

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

4

interdisciplinariade e globalización • garcía  
barbón • abrecadabra, abretelibro • os muíños  
• interdisciplinariade e globalización • garcía  
barbón • abrecadabra, abretelibro • os muíños  
• interdisciplinariade e globalización • garcía

s u m a r i o

r e v i s t a

# GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
4/1987

Publicación galega trimestral de  
"Nova Escola Galega".

**Edita:** Edicións Xerais de Galicia.

**Correspondencia:** Apartado 577.  
36200 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 Es-  
trada: Manuel Fernández Domín-  
guez. Barbanza: Elixio Villaverde  
García. Bergantiños: Agustín Loren-  
zo López. Ferrol: Agustín Fernández  
Paz. Lugo: Bríxida Pino Lestao. O  
Morrazo: Enrique Harguindey Banet.  
Ourense: Mercedes Suárez Pazos.  
Salnés: Antón Rozas Caeiro. Santi-  
ago: Antón Costa Rico. Vigo: Xesús R.  
Jares.

## DESEÑO PORTADA

M. Janeiro

## FOTOGRAFIA

Manuel Vicente. Cal 3.

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

A REVISTA GALEGA DE EDUCA-  
CIÓN non devolverá os orixinais que  
non solicite de antemán, nin manterá  
correspondencia sobre os mesmos.

Fotocomposición e montaxe: *Marin* (Vigo).

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



EDITORIAL .....	2
O TEMA: GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDADE	
• Reflexións ó redor do concepto de globalización .....	3
• A globalización na educación preescolar e ciclo inicial .....	7
• Aprender investigando. Un exemplo de programación globalizada: a viña e o viño .....	12
• Interdisciplinaredade .....	17
• O difícil camiño da intesdisciplinaredade .....	21
• Un exemplo de interdisciplinaredade. O Halley: estudio, aparición e seguimento .....	25
O ESTADO DA LINGUA	
• Catando catálogos .....	28
EXPERIENCIAS	
• Unha experiencia de educación compensatoria .....	30
• Unha experiencia de traballo psicopedagóxico nun centro de E.X.B. ....	33
INVESTIGACIÓN	
• Eu aprendo. Ti aprendes... Eles non aprenden .....	38
RECURSOS	
• Os muíños .....	41
ESTUDIOS	
• Problemas da participación .....	40
• O "Canon" .....	59
LITERATURA INFANTIL	
• Os libros do trimestre .....	61
• Abracalibro, Abretelibro. Abracalibro, Abretelibro .....	62
HISTORIA	
• García Barbón e o ensino no seu tempo .....	67
TRADUCCIÓN	
• Aprender a ler entre os dous e os doce anos .....	72
ENTREVISTA	
• Nicaragua: onde os nenos son os mimados da revolución .....	77
PANORAUULA .....	81
HEMEROTECA .....	87
LEXISLACIÓN .....	90
LIBROS .....	91
OUTROS MATERIAIS ...	94
TACHOLA .....	96



# editorial

---

Cando estas páxinas vexan a luz é posible que a axitación dos estudantes de ensino medio –en folga mentres escribimos estas liñas– vaia de recuada, acaden ou non as súas reivindicacións. Nestas condicións é moi difícil adiantar unha avaliación. Máis sinxelo resulta intentar unha interpretación –unha máis– dos factores que poidan estaren na orixe deste, por outra banda, para todos inagardado espertar do movemento estudiantil. Unha máis, dicimos, e é que un dos elementos máis definitorios desta folga foi a rápida e abundosa atención prestada polos medios de comunicación de masas, con debates na televisión coa presenza de representantes da administración, os inevitables sociólogos (por certo, sempre escollidos dentro da máis xenuína “dereita sociolóxica”) e uns sedicentes “líderes” que non se sabe quen semellaba querer popularizar a toda presa, sen falta-los máis serios editoriais e artigos de fondo.

¿Por que ese interés en reserva-las primeiras planas, desde o primeiro momento para unhas loitas ás que, en principio, ninguén parecía lle atribuír unha especial transcendencia?

Con ocasión doutros problemas de non menor importancia, os medios se teñen manifestado menos unánimes, ás veces colaborando activamente en minimizalos ou en desprestixiar ós axentes dos conflitos sociais para contribuíren a desactivalos. En contraste, a folga dos estudantes de ensino medio é reflexada con aberta simpatía polos medios de difusión, e só certas accións violentas producidas nas manifestacións (xeralmente identificadas con “grupos marxinais”) merecen expresa condena. A “revolta xuvenil” é vista con paternalista condescendencia. Compáranla co “maio do 68” para salientar que, se os xoves rebeldes de entón querían “a revolución”, os de agora só queren que lles deixen entraren na universidade.

Non é a nosa intención restar importancia a este renacer do movemento estudiantil. Pola contra, queremos adverti-lo risco de que o seu indubidable potencial anovador poida ser desvirtuado. Unha posibilidade clara dada a febleza organizativa do movemento é a indefinición dos seus obxectivos. Este berro xuvenil constitúe en moitos anos a primeira expresión de rebeldía dunha xuventude a quen se lle tiña calificado de “pasota”.

Sería erróneo circunscribilo ó simple malestar fronte dos males dun sistema educativo que non veñen de hoxe nin de onte. De seguro representa máis ben un sinal de atención dunhas xeneracións ás que a sociedade non acerta a ofrecer un futuro claro. Fora mágoa que todo isto se diluira da noite á mañá coas promesas duns vagos cambios nos exames de selectividade e certas melloras nas taxas universitarias.

Para nós a importancia deste espertar dos xoves do seu tantas veces (e tan interesadamente) sinalado “pasotismo” é indiscutible, sempre que se saiba esquivar ese risco de utilizalo como pantalla trala que agachar, aproveitando a súa febleza, os problemas de fondo, tanto na educación como na sociedade en xeral. É importante porque por primeira vez desde 1979 un amplo movemento ocupa as rúas para rexeita-la política educativa desde posicións que non poden ser asimiladas á dereita. Porque supón, xa que logo, a posibilidade de que a esquerda recupere o protagonismo na intervención activa para o cambio da educación, rachando coa dinámica que identificaba ás alternativas de esquerda coa acción legislativa do Goberno.

É importante xa porque evidencia que as novas xeracións non se conforman con aceptaren pasivamente ese futuro sen futuro que outros tiñan deseñado para eles.

Nós, desde logo, preferimos estes xoves rebeldes e activos a aqueloutros conformistas e pasivos. ¡O “pasotismo” morreu! ¡Viva o 86!

## Reflexións ó redor do concepto de globalización

Elvira Martínez L.

Varios factores condicionan a problemática pedagóxica, non só aqueles que se derivan do propio acto educativo, senón os orixinados polas presións doutras forzas que abranguen nun amplo espectro desde o ámbito das ideoloxías, ata a economía e os axentes utilitarios e prácticos.

Neste amplo abano, o concepto do fenómeno educativo aparece como unha cuestión global e globalizadora, facendo da pedagogía unha entidade complexa, difícil de diagramar, onde se encrucillan fins e funcións.

“As funcións educativas son, en certa maneira, fins da educación, xa que son instancias que esta realiza ou “debe” realizar.

Por formar parte da estrutura mesma do concepto “educación”, a adaptación, socialización e endoculturización, son ademais de funcións, fins educativos. A estes tres deben engadírselle outras funcións basicamente importantes para a escola de hoxe: a crítica-creativa, a transformación cultural e a integración persoal. Estas seis funcións-fins insértanse na misión renovadora-innovadora-transformadora que a escola debería cumprir —e que só cumpre en teoría— xa que o que caracteriza aínda á educación é o signo da conservación e non o da renovación e creación<sup>(1)</sup>.

Estas consideracións deben terse en conta á hora de falar dos contidos da educación escolar, en tanto fins e funcións educativas deben aparecer como obxectivos xerais do acto educativo para conseguir que deixe de ser un “reproductor” de cultura, “conservador”, das relacións dadas na estrutura social, para converterse nun dinamizador dialéctico das necesidades do individuo como “activador social”.



### A FUNCIÓN DO MESTRE

Teríamos que analizar que funcións lle outorga á educación o sistema actual para comprobar que a actuación do mestre non deixa de se-la dun simple “transmisor” dos valores dominantes, encargándolle tacitamente que “manteña e perfeccione o sistema productivo e as relacións de produción vixentes; que asegure e manteña a conservación e a vixencia do sistema xurídico (especialmente por medio da formación de traballadores de grao medio); que conserve e difunda as ideoloxías, tanto por medio dos contidos do ensino xeral, como polos métodos e a estrutura e organización do sistema educativo mesmo”<sup>(2)</sup>.

Destes postulados como valores dominantes despréndese liñas de actuación que definen ó mestre como o seu portador ou como “orien-

tador” de novos criterios, como “mestre-animador” posto ó servizo do desenvolvemento doutros, e como tal deberá comportarse rachando os esquemas establecidos.

Dentro deste panorama o educador concíbese como o suxeito dunha acción conscente dentro e fóra da escola, actuando como “mestre-activador”; está obrigado a orientarse nun grande volume de información e debe comportarse como “mestre-selector”; debe acrecentalo sentido crítico cara os seus actos e os resultados dos mesmos, non só para discernir conceptos e teorías senón para ubicarse sin prexucios diante da realidade, sendo “mestre-investigador” e debe posuír unha sensibilidade aberta ós cambios e unha capacidade de reacción inmediata diante situacións novas, desenvolvéndose como “mestre-creador”.

O “novo” mestre ten a grande responsabilidade de crear un ambiente axeitado, de estimular os intereses, de facilita-las comunicacións provocando un cambio nas relacións estereotipadas que aínda perduran entre mestres e alumnos, para o que deberá ter un espírito aberto, crítico, sendo quen de pór en revisión todo o que está a facer, en definitiva cunha grande flexibilidade, sendo quen de inventar, de improvisar, de renunciar ós seus plans en prol do interés dos alumnos, mais tamén será quen de Planificar, de Organizar, de Metodizar.

É, polo tanto, o mestre, cos seus métodos de traballo e a súa liña de actuación o que deriva cara un u outro aspecto a orientación da educación e os seus contidos.

Á luz destas apreciacións, o mestre pode optar pola organización do seu traballo en materias rixidas (que inclúen en si mesmas os postulados

do mestre como “conservador e transmisor de cultura”) ou a proposta de contidos educativos que inclúan tanto o traballo manual como o intelectual e proporcionen ó suxeito da educación, actividades modulares que enriquezan o desenvolvemento da súa personalidade<sup>(3)</sup>.

## OS CONTIDOS E A SÚA ESTRUCTURACIÓN

Os riscos que o sentido tradicional e restrictivo se reflexan na verba “contidos”, víronse superados ó substituír dito termo verbo o de experiencias educativas, que poden tomarse con criterios máis amplos, xa que indica que o “suxeito en actividade é o elemento clave no proceso da educación”.

Traspasa-los contidos a experiencias educativas supón unha síntese na que as experiencias subsumen ós contidos provocando un cambio cualitativo na concepción destes, o que require ademais dun novo método de educación, a estruturación de experiencias entendidas como actividades con sentido e contido, que impulsen o salto dos programas de estudos convencionais ó chamado “currículo”, estrutura que conleva a noción de experiencias e axuda a transcende-la rixidez didáctica das categorías de plans e programas<sup>(4)</sup>.

## OS MODELOS DE CURRÍCULO

No proceso didáctico o “currículo” aparece como un conxunto de experiencias educativas, programadas pola escola en función dos seus obxectivos e vividas polos alumnos baixo a responsabilidade dos mestres.

Estas categorías deben aprofundarse non no campo do “ensino-aprendizaxe”, senón no de sistemas ou conxunto programado de situacións formativas, de situacións de aprendizaxe ou de oportunidades de aprendizaxe, regulados por un proceso organizado por obxectivos<sup>(5)</sup>.

Segundo Hollis L. Calwey, o currículo aparecería como o “ambiente en acción”, onde a acción educativa organiza estímulos para logralo desenvolvemento do individuo, integra o medio dentro do proceso escolar, modifica a posición do mestre que debe concebirse como guía, enraizada nos intereses e necesidades dos

alumnos e estruturala en torno a situacións vivenciais ricas do ambiente.

Existen variados modelos curriculares que requiren unha actitude básica diferente, xa sexan abertos ou pechados. Nos extremos deses modelos atópanse dous tipos de organización: o currículo arborescente e o currículo globalizado. Entre estes é conveniente destacar o organizado por áreas de ensino, o activo e o organizado por áreas de vida.

a) Currículo arborescente ou ramificado.

Ordénase en torno a materias illadas. Este tipo de currículo é aínda moi utilizado e proporciona escasas aportacións á renovación da educación.

b) Currículo por áreas.

Predominan os contidos disciplinares e os dispón intentando correlacionar asignaturas ou as partes máis importantes das mesmas.

c) Currículo activo ou de “experiencias”.

Estrúcturase en torno ós intereses, necesidades e problemas do alumno.

d) Currículo organizado por “áreas de vida”.

Orientado a levar a “vida á escola”, utópico xa que non poden reproducirse as condicións reais da vida social. Está orientado fundamentalmente cara ás áreas sociais e as súas implicacións.

e) O currículo globalizado.

Trata de xuntar nunha estrutura integradora tódolos componentes do proceso curricular. Máis ca un modelo de currículo é un “modelo metodolóxico”, xa que axusta a confección dos currículos, imbricando tódalas variables do proceso na súa especificidade e interacción.

O currículo globalizado procura a integración do ensino e a supresión das demarcacións que deslindan as disciplinas escolares (Aguayo), o que supón unha desvantaxe á hora da planificación, xa que aparece como un xeito de “modelo valeiro”<sup>(6)</sup> que o traballo en equipo de educadores debe encher no desenrolo da súa planificación: o mestre no seu traballo individual debe completalo e enriquecelo, e o alumno coa posta en marcha das súas experiencias complementa e amplía.

Cómpre para poñelo en marcha, unha visión unificada da realidade, do home e da educación nas súas relacións coa vida social e individual. Aquí a visión da realidade non pode

ser fragmentaria nin fragmentadora, como noutros modelos curriculares, debendo organizala aprendizaxe cun criterio totalizador e unitario.

## A GLOBALIZACIÓN COMO MODELO

O currículo globalizado aparece como o máis axeitado nos primeiros niveis educativos (7/8 anos), xa que está fundamentado por razóns de carácter psicolóxico relacionadas coa estrutura cognitiva e afectiva do neno<sup>(7)</sup>.

Decroly acuña o termo “global” para defini-lo seu método que “é unha aplicación no orden perceptivo-visual-verbal na actividade globalizadora” que descansa no carácter sincrético das percepcións, o primeiro que “aprehendemos” é o todo e só despois, por unha análise fenomenolóxica distinguimos neste diversos aspectos.

Dise que o pensamento do neno (ata os 7/8 anos primeiro de vida) é global, porque capta “conxuntos” e manifesta dificultades na observación de detalles.

Piaget puxo en circulación o termo de “visión sincrética” –que recolleu Claparede– para referirse á representación que o neno realiza do mundo que lle rodea, xa que comenzan pola reprodución de obxectos totais e non descenden ó detalle ou á análise dunha parte ata os 7/8 anos.

Con estes fundamentos psicolóxicos –a función globalizadora do pensamento do neno– estrúcturase o procedemento didáctico, con dúas formas básicas de actuación.

## GLOBALIZACIÓN POR CENTROS DE INTERÉS

“O neno non é un adulto en miniatura nin unha cousa pasiva; ten as súas propias necesidades, os seus propios intereses...” É pois, necesario: organiza-lo medio, de tal xeito que o neno teña sempre a súa disposición un material que lle permita ser activo no proceso de adquisición do saber: debe saber actuando “(DECROLY)...”

A organización do currículo por centros de interés “agrupa as necesidades en catro grandes bloques:

1.º Necesidade de alimentarse (respirar e a limpeza).

2.º necesidade de loitar contra a intemperie.



3.º Necesidade de defenderse contra os perigos e inimigos diversos.

4.º Necesidade de actuar e traballar solidariamente, de recrearse e de mellorarse, á que lle engade a necesidade de luz, repouso, asociación, solidariedade e axuda mutua (DECROLY, BOON G. 1968)<sup>(8)</sup>.

En base a eses centros de interés, o método Decroly estrutúrase en torno á utilización dos mecanismos individuais de adquisición.

É clarificador do método o que Mme. Angela Medici describe dunha visita realizada á "L'ecole de l'Ermitage" fundada por Decroly:

"A impresión de actividade intensa, de hixiene e boa saúde, continúa sendo a mesma en tódolos graos. Por tódalas partes fiestras abertas ó sol, habitacións onde as riquezas do exterior irrompen sin cesar, material e ocupacións que renovan de continuo. A clase está por tódalas partes: na cociña, no xardín, no campo, no obradoiro, na fábrica, no almacén, no

museo, nas exposicións, na excursión e nas viaxes. O profesor *fala pouco* (o subraiado é noso), a divisa é: Poucas palabras, moitos feitos. Aмоса, fai observa-lo vivo, fai analizar, manipular, experimentar, confeccionar, coleccionar. Desde o principio *todo ensino teórico é, por así dicilo, desterrado da escola...*<sup>(9)</sup>.

Cómpre sinalar, que este método é eficaz cun baixo número de alumnos, non obstante os intereses que Decroly define no seu listado de núcleos "á vez que frea a acción espontánea dos alumnos, impide que os auténticos intereses do neno poidan, nun momento dado, ser tidos en conta..."<sup>(10)</sup>.

### CURRÍCULO GLOBALIZADO POR PROBLEMAS (GLOBAIS)

É un "tipo" ideal de organización das experiencias, xa que estas provocan a aparición do pensamento coa formulación de ideas, teses, hi-

póteses, que deben reorganizarse non como verdades absolutas, pois tódolos resultados da acción do pensamento e da experiencia están suxeitos a modificación.

Os problemas que se presentan no currículo son "integrais e emerxentes da totalidade da realidade que, no humano, non é nunca só individual, como tampouco unicamente social"<sup>(11)</sup>, preséntase e plantéxanse para os individuos, entendidos como integrantes da comunidade, introducindo na escola a cooperación fronte ó individualismo.

Nestas experiencias o "social" ocupa un lugar importante.

A identificación-investigación-resolución dos problemas realízase mediante unha "metodoloxía participante", sendo característico deste método a necesidade de actividade do alumno, fronte á pasividade tradicional. Certo é que, noutros modelos curriculares tamén se solucionan problemas, o que diferencia a este método doutros é "a maior amplitude



de obxectivos formativos a cumprir e as metodoloxías que emprega”.

## FORMAS ACTUAIS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Actualmente estamos asistindo a unha intensa modificación dos modelos curriculares que nun amplo abano van desde os presupostos de MANACORDA “condensados na necesidade de auto-expresión e de integración, así como na elevación do nivel medio de cultura”, que ten en conta a diversificada realidade do ambiente no que nos movemos<sup>(12)</sup>; ata a globalización sobre cuestións da vida práctica e cotián “onde as cuestións sociais e morais, que non teñen cabida específica dentro dunha asignatura do curriculum tradicional son exploradas en relación co coñecemento científico e tecnolóxico, analisando que teorías apoian os diferentes valores en conflitos”<sup>(13)</sup>.

Outros sistemas de organización curricular globalizado apuntan á integración de áreas de aprendizaxe, naquelas parcelas nas que se identifican unha con outra, sin perder as súas características propias; ou na globalización de temas nucleares onde “se integran nunha ampla gama de contidos e actividades diferentes para facilita-la maior comprensión do tópico elexido”<sup>(14)</sup>.

## A XEITO DE RESUME

O educador debe ter en conta que programar de xeito globalizado implica fundamentalmente asumir unha actitude diante do alumno, reflexada nun proxecto pedagóxico que, queirámolo ou non, trasloce sempre unha filosofía educativa.

Non significa polo tanto nin estruturar varias áreas en torno a un tema afín, nin utilizar un área considerada a nivel socio-educativo menos importante como apoio a outra de máis entidade. Como proxecto pedagóxico estruturado en función do alumno, a programación globalizada debe ter en conta múltiples factores.

As bases científicas que sustentan a programación globalizada deben “estar avaladas polas teorías do aprendizaxe e asentadas en congruentes eixes metodolóxicos”<sup>(15)</sup>.

Toda programación globalizada debe polo tanto conter estratexias

que permitan ó alumno aprender “executando (expresando)-descobriendo (observando)-construíndo (asociando)”.

a) Aprender descubriendo: para conseguirla maduración de esquemas lóxicos, dos actos interpretativos, das estruturas conceptuais, utilizando linguaxes do ambiente.

b) Aprender construíndo: para conseguirla compensación entre os desenrols de estados mentais e aprendizaxe mediante a construción activa e persoal da realidade, utilizando linguaxes corporais.

c) Aprender executando: para conseguirla adquisición de coñecementos e habilidades básicas, utilizando linguaxes simbólicas<sup>(16)</sup>.

Toda programación globalizada debe respecta-los seguintes postulados:

—O nivel madurativo do alumno ó que se pretende educar e o grupo no que se encontra (no nivel correspondente ó seu ciclo ou a súa idade cronolóxica).

—O medio ou entorno con todas as variables ideolóxicas, sociais, económicas, culturais e educativas.

Os obxectivos de “ensino” (os currículos-programas) que se MODIFICARÁN e AXUSTARÁN sempre á realidade do alumno, da escola e do medio no que ámbalas dúas se atopan.

—Os medios materiais limitados pola capacidade creativa do mestre e non pola capacidade adquisitiva dos alumnos<sup>(17)</sup>.

Deste xeito a programación globalizada debe ofrecerse como unha IDEA educativa e nunca como unha identificación co plan de traballo do mestre, xa que “debe estar dirixida a conseguir conductas-manifestacións do actuar do individuo—verdadeiramente formativas e potenciadoras do desenvolvemento afectivo, social, físico, motórico, intelectual, perceptivo, creador, crítico, estético, etc. como entidades relacionadas e non illadas unhas doutras. Para conseguirlo deben formularse os obxectivos e plantexarse as actividades como entidades integradoras, que ofrezan ó alumno e ó mestre sentido ó que están facendo.

O centro profundo da programación globalizada nunca serán os coñecementos ós que o alumno pode chegar, senón os mecanismos que fan posible ese “chegar”, os que fan posible o seu desenvolvemento, xa que unha das funcións fundamentais da escola é a de “ensinar e apren-

der” entendendo o aprendizaxe como descubrimento, como capacidade de atopar novas respostas ós problemas que se presentan (é dicir construíndo) utilizando de forma nova os coñecementos asimilados (é dicir executando)<sup>(18)</sup>.

A programación globalizada é algo máis ca unha “fórmula metodoloxicamente fértil”. Debe servir para dar coherencia didáctica á vida educativa do alumno e da escola, desfaiando formas arcaicas de aprendizaxe: o “facer por facer”, a pedagogía da “cantidade”, etc.

“Ese algo máis consiste en ser ponte de coordinación e de racionalización de toda a arquitectura escolar”<sup>(19)</sup>.

E.M.L.

