura 1

D. Francisco Sobrino, Director da Escola Normal Superior de Maestros de Santiago, na súa obra **Programa de Sistemas y Métodos de Enseñanza y Nociones de Educación** recomendaba que o tempo que se empregara para as leccións nas escolas de nenas se dividese en dúas partes iguais, adicándoselle unha delas para a instrucción intelectual e a outra para os labores, co que devecía ostensiblemente a formación intelectual das nenas.

Tamén o método de ensino que se empregaría na instrucción das nenas sería diferente:

“esencialmente **práctica** puesto que la **habilidad manual** mas bien que la **Inteligencia** es la facultad que hay que educar y desenvolver” (1).

2. As escolas primarias.

Se as nenas vían mermada a súa formación intelectual pola moita práctica dos labores propios do seu sexo, contaban aínda con outro inconveniente máis: xunto ó escaso número de nenas galegas escolarizadas, atopámonos con que os centros ós que asistían eran de escasa calidade: no 1868 non existía ningunha escola pública superior para nenas -seis anos máis tarde aparecen tres en toda Galicia- e soamente estaban creadas 112 escolas públicas completas, o que quere dicir que máis da metade dos Concellos dos galegos non contaban con escolas deste nivel para nenas.

Nos outros centros ós que asistían -as escolas incompletas- recibían instrucción moi cativa, pois nin sequera acadaban o curriculum (xa dabondo reducido) de lectura, escritura, gramática, aritmética, relixión e labores, do que constaban as escolas elementais completas.

A opinión máis xeralizada consideraba que para atenderlo fogar e cuidar os fillos cumpría moi pouca instrucción. Segundo declara en 1875 Antonio Casares, Rector da Universidade de Santiago:

“aún en las poblaciones mayores, los padres acomodados se dan generalmente por satisfechos con que sus hijas sepan leer y escribir, y efectúen algunas labores propias de su sexo” (2).

Ademais destas escolas para nenas existían escolas para mulleres adultas, recomendadas por Decreto de 29 de Xuño de 1821, que nun principio só pretendía ensinar os labores propios do sexo. Non contamos coa cantidade de escolas deste tipo existentes en Galicia, pois o normal era que se incluían, a nivel estadístico, entre as escolas públicas de nenas.

Sabemos que funcionaban escolas de adultas dependentes unhas das dúas Escolas Normais de Mestras e outras baixo o padroado de grupos católicos. Normalmente as clases eran dominicais e dirixidas ás mulleres de baixo nivel económico, co gallo de “rexeneralas” baixo unha perspectiva paternalista na que se ollaba un certo desprecio polas clases populares. Segundo os puntos expostos pola Asociación de Señoras da Coruña debíase

“mejorar la educación, adelantar la instrucción y la moral de las clases trabajadoras y menesterosas del pueblo; beneficios que reporta a la sociedad en general y a las familias en privado”, millorando “las costumbres, despertando el amor al trabajo y alejando del vicio con la práctica de la virtud cristiana a las desgraciadas que por ignorar sus deberes y las desagradables consecuen-

cias de los estravíos, sufren con ellos deplorables consecuencias” (3).

Mentras tanto, as mozas burguesas instruíanse no fogar con preceptores particulares e moi poucas asistían a colexios. Cando o facían, estudiaban -tanto en réxime de externado como de pupilaxe- nos centros privados de cidades e de pobos de certa importancia, pois non podemos esquecer que as escolas privadas que funcionaban no ámbito rural estaban adicadas ás clases populares. Como recoñecía Concepción Arenal, as mulleres de clase media máis que coñecementos adquiría habilidades e, xa de adultas completaba a súa formación coa lectura de novelas, que non tiñan outro fin que deformalas e infantilizalas. E así, con tan poucos estímulos intelectuais e profesionais, “no pudiendo ser para ella la vida una **ocupación**, quiere convertirla en un **entretenimiento**” (4).



3.— Escolarización das nenas galegas.

Observemos agora o tipo de centros ós que podían asistir as nenas das clases populares.

Nas poboacións de máis de 500 habitantes debían existir tantas escolas públicas de nenos coma de nenas. No 1868 tódolos Concellos da Coruña, Lugo e Pontevedra agás o do Caurel en Lugo contaban cunha escola pública de nenas, mentres que na provincia de Ourense 62 dos seus municipios carecían de escola. Nese ano soamente existían seis Concellos en toda Galicia, que correspondían as Provincias da Coruña e Pontevedra, que tiñan máis dunha escola pública de nenas; eran os de Santiago con dúas escolas completas, Coruña con tres, Ferrol con catro, Vigo con dúas, Lalín con dúas completas e unha incompleta, e Bouzas cunha completa e outra incompleta.

O número de escolas de nenas en Galicia era moi inferior ás de nenos, pois en 1870 das 2.749 escolas públicas e privadas existentes só 481 correspondían ás escolas de nenas, a pesar de que durante todo o século XIX se fixéron declaracións estimulando a creación deste tipo de centros. Cando no 1853 se inaugurou a primeira escola pública de nenas de Santiago, declaraba o Tenente Alcalde Nicolás García:

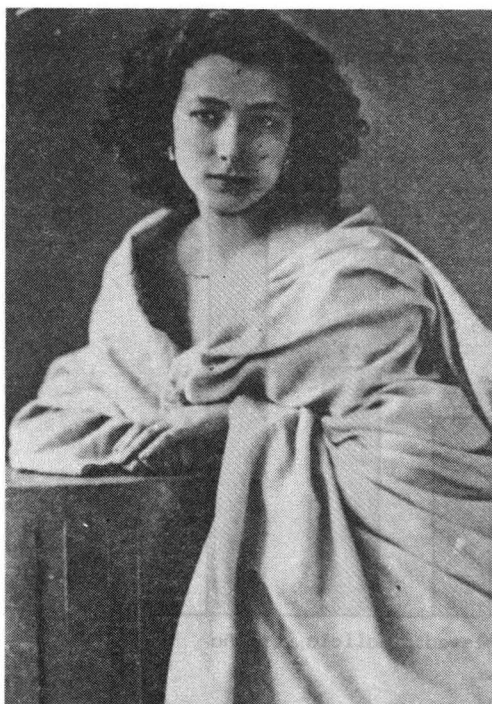
“Por demás está el recomendar esta Escuela, siendo la instrucción primaria la base de todos los conocimientos, y con especialidad para niñas por ser la única que en lo general reciben por toda su vida” (5).

E así sucedía; a muller só accedía, en número escaso, á primaria. O ensino secundario e uni-

versitario - con anterioridade ó 1868 - estábanlle vedados, e no que a estudos profesionais se refire só podían cursa-las carreiras de mestra e matrona.

Xa durante o sexenio que nos ocupa as autoridades continuaban animando, aínda que con pouco éxito, ós Concellos que eran os responsables do ensino primario. En Decembro de 1868 a Xunta Provincial de Instrucción Pública de Ourense expuña:

“Sea también objeto de marcada predilección por parte de las juntas y ayuntamientos las escuelas de niñas. La mujer, sierva en las antiguas civilizaciones, regenerada por el Evangelio, es el vaso de aromas que embellece el hogar doméstico. Hija, esposa o madre, ella perfecciona el corazón del hombre y le estimula a la realización de las más nobles empresas. La instrucción de la mujer es el barómetro más seguro para medir el grado de civilización de un pueblo” (6).



A pesar destas manifestacións, que por outra banda suliñan claramente a finalidade doméstica da educación da muller, pouco se mellorou en Galicia durante o sexenio, pois no curso 74-75, aínda que xa funcionaban tres escolas superiores, só aparecen 22 escolas públicas de nenas máis que en 1868, producíndose unha medra maior se contabilizámo-los centros privados creados durante o período.

En canto ó número de nenas escolarizadas, prodúcese un baixón nos primeiros anos do sexenio, mais o período remata cunha medra de certa importancia, aumentando sobre de todo a escolarización nas provincias de Ourense e Pontevedra.

Sentimos non contar co número de nenas en idade escolar, resultanos así imposible a feitura da taxa de escolarización das nenas galegas. Conformámonos con analiza-la incidencia que éstas tiñan no cómputo global de alumnos escolarizados. A traveso do século XIX observamos como esa porcentaxe vai medrando, aínda que nalgúns momentos se produce un momentáneo retroceso (óllese Figura 2): a principios de século, de cada 100 escolarizados en primaria 10 eran nenas, cifra que aumentou a 25 no curso 74-75

Á vista dos datos de 1870 podemos tira-las seguintes conclusións xerais: en primeiro lugar, as nenas galegas atopábanse en clara desvantaxe con respecto ós seus compañeiros de sexo masculino pois de cada 100 matriculados, tanto nas escolas públicas como privadas, só 22 eran nenas. A desproporción maior dábase na provincia de Ourense, cunha porcentaxe do 8%, debido, como xa vimos, ó gran número de Concellos que carecían de escolas de nenas; en segundo lu-

gar, a discriminación que sufrían as nenas galegas era maior aínda que as escolares españolas, pois no Estado Español o 39% do total da poboación escolarizada era de sexo feminino, porcentaxe máis elevada cá media galega (óllese Figura 3).

M.S.P.

Notas.

(1) F. SOBRINO, **Programa de Sistemas y Métodos de Enseñanza y Nociones de Educación**. Santiago, Imprenta de José R. Ruibal, 1863, páxina 73.

(2) Arquivo Histórico da Universidade de Santiago, sección histórica, atado sen clasificar "Universidad Rev." **Borrador de un estado de la Instrucción Pública en el distrito universitario de Santiago, durante el curso académico de 1874-75**.

(3) Arquivo Municipal da Coruña. "Instrucción Pública 1863-1873". Expediente acerca dos exames celebrados pola Asociación de Señoras da Escola Dominical, 8 de decembro de 1872.

(4) C. ARENAL, **La mujer del porvenir**. Madrid, Oficina tipográfica do Hospicio, 1869, páxina 98.

(5) Arquivo Municipal de Santiago, atado "Instrucción Pública. Escuelas de niñas". expediente da escola pública de nenas establecida en Santiago, no principio da rua do Preguntoiro.

(6) Comunicado publicado no **Boletín Oficial de la Provincia de Orense** do día 26 de decembro de 1868.

Alumnas galegas escolarizadas en primaria. Porcentaxes sobre o total da poboación escolar.

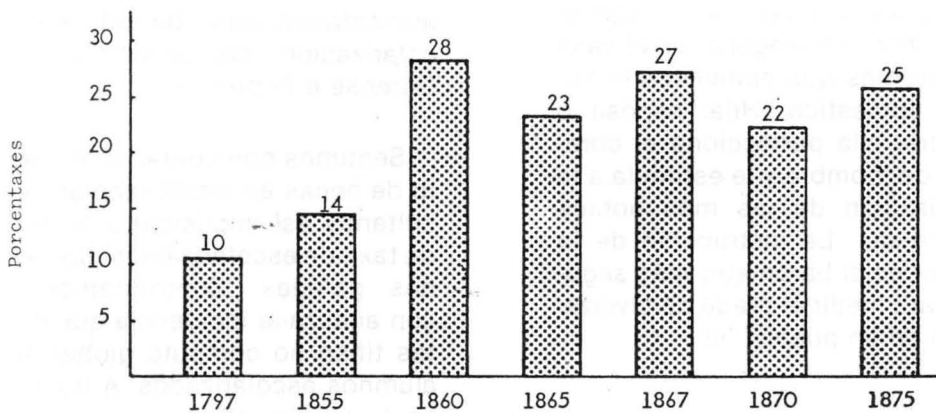


Figura 2

Alumnas galegas escolarizadas en primaria. Porcentaxes sobre o total da poboación escolar distribuída por provincias. Ano 1870.

