

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

3

a escola rural • o galego, oficial ma non  
troppo • a fotografía na escola • pasalo de  
medo • a escola rural • o galego, oficial ma  
non troppo • a fotografía na escola • pasalo  
de medo • a escola rural • o galego, oficial ma

# r e v i s t a GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN.  
3/1986.

Publicación galega trimestral de  
"Nova Escola Galega".

**Edita:** Edicións Xerais de Galicia.

**Correspondencia:** Apartado 577.  
Vigo.

**Distribución:** Edicións Xerais de Ga-  
licia. Dr. Maraño, 10. 36211 Vigo.

## CONSELLO DE REDACCIÓN

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

## CORRESPONSAIS

A Coruña: Xesús Vecino Eiras. A Estra-  
da: Manuel Fernández Domínguez.  
Bergantiños: Agustín Lorenzo López.  
Ferrol: Agustín Fernández Paz. O  
Morrazo: Enrique Harguindey Banet.  
Ourense: Mercedes Suárez Pazos.  
Salnés: Antón Rozas Caeiro. Santiago:  
Antón Costa Rico. Vigo: Xesús R.  
Jares.

## DESEÑO PORTADA

M. Janeiro.

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

NOVA ESCOLA GALEGA non ten  
unha estricta definición normativa lin-  
güística, segundo os seus estatutos.  
Criterios editoriais aconsellan o uso  
da actual normativa oficial.

Fotocomposición e montaxe: *Marin* (Vigo).

Imprime Gráficas N U M E N  
Dep. Leg. C-22/1986

EDITORIAL .....	2
O TEMA: A ESCOLA RURAL	
• A escola rural en Galicia .....	3
• ¿Escola rural galega? Cinco reflexións ó redor dun interrogante ..	6
• Entre a vella e a posible escola rural galega .....	8
• Un proxecto de desenrolo integral para a zona rural .....	14
• A zonalización como alternativa á escola rural .....	16
• Algunhas consideracións sobre as concentracións escolares ...	19
• Conclusións das Primeiras Xornadas da Escola Rural .....	23
O ESTADO DA LINGUA	
• O galego, oficial ma non troppo .....	27
• O galego estándar na escola sen merma da variante dialectal ..	29
EXPERIENCIAS	
• Experiencia psicomotriz na escola: o espacio-temporal .....	32
• Inglés: exames que non o parecen .....	38
• Facer lectores: obxectivo dunha campaña municipal .....	50
RECURSOS	
• A fotografía na escola .....	41
HISTORIA	
• Escola e vida: unha reforma artellada por Armando Fernández Mazas .....	53
• Escola e vida .....	54
LITERATURA INFANTIL	
• Pasalo de medo .....	57
• Unha experiencia co medo .....	60
• Unha experiencia sobre o terror .....	61
ENTREVISTA	
• Jean Claude Guezenc: a reforma do ensino en Francia e a renovación pedagóxica .....	63
TRADUCCIÓN	
• Dez teses para a educación lingüística democrática .....	66
PANORAUULA .....	72
HEMEROTECA .....	75
LEXISLACIÓN .....	78
GRUPOS .....	79
LIBROS .....	80
COMICTECA .....	84
OUTROS MATERIAIS ...	86
TACHOLA .....	88





# e d i t o r i a l

---

Pouco podemos engadir ao moito escrito sobre a desafortunada sentenza do tribunal constitucional que suprimiu a obrigatoriedade de coñece-lo galego, como establecía a Lei de Normalización lingüística. Un croque máis para o noso idioma, amolentado de novo, deixado noutra virada dese camiño cara a Normalización, cheo de trampulladas e atrancos.

Sabedores do pouco que fica por dicir da sentenza e das súas vergonzantes adhesións, quixeramos tirar algunhas reflexións.

Parece que por defende-los dereitos individuais dos non galegofalantes se negan na práctica os dereitos colectivos de todo un país a exercer e utilizar plenamente o seu idioma, amais de garanti-lo seu futuro, por medio da obrigatoriedade de coñecelo mesmo.

Coa súa interpretación o tribunal constitucional modifica sustancialmente o concepto vixente de cooficialidade legal, trocando a cooficialidade por unha tolerancia da lingua non estatal –o galego no noso caso– para aqueles que voluntariamente decidamos usala. Como afortunadamente alguén ten escrito, a partir da sentenza, os galegos sabemos que “podemos pero non debemos” empréga-lo noso idioma.

Pola razón anterior, outra cuestión fica meridianamente clarexada: o galego e o castelán non son a mesma cousa. Non entramos, podería ser discutible, en se é correcto impór algunha obrigatoriedade de coñecemento lingüístico aos cidadáns, pero si nos parece discriminatorio que se considera para o castelán o que é innecesario para o galego, porque deste xeito crébase o pé de igualdade da cooficialidade que recoñece a propia Constitución Española. Non pode haber tal senón hai igualdade de dereitos e deberes para ámbalas dúas linguas.

A pesar da propia sentenza, esta non pode impedir que a través do artigo 14 da Lei de Normalización (“A lingua galega é materia de estudio obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios”) teñámo-la obriga de aprende-lo galego nas escolas. ¡Ollo! Se alguén quere acollerse ao seu dereito de non te-lo deber de coñece-lo galego, avisémoslle que, polo de agora, ten o deber de aprendelo.

Esta aparente paradoxa sabemos que non deixa de dana-lo proceso de galeguización da escola, que nos últimos tempos amosa sinais de preocupante febleza. Por isto tímidas medidas –que consideramos insuficientes– como a primeira escolarización dos nenos galegofalantes no seu idioma (que sabemos que aínda non se cumpre en moitas escolas, a pesar de ser contemplada nos programas oficiais), ou da obrigatoriedade de cumpli-lo horario de lingua galega, ou de impartir outra(s) asignaturas en galego (comezando este curso coa área de experiencias de EXB) deben ser apoiadas e defendidas, se é preciso, belixerantemente, se non queremos que a volta duns anos o noso idioma fique reducido a unha peza de museo, que utilizan uns poucos nostáxicos dun lonxano país “Atlántico”, como agora algúns adoitan dicir.

## A escola rural en Galicia

Antón Rozas Caeiro

*Do 24 de Febreiro ó 2 de Marzo de 1986 celebráronse en Santurde (A Rioxa) as II Xornadas da Escola Rural do Estado español, á preparación das cales axudou Nova Escola Galega. Membros de N.E.G. e mestres do rural galego acudiron ás Xornadas e participaron activamente con comunicacións e material diverso.*

*Entendemos que o tema da Escola Rural en Galicia está aínda por estudar dun xeito sistemático. Sen ser exhaustivos, adiantaremos resumidamente algúns aspectos, por outra banda coñecidos, que poderían servir de puntos de partida para traballos máis definitivos e completos.*

### O MUNDO AGRÍCOLA

Como é sabido, as condicións climáticas de Galicia son favorables para o desenvolvemento da agricultura e da gandería.

Estructuralmente, o mundo agrario caracterízase pola existencia en moitas comarcas dun acusado minifundismo: pequenas e numerosas parcelas de policultivo intensivo. A fragmentación das explotacións agrarias interrelaciónase coa dispersión do hábitat como o corrobora o seguinte dato: o 50% das entidades singulares de poboación do Estado atópanse en Galicia. Cómpre tamén ter en conta que cerca das tres cuartas partes do total da poboación galega habita no campo e que o 42% da poboación activa en Galicia pertence ó sector agrícola. E, sen embargo, a produtividade da agricultura galega é moi feble, xa que só xera o 10,5% do V.E.B... É dicir, unha estrutura productiva característica de países atrasados. A situación vén determinada por diversos factores técnico-económicos, entre os que salientaremos: utilización de técnicas e trebellos rudimentarios, escaso poder adquisitivo dos labregos, uso de poucos abonos, baixo nivel dos prezos que se obteñen dos produtos agrarios... Engadamos ó devandito as concepcións vitais do labrador que non valora o produto e a renda e que dá un valor distinto do home urbano ó emprego do tempo, á utilización do espacio, ó uso das cousas, etc.

A visión pode quedar case completa se suliñámo-la práctica inexistencia de servizos hixiénico-sanitarios e administrativos e a pésima infraestrutura viaria.

Este cadro de economía precapitalista, de autosuficiencia na que o traballo non é unha actividade diferenciada, está sendo destruído e



VICENTE

sustituído sen solución de continuidade por unha economía de mercado que non ofrece alternativas válidas a un rural económica e socialmente subdesarrollado e culturalmente deprimido.

En efecto, no mundo campesiño rachan varios dos seus esquemas: nos tradicionais labores agrícolas comunitarios, na independencia económica e toma de decisións persoais para a produción, no rol de todos e cada un dos membros da familia, na conciencia do grupo de clase, nos costumes consuetudinarios, na multifuncionalidade da casa rural e noutras características culturais, escala de valores e pautas de comportamento.

### A DICOTOMÍA CIDADE-CAMPO

A tradicional sociedade galega atópase nun proceso de destruturação rápida e quizais irreversible. A situación socio-económica fai que o éxodo rural ás aglomeracións urbanas se agudice e que aumente o ab-

sentismo agrario. Mais entón xorden novos problemas. A inserción traumática nas cidades produce no inmigrante campesiño un rexeitamento dos seus valores tradicionais e, en definitiva, da súa bagaxe cultural. Desaparecen nel as pautas propias de conducta do rural como a cooperación e a solidariedade.

Pero a cidade fai algo máis, invade ó campo dun xeito alienante no económico, no social e no cultural. O modo de entender as cousas, as vivencias e as normas, usos e costumes urbanos penetran fatal e machaconamente a través dos medios de comunicación de masas e da escola.

### A LINGUA

A lingua materna é o mellor vehículo do ensino, a que facilita unha aprendizaxe máis rápida e segura. E, non obstante, en Galicia persiste unha situación de diglosia conflictiva, cun alto índice de bilingüismo individual, maioritariamente galego dominante, e unha baixa porcentaxe de monolingüismo individual, maioritariamente galego falante. O castelán é

aínda en moitos casos e situacións a lingua do poder, do prestixio e promoción social e do ensino. O idioma galego vén a ser entón unha fala rural e de clases baixas. Moitos habitantes do país son analfabetos na súa propia lingua, falan nela pero non a saben escribir nin ler.

Os nenos do campo están instalados nunha cultura e nun idioma propios. O ter que aprender a ler, escribir e falar nunha lingua que non é a súa produce en moitos casos retraemento, introversión. Cando o rapaz campesiño fala galego coída que está falando mal e aparece así un complexo de inferioridade e procura non utiliza-lo galego en certos lugares e ocasións.

Esta pugna ideolóxico-idiomática entre o mundo urbano e o mundo rural constitúe a expresión máis chamativa da inacabada loita entre a cultura real e a cultura imposta.

## O SISTEMA EDUCATIVO

O sistema educativo responde fatalmente ó modelo de sociedade no que se inserta. O que habería que cuestionar en boa lóxica sería isto último, pois a escola non deixa de ser fiel reflexo e eficaz instrumento para o mantemento dunhas determinadas relacións de produción.

Os múltiples problemas que atopamos no ensino son os que naturalmente corresponden a unha explícita situación económica, social, ideolóxico-política e cultural na que a institución escolar se desenvolve.

Citemos algúns exemplos que, anque xerais para Galicia, agrávanse no rural. A orde de exposición non implica ningún tipo de prioridade:

—Funcionamento das dúas redes de escolaridade xa dende o preescolar, que perpetúa a división de clases.

—Mantemento da división entre traballo intelectual e traballo manual. Por medio do Bacharelato no primeiro caso e da Formación Profesional ou da non continuación dos estudos primarios no segundo caso. No rural o estreitamento da pirámide escolar é escandalosa: a metade dos alumnos non superan a E.X.B. e cerca do 90% non continúa estudos superiores.

—Inadecuación da educación ó ámbito socio-económico-cultural. Conséguese con isto que se ignore o propio, é dicir, adquisición de coñecementos alleos á realidade do neno

e, por suposto, en castelán. Deste xeito, acádase a perfecta alienación do individuo.

—Fomento indiscriminado das concentracións escolares con todo tipo de secuelas: falta de coordinación e de traballo en equipo entre o profesorado, distanciamento dos pais, non integración dos ensinantes no entorno, niveis de instrución diferentes nos mesmos ciclos, transportes escolares demenciais... contribuíndo así ó "fracaso escolar".



VICENTE

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A escola galega está illada do seu entorno. Este descoñecemento, esta falta de información sobre o propio, que en sí xa é algo grave por canto implica unha asimilación de contidos alonxados da realidade na que o neno vive, trae como consecuencia, e isto xa é peor, unha infravaloración ou cando menos unha asepsia valorativa do propio, das propias xentes, dos propios feitos, do propio país.

O neno, evidentemente, non ten a perspectiva necesaria para analizar a situación que forzosamente lle vén dada. Prodúcese entón unha dicotomía persoal alumno-escola e, como consecuencia, unha dicotomía colectiva comunidade-cultura oficial.

O neno rural galego, inmerso na súa cultura, a que lle é propia, dificilmente asimila as coordenadas que se lle expoñen porque responden a outros ideais, a outras vivencias. El

non razoa isto, simplemente, o sinte, ou mellor, padéceo. Carece entón de liberdade, non pode emitir xuízos propios. A mesma escola é contraria á formación social que en teoría debería desenvolver nos alumnos, porque o mesmo feito da existencia deste tipo de escola non pode ser analizado por eles. Velaquí como a institución escolar, en vez de ser motor impulsor do cambio social, se converte en eficaz freo do mesmo.

En resume, o sistema educativo en Galicia caracterízase por unha disfuncionalidade entre a institución escolar e o entorno, por unha desigualdade entre as zonas urbanas que imponen a súa cultura standard e as zonas rurais e por unha falta de estudo e interpretación da realidade. E todo inmerso nun panorama socio-cultural deprimido e deprimido.

A escola galega no rural, case sen excepcións, non é un foco de cultura e de desenvolvemento porque non axuda ó alumno a pensar, a actuar a crear. Non parte dos problemas do entorno nin orienta ó ensino a como resolvelos. Non educa ó neno con actividades concretas, cando "facer é aprender e aprender é facer". Non utiliza métodos científicos. Non mira cara ó futuro e desprezia a vida da comunidade que a rodea porque non extrae dela os seus contidos, a súa metodoloxía, os seus materiais, e as súas técnicas.

## PROPOSTAS CARA A UNHA RENOVACIÓN EDUCATIVA NO EIDO RURAL

—Utilización do idioma galego como vehículo do pensamento e das tradicións da comunidade.

—Introducción no ámbito escolar de profesionais que expliquen e mostren a súa propia realidade: técnicos agrarios, sanitarios ou industriais, artesáns, funcionarios, etc.

—Traballo sobre temas e materias do medio dunha maneira interrelacionada: hábitat, actividades socioeconómicas, medio ecolóxico, aspectos etnográficos e históricos, etc.

—Actitude aberta cara ó neno para que el mesmo poida descubrir, investigar, formular preguntas, dar repostas, acertar, dubidar ou trabucarse; en definitiva, para que desenvolva as súas facultades intelectuais.



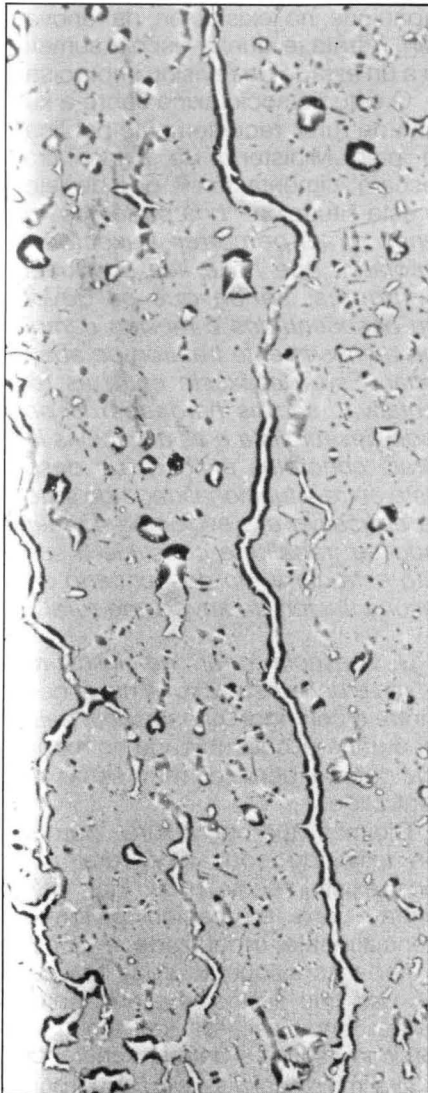
—Integración do mestre no entorno, sen falsos paternalismos nin mesianismos, vivindo a problemática da zoha, formando parte como os máis veciños desa problemática.

—Achegamento do profesorado a unha visión real do mundo campestre evitando tanto a infravaloración dos esquemas rurais como a idealización dos mesmos.

Rematemos. As solucións específicas a moitos problemas no campo da educación na Galicia labrega pasan forzosamente pola contemplación de solucións globais de infraestructura económica, social, xurídica e cultural.

A.R.C.

VICENTE



VICENTE

### **Bibliografía consultada**

- ANAYA SANTOS, G. *La depresión cultural gallega*. Ed. Galaxia. Vigo 1970.  
 BARTOLOME PINA, M. *Escuela-Comunidad: hacia una interacción dinámica*. Ed. Narcea. Madrid 1982.  
 FARIÑA TOJO, J. *Los asentamientos rurales en Galicia*. J.E.A.L. 1980.  
*El Campo. Boletín de información agraria*. Abril-Xuño 1982.  
 UNESCO. *La educación en el medio rural*. 1974.  
 VARIOS. *Galicia. Realidade económica e conflito social*. 1978 (edición sin distribuir).  
 VARIOS. *I Jornadas de escuela Rural*. 1984.  
 VARIOS. *I Xornadas Agrarias galegas. 1983 (síntese de ponencias)*.  
 VARIOS. *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*.  
 Universidade de Santiago de Compostela 1984.  
 Outros traballos anteriores do autor.

# ¿Escola rural galega? Cinco reflexións ó redor dun interrogante.

X. Antonio Caride Gómez  
Universidade de Santiago de Compostela

Situada nun contexto de transición, a sociedade rural galega vivencia na actualidade unha das etapas máis decisorias do seu recorrido histórico.

Neste senso, cando aínda non están superadas nin a crise socio-económica que define o seu modelo social agropecuario, nin a marxinalidade da súa civilización tradicional fronte ós impulsos de modernidade que se instalan na sociedade urbana, a Galicia rural asiste nos derradeiros anos á intensiva presión exercida por transformacións de diverso tipo (políticas, administrativas, tecnolóxicas, etc.), con influencia determinante na configuración e expectativas do seu proxecto social. A incertidume, o desequilibrio e a escasa racionalización e planificación que presupón este proceso, son algunhas das súas características máis sobresaíntes, ata o punto de chegar a merece-lo calificativo de cambio por derribo, por abandono<sup>(1)</sup>. Singularmente, coa entrada na Comunidade Económica Europea, a Galicia rural ten ante si un reto de extraordinaria complexidade e magnitude.

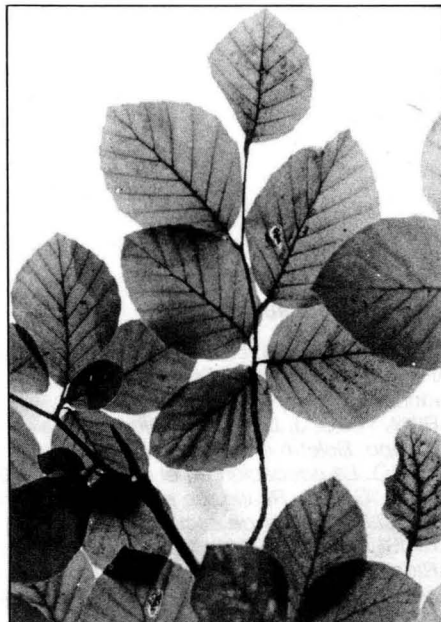
Consecuente co esta realidade macrosocial, a educación e a escola constitúen dous elementos de referencia ineludible na súa análise: como constantes históricas na conformación das pautas culturais, dos valores, da estruturación social..., representan unha das dimensións máis críticas do seu universo experiencial e institucional.

No discurso que presentamos intentaremos concretar, a modo de breves reflexións, algúns dos seus aspectos máis relevantes, aceptando como hipótese xenérica a necesidade de supera-lo atraso crónico da escola do medio rural galego, recreando a súa identidade e funcionalidade en tanto que institución social e comunitaria.

1. Parece obvio suliñar en primeiro lugar, e atendendo a obriga de contextualizar esta escola, a *caracterización de Galicia como país significativamente configurado polas súas señas de identidade rural*. A ruralidade, como xa temos expresado con reiteración, conforma en Galicia un amplo espacio social de condicións altamente complexas e heteroxéneas (infraestructura física e xeográfica, estrutura demográfica, ocupacional, cultural, lingüística, etc.), do que dan conta, como resultado dun proceso histórico propio, aspectos e componentes de orixe ben distinta: na Galicia rural pervive unha formación social específica, relativamente homoxénea respecto a sí mesma e profundamente diferenciada respecto doutros espacios sociais.

2. *A educación e a escola "rural"*, entendidas en sentido xenérico e independentemente do contexto xeográfico-administrativo e político no

VICENTE



que se sitúen no conxunto do Estado Español, *son aínda dúas realidades converxentes e indefinidas*, consecuentes cunha realidade social situada entre a descomposición das estruturas tradicionais do mundo rural e a prolongada ausencia de expectativas e alternativas globais cara ó futuro. Esquencida e marxinalada ata hai poucos anos na investigación, nas dotacións de infraestructura, nas preocupacións, na lexislación, na renovación..., trátase dunha escola sometida a un estado de revisión imprecisa.

O estudio sociolóxico sobre a xuventude rural, recentemente publicado polo Ministerio de Agricultura, Pesca e Alimentación<sup>(2)</sup>, pon de relevo esta situación: *"boa parte dos xóvenes rurais percorren traxectorias escolares que hoxe lles conducen a ningures, senón que os devolven desorientados ó mesmo campo que afanosamente trataron de abandonar. Este desaxuste entre as expectativas sociais herdadas do período desenrolista e as situacións laborais concretas é agora un desaxuste entre a funcionalidade do sistema educativo e a evolución do mercado de traballo, e constitúe o sustento estrutural do desconcerto e a desorientación da xuventude rural"*.

3. *A escola "rural", na Galicia rural, nin é unha escola rural nin é, neste intre e con rigor, unha escola galega: é unha escola ubicada no medio rural galego, pero sen mais señas de identidade.*

Dicimos que non é rural, porque non existindo educación rural non pode existir escola rural. Hai, pola contra, unha educación uniforme, esencialmente urbanizada e pouco ou nada consecuente coas realidades nas que se inscribe ambientalmente. Sendo así, está en contradición con esas realidades, xenerando un sistema escolar que só incorpora

da ruralidade os elementos percibidos habitualmente como máis negativos: infraestrutura educativa deficitaria, institucionalización disfuncional, pobreza e inadecuación dos recursos dispoñibles, etc.

Engadimos que non é galega, porque se se ten en consideración que a escola contribúe á configuración da visión do mundo e tamén a súa construción, é preciso especificar que os contidos, deseño curricular, valores, etc., que xenera non responden suficientemente ás realidades de Galicia e a súa construción como país diferenciado. Máis aínda, non pode ser galega unha escola que nin sinte, nin expresa, nin crea, nin universaliza en galego.

4. *E unha escola disfuncional.* Isto é, presenta rasgos que modifican cuantitativa e cualitativamente as funcións asignadas ás institucións escolares, dando lugar a resultados diverxentes respecto da interpretación e promoción óptima dos suxeitos e comunidades rurais vencellados o seu labor.

Entre outros indicadores que corroboran esta afirmación poden detectarse os seguintes:

- a) imposición dun modelo escolar urbanizante, con carencias manifestas na súa imprantación e desenvolvemento no medio rural;
- b) redución das funcións sociais escolares positivas, provo-

cando un fracaso elevado (preto do 35 por cento), nun nivel educativo chamado a suscitar, pola súa propia natureza, éxito;

c) incapacidade para axustalos seus servizos á sociedade rural, definíndose como unha institución comunitaria;

d) reforzamento das desigualdades e a inxusticia na distribución de oportunidades: antes, durante e despois das súas intervencións;

e) non garanta as liberdades e dereitos educativos: no ensino, na calidade da educación, na participación, na promoción escolar e cultural.

En definitiva, trátase dunha escola escasamente útil para satisfacer as demandas e necesidades que implicitamente conleva calquer proceso educativo atento as súas realidades inmediatas.

5. *E, por último, unha escola que, a pesar do devandito, está situada incuestionablemente* —en tanto que institución social relevante— *na encrucillada do ser ou non ser da Galicia rural.* Esta afirmación, que pranteja basicamente a necesidade de crear as condicións que fagan posible a valorización da institución escolar como foco de saber e dun certo tipo de actuación socio-cultural, esixe a re-creación do concepto e das prácticas educativas promovidas desde a educación institucional, no

sentido de atender entre os seus obxectivos fundamentais á potenciación das expresións e concepcións autónomas de cada comunidade (parroquial, municipal, comarcal) e do conxunto galego. Sen dúbida, será de gran importancia neste proceso a acción coherente e comprometida que se exerza coordinadamente nos niveis socio-político, económico e administrativo.

O logro deste proxecto de futuro responde ó reto de superalo concepto de escola polo de "comunidade educativa" no marco dun proceso de *desenvolvemento rural integrado*, preocupado pola valorización dos recursos físicos, humanos, socio-culturais e tecnolóxicos. Un logro que necesariamente conduce ó interrogante sempre aberto ante calquer alternativa educativa: ¿Que tipo de sociedade se desexa acadar e que tipo de individuo se desexa formar?

X.A.C.G.

#### NOTAS

- (1) DURAN, J. A. (1981): "El problema agrario de Galicia (otro proceso de cambio por derribo)". *Agricultura y Sociedad*, n.º 18, ps. 101-176.
- (2) GONZALEZ, J.J. e outros (1985): *Sociedad rural y juventud campesina, Instituto de Estudios Agrarios, Pesqueros y Alimentarios, Madrid, p. 7.*

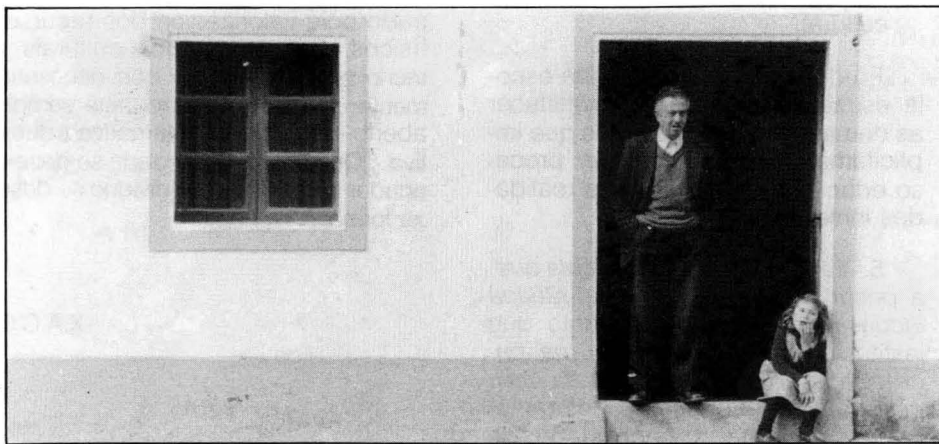
VICENTE





## Entre a vella e a posible escola rural galega

Antón Costa Rico



VICENTE

### A ESCOLARIZACION NA GALICIA RURAL

Facer real o dereito á educación básica dos nenos e rapaces da Galicia rural é aínda hoxe un dos problemas significativos da nosa sociedade.

A dependencia política e a situación de atraso e marxinación tradicional viñeron marcando historicamente os avatares da escolarización, particularmente na Galicia rural.

As distintas lexislacións educativas formuladas desde unha óptica centralista durante todo o século XIX e as primeiras décadas do XX descoñeceron a nosa particular realidade social, económica, xeográfica e cultural, favorecendo, deste xeito, a pervivencia dunha realidade marxinadora e de progresivo alonxamento dos índices promedios de desenvolvemento educativo do Estado Español<sup>(1)</sup>.

A precariedade de instalacións, equipamentos e dotacións, a deficiente formación do profesorado, o inaxeitado dos programas, calendarios e horarios, o esquecemento dos

profesores por parte das Administracións, a expoliación do patrimonio lingüístico-cultural galego... conforman, así, algunhas das notas caracterizadoras dos varios milleiros de pequenas escolas rurais xa existentes na altura do inicio da IIª República Española.

Algo cambiaron as cousas neste último tempo político. Aquel quinquenio esperanzador foi, sen embargo, abondo corto para que as iniciativas de reforma callaran en froitos minimamente consolidados.

A xeira franquista trouxo de novo o silencio ás campás e ás escolas do rural galego. Con todo, ao longo dos anos 50-60 na paixase rural escomenzaron a ollarse, de cada vez en maior número, pequenas construcións, desencaixadas da arquitectura ambiental, como marcos identificadores da escola rural. Xordidas tanto por necesidades de orde económica –segundo as pautas dun burdo modelo de desenvolvemento capitalista–, como polas propias conveniencias publicitarias políticas e as non menos relevantes, de transculturación ou imposición cultural e de socialización política.

Novas lecturas sociolóxicas (había que “urbanizar” a toda costa), como económico culturais (a formación de man de obra con distintos niveis de capacitación profesional e científica) e mesmo pedagóxicas (a organización graduada do ensino e a filosofía da igualdade de oportunidades, coa correspondente falsación doutras evidencias) informarán a política dos anos 70: a Lei Xeral de Educación e o Plan Galicia<sup>(2)</sup>.

Os colexios comarcais serán ofrecidos a unha Galicia rural non consultada como o novo espellismo cultural, fronte ás pequenas escolas rurais e á algarabía infantil, signo e testemuña da vitalidade das parroquias e demáis comunidades agromariñeiras.

Esta realidade, rebordante de deficiencias e carencias múltiples, aínda non foi tomada en serio nin mereceu a súa revisión, cando xa levamos varios anos nunha situación política formalmente nova e propicia a uns novos prantexamentos e entendemento do que habería de ser e como debería ser organizada a educación na Galicia rural.

A parcial reapertura das escolas unitarias e tamén o pequeno frenazo ás grandes concentracións escolares son accións que non abundan para poder falar dunha modificación sustancial e coherente da anterior situación.

### OS ASPECTOS LEGAIS

A Lei Xeral de Educación de 1970 definitivamente consolida a política de desaparición das pequenas escolas rurais e o amoreamento de unidades escolares nos grandes colexios e concentracións.

Tal política ten, non obstante, os seus antecedentes. Mesmo na Galicia da IIª República hai voces que

reclaman algún xeito de concentración escolar co emprego de transportes; isto, máis alá da anécdota é indicio de preocupación por cómo mellora-lo ensino nos anos superiores da escola primaria.

Máis recentemente, a Orde Ministerial (O.M. de 3.7.1957-BOE de 11.9.) dispuxo a dependencia pedagóxica económica e administrativa das escolas unitarias dos grupos escolares máis próximos. Un paso máis dase co Decreto (D. 400/1962-BOE de 9.3) sobre agrupación de escolas e dirección de grupos escolares, completado co D.413/1964 (BOE de 2.3) sobre designación de directores.

Pola súa banda a L.X.E. indicaba no seu Art. 59 que *"os centros de E.X.B., que se denominarán Colexios Nacionais, impartirán os ensinamentos correspondentes ás dúas etapas que o integran, de acordo co disposto no Art. 15, e terán, alomenos, unha unidade para cada un dos cursos ou anos en que as etapas se dividen"*.

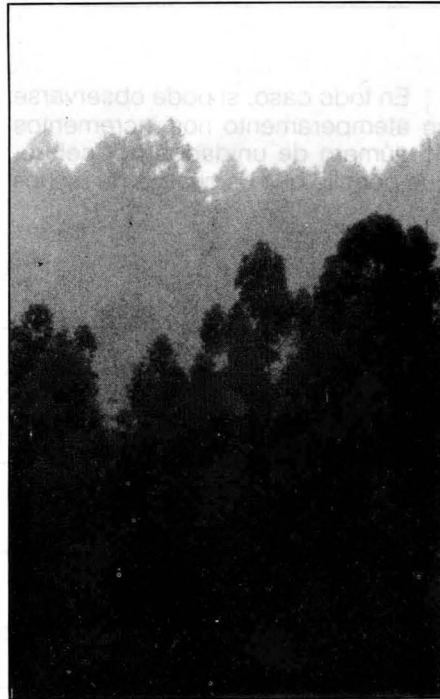
Ademais, na Transitoria 2.<sup>a</sup>.2 reafirmaba que *"as unidades e cursos de E.X.B., nas súas dúas etapas agruparanse en centros únicos baixo unha soa dirección e réxime xurídico. Cando as circunstancias da poboación escolar ou doutro xenero o fagan mester, poderán agruparse en seccións conxuntas de alumnos de idades diferentes, nas condicións que se regulamente"*. Previase, tamén, no Art.129.2 a posibilidade do transporte e comedor escolares para garantir a efectividade do ensino obrigatorio.

Endalí, que se vai impulsar definitivamente unha política de concentracións escolares, que se convertería, como din CARRERA e REGIDOR, no *"fío condutor de toda a política educativa orientada cara o mundo rural no período 1969-79"* e mesmo ata a actualidade<sup>(3)</sup>.

Estes mesmos autores indican que *"pódese dicir que non existiu unha política educativa específica do medio rural. Non se presentaron decretos, ordes ministeriais, nin plans referidos a este medio que permitan realizar un xuízo directo sobre os principios inspiradores da actuación dos sucesivos gobernos durante a década dos 70"*<sup>(4)</sup>.

Polo indicado, podemos anotar que neste tempo se van ir reducindo o número de escolas unitarias, mixtas, graduadas (con máis de dúas e menos de oito unidades) e outras modalidades de centros incomple-

tos, mentres que irán gañando espazo os colexios nacionais, as escolas-fogar e, particularmente, os centros comarcais ou concentracións, dotados dos servicios de transporte e, moi a miúdo de comedor. Despreciábase con todo isto fórmulas viábeis de posta en relación entre profesores, nenos e centros de menos de 8 unidades, sen ter que acudir forzosa-mente a fórmulas socialmente máis gravosas.



VICENTE

O prantexamento concentracionario sostíñase nunha perspectiva economicista e racionalizadora, como salientaba o Plan Galicia; resultaría máis económico agrupar ao profesorado —con particular gravitación nos custos totais de educación—, e tamén as instalacións e os equipamentos. Esta agrupación permitía, tamén en mellor modo, un ensino graduado, se ben distintas investigacións tiñan resaltado cá graduación estricte non é, en absoluto, o mellor xeito didáctico para garantir unha igualdade de oportunidades e unha aprendizaxe eficaz.

Ao cabo, as reviravoltas da crise económica agravaron extraordinariamente os custos das concentracións escolares, cuestión que exploraron CARMENA e REGIDOR, indicando que *"no caso dunha escola de 25 alumnos, o custo da concentración era xa, no curso 1975-76, superior nun 18,9% ao custo de mantemen-*

*to da escola rural. A diferenza pasaba ao 22% a favor da escola rural no curso 77-78"*<sup>(6)</sup>. M. GRANDE, no seu estudio sobre a escola rural en Castela-León chega tamén a conclusións semellantes<sup>(7)</sup>. Todo isto sen contar cos aspectos de custo social que supoñen as concentracións escolares.

Actualmente, no plano legal, segue a falla de recoñecemento da autonomía e legalidade da pequena escola rural. Nin a LOECE nin a LODE afrontan a cuestión.

No caso galego, ábreanse posibilidades de actuación xurisdiccional a partir da Lei Orgánica 1/1981 de 5 de Abril, promulgando o ESTATUTO DE AUTONOMIA e o R.D. 1763/1982 de 24 de Xullo sobre traspaso de funcións e servicios á Comunidade Autónoma Galega.

As posibilidades quedaron, sin embargo, e polo de agora, escasamente reducidas no que analizamos, á O. de 28.1.1985 (DOG 15.2) creando 31 Centros de Recursos, no marco de educación compensatoria, desenvolto polo MEC (R.D.1174/1983, de 27 de Abril) e que foi tática e morname-nte aceptado pola Administración educativa galega; á Orde sobre regulamento de estancias quincenais nas Escolas-Fogar, xunto ao subprograma de PREESCOLAR NA CASA e á existencia dun grupo reducido de profesores itinerantes. Como moito podería mesmo falarse do papel a desenvolver polos "equipos psicopedagóxicos de apoio" (O. de 8.8.1985-DOG de 3.9). Xa moi recentemente, o D.107/1986, de 10 de Abril (DOG de 18.4) de regulación dos órganos de goberno nos centros públicos, adica os seus arts. 24 e 25 a contempla-la posibilidade de agrupamento de centros de menos de 8 unidades, pertencentes a un mesmo concello, para se dotar dun Consello Escolar.

Esta parcialidade no tratamento da problemática da escola rural é, pois, radicalmente, insatisfactoria.

## ALGÚNS DATOS SINTOMÁTICOS

Non imos expoñer-la problemática actual da pequena escola rural, remitimos ós lectores ás CONCLUSIÓNS DAS PRIMEIRAS XORNADAS DA ESCOLA RURAL, Maio de 1986 (publícanse neste mesmo número), mais coidamos que a exposición que vimos realizando resulta ratificada, en boa medida, a través da análise de

datos estadísticos de particular relevancia.

Segundo datos do Instituto de Transportes e Comunicacións<sup>(8)</sup> entre 1971 e 1980 foron suprimidas 4.161 unidades escolares en toda Galicia, tratándose fundamentalmente de escolas unitarias e mixtas rurais. Exactamente o 20,03% de todas as suprimidas, no mesmo período, en todo o Estado Español.

No curso 1979-80 os alumnos transportados aos centros públicos de EXB mediante transportes escolares en Galicia foron o 46,21% de todos os transportados, no mesmo curso, no conxunto do Estado.

Ata hoxe, e logo de varios anos de administración autónoma, as tendencias á supresión de escolas rurais e á concentración escolar non mudaron.

Así o Informe da Consellería de Educación, *Educación e Sociedade en Galicia*<sup>(9)</sup> fai notar en canto a obras de infraestrutura escolar o peso presupostario do Programa RAM (Reforma, Ampliación e Mellora), fronte á creación de novos centros, xeralmente non inferiores ás 8 unidades.

Entre o curso 1980-81 e 1985-86, as provincias de Lugo, Ourense e Pontevedra ven diminuí-lo número de entidades de poboación con algunha modalidade de centro escolar, polo xeral a causa da concentración de unidades escolares, sen computar as entidades pertencentes ós catro grandes concellos urbanos. Lugo con 1.217 parroquias pasa, así, das 425 entidades con centros escolares ás 228 no presente curso: en cinco anos case 200 entidades de poboación foron desposuídas do seu centro escolar. En menor medida ocorre algo parecido nas outras provincias citadas.

Mentres, medra o número de centros de 8 e máis unidades, como se expón no cadro 1.

Cadro 1

N.º DE COLEXIOS DE 8 e > UNIDADES		
PROVINCIA	1981	1986
Lugo	65	83
Ourense	55	60
Pontevedra	117	146

Na provincia de Ourense, en cinco anos —agás do concello capitalino— só se rexistra un crecemento de tres unidades (de 1.077 a 1.080), a

pesar de que medra considerablemente o número de unidades concentradas.

Cadro 2

OURENSE	1980-81	1985-86	±
N.º TOTAL DE UNIDADES DE PREESCOLAR E EXB	1.077	1.080	3
N.º TOTAL DE UNIDADES EN CENTROS DE 8 e > UNIDADES	855	941	86

En todo caso, si pode observarse un atemperamento nos incrementos do número de unidades por centro, que permite que os centros de menos

de 16 unidades superen levemente a metade dos existentes, en canto ao seu cómputo total de unidades, como deixan ve-los cadros 3, 4 e 5.

Cadro 3

OURENSE										
N.º E % DE CENTROS SEGUNDO O N.º DAS SÚAS UNIDADES										
ANO	1-7	%	8-15	%	16-23	%	24 e +	%	TOTAL	%
1980-81	185	77.08	32	13.33	15	6.25	8	3.33	240	100
1985-86	93	60.78	40	26.14	12	7.84	8	5.22	153	100

Cadro 4

N.º E % DE UNIDADES SEGUNDO A SÚA DISTRIBUCIÓN EN CENTROS										
ANO	1-7	%	8-15	%	16-23	%	24 e +	%	TOTAL	%
1980-81	214	19.9	325	30.17	279	25.90	259	24.04	1.077	100
1985-86	139	12.87	452	41.85	233	21.57	256	23.70	1.080	100

Cadro 5

OURENSE		
% UNIDADES SEGUNDO A SÚA DISTRIBUCIÓN		
ANO	EN CENTROS < 16 UNID.	EN C. > 16 UNIDADES
1980-81	50.04	49.96
1985-86	54.72	45.28

Con maior detimento, podemos examinar algúns dados referidos ao conxunto provincial e distintos concellos da provincia da Coruña, agás

os concellos das tres cidades existentes, como se pon de manifesto no cadro 6.



O

t

e

m

a

N.º	CONCELLO	N.º PARRO- QUIAS	N.º ENTID. CON ESCOLA				TOTAL UNID. ESCOLA			TOTAL UNID. EN COL. PUBL.				% UNID. EN COLEX. PUBL.				% POBOACION NA CAPITAL MUNICIPAL
			1980-81	1985-86	+	-	1980-81	1985-86	+	-	1980-81	1985-86	+	-	1980-81	1985-86	+	
1	ABEGONDO	19	4	3		1	21	23	2	17	20	3		80.9	86.9	+		8.69
2	AMES	11	12	12			39	40	1	28	29	1		71.8	72.5	+		16.98
3	ARANGA	6	12	3		9	12	10			8	8			80.0	+		20.60
4	ARES	3	3	3			28	29	1	26	27	1		92.8	93.1	+		62.83
5	ARTEIXO	13	12	20	8		56	107	51	45	43		2	80.3	40.1	-		24.62
6	ARZUA	22	6	5		1	28	29	1	23	25	2		82.1	86.2	+		26.73
7	A BANA	15	6	7	1		22	26	4	17	20	3		77.3	76.9	-		15.41
8	BERGONDO	9	8	8			22	26	4	15	19	4		68.8	73.0	+		26.54
9	BETANZOS	7	1	1			51	59	8	51	59	8		100	100	+		75.6
10	BOIMORTO	13	7	8	1		24	23		17	16		1	70.8	69.6	-		18.61
11	BOIRO	8	19	18		1	64	107	43	19	26	7		64.0	52.3	-		31.62
12	BOQUEIXON	14	6	6			23	25	2	22	30	8						
13	BRION	9	6	8	2		24	31	7	15	19	4		65.2	76.0	+		7.80
14	CABANA	10	6	10	4		28	34	6	19	22	3		79.2	71	-		18
15	CABANAS	10	7	6	1		18	21	3	12	15	3		82.1	73.5	-		18.62
16	CAMARIÑAS	4	4	4			49	51	2	19	21	2		66.7	71.4	+		34.2
17	CAMBRE	12	8	15	7		34	65	31	26	29	3		38.8	41.2	+		41
18	CAPELA	6	4	2		2	12	11		9	10	1		75.0	90.9	+		20.21
19	CARBALLO	18	21	32	11		110	156	46	19	20	1						63.45
										40	43	3		58.2	56.4	-		41.5
										24	27	3						
										18	18							
20	CARNOTA	4	4	8	4		37	46	9	22	23	1		59.4	50	-		28.0
21	CARRAL	8	4	5	1		27	34	7	24	29	5		88.9	85.3	-		33.71
22	CEDEIRA	7	1	2	1		37	40	3	37	39	2		100.0	97.5	-		56.17
23	CEE	6	2	5	3		26	33	6	25	28	3		96.1	84.8	-		42.89
24	CERCEDA	6	4	7	1		30	39	9	20	23	3		66.7	59	-		26.11
25	CERDIDO	3	1	1		9	9			9				100.0	100.0	-		42.27
26	CESURAS	13	12	11	1		12	12			11	11			91.6	+		9.72
27	COIROS	6	2	2			2	2										28.29
28	CORCUBION	2	1	1			10	10		10	10			100.0	100.0	-		84.06
29	CORISTANCO	15	11	16	5		52	62	10	26	29	3		50.0	46.7	-		11.35
30	CULLEREDO	11	6	11	5		34	55	21	28	20			82.3	36.4	-		9.64
31	CURTIS	4	2	3	1		31	34	3	16	17	1		51.6	50.	-		42.15
32	DODRO	3	8	7		1	12	21	9		13	13			61.9	+		34.84
33	DUMBRIA	7	7	7			8	21	13		15	15			71.42	+		14.90
34	FENE	7	8	7	1		55	84	29	15	22	7		27.27	55.9	+		19.22
35	FISTERRA	4	7	5	2	20	27	7		10	18	8		50.0	66.7	+		56.9
36	FRADES	12	4	3	1		19	22	3	16	20	4		84.2	90.9	+		12.28
37	IRIXOA	7	2	2			2	2								+		12.69
38	LARACHA	13	12	12			45	56	11	34	41	7		75.5	73.2	-		14.51
39	LAXE	6	1	2	1		23	23		23	22		1	100.0	95.6	-		40.43
40	LOUSAME	7	1	6	5		18	26	8	18	21	3		100.0	80.7	-		30.78
41	MALPICA	8	8	10	2		40	54	14	27	27			67.5	50.0	-		42.68
42	MANON	5	1	1			8	9	1	8	9	1		100.0	100.0	-		19.62
43	MAZARICOS	12	3	6	3		32	59	27	18	21	3		56.2	35.6	-		6.85
44	MELIDE	26	9	7	2		37	39	2	29	25	4		78.4	87.2	+		40.93
											9	9						
										13	14	1		65	60.86	-		11.89
45	MESIA	12	8	10	2		20	23	3	18	20	2		90	86.95	-		40.35
46	MIÑO	8	3	4	1		20	23	3	8	11	3		100.0	100.0	-		23.42
47	MOECHE	5	1	1			8	11	3		19	19		90.5	82.6	-		35.0
48	MONFERO	7	3	4	1		21	23	2	19	19			50.0	52.4	+		54.7
49	MUGARDOS	4	6	4		2	38	42	4	19	22	3		27.5	64.4	+		22.85
50	MUXIA	14	20	9	11	40	45	5		11	13	2				+		
											16	16						
51	MUROS	8	8	13	5		58	69	11	30	27	3		51.72	42.02	-		18.18
52	NARON	13	9	13	4		72	110	38	43	42		1	90.27	80.0	-		77
										22	21							
											25	25						
53	NEDA	4	10	5	5		25	32	7	16	18	2		64.0	56.25	-		63.13
54	NEGREIRA	8	5	8	3		32	38	6	28	31	3		87.5	81.6	-		28.78
55	NOIA	6	3	3			32	43	6	28	31	3		87.5	72.09	-		40.90
56	OLEIROS	9	8	14	4		46	70	24	29	21		7	67.39	51.4	-		24.67
57	ORDES	14	15	16	1		55	66	11	31	38	7		56.4	57.8	+		43.21
58	OROSO	11	12	10	2		20	20		9	10	1		45.0	50.0	+		27.03
59	ORTIGUEIRA	26	7		9		67	73	6	36	37	1		53.7	50.7	-		12.30
60	OUTES	10	12	11	1		37	61	24	26	30	4		70.27	49.2	-		22.43
61	OZA DOS RIOS	12	1	1			12	14	2	12	14	2		100.0	100.0	-		13.27
62	PADERNE	9	9	3	2		1	3	2					100.0	33.3	-		
63	PADRON	6	8	12	4		49	60	11	15	19	4		83.6	78.3	-		39.51
										26	28	2						
64	O PINO	13	4	4			20	25	5	17	22	5		85.0	88.0	+		13.62
65	A POBRAC.	4	10	8	2		32	51	19	12	12			65.6	68.6	+		42.30
										9	23	14						
66	PONTECESO	14	8	8			45	46	1	26	26			57.8	56.5	-		10.51
67	PONTEDELUME	7	8	8			44	50	6	37	34		3	84.0	68	-		54.42
68	AS PONTES	10	3	5	2		41	58	17	10	20	10		100.0	96.55	-		76.30
										15	19	4						
										16	17	1						
69	P. DO SON	10	16	16			51	54	3	23	29	6		45.0	53.7	+		30.42
70	RIANXO	6	15	16	1		53	81	28	33	34	1		62.3	42.0	-		32.94
71	RIVEIRA	9	14	17	3		88	108	20	18	24	6		20.4	22.2	+		43.30
72	ROIS	12	7	8	1		33	35	2	13	15	2		39.4	42.8	+		11.35
73	SADA	8	5	5			33	36	3	22	27	5		66.7	75.0	+		53.0
74	S. SADURNIÑO	7	3	4	1		21	22	1	19	19			90.5	86.4	-		24.14
75	S.ª COMBA	17	11	19	8		39	52	13	29	34	5		74.3	65.4	-		19.46
76	SANTISO	17	10	8			23	17										
77	SOBRADO	10	9	6	3		18	16		9	11	2		50	68.7	+		23.37
78	SOMOZAS	4	2	3	1		2	3										
79	TEO	12	16	18	2		54	66	12	19	23	4		35.2	34.8	-		31.50
80	TOQUES	10	6	6			9	9										
81	TORDOIA	9	9	7	2		25	25		17	19	2		68.0	76.0	+		17.67
82	TOURO	19	10	11	1		17	33	16	8	23	15		47.0	69.7	+		10.92
83	TRAZO	11	4	6	2		20	24	4	17	19	2		85.0	79.2	-		6.50
84	VALDOVIÑO	9	4	7	3		31	36	5	28	30	2		90.3	83.3	-		27.32
85	V. DO DUBRA	12	5	5			44	47	3	24	27	3		54.5	57.4	+		14.57
86	VEDRA</																	

Pode observarse un desaxuste negativo entre o número de parroquias e o de entidades con algunha modalidade de centro educativo básico e público. En relación aos datos de 1980-81, 43 dos 89 concellos polo número de entidades con escola, segundo os datos de 1985-86, pero en 22 rexístrase unha diminución. Das 730 unidades escolares de aumento, a metade rexístrase por ampliación de centros xa existentes ou creación doutros novos en cada capital municipal.

É de indicar que de 129 unidades de preescolar –exclusivamente– pásase a 206 unidades no territorio citado, entre o curso 1980-81 e o 1985-86.

Por outra banda, falando da radiación xeralizada de colexios e concentracións nas distintas capitais municipais (o que vén supor unha media provincial do 72.19% en 1980-81 e do 71.20% en 1985-86 do total de unidades de preescolar e de EXB públicas), salienta que dos 89 concellos examinados, só 24 posúen un ou máis dun centro de EXB e preescolar dotado con 8 ou máis unidades fóra da respectiva capital municipal (en total 29 centros); sin embargo, a poboación que vive en entidades de poboación distintas das capitais municipais totaliza, nos 89 concellos, un 70% da poboación.