## NOTAS

- (1) NASSIF, R. Teoría de la Educación. Ed. Cincel 1980 Madrid.
- (2) GARCIA, Guillermo. La educación como práctica social. 1972.
- (3) Hacia una profesión docente. Proyecto educación UNESCO 1962.
- (4) DEWEY, J. Experiencia y educación. Cap. III.
- (5) NASSIF, R. Obra citada.
- (6) NASSIF, R. Obra citada.
- (7) e (8) TORRES SANTOME, Xurxo. “La globalización como forma de organización del curriculum” en Hacia un nuevo modelo de educación infantil. MEC Madrid 1986.
- (9) HAZAN, E. Condensé des écrivains pédagogiques. Ed. Nathan.
- (10) TORRES SANTOME, Xurxo, Obra citada.
- (11) NASSIF, R. Obra citada.
- (12) MANACORDA, M. El curriculum para 1980. Centro para la investigación e innovación en la enseñanza de la OCDE. Buenos Aires 1974.
- (13) e (14) TORRES SANTOME, Xurxo. Obra citada.
- (15) FRABNONI, M. La educación del niño de 0 a 6 años. Ed. Cincel 1984.
- (16) FRABNONI, M. Obra citada.
- (17) MARTINEZ, Elvira, DELGADO, Juan. El juego de la expresión. Madrid 1986.
- (18) RUIS, Aurora. MEDINA, R. El ciclo medio en la EGB. Santillana 1982.
- (19) FRABNONI, M. Obra citada.

# A globalización na educación preescolar e ciclo inicial

R. Lois Ferradás Blanco

## NOTAS INTRODUCTORIAS

A globalización no ensino ten unha certa raigame histórica desde que nos principios deste século nacera o movemento da Escola nova e a súa preocupación por agrupalos contidos en torno ós intereses e necesidades do neno. Por outra parte, o tema tal como se presenta na actualidade non é senón un fronte máis dun amplo movemento chamado "interdisciplinabilidade". E a interdisciplinabilidade non é só unha necesidade da ciencia moderna; a propia psicoloxía do neno, quen capta os fenómenos dunha forma global nos primeiros anos, demanda unha presentación do contido tamén global.

O movemento renovador da Escola Nova, ó defender un ensino centrado nos problemas, intereses ou necesidades do neno, tamén esixe un ensino que dea resposta global ós seus problemas, e non varias respostas atomizadas en función da asignatura que o neno teña que estudar no momento.

A interdisciplinabilidade consiste en ofrece-los contidos ou temas relacionando entre si os datos que sobre eles aportan as diferentes ciencias que os estudian. Pero non é só interrelación de contidos, senón tamén de métodos; é un estilo, un modo de traballar, unha mentalidade que considera a tódalas disciplinas como colaboradoras para a comprensión dunha única e complexa realidade.

Ó falarmos hoxe da globalización didáctica o que realmente hai detrás é o tema da interdisciplinabilidade. A globalización é a interdisciplinabilidade levada á escola ou cultivada desde a escola.

As técnicas didácticas globalizadas naceron para acabar cun ensino baseado en asignaturas fragmenta-



CAL 3

das e de límites ríxidos. Unhas intentaron globaliza-los contidos utilizando como elemento unificador os intereses do neno: os "Centros de Interés" son un bo exemplo. Outras utilizan un criterio social: a técnica de "Proxectos" estaría entre elas. Tamén existe unha globalización "lóxica", baseada no propio contido afín de certas materias: un exemplo disto é o curriculum estruturado en torno a "áreas de ensino".

## OS "CENTROS DE INTERES"

O autor desta técnica, Ovidio Decroly, intúe que a *globalización* é unha función da mente infantil, pola que o coñecemento non o adquire o neno de forma analítica, senón global, por percepción indiferenciada da totalidade. Para que esta función globalizadora se poña en marcha é necesario que exista *interés*. E o interés nace especialmente cando o neno sinte unha *necesidade*.

Decroly pensaba que o ensino ha de ser "para a vida e pola vida" e debe arrancar das necesidades do neno, confeccionando os programas escolares non por materias separadas senón de forma globalizada e xirando en torno a uns centros de interés.

Desta maneira, o programa, en vez de estar integrado por asignaturas e leccións está constituído por centros de interés:

A) *O neno e as súas necesidades*

1. Necesidade de alimentarse e manterse limpo.
2. Necesidade de loitar contra a intemperie.
3. Necesidade de defenderse contra perigos e inimigos varios.
4. Necesidade de traballar e actuar solidariamente, de recrearse, descansar, mellorar.

B) *O neno e o seu medio natural*

1. O neno e os animais.
2. O neno e as plantas.
3. O neno e a terra; a auga, o aire, as pedras.
4. O neno e o sol, a lúa e as estrelas.

C) *O neno e o seu medio social*

1. O neno e a familia.
2. O neno e a escola.
3. O neno e a sociedade.

## PROCEDEMENTO DIDÁCTICO

Para logra-los seus propósitos, Decroly considera que non chega con modifica-lo programa. Cómpre modifica-la esencia mesma do traballo escolar, a súa dinámica. Para iso propón que as *actividades* dentro de cada Centro de Interés recorran as tres fases do pensamento: observación, asociación e expresión.



1. Decroly centraba na *observación* a adquisición directa de noções concretas; a observación reúne os exercicios que teñen por fin poñer directamente ó neno en contacto cos obxectos, os seres, os feitos, os acontecementos. Cómpre poñer ó neno en presenza inmediata das cousas. Os exercicios de observación non poden ser pasivos, mudos, sen outra participación do neno que a de mirar ou escoitar. Implican necesariamente a linguaxe e, sobre de todo, a realización manual. Durante os exercicios de observación fanse os chamados por Decroly "exercicios satélite":

- Comparación, medida, cálculo.
- Lingua materna: elocución, lectura, escritura.
- Debuxo, traballo manual, canto, etc.

2. Chámalle *asociación*, por unha parte, á asociación indirecta. Trátase dos exercicios nos que non é posible ou indispensable o contacto directo coa realidade. É útil despois da observación para verificala experiencia dos alumnos, facer unha chamada ós recordos. Axudarlle ó neno a clasificar e razonar asociando as súas comprobacións actuais con experiencias pasadas, coa palabra, do mestre, as imaxes, as lecturas, etc.

Ademáis, e por outra parte, atribúelle a estas actividades de asociación unha finalidade importante: a de expandi-los coñecementos adquiridos. Estes exercicios poden ser: a) de asociación no *espacio* e representación no *espacio*, b) asociación no *tempo* presente e pasado, c) asociacións tecnolóxicas e de acercamento ás necesidades do home, utilización e aplicacións industriais, caseiras, hixiénicas, etc., d) asociacións de causa e efecto. O "porqué" e o "como" desenvolven o espírito, di Decroly, facendo os fenómenos cada vez máis conscientes.

3. A *expresión* consiste no control e a tradución da actividade mental por medio da expresión *concreta* e *abstracta*. Comprende todo o que permita a manifestación do pensamento de modo accesible ós demais: a palabra, a escritura, o debuxo, o xogo, o canto, o traballo manual, ... todo o que está en relación cunha idea que se quere materializar<sup>(1)</sup>.



CAL 3

## ACTUALIDADE DO MÉTODO DECROLY

Esta técnica abriu, sen ningunha dúbida, novos cauces no ensino; moitos dos seus plantexamentos seguen vixentes, pero tamén se lle fixeron algunhas críticas. A primeira observación que se lle fai é se serán estes os intereses reais dos nenos, tamén dos nenos da época da industria, da gran cidade e da televisión. E ¿non serán tamén unha forma tan arbitraria de determinar qué é o que lle interesa ó neno coma a parcelación dos contidos en asignaturas? Outra pregunta que se lle fai é se, utilizando só esta técnica, non se producirán importantes lagoas na aprendizaxe. ¿Como se poden estudar, por outra parte, por exemplo, as matemáticas sen respecta-la súa estrutura secuencial, a súa coherencia interna que esixe que calquera coñecemento se apoie sistemáticamente noutras anteriores?

Tratando de salvar estes inconvenientes, a técnica de Decroly presenta na actualidade estas liñas de aplicación:

1. Ten maior utilidade no Preescolar e Ciclo Inicial.
2. Perdeu a rixidez metodolóxica proposta por Decroly.

3. Non se usa como técnica exclusiva, senón aplicada a certas áreas ou temas.

4. A temática dos Centros de Interés adaptouse ós intereses dos nenos de hoxe.

Confirmando estas tendencias podemos ver como a maioría das editoriais organizan os seus libros de texto para Preescolar e Ciclo Inicial en torno a núcleos temáticos que, en realidade, son centros de interés actualizados. Os mesmos programas oficiais, nalgúns áreas, estrutúranse en torno a auténticos centros de interés.

## O MÉTODO DOS "PROXECTOS"

O método dos proxectos representa outro intento de globalizar-los programas, pero a través da solución de problemas. Na vida non hai asignaturas, senón problemas que resolver. Cada un dos problemas que o profesor lle propón ós alumnos é un proxecto. O teórico desta técnica é o pedagogo americano Dewey. Para el o pensamento orixínase a partir dunha situación que é percibida como un problema, é aprender a facer, resolver eses problemas. É

aprendizaxe pola acción. Un proxecto é unha serie de actividades destinadas a solucionar un problema. Para que o neno poida meterse de cheo nun proxecto cómpre que o vexa como algo que lle interesa. Así, os proxectos aseméllanse ós centros de interés, pero diferéncianse en dúas notas fundamentais:

- o seu contido é máis pragmático e operativo,
- os proxectos esixen moita máis colaboración entre os escolares.

## APLICACIÓN DA TÉCNICA

Para poñer en práctica un proxecto cos alumnos hai que seguir catro etapas, segundo os iniciadores desta técnica.

1. *Intención:* Formulación clara de proxectos, plantexando por parte do mestre, dos alumnos, ou conxuntamente o interrogante que hai que resolver.

2. *Preparación ou busca de medios* que se van utilizar para resolvelo.

3. *Aplicación dos medios seleccionados:* etapa de realización.

4. *Resolución do problema e valoración do traballo,* avaliando os resultados, as dificultades atopadas, os fallos, etc.

## ACTUALIDADE DO MÉTODO

Á técnica dos Proxectos pódensele face-las mesmas observacións críticas que ós Centros de Interés, pero segue vixente pola súa capacidade de fomentar o interés, a actividade, a relación coa vida; é especialmente aplicable ó estudio do medio e para moitas actividades extraescolares, non sendo exclusiva dos cursos iniciais<sup>(2)</sup>.

## A GLOBALIZACIÓN NA PRESCOLAR ACTUAL

Os primeiros intentos oficiais de globalización dos programas escolares en España posiblemente os haxa que situar nos "Cuestionarios de Enseñanza Primaria" de 1965. Seguindo as inspiracións dos Centros de Interés e da técnica de Proxectos, intégranse os contidos das Ciencias Naturais e Vida Social nas que se chamaron "Unidades Didácticas", entendidas en palabras de Juan Manuel Moreno como "un grupo de coñecemento e actividades

instructivas, aprendidas e realizadas na escola, en torno a un tema central de gran significación e utilidade para o neno". Utilizar un tema significativo para programa-las actividades escolares a partir del, era basicamente a globalización que se propoñían os Cuestionarios de 1965, pero soamente nalgunhas materias.

Na reforma educativa de 1970

dáse un paso máis. Aparece unha organización do currículo por si mesma globalizadora: as "áreas de aprendizaxe", entendidas como conxunto de asignaturas que teñen contidos ou utilizan linguaxes similares, formando dous bloques: as áreas de experiencia, por un lado, e as de expresión, polo outro, en gran parte aínda en vigor.

Armazón teórica de Piaget  Actividades	Coñecemento físico	Coñec. social (arbitrario)	Coñec. social (Xuicio moral)	Coñecemento lóxico-matemático			Coñecemento espacio temporal		Representación		
				Clasificación	Seriación	Número	Razonam. spac.	Razonam. temp.	Índice	Símbolo	Signo
Escoitar contos		X						X		X	X
Xogos de imaxinación		X						X		X	X
Pintar	X						X			X	
Estampar									X		
Colaxe	X						X	X		X	
Cantar		X						X			X
Tocar instrumentos	X							X			
Movemento							X	X		X	
Xogar con instalacións no patio de recreo	X						X				
Xogos		X	X				X				
Construcións con bloques	X						X			X	
Puzzles							X			X	

Tomado de KAMII, C. e DEVRIES, R.: *El conocimiento físico y la educación preescolar.* Siglo XXI, Madrid, 1983, p. 319.

Poderá haber, na práctica, varios niveis de globalización. Sempre que sexa posible, programaranse as actividades das áreas de expresión en relación cun tema das áreas de experiencia. Se o anterior non é posible, por temor a que poidan quedar lagoas graves na aprendizaxe ou porque se caia na incongruencia de altera-la ordenación secuencial propia dos contidos das ciencias, globalizaranse as áreas de expresión que sexa posible en torno ó tópico de experiencias. Se isto tampouco fose posible, relacionaremos entre si as áreas de expresión que se poida: todo o que supoña relacionar áreas entre si é globalizar.

## OBRADOIROS

Hai no mercado moitos plans de traballo con nenos de Preescolar e Ciclo Inicial que intentan ser globalizados, algúns de excelente calidade pedagóxica se son adaptados ó medio no que se vai traballar. Unha boa forma de empezar un traballo globalizador será a organización da clase a base de pequenos proxectos de actividades ou de obradoiros permanentes<sup>(3)</sup>, tratando de decatarse de que, como di Kamii, o obxectivo máis importante para os profesores é animar ó neno a establecer todo tipo de relación entre toda clase de obxectos, acontecementos e accións. Como queda expresado resumidamente no cadro, as actividades propostas normalmente nestes obradoiros están intimamente relacionadas ó provocaren ou incidiren na construción dun determinado tipo ou campo do coñecemento.

## A GLOBALIZACIÓN E A TEORÍA DE PIAGET

Para rematar estes apuntes, quero aducir en apoio desta forma de traballar algunhas afirmacións de Piaget e de discípulos seus. É sabido que Piaget non pretende ser pedagogo, sendo ademais moi remiso a recoñecer a determinadas prácticas educativas como acordes coa súa teoría epistemolóxica e psicolóxica. Con todo, antóxaseme que hai un parentesco entre unha forma de traballar globalizada, como queda exposto, e as propostas educativas do psicólogo xenebrino e dos seus estimados discípulos C. Kamii e R. Devries, por un lado e de H.G. Furth e H. Wachs, por outro.



CAL 3

Piaget<sup>(4)</sup> propón como primeira condición para a construción da subestrutura de toda a ensinanza científica elemental "a utilización dos métodos activos que deixan un lugar esencial á busca espontánea do neno ou do adolescente, e que esixe que calquera verdade a adquirir sexa reinventada polos alumnos ou polo menos reconstruída e non simplemente transmitida. Entender é inventar ou construír por reinvencción, e non haberá máis remedio que doblegarse a este tipo de actividades se se pretende, de cara ó futuro, modelar individuos capaces de producir ou de crear e non tan só de repetir". Tamén insiste Piaget na importancia da observación para a formación de mentes científicas, exercicios de observación, escollendo os observables a descubrir entre os campos de causalidade máis cotián e elemental, e esixindo descrições de diferentes tipos: cunha reprodución mímica da acción, coa linguaxe, con debuxos axudado polo adulto, etc. E declárase decididamente partidario da interdisciplinariedade ó pedir que os ensinantes se vexan penetrados por un espírito epistemolóxico bastante amplo para que, sen esquece-lo campo da súa especialidade, o estudante vexa de maneira permanente as relacións co conxunto do sistema das ciencias.

H.G. Furth e H. Wachs<sup>(5)</sup> no seu suxerente proxecto dunha "Escola para pensar" que se empezou a poñer en práctica en Charleston en 1970, abordan entre outros asuntos a necesidade dunha motivación intrín-

seca. Din que o neno posúe unha "necesidade interna de saber" que o leva a buscar e seleccionar activamente no medio que rodea. A "escola para pensar" é concebida como un intento de dar un marco ambiental favorable ó pensamento activo nunha forma directa e teoricamente ben motivada, na que o mestre é un motivador e non unha persoa que inculca coñecementos. Buscaban que os nenos estiveran satisfeitos cos seus propios logros e non fixeran cousas só para compracer ós seus mestres. Desexaban que os nenos tiveran confianza nas súas propias testemuñas internamente controladas, e que non miraran inexpressivamente ó mestre en busca de aprobación ou desaprobación. Buscaban que os nenos se sentiran libres para moverse nas situacións que a eles lles parecían estimulantes. Insisten na teoría constructivista de Piaget, sostendo que a intelixencia é sempre activa, e constrúe activamente en calquera situación coa que o individuo estea en contacto.

Constante Kamii e Rheta Devries<sup>(6)</sup>, educadoras de preescolar e investigadoras que mereceron polo seu traballo a aprobación explícita de Piaget, en tódalas súas publicacións expoñen puntos de vista que poden apoiar un traballo nas aulas cunha metodoloxía globalizadora. Estes son algúns dos obxectivos que se propoñen no seu traballo pedagógico: a) Que o neno sexa desperto e curioso e que empregue a iniciativa ó perseguir aquilo que desperta a súa curiosidade, teña confianza na capa-



cidade para descifra-las cousas por si mesmo e diga o que pensa con convicción; b) Que o neno suxira unha multitude de ideas problemas e preguntas; e c) Que o neno poña os obxectos e acontecementos en relación e se fixe nas similitudes e diferencias. Da teoría de Piaget, sacan estas autoras a conclusión de que é inútil tratar de organizar especificamente o contido para os nenos, xa que os nenos pequenos organizan as cousas por si mesmos e constantemente tratan de darlle un sentido ó seu mundo. Segundo elas, a aprendizaxe específica consiste, na súa maior parte en fragmentacións superficiais que son relativamente fáciles de ensinar. Os nomes das cores, Términos "enriba" ou "debaxo", "suave" ou "áspero", o alfabeto e contar, son típicos exemplos de aprendizaxe específica. Se nos limitásemos a tales fragmentos o resultado sería unha lista ben organizada de aburridas trivialidades. A nosa enerxía estaría mellor aproveitada se tratamos de estimular ós nenos para que sexan curiosos e vivos. O "ter ideas maravillosas" debería se-la preocupación central do noso programa. Calquera coñecemento específico sempre se pode incluír dentro do contexto das ideas maravillosas, pero ningunha lista de contidos organizados axudará a facer conexións entre as ideas e a construír un sistema de ideas coherente e interesante. Os nenos que constantemente fan uso da súa iniciativa para buscar cousas maravillosas que facer, aprenden máis en profundidade e crean novas e mellores ideas que aqueles que se sentan nun grupo fronte ó profesor e esperan a que se lles faga unha pregunta.

Por fin, falaremos da manipulación dos obxectos e da acción mental. Os nenos pequenos non poden pensar estando quietos e en silencio. Pero o movemento, a manipulación e o ruído en si mesmos non son necesariamente educativos. O mestre que deixa de utiliza-las fichas dá un paso na dirección correcta, pero non é senón o primeiro paso. Porque non é a manipulación dos obxectos en si o importante na aprendizaxe dos nenos. O que si é importante é a acción mental, que se estimula cando os nenos teñen a posibilidade de te-los obxectos nas mans. A acción mental pode ser aumentada ou impedida polo contexto social da clase. Cando o mestre mantén todo o poder de decisión, o nenos convér-

tense en mentalmente pasivos, xa que se lles impide tomar partido, intercambiar opinións e vivi-las consecuencias das súas accións.

R.L.F.B.

#### NOTAS

- (1) Pódese ver BALLESTEROS, A.: "El método Decroly", Métodos de la Nueva Educación, Losada, Buenos Aires, 1961, e CASTRO DE AMATO, Laura: Centros de Interés renovados. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- (2) Ver SAINZ, F.: "El método de proyectos", Métodos de la Nueva Educación, Losada, Buenos Aires, 1961.
- (3) Son interesantes a este respecto os libros VIGY, Janine L.: Organización cooperativa de la clase: talleres permanentes con niños de 2 a 7 años. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980 e SAUSSOIS, Nicole du: Actividades en talleres para guarderías y preescolar; Organizar/animar. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1985.
- (4) Ver PIAGET, J.: A dónde va la educación. Teide, Barcelona, 1979.
- (5) Ver FURTH, H.G. e WACHS, H.: La teoría de Piaget en la práctica. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- (6) Ver KAMII, Constance e DEVRIES, Rhetta: La teoría de Piaget y la educación preescolar. Pablo del Río, Madrid, 1981, e El conocimiento físico y la educación preescolar. Siglo XXI, Madrid, 1983. E da primeira autora: El número de la educación preescolar. Aprendizaje Visor, Madrid, 1983.

CAL 3



## Aprender investigando. Un exemplo de programación globalizada: a viña e o viño.

Adela Leiro Lois

(C. Público Castrelo. Cambados)

Se queremos traballar na aula de xeito activo debemos ter en conta, diante de todo, o que se entende por “aprendizaxe” e por “actividade”.

Poderíamos intentar resumi-lo primeiro concepto dicindo que APRENDER é un “PROCESO” no que se van sumando observacións, conceptos e principios ós esquemas ou coñecementos que forman o MARCO CONCEPTUAL ou MARCO DE REFERENCIAS do individuo.

Pero este MARCO CONCEPTUAL, á súa vez depende dunha serie de factores que marcan ó individuo e confírenlle unhas características que van facer de punto de partida desa aprendizaxe:

- madurez
- experiencia (observacións propias)
- transmisión e contacto social: ideas culturais, conceptos previos, xeitos de interpreta-la realidade (moitas veces en contradicción coa ciencia).

Neste PROCESO de APRENDER poden suceder dúas cousas:

- Que as novas observacións e conceptos coincidan coa experiencia previa (sexan consecuentes) e coas ideas culturais do alumno ou persoa: leva a unha rápida ASIMILACIÓN dos coñecementos, é dicir, a unha ampliación do MARCO DE REFERENCIAS ou MARCO CONCEPTUAL.
- Que as novas observacións e conceptos choquen (non coincidan) coas ideas previas: prodúcese unha ruptura, un desequilibrio. Aquí está moitas veces o miolo da INVESTIGACIÓN motivada. Hai que deixa-la pasividade e inducir ós alumnos a que se pregunten o por qué, a que intenten resolve-lo problema e dar unha resposta: a que investiguen, experimenten e contrasten opinións.



CAL 3

Tendo sempre en conta que neste esforzo por asimilar ou reestructurar-los conceptos vai incidir en grande maneira a madurez:

- o grao de destreza motriz (grosa e fina);
- o desenvolvemento dos niveis de percepción: visual, táctil, auditiva, espacial, etc;
- a capacidade para atopar relacións entre o observado;
- a capacidade para facer operacións (físicas-manipulativas, e mentais);
- o desenvolvemento social, a capacidade para comprende-los puntos de vista dos demais, para ser crítico.

En base a todo o anterior, debemos entender por *Aprendizaxe activa* aquela que traballa OS PROCESOS implicando ó alumno en tódalas fases, facendo que estea activo física (manipulando materiais, aparatos,

obxectos, seres, datos, etc.) e mentalmente (controlando o proceso, relacionando os datos, sendo conscente das fases ou orden a seguir, tendo capacidade para organiza-la actividade e volver ó punto de partida).

Así chegamos ós OBXECTIVOS que deberán ser:

- FINAIS, grandes obxectivos do ensino para un Ciclo ou para toda a EXB: determinados pola propia filosofía educativa, polo concepto de ensino e das diferentes áreas de aprendizaxe implicadas nel. No caso que nos ocupa (áreas de Experiencia Estudio do medio) poderíamos resumilos en:

—desenvolve-lo pensamento científico

—dotar ó alumno de métodos para comprende-la realidade e interpretar e transmiti-los datos (globalización coas áreas de Expresión nas linguaxes diferentes —oral, escrita, gráfica, xestual, etc.

—facilita-la integración do alumno coa comunidade e o entorno

- **BÁSICOS:** mínimos a alcanzar por tódolos alumnos nun nivel ou ciclo.
- **OPERATIVOS** ou **DE INSTRUCCIÓN:** que indiquen o que hai que aprender e os métodos para aprendelo e avalia-los resultados do proceso.

Nestes **OBJECTIVOS OPERATIVOS** deberán contemplarse:

—As habilidades (conductas) psicomotrices ou manipulativas necesarias para manexa-los instrumentos, obxectos, seres e materiais.