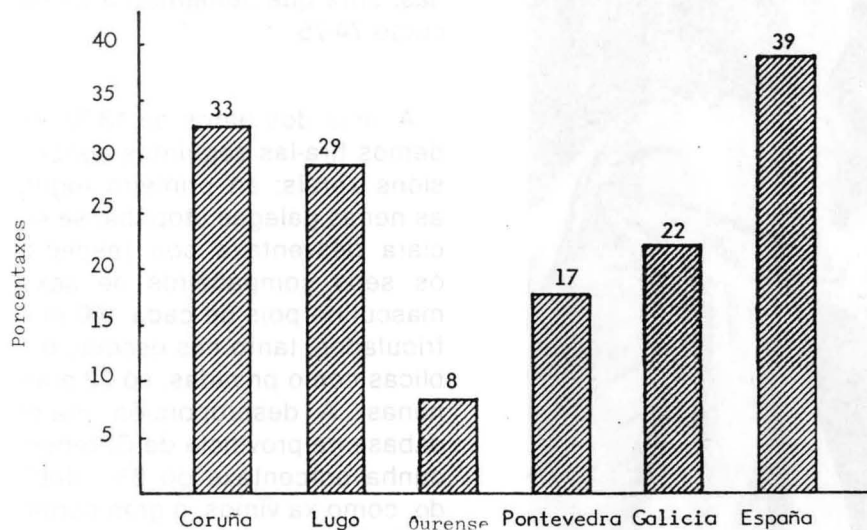


Figura 3

Literatura infantil

Os Libros do Ano 1.985

Miguel Vázquez

Somos da opinión de que a consolidación do uso escolar do noso idioma depende, non só de medidas legais e administrativas -aínda constituíndo estas o factor determinante -, senon tamén de iniciativas culturais imposibles de reducir a mero legalismo. Dentro deste tipo de iniciativas, a extensión da oferta de libros de lectura para os novos lectores parécenos un dos elementos clave.

Dende esta páxina, a nosa intención será contribuir ó coñecemento desa oferta entre os educadores galegos que, sen dúbida, xogan un importante papel na difusión da literatura infantil escrita en galego, unha literatura en difícil competencia coa hoxe espléndida oferta do mercado editorial castelaán.

Cada trimestre podemos recoller aquí os novos títulos aparecidos. A nosa pretensión é ser exhaustivo, e para iso solicitamos xa colaboración de tódolos interesados -editores, autores ... - na difusión destes datos. A simple recepción da obra abonda para ser incluída no noso informe. Agardamo-lo día no que o volume da obra publicada no prazo que media entre a aparición dos sucesivos números da nosa revista sexa tal que nos faga imposible recolle-la na súa totalidade e nos

obrigue a recorrer a criterios selectivos.

Mentres tanto, limitarémonos a engadir certos comentarios indicativos sobre aquelas obras que pensamos que o merecen.



Durante o primeiro trimestre deste ano, o máis significativo foi seguramente a consolidación de certas coleccións xurdidas o pasado ano, como "A chalupa" -coeditada por Galaxia e La Galeira - o "O barco de Vapor" - coedición, esta vèz, de Galaxia e SM-, ou "O Rato Pérez" de Edicións Xerais de Galicia, por non falar da xa máis vedraña "Xabarín", tamén de Xerais.

Nesta última colección, xunto ós clásicos xuvenís da literatura universal que forman o sustento fundamental da selección de títulos, con moi bo siso percuróuse-lle un lugar a unha obra maravillosa e de moi difícil clasificación, as **Crónicas da verdade oculta** do catalán Pere Caldere, conxunto de pequenos relatos cheos de maxia e humor, e sobre de todo dunha perfección estilística insuperable.

Unha boa noticia paréceme o feito de que as coleccións promovidas por Argos Vergara - "O Dragón vermello" e "Os libros da gata" - teñan abandonado o desconcertante galego - polas oscilacións e inseguridades que reflexaba tanto a nivel ortográfico, como de vocabulario etc. dos seus primeiros números, para presentar nas últimas entregas versións suxeitas á normativa vixente, a máis de coidadas.



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

Colección "O Rato Pérez" (para nenos de 6 a 8 anos aprox.)

GRIM, Jacob e Wilhelm. **As tres linguaxes.** Ilustracións: Ivan Chermayeff.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **A raíña das abellas.** Ilustracións: Philippe Dumes.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **A pastora dos gansos.** Ilustracións: Paul Perret.

PERRAULT, Charles. **A bela durminte do bosque.** Ilustracións: John Collier.

VILLENUEVE, Madame de. **A bela e a besta.** Ilustracións: Etienne DELESSERT

Colección "Xabarín" (para rapaces de máis de 12 anos)

CARROL, Lewis. "Alicia ao través do espello".

TWAIN, Mark. "As aventuras de Tom Sawyer".

CALDELS, Pere. "Crónicas de verdade oculta".

GALIZA EDITORA

CUÑARRO PINTOS, Fernando (selección). **Rosalía para rapaces. Escola de Cantares Gallegos.**

SUVENCIONADO POLA CONSELLERÍA D EDUCACIÓN E CULTURA

Os homes do fin do mundo (comic). Guión: Xesús Franco. Debuxos: Boffill. Asesoría histórica: Hidalgo Cuñarro.

EDITORAIL GALAXIA

Colección "A chalupa" (para nenos de 6 a 8 anos aprox.)

PISON, Xesús. **O pintor do vento.** Ilustracións: Pepe Carreiro.

LANDA, Mariason. **A estrela verde.**

CAPDEVILA, Roser. **A ovella negra.**

Colección "O barco de vapor" (para rapaces de máis de 10 anos)

MARTIN, Paco. **Das cousas de Ramón Lamote.**

ESCUDIÉ, René. **Lobo bravo**

LOBE, Mira. **Ingo e Drago**

Fora de colección:

A historia da pita que elixiu a nosa escola para poñer. Contada polos propios escolinos de Os Prados. Cervantes. Lugo.

EDICIONS DO CASTRO

MIRANDA, Anisia. **Os contos de Compay Grilo.**

EDITORIAL ARGOS VERGARA

Colección "O dragón vermello" (para nenos de 6 a 8 anos)

COMPANY, Mercé. **A estrelliña.** Ilustracións: Violeta Denou.

GIMENEZ FRONTIN. **Macbeth.** Ilustracións: M^a Teresa Cáceres.

GISBERT, Joan Manuel. **Segredos de abanos.** Ilustracións: Angels Tomás.

Colección "Os libros de gata" (para nenos de 8 a 10 anos)

COMPANY, Mercé. **Os dentes do león.** Ilustracións: O. Reznickova.

GIMENEZ FRONTIN. **Traxedia de Romeo e Julieta.** Ilustracións:

URIBE, M^a Luz. **Pero-pero.** Ilustracións: Fernando Krahn.

t r a d u c c i ó n

Cristerios a observar en canto ó arranxo dos lugares de xogo

Pro Juventute. Servicio para o tempo libre. Suiza.

1.- Aspectos pedagóxicos e psicolóxicos.

A evolución da nosa sociedade ten volto o mundo que nos arrodea cada vez máis hostil para os nenos, sobre todo nas cidades. Nunha sociedade centrada no rendimento, o xogo é considerado coma un factor despreziable.

Arranxar lugares de xogo non significa pois só reservar ós nenos espazos de liberdade, senón devolver ó xogo a súa significación e recrear un entorno adaptado ás necesidades dos nenos e do xogo.

As indicacións que seguen concernen, en primeiro lugar ós lugares de xogo (tradicionais) que non son confiados a un animador. Isto non significa que o xogo estea vencellado a un lugar preciso; pola contra, é preciso que de novo os nenos poidan xogar por tódalas partes, nos apartamentos, nas entradas dos edificios, nos pequenos xardíns situados diante das casas, nas aceras, nas rúas peatonais, etc. Todo iso implica un novo arranxo do noso entorno.

Categoría dos xogos fundamentais.

Distinguimos tres categorías de xogos, que son dunha importancia primordial para o desenvolvemento do neno:

- a) Os xogos de movemento.
- b) Os xogos de socialización.
- c) Os xogos de creación.

É raro que os xogos dun neno poidan ser clasificados exclusivamente nunha destas tres categorías fundamentais. Non obstante, en canto ó arranxo dos lugares e espazos de xogo, precísase prever un sector reservado a cada un destes tipos de xogo.



Flexibilidade.

Entendemos que o arranxo dun lugar de xogo nunca debería ser definitivo. Certamente existe unha especie de arranxo standar, pero é preciso vivir nisto que todo lugar de xogo poida ser adaptado ás novas necesidades que se presenten. Emporiso, se as circunstancias o permiten, é indicado prove-los lugares de xogo de elementos e equipamentos que poidan ser combinados de diferentes formas.

Diversidade.

Cómpre prever unha disposición diversificada ó nivel da topografía, das cores utilizadas nos equipamentos, poñendo a disposición dos nenos un material variado que lles permita entregarse ás actividades máis diversas.

Novas experiencias.

Un lugar de xogo ten tanto máis valor canto a máis novas experiencias poida entregarse o neno. Para el é esencial estar en contacto cos elementos: a auga, o aire, a terra, o lume. En particular os xogos de auga e lume reservan sorpresas que permiten ó neno facer novas experiencias.

Incompatibilidade.

Aínda que os nenos cambian de cote de actividade, cómpre vivir, unha vez que teña comezado o xogo, que poidan rematalo sen seren molestados. Isto haberá que telo en conta no arranxo do lugar de xogo. Por poñer un exemplo típico: o do tobogán que vai parar directamente no cadro da area. Os nenos que desexan xogar tranquilamente na area son constantemente estorbados polos que se deslizan no tobogán, o que lles impide así consagrarse enteiramente ó seu xogo sen seren interrompidos.

Perigos.

Os xogos máis difíciles incitan ós nenos a face-lo mellor uso posible das súas capacidades. Un lugar de xogo que non presentara ningún perigo sería pois aburrido e non correspondería ás necesidades dos nenos. No obstante, o lugar de xogo debe ser arranxado de xeito que o neno poida descubri-los perigos que presenta. Un equipamento de xogo danado pode ser unha fonte de perigo da que o neno non ten conciencia. Por contra, está en disposición de avaliar por si mesmo os riscos que corre entregándose, por poñer un caso, ós xogos de escalada.

2.- Situación do lugar de xogo.

A situación do lugar de xogo debe estar en función de diversas variables, que pasaremos a analizar.

Idade dos habitantes da zona que desexa o lugar de xogo.

Moitas veces a utilización dun lugar de xogo non depende só do atractivo que pretende senón da distancia que os separa dos domicilios dos nenos. Por regra xeral, as nais non deixan xogar ós nenos de pouca idade fóra, máis ca se elas os poden ver dende a súa casa (quizais 50 metros) e os poden chamar. En nenos xa maiores o radio de acción pode chegar ós 250 m. Só en lugares de "xogo Robinson" ou de aventura poden atrae-los nenos a unha distancia que pode chegar ós 1.000 metros.

Posibilidades de xogo no piso e na proximidade inmediata do domicilio.

A frecuentación dun lugar de xogo non só depende da distancia do domicilio, senón tamén das posibilidades que o neno ten de xogar no piso, no balcón, no xardín e coa presenza de compañeiros de xogo.

Enquisas realizadas no estranxeiro amosan que os nenos dos barrios nos que a calidade do hábitat é pouco satisfactoria frecuentan moito máis os lugares de xogo cós nenos dos conxuntos habitables ben concebidos.

Isto supón que cómpre concebi-los lugares de xogo de xeito que ofrezcan outras posibilidades do xogo ca aquelas das que dispoñen na proximidade inmediata do seu domicilio.

Diferentes tipos de conxuntos habitables.

Nos barrios habitados xa existentes, é moi raro que se poidan arranxar uns lugares de xogo nos sitios ideais. Trátase entón de chegar a unha solución intermedia e, no caso límite, prohibi-la circulación nunha rede de rúas a fin de arranxalas como reservadas ó xogo.

Por regra xeral, nos barrios residenciais, os xardíns serven de lugares de xogo para os nenos de poucos anos. Pola contra, noutros barrios precísase conceder maior importancia ó arranxo dos lugares de xogo. As torres non son apenas propicias ó benestar dos nenos. Os resultados de varios sondeos teñen demostrado que os nenos que habitan nas torres teñen moito menos ocasión de xogar ó aire libre cós que habitan en inmobles máis baixos, de catro pisos como máximo.

Dimensións da localidade.

Poden determinar igualmente o emprazamento e o número dos lugares de xogo. Nas cidade cómpre prever unha rede máis densa, visto que as posibilidades naturais de xogo son máis reducidas, en particular pola circulación rodada.

Acceso.

As nais levando un cocheciño, os nenos nos seus triciclos, patinetes, bicicletas, etc, deberían poder chegar ós lugares de xogo sen estar expostos ós perigos da circulación.

3. Arranxo do lugar de xogo.

O arranxo ou disposición do lugar de xogo debe estar en función de determinadas variables, que pasamos a analizar.