Cadro 7

CORUÑA										
N.º E % DE CENTROS SEGUNDO O N.º DAS SÚAS UNIDADES										
ANO	1-7	%	8-15	%	16-23	%	24 e +	%	TOTAL	%
1980-81	539	83.56	35	5.42	37	5.73	34	5.27	645	100
1985-86	543	79.61	40	5.86	55	8.06	42	6.15	682	100

Cadro 8

CORUÑA									
N.º E % DE UNIDADES SEGUNDO O TAMAÑO DOS CENTROS									
ANO	1-7		8-15		16-23		24 e +		TOTAL
1980-81	648	23.15	404	14.43	708	25.29	1039	37.12	2799
1985-86	690	19.55	446	12.63	1097	31.08	1296	36.72	3529

Cadro 9

CORUÑA		
% DE UNIDADES SEGUNDO O TAMAÑO DOS CENTROS		
ANO	AULAS EN CENTROS < 16	AULAS EN CENTROS > 16 UNID.
1980-81	37.58	62.42
1985-86	32.19	67.81

Cadro 10

N.º CENTROS SEGUNDO O SEU NUMERO DE UNIDADES. CORUÑA																																														
AÑOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	36	37	38	39	40	41	42	43	45	51	59	TOTAL
1980-81	494	19	10	6	2	4	4	4	7	4	1	4	7	1	7	4	8	4	9	2	-	5	5	3	1	7	1	6	3	1	2	-	1	1	1	2	-	-	2	-	-	1	1	1	-	645
1985-86	465	52	10	7	5	4	2	5	7	7	6	3	2	5	5	3	5	3	11	10	10	8	5	2	6	3	6	2	6	3	2	1	-	3	-	1	1	1	-	1	1	2	-	1	682	

Cadro 11

N.º TOTAL DE UNIDADES SEGUNDO O N.º DE UNIDADES DE CADA CENTRO. CORUÑA																																														
AÑOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	36	37	38	39	40	41	42	43	45	51	59	TOTAL
1980-81	494	38	30	24	10	24	28	32	63	40	11	48	91	14	105	64	136	72	171	40	-	110	115	62	25	182	27	168	87	30	62	-	33	34	36	74	-	-	80	-	-	43	45	51	-	2.799
1985-86	465	104	30	28	25	24	14	40	63	70	66	36	26	70	75	48	85	54	209	200	210	176	115	48	150	78	162	56	174	90	62	32	-	102	-	37	38	39	-	41	42	86	-	-	59	3.529

Distintos cadros complementarios resaltan o incremento de concentración de unidades escolares rexistrado na provincia da Coruña. E en resume, temos de reafirmar que sustancialmente a anterior política en canto á creación de centros, unidades e postos escolares non variou.

## ¿HAI ALTERNATIVAS?

Hainas.

Tanto desde a reflexión internacional sobre as perspectivas da escola rural<sup>(10)</sup>, como desde as Conclusións de distintas Xornadas estatais (Barcelona, Salamanca, A Rioxa...),

ou por parte de distintos estudiosos (P. FURTER desde Suiza, M. SUBIRATS desde Cataluña, M. GRANDE desde Castela-León, CARIDE desde Galicia...) avogan por unha reconsideración da escola rural, como presenza necesaria no contexto das comunidades rurais.

Partindo dunha perspectiva de desenvolvemento integral e concedéndolle á escola unha consideración de servizo público esencial e punto clave para unha estratexia de desenvolvemento, pódense deseñar alternativas.

Pola vía da descentralización das ofertas de formación e do medre da autonomía política e económica rexional, co impulso da participación social, cumpriría un novo proxecto de desenvolvemento cultural rural, que poidese contribuir ó bloqueo da regresión económica, da dependencia política e da marxinação cultural, e de reforza-la identidade socio-cultural dos espazos rurais.

Nesta perspectiva, a nova escola e posible escola rural debe insertarse nun sistema cultural máis amplo. Un sistema, no dicir de M. SUBIRATS, "*de acción educativa que comprenda campo e cidade e que conquira ofrecer unha calidade homoxénea dos servizos educativos*", querendo fuxir, deste xeito, dunha hipotética saída a través da redefinición dun cerrado modelo cultural específico do ámbito rural. O tipo de cultura haberá de basearse nun dobre ámbito integrador dos elementos xerais, propios dunha cultura moderna, e doutros de carácter local, axeitados á socialización e ao desenvolvemento integral comunitario, evitándose, porén, a asimilación cultural pasivizante, canto a desubicación e despersonalización dos individuos en formación<sup>(11)</sup>.

Na práctica terán de ser revisadas as actuais estruturas organizativas, os programas, contidos e métodos, a formación e o rol dos ensanantes, a interrelación escola-medio, os valores culturais, o papel da administración local.

M. GRANDE reclama<sup>(12)</sup> a potenciación dun subsistema educativo específico integrado no conxunto do sistema educativo, o que supón a construción dunha efectiva descentralización. A cada comunidade unha escola adecuada ao medio, con recoñecemento legal e autonomía, e a cada comarca unha rede escolar básica completa. A tal fin, cómpre falar da necesidade de elaborar mapas escolares, da necesaria coordinación de unidades dispersas de educación rural en base ao establecemento de zonas escolares e de proxectos educativos en tal escala.

Un plan de desconcentración que viabilice a proposta, debe supor, xunto á coordinación, o deseño de

novas escolas parroquiais e minigrupacións, coa pertinente revisión dos parámetros de edificación, equipamento e dotación e dos criterios de agrupamento do alumnado, non tanto en base á noción de curso, canto de ciclo madurativo.

A revisión dos programas, métodos e contidos, como de horarios e calendarios haberá de facerse a partir do coñecemento e análise da realidade contextual próxima, en colaboración cos pais e outros sectores sociais. Haberá que potencia-la presenza dun material didáctico e libros que tomen en consideración o medio rural<sup>(13)</sup>.

Todo este conxunto de medidas debe completarse coa revisión da formación, medios de perfeccionamento e actuación dos profesores. A creación de mecanismos de formación activa con atención ao medio rural, a flexibilización dos procedementos de acceso e permanencia de equipos estables de profesores dispostos a unha acción conxunta ó redor dun proxecto educativo común a desenvolver nunha determinada zona rural; a presenza de profesores de apoio e itinerantes, a ampliación no número, intensidade de accións e capacidade autónoma dos centros de recursos; a facilitación de dotacións, apoios e intercambios pedagóxicos estables; a posibilidade de substitucións automáticas nos casos precisos, e a incentivación do profesorado para a súa permanencia en contextos rurais, son, deste xeito, algunhas das cuestións a reexaminar.

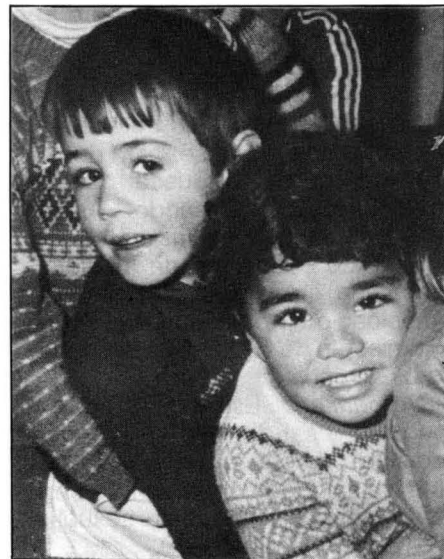
Outros elementos, como a redución no número de alumnos por unidade —en canto que máximo legal establecido e mínimo para o sostenimento dunha unidade escolar—; a galeguización do ensino, a socialización dos alumnos e a súa inserción en contextos dinámicos por medio de viaxes e estancias de convivencia e intercambio, a integración dos diminuídos, o aumento das cuantías das asignacións económicas para gastos de funcionamento, a calidade pedagóxica da educación preescolar rural, deberían ser revisados. Facendo posible con estas orientacións, unha nova escola rural

A.C.R.

## NOTAS

- (1) COSTA RICO, A., La enseñanza primaria en Galicia en el primer tercio del siglo XX (1898-1936), *Tese Doutoral, Univ. Salamanca, 1982, 1.300 pp. (inédita)*.
- (2) MEC, Planificación de la educación. Galicia. Madrid. Servicio Public. MEC 1970.
- (3) CARMENA, G., REGIDOR, J., La escuela en el medio rural. Ser. Public. MEC 1984, pp. 173.
- (4) CARMENA, G., REGIDOR, J., "La política educativa y la escuela rural", Cuadernos de Pedagogía, 79 (1981).
- (5) ORDEN HOZ, A., El agrupamiento del alumnado, Madrid. ICE da Univer. 1975.
- (6) CARMENA, G.; REGIDOR, J., La escuela en el medio rural, op. cit., p. 40.
- (7) GRANDE RODRIGUEZ, M., La escuela rural, Granada, M.E.P. 1981.
- (8) MINISTERIO DE TRANSPORTES, TURISMO Y COMUNICACIONES, Libro Blanco del Transporte escolar, Madrid, 1981, pp. 137 e 141.
- (9) CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, Educación e Sociedade en Galicia, Santiago 1985.
- (10) MALASSIS, Ruralidad, educación y desarrollo, UNESCO, Buenos Aires 1975; RAKOTOMALALA, LE THAN KOI, A educação no meio rural, Lisboa, Moraes, 1976; FURTER et alii, "Education et développement regional en Suisse", Education et Recherche, 2 (1985) 43-71.
- (11) COSTA RICO, A., "Unha educación integrada no territorio. Perspectivas organizativo-administrativas" Materiais Pedagóxicos. Universidade Santiago, 1 (1985) 117-128.
- (12) GRANDE RODRIGUEZ, "Bases educativas para la educación rural", Cuadernos de Pedagogía, 79 (1981) 22-25.
- (13) CARIDE GÓMEZ, "La escuela rural: re-creación de una identidad en crisis", Cuadernos de pedagogía, 112 (1984) 68-75.

VICENTE





## Un proxecto de desenrolo integral para a zona rural

Grupo de Traballo

(II as. Xornadas da Escola Rural. A Rioxa 1986)

### DESENROLO INTEGRAL DA ZONA RURAL

Entendemos por desenrolo integral da zona rural un proceso global que afecta a tódolos individuos e a tódalas dimensións de actividade insertos neste medio: económico, social-política, educativo-cultural. Un proceso que conduce á formación de mulleres e homes creativos, críticos, libres e solidarios dentro dunha sociedade máis libre e sen clases.

Na perspectiva deste desenrolo, pensamos que hai abondo posibles actuacións alternativas puntuais que tódalas persoas e colectivos —encamiñados a conseguir un desenrolo integral— deben impulsar.

*No económica.* Compriría ir cara un novo modelo económico que desenvolva unha sociedade onde o principio de “ser” estea por riba do “ter”, e que rexeite o modelo consumista da sociedade capitalista.

Impulsando ideas como a comarcalización; o cooperativismo; os recursos naturais como alternativa, a formación profesional constante no campo agrario; creando unha infraestrutura que permita regresar a aqueles que no seu día abandonaron o medio rural.

*No social-político.* Potencia-lo asociacionismo de base, para desterrar-lo individualismo. Buscar cauces participativos, impulsando Asambleas populares. Escolas cidadáns: de pais, de educación de adultos... Fomenta-la creación de medios de comunicación propios: prensa popular, emisoras de F.M., follas informativas ós veciños...

*No sanitario.* Esixir unha educación para a saúde, que inclúa unha medicina preventiva; un plan coherente de sanidade, creación de centros comarcais, educación sexual e planificación familiar.

*No ocio.* Creación dunha infraestrutura de locais que posibilite a ocupación do tempo libre. Impulsando a educación para o emprego do tempo libre creativo —atendendo ás distintas idades e sexos— como alternativa ó ocio consumista: recuperación de tradicións, xogos e festas populares.



VICENTE

### PAPEL DA ESCOLA NO DESENROLO INTEGRAL

#### ASPECTOS EDUCATIVOS

Entendemos que o papel da escola no desenrolo integral da zona rural é sobranceiro. Por isto compriría:

- Planificación educativa axustada ás peculiaridades da zona.
- Integración da escola no entorno: respecto ó medio, coñecemento e aportación de alternativas á problemática existente.
- O mestre deberá integrarse no medio, con gradacións segundo as distintas circunstancias persoais e externas.
- Potenciación das relacións escola-institucións-entidades cara ó desenrolo integral.

- As funcións do mestre e da escola: colaborar na dinamización do desenrolo integral desde o ámbito escolar. Desempeñar un claro papel educativo e de servizo público á comunidade escolar.

#### ESCOLA E PAIS

Partimos da idea de que o traballo do mestre na zona rural lévalle a que participe no seu desenrolo integral. Por isto pensamos:

- A escola pode e debe traballar aspectos concretos do entorno.
- O mestre buscará a participación dos pais na escola e fomentará que se agrupen.
- Os pais poden e deben participar na actividade escolar a través das súas experiencias e ocupacións laborais.
- Para a escola é importante a participación dos pais porque deste xeito se contrarrestan as pautas de conducta, as normas e os valores imperantes con respecto ás que inculca a escola.

Considérase como moi importante a comprensión e apoio dos pais á innovación pedagóxica, tanto na concepción do curriculum como nos aspectos metodolóxicos.

#### OUTRAS ACCIONS EDUCATIVAS

A promoción educativa no mundo rural non se apoia exclusivamente na escola, senón tamén noutras accións paralelas e complementarias. Por isto habería que desenrolar unha serie de actividades que xunto coas propiamente escolares afronten as limitacións do mundo rural. Considerámos como fundamentais a anima-

ción socio-cultural e a educación de adultos.

*Animación socio-cultural.* Os obxectivos que debería marcarse para que sexa un factor decisivo no desenvolvemento integral do medio rural serían:

- ofrecer unha posibilidade de ocupa-lo tempo libre, tanto na diversión como na formación socio-cultural.
- deseñar e organizar cursos ocupacionais en coordinación co ensino de adultos ou autonomamente.

- colaborar coa escola en actividades escolares e extraescolares.
- promover, recuperar e organizar as festas locais e todo aquilo que constitúa o patrimonio cultural do pobo.

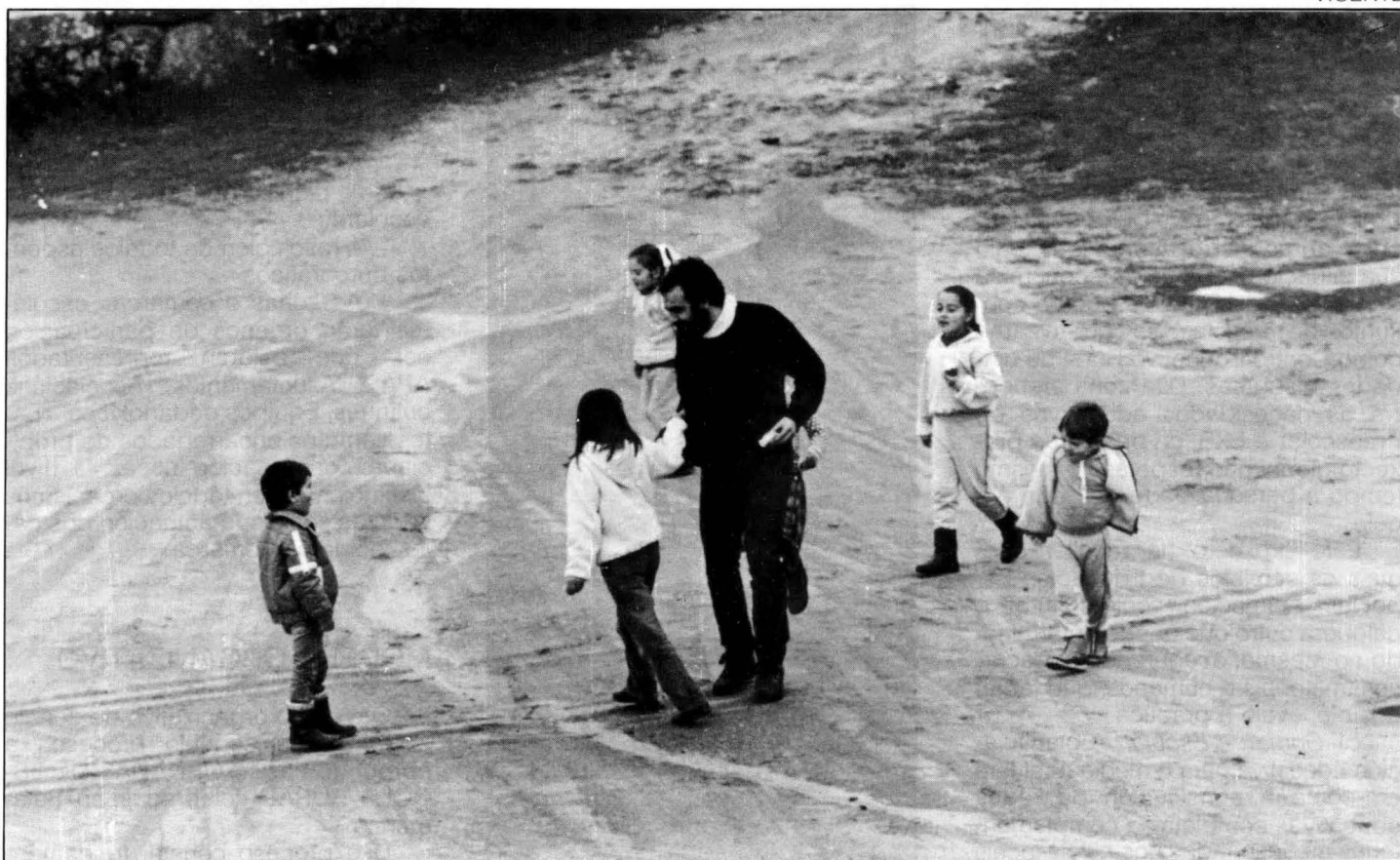
*Educación de adultos.* Deberase planificar de acordo co Proxecto de desenvolvemento integral da zona. Os obxectivos que debería marcarse serían:

- actualizar profesionalmente ós residentes na localidade.

- realizar programas de alfabetización e levalos adiante.
- ofrecer posibilidades de completa-los estudos básicos ós que non poideron realizalos no seu día.
- realizar accións concretas de promoción da muller.
- levar a cabo, xunto coa escola, actividades de formación de pais.

A Rioxa. Febreiro 1986

VICENTE



## A zonalización como alternativa á escola rural.

Grupo de traballo

(II as. Xornadas da Escola Rural. A Rioxa 1986)

*Nas segundas Xornadas da Escola Rural celebradas en Santurde (Rioja) durante os días 24 de Febreiro ó 1 de Marzo de 1986, o grupo de traballo "A Zonalización como alternativa á escola rural" prantexouse como obxectivo prioritario, a profundización e o desenvolvemento do Documento elaborado durante as primeiras xornadas da escola rural de Salamanca de 1984 sobre novos modelos organizativos.*

### ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DA ESCOLA RURAL

As comunidades rurais teñen dereito a un servizo público educativo de calidade.

Para garantir ese dereito, o sistema educativo rural debe estar estruturado nos distintos ámbitos territoriais a través destes niveis:

a) *Comunidade Local.* Cada comunidade local ten dereito á súa propia escola. Nela deben impartirse os niveis básicos: Preescolar e EXB.

b) *Zona escolar.* Unha zona escolar abranguería a área que pola súa situación xeográfica, económica e cultural fíxese posible que un conxunto de escolas se organizaran como Centro Educativo Rural de unidades dispersas. Dita zona atendería as necesidades educativas de Preescolar e EXB, en base a un proxecto global que respetase ó mesmo tempo a personalidade de cada escola.

Este proxecto ha recoller ademais os servizos de Educación Especial, Animación socio-cultural e calquera outro que quede determinado no mesmo, asegurando os recursos, materiais e humanos, que fagan posible levalo á práctica.

c) *Comarca Escolar.* A planificación educativa para o medio rural terá en conta a constitución de redes educativas completas e complementarias ás deseñadas nos niveis locais



e de zona, que contemplan tódolos tramos educativos (Preescolar, Básica, Ensinos medios) como resposta ás necesidades do seu territorio.

O proxecto pedagóxico de comarca garante a coordinación dos diferentes proxectos pedagóxicos de zona e niveis educativos. En dita comarca deberase atender ademais:

—A coordinación e planificación educativas.

—Os servizos sicopedagóxicos e de orientación.

—A formación do profesorado.

—A planificación de comedores escolares.

—A resolución de tódolos aspectos burocráticos.

● As zonas e comarcas escolares terán órganos de participación nos que estarán representados APAS, Axuntamentos, Asociacións culturais, Equipos pedagóxicos... Estes serán os encargados de propiciar a coordinación eficaz, a nivel institucional, con tódolos organismos e forzas sociais, a actuación dos cales incida na comarca.

### MODELO ORGANIZATIVO

O modelo organizativo de zonalización debe seguir o proceso xa aprobado nas I XORNADAS DE ESCOLA RURAL celebradas en Salamanca.

Dito proceso consta, fundamen-



talmente, das seguintes fases:

—Realización dun estudo xeográfico, sociolóxico e económico da zona e comarca que, xunto a análise da situación escolar existente permítase a elaboración dun mapa escolar que ofrece un diagnóstico da escola rural, favorecendo a determinación duns criterios eficaces para proceder a unha correcta comarcalización que contemplase unha rede educativa completa (EEMM, EXB, Preescolar, Formación permanente, Servicios de Educación Compensatoria e de Centros de Recursos). Así mesmo, o mapa escolar posibilitaría elaborar un proxecto de zonalización que asegure un servizo educativo de calidade, baseado na potenciación de equipos pedagóxicos que traballaran en base a proxectos educativos para a zona.

—A posta en práctica, con carácter experimental, deste proxecto nunha zona e a súa posterior avaliación, permitiríanos reestructurar o modelo inicial e darlle a súa configuración definitiva que sería extendida a toda a comarca.

—Ese proceso definiría a zona escolar como unidade base de organización e actuación. Os mestres da zona constituirían o Equipo Pedagóxico que elaboraría o proxecto educativo. Dito equipo estaría composto por tódolos mestres que traballen na zona, coordinándose tódalas zonas a nivel comarcal.

## PROXECTO EDUCATIVO

1. Cremos nunha educación integral do alumno que teña en conta un equilibrio entre contidos, pautas de conducta e actitudes, maneira de ser e a personalidade do individuo.

2. Cremos tamén nunha educación personalizada que respete as aptitudes e posibilidades de cada alumno que lle faga coñecer as súas potencialidades e limitacións persoais ó tempo que lle esixa un rendemento máximo dentro destes parámetros.

3. No EXB hanse traballar uns aspectos básicos e comúns a tódolos niveis: as habilidades instrumentais de lectura, escritura, cálculo e expresión que, conxuntamente cos hábitos de observación, experimentación e razoamento, constitúen os fundamentos de calquera aprendizaxe posterior.



VICENTE

4. A zona escolar terá de adoptar unha metodoloxía propia que sexa activa e reflexiva, que comporte, por unha banda, un mellor rendemento, motivación, satisfacción e progreso dos alumnos; e pola outra, que faga os contidos aplicables na práctica.

5. As técnicas didácticas que se adopten tenderán a orientar e facilitar a aprendizaxe dos alumnos. O uso variado de técnicas (p.e.: explicación, observación dirixida, texto libre, debates, resúmenes, coloquios, comentarios de textos, etc.) favorecen a motivación e a actividade eficaz dos alumnos.

6. Contemplaranse uns programas mínimos que comporten unha gradación axeitada das materias, durante toda a escolaridade, e que sexan susceptibles de adaptárense ás diferentes modalidades da escola e, concretamente, ós diferentes grupos que se dan na nosa situación da escola rural.

7. A organización do "grupo-clase" terá de ser flexible, tanto se se trata dun grupo heteroxéneo de idades e niveis diferentes.

8. A circulación de información en calquera senso (relación profesor-alumno; alumno-alumno; alumno-grupo) é un estímulo que favorece o coñecemento dos diferentes membros do grupo-clase, e o enriquecemento mutuo tanto de cara ó desenvolvemento intelectual coma a boa relación afectiva.

9. A avaliación entendémola como un proceso de control de adquisición de aprendizaxes, actitudes, valores, habilidades... por parte de

cada neno segundo as súas posibilidades.

Esta práctica debe ser sistemática e baseada en criterios colectivamente asumidos e craramente definidos, tanto no que respecta ós aspectos que se han avaliar coma ás técnicas empregadas.

10. A estrutura e funcionamento das zonas escolares virá dada pola definición clara dun organigrama, da función dos elementos que a compoñan, da organización dos recursos humanos e materiais.

## ALGÚNS ASPECTOS LEXISLATIVOS A CONTEMPLAR PARA GARANTI-LO MODELO DE ORGANIZACIÓN PROPOSTO.

Para garanti-lo funcionamento do modelo de organización proposto, a Administración educativa deberá desenvolver unha serie de disposicións legais que contemplarán necesariamente os seguintes aspectos:

### 1. O MAPA ESCOLAR

Na elaboración do mapa escolar dinámico a Administración educativa deberá ter presente a participación de tódolos sectores implicados no proceso educativo, incluíndo aqueles colectivos de Renovación pedagóxica con liñas de traballo baseadas na busca dunha alternativa educativa para o medio rural.

En ningún caso, a prospectiva educativa que poidera derivarse da elaboración de dito mapa escolar, pode sèrvir de xustificación á Administración educativa para aplicar exclusivamente criterios de rendibilidade económica á hora da asignación de recursos de todo tipo ós centros educativos rurais e que supoñería mante-la actual política discriminatoria con respecto ó mundo rural.

## 2. RECOÑECEMENTO XURIDICO DO C.E.R.

Debe contemplarse legalmente a figura do Centro Educativo Rural, con unidades dispersas, tal e como o definimos no Apto. referente ó Modelo Organizativo.

### a) Concurso de Traslados.

A nova Organización Escolar do medio rural supón a desaparición do mestre illado na súa tarefa, polo tanto a súa profesionalidade queda vencellada, ó igual que sucede no medio urbano, ó seu equipo pedagóxico que desarrolla un programa colectivo e, en consecuencia, a súa mobilidade non afecta xa á totalidade dun centro educativo, senón a unha parte del. Neste senso os concursos de traslados deben facilitar e posibilita-

-la formación de equipos pedagóxicos que aseguren o desenvolvemento dos proxectos educativos en cada zona.

Para isto cumpriría:

—un concurso de traslados que complete o Centro Educativo Rural en función das necesidades do proxecto, con clasificación previa das especialidades e vacantes.

—un compromiso de permanencia en base ó proxecto educativo correspondente, durante un determinado tempo nun C.E.R.

b) Debe facerse unha redistribución e flexibilización do *horario* en función das necesidades do proxecto.

c) A ratio ten que definirse en base ós distintos niveis existentes nas escolas e non referida a un módulo número xeral para tódalas escolas.

## 3. RECURSOS

A dotación de recursos humanos, materiais e económicos para este novo modelo organizativo será a axeitada ás necesidades prantexa-

das por cada un dos proxectos educativos de zona e o novo modelo organizativo previsto.

A asignación presupostoria necesaria para desarrollala deberá atender a tódolos capítulos prantexados polo proxecto, para o cal cumprirá establecer novas fórmulas de asignación presupostoria non contemplada actualmente.

## 4. ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN

Consideramos necesario un desenvolvemento legislativo que contemple a participación da comunidade escolar rural nos distintos ámbitos e órganos do sistema educativo.

Este desenvolvemento deberá responder ás particularidades propias e diferenciadas que caracterizan ó mundo rural.

O órgano de participación máis preto será o Consello Escolar do Centro Educativo Rural, no cal estarán representados: os pais, os alumnos, o equipo pedagóxico e o Axuntamento.

Esta participación especificarase no Regulamento de Réxime Interno.

Igualmente cumprirá que as comunidades escolares rurais estean representadas equitativamente nos Consellos Escolares Comarcais.

VICENTE



## Algunhas consideracións sobre as concentracións escolares

Alicia López Prado (coordinadora).

*Con motivo duns plans de escolarización que pretenden imprantarse, un grupo de ensinantes da zona e de persoas vencelladas á educación dos concellos ós que se fai mención, queremos manifestarnos en contra do actual sistema de ubicación e aglomeración dos Centros Escolares. E, sobre todo, queremos facer constar a nosa razonada oposición e o noso desexo de que este traballo sexa valorado cara ás posibles reformas e ampliación dos colexios de E.X.B. Coa inqueda posta nunha racional planificación educativa, presentámo-lo estudio adxunto cunhas alternativas para un mapa escolar baseado en criterios psicopedagóxicos e socioculturais.*

*O ámbito ao que nos referimos comprende os concello de: Ordes, Oroso, Mesía, Frades e unha parroquia pertencente a O Pino. Toda esta zona é de ámbito rural, e polo tanto de economía basicamente agrícola e gandeira, con alto espallamento da poboación.*

*Hai na actualidade un proxecto (aínda que non se sabe oficialmente, si é coñecido oficiosamente) de ampliación das actuais concentracións ou da creación doutras novas ubicadas ó pe das xa existentes, o que daría lugar a monstruosas e inoperantes macroconcentracións. Estas serían só un sistema arbitrario de Concentración economizadora de escolantes e nenos sen se plantexar outras alternativas máis racionais.*

*A actual situación e o futuro que nos deparan os proxectos da Administración van facer pervivir e aumentalos actuais fallos educativos e perxucios para a comunidade escolar así como a falla de desenvolvemento da sociedade rural.*



VICENTE

### MASIFICACION DE MESTRES E ALUMNOS

O grande número de mestres que imparten ensinanzas en cada concentración non posibilita a programación acorde co medio e o coñecemento real dos seus alumnos e do entorno familiar e social destes, entre outras cousas porque ese grande número despersiona a responsabilidade do feito educativo. Este dilúese entre moitos, o traballo docente semella máis ben a unha fábrica con entrada ás dez e no mellor dos casos con remate ás cinco. Na comunidade da zona que abarca o Centro Escolar non se nota a incidencia do equipo docente. O mestre remata ás cinco e na maioría dos casos marcha e reside fóra da zona de traballo. Na meirande parte dos casos o mestre é un descoñecido.

O grande número de nenos permite que a educación personalizada sexa unha utopía, e a socialización perda as súas virtudes. Quédase, polo tanto, nunha despersonalización dos nenos, xa que a toma de contacto social vai ser fría e superficial, non podendo ser constructiva nos primeiros ciclos de E.X.B., pois o que o neno necesita son vivencias moi achegadas.

### DESARRAIGO FAMILIAR

Un neno desde que monta no transporte pola mañá cedo ata que volta a súa casa pola noite, ten moitas horas baleiras de afectividade e relación coa familia. Isto supón un desgarramento violento, principalmente nas idades tenras de escolarización. No inverno tanto ás oito e media da mañá como ás seis e media da tarde xa é noite. Este é o horario de moitos escolares galegos. Isto provoca, xeralmente, traumas que o rapaz vai levar toda a súa vida ás costas.

O afastamento das concentracións escolares e as dificultades de desprazamento imposibilitan a participación dos pais no proceso educativo. Elimínase así toda relación da familia coa escola e o enriquecemento mutuo.

### TRANSPORTE

Dado que os centros que nos ocupan non están ubicados con criterios xeográficos senón que seguen escuros intereses municipais e caciquís, levan a que se empracen nas capitalidades dos municipios sen ter para nada en conta o estado da rede de comunicacións, distancias, etc.

Isto obriga ós nenos a un axitado transporte diario. Facéndose en au-



toques grandes que non entran na maioría das aldeas, que levan máis do número autorizado de nenos (non habendo asentos para todos), facendo recorridos inadecuados con grandes rodeos para recoller nenos de diferentes paradas, ou desdobrando o servizo e facendo agardar longo tempo ós nenos ben nas paradas, ou no recinto escolar (fóra).

Enténdase que ademais de non haber vixilancia de protección ningunha, as condicións climatolóxicas do noso país fan este transporte e esperas inhumanas e antipedagóxicas. Tal descontrol repercute negativamente no rendimento e na saúde escolar.

Moito máis grave é o feito de someter a este transporte a nenos de preescolar, feito que é coñecido sobradamente pola Administración, e permitido en contradición coa mesma lei. Nas grandes concentracións a escolarización de preescolar supón un transporte escolar ilegal e prematuro polo traslado de nenos de menos de seis anos en distancias descomunais. Ademais dos trastornos emocionais e físicos que lles ocasiona, obriga ó neno a situacións tan absurdas como a educación fóra do entorno familiar, comer fóra da súa casa, horas intempestivas, sofri-lo mal tempo e a choiva e perder moitos días de escola por enfermidade.

## UBICACIÓN

A ubicación dos centros nos núcleos urbanos, a masificación de mestres, a propia organización escolar vixente, o descoñecemento por parte do mestre da realidade dos seus alumnos, os programas urbanizadores, o agrupamento de nenos de parroquias diferentes, e o choque dos seus mundos: o rural e o falsamente urbano, transpranta ó neno do seu medio natural e social, sufrindo este a ruptura das relacións que foron o seu colo máis entrañable, onde forxou as súas experiencias e vivencias primeiras, e onde realizou os seus primeiros tanteos do mundo.

Por todo o anterior, a apertura do neno a outros medios queda fanada: o neno que non se fai bo coñecedor, investigador e elaborador do seu mundo, non pode despois moverse con seguridade noutro mundo calquera, pois non ten desenvolvidas as facultades afectivas para elo, e non acadou seguridade en si mesmo nin asentou a súa personalidade.



VICENTE

## CONSECUENCIAS PARA A SOCIEDADE NA QUE O NENO SE DESENVOLVE

Os pobos quedan sen nenos xa que están acuartelados nos grupos, feito que conleva o envellecemento moral e físico da poboación.

As aldeas e parroquias perden a súa cidadanía e deixan de ser comunidades vivas, quedando nun fato de veciños. Deste xeito destrúense as máis naturais estruturas sociais.

O plan de escolarización en grandes Grupos, está na mesma liña de tódalas desaxeitadas medidas que se tomaron no proceso destructivo á que foi sometida a sociedade galega ó seguir prescindido do recoñecemento dunha realidade social que é a parroquia, "institución que arrecada a vida cívica do espallado habitat", e que foi privada das súas funcións ó non ser recoñecida a súa entidade xurídico-administrativa, nin promocionada culturalmente, pasando a un total abafamento por uns centros rexidores de todas estas funcións.

Este plan de escolarización non respecta a estrutura socio-económica por seren afincados os centros en núcleos "capitalidade de municipio" ou núcleos de poboación de máis entidade urbana onde se desenvolven actividades de costas ó campo.

Lévanse dos pobos as incidencias culturais máis directas, como pode se-lo contacto coa escola e a influencia que poden ter mestres e nenos.

O plan de concentracións, posto

de modo, fixo crer que as unitarias estaban destinadas á extinción ou non sendo así, a seren centros educativos de segundo orde. A realidade lévanos a contar cos dedos das mans as unitarias que responden a unhas mínimas esixencias en infraestrutura e en dotación. Condénase así a un verdadeiro desterro ós mestres que teñan que sufrilas. É utópico, vendo a realidade actual, pensar nunha escoliña unitaria ben pintada que non rezume humidade, que teña tódolos cristais, luz, auga potable, patio de recreo, etc. Pola contra, edificios que foron no seu tempo modélicos, atópanse hoxe en ruínas, mentres a Concentración da zona está supermasificada. Do mesmo xeito poderíamos ver en grandes concentracións material a podrecer; outros que carecen del e sempre, por descontado, as unitarias sen servirse do mínimo.

A escola ó non se vencellar á vida das aldeas, vai facer dos rapaces persoas desarraigadas socialmente e dispostos a unha indiferencia e odio cara o seu, predispoñéndoos a se afastar da súa aldea de orixe por vela desvalorizada. Motivo que pode explica-la tendencia á emigración ou o abandono dos pequenos núcleos por aglomeracións urbanas, entre outros moitos.

Deste xeito, négase a posibilidade de que o neno se comprometa ou sinta comprometido a resolve-la súa propia problemática, ou polo menos enfrentarse dun xeito crítico á marxinação que sofre.



VICENTE

## INCIDENCIA NO ASPECTO PSICO-SOCIOLÓXICO

Por non ter base os plans actuais no principio que debe cumprir toda planificación racional de respecto ás características naturais e á configuración social de cada lugar, prescindese de elementais esixencias como:

—Non ter en conta que a realidade topográfica condiciona unha estrutura social na que é vital a relación entre os pobos máis próximos, e que supón o respecto a un sistema de vida e a unhas pautas de comportamento convivencial de raigame ancestral do noso pobo.

—Non ter en conta as modulacions psíquicas propias ó encadrar ó neno nun entorno que non lle di nada emotivamente nin subxectivamente. Rómpeuse a simbiose co medio, crebando a unidade co mundo que o arrodea nun momento tan crítico da súa vida emocional, no máis fondo entramado da subxectividade, pois para o neno cada árbore, cada pedra ou camiño, teñen a máis perfecta posición no mundo real e no máxico dos soños que a súa configuración ideal percibe.

—Ó desconecta-lo neno do seu ambiente, ráchase ese "urdime consistencial" tan complexo que envolve a vida emotiva do neno que se criou arroupado polos seres máis queridos do seu fogar e da súa vecindade. Aqueles que lle deron os primeiros colos e sorrisos, os primeiros aloumiños e cachetes. Estas per-

soas que estimularon as vivencias máis fondas do neno son a súa vez as que para el teñen máis valor ó saberse máis valorado por elas. Sempre e cando estas teñan a oportunidade de se actualizar no labor educativo, de participar no desenvolvemento do neno supoñen o reforzo máis seguro para o seu medre personal.

O neno sente profunda admiración por aqueles que lle ofreceron os primeiros mecanismos de seguridade e confianza e "engaiolaron" os seus soños. Estas persoas son sen dúbida os meirandes personaxes motivadores desde a idade máis crítica. É a partir delas que o neno reforzará o coñecemento da súa realidade,

de, así como o despegar da súa fantasía. Aquí está a máis rica fonte de coñecementos partindo das percepcións vivenciadas na dinámica do seu pobo e integradas na natureza que o acolle. Outro tanto, os seres que arrodean ó neno serán os grandes personaxes das súas fabulacións. Serán o punto máis seguro para o xordir da espontaneidade e para dar pé a unha creatividade liberadora nacida dos intereses da súa comunidade e dunhas experiencias compartidas.

## CONTRIBUCIÓN Ó FRACASO ESCOLAR

Partimos de que se introduce o neno nun ambiente escolar de grande número de alumnos no que pasa desapercibida a súa actitude en moitos aspectos, movéndose maiormente no anonimato.

Partindo de non considera-lo neno como persoa na súa integridade, tal como se está actuando dende a actual planificación educativa, tódalas consecuencias derivadas teñen que ser negativas:

En primeiro lugar xa non se respecta a persoa física do neno, cando se somete ó sacrificio dun longo transporte nas denunciables condicións que espuxemos no apartado referido a este. Como tampouco se lle respecta cando, como se se tratase dun feito moi normal, se lle obriga a comer nun segundo turno de comedor —ocasionado pola masificación do colexio— e aínda ben non acaba de comer faiselle entrar a rendir na clase.

VICENTE





Estes “detalles” e tantos outros que se poderían citar son indicativos do lugar que ocupa o neno neste sistema, e en que medida se planifica en función das súas necesidades psíquicas, biolóxicas e do seu benestar.

Hoxendía xa podemos avalia-los significativos resultados daquela planificación de concentracións escolares imprantadas desde hai máis dunha década con mentes de mellora-la calidade do ensino. Postos a analizar os resultados da porcentaxe de nenos que superan as probas de Graduado Escolar, obtemos un desafortunado dato, pero aínda é máis deprimente o feito de que (á marxe do fracaso en relación a uns programas establecidos) o desenvolvemento da personalidade do neno alcanza niveis aínda máis baixos que os referidos á mera instrucción. Máis que o desenvolvemento de facultades, o que estamos a presenciar en porcentaxes moi elevadas é bloqueo destas facultades, cando non actitudes desviadas e conductas problemáticas.

Chégase en moitos casos a dár-selles solucións desde a Educación Especial a nenos que a única dificultade que teñen é a desconexión co xeito de escola que se lles impón. Outro tanto podémonos atopar con cantidade de rapaces de catorce anos que saen do colexio coa pretensión de que saben inglés porque aprenderon uns vocablos snobistas, pero que carecen do mínimo desenvolvemento persoal: cun grao cero de autonomía, cunha capacidade creativa nula, así como unha incapacidade de comprensión lectora e de expresión oral e escrita. Todo isto redúcese a unha falla de iniciativa e de interés por algunha actividade, a unha falla de disposición para ser el mesmo e para afronta-la vida.

Os desalentadores resultados que este tipo de escola amosa, se ben é certo que os podemos atribuir en grande medida ó complexo entramado da situación social que nos toca vivir, tamén é verdade evidente que a contrapartida que a escola ofrece a tal situación é probe. A escola pouco alento pode aportar se se basa en presupostos como:

—Non partir da realidade social, cultural, e psicoafectiva dos nenos, desconsiderando as súas necesidades físicas e emocionais.

—Non traballar polos intereses do neno cando estes están á marxe dos programas dun exame de Graduado Escolar.

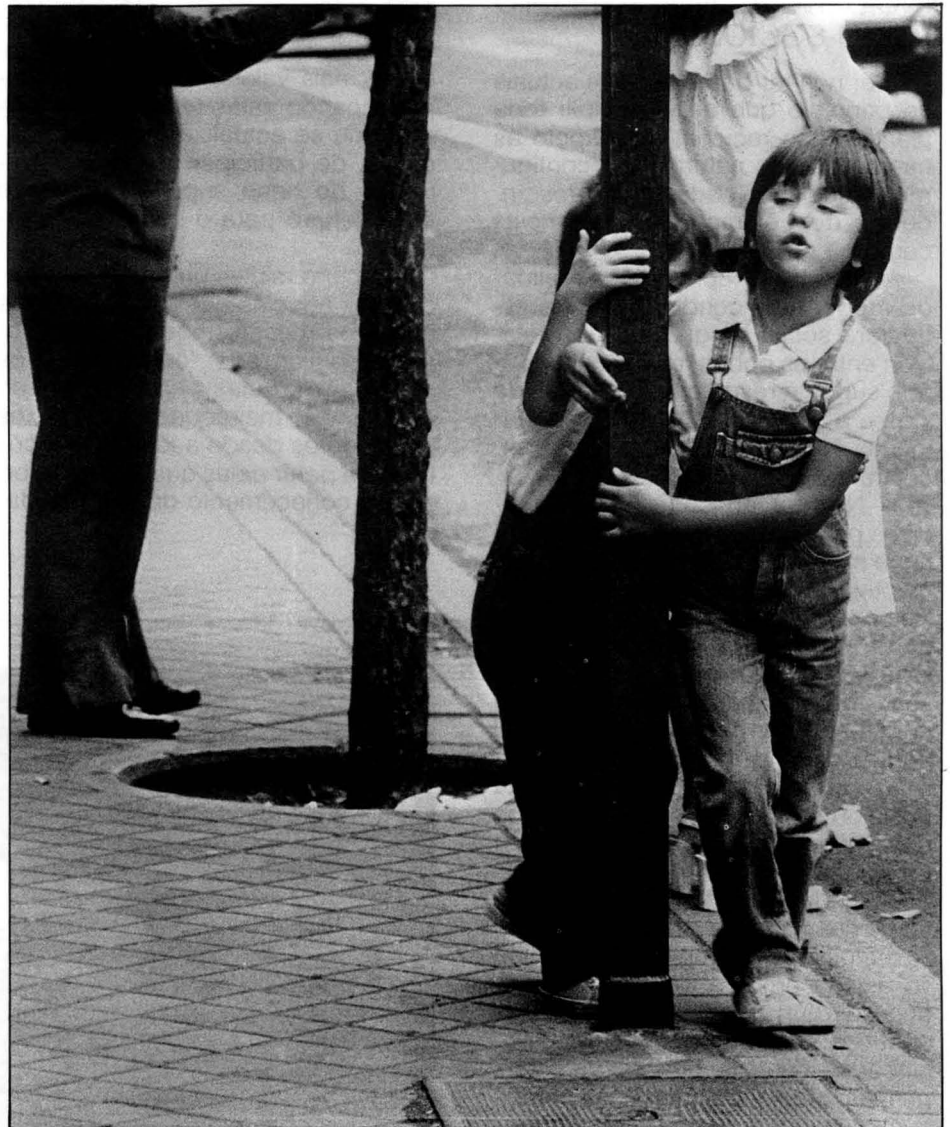
—Partir duns contidos urbanizantes para o neno rural que impiden que se poida sentir situado.

Hai que sinalar por outra banda, no caso dos nenos do Ciclo Superior, cal é o seu estado de desorientación cando no instante tan crítico da adolescencia e da afirmación personal se ven inmersos nun ambiente tan despersonalizado, de compañeiros de paso (viaxe de autobús) e de continuo cambio de mestres, que cada hora van solta-lo seu “rollo” desconectado do dos outros: Matemáticas, Lingua, Social, Natural, Idioma, Plástica, E. Física... Pasan as xornadas co bombeo de profesores horario e materias que na maioría dos casos non teñen que ver cos seus intereses inmediatos nin futuros.

A relación afectiva do neno vai quedando postergada, a vinculación personal cun mestre co que o rapaz se manifeste e que siga a súa evolución global non se dá. O rapaz, aturdido nun viaxar diario que o leva a ningures, vaíse perdendo entre as caras pasaxeirás que cada hora pasan pola súa aula para cargalo de materias que terá que seguir segundo o ritmo dos máis avanzados (os ritmos individuais non se consideran) e así empeza a carreira dos frustrados, dos inadaptados, dos que só poden acabar triunfando no pasotismo, na brutalidade, na delincuencia, no desencanto ou na “ignorancia alfabetizada”.

A.L.P.

VICENTE



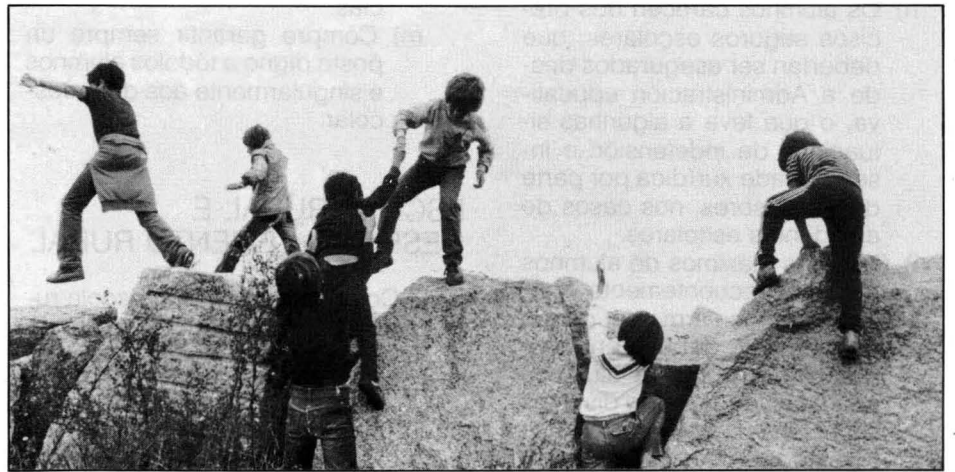


## Conclusións das Primeiras Xornadas da Escola Rural

*Os preto de 100 profesionais da educación reunidos nas las. XORNADAS DA ESCOLA RURAL celebradas en Santiago de Compostela entre os días 23-25 de Maio de 1986, por convocatoria de NOVA ESCOLA GALEGA, despois de detidos debates, intercambios, coñecemento de experiencias e de análise da actual realidade das escolas rurais en Galiza, estiman oportuno elevar ante a sociedade galega e ante as instancias da Administración educativa implicadas as seguintes conclusións:*

### A SITUACIÓN ACTUAL DA ESCOLA RURAL

- 1.º.—Valoramos negativamente a eliminación e desaparición indiscriminada de varios milleiros de pequenas escolas rurais ao longo dos últimos 15 anos, como resultado da aplicación dunha lexislación educativa (L.X.E. de 1970), favorecedora da concentración de unidades escolares, baixo concepcións sociolóxico-administrativas favorables á urbanización, ao “desenrolismo”, á asimilación cultural e á destrución do patrimonio lingüístico-cultural galego e en base á instrumentación ideolóxica da igualdade de oportunidades. Tal desaparición de escolas ten deixado sen centros culturais aos núcleos ou entidades de poboación onde elas asentaban.
- 2.º.—Esta actuación político-administrativa vén sendo mantida sustancialmente pola actual Administración Educativa Autónoma de Galiza, ben que se puxeran en marcha algúns programas e iniciativas tendentes a aminorar los efectos sociais das anteriores e persistentes orientacións.
- 3.º.—Existe hoxe, con todo, algo máis dun milleiro de centros escolares públicos de educación básica con menos de oito unidades escolares situados no medio rural. Encóntranse na súa xeneralidade enfrentados a unha complexa problemática, que deberá ser solucionada en ben da calidade educativa e da realización do dereito á educación.



VICENTE

- 4.º.—Actualmente as escolas rurais por mor da maior atención presupostaria e financeira aos centros educativos de oito e máis unidades e polo seu esquecemento legal, enfrentan amplas carencias e deficiencias, entre as que se sinalan:
- a) En canto a instalacións e equipamentos: frecuente inexistencia de servizos hixiénicos dignos, desadaptación de locais, problemas de iluminación e soallamento, carencia de patio cuberto, de auga clorada, de calefacción, de despacho de tutoría/administración, de campo de deportes, de moblaxe complementaria (e ás veces básica).
  - b) A miúdo, particularmente os centros dun menor número de unidades carecen total ou parcialmente dunha dotación básica de material didáctico adaptando á funcionalidade educativa a cumprir sendo centros de preescolar e ciclo inicial, véndose os profesores

obrigados a paliar tal extremo a través dun esforzo persoal e voluntarismo que non se corresponden cunhas esixencias obxectivas de profesionalidade docente.

- c) Rexístrase unha particular precariedade en canto á existencia de libros e outros materiais escritos e audiovisuais que deberán formar parte da biblioteca e recursos didácticos da aula.
- d) Dado que un importante número de escolas debe atender á iniciación e consolidación de aprendizaxes instrumentais, salientamos con especial preocupación as carencias de material educativo, axeitado, como tamén as deficiencias informativo-formativas que padecen os profesores.
- e) Existe unha carencia de medios institucionais de coordinación pedagóxica entre os profesores tanto dos centros incompletos entre si, como en relación aos colexios públicos.

- f) Encóntranse reais problemas que dificultan o avance dunha actuación pedagóxica cultural e lingüísticamente normalizadora, que é aínda feble. Existen rupturas programáticas e metodolóxicas entre a actuación curricular nas pequenas escolas rurais e nos colexios e concentracións escolares, debendo ser solucionadas.
- g) A dotación económica para gastos de funcionamento resulta insuficiente, debendo, por outra parte, mellorarse a súa distribución.
- h) Os alumnos carecen dos precisos seguros escolares, que deberían ser asegurados desde a Administración educativa, o que leva a algunhas situacións de indefensión e inseguridade xurídica por parte dos profesores, nos casos de accidentes escolares.
- i) Os ratios máximos de alumnos resultan frecuentemente abusivos, particularmente cando un profesor debe atender a pequenos grupos e alumnos de varias idades e de distintas situacións de aprendizaxe. Do mesmo xeito os horarios escolares haberían de ser flexibilizados.
- j) Existe un amplo conxunto de deficiencias ó redor da formación, perfeccionamento e facilitación da actuación profesional dos mestres: as Escolas de Maxisterio e outros centros de formación universitaria non atendenden suficientemente á especificidade formativa para a actuación no medio rural; non se facilita como debera o perfeccionamento do profesorado, nin se dignifica a súa función en tal medio social; a carga docente resulta, a miúdo, excesiva, ante a diversidade de actuacións a realizar; existe rixidez nos concursos de traslado e acceso, impedindo a posibilidade de constitución de equipos docentes, con proxectos de actuación pedagóxica conxunta nas zonas rurais; non hai, tampouco, unha incentivación profesional que invite á permanencia e estabilidade en tal medio e que podería lograrse a través da existencia de vivenda digna, facilidades de perfeccionamento, coa agrupación de ho-

ras de adicación exclusiva, apoio administrativo e descentralización de tais servicios; axilización dos servicios de xestión e información, dietas de transporte para desprazamentos a centros de recursos ou de coordinación, facilitación de substitucións en caso de baixa temporal por enfermidade e outras.