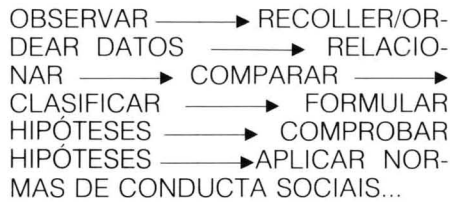
—As habilidades ou conductas de investigación: os pasos do método científico: observar, comparar, relacionar, identificar, clasificar, predicir, verificar, formular hipóteses, illar variables e estruturar un proxecto de experimentación. (Limitadas en función do nivel evolutivo ou capacidade do alumno).

—As actitudes, apreciacións e intereses a desenvolver (conductas afectivas e sociais).

—Os esquemas conceptuais da Ciencia ou área de aprendizaxe.

## A UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Plantéxase como proceso a seguir a seguinte cadea de obxectivos ou conductas:



Este esquema de traballo pode variarse sempre que se respeten os procesos de dificultade; hai conductas que non poden ser desenvolvidas sin antes dominar perfectamente outras máis simples: así, por exemplo, o alumno deberá observar e analiza-las partes, compara-las partes e as súas características entre sí, describilas con distintas linguaxes, etc. an-

tes de pasar a clasificar. O tema de traballo que se pon de exemplo é o viño por estar desenvolvido a comezos do curso e estar nunha zona onde a principal actividade agrícola e económica das familias é o cultivo da viña e a elaboración do viño. Ademais é un punto de partida moi interesante para facer un estudio da nutrición e das normas sociais con respecto ó alcohol.

## ESQUEMA DE TRABALLO: A VIÑA E O VIÑO

Preséntanse unha serie de fichas de traballo que o alumno vai facendo so ou coa axuda do profesor, consonte o nivel en que se aplique. A medida que vai adquirindo técnicas de traballo vai independizándose da axuda do profesor e aumentando o nivel de dificultade.

## ENFOQUE DA GLOBALIZACIÓN

Dentro dos principios expostos non cabe a globalización feita só en base ós conceptos, coñecementos ou temas, cunha enumeración de actividades desconexas e que o único que teñen en común case sempre é o contido formal. A verdadeira globalización debe estar feita en torno ós obxectivos de aprendizaxe e ás conductas e procesos de traballo ou pensamento. A aprendizaxe deberá estar organizada en secuencias de dificultade, marcando claramente o proceso a seguir e os pasos para poder chegar a desenvolve-los obxectivos. Os contidos serán pois os medios (xunto cos materiais) que sirvan para reforza-los procesos da aprendizaxe. O punto de partida estará determinado pola investigación do alumno no entorno o que proporcionará elementos e xuícios dos que partir á hora de plantexar problemas para investigar e sacar conclusións.

FICHA N.º 1

FICHA DE OBSERVACION..... A VIÑA		ALUMNO:	CURSO N.º
DIBUJO		Clase de cepa:	
Dibuxo da planta enteira	flor	froito	
	semente	folla	
	ponlas ou vides		
	outros detalles		

*OBSERVACIÓN da planta completa e despois dos detalles por separado. Representación gráfica, uso do debuxo científico, con detalles. Pode aplicarse en calquera nivel porque non implica coñecementos de lecto-escritura nin vocabulario.*

## EXEMPLO DUNHA ACTIVIDADE PROGRAMADA EN BASE



DESCRIPCION ESCRITA DUNHA CEPA

clase de cepa:

PARTES	FORMA	COLOR	TAMAÑO	TEXTURA	OUTROS DETALLES
TALLO (TRONCO) DA CEPA					
FORNILLAS OU VIDES					
FOLLAS					
FLORES					
FRUITOS					
SEMENTES					
OUTRAS					

FICHA N.º 2

*DESCRIPCION ESCRITA: implica o dominio da lecto-escritura e dun certo vocabulario: a partir do Ciclo Medio. No Ciclo Inicial limitaríase a unha descrición verbal ou con frases sinxelas.*

FICHA N.º 3

**OBSERVACIÓN-COMPARACIÓN-CLASIFICACIÓN**

*Relación entre características da planta e cuidados que precisa, entre os cuidados e o tipo de viño para o que se usa, etc. Exemplo: pódese chegar á conclusión de por qué é máis apreciado un viño ca outro, por qué vale máis, ou por qué precisa máis mans de sulfato.*

*Relación entre as formas de plantar (marcos de plantación) e traballos a facer e vantaxes para facelos. Relación co sol e a aireación, o ataque dos parásitos, o aproveitamento da terra, etc. O nivel de dificultade e profundización depende das idades dos alumnos. Por exemplo, cos de 8.º nivel poderíase facer un estudo dos abonos, das horas de sol ou luz, das orientacións, etc. Cos do Ciclo Medio limitaríamonos a buscar relacións e conclusións simples e concretas.*

FICHA DE INVESTIGACION — CLASES DE CEPAS

Observa ben as características dos diferentes tipos de cepas e descríbena no seguinte esquema:

NOME	DESCRIPCION DA FOLLA	DESCRIPCION DOS FRUITOS	CUIDADOS QUE PRECISA	UTILIZACION

MANEIRAS DIFERENTES DE PLANTAR LAS VIÑAS

NOME	VENTAXAS QUE TEN	¿QUE SE NECESITA?	ESQUEMA OU DIBUXO

FICHA DE INVESTIGACION: CULTIVO DA VIÑA : averigua os datos referentes a cada traballo

¿Cómo é a terra onde están as viñas?      ¿Cómo está orientada?

TRABALLO	EPOCA	¿COMO SE PLI?	¿POR QUE SE PLI?	MATERIALES, FERRAMENTAS E MÁQUINAS UTILIZADAS
PODEIR				
SULFURAR				
CAVAR				
VERDIMIR				
OUTROS TRABALLOS	PLANTAR			
	INXERTAR			
	PARRAR			
	ALAMBRAR			
	ABONAR			
ETC.				

FICHA N.º 4

*RELACION entre traballos, época, forma de facelo, e motivos. Esta ficha podería dar pé a todo un traballo de investigación etnográfica ampliando datos con descrições de ferramentas e máquinas, sustancias utilizadas etc. Xeralmente neste apartado surxen as ideas culturais coas respostas que dan os seus pais ó porqué dos traballos. Unha posterior investigación científica podería dar pé a formular hipóteses sobre as causas das enfermidades e plagas, as malas colleitas, etc.*

*O contraste entre as respostas dos diferentes alumnos serve para COMPARAR: comprender que hai diferentes formas de facelas cousas condicionadas pola aprendizaxe tradicional, o tipo de viña, a situación, a época do ano, o tempo, os medios económicos, etc.*

FICHA DE INVESTIGACIÓN: CLASES DE VIÑOS

HOME	TIPOS DE UVA QUE SE USAN	CARACTERÍSTICAS DO VIÑO	COIDADOS QUE PRECISA	UTILIDADE E PRECIOS
ALBARIÑO				
ESPADEIRO				
TINTO				
PAIS				
OUTROS				

FICHA N.º 5

RELACIÓN entre o tipo de viño, a uva que se usa, os coidados e a utilidade e pre-cios.

FICHA DE INVESTIGACIÓN: ELABORACIÓN DO VIÑO: CLASE DE VIÑO:

TRABALLO	EPOCA	DURACION	¿COMO SE FAI?	¿POR QUE SE FAI?	MATERIALES; FERRAMENTAS E MAQUINAS
ANTES DA VENDIMA					
DURANTE A VENDIMA					
DEPOIS DA VENDIMA					

FICHA N.º 6

INVESTIGACIÓN e DESCRIPCIÓN do traballo de elaboración do viño na adega. RELACIONES entre traballo, época e o cómo e por qué se fai. Ó igual que nas fichas n.º 3 e 4 o nivel de profundidade na investigación dependerá da capacidade dos alumnos para manexar e comprender conceptos. O nivel máximo sería chegar a experimentar coas fermentacións alcohólicas, estudio das levaduras, destilación de bagazo e viño, estudio dos desinfectantes e outros produtos químicos utilizados, etc.

FICHA N.º 7

Plantéxase como un complemento ás anteriores con preguntas como:

- Ciclo anual da viña.
- Momentos en que sofre máis perigos e por qué (xeadas, temporal).
- Cantidades que se collen en cada casa, de cada clase, na parroquia, no concello, na comarca, en Galicia, etc.
- Precios de venda da uva e do viño.
- Canles de comercialización.
- Aproveitamento dos produtos derivados (caña, vinagre, etc.)
- Lexislación e normativas.
- O que facían antes.
- Os novos métodos.
- Estudio de formas industriais e cooperativas, etc.
- Estudio do tema a nivel doutros países e comarcas.
- Historia do viño, etc.

FICHA N.º 8

**O VIÑO E A SAUDE:**

Tómase como punto de partida unha enquisa feita na casa de cada alumno, ós veciños, a compañeiros doutras aulas, etc.:

- Uso do viño, por qué, idades ás que se debe tomar.
- Danos do viño, por qué, idades nas que afectan máis.
- Valoración do borracho e alcohólico: efectos na familia, na economía, no traballo, etc.

Cómo se cura.

Faise unha posta en común e sácanse unhas conclusións ou posibles respostas do que é a opinión maioritaria das súas familias con respecto ó tema.

Tomando os elementos anteriores como dudosos plantéxanse interrogantes e os posibles camiños para resolvelos: Exemplos:

- Preguntar ó medio
- Consultar en libros.

Investigase e contrástase o resultado cos datos do comezo. Sácanse unhas conclusións e elabóranse unhas normas de conducta. Plantéxase o facer unha campaña divulgativa no colexio con nenos doutros niveis a base de carteis, conferencias, murais, comics, dramatizacións, etc.

FICHA N.º 9

**INVESTIGACIÓN SOBRE A LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL:** refráns, cantigas, adiviñas, lendas, historias, ditos, vocabulario, etc.

**O VIÑO:**

- Polo Pilar, nabos á terra e viño a envasar.
- En agosto, nin viño nin mosto.
- No San Martiño xa se conoce o bó viño.
- Polo San Martiño, zapa o teu viño.
- Polo San Martiño, proba o teu viño.
- Zapa o viño polo San Martiño.
- San Simón, apreta o baldón.
- Polo San Andrés o viño novo vello é.
- Polo San Andrés o mosto viño é.
- Polo San Martiño vende o teu viño, antes ó pipeiro que ó taberneiro.
- O viño a beber ou a vender.
- O bo viño, venda tre consigo.
- Se María ten bó viño, el o dirá.
- O viño das cepas vellas quenta as orellas.
- Amigo por amigo, o bó pan e o bó viño.



Todas estas actividades que se sinala a xeito de exemplo poden dar lugar a un traballo monográfico moi detallado ou facerse ó longo de todo un curso adicándolle un tempo en cada trimestre seguindo o calendario natural. Especialmente con nenos de

Ciclo Medio estaría indicado seguir este último sistema xa que permite unha observación-investigación máis concreta e práctica. No Ciclo Superior pódese tomar como punto de partida o outono —a vendima— para o estudo intensivo do tema e comple-

tar máis adiante o demais ou para investigación na casa. Todo o proceso iráse complementando con experimentos, murais, contos, comics, etc.

A.L.L.



## Interdisciplinariade

Miguel A Zabalza Beraza  
Universidade de Santiago

### INTRODUCCIÓN

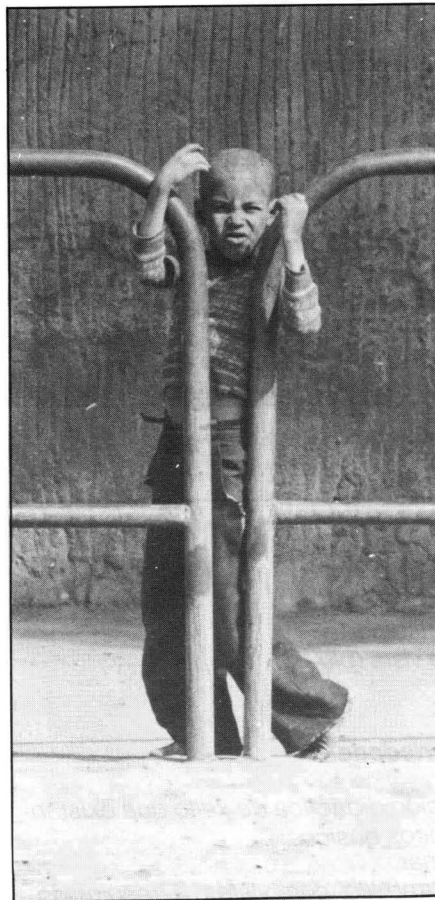
Dentro do amplo e complexo mundo do ensino e os ensinantes o termo Interdisciplinariade foi adquirindo nos últimos tempos un grande predicamento. Aparece case sempre arroupado pola idea, explícita ou non, de que é a "mellor maneira" de face-lo ensino e na actualidade a única digna dunha didáctica progresista e acomodada á auténtica natureza dos coñecementos.

Sen embargo, logo, na práctica real, o concepto e o que supón a interdisciplinariade vaise diluindo e quedando practicamente en nada (como moito queda no traballo simultáneo con distintos métodos, ou na análise dun tema desde distintos puntos de vista). Mais iso non é interdisciplinariade. En todo caso é unha aproximación a ela.

Digo todo isto porque probablemente o primeiro esforzo serio que teñamos que facer é o de clarifica-lo concepto. Deixar de abusar das palabras-mito (que anque proporcionan un certo consolo profesional — unha síntese no bó camiño, facendo aquilo que un "bó profesor" debe facer—, aportan ben pouco ó "cambio real" na práctica do ensino) e adicar un pouco máis de esforzo a profundar nelas, no que supoñen conceptualmente e, sobre todo, no que aportan a nivel de organización e desenvolvemento do traballo na aula.

Pois ben, nesa liña, atoparémolos ó respecto da *interdisciplinariade* con que os artigos, estudos ou referencias que se fan a ela adoitán sinala a tres niveis diferentes:

—A interdisciplinariade como *condición epistemolóxica* dun correcto coñecemento das cousas. As cousas, acostuma sinalarse, pertencen a distintos ámbitos de coñe-



CAL 3

cemento e só poderán coñecerse na súa totalidade se se abordan, non desde unha disciplina concreta, senón desde ese ámbito máis xeral no que se interrelacionan os campos disciplinares.

—A interdisciplinariade como *condición profesional*. Está claro neste senso que as profesións e as tarefas que elas afrontan perderon a simplicidade de noutro e hoxe calquera desas tarefas esixe unha inter-

vención plural de profesionais de diversos ámbitos ou ben de persoas formadas profesionalmente para que integren coñecementos moi diferentes entre si, mais que converxen nun mesmo ámbito de traballo: o ensino é un bó exemplo desta dimensión (o profesor que queira ser quen de resolver con eficacia o seu cometido haberá de integrar na súa acción coñecementos psicolóxicos, pedagóxicos, sociolóxicos, culturais, etc.).

—A interdisciplinariade como *modelo de desenvolvemento curricular*, que polo xeral adoita aparecer como oposto ó modelo disciplinar ou de asignaturas (hoxe en día vixente entre nós). Son numerosos os traballos existentes neste senso; con todo, teño a impresión de que non se pasa de dar exemplos concretos e polo xeral episódicos (traballo interdisciplinar dun tema concreto do programa, unha saída "interdisciplinar" para estudar algún aspecto do medio, etc.)

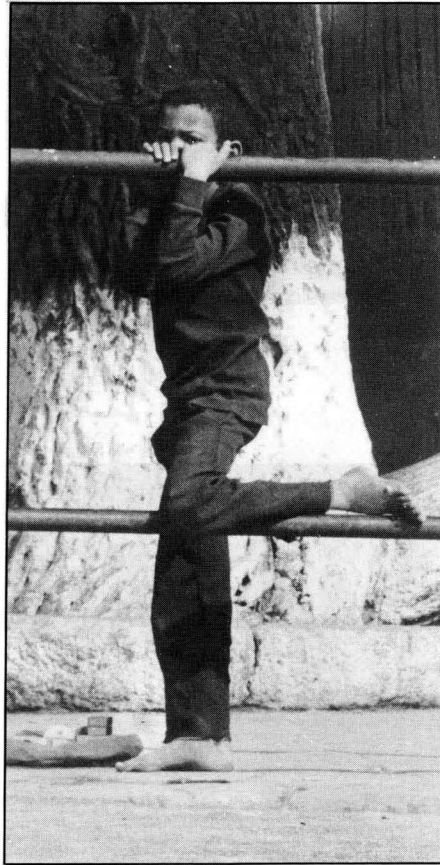
Dos tres niveis da análise da interdisciplinariade, obviamente o que aquí nos interesa é o último: como facer un ensino interdisciplinar nas nosas aulas. Ó respecto, cómpre deixar sentadas algunhas ideas básicas ó redor de como entende-la interdisciplinariade nese contexto e que tipo de actuacións implica a súa adopción como modelo de desenvolvemento curricular. En todo caso enténdase o que vai a seguir como unha proposta a estudar e non como unha receta ou algo claro e seguro (non creo que estean as cousas o suficientemente claras como para poder garantir que plantexadas as cousas dun determinado xeito se vaian obte-los resultados interdisciplinares apetecidos; endalí que haxa propostas diferentes en torno a cómo facer, na práctica, un ensino interdisciplinar).

## 1. O INTERDISCIPLINAR COMO COMPLEMENTARIO DO DISCIPLINAR

Esta é a primeira idea que quixera propor: a interdisciplinariedade non supón racha-las disciplinas ou materias do currículo, senón complementalas ou integra-los coñecementos e técnicas adquiridos nestas. A interdisciplinariedade crea un espazo curricular complementario ó das disciplinas no que se aplican, afianzan e integran as aprendizaxes especializadas adquiridas nun traballo disciplinar previo.

De tódolos xeitos, a interdisciplinariedade si supón mudar de mentalidade ó respecto do que son e o que aportan as diversas disciplinas do currículo e tamén ó respecto da forma de traballalas na aula.

De tal xeito, a interdisciplinariedade non está relacionada didacticamente coa adquisición de coñecementos e habilidades específicas (papel reservado ás disciplinas) senón coa integración posterior de tales coñecementos e habilidades na resolución de problemas ou no desenvolvemento de proxectos. Por isto:



CAL 3

### **Non é interdisciplinariedade**

- *falar ou saber de todo superficialmente*
- *tomar un período, un autor ou unha institución para falar desta desde distintos puntos de vista (pluriperspectiva).*

### **É interdisciplinariedade**

- *organiza-la acción didáctica de xeito que existan momentos didácticos básicos:*  
—traballo disciplinar.  
—organizar ese traballo con vistas á resolución posterior de problemas ou desenvolvemento de temas que rebordan o ámbito específico de cada disciplina.

Isto implica, como dicíamos, unha percepción distinta do que é cada disciplina ou material. Cada disciplina ofrécenos unha bagaxe conceptual e metodolóxica (nocións xerais, feitos con senso en-desde esa disciplina, xeitos de codifica-la realidade para coñecela e formas de análise deses datos), unha forma peculiar, especializada, de penetrar

na realidade, que logo poderemos aplicar na análise interdisciplinar de diversos temas e problemas.

Deste xeito é *o problema* (ou o proxecto, ou a temática ampla) o eixo fundamental da interdisciplinariedade. Traballar interdisciplinariamente implica traballar sobre *problemas* (o obxectivo non é adquirir coñecementos ou técnicas propias de cada dis-

ciplina para conservalos mentalmente no “ficheiro” desa disciplina, senón aprendelos para que nos sirvan para resolver *problemas*). O problema estala (descóbrease, plantéxase) dentro dunha teoría e dado que unha teoría vive dentro dun conxunto de teorías que constitúen histórica e culturalmente unha disciplina, ese problema será probablemente *típico dunha disciplina*, anque terá significado tamén para outras e anque para resolvelo compriran medios teóricos e técnicos provintes doutras disciplinas. Ese é o senso da interdisciplinariedade: afronta-la resolución dun problema con tódolos medios dos que se poida dispór (isto é, con tódalas aprendizaxes previamente acadadas en cada unha das disciplinas).

*Interdisciplinariedade:* é o traballo que se desenvolve para resolver problemas típicos dunha disciplina, cos medios necesarios para tal obxectivo e disponibles nesa e/ou noutras disciplinas.

Por isto sinalaba que desde esta perspectiva o traballo disciplinar é previo e complementase nunha fase posterior na que as aprendizaxes adquiridas “aplícanse” á resolución de problemas e nese senso case se podería plantexa-lo seguinte axioma didáctico: dificilmente se poderá chegar coa interdisciplinariedade alén do que previamente se tivese chegado no ámbito das diversas disciplinas.

As veces, un plantexamento non demasiado correcto ten levado a supor que a interdisciplinariedade facía desaparecer-las materias ou disciplinas, ou que se podía alixeirar-las súas esixencias (“non fai falla profundar en cada materia, chega con ter unha visión de conxunto”). Eu creo que non é así. A interdisciplinariedade o que fai é racha-la incomunicación entre as disciplinas. O que fai é crear espazos comúns nos que coñecementos e técnicas de análise de diverso tipo (lingüístico, matemático, artístico, etc.) se integran na resolución dun problema ou no desenvolvemento dun proxecto. Canto máis se dominan eses coñecementos e técnicas disciplinares estaremos nas mellores condicións para aborda-la tarefa interdisciplinaria.

Son as características restrictivas do disciplinar o que se pode superar a través da interdisciplinariedade.

Vexámolo nun pequeno cadro-resume:

**—ensino disciplinar pechado:**

- as disciplinas ou materias son compartimentos estancos: as cousas apréndense separadamente.
- cada materia ten os seus propios temas, técnicas de traballo, tarefas, momento, etc.: as materias autoaliméntanse.
- os profesores desas materias descoñecen o que fan os seus colegas (non usan o que ensinan os outros, non hai un modelo común que dea senso a aquilo que se ensina.
- a neutralidade de “especialista” imponse e anula a mentalidade “curricular” (visión de conxunto do que se pretende máis alá do marco-espacio da propia materia).

**—ensino interdisciplinar**

- os profesores seguen sendo especialistas na súa materia ou área.
- pero entenden a súa materia como unha aportación que complementa “de facto” o que fan os outros profesores.
- a integración de todo o conxunto de aprendizaxes prodúcese na resolución de problemas.
- cada disciplina ou materia non é un conxunto e datos illados senón unha bagaxe de recursos conceptuais e operativos capaces de seren utilizados polo alumno para abordar temas amplos.

A cuestión básica estriba non en anula-las materias senón en entendelas como parte do equipamento cos que dotamos ós nosos alumnos para que sexan quen de afrontar satisfactoriamente as tarefas intelectuais (e o seu propio desenvolvemento persoal e social por suposto). “O sistema formativo funciona, escribiu ALVAREZ (1985), se cada disciplina desempeña a súa función; individualmente, mais non independentemente” (pax. 74).

## 2. TRES EIXOS DO DESENVOLVEMENTO PRÁCTICO DA INTERDISCIPLINARIEDADE.

Partindo do feito de que nos atopamos no noso país nun modelo curricular disciplinar (que non é obstáculo nin cortapisa para empregar a interdisciplinabilidade nos nosos centros), a interdisciplinabilidade pode irse introducindo a partir de tres eixos de articulación didáctica:

a) *Busca-la relación fronte ó illamento* entre profesores, plantexamentos e desenvolvemento das materias. Cada profesor habería de saber qué se agarda del e da súa disciplina na resolución de problemas ou proxectos adoptados para ese grupo de alumnos.

A didáctica dispón de recurso da programación a nivel de curso e centro para acadar esta condición (vid. ZABALZA, 1986).