Idade dos nenos.

Cumprirá prever sectores de xogo distintos para os nenos de baixa idade e para os de idade escolar. Os picariños necesitan un ambiente de calma e seguridade. O máis frecuente será que xoguen aínda sós. Co obxecto de que non estean moi distantes da súa nai os lugares de xogo destinados para eles deberían estar na proximidade das vivendas, de



xeito que se lles poidese chamar e ver, amais de que pola súa disposición específica, non deberían atraer mais cós picariños. Os nenos en idade escolar, ó contrario, teñen necesidade dun sector para eles, dun lugar de xogo no barrio que responda a súas necesidades.

Protección contra o ruído e os extraños.

Como regra xeral, é bon prever uns sectores separados para os xogos ruidosos e outro para os tranquilos. As medidas tomadas para protexe-lo lugar do ruído teñen, a miúdo, a vantaxe de poñer ós nenos a cuberto das miradas e de conferirlle, deste xeito, ó terreo de xogo un certo carácter de intimidade. En particular, no eido dos xogos de socialización é importante que os nenos estean a cuberto das miradas e da intervención dos adultos, para poder vivir, sequera unha vez, o seu propio mundo.

Soleamento.

Os lugares de xogo deben estar dispostos nun lugar soleado. Sin embargo cómpre prever rincóns de sombra para o verán, sobre todo para os máis pequenos que soportan aínda mal o sol.

Influencia do clima.

O lugar de xogo debería estar disposto de xeito que poidese ser utilizado cando chove ou cae un chaparrón. É importante prever sectores abrigados e lugares con revestimento duro.

No intre da elección dos instrumentos de xogo teremos en conta a influencia do clima e, en particular, protexeremos-los equipamentos de madeira. É igualmente importante, protexe-lo terreo do vento, porque un lugar de xogo exposto ás correntes de aire non invita ós nenos a xogar alí moito tempo.

Asentos para os adultos.

Se é certo que un lugar de xogo debe estar reservado para os nenos, non podemos esquecer que os picariños raramente están sós, sendo acompañados pola súa nai. Por esta razón cómpre prever un sector no que se dispoñan uns bancos e asentos para os adultos que lles permitisen establecer contactos entre eles (preferiríase, mesmo, dispoñer-lo banco en ángulo recto).

Pero tamén teremos en conta que haberá que establecer unha certa distancia entre este sector e onde xogan os nenos (poden chegar 10 metros), co obxecto de que os adultos non interveñan constantemente nos xogos dos nenos.

4.- Medios que poden ser utilizados para o arranxo.

Para completar estas informacións, mencionaremos brevemente os medios que poden ser utilizados para arranxar un lugar de xogo.

Topografía.

Evitarémo-la monotonía. Alternarémo-las cubetas cos montículos, cos lugares chans, cos regatos e mares, de xeito que o lugar de xogo sexa polivalente e variado.

Plantacións.

Cómpre plantar nun lugar de xogo diversas clases de matas e de flores non venenosas o máis resistentes posibles.

As plantacións posibilitarán separar-las diferentes sectores e aumentaran as posibilidades de xogo. Por poñer un caso, se plantamos árbores, no seu día, os nenos poderán gabear por elas; as matas poden servir para esconderse.

Natureza do terreo.

Os diferentes tipos de xogo esixen diferentes clases de terreos. Non se pode patinar máis ca sobre un lugar asfaltado; non se poden facer pincha mais que sobre o cespede. A natureza moi diversificada do terreo permitirá realizar toda clase de xogos, proporcionando ós nenos a ocasión de experimentar "físicamente" diferentes clases de terreos.

Material de xogo.

O principio de diversificación é igualmente válido en canto ós materias de xogo. Un lugar de xogo non debería poñer só a disposición dos nenos area e auga, senón, sempre que fose posible, un curruncha para face-lo lume, e materiais de xogo a oito. Por poñer exemplos: uns bloques de construción de madeira, unhas táboas, uns cachos de plástico ...

Equipamento de xogo.

Deben de ser polivalentes e de boa calidade. Poden combinarse sen problemas os instrumentos en madeira, cos de metal e plástico. Cómpre evitar dispoñer-las elementos ó azar, vixiando que a súa instalación permita ós nenos xogar sen molestárense mutuamente.

Cores.

Un lugar de xogo non debe ser forzosamente uniformemente gris.

A utilización das cores permitirá volvelo máis atraente; permitirá diferenciar-las sectores sulifinando o carácter estimulante de certas posibilidades de xogo.

5.- O recreo e os espazos ó redor das instalacións escolares.

Entre os lugares de xogo, os



recreos ocupan un lugar particular. Nestes últimos anos, comézase a admitir que o seu arranxo e as estimulacións ó xogo que propón xogan un papel esencial na vida dos alumnos.

As indicacións que seguen deben servir de introducción ó tema de: "O recreo: un lugar de xogo" (1).

Datos do problema.

Tal como hoxe se presentan, os recreos non están dispostos en función do descanso que debían ofrecer ós alumnos, non tendo en conta nin as necesidades físicas nin de movemento dos alumnos.

- O seu tempo de utilización é restrinxido.
- Os espazos ó redor das escolas non son abondo utilizados con fins recreativos.
- É moi extraño que durante o recreo os ensinantes poidan falar cos alumnos e aconsellos.

t r a d u c c i ó n

Obxectivos.

- Millora-las posibilidades de xogo e de descanso nos recreos.
- Aumenta-la súa utilización no tempo e no espacio.
- Integra-lo recreo e os espacios ó redor das instalacións escolares nas actividades do xogo da vila ou dos barrios. Isto posibilitaría a integración da escola na vida socio-cultural do seu medio.

Critérios e datos a observar para xuzga-la función do xogo e do recreo.

Superficie por alumno; zonas de circulación; estimulación ó xogo e a súa disposición; desenvolvemento dos xogos e as súas incompatibilidades; división do espacio en diversos sectores; plantacións; natureza do terreo; arranxo do relevo; protección contra o vento; superficies cubertas; dimensións das saídas en relación co número de alumnos; distancia a recorrer entre a clase e o recreo; ensinantes por alumnos.

Busca de solucións.

Presentar tanto o problema de mellora-la situación dos recreos xa existentes, como dos novos a construír. Segundo os casos, cumprirá analiza-las posibilidades que ofrecen os equipamentos deportivos. Non esquecer que a situación tamén pode ser mellorada integrando na planificación o conxunto do espacio situado ó redor das instalacións escolares.

- (1) Se desexades maior información sobre este tema podeades escribir a PRO-JUVENTUTE. Service des loisirs. Case Postale 8022. Zurich. Suisse. Tlfno. 251.72.44. Enviaránvos a súa ficha de información B.691/602, sobre temas como: xogos de balanceo; de deslizamento; de escalada; de equilibrio; xogar coa area e auga; os nenos dismínuídos e os lugares de xogo; e currunchos.



Política educativa autonómica

Antón Costa Rico.

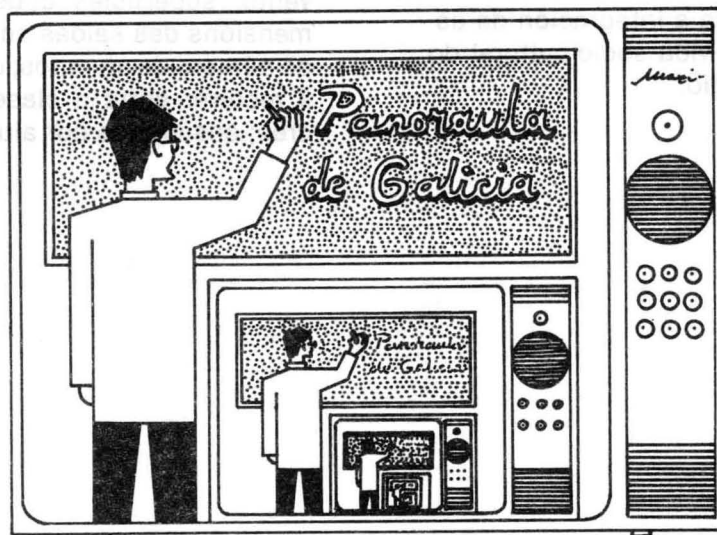
A punto de remata-lo primeiro período de política educativa autónoma e a primeira andadura lexislativa, compre facer unha primeira constatación: temos por primeira vez institucións político-administrativas con capacidade de dirección e de actuación no eido do ensino, sendo isto en si, un feito plenamente relevante.

¿Que deu de si esta primeira andadura?. Menos do desexado, aínda que algo máis do que inicialmente se podería agardar.

De certo, desde a inexperiencia e a desorganización inicial, logo dun período preautonómico que apenas serviu para poñer en marcha unha pequeneira política de introducción do galego no ensino, foise pasando a unha maior coherencia na estruturación de instrumentos e accións político-administrativas.

O balance, sin embargo, é abundantamente restrictivo.

Hai un defectuoso deseño administrativo. As estruturas administrativas creadas a nivel central en Santiago son deficientes en canto á súa funcionalidade. Carécese de Direccións Xerais que darían organicidade a unha actuación sobre o conxunto do sistema educativo e dos seus distintos niveis e ciclos de educación, mentres as estruturas administrativas provinciais permanecen practicamente inalteradas en relación co papel que cumprían como órganos periféricos da Administración Estatal, sen ter abordado unha real descentralización tendo en conta a desexable comarcalización e a existencia dunha capilarizada administración local, que comenza a reclamar a súa participación na xestión educativa para así dar unha máis axustada resposta ás demandas cidadáns, extremo este que está a ocasionar diversos conflitos, que permanecen sen solución por esa falta de reforma administrativa.



Por outra banda, mantívose en todo o período a indefinición do goberno de A.P. en canto a aquilo que tipifica unha política educativa: obxectivos, medios, instrumentos a estratexias de actuación. Así, na práctica apenas se puido ir á plasmación dunha política educativa autonómica organizada, permanecéndose basicamente nos termos de dirección e xestión administrativa do aparato educativo transferido, en virtude das competencias dimanadas do Estatuto de Autonomía. Esa xestión acusou diversas irregularidades, aínda que determinados esforzos fixeron descende-lo nivel de conflictividade existente noutros momentos.

No que respecta ó desenrolo educativo e desde unha óptica de crecemento é de facer nota-lo aumento relativo no número de centros e postos escolares en tódolos niveis escolares non universitarios e en especial no Preescolar e na Formación Profesional, conlevando incrementos no número de profesores nas partidas presupostarias, cousas todas elas que ocorreron en todo o conxunto do Estado. Non deberíamos silencia-lo apoio concedido á iniciativa privada, reflexado no incremento de subvencións, detraendo, deste xeito, presupostos precisos ó sector público.

Desde unha óptica cualitativa, a valoración debe ser fortemente crítica. As deficiencias abundan.

Mantéñense importantes desequilibrios territoriais na oferta de servizos escolares, así coma na súa calidade, continúan a construírse concentracións escolares, se ben non coa ferventía utilizada na década dos setenta, mentres estamos a agardar por un plan de escolarización rural que teña en conta distintas modalidades de centros e a súa integración na oferta cultural ligada ó territorio; a acción dos servizos de orientación permanece afastada da coordinación co labor educativo dos centros; non hai actuación plenamente decidida de ataque ás causas do fracaso escolar existente; é débil demais a política de experimentación e innovación tanto no que se refire á reforma das estruturas do sistema, canto á reforma curricular; a política de formación do profesorado é bastante máis cativa do que se pode contemplar nas demais Comunidades Autónomas; o apoio á galeguización lingüística e curricular do sistema educativo é morno abondo e bastante inferior ó que acontece en Cataluña e no País Vasco; o impulso á creación de material didáctico e escaso e segue a repusar na decisión de equipos de ensinantes

galegos e na iniciativa editorial privada, agás pequenas excepcións, como pode se-la edición dun texto de Latín; carecemos de estudos prospectivos e de planificación escolar en atención ás perspectivas de desenvolvemento socio-económico de Galicia, faltando como exemplo análises sobre a relación educación-emprego, educación nova sensibilidade socio-cultural; os centros de recursos (31 duñ golpe) teñen actualmente unha baixa funcionalidade como instrumentos de educación compensatoria, sendo moi pouco o realizado nos campos da educación especial e da educación de adultos e permanente. Facemos notar finalmente que diversos campos de actuación que deberan ser institucionalmente amparados, seguen a depender ben do voluntarismo de diversas asociacións de ensinantes e pais ou do esforzo illado de concellos cunha maior sensibilidade ante a problemática educativa.