- ll) Debe revisarse seriamente a política de transportes e comedores escolares, pois a actual situación está lastrada dun alto número de deficiencias.
- m) Cómpre garantir sempre un posto digno a tódolos alumnos e singularmente aos de preescolar.

## ESCOLA RURAL E DESENVOLVEMENTO RURAL

5.º.—Consideramos como escola rural en Galiza a aquela que está inmersa nos seguintes parámetros:

- a) Un entorno socio-económico predominantemente agrícola-gandeiro e nalgúns casos pesqueiro.
- b) Un entorno, no que as vivencias, as actitudes, as crenzas, as pautas de comportamento, as normas de conducta..., en definitiva a cultura espiritual presenta características propias en canto ao xeito de entender-la vida.
- c) Unhas solucións históricas e comunmente aceptadas nos aspectos físico-vitais, é dicir, unha cultura material específica.

Na actualidade, e independentemente das súas eivas, habería que considerar como Escolas Rurais: os centros de Preescolar, Unitarias, Mixtas, Agrupacións, Colexios e Concentracións situados no marco rural e mesmo tamén os ubicados en vilas e medios urbanos, en tanto que o seu alumnado proceda maioritariamente dos núcleos rurais.

6.º.—Cómpre unha lexislación específica para as escolas rurais que contemple o conxunto de situacións particulares. Nesta perspectiva, a administración

local debe ser dotada dunha maior capacidade competencial e presupostaria e contemplar unha ordenación comarcal do territorio, para poder responder máis eficientemente ás concretas necesidades da escola rural.

7.º.—Unha nova perspectiva da escola rural debe integrarse nunha nova perspectiva de desenvolvemento rural, en oposición alternativa á actual depredación e non desenvolvemento endóxeno. A sociedade rural hoxe está sometida, o mesmo que as súas modalidades de desenvolvemento económico a unha crecente dependencia de mecanismos exteriores que reducen a súa desexable autonomía e capacidades propias sobre os procesos de desenvolvemento.

8.º.—A escola debe contribuir eficazmente a ese desenvolvemento socio-económico: os coñecementos alí adquiridos deben poder ter aplicacións prácticas; debe abrirse ao medio e integrar-las capacitacións profesionais e técnicas dos que como técnicos, médicos, veterinarios e outros axentes desenvolven no rural as súas profesións. A escola debe relacionar-las distintos aportes científico-técnicos, en base ao estudo do medio, partindo da realidade dos nenos, imbuíndoos de senso de comunidade con recursos capaces para o seu progreso, a través do emprego de medios e metodoloxía activa e científica adecuada.

9.º.—Os profesores que exerzan a súa profesión en contextos rurais deberán estar integrados no medio, para o que parece oportuno, en liñas xerais, establecer-la residencia na comunidade onde se exerce a función docente, entendendo que pode haber distintos graos de integración, segundo a asunción que cada un faga respecto do:

- a) entendemento das relacións socio-económicas do mundo rural,
- b) intervención na loita colectiva pola resolución da problemática existente alí onde se exerce,

c) comprensión, respecto e potenciación crítica da cultura material e espiritual do mundo rural.

10.º.—Cómpre unha real dignificación e potenciación da escola rural porque pode xogar un importante papel no desenvolvemento integral do mundo rural e na educación das súas xeneracións novas.

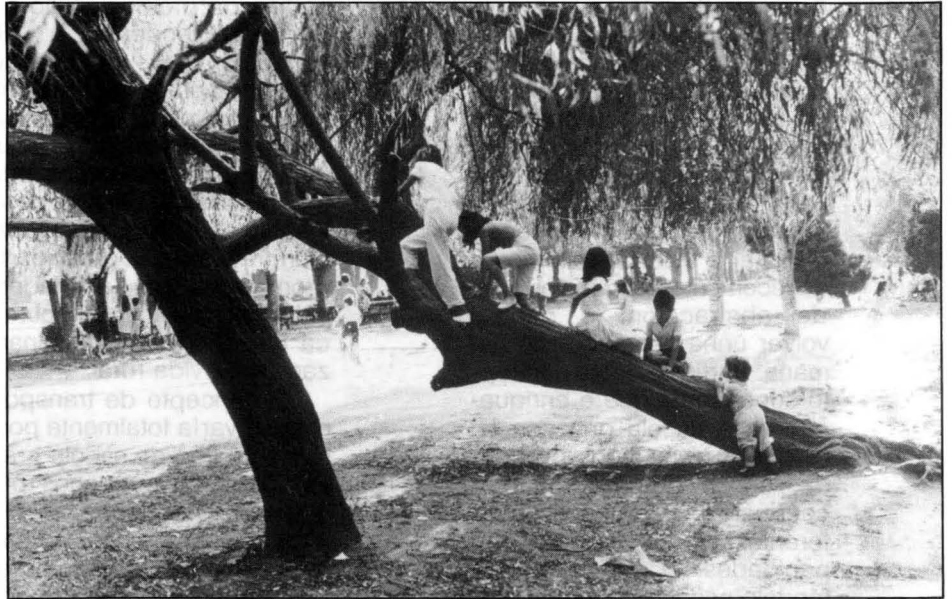
11.º.—A Administración Educativa galega e os centros de formación do profesorado deben procurar unha adecuada formación dos profesores que vaian traballar no mundo rural, facilitando os medios necesarios e unhas condicións de vida dignas.

12.º.—Deben revisarse os contidos e modelos de aprendizaxe seguidos hoxe nas escolas incompletas e nos colexios e concentracións, procurándose unha integración activa entre a aprendizaxe experiencial e formal, máis propia unha da cultura tradicional e outra da cultura urbana. Tense que ir á galeguización do ensino, cun curriculum integrado no medio e aberto a unha total normalización do idioma, superadora da actual situación diglósica.

## A ZONALIZACIÓN E A COMARCALIZACIÓN ESCOLAR COMO ALTERNATIVA SOCIAL E EDUCATIVA.

*Partindo da actual situación da escola rural, que podemos calificar como a de unha escola sen futuro, anclada en concepcións tradicionais e incapaz de preparar persoas que aporten a súa intelixencia creativa ás necesidades do Século XXI, propoñemos unha alternativa baseada na zonalización e comarcalización cara a unha educación integral e como contrapartida a un sistema educativo fundamentado nos conceptos de despersonalización, masificación, dicotomía mestre/alumno, aillante do medio, urbanizante e con contidos desaxustados á evolución psicobiolóxica e social do neno.*

13.º.—Este prantexamento require un novo modelo de escola que definimos como ESCOLA



VICENTE

**INTEGRADA:** escola na comunidade, comunidade na escola. Unha escola insertada no entorno próximo ao neno, tanto fisicamente como a nivel de contidos basados nas súas vivencias e experiencias, nun coñecemento xeográfico e social do seu entorno. Este modelo de escola leva consigo revisa-lo concepto tradicional de aula e de nivel, polo que prantexamos un novo concepto de espazo escolar: espazos racionais e arquitectura funcional e lúdica, creación de espazos colectivos intergrupos polivalentes, espazos para pequenos grupos ou talleres móbiles, lugares que posibiliten o traballo simultáneo con diferentes grupos, adaptación do edificio á climatoloxía e ao medio, espazos cubertos e luminosos, calefacción, fosa séptica, luz, auga corrente, servizos...

14.º.—Este modelo de escola integrada concíbese sobor dunha metodoloxía de traballo en base a proxectos pedagóxicos elaborados polos equipos docentes dentro da zona e no propio centro. Isto leva consigo unha coordinación do profesorado nun proxecto globalizador. Dentro deste profesorado contaríase con mestres rotantes colaboradores que complementarían o traballo de coordinación, planifica-

ción, elaboración de material e distribución deste. Este prantexamento conleva a creación de centros de *coordinación e planificación* que substituirían aos actuais centros de recursos, dado que as súas funcións serían moito máis amplas: planificación conxunta do traballo da zona e coordinación deste, investigación metodolóxica, elaboración do material adaptado á realidade e ós intereses dos nenos, depósito deste material e distribución do mesmo. Trátase, en suma, de axustarse ao máximo a unha educación personalizada para uns nenos concretos, para os que non sirven uns libros de texto estereotipados, polo que o material elaborado no centro de recursos require a existencia duns medios, como son audiovisuais, multicopista, temas elaborados, documentación sobre a comarca, biblioteca para mestres e alumnos, laboratorio de fotografía...

15.º.—Outro concepto implícito neste modelo é o *entorno como recurso*: utilización dos elementos naturais e sociais que forman parte do mundo do neno ademais doutros recursos didácticos preelaborados así como a dispoñibilidade dunha horta escolar, inverna-deiro ou granxa que permita un traballo de experimentación.



16.º.—Ademais de integra-la escola na vida do neno, tense que integra-la dinámica interna da escola co obxectivo de potencia-la formación de homes e mulleres que respeten e desenvolvan o seu entorno dun xeito científico como paso previo para poder coñecer, respetar e asimilar entornos e coñecementos cun maior grao de abstracción, e desenvolver unha sensibilidade humana. Partindo deste concepto supoñemos que é enriquecedora a escola que non se cingue a niveis-tipos por idade, senón que abrangue a coeducación de nenos de diferentes idades, niveis e capacidades. O que leva a un modelo escolar de *interciclos*, no que entrarían os nenos con deficiencias que deica agora se foron marxinando na chamada educación especial, respetando deste xeito os ritmos individuais de evolución e aprendizaxe. Isto leva consigo o descarta-los sistemas de grupos prefixados de alumnos e en contrapartida configurar grupos flexibles en función de cada realidade, poñendo en todo caso limitacións ao número de nenos que ten que atender cada mestre para garantir unha aproximación efectiva ao neno: polo que propoñemos que cando existan máis de tres ciclos a ratio non pode ser superior a 15 alumnos.

17.º.—Asemade, a formación integral do neno non se cinguirá ao recinto escolar, senón que,

na liña da promoción do medio rural, tendemos a unha educación da comunidade ofrecendo un medio ambiental que potencie o desenvolvemento autónomo das inque-danzas do neno e dos adultos: biblioteca, talleres de artesanía, plástica, dramatización, música..., actividades promovidas por animadores culturais rotantes pola comarca cun programa de dinamización da vida rural.

O concepto de transporte escolar varía totalmente posto que este tipo de escola precisa vehículos pequenos para recorridos pequenos.

Propoñemos que, no caso de existir, os comedores sexan pequenos, con poucos comensales e que faciliten a atención individualizada e a interrelación interpersonal.

Para poñer en marcha este proxecto de renovación precisase unha formación de pais e mestres para que atendan e asuman unha alternativa deica agora non promocionada.

18.º.—*Medidas inmediatas:*

- a) paralización dos actuais proxectos de ampliación das grandes concentracións,
- b) descentralización e desmasificación dos centros saturados,
- c) remodelación e ampliación dos centros e edificios aproveitables das actuais escolas unitarias,
- d) elaboración de mapas escolares a partir de:

\* estudo da situación das actuais concentracións en cada zona,

\* estudos prospectivos sobre a poboación, aspectos socio-económicos, servizos, comunicacións, dinámica de relación social...

\* concreción de alternativas (proxecto de ubicación das escolas integradas e transformacións das agrupacións e escolas unitarias que se axeiten a estes criterios).

## CODA

Os profesionais da educación reunidos nestas XORNADAS asumen nas súas liñas xerais os documentos de traballo presentados nelas: "A escola rural en Galicia", "Entre a vella e a posible escola rural galega" e "Consideracións e aportacións a unhas supostas reformas no mapa escolar para os concellos da Mancomunidade de Ordes (A Coruña)".

Co mesmo criterio adhírense as conclusións das xornadas IIas. Estatís de Escola Rural (A Rioxa, 1986): proxecto de desenvolvemento integrado, a zonalización como alternativa á escola rural e Declaración final.

Finalmente, agradece-la presenza e intervencións de tódolos ponentes, quen, coa súa participación colaboraron a un debate necesario e á elaboración das presentes Conclusións.

VICENTE



# o estado da lingua

## O galego, oficial ma non troppo

Xesús Costas Abreu

*"...a dominación desempeña en case tódalas súas formas, aínda alí onde menos se sospeita, un papel considerable. Así ocorre por exemplo nas comunidades lingüísticas... a dominación exercida na escola determina tamén, do xeito máis duradeiro e constante, a forma e a preponderancia da linguaxe escolar oficial".*

*Max Weber, Economía e Sociedade, cap. IX*



VICENTE

O 21 de decembro de 1981 preséntase no Parlamento Galego a primeira proposición de lei de normalización lingüística (a de E.G.), en marzo do ano seguinte preséntase a segunda proposición (a do B.N.P.G.-P.S.G.), en novembro de 1982 no Pleno do Parlamento débátese a toma en consideración da primeira iniciativa plantexada e acórdase nomear unha ponencia para que elabore con urxencia unha proposición de lei conxunta. A ponencia rematou o seu traballo en abril de 1983 e, sen case emendas, o texto elaborado conxuntamente é aprobado por unanimidade polo Pleno do Parlamento o 15 de xuño de 1983.

O 5 de outubro de 1983 o Presidente do Goberno somete a consideración do Consello de Ministros a lei aprobada así como... "a procedencia e oportunidade de interpoñer no seu caso recurso de inconstitucionalidade contra a mesma", acordando interpoñer recurso contra os artigos 1.º e 7.º 1 e 2 da lei<sup>(1)</sup>, recurso, que ten entrada no Tribunal Constitucional o día 13 do mesmo mes e ano.

O recurso presentado fúndase nas seguintes liñas argumentais:

1. A materia lingüística como tal e de seu non constitúe un título de habilitación competencial para que a Comunidade Autónoma poida normar os

aspectos materiais esenciais para acadala normalización lingüística, e no caso concreto do art. 7, só ó legislador estatal lle corresponde regular a cooficialidade do galego en relación á Administración de Xusticia.

2. Da proclamación da cooficialidade do galego non cabe deducir sen máis que leve aparelhada como consecuencia a imposición do deber de coñecemento que a Constitución só establece para o castelán, o silencio do Estatuto de Autonomía a este respecto non é unha lagoa que postestatutariamente poida enche-la Asamblea Lexislativa Galega.

O establecemento do deber cons-

# o estado da lingua

titucional de coñece-lo castelán implica que ó se poder presumir validamente que tódolos españois coñecen esta lingua, ó actuar os poderes públicos unicamente en castelán non incorren en discriminación, noutros termos "a oficialidade do castelán e a das demais linguas españolas non son coextensas na súa eficacia" (e esta afirmación non se refire ó aspecto territorial).

Realmente, no tocante á cuestión do reparto ou a atribución competencial, con ser grave, ben se podería pensar que tanto ten quen (que institución ou administración) teña que cumprir coa función normalizadora e unha das especialidades do Estatuto de Autonomía galego é precisamente o seu artigo 27.20 que atribúe á Comunidade Autónoma competencia exclusiva na promoción e o ensino da lingua galega.

En canto á segunda argumentación, o estatuto xurídico formal de oficialidade da nosa lingua, algúns entendiamos (e seguímolo a facer) que a expresión do artigo 3.2. da Constitución: as outras linguas españolas "serán tamén oficiais" nas respectivas Comunidades Autónomas de acordo cos seus Estatutos, é ben nidia ou cando menos fornece base abondo para soste e interpretar que o estatuto xurídico de oficialidade (cando non fora modulado á baixa como no caso do bable, ou o vasco en Navarra no respectivo Estatuto) tiña o mesmo contido que o do castelán, só que limitado ó territorio da Comunidade. Para decatarmos do alcance da tese do Goberno Central, cómpre facer unha longa cita do alegato do avogado do estado en relación coa lei vasca que foi a primeira aprobada e recorrida:

*"...a actuación dos poderes públicos realizada unicamente en castelán, respaldada expresamente por un deber constitucional, nunca poderá reputarse de discriminatoria no senso do artigo 14 da Constitución Española. Pola contra, ó carecer de fundamento constitucional o deber de coñecer calquera outra lingua, non cabe presumir validamente que esta lingua teña que coñecerse no territorio da Comunidade Autónoma onde se establecera a súa cooficialidade, e a actuación dos poderes públicos realizada unicamente nesa lingua poderá ser estimada como discriminatoria en vulneración do artigo 14 C.E."*

Tamén en verbo da presunción do coñecemento, trasunto do deber de coñecemento; cabe plante-

ar outra interpretación alternativa racional ou máis ca do alegato governamental, partindo da evidente (e sangrante) realidade de que no Estado español, dende a xeralización do sistema educativo só se pretendeu impranta-lo ensino da lingua castelá (e proscribi-lo das demais linguas españolas ata datas ben recentes; como simple mostra e seguindo coas citas velai o texto do artigo 2 do Real decreto de 21 de Novembro de 1902: "Os mestres e mestras de instrucción primaria que ensinasen ós seus discípulos a doutrina cristiana ou outra calquera materia nun idioma ou dialecto que non sexa a lingua castelá, serán castigados por primeira vez con amonestación por parte do Inspector provincial de primeiro ensino, quen dará conta do feito ó Ministerio do ramo, e se reincidisen, logo de ter sofrido unha amonestación, serán afastados do Maxisterio oficial, perdendo cantos dereitos lles reconece a lei") e da recente introducción das demais linguas nacionais no sistema educativo xeral e tendo en conta que este é (a partir da obrigatoriedade do ensino) o mecanismo técnico de socialización lingüística característico das sociedades desenvolvidas, a esixibilidade do deber ou simplemente do coñecemento dun idioma quedaría modulada pola accesibilidade deste coñecemento por esta vía ou outras complementarias, o que vale en verbo do noso idioma e tamén do castelán porque a outra tese sitúa na ilegalidade máis absurda á poboación monolingüe galegofalante e ós analfabetos.

E nestas andabamos cando o tribunal Constitucional fixo públicas as súas sentencias o 26 de xuño. O groso dos fundamentos xurídicos fixados polo Tribunal contense na sentenza sobre a lei do euskera (da que se recorrían sete artigos). No caso da lei galega, só se declara inconstitucional o párrafo do art. 1.2. que establece o deber xeral de coñece-lo galego, co que se rompe a paridade dos estatutos xurídicos de oficialidade do galego e do castelán de xeito que este se move no campo dos dereitos e deberes individuais, mentres que o noso idioma queda reducido ó dos dereitos individuais. Di o Tribunal Constitucional a este respecto que "a conclusión non pode ser outra" e que "tal deber... non é inherente á cooficialidade de lingua galega". Temos para nos que a conclusión podía haber sido outra (polas razóns expos-

tas e porque o recurso non tiña por que haberse presentado, mesmo houbo un compromiso por escrito de retiralo) e que a "inherencia" se non automática, si que é predicable expresamente. Engade o Tribunal que a inexistencia do deber éo "sen prexuício de que a acción pública que en tal sentido se realice poida ter como finalidade asegura-lo coñecemento dese idioma polos cidadáns de Galicia". O certo é que a interpretación finalmente adoptada polo Tribunal Constitucional vén supoñer ó noso entender, a reintroducción por esta vía de dúas emendas presentadas cando a elaboración do texto constitucional, que foron daquela rexeitadas.

X.C.A.



OJEA

1. Os artigos recorridos perante o Tribunal Constitucional da lei de Normalización Lingüística de Galicia (L.3/1983 de 15 de xuño) foron os seguintes:
  - art. 1.2. Tódolos galegos teñen o deber de coñecelo e o dereito de usalo.  
art. 7.1. No ámbito territorial de Galicia, os cidadáns poderán utilizar calquera das dúas linguas oficiais nas relacións coa Administración de Xusticia.
2. art. 7.2. As actuacións xudiciais de Galicia serán válidas e producirán os seus efectos calquera que sexa a lingua oficial empregada. En todo caso a parte ou interesado terá dereito a que se lle entere ou notifique na lingua oficial que elixa.



# o estado da lingua

## O galego estándar na escola sen merma da variante dialectal.

M.<sup>a</sup> do Carme Ares Vázquez  
Xesús Arias Méndez

Quizais resulte un tanto utópico falarmos dun galego estándar na escola cando aínda se debería falar da desigualdade do galego na maior parte dos Centros de E.X.B. e da problemática que esta lingua presenta.

Preocúpano-lo tratamento que ó noso idioma se lle dá na escola, en canto se ben por Real Decreto (20 de Xullo, 1979 –n.º 1981/79, M.E.C.–)<sup>(1)</sup> se regulou a incorporación da Lingua Galega no sistema educativo de Galicia, facéndoa “asignatura” obrigatoria dos Plans de Estudio de Educación Preescolar, Ensino Básico, F.P. e Bacharelato, a partir do curso 1979-80, sabemos que todo fica reducido a iso, a unha “asignaturización” do galego e non a unha normalización do galego ou á consecución dunha escola en galego. Deste xeito, se algunha materia se imparte en galego, débese unicamente á vontade persoal do profesor encargado dela (evidentemente, isto faise extensivo a calquera nivel do ensino).

A docencia debería impartirse en galego, mais, a situación actual non é esa. A nosa lingua redúcese a *catro horas semanais* e en moitos Centros nin se respeta o tempo que oficialmente se lle asigna. A superación desta eiva non está nas nosas mans, é un problema colectivo; xa que logo temos que nos reducir á asignatura de Lingua Galega e, a nosa intención neste traballo é evidenciar os algúns dos *problemas* con que se atopa un mestre de galego e ofrecer unhas orientacións didácticas para o tratamento dos mesmos, así coma salientalos *obxectivos* que nos parece debe perseguir-lo docente, aínda que sempre axetándoo á situación específica que se dea na súa clase.

Plantexamos, logo, o feito que se enuncia no título do noso traballo: *o galego estándar* que hoxe aparece na escola nos libros de texto e outros materiais didácticos que o docente

usa e, *a fala do neno* –concretamente do neno galego-falante que domina oralmente unha variante xeográfica–.

Obvio é que, calquera lingua, para facilitala súa aprendizaxe necesita unha fixación. A linguaxe é un medio de comunicación social, polo tanto un código; para que un código sexa eficiente e económico ten que ser *normativo*, e como toda convención social pode ser revisable no momento en que cumpla insuficiente ou imperfectamente a súa función.

No noso caso é necesario un galego estandarizado ou común no que se desenvolva toda a vida cultural e oficial da Comunidade. Chamamos “galego común” a esa variedade convencional que a maioría dos galegos identificamos como a “lingua correcta mínima”, resultado dunha serie de procesos: selección dunha variedade de lingua, coodificación, elaboración funcional e aceptación. Esa variedade (estándar) é a que se usa (ou debería usar) no ensi-

no, prensa escrita, publicidade, radio, T.V., cine, comunicacións verbais, etc. A consecución disto depende da súa normalización pois se esta se leva a cabo tamén se acelera unha espontánea normativización.

Pero temos que dicir con X. Ferro Ruibal que unha lingua está normalizada:

*“Cando... se pode falar sen ter que pedir excusas para falala, cando en ningún ambiente resulta chocante que alguén fale, cando é de uso normal en calquera situación formal ou informal para calquera clase social”<sup>(2)</sup>.*

VICENTE



# o estado da lingua

e, evidentemente, o galego non responde hoxe a esta situación enunciada, aínda que se están a dar moitos e moi importantes pasos cara a diante.

A tarefa é de todos e o mellor paso que podemos dar, máxime como mestres, é adoptarmos unha coherencia lingüística dentro e fóra da aula, pónonos como obxectivos: *normalizar, prestixiar e valora-la* lingua galega como propia e medio axeitado para calquera situación. As nosas actitudes servirán de referencia para os nosos alumnos en moitos casos e con iso contribuiremos á normalización e consecuente normativización da nosa lingua.

A escola, como medio de cultura, debe desenvolver-la súa actividade nun nivel de lingua común ou estándar. Naturalmente, isto refírese á lingua escrita pois unha estandarización total, incluída a fala é algo utópico e non rendable, pois se se dera estaríamoslle negando á lingua a capacidade de evolución para se axear ás circunstancias e ás esixencias de cada momento.

Todos podemos estar de acordo nesta última afirmación, ora ben, tamén é certo que a escola se ten que *adaptar ó medio* e, polo tanto, partimos de que calquera actividade na clase de galego ten que respectar as peculiaridades propias dos nenos nos primeiros cursos do E.X.B., para ir introducindo pouco a pouco, xa nos cursos da Segunda Etapa, as solucións estandarizadas de que falabamos.

Centramos, logo, a nosa mirada nun fenómeno real da nosa lingua e co que cumprirá andar con moito tino: *o dialectalismo*.

Antes de seguirmos interesa matizalo que entendemos por *dialectoloxía*.

Seguindo ó Profesor Antón Santamarina, convén aclarar que:

*"...por dialectoloxía entendemos todas aquelas variacións que pode haber nunha lingua entre as distintas falas que a compoñen. Entran dentro dos obxectivos da dialectoloxía desde as mínimas diferencias que pode haber na emisión dun fonema astra aquelas que afectan gravemente os sistemas, pasando, naturalmente, polo léxico"<sup>(3)</sup>.*

Xa que logo, o dialectalismo non é algo alleo á lingua, senón o punto de asentamento dunha norma que



VICENTE

convencionalmente decide que dialectalismo entra e cales quedan fóra dela, e que a escola se fai exclusivamente pola necesidade de crear un galego *supradialectal* e non porque unha forma sexa máis lexítima cá outra.

Interésano-lo tratamento do DIALECTALISMO NA ESCOLA, lugar onde os nenos empezan o contacto co galego estándar e se decatan das diferencias ou variacións con respecto ó seu galego. Este aspecto necesita un tino especial por parte do mestre en canto o escolino pode chegar a acadar conciencia de que o bo galego é "o dos libros" e caír no erro de desprestixiar-la súa variante, considerando que o seu non é un bo galego e, deste xeito, chegar á opinión abondo xeralizada de que o galego é unha lingua chea de variantes de todo tipo entre as que a que un fala é a menos correcta.

Antes de chegar á escola o meniño domina unha modalidade de lingua dándolle un sentido particular, o do seu mundo propio. Máis adiante, tralas correspondentes actividades de lectura, escritura e comunicación oral poderémoslle ir esixindo un emprego do nivel estándar. Ata ese momento cómpre respectar-la súa fala, de aí a necesidade de integración do mestre no medio. Ten que ser consciente das características lingüísticas dos seus alumnos para, a partir

de aquí, busca-las situacións educativas, labours, contidos, etc., que máis favorezan en cada caso o desenvolvemento da linguaxe.

Partimo de que un mestre coñece o mapa lingüístico de Galicia e a desigual extensión xeográfica que presentan algúns dos fenómenos diferenciadores das falas galegas. Deste xeito, e por sinalarmos algúns exemplos, se os alumnos dominan variantes como:

\* *Baxo, caxa* (frente ás do galego común "baixo", "caixa"); *cais, camiois* (por "cans", "camións"); *teín, cantein* (por "teñen", "cantei"); *molín, calente* ("muiño", "quente"); *veciús, vecías* ("veciños", "veciñas")... etc. *Características todas elas da Área Oriental Galega.*

\* *Amiho, anhazo* (por "amigo", "angazo"); *cosiña, rapás* ("cociña", "rapaz"); *filló, avó, mo* ("filloa", "avoa", "moa"); *vinche onte* ("vinte onte"); *doute un pau* ("douche un pau"). *Zona Occidental Galega.*

\* *Felgo* (por "feito"); *golpe* ("raposo"); *cimón* ("grelo"); *seña, esteña, salla* ("sexa", "estea", "saia")... etc. *Zona Central. Área Mindoniense.*

a actitude do mestre debe ser de respecto e potenciación. Todas elas son galegas e válidas, todas proceden do latín que se trouxo ás nosas terras.

Non debemos cair, polo tanto, no erro de consideralas "un vicio"; son fenómenos que se dan na nosa lingua e moitos deles non existen noutras derivadas do latín, nin siquiera na lingua irmá do alén Miño.

Aínda que a combinación de moitos rasgos (fonéticos, morfosintácticos, léxicos) permite delimitar unhas cantas áreas lingüísticas con características de seu, a unidade do galego vivo é moi grande. Non podemos falar de dialectos<sup>(4)</sup>; de feito os galego-falantes non nos sentimos adscritos a ningún dialecto en particular se ben notamos diferencias entre o noso xeito de falar e o doutras persoas de lugares diferentes. O que nos proporcionan maior idea da diversidade son as variantes léxicas que advertimos con frecuencia entre a nosa familia ou lugar e os veciños. A estrutura morfosintáctica (que é o que define o galego frente a outras linguas –por ex. o castelán–) está ben conservada.

Xa que logo, non podemos poñerlle ó galego adxectivos que está lonxe de merecer. Convén desbotá-

# o estado da lingua

la idea de que o galego se atopa nun estado de fragmentación, de dialectalización difícil de superar e polo tanto que é unha especie de lingua nunha fase semiselvaxe, chea de variantes de todo tipo.

O vocabulario nuclear dun de Ribadeo vén se-lo mesmo có dun da Guardia, de Cedeira ou da Gudiña. As pequenas variantes fonéticas ou morfolóxicas en ningún modo van impedi-la comunicación entre todos eles. E, por suposto, tan bo galego, tan auténtico é o dun coma o do outro.

A escola ten por obxectivo favorecer-lo desenvolvemento da linguaxe do neno. Este obxectivo hai que programalo dende a realidade, o interese e a experiencia do discente. Rexeita-la linguaxe do neno é rexeita-lo neno; o labor do profesor é acolle-lo pícaro coa súa linguaxe, darlle seguridade, desinhibilo e ofrecerlle, ó mesmo tempo, modelos lingüísticos correctos, expresivos e intelixibles.

Como conclusión do que vimos dicindo, propoñémo-la seguinte actuación na escola:

\* *Ciclo Inicial.* Actividades orais na súa maior parte e as escritas que partan destas. Débese fomentar a soltura de expresión e o aumento do léxico; conversas, narracións, descrições, contos, cancións, adiviñas, refráns, e outros recursos didácticos son de grande utilidade. As actividades da linguaxe escrita deben partir —como xa dixemos— das actividades orais pois son máis espontáneas e reflexan a experiencia e a vida do neno. A linguaxe escrita, deste xeito, comunicará desexos, ideas, experiencias para os demais e para si mesmo.

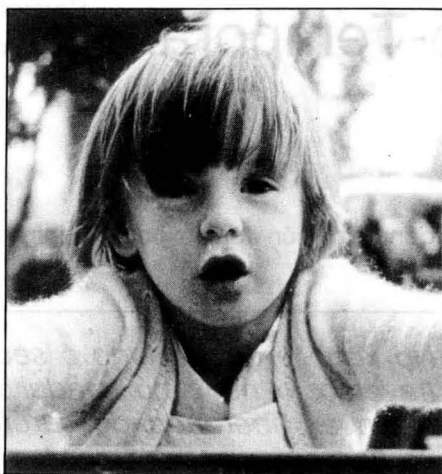
\* *Ciclo Medio.* Nesta idade o ecolino xa traballa con máis autonomía cos textos escritos. O contacto co galego estándar é maior (libros de texto, lectura...). Cómpre non restringir a súa variante nas actividades orais. Na ortografía haberá que ir introducindo nas regras máis elementais.

\* *Segunda Etapa.* Ó final da escola é preciso que o alumno saiba falar e escribir un bo galego. En consecuencia, é neste período escolar onde se debe dar unha aprendizaxe máis sistematizada da lingua galega.

Non obstante, queremos salientar que, en ningún momento, a clase de Lingua Galega debe ser unicamente

unha clase de gramática e normas, en consecuencia, non se pode esquecer que a práctica de actividades, mediante exercicios variados e creativos, sexa continuada.

M.C.A.V./X.A.M.



VICENTE

1. *Lexislación sobre a Lingua Galega*, Edita, Consellería de Educación e Cultura, Xunta de Galicia, Santiago, 1984, páx. 9 e ss.
2. FERRO RUIBAL, X., "O acordo ortográfico e morfolóxico do 1982. Entre a utopía foneticista e as heterografías lusistas", en *I Encontro Labaca*, Ed. do Castro, Sada, Coruña, 1984, páx. 183.
3. SANTAMARINA FERNÁNDEZ, A., "Dialectoloxía galega: historia e resultados", en *Tradición, actualidade e futuro do galego*. Actas do Coloquio de Tréveris, (ed. preparada por R. Lorenzo e D. Kremer), Consellería de Cultura, Santiago, 1982, páx. 153.
4. *Polas limitacións deste traballo non podemos centrarnos nas diversas opinións existentes sobre a fragmentación dialectal do galego. Para unha maior información remitimos ós traballos do Profesor F. FERNÁNDEZ REI: "Áreas lingüísticas del gallego", en Gran Enciclopedia Gallega, s.v. "galego", T. 14 pp. 234-239.*

—, "Bloques e áreas lingüísticas do galego moderno", en *Grial*, 77, xullo-setembro, 1982, pp. 234-290.

—, *Textos do galego exterior: Piantón (A Veiga-Oviedo). Paradaseca do Bierzo (León) e Lubián (Zamora). Caracterización lingüística*, en *Homenaje al Profesor A. de Galmés Fuentes*, Ed. Gredos, Madrid, 1985, T. 1 pp. 113-139.

## BIBLIOGRAFÍA

Actas das I Xornadas da Lingua Galega no Ensino, edita, Consellería de Educación e Cultura, Xunta de Galicia, Santiago, 1984.

ÁLVAREZ BLANCO, M.<sup>a</sup> R. e FERNÁNDEZ REI, F., "O galego ante a súa fala", en *Teima*, 10, 24-2-1977, páx. 9.

—, "Sobre a aprendizaxe do galego", en *Teima*, 16, marzo-abril, 1977, páx. 32.

BARREIRO, C. e MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> I., *El desarrollo del léxico en los primeros niveles de E.G.B.* (Inst. de Estudios Pedagógicos Somosaguas), Ed. Narcea, Madrid, 1984.

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E CULTURA, *Lexislación sobre a Lingua Galega*, Xunta de Galicia, Santiago, 1984.

—, *Programas de Lingua e Literatura Galegas. Preescolar, E.X.B.*, Xunta de Galicia, Santiago, 1984.

FERNÁNDEZ, S., *Conquista del lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio*, Ed. Narcea, Madrid, 1981, 2.<sup>a</sup> ed. (revisada).

FERNÁNDEZ REI, F., "Áreas lingüísticas do galego moderno", en *Grial*, 77, xullo-setembro, 1982, pp. 257-290.

—, "Textos do galego exterior: Piantón (A Veiga-Oviedo), Paradaseca do Bierzo (León) e Lubián (Zamora). Caracterización lingüística", en *Homenaje al Profesor A. Galmés de Fuentes*, Ed. Gredos, Madrid, 1985, T.I, pp. 113-139.

FERRO RUIBAL, X., "O acordo ortográfico e morfolóxico do 1982. Entre a utopía foneticista e as heterografías lusistas", en *I Encontro Labaca*, Ed. do Castro, Sada, Coruña 1984, pp. 183-307.

GARCÍA, C., "Galego onte, galego hoxe", en *Temas de lingüística galega*. Ed. La Voz de Galicia, Coruña, 1984, pp. 35-108.

M.E.C., *El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio. Gallego-Castellano*, (Estudios y experiencias educativas. Serie Preescolar). Edita, M.E.C. Madrid, 1979.

PALACIO SÁNCHEZ, A. e ROIG RECHOU, B., "A adquisición do galego estándar na escola", ponencia presentada nas *II Xornadas da Lingua Galega no Ensino*, Santiago, 1985, SANTAMARINA FERNÁNDEZ, A., "Dialectoloxía galega: historia e resultados", en *Tradición, actualidade e futuro do galego*. Actas do Coloquio de Tréveris, (ed. preparada por R. LORENZO e d. KREMER), edita, Consellería de Cultura, 1982, Santiago, pp. 153-187.

VV.AA., *Aprendizaje de la lengua en el Ciclo Medio*, Ed. Narcea, Madrid, 1984.



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

## Experiencia psicomotriz na escola: O Espacio-Temporal.

Seminario Permanente de Psicomotricidade  
(Casa do Mestre. Vigo.)

### LIMIAR

Punto de partida obrigado é ter presente o exposto no noso anterior traballo (ver R.G.E. n.º 1). O xogo é unha experiencia sempre creadora, e é unha experiencia no continuo espacio-tempo, unha forma básica de vida, un feito fundamental no desenvolvemento e a maduración do neno: compromete ó corpo.

*O xogo é un feito sobranceiro no desenvolvemento e na maduración do neno.*

No xogo e dende logo ó traveso del, o neno ou o adulto están en liberdade de seren creadores.

O pasado, o presente e o futuro son vinculados polo xogar e ocupan tempo e espacio.

Cómpre ter en conta que o neno descobre inicialmente o seu corpo a partir do movemento que imprime ó obxecto, e ó traveso desa actividade de relación descobre o espacio.

Un aspecto do coñecemento do espacio polo neno é a referencia no obxecto. Isto é: os referentes espaciais, que están constituídos por elementos variables na súa relación de distancia, orientación, etc. e os elementos permanentes que sirven como referente, encadre, elementos a partir dos que o neno elabora a representación do espacio, estes aparecen como eixo da memoria espacial.

O neno ten coñecemento directo do espacio gracias á gran experimentación do desprazamento e á manipulación do obxecto. O coñecemento indirecto vénlle transmitido polo medio familiar, consistindo na

denominación dos obxectos e dos lugares.

*No xogo e dende logo ó seu traveso, o neno ou o adulto están en liberdade de seren creadores.*

Convén fixarse no EIXO CORPORAL ou liña media do corpo, na estruturación do espacio, xa que esta liña media do corpo determina as nocións: dereita-esquerda, arriba-abaixo, alto-baixo, diante-detrás, liñas oblícuas... Nesta estruturación tamén ten gran importancia o visual e o auditivo.

Para chegar ás propostas de xogo-traballo que faremos sobre o ESPACIAL-TEMPORAL, partimos de:

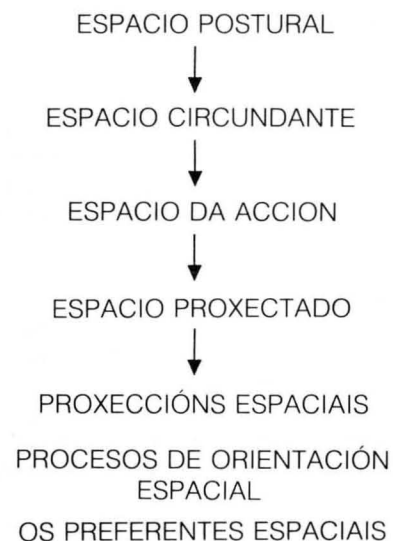
O espacio postural, no que o corpo ocupa, delimita, crea, modifica, e transforma un lugar. Este espacio convértese nun "LUGAR" de experiencias relativas ó corpo, de memoria de vivencias, de presenza de vivencias-símbolos, de recomposición de sensacións-percepcións, de secuenciación de sensacións-percepcións (evocacións do pasado, do anterior). Este "LUGAR" é o espacio circundante.

*As referencias espaciais aparecen como eixo da memoria espacial.*

Este lugar ocupado, creado polo corpo, facilita a forma de relación con obxectos, xente, sons... É o espacio manipulativo, o espacio da acción. A partir deste espacio xorde a aparición de proxectos, análises

das realizacións, críticas... É o espacio de acción sobre o medio, isto é: o espacio proxectado. Do espacio proxectado xorden as transformacións, os procesos de semiotización, é dicir, a capacidade de transformalos en símbolos, códigos. Aparecen tamén as transcripcións espaciais. A capacidade de realización cinético-manipulativa do espacio gráfico, os traxectos, a memoria do espacio, as proxeccións, son todos eles aspectos moi importantes na consecución e desenvolvemento das proxeccións espaciais, dos procesos de orientación espacial nos que son pilares fundamentais, imprescindibles os referentes espaciais.

Estes procesos estrutúranse a partir da percepción, a percepción da distancia, velocidade, volume, peso... O corpo como "elemento" de referencia espacial é a proxección radial. Despois, ó producirse a maduración, ese referente é un obxecto elixido polo neno.



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

## PROPOSTAS DE XOGO. TRABALLO: O ESPACIAL- -TEMPORAL

### 1. *Corpo en relación.*

1. Xogar cos obxectos, cos outros, co son. (¿Que pode pasar entre un obxecto e mais eu?... O corpo en relación cos outros, cos obxectos e cos sons crea espazos).

2. Construción con tacos.

3. Transporte de tacos.

(Construción do espazo a partir de informacións propio e exteroceptivas. O neno crea espazos simbólicos para vivencia-lo seu corpo, para establecer relacións novas cos obxectos e cos outros).

### 2. *A posición respecto a...*

(Respecto ós obxectos, ós outros... Memoria da posición).

1. O compañeiro observa e imita.  
2. Coloco obxectos en posición "A" respecto a "B", o meu compañeiro observa, desfágoo e el reproducio.

4. Cunha man realizo unha estrutura con regletas, tacos..., unha vez realizada, coa outra man realizo a mesma.

(Código: "a un lado e ó outro dun muro").

5. Colócao dentro de..., baixo..., diante...

### 3. *O lanzamento. O percorrido.*

1. Lanzar cara, dende, ata...

(Son importantes os traballos de precisión e distancia)

2. Lanzar rodando unha pelota..., sobre un banco, mesa... parala antes de que se caia ou pare. Para facela rodar axudámonos dunha carpeta, dun pau...

3. Recorrido entre, baixo, sobre... Importancia da verbalización e tamén da reprodución.

4. Seguimento visual de cousas que colgan, rodan, redondas, cuadradas...

5. Regletas no chan, desprazo entre elas un balón. O rematar, debúxoo.

6. Realización de recorridos seguindo órdenes verbais. O que realiza o recorrido vai cos ollos pechados.

7. Entrega de obxectos.

8. Colocar un obxecto no corpo do outro, este adopta posturas diversas para cada recepción.

(Importancia do *ritmo*. Ritmo de lanzamento, de entrega, de recepción. As distancias en lanzamentos, en recepción).

### 4. *A conducción. Os obxectos que se desprazan.*

1. Conducir con paus, cordas...

2. Conducir entre tacos, aros, cordas, regletas...

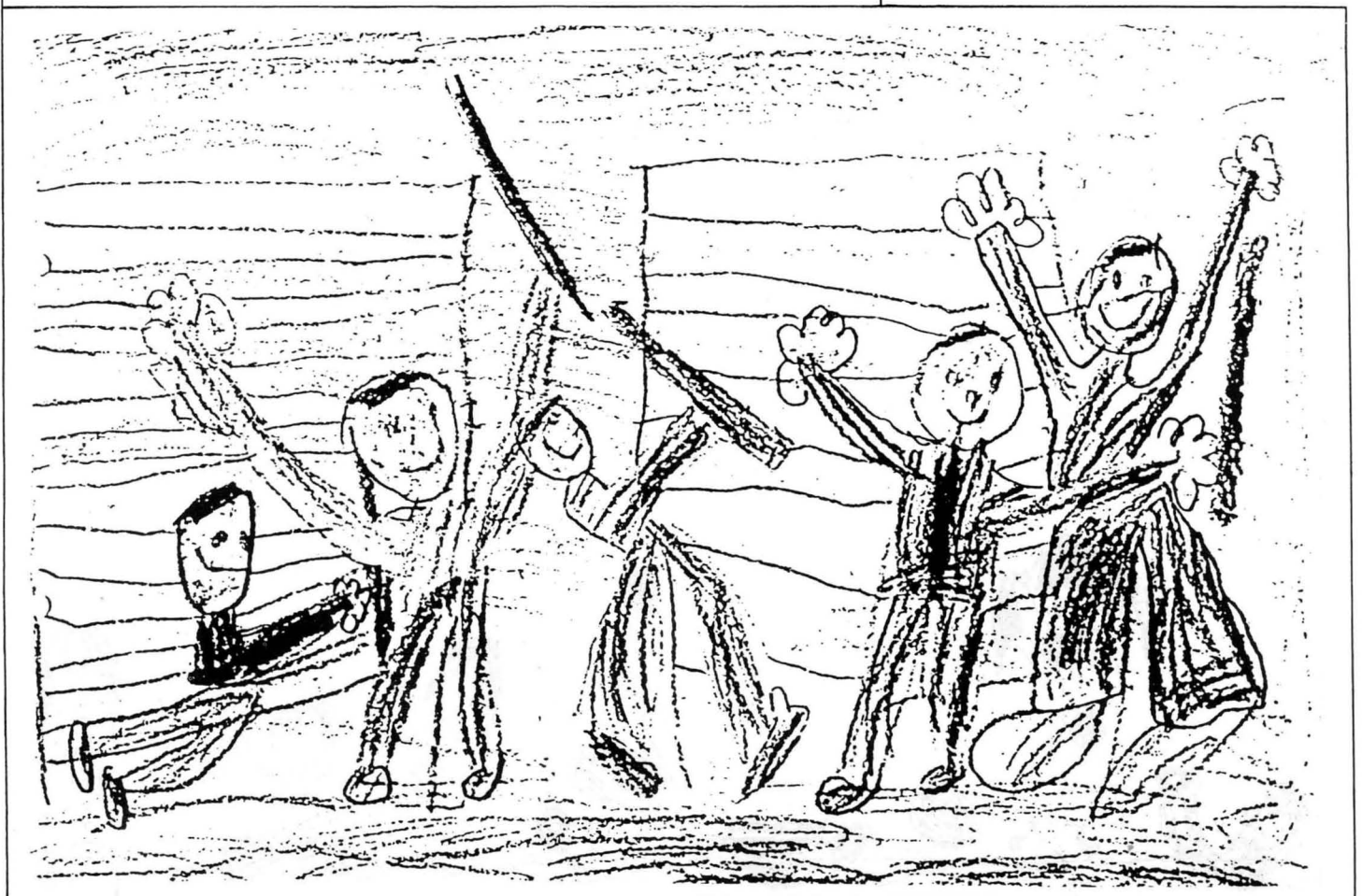
3. Un conduce, o outro vai poñendo obstáculos á conducción para que se modifique o percorrido.

1. (Breixo - 5 anos, 10 meses. Colexio Público de Hío, Cangas.)  
(orixinal en cor)

#### 1. *O corpo en relación.*

A manipulación do obxecto, condiciona a situación do corpo no espazo, a estruturação do espazo postural.

Atención ó espazo simbólico, o espazo expresivo, o espazo da relación-comunicación.



# experiencias

4. Seguí-lo camiño que traza un compañeiro cun pau, cunha corda... Ter en conta a velocidade: rápido, lento...)

5. Subir-baixar ó outro, estando en contacto permanente cun pau.

6. Conducción de varios tacos entre as palmas das mans. (Facelo en grupos de 3 ou 4 rapaces).

7. Conducir un pau sobre a palma da man cantando. Non podo chocar con outros nin me pode caír o pau.

## 5. Estructuras no espacio. Transporte.

1. Crear estruturas con obxectos. Levalas dun lado para outro. Pode realizarse so ou en grupo.

2. Crear estruturas corporais e colocalas sin desfacelas noutro lugar. As estatuas.

3. Transportar unha estrutura realizada con dous paus e un aro enriba. Varios transportana e un dirixe o xogo dende fóra.

4. A dous, transportar un papel collido entre eles mantendo a tensión, que non se modifique a estrutura durante a realización.

(Cordas, paus... como axudas para defini-lo espacio dos obxectos. Importancia da busca da adaptación ó outro).

5. Transporte cousas longas sin chocar. Modificacións corporais no espacio.

6. Transporte dúas ou máis cousas: bolsas, tacos... en distintas partes do corpo. En distintas posturas. (De estruturas moi grandes e pesadas a pequenas e lixeiras. Estructuras que teñan referentes de contacto e estruturas donde non existan).

## 6. Proxección sobre estruturas dende posicións diversas.

1. Observar e despois debuxar estruturas corporais dun grupo ou só un.

2. Observar e debuxar estruturas de obxectos.

3. Recoñecemento de obxectos presentados dende perspectivas distintas.

4. Estructura de obxectos e estruturas do corpo. observalas dende distintos ángulos e reprodución gráfica das estruturas dende os distintos ángulos.

(Presentar estruturas de forma irregular. Varia-la estrutura, varia-la posición corporal. Os elementos proxectivos no espacio).

## 7. Relacións entre obxectos. Elementos base. Os límites.

1. Facer, desfacer pasiño a pasiño unha estrutura en grupo e é vez que se desfai ir creando outra.

2. Facer, desfacer pasiño a pasiño unha estrutura en grupo e á vez ir creando outras, mais sinalando un elemento base que non se modifica nunca.

2. (Natalia - 6 anos, 0 meses. Colexio Público de Hío, Cangas).

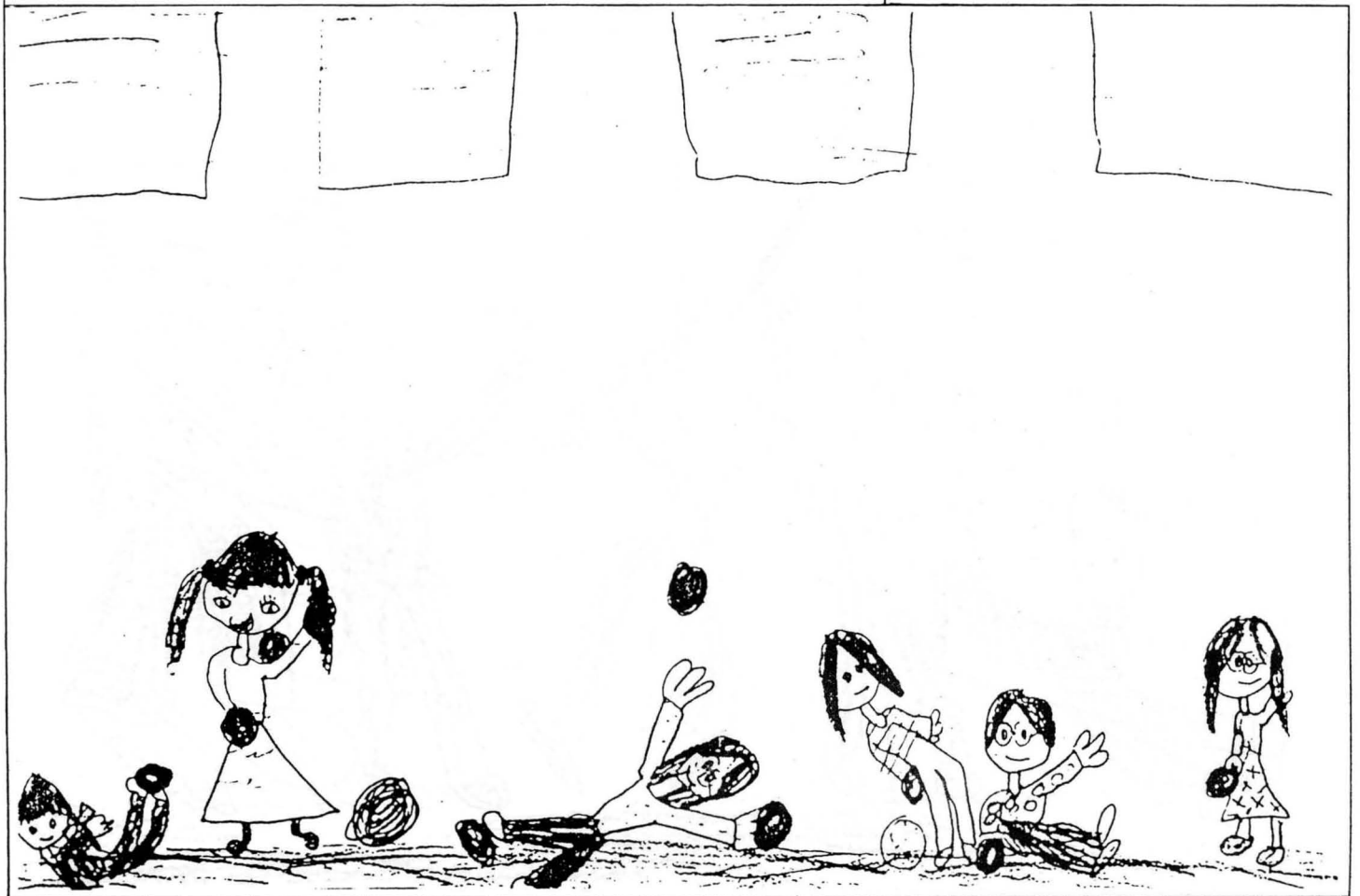
### 2. A posición respecto a...