Difficilmente pode mesmo pensarse na interdisciplinabilidade sen

esa programación. De feito, os exemplos prácticos que van aparecendo en revistas ou reunións son sempre o traballo dun grupo de profesores.

b) *Complementariedade e integración fronte a xustaposición.*

A nosa acumulación de datos ou de puntos de vista (primeiro fala o lingüista, despois o científico, despois o historiador, etc.) ou de análise desde distintas disciplinas (primeiro a análise histórica, logo a social-actual, logo a de natureza...) non é interdisciplinabilidade.

Todos eses datos, análises, perspectivas, haberán de integrarse nun informe global. A idea da interdisciplinabilidade leva sempre á idea dun informe final que integre datos, perspectivas e técnicas diversas: trátase precisamente de suma-la potencialidade das disciplinas e non de xustapór unhas detrás das outras á hora de analizar un tema ou de afrontar un problema.

Se desexamos analizar interdisciplinariamente unha zona non se trata de que abramos tantos capítulos no traballo como disciplinas poidan participar no proxecto, senón de chegar a un informe final no que se integren e complementen as aportacións, datos e respostas obtidos de todas elas.

c) *Integración curricular fronte a episodicidade* ou desintegración curricular.

A interdisciplinabilidade non pode plantexarse a costa de desnaturalizalo curriculum vixente (por vulgarizalo disciplinas, por desvirtualas

súas técnicas e métodos de análise ou o nivel en que corresponde plantexalas nese curso, ou por vivir ó día a expensas do que poida xurdir de interesante, ou por reduci-lo coñecemento ó opinativo ou estético, quedándose en que cada un exprese a súa opinión, renunciando a modelos de comprensión máis profundos e esixentes intelectualmente).

Ó anterior, habería que engadirlle que o interdisciplinar non pode quedar tampouco reducido a momentos episódicos, a anécdotas curriculares (unha saída ó campo, o traballo dun tema illado, etc.). Na súa máis correcta integración curricular habería de definir e caracterizar unha forma peculiar de facer ensino, de plantexalo propio deseño formativo do centro. Imos aclaralo máis.

## 3. PAPEL DO PROFESOR NO DESENVOLVEMENTO DA INTERDISCIPLINARIEDADE

A condición básica é o traballo en equipo, a complementación das diversas disciplinas e modos de traballo nun proxecto formativo común (e particular de cada centro, isto é, tratando de responder ás peculiaridades concretas dos alumnos e ás circunstancias en que se desenvolve a vida académica nese centro).

Tamén seleccionar experiencias de aprendizaxe que fagan posible periodicamente a aplicación dos coñecementos adquiridos sectorialmente (nas diversas disciplinas).



A secuencia didáctica de traballo podería ser a seguinte:

1.º aprendizaxes disciplinares específicos (conceptos, técnicas, uso de materiais propios da disciplina).

2.º traballo interdisciplinar (proxeito, investigación, problema) no que se aplican os coñecementos adquiridos no punto 1.º.

3.º volta á disciplina para continua-lo problema desa materia, para resolve-las deficiencias conceptuais ou metodolóxicas nesa área, descubertas no traballo interdisciplinar.

4.º volta ó traballo interdisciplinar que pode ser o mesmo (profundizando máis neste) ou outro novo máis acorde cos novos temas abordados nas disciplinas (basicamente, naquelas que sirva de eixo ó traballo interdisciplinar, isto é naquela da que sexa "típico" o problema ou proxeito que imos traballar interdisciplinariamente).

É dicir, trátase de manter un salto permanente desde as disciplinas ó traballo interdisciplinar, onde as aprendizaxes disciplinares se poñen a proba e se integran.

Por outra parte, o profesor, no traballo dentro da súa disciplina pode facer constantemente referencia a outras disciplinas, a outros modos de pensamento (do científico, ó fantástico, da linguaxe ós números, dos conflitos do pasado ós da actualidade, da opinión ós datos contrastados, dos datos recibidos ós datos elaborados, etc.)

#### 4. SENSO DA INTERDISCIPLINARIEDADE PARA OS ALUMNOS.

Introducir ós alumnos na interdisciplinarietàade non significa, creo eu, metelos en complexos discursos epistemolóxicos ou profesionais. Son problemas que afectan á interdisciplinarietàade, máis non a eles.

Si, pola contra, ten senso para eles a interdisciplinarietàade como forma de pensamento, como estilo de traballo, como modo de uso e aplicación das aprendizaxes parciais que lles vai ofrecendo cada materia de estudio.

Acostuma dicirse que os profesores concebímo-lo noso traballo na materia que impartimos como a construción dun edificio no que cada tema, cada nova información constitúe unha nova peza, un novo "ladrillo" e así se vai erguendo o

muro do coñecemento. A analoxía sinala que os alumnos viven e reciben esas pezas moito menos "arquitectonicamente"; máis ben, trátase dunha "morea de ladrillos" que van recibindo de xeito illado e que van deixando ó carón (nunha morea real) en canto poden (exames parciais eliminatórios, cousas "xa" dadas, etc.

A interdisciplinarietàade ben abordada e ben montada pode servir para evitar ese sistema de aprendizaxe en celiñas, e propiciar polo contrario un sistema máis interactivo

entre unhas e outras adquisicións. Este é exactamente o papel da interdisciplinarietàade.

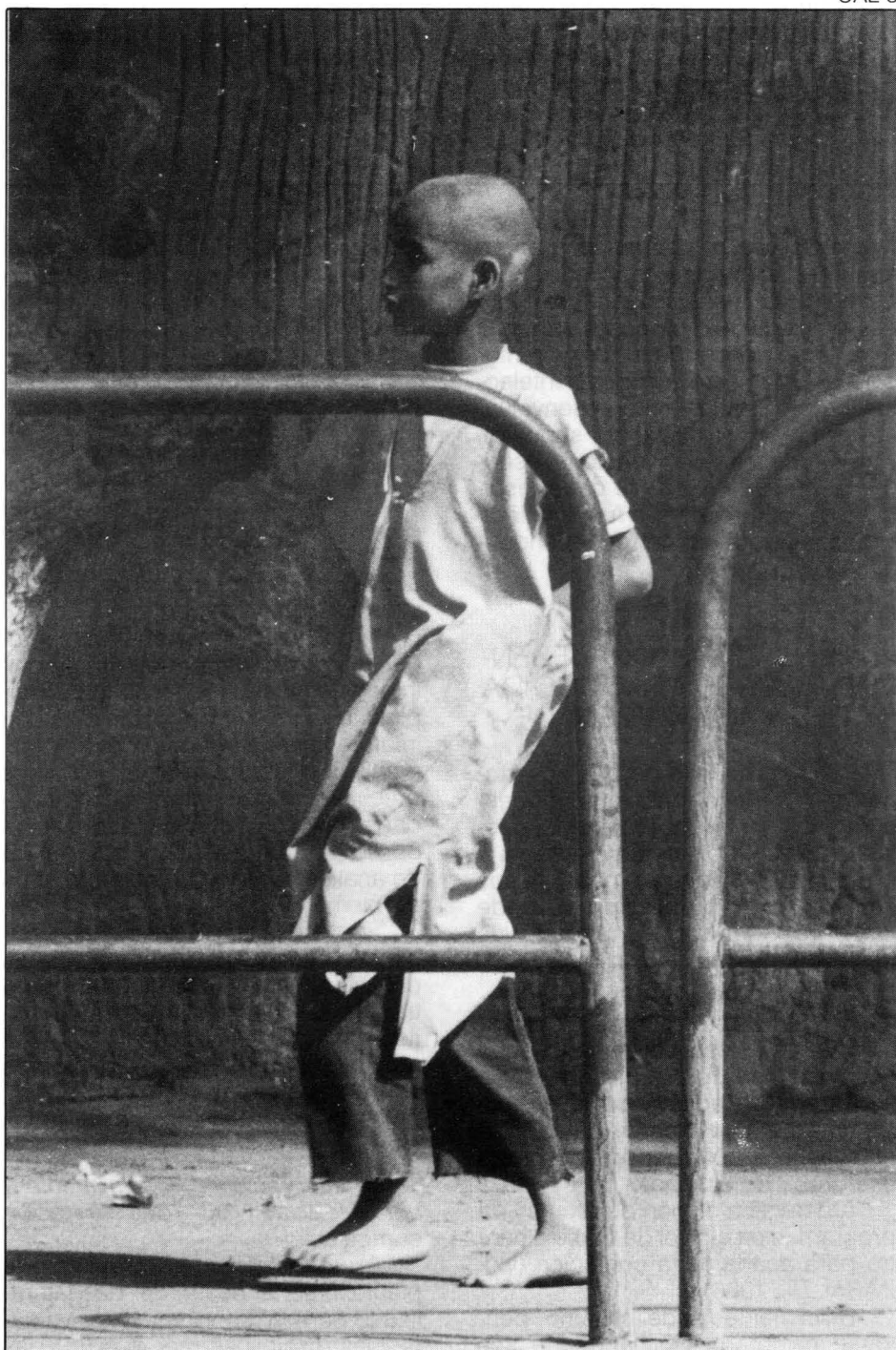
M.A.Z.B.

#### NOTAS

ALVAREZ, J.M. (1985), "La interdisciplinarietàade como principio organizador del curriculum", *Educación y Sociedad*, 3, pax. 53-78.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1986), *Diseño y desarrollo curricular (para profesores de EGB)*, Narcea, Madrid.

CAL 3



## O difícil camiño da interdisciplinabilidade

Ramón López Facal  
(I.B. "Castelao". Vigo)



CAL 3

*No mundo do ensino estamos tamén influenciados polas modas, e nos últimos tempos a interdisciplinabilidade é unha das mais en voga, aínda que creo que mal asimilada. No presente artigo quero presentala limitada experiencia dun grupo de profesoras e profesores de BUP que nos últimos cursos intentamos botarnos andar por este camiño, pensando que quizais podades sacar algunha experiencia dos nosos erros.*

*Desde o ano 1983 no que realizamos a primeira programación conxunta entre varias materias ata o curso presente temos ido variando a nosa proposta de traballo. Como resulta imposible abordar aquí as diferentes programacións, centraríme na realizada no curso 1984-1985, quizais a mais ambiciosa (abarcaba máis profesores e materias) e posiblemente por iso a máis fallida, polo que creo que pode ser da que se tiren consecuencias máis claras.*

### O MEDIO NO QUE TRABALLAMOS

O I.B. "Castelao" é un centro con pésimas condicións materiais, construído en 1970 inicialmente para 500 alumnos de EXB e reconvertido sobre a marcha en Instituto que na actualidade acolle –ou máis ben encerra– a case 1500 con a penas unha pequena ampliación. Está situado no barrio de O Calvario, densamente poboado, sen a penas dotación de servizos e graves carencias de infraestrutura, cunha poboación esencialmente popular e elevadas taxas de paro, así como certos problemas de delincuencia.

O alumnado que na súa totalidade vive no barrio, está certamente seleccionado aínda que só sexa pola dobre titulación existente ó remate do EXB, procede de centros públicos ou de pequenos centros subvencionados.

As condicións materiais do centro non son o mellor clima para ilusionar a unha equipa de profesores. A isto hai que suma-los escasos hábitos de traballo en común que temos debido ás carencias na nosa formación inicial como docentes.

### A NOSA PROPOSTA INICIAL

A pesar de todo, o desexo de supera-la rutina das programacións tradicionais, desbordantes de contidos e de frustrantes resultados, a preocupación voluntarista polo noso anovamento como docentes que nos leva a intentar supera-los fallos da nosa formación inicial, e a inevitable reflexión sobre a utilidade do que estabamos a impartir a un grupo social tan concreto, fixo que un pequeno grupo, primeiro só de Ciencias e Xeografía que se foi ampliando, buscáramo-la colaboración mutua que empezou por certas actividades en común

(unha dramatización na aula, algunha saída...) que máis tarde pretendimos converter nunha programación interdisciplinar que abranguera todo o curso.

Por coerenza intentamos, en primeiro lugar, que se nos permitise impartir no 1.º de BUP a asignatura de Xeografía en vez de Historia. As razóns, entre outras, baseámolas no diferente grao de desenvolvemento do pensamento formal coa idade que aconsellaba iniciarlo bacharelato polos coñecementos máis concretos para pasar despois a un maior grao de abstracción que implica o estudo da Historia. Ó mesmo tempo o cambio permitiríanos coordinar os estudos de Ciencias e Xeografía, e posibilitaba o mesmo entre Historia e Literatura no 2.º curso.

A nosa solicitude, despois de múltiples instancias, entrevistas, informes, etc. —aínda que debo sinalar que contou sempre co apoio das sucesivas inspectoras de Xeografía e Historia— foi finalmente aceptada experimentalmente pero só para 2 dos 6 grupos de 1.º diurno, para se ir ampliando de curso en curso ata abranguer ós 6 grupos no curso actual.

Despois que no curso 1983-84 realizamos unha programación a medias (máis ca interdisciplinar) Ciencias-Xeografía coa eventual colaboración dun profesor de Debuxo e, para certas actividades, dunha profesora de Galego, intentamos en Setembro de 1984 facer unha programación global de tódolos profesores que íamos impartir clase nos grupos donde se nos autorizara impartir Xeografía en 1.º.

Xa desde as primeiras reunións vímo-la imposibilidade de levar adiante un proxecto tan ambicioso. A primeira dificultade víu dos idiomas extranxeiros, que ante a proposta de que foran desenvolvendo o léxico adecuado á aprendizaxe das unidades que se írían estudiando, manifestaron a súa imposibilidade dada a precariedade de coñecementos dos alumnos.

Tampouco acertamos deseñar unha integración efectiva das materias lingüísticas (Galego, Español) que quedaron reducidas, no que se refire á programación, a meros instrumentos auxiliares que colaboraron nalgúns actividades, ou ben desenvolveron certos temas paralelamente ás outras asignaturas, por exemplo, seleccionando textos literarios nos que se recollían diferentes

descricións de vivendas ou hábitats simultaneamente ó estudio deste aspecto en Xeografía, ou un traballo, máis paralelo ca conxunto, sobre toponimia entre Xeografía e Galego, etc.

O profesorado de Matemáticas sinalou igualmente as dificultades que se lle plantexaban á hora de desenvolver-la programación que eles consideraban adecuada para 1.º de BUP, realizando unicamente a integración de programas no 1.º trimestre repasando coñecementos e conceptos básicos como medidas, magnitudes, operacións, etc., así como unha introducción á estadística, coe-recente cos estudos de demografía e seres vivos que se vían noutras materias.

O Debuxo foi máis un instrumento auxiliar da programación Ciencias-Xeografía (con resultados certamente notables) ca unha materia integrada nun único curriculum.

En definitiva o núcleo básico da programación seguiu sendo como no curso precedente e no seguinte un modo de “educación medioambiental” a partir das Ciencias e a Xeografía máis ca unha verdadeira programación interdisciplinar, cando menos na medida na que nos propuxeramos.

## A ORIXE DOS NOSOS ERRORES ESTABA NO QUE ENTENDÍAMOS POR INTERDISCIPLINARIEDADE.

Cando nos plantexámo-la experiencia tiñamos bastante claro o que non queríamos facer, pero bastante menos o que queríamos: queríamos un ensino activo, participativo, que superase a compartimentación entre materias, entroncado coa vida e co medio dos nosos alumnos, que desenvolvese as súas capacidades críticas e científicas, etc., e, pretenciosamente chamámoslle interdisciplinar, cando na realidade non era máis ca un intento de globalización da aprendizaxe a partir do medio. E os intentos de globalización tenden a incorrer no error de que unha, ou dúas, materias intenten subsumir ás demáis tanto nos contidos como na metodoloxía, cando cada Ciencia ten o seu propio obxectivo, as súas técnicas, e deste conxunto necesariamente plural é do que debe xurdir unha visión do mundo tamén plural.

Hoxa plantexámo-la interdiscipli-

nariedade como unha unificación de obxectivos pedagóxicos comúns, unha identidade nos métodos de traballo e de avaliación antes que como un mesmo obxecto de estudio común. Se estamos de acordo no que nos propoñemos, na maneira de traballar e nas formas de avaliar, despois poderemos plantexarnos, eventualmente, algún obxecto de estudio en común, pero non antes.

A causa de que non conseguíramo-la integración máis ca en 2 materias estaba precisamente nisto: tanto en Ciencias como en Xeografía tiñamos esa identidade de obxectivos pedagóxicos e didácticos, e ademais había un mesmo obxecto de estudio, mentres que para as outras materias que non compartían os mesmo supostos só lles quedaba converterse en meras auxiliares das anteriores —e penso que era un error— ou desmarcarse da programación “común” como sucedeu.

## A PROGRAMACIÓN

Intentarei resumir unha longa e detallada programación en poucas liñas, e para iso destacarei os aspectos “xeográficos” mencionando as relacións que establecimos entre materias; será pois inevitablemente unha visión parcial.

Iniciámo-lo curso cunha aproximación ó medio e ás súas representacións (cartografía, fotografías, saídas da aula utilizando mapas, confección de croquis, etc.) e simultaneamente en Ciencias estudian os Ecosistemas. A colaboración das Matemáticas foi moi importante para a correcta comprensión das escalas, magnitudes, etc. Á par en Galego realizaron unha análise da toponimia incluída na folla do mapa de Vigo que utilizaban habitualmente (E=1:25.000), e en Debuxo iniciábase na confección de croquis e apuntes do natural.

Continuamos despois con estudos de Demografía que partindo da recollida e análise de datos das súas mesmas familias, da evolución dos factores demográficos en Vigo e Galicia, comprenderan tamén a situación demográfica española e do resto do mundo, relacionando mortalidade e natalidade con saúde, alimentación..., e en definitiva co grao de benestar social, cultural e económico dunha poboación.

A colaboración interdisciplinar viña relativamente ben coordinada



coas actividades de estudos de ecosistemas (dinámica de poboacións...) cos estudos de estadística que facían en Matemáticas operando cos datos demográficos que se aportan desde as clases de Xeografía, coa análise parella das migracións interiores (Xeografía) e a evolución lingüística da poboación nas últimas xeneracións (Galego), ó mesmo tempo que todas estas actividades se elaboraban como informes nos que tiña un papel moi destacado o contido gráfico (Debuxo).

Pasamos despois a estudia-las vivendas, hábitat e urbanismo en relación co estudio en Ciencias de "A Terra, asento dos ecosistemas", relacionando, por exemplo, os diferentes tipos de construción tradicional coa diversidade xeolóxica, e tamén coa participación sistemática do Debuxo aínda que como xa se sinalou, quizais nun papel abondo subordinado, e con algunha actividade común ás linguas galega e española. As Matemáticas, a partir de aquí, desmárcanse da programación seguindo a súa propia dinámica e sen contacto xa coas outras materias.

O último capítulo en común desta experiencia foi o tema que titulamos "O traballo, o paro, o ocio", que era un estudio das diferentes actividades económicas e a diversidade de situacións sociais da poboación, e que desenvolvimos en relación con "Os seres vivos dos ecosistemas" mantendo o Debuxo un papel semellante ós temas anteriores. (A esta parte corresponde o exemplo de actividade común que se cita posteriormente).

Xa no remate do curso tiñamos plantexadas actividades separadas, aínda que tódolos alumnos debían presentar un informe sobre un tema escollido por eles, no que estaba presente o enfoque multidisciplinar: estudio dun río, das illas Cíes, etc.

En definitiva había dúas ideas claras nas conductiones respectivas dos programas de Ciencias e Xeografía e ademais doadamente relacionables. En Ciencias parten dun núcleo unificador que son os Ecosistemas, que se relacionan entre sí, que viven sobre un espacio -A Terra-, que están compostos por seres vivos, que se parecen ós seus pais (xenética), pero que non sempre foron iguais (evolución). Desde o punto de vista da Xeografía destacamos que sobre un espacio que percibimos e representamos de diferentes maneiras viven (e reproducense e morren...) os homes e mulleres que



CAL 3

forman sociedades, e os seus tipos de vivenda e hábitat dependen de condicionamentos físicos e culturais, que se ocupan de diversas actividades, para rematar explicando os grandes conxuntos mundiais.

Nos dous casos partiamos da escala local para analiza-la realidade, pero preocupámonos en grande maneira non nos limitar a esta escala, senón interrelacionar escalas, pasar do máis próximo e concreto, ó máis amplo e xeral.

A programación, aínda que conxunta, respetaba a autonomía das asignaturas e clases, unificando só as horas lectivas para algunhas actividades, como saídas (á praia, a un monte, na volta da Ría, ó Mercado, á Lonxa,...) ou para asistir a un ciclo de charlas e conferencias nas que, -nese curso 1984-85- trataron sobre diferentes aspectos da Ría de Vigo desde a súa orixe e formación, pasando polas principais actividades económicas relacionadas con ela, historia, hábitat, fauna, etc.

## UN TIPO DE ACTIVIDADE CONXUNTA: O PORTO E LONXA DE VIGO.

En calquera das actividades realizadas cos alumnos fóra da aula, pretendemos dirixilos para que descubran os aspectos significativos

que lles axuden a razonar, comprender ou propoñer hipóteses e conclusións sobre o que observen. Non tratamos de impartir unha clase maxistral -sería imposible- nin que espontaneamente "descubran" a realidade. Previamente temos os profesores que realiza-la saída e as actividades que propoñemos, calcula-los tempos, analizar se o proposto se adecua ós fins que pretendemos.

As saídas non teñen por que ser longas e costosas. Preferimos aquelas que se poden realizar en media xornada e preferiblemente a pé. Entre estas, realizamos dúas estreitamente relacionadas: un estudio do Mercado Municipal, do Calvario, e outro da lonxa pesqueira de Vigo.

Reproducimo-lo guión da Lonxa -quizais un dos máis simples- que realizan os alumnos, divididos en grupos (de 4-5), e no que non aparecen algunhas actividades xa realizadas no traballo sobre o Mercado, como a comparación de prezos do peixe en Lonxa (a través do xornal) e no propio mercado.

## AVALIACIÓN DOS ALUMNOS

Aínda que tratamos de unifica-los criterios de avaliación, só conseguimos certa identidade entre as materias que nucleaban o programa, aínda que con calificacións diferenciadas polos aspectos distintos que as

veces se consideraban en cada caso.

Entre os elementos valorados estaban desde probas máis ou menos clásicas de coñecementos por escrito ou preguntas orais nas clases, ata todo tipo de actividades realizadas na clase (cuaderno de clase, construción de útiles e maquetas, informes, etc.) ou fóra da aula. Nesta valoración temos en conta non só os contidos senón tamén a presentación, grafismos, conclusións persoais, etc.

Os resultados foron globalmente superiores ós dos grupos que non participaban na experiencia –non se nos autorizou a realizalo en todos, polo que involuntariamente contamos con grupos-control– pero non consideramos estes resultados significativos dadas as múltiples variables (profesores distintos, materias diferentes...) que incidían no proxecto.

## A VALORACIÓN REALIZADA POLOS ALUMNOS

Ó longo do curso realizamos unha serie de enquisas anónimas nas que cada alumno, a través de máis de 40 ítems, ía reflexando a súa opinión sobre as materias, o método, as clasificacións, as actividades, a marcha das clases, a opinión que lle merecían os profesores e compañeiros e o seu propio traballo e actitude.

En xeral dedúcese un elevado grao de aceptación da experiencia, aínda que se bota en falta un posicionamiento crítico fronte ó profesorado, e, pola contra, un excesivo criticismo ante o traballo e actitude dos seus compañeiros e mesmo o seu propio.