Non se vai descoñece-la elaboración e difusión de novas propostas didácticas e a súa experimentación nalgúns casos, tanto no ensino básico coma nos ensinos medios; a existencia dalgúns estudos básicos de mapa escolar; a presenza dalgúns novos currículos e áreas de aprendizaxe: imaxe e informática ou a ampliación de especializacións en diferentes centros de F.P.; a elaboración de orientacións e a creación de gabinetes de saúde escolar; un certo apoio á elaboración e experimentación escolar e tamén ás Escolas de Verán... máis o recoñecemento anterior, non invalida a opinión crítica expresada en relación á escasa reforma cualitativa do sistema educativo galego.

Houbo indefinición, falta de actuación ou adopción de medidas dun xeito forzado e por iso sen integración nunha actuación organizada e coordinada. As expectativas e as necesidades sociais de educación van máis alá. A construción dunha Galicia moderna, identificada consigo mesma e fondamente democrática tamén. Velaí o chanzo das novas actuacións para dunha etapa nova que axiña vai votar andar.

A.C.R.

Salnés

No mes de Abril pasado dous profesores de EXB da nosa zona impartían un curso de "Introducción práctica á fotografía", organizado por Nova Escola Galega no Colexio Público de EXB de San Tomé-Cambados.

Segundo estes profesores, o obxectivo xeral do curso ara "acercar dunha maneira práctica ó neno ó mundo da fotografía ampliando as súas posibilidades críticas e de expresión".

Asistiron uns vinte compañeiros que, en xeral, saíron moi satisfeitos do desenvolvemento do curso.

A noticia anterior non parece que teña entidade suficiente como para merecer un comentario máis amplo có da información meramente local. Non obstante, reflexionemos un chisquiño...

É doado observar como a escola, aínda a escola de hoxe, está de costas a todo ese tecnificado mundo exterior da imaxe. Os mestres renuncian consciente ou inconscientemente á introducción do audiovisual na aula. Esta actitude de avestruz de moitos profesionais que tentan ignora-lo externo encerrándose en si mesmos non fai máis ca acentuar a dicotomía escola-entorno. A fotografía é un deses medios que non se utilizan na aula pero que xa moitos nenos empregan nas excursións ou simplemente na rúa ou na súa casa. Agás excepcións, é un uso indiscriminado, lúdico e de recordatorio. A escola podería coa fotografía ensinar un uso discriminado, selectivo, crítico e tamén lúdico da imaxe, podería formar habilidades de comprensión visual, podería deseñar novas experiencias de aprendizaxe. Coa fotografía os nenos "ollan" cousas novas ou venas de distinta maneira, descubren que nos obxectos máis comúns ou cotiáns hai cousas interesantes que a cámara debe recoller; logo reflexionan sobre elas, é dicir, aprenden, estudian, deducen, enxucian e divírtense.

Pero, cando fajamos de fotografía non temos por que referirnos a custosas instalacións, banal argumentación para os que buscan autoxustificacións. Caixas de zapatos, cartolina, cinta illante, papel de aluminio, cubetas de plástico, algunha bombilla, uns cristais, pinzas, tiseiras, un termómetro, papel fotográfico e poucas cousas máis son suficientes para "armar" todo un laboratorio fotográfico, onde os nenos revelan as súas "fotos".

Tampouco é válido dicir que non se nos preparou para este tipo de técnicas. Unha bibliografía básica, mesmo elemental é todo o que fai falta para se poñer ó día.

O mestre que introduce a fotografía na escola, ou calquera outro medio audiovisual, está ademais a desmitificarlos. Acerca-la cámara fotográfica, anque sexa a fabricada cunha caixa de zapatos, ó alumno é un xeito de poñer nas súas mans o presente e o futuro; é darlles a posibilidade de manexar novos aparatos e de adquirir técnicas ata entón para el afastadas e case misteriosas. Da contemplación acrítica, pasiva e embaucadora da imaxe pode o neno pasar á creación das súas propias imaxes e á súa análise. Ese, precisamente, é o único vieiro para poder defenderse da utilización manipulada que das imaxes continuamente se lles está dando, se nos está dando.

A.R.C.



Ourense

Vellos métodos pedagóxicos: algunhas prácticas merecentes dunha análise máis extensa da que aquí podemos facer, fan pensar na cantidade de atrancos que segue a ter a renovación educativa. Referímonos ó caso dos castigos corporais denunciados na prensa local no pasado mes de Marzo, do que foron vítimas nenos internos nun colexio de Ourense, fillos de emigrantes. Tal é a gravidade do caso que foi denunciado diante da policía e dos medios de comunicación. Todo isto contrasta coa solución que, logo se lle tratou de dar, na que quedaron a salvo os responsables, pasando a posterioridade como cos nenos denunciaron por ser manipulados por compañeiros.

Novas para a Historia

Deixounos en Maio D. Alberto VILANOVA. Pasamento dun mestre, republicano de republicanos, envolto de galegitude e republicanismo. Quizá menos coñecido polo seu maxisterio que pola súa calidade como orador e político da II.^a República, aínda que despois de rota a experiencia renovadora, e de sufrir as consecuencias de represión, se adicara ó ensino nas Academias, que fundaron queridos compañeiros, para que aquel espírito dos anos trinta non desaparecese. Foron as Academias de V. Bóveda e de Albino Núñez, alí foi compañeiro de Luis Acuña e Raúl González, ámbolos dous socios de honra de Nova Escola Galega. A xuício deste último, Alberto nunca se atopou a gusto no ensino privado, buscando novos aires na Arxentina, onda chegou a triunfar no plano docente e no investigador. Os seus alumnos xa lle fixeran unha homenaxe cando voltou de Bos Aires, e nós terémolo sempre presente entre os nosos socios de honra.



Herminio Barreiro e Baltasar Vázquez recollendo os diplomas de socios de honra de Nova Escola Galega, pola súa loita por un ensino público, democrático e galego.

Os nosos socios de honra son todos aqueles que loitaron pola renovación educativa republicana, á que nos une o feito de que as súas loitas seguen a ser puntos incumpridos. Ademais, hai que endereitalo curso torto que tomou a historia e construír un ensino público e galego, arrincando da experiencia republicana.

A prensa local deu conta, con certa amplitude, dos actos que organizamos na súa honra, facendo mención dos mestres alí presentes, así coma dos que foron representados polos seus familiares. Sen esquecermonos de ningún, pensamos que son merecentes desta distinción tódolos membros que constituíron ATEO (as Asociacións de Traballadores do Ensino, naquela coxuntura de 1931). Para que isto sexa realidade é conveniente que se repitan este tipo de homenaxe noutras zonas. Deben saber tódolos implicados que Nova Escola Galega quere recoñecer o seu labor republicano como un marco de referencia para a renovación educativa. Ademais dos compañeiros de Ourense honrounos coa súa presenza Herminio Barreiro, republicano da costa pontevedresa. Durante o acto fixose mención de grandes figuras republicanas no ámbito local, co esquecemento involuntario de nomes como o de Anselmo López, C. Fernández Mazas, Alvaro Las Casas, o Padre Antón e outras figuras que farían esta relación interminable que abordaban o ensino dende a súa actividade noutros campos.

Non podíamos pechar esta crónica dende Ourense sen referirmonos ó estreitamento de lazos entre Ourense e o Norte de Portugal, que se veñen producindo dun tempo para acá. Hai bodas tódolos días: ás do Ensino, ás das Xornadas do Ensino e outros intercambios pedagóxicos, temos que engadir agora o desexo, que segundo o diario local, teñen os veciños do Norte de Portugal de pertencer a España, despois de seren visitados repetidas veces por españois, que dicían representar ó Concello de Ourense. Calquera día ocorrenos facer unha soa provincia entre Ourense e Zamora, con capital en Benavente, e querer poñer en Lalín e Tui ás cidades máis importantes desa nova provincia europea.

X.M.C.



Santiago

No mes de Xuño pasado xuntáronse algúns pais de Santiago que constataron en distintos encontros e mesmo en conversas informais unha total coincidencia na necesidade e na disposición de unirse nunha **asociación**, para tentar remediar colectiva e solidariamente a situación de incomodidade existencial e de discriminación á que se ven sometidos os seus fillos no terreo lingüístico.

Despois de diversas reunións estableceróñse as bases provisórias do que será a Asociación de Pais de alumnos en defensa da lingua (-manexouse tamén a denominación alternativa de "Asociación de Pais de Nenos Galego-falantes-).

Entre os fins deste novo colectivo, que ten vontade de extenderse por toda Galicia, en defensa dos dereitos dos nenos galego-falantes, está a de propiciar a creación de entornos lingüísticos galegofonos, e defende-la normalización do galego naqueles ámbitos socio institucionais máis conectados e influíntes coa vida cotiá dos nenos, pensamos que será na escola e nos medios de comunicación.

Este novo colectivo ten xa propostas de actuación inmediata, como a de presentar instancias persoais por cada fillo escolarizado solicitando medidas concretas de normalización para o curso 1985-86.

Fulana/o de tal

co debido respecto, a vostede

EXPON:

1. Que é nai/pai do neno/a
que está matriculada/o no centro que vostede dirixe para cursar de
EXB/BUP/COU no próximo ano académico.

2. Que de acordo coa lexislación vixente, e particularmente co establecido no artigo
5.º do Estatuto de Autonomía e nos artigos 1.º e 14.º da Lei de Normalización Lin-
güística, o máis razoable é que o seu fillo estea escolarizado, alomenos parcial-
mente, en galego.

Polo que, a vostede, co debido respecto

SOLICITA:

Teña a ben dispoñe-las medidas oportunas para que o seu fillo, ademais de recibi-
las clases regulamentadas de lingua galega, **sexa ensinado en galego**, cando me-
nos, noutras dúas materias.

Santiago, a 12 de xuño de 1985.

SR. DIRECTOR DO COLEXIO/INSTITUTO

(Modelo de instancia para o caso de nenos que xa estean escolarizados en cas-
telán)



A Coruña

*Conclusións das 1.^{as} Xornadas de
preescolar e ciclo inicial*

LIMIAR

As 1.^{as} Xornadas de Preescolar e Ciclo inicial, xorden da iniciativa dos grupos de traballo de preescolar e ciclo inicial de Coruña e Santiago, de Nova Escola Galega. Tentábase facer unha investigación en torno ás áreas de expresión (lingüística, psicomotriz, plástica), obxecto de traballo durante o ano, experimentadas en talleres, xeito de traballo que albiscamos como máis fructífero e positivo.

Por outra banda, a reflexión sobre uns temas da educación que nos preocupan grandemente e que consideramos fundamentais para a elaboración dun proxecto de traballo coherente, era obxectivo prioritario nestas Xornadas. Así foi, como polas tardes as persoas asistentes ás Xornadas, relacionadas co mundo de ensino, nun debate xeral, fomos chegando a unhas conclusións que, resumidas, presentamos a continuación e que centramos nos seguintes puntos:

- Finalidade do Preescolar e o Ciclo Inicial.
- Curriculum.
- Rol de educador.

É obvio sinalar que non son só estes os temas cuestionables, senon moitos outros tamén, que por cuestión de tempo foron sementes bocexados en espera de futuras xuntanzas.

1. FINALIDADE DA EDUCACIÓN PREESCOLAR E CICLO INICIAL

Partindo da base de que o Preescolar e o C.I. non son ciclos preparatorios de nada, senon que teñen unha entidade propia, consideramos que:

A educación nestas idades debe ser unha educación vivenciada, na que coa aportación de estímulos axeitados se desenvolven tódalas capacidades e necesidades de expresión de rapaz/a, por medio da creación e a investigación, potenciando a intervención das instancias socializadoras, de cara a conseguir unha personalidade crítica e autónoma. Isto implica:

- Partir do neno real, cofecendo o seu estadio evolutivo.
- Respetar profundamente a súa individualidade, ritmo de aprendizaxe e o medio no que se desenvolve.

- Fomentar un clima de comunicación e afectividade.
- Facilita-las experiencias e estímulos que lle permitan aprender por si mesmos.
- Potencia-la participación integradora de tódolos rapaces do grupo.
- Transformar toda tarefa educativa en actividade lúdica.
- Facer da escola un centro de investigación e creación.