Memoria da posición do corpo no espacio topolóxico.

Memoria da posición do obxecto no espacio postural.

Representación gráfica desa Memoria-Vivencia corporal.

Atención á vivencia das articulacions en distintos planos.





# experiencias

(O elemento base como núcleo. Este pode recibir contacto dos outros. A definición do elemento base, mediante definición visual-táctil).

## 8. Espacios regulares e irregulares

1. Crear espacios regulares cos obxectos no espacio.
2. Crear espacios regulares co seu corpo.
3. Crear espacios regulares cos corpos do grupo.
4. Crear espacios regulares co corpo doutro.
5. Crear espacios irregulares cos corpos no espacio, co seu corpo, co corpo doutro, cos corpos do grupo.

(O espacio regular ten límites definidos. Ten cuadratura. Relacionado coa simetría).

## 9. A dirección. O xiro. A velocidade. Contraste. A orientación.

1. Conducir á outro co xesto.
2. Conducir á outro cun contacto corporal.
3. Conducir á outro mediante órdenes verbais.  
(Este conducir á outro co xesto, contacto... pode realizarse de xeito que o conducido modifique a orientación frontal ou sin modificala).
4. Conducir á outro cunha corda. Este sería o cabalo e a corda a brida.
5. Cando chocas con "A", dá-la volta, cando chocas con "B", vas hacia atrás... (Facelo cos ollos pechados).
6. Conducir ó outro mediante códigos sonoros. (Ollos pechados).  
(Percusión para a realización dos códigos sonoros. A non visión e

as referencias auditivas. Códigos sonoros con graves e agudos para as direccións. Códigos sonoros con forte-feble para ir para adiante, atrás...)

7. Cando choques con "A", dá-la volta, cando choques con "B", vas cara atrás... (facelo cos ollos pechados e mantendo un contacto corporal cun compañeiro; por exemplo: o teu brazo vai en contacto co brazo doutro).

8. Observar unha cousa que está ó final de, debaixo de... a partir de aquí sin visión, retira-lo obxecto e que o busque sin visión.

(O obxecto cambialo de sitio. A non visión e as referencias táctís).

## 10. Sobre, entre, dentro, baixo... Códigos.

1. Describi-lo que fixo: saíu de...
2. Describi-lo que fixen.
3. Describi-lo que está facendo  
(A representación mediante códigos preestablecidos ou non).

## 11. O espacio simbólico-Espacio da vivencia.

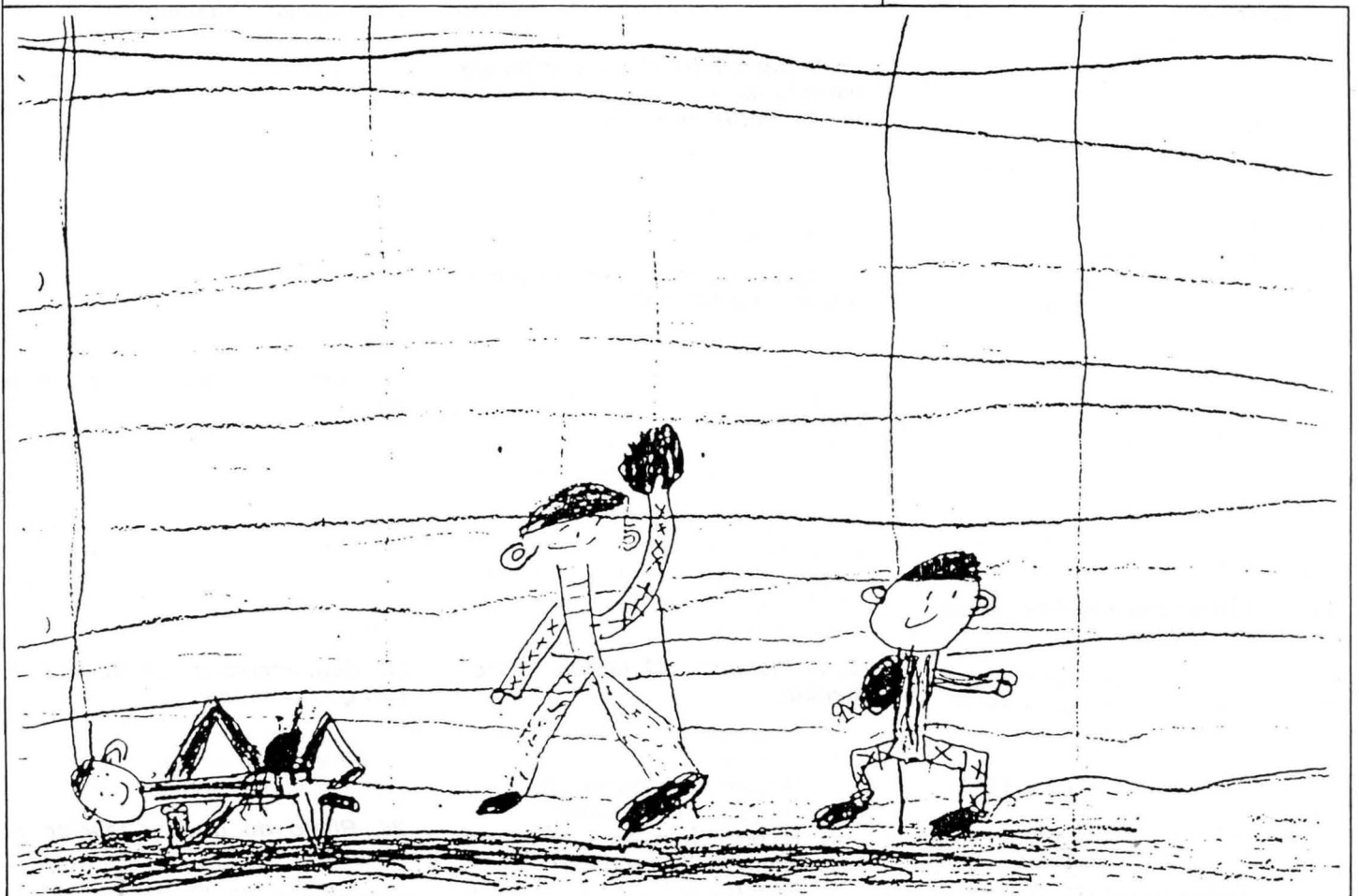
Xogar en espacios, crealos.

3. (Javier - 6 anos, 0 meses. Colexio Público de Hío, Cangas).

### 3. O lanzamento. O percorrido.

*O espacio do obxecto e o espacio postural intégranse.*

*O mantemento do espacio postural garantiza a eficacia da recepción-utilización do obxecto.*



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

A vivencia permite a creación dun espacio.

Un espacio permite a aparición da vivencia.

Atención ó xesto, verba, són.

## **12. O espacio limitativo, condicional. Referencia da acción.**

1. Non podo pasar de...

2. Non podo tocar a...

3. Transportar cousas entre...

4. Circuito feito con filas de paus a distancias distintas e a un ritmo percutido, cambiando as velocidades. Distintas formas de recorrer este espacio, recorrelo con pelotas, cordas... (non poden tocarse os paus que conforman, limitan o circuito)

5. Pasar sobre paus colocados de distintas formas. Pasalos con distintos ritmos, rápido-lento...

6. Carreiras de coches, pelotas, nun circuito de cordas. (Poñer límites á estrutura do espacio. Orientación visual. Memoria da distancia. Control do ton. Impulsos. Coordinación postural en orden á distancia, obstáculos...)

## **13. Os traxectos. Realización cinética.**

1. Interpretación de traxectos.

2. Recoñecer entre varios modelos, un recorrido.

Do sinxelo ó complexo.

Referentes no espacio, mediante tabliñas, tacos no chan...

En canto á forma dos planos que se lle entregan ó neno para que realice un traxecto hai que ter en conta a PROGRESION dos recorridos: hacia arriba-adiante, hacia abaixo-atrás. Diagonais esquerda-dereita. Curvas. Sobre. Deixando ó lado. Bordeando os tacos.

Deixar espacio para facilita-la sección visual. Comenzar por catro puntos referenciais, logo ir incrementando. Nun principio, contar cos límites (puntos referenciais que son límite), logo deixa-los límites fóra, recorridos por dentro.

A visión de campo alongado é máis doada cá do ancho.

## **14. A transcripción gráfica de estruturas espaciais.**

1. Transcripción gráfica de estruturas espaciais que se fan progresivamente, pasiño a pasiño, ou que están feitas.

El observa a estrutura e a debuxa.

(Memoria de estruturas espaciais. Reproducción sin modelos).

2. Estructuras feitas polos nenos,

en grupo no chan, logo transcripción.

(Memoria-imaxe do feito manipulando).

## **15. Transcripción de percorridos.**

1. Transcripción do recorrido que efectuei.

2. Transcripción do recorrido que efectúan (simultáneo), o que recorre debuxa ó mesmo tempo. Os que observan, transcriben á vez que o outro realiza.

3. Transcripción do recorrido que efectuaron (memoria). (Non hai obstáculos nos recorridos. Comprobo o recorrido que eu transcribo e o que el transcribiu. Recorridos con referencia de obxectos —cor, tamaño, forma—. Sin referencia de obxectos. Permanencia da memoria espacial e capacidade de transcribir).

4. Eu condúzo e logo el transcribe. Explícolle o recorrido que imos realizar (sobre un papel), logo pecha os ollos e eu lévo realizo o mesmo recorrido do debuxo. Despois transcribe.

5. Transcripción do recorrido que realiza un obxecto: globo, corda, tea, pau...

6. Describir graficamente o movemento de distintas partes do corpo.

## **16. Imitación pasiño a pasiño de estruturas espaciais. Definición de elementos non base.**

Utilización de tacos, papeis, cordas, pelotas...

Imitación, paso do sensitivo-motor ó representativo.

## **17. Agrupamentos. Velocidades. Detención e intervalo.**

1. Agrupamentos de obxectos.

2. Direccións diversas no agrupamento co mesmo número de obxectos. Modifica-la dirección deses obxectos con respecto a un punto, mantendo a agrupación dos obxectos.

3. Manter un son. Agrupar obxectos mentres se mantén o són. Cando o son remate, deixar de agrupar, ó reaparece-lo son volver agrupar-los obxectos.

## **18. A distancia. O tempo. A frecuencia.**

1. Recorrer unha distancia nun número "x" de pasos.

2. Recorre-la mesma distancia nun número "x+1" de pasos.

3. recorre-la mesma distancia nun número "x+5" de pasos.

4. Recorrer unha distancia en 16

pasos rápidos. Recorre-la mesma distancia en 16 pasos lentos...

5. Deixar caí-lo aro que transportas, a un sinal, sin que toque o aro do outro. Sin deixar caer dende arriba, deixando o corpo dentro. A outro sinal volver colle-lo aro e seguir ata o seguinte sinal, no que o deixas caer.

## **19. Superficies sobre as que desprazarse**

1. Sobre o chan, teas, pelotas, paus, globos, coxíns, tacos, bancos...

2. Desprazarse sobre superficies diversas, con ritmos grabados e con ritmos percutidos. Cambia-la forma de desprazarse mantendo o mesmo ritmo.

## **20. O impulso**

1. Espacio de paus, mantendo distancia entre os paus.

2. Distintos obxectos a transportar, diferentes formas de transportar. Facelo con distintas velocidades.

3. Impulsar obxectos con distintas partes do corpo.

4. Impulso a outro. Impúlsome noutro. Impúlsome con outro.

## **21. Intensidades. Timbres. Direccionalidade. Orientación.**

Moi relacionado co impulso.

(Ollos pechados. Referencias auditivas sonoras. Referencias de orientación e de dirección. Memorización do estímulo e memorización espacial.)

1. Cando sone "A", vas cara a...

2. Sigue o són "A". Vaite cara onde sona. Vaite cara onde sonou.

3. Cando sone forte desprázate sobre... Cando sone feble desprázate entre...

## **22. Són no espacio. Códigos de recorrido.**

O corpo crea espacios. Vivencia do espacio segundo o son.

1. Recorre-lo espacio seguindo o son: grave, agudo...

2. Memoriza-lo recorrido dun son, ou de varios sons producido por unha ou varias órdenes verbais. (Recorrido: liña melódica).

## **23. Seguimento de obxectos polo son que producen.**

Sin visión.

Pelotas, paus, cordas, globos... Distintos instrumentos de percusión.

## **24. Ritmo do trazo. Creación de formas.**

Utilización de música grabada.

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

Realizar trazos cunha man, logo coa outra, logo coas dúas á vez.

A prehensión do útil. A presión do útil sobre a superficie a que realiza os trazos.

Durante a realización, cambia-lo tipo de útil co que realiza.

## 25. Vivencia espacio-xestual do acento.

O acento sonoro.

1. Capta-lo acento. Manifestalo coa modificación do xesto e a postura. Por parellas en grupos que teñen

contacto entre si.

## 26. As distancias. Os agrupamentos.

1. Agrupar de forma regular, de forma irregular. Distintas formas de agrupar.

2. Agrupar despois de oi-lo ritmo que marco (secuencia).

## Bibliografía

LURÇAT, Liliane. *El niño y el espacio*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

PINOL-DOURIEZ. *La construcción del espacio en el niño*. (El desarrollo semiótico del esquema corporal). Pablo del Río Editor. Madrid.

LAURENDAU Y PINARD. *Las primeras nociones espaciales en el niño*. Editorial Glem. Buenos Aires (2 tomos).

PRADET, Miriam. AGOSTINI, María de.

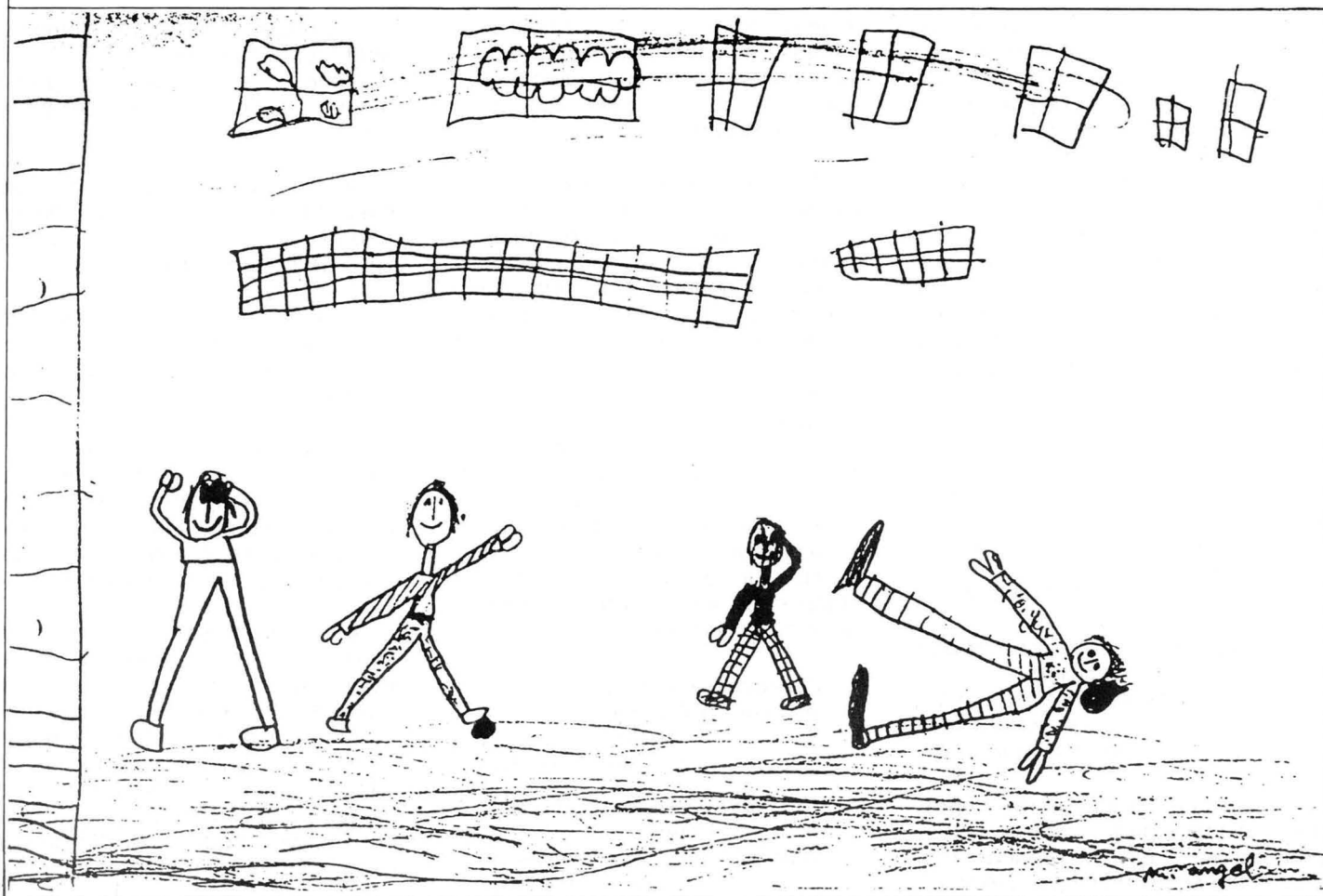
ZAZZO, Rene. "El trayecto en el suelo: una prueba de estructuración espacial" en BOLETIN de PSICOMOTRICIDAD n.º 13. Febrero 1984. Citap. Madrid.

S.P.P.

4. (Manuel Angel - 5 anos, 11 meses. Colexio Público Hío, Cangas).

11. O espacio simbólico-espacio de vivencia.

O corpo crea espacios. O percorrido que efectúa o obxecto depende do espacio postural.





## Inglés: exames que non o parecen

Josefina Martínez (I.B. Porriño)  
María Luz Valencia (I.B. Alexandre Bóveda)

*Hoxe en día hai unha tendencia a que nas clases de idiomas se lle dea máis importancia ao aspecto oral cò escrito. Téntase que o alumno fale, deixando a un lado a perfección gramatical. Tamén se trata que as clases sexan amenas e participativas. Isto vese reflexado na meirande parte dos libros de texto. Atopámonos no "boom" do "communicative approach" (Método comunicativo). Nembargantes, a maioría dos ensinantes estamos a seguir insistindo na necesidade dos exames escritos, principalmente polo elevado número de alumnos por aula, ó redor dos corenta que sinala como tope a lei. Neste artigo imos expoñe-la nosa opinión sobre cómo se pode facer un exame escrito de inglés que non sexa algo totalmente alleo ao traballo feito na clase, é dicir, tentaremos reflexar no exame certos aspectos do método comunicativo.*

1. Segundo o método comunicativo, nas clases enfentamos aos alumnos con situacións cotiáns para conquistar que falen e que as frases que produzan poidan chegar a serlles de utilidade se algunha vez se ven na mesma situación. Por exemplo, podémoslles dicir que están de excursión en Inglaterra e que é a hora de xantar. ¿Como o pedirían? ¿Que pedirían de beber? ¿Como pedirían a conta? Un xeito de introducir este método nun exame escrito sería poñer un exercicio como o que vén:

*What do you say in these situations?*

*E.g. You push somebody. Answer: I'm sorry!*

*a) Somobody gives you a present. (Thank you!)*

*b) You go to a birthday party (Happy birthday!)*

*c) Your watch has stopped and you have to catch a plane.*

*(What's the time, please?)*

*d) You're on a train and it's very hot. (May/Can I open the window?)*

2. Na clase tratamos de empregar o idioma inglés o máis posible e pretendemos que os rapaces respondan tamén en inglés. Se o examen ten que ser respondido en inglés, pa-

récenos lóxico que os encabezamentos dos diferentes exercicios estean tamén no mesmo idioma, sen que isto exclua calquera aclaración da parte do profesor.

3. O feito de que o exame sexa escrito non quer dicir que o alumno se teña que limitar a completar frases ou encher ocos. É importante que o alumno teña que ler, comprenderlo que le e producir frases completas. Mesmo se é posible, pódese incluír un exercicio de "listening comprehension" (comprensión oral) xa dende os primeiros niveis e non deixa-la comprensión oral ata os últimos cursos como vén sendo a práctica tradicional. É boa idea dividi-lo exame en dúas sesións, adicando unha á comprensión oral e outra á parte escrita. Un exercicio de "listening comprehension" para un exame pode se-lo seguinte:

*Question:* How old are you?

*Answer a. Fourteen*

*b. Very well, thank you*

*c. My name is Harry*

*Question:* Where did you see Peter?

*Answer a. I saw him yesterday*

*b. I saw him in the bus*

*c. No, I didn't*

No papel do exame do alumno só aparecerán as respostas. As preguntas teñen que escoitalas, ou grabadas nunha cinta ou lidas polo profesor.

4. Un aspecto negativo dos exames tradicionais é o compoñente "medo". Cremos que hai diversos xeitos de tratar de superalo:

a. Dar sempre un exemplo en cada exercicio para facilitarlle-la resposta, xa que esta sería a práctica normal da clase.

b. Non experimentar exercicios novos nun exame. Tódolos tipos de exercicios que aparezan débense ter practicado extensivamente na clase. O alumno ten que saber sempre con que se vai enfentarse no exame.

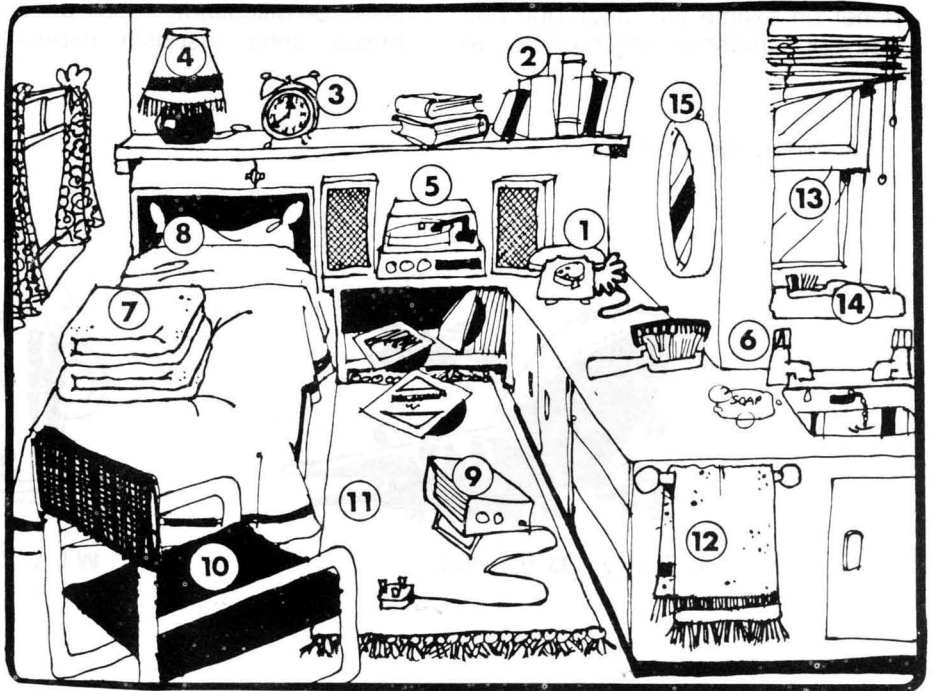
c. Os exames non teñen por que seren "noxentos". Pódense incluír debuxos, encrucillados, xogos de palabras, etc. Sempre parecerá máis doado nomea-los obxectos que aparecen nun debuxo que traducir ao inglés unha lista de palabras. Ao mesmo tempo, a sensación de estar a facer un xogo pode quitar tensión ao exame. Estes son algúns exemplos:

*1. Para vocabulario:*

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

-How many parts of your body can you find here?:

-Write down the names of 10 objects in this room:



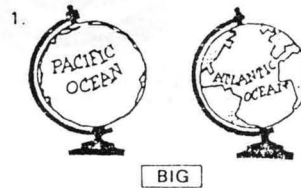
-Do this crossword:

- I am .....ing football.
- Opposite of pull.
- Opposite of dark.
- To rest in bed with your eyes closed
- It is very sweet.
- Before Saturday.
- You have two, and my table four.
- Not small.
- Not close.
- They live in water.
- Not poor.
- Opposite of near.

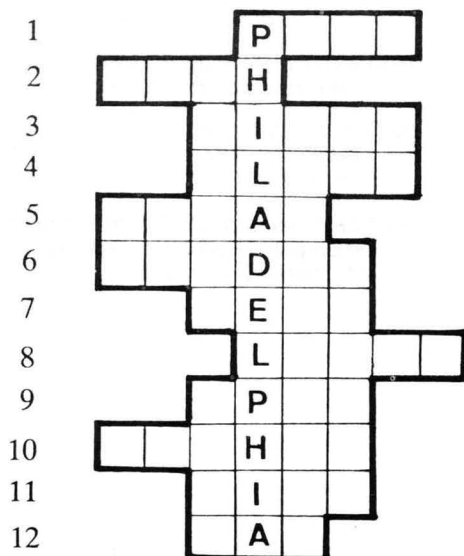
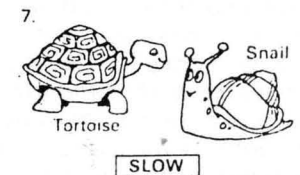
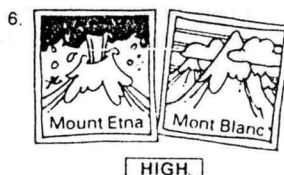
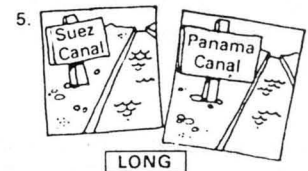
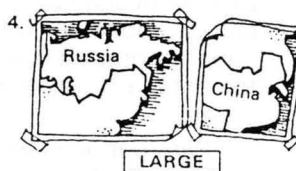
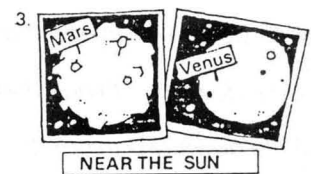
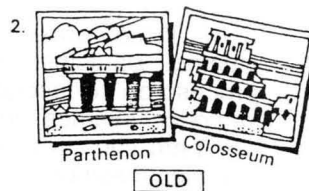
## II. Para estructuras gramaticais:

-Compare the following:

For example:



1. The Pacific Ocean is bigger than the Atlantic Ocean.



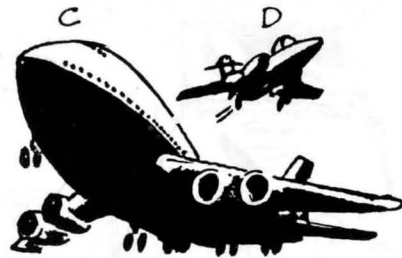
# experiencias

5. Outro gran problema que se lle presenta ao profesor de idioma é o das diferencias de niveis que hai nunha mesma clase. Non se pode poñer un exame tan difícil que non dea oportunidades aos rapaces de

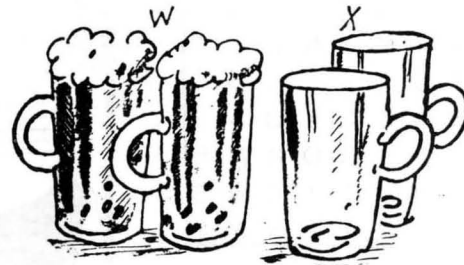
máis baixo nivel nen tan doado que non faga xusticia aos máis avanzados. O exame ten que incluír exercicios que se poidan responder a varios niveis de dificultade. Aínda cando se busca unha resposta específica,

como o vocabulario, o exercicio pode incluír palabras de uso cotián e, polo tanto, máis doado e outras que se empregan menos e máis difíciles. Vexamos uns exemplos:

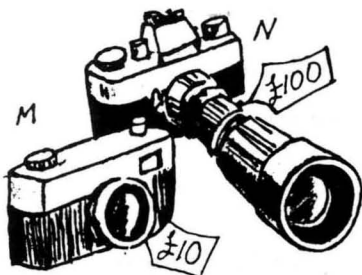
A. Follow the example:



C It's big. D It's small.



W (full) X (empty) → EASY



M (cheap) N (expensive) → EASY



U (thick) V (thin) → HARD



Y (strong) Z (weak) → HARD

B. Write down two things that you CAN do

Write down two things that you CAN'T do

Write down two things that you MUSTN'T do

Write down two things that you HAVE TO do tomorrow

Diante dun exercicio de resposta libre como este, un alumno que teña un vocabulario escaso pódese limitar a facer frases sinxelas como: "I can swim", "I can't drive", "I mustn't smoke", "I have to study tomorrow", namentras que o alumno máis aventaxado poderá complicalas máis: "I can swim like a fish", "I have to keep an important appointment tomorrow".

6. Tamén podemos tratar que os alumnos participen activamente no proceso de corrección se lles devolvemo-los exames cos erros sinalados pero sen correxir, para que sexan eles mesmos os que se preocupen de busca-las respostas correctas. Isto pode ser un labor a levar a cabo en grupo ou por parellas para fomenta-la colaboración entre os alumnos.

Para dar un exemplo de como se pode levar á práctica esta teoría, presentamos un modelo de exame que nós temos empregado en 1.º de BUP.

## BIBLIOGRAFÍA

GRANGER, Colin. Play games with English. Heineman. London, 1983.

DE LA SERNA, PAZ, FERNANDEZ DE GAMBOA, Time for Revision SGEL. Madrid, 1984.

HARTLEY, Bernard, VINEY, Peter. Streamline English. Departures. Oxford University Press. Oxford 1982.



## A fotografía na escola.

María José Pérez Caramés  
 José Álvarez Castro  
 Juan Tierno Ramos  
 (Colexio Público de Dorrón)

A redacción da RGE recibía un interesante artigo duns compañeiros aportando experiencias de traballo coa fotografía, case ao mesmo tempo que os compañeiros cataláns da revista GUIX nos remitían un completísimo traballo de Ángel Font i Suñé, presentado co título *33 técnicas. Recursos audiovisuais*. Inmediatamente pensamos nun magnífico material para as nosas páxinas de "recursos". O artigo dos profesores do Colexio de Dorrón era demasiado breve para as esixencias habituais da nosa sección. O de Font i Suñé exceso de máis. Pensamos seleccionar deste aquelas, de entre as "33 técnicas" propostas, que gardaban unha relación directa coas recollidas na experiencia do Colexio de Dorrón. Isto é, aquelas técnicas de traballo que facían referencia exclusivamente á fotografía.

Velaquí tedé-lo resultado. Unhas propostas para usa-la cámara fotográfica na clase e para mellor comprende-la técnica fotográfica. Comezando polo máis sinxelo, polo máis elemental, por aquilo que non precisa aínda a penas de ningún medio técnico, senón dunha caixa a xeito de cámara primitiva, para que os rapaces sintan a emoción de estar a inventa-la fotografía. E rematando no máis complexo: o revelado, as diapositivas. Pero todo explicado sempre do xeito máis claro, sen complicacións teorizantes. Para outros lugares, para outros momentos queda a reflexión necesaria sobre a influencia das imaxes nos nenos, sobre a necesidade e os riscos da incorporación da imaxe ás aulas, unha reflexión que moi recentemente ten ocupado un lugar nas nosas páxinas. Agora é a ocasión das propostas prácticas: quen quera aproveitelas, que o faga.

### INICIACION ÁS TÉCNICAS ELEMENTAIS DUN XEITO PRÁCTICO E CON MATERIAIS SINXELOS

Na actualidade estamos sufrindo unha mitificación en diversos sentidos da tecnoloxía e sobre todo da ligada ó mundo da imaxe e dos medios de comunicación en xeral.

A escola, tradicionalmente, fai destas materias unha utilización de xeito unidireccional: O mestre —no mellor dos casos— úsaos para emitir mensaxes a un alumno-tipo. Pero hai que prantexarse outro aspecto, o do seu emprego activo por parte do alumnado. O neno debe sentirse protagonista e, dunha maneira activa, experimentando continuamente e coidando os aspectos lúdicos que están presentes, vaia adquirindo os coñecementos básicos das diferentes técnicas.

A partir do anterior, estas técnicas axudarían ó neno a relacionarse creativamente co entorno e ademais serían instrumentos moi útiles noutros campos.

No caso da fotografía, é importante a función de acercamento a técnicas de uso cotián pero descoñecidas a nivel xeral quitándolles a visión "máxica" que os nenos teñen delas.

Nun mundo no que a imaxe ten cada vez máis valor, e no que o ocio adquire un papel relevante, propónselle ós nenos o aproveitamento do seu tempo libre fomentando aficións de tipo formativo.

As posibilidades de aplicación na escola son totais xa que non precisa de material sofisticado senón que vai sendo autoconstruído polos alumnos a partir de obxectos de uso normal, e o material a comprar (papel fotográfico e revelador) é sumamente económico.

Tamén hai que destaca-lo carácter aberto da experiencia, susceptible de ser ampliada de acordo co nivel dos alumnos. No noso colexio, participaron cursos do ciclo medio e superior, pero non hai inconveniente en que os nenos do ciclo inicial fagan algúns traballos sinxelos.

Antes de relata-la experiencia coidamos conveniente fácela seguintes observacións:

—As medidas e tempos reseñados son a título orientativo. O importante é que cada quen tope a través de probas sucesivas os valores axeitados. Resaltámo-lo aspecto positivo dos erros.

—As variacións nos fotogramas son infinitas, tanto nos obxectos como efectuando probas coa exposición, etc. Os nenos teñen sempre ocorrencias con efectos sorprendentes.

—Rexeitámo-las "palizas teóri-

cas" ofrecendo unicamente a información imprescindible para a práctica que se vaia realizar. A profundización teórica fixaráa o posible futuro interés do alumno.

—Como a finalidade é só educativa, tivemos que adaptar algúns aspectos técnicos, tanto en materiais como en técnicas, por razóns didácticas.

## MATERIAIS

—Bombilla vermella de 25 W de venda en tendas, ou unha normal pintada con laca para bombillas. Tamén pode servir linterna con celofán roxo.

—3 cubetas plásticas (as de disección dos laboratorios ou pratos sopeiros...).

—Vidros de ventana sen raiaduras.

—Flexo con bombilla normal.

—Pinzas, tesoiras, periódicos ou revistas, termómetro.

—Revelador, fixador e papel fotográfico para copias por contacto (de venda en tendas, barato).

—Botes tipo Cola-Cao, caixas de zapatos, etc.

## IMOS MONTAR UN CUARTO ESCURO

Aproveitase unha clase ou cuarto que se poida escurecer totalmente. Instálase unha bombilla vermella e unha toma de corrente para o flexo.

Dispoñeremos de varias mesas cubertas con papeis de periódico e sobre estas poñeremos, por este orde: cubeta con revelador, cubeta con líquido de paro (pode prescindirse ou poñer auga cunhas pingas de vinagre), cubeta con fixador e un caldeiro con auga limpa. Procuraremos que a temperatura dos líquidos sexa uniforme e de ó redor de 20° C.

Nunha mesa aparte pónense os cristais e o flexo. Poñeremos xunto cada cubeta o tempo de permanencia nelas do papel: revelador de 2 a 3 minutos, líquido de paro 30 segundos e fixador de 3 a 5 minutos. O lavado será de 5 minutos como mínimo. Para prepara-los líquidos síguense as instrucións dos envases.

## A LUZ PRODUCE CAMBIOS NA COR DOS CORPOS: HELIOGRAMAS

Esta actividade préstase moi ben para o C. Inicial xa que non require o uso de ningún líquido revelador e trabállase fóra do cuarto escuro. O único inconveniente podería se-lo atopar papel para copias heliográficas, aínda que pode substituírse bastante ben por papel fotográfico para copias de contacto (resolución lenta).

O modo de operar é o mesmo mais no caso do papel fotográfico hai que traballar máis depresa e con menos luz nas preparacións.

Poñemo-lo papel coa emulsión

cara arriba e os nenos colocan enriba deste obxectos opacos: clips, ca-deas, reloxios,... Iluminamos cunha luz potente ou xunto á ventana e veremos como as partes expostas ó sol vanse escurecendo.

No caso de querer utilizar follas ou debuxos de revistas ou dos propios nenos, debemos presiona-lo conxunto cun vidro.

Se queremos fixa-las imaxes basta con metelas no líquido fixador e se



"Bicicleta" Fotograma

se trata de papel heliográfico nun baño de vapores de amoníaco. Os pequenos pódelles parecer máis interesante ver esvaírse as figuras sen fixar.

## A LUZ PRODUCE CAMBIOS NA COR DOS CORPOS (II): FOTOGRAMAS

O procedemento é semellante ó anterior pero traballando no cuarto escuro. Enriba dun cristal ou mesa, pónense os papeis coa emulsión cara arriba, sobre estes dispóñense os obxectos que se quera e do xeito que prefiran os nenos.

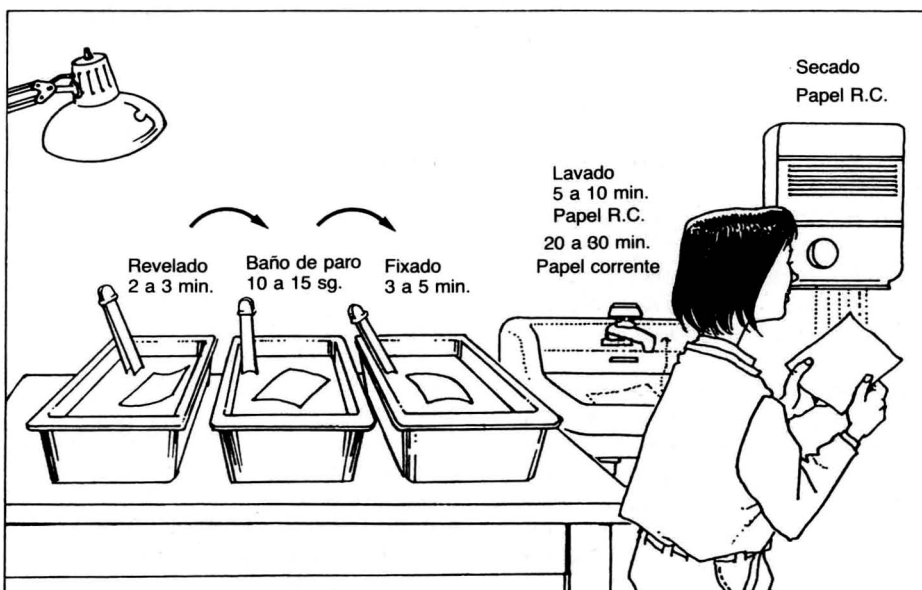
O tempo de exposición coa luz do flexo é variable xa que depende da potencia da bombilla, distancias... Probar con 5 segundos.

Poñe-los papeis no revelado axitando a bandexa e verase a formación das imaxes. Pasar logo ó baño de paro, despois ó fixador e logo lavámolas.

## COPIAS POR CONTACTO

Pódense utiliza-los negativos obtidos na sesión anterior. Os nenos góstanles moito facer un negativo dunha foto súa ou dos seus pais, failles gracias aparecer de cor negro e co pelo branco.

Operamos do seguinte xeito: en-



riba dun vidro colócase o papel coa emulsión cara arriba, logo ponse o negativo ou a foto coa imaxe contra a emulsión e outro vidro enriba; aprétase o "sandwich" e ilumínase durante uns 2 segundos. Revelar.

Esta actividade préstase a moitas variantes: utilización de fotos de revistas, debuxos dos nenos, películas fotográficas composicións tipo collage...

## A CÁMARA ESCURA. CONSTRUCCIÓN E EXPERIENCIAS

Pódese facer unha de cartón ou madeira, pero é mais doado empregar caixas de zapatos, botes tipo cola-cajo ou similares. En esencia é un prisma no que se fai un burato cuadrado duns 2 cm. de lado e pónselle unha tapa no lado oposto. Fánse uns marquiños de cartulina con papel de aluminio no medio; no centro cunha agulla faise un buratiño moi fino e redondo; péganse estes marquiños tapando o burato cuadrado da caixa. Píntase de negro o interior da caixa e colócase papel vexetal (papel aceitado ou mesmo papel traslúcido das bolsas da compra) na tapa, e xa está.

Sálese ó patio nun día soleado e tapando cunha chaqueta a cabeza enfócase ós compañeiros. Velos patas arriba provoca risas a montes. Experimentanse distintas variacións segundo os resultados.

## FACENDO FOTOS COA CÁMARA ESCURA

Despois de conquistar unha caixa na que as imaxes se forman con nitidez, substituímo-lo papel vexetal por unha tapa que non deixe entrar nada de luz; tamén idearemos un dispositivo para tapa-lo buratiño do papel de aluminio (tiritas, caixa de mistos, disco xiratorio...). Xa temos unha máquina fotográfica.

No cuarto escuro cargámo-la máquina, onde tiñámo-lo papel vexetal poñémo-lo papel fotográfico e tapamos todo ben. Para sacar unha fotografía só temos que enfocar un obxecto a pleno sol e destapa-lo burato de aluminio durante uns 2 minutos, tapando de contado. Os obxectos deben ser estáticos. Volta ó cuarto escuro e revelar. Teremos un negativo que logo podemos positivar.

## PERFECCIONADO DA CÁMARA

Seguramente a algún neno se lle ocorrerá colocar no sitio do burato unha lupa. Esta idea permite perfecciona-la nosa cámara que acadará xa altos niveis. Pero tamén veñen os inconvenientes para enfocala. Discutindo e probando entre todos, chéganse a solucións orixinais e moi interesantes.

Por certo, ¿que pasaría se en vez do burato lle facemos unha liña moi fina? ¿e unha cruz?...

## E SE FACEMOS...

Seguindo coa sesión anterior agrupamos aquí moitas das ideas dos nenos que abofé xordirán ó longo desta experiencia e que se poderán ir probando.

Unha das cousas apaixonantes é a truxaxe de fotos: ovnis que se moven enriba do canastro de Migueliño, o profe cunha coroa coma un santo... É doado adiviñar como se pode conseguir (ve-lo apartado de copias por contacto).

Tamén poden suxerir prende-la luz un momento durante o revelado: obtense un solarizado. E así... podemos chegar ó fin do curso sen darnos conta.

M.J.P.C./J.A.C./J.T.R.

*La luz que dibuja - A. Gigli - Fuenteantigua SA de Ediciones.*

*En el cuarto oscuro-Instituto Parramón ediciones 1981.*

*Fotografía recreativa para niños-Don Cyr-Daimón 1979.*

*Cuadernos de Pedagogía n.º 70, 94, 95.*

*Los amantes de la ciencia - Blume.*

*Ciencia recreativa - Gustavo Gili - Estallega 1973.*

## Os audiovisuais hoxe

Angel Font i Suñé

Ó preparar este caderniño de traballo partimos dun feito habitual nas escolas e nas aulas: a incorporación e a utilización dos medios audiovisuais nas actividades dos grupos-clase.

Non é a nosa intención ofrecer, pois, unha reflexión ou análise sobre a influencia dos mass-media nos nenos, a familia ou a escola. Hai libros e material abondo que tratan con suficiente profundidade esta problemática.

Nembargantes, desta análise sistemática do estudio dos medios audiovisuais quixeramos destacar al-

gunhas ideas fundamentais sobre a relación educación/medios de comunicación:

- A incorporación á escola dos medios audiovisuais deberá supoñer que o neno aprende a desmitifica-la imaxe e o son do mesmo xeito que o fai coa palabra impresa.

- Para evita-lo papel de receptor pasivo, ha de traballarse a capacidade crítica do neno, razón pola que se fai precisa a aprendizaxe de determinadas técnicas: lectura da imaxe: plano, ritmo, secuencia...; iconografía, menxases subliminais...

- Os medios audiovisuais habrán de proporcionar instrumentos nas mans do neno de xeito que poida interpretar mensaxes, expresar ideas e sentimentos, comunicarse cos outros...

- Estes medios non deberán incorporarse como unha nova materia ou uns novos contidos no currículo escolar, por outra banda cargado abondo, senón que tendo en conta as idades dos nenos, as características dos grupos-clase, a temática que se trata e outros factores, han de servir como motivación, como centro de



interés ou ben como ferramenta de traballo, de investigación ou de expresión dun proceso.

Ao confeccionar este caderniño escollímo-las técnicas fotográficas

de máis doada aplicación na escola, cos aparatos e materiais básicos. Explicámo-lo proceso de funcionamento e ofrecemos suxerencias de emprego na escola. Pretendemos, en definitiva facilita-la tarefa do mestre e

motivalo no estudio destes medios, polo que procuramos: sistematizalos procesos, dar explicacións sinxelas e gráficas, proporcionar diversas orientacións e posibilidades de uso, ofrecer técnicas xa experimentadas.

## Procesado de negativos en branco e negro

Angel Font i Suñé

### MATERIAIS

- Un rolo de película en branco e negro, de paso universal (35 mm.).
- Un bote para revelar negativos de paso universal.
- Un termómetro.
- Un vaso graduado.
- Pinzas especiais para colgar rodillos (valen tamén pinzas da roupa).
- Pinzas de escorrer.
- Unhas tixeiras.
- Revelador especial para a película negativa branca e negra (ollo, non é a mesma que para o papel).
- Acido acético (para prepara-lo baño de paro, o mesmo que co papel).
- Fixador (o mesmo que co papel).
- Unha pileta con auga corrente.

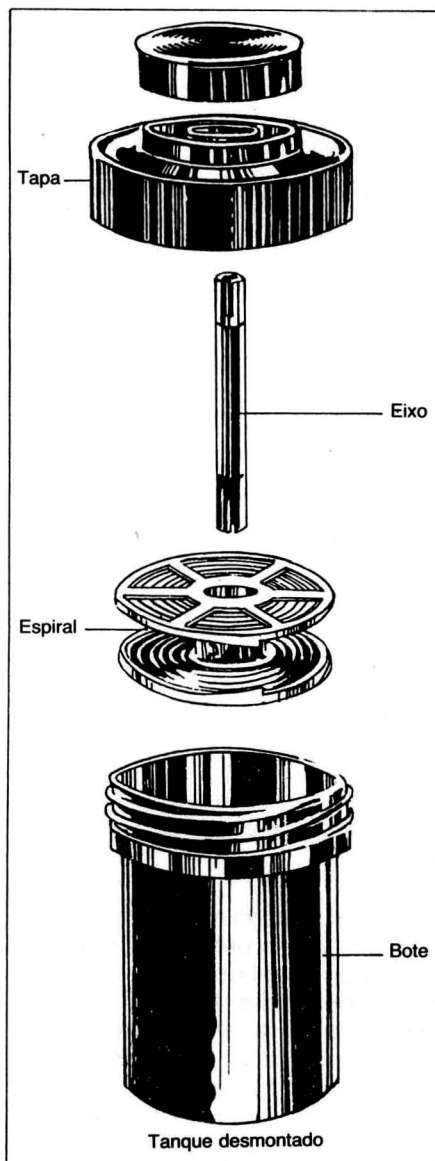
### PROCESO

—Necesitamos unha habitación que estea completamente a escuras. É moi importante que non entre nen unha miguiña de luz.

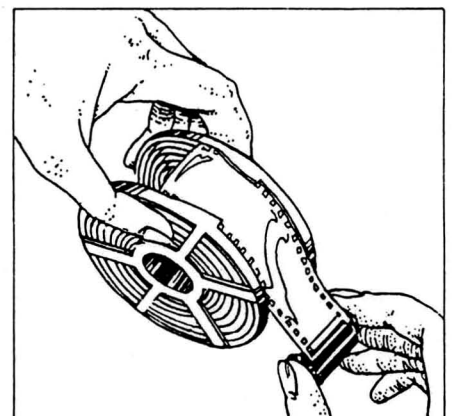
—Terémo-lo tanque desmontado, e a man unhas tixeiras e, naturalmente, o rolo da película.

—Antes de apaga-la luz, podemos recorta-la cola do rolo para que entre ben na espiral.

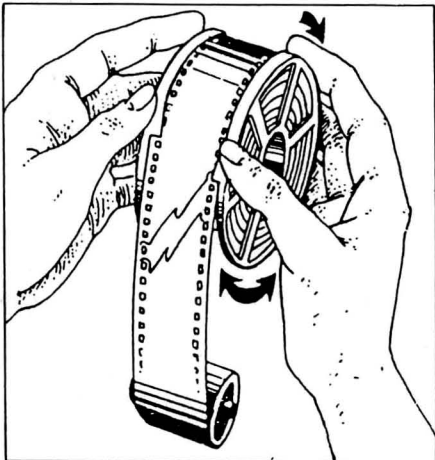
—Xa completamente a escuras, extraerémo-la película da carcasa do rolo.



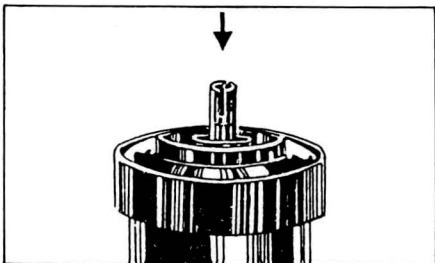
—Introduciremo-la película entre as ranuras da espiral.



—Cun movemente de vaivén, facendo xirar en sentidos opostos cada unha das bandas da espiral, iremos enrollando a película. Como este exercicio facémolo a escúras, nun principio vainos supoñer unha certa dificultade. Sería bo que tentáramos facelo, para adestrarmos, con luz cun rolo de película xa revelado ou pasado.



—Cando cheguemos ó extremo da película introducirlémo-lo eixo e a espiral dentro do bote. Tapámolo. ¡Por fin podemos prende-la luz!



—O revelador podémolo ter dentro do bote ou ben botalo despois. Como é un proceso que non podemos controlar visualmente, é moi importante seguir estrictamente as indicacións sobre a cantidade de revelador a disolver na auga e a temperatura do líquido, así como o tempo de revelado segundo a sensibilidade da película, especificacións que nos proporciona o fabricante. A temperatura adoita ser de 18 a 20° C e o tempo de revelado de 5 a 10 minutos.