Esta postura débese posiblemente á “novidade” do método, máis participativo –incluso máis lúdico– ca os métodos tradicionais ós que estaban afeitos, máis ca as virtudes do proxecto, que como xa se apuntou, estaba bastante desenfocado.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A valoración creo que está en certa medida feita ó longo do artigo; penso que aínda que ten aspectos moi positivos como o mesmo esforzo por replantexá-lo noso traballo, ou conseguir un clima de cooperación tanto entre profesores como cos

alumnos, ou o cambio radical do enfoque nos contidos, tiña limitacións obvias derivadas das carencias de formación teórica, que fixeran máis rentable o noso voluntarismo. Neste sentido, estas experiencias servíronos para que algúns de nós trataremos de cubrir estas deficiencias. Atreveríame aconsellar a toda a xente que se sinta ilusionada por cambiar nas súas clases que fixese o esforzo de busca-lo marco teórico mínimo que lle axudar a superar moitos fallos. A min, particularmente, resultáronme

moi clarificadores traballos como os de Titone, ou noutro sentido, os de Gimeno Sacristán e outros.

R.L.F.

### NOTAS

GIMENO SACRISTAN, J. (1982), “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”, Ed. Morata. Madrid (176 p.)  
TITONE, Renzo, (1983) “Por una nueva didáctica: hacia la integración inter y transdisciplinar” Revista de Ciencias de la Educación, n.º 116 (15 p.).

## VISITA Ó PORTO PESQUEIRO DE VIGO

### Material:

- Clave clasificación taxonómica de peixes.
- Plano a escala 1:2.000 do Porto.
- Cinta métrica.
- Compás (búscula).
- Lápiz e cuaderno para notas.
- Cámara de fotos (voluntariamente).

### Actividades:

1. Facer unha lista de peixes vistos na lonxa, e, utilizando o traballo do Mercado, agrupádeos en pesca de baixura e de altura; os de baixura en de superficie e de fondo.
2. Informádevos –preguntando ós mariñeiros– de dónde traen a pesca: da Ría, dun día de navegación, de mais dun día e menos dunha semana, de máis dunha semana. (Mínimo en 3 barcos diferentes).
3. Dos peixes de baixura busca 3 que pertencen ó necton e outros 3 ó bentos. ¿Hai algunha relación entre a clasificación que establece esta pregunta e a división en pesca de superficie e de fondo? Explicádeo.
4. Tendo en conta que a sardiña (*sardina pilchardus*) pertence ó orden Clupeiformes, e á familia Clupeidos, escribe a súa taxonomía completa e ordenada.
5. ¿Que adaptación ó medio no que viven observas nos peixes (en conxunto)? Respecto á forma; Respecto á respiración; Respecto ó movemento; Outras.
6. Presentan algún tipo de coración de camuflaxe? Especifica e dí en que peixe o viches.
7. A tripulación dos barcos está composta exclusivamente por homes ¿Por que credes que non hai mulleres? ¿Son homes ou mulleres as persoas que se encargan de recolle-la pesca? Explica as razóns polas

que se dá esta división de traballo e dá a túa propia opinión.

8. O feito de que un barco descargue xuntos moitos centos de individuos da mesma especie ¿Dáche algunha indicación sobre a súa forma de vida? Explica eazona por que cres que os peixes se comportan así. (Formula unha hipótese). ¿Cómo cres que pode influir isto nas artes e técnicas de pesca?

9. Elabora unha lista dos peixes dos que tes motivos para supoñer que son carnívoros. ¿Con que tipos de artes de pesca pensas que se capturan?

10. As veces consúmense as crías de determinadas especies en vez de individuos adultos, e ata reciben distinto nome vulgar. Fai unha lista destes animais ¿Que opinas desta práctica desde o punto de vista ecolóxico?

11. Menciona outros Metazoos distintos dos peixes e que aparecen na Lonxa. Agrúpaos por tipos.

12. Localiza no plano e corea:  
—as dársenas pesqueiras (azul claro)  
—instalacións e dársenas deportivas  
—instalacións pesqueiras do porto (verde)  
—zona de conxeladores de gran altura  
—zona do porto comercial  
—instalacións e dársenas de tráfico de pasaxeiros.

13. Calcula a lonxitude da liña de atraque de máis de 10 m. de calado. ¿A que está destinada? Explica as razóns.

14. ¿Que número de barcos hai en cada dársena? ¿De que tipo son? Distingue entre: de pasaxeiros de Ría; Deportivos; De servizos (remolcadores, de vixilancia...); Mercantes; Pesqueiros; Outros (especificar).

Cos datos recollidos a partir destas preguntas, máis os apuntes gráficos tomados, elaboraráse un informe sobre a Lonxa posteriormente na aula.

## Un exemplo de interdisciplinariade. O Halley: estudio, aparición e seguimento.

Braulio Amaro Caamaño  
Manuel Antonio Latorre Díaz  
(C.E.I. Ourense)

### INTRODUCCIÓN

A aparición do cometa Halley, o máis famoso e espectacular, entre os de período curto, proporcionóuno-la posibilidade de realizar unha experiencia práctica de interdisciplinariade entre os Seminarios de Matemáticas e Ciencias Naturais, aínda que ó longo da experiencia xurdiu de xeito natural a necesidade de estende-la interdisciplinariade ós Seminarios de Historia (xa decidido nun principio) e de Idioma (ó apareceren documentos e artigos proporcionados polos alumnos, en Francés, en concreto un extenso traballo do semanario "L'Express").

A participación podería estenderse ós Seminarios de Debuxo (realización de rexistros gráficos, murais, etc.) e ó de Física e Química (estudio das interaccións atractivas dos astros, composición do cometa, Leis de gravitación, etc.).

O feito de ser un fenómeno natural excepcional, de por si interesante, a gran publicidade e a preocupación científica que xerou, proporciona un elemento claro de motivación para os alumnos, resultando, deste xeito, moi fácil interesalos en distintos temas que logo explicitaremos cando describámo-los obxectivos deste traballo.

### OBXECTIVOS

Tiñamos, nun principio, unha chea de consecucións plantexadas configuradas pola propia experiencia a realizar. Ó longo dela xurdiron outras que sinalaremos e que viñeron a reforza-lo traballo.

Dous aspectos, sobre todo, tentamos remarcar: dun lado acerca-los alumnos ó coñecemento do Universo, con todo o que disto se deriva;

doutro, crebar coa tradicional *división rixida do coñecemento*, ó que tan axeitados están *alumnos e profesores*.

Segundo, isto, os obxectivos (con respecto ós alumnos) poderíamolos clasificarlos en:

#### OBXECTIVOS XERAIS

- Amplia-lo coñecemento científico.
- Inicialos no método científico, desmitificando ó mesmo tempo o tema.
- Remarca-las interconexións entre distintas asignaturas, que xeralmente aparecen coma bloques independentes.

#### OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

##### *Obxectivos de coñecemento.*

- Identifica-los compoñentes observables da esfera celeste, coñecendo de paso o entorno inmediato do alumno (tanto terrestre coma cósmico).
- Inicialos no estudio da orixe do Universo.
- Estudia-los cometas (orixe, aparición, tipos, etc.) segundo as diversas teorías.
- Relacionar temas coma a orixe da vida, alteracións climáticas, desaparición de especies, etc.
- Aproximalos a un estudio científico da Historia, fuxindo das interpretacións catastrofistas e idealistas.

##### *Obxectivos de adquisición de hábitos.*

- Desenvolve-lo interese polas lecturas científicas.
- Facelos críticos respecto ó tratamento de noticias e traballos sobre feitos científicos (mira-las diferentes e a miúdo contradictorias versións e estudos), emitindo así xuícios propios.
- Desenvolve-la capacidade de síntese e relación, aplicando coñecementos de diversas materias a un mesmo tema.

mentos de diversas materias a un mesmo tema.

##### *Obxectivos de adquisición de habilidades.*

- Elixir observatorios axeitados no entorno natural habitual.
- Utilizar e aproveitar co máximo rendemento o material dispoñible (cartas e guías celestes, compás, prismáticos, cámaras fotográficas, etc.).
- Confeccionar esquemas de situacións estelares e planetarias especialmente interesantes.
- Desenvolve-la capacidade de orientación e visión espacial (pasando con facilidade de esquemas bidimensionais a tridimensionais).

### PLANO DE TRABALLO

#### ELECCIÓN DE ALUMNOS

Foi feita fundamentalmente por operatividade e coincidencia do profesorado, así coma polo interese amosado por eles. Os grupos considerados foron os de 2.º e 3.º ciclo de Formación Profesional (ramas de Automoción e Electrónica), aínda que se teña traballado tamén con alumnos doutros cursos e de B.U.P. de xeito non sistemático.

O interese en centralo nestes cursos estriba, por unha banda, na continuidade do profesorado de Matemática no ciclo, tratando nestes cursos exhaustivamente os temas de Trigonometría Plana e as súas aplicacións así coma o estudo das cónicas, o que facilita moito a abordaxe do tema. Por outra banda, as Ciencias Naturais constitúen unha asignatura de ubicación non comprendida, tanto polo alumnado coma polo profesorado, o que xera unhas posicións



de rexeitamento da asignatura, o que implica unha meirande necesidade de atopar elementos de motivación coma o que nos proporcionou o tema que estamos tratando.

## MOTIVACIÓN

O tema en si despertou a curiosidade de tódolos alumnos, tanto pola importancia histórica que se lle deu á aparición do cometa Halley, coma pola súa periodicidade (cada 75 anos aproximadamente), o que o fai un feito único na vida das persoas, así coma pola atención prestada ó tema polos medio de comunicación.

Para reforza-la motivación preparamos:

- *Un panel de preguntas*, onde o alumno podía interesarse polo que quixera, plantexando el todo tipo de preguntas, sempre que tivera relación co tema. Estas preguntas foron respondidas en sesións de grupos e de xeito individualizado, tanto polos propios alumnos coma polos profesores ó longo de todo o proceso, facendo especial fincapé en que foran eles mesmos os que responderan (adxuntámo-lo panel elaborado polos alumnos).
- *Un mural periodístico*, onde colectivamente fomos poñendo tódalas noticias relacionadas co Halley que apareceron na prensa.

## ACTIVIDADES E MATERIAL

- Tentamos de debater en pequenos e grandes grupos os elementos que ían xurdindo, tentando establecer respostas a determinadas preguntas do panel.
- Presentamos e elaboramos distinto material, explicando as súas características e alternativas (ós mesmos), así coma a utilización óptima dos mesmos: libros, artigos, planisferio, esfera celeste, compás, catalexo, binoculares, máquina fotográfica, etc. Aprendendo cos propios erros a utilízalos, particularmente sintomático foi a utilización da cámara fotográfica para fotografía-lo ceo (de especial utilidade para este tema foi o Caderno de Pedagogía n.º 136).
- Visualizamos ó longo do proceso 3 documentais emitidos por RTVE e que gravamos en vídeo, que trababan exhaustivamente o tema; entre eles atopábase o da emisión de imaxes recibidas pola sonda



CAL 3

Giotto na súa máxima aproximación ó cometa o día 13 de marzo. Certamente, estes vídeos axudaron a contestar a moitas das preguntas dos alumnos.

- Despois das visualizacións tiñamos sesións de debate para tentar chegar a situármolo máis homoxeneamente posible nas distintas respostas ó panel e así establecer unha chea de conclusións colectivamente.
- Preparamos diversas saídas ó campo, para tentar de observa-lo cometa, mais debido ás condicións climatolóxicas tan adversas, á situación da Lúa, á nosa particular situación xeográfica, etc. durante o período de permanencia do Halley no noso ceo, non foi posible a súa observación ata a 2.ª metade do mes de Abril; esta observación tanto tempo desexada proporcionounos unha forte sensación e emoción a pesar do intenso frío imperante.
- Despois da primeira observación (no monte Penamá de Alariz) e debido á súa favorable posición no ceo, puidémolo observar con gran cantidade de alumnos desde o propio recinto do Centro de Ensinanzas Integradas de Ourense.
- Visita ó Planetarium da Casa das Ciencias da Coruña, onde aproveitámo-lo coloquio posterior á observación do programa proxectado para realizar preguntas sobre o cometa.
- Utilizamos reiteradamente a información (posición, magnitude, coordenadas, etc.) proporcionada

polo contestador automático instalado especialmente na devandita Casa das Ciencias, isto foinos de moita utilidade antes das diversas tentativas de saídas ó campo para a observación.

- Saídas ó campo para tentar de realiza-la observación do cometa e de paso estudar e identifica-la chamada esfera celeste, utilizando planisferio e esfera celeste.
- Utilización de esquemas de seguimento do cometa, utilizando, sobre todo, polo seu carácter didáctico, un tríptico elaborado polo Museo da Ciencia de Barcelona.
- Información das actividades que ían realiza-las diversas Asociacións Astronómicas, especialmente a Asociación Astronómica da Coruña, que instalou telescopios en distintos puntos, mais resultou imposible o desprazamento, tanto pola distancia coma polos días e horas de observación.
- Traducción do artigo aparecido na revista "L'Express" coa colaboración do Seminario de Francés.
- Plantexamos, sen realizalo ata agora, un panel de aparicións do Halley e acontecementos históricos destacados, parellos ás devanditas aparicións, con especial atención ó período transcorrido dende 1910, realizando de paso unha crítica ás versións históricas catastrofistas asociadas ós cometas. Isto sería realizado conxuntamente co Seminario de Historia.

- Plantexaremos tamén a realización dun pequeno estudo sobre o cometa Halley e a súa influencia no mundo da arte, no mundo dos negocios, etc. Tamén será planteado cos Seminarios de Historia e Debuxo.
- Elaboración dunha memoria de todo o proceso, e do cometa Halley en particular, por parte do alumnado.
- Os alumnos quedaron emprazados para comentar e debate-los resultados das investigacións realizadas a través das diferentes ondas espaciais enviadas cara ó cometa, e que, segundo as previsións adiantadas serán facilitadas no último trimestre do ano.
- Plantexámo-la posibilidade de afiliación á Sociedade Galega de Astronomía e a diversas revistas científicas a nivel do C.E.I.

## AVALIACIÓN

De cara a avaliar todo o proceso, de acordo cos obxectivos sinalados, distinguimos claramente dous campos: o relativo ó alumnado e o relativo á experiencia en si; sinalando dentro destes os seguintes aspectos. (Distinguimos a este propósito, dentro do proceso avaliador, o apartado adicado a conclusións).

### ALUMNOS

- Participación
- Asistencia
- Creatividade
- Materiais elaborados
- Memoria realizada

### EXPERIENCIA

- Dificultades
- Carácter interdisciplinar
- Participación do alumnado
- Participación do profesorado

## CONCLUSIÓNS

Non imos reproducir aquí as distintas conclusións elaboradas colectivamente ó longo do proceso, xa que por outra parte aínda non está rematado; mais paga a pena salientar que, cando o tema interesa ós alumnos, a súa participación e creatividade é realmente abraiante.

## BIBLIOGRAFÍA

### DE CARÁCTER XERAL

- Antisorí: **Fundamentos do traballo interdisciplinar**. Edasa Educación.
- Damiano: **Interdisciplinarietà e Didáctica**. Edasa Educación.
- Marín, R.: **Interdisciplinarietà e ensino en grupo**. Ed. Paraninfo.

### DE CARÁCTER ESPECÍFICO

- Asimov, I.: **O Cometa Halley**, Ed. Plaza y Janes.
- Baker, D. e Herdy, D.A.: **Guía de Astronomía**. Ed. Omega.
- Collazo, C.: **Halley. O libro do cometa**. Rev. "Muy Interesante".
- Comellas, J.L.: **A ruta do cometa Halley**. S.A. Ebrisa.
- Comellas, J.L. e Cruz, M.: **O cometa Halley**. Ed. Salvat.
- Sagan, C.: **Cosmos**. Edit. Planeta.

- Vives, T.: **O cometa Halley**. Progenesa-Hermann Blume.

### OUTRO MATERIAL DE INTERÉS

- Cadernos de Pedagogía, n.º 136. Tema do mes. "A escola mira ó ceo" (de moito interese polo dossier elaborado).
- Dossier da revista "L'Express", 6 de decembro de 1985.
- Diversos artigos aparecidos no diario "El País" no seu suplemento semanal e no quincenal "Servir al Pueblo", n.º 260.
- Esfera Celeste.
- Planisferio Celeste.
- Ten, A.E. e Monros, M.A.: **"Historia e ensino de Astronomía"** Rev. Ens. Ciencias. ICE. V.3. n.º 1, 1985.
- Tríptico do Museo da Ciencia. Bar-na. Fundación "CAIXA DE PENSIONIÓNS".

B.A.C./M.A.L.D.

## PREGUNTAS SOBRE O COMETA

As seguintes preguntas corresponden literalmente ás realizadas polos alumnos, tan só foron traducidas algunhas delas ó estaren plantexadas en castelán; nalgún caso tamén se redactou a correspondente pregunta de novo. Entre paréntese aparece o curso a que pertence o alumno/a que formulou a pregunta.

- 1.-¿Perde o Halley velocidade e luz pouco a pouco? (1.º B.U.P.-2.º FP2)
- 2.-¿Por que o cometa ó viaxar polo espacio e tan preto do Sol, non se desintegra? (1.º B.U.P.-2.º FP2).
- 3.-¿Chegará o cometa a ter "descendentes"? (1.º B.U.P.).
- 4.-¿Chocará o cometa coa Terra? (1.º B.U.P.)
- 5.-¿Por que ten o nome de Halley? (1.º B.U.P.)
- 6.-Mentres sexa visible, ¿cántas voltas dará arredor da terra? (1.º B.U.P.)
- 7.-¿Por que a atracción exercida polo Sol e Xúpiter non o desvían da súa órbita? (3.º FP2).
- 8.-¿Cal é a súa orixe? (3.º FP2)
- 9.-¿Cal é a súa composición? (3.º FP2)
- 10.-¿Canto mide a cauda? (2.º, 3.º FP2)
- 11.-¿Cal é a súa masa? (2.º, 3.º FP2)
- 12.-¿Pódese observar desde Galicia? (3.º B.U.P.)
- 13.-¿Ten algo que ver coas estrelas fugaces? (3.º B.U.P.)
- 14.-O día 13 de decembro na provincia de Ourense vin un cometa ¿é posible que fora o Halley?
- 15.-¿A que é debida a visita do Halley?
- 16.-¿Cal é o período medio de vida dun cometa do tamaño do Halley? (1.º B.U.P.-FP2).
- 17.-¿Por que se dí que contén os gases primarios (o da orixe da vida)? (1.º B.U.P.).
- 18.-¿Arredor de que planeta ou planetas, estrelas ou de que cousa, describe a órbita o Halley? (1.º B.U.P.).
- 19.-¿Cal foi a causa de formación do Halley? (1.º B.U.P.).
- 20.-¿Cantos anos ten? (1.º B.U.P.).
- 21.-¿Tardará moito en desaparecer? (3.º FP2).
- 22.-¿Pode causar males á terra? (3.º FP2).
- 23.-¿Cantos días do ano 1910 foi visible a simple vista? (3.º FP2).
- 24.-¿Pódese destruí-lo cometa? (2.º, 3.º FP2).
- 25.-¿Cando desapareceu o Halley detrás do Sol? (3.º FP2).

# o estado da lingua

## Catando catálogos

Enrique Harguindey Banet

A edición dun Catálogo de publicacións da Xunta de Galicia, datado en maio de 1986, que recolle, segundo di, "a maioría das publicacións" editadas ata agora por esta, ten ao noso ver unha certa importancia para analizármolo comportamento lingüístico da Administración Autonómica Galega. Non é que as publicacións sexan determinantes – pois é a práctica cotiá a que conta, e esa é, desgraciadamente, coñecida abondo– máis o carácter de oficial, público e medíble que ten este material confírelle un relevo que tampouco se pode esguellar. Por parte, o feito de recolle-lo publicado nos sete anos de desenvolvemento do sistema autonómico e preautonómico que levamos, permite estudar ese comportamento dende a perspectiva diacrónica máis longa da que dispomos.

A esculca atenta dos datos que alí se ofrecen fornécenos ocasión de estudia-la presenza do galego dende varios puntos de vista.

Referíndonos só ao bloque de publicacións oficiais non periódicas (os outros dous apartados minoritarios son o de publicación periódicas da Xunta e máis o das publicacións subvencionadas) debemos salienta:

1. Que máis da terceira parte dos títulos editados pola Xunta non existen en galego. En concreto trátase dun 37%, pois aos unicamente publicados en castelán hai que lles engadi-la pequena porcentaxe de publicacións multilingües que ás veces exclúen o galego. Tocantes a isto non deixa de ser "pavero" o caso dunha guía de hoteis, apartamentos e campings de Galicia editada pola Consellería de Turismo, Xuventude e Deportes en 1985 en castelán, francés, inglés e alemán pero non en galego. Será que os galegos non debemos viaxar por

Galicia. O noso é a emigración. E, para qué raio andamos tanto polo

mundo se despois nos teñen que pór as cousas en galego?

CADRO 1

PERÍODO 1979-86	n.º	%
Obras só en castelán	63	36
Obras só en galego	87	49
Obras bilingües (cast/gal)	13	7
Obras multilingües	9	3
Obras sen identificar	10	6

Nota: por non figurar sempre no catálogo e non podemos localiza-las obras todas, non podemos clasificar algunhas, máis a porcentaxe do 94% das identificables permite que as conclusións sexan sólidas.

2. Que o volume en páxinas aínda é máis desfavorable para o galego, pois do total de publicacións mono-

lingües (só castelán + só galego) o castelán representa xa un 55% diante dun 45% do galego.

CADRO 2

PERÍODO 1979-86	n.º	%
Páxinas só en castelán	8883	55
Páxinas só en galego	7386	45

Nota: Por non figurar sempre os datos de páxinas, algúns deberon ser estimados. Con todo, esta cantidade non excede un 5%.

3. A Xunta fai nas súas publicación un uso diglósico do galego, pois relégao para certos temas como ensino e cultura (e para iso non sempre), excluíndoo practicamente doutros como economía, consumo, saúde, industria, deporte, agricultura, pesca, mocidade, etc. Así consellerías

como Sanidade e Consumo, Economía e Facenda ou Turismo, Xuventude e Deportes, non empregan case nunca a nosa lingua. De por parte, unha masa importante das publicacións monolingües galegas son catálogos, programacións e máis disposicións oficiais, e como lingua da



# o estado da lingua

maior parte das publicacións divulgativas (sobre consumo, saúde, pesca, marisqueo, ganadería, etc.) a

Xunta emprega con exclusividade o castelán.

CADRO 3

Organismo	Consellería de Presidencia	C. de Trabajo Emigración, etc.	C. de Sanidad e Consumo	C. de Educación e Cultura	C. de Economía e Facenda	C. Ordenación do Territorial, etc.	C. Industria Economía e Comercio	C. Agricultura Pesca e Alimentación	C. Turismo /Xuventudes e deportes	Outros
Só castelán	10	0	16	7	3	1	4	7	12	3
Só galego	11	6	1	48	0	1	3	4	1	12

4. Que o uso do galego non foi a máis coa Lei de Normalización da Lingua Galega de xullo de 1983. A Xunta segue hoxe a empregarlo castelán coma lingua exclusiva de moitas das súas publicacións. O que máis é: o número de publicacións exclusivamente en castelán no período 1984-86 (despois de se

aprobar a Lei) multiplicouse por 9 (por 7 canto a número de páxinas) mentres que en galego multiplicouse só por 3 (tanto en títulos coma en páxinas). O volume en páxinas desceu dun 63% a un 46% en galego, e en troques aumentou dun 37% a un 54% en castelán.

CADRO 4

	Títulos		Páxinas		% Páxinas	
	1979-83	1984-86	1979-83	1984-86	1979-83	1984-86
Só en castelán	6	56	1.051	7.409	37	54
Só en galego	21	66	1.778	6.338	63	46

Mesmo neste período consellerías (ou consellería) como Educación e Cultura, que viñan publicando case todo en galego, ou cando menos facían edición bilingües, aumentaron notoriamente as obras exclusivamente en castelán. Síntoma elocvente abondo.