Esta concepción educativa non é viable nunha organización establecida como compartimentos estancos, nos que a coordinación entre os profesionais e a relación entre os distintos ciclos, non se exige na realidade práctica.

2. O CURRÍCULUM NESTES NIVIES

Se partimos da base de que o neno é o centro do proceso educativo, é imposible que ningún programa previamente establecido se poida axustar ás súas necesidades.

Así logo é imprescindible a observación dos rapaces para capta-lo momento evolutivo no que se atopan e as súas necesidades, elaborando a partir de ahí proxectos de traballo partíndo dos intereses que xurden deles, sempre modificables en función das expectativas do grupo.

Xunto co coñecemento evolutivo é indispensable unha formación profunda por parte dos mestres, sobre os mecanismos da aprendizaxe do neno/a, para proporcionarlle os estímulos que cada un precisa segundo o estadio evolutivo no que se atope para non forzar nen limita-lo seu ritmo.

Tendo en conta o anterior, queda claro que o preescolar ten que aportar un abano moi amplo de experiencias que non teñen que estar centradas en absoluto no proceso de decodificación da lecto-escritura. Só o interés dos nenos polo tema pode dar validez á súa investigación espontánea pero nunca dunha forma sistemática.

3. ROL DO EDUCADOR

A función do mestre, ten que ser fundamentalmente a de animador do proceso educativo. Potenciador de estímulos e experiencias que favorezan o desenrolo das funcións cognitivas do neno ampliándolle o seu marco de referencia, respetando profundamente as distintas opcións que parten deles e o seu mundo expresivo. Esto supón:

- 1) Por parte do mestre:
 - Actitude aberta, flexible e observado-

ra, que analizando as respostas do rapaz ós estímulos que recibe, permita adaptar, e crear recursos acordes ás súas necesidades.

- Creación dun ambiente que favoreza a formación de hábitos de convivencia, autonomía e traballo.

- Espírito emprendedor, que busque as críticas ó seu traballo, abrindo as portas da escola a novas iniciativas sen medo á inseguridade.

- Predisposición positiva para o traballo en equipo, xa que o intercambio de experiencias e a investigación dende a escola é o primeiro camiño a percorrer na procura de solucións axeitadas á realidade cotiá do traballo.

2) Por parte da administración:

- Elaboración dun novo plan de estudos nas E.U.F.P.-E.X.B. no que a potenciación de actitudes indispensables para un bo desenvolvemento profesional (investigación, creación, crítica...) estean cando menos á par dunha formación teórica axeitada.

- Obrigatoriedade de reciclaxes contínuas e gratuítas para os profesionais. Promovidos polas institucións oficiais ou polos distintos movementos de renovación pedagóxica.

- Favorece-las iniciativas que xurdan dos grupos de profesionais ou colectivos pedagóxicos, aportando as colaboracións (materiais, persoais, etc.) que se solicitan.

- Replantexamento dos servizos técnicos ministeriais (inspeccións, S.O.E. etc.) para que realicen un traballo de asesoramento e apoio.

- Prestarlle á escola unha colaboración multidisciplinaria por parte de profesionais pedagogos, psicólogos, sociólogos, asistentes sociais, etc., que traballan nos distintos campos da educación, totalmente descoordenados na actualidade.

- Só coa interacción destes sectores se poderá levar a cabo un auténtico labor positivo, baseado na prevención e non só no diagnóstico e terapia, función case exclusiva destas instancias.

Vigo

As drogas e a escola

Celebráronse en Vigo as Xornadas Internacionais sobre Municipios e Drogodependencias. Dentro do amplo programa, tuvemos a ocasión de asistir á Comisión sobre prevención na que na maior parte das intervencións falouse do papel da escola e do mestre sobre a prevención do consumo de drogas.

No transcurso da exposición dos moitos ponentes na mesa, podemos averi-

guar máis ou menos por ónde iban os tiros noutros lugares do estado, e como en Galicia estase aínda con arcos e flechas, non só nas experiencias (?) desenvoltas, senón tamén nos propios planteamentos de base.

Efectivamente, séguese pensando que a introducción da prevención das drogas na escola pasa pola **información** dirixida a mestres, pais e alumnos, mentres que semella polas experiencias realizadas que só mediante o cambio de actitudes fronte a vida (propostas e vivencias doutros "estilos de vida") e a transformacións das relacións ambientais que rodean ó neno (cos pais, cos mestres, co espazo físico do barrio e a escola), faise unha auténtica prevención.

Nalgún momento vimos como -sobre todo na intervención da coordinadora do programa de saude escolar da Generalitat-os fins específicos na prevención coincidían cos propios fins doutra educación "educar actitudes e comportamentos, potenciando un estilo de vida no que non se fan posibles as drogas" ou "non facemos programas *contras* as drogas, senón potenciamos as posibilidades dos alumnos", ou "a saude no medio escolar está directamente relacionada coa creación dunha escolarización autónoma, solidaria e gozosa", ou "Trátase de facer da saude unha escusa para facer unha escola mellor".

E tamén coincidían nos medios, xa que hai unha coordinación entre os Departamentos de Ensino e Sanidade e emprégase como fórmulas de coordinación e difusión as estruturas educativas comarcalizadas, como os Centros de Recursos Pedagóxicos e as redes de profesores.

É hora xa de empezar a comprender que a información sobre drogas pode chegar a convertirse nun arma contrapreventiva, senon está inmersa dentro dun programa máis amplo de educación sanitaria, a éste, diluído no curriculum das distintas materias. Nalgunhas prácticas supostamente preventivas que coñecemos en Vigo, estase suministrando ós rapaces auténticas "recetas para drogarse" con charlas informativas dirixidas a adolescentes e a pais (aquí prevención consiste tamén en dar unhas ambguas "chaves" para saber se o meu fillo se droga).

Resultounos, neste sentido interesante o programa de "Educación para a saude" presentado pola Generalitat. O libro do profesor pode solicitarse na Dirección Xeral d'Ensenyament Primari, Departament de Ensenyament de la Generalita de Catalunya.

R.O.P



o professor

ABRIL • 1985 74 PRECIO 1.000R

"ONZE ANOS DE ABRIL"

"Onze anos de abril são, em primeiro lugar, onze anos de luta e onze anos de esperança. São, rigorosamente, onze anos de revolução. Ao contrário do que às vezes se afirma, pensamos que a revolução não terminou. Que ela prossegue em novas formas e em novas circunstâncias, porventura mais difíceis, certamente mais complexas, mas que prossegue e prosseguirá. O importante, em cada momento não é tanto, por vezes o noso avanço, mas que não avancem os que estão do outro lado. Nestes onze anos Abril tem vencido. E porque tem vencido, Abril vencerá"

(Editorial do O PROFESSOR, n.º 74, Lisboa, Abril 1985)



"¿QUEN LEN MÁIS LIBROS?"

"Co gallo dalgunha exposición recente de libros, entre outras fíxose ós alumnos de segunda etapa de EXB a seguinte pregunta: "¿Viches algunha vez o teu profesor lendo un libro?".

De 356 respotas, só nove afirmaban que si, que o seu profesor lía libros porque eles mesmos os viran. Os restantes, nunca se fixaran, ou nunca ó viran ler un libro. A resposta sorprenderá un pouco a moitos e os profesores naturalmente, responderán axiña que, na clase, non teñen ocasión de facelo; pero si na casa."

(en LA VOZ DE LA ESCUELA, n.º 100)



GALICIA VIVA

"HOMERO PEREZ QUINTANA E O FRACASO ESCOLAR"

"Hai que començar falando de que existe unha porcentaxe de fracaso escolar que é inevitable. A nivel internacional este fracaso escolar está cifrado nun catorce ou dezaseis por cento, segundo as idades e características dos alumnos.

Como dato direi que unha recente publicación do Ministerio de Educación suñña que **Galicia é a Comunidade Autónoma de España cun menor índice de fracaso escolar**"

(en GALICIA VIVA, n.º 7 Abril 1985)

COMUNIDAD ESCOLAR

PERIÓDICO SEMANAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA
Año 33 • Número 22 • 28 (Luzbel) noviembre de 1985 • Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia • 30 pta.

"HOMENAXE A GONZALO ANAYA"

"Difícilmente esquecerá Gonzalo Anaya a súa despedida oficial como catedrático, tras medio século de docencia. Durante vinte e catro horas, alumnos, profesores e personalidades da Comunidade Valenciana, celebraron diversos actos no seu honor... O que fora catedrático de Filosofía deixará claro que "o futuro é para os partidarios de respetar, promover e liberar na escola".

(en COMUNIDAD ESCOLAR n.º 47, Marzo 1985)



"EXPULSIONS TEMPORAIS DE ALUMNOS EN IDADE DE ESCOLARIDADE OBRIGATORIA"

Recollémos, polo seu interés, un pequeno extracto dunha nota interior que a Jefatura da Inspección Provincial de Educación Básica de Madrid repartiu entre os inspectores desta provincia.

"...Cando un alumno transgreda as normas de convivencia cotiá, os profesores e tutores deberán buscar sempre a corrección necesaria, considerando o feito de que a reincidencia nas faltas é característica da idade dos alumnos de EXB e que a expulsión temporal non pode calificarse de educativa. O diálogo cos alumnos e a colaboración cos pais e demais educadores debe servir para atopar solucións na corrección de faltas..."

(en ESCUELA ESPAÑOLA 2756 (1981) 130)

"A XUNTA DE GALICIA APOIARÁ O ENSINO PRIVADO"

"O presidente da Xunta de Galicia, Gerardo Fernández Albor, amosou o seu apoio incondicional ó pacto escolar propugnado polas organizacións do ensino privado. Fernández Albor, que asistiu á clausura das sesións da xunta xeral da CECE, manifestou na súa intervención que "o Goberno da Xunta de Galicia nunca porá o máis mínimo obstáculo que poida coarta-lo pluralismo educativo para a liberdade de ensino"

(en ESCUELA ESPAÑOLA 2763 (1985) 286)

"VAZQUEZ PORTOMEÑE E OS DEBERES"

"Vázquez Portomeñe manifestou que a Consellería de Educación da Xunta regulará os debers obrigatorios nos centros de ensino galegos. Segundo o conselleiro hai que deixar unha marxe de liberdade ó profesor porque é suficientemente responsable e proque coñece mellor ós alumnos. "En Galicia optamos polo sistema tradicional porque as cinco horas lectivas cada día en EXB son escasas en relación co número total de horas que ten o día."

(en ESCUELA ESPAÑOLA 2756 (1981) 121)

EL PAIS
EDUCACION

"EDUCAR PARA A FELICIDADE OU PARA A VIRTUDE"

Pilar Palop Jonqueres nun traballo, que non dubidamos recomendarvos, dicía cousas coma as que seguen.

"Conformarse con facer feliz a un grupo de nenos parece un obxectivo moi modesto. A felicidade non é, por antonomasia, o valor supremo. E pode merecer ficar postergada cando outros ideais máis altos así o esixen.

Nembargantes, unha pedagogía que desdeña por principio a felicidade dos nenos ou dos homes é sempre un proxecto mesquiño que debe ser contemplado con suspicacia e recelo. As máis augustas esixencias éticas ou educativas non deben ser incompatibles coa esperanza de dita que alenta e vigoriza calquera acción humana."

(en EL PAIS EDUCACIÓN, n.º 141, Maio 1985)

Fundado en 1868
Dispositivo de prensa no diario
MAGISTERIO
N.º 10.807 - Número 7 de xuño de 1985
REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN

LIORTAS EN MELÓN

"Dous pobos dun mesmo Municipio están enfrentados pola construción dun grupo escolar. É a chamada "guerra dos seis anos", que enfrenta ás localidades ourensás de Melón e Quins, en disputa pola situación dunha agrupación escolar que se recrudeceu de tal xeito que precisou dun amplo e espectacular despregue da Garda Civil para posibilita-la celebración das sesións corporativas no Concello, sito no primeiro dos pobos, no límite das provincias de Ourense e Pontevedra... Suponse que o conflito continuará porque a xuício da concellala Angeles Rivera Vázquez; "nós continuaremos presionando, aínda que nos manden ó Exército español."