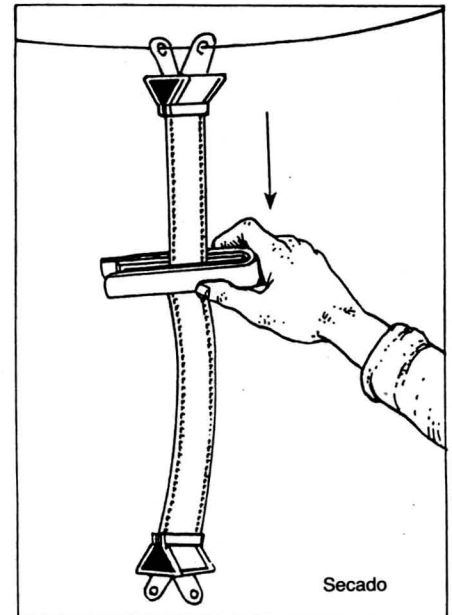
—De cando en cando remexerémolo bote, e cando pasara o tempo previsto podemos vacía-lo revelador nunha ampolla, que se fica chea e ben tapada, permitíranos conservalo para outra ocasión.

—Sen perder tempo (porque os residuos do revelador continúan actuando) verqueremos no tanque o baño de paro, que é auga e ácido acético ou vinagre, e esperamos que actúe durante un minuto.

—Logo verquerémolo fixador. Así como o revelador será especial para negativos, agora pode servirno-lo mesmo fixador que utilizamos para facer copias en papel. O tempo de fixado adoita ser de 5 minutos. Podemos verque-lo fixador nunha ampolla e conservala ben tapada para outra ocasión.

—Agora deixáremo-lo tanque durante 15 ou 20 minutos baixo o rego de auga na pileta. Ó final pódese mistura-la auga cunha miguíña de líquido humectante ou tamén cunhas pingas de deterxente suave.

—Xa para rematar, extraémolo rolo do tanque —ollo con poñe-los dedos— e deixámolo secar colgado das pinzas de escorrer. É conveniente, tamén, pasarlle unhas pinzas especiais para escorrer ben a auga. Podémolo deixar secar ó ar ou ben facelo cun secador de man.



A.F.S.

## Positivado e ampliación sobre papel

Angel Font i Suñé

### MATERIAIS

—Luz de seguridade vermella. Pódese substituír por unha linterna cuberta cun papel de celofán vermello.

—Tres cubetas ou pratos.

—Unha pileta con auga, se non é posible, outra cubeta grande.

—Unha ampolla de revelador (para papel branco e negro) e outra de fixador, concentradas. Se o preferimos tamén podemos atopala en polvos. Tanto un tipo como outro disólvense en auga nas proporcións que se indican no envase.

—Unha ampolla de ácido acético ou ben de vinagre.

—Dous cristais.

—Unha caixa de papel fotográfico para ampliacións branco e negro de tipo normal. (Aínda que é máis

caro, é aconsellable o papel R.C., xa que reduce moito o tempo de lavado como o de secado).

—Un par de pinzas fotográficas. (optativo).

—Un vaso graduado, se é posible.

—Un secador de man.

—Unha ampliadora para branco e negro de paso universal.

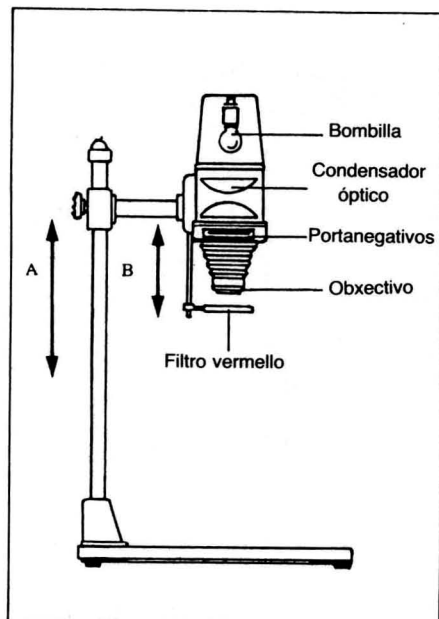
—Aínda que non é imprescindible, tamén sería conveniente ter un reloxo temporizador, unha marxinatora e unha guillotina.

### PROCESO

En primeiro lugar sitúase o cliché entre os vidros do portanegativos *coa cara brillante ou non emulsionada cara arriba*, é dicir cara á luz.

Os movementos A, arriba e abai-

xo, determinan a medida da proxección do negativo ou ampliación. Os movementos B sirven para enfocala imaxe.



Unha vez determinada a medida da ampliación e enfocada a imaxe, podemos apaga-la luz xeral e a da ampliadora e situa-lo papel fotográfico (coa cara emulsionada cara arriba) no seu lugar, deixando acesa a luz de seguridade. Se queremos facer algunha comprobación poderemos acende-la ampliadora pero sempre co filtro vermello diante do obxectivo...

Faise entón unha tira de proba para determina-lo tempo correcto de exposición. Prográmase o reloxo para que se encenda durante dous segundos, ou ben cóntase: vinteún, vintedous... ou mil un, mil dous... e cada dous segundos desprázase unha miga unha cartolina.

Ó final, o primeiro cacho de tira terá unha exposición de dous segundos multiplicados polo número de veces que movímo-la cartolina e o derradeiro, dous segundos.

Unha vez revelada a tira, poderedes ver cal é o tempo correcto de exposición. Para proceder ó revelado das copias en papel contaremos cunha mesa, protexida para que non a deteriorenen os líquidos, sobre a que situarémolas cubetas de revelado, baño de paro e fixado, de xeito que estean preto da piletta, ou dunha cubeta máis grande chea de auga, que neste caso renovaremos a miúdo.

Na primeira cubeta disolveremos con auga o revelador concentrado para obter aproximadamente un litro de líquido. *É a cubeta do revelado.*

Na segunda verqueremos un litro de auga e a cantidade de ácido que indique a ampolla ou un chorro de vinagre. *É o baño de paro ou de neutralización.*

Na terceira farémola mesma operación que na primeira, pero co fixador. *É a cubeta de fixado.*

A temperatura dos baños non será inferior ós 18°C, porque en caso contrario alongaríamolo tempo de procesado e o resultado non sería o correcto.

Todas estas operacións axustaranse ós tempos indicados no debuxo.

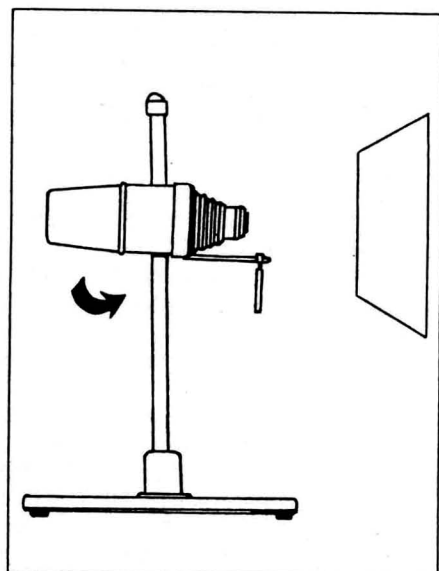
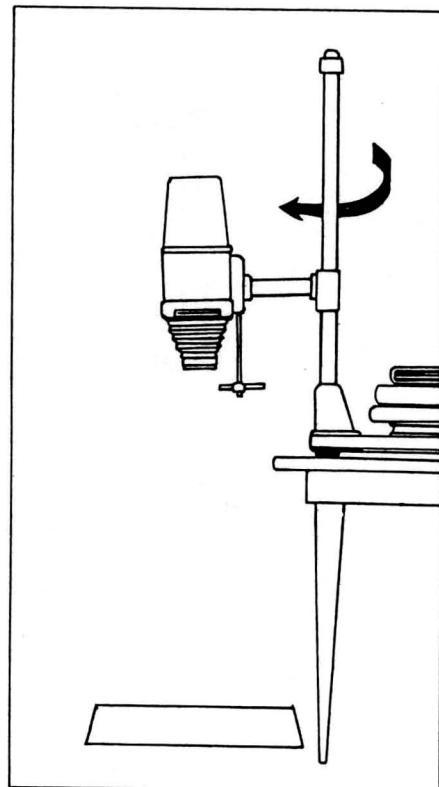


## RECOMENDACIÓNS

Voltamos a insistir que é aconsellable o papel para ampliacións R.C, xa que é máis doado de lavar e secar. Se ampliamos un negativo normal poderá servirnoso papel "normal". Se o negativo é suave ou queremos unha copia contrastada servirános un papel "duro", e se o negativo é contrastado, papel "suave". Dentro de certas marxes pódese xogar cos tempos de exposición e de revelado.

Non esquezades que plantillas de cartolina de diferentes formas ou as mesmas mans, movéndoas durante parte da exposición (para que non fique un perfil definido) permitirános clarexar, a vontade, determinadas zonas de ampliación.

Hai modelos de ampliadora que teñen a posibilidade de xirar e fixa-lo seu corpo, o que nos vai permitir facer ampliacións a medida de "póster". Para isto teremos tamén que utilizar papel fotográfico e recipientes para os líquidos de procesado das medidas axeitadas.





## Extraer diapositivas en branco e negro de negativos

Angel Font i Suñé

### MATERIAIS

Ademais dos materiais recomendados para o positivado e ampliación, elementos para o laboratorio básico inicial, necesitaremos para esta técnica:

—Unha caixa da película sensible para ampliacións "lith" ou "lito", de medida aproximada a folio ou DIN A-4.

—Revelador especial para "lith" (tamén podemos intentalo co mesmo que serviu para facer copias en papel).

—Marquiños de cartolina de 24 x 36 mm. para diapositivas.

### PROCESO

Hai un tipo de película da que, despois de tiradas as fotografías e mandadas procesar, podemos obter directamente diapositivas. Mais nós queremos explicar un procedemento máis económico, e cremos que máis interesante para que os nenos produzan eles mesmos as súas propias montaxes audiovisuais.

—Teremos un rolo de película que podemos mandar revelar ó laboratorio, ou facelo nós mesmos, seguindo as indicacións dadas.

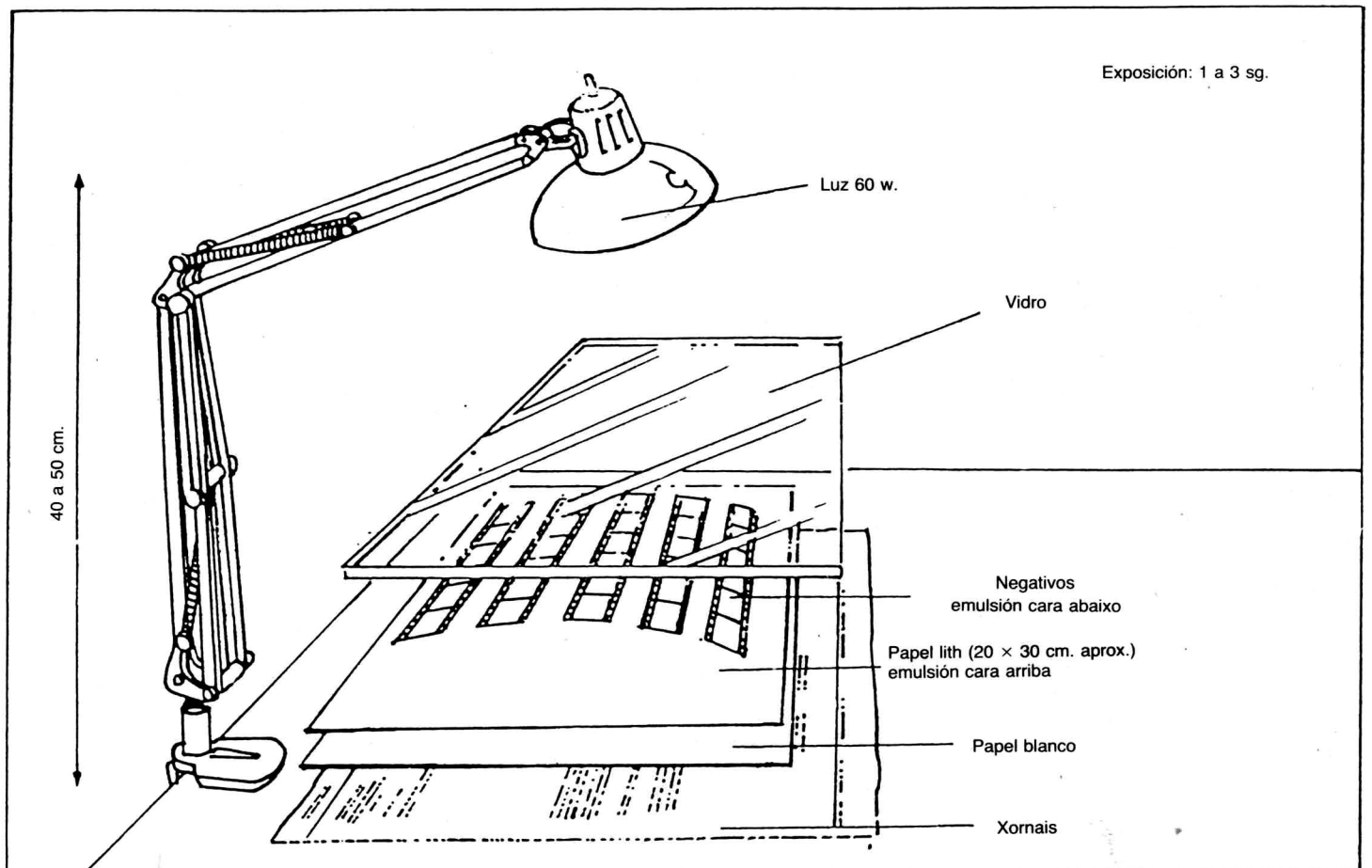
—Córtase en tiras duns 5 fotografías cada unha.

—Se facemos reflexa-la luz sobre os fotogramas, veremos que unha cara é máis brillante e correspondente ó soporte, e a outra é máis mate e corresponde á emulsión. Esta irá cara abaixo.

—A escuras, tendo acesa só a luz de seguridade, extraeremos unha folla de papel "lith" que tamén ten unha cara emulsionada, menos brillante, que irá cara arriba.

—Dispoñerémolo conxunto como indica o debuxo.

—Unha vez feita a exposición —o tempo correcto terémolo determinado experimentalmente, xa que de-

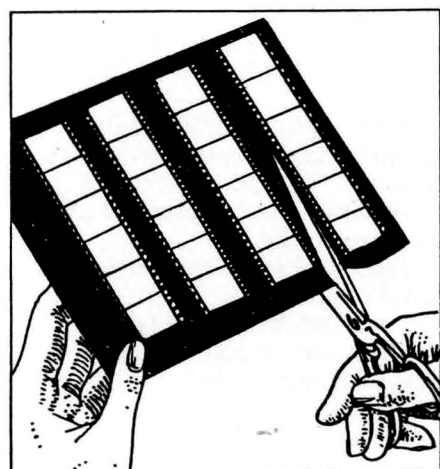


pende da densidade dos negativos—, pasaremos ó proceso de revelado (revelador especial para papel "lith"), baño de paro, fixado e lavado, idéntico proceso ó explicado.

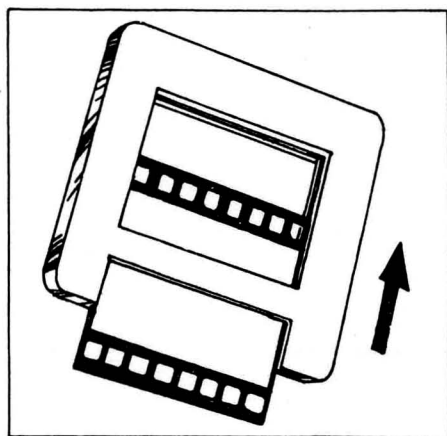
—Se queremos gañar tempo podemos seca-la folia cun secador de man.

—Despois recortarémo-los fotogramas, con moito coidado, un a un, pola liña exterior.

—Agora xa podemos enmarcar e proxectar.



—Sería moi bo poder sonoriza-la montaxe.



—O único inconveniente deste proceso é que non podemos actuar individualmente sobre cada fotograma, nin na exposición nin no revelado, polo que tódolos negativos terán unha densidade correcta e moi semellante.

A.F.S.

## Diapositivas non fotográficas

Angel Font i Suñé

### MATERIAIS

- Papel vexetal ou "kodatrace".
- Acetato (do tipo que sirven para o retroproector).
- Cachos de película velada (negra).
- Rotuladores, laca de bombilla, papel adhesivo transparente e outros elementos de cor.
- "Airon-fix" ou similar, transparente.
- Follas de afeitar, "cutter", agullas de la.
- Tinta chinesa negra e doutras cores.
- Cartolina.
- Marquiños de diapositiva.

### PROCESO

Hai catro posibilidades:

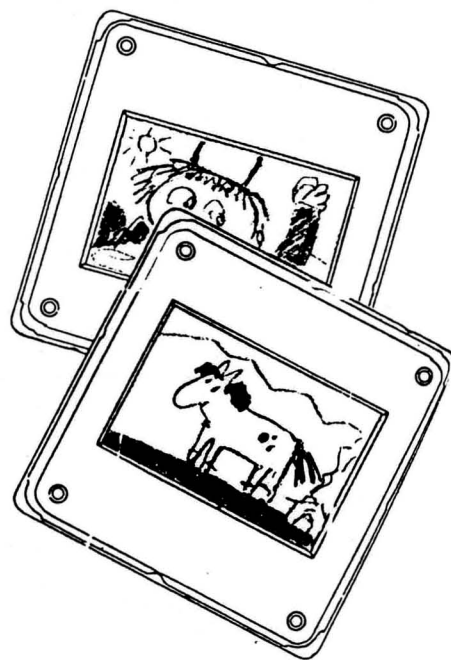
1. Experimentar con materiais diversos, por exemplo: papel de celofán queimado parcialmente, unhas pingas de aceite ou doutros líquidos, graos de area... todo isto misturado entre os vidros do marquiño...

2. Debuxar ou rotular sobre o papel vexetal ou o acetato con tinta chinesa ou rotulador de punta fina, e logo darlle cor. Tamén se poden facer rótulos coa máquina de escribir.

3. Graba-la parte emulsionada (mate) dunha diapositiva negra ou película negativa velada coa arista de media folia de afeitar, ou coa punta dunha agulla. Cando desaparece a emulsión fica o soporte transparente, agora podemos facer rótulos e debuxos, para logo darlles cor con rotuladores transparentes. O resultado, ó proxectalo, é sorprendente.

4. Pegar un cacho de "Airon-fix" transparente sobre parte dunha fotografía sacada dunha revista (non tódolos papeis van ben). Apretámolo forte e deixámolo nun recipiente con auga e un chisco de deterxente. O rato soltarase o papel e ficará a ima-

xe pegada ao plástico. Cando a enmarquemos protexerémolo por detrás con acetato.



### SUXERENCIAS

A causa da cativa superficie útil de traballo esta técnica non parece moi recomendable para nenos pequenos, aínda que en xeral os resultados adoitan ser agradablemente sorprendentes. Esta técnica pode ser moi útil para:

- Obter rótulos de forma sinxela.
- Debuxos moi esquemáticos e con pouca densidade de información.
- Experimentación con materiais diversos, expresión e creatividade.
- Gran ampliación dalgún obxecto moi cativo.

A.F.S.

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

ven da páxina 40.

C. Ask and answer questions about the food in the fridge. Use **HOW MUCH/MANY, A LOT, SOME, ANY**:

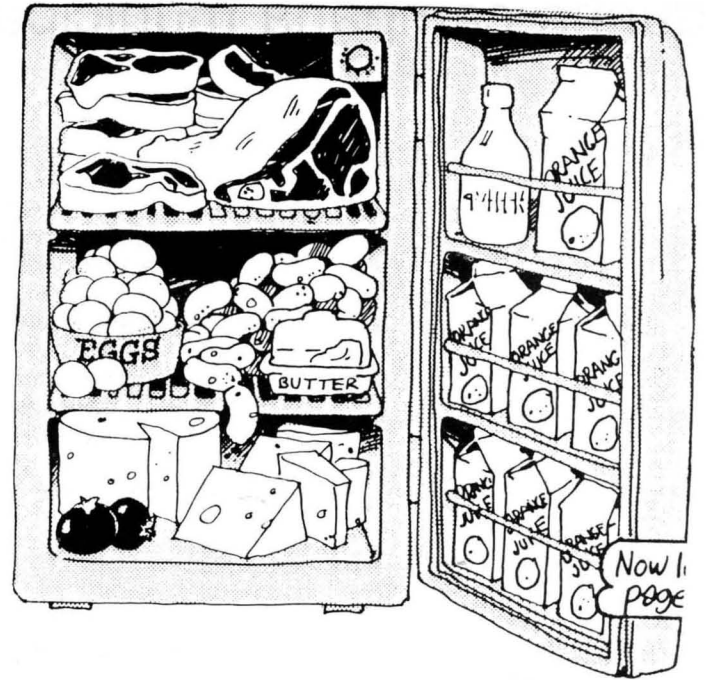
Example: How many eggs are there in the fridge?  
There are a lot of eggs.

1.º BUP - 4.ª AVALIACIÓN.

A. Connect the question with the answer:

For example: A-6

B. You're in England in a restaurant. It's lunch time. Write the conversation between you and the waiter:



D. Write these phrases correctly:

For example:

1. MEET WILL CINEMA THE YOU I OUTSIDE AT

2. VERY 早晨 SHE FLUENTLY

3. YOUR ? FASTER MINE THAN IS

4. OFTEN ? DO WATCH YOU

5. MUCH THE IS TYPING IN NOT THERE



## Facer lectores: obxectivo dunha campaña municipal

Rafael Ojea Pérez

*O Departamento de Educación do Concello de Vigo, dentro da súa programación de dinamización educativa, iniciou no curso 1984-85 unha serie de accións encadradas nas Campañas de Animación da Lectura e Bibliotecas Escolares.*

*Neste momento –no remate do curso 1985-86– tense pechado a segunda –prantexadas dende o seu inicio como unha acción anual a desenvolver ó longo de todo o curso–, polo que se poden salientar algunhas conclusións sobre a súa efectividade. Neste artigo describíense as características principais deste programa de animación, os seus obxectivos e un primeiro avance dos seus resultados.*

### O PORQUE DUNHA CAMPAÑA

Varios son os puntos de partida que orixinaron a programación:

- A constatación obvia da importancia que para o desenvolvemento do neno ten a creación e consolidación de hábitos lectores.
- A deficiente dotación que en xeral teñen as escolas de medios que permitan que este obxectivo sexa realizable.
- A falta de estratexias organizativas e didácticas nos colexios de promoción da lectura.
- O ineficaz das estratexias existentes baseadas exclusivamente en aspectos cuantitativos relacionados co aumento da dotación bibliográfica dunha (ás veces mal chamada) biblioteca xeral (e isto naqueles escasos Centros nos que existe un local axeitado).
- A insuficiente preparación do profesorado que viña provocando a ausencia da escola da importante produción editorial dirixida á infancia.

Frente a esta situación, dende o



Departamento de Educación comen-zouse a traballar nun programa que abranguera as distintas variables que provocaban esta situación.

Partiuse do principio de que as accións que se puxeran en marcha tiñan que conlevar realmente algún cambio nas estruturas e actitudes docentes e non quedar só nunha

mera campaña "axitativa" ou no con-sabido "lote de libros". O programa deseñouse pois como algo globalizado que partira dos condicionamentos derivados da limitación dos medios e presupostos existentes e que percurara unha óptima relación entre os recursos empregados e a rendabilidade educativa dos resultados.

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

## OS PRINCIPIOS RECTORES DO PROGRAMA

Varios principios serviron de fío conductor das prácticas da dinamización educativa da Campaña:

- O eixo das accións é o profesor que actuará como "axente difusor" dos obxectivos do Programa na súa escola.
- O modelo proposto ás escolas é o da Biblioteca de Aula (en adiante BA). A organización actual dos centros non fan aconsellable unha actuación sobre a Biblioteca xeral.
- De acordo co anterior, a campaña vai encamiñada a potenciar esta orientación, mediante a creación dun *modelo* de BA en cada colexio, sobre a que incidan os esforzos presupostarios e organizativos municipais, que sirva de exemplo a imitar.
- A selección dos libros entregados para cada BA é fundamental para o obxectivo proposto. Do éxito desta selección depende en boa medida o éxito do modelo, xa que é moi importante a "avidez" lectora dos nenos da aula participante.
- O programa vai dirixido ás idades chave na aprendizaxe e consolidación dos hábitos lectores: Ciclo Inicial e Medio.

## O PROGRAMA

O programa das Campañas sufriu variacións nos dous anos. No curso 84-85 desenvolveuse no Ciclo Medio de EXB (3.º e 4.º) e no curso 85-86 no Ciclo Inicial. No primeiro dos cursos citados o Concello dotou unha soa aula en cada centro público que quixo participar na experiencia, mentres que no curso que vén de rematar dotáronse dúas aulas.

Estrúcturase o programa en cinco *apartados*:

### 1.º—Dotacións Bibliográficas

Tódolos Colexios Públicos que se inscriben na Campaña, reciben unha dotación bibliográfica (40 libros por aula). Estes lotes seleccionados supoñen o recurso material das dúas BA que se crearán na escola e sobre as que xirará a experiencia.

A aceptación polo Colexio da súa inclusión na Campaña e o recibo da

dotación bibliográfica implica necesariamente que os profesores das aulas receptoras suscriban os seguintes compromisos:

- asistir ós cursiños básicos sobre "Organización e animación de Bibliotecas de Aula" (un sobre o CI, outro sobre o CM);
- asistir a algún dos cursiños complementarios programados;
- colaborar co Equipo Coordinador na avaliación da experiencia. Isto implica a participación nas reunións periódicas de tódolos participantes;
- A dotación bibliográfica entregada non poderá ser destinada máis cá aula designada durante o curso da Campaña (esta condición é imprescindible na lóxica "modélica" do programa);
- o non cumprimento destes compromisos conleva a retirada dos fondos entregados polo Concello.

Dentro deste apartado de Dotacións Bibliográficas cabe reseñar que se ten posto a disposición dos profesores participantes unha selección bibliográfica con títulos relativos á organización e animación da lectura e bibliotecas, en servicio de préstamo.

### 2.º—Perfeccionamento do profesorado.

Consta de cursiños e reunións periódicas:

—Cursiño Básico "Organización e Animación de BA", impartido por mestres en exercicio cunha ampla experiencia neste equipamento. Curso de 12 horas, cuns contidos que proporcionan as habilidades básicas, os coñecementos imprescindibles e sobre todo, a motivación para a posta en práctica da BA e a selección bi-

bliográfica. Entrégase no seu decurso a dotación para a aula. A continuidade está representada por reunións periódicas.

—Cursiños complementarios: programáronse catro: elaboración e animación de títeres; O Xogo dramático no CI; A plástica e os contos no CI; As técnicas de impresión na escola. A densidade do programa impediu realiza-los dous últimos.

—Cursiños xerais "Técnicas de Organización de Bibliotecas Xerais Escolares e de Barrio" destinados a aportar unha formación mínima ós profesores e membros de AAVV e Culturais encargados de Biblioteca. A matrícula a estes cursiños é aberta. Na terceira campaña tense previsto poñer en funcionamento inicial un rudimento de servicio permanente de asesoramento neste campo.

### 3.º—Axudas a Experiencias de Animación da Lectura

Convocatoria de axudas co obxectivo de apoiar as iniciativas xurdidas nos Colexios Públicos (restrición lóxica se pensamos na limitación presupostaria) de cara á mellora e experimentación neste campo. A convocatoria indicaba a necesidade de presentar un proxecto de animación e a de entregar unha memoria final. Concedéronse catro axudas de 50.000 pts. cada unha. Tanto os proxectos como as memorias presentadas constitúen un interesante material de cara a futuras Campañas.

### 4.º—Actividades Complementarias

Co fin de potencia-las BA creadas dentro do Centro, ofreceuse ó profesor de cada unha, a realización cos seus alumnos das seguintes actividades costeadas e apoiadas organizativamente polo Concello:

—Visita a un Obradoiro de Artes Gráficas; visita a unha Biblioteca Pública; visita ó parque zoolóxico (1.º

I LUIS BARA



# experiencias

EXB); préstamo de 8 audiovisuais de promoción da lectura producidos polo Ministerio de Cultura "El libro de Ada".

• Dentro destas actividades queremos destacar especialmente a de "Os vellos contan contos ós nenos". Realizada coa colaboración da residencia da Seguridade Social de O Meixueiro, consiste no desprazamento de dous avós a cada aula para ter un encontro cos cativos. Nel relatan contos, adiviñas, refráns, anécdotas e falan cos rapaces das súas vivencias na infancia e da súa vida actual. Cos do CI facían tamén cancións de corro. Esta actividade – pesa á súa dificultade "a priori" – resultou un completo éxito tanto pola implicación dos nenos como pola dinámica creada entre os vellos de traballo de preparación en grupo e da forte gratificación afectiva que supón.

Dentro deste apartado tamén salienta unha exposición de libros para a infancia e a xuventude realizada en colaboración co Ministerio de Cultura no Nadal de 1985.

## 5.º.—Area "ideolóxica"

Edítase para cada Campaña un cartel cun eslogan. No curso 1984-85 foi "Se queres aventura, lánzate á lectura", e no curso 85-86 "Contigo un conto". Editouse tamén ó remate da I Campaña un número da revista do Departamento "Monográficos-BIP" que recolle contidos da Campaña e unha selección ampla por cursos e idades de literatura infantil en Galego e Castelán.

## ALGUNHAS CONCLUSIÓNS

Aínda a falta dunha valoración máis precisa das dúas campañas desenroladas, podemos adianta-lo seguinte:

—As BA creadas, en xeral, provocaron o efecto "modélico" desexado: créanse por "simpatía" novas BA a iniciativa xa do propio profesorado, en vista da súa efectividade vivida.

—A partir do traballo cos libros na aula ábreanse novas posibilidades didácticas ós profesores participantes. Hai unha transferencia a outras áreas da actividade na aula.

—Promociónase un tipo de formación horizontal coherente, integrada nun programa de actividade máis

amplo no que adquire pleno sentido.

—A Biblioteca Central do Colexio cobra unha nova dimensión en función das BA.

—Ábreanse novos mercados á literatura infantil de calidade.

—Propónse un modelo de traballo integrado ó redor dos libros (visitas, audiovisuais, dramatización, títeres, utilización de persoas do entorno...).

Para rematar, unicamente indicalo noso convencemento da eficacia demostrada da programación dende un ámbito territorial concreto: o Concello, e o fracaso dos intentos de "animación" a distancia e centralizados.

R.O.P.





## Escola e vida: unha reforma artellada por Armando Fernández Mazas

X.M. Cid Fernández

*Corrían os derradeiros meses de 1936, cando deu comezo un curso escolar que non sería igual aos anteriores. Moitos mestres, un destes Armando, decidiron cada un para si non incorporarse ás escolas, a pesar de que alguén dicía: "aquí no pasa nada".*

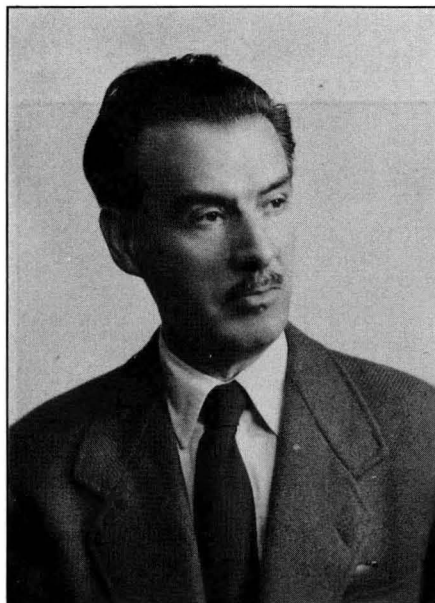
*Nas montañas de Castro Caldelas, lonxe da escola que rexentaba, Armando Fernández Mazas escomenza a cabilar na reforma que precisaba Galicia, no seu sistema escolar, no caso en que fose reposta a lexitimidade democrática. Un pensador marxista como era, preferíu propoñer unha escola que poidese ser creada pola burguesía; eso si, onde o traballo ocupase un lugar especial dentro do currículo, onde o entorno fose incorporado cos seus recursos didácticos fundamentais.*

*O resultado foi Escola e vida, que 50 anos despois de ser escrita e destruída, o autor recompón o seu esqueleto ideolóxico para a Revista Galega de Educación.*

### NOTAS BIOGRÁFICAS

Armando FERNÁNDEZ MAZAS nacéu en Ourense no 30 de xaneiro de 1905. Estudiu o ensino elemental no Colexio Villar e o Bacharel no Instituto de Ourense. Logo fíxose mestre cursando as asignaturas de Pedagogía, pois as demais fóronlle convalidadas por ser bacharel. No ano 1931 completa a súa formación pedagóxica participando nos Cursiños que ao efecto decretou o ministro Marcelino DOMINGO.

Entrementres, desempeñaba escolas interinas, das que recorda especialmente a de Bóveda (Amoeiro), que lle permitiu coñecer a Adolfo R. ANSIAS, a Ignacio HERRERO, a Rafael ALONSO e outros mestres daquela bisbarra, ligados a Asociación de Trabaxadores de la Enseñanza de Orense (ATEO). O seu destino logo de aprobados os Cursiños estivo en Vilariño (Pereiro de Aguiar), preto da capital, onde se incorpora en 1934. Destituído en 1936 estivo acochado para logo abandonar Galicia cara Portugal e logo cara a zona republicana. Voltou á docencia no ano 1963, fóra da provincia, pasando 3 anos na illa de Gomera e rexentando logo a de Pombeiro (Lugo) deica a súa xubilación.



*Armando F. MAZAS en 1954 retorna a Ourense despois de 18 na clandestinidade.*

No ano 1932, estando en Amoeiro, afíliase á ATEO e colabora en *Escuela de Trabajo*, sumándose á nómina de redactores marxistas (Baltasar VÁZQUEZ, Félix SALGADO, Luís SOTO...) aínda que discrepa

con eles en que é partidario da IV Internacional e non da III. Certamente, Armando F. MAZAS aparece entre os fundadores de Izquierda Comunista en Ourense, desenrolando unha ampla actividade sindical na Casa do Pobo, estando por elo detido un mes antes de escomenza-la Revolución de Outono de 1934. Logo da represión conseguinte, que chegou a desartella-la Asociación e os partidos revolucionarios, Armando F. MAZAS ten un papel moi activo na recuperación, escomenzando en decembro de 1935 a publicación do *Boletín A.T.E.O.* de 12 páxinas e periodicidade mensual. Políticamente, ingresa coa agrupación local de I.C. nas Xuventudes Socialistas, que lideraba en Ourense Ramón FUENTES CANAL. Neste intre fúndase tamén o Semanario Antifascista *Espartaco*, no que chega colaborar de xeito máis indirecto.

No Congreso de Vigo, de maio de 1936 participa apoiando as teses de Luís RASTROLLO, secretario da A.T.E. de Santiago e membro do POUM, triunfaron os vigueses facendo que a sede galega dos Traballadores do Ensino quedase en Vigo.

X.M.C.F.

## Escola e vida

Armando Pérez Mazas.

(Mestre de Vilariño - Pereiro de Aguiar - entre 1934 e 1936)

### INTROITO

Hai preto de 50 anos, nos comezos da guerra civil. Despois dun azaroso camiñar polos montes do noroeste, despois de pasar días e noites nas paleiras de parentes e amigos, habería que buscar un recuncho escondido onde non comprometera a ninguén e poidera aguantar uns días máis ou un par de meses ata que se decidise o resultado da guerra. Atopei o toco nunha poula entre touzas, leiras e pasteiros da nosa propiedade que polo tanto non era lugar de paso; no medio da poula había unha cova onde pasei acochado uns meses ata que as friaxes e choivas do inverno fixéronme abandonar o sitio. Unha ou dúas veces á semana –co pretexto de torna-la auga de gavexa que se fai no anoitecido– deixábanme ao pé dun carballo asinalado, as viandas e prendas que eu recollía pola noite.

Foi naquela forzada situación na que me encontraba, cando empecei a matinar na reforma do ensino primario. Primeiro como pasatempo e para fixa-las miñas ideas en algo concreto para non cair na vaguedade e dispersión de pensamentos. Despois, como a situación se prolongaba fun traballando con máis vagar e precisión os diversos capítulos, e máis adiante en mellores circunstancias fun rematando o traballo que comprendía máis de 80 folios. Titulábo *ESCOLA E VIDA* (Apuntes para unha reforma técnica e administrativa do ensino primario na Galiza)

Cando decidín fuxir a Portugal, queime o traballo. Pensaba que se as circunstancias o permitía podía volver a escribi-lo. Despois de moitos anos teño intentado reconstruí-lo libro e o fracaso e a desgana non me deixan pasar dos primeiros capítulos. Quixera ser fiel á lembranza daquela vella reforma, mais, o esquecemento das ra-

zóns, dos argumentos, da dialéctica, así como o entrometimento de novas razóns pedagóxicas, interpóñense no meu relembro, facéndome unha e outra vez desistir do intento. Non vou pois, non podo, reproducir-lo libro na súa integridade. Pero si, quero recordar e presentar sequera, a estrutura, o esqueleto do traballo en poucos capítulos e adicarlle aos rapaces de NOVA ESCOLA GALEGA, por se aínda, a pesar do tempo transcorrido, poden atopar algunha cousa de interés para a renovación pedagóxica que pretenden levar a cabo.



*FERNÁNDEZ MAZAS camiño da escola de Bóveda (Amoeiro). Cando asistía aos cursiños deixaba a M. GÓMEZ DEL VALLE substituíndoo, ensinando aos nenos fóra do recinto escolar. Eles eran así.*

### O NOSO PRINCIPIO FUNDAMENTAL

Neste primeiro capítulo facía unha longa consideración dialéctica entre os dous conceptos de “Escola” e “Vida”. Lémbrome do que podía ser a escola do meu avó, vendo o seu libro escolar: un volume árido que en forma de preguntas e respostas, sen a penas grabado algún, recorría enciclopedicamente tódalas manifestacións do saber humano. Ata recordo unha pregunta: ¿Qué son leyes divino-positivas? Texto completamente divorciado da vida, ao igual cá escola. Máis adiante un reflexo da vida ía penetrando na escola. Os libros ían alumeándose con abondosas ilustracións. Os traballos manuais “eran –como dicía o compañeiro e amigo Ignacio HERRERO FUENTES– *un trasladar inertemente la vida al recinto escolar.*” O progreso, a evolución pedagóxica, podía avaliarse nese intento de deixar que a vida fose penetrando na escola, aínda nas súas formas mortas, inertes. O paso seguinte podía ser, pois, levar a escola á vida. Prantala, desenrolala no medio ambiente lindante, e *facer materia de estudio, de labor escolar, a primeira e principal manifestación da vida rural: o traballo.*

Lémbrome tamén que arremetía contra a función social da cultura enfrentada coa vida. Citaba a Unamuno cando dicía: “La ciencia es un cementerio de ideas muertas, aunque de ellas salga vida... Definir una cosa es querer matarla, enrigedecerla en la mente.”

Seguindo co argumento, e valorando os libros escolares, pensaba que ao neno se lle daba a ciencia en pequenas doses: epitomes, prontuarios, resúmenes breves, porque pequenas eran aínda as súas facultades intelectuais. Esta era toda a arte pedagóxica. Conforme ía medrando o neno, ía en-

sanchándose a ciencia suministrada: o ensino primario, o secundario, o universitario... O primario era, polo tanto, *unha preparación para a cultura*. Había que rachar ese camiño e trocalo nestoutro: *a escola unha preparación para a vida*, e cecais aínda saíra gañando a cultura.

Con este primeiro principio fundamental, colocaba a primeira pedra na construción do edificio da reforma.

## REFORMA TÉCNICA

Se a escola había de ser preparación para a vida, máis ca outra cousa, había que adecuar sinxela e ordenadamente, o noso traballo escolar cara a súa nova misión. Programas, métodos, experiencias e recursos didácticos tiñan que sufrir unha importante transformación. A escola non podía ser programada nun reparto de asignaturas ordenadas na Enciclopedia, senón que as diversas necesidades culturais do rapaz ficarían relacionadas e serían aplicadas asegún o estudo e análises da vida circundante. Sobre dous eixos importantes descansaría todo o noso labor na escola: *o traballo* da xente da parroquia ou comarca onde estaba instalada; e *a historia*, o pasado, a evolución do pobo.

Cómpre, pois, traballar pedagóxicamente sobor estes dous eixos fundamentais da nova pedagogía.

## BREVES INDICACIÓNS METODOLÓXICAS SOBRE O ENSINO DO TRABALLO

En chegando a este capítulo –o máis importante e característico da Reforma– é onde a miña memoria para reproducir, o máis fielmente posible, todo o moito que matinei e escribín neste apartado, patina e se declara impotente para continuar, foron moitas horas de meditación, ordenando experiencias, estudos, métodos, ensaios e recursos didácticos, recollidos na nosa práctica escolar no medio rural, entre os labregos galegos. O traballo no agro, tan rico, variado, cheo de suxerencias e interés pedagóxico podía e debería enche-la programación e horario do noso labor na escola.

Vou, pois, a referirme a algunhas poucas indicacións metodolóxicas recordadas, un pouco desordenadamente, contando coa axuda da imaxinación de mestre-lector, e pensando que

neste tema “o camiño faise ó andar”.

Lémbrome que o método pedagóxico principal eran *os centros de interés* de DECROLY, e os *proxectos* de DALTON. Un aspecto calquera do traballo campesiño, ben da sementeira, laboura ou colleita do froito... etc. era o motivo do traballo na escola. Ó redor do “centro de interés” ían aparecendo as necesidades de estudio das varias disciplinas escolares: xeografía, agricultura, matemáticas, expresión plástica... etc. O primeiro, o máis necesario e urxente era coñecer-la parroquia na que estaba enclavada a escola, así que en canto o neno aprendía a escribir, entre tódolos rapaces da escola, colectivamente, facíase unha especie de xeografía parroquial, o mesmo cá da Enciclopedia, coas 4 divisións: Física, Política, Económica e Descritiva. (Aínda conservo unha copia da “Xeografía da parroquia de Villariño”, Pereiro de Aguiar), a última escola que tiven na II República, tamén conservo a da escola na que me xubilei: Pombeiro, correspondente ao curso do ano 1970.



Armando FERNÁNDEZ MAZAS, Ignacio HERRERO e Xulio GÓMEZ na Alameda de Ourense, meses antes do levantamento franquista.

A nosa preocupación, o maior interés do traballo agrícola no ensino, era que os problemas fundamentais cos que a cotío se enfrenta o campesiño galego: mecanización, cooperativismo, concentración parcelaria, se-

paración do gando na casa... etc., se foran presentando na escola, e o alumno tomase conciencia –e sempre dun xeito lúdico– xógase con eles para lle atopar unha posible solución, unha imaxinativa e infantil resposta, e fuxir sempre de querer facer do neno un experimentado e perfecto labrego e da escola primaria unha Mini-Escola de Capacitación Agraria. Non se trata diso, senón da sociedade na que o neno vive como medios de estudio e como centro de interés educativo.

Así, por exemplo, pode prantexarse na escola a necesidade de trocar por inservible, rutinario e antieconómico o sistema familiar de traballo por outro máis amplo e colectivo que abranga a toda a comunidade parroquial. Velaí un proxecto escolar que, como xogo e exercicio imaxinativo, os nenos poden acometer. Axiña se presentarían novas formas de vida e de traballo: construción da vivenda colectiva; construción de cortellos e cortos comúns; necesidade de pegureiros ou veceiros para pastoreo do gando; división, especialización e mecanización do traballo; concentración dos eidos e parcelas semellantes para a rega en común... etc.

Toda unha grandísima morea de problemas que servirían de alimento e estímulo á espontánea, natural e rica imaxinación dos nenos. E que, ademais, estes “proxectos” non están encontrados, nin rifados, co saber enciclopédico senón que poden ser complementarios, sabendo empregar ben os métodos e atinar cos diversos e axeitados recursos didácticos.

## BREVES INDICACIÓNS METODOLÓXICAS SOBRE O ENSINO DA HISTORIA

Dixemos que dúas serían as coordenadas do noso labor escolar: *o traballo socialmente útil* e *a Historia*. De feito, toda a nosa función educadora empregada no ensino do *traballo* vai dirixida ao *presente* cara ao *futuro*, mais ficaría manca, incompleta, senón tratáramos do estudio do *pasado*.

Lémbrome que, a pesar da súa importancia básica na Reforma, este era o capítulo máis curto de aquel vello traballo. Non facía caso de toda esa morea de sucesos, anécdotas, guerras, divisións históricas, relatos dos diversos avatares e transformacións políticas de tantísimos pobos dos cinco continentes. Tamén España e pouco menos Galicia serían tratadas dun xeito



semellante. Polo tanto, a nosa función neste eido pedagóxico víase libre e desembarazada de tanto saber cultural, enciclopédico. ¿Cómo entón ensina-lo pasado ao neno?

A metodoloxía consistía en reduci-lo ensino pasado a un conxunto de cadros, de mapas, de gráficos, que mostraran intuitiva e plasticamente a evolución, as transformacións sufridas polos nosos antepasados nas súas formas de vida. E ía anotando algún destes gráficos representativos: evolución da vivenda; cadro evolutivo do vestido; do transporte e locomoción; evolución do xeito social e técnico de traballo dende a Prehistoria ata aos nosos días; mapas representativos das diversas etapas de Galicia: pobos primitivos, colonización fenicia, grega, romana, sueva, árabe, dominio de Castela, feudalismo, capitalismo...

## REFORMA ADMINISTRATIVA

*Zonas escolares:* se o máis característico e singular da nosa reforma técnica do ensino primario foi a introdución na escola do ensino do TRABA-LLO, este será tamén o determinante da nosa reforma administrativa.

Hai na nosa Galicia tres grupos de traballadores: mariñeiros, obreiros e labregos, correspondentes as tres formas xeográficas de convivencia: mar, cidade e campo. Esta última, a camponesa, é a mais extensa e numerosa. Pode subdividirse moi ben en dúas zonas que se asentan nas dúas formas xeográficas e antropolóxicas do campo en Galicia: *a montaña* e *a ribeira*.

Polo tanto pódese dividi-lo noso país en catro ZONAS ESCOLARES: zona *mariñeira*, zona *obreira*, zona campesiña *montañesa*, e zona campesiña *ribeirá*.

O territorio administrativo de cada zona escolar será o seguinte:

Zona OBREIRA, basada pedagógicamente no traballo industrial e comercial, abranguería as catro capitais: A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, mais as dúas cidades, Vigo e Ferrol. Zona MARIÑEIRA, abarcaría as escolas asentadas nos pobos situados na beira mar. Zona MONTAÑESA, as escolas situadas nas comarcas máis outas e nas que o principal medio de vida é o gando. A zona RIBEIRÁ, comprendería as situadas nas zonas baixas (ribeiras) e nas que os principais productos son o viño, frutas, millo... etc.

Excusado será dicir que os orga-

nismos educativos: Inspección, Consellos, Escolas Normais e tódolos que atenden á formación, dirección e programación do ensino primario pasarán a depender da zona correspondente. E que os programas do traballo escolar basaránse nas características de cada zona principalmente –non exclusivamente– tendo en conta que hai circunstancias comúns nas catro zonas galegas.

*Unidades Escolares.* Cando eu concebín esta reforma (ano 1936) as escolas estaban, na grande maioría, espalladas no campo: unha ou dúas (nenos e nenas) por parroquia e baixo a dirección do mestre/a. Impúñase pois, a necesidade de crear un conxunto orgánico asegún os particulares caracteres da comarca; así naceron as UNIDADES ESCOLARES. As escolas parroquiais dunhas características semellantes (de 10 a 20 escolas) traballarían baixo a dirección e consello do mestre máis experto na aplicación metodolóxica e didáctica da nova reforma (poño de 10 a 20 escolas por razóns xeográficas e de contacto próximo, que non impedía crear outra *unidade* do mesmo xeito na mesma comarca, pero máis alonxada). Hoxe trocáronse as circunstancias co gallo da actual concentración escolar o que facilita máis a creación destas *unidades escolares*.

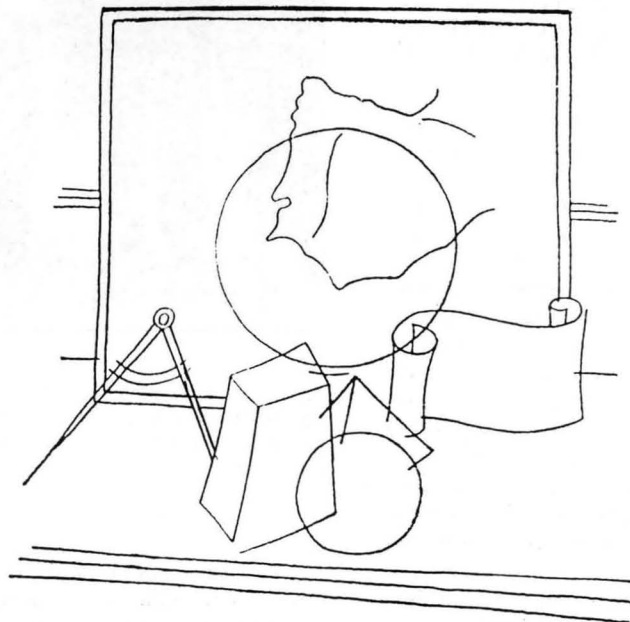
## EPILOGO

Non sei se seguía algún capítulo máis sobre as ESCOLAS NORMAIS, a formación dos novos educadores, así como a confección de programas e textos. Non me lembro ben e polo tanto dou fin a este traballo, pois penso que o desenterro da Reforma que desde hai 50 anos ficaba enterrada na cova da miña conciencia só podía aparecer-lo esquelete e coido que xa está completo. Os vermes do esquecemento coméronlle a carne de que estaba revestido.

## ENDEREZO

Xa o dicía ao principio e quero repetilo agora ao final. En obrigada e xusta correspondencia ao nomeamento de SOCIO DE HONRA DE NOVA ESCOLA GALEGA quero adicarlle aos seus compoñentes estas lembranzas pedagóxicas coa esperanza de que a pesar dos 50 anos transcorridos, poidan aínda atopar nelas algunha miga novidosa e interesante.

A.P.M.

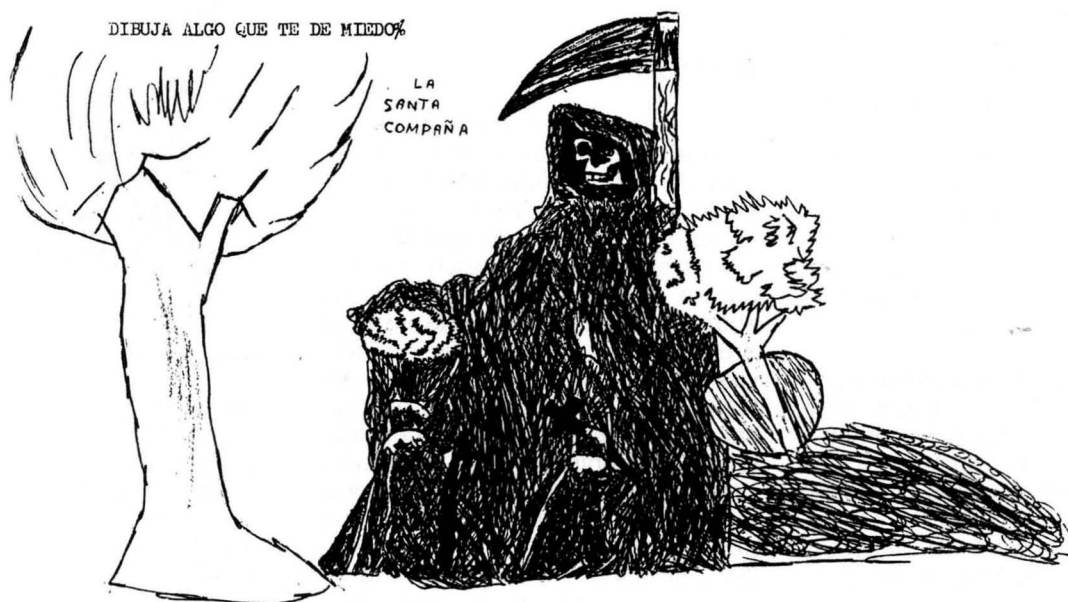


Portada para a Revista feita por Cándido F. MAZAS en 1936, sen que chegase a estrenarse.