Fóra xa da cuestión puramente lingüística, hai un par de cousas que chaman a atención ao facer unha lectura pormenorizada do Catálogo e ás que non quero deixar de facer breve alusión.

Unha, é a "versatilidade" da Consellería da Presidencia. Mentres que cada consellería publica rigorosamente sobre temas relacionados coa súa competencia, a Consellería da Presidencia adica un 90% das súas publicacións a temas en principio moi alonxados do seu eido. Igual edita manuais escolares de Latín ou Filosofía como cassettes de cancións, igual publica luxosos libros de arte (en castelán, claro) coma escolmas de poemas e libros de historia, discos co Himno Galego coma libros de heráldica. E non lle asustan os volumes de 700 páxinas (tamén en castelán, claro).



A codia toda en galego, o miolo...

Outra, é a sensación de que non hai unha definición, planificación e coordinación das publicacións da Xunta, e que estas se deben ir facendo ao "vaiche boa", froito das conveniencias do momento, do uso feudal do poder, ou de quererlle facer un favor a un amigo. Só así poderían explicarse moitos títulos do catálogo.

O malo é que os cartos cos que se publican saen de todos nós.

Mais, volvendo ao noso rego, é forzoso concluír que a Xunta non só non está interesada na normalización lingüística de Galicia, senón que reforza aínda rexamente o predominio esmagador do castelán sen aparentar sequera un teórico bilingüismo.

Algo que xa sabiamos, se cadra, pero que con datos na man podemos demostrar agora nun aspecto máis.

E.H.B.

## NOTA

A recente crise de goberno en Galicia semella ter como consecuencia un cambio nas actitudes lingüísticas oficiais por parte da Xunta. Con todo, ás veces, pártese de erros de apreciación ao valora-la "galeguización" da Administración Autónoma nos anos percorridos. Pode que a impresión producida non se corresponda coa realidade. O artigo que agora publicamos foi confeccionado antes do cambio de goberno mais os datos e a súa oportunidade acadan agora unha dimensión nova.

## Unha experiencia de educación compensatoria

Xosé M. Rodríguez Gómez (Pedagogo)  
Anxeles Botas (Asistente Social)

### ANTECEDENTES

Recollendo as demandas manifestadas pola colectividade xitano-chabolista, os servizos Municipais do Concello de Santiago iniciaron todo tipo de xestións no camiño de dar resposta ás necesidades sentidas nese colectivo.

As primeiras intervencións desenvolvidas dende a área de Benestar Social do Concello centráronse en:

- axudas á tramitación de vivendas sociais e plan de adaptación ás mesmas.
- normalización da documentación persoal e familiar da comunidade xitana, (inscrición fóra de prazo no rexistro civil, documentos de identidade, matrimonios civís, recoñecemento de fillos,...).
- cobertura sanitaria da poboación e utilización dos servizos sanitarios, (vacunacións, control de natalidade, revisións, control de embarazo,...)

Como resultado destes primeiros pasos, desde finais do 1984 ata o mes de Xullo do 1985, un grupo de catro educadores especializados en marxinação social, desenvolveron un programa de actividades socio-educativas para o poboado xitano da "Almáciga", incidindo basicamente daquela, na poboación desescolarizada de dita comunidade. Este pequeno programa foi aprobado polo Concello de Santiago, e apoiado por Cáritas, Cociña Económica e a Escola de Educadores Especializados en Marxinação Social.



A. HERNÁNDEZ

### SITUACIÓN SOCIAL DO COLECTIVO XITANO DA ALMÁCIGA

Dende hai máis de trinta anos, fóronse instalando no Monte da Almáciga, un barrio da zona norte de Santiago, familias xitanas, sen que o lugar contase co máis mínimo acondicionamiento previo, nin hixiénico, sanitario, (sen auga, luz, recollida de lixo), e sen que os responsables Municipais acometesen ningún plan de actuación respecto desta ocupación.

As chabolas que se foron construindo se agruparon tendo en conta os lugares de procedencia: xitanos galegos nunha zona do Monte, e xitanos portugueses noutra. A pesar da mobilidade observada no asentamento, pódese dicir que o número de familias alí instaladas como media, era de 13. As condicións das chabo-

las, a base de cartón, chapa e táboas, a súa habitabilidade, as condicións de alimentación hixiene, etc. eran lamentables.

A poboación adulta, sen traballo, ten como ocupación para a súa supervivencia a recollida e venda de chatarra, a venda ambulante ou a mendicidade, (sendo os nenos, nalgúns casos, a fonte de ingresos máis importante). A poboación infantil, ata esta data, atopábase desescolarizada, sendo ademais en moitos casos, un motivo para o mantemento desta situación, o desprazamento da familia e a inexistencia de documentación que permita realiza-los trámites para o ingreso nun centro educativo.

### O INICIO DA EXPERIENCIA

Contando co precedente exposto, e feito un estudio das necesida-

des plantexadas por distintos membros da comunidade xitana, resultado do traballo desenvolvido polos educadores e os Servizos Municipais de Educación e Benestar Social, presentouse para a súa aprobación polo Pleno do Concello, un programa de actuación que dera resposta ó demandado en diferentes ámbitos para o curso 1985-86:

a. Actividades educativas encamiñadas a facilita-la aprendizaxe daquelas persoas que por pasar da idade de escolaridade normal, poidan acceder a outro tipo de ensinanzas ou que necesiten determinados programas de apoio en distintas materias que lles posibilite o acceso a un posto de traballo.

b. Programas de educación ocupacional que permitan paliar-las consecuencias dunha marxinación social (delincuencia, alcoholismo, drogadicción), orixinada pola falla de cualificación en canto a coñecementos, socialización, cualificación para o traballo.

c. Alfabetización e programas compensatorios dirixidos a conseguirla escolarización normalizada dos rapaces en idade escolar.

d. Educación para a saúde: na perspectiva de educación integral do rapaz, considérase prioritario, co obxectivo de asumir hábitos e actitudes positivas de saúde que contribuen a eleva-lo nivel sanitario, cultural e social do poboado xitano.

Este PROGRAMA de actuación deséñase nun principio, para os seguintes grupos sociais receptores destas actividades:

1. Parados en situacións especiais: Un grupo de persoas que carecen de formación, información e socialización mínimas para poder integrarse en cursos de formación ocupacional impartidos por institucións existentes con este fin: por exemplo, os Cursos do INEM, Extensión agraria,...

2. Xitanos: Actividades orientadas a favorecer unha integración social básica, (alfabetización, hixiene e sanidade, alimentación,...)

3. Adolescentes sen escolarización: grupos de xóvenes que ó non estaren escolarizados en ningún momento, (casos de emigración, mendicidade, paro,...), serían susceptibles de acollerense a este tipo de actividades.

Con este plantexamento, moitas horas de discusión, explicación ós pais, presentouse o programa, decidindo xa desde os primeiros momentos, inicia-lo noso traballo, axustando os obxectivos do programa de compensatoria para rapaces da comunidade xitana, nos seguintes:

- Favorece-la escolarización dos nenos xitanos que pola idade, teñen o dereito de estar nunha escola como calquer outro neno, e facilita-la aprendizaxe daqueles que por pasar da idade de escolaridade normal, poidan acceder a outro tipo de ensino ou a un posible posto de traballo.

- Potencia-la socialización por medio de xogos e diversas actividades que leven a un mellor desenvolvemento persoal e relacional.

- Darlle a coñece-la cultura paia, revalorizando igualmente a súa cultura para poder establecer unha mellor relación paio-xitano.

- Sensibilizar á sociedade paia para un mellor coñecemento do mundo xitano e poder evitar na medida do posible calquer comportamento discriminatorio.

- Potenciar hábitos de hixiene, limpeza, alimentación que favorezan as súas relacións persoais, así como a súa promoción persoal e social.

- Contacto e traballo parello coa familia dos rapaces, considerando fundamental o entorno no desenvolvemento persoal e educativo do neno.

## DESENVOLVEMENTO DO PROGRAMA: MEDIO E ACTIVIDADES

Dada a inexistencia de locais

patrimonio do Concello, xestionáronse distintas posibilidades para a habilitación dun espacio. Queríase próximo ó lugar de residencia dos rapaces, sabedores dos problemas de desprazamento e por conseguinte, da necesaria asistencia ó aula. Producto da boa disposición dos responsables da Cociña Económica, habilitáronse dúas pequenas dependencias para a aula de Educación Compensatoria que non tiñan excesivas condicións para o fin para que se destinaban, tendo unha superficie duns 70 m.<sup>2</sup> e un cuarto de baño con ducha. Iso si, estaba situada moi preto do mercado de Santiago, lugar frecuentado polos pais dos rapaces.

O Concello, previa aprobación do presuposto presentado conxuntamente polos Departamentos de Educación e Benestar Social, deu luz verde á experiencia, contando como colaboradores cunha mestra, un educador e unha psicólogo que desenvolveron o programa ó longo dun ano.

As actividades realizábanse de luns a venres, de 10 a 13 h. e de 16 a 19 h., repartindo o tempo entre actividades de alfabetización, talleres e actividades varias.

*Alfabetización.* Os nenos dividiábanse en tres grupos, un de 5 a 8 anos, (13 rapaces), un de 8 a 14 anos, (10 rapaces), e outro de máis de 14 anos, (16 rapaces). Traballábase co obxectivo de que asimilaran uns coñecementos básicos e unhas actitudes favorables de cara a unha posible escolarización, consecución do graduado escolar ou inserción profesional acorde coas súas posibilidades.

*Talleres.* A pesar da escasa infraestrutura, desenvolveron actividades de madeira, máscaras,

A. HERNÁNDEZ





# experiencias

pintura, macramé e expresión corporal, encamiñadas ó desenvolvemento da motricidade fina, habilidades manuais, capacidade creativa... Nos talleres aténdíase a fixación de hábitos respecto do aproveitamento e coidado dos materiais que se utilizaban.

*Hixiene.* Actividades orientadas a crear e manter hábitos de hixiene persoal e da casa:

- realizábanse duchas periódicas, utilización de champús, xabón, peiteado, limpeza das mans, corte das unllas, limpeza do cuarto de baño e da sala de traballo.

- Campañas anti-piollos: cómo se utilizan as locións, para que serven...

- En todo este tipo de campañas, os pais eran informados sobre os lugares onde se podían merca-los artigos necesarios e eles mesmos encargarse de utilízalos cos nenos.

## XOGOS E ACTIVIDADES VARIAS PARA O DESENVOLVEMENTO

Tódolos días déixase un tempo para este apartado, que podía realizarse ó aire libre ou no interior, según as condicións atmosféricas. No interior tratouse de adapta-los xogos ó pouco espazo de que dispoñíamos. Así, as actividades máis comúns eran: rompecabezas, bolos, anelas, dominó de letras, xogos de palabras, etc. No exterior, aproveitábase para facer xogos de moitos movementos: escondite, quedas, xogos de pelota, xogos no parque, descubertas da natureza, exercicios ximnásticos, de relaxación.

En tódalas situacións, favorecíase o desenvolvemento psicomotriz, o fomento da competitividade e o cooperativismo, o coñecemento de actividades lúdicas descoñecidas para eles, o favorecemento do proceso de socialización, posibilitando a inclusión de nenos pais nos seus xogos.

## ACTIVIDADES VARIAS DE DESENVOLVEMENTO INTELECTUAL E CULTURAL

- Visitas preparadas a Museos, parques, bibliotecas, exposicións.

- Participación na campaña de Cine infantil.

- Excursións a outras cidades: A Coruña (Casa das Ciencias, Arqueolóxico, praias...); Vigo (Zoolóxico, Castrelos, mar...)

- Visitas a comercios, grandes almacéns...

- Outras zonas e lugares públicos da cidade co obxectivo de coñecerla, tratando de incorporarse a todas aquelas actividades que xurdiron ó longo do curso.

## ATENCIÓN E DESENVOLVEMENTO DE CENTROS DE INTERÉS ESPECÍFICOS

- O tabaco, o alcohol, a droga.
- A música.
- As bodas xitanas.
- A muller xitana.
- Costumes pais.
- Costumes xitanas. Vocabulario caló.

## UN NOVO CURSO

Á vista do andado ata o presente, neste novo curso tentase afondar no conseguido e cualifica-las actuacións nalgúns aspectos considerados como prioritarios polos pais, as institucións que participan e o equipo que desenvolvémo-lo traballo:

- Dadas as limitacións derivadas do aula utilizada, xestionóuse coa Parroquia onde está ubicado o campamento xitano o traslado dos espazos utilizados para o desenvolvemento da experiencia. Deste xeito, a parroquia de San Pedro, acollendo a experiencia, permite unha mellora cualitativa do servizo, (aulas, bibliotecas, servizos, duchas, lugar de esparramamento).

- Decídese na Asamblea cos pais, a constitución dunha comisión (pais e institucións) que traballe coa Inspección e outras autoridades educativas a prol da escolarización en centros de E.X.B. e Preescolar da cidade daqueles rapaces que se considere.

- Respecto da alimentación, e entendendo a imposibilidade de que os rapaces teñan unha dieta equilibrada, decidíuse que a diario, tódolos rapaces asistan ó comedor da Cociña Económica. Os pais, de acordo con nós, aportan as cantida-

des que eles mesmos deciden. O resto, corre por conta do Concello.

- Atención Sanitaria: Asimesmo, ademais de continuar coas revisións médicas iniciadas o pasado curso e o traballo realizado cos pais no camiño de conseguir hábitos e actitudes positivas no seo da familia, en base ó traballo desenvolvido polas asistentes sociais, séguese a traballar no camiño de amplía-la cobertura de prestacións sanitarias. Producto deste esforzo, concretouse un acordo de colaboración entre a Escola de Estomatoloxía e o Concello de Santiago a efectos de arranxar e atalla-los graves problemas bucodentais dos rapaces e as familias xitanas. Na mesma liña, esperamos concretar acordos con outros servizos que permitan prever e correxir problemas sanitarios de toda índole.

## ALGUNHAS CONSIDERACIONES

Partimos de consideración de que en toda actuación Municipal, e en concreto, en programas de intervención de Educación Compensatoria, resulta clave para a coherencia do programa a COXESTION e a COFINANCIACION das experiencias educativas.

Nun primeiro nivel, optimizando os recursos materiais e humanos dos propios servizos Municipais e, nun segundo lugar, ESIXINDO a CORRESPONSABILIZACION doutras Administracións e Institucións, caso da Consellería de Educación, de Traballo e Seguridade Social, Cultura e Benestar Social, do Inem, da Diputación, cando menos... E isto debe ser así, porque xa vai sendo hora de que estas outras Administracións teñan en conta o papel SUSTITUTORIO de moitas das responsabilidades e programas que elas deberían deseñar e poñer en marcha, e que os Concellos, máis en contacto coa realidade social e primeiros receptores destas demandas deben ir atendendo. En definitiva, e aínda que só resulte polo de agora un "lamento" testimonial, quede constancia de que a COORDENACIÓN de esforzos e iniciativas é a única garantía para que as actuacións dos Concellos nestes temas vexan asegurada a súa CONTINUIDADE.

X.M.R.G./A.B.

## Unha experiencia de traballo psicopedagógico nun centro de E.X.B.

José Ramón Lago Martínez



VICENTE

### INTRODUCCIÓN

O obxectivo deste artigo é transmitir unha parte da experiencia de traballo psicopedagógico desenvolvido durante dous cursos escolares, anos 1983-84 e 1984-85, no Colexio Público de E.X.B. de Valadares-Igrexa de Vigo.

Téntase aproveitar este espazo para recapitular no que foi este labor, mediante a exposición daqueles aspectos de dito traballo que máis se axustaron ós presupostos que foron expostos no proxecto presentado ós membros da comunidade educativa, no inicio desta andadura, e que máis adiante exporemos.

Así mesmo, trátase de someter á crítica dos profesionais da educación, non tanto as bases teóricas, senón os instrumentos de traballo psicopedagógico, coas súas actividades concretas, que serviron a este

traballo, e que se plasmaron nunha serie de programas. Todo isto, sen pretender reducir todo o traballo psicopedagógico ó desenvolvemento das tarefas que implican estes programas; xa que estes só constitúen tres exemplos da posta en práctica dunha concepción concreta do traballo psicopedagógico.

Preséntanse primeiro as bases teóricas e os obxectivos máis xerais cos que se iniciou este traballo, para despois expoñer a demanda inicial feita polos membros de comunidade escolar e as características xerais das tarefas asumidas polo profesional encargado de levar adiante o proxecto. A exposición concreta céntrase en: "Programa de Adaptación do neno á escola", "Programa de actividades de información para pais" e, "Programa de Orientación Escolar e Profesional para o remate da E.X.B.", sendo esta a parte funda-

mental da exposición. Dentro de cada un destes programas fábase da demanda concreta a que tentan responder, das aportacións teóricas que serviron para analiza-la demanda e as experiencias que son a base para face-la proposta do Programa e a súa evolución ó longo destes dous anos, e para rematar sinálanse algúns feitos valorativos dos mesmos.

### CARACTERÍSTICAS DO TRABALLO PSICOPEDAGÓXICO: ANÁLISE DE DEMANDA ACTUAL. FUNCÍONS DO PROFESIONAL.

A elaboración do proxecto psicopedagógico, do que se derivan os

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

programas ós que faciamos alusión, xorde da demanda feita a primeiros de novembro de 1982 e posteriormente en novembro de 1983 polos pais da APA do Colexio, a partir da suxerencia feita polo director da dita escola. Esta demanda concretábase en que un profesional da psicoloxía elaborara uns informes técnicos que permitiran derivar a unha serie de rapaces desta escola a un Centro de Educación Especial.

Ó longo dunha serie de reunións cos pais, e máis tarde cos mestres, plantexóuselles a tendencia a ir cara a unha integración dos nenos "con deficiencias" (na súa linguaxe); por outra banda discutiuse o concepto de "problemas psicolóxicos" en termos de fracaso escolar e da responsabilidade do conxunto dos membros da comunidade escolar, formada por mestres e pais, e expuxéronselles as experiencias de traballo psicopedagóxico que se levaban en Catalunya, exemplificado nos S.P.M. de Sant Boi de Llobregat e St. Just Desvern, así coma a experiencia no Concello de Nigrán e a que se iniciaba naqueles intreos no Concello das Pontes<sup>(1)</sup>.

Como resume de todas estas discusións e, como marco de actuación psicopedagóxica, presentóuselles un proxecto de traballo psicopedagóxico baseado nos conceptos expostos por C. Coll acerca do mesmo, e a teoría de "estudio situacional" que comezaba a desenvolver a Dra. M. Utrilla, como xeito de abordar as problemáticas individuais<sup>(2)</sup>. Expuxéronse, como eixes básicos da actuación psicopedagóxica os seguintes:

—Dar prioridade ó traballo preventivo e profiláctico.

—Pasar de considera-los "nenos problema" como o obxectivo de traballo psicopedagóxico, e considerar coma obxectivo prioritario aquelas actuacións que permitan unha modificación do proceso educativo, e sexa proveitoso para a meirande parte dos alumnos.

—A actuación psicopedagóxica debe incidir sobre toda a comunidade educativa, isto é: nenos, pais e mestres.

Sobre estes eixes básicos programáronse tódalas actividades que pretendían dar resposta ás demandas presentadas por pais e mestres. De entre elas seleccionáronse, para expoñer aquí, aqueles programas,

que dun xeito máis fiel, seguen os principios antes reseñados.

Cómpre sinalar que as funcións que respecto a cada un deles levou a cabo o profesional que exercía as funcións de psicopedagogo son:

—Elabora-lo programa tendo en conta as demandas presentadas por pais ou mestres e sometelo á discusión dos mesmos.

—Recoller e estimula-las iniciativas que acerca do programa formulan aqueles pais ou mestres máis interesados no desenrolo do mesmo.

—Participar na reflexión conxunta con pais e mestres en cada momento do desenvolvemento do programa e na valoración final do mesmo.

## PROGRAMA DE ADAPTACIÓN DO NENO A ESCOLA

Unha das demandas presentadas polas mestras de preescolar, sobre as que pedían orientación, foi o modo de proceder nos primeiros días da escolaridade con aqueles nenos que non se adaptaban ben á escola e amosaban reaccións de choros e mutismos ou inxuedanza, que algunhas veces duraban máis dun mes.

Ante esta situación elaborouse este programa de traballo seguindo as experiencias levadas a cabo nalgúns escolas francesas orientadas nas reflexións do profesor Mialaret, da Universidade de Caen; e mailas reflexións feitas por A. Freud a parti-

res da súa teoría sobre as "liñas de desenvolvemento".

Este programa de traballo baséase no seguinte:

—O inicio da escolaridade é un momento especialmente importante no desenvolvemento da personalidade do neno. Supón o acceso a unhas relacións cuantitativa e cualitativamente novas e, en moitos casos, o primeiro paso do mundo familiar ó mundo social.

—Debido a isto, deben estimularse tanto na escola coma nas súas familias unha reflexión acerca das actitudes a adoptar neste importante momento do desenvolvemento do neno.

—Na programación das súas actividades, a escola, debe ter en conta que neste momento o neno ten que: adaptarse a un medio físico e a unha organización espacial e temporal da vida diferente: a escola. Adaptarse a unha nova figura: o mestre. Adaptarse a un novo grupo de compañeiros.

As actividades para levar adiante os obxectivos que se derivan das anteriores reflexións serían:

1. Realizar unha charla coloquio para pais de nenos que inicien a escolaridade, no mes de Xuño, na

VICENTE





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

que se tratarían os seguintes temas: Importancia e significado do inicio da escolaridade para o desenvolvemento afectivo e social do neno e para a evolución da súa escolaridade. Indicadores de madurez para o inicio da escolaridade. Actitudes e condicións favorables e desfavorables do medio familiar. Actividades programadas pola escola no momento do inicio da escolaridade.

Esta charla-coloquio é impartida e motivada polo profesional psicopedagogo da escola.