(en EL MAGISTERIO ESPAÑOL, n.º 10.807, Xuño 1985)

Cuadernos de Pedagogía

"S.O.S. PARA A ESCOLA PÚBLICA"

"E esta é a realidade: a nosa escola pública está aínda en estado de subdesenrolo. O excesivo número de alumnos por aula dificulta un labor innovador. A falla de materiais e recursos é agobiante. Os edificios ás veces non resisten o frío e teñen que pecha-las portas ou reter ós cativos ben abrigados. O profesorado ten escasos estímulos e facilidades para reciclarse e renovarse. E os intentos de experimentación e innovación educativa, que agora si empezan a florecer, son aínda illados e non están abondo arroupados por unha Inspección e por un funcionamento administrativo abondo burocrático e inflexible.

A escola pública debe dignificarse e mellora-la súa calidade. A actitude e formación do mestre, dixémolo máis dunha vez, é fundamental pero non chega, fan falla máis cartos, máis recursos. Máis persoal. E novas leis que fagan perceptible a mellora da educación no labor cotián dos mestres"

(Editorial de CUADERNOS DE PEDAGOGIA, n.º 122, Febreiro 1985)

Liberación

"VIOLENCIA ESCOLAR"

Antonio Martínez Menchén no xa desaparecido LIBERACIÓN insertaba este comentario.

"Por unha vez chamémoslle ás cousas polo seu nome. Estamos afeitos ó malabarismo semántico e convertímo-lo suspenso en fracaso escolar e o tradicional exame en avaliación continua. Pero o fracaso escolar é o suspenso, a avaliación continúa son cinco exames e o noso sistema educativo descansa todo el na coacción sancionadora, nun sistema penal moito máis traumatizante para o individuo, de efectos moito máis duradeiros e dolorosos que ese castigo físico que tanto nos enorgullece ter desterrado"

FARO DE VIGO

DEBATE SOBRE A FORMACION DO PROFESORADO

"No coloquio plantexouse a cuestión de ineficacia dos centros de recursos, deica agora, nos que algúns profesores destinados a estes foron meros notarios de material.

O director xeral de E.X.B. da Consellería insistiu na necesidade de desenrolar os programas con calma e prudencia e de non caer en mimetismos con respecto ás experiencias do Ministerio de Educación e citou algún curso impartido polos docentes á partir dos centros de recursos.

Tamén anunciou que non se crearían Centros de Profesores en Galicia porque pensaban levar adiante un proxecto diferente a partir dos Centros de Recursos".

(en EL FARO DE VIGO, 6 de Xullo de 1985)

EL PAIS

DESESTIMADO O RECURSO CONTRA A LODE

"O Tribunal Constitucional pronunciouse sobre o recurso previo de inconstitucionalidade contra o proxecto de lei orgánica do Dereito á Educación (LODE). Os maxistrados só declararon inconstitucional o segundo párrafo do artigo 22.2 —e, por vía de conexión, a disposición transitoria cuarta— e consideraron axustados á constitución os demais preceptos impugnados (Alianza Popular rexeitaba 16 artigos)... Resultaba grotesca a pretensión dos recorrentes de facer prevalecer os foros do "ideario" dos centros sobre os dereitos constitucionalmente protexidos doutros membros da comunidade escolar; a sentenza ratifica que o "carácter propio" dun colexio non obriga ó profesor "a converterse en apoloquista do mesmo, nin a transforma-lo seu ensino en propaganda ou adoutrinamento, nin a subordinar a ese ideario as esixencias que o labor científico impón ó seu labor".

(en EL PAIS, 28 de Xuño 1985)

Nota: O carácter desta páxina, que aparecerá en tódolos números, é informativo. Non foi a nosa intención realizar valoración algunha desta lexislación, que por outra parte aparece noutras seccións da Revista.

A sanidade escolar

Manuel Bragado

- LEI DE SANIDADE ESCOLAR (Lei 5/1983 de 30 de Xuño)
D.O.G. 18 de Xullo 1983.
- REGULAMENTO DE SANIDADE ESCOLAR (Decreto 44/1985 de 14 Febreiro)
D.O.G. 29 de Marzo 1985
- NORMAS SOBRE O USO E O CONSUMO DE TABACO NOS CENTROS ESCOLARES (Decreto de 9 Febreiro de 1984)

O regulamento legal da sanidade escolar en Galicia está recollido nestas tres disposicións ás que facemos referencia.

Foi sen dúbida a LEI de SANIDADE ESCOLAR a que marcou o fito fundamental no regulamento deste tema na nosa Comunidade. Recóllase así o mandato do artigo 33.1 do Estatuto de Autonomía para Galicia que atribúe á nosa Comunidade Autónoma competencia para o desenvolvemento legislativo e a execución da Lexislación Básica do Estado en materia de Sanidade Interior.

A LEI de SANIDADE ESCOLAR fixou as bases da ordenación dos servizos de sanidade escolar, fixando como os seus obxectivos fundamentais a protección e promoción da saúde dos escolares mediante a educación sanitaria, os exames de saúde e as prácticas de medicina preventiva. Complementando todo isto mediante a necesaria formación permanente en materia de sanidade escolar para o persoal sanitario docente e a investigación neste campo.

A Lei institúe un servizo autonómico de sanidade escolar que realizará periódicos "Exames de Saúde". Suponse que favorecerán o descubrimento e identificación, o máis precozmente posible, de defectos, anomalías ou deficiencias que, debido ó seu diagnóstico temperán, terán as máximas posibilidades de curación e mellora.

Estes "Exames de Saúde" abarcarán aspectos tales como: control do crece-

mento e estado nutricional; control do desenvolvemento e maduración puberal; identificación de malformacións; identificación de enfermidades de especial significación epidemiolóxica, como o raquitismo e o bocio; de anomalías e defectos de visión e audición; de alteracións e deficiencias mentais, psico-emocionais e de aprendizaxe.

A Lei establece como prácticas de medicina preventiva a prevención das caries; das enfermidades transmisibles; do tabaquismo, do alcoholismo e outras drogo-dependencias; o apoio psico-pedagóxico a nenos con enfermidades crónicas e limitacións físicas, psíquicas ou sensoriais.

A educación sanitaria é recollida pola Lei, como unha das accións máis útiles e eficaces para a promoción, protección e restauración da saúde. Para isto cumprirá establecer programas de educación sanitaria de cara ós escolares, o persoal docente e as familias dos escolares.

A Consellería da Presidencia de cara ó desenvolvemento da Lei promulgou no mes de Febreiro do presente ano o "REGULAMENTO DE SANIDADE ESCOLAR". Nel establécese que a sanidade escolar é competencia das Consellerías de Sanidade e Consumo e da de Educación e Cultura.

O ámbito de aplicación do Regulamento serán tódolos centros públicos e privados non universitarios. Establécese que

tódolos centros estarán equipados dun botiquín de primeiros auxilios (no anexo 1 do Regulamento anómérase o contido mínimo destes botiquíns-); ademais de que todos aqueles que teñan máis de oito unidades disporán dun gabinete médico para a práctica dos recoñecementos. Dispónse tamén que tódolos centros terán en sitio visible un cadro de datos de urxencia (-recóllese un modelo no anexo 3-), e dun libro de inspección e control sanitario.

Tódolos alumnos terán un expediente médico-escolar que se abrirá ó inicio da escolaridade obrigatoria. Dispónse que os recoñecementos médicos orixinais na E.X.B. se realizarán en 1.º, 5.º e 8.º, por parte dos equipos sanitarios establecidos ó efecto.

No Regulamento establécese que corresponde ós veterinarios titulares de cada localidade a inspección semanal dos comedores escolares. Os farmacéuticos serán os encargados de controlalo abastecemento de auga dos centros.

Cómpre suññar tamén que no Regulamento estipúlase que os directores dos centros deberán ter previsto un plan de evacuación para casos de emerxencia e catástrofe; ademais de velar polo cumprimento do Decreto sobre uso e consumo do tabaco (Este decreto prohíbe fumar e queimar tabaco nos centros non universitarios, coa excepción das áreas reservadas para eses efectos pola dirección do centro).

LA EDUCACION EN ESPAÑA (Según Cuadernos de Pedagogía). Edit. Laia. Barcelona. Enero 1985 Limiar M. Vázquez Montalbán. Introducción Jesús Palaciós Ginés.

Difícilmente haberá un ensinante que descoñeza a revista "Cuadernos de Pedagogía". Polo menos, supoño, terán oído nomeala. Algo é algo. Pois ben, esa revista, co seu primeiro número aparecido alá por xaneiro do ano 75, leva xa dez anos coma testemuña activa da educación en España. Experiencias, realidades vividas por ensinantes, artigos, editoriais estimulantes e suxeridores fánse aglutinando mes a mes, nunhas páxinas, cheas de expectativas reais, que nos fan axudando a abrir brecha na dura parede do conformismo educativo español.

E son eses cen primeiros editoriais —detras dos que se atopan os sempiternos Fabricio Caivano e Jaime Carbonell— ós que conforman este libro que a Editoría Laia vén de editar co fin de que poidamos aspira-lo testemuño vivo de dez polémicos anos. ¿Pode haber algo máis fresco, máis latexante, que a lúcida reflexión dunhas persoas dispostas a afrontar-la situación educativa contando sempre coa participación dos profesionais do ensino?

Manuel Vázquez Montalbán prologa o libro e coa súa acostumbrada prosa clara, chea de ironía e moi directa trata de delimitar ese período chamado transición verbo do aspecto educativo. Os cen editoriais non foron agrupados seguindo criterios estritamente cronolóxicos senón atendendo máis ben ós seus contidos temáticos. Un primeiro que inclúe editoriais referidos á situación do ensino e á xestión dos diferentes ministros de Educación habidos no período de transición. Un segundo bloque no que os nenos e os profesores son os protagonistas. O terceiro

grupo de editoriais refírese á renovación pedagóxica e á súa organización. O cuarto fato está integrado por reflexións nadas ó comenzo de cada ano e das distintas eleccións habidas durante a transición.

Non é doado, desde logo, poder atinxir tantos temas coa claridade, a limpeza e o punto de vista progresista coma os que son abordados neste volume. Un libro, coido, indispensable para constata-la gran cantidade de pequenos e grandes acontecementos ocorridos no terreo educativo nestes conflictivos dez últimos anos.

Trátanse este temas con afouteza, sen pelos na lingua. Así podemos recuar a unha época na que se acometía a Lei Xeral de Educación. Fálase tamén dos numerosos proxectos que, coa caída do réxime franquista, comenzáronse a aparcar, xa antes de que se puidese contar neste país cun texto constitucional. Proxectos coma a financiación do ensino obrigatorio, o Estatuto de Centros, a Lei de Autonomía Universitaria, a Educación Especial, a Reforma do Ensino Medio, entre outros, esixían o seu urxente plantexamento e os problemas xerados entón áchanse hoxe en día aínda sobre a mesa.

Como apuntaba antes, o segundo fato dos editoriais xira ó redor do ensinante e do alumno. Un ensinante cos seus problemas de formación (¡qué deficientes as Escolas Normais!), de falta de seguridade cara ó futuro (¡ditosa interinidade!). Ese mestre que debe responder a unha demanda educativa esixente; ese mestre con tanta precariedade na súa espalda, tantas veces falsamente idealizado ("a



sua nobre tarefa", "a vocación de ensinar") pero que ten que cargar cunha dura realidade ("pasas máis fame ca un maestro de escola" "cada maestrillo...").

¿E o alumno? As súas relacións co ensinante, a educación que se lle ofrece, as saídas ó remata-la E.X.B., etc.

A escola rural, o ensino público, os libros de texto cos seus desaxustes, esa sociedade civil á que se lle inculcan valores, ideas, actitudes normalmente contradictorias coas que se intentan establecer nas escolas.

Uns editoriais nos que se acusa con dureza.

Temas e máis temas que compoñen o variopinto mapa educacional daquel intre, son tratados aquí con seriedade, sen rodeos, nunha liña moi definida: progreso, renovación e crítica.

E remate xa coas "malaventuranzas" publicadas ante o 28-0, últimas eleccións xerais, cheas de humor irónico.

Esta é a mostra: "Malaventurados, por corruptos, los que siguen haciendo en la educación un negocio, para éstas o para otras vidas".

ANTONIO GARCIA TEIJEIRO

JUEGOS DE LENGUAJE. 1.- JUEGOS DE SONIDOS Y LETRAS. Montserrat Bigas, Ana Camps, Marta Milian. Editorial Teide. 62 páxinas.