## Pasalo de medo

Miguel Vázquez Freire

*¿Por que o medo ten ese poderoso atractivo? ¿Por que teñen tanto éxito, e particularmente no público xoven, as narracións e as películas “de medo” ou “de terror”? Cando o noso grupo de literatura infantil –formado por mestres das asociacións pedagóxicas “Casa do Mestre” e “Nova Escola Galega”– decidimos traballar sobre este tema, previamos que estes fundamentais interrogantes non chegarían a seren desvelados por nós. Pero, cando menos, coidabamos que poderíamos chegar a cumprir dous obxectivos: achegarnos algo ás imaxes simbólicas que dominan hoxe nos “medos” dos rapaces, e promover certas actividades coas que poideran pasalo “de medo”.*



### OS VALORES DO MEDO

Xa esta expresión define moi ben a equivocidade do territorio no que nos movemos. O medo, que no dicionario se nos refire como “unha perturbación do ánimo motivada por un risco ou mal real ou imaxinario”, ou como “o recelo ou aprensión que un ten de que lle suceda algo contrario ao que desexaba”, transmútase nos na metáfora do disfrute. O mal, o contrario ós nosos desexos, tórnase no placer, no satisfactorio, na representación xa que logo, daquilo que se desexa. ¿Por que este efecto paradóxico? Quizais –e repetimos que non aspiramos a te-la resposta a este vello interrogante– porque a narración simbólica permite contempla-lo que se teme –o innomeable, o terrible– sen que constituía un perigo físico, “real”, para quen a contempla. O privilexio do espectador é poder ve-

lo que en condicións normais – “reais”, non simbólicas– non se podería ver senón a cambio do meirande risco, quizais –innomeable entre os innomeables– da morte.

A nosa primeira pregunta, diante aínda de comenza-la nosa experiencia, foi sobre a idoneidade da mesma.

Non hai dúbida de que, á marxe da atracción espontánea que efectivamente a narración “terrorífica” exerce sobre os nenos, certas historias “de medo” teñen sido usadas decote cunha intencionalidade punitiva. Velaí están as bruxas e ogros comedores de nenos que fuxen das súas casas, o “home do saco” co que a nai amenaza ó neno que non quere come-la sopa, por non falar do demo e a súa afición á fritura que ten servido, e aínda serve, para poñer medo non só a nenos. ¿Como falar de –e xogar con– historias de medo sen fa-

cerse partícipes dunha educación apoiada no terror, na coerción? ¿Cómo facelo, sen arriscarse a xerar novos temores nos nosos alumnos?

Porque –isto debe quedar ben claro– a nós non nos interesa, senón que somos radicalmente contrarios a semellante uso do medo, por moi simbólico que sexa. Pero pronto atopamos certas testemuñas que aportaban unhas diferentes posibilidades, que reflexaban outro valor do medo. Así, Bruno Bettelheim fala dos episodios de medo dos contos populares como liberadoras de certos terrores inconscientes do neno, que xustamente por seren inconscientes, non poden ser liberados senón de forma simbólica, como sucede nos contos<sup>(1)</sup>. Na mesma interpretación coincidiron os sociólogos franceses autores dun coñecido informe sobre os efectos da literatura de terror sobre a psicoloxía infantil; no seu infor-

# Literatura infantil

me, esta quedaba eximida da acusación de ser causante de perigosas alteracións afectivas nos nenos<sup>(2)</sup>.

## OS LIBROS

Os contos de medo poden axudar ós nenos, xa que logo a ceibar certos temores que eles non saben, non poden ou non queren (e quizais no eido do que estamos a falar, saber, querer e poder non sexan senón a mesma cousa) expresar doutra forma. A aceptación deste presuposto, non nos impide, dende logo, tomar precaucións sobre os posibles efectos negativos que este tipo de historias poden chegar a ter sobre moitos ou algúns (abondaría cun só caso para que resultara inaceptable) dos rapaces. Comezamos, polo tanto, seleccionando coidadosamente as historias para a lectura, prescindindo daquelas que presupoñamos poderían ter eses efectos negativos, e buscando aquelas outras que se axeitaran mellor ós grupos de idades cos que íamos traballar.

A experiencia foi realizada sobre un total de 158 alumnos de E.X.B. dos ciclos Medio e Superior (exactamente unha clase de 4.º, dúas de 5.º e dúas de 8.º), pertencentes ós Colexios Públicos "A Doblada" e "Otero Pedrayo", e ó centro privado "Possumus", todos eles de Vigo. Para o ciclo medio traballamos sobre contos e narracións populares, mentres que en 8.º introducimos xa un texto que reúne características típicas do xénero do terror fantástico. Esta foi a selección:

Para Ciclo Medio:

Irmáns Grimm. *O paxaro do engano*. Colección "Rato Pérez". Edicións Xerais de Galicia.

Charles Perrault. *Carapuchiña vermella*. Colección "Rato Pérez". Edicións Xerais de Galicia.

*La niña sin brazos*. Conto popular español, segundo a versión de A. R. Almodóvar en *Cuentos al amor de la lumbre*. Ed. Anaya.

Para Ciclo Superior:

*A doncela cervá*, lenda galega.

*A Santa Compañía*, lenda galega.

*La entrada*. Narración de Gerald Durrell, incluída no libro titulado *La excursión*. Ed. Alfaguara.

Non nos imos estender en analizar os efectos da lectura destes textos porque son dificilmente concretizables en datos obxectivos, e mesmo por-

que o seu uso non foi nin idéntico nin xeralizado en tódolos centros participantes na experiencia. Simplemente sinalar que, en xeral, as lendas causaron máis impresión cos contos (a pesar de iren dirixidas a rapaces xa maiores). As truculencias destes (particularmente *O paxaro do engano* e *La niña sin brazos*) pareceron dar lugar máis a risas ca non a medos. O efecto pódese explicar ben como risa "defensiva" (rirse do que causa intranquilidade) ou ben por ese certo sadismo infantil que non só Sigmund Freud ten reflexado. Deixamos que cada quen escolla a explicación que mellor lle pareza.

## A ENQUISA

Un segundo aspecto —segundo non necesariamente no orde cronolóxico: de feito, as dúas dimensións da experiencia desenvolvéronse case sempre en paralelo, de xeito máis ou menos simultáneo— consistiu na aplicación dunha enquisa, distribuída entre os rapaces. Con esta enquisa pretendiamos cubrir dous obxectivos: por unha banda, comprobar determinadas hipóteses sobre as causas dos "medos" nos rapaces, tratando de contrastar ata que punto certas figuras da cultura tradicional mantiñan o seu "poder", e ata que punto outras novas viñan a substituílas; por outra, a mesma enquisa tómase como instrumento motivador para, partindo dela, propoñer actividades dos propios rapaces.

¿Que quedan daqueles contos contados ó carón do lume nas longas noites de inverno? ¿Son eses contos, ou as lecturas, ou as películas as que dominan nas preferencias —as que máis medo dan/as que máis gustan: paradóxicas preferencias— dos nenos de hoxe. As preguntas 1, 4 e 6 teñen que ver con estas cuestións. E as respostas parecen moi claras: *hoxe en día son as películas as que ocupan o lugar máis destacado*, tanto en preferencia como en capacidade de provocar medos. Mentres que a narración oral a penas sobrevive, os libros non só fican moi atrás das Películas nos gustos dos rapaces —un 47% por un 73%; v. cadro 6—, senón que a súa capacidade de causar medo é definitivamente moi inferior á que se lle recoñece ás películas: un 9% por un 86%, cadro 1. Nótese, non obstante, que tamén son máis —un 27%— os que non gustan das películas de medo, ca aque-

DEBUXA ALGO QUE BOTE MEDO:



les que rexeitan os libros deste xénero —un 14%; cadro 6. Parece este último dato ratificar que a película ten unha meirande capacidade de provocar temores, e, xa que logo, aqueles nenos que non sinten atracción polo xénero— de terror, aínda sendo os menos, fuxen das historias en imaxes máis ca das contadas en palabras.

## VELLOS E NOVOS MEDOS

Queríamos saber logo en que medida certos obxectos, certos seres ou, certos personaxes continuaban a ser causa de medos entre os rapaces, ou foran xa substituídos por novos seres ou novos personaxes. Confirmamos así que os nenos continúan a ter medo á escuridade (cadro 2), e que, mentres que figuras tradicionais coma o "home do saco" ou os dragóns, outrora imaxes centrais das narracións de medo, son citadas en tan escasísimos casos (un, o primeiro ningún, o segundo) que a nivel porcentual non se reflexan no noso cadro 3, obsérvase significativamente que son obxectos ou cousas relacionadas coa morte as que ocupan os lugares máis destacados: cemiterios e mortos, en primeiro lugar, e máis atrás esqueletes, ánimas e, en certo modo, as pantasma. Hai que



# Literatura infantil

ter en conta que as respectivas porcentaxes non son necesariamente sumables, porque cada rapaz tiña a oportunidade de citar varias de entre as cousas propostas. Pode que a tantas veces citada "cultura da morte" galega teña algo que ver aquí, aínda que é significativo que mentres se fala dunha certa convivencia coa morte na forma tradicional de entender esta cultura, os nenos agora parecen vivir dun xeito máis dramático todo o relacionado con este fenómeno. Pode que non sexa nisto alleo o choque entre esa "cultura da morte" tradicional de orixe agrícola, presente aínda en pais e avós e a cultura da morte, das sociedades modernas, urbanas. Nesta a morte silénciase, ocúltase, vístese de aséptico hospital; naquela está presente de xeito ás veces obsesivo, en ritos mítico-relixiosos que, trasladados ó novo ámbito urbano, perden o seu significado inicial para tornarse simples fontes de medos irracionais.

Por contra, figuras tradicionalmente hostís nas narracións infantís como os lobos ou as bruxas parecen perder a súa anterga forza. A ecoloxía coa súa nova imaxe dos animais salvaxes, no primeiro caso, e a cultura racionalista no segundo caso, plantéxanse como posibles causas desta perda de vivencia destes "malvados" tradicionais. Neste punto, dabamola oportunidade de que os rapaces propuxeran certas cousas xeradoras de medo ó marxe da lista fixada por nós. Aínda que a disparidade de datos a penas permite sumalos, é significativa a aparición de figuras como "navalleiros", "atraca-

dores", "asasinos", "terroristas" ou "drogadictos", que nos falan xa dunha nova "cultura do medo", se se nos permite a expresión. E nun plano que debiera dar que pensar ós mestres, un rapaz cita como cousa que lle ten dado moito medo: "cando suspendín".

## DRÁCULA E O DEMO

Pedíaselles tamén que expresaran os seus temores describindo algún pesadelo do que se lembraran. Tamén aquí, entre típicas imaxes de caídas ou persecucións, ás veces protagonizadas pola figura de Drácula que, como veremos, ocupa un lugar principal entre os personaxes máis terribles para os nenos, xorde un pesadelo que semella unha nova acusación contra a escola: unha rapaza de once anos soña con que "o mestre e a mestra matan a tódolos pequenos do colexio"...

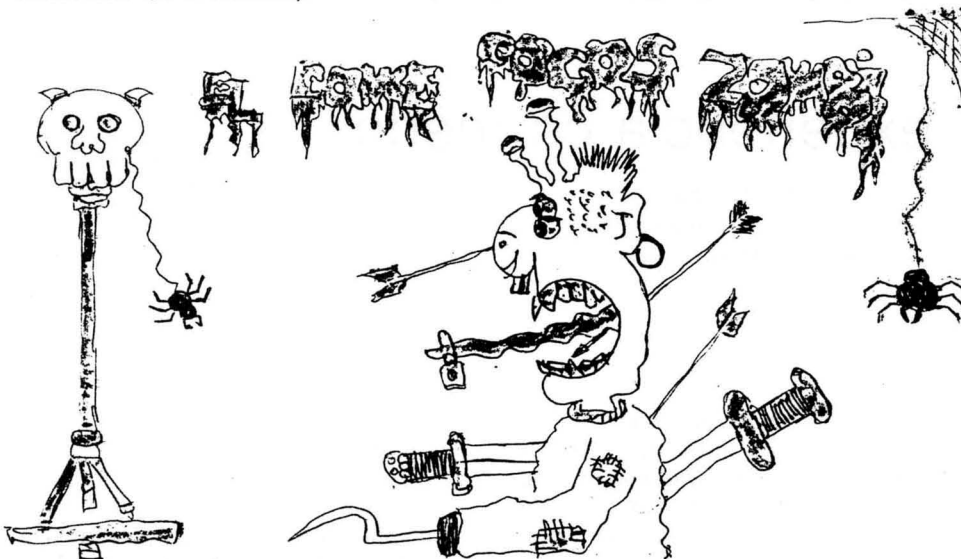
A pregunta sobre os personaxes que máis medo lles provocaban tiña o obxecto de ver, complementándose coa pregunta 3, que quedaba da simboloxía das narracións tradicionais. Pois ben, os ogros ou xigantes comedores de nenos, como sucedía coas bruxas e lobos, parecen dar paso a unha nova mitoloxía na que ocupan os primeiros lugares figuras de xestación máis recente, coma os zombis ou mortos vivintes, Drácula, o "estrangulador de mulleres" (personaxe que sinaladamente só é citado por 3 nenos en cifras, absolutas; a súa elevada porcentaxe débese, naturalmente, a que case ningunha rapaza deixa de citalo), o lobis-home (máis

coñecido como "home lobo", fórmula máis próxima á do castelán) ou Frankenstein. Destacamos, sobre de todo, a atracción que parece exercer a figura de Drácula, que ademais de ser citada por case a metade do total dos nenos consultados (o único personaxe que o supera, os "zombis", non son propiamente un personaxe, e cóstanos que no seu caso tivo moito que ve-lo paso recente pola televisión dunha película co seu tema, ademais do seu vencellamento ó temor principal da morte), protagoniza gran cantidade dos debuxos que, dentro da mesma enquisa, se lles pedía ós nenos que fixesen. Algúns deses debuxos ilustran este artigo.

Parécenos tamén importante sinalalo lugar relativamente pouco relevante que ocupa o demo entre os personaxes terribles. Non cremos aventurado supoñer que esa escasa presenza —aínda excesiva, quizá— fala dunha nova educación relixiosa (¿tamén dun descenso da educación relixiosa en xeral...?) na que o demo como instrumento de ameaza ("se fas tal cousa, virá o demo e levarate") deixa de cumplir a función que antes se lle encomendaba.

Somos conscientes, quen participamos nesta experiencia, que nin as características técnica pouco rigorosas da enquisa, nin o limitado da mostra, permiten extraer unhas verdadeiras conclusións a partir dos seus datos. Tampouco era esa a pretensión principal do nosos traballo, senón usa-lo como un complemento máis da nosa actividade arredor da literatura "de medo", na que xogou un papel incentivador dos nenos que aquí a penas poderíamos reflexar: co gallo da enquisa os mestres puideron falar cos rapaces dos seus temores, nalgún caso descubrir certos medos agachados que axudan a coñecer mellor a conducta dalgún neno; e estes, pola súa banda, puideron liberar nos seus debuxos e redacción posteriores esa faciana semisegreda que en todos está presente, e na que se expresa dende o insuperable temor á morte ata esa certa morbosidade sádica que se adiviña nalgúns dos debuxos. Deixamos quizais para outras, quizais para outra ocasión, afondar máis e mellor nese misterioso atractivo do medo.

DIBUJA ALGO QUE TE DE MEDO%



EN OTRO FOLIO ESCRIBE UNA HISTORIA; INVENTADA POR TI DE MEDO. PUEDE SER UN CUENTO

Marcos Ruifo Tardón: 7

M.V.F.

# literatura infantil

## NOTAS

- (1) Bruno Bettelheim Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Ed. *Crítica*
- (2) "Informe Audat", realizado polos sociólogos Paul Audat e Jacques Bugnicourt, e a doctora Mamis Ivonne, expertos da UNICEF, por encargo do Ministerio de Cultura francés. Citado por Juan e Constantino Bértolo Cadenas en Introducción a la novela de intriga, *limiar á edición de Anaya dos contos de Edgar Allan Poe na súa colección "Tus libros"*.

1. ¿Que é o que che dá máis medo?	
As películas de medo .....	86%
Que me conten contos de medo .....	15%
Ler contos de medo .....	19%
2. ¿Tes medo á escuridade?	
SI .....	57%
NON .....	43%
3. ¿Que cousas che dan máis medo?	
Os cemiterios .....	63%
Os mortos .....	62%
As serpes .....	29%
Os esqueletes .....	27%
As pantasmas .....	25%
Os lobos .....	22%
As ánimas .....	20%
As bruxas .....	15%
4. ¿Tes pesadelos despois de ver unha película de medo, ou de escoitar ou ler un conto de medo?	
SI .....	46%
AS VECES .....	18%
NON .....	36%
5. ¿Tes pesadelos con moita frecuencia?	
SI .....	16%
NON .....	84%
6. Gústanche as películas e os contos de medo?	
As películas	
SI .....	73%
NON .....	27%
Os contos	
SI .....	47%
NON .....	14%
7. Personaxes que che dan máis medo:	
Os zombis ou mortos vivintes .....	45%
Drácula .....	42%
O estrangulador de mulleres .....	40%
O lobis-home (ou home-lobo) .....	32%
Frankenstein .....	30%
A momia .....	17%
O demo .....	15%
Os aparecidos .....	10%

## Unha experiencia co medo

Anxeles Saco

(Colexio Público "Otero-Pedrayo"  
Carneiras. Matamá. Vigo)

Hoxe tiñamos unha clase especial: de "expresión oral", como lle chaman os rapaces cando pasamos a hora falando ou discutindo algún tema problemático. Hoxe tocáballe o turno ó medo, escollido entre uns compañeiros como tema a tratar no

seminario de literatura infantil.

Eu levaba os libros de Edicións Xerais *O páxaro do engano* e *Carapuchiña vermella*, non tanto polos contidos dos contos, como polas ilustracións. Aínda que a versión da *Carapuchiña vermella* era nova

para moitos: as fotos dunha nena real, de enormes ollos azuis, devorada polo lobo entre as sabas brancas da cama (a escea está suxerida só por unha foto de sabas revoltas) dá-balle ó conto un final descoñecido. Os rapaces contaron o conto tal e

# Literatura infantil

como eles o sabían e despois lemos o outro, e así empezou o debate.

¿Por que se lles ocultou ós nenos esa historia? ¿Por que aínda hoxe algúns teñen medo ó lobo? ¿Por que, indo só, os camiños entre as árbores, dannos medo?

Houbo respostas moi variadas e discutidas. Para entendelas, hai que explicar antes que a maioría dos rapaces son dos arredores de Vigo, do rural, pero na clase (e no Colexio) hai unha forte influencia de 7 ou 8 rapaces que veñen do centro da cidade: Camelias, Torrecedeira e Travesas. Para eles estas preguntas non tiñan sentido. Pero un rapaz dos que viven preto do Colexio, nunha casa arredada de piñeiros e hortas, razoou-lles: "Eu, cando o meu pai me manda de noite a algún recado, ou no Antroido, ou na festa de Reis (teñen a tradición de sairen polas casas a cantar, de noite, armados de paus para petar nas portas) sempre me ven á cabeza o lobo; eu nunca o vin, pero se vou so, corro canto podoo."

Saíron máis preguntas e máis respostas: o medo ós camiños escuros, o medo real ós homes na noite (de nenos e nenas) eran os máis discutidos. Todos querían conta-la súa propia e real historia de medo. Saíron tamén os pasos na noite cando un está só, as tronadas, os cans... pero de seguida chegou o tema da televisión, as películas de medo, o cine. Os contos pasaron a un segundo plano. Eu quixen voltar ós avós, ós contos nas noites de inverno á calor do lume, e algún pensaba que a el dábanlle máis medo as historias

reais contadas ca non as películas, pero ganaron: *Drácula*, *Frankenstein*, o *Home Lobo*, etc., etc.

Cada rapaz empezaba xa a lembrar-las películas que lle deron máis medo ou os feitos reais de máis terror. A clase dividiúse, e entón eu propuxen que cada un contara por escrito a aventura do día que máis medo pasou, para lelas despois dun xeito máis ordenado, e para poder observar máis detidamente ata que punto os contos infantís ou a literatura oral pode manifestarse despois no medo.

Saíron historias moi parecidas: películas de *Drácula* que despois non deixan dormir, noites de soedade e de tormenta... Algúns contaban películas como *Los campos de maíz*, *La noche de los muertos vivientes*, "Mis terrores favoritos" (tv.), etc. Os menos, feitos reais, que se tiñan algo que ver co sexo non querían ler en alto. Por exemplo, un rapaz que mexou na cama despois de ver unha película de medo nun vídeo (11 anos), outro o caso dunha nena que (con 10 anos) foi sorprendida por un exhibicionista cando viña para o colexio...

Os demais foron lidos na clase, e deron como resultado a idea de que a televisión e o cine son os grandes produtores de terror nos nenos.

Hai outras ideas sorprendentes entre as inductoras de medo: a guerra nuclear, os asasininos, un profesor, o mar, pero son casos illados.

Os nenos do rural teñen tamén un certo medo, que non chega a ser terrorífico, pero que existe, a persona-

xes como o lobo nos camiños escuros, os homes grandes, e ás veces borrachos, tamén nos camiños pola noite, e os animais grandes: cans, gatos, garduñas, donicelas...

O tema da *morte* aparece con máis forza nos rapaces do rural. Algúns chegaron a ver homes aforcados pendurados nunha bodega, outros lembran as noites de velatorio por un familiar morto e o loito posterior... E os espíritos dos mortos teñen algo de especial, e falaban na clase como verdadeiros protagonistas, abrindo moito os ollos, contando de vagar o que viron, coa expectación do resto da clase.

Ó día seguinte, levei a enquisa á clase. O tema estaba xa ben debatido. Cada un sinalaba o personaxe ou cousa que máis medo lle dera, e unha conclusión moi clara foi que a soedade dun neno ante calquera circunstancia é o factor máis importante para o medo.

Pintaron tamén un debuxo que dera medo e escribiron un relato, agora inventado, que fora terrorífico. Compartiron uns medos que, segundo os contaban, perdían parte da súa importancia.

A.S.

*Esta experiencia foi realizada polo grupo de Literatura Infantil de Casa do Mestre e Nova Escola Galega, formado por Bernardo Carpenle, Bene Tielas, Antonio García Teijeiro, Anxeles Saco e Miguel Vázquez Freire.*

## Unha experiencia sobre o terror

Antonio García Teijeiro  
(Colexio Possumus. Vigo)

Cando un grupo de persoas decidimos facer unhas enquisas entre os nosos alumnos para confeccionar un traballo conxunto sobre "o terror" hei de recoñecer que non coidaba que fose isto algo tan apaixonante. A personalidade do home amósase de xeitos tan variados e imprevisibles que, dende logo, enriquecín as ideas que nun principio tiña.

A miña tarefa foi desenvolvida entre os meus rapaces de 7.º e 8.º de E.X.B. Nenos que se moven entre os 12 e os 14 anos ós que ía facer volver a tempos de lobos, de medo ás treboadas, de narracións contadas ó lume do fogar. Nenos que rían cunha certa superioridade cando falaban destas cousas, querendo amosar que o medo saíra deles había xa

moito tempo. (Un permítese afirmar que non está tan seguro de que fose así.) Mais isto formaba parte do ritual de case adolescentes e fíxolles moita ilusión aparenta-la súa superación do terror.

Certo é dicir que hoxe en día o que bule na súa mente é un concepto de medo distinto? medo = tensión = imaxe. Máis ben podíamos inverti-



# Literatura infantil

la orde imaxe - Tensión - medo.

Nunha época na que a televisión manda, as películas teñen unha grande incidencia nas persoas —é dicir vivimos na “época da imaxe”— os rapaces e xente nova procuran o seu placer-terror (grande é a relación entre eles) nesa imaxe perforadora. Adoitan, afastarse dos libros e por desgracia uniformizan ese sentimento de terror que, en moitas ocasións, vén enlatado. Renuncian, en xeral, a esa experiencia de íntima, maravillosa e excitante identificación co libro e o seu contido.

Non quero reflexar aquí un desdén pola imaxe. Nada máis lonxe da miña idea. Cumpre unha función fundamental e debe ser aproveitada en todo o seu valor; o que me doe é que tanto neste eido coma en outros, haxa unha competitividade pouco leal e o inconsciente convencemento de que ámbalas dúas —imaxe e lectura— non poden convivir na formación dos nenos.

Claro que ninguén chega a poñer en dúbida isto, pero nun plano máis real estase a substituír unha pola outra. E os nenos nótano, rexeitando moitos libros de terror, por exemplo, opoñéndoos ás películas. Lamentable erro. Eles mesmos o recoñecen porque dín que lles dá moito menos traballo e é máis cómodo de asimilar. Segue a ser esta unha dura laboura que temos que combater para axustar á realidade valores tan grandes que non se deben opoñer.

Quizáis me extendín moito en todo isto pero máis que chamarme á atención —pois xa o sabía— sentín noxo de que eles o tiveran tan asumido.

Pasando á experiencia propiamente dita a partir dun relato de terror, lido en varias clases ó longo dunha semana, podo dicir que cómpre destacar algúns aspectos observados:

—O relato foi “La entrada” de Gerald Durrell que vén nun libro chamado “La excursión”. O estilo literario deste gran escritor combina o humor irónico co terror, cousa que os rapaces agradecen profundamente.

—Cando lles anunciei que lles ía ler un conto de terror, aledáronse moito. Esta narración ten unha gran calidade e o escritor recrease en descripcións, detalles, reaccións humanas... ben interesantes. Todo isto crea nos rapaces un estado de ansiedade que lles fai adoptar unha actitude máis distendida, en espera dos acontecementos que desexan escoitar. Así pois, a calidade literaria é desprezada porque non importa tanto coma se din as cousas senón que estas cousas cheguen xa.

—Ó entraren en materia especificamente terrorífica os rapaces calan significativamente e os risos máis ou menos nerviosos soan debilmente. Hai que pensar que están en grupo e non se pode amosa-lo que en realidade se sinte.

—Dicía antes que Durrell é un escritor irónico. Isto non se lles escapa ós nenos que aproveitan algunha situación humorística para que xurdan os seus estímulos de defensa para rir e así distenderse tendo en conta que están cóbado con cóbado cos demais compañeiros. A debilidade é mala conselleira nun grupo deben pensar.

—Ó longo da narración óense comentarios diversos coma “¡Pobre hombre todo le pasa a él!” “¡Qué barbaridad!” e cada quen fai a súa composición de lugar, advirtíndose neles o desexo de chegar a unha comprensión semi-profética do desenvolvemento do relato. Queren ser máis sagaces cós outros compañeiros.

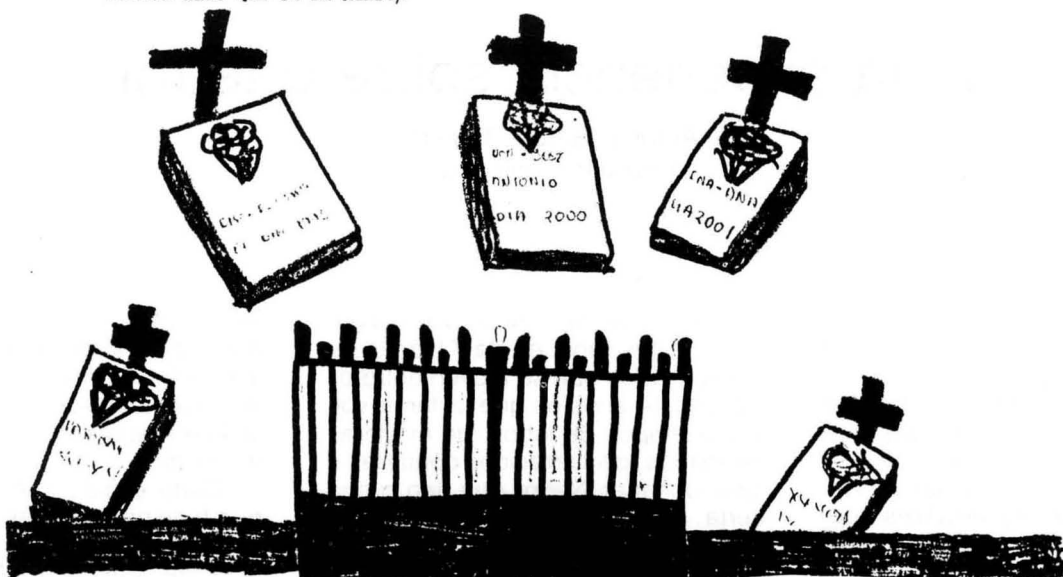
—E chega o desenlace acompañado dun forte silencio e unha grande atención. Logo uns quedaron engaiolados, outros amósanse decepcionados, algúns querían outro tipo de tensión-terror. Cada quen tira a súa conclusión. Eu téñoa clara. A pesar da súa actuación —porque eles, estou seguro, estiveron actuando— quedaron satisfeitos.

Unha película, máis ou menos, levaríaa a reaccións semellantes. A lectura, non. Dependeu moito do grao de atención, dos seus resortes de sensibilidade, do seu costume de ler, pero, dende logo, podo aseguralo, viviron pendentes das accións de Fideon Telleray, Peter Letting e demais personaxes da narración, durante unha semana, na que eu cortaba a lectura nos intreos que conviña máis ó conto, despertando neles unha ansiedade que se trocaba en fortes ¡Oh! de decepción.

O suspense, a tensión, o terror, o medo, que se manifestan de moitísimos xeitos, siguen mantendo unha extraña e suxestiva atracción en toda a xente dos máis distintos niveis.

A.G.T.

DIBUJA ALGO QUE TE DE MIEDO%



## Jean Claude Guezeneq: A reforma do ensino en Francia e a renovación pedagóxica

Miguel Vázquez Freire

*Conversamos con Jean Claude Guezéneq durante a súa estancia en Vigo co gallo das Xornadas Pedagóxicas Municipais, que se desenvolveron este ano ó redor da Imaxe e a Educación. Guezéneq é un vedraño militante do movemento de renovación pedagóxica francés, membro do Movemento da Escola Nova de Celestin Freinet desde os seus comezos como ensinante, hai xa moitos anos. É tamén un dos pioneiros na introducción da imaxe no ensino, tendo realizado experiencias neste eido desde os anos sesenta. Hoxe ocupa un cärkego na dirección do Instituto Rexional da Imaxe e Sonido de Normandía e imparte clases nun "liceo" (o equivalente aos nosos Institutos, como é sabido) de Lyon. Coidamos que a súa opinión podería ter un indubidable interés para os nosos lectores, aportando unha visión de primeira man sobre a complexa situación francesa, para moitos paradigma dunha das máis características contradicións da política educativa dos nosos tempos: a que opón certas aspiracións de renovación pedagóxica aos criterios de eficacia dunha concepción máis "técnica" do ensino.*

**PREGUNTA.**—*¿Cal é a situación en Francia do movemento de renovación pedagóxica despois da lei do ministro Chévenement, que en España pareceu un retroceso a certos sectores?*

**RESPOSTA.**—Con efecto, iso poido parecer un retroceso, pero na súa orixe non é debido a ningunha "marcha atrás", senón a unha vontade de democratización: facer que tódolos franceses poidan ir á escola durante

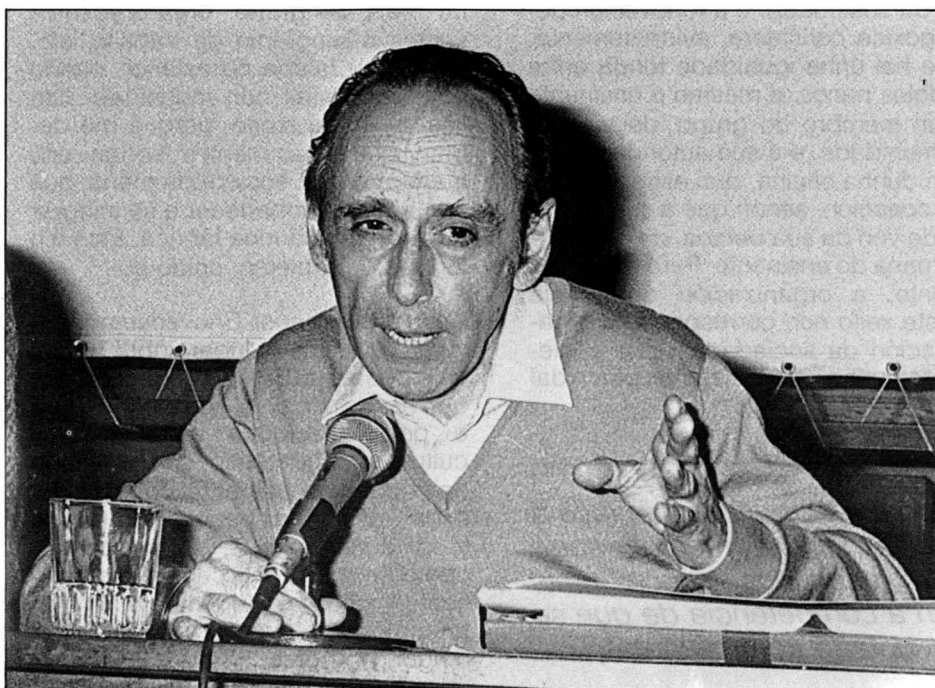
moito tempo e mesmo entrar na Universidade. Actualmente, o obxectivo é que oito franceses sobre dez poidan ir á Universidade no ano 2000. Isto crea unha certa contradición: por unha banda, créanse moitas escolas, moitos colexios, para acoller a máis e máis alumnos, e non hai profesores preparados, adaptados de abondo.

---

*"Decidiuse retornar á base e reconsidera-las ensinanzas fundamentais"*

---

Entón o goberno Chévenement quixo dotar dun bo nivel a tódolos centros, comezando pola escola primaria, polo máis elemental: ensinar a ler, a escribir, a contar, tódalas ensinanzas de base que non funcionaban moi ben, porque os "instituteurs" (mestres de primaria) mellor preparados pasaron aos "colleges" (centros de secundaria) e foron enviados ás escolas xentes que non estaban ben formadas. Decidiuse retornar á base e reconsidera-las ensinanzas fundamentais. Entón, isto poido parecer un



retroceso xa que paralelamente había unha vontade de renovación pedagóxica que se sentiu un pouco contrariada por esta necesidade de voltar á base. A renovación pedagóxica produce sempre un pouco de medo porque vai contra os costumes e non se ven claramente os seus resultados, ao se ocupar máis do desenvolvemento humano do neno ca non da calidade do saber adquirido.

*P.—A impresión de que esta política era un “retroceso” veuse reforzada porque a dereita francesa recibiu as leis Chevènement como un éxito seu...*

R.—Houbo a impresión, con efecto, de que Chevènement facía a política da dereita. Pero a realidade é que moitos franceses, de dereita e de esquerda, desexaban esas medidas para aseguraren a base indispensable dunha auténtica promoción da clase obreira, porque no desorde e na confusión é ela a que queda atrás. A meirande parte dos ensinantes de esquerda de Francia aceptaron esta reforma, e a dereita, naturalmente, tamén, pero por diferentes razóns. Porque a dereita, en xeral, é, desde logo, conservadora e desexa sempre o retorno a formas tradicionais de ensino.

---

*“A meirande parte dos ensinantes de esquerda de Francia aceptaron esta reforma”.*

---

Hai, finalmente, outro problema, que é o problema da élite, porque ás veces na esquerda hai unha visión un pouco simplificadora da realidade. Pensar que todo o mundo, tódolos nenos, ascendan ata o nivel máis elevado é unha utopía, porque entre os nenos hai sempre desigualdades sociais, familiares, aptitudes individuais diferentes. Hai, xa que logo, que aceptar unha certa desigualdade e, naturalmente, a dereita é moi elitista. A élite para a esquerda debe se-la promoción de tódolos medios sociais, incluída a clase obreira, mentres que a burguesía prefire se asegura-las prazas no seu exclusivo proveito.

*P.—As veces se ten acusado ao movemento de renovación pedagóxica de se-la causa de certo suposto descenso no nivel da calidade do ensino...*



LUIS BARA

R.—Sí, en Francia tamén se ten acusado á renovación pedagóxica de estar na orixe da mediocridade dos resultados, do nivel obtido. En realidade, o problema é máis profundo: non é a estrutura da clase a que explica a mediocridade dos resultados, non é a pedagogía, a forma na que se imparten as clases, senón máis ben a competencia de que se ten dotado ao ensinante. Pero o problema é máis importante, porque, de feito, este é un problema de elección de sociedade: a escola está feita á imaxe da sociedade, e a renovación pedagóxica considera, evidentemente, que hai unha igualdade fonda entre tódolos nenos, e mesmo o ensinante é un membro do grupo, da mesma comunidade, e a súa autoridade non vén dunha oficina, dun estrado, dunha coacción, senón que a súa autoridade vén da súa persoa, da calidade humana do ensinante. Pero evidentemente, a organización da escola deste xeito non corresponde á organización da sociedade, unha sociedade cunha xerarquización piramidal

---

*“Non é a estrutura da clase a que explica a mediocridade dos resultados senón máis ben a competencia de que se ten dotado ao ensinante”.*

---

aplastante, que non permite a cada un se desenvolver libremente.

A sociedade na que soña a dereita é unha sociedade na que un pequeno número de homes pensa e dirixe e os outros obedecen e traballan, sen participaren verdadeiramente na xestión. Este é verdadeiro problema. Eu sei que cando facía as miñas experiencias cos alumnos do meu “liceo”, tiña clases que estaban autoxestionadas, isto é, clases nas que os meus alumnos, e eu coma un máis do grupo, organizabamos xuntos o programa de traballo, etc. Cando eu falaba no exterior, cando tiña entrevistas con industriais, isto lles asustaba moito, porque me decían que esas xentes serían uns inadaptados á sociedade mañá, que non saberían obedecer e se integrar na estrutura dunha fábrica. Este é o fondo do problema, coído eu.

Entón, o señor Chevènement colocou en primeiro lugar sobre todo a calidade do saber, do coñecemento, que era insuficiente, isto é certo. Pero é posible adquirir coñecementos culturais rigorosos cun método de pedagogía democrático. Pero, na miña opinión a pedagogía non é todo, senón que é, sobre todo, a competencia, a calificación dos ensinantes, xa que, naturalmente, un método moi democrático non presupón o rigor, o esforzo, o traballo. É preciso non se confundir nisto.



*"É posible adquirir coñecementos culturais rigorosos cun método de pedagogía democrático"*

*P.—¿Cal é a situación da educación coa imaxe en Francia, país que ten sido de vangarda neste eido, nun intre en que a nivel internacional parece haber certo estancamento?*

R.—En Francia houbo sempre gran número de iniciativas, pero que estaban todas moi dispersas, decote alimentadas polos movementos pedagóxicos que percuraban un outro xeito de ensinar e de favorecer-lo desenvolvemento da nenez, distinto da escrita e a palabra, os medios tradicionais. Pensouse que, con efecto, a imaxe podería ser un medio que permitira, cando menos a certos nenos, expresarse, comunicarse, mentres que cos medios tradicionais non estaban a gusto.

Había, pois, certo número de iniciativas pedagóxicas moi dispersas, e logo o goberno comezou a promover novas experiencias. Hai tres grandes experiencias, unha que non procede do Ministerio, que xurde nunha rexión, Burdeos, cun prantexamento semiolóxico, a Iniciación á Comunicación Audiovisual (ICAV). Na miña opinión, as outras dúas son máis importantes: a que quixo formar ao Xoven Telespectador Activo (JTA: Jeune Telespectateur Actif), e que tomaba en conta a realidade da televisión, presente na vida cotidián de tódolos franceses, e máis especialmente de tódolos nenos, mentres que ata entón a escola a ignoraba, facía como se a televisión non existise. E, recentemente, a creación da Opción Cinema/Audiovisual, que busca pola súa banda promover un ensino máis completo, máis sólido, e cunha progresión en relación coas saídas profesionais e universitarias.

Pero hai aínda moitas outras experiencias. O máis importante, a primeira adquisición sería a aparición, nos programas oficiais das escolas, dunha iniciación na lectura da imaxe, imaxe fixa —fotografía, historieta gráfica— e tamén imaxe en movemento —cine e televisión—. O problema é que hai un certo desaxuste entre ese texto oficial —respetado polo novo ministro— e a realidade da competencia dos ensinantes, porque se ten pasado dun período experimental a unha



LUIS BARRA

extensión total dun día para outro, e non houbo tempo de forma-los ensinantes. Agora comézase unha formación sistemática que levará aínda moito tempo, e eu penso que durante varios anos o texto non será aplicado, agás por certos ensinantes que son xa competentes. Ademais hai tamén o problema do equipamento material, porque esta educación coa imaxe non é posible máis ca se hai nas escolas cando menos un magnetoscopio, un televisor e, se é posible, unha cámara; estes son os útiles de traballo indispensables, e só agora chegan aos colexios e "liceos" franceses dun xeito masivo. Neste ano case tódolos centros de ensino recibiron este material. É un progreso. Pero aínda non está feito, aínda se está a facer.

*P.—Tense acusado á imaxe de reforzar-la unidireccionalidade do ensino e a pasividade do alumno...*

*"Moitos ensinantes que non sabían facer unha lectura crítica das imaxes, servíronse destas como un medio de ilustra-los cursos e encher «furacos»".*

R.—Sí, témolo constatado entre nos coa aparición do primeiro magnetoscopio, porque moitos ensinantes que non sabían facer unha lectura crítica das imaxes, servíronse das imaxes como un medio de ilustra-los cursos e encher "furacos", aínda que o neno fiquese completamente pasivo e o ensino sexa completamente directivo. E isto non é bo. O mesmo que cando o profesor está canso ou os alumnos inquedados, se lle dá ao botón do televisor e o profesor descansa e os alumnos calan e miran. Isto existe e non se pode evitar. É evidente que hai unha reflexión absolutamente necesaria entre os ensinantes sobre o cuestionamento da forma tradicional do ensino, da pedagogía tradicional. Porque para todo un grupo de alumnos que proceden de medios nos que os seus pais non len, que non teñen libros nas súas casas, que non se expresan decote por escrito, para eles toda a súa cultura é a televisión. Entón, o ideal é poder inventar unha pedagogía que partiría da imaxe e conduciría aos nenos cara á escrita, cara aos libros; porque actualmente hai unha pedagogía que parte do libro e utiliza a imaxe como ilustración.

## Dez teses para a educación lingüística democrática.

(do GISCEL - Grupo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica, costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana)

Figuran en L. Renzi e M. Cortelazzo, *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Società editrice il Mulino, Bologna, 1977, pp. 93-104.

(RESPETAMOS totalmente o texto aínda que sería doado facer unha adaptación; o lector pode transferir inmediatamente o caso italiano para o caso galego).

### 1. A CENTRALIDADE DA LINGUAXE VERBAL

A linguaxe verbal é de fundamental importancia na vida social e individual porque, gracias á súa posesión tanto receptiva (capacidade de comprender) como activa (capacidade de producir palabras e frases), podemos entender ós outros e facernos entender (usos comunicativos); ordenar e someter a análise a experiencia (usos heurísticos e cognitivos) e intervir na transformación da experiencia mesma (usos emotivos, argumentativos, etc.).

Non se limita a importancia da linguaxe verbal, senón que a enfocamos mellor, se suliñamos que, en xeral, e nos seres humanos en especial, é unha das que se consideran formas da capacidade *simbólica fundamental* ou capacidade *semiolóxica* (ou semiótica). E de novo, sexa er xeral e en teoría sexa no concreto e específico desenvolvemento dos organismos humanos, a linguaxe verbal ten relacións moi estreitas coas restantes capacidades e actividades expresivas e simbólicas.

### 2. A LINGUAXE VERBAL ENRAIZA NA VIDA BIOLÓXICA, EMOCIONAL, INTELLECTUAL E SOCIAL

Dados os moitos lazos coa vida

individual e social, é obvio (pero quizais non inútil) afirmar que o desenvolvemento das capacidades lingüísticas afunde as súas raíces no desenvolvemento do ser humano, na súa integridade, dende a idade infantil ata a idade adulta, ou sexa, nas posibilidades de crecemento psicomotriz e de socialización, no equilibrio das relacións afectivas, no agro-

mar e madurecer dos intereses intelectuais e de participación na vida dunha cultura e comunidade. E, antes aínda ca todo eso, o desenvolvemento das capacidades lingüísticas depende dun bo desenvolvemento orgánico e, por dicilo máis claramente, dunha boa alimentación. Moi a miúdo esquecidas, a froita, o leite, o azucre, o bisté son condicións nece-



VICENTE

# t r a d u c c i ó n

sarias, aínda que non suficientes, para unha boa maturación das capacidades lingüísticas.

Un meniño desarraigado do seu ambiente nativo, que vexa pouco ou nada a seus pais e irmáns maiores, que sexa proxectado nun ambiente de hostilidade cara ós compañeiros e á sociedade, que estea pouco e mal nutrido, inevitablemente fala, le, escribe mal. Parafraseando a Bertold Brecht diremos: "primeiro o bisté e a froita, e despois Saussure e as tecnoloxías educativas".

### 3. PLURALIDADE E COM- COMPLEXIDADE DAS CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS

Como xa indicamos antes (tese 1), a linguaxe verbal é un feito de múltiples capacidades. Algunhas, por dicilo así, vense e percíbense ben: tales son a capacidade de producir palabras e frases apropiadas oralmente ou por escrito, a capacidade de conversar, interrogar e responder explicitamente, a capacidade de ler en voz alta, de recitar de memoria, etc. Outras vense e percíbense de modo menos evidente e fácil: a capacidade de dar un sentido ás palabras e ás frases lidas ou sentidas, a capacidade de verbalizar e de analizar interiormente en palabras as varias situacións, a capacidade de amplialo patrimonio lingüístico xa adquirido a través da relación productiva ou receptiva con palabras e con frases subxectiva ou obxectivamente novas.

### 4. OS DEREITOS LINGÜÍSTICOS NA CONSTITUCIÓN (ITALIANA)

Unha pedagogía lingüística eficaz debe de estar atenta a todo isto: á relación entre desenvolvemento das capacidades lingüísticas no seu conxunto (tese 3) e o desenvolvemento físico, afectivo, social, intelectual do individuo (tese 2), con miras na importancia decisiva da linguaxe verbal (tese 1).

A pedagogía lingüística é democrática (as dúas cousas non son necesariamente coincidentes) se e só se acepta e realiza os principios lingüísticos expostos en textos como a Constitución italiana, que no seu art. 3 recoñece a igualdade de tódolos cidadáns "sen distinción de lingua" e



VICENTE

propón tal igualdade, apartando os obstáculos que se interpoñen, como meta da acción da "República". É "República", conforme explican os xuristas, o complexo íntegro dos órganos centrais e periféricos, lexislativos, executivos e administrativos do Estado e dos entes públicos. Entre estes a escola, que está chamada pola Constitución, polo tanto, a individual e a segui-las tarefas dunha educación eficazmente democrática. Tales tarefas, repítámolo, teñen como obxectivo o respecto e a tutela de tódalas variedades lingüísticas (sexan esas idiomas diversos ou usos diversos do mesmo idioma), con tal de que ós cidadáns da República non lles impoñan, con ese pretexto, seren marxidados en guetos ou gaiolas de discriminación, como obstáculos para a igualdade.

Certamente, non se debe deixar ou confiar á escola soa no cumprimento das tarefas indicadas. A complexidade dos lazos biolóxicos, psi-

colóxicos, culturais e sociais da linguaxe verbal; as súas relacións con outras formas expresivas dos seres humanos; a súa propia complexidade interna, evidente á luz das modernas ciencias semiolóxicas e lingüísticas; as súas relacións coa variabilidade espacial, temporal e social dos patrimonios e das capacidades lingüísticas: velaí outros tantos motivos para comprender e pedir que non sexa só a escola, aínda que se trate dunha escola nova profundamente renovada e socializada, célula viva do tecido social, a única en suscitar problemas e solucións para a educación lingüística. Outros momentos e institucións dunha sociedade democrática están chamados tamén á grande tarefa de garantir unha activación igualitaria das capacidades lingüísticas de todos. Pensemos, en especial nun país de analfabetismo cronicamente persistente como Italia, na importancia fundamental dos centros públicos de lectura, nos centros de recuperación, promoción e renovada utilización social das tradicións étnico-culturais, na maturación e difusión dunha nova e diversa capacidade de participación tanto receptiva como productiva, autónoma e non dirixida, na elaboración da información de masa, hoxe delegada confiadamente ou, as máis das veces, inconscientemente abandonada á xestión dos potentados da información.

Un esforzo coordinado e múltiple de tódalas institucións que activan (ou deberían de activar) a vida cultural de masa, ou sexa a vida de masa baixo o perfil da cultura e da información, é a condición para a plena activación das capacidades verbais.

Con todo, sen pasar por alto a importancia decisiva de loitas políticas e sindicais en determinados sectores, é da escola de onde pode vir un pulo de anovamento mesmo para outras institucións culturais de masa. Nela poden madurecer esixencias colectivas e capacidades individuais dunha nova xestión democrática de toda a rede das institucións culturais.

Ben como terreo inmediato e directo, ben pola influencia indirecta e mediata que pode ter no logro dos dereitos lingüísticos sancionados pola Constitución, é sobre a escola onde, de modo predominante, aínda que non exclusivo, deben de concentrarse os esforzos para iniciar un programa diverso de desenvolvemento das capacidades lingüísticas individuais, un desenvolvemento res-



petoso pero non dominado pola variedade, segundo as metas indicadas, repítamolo, polos artigos 3 a 6 da Constitución.

## 5. CARACTERES DA PEDAGOXÍA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

A pedagogía lingüística tradicional quedou bastante atrás destas miras. Alguén ten xa observado que, a miúdo, vellas prácticas pedagóxicas en materia de educación lingüística quedaron varios pasos atrás mesmo con referencia ás propostas dos programas ministeriais que, certamente, non eran e non son o ideal da eficacia democrática.

A pedagogía lingüística tradicional basea os seus esforzos nestas direccións: rápida aprendizaxe por parte dos máis dotados dun satisfactorio grafismo e da posesión das normas ortográficas do italiano; produción escrita tamén escasamente motivada (pensamentiños, temiñas); clasificación morfolóxica das partes da oración (análise gramatical); aprendizaxe memorística de paradigmas verbais; clasificación das partes da oración polo sistema chamado lóxico; capacidade de verbalizar oralmente e por escrito apreciacións, ás veces intuitivas, de textos literarios, normalmente bastante tradicionais; en accións de carácter correctivo, moitas veces carentes de ningún fundamento metódico e de coherencia, orientadas a reprimilas desviacións ortográficas e as (ás veces presuntas) desviacións de sintaxe, de estilo e vocabulario.