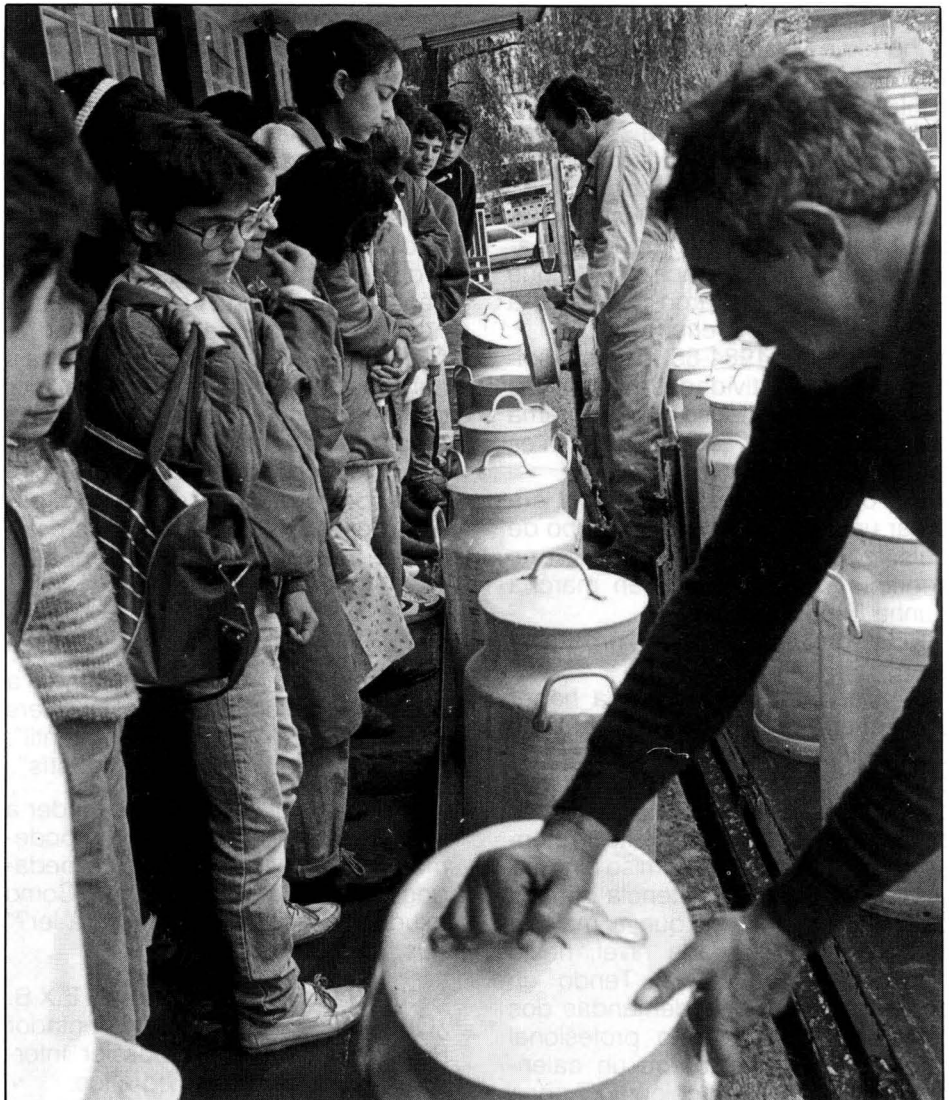
2. Entrevistas das mestras cos pais e o neno. Estas entrevistas realízanse nas dúas primeiras semanas de Setembro, á hora e ó día que lles comunica a cada pai nunha circular enviada no mes de Agosto, xunto cun resumo, en forma de tríptico motivado con debuxos, elaborado polo profesional psicopedagogo, da charla-coloquio do mes de Xuño. Os obxectivos desta entrevista son:

a) Que cada neno acceda ós materiais e espazo escolar acompañado pola figura de confianza que representan os seus pais. Para isto propóñenselles xogos con materiais da clase, previamente preparados, e faise, xunto cos seus pais, un recorrido por tódalas dependencias da escola.

b) Recoller algúns datos relativos ó nivel de autonomía persoal, relacións familiares e persoais do neno que serven de indicadores do nivel madurativo do neno.

Como material de apoio para estas entrevistas proporcionáseles ós mestres uns materiais de estudo no mes de xuño que se discuten no mes de Setembro cunha guía dos aspectos que se poden abordar nesa entrevista. Unha vez realizadas tódalas entrevistas, ou a metade do proceso, realízase unha reunión cos mestres para reflexionar sobre o desenvolvemento das mesmas.

3. Adaptación do neno ó grupo clase. Co obxecto de que a adaptación do neno se produza dun xeito o máis gradual e individualizado posible, estableceuse un sistema de entrada do neno na escola tal, que cada neno estaba a primeira media xornada da súa estancia na escola nun grupo de 4 rapaces e outra media cun grupo xa máis amplo. Pretendíase que o grupo no que se integraría cada neno decidiríase despois de valora-lo seu xeito de proce-



VICENTE

der na visita cos pais e os datos madurativos aportados polos pais, datos discutidos na reunión antes mencionada.

Como única referencia da valoración de desenvolvemento deste programa citarei o feito de que no primeiro curso de aplicación, 1984-85, foi unha soa mestra, das 3 que estaban cos preescolares de 4 anos, a que se decidiu a levalo adiante. No curso 1985-86, despois de escoita-la experiencia e valoración feita do programa pola súa compañeira, as tres mestras de preescolar de 4 anos decidíronse a levalo adiante. Non entraremos agora na análise dos diferentes temas de reflexión que se suscitaron nas reunións mensuais das mestras co profesional psicopedagogo, a raíz dos datos e as reaccións observadas nesas entrevistas cos pais, xa que sae fóra do obxectivo deste artigo.

## PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE INFORMACIÓN PARA PAIS

Nas primeiras reunións que se mantiveron coa Directiva da A.P.A. do colexio, os seus membros, aprofundando nos principios que acordáramos debían rexe-lo traballo psicopedagóxico, baseándose na súa experiencia do ano anterior: unha serie de conferencias dedicadas ós pais, que eles, coa intervención dun psicólogo organizaran; solicitaron que esta experiencia continuase, se ben se modifica o seu enfoque tendendo ó que eles chamaban unha escola de pais.

Frente a esta demanda no curso 1983-84 elaborouse un proxecto de Escola de Pais baseado nos esquemas de traballo de Escola de Pais desenvolvidos por E. Giberty e F. Escardo nos anos 60 e 70 na Arxentina e nas experiencias que se leva-

# experiencias

ban a cabo nos concellos de Majadahonda e Móstoles, de Madrid. Quizais debido ó alto nivel de esixencia e interés que se precisaba para levar adiante a experiencia e a escasa conciencia da necesidade de formación permanente da persoa no eido da educación, que naqueles momentos existía nesta comunidade educativa, a experiencia fracasou, xa que só 3 pais se mostraron dispostos a levar adiante a experiencia.

No curso 1984-85 o plantexamento das actividades formativas para pais converteuse nun programa de información sobre diferentes temas educativos.

O obxectivo deste programa era crear un certo interese nun grupo de pais, base para propoñer no seguinte curso a posta en marcha dunha Escola de Pais.

Os principios deste programa eran:

—Cada trimestre debería haber unha charla-coloquio para os pais de cada ciclo sobre un tema de saúde corporal, desenvolvemento da personalidade, relacionado co proceso da aprendizaxe. Deste xeito pretendíase crear, sen compromiso ningún, unha dinámica de asistencia para os pais interesados, xa que a maioría tiñan un fillo en cada nivel, nesta comunidade educativa. Tendo en conta os intereses e demandas dos directivos da A.P.A., o profesional psicopedagogo elaborou un calendario das charlas-coloquios, que propuxo á directiva, e esta aprobou.

—Para motiva-la participación dos pais, cada convocatoria de charla-coloquio debería ir acompañada dun pequeno tríptico no que se incluía unha guía dos temas a tratar. Para prolonga-lo debate destas charlas, nas familias, ó finalizar moitas charlas-coloquio entregáronse ós pais uns dossiers informativos dos

puntos e conclusións principais da mesma. Estes dous documentos eran elaborados polo profesional psicopedagogo.

—As charlas-coloquio debían mante-la estrutura de  $\frac{1}{3}$  do tempo (20 minutos) de exposición do especialista no tema e  $\frac{2}{3}$  (40 minutos) dedicados a discuti-las diferentes problemáticas expostas polos pais. Tanto o especialista coma o profesional psicopedagogo estimulaban e motivaban a intervir a outros pais ante as dúbidas plantexadas por outros pais, exercendo un papel de moderadores. Era labor do profesional psicopedagogo elixi-lo profesional especialista máis idóneo, expoñerlle os obxectivos da charla-coloquio e a estrutura que se seguía.

O Programa de charlas-coloquios foi o seguinte:

Preescolar: "Educación para a saúde". Médico Pediatra. Dossiers Informativos: "Alimentación Infantil". "Prevención dos accidente infantís".

Ciclo Inicial e Medio: "Aprender a ler e escribir. ¿Que é? ¿Como podemos axudarlles?" Psicólogo e pedagogo. Dossiers Informativos: "¿Como axudar ó seu fillo a aprender a ler?" "Os libros dos nenos".

II Etapa: "Ó termina-la E.X.B. ¿Que facer?". Psicólogo Orientador Profesional do INEM. Dossier Informativo: Dossier Profesiográfico.

Preescolar: "Os sentimentos e as emocións no neno en idade preescolar". Psicólogo especialista en clínica infantil.

Ciclo Inicial e Medio: "Afectivi-

dade e personalidade do neno de 6 a 10 anos". Psicólogo especialista en clínica infantil.

II Etapa: "A personalidade do adolescente". Psicóloga especialista en clínica.

Ciclo Medio e II Etapa: "O verán e os nenos". "Xogo e Tempo Libre". Panel Informativo: "Guía de campamentos de verán".

Respecto ó obxectivo proposto, pódese valorar como positivo o feito de que acudiran a un 80% das charlas coloquio un grupo de entre 8 e 10 pais, o que pode servir de base para a posta en marcha da Escola de Pais.

## PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR E PROFESIONAL Ó REMATE DO E.X.B.

Unha das primeiras demandas formuladas polos profesores, foi feita polos titores de 8.º de E.X.B. e o xefe de estudos, referida á elaboración dun informe de orientación escolar e profesional para os alumnos de 8.º

Para responder a esta demanda elaborouse un programa de orientación que entendía esta dun xeito diferente ó que se deriva dun informe de orientación. Este programa baseábase nas experiencias que levaban a cabo nos S.P.M. de Alcorcón, Madrid; e St. Boi de Llobregat, Barcelona, e nos conceptos teóricos e propostas de M. HUTEAU.

VICENTE





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

Os conceptos principais e básicos deste programa eran:

—Oriéntase ó alumno para que efectúe unha elección.

—A elección é: "un proceso que se desenvolve a través dunha etapa de orientación do suxeito (os últimos cursos da escolaridade) por medio da clarificación dos obxectivos da elección".

Os obxectivos que se pretendían cubrir con este programa eran:

Proporciona-los medios que permitan acceder a unha información que facilite a elaboración das súas propias expectativas e a toma de decisións.

As actividades que se levaron a cabo para acceder a estes obxectivos foron:

1. Charla informativa de presentación do programa para pais e alumnos. Con ela preténdese fomentar un diálogo dentro das familias que facilite o proceso orientador. Esta charla é impartida polo profesional psicopedagogo e os titores dos alumnos de 8.º

2. Realización dunha enquisa ós alumnos, que permita coñecer as súas expectativas para despois da E.X.B. e os factores condicionantes das mesmas, así como avalialo seu coñecemento das alternativas existentes despois da E.X.B., e das que demanda unha maior información. Esta enquisa elabóraa o profesional psicopedagogo e propóna ós mestres para aplicar na clase.

3. Formar e motivar grupos de debate entre os alumnos para analizar as súas expectativas escolares e/ou profesionais, así coma os factores determinantes das mesmas. Para isto extráense das análises dos resultados das enquisas os puntos de dinamización do diálogo. A análise de datos é feita polo profesional psicopedagogo conxuntamente cos mestres. Os mestres e o profesional moderan os debates.

4. Charla informativa co tema: "Información sobre as alternativas ó remata-la E.X.B." impartida por unha psicóloga orientadora do INEM, e destinada a alumnos e pais de alumnos de 8.º. Os aspectos fundamentais sobre os que se orientaban eran: Aspectos que deben terse en conta á

hora de realiza-la elección escolar ou profesional ó rematar 8.º de E.X.B. BUP e FP: modos de acceso, saídas que ofrecen, mercado de traballo e mecanismos de busca do traballo. Ó rematar esta charla entregábase ós pais un dossier profesiográfico sobre as diferentes ramas da FP e os centros que as impartían en Vigo ou arredores, a súa duración, materias e saídas profesionais que se prevía que tiñan.

5. Elaboración dun Dossier Profesiográfico polos alumnos daquelas ramas que máis interese suscitasen. Os obxectivos educativos desta actividade eran: Guiar a educalo proceso de busca da información sobre aquelas alternativas das que se demanda. Facilitar unha información previa que dinamice as charlas-coloquio sobre as profesións ou alternativas específicas. Estes dossiers eran elaborados polos alumnos que tiñan interese nunha mesma alternativa, baseándose nun guión elaborado na clase. Para elaboralo contaban con certa información proporcionada polo profesional psicopedagogo e outra recollida en entrevistas a profesionais da rama sobre a cal elaboraban o dossier.

6. Charlas-coloquios sobre alternativas e profesións específicas. Estas eran impartidas por un profesor, un profesional e varios alumnos das ramas que máis interese ou demanda de información suscitaban. O obxectivo destas charlas-coloquio era facilitalo acceso á información específica acerca daquelas alternativas que se demandaban, tanto no seu aspecto de formación coma situación laboral.

Este programa foi desenvolvido durante o curso 1983-84, ó rematar ese curso as reflexións que suscitou levaron a propoñer que no curso seguinte continuase con tres novidades:

1. Que os profesores intervinientes foran tódolos pertencentes á II Etapa.

2. Que, seguindo os principios básicos do programa, se ampliase a orientación ós alumnos no programa.

Consecuencia disto no curso 1984-85 foi que se modificaron os puntos 5 e 6 se ampliou un novo punto no programa. Os alumnos, en lugar de elaborar un dossier elaboraban unha guía de preguntas a efectuar ós profesores das ramas ou al-

ternativas que ían visitar. As charlas-coloquios, punto 6, substituíronse por visitas a centros de BUP e FP nos que os profesores e xefes de estudos os informaban sobre as características xerais dos estudos e as actividades que se realizaban no centro, os profesores dos talleres ou ramas, ensinábanlle-los laboratorios ou talleres, para rematar cun encontro cos alumnos desa especialidade.

Os alumnos de 7.º comezaron a intervir no programa desenvolvido nos puntos do 1 ó 5. Ademais engadiuse un 7.º punto onde os alumnos de 8.º expoñían ós de 7.º os aspectos fundamentais de cada rama ou especialidade na que traballaran.

Coido que pode servir como elemento valorativo do programa o que este se continúe desenvolvendo no curso 1985-86 e que sigan introducíndose modificacións, como a ampliación do programa a alumnos de 6.º e a introducción dun 9.º punto no programa, dándolle maior participación ós pais, consistente esta, nunha visita ós centros de F.P. e BUP que xa viron os seus fillos.

J.R.L.M.

## NOTAS

Parte do contido deste artigo presentouse nunha comunicación nas I Xornadas Galegas de Psicología e Educación, polo mesmo autor.

- (1) *Ve-lo artigo de C. COLL e outros citado na Bibliografía, para máis información.*
- (2) *A Dra. M. Utrilla, psiquiatra infantil e directora dun Servizo Médico Pedagógico suízo, dirixía naquelas datas un seminario de seguimento deste xeito de traballo na escola.*

## BIBLIOGRAFÍA

- COLL, C. BASSEDAS, E. ROSELL, M.; "Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología educacional" *Infancia y Aprendizaje*, n.º 15, 1981.
- COLL, C., FORNS, M. *Áreas de Intervención de la psicología*. Ed. Horsori, 1980.
- GIBERTY, E. *Escuela para padres*. Ediciones Insula. Buenos Aires, 1976.
- FREUD, A. *Normalidad y patología en la niñez*. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- HUTEAU, M. "Psicología y Psicopedagogía de la elección profesional". *Infancia y Aprendizaje* n.º 9, 1980.
- S.P.M. de ALCORCÓN: *Rendimiento Escolar en Alcorcón*. Madrid, 1982. Ayuntamiento de Alcorcón.
- S.P.M. Sant Boi Despert y Sant Just de Llobregat *¿Que hacer al terminar la E.G.B.?* Ayuntamientos de Sant Boi y Sant Just. Barcelona.



# investigación

## Eu aprendo Ti aprendes

## ... Eles non aprenden

M.<sup>a</sup> Pilar Jiménez  
Luis Otero

### COMENTARIO VERBO DUNHA PEQUENA INVESTIGACIÓN

Ó comenzármolo traballo de investigación<sup>(1)</sup> non tratábase de atopar as "causas do fracaso escolar", nin de determinar cal é a metodoloxía do futuro. O noso obxectivo era máis modesto. Queríamos comprobar a certeza das impresións que tirábamos da nosa experiencia no ensino das Ciencias experimentais.

Coñecida é a alta porcentaxe de suspensos nestas áreas, chegando, no caso da Física e das Matemáticas, a cifras vergoñentas. Para lectores de pouca fe, recomendamos unha ollada á sección de anuncios breves dun xornal do mes de Xuño; atopará na oferta de clases particulares un bo indicador da situación.

Escasas as iniciativas entre nós para analiza-lo problema, dano como irresoluble ou recorren a tópicos xustificativos: a extensión dos programas que "temos que dar", a "mala base", a dificultade intrínseca da asignatura, o "pasotismo", etc. Son sempre "causas alleas á nosa vontade". A discusión chega case sempre a un grao de subxectividade tal que non produce máis efecto que a continuidade do problema. Pagaba a pena, pois, enfoca-lo problema pola outra cara: é dicir, aceptémo-las pretendidas razóns do suspenso, pero, ¿qué pasa cos afortunados que aproban?, ¿aprenderon?

A nosa hipótese de partida era negativa. Son xa moitos os traballos que teñen sinalado as dificultades dos alumnos para incorporar de forma coherente conceptos e teorías científicas. A falla de axeitamento dos currículum ó grao de desenrolo cognoscitivo<sup>(2)</sup>, a metodoloxía empregada nas clases de Ciencias<sup>(3)</sup>, ou a persistencia de concepcións

erróneas<sup>(4)</sup>, son algúns dos factores máis relevantes que aparecen nas investigacións sobre o tema.

Estes estudos, ademais da nosa propia experiencia, levábons a aventurar un certo grao de deficiencia na comprensión de conceptos científicos básicos e, coma consecuencia lóxica, a dificultade de explicar situacións da vida cotiá en termos científicos coherentes co pretendidamente estudiado.

### O TRABALLO

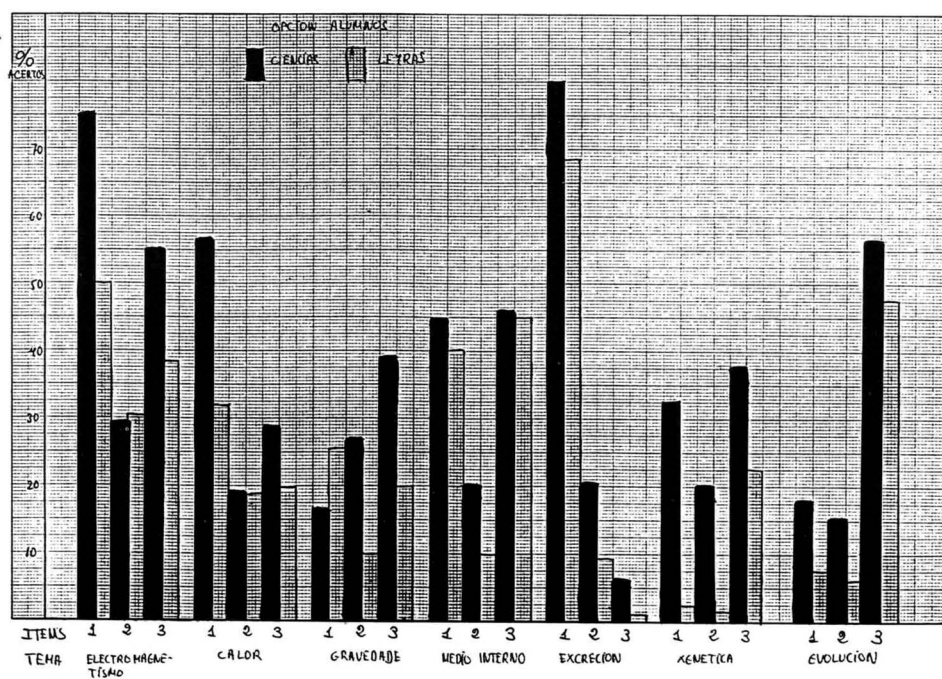
Consistiu no deseño dun cuestionario de 24 items de 4 opcións, correspondentes ós contidos de:

- Electromagnetismo
- Calor

- Gravidade
- Presión atmosférica
- Dinámica
- Sangue e medio interno
- Excreción
- Metabolismo
- Xenética e selección natural

O nivel correspondíase co dos programas de 1.º, 2.º e 3.º de B.U.P. Despois de facer unha proba previa con alumnos de C.O.U. e desbotar algúns items, foi redactado un cuestionario definitivo que se pasou a 49 alumnos de 1.º de Biolóxicas do C.U. de Vigo, a 115 e 65 de 1.º das EE.UU./ de Formación do profesorado de Pontevedra e Vigo, e a 39 mestres en exercicio.

Entre os consultados había alumnos que fixeran B.U.P. por Letras e por Ciencias. Os resultados veñen recollidos de forma esquemática na táboa.



# investigación

TOTAL ITEMS ACERTADOS	14	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
% sobre 229 persoas	0,4	1,3	3,5	2,2	4,8	14,4	12,2	16,6	18,3	16,6	6,1	3,5
% acumulado	0,4	1,7	5,2	7,4	12,2	26,2	38,9	55,5	73,8	90,4	96,5	100

## CONCLUSIONES

Ainda recoñecendo as limitacións do método empregado, o baixo nivel de respostas correctas, confirma a nosa hipótese de que os alumnos, despois de ter dous ou tres cursos de Ciencias aprobados, non teñen establecidos de forma coherente conceptos básicos. Aínda que non dubidamos que os poidan manipular mecanicamente en situacións académicas (exames, problemas-tipo, etc.), atopan grandes dificultades para explicar fenómenos do seu entorno ou mesmo do seu propio corpo. Hai que ter en conta que parte das cuestións plantexadas eran do tipo:

¿Para que serve o globo de cristal das bombillas?, ou ¿varía o pH do sangue cando se toma moito vinagre?

Unha análise pormenorizada das respostas ofrécenos outros aspectos interesantes. Por exemplo hai preferencia polas respostas nas que se emprega fraseoloxía científica, aínda que de forma incorrecta.

A pregunta ¿por que non escapan os gases da atmosfera? é contestada en maior proporción coa opción "porque rotan á mesma velocidade que a terra e, xa que logo, actúa a forza centrífuga", en troques de colle-la correcta e sinxela "porque pesan".

O número de acertos é maior nos items que demandan definicións, ca naqueles que esixen algunha explicación ou razonamento.

Outro aspecto curioso é a visión dogmática da Ciencia que se entende coma un proceso continuo e ilimitado de descubrimentos, chegando a non acepta-los límites que a propia Ciencia establece nas súas teorías (cero absoluto, velocidade da luz, etc.).

Por outro lado aparecen, afortunadamente, diferencias significativas entre os estudantes que fixeron B.U.P. por Ciencias e os que fixeron letras.

## ACLARACIÓN FINAL

Cando concluimos que os alumnos non aprenden de certo que o facemos desde unha concepción concreta da Ciencia e do ensino das Ciencias. Alguén podería aducir que desa maneira poden relativizarse os resultados. Temos que insistir que traballamos sobre conceptos básicos; a adquisición destes, aparece nas programacións de 1.º, 2.º e 3.º de B.U.P. (Leis de Newton, Leis de Mendel, temperatura, etc.). Onde poden radicalas diferencias é no que se entende por adquisición de conceptos. Precisamente este é o aspecto que nos gustaría investigar máis a fondo.

Do observado no traballo que comentamos e na experiencia de moitos ensinantes, vemos que existe unha concepción da aprendizaxe que ten coma características esenciais:

- a) unha visión do alumno coma memoria de non sei cantos K preparada para recibir e almacenar calquera tipo de información.
- b) unha visión da Ciencia coma conxunto de conceptos relacionados lóxicamente entre eles e susceptibles de ser transferidos sen distorsión.
- c) unhas referencias a un método científico, que, de ser cumprido, aseguraría sempre chegar ós resultados verdadeiros.

Pola contra, nós pensamos que un enfoque da ensinanza das Ciencias ten que partir de:

- a) a visión do alumno coma portador de coñecementos e experiencias que configuran desde pequeno unha estrutura cognoscitiva onde vai incorporar novos coñecementos completando ou modificando os anteriores.