Todos temos moi claro que a linguaxe é o principal medio de comunicación entre as persoas. E tamén acadar que os nenos a dominen debe ser un obxectivo fundamental a conseguir. A ninguén se lle oculta, sin embargo que depende do enfoque que se lle dea, algo tan bonito e variado pode converterse nunha actividade arisca e pouco desexable. Isto levaría a negativas consecuencias na formación básica dos rapaces, que refugarían unha das canles máis importante na súa educación.

Atrás deben queda-las épocas nas que a linguaxe se impartía, algo morto, sen imaxinación, excesivamente ríxida nos plantexamentos e contidos; hoxe hai que chegar (e eu quixera pensar que se está chegando) a enfoques lingüísticos moito máis vivos, moito máis lúdicos.

Que o neno saiba que pode xogar coa linguaxe, e esta vaille resultar ademais un xoguete moi barato e dunha amplitude de posibilidades enorme.

¡Cantos xogos están hoxe comercializados (e ben caros por certo) que se poden facer cun papel e un lápiz! Fan falta ideas, amor á asignatura e unha boa dose de imaxinación, para facerlle ver ós rapaces que a linguaxe é algo máis cós adxectivos, os sintagmas nominais e as formas non persoais do verbo.

É fundamental que os nenos se divirtan coas oracións, xoguen coas palabras, troquen os sonidos e se sintan creadores de algo que están a descubrir ó mesmo tempo.

De todo isto trata o libríño que publicaron Montserrat Bigas, Anna Camps e Marta Milian, e que a editorial Teide editou co título "Juegos de sonidos y de letras" dentro dun ciclo chamado globalmente "Juegos de lenguaje" e do que axiña aparecerán os números 2 e 3: "Juegos orales y de expresión" e "Juegos lógicos".

As mesmas autoras dinnos no limiar deste volume, cal é o seu obxectivo: "¿Qué más se puede pedir? Divertiros mientras aprendéis o que aprendáis mientras os divertís ése es el objetivo de estos juegos de Lenguaje".

E para iso atopámonos con xogos dos máis variados títulos, moitos deles son xogos orais cos que xogamos tantas ve-

ces: "De la Habana ha llegado un barco cargado de..." outros son os célebres encrucillados, sopas de letras, o aforcado, etc. Pero hai moito máis, por exemplo, "Letras extraviadas":

"Nos faltan dos letras para completar estas plabras,

- NA
- LITAR
- LLON
- MOSA
- GA ¿Quién las puede encontrar?

Palabras que saen doutras palabras, rimas con nomes, xogos con vocais e iniciais, mensaxes para descifrar, etc. son outras alternativas que nos podemos atopar ó pasármolas suxeridoras páxinas do libro.

En definitiva, diversión con toda clase de signos lingüísticos, proposta do xeito máis inxel -como ten que ser- que prepara o camiño, para que tanto nenos coma educadores lle dean á linguaxe a auténtica dimensión que debe ter, á marxe de retóricas e falsas seriedades, sempre perxudiciais en toda actividade de lingua en xeral.

E remato sen resistirme a poñervos un pequeno xogo que o libríño propón:

"¿Cuántas palabras podéis obtener a partir de las sílabas de A-RA-ÑA y RO-CA?"

Unhas cantas ¿Non si?

ANTONIO GARCIA TEIJEIRO



NOGUEIRAS HERMIDA, E., SUAREZ PAZOS, M. e TOVAR RODRIGUEZ, T.: **Inventario de recursos didácticos do entorno (a comarca do Ribeiro)** Edición subvencionada pola Consellería de Educación e Cultura da Xunta de Galicia, Vigo, 1984.

Estamos asistindo a unha ampla oferta bibliográfica que, desde distintos enfoques, sinala a importancia do estudo do medio, e de certos aspectos relacionados con este, no marco da institución escolar, e que apuntan, dalgún xeito, o papel que o coñecemento do entorno supón no desenvolvemento psicosocial do alumno. O libro que estamos a comentar engárganse nesta corrente.

Comenza cunha definición de medio ambiente ampliada segundo as aportacións de diversas disciplinas (Bioloxía, Psicoloxía, Xeografía...) interesadas no seu estudo e que o confoman como un campo interdisciplinar, continuando co nacemento da Educación Ambiental como resposta ó progresivo deterioro do entorno, e coa súa incorporación ás Ciencias da Educación.

Prosegue cunha exposición dos erros máis frecuentes da institución escolar no tratamento da realidade, o que se plasma nunha desconexión entre o entorno físico-social e a dinámica escolar. Para paliar este erro súxírese a implicación de toda a colectividade no obxectivo da apropiación didáctica do medio, apuntando o papel que, baixo este enfoque, cumpriría a institución escolar.

A segunda parte constitúe o inventario de recursos didácticos que consta de tres bloques diferenciados, referidos a aspectos: físicos, económicos, e sociopolíticos; presentando cada un deles núcleos de investigación cunha estrutura común, desglosada en:

- indicadores de estudo do entorno
- a súa aplicación á comarca do Ribeiro
- selección de actividades
- e fonte documentais

Destacando deste inventario:

- A sistematización dos recursos didácticos que se poden organizar nunha zona determinada,
- a posibilidade de transferir dita organización de recursos a outros espazos,
- un uso fundamentalmente docente, podendo ser utilizados polos alumnos só como complemento das súas investigacións.

Pódese concluír que o libro constitúe un material de apoio sinxelo, útil e portador de innumerables propostas para o traballo cotián cos nenos no complexo labor de suxerir-lles indicios para un achegamento máis rico á súa realidade.

PAZ RAÑA LAMA

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN PARVULARIO Y CICLO INICIAL. PAUTAS DE OBSERVACIÓN.

Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi y Sant Just Desvern.

Aprendizaje Visor. Madrid 1984. 123 pp.

Este libro que agora reseñamos é froito do traballo de intervención realizado, ó longo de tres anos, polos membros dos Servicios Municipais de Asesoramiento Psicopedagógico de dúas vilas catalanas. Xurdiu pola necesidade de realizar no parvulario e no ciclo inicial unha avaliación de carácter cualitativo, na que a observación forma o instrumento a utilizar tanto polos profesores coma polos psicopedagogos.

Os autores do traballo conciben que a avaliación ten que ser fundamentalmente formativa, respondendo á finalidade dun axuste progresivo do ensino á evolución da aprendizaxe dos alumnos. Esta avaliación formativa que, dalgún xeito é practicada intuitivamente por tódolos profesores que se forman impresións sobre os intereses motivacións dos alumnos, sobre os seus progresos e dificultades, co que os leva a adapta-las súas intervencións a estas impresións, debe ser sistematizada. Para isto entre tódalas técnicas a man, os autores elixen a observación sistemática.

O profesor requirirá duns instrumentos (a folia de seguimento) e dunhas pautas de observación aplicables a cada unha das áreas e niveis para face-la observación cotiá e continuada.

Ó noso entender, a gran aportación deste traballo consiste na súa concepción da avaliación, como avaliación formativa. Como un traballo sistemático de seguimento dos alumnos, da súa maduración, do seu comportamento relacional, da súa aprendizaxe; como un instrumento que á vez permite revisar e replantexa-las actitudes, as formas de ensinar e as mesmas programacións dos profesores. En definitiva, dunha avaliación que non só afecta ós alumnos, senon tamén ó propio proceso de ensino aprendizaxe.

Un libro que será tamén de gran utilidade para os profesores de preescolar e ciclo inicial á hora de confecciona-las súas programacións, completa-los seus RAES, ou os informes ós pais.

M.B.

Revista de Administración Galega

1. Xuño 1985 Vol. 1

Editada pola Asociación de Funcionarios para a Normalización Lingüística en Galicia. 145 pp. 600 pts.

A Asociación de Funcionarios para a Normalización Lingüística en Galicia continúa co seu labor, que lles valeu o Premio da Crítica deste ano, no ámbito de Iniciativas Culturais, coa edición do primeiro número da Revista de Administración Galega. Non é esta a primeira iniciativa editorial desta Asociación, que xa promoveu as moi útiles follas de **Lingua e Administración**, que xa van no seu número 5.

A Revista que hoxe reseñamos nace cos mesmos obxectivos da Asociación que a promove, "contribuír a mellora-lo servizo público neste país de xeito que poidan superarse vellos hábitos e transforma-la tradicional indiferencia que desde sempre se ten dado como reacción a estas iniciativas." Preténdese crear un punto de referencia e discusión do que vai significa-la creación dun Instituto Galego de Administración Pública.

Neste primeiro número inclúense importantes estudos, entre os que citaremos por poñer exemplos: "O réxime constitucional, estatutario e normativo das linguas nacionais" (Josep M.ª Puig); "A lingua galega na Administración de Xusticia (Cesáreo Rodríguez): "A normalización lingüística en Cataluña" (Miguel Strubell)...

A Revista complétase con tres traballos sobre a lexislación sobre a normalización lingüística e o seu desenvolvemento en cada unha das tres Comunidades históricas.

Non dubidamos que esta Revista, tanto polo coidado da súa edición, como polo grande interés dos seus traballos ven constituír unha referencia imprescindible no proceso de normalización lingüística en Galicia. Imprescindible para tódolos educadores. Dende estas páxinas da R.G.E. desexamos longa vida a esta nova publicación na súa procura da normalización lingüística en tódolos ámbitos do noso país.

M.B.

EN BUSCA DEL JUEGO PERDIDO

Grupo Adarra Bizkaia. Oskus.

2.ª ed. Bilbao 1984 pp. 269. 1000 pesetas.

Si tivera que titular este pequeno comentario faríao coa frase que acuñou tan afortunadamente, Josechu Linaza, "xogar é moi importante".

E este libro do grupo Oskus de Adarra demóstranolo ó longo de cada unha das súas páxinas. Non só cando nos primeiros capítulos (¿Porque xogan os nenos?, Medrar xogando) expoñen a importancia e a significación do xogo e dos factores que o condicionan, senón tamén polo seu traballo ("En busca do xogo perdido") de recopilación de máis de trescentos xogos populares, en base ás informacións proporcionadas por escolares da súa zona, e pola posta en práctica por xenuinos "xogadores de rúa" do Caso Vello Bilbaíno.

Xogos verbais, imitativos, máxicos; de forza e habilidade; "Antón pirulero"; "Adiviñas"; "trabalinguas"; "Dicires"... Unha relación que nunca deberá ser rematada, porque todos podemos converternos en buscadores de xogos.

O libro é unha guía práctica e útil para xogar. A intención dos autores non foi a de elaborar un censo de restos arqueolóxicos do folclor infantil, senón a de facilitar uns materiais, unhas pistas que faciliten a difusión e a realización efectiva dos xogos perdidos.

O libro complétase cunha guía de como elixir e ofrece-lo xoguete axeitado a cada idade, con diversas reflexións sobre os xoguetes bélicos e didácticos, ademais, dunha documentada bibliografía sobre o tema.

Non queda máis remedio que colle-lo libro e a xogar, porque o xogo é sinxelamente XOGAR.

M.B.

ORGANITZACIO I HABITS AL PARVULARI I CICLE INICIAL D'EDUCACIO BASICA, A PARTIR D'UN PLANTEJAMENT DE TREBALL PER RACONS.

Otilia Defis (Coordinadora)

Edicions de la Universitat de Barcelona. 38 pp.

Barcelona 1984.

O ICE da Universidade de Barcelona inicia a súa colección "Racó de recursos" con este libro sobre a organización do parvulario e o C.I. a partir dun plantexamento en base a rincóns de traballo.

Pártese da idea de que a organización material da aula reflexa con facilidade o plantexamento educativo ou estilo pedagóxico do mestre porque os elementos materiais poden condicionar negativa ou positivamente os procesos educativos que alí se efectúan.

Elíxese unha organización por rincóns porque esta disposición potencia o traballo específico dos aspectos creativos, estimula o razoamento e a lóxica a partir do xogo, traballa os hábitos de orde, facilita a observación das diferentes actitudes -persoais e sociais- de cada neno en relación a un grupo determinado e nun espazo material concreto, potencia nos nenos unha actitude participativa e dinámica...

O libro, de carácter moi práctico, é unha descrición abondo detallada de propostas concretas de rincóns de traballo para o Preescolar e C.I.: expresión plástica, xogos didácticos, xogos simbólicos, linguaxe, títeres, inventos. De cada un dos rincóns faise unha xustificación teórica, establécense os seus obxectivos e os hábitos que pode desenvolver, o seu procedemento de control e os recursos materiais dos que cómpre dispoñer.