VICENTE

## 6. INEFICACIA DA PEDAGOXÍA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

Da pedagogía lingüística tradicional debemos criticar por riba de todo a ineficacia. Desde 1859 existe en Italia unha lei sobre a instrución obrigatoria, que, desde o decenio "giolittiano"<sup>(1)</sup>, empezou a encontrar realización efectiva a nivel dos cursos elementais máis baixos. ¿Soubo ensinarlle-la ortografía a pedagogía tradicional? Non. Aquela pedagogía recalcaba os seus esforzos na ortografía. Pero aínda hoxe, en Italia, hai un cidadán sobre tres en condicións de semi-analfabetismo. E non só eso. A obsesión dos "erros" de ortografía

empeza no primeiro trimestre do primeiro curso de básica e prolóngase (e esta xa é unha condena implícita) durante tódolos anos de escolaridade. Pois ben: faltas de ortografía aniñan mesmo na escrita de persoas cultas. E non falamos de erros freudianos ou de distraccións ocasionais, senón desviacións arraigadas e sistemáticas (*qui* con acento, por exemplo, ou os atroces dilemas sobre a grafía dos plurais de *ciliegia* e *goccia* etc.).

Como non se ensina ben a ortografía, non se ensina ben tampouco a produción escrita en xeral. Habería que baixar un velo piadoso sobre a maneira escura e pouco descifrábel en que están escritos moitos arti-

gos de diario. E non creamos que a escuridade responda sempre e só a unha intención política, á intención de deixar fóra do asunto ós menos cultos. Unha análise dos comunicados dos comités de empresa mostra que en máis dun a linguaxe non brilla certamente pola súa claridade. E non sempre a limpeza léxica e sintáctica é unha característica propia de tódolos comunicados das confederacións sindicais. Pois ben, está fóra de dúbida que os obreiros e os sindicatos non teñen ningún interese en non ser entendidos. A escuridade, os períodos complicados son o resultado da pedagogía lingüística tradicional.

A pedagogía lingüística tradicio-

# t r a d u c c i ó n

nal, pois, non realiza ben nin sequera aqueles aspectos nos que máis recalca e di recalcar. Neste sentido é ineficaz. Mesmo se as súas miras seguisen sendo as mesmas, sería mester cambiar de tipo de ensino.

## 7. LÍMITES DA PEDAGOXÍA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

Pero as tarefas da educación lingüística non poden seguir sendo as da tradicional. A pedagogía lingüística tradicional peca non só por ineficacia, senón pola parcialidade dos seus obxectivos. Comparemos tales obxectivos coas teses que enunciaremos antes.

A) A pedagogía lingüística tradicional pretende operar sectorialmente, na hora chamada "de italiano". Aquela pedagogía ignora o alcance dos procesos de maturación lingüística (tese 1) e polo tanto a necesidade de se involucrar nos fins do desenvolvemento das capacidades lingüísticas non unha, senón tódalas materias, non un, senón tódolos ensinamentos (comprendida a educación física, que é fundamental de ser tomada en serio). A pedagogía lingüística tradicional presta atención unicamente ás capacidades productivas, e ademais escritas, e ademais escasamente motivadas por necesidades reais. As capacidades lingüísticas receptivas son ignoradas e con eso é ignorada non só unicamente a metade da linguaxe que comprende a capacidade de comprende-las palabras lidas e escritas, senón a metade que é condición necesaria (aínda que non suficiente) para o funcionamento da outra metade: como o meniño aprende *primeiro* a individualizalas frases, a escoitar e comprender, e *despois* aprende a producir palabras e frases, así tamén de adultos primeiro debemos ler e releer e oír e comprender unha palabra, e despois aventurámonos a usala. Pero a pedagogía lingüística tradicional non ten isto nada en conta. Fai ó revés, que é peor. Moitas veces o meniño (e o adulto) controla a bondade da recepción coa aprobación. Hai ensinantes que non se decatan disto e condenan as experimentacións coas que o alumno controla as súas percepcións parciais e as súas hipóteses provisionais sobre a función e o valor dun elemento lingüístico acabado de aprender.

B) A pedagogía tradicional está só atenta á produción escrita e non se preocupa das capacidades de produción oral. Esta só se pon a proba no momento illado e dramático do "exame oral", cando a atención do que fala está, no mellor dos casos, concentrada sobre o contido da resposta e, nos casos peores, nas astucias recíprocas para enmascarar, e respectivamente, desenmascarar, o que non se sabe. As capacidades de organizar un discurso oral meditado ou improvisado cae fora dos horizontes habituais da pedagogía lingüística tradicional. E fóra cae tamén a atención ás outras capacidades (conversar, discutir, comprender palabras e formas novas) enumeradas na tese 3. Engadamos encima que a negligencia dos aspectos orais da expresión, na primeira banda elemental, significa negligencia polas complicadas relacións, variables dunha rexión a outra, entre ortografía, pronuncia estándar italiana e pronuncias rexionais, o cal ten reflexos certamente negativos na aprendizaxe da ortografía, á que mesmo a pedagogía tradicional parece conceder tanta importancia.

C) Na mesma produción escrita a pedagogía tradicional tende a desenrolar-las capacidades de discorrer extensamente sobre un argumento, capacidade que só raramente é útil, e pásanse por alto outras de maior utilidade: coller bos apuntes, esquematizar, sintetizar, ser breve, saber escoller un tipo de vocabulario e fraseo adaptado ó destinatario real do escrito, dándose conta das esixencias específicas da redacción dun texto escrito en relación coas diversas esixencias dun texto oral de contido análogo (é dicir, aprendendo a distanciarse, cando se dá o caso, dunha verbalización inmediata, non reflectida, que é máis obviamente presente e familiar ó rapaz).

D) A pedagogía lingüística tradicional baseouse amplamente na confianza da utilidade de ensinar análise gramatical e lóxica, paradigmas gramaticais e regras sintácticas. A reflexión escolar tradicional sobre feitos lingüísticos redúcese a estes catro puntos:

a) *parcialidade do ensino gramatical tradicional*: se é que debe de haber reflexión sobre feitos lingüísticos durante a etapa escolar, tamén hai que incluír fenómenos de cambio

lingüístico (historia da lingua), as relacións entre tal cambio e os sucesos histórico-sociais (historia lingüística), os fenómenos de vinculación entre o coñecemento e os hábitos lingüísticos e a estratificación sociocultural e económico-xeográfica da poboación (socioloxía da linguaxe), os fenómenos de relación entre a organización do vocabulario, das frases e das súas realizacións coa organización psicolóxica dos seres humanos (psicoloxía da linguaxe), os fenómenos do sentido e da estruturación do vocabulario (semántica). Reducida á gramática tradicional, a reflexión sobre os feitos lingüísticos exclúe polo tanto toda a complexa materia de estudio e reflexión das varias ciencias da linguaxe;

b) *inutilidade do ensino gramatical tradicional con referencia ós fins primarios e fundamentais da educación lingüística*: se as gramáticas tradicionais fosen instrumentos perfectos de coñecemento científico, o seu estudio serviría ó desenvolvemento das capacidades lingüísticas efectivas só en medida moi limitada, é dicir só para aquela parcela que entre os caracteres da linguaxe verbal está formada pola capacidade de falar e reflexionar sobre si mesma (a chamada *reflexividade* das linguas históricas e/ou a *autonomicidade* das palabras que as compoñen). Pensar que o estudio reflexivo sobre unha regra gramatical facilite a súa observancia é, máis ou menos, como pensar que un mellor coñecemento da anatomía das pernas nos permitirá correr mellor, que quen sabe máis óptica ve máis lonxe, etc.;

c) *nocividade do ensino tradicional gramatical*: as gramáticas de tipo tradicional están fundadas sobre teorías do funcionamento dunha lingua que están anticuadas e, máis aínda ca anticuadas, amplamente corrompidas e equivocadas (un Aristóteles mal entendido); ademais, polo que respecta especificamente á gramática da lingua italiana, a este defecto engádese (e é mester que todos tomen conciencia deso), que, entre as infinitas partes dos nosos bens culturais en ruína ou descoñecidos, hai tamén esta: como non temos un grande diccionario nacional da lingua (equivalente ó Oxford inglés, ó Grimm alemán, ó español da REA...), desta maneira non temos un grande e serio repertorio dos fenómenos lingüísticos e gramaticais do italiano e dos dialectos: traballos neste sentido



# t r a d u c c i ó n

están empezados fará falta moito tempo ata que o italiano dispoña dunha gramática adecuada ós feitos; obrigados a aprender regras gramaticais, hoxe por hoxe os nosos alumnos aprenden cousas teoricamente incoexas e factualmente inadecuadas ou, sen máis, falsas.

E) A pedagogía lingüística tradicional pasa por alto de feito e, en parte por programa, a realidade lingüística de partida, ás veces coloquial e dialectal, dos alumnos. Sen sabelo, quizais sen quererlo, a educación lingüística tradicional ignora e reprime, e con eso transforma en motivo de desvantaxe e discriminación a diversidade dialectal, cultural e social que caracteriza a grande masa dos traballadores da poboación italiana.

F) Que haxa, finalmente, unha relación subterránea pero segura entre as capacidades máis propiamente verbais, e as outras capacidades simbólicas e expresivas, desde as máis intuitivas e sensibles (danza, deseño, ritmo) ás máis complexas (capacidade de coordinación e cálculo matemático) é, tamén, ignorado pola pedagogía lingüística tradicional. Que boa parte dos erros de ortografía e de lectura dependen da escasa madurez da capacidade de coordinación espacial, e que aqueles se deben coidar despois dunha atenta diagnose, non ensinando normas ortográficas directamente senón ensinando a bailar, a preparar con orde a mesa, a ata-los amallós dos zapatos... estas son obviedades científicas descoñecidas pola nosa pedagogía lingüística tradicional, que é verbalística, ou sexa ignora toda a riqueza e primaria importancia dos modos simbólicos non verbais e que, mesmamente por ser verbalística, sobrevalorándoa e isolándoa do resto, dana o desenrolo da linguaxe verbal.

En conclusión, fagamos explícito o que aniña no fondo da pedagogía lingüística tradicional: a súa *parcialidade social e política*, o seu respecto ós fins políticos e sociais que conforman unha escola de clase. Na súa parcialidade, lagunaria, na súa ineficacia, a educación lingüística de vello cuño é, en realidade, funcional noutro sentido: en canto está atenta a integrar-lo proceso de educación lingüística dos alumnos das clases sociais máis cultas e avantaxadas, que xa reciben, fóra da escola, nas familias e na vida da súa clase, tanto ser-

ve para o desenrolo das súas capacidades lingüísticas. Desvelou e desvela toda a súa parcialidade e ineficacia só no momento en que se confronta coa esixencia dos alumnos provenientes das clases populares, obreiras e campesiñas. A estes a educación tradicional deulles unha sumaria alfabetización parcial (aínda hoxe un campesino de cada tres está en condicións de semi- ou total analfabetismo), o sentido da vergoña das tradicións lingüísticas locais e coloquiais das que aqueles son os portadores, o medo a "cometer faltas", o hábito de calar e respetar con deferencia a quen fala sen facerse entender. Sen culpa subxectiva e sen posibilidade de escolla, moitos ensinantes, aténdose ás prácticas da tradicional pedagogía lingüística, encontráronse obrigados a se facer executores do proxecto político da perpetuación e do consolidamento da división en clases vivente en Italia. Sen quererlo nin sabelo axudaron a botar da escola masas inxentes de cidadáns (aínda hoxe 3 de cada 10 nenos non terminan o ciclo obrigatorio, e son os fillos dos obreiros).

## 8. PRINCIPIOS DA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DEMOCRÁTICA

Quen dera aturado, a nosa exposición ata aquí, a través do enunciado das teses máis xerais (1-4) e das dedicadas á análise e crítica da pedagogía lingüística tradicional (5-8) viu xa delinarse aquí e alí os rasgos dunha educación lingüística democrática. Queremos agora aquí coordenalos segundo unha esixencia de máis interna coherencia e de máis orgánica sucesión, formulando dez principios sobre os que basea-la educación lingüística na escola nova que nace, na escola democrática:

1. O desenvolvemento da capacidade verbal medra en estreita relación recíproca cunha correcta socialización, coa maturación e extrinsecación de tódalas capacidades expresivas e simbólicas.

2. O desenvolvemento e o exercicio das capacidades lingüísticas non se poden propor e perseguir coma fins en si mesmos, senón como instrumentos de máis rica participación na vida social e intelectual: o específico adestramento das capacidades verbais será sempre motivado dentro das actividades de estudio, investigación, discusión, participación individual e de grupo.

3. A educación das capacidades lingüísticas debe partir do sustrato lingüístico-cultural persoal, familiar, ambiental do alumno, non para fixalo e deixalo apreixado neste sustrato, senón, ó contrario, para enriquecelo patrimonio lingüístico do alumno a través de complementos e ampliacións que, para seren eficaces, deben de ser estudiadamente graduais.

4. O descubrimento da diversidade de sustratos lingüísticos individuais entre os alumnos do mesmo grupo será o punto de partida de repetidas e cada vez máis profundas experiencias e exploracións da variedade espacial e temporal, xeográfica, social, histórica, que caracteriza o patrimonio lingüístico dos componentes dunha mesma sociedade: aprender a comprender e apreciar tal variedade é o primeiro paso para aprender a vivirmos no medio dela sen sermos sufridores nin perseguidores dela.

5. Compre desenvolver e ter de ollo non só as capacidades productivas, senón tamén as receptivas, verificando o grado de comprensión de textos escritos ou gravados e avaliando e estimulando a capacidade



VICENTE



# t r a d u c c i ó n

de entender un vocabulario cada vez máis amplo e unha cada vez máis ampla variedade de tipos de frase.

6. Tanto nas capacidades productivas coma nas receptivas hai que desenvolver paralelamente os aspectos oral e escrito, estimulando o sentido das diversas esixencias de formulación inherentes ó texto escrito con relación ó oral, creando situacións nas que valla pasar de formulacións orais a formulacións escritas para un mesmo argumento para un mesmo público e viceversa.

7. Para as capacidades tanto receptivas como productivas, tanto orais como escritas, é mester desenvolver e estimular a capacidade de paso de formulacións máis acentuadamente locais, coloquiais, inmediatas, informais, a outras máis xeralmente usadas, máis meditadas, reflectidas e formais.

8. Seguindo a regra precedente, encóntrase a necesidade de adestrar no coñecemento e no uso das diversas linguaxes especiais, elaboradas no ámbito das tecnoloxías máis avanzadas e das varias ciencias, así como no coñecemento e no uso dos modos institucionalizados de uso da lingua común (linguaxe xurídica, literaria, poética...).

9. No marco do complexo das varias capacidades lingüísticas, compre coidar e desenvolver en particular, desde as primeiras experiencias escolares, a capacidade, inherente á linguaxe verbal, de autodefinirse e autodeclararse e analizarse. Este coidado a este desenvolvemento poden empezar a realizarse desde as primeiras clases elementais enriquecendo progresivamente as partes de vocabulario máis especificamente destinadas a falar dos feitos lingüísticos, e enxertando así neso, nas escolas post-elementais, o estudo da realidade lingüística circunsistente, dos mecanismos da lingua e dos dialectos, do funcionamento da linguaxe verbal, da mutación histórica das linguas, sempre con particular referencia ós idiomas máis ampliamente coñecidos en Italia e ensinados na escola italiana.

10. En todo caso hai que desenvolver-lo sentido da funcionalidade de calquera posible tipo de formas lingüísticas, coñecidas ou descoñecidas. A vella pedagogía lingüística era imitativa, prescriptiva e exclusiva. Dicía: "Debes dicir sempre e só así. O resto é falta". A nova educación lin-

güística (máis ardua) di: "Podes dicir así, e tamén así e isto que parece falta e choca tamén se pode dicir e dise; e isto, isto e estoutro é o resultado a que chegas dicindo así ou así". A vella didáctica lingüística era dictatorial. Pero a nova non é de feito anárquica: ten unha regra fundamental e unha búsola. E a búsola é a *funcionalidade comunicativa* dun texto falado ou escrito e das súas partes segundo os interlocutores reais a quen efectivamente se queira destinar, o cal implica o simultáneo e adecuado respecto tanto polas falas locais, de brillo máis modesto, como polas falas de máis larga circulación.

## 9. PARA UN NOVO CURRÍCULUM PARA OS ENSEÑANTES

A nova educación lingüística non é en verdade facilona ou priguizosa. Moito máis cá vella require atención e coñecemento tanto nos alumnos coma nos ensinantes. Estes últimos en particular, en vellas perspectivas nas que se trataba de controlar só o grado de imitación e de capacidade repetitiva de certas normas e regras cristalizadas, podían contentarse cun coñecemento sumario de tales normas (reglas ortográficas, regras do libro de gramática usado polos rapaces) e como moito (e sempre precioso) bo sentido, que compensaba tantos defectos das metodoloxías. Non hai dúbida que segui-los principios da educación lingüística democrática comporta un salto de calidade e de cantidade no que respecta a coñecementos sobre a linguaxe e sobre a educación. Nunha perspectiva futura e óptima, que prevexa a formación de ensinantes a través dun currículo universitario e postuniversitario adecuado ás esixencias dunha sociedade democrática, na bagaxe dos futuros docentes deberán entrar competencias ata agora reservadas ós especialistas e separadas unha da outra. Tratarase daquela de integrar na súa formación global competencias sobre a lingua e as linguas (de orde teórica, sociolóxica e histórica) e competencias sobre os procesos educativos e as técnicas didácticas. O obxectivo último, no que toca a esto, é darlles ós ensinantes unha conciencia crítica e creativa das esixencias que a vida escolar supón e dos instrumentos con que responder a elas.

## 10. CONCLUSIÓNS

O salto cualitativo e cuantitativo dos coñecementos de ciencias lingüísticas requirido ós ensinantes é impensable sen a organización de apropiados centros locais e rexionais de formación e información lingüística que corrixan na ideoloxía e nos particulares os erros cometidos nas experiencias formativas post-universitarias realizadas polo ministerio de instrución e corrixan tamén as lagoas, pobreza, casualidade e parcialidade da ordenación (se así se lle pode chamar) universitaria no referente a ensino das ciencias da linguaxe. Estamos pois diante dun problema administrativo e civil, diante dun problema político.

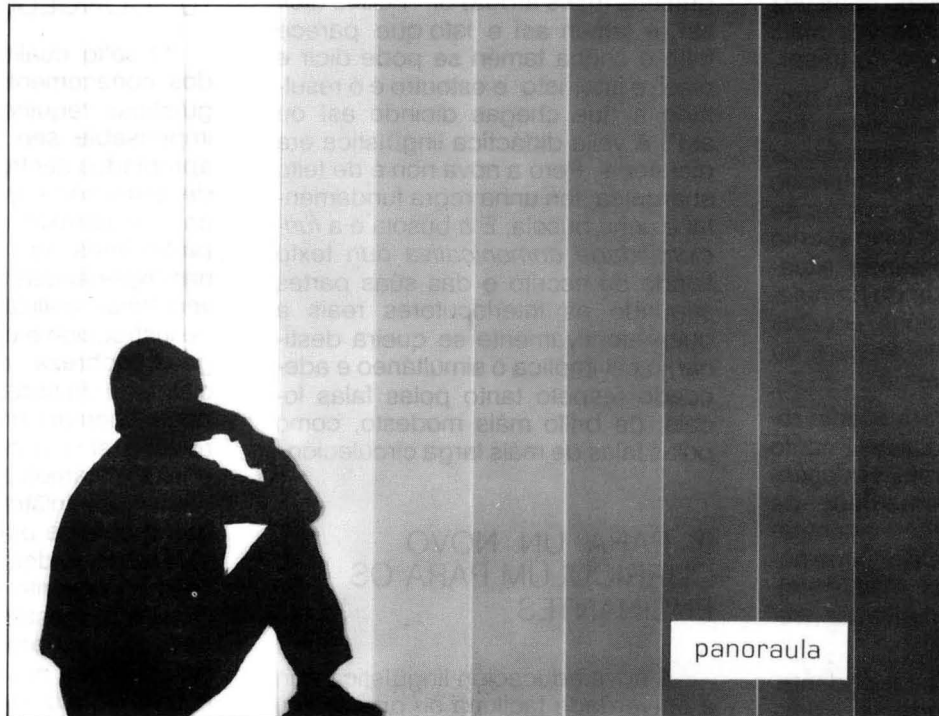
Desde ondequera que se considere o conxunto de cuestións, solucións e propostas que acabamos de delinear, sempre en última análise, batemos coa necesidade de referir-lo noso discurso a unha formulación diversa dos balances do estado e das escolas, a unha diversa orientación da vida social toda. Hai anos que se verifica a xusteza da tese de Gramsci: "Cada vez que aflora dun modo ou doutro o problema da lingua que-re dicir que é unha serie diferente de problemas a que se está a impoñer: a necesidade de establecer relacións máis íntimas e seguras entre os grupos dirixentes e a masa popular nacional".

Por eso estas análises e propostas adquiren sentido só en caso de seren maduras en relación coas forzas sociais interesadas en xestionar-la escola segundo obxectivos democráticos, en "reorganiza-la hexemonía", en "restablecer relacións máis íntimas e seguras entre grupos dirixentes e masa".

NOTA:

*Traducción de A. Santamarina. A premura con que foi feita a traducción impediu apartarse da literalidade. Eso explica a dureza de estilo de certas frases e tal vez algún florentinismo léxico ou sintáctico. De calquera maneira queda comprensible e creo que útil.*

(1) Giovanni Giolitti (1842-1928). Foi ministro do Interior, con funcións de xefe do Executivo, entre 1901-1911. O primeiro decenio deste século coñeceu grazas a el numerosas e eficaces reformas; por eso se lle chama período "giolittiano".



## Santiago.

### REGÚLASE A FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO

Polo Decreto 198/1986, de 12 de Xuño, publicado no D.O.G. de data 3 de Xullo de 1986, regúlase a formación permanente do profesorado non universitario no ámbito da Comunidade Autónoma Galega.

Por este Decreto reorganízanse os actuais Centros de Recursos que, en número de 31, foran creados por Orde do 28 de Xaneiro de 1985. A Consellería pretende *"amais da súa misión de concentraren medios didácticos, reforza-lo carácter dos Centros de Recursos como lugar de encontro e intercambio de experiencias, de información e de apoio técnico naqueles campos nos que, ña maioría dos casos, o profesorado non tivo no seu día unha formación específica suficiente."*

No decreto especifícanse, polo miúdo, as funcións que a partir do curso que comeza 1986-87 terán os Centros de Recursos:

- Concentrar recursos humanos, materiais e de carácter informativo, ofrecéndolles ós centros educativos un servizo permanente e organizado de documentación, información e medios materiais e bibliográficos relacionados coa actividade docente e o perfeccionamento do profesorado.
- Servir de canle de comunicación entre a Administración e o profesorado en materia de formación permanente, amais de constituírse en centro de información, para o que se creará un ficheiro ó efecto, sobre experiencias, cursiños, axudas e congresos de interese para o profesorado.
- Servir de lugares de encontro e intercambio de experiencias entre o profesorado de Preescolar, EXB, BUP, F.P., Escolas de Artes e Oficios e no seu día, conservatorios, tanto de centros públicos coma privados.
- Potencia-lo coñecemento e a utilización efectiva de materiais e re-

cursos técnicos, do propio Centro como das escolas.

- Potencia-la adecuación dos programas ó entorno e a elaboración de documentos de apoio para o efecto.
  - Contribuír á desconcentración de servizos e á creación dunha infraestrutura comarcal de apoio á educación.
  - Servir de apoio a iniciativas xa recoñecidas (Preescolar na Casa, Xogos Escolares...)
  - Promover e apoia-lo labor de seminarios permanentes e equipos de traballo.
  - Promove-lo encontro e a colaboración do profesorado en tódolos niveis.
  - Colaborar na organización de actividades de formación permanente e no diagnóstico de necesidades de perfeccionamento máis urxentes.
- Para cumprir estas funcións cada Centro de recursos contará, polo menos con tres profesores, nomeados en comisión de servizos, dos que alomenos un terá que ser de Ensino Medio e outro posuí-la especialidade

de galego. No Decreto especificábase que só poderán solicitar estas prazas os funcionarios que xa exerceron, polo menos durante catro cursos completos, en centros de ensino non universitario.

Un destes profesores será nomeado coordinador do Centro de Recursos. Un será responsable da área de innovación, investigación e coñecemento do entorno. Outro da área de medios audiovisuais, documentación e información. E o outro de actividades por áreas de coñecemento e especialidades concretas.

En cada un dos Centros constituirase unha *Comisión Técnica*, presidida por un membro do Servizo de Inspección, e da que tamén formarán parte: un representante dos servizos centrais de perfeccionamento da Consellería, un membro dun Equipo Psicopedagóxico, dous directores de centros de EXB, e un de cada un dos restantes niveis educativos existentes na zona, amais dos tres profesores responsables do Centro, actuando como secretario o coordinador do Centro.

Aparecen como funcións e competencias desta *Comisión Técnica*:

- Coordinar e xestionar-las apoios permanentes.
- Proporcionar outros apoios.
- Estimular a participación do profesorado nas actividades do Centro e a creación de seminarios permanentes e equipos de traballo.
- Canalizar información en relación con estas actividades.
- Emitir informe sobre as propostas de cursos para realizar na zona que, a petición do profesorado, se elevará á comisión técnica central.

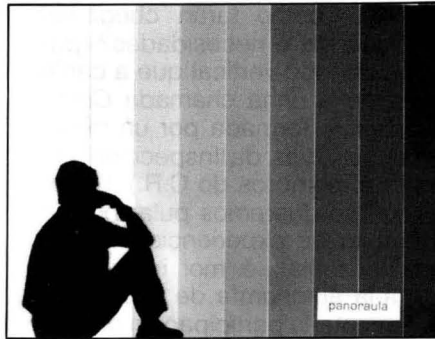
Dispónse no Decreto que o apoio técnico ós Centros de Recursos será proporcionado por organismos creados para este efecto nos servizos centrais, así como polos Equipos Psicopedagóxicos, Gabinetes de Orientación de Ensino Medio e, no seu caso, por especialistas en audición, linguaxe, psicomotricidade, música...

O apoio científico ós Centros de Recursos preténdese que non quede desvinculado da Universidade nin da formación inicial, correspondéndolles ós departamentos universitarios, cos que se arbitrará a fórmula adecuada, mediante convenio, que contemplará especificamente o concurso das Escolas universitarias de formación do profesorado e, no seu caso, do Instituto de Ciencias da Educación.

Para coordinar todo este sistema de formación e perfeccionamento créase, baixo a dependencia directa do Conselleiro, o *Gabinete de Formación Permanente do Profesorado*.

Dependendo do citado Gabinete, existirá unha comisión asesora formada por representantes de órganos e entidades como: tódalas Direccións Xerais da Consellería, Facultade de Ciencias da Educación, ICE, Escolas de Formación do Profesorado, Inspección Técnica de Ensino, M.R.P., Sindicatos de Ensinantes, Centros de Recursos.

M.B.R.



## ¿HAI XA POLÍTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE?

O primeiro número da nosa revista, no seu tema monográfico, abordaba a cuestión da formación do profesorado. A eterna asignatura pendente da Administración educativa galega, que sempre foi no vagón de cola das iniciativas doutras comunidades nesta problemática. Cando noutros lugares, os Movementos de Renovación Pedagóxica eran recoñecidos e as súas actividades subvencionadas, en Galicia aínda loitabamos polo noso recoñecemento institucional. Cando noutras comunidades xurdían esperanzadores modelos de formación do profesorado en exercicio (CEP, CPR, Seminarios Permanentes...) se nos dicía que en Galicia non se seguirían políticas miméticas, que nós, como case sempre, iamos a modiño, con prudencia, que se pensaba levar adiante un proxecto "diferente" a partir dos Centros de Recursos.

Os Centros de Recursos foron creados por Orde de 28 de Xaneiro de 1985, en número de 31 e espallados por toda Galicia. Despois dun

primeiro semestre de funcionamento, no que os profesores a eles adscritos foron meros notarios dunha dotación de material, considerada absurda e inoperante pola maior parte dos profesores, prometeuse, no verán pasado, unha orientación de xeito que asumisen certas competencias en materia de formación do profesorado.

A experiencia de funcionamento destes centros, durante o curso pasado 85-86, foi moi desigual e en xeral abondo frustrante. As actividades formativas circunscribíronse, na súa gran maioría, a organizaren diversos cursiños de carácter trimestral, de desemeillante calidade e temática, que dependían moito do entusiasmo renovador do profesor encargado do Centro de recursos, máis ou menos preocupado, en contentar ao Inspector Xefe de cada provincia (do que dependían), e en satifacer-las necesidades formativas do profesorado da súa zona. Xusto é dicir que non había tampouco unha homoxeneidade a nivel interprovincial, sendo as veces as orientacións dunha a outra provincia diferentes. Compre suliñar que se dotou a estes centros dun valioso equipamento de medios audiovisuais (fundamentalmente de vídeo), en xeral, aínda pouco utilizado.

Co novo curso que agora comeza, e cun novo Decreto, do que se proporciona comprida información nesta mesma sección, propónse unha nova reorientación destes Centros (non esquezamos aquilo de "a modiño e con prudencia") que cada vez máis parecen constituírse nese modelo propio e "axeitado ás peculiaridades da nosa Comunidade" (sic) que as autoridades da Administración educativa galega veñen prometendo.

Á hora da analiza-lo modelo proposto no Decreto, sempre baseado na estrutura creada de Centros de Recursos, o primeiro que habería que suliñar é que é "propio", pero menos. A nivel da formulación das súas funcións (art. 1) podemos probalo grao de semellanza coas asignadas polo Departamento de Ensino da Generalitat aos seus *Centros de Recursos Pedagóxicos* (remitimos ós nosos lectores á páxina 14 do noso primeiro número). Coidamos que dalgún xeito tamén se recollen algunhas das ideas eixo dos Centros de Profesores (modelo M.E.C.), pero con significativas diferencias. Recóllese a idea de que os Centros de Recursos se constituán en lugares de



comunicación e intercambio de ideas e experiencias pedagóxicas; que dispoñen de medios de documentación e asesoría aos docentes en materia de formación; que tentan favorecer-la creación de equipos e seminarios por áreas científicas e ou niveis educativos, facilitando a conexión interdisciplinar e interniveis (ata o momento os C.R. acollían só o ensino preescolar e básico).

Non deixamos de recoñecer que a música da canción foise collendo. E non só no que vimos apuntando. O mesmo limiar do decreto é nalgúns párrafos impecable. Senón, comprobémolo. Recoñécese que o interese do profesorado polo seu propio perfeccionamento non foi superado en ningún campo da Administración, "nin sempre atopou nesta o eco conveniente", ¿quizais apunta aos máis de dez anos de traballo dos profesores preocupados pola renovación en Galicia? recoñécese tamén que o profesorado é "o protagonista fundamental da súa propia formación", pena é que o profesorado non participase ata o momento no deseño e organización desta. Atinadamente apúntase que a formación en exercicio tamén interesa aos responsables da formación inicial (Escolas Universitarias e Facultades), como á propia Administración; os M.R.P.S. desde o Congreso de Barcelona vimos reclamando das Administracións educativas que estas proporcionen unha formación permanente básica axeitada. Sulíñase que a formación deberá ser global, nona desvencellando do quefacer cotián dos docentes, e orientada cara a unha continua actualización na aplicación de novos recursos didácticos e tecnolóxicos, a unha atención individualizada aos alumnos con dificultades, e a unha divulgación da experimentación científica de carácter educativo... Abofé que a música renovadora colleuse, e mesmo parece que ten marcha.

Esta formulación da Consellería debe contemplar, segundo o Decreto, tres niveis de actuación: o nivel de intercomunicación docente e intercambio de experiencias (que se dará nos Centros de Recursos); o de apoio científico e técnico (proporcionado por uns servicios creados ao efecto polos servicios centrais da Consellería, polos Equipos Psicopedagóxicos e polo Gabinete de Orientación de EE.MM. polos Departamentos Universitarios, e, no seu caso, polo ICE); e o nivel da Administración

educativa (coa creación do chamado *Gabinete de Formación Permanente do Profesorado*, que curiosamente dependerá directamente do Conselleiro, e dunha *Comisión Asesora*, na que participarán diversas instancias da Administración, Universidade, Inspección, amais do M.R.P. e dos Sindicatos de ensinantes.

A nos preocupación está, non na música renovadora que estas formulacións suxiren, senón nos interrogantes que se abren a partir dela, fundamentalmente os referidos á xestión e funcionamento do modelo proposto.

¿Como van participa-los profesores na xestión de cada C.R.? Se son os verdadeiros protagonistas da súa formación, ¿como farán chega-las súas iniciativas e necesidades? (parecénos abondo vertical que a canle prevista sexa unha chamada *Comisión Técnica*, formada por un membro dos servicios da Inspección, directores e membros do C.R.). Sabemos, que se queremos pular por un intercambio de experiencias de carácter horizontal, é moi importante asegura-la autonomía de cada centro, e fomenta-la participación directa dos profesores a el acollidos. O Decreto non establece forma algunha de participación dos profesores na xestión e orientación de cada C.R. Alén do seu carácter antidemocrático, isto pode supoñer un alonxamento e un desinterese do profesorado respecto das iniciativas do C.R., que unha vez máis poden convertirse nun organismo inerte e sin vivacidade.

¿Que relación van ter estes centros cos plans de reforma das ensinanzas que está levando a Administración Educativa (ciclo superior, ensino medio) e outros programas de innovación e perfeccionamento (cursos de galego, proxecto Abrente de informática, introducción da imaxe na escola). ¿Vai existir un plan anual de actividades en cada C.R. (coas súas prioridades, presuposto), ou vaise deixar á improvisación e ás presas de última hora, como aconteceu ata o momento?

Cando se fala da creación "*dunha infraestructura comarcal de apoio á educación*" non se aborda explicitamente a organización dos *recursos de apoio*, ¿os equipos psicopedagóxicos quedarían integrados nos C.R. ou só van proporcionar "apoyo técnico"? ¿Como se van integra-las "iniciativas xa recoñecidas" (Preescolar na casa...) na estrutura dos C.R.?, ¿o programa de compensatoria?

¿Os C.R. vanse constituir nun lugar onde se dispoña de medios de reprografía, imprescindibles sobre todo para os centros de menos de oito unidades do medio rural?

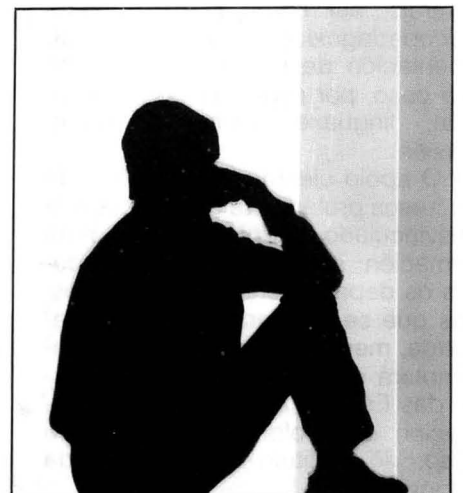
Aínda que se fala de "*concentrar información e medios materiais e bibliográficos relacionados coa actividade docente*", ¿vai existir nestes centros unha biblioteca pedagóxica axeitada, imprescindible para un traballo de calidade dos seminarios e equipos de traballo?

Dícese que se vai apoiar-lo labor dos equipos de traballo, ¿contarán con medios para facelo, con dotación económica para mercar materiais...? ¿Os programas de formación estarán deseñados en función das necesidades dos grupos, ou se seguirán a organizar cursiños masivos, onde se avalía só a asistencia de cara a conseguilo diploma?

O propio Decreto esquece a posibilidade de colaboración cos Concellos, que están dando mostras dun maior interese pola formación do profesorado. Mesmo non se menciona na Comisión Asesora á Coordinadora Galega de Concellos/Educación que ata o momento está tendo un importante papel de dinamización educativa. O mesmo poderíamos dicir dos movementos de renovación pedagóxica...

Interrogantes todos estes que nos suxiren que aínda que a música da canción parece renovadora, a letra non é a que quixeramos escoitar. Nós con "prudencia e a modiño" esperamos que os agoiros que facemos estean equivocados, sería o mellor para todos.

Manuel Bragado



## OS CRITERIOS DUNHA SENTENCIA

"O criterio seguido polo alto tribunal é que non se pode impoñer a ninguén a aprendizaxe doutro idioma que non sexa o castelán. A Constitución sinala que tódolos españois teñen o deber de coñece-lo castelán e o dereito a usalo, e o Tribunal Constitucional entende que nos estatutos de autonomía das comunidades autónomas respectivas non se lles recoñece competencia específica en materia de linguaxe, polo que os cidadáns desas comunidades autónomas só teñen o deber de coñece-lo castelán, mais non teñen obriga de coñecer algunha das outras linguas oficiais. Este criterio serviu de base para declarar inconstitucional a frase do artigo primeiro da lei do galego, na que se afirmaba que tódolos galegos tiñan o deber de coñece-lo galego.

O outro criterio seguido polo Tribunal Constitucional, que neste caso tivo como ponente a Antonio Truyol, é que a ninguén se lle poda impedir falar en castelán, e esta foi a razón pola que se declarou inconstitucional un párrafo dun artigo da lei normalizadora do euskera, que dispoñía que nos expedientes ou procedimentos entre varias persoas, no caso de desacordo sobre o idioma a utilizar, empregaríase o que disputase a persoa que promovera o expediente".

(no xornal EL PAÍS, de 27 de xuño de 1986)

## "LA BATALLA DE LAS LENGUAS"

"As sentencias do Tribunal Constitucional sobre tres recursos do Goberno sobre as leis de normalización lingüística dos Parlamentos catalán, vasco e galego significan un paso trascendente na construción do Estado das autonomías(...)

A prioridade deste (o castelán) é recoñecida de xeito explícito pola sentenza, cando di: "...só del castellano se establece constitucionalmente un deber individualizado de conocimiento, y con él, la presunción de que todos los españoles lo conocen".(...)

A actitude dos maxistrados responde ó intento de chegar a unha situación de bilingüismo o máis perfecta posible alí onde coexistan dúas linguas oficiais. Rexéitase todo tipo de norma que obrigue ó cidadán a aprender unha lingua que non sexa o castelán e decláranse inconstitucionais as leis que tendan a implantar, aínda que sexa parcialmente, o monolingüismo.(...)

A construción dun Estado democrático e descentralizado, no que se recoñecen a pluralidade e a diversidade lingüística e cultural, non é doada nin será rápida. Tras corenta anos de dictadura e varios séculos de mentalidade uniformizadora, non se pode

esperar que, da noite á mañá, chegue fluidamente o consenso e a normalización. As sentencias que comentamos constitúen un paso capital á hora de evitar dramatismos e tensións e de potencia-la riqueza lingüística de España".

(Editorial do xornal EL PAÍS, de 27 de Xuño de 1986)

## PARA O CONSELLO DA CULTURA GALEGA, A SENTENCIA SOBRE A LEI DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA NON DANA A SÚA ESENCIA

"A declaración do Consello da Cultura Galega sostén que a sentenza do Tribunal Constitucional confirma como plenamente constitucional o ensino do galego en tódolos niveis escolares, así como a súa utilización como lingua de aprendizaxe doutras materias. Mantén, asemade, que o fallo do Alto Tribunal ratifica de forma inapelable o contido do artigo quinto do Estatuto de Autonomía, que fai referencia a que "a lingua propia de Galicia é o galego" e a que "os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e os usar".

Por outra banda, a declaración do Consello da Cultura Galega –motivada, segundo os seus autores, por un desexo de clareza-la situación de confusión suscitada trala sentenza– afirma que "independentemente de que segundo a sentenza do Tribunal Constitucional non poida manterse no texto da Lei de Normalización Lingüística de Galicia o deber xurídico de coñece-lo galego, subsiste en cambio o deber moral de coñecelo que teñen tódolos galegos".

(no xornal LA VOZ DE GALICIA de 3 de xuño de 1986)

## PÓDESE, PERO NON SE DEBE

(...) "A Lei de Normalización Lingüística era, efectivamente, un instrumento potencial, que nin sequera é aceptado no seu minimalismo polo poder de Madrid. Mais o que fica en entredito non é a xusticia legal do Tribunal Constitucional, pois efectivamente moitos foron os que apuntaron a colisión clara entre a lei galega e a española nesta orde. É a insuperabilidade do baixo teito constitucional, a que fica outravolta demostrada, pese ao oportunismo político de Coalición Popular e o discurso "cuase" nacionalista do vicepresidente do executivo autónomo. Dixoo con absoluta precisión Valentín Paz Andrade no Pazo de Trasalba: "é unha ultraxe ó noso dereito a falar a nosa lingua e demostra que en España non hai conciencia clara de que somos galegos

e de que Galiza é a nosa patria".(...)

(Xan Carballa en A NOSA TERRA, n.º 296, de 3 de Xullo de 1986)

## "ENAJENADOS"

(...) "En pura aplicación do método deductivo, estaríamos diante dun bastante exitoso propósito de alleación colectiva de todo un pobo. Non doutro modo pode entenderse que se acepte a calificación de "propia" para a lingua historicamente xenerada polos galegos –o que implica que as demais son *alleas*– e a continuación se opte por primar desde o punto de vista-lexislativo a un idioma diferente. "Enajenar" ou "alienar" é, segundo os dicionarios da Academia española (porque a Galega non tivo tempo aínda en 70 anos para face-lo seu) "pasar o transmitir a outro el dominio de una cosa", e, en outra acepción, "desposeerse, privarse de algo". De maneira que, desde a lóxica do máis alto tribunal de España, allear –*enajenar, alienar*– aos cidadáns de Galicia do seu idioma, para converter, de facto, o castelán, no "propio" da agora chamada Comunidade Autónoma é un exercicio de irreprochable coherencia"

(A. Vence no xornal FARO DE VIGO de 4 de xullo de 1986)

## A POLÉMICA SENTENCIA

(...) "Certo que a Lei de Normalización Lingüística garanta o ensino da lingua galega a tódolos niveis, a primeira escolarización dos nenos galegofalantes no seu idioma (que non se cumpre), a progresiva incorporación do galego como lingua vehicular nos plans de estudos, a formación de funcionarios públicos, o uso da lingua nos medios de comunicación administrados pola comunidade autónoma, a súa promoción en moi diversos ámbitos sociais, etc., todo elo ben positivo, pero a supresión da *obligatoriedade* do seu coñecemento no artigo primeiro, sen que necesariamente signifique a negación do resto, escalabra a solidez do conxunto e, sobre todo, introduce un novo factor de contradicións (por se non había poucos).

O que en principio é un lexítimo *dereito individual*: o dereito de toda persoa a non ser discriminada por razón de lingua, elévase na devandita sentenza a categoría universal e condiciona a lei toda.

Para defender o dereito individual do non-galegofalante, negamos na práctica os dereitos colectivos de todo un país a exercer plenamente o seu idioma e, sobre todo, a garantir o seu futuro a través do obrigado coñecemento do mesmo"(...)

(Victor F. Freixanes no xornal LA VOZ DE GALICIA)

## O GALEGO, UN PARENTE POBRE

(...)“A cousa é meridiana. Xa sabemos que témo-lo dereito, mais non o deber. Por iso sabemos —¿e saberémolo?— que a chamada cooficialidade do galego non é tal. Pois, conforme á Constitución e segundo O tribunal que a interpreta, temos unha oficialidade plena para o castelán e unha oficialidade menos plena para o galego. ¿Ou non? Dito doutra maneira: *a sentencia consagra a inferioridade legal dunha lingua que xa está en inferioridade real. ¿Ou non?(...)*”

(...)Prodúceme pavura pensar nas consecuencias negativas desta sentencia. Algunhas xa para o presente inmediato. Outras para un futuro non lonxano. Vexamos: 1) Queda clara a inferioridade legal do galego en comparanza coa lingua oficial —o castelán, xa que o galego non é outra cousa que un parente pobre, só merecente de vagos dereitos e non de concretos deberes(...); 2) Como non témo-lo deber de coñecer e usa-lo galego, sentíranse moral e legalmente amparados todos aqueles —e o seu número e importancia dista moito de ser exiguo— que, tendo responsabilidades na promoción do galego, distan moito de ter boa disposición para esta tarefa. Agora xa teñen unha boa coraza para a súa protección. A verdade é que están noraboa: o dereito meterano, ben aillado, nunha gaiola de ouro; e o deber, naturalmente, exercitarano segundo a lei. O futuro ponse negro. E o porvir vai por tortos camiños”.

(X.L. Franco Grande no xornal FARO DE VIGO, 5 de xullo de 1986)

## A LEI DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA E A SENTENCIA DO TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

(...)“De tódolos xeitos e para que se comprenda mellor o sentido da decisión do Parlamento Galego, digamos que “o deber” de coñece-lo galego non figuraba nas dúas proposicións de lei anteriores, as de Esquerda Galega e o Bloque, publicadas ambas no Boletín Oficial do Parlamento de Galicia, números 22 e 24, correspondentes a xullo de 1982. Tampouco figura, como é sabido, nas leis de normalización vasca e catalana, que foron aprobadas nos respectivos parlamentos sen incluír a xa polémica frase que figuraba na lei galega e sobre a cal o Tribunal Constitucional acaba de dic-taminar en contra.

E certo que segundo a sentencia do tribunal Constitucional desaparecen da lei galega catro palabras das que non se pode dicir que foran intrascendentes. Sen embargo, eso non impide que a través do artigo 14, que nin foi recorrido nin dictaminado en contra, os galegos teñan a obriga-ción legal de coñece-la súa lingua: “A lingua ga-

lega é materia de estudio obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios”. E dicir, que aínda que desapareceu da lei, “o deber de coñecer” o galego, declárase en cambio plenamente constitucional a obriga-ción de aprendelo nas escolas, tanto públicas como privadas”.

(Carlos Casares no xornal LA VOZ DE GALICIA, de 11 de xullo de 1986)

## OS PREXUICIOS DOS TRIBUNAIS

(...)“En principio, a min tanto se me daba isto como aquilo, porque unha cousa é dicir que tódolos españois teñen o deber de saber tourear (por aquilo da festa nacional etcétera) e outra diferente que a súa ignorancia en tauromaquia teña a menor consecuencia xurídica.

Cuestión diferente é —dicia no seu momento desde estas páxinas— o dereito de todo cidadán a se expresar, nos actos privados e públicos, na lingua oficial do Estado e na que teña igual carácter na súa comunidade autónoma (na súa terra, valla), de onde derivan deberes das Administracións públicas —que non dos particulares— de ensinar estas linguas e de instruír e seleccionar aos funcionarios de xeito que estean á altura de tales cometidos.

Polo tanto, é irracional e, desde logo, inoperante, en xeral, en canto tales súbditos, coñecemento lingüístico de ningunha clase. Toda persoa psicológicamente normal posúe a súa lingua. O ordenamento xurídico ten que velar para que, con eses simples coñecementos, o cidadán poda exercer cómodamente os dereitos que ten como persoa. O que é racional é que se lle esixa coñecementos específicos de Medicina ao que pretende exercer como médico e coñecementos específicos de funcionamento ao que pretende desempeña-la función pública”(...)

(Alfonso Álvarez Gándara no xornal LA VOZ DE GALICIA, 13 de Xullo 1986)

## O TRIBUNAL INTERNACIONAL DA HAIA CONSIDERA QUE O IDIOMA GALEGO NON É UN DEREITO, SENÓN UN REVÉS

—“Eu teño dereito a falalo —afirma o cidadán diante da ventanilla mesetaria—.

—Pero yo non tengo el deber de cono-cerlo —sinala o funcionario que di non entendo—.

O Tribunal Internacional da Haia (con sede en Holanda) acaba de resolver dunha vez por todas esta ambigua situación existencial do idioma galego, falado, con perdón, nunha remota zona do noroeste da Península Ibérica, coñecida por Galicia, Galiza ou Mohicania.

Segundo este alto tribunal, o idioma galego, dispensando, non é un dereito nin tampouco un deber, trátase sinxelamente dun revés. Para a súa resolución, os xuíces internacionais utilizaron un informe sobre a natureza do galego elaborado por lingüístas, filólogos e médicos forenses no que se describe a involución do galego e a súa anormalidade conxénita. “O galego é resultado dun accidente lingüístico”, dise neste informe, “é un fillo non querido, un parrulo feo, un ser traumático que soamente se consolidou por despiste”.

“Se hai mil anos houberse unhas autoestradas coma Deus manda non teríamo-lo problema do galego”, asegúrase neste informe que serviu de base para que o máximo tribunal emitise a súa sentencia. A conclusión está clara: o galego non pode ser un dereito pois é un revés. A causa histórica de que exista o galego vén dada porque algúns eternos inconformistas, os profetas do non, teimaron en *fefear*, é dicir, en pronunciar *fariña* onde con aforro dun fonema podemos dicir *harina*. Este e outra mo-rea de defectos labiodentais nos habitantes do noroeste peninsular conformaron esa síntese de erros que se deu en chamar Galego (con perdón). Tecnicamente, o galego é, pois, unha interferencia histórica, un desequilibrio fonético e morfolóxico...”

(Manuel Rivas no xornal EL CORREO GALLEGU, de 10 de xullo de 1986)

## O TRIBUNAL CONSTITUCIONAL REVOCA A SENTENCIA DA AUDIENCIA SOBRE A OBRIGA DE COÑECE-LO GALEGO PARA SER FUNCIONARIO EN GALICIA

“A Coruña (Redacción). O Tribunal Supremo revocou a sentencia da Audiencia Territorial de A Coruña referente á esixencia de coñece-lo galego para ingresar nos órganos da Administración dentro da Comunidade Autónoma. O máximo órgano xudicial de Galicia decretara o 31 de Xaneiro de 1984 que tal esixencia non era en absoluto ilegal senón que, pola contra, respondía a unha finalidade legal. Con esta resolución, o Tribunal Supremo estima o recurso interposto pola Avogacía do Estado e anula os acordos do 15 de abril e 13 de maio de 1982 do Concello de A Coruña que aprobaron as bases reguladoras dunha oposición convocada para cubrir cinco prazas de auxiliares dentro da administración municipal. A Avogacía do Estado impugnou a citada convocatoria ao considerar que esixir nunhas oposicións, como proba de carácter eliminatório, a realización de traducións do castelán ao galego e vice-versa, significaba restrinxir-los dereitos individuais de calquera español, galego ou



non, que quixese opositar a unha praza do Concello de A Coruña, porque se lle esixía o coñecemento do idioma galego”.

(no xornal LA VOZ DE GALICIA, de 8 de xullo de 1986)

## ALGUNHAS OPINIÓNS SOBRE A SENTENCIA

“Non podíamos descoñecer que esa manifestación, esa sentenza do Tribunal Constitucional, era absurda e inaceptable para os galegos, que ademais os galegos non podemos, a respeito dunha cousa tan íntima e tan nosa como é falar galego, que é tanto como ser galego, non podemos admitir sentencias de ningún tribunal alleo a Galiza”. *Valentín Paz Andrade*.

“Sobre as decisións do poder xudicial non opino nunca. Pero podo dicir que eu son galego e teño o deber de coñecer-la miña lingua”. *Xosé Luis Blanco (Director de TVG)*

“Demuestra a saña españolista do goberno do PSOE e as brutais limitacións que teñen a Constitución española, o Estatuto de Autonomía e a propia Lei de Normalización Lingüística, porque non se trata tanto que os poderes públicos sexan paternalmente comprensivos cos desexos de normalización lingüística como que haxa unha lei que non se preste a ambigüedade de ningún tipo”. *Francisco Rodríguez (Sociolingüista)*

“Rexeitar publicamente a sentenza do Tribunal Constitucional, pois eludí-la obriga do *deber* de coñecer-lo galego vai en contra dos dereitos fundamentais de Galiza como comunidade nacional”. *Avelino Pousa Antelo*.