Non dubidamos en recomendar este libriño para tódolos profesores destes niveis, polas suxerencias abondo que proporciona, e pola sistemática que introduce.

O texto que reseñamos ten o seu complemento co outro libro da súa mesma colección: **La clase per racons com a organització de la interacció educativa al cicle inicial.**, do que son autores os membros do seminario permanente de "organización da clase por rincóns" do Centro de Recursos Pedagóxicos, d'Esplugues de Llobregat.

Os libros poden solicitarse escribindo a:
Edicions de La Universitat de Barcelona
Baldiri Reixac s/n.
08028 Barcelona.

M.B.



Imaxe

A Consellería de Educación e Cultura da Xunta de Galicia, a través do Arquivo de Imaxe, ten un servizo de préstamo de vídeos. Entre os vídeos que se poden conseguir están, entre outros: "O neno con pes de pomba" de Manolo Abad, "Lixeiras" de X. Villaverde, "Salvamento e socorrismo" de Antón Reixa, etc.

*Arquivo e Imaxe
Consellería de Educación e Cultura
Xunta de Galicia
Rúa de Vilar, 35, 1º e 2º
SANTIAGO*

A Sección Cinematográfica do Instituto Alemán, organismo dependente da Embaixada Alemana en Madrid, ten un interesante servizo de préstamo de películas de 16 mm. Hai películas de carácter documental e educativas, sobre a arte e cultura xermánicas. E hai tamén unha moi interesante selección de longometraxes dos principais directores alemáns, cos que se pode montar ciclos tanto de importantísimo cine clásico alemán, como do chamado "novo cine" (Fasbinder, Herzog, Wenders etc.)

Solicítate catálogo, coas condicións de préstamo, a:

*Instituto Alemán
Sección de Cinematografía
Zurbarán, 21
MADRID - 4 -*

A Cinematheque é un servizo cultural da Embaixada Francesa en Madrid que conta cun importante número de películas en 16 mm., coas que se poden montar ciclos moi significativos sobre os principais directores de cine francés, desde os clásicos Jean Renoir ou René Clair ate-os representantes da "nouvelle vague" (Truffaut, Godar, Rohmer, Chabrol). Solicítate catálogo, coas condicións de préstamo, a:

*Cinematheque
Embajada de Francia
Servicio Cultural
Marqués de la Ensenada, 12
MADRID - 4 -*

O Instituto Cinematográfico Canadiense é a axencia oficial do goberno do Canadá para a produción e distribución de películas sobre temas de interés artístico, cultural e científico.

O labor deste instituto no campo cinematográfico é absolutamente notable, tanto no que se refire á calidade obtida nas súas producións, como á súa aportación á investigación e divulgación cinematográficas. Realizadores da talla de Norman Mc Laren ou R. Grant, por exemplo, son colaboradores habituais do instituto.

O instituto, a través da embaixada, dispón en España dunha filmoteca con máis de seiscentos títulos, en dezaseis milímetros e en lingua española, francesa e inglesa, que se distribúe en calidade de préstamo gratuito para proxeccións de índole privado e ou de carácter educativo. Para acceder ó préstamo de películas abonda con encher unha solicitude que o instituto facilita, e que a súa vez debe solicitarse no enderezo reseñado, tamén pode adquirirse, previo pago do custo, un catálogo da filmoteca.

A filmoteca está organizada temáticamente en dezasete apartados tales como: ARTES E LETRAS (esta sección comprende, cine experimental e de animación, música, pintura, arquitectura, cinematografía, teatro, literatura, danza, etc) O CIDADAN E A SOCIEDADE, PARA NENOS, URBANISMO, CIENCIAS SOCIAIS E EDUCACION, etc.

O material fílmico do que dispón o instituto é digno sen lugar a dúbidas de figurar, previa selección, nunha programación escolar, encamiñada tanto a unha pedagogía da imaxe como a unha pedagogía a través da imaxe.

INSTITUTO CINEMATOGRAFICO CANADIENSE.

Embaixada do Canadá c/ Nuñez de Balboa, 35 - 3º, Madrid, 1. Tlf 2 25 91 19



M.R.P.s

Adarra, o M.R.P. do País Vasco, xa vai no seu Cuaderno número 24, froito das in- quedanzas do seu grupo de traballo.

Citaremos algúns dos que poden ser do voso interés:

1. Preescolar y 1.º E.G.B.
2. Escuela Pública Vasca.
3. Ciencia Experimental. 2.ª etapa E.G.B. Energía 1. Calor.
4. Texto Libre en la 2.ª etapa E.G.B.
6. Estudio de la Comarca para 6.º de E.G.B.
7. La Investigación del entorno.
8. Método natural-global para el aprendizaje de la lectura y escritura.
9. En Busca del Juego Perdido.
12. Apuntes y experiencias sobre la gramática en E.G.B.
13. La observación y la clasificación programadas de forma interdisciplinar en E.G.B.
15. La delincuencia de menores.
18. Psicomotricidad. Punto de partida.
19. Documentos sobre centros de E.G.B.
20. Itinerarios ecológicos.
22. Programa no oficial de juego dramático.
23. El Inglés. Vehículo de comunicación.

Se desexades recibir algúns destes cuadernos podeades escribir a: ADARRA. Licenciado Poza 31.7.º. Bilbao, ou chamando ó teléfono 94-442.32.50.

Outros materiais. Concellos.

A creación do material didáctico e informativo referido á educación ten sido unha das novidades aportadas polos Concellos que máis activamente interveñen nesta materia no Estado Español. Trátase dun material variado que abrangue desde monográficos de información, guías didácticas, carteles, trípticos, audiovisuais, etc., particularmente referidos a temas medio-ambientais e outros referidos a informacións de interés directo para pais, profesores e alumnos. En Galicia a produción deste material é aínda moi cativa e desiguala. Citamos a continuación un listado de aqueles dos que temos coñecemento, coa seguridade de non sermos exhaustivos. Esperamos en vindeiros números do R.G.E. poder recibir totalas novas publicacións.

Dada a diversidade dos materiais, agrúpanse pola entidade que os publica.

AS PONTES

"Cando deben de adprender a leer os nosos fillos" / "O castigo no neno" / "A alimentación dos nenos" / "A TV e o neno". Trípticos (Servicio psicopedagógico Municipal).

A CORUÑA (Servicio Municipal de Educación)

"Homenaje al castaño", páx., 1984
"Agenda de servicios educativos y culturales del Ayuntamiento de La Coruña", 1.984 255 pax.

FENE

"Saúde e sexualidade", 1984. 14 pax.
"As vacinacións sistemáticas na infancia", 1.984m 19 pax. (Col. *Guións de Educación Sanitaria*).
"O camiñante descoñecido" 30 pax. (informativo).
"Prehistoria no Concello de Fene" (*Xulio, 1985*), 30 pax.
Revista "Xogos deportivos da mocidade" (9 números).
"Coidados no verán" (tríptico) "O antroido" (díptico).
"Os maios" 18 pax.

FERROL

"Los buques y los hombres en la historia de la ría de Ferrol" (comic) 1.984, 60 pax.



SANTIAGO (Departamento de Educación)

"O parque da Alameda. Un itinerario para o teu lecer" (Col. *Papeis de Educación, N° 1*), 1.985 2.ª ed.), 24 pax.
"Os maios" (idem. n.º2), 1985, 24 pax.
"Día da árbore 1.984 (Cartel-información)"
"Como construír unha casíña para paxaros" (*Día da árbore 1.985*)
"Día escolar pola Paz Mundial e o desarme" *Guía didáctica, 10 fichas para o alumno, 1.985*

VIGO (Departamento de Educación)

"Visita ecolóxica á praia das Barcas" (*Guía de alumno e profesor*). (Col. *Materiais Pedagóxicos para investiga-lo Medio, 1*), 1.983 24 pax. (alum) e 8 (prof).
"As aves de Vigo. Pequena Guía para a súa observación" (idem. N° 2), 1.984, 16 pax.
"O noso Concello" (*Guía alumno e profesor*) (idem, n° 3), 1.984, 32 pax (alum) e 12 pax. (prof.)
"Os xardíns do pazo de Castrelos. Guía para unha visita botánica" (idem. n° 4), 1.985, 57 pax.
"Revista BIP" (*Boletín de Información Pedagóxica*), 6 números.
Revista "Monográficos-BIP", 6 números.
"O gato Bógar" Cuadernos Municipais de Cine), 46 números.
BIP-Informes: n° 1: "Pequena guía de xoguetes, por idades" 4 pax.
n° 2: "Criterios para o deseño de espazos de xogo en preescolar", 12 pax.

BOIRO

"A charca de Abanqueiro", 1.985 30 pax.

RIBEIRA (Departamento de Educación)

"A lagoa de Vixán: itinerario natural", (Col. *Colec. Cuadernos da Natureza*). 1.985, 50 pax.

FERROL (MANCOMUNIDADE)

"Camiños de Ferrolterra" (*itinerarios*), 1.983, 170 pax.

OLEIROS

"As colonias de aves mariñas", 1.984, 16 pax.
"Folla verde de información medioambiental", 1984.

REDONDELA

"Os malos" (Col. *materiais didácticos 1*). 1985, 32 pax.
"Redondela arqueolóxica" (idem. n.º 2). 1985, 16 pax.
Revista de Educación "Primeiros e Rebeles" (*E números ata hoxe*).

Escola aberta

Antón Rozas Caeiro.

Un 14 de Abril, o do ano 1.978, nacía **ESCOLA ABERTA**. Desde un principio os seus fundadores pensaron nun labor continuado cara a unha popularización da cultura. Esta tarefa pensouse efectuala en distintos ámbitos con distintos instrumentos.

En primeiro lugar buscouse colaborar con grupos culturais, centros educativos, asociacións de veciños e de país e outras entidades e institucións, promovendo todo tipo de actividades. Déronse charlas por todo o país, fixéronse publicacións, organizáronse cursiños e exposicións, proxectáronse películas, etc.

O campo máis desenvolvido é o editorial. Publicáronse libros de moi variado contido, nos que se tenta divulgar, anque con rigor científico, aspectos dispares da nosa realidade: **Os dereitos dos pobos. Galicia nación. A emigración. O marisqueo, A lingua é o noso escudo. Galegos e galeguismo. As rúas da Coruña, Galicia a nosa terra, Galicia en mapas, Programación de Ciencias Sociais do Ciclo Superior. Ciencias Sociais, Galicia, o noso país. A pesca en Galicia.** Editáronse en diversos folletos, axendas e, durante certo tempo, un **Boletín Cultural**. Algúns libros foron de produción propia e outros en colaboración ou subvencionados. Na evolución das publicacións pódese apreciar unha incidencia cada vez maior da parte didáctica para deste xeito chegar a máis xente.

Case paralela a estas obras xurdiu a idea de mostrar graficamente o país a través dunha colección de diapositivas: **Galicia en imaxes**. É este un ambicioso proxecto no mundo dos medios audiovisuais dirixido fundamentalmente ó ensino. Cerca de cen temas monográficos e case dúas mil diapositivas, con guiños explicativos, escolmas complementarias, textos literarios, datos estadísticos, gráficos, fichas sobre os medios audiovisuais e bibliografía compoñen oito tomos de Xeografía. Historia, Economía, Arte, Literatura, Ciencias Naturais, Etnografía, Dereito, Política, etc. é dicir, unha ampla visión da nosa terra, exposta dun xeito sinxelo, didáctico e interdisciplinar.

Seguindo a liña marcada por **Galicia en imaxes** empezouse a edición dunha colección de diapositivas tituladas **Arte Galicia**, da que xa está na rúa o tomo **Manuel Torres**; da serie de pintura.

Todo este labor da ESCOLA ABERTA só foi posible gracias á colaboración desinteresada pero concienciada dos seus membros e colaboradores que, en todo caso, queren axudar á busca dun vieiro polo que discurra a corrente cultural que todos queremos ver espallar polo país. Esforzos que dalgún xeito se viron compensados coa obtención do "Premio da Crítica 1.980" e do "Premio Otero Pedrayo" en 1.984.

A.R.C.



Escola Aberta



Escola Aberta



Escola Aberta

PRECIO: 575 PTAS.



edicións xerais de galicia

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.