“A sentenza supón un grave atentado á cultura galega e a Galiza mesma. É un feito aberrante. (...) É necesario tomar conciencia de que non caben posturas mornas sobre a lingua e a cultura de Galiza, e de que a disxuntiva está entre normalización e asimilación”. *Eduardo Gutiérrez. (Presidente da Federación de Asociacións Culturais Galegas)*

“Paréceme unha sentenza bastante negativa. Ademais da conclusión sobre o “deber” —que me parece discriminatorio— os fundamentos xurídicos parécenme pobres. *Xoaquín Monteagudo (Presidente da Asociación de Funcionarios pola Normalización Lingüística.)*

“A salvación do galego non vai vir de que por lei se decida o seu uso ó establece-lo deber de coñecelo. Vai vir da vontade do pobo por salvalo, e esta vontade é o que hai que potenciar”. *Basilio Losada*.

Proclamamos máis unha vez que o uso do noso idioma é un dereito irrenunciábel, e que non admitimos ningunha regulación legal que tente subordinalo fronte ao español”. *Pilar García Negro*.

“Supón un certo desarme legal para aqueles que na promoción da lingua non vaian máis alá do que as normas xurídicas establecen. De feito a sentenza non mata a Lei de Normalización, que conserva a súa virtualidade, pero concede un arma moral poderosa para todos aqueles que cuestionan a igualdade do castelán e o galego na comunidade autónoma. O resultado final é que se precisará subsistir con máis vontade política o proceso normalizador”. *Xerardo González Martín (Director de Radio Popular de Vigo)*.

(opinións recollidas do inquérito realizado por Xan Carballa no semanario A NOSA TERRA (Especial Día da Patria Galega de 17 de xullo 1986)

## ¡DEIXADE EN PAZ A ORTOGRAFÍA!

(...)“Unha proba pode ser un Manifesto que andou á procura de sinaturas polos Institutos de BUP. Baixo a idea de conseguir unha normativa de concordia rexeitándose as formas propias do galego *usa-lo ordenador e posible* coas que o ILG fixera compatibles as formas que ós lusistas lles parecen mellores. ¡Vaites coa concordia e a liberdade que nos traen! O Manifesto presenta tamén unha versión desta discusión de *lana caprina* na que do lado da Lei vixente e de quen a seguimos estaría toda a maldade (“exclusivismo”, “manipulación”, “maneiras impositivas”, “atranco”, “normas obsoletas e... descalificadas”, “normativa non consolidada”, “contraditório”) e do lado dos manifestantes estaría toda a bondade do ceo (“diálogo”, “estandarización do galego”, “ámbito de liberdade”). ¡Vaia! os vellos e perversos xuíces do libro de Daniel amolando á casta Susana.

Dalgúns dos primeiros firmantes deste escrito e en cuestión que polo menos é complexa un esperarí algo menos infantil e máis riguroso que un par de folios cheos de maniqueísmo, de afirmacións sen probas, de argumentos que non conclúen e tamén (¿por que non dicilo?) cun 10% de faltas de ortografía. Porque, se un se dirixe ás Institucións para pedir unha reforma legal, está obrigado a dirixirse a elas coas formas debidas e non coa irreverencia dun grupo clandestino que enmenda a totalidade. Facer ostentación de incumpli-la Lei non fala moi ben da intención última do solicitante. Xurídicamente non é un detalle irrelevante.

Tamén sorprende que nese escrito se propoña unha reforma que afecta escasamente a un 10% dun texto regulado pola ortografía vixente. Fixen o cómputo. E vénse-me á idea esta pregunta: ¿será que con ese retoque do 10% xa o galego recobra a súa prístina pureza e deixa de estar “castrapizado” como se oe dicir? Se non lle falta máis que un 10% de pureza, ¿habría que con-

cluír que a normativa vixente reflexa un 90% do galego auténtico? ¿Paga ese 10% a pena da discordia? Se chega con ese 10%, ¿como firman ese escrito os que teñen insistido tanto na ineludibilidade de reformas máis atrevidas, dunha ortografía máis portuguesa? ¿Son algúns dos firmantes a cabeza do ariete que outros manexan para ataca-la muralla da normativa improntada poñendo algo provisorio no sitio e acabar vestindo ó galego de portugués, ou controlan realmente que esta proposta é a normativa de concordia e aquí acaba a disidencia?”(...)

(Xesús Ferro Ruibal no xornal LA VOZ DE GALICIA, de 8 de xullo de 1986)

## CRÍTICAS Á ORDE DA CONSELLERÍA SOBRE INTEGRACIÓN DE ALUMNOS DIMINUÍDOS

“Santiago (Redacción). A Asociación de Pais de alumnos do Colexio de Educación Especial de A Barcia opina que non hai planificación de Centros de Integración en zonas urbanas, de pobo, de barrio e de rural onde se atopan os minusválidos e que, en todo caso, non se pode circunscribir só a vinte centros en toda Galicia.(...)

Afirman que os prazos a tramitar por parte dos centros participantes son abondo longos. Sosteen tamén que a normalización de servizos, sectorización da atención educativa e individualizada que se contempla na Orde contradícese coa selección de vinte centros aos que habería que trasladar aos nenos doutras zonas polo que deben saír tódolos centros que sexan necesarios. Estiman que o número de alumnos por unidade-aula de integración debería ser de 15 “normais” e 2 “deficientes”, e non de 25 a 30 como contempla a Orde. Asemade opinan que a integración non debe ser só para alumnos de preescolar e primeiro de EXB senón para tódolos que o necesiten.(...)

Os trámites administrativos para os proxectos de integración que han de realizalos centros pensan que son abondo longos e complicados facendo que moitos centros renuncien á experimentación por ditos trámites. Entenden que a Orde de 1 de Abril é semellante aínda que regresiva respecto da de 9 de Agosto de 1985 que tivo resultados negativos. Como conclusión xeral de todas estas reflexións, a APA deduce que a Consellería de Educación non ten política educativa para os deficientes, marxínándose unha vez máis”.

(no xornal LA VOZ DE GALICIA, de 13 de Maio de 1986)

## Un semestre de lexislación educativa. Xaneiro-Xuño 1986

Manuel Bragado

### CONCERTOS EDUCATIVOS

*Orde de 4 de Xaneiro de 1986, pola que se dictan instrucións para a implantación do réxime de concertos educativos a partir do curso académico 1986-87. D.O.G. número 19. 28 Xaneiro 1986.*

### ESCOLAS DE TEMPO LIBRE

*Resolución de 20 de Febreiro de 1986, da Dirección Xeral de Xuventude e Deportes, pola que se establecen os plans de formación das Escolas de Tempo libre. D.O.G. número 48. 7 Marzo 1986.*

Completa a Orde de 22 de Outubro de 1985, publicada no D.O.G. de 20 de Novembro de 1985, pola que se creaban as Escolas de Tempo Libre como centros de formación, especialización e actualización nas actividades e técnicas orientadas á promoción e axeitada utilización do ocio.

### XESTIÓN ECONÓMICA CENTROS DE ENSINO MEDIO

*Orde de 4 de Marzo de 1986, pola que se dictan normas para a xestión económico-administrativa nos centros de ensino medio. D.O.G. número 54. 17 Marzo 1986.*

### ADMISIÓN ALUMNOS EN CENTROS PUBLICOS

*Decreto 77/1986 de 20 de Marzo, polo que se regulan os criterios de admisión de alumnos en centros docentes non universitarios sostidos con fondos públicos. D.O.G. número 63. 1 Abril 1986.*

*Orde de 1 de Abril de 1986 pola que se regula o proceso de admisión de alumnos en centros públicos de EXB e preescolar. D.O.G. número 69. 9 Abril 1986.*

*Orde de 6 de Maio de 1986, pola*

*que se establecen normas de procedemento para a admisión dos alumnos nos centros docentes de Bacharelato e Formación Profesional sostidos con fondos públicos. D.O.G. número 94. 15 de Maio 1986.*

### ÓRGANOS DE GOBERNO

*Decreto 107/1986, de 10 de Abril, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario. D.O.G. número 76. 18 Abril 1986.*

*Decreto 136/1986, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario de características singulares. D.O.G. número 98. 21 Maio 1986.*

Regula os órganos de goberno das Escolas Oficiais de Idiomas, Escolas de Artes e Oficios, Centros de Ensinos Integrados, Centros de Bacharelato e FP con características singulares, e Centros de Educación Especial.

### EXPERIENCIAS EN ENSINOS MEDIOS

*Orde de 10 de Abril de 1986, pola que se abre o prazo para que os centros de Ensino Medio da Comunidade Autónoma Galega soliciten autorización para realizar experiencias definidas no anexo da Orde de 6 de Novembro de 1983. D.O.G. número 80. 24 Abril 1986.*

### INTEGRACIÓN DE ALUMNOS DIMINUÍDOS

*Orde de 1 de Abril de 1986, pola que se amplía a experimentación da integración de alumnos diminuídos e inadaptados en centros ordinarios, no curso 1986-87, na Comunidade Autónoma Galega. D.O.G. número 84. 30 Abril 1986.*

Desenrola a Orde de 9 de Agosto

de 1985 (D.O.G. de 3 de Setembro de 1985) que establecía os principios rectores do proceso educativo das persoas diminuídas e inadaptadas.

### DIRECTORES ESCOLARES

*Orde de 25 de Abril de 1986, pola que se regula a situación dos funcionarios pertencentes ao corpo a extinguir de directores escolares de ensino primario. D.O.G. número 91. 12 Maio 1986.*

### EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS

*Orde de 28 de Maio de 1986, pola que se regulan os equipos multidisciplinares da Dirección Xeral de Servizos Sociais. D.O.G. número 114. 13 Xuño 1986.*

### LICENCIAS POR ESTUDIOS PARA PROFESORES DE ENSINO MEDIO

*Orde de 6 de Maio de 1986, pola que se convocan licencias por estudos para profesores numerarios que presten servizos en centros dependentes da Dirección Xeral de Ensinos Medios. D.O.G. número 106. 3 Xuño 1986.*

### REFORMA DO CICLO SUPERIOR

*Orde de 3 de Xuño de 1986, pola que se prorroga o sistema de experimentación da reforma do ciclo superior de EXB na Comunidade Autónoma de Galicia. D.O.G. número 122. 25 Xuño 1986.*

M.B.

## Grupo Avantar

Agustín Fernández Paz

O Grupo de Mestres AVANTAR xorde no ano 1978 como iniciativa duns cantos mestres e mestras da bisbarra de Ferrol, moitos deles recién chegados á terra despois dunha emigración forzada polos desprazamentos profesionais.

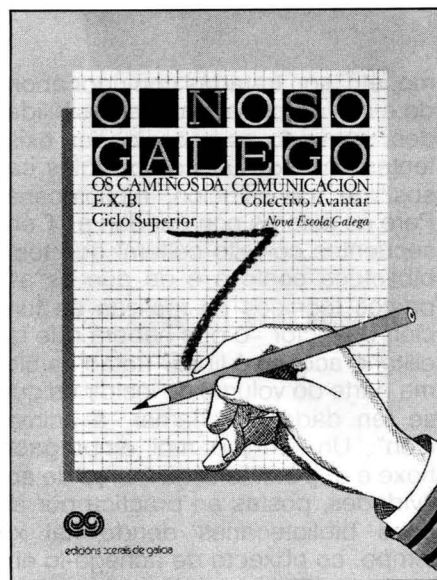
O interese que nos xuntou –sen sabermos que noutros lugares de Galicia se estaba a da-lo mesmo proceso– foi o de contribuir á galeguización da escola, traballando ó tempo por unha renovación pedagóxica.

Como partiamos dunha carencia case total de materiais para os nosos obxectivos, nunha primeira época adicámonos a intercambiar entre nós e a distribuír –a multicopista– pequenas unidades didácticas, fundamentalmente de lingua e da área de experiencias, entre os mestres e mestras da zona.

A repercusión que acadamos foi significativa. Ás nosas reunións (sempre abertas a quen quixese) viñan unha chea de mestres, interesados en facer un ensino progresista e galeguizador (aínda non viñera o 23-F nin a (pseudo) “modernidade”). Nese mesmo curso preparamos unhas “Bases de traballo para a normalización do galego no ensino”, un ambicioso volume que abranguía todos os eidos (Lingua, Experiencias, Matemáticas...) e que, en xuntanza con xente que ven de lugares ben distantes, distribuímos. Xuntanza que, neste momento sería, se cadra, irrepetible.

Empezamos a ter contactos con outros grupos da zona (Movemento Cooperativo da Escola Popular, Sindicatos...) e –a través de xuntanzas en Santiago– con xente doutros grupos de Galicia. E participamos noutros traballos de distinto signo (colaboracións en revistas e xornais, elaboración da primeira “Programación de Lingua Galega para o ensino bá-

sico, participación en diversas escolas de verán, etc...).



inda que, nestes case 9 anos, fixemos –ben individualmente, ben en grupo– unha chea de actividades diversas, centradas sobre todo na didáctica da lingua, os labores que a nós nos parece máis importante salientar foron:

1. A confluencia con outros grupos galegos de características semellantes ó noso, na procura de diversos proxectos comúns que, logo de varios anos de xuntanzas en Santiago, cristalizaron en dúas realidades, como son a asociación pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA (no proceso de formación da cal participamos activamente) e a REVISTA GALEGA DE EDUCACION.

2. A elaboración de diversos libros de texto (concretamente, os correspondentes a 5.º, 6.º, 7.º e 8.º de

EXB) así como as súas correspondentes “Propostas Didácticas”, que publicou Edicións Xerais de Galicia. Son libros que teñen unha grande difusión e que amosan unha didáctica anovadora con respecto ó que se está a facer nas outras linguas peninsulares.

Estas innovacións didácticas (que cremos non foron suficientemente valoradas) teñen, hoxe por hoxe, unha actualidade total, xa que distan moito de estaren incorporadas á práctica escolar (mais ben se nota, hoxe, un retroceso). As que merecen ser destacadas son, na nosa opinión, estas:

- O tratamento da lingua como instrumento de creación, expresión e comunicación (con tódalas implicacións metodolóxicas que este tratamento conleva).
- A grande atención que se dispensa ós medios de comunicación de masas (xornais, radio, comics, TV...), desde unha perspectiva teórico-práctica. Atención que hoxe se está presentando como novidade absoluta nos textos en castelán, cando a nosa primeira proposta completa é de hai sete anos (claro que nós cometímo-lo pecado de facela en galego).
- A loita contra o sexismo imperante nos textos habituais, sempre discriminatorios para as nenas. Nunca perdemos de vista ese aspecto na elaboración dos nosos traballos, mesmo proponendo textos e temas específicos para a discusión deste problema.

Na actualidade o noso labor está moi diversificado, relacionado sempre –dun xeito ou doutro– coa construción desa escola galega que desexamos.

A.F.P.



Carreras, Concepció/Martínez, Concepció/Rovira, Teresa.  
*Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*  
 Colección: Rosa Sensat. 1.<sup>a</sup> edic. en castelán. Barcelona. Editorial Paidós. 1985.

“La falta en nuestro país de manuales básicos de Biblioteconomía puestos al día nos llevó a preparar desde 1978 la primera versión de este libro, publicado en el año 1980 “(Otganització d'una biblioteca escolar, popular o infantil, Edicions 62, Barcelona)”

Así comeza a introducción deste interesante e completísimo libro sobre o aínda descoñecido mundo das bibliotecas en xeral.

Traducido da edición catalana polas propias autoras, C. Carretas C. Martínez e T. Rovira fixeron un traballo moi científico sobre o tema, pero deixando esa flexibilidade necesaria á hora de buscar pautas para a organización dunha biblioteca.

“El lema de una biblioteca bien ordenada sería: “Un lugar para cada libro y cada libro en su lugar...”, é dicir, “...en las manos del lector” di Marta Mata no limiar á primeira edición. Engade, asimesmo, a prestixiosa pedagoga catalana que “seguramente en una biblioteca no debe haber un orden de muerte, sino un orden de vida, de viveza, es decir, de perspicacia, de sagacidad y delicadeza, que respete a la vez al autor y al lector...”

Pois ben, estamos perante un manual, reflexo dunha exhaustiva tarefa, que abrangue tódalas facetas atopadas no quefacer bibliotecario. As técnicas de organización e funcionamento: selección, distintas etapas do circuíto dos variados tipos de documentos, publicacións... insistindo principalmente na catalogación e clasificacións, sistemas de presta-

mo, etc. son tratadas con rigor abondo e cun amplo abano de posibilidades, segundo as necesidades existentes en cada un dos posibles casos de constitución bibliotecaria. Pero as autoras non quedan aí. Consecuentes co feito cultural que toda biblioteca conleva e de que os aspectos técnicos se realizan en función do lector –ó que haberá que facilita-lo acceso ó libro– tratan na última parte do volume de incidir no que se ten dado en chamar “a animación”. Un término moi empregado hoxe e que inclúe unha morea de actividades, postas en práctica por algúns bibliotecarios dende hai xa tempo, co obxecto de achega-lo encanto do libro a un espectro o máis amplo posible de lectores.

“La animación cultural no ha de ser nunca un fin e sí misma, sino que ha de servir para abrir puertas.”

Deste xeito fálase da animación diaria ou corrente (relacións públicas, publicidade, ambiente material e humano, achegamento do libro ó lector). E fálase tamén desa animación especial, da que o obxecto se atopa, sen dúbida, en levar ou atraer-lo visitante a utiliza-la biblioteca e facer desta, un centro de interés que non pase inadvertido (comentarios e presentacións de libros, conferencias, coloquios, debuxos, a hora do conto, etc...)

Fixen un chisco de fincapé nestes puntos, xa que creo un acerto incluí-los dentro dun libro especificamente técnico, que fala de fichas, do CDU, encabezamentos, signaturas, catálogos, rexistros, etc. dunha maneira

tan profusa coma fundamental.

Veñen sendo once capítulos que revisan a fondo os temas característicos de Biblioteconomía e, ó meu modo de ver, a súa exposición é o suficientemente maleable para provoca-la variedade de aplicacións distintas.

En concreto, dentro do apartado adicado á sección infantil fanse es-cuetas aproximacións históricas das orixes lectoras e exprésanse modelos comparativos entre os sistemas utilizados en Cataluña, por exemplo, –CDU (Clasificación Decimal Universal) principalmente– e os empregados nas bibliotecas infantís francesas, inspirados na clasificación de “L’heure Joyeuse” (1923) e “La Joie par les livres” (1960).

Tamén coido dun gran interés, a información que se ofrece da orientación sobre do material audiovisual, que con tanta forza irrompeu no mundo docente. Películas, videocassettes, diapositivas, montaxes audiovisuais, cintas, etc... teñen nestas páxinas abundante información, para unha mellor organización e posterior utilización eficaz das mesmas. É un material case que fundamental xa no aspecto pedagóxico que, ó fin, ten o tratamento que merece, dentro dun libro de consulta valioso, para traballar dun xeito serio as bibliotecas coas súas complexas características.

Antonio García Teijeiro

Rosales López, C. (Coordinador), *Investigación y Docencia* (Su proyección en áreas curriculares), Santiago, Tórculo, 1986, 285 pp.

O modelo de centro educativo como espacio propicio para a investigación e a creación cultural e as constantes chamadas de atención para a práctica da pedagogía activa e a innovación están obrigando a facer estudos e reflexións sobre a conexión e interrelación profunda entre investigación e docencia, cara un novo concepto de profesionalidade docente que implique a capacidade de analizar, criticar e perfeccionala docencia, o dominio de destrezas e habilidades para vencellar teoría e práctica e a asunción de actitudes positivas e favorables para a participación activa no deseño e desenvolvemento curricular.

Con esta preocupación veñen de editarse en Santiago as Actas do Seminario Permanente de Didáctica, baixo coordinación do profesor Carlos Rosales, recollendo 18 aportacións de preto de trinta profesores pertencentes ás Escolas de Maxisterio de Galicia, á Sección de Pedagogía do Colexio Universitario de Ourense e ás seccións de Pedagogía e Psicoloxía da Facultade de Fª e CC. da Educación.

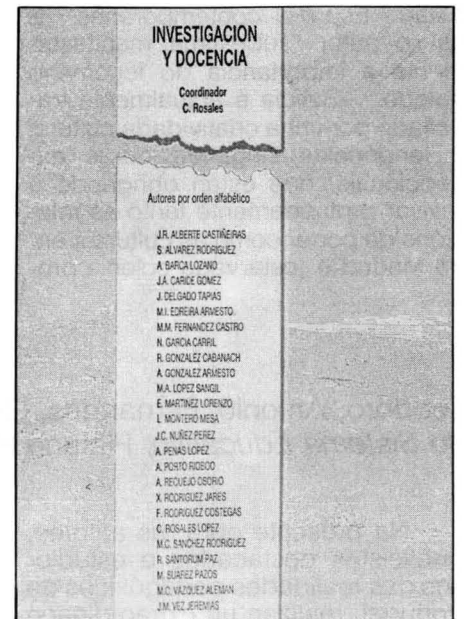
No conxunto das comunicacións presentadas obsérvase tanto a presenza de estudos de carácter conceptual como aqueles outros centrados na proxección e plasmación da investigación ó redor de áreas curriculares concretas.

Entre as aportacións destacaríamola de Mercedes Suárez sobre o profesor como investigador, os obstáculos, as estruturas de apoio, a investigación na acción e o centro educativo como unidade de investiga-

ción; a de Carlos Rosales sobre a natureza da investigación a realizar polos profesores e a utilización da avaliación como instrumento ponte entre investigación e docencia, cun detido exame das distintas dimensións da avaliación (cando, que, como, quen avalía); e a de Lourdes Montero sobre as relacións entre investigación, ensino e formación dos profesores.

No segundo apartado, rexístranse traballos sobre a construción e planificación dunha didáctica lingüística integrada (galego-castelán-idioma extranxeiro); de análise da metodoloxía institucional da lectura, cunha revisión da controversia científica sobre "cando comeza-ló ensino da lectura" (aprendizaxe precoz versus madurez lectora), sobre os métodos, e a indicación da aportación psicolingüística; sobre a linguaxe no neno cego e a súa integración; a presenza curricular da educación para a paz; un estudo sobre o índice de dificultade e grao de comprensión de nocións xeográficas en EXB; investigación e metodoloxía para a educación musical; o diagnóstico da percepción visual en Preescolar; a importancia e ámbitos da orientación educativa en Preescolar... finalizando o volume cun interesante traballo dos profesores Juan Delgado e Elvira Martínez sobre "o desenvolvemento da expresión plástica infantil e a súa influencia nos procesos de lecto-escritura".

Máis alá dalgunha das limitacións que ofrecen varias aportacións, incluídas algunhas das citadas, consideramos que o conxunto total do volume, enriquecido en todos e cada



un dos casos cunha elevada e seleccionada bibliografía, ofrece unha perspectiva valiosa sobre algunhas das preocupacións que suscita en Galicia a conexión entre investigación e docencia.

O seu exame e lectura tórnase mesmo atraínte e coidamos que iniciativas como as do Seminario de Didáctica deben ser impulsadas como estruturas de apoio para a formación do profesorado.

En todo caso faríamos unha invitación ao exercicio da normalización lingüística nestes Documentos. Seguindo a tónica doutras aportacións universitarias no campo pedagóxico, no presente volume de 18 estudos, só tres están redactados en lingua galega, cousa cando menos pouco alagadora.

A.C.R.

Mc. Nair, John. *Education for a changing Spain*. Manchester University Press 1984

A nova xeira política española está escomezando a atraguer de cada vez máis a atención internacional, singularmente no plano educativo.

Ven ao caso a presente ocasión a obra de John M. Mc Nair *Education for a changing Spain*, da que se ocupou recentemente o profesor xene-

brino Pierre Furter, destacado estudioso da educación comparada, nas páxinas da publicación suíza *Education et Recherche*. Despóis de valoralo mérito informativo da publicación elaborada polo profesor británico e a minuciosidade con que ten recollido moi diversos materiais para unha análise e presentación interna-

cional dos problemas e debates de educación no Estado español, Pierre Furter pasa a expoñer a continuación varios apuntes críticos en relación a cuestións teóricas e metodolóxicas de notable importancia, poñendo de relevo algunhas das contradicións teóricas da obra —a pesar da súa obxectividade e esforzo informativo— como a que "conduce a Mc Nair a subestimar a riqueza cultural da diversidade das nacionalidades que constituiron e continúan a constituilo

Estado Español contemporáneo". E así o autor "subestima manifestamente a importancia do fenómeno galego. ...Galicia é actualmente traballada por unha creatividade cultural e tendencias singularizadoras excepcionais, que están obrigando a revisar profundamente tanto as relacións de poder como as culturais entre Madrid e jesta vaga colonia pro-

vincial habitada por salvaxes máis ou menos "portugueses", segundo a representación caricatural que os madrileños teñen desta lonxana parte da España! Isto é aínda máis grave cando o Prof. Mc Nair tivera podido consultar a inorme bibliografía en galego e tamén en español que existe actualmente sobre esta nacionalidade".

Máis alá dos apuntamentos, a obra recensionada é considerada, sen embargo, e no seu conxunto dun valor e calidade excepcional, aconsellando a revisión dalgunhas cuestións nunha posible reedición.

Desde Galicia, gracias.

A.C.R.

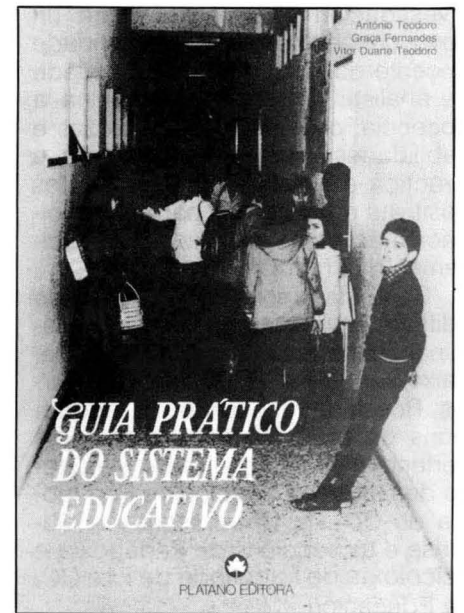
Teodoro, Antonio. Fernandes, Graça. Duarte, Vitor *Guía Práctico do Sistema Educativo*, Plátano Editora, Lisboa 1984, 162 pp.

Na presente obra, os autores, publicistas destacados e estudiosos das realidades pedagóxicas de Portugal, realizan un extraordinario e sintético informe sobre o sistema educativo portugués, abordando aspectos como a organización administrativa, a estruturación da educación, a condición e cualificación dos profesores, a análise dos equipamentos e medios financeiros, as competencias das rexións autónomas e dos concellos, as perspectivas de futuro, o que se ensina nas escolas e centros de educación o funcionamento dos centros, situando o conxunto na perspectiva internacional do desenvolvemento da educación.

Despois do 25 de Abril os debates educativos e as experiencias pedagóxicas cobraron unha singular importancia no veciño país, renovada agora cando se vai discutir unha nova Lei de Bases de Educación.

Mostra desta preocupación son as varias coleccións pedagóxicas existentes, entre as que anotáramos a "Biblioteca do educador Profesional" da Editorial Horizonte, como tamén diversas publicacións periódicas, entre as que sobresaen: *Aprendizagem/Desenvolvimento* do Instituto de Piaget de Lisboa, *Análise Psicológica* e a máis recente *European Journal of Psychology of Education* —ámbalas dúas de extraordinaria calidade— do Instituto Superior de Psicología Aplicada de Lisboa, *O Professor* (con quince anos de existencia e con preto de 100 números editados), *O Jornal da Educação* (mensual, que ten chegado a o número 90), xunto a outras varias de carácter universitario e de público máis restrinxido.

Na intención da nosa Revista está o informar sucintamente aos lectores galegos verbo dos instrumentos de comunicación pedagóxica existentes



en Portugal, nuns momentos nos que os intercambios culturais con Galicia están a medrar pouco a pouco

A.C.R.

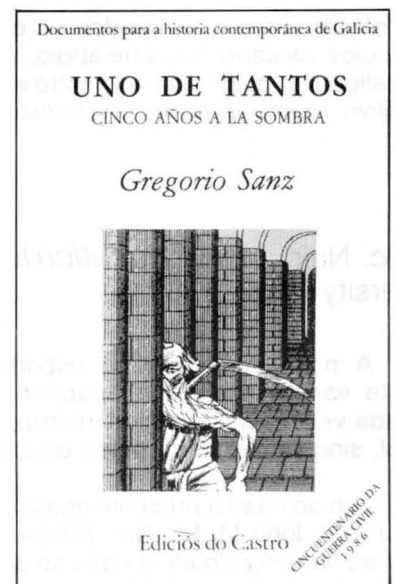
Sanz García, Gregorio. *Uno de tantos. Cinco años a la sombra*. Ediciós do Castro. Sada, A Coruña, 1986, 155 pp.

Neste ano no que se cumpre o cincuentenario do inicio da Guerra Civil están a aparecer distintos documentos e memorias sobre aqueles momentos. Este é o caso da presente obra, na que a modo de pequena memoria o vello mestre Gregorio Sanz relata os seus recordos de cárcere ata o intre da súa saída en liberdade.

Gregorio Sanz, nado en Ayllón (Segovia) no 1900, con residencia actual en Vigo, exerceu o seu maxisterio en Madrid e logo en diversos puntos da Mariña luguesa (Vilaselán,

Benquerencia e Ribadeo) onde resultou preso en 1936, como home comprometido coa causa da educación popular.

Tivo, en todo caso, mellor sorte que outras e outros profesores fusilados e paseados, algúns dos que figuran recollidos nos seus nomes nos libros de Carlos Fernández, *El alzamiento de 1936 en Galicia* (Ed. do Castro 1982) e de Costa Clavell, *Galicia bajo el franquismo* (Cambio 16, 1977), entre outras obras adicadas á análise da temática da Guerra Civil en Galicia. A Gregorio Sanz como a





outros, tocoulle pasar anos de inxusticia e de cadea, como tamén a destitución como profesor; destitución que acadou a varios centos de mestres e mestras de toda Galicia, segundo as informacións que temos logrado reunir cos seus nomes respectivos.

Educadores que estaban a cumprir co seu labor dun xeito extraordinario. Ollemos, senón, no propio relato de Gregorio Sanz. Foi detido na súa clase o 24 de xullo de 1936:

*"Como de costume marchei á Escola despois do almorzo, pois, anque estaba de vacacións, adicaba tódolos días varias horas a clasificar e ordenar revistas, recortes de xornais, tarxetas postais, folletos e outro material que pensaba empregar ao reanudárense as clases nun ensaio de Escola Nova que des-*

*de facía tempo quería facer. Pretendía deixar aos alumnos en plena liberdade para levar a cabo as súas obrigas co ritmo e orde que cada un desexara, cun mínimo de coñecementos e adquisicións que previamente se comprometían a acadar. O meu traballo limitaríase a darlles orientacións, a auxiliálos no seu persoal esforzo, indicándolles as páxinas dos libros ou cartafolios nos que podían achar a necesaria información. E para isto precisaba ter a miña disposición un amplo ficheiro para cada clase de materia, que era precisamente o que eu estaba construíndo".*

A lectura das páxinas das memorias de Gregorio Sanz tráenos, asemade, ao recordo, o libro de Josefa García Segret, *Abajo las dictaduras*

(Edición da autora, 1982), onde reivindica a figura do seu home, Hipólito Gallego Camarero, mestre de Forcadela (Tui) e fusilado, eis como unha largacía nómina de mestres, en grande parte pertencentes ás Asociacións de Traballadores do Ensino da FETE de Galicia, dos que nos ocupamos dun xeito sintético no traballo "Socialismo e educación na Galiza do primeiro tercio do século XX" (publicado nas actas das *Segundas Xornadas de Historia de Galicia*, Diputación Provincial de Ourense, 1986).

Cómpre coñecer esta realidade histórica e o que a ditadura significou para que non se volte a repetir, aledándonos de que Gregorio Sanz puidéranos proporcionar o seu relato na actualidade.

A.C.R.

## BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN



escola nova galega

edicións xerais de galicia

Subscríbome a partir do n.º .....  
 TARIFA ANUAL (4 números): 2.000 Ptas.  
 ASOCIADOS (Nova Escola Galega): 1.600 Ptas.

Desexo unha subscrición á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Contra reembolso  Envíolle-lo importe (xiro, cheque).

Desexo domiciliar os pagos no Banco (cumprimento o boletín adxunto).

Don/Dona	_____
Profesión	_____
Enderezo	_____
Código postal	_____
Poboación	_____
Provincia	_____

DOBRESE

BANCO OU CAIXA DE AFORROS	.....
N.º conta	.....
Sucursal	.....
Enderezo da sucursal	.....
Poboación	.....
Titular da conta	.....

Prégolles a Vds. que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esa entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por EDICIÓN XERAIS DE GALICIA-"Revista Galega de Educación".

Saúdaos atentamente,  
(SIGNATURA)

Asdo.: Dn./Dña. .... Enderezo.....  
 Poboación .....

Hergé: **As xoias da Castafiore** (da serie As aventuras de Tintín)  
Traducción ó galego de Valentín Arias.  
Edit. Juventud, 1985 (Edic. orixinal, 1963).

E difícil dicir algo sobre Tintín, este popular personaxe dos cómics, que xa non se teña dito. O seu creador, o belga Hergé, deseñou a pri-

meira aventura no ano 1929 e dende aquela publicáronse 24 álbumes (todos eles editados en castelán e portugués, dos que once están tamén

traducidos ó galego).

Inda que para esta ficha non sexan datos relevantes, hai que dicir que o creador de Tintín, Hergé, é o iniciador do que, no mundo do cómic, se deu en chamar a escola belga, antecedente dunha das tendencias máis anovadoras do cómic ac-



**EDICIÓN XERAI S DE GALICIA**  
"Revista Galega de Educación"

Dr. Marañón, 10  
VIGO-11

IMPORTANTE

Dobre as dúas partes principais polo medio, deixando visible o noso enderezo, e xúnteas con autoadesivo ou similar.  
Franquee coa tarifa de carta.

tual, a liña clara. As características principais desta escola son: un debuxo limpo, sen sombras, definido só polos contornos e polos imprescindibles rasgos expresivos, unha moi cuidadosa planificación da narración e unha certa infantilización das historias que se contan.

Hergé tivo sempre sona de debuxante de "dereitas" e incluso foi acusado de colaboracionista na 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. As súas ideas conservadoras aparecen nalgúns dos seus álbumes, decididamente rexeitables, como "*Tintín no Congo ou Tintín e os pícaros*", o derradeiro que fixo. Pola contra, outros traballos seus están libres desa eiva. **As xoias da Castafiore**, un dos últimos que fixo, é —na miña opinión— o de máis alta calidade en tódolos sentidos.

Para quen non o coñeza, diremos que Tintín ven sendo un rapacete que oficialmente traballa de periodista e que ten un can, Milú, moi pavero. Ó longo de sucesivas historias foron aparecendo outros personaxes secundarios que, paseniñamente, acabaron por facérense tan protagonistas coma o propio Tintín: o Capitán Haddock, os detectives xemelgos Dupond e Dupont, o profesor Tornasol, a diva Castafiore... Para quen pense que falta algún hai que dicir que non: non hai rapaza. A misoxinia de Tintín é común a case tódolos personaxes clásicos dos cómics.

Pero, ¿por que é absolutamente recomendable este álbum? En primeiro término, porque nel están as mellores mostras da arte de Hergé e o seu equipo. Sen ánimo de extendernos nun punto que esixiría unha análise dos recursos narrativos empregados, diremos que aquí dáse unha planificación perfecta, froito dun acertado dominio da elipse e do ritmo narrativo. Examinar calquera das secuancias deste cómic é comprobar, abraizados, como a elección das distintas viñetas, o encadre das mesmas e o seu encadeamento son insuperables. Isto fai que sexa o exemplo indicado cando na clase se queira estudar a planificación dunha historia.

Pero é que, ademais, o seu argumento é exemplar. Baixo unha anécdota intrascendente (unha pega rouba unha esmeralda da diva Castafiore) Hergé reúne, nun mesmo escenario, a tódolos seus personaxes: Tintín, Milú, o Capitán, Tornasol, a Castafiore... E fainos actuar, relacionárense, nunha vida cotián aparentemente desprovista de emocións, de

aventuras. Pero a través desa historia mínima, chea de ironía e ternura, de detalles que lembran os mellores gags do cine mudo, dásenos unha moi completa reflexión sobre as relacións humanas, sobre os prexuízos sociais, etc.

Aconsellable para calquera idade, a partir dos 8/9 anos.

Agustín Fernández Paz





## Itinerarios naturais

Manuel Fernández Domínguez

(I. Bacharelato A Estrada)

A xénese dos primeiros conceptos de Educación Ambiental habería que seguila ata os anos 60, en plena proliferación dos movementos ecoloxistas. Esta filosofía educativa acadou unha gran difusión nos últimos anos, nos que se observan dúas tendencias diferentes, mesmo contrapostas: ambientalistas e pedagoxistas.

No que todos coinciden é na necesidade dunha meirande relación entre a escola e o seu medio, no contacto directo cos problemas reais. Neste senso, unha das metodoloxías máis empregadas nos estudos mesolóxicos é a realización de itinerarios didácticos. Dende o ano 75, no que se elaboraron os primeiros en Cataluña, téñense editado moitos por todo o Estado, cunha gran variedade de prantexamentos, contidos e formatos.

A seguir ofrecemos só unha escolma dos feitos fóra de Galicia. Moitos están elaborados baixo o patrocinio de entidades privadas ou institucións. Podédesvos dirixir a elas solicitándoos.

### ANDALUCÍA

—Alvarez, R.M. e outros. *Itinerario geolóxico de la provincia de Córdoba como ejemplo del interés de las actividades de campo en la enseñanza de la Geología*. (nivel B.U.P. e COU) II Jornadas para profesores de Bachillerato. Gijón, 1982.

—Cintas, R. *Parque Nacional de Doñana. Guía del profesor e Fichas de campo del alumno*. ICONA, 1982.

—Jurado, V. *Itinerario ecológico de Isla Cristina - El Rompido - El Portil*. Jornadas de Ciencias Naturales y su didáctica. Valencia, 1984.

—López, R. *Proyecto de itinerarios geológicos a través de formaciones kársticas subterráneas*. II Jornada

para profesores de Bachillerato. Gijón, 1982.

—Medrano, F. e outros. *Itinerario de naturaleza del Parque Nacional de Doñana*. En "La ecología en la escuela", pp. 122-142. Ed. Santillana. Madrid, 1985.

—Medrano, F. e outros. *Itinerario de naturaleza de la ría del Guadalquivir y la playa de Chipiona*. Sevilla, 1982.

### ARAGÓN

—Colectivo de Educación Medio Ambiental (C.E.M.A.) *¿Conoces el Parque Bruil?* Delegación Municipal de Medio Ambiente do Concello de Zaragoza. Zaragoza, 1984.

—Colectivo de Educación Medio Ambiental (C.E.M.A.) *Itinerarios de la naturaleza. Peñaflores*. Delegación de enseñanza y guarderías do Concello de Zaragoza. Zaragoza, 1984.

—Falcón, J.M. *Guía ecológica de Aragón para escolares*. (2.ª edición). Delegación de enseñanza y guarderías do Concello de Zaragoza. Zaragoza, 1982.

### ASTURIAS

—Aguado, C. e outros. *Itinerario por el concejo de Avilés. Guía del alumno*. Concello de Avilés, 1982.

—Buj, O. e outros. *Itinerario ecológico por el concejo de Gijón*. Andecha Pedagógica, pp. 14-21, n.º 8, 1982.

—Calaf, M.R. e outros. *Itinerarios de la naturaleza. Guías didácticas de Asturias (Tubia-Puerto Ventana)*. Consejería de Cultura y Deportes. Consejo Regional de Asturias. Oviedo, 1980.

—Fernández, V. e outros. *Parque Nacional de Covadonga (Itinerario*

*Didáctico)*. Andecha Pedagógica, n.º 2, pp. 23-42. Oviedo.

—González, G.R. e outros. *Itinerarios de la naturaleza. N.º 1, Valle de Rioseco*. Concello de Gijón. Gijón, 1982.

—González, G.R. e outros. *Itinerarios de la naturaleza. N.º 2. Zona intermareal El Rinconín*. Concello de Gijón, 1982.

—I.C.E. de Oviedo. *Itinerario en el concejo de Somiedo*. Oviedo, 1982.

—Simancas, R. *Geología regional de Asturias. Itinerarios*. II Jornadas para profesores de Bachillerato. Gijón, 1982.

### EUSKADI

—Elósegui, J. e outros. *Navarra. Paseos naturalísticos*. Caja de Ahorros de Navarra, 1981.

—Elósegui, J. e outros. *Navarra, naturaleza y paisaje*. Caja de Ahorros de Navarra. Pamplona, 1982.

—Grupo Gorbea. *Itinerario Itxina y campa de Arraba*. Bilbao, 1982.

—Grupo Gorbea. *Itinerario del río Bayas*, Bilbao, 1982.

—Grupo Quercus. *Salida a las playas de Arrietarra y Atxabiribil (Sopelana)*. Boletín Agerkaria.

—Reguero, M. *Itinerarios ecológicos de Vizcaya*. Cuadernos de Adarra, n.º 20. Bilbao, 1982.

### CASTELA

—Bernardo, J. e outros. *Itinerarios de la naturaleza*. Documentos didácticos, n.º 15. I.C.E. de Salamanca, 1985.

—Buiza, C. e outros. *Itinerario Madrid-Sigüenza*. Acción Educativa, pp. 37-44. Madrid.

—Centro de Profesores de Soria. *Paseo didáctico por la alameda de Cervantes*. Soria, 1985.

# outros materiais

—Centro de Profesores de Soria. *Paseo didáctico por el Parque del Castillo*. Soria, 1985.

—Fernández, J.M. e outros. *Itinerarios naturalistas en Castilla y León*. Jornadas de Ciencias Naturales y su didáctica. Valencia, 1984.

—Fernández, M.V. *Itinerarios de la naturaleza (Palencia)*. I.C.E. da Universidade de Valladolid. Valladolid, 1984.

—Fernández, V.J. *Las reservas ecológicas educativas (REE). La REE de Canencia*. Actas Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental, pp. 105-109. Sitges, 1983.

—García, M.<sup>a</sup> T. e outros. *El itinerario de la Cabrera*. Cuadernos de Pedagogía, N.º 91-92, pp. 41-44, 1982.

—Meléndez, F. e outros. *Excursiones geológicas por la región central de España*. Paraninfo. Madrid, 1979.

—Melero, J. *El aprovechamiento didáctico de un itinerario geológico en la Sierra de la Demanda y cuenca de Gameros (Burgos)*. Jornadas de Ciencias Naturales y su didáctica. Valencia, 1984.

—Villaroya, F. *Itinerarios geológicos en la fosa del Tajo: la cuenca media y baja del río Henares*. Actas 1.º Simposio Nacional sobre enseñanza de la Geología. Universidad Complutense de Madrid, 1981.

## CATALUNYA

—Arisó i Campá, A. *Itinerario de la natura de la Selva*. Escola de l'Esplai. Barcelona, 1982.

—Cervera, M. e outros. *Itinerari pel riu Francolí*. Caixa de Pensions. Barcelona, curso 1982-83.

—Cervera, M. e outros. *Itinerari pel riu Torderá*. Caixa de Pensions. St. Coloma de Gramenet, curso 1983-84.

—Franquesa, T. e outros. *Itineraris de la natura i educació ambiental*. Actas Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental, pp. 129-132. Sitges, 1983.

—Franquesa, T. e outros. *Coneguem La Séquia*. Caixa d'Estalvis de Manresa. Manresa, 1983.

—Gumá, M. *Itinerari de la natura. Vila-la Joana (Vallvidrera)*. Colección Pau Vila, n.º 2, I.C.E. Universidad Barcelona, 1982.

—Martínez, F. e outros. *Reserva ecológica educativa Queralt (Berguedá). Itinerari de la natura*. Dir. Gral. Medi Rural da Generalitat. Bar-

celona, 1980.

—Masachs, V. e outros. *Itineraris Geològics. 1*. Caixa d'Estalvis de Manresa. Barcelona, 1981.

—Mir, M. e outros. *Itinerarios de la naturaleza: límites y posibilidades*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 91-92, pp. 9-12, 1982.

—Miravittles, M.D. e outros. *Itinerari de Can Calvet*. Museu municipal Puig Castellar, Núm. 1. St. Coloma de Gramenet, 1981.

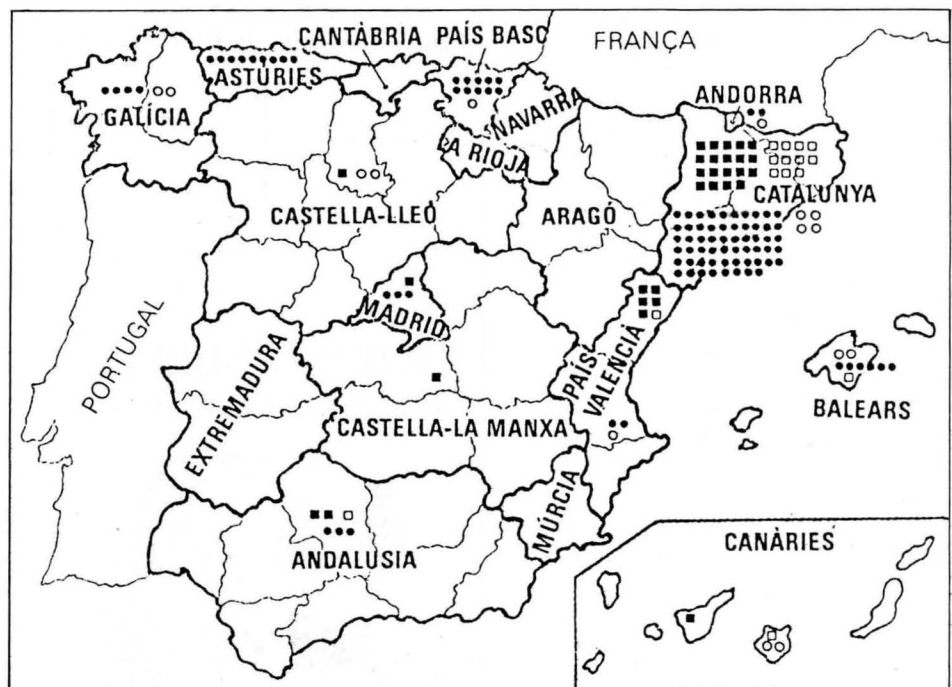
—Panareda, J.M. *Itinerari geogràfic al Montseny*. Departament de Geografia. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1980.

—Pérez-Bastardas, A. *Itinerari de Natura. Can Girona*. I.M.E. de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1981.

—Terradas, J. e outros. *Bosc de Can Deu. Itinerari Pedagògic*. Caixa d'Estalvis de Sabadell. Sabadell, 1976.

—Terradas, J. e outros. *Bosc de Santiga. Itineraris de la natura. Guia de l'alumne e Guia del professor*. Barcelona, 1975.

—Vilar, L. e outros. *Itinerari urbà al jardí del Parc de la Devesa*. Ajuntament de Girona. Girona, 1983.



Itinerarios

- Realizados
- En proxecto
- Outros Recursos

Nótese a desigual distribución na elaboración de itinerarios e outros recursos pedagóxicos dunhas zonas a outras do Estado. (Datos de T. Franquesa e M. Monge sobre a situación ata Xullo de 1983).

## Premios

### ACTIVIDADES ESCOLARES SOBRE A CONSTITUCIÓN

Unha resolución da Presidencia do Congreso dos Deputados anuncia a convocatoria dos premios anuais sobre actividades escolares relacionadas coa Constitución, correspondentes ao ano 1986. Poderán participar tódolos centros escolares públicos e privados de EXB, Bacharelato e Educación Especial.

A instancia e a documentación presentaranse entre os días 17 e 21 de Novembro no Rexistro da Secretaría Xeral do Congreso dos Deputados.

Mayor información no BOE, número 136, de 7 de xullo de 1986.

### PREMIO "MERLÍN" DE LITERATURA INFANTIL

Edicións Xerais de Galicia, S.A. convoca o presente premio no nome de Merlín, o Señor dos soños e dos prodixios que aniñan no corazón das fragas de Occidente.

Os meniños de Galicia merecen ver acrecentado o acervo da literatura escrita para eles e no noso idioma, ata o de agora pouco abundosa.

Enriquece-lo mundo épico da nosa xente miúda, amplia-los seus límites, poboalo con novos e inéditos héroes e aventureiros, chamar por esta tarefa apaixonante ós nosos escritores ei-lo propósito de Edicións Xerais ó funda-lo premio "Merlín".

Coidamos, así mesmo, facer unha aportación, modesta pero imprescindible, ó proceso de normalización do noso idioma e da nosa cultura ó fomentarmos, por medio do presente premio, a creación literaria especificamente dirixida ó lector infantil.

Ó Premio "Merlín" poderán concorrer todos aqueles autores que presenten os seus orixinais, total-

mente inéditos, en lingua galega, conforme ós criterios da normativa I.L.G.-R.A.G.

Os orixinais serán presentados por triplicado, en papel tamaño folio ou holandesa, mecanografiados a dobre espacio e cunha extensión mínima de 50 folios, antes do 10 de OUTUBRO, nos locais de Edicións Xerais de Galicia.



### PREMIO "AUSTRAL" INFANTIL DE LITERATURA E ILUSTRACIÓN

A Editorial Espasa-Calpe convoca o Premio "Austral" infantil de literatura e ilustración. As obras deberán ser inéditas podendo presentarse en castelán, catalán, vasco e galego.

A parte ilustrada estará composta por tódolos debuxos orixinais do libro e a parte literaria será presentada en cinco copias que irán asinadas co nome e apelidos do autor ou ben baixo pseudónimo, neste caso deberá ir acompañado dun sobre pechado cos datos persoais do autor. Tódolos traballos deberán ser adaptables ó formato de 16 por 19 centímetros, non debendo sobrepassalo texto literario dos 15 folios, cun mínimo de cinco. O número de ilustracións non deberá sobrepassar os 40 traballos, cun mínimo de 25 debuxos.

O premio está dotado con 500.000 pesetas. O prazo de presentación dos orixinais rematará o 30 de NOVEMBRO deste ano. Os traballos presentaranse na Editorial Espasa-Calpe, especificando: Para o Premio "Austral" infantil, carretera de Irún, Km. 12,200, 28049 Madrid.

## Contactos

### CORRESPONDENCIA ESCOLAR CON PORTUGAL

Comunicamos ós posibles interesados que na nosa redacción dispomos dun conxunto de máis de 40 enderezos de profesores de centros escolares de diversos niveis e ciclos educativos portugueses que están moi interesados en manter correspondencia escolar con centros escolares de Galicia.

En xeral trátase de escolas que levan á práctica a pedagogía activa cunha particular querencia polas orientacións da pedagogía Freinet...

Coidamos podería ser fermoso principia-la comunicación e os contactos entre nenos e rapaces galego-portugueses. Do primeiro contacto, pódese pasar no cabo do curso á excursión e ó intercambio familiar, e xa que pois a posibilidade é realmente suxerente. Os interesados escribir á redacción da Revista. Apartado 577. Vigo.



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.