- b) a visión da Ciencia coma un proceso irregular de discusión, elaboración de hipóteses, deseño de experimentos, cuestionamento dos grandes principios.
- c) a necesidade de admitir diferentes camiños e estratexias para a resolución de problemas.

A plasmación práctica destes principios nas aulas non é doada de levar pero pensamos que pode axudar a rebaixa-lo número de suspensos e, o que é máis importante, facer do estudio das Ciencias unha actividade positiva para o desenrolo do alumno.

M.P.J./L.O.G.

## NOTAS

- (1) *ALGÚNS PROBLEMAS NA APRENDIZAXE DAS CIENCIAS EXPERIMENTAIS NO BACHARELATO.* MARILAR JIMÉNEZ E LUIS OTERO. TRABALLO PRESENTADO NO "1.º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN NA DIDÁCTICA DAS CIENCIAS E DAS MATEMÁTICAS.
- (2) SHAYER M. & ADEY P. "LA CIENCIA DE ENSEÑAR CIENCIAS" (MADRID ED. NARCEA).
- (3) DRIVE R. "Pupils' alternative frameworks in Science". *European Journal Science Vol. 3 1981.*
- (4) CARRASCOSA J. y GIL D. "Los errores conceptuales en la enseñanza de la Física" *Actos 1.ªs Jornadas de investigación Didáctica en Física y Química (1982).*

## Problemas da participación.

Seminario de Organización Escolar<sup>(1)</sup>

*Hai tres cursos que este equipo botou a andar elaborando un pequeno traballo sobre a problemática que se plantexa ó querer estruturar un centro escolar para que funcione coa participación de tódolos estamentos que integran a comunidade escolar. Hoxe traemos parte dese traballo a estas páxinas por dúas razóns: A primeira, porque continuamos convencidos de que unha alternativa global a unha crise escolar que tamén é global non se pode abordar sen se propor un cambio nas relacións entre os distintos estamentos que nela converxen; e a segunda, porque a constitución dos Consellos Escolares ó remate do curso pasado fixo aumenta-lo interese de moitos profesores, pais e alumnos polos temas de organización escolar e fai posible agora abrir unha reflexión colectiva que axude ós membros electos a cumprir da forma máis eficaz nos órganos de goberno dos centros.*

### FILOSOFÍA DA PARTICIPACIÓN

Todo modelo organizativo estrutúrase en función duns obxectivos deseñados. Se pensamos que a escola ten que ser un instrumento de difusión de valores democráticos e modelos de convivencia, a estrutura organizativa escolar terá que estar baseada na participación dos sectores implicados.

Unha estrutura participativa permitirá:

—Unha maior identificación dos profesores co seu traballo, pois con ela terán un control sobre as súas condicións de traballo e o entorno que o determina.

—Que a familia e a escola leven a cabo un labor conxunto mediante a participación dos pais dos alumnos, integrantes naturais da comunidade escolar, posto que a contradicción entre o colexio e a familia incidirá sobre o alumno producindo desconcerto, falta de interese ou calquera outra manifestación negativa.

—Unha diminución da inadaptação dos alumnos ó teren un control sobre a propia actividade e convivencia, e unha aprendizaxe da democracia coma unha práctica, unha forma de vivir.

A estrutura participativa quere dicir que profesores, pais e alumnos, no seu caso, participan coa Dirección do centro na toma de decisións sobre todos aqueles aspectos pedagóxicos que lles afectan como estamentos; é dicir, cada estamento participa segundo as funcións que lles dá súa responsabilidade ou o rol que a estrutura do centro lles asigna:

—O Claustro como último responsable do labor didáctico-instrutivo investiga nos seminarios didácticos e departamentos, e decide os obxectivos e a metodoloxía a seguir para conseguir eses obxectivos, así coma os instrumentos precisos para avaliar e controla-los contidos, a actitude e o traballo dos alumnos.

—Os pais participan na elección do director e designación do equipo directivo, así coma na realización das actividades extraescolares.

—Os alumnos participan, segundo a súa idade e responsabilidade, na confección da normativa que permita a convivencia e o traballo na aula. Tamén participan na elaboración das actividades extraescolares e paraescolares e nas xuntas de avaliación, para analizar e crítica-los resultados de cada período.

—Os tres estamentos xuntos analizan, cuestionan, deciden e avalían

os obxectivos de formación global ou de actitudes a acadar nun período académico, así coma os medios e instrumentos precisos para chegar a eles.

Este tipo de estrutura provoca un estilo de relación persoal e pedagóxica que ten as seguintes características:

—Cada estamento séntese responsable e protagonista da súa partilla educativa e el mesmo soluciona por medio dun instrumento base, o diálogo e o debate, os conflitos que inevitablemente xurdirán no funcionamento cada día.

—Toda a estrutura está baseada na confianza absoluta que a Dirección deposita en cada un dos estamentos, así como no recoñecemento do sentido de responsabilidade e madurez que, segundo a idade e funcións, ofrece cada nivel educativo.

—A Dirección perfílase, dentro da súa función executiva, coma o órgano que coordena e preside os distintos estamentos, controla as decisións tomadas e estimula e anima toda iniciativa pedagóxica e a acción educativa global.

—As relacións pedagóxicas e persoais fundaméntanse nos princi-

sigue pág. 57



## Os muíños de auga



Muíño de Sunsido (Camos, Nigrán)

VICENTE

### \* Texto do alumno e recopila- ción de textos para documen- tación:

Consello de Redacción.

### \* Programación:

Elías Domínguez Prieto

X. Carlos Fernández Martínez

Luís María Llorente de Mata

### \* Fichas de documentación "Léxico" e "Folclore"

Xerardo Dasairas.

### TEXTO PARA O ALUMNO

### PROGRAMACIÓN

- 1) Introducción
- 2) Obxectivos
- 3) Exploración inicial
- 4) Actividades
  - 4.1) Área de expresión verbal
  - 4.2) Área de expresión dinámica
  - 4.3) Área de expresión numérica
  - 4.4) Área de experiencia
  - 4.5) Área de expresión plástica
- 5) Exploración final

### FICHAS DE DOCUMENTA- CIÓN

- 1) Esquema do muíño de auga (de rodicio)
- 2) Léxico
- 3) Historia
- 4) Tipos de muíños
- 5) Medidas
- 6) Folclore
- 7) Toponimia

*Este material que se presenta no apartado de RECURSOS da nosa Revista, pretende aportar un instrumento útil para traballar cun elemento común no noso entorno. Os muíños de auga, peza abundante da nosa arquitectura popular, aglutina unha chea de información sobre a vida socioeconómica tradicional do agro gallego.*

*É ademais un centro de interés que dá a oportunidade de traballar cos alumnos dun xeito interdisciplinar, xerando situacións de aprendizaxe activa, baseada na investigación, con instrumentos de observación e recollida de datos variados e cun alto contido didáctico.*

*Os recursos que siguen a continuación son unha proposta de traballo, que pode abrir un abano moi amplo de actividades na aula e no entorno dos rapaces.*

## Texto para o alumno

### OS MUIÑOS

*“Meu meniño durme, durme  
que teño que ir ó muiño  
teño que ir pola fariña  
para face-lo panciño”.*

De seguro que os terás visto moitas veces. Nos regatos, nos ríos, casiñas de pedra e tella, os *muiños*. Cada vez son menos os que se usan. Hoxe hai outras formas de moer o gran que dará a fariña que dará o pan. Se primeiro foi a forza do home a que moveu o *muiño*, logo a auga, o vento, os animais, hoxe a electricidade fai aquel traballo, liberando ás persoas desta tarefa e deixando á auga volver ó rego.

¿Que son os *muiños*? O dicionario di que *“un mecanismo que aproveitando distintas forzas motrices serve para facilita-la tarefa de moer los distintos grans dos cereais ou doutras materias vexetais”*.

Aínda que hoxe os vexas aí, abandonados, cumpriron un importantísimo papel na economía tradicional de Galicia: a transformación do gran (de centeo, de millo, de trigo) en fariña que servirá para a fabricación do pan e como alimento básico para persoas e animais.

Fíxate en todo o proceso necesario para face-lo pan, e a importancia que xa que logo tería o *muiño*:

O gran *mállase* na *eira*, ou *debúllase* no caso do millo; éste sécase e gárdase no *horreo*, e o centeo e millo trigo gárdanse nas *arcas*; lévase ó *muiño*, de onde sae a *fariña* coa que se prepara a masa para face-los *bolos* e *cocelos* no *forno*.

VICENTE



### UN POUCO DE HISTORIA

Isto de moer o gran xa ven de vello. Os homes valéronse a través do tempo de mecanismos diversos para conseguila fariña. Os muiños máis antigos que se coñecen na Galicia prehistórica son os *muiños chairos*. Eran dúas pedras, unha grande coa cara superior lisa, e outra pequena que se movía coa man sobre a primeira, esmagando o gran.

Nas excavacións arqueolóxicas nos *Castros* (poboado fortificado nos que habitaban os pobos do noroeste da península Ibérica entre os séculos IV antes de Cristo ó II da nosa era), atópanse muiños deste tipo, que supoñemos xa eran utilizados moito antes da aparición desta cultura en Galicia. Tamén se atopan nos *Castros* gran cantidade de *muiños de man circulares*, que se supón introduciron os romanos.

Estes muiños circulares, perduraron en Galicia ata a Idade Media (séculos XI-XII) na que foron trocados polos *muiños hidráulicos*, quedando os de man para pita-lo gran dos animais, e moito menos para moer-la fariña para o consumo humano. Por último, os *muiños eléctricos* —cun uso xeralizado aínda relativamente recente— acabaron practicamente co uso dos muiños de auga e fixeron desaparecer-los de tracción humana.

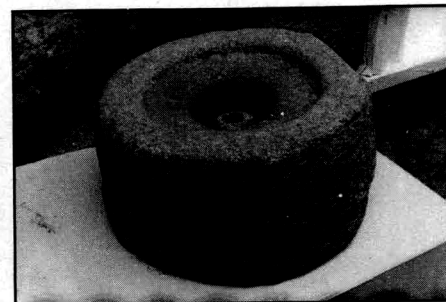
Fíxate nos muiños de man circulares dos debuxos e fotografías, e comprobarás que o seu mecanismo básico non se diferencia do dos *muiños de auga* ou dos de *vento*. Ademais do seu tamaño, con respecto ó seu movemento ¿cal é a principal variación entre eles?

Todos eles perseguiron e persiguen un mesmo obxectivo: transformar as forzas da natureza —a través de varios mecanismos dos que logo falaremos e poderás ver nos muiños da túa zona—, no movemento circular



*Muiño chairo* (Museo Municipal-Vigo)

LUIS BARÁ



*Muiño de man castrexo* (Museo Municipal-Vigo)

LUIS BARÁ

dunha pedra fabricada polos homes, a *moa*, que esfregando contra outra que se atopa fixa, o *pé*, esmagará o gran ata convertilo en fariña.

### FUNCIONAMENTO E PARTES PRINCIPAIS DOS MUIÑOS DE AUGA

Os muiños máis abundantes na Galicia de hoxe son os que utilizan como forza motriz a auga, os *hidráulicos*. As edificacións que se espallan por toda Galicia albergando os mecanismos para moer o gran, forman parte do noso patrimonio cultural como outros elementos da nosa arquitectura popular.



Existen diversos tipos de muiños de auga, pero os máis comúns son os *muiños de regato*, dos que imos falar máis de vagar e sobre os que traballaredes cos vosos profesores.

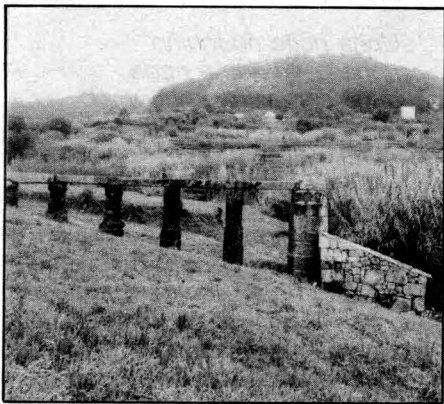
Se no lugar onde vives hai outros tipos de muiños, daráste conta que se semellarán moito a estes e que os seus elementos chamaranse de xeito parecido.

¿Que relación ten a existencia de moitos muiños de auga en Galicia coas súas características xeográficas e climáticas?

Tódolos muiños persiguen un mesmo fin: que a *moa*<sup>(12)</sup> xire seguido rozando o *pé*<sup>(13)</sup>, que está fixo, e esfrague entre as dúas pedras o gran.

Para que este xiro teña lugar, é preciso que a auga chegue ó edificio do muiño, bata con forza nunha especie de roda horizontal cunhas pás chamadas *penas*, o *rodicio*<sup>(6)</sup>, situado na parte baixa do muiño, imprimíndolle un movemento xiratorio transmitido por un eixo á *moa*.

A auga dos ríos e regatos retense e acumúlase nunha presa ou estanque, e desta presa lévase ó muiño a través dunha *canle*<sup>(1)</sup>, que pode ter moi distintas características e dimensións segundo a súa ubicación.

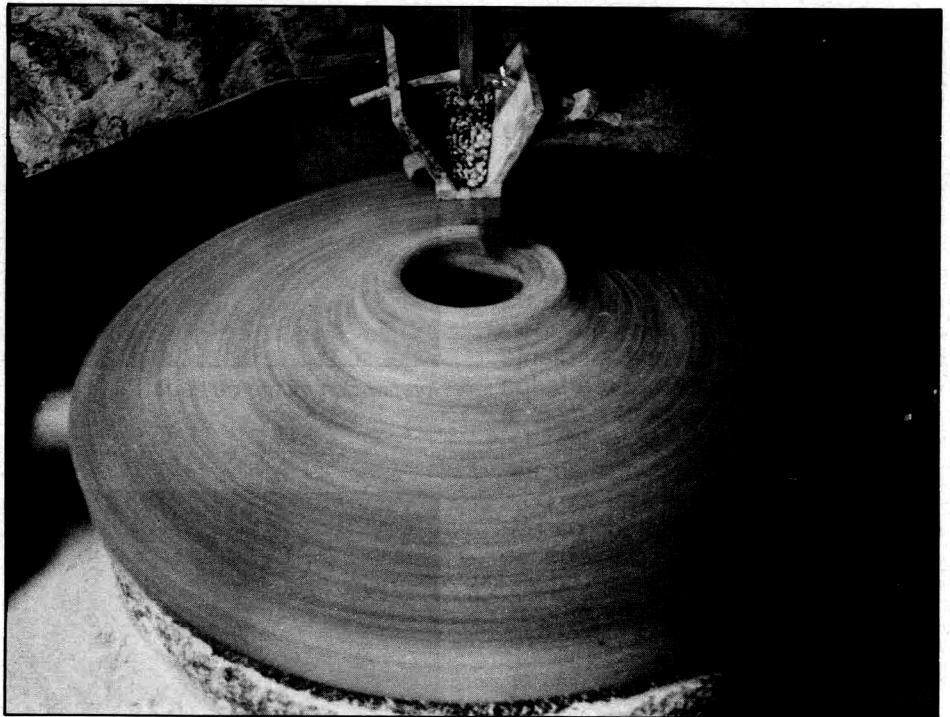


Muiño de Sunsido (Camos, Nigrán)

VICENTE

## FUNCIONAMENTO

O *muiñeiro* bota o gran nunha especie de caixa de madeira, con forma de pirámide invertida e aberta por enriba e por embaixo, que está pendurada enriba da *moa*, a *moe-ga*<sup>(15)</sup>. O gran esbara cara outra peza, a *adella*<sup>(14)</sup>, unha canle que dirixe o gran cara ó *ollo da moa*. Para que o gran esbare mellor utilízase un elemento chamado *tarabelo*. Entérase de cal é o seu funcionamento.



Moa

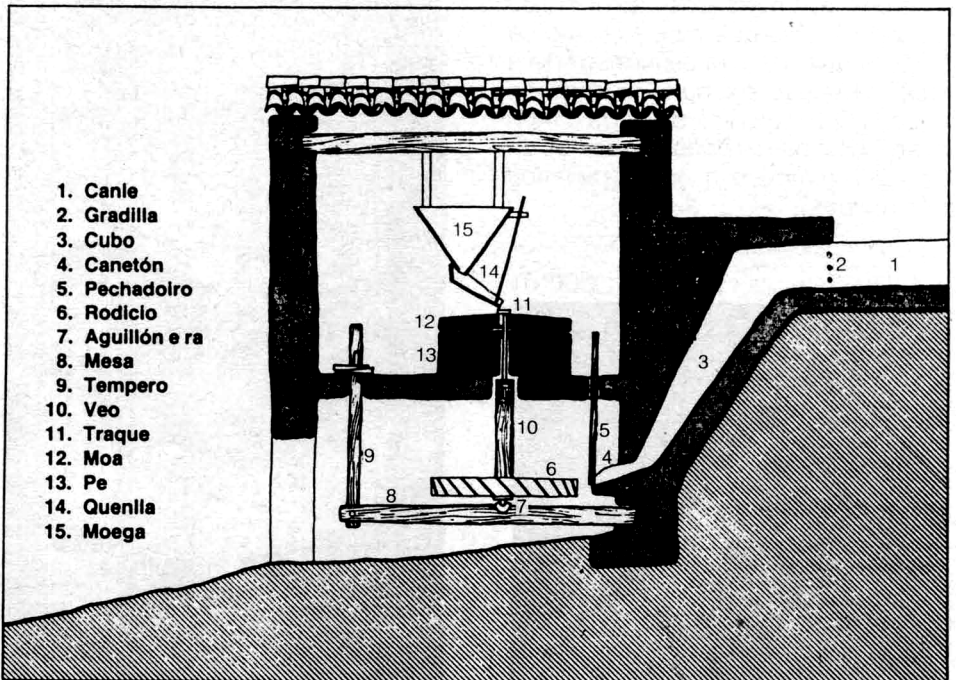
VICENTE

A *moa* é unha pedra circular, máis alta no medio ca nas beiras; ten forma de sombreiro chino. No medio e medio dela hai un burato duns 15 centímetros de diámetro polo que cae o gran, o *ollo da moa* do que xa falamos. Por este buraco métese o gran entre a *moa* e o *pé*<sup>(13)</sup>, *caendo directamente ó farneiro*, lugar do piso onde cae a fariña e se recolle coa *vasoira*, (feita de xesta ou piorno) e a *pá*.

Hai diferentes tipos de moas, segundo o que se queira moer: para moe-lo trigo e o centeo úsanse as *moas albeiras*, que teñen textura máis fina; para moe-lo millo úsase a pedra do país que ten a textura máis forte.

As pedras hai que picalas, xa que co rozamento contra o *pé* gástanse. Pica-las pedras consiste en facerlles unhas regaterías unhas máis grandes e outras máis pequenas, que son

Sección dun muiño de auga



1. Canle
2. Gradilla
3. Cubo
4. Canetón
5. Pechadoiro
6. Rodicio
7. Agullón e ra
8. Mesa
9. Tempero
10. Veo
11. Traque
12. Moa
13. Pe
14. Quenlla
15. Moega



as que esmagan o gran. A *moa* hai que picala máis fonda no medio ca nas beiras. Pensa en cal é a razón de facelo así.

Pícanse segundo a frecuencia de uso do muiño; por regra xeral, cada dez ou quince días. Para pica-la moa hai que quitala do seu emprazamento.

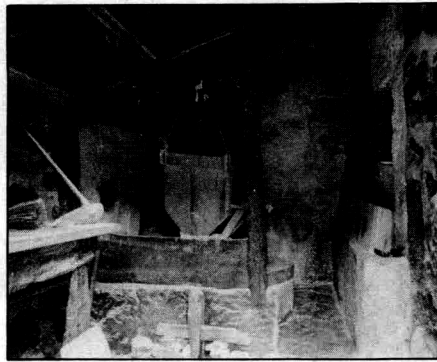
O muiño, ten tamén diversos mecanismos que regulan a entrada da auga, e outras operacións que permiten subir e baixa-la *moa*. Mediante esta operación, lógrase que a fariña sexa máis fina –premendo máis a moa contra o pé– ou máis grosa –facendo subi-la *moa*, co que se aumenta a distancia entre ésta e o pé–. Para isto utilízase o chamado *pau da porca* ou *mesa*<sup>(6)</sup>, que fai que se mova o conxunto do *rodicio*<sup>(6)</sup>. Investiga a través de que mecanismo se realiza esta operación. ¿A que se referirá esta cantiga popular?:

*Ó muiño do meu sogro  
eu ben lle sei o tempero:  
se está erguido, hai que baixalo  
e se está baixo, hai que erguelo.*

Pois xa temos ó noso muiño moendo. Xa coñeces o fundamental do seu funcionamento. Pero aínda quedan moitas cousas interesantes que investigar, como por exemplo:

¿Como se fai para que chegue a auga con forza suficiente para move-lo *rodicio*? Cada elemento do muiño ten o seu nome –que varía dun lugar a outro de Galicia– ¿saberías nomealos todos e poñelos nun debuxo? Cando non hai que moer, ¿como se fai para que non xire e se desgaste a *moa*? ¿Pódese pecha-la entrada da auga? ¿Quen e como se paga ó muiñeiro? ¿Hai outros tipos de muiños en Galicia? ¿Quen son os propietarios dos muiños?

VICENTE



Interior dun muiño de auga

VICENTE



Rodicio

VICENTE

Moega



VICENTE

## FOLCLORE E RELACIÓNS NO MUIÑO

Ademáis da súa función productiva, o muiño sempre foi un lugar de relacións entre os veciños, posto que cando acudían para moer reuníanse e moitas veces quedaban de lería e de troula, cantando e bailando. A estas *muiñadas* acudían mulleres e homes, aínda que eran os mozos e as mozas os que máis participaban. No muiño dábanse cita estes últimos, e nel tiñan lugar moitas das súas relacións. Polo común, as muiñadas eran pola noite e tiveron un sentido de reunión festiva.

Actualmente estes costumes desapareceron, e o muiño só cumpre a súa función práctica, no suposto de que siga funcionando. As modificacións e alteracións sufridas pola economía tradicional, a progresiva substitución destes muiños polos eléctricos e o conseqüente abandono e desaparición dos primeiros é un feito evidente.

Da importancia que tivo o muiño na vida cotidiana danos mostra o *cantigueiro*: de tódalas construcións populares foi a que deu lugar a un maior e máis variado número de *cantigas*.

*Unha noite no muiño  
unha noite non é nada  
unha semaniña enteira  
iso sí que é muiñada.*

Agora tócache a tí investigar xunto cos teus compañeiros e mestres. Consultar libros, documentación, e sobre todo ese riquísimo libro sempre aberto do teu entorno, das cousas, da natureza e da xente.

Non esquezas como un obxectivo fundamental da túa investigación, o de pular pola conservación dos edificios dos muiños, como patrimonio cultural e vestixio da actividade dos teus avós e tatarataravós. ¡PRO-TÉXEOS!

VICENTE



## Programación (1)

Elías Domínguez Prieto  
Xosé Carlos Fdez. Martínez  
Xosé Anxo Losada Fdez.  
Luis María Llorente de Mata

### 1) INTRODUCCIÓN

Somos un grupo de mestres que traballamos nunha comarca rural, en escolas unitarias. Como froito dos nosos intentos de coordinación e traballo conxunto, e para intentarmos coñecer e revaloriza-la nosa cultural material e achegando o neno ó medio saíu esta unidade didáctica que pode ser axeitada á vosa zona de traballo.

### 2) OBXECTIVOS

- 1.º Ve-la utilidade funcional do muíño.
- 2.º Ve-la utilidade social do muíño.
- 3.º Coñece-las partes do muíño.
- 4.º Comprende-lo funcionamento do muíño.
- 5.º "Experimentar" os sentimentos que xeraba o muíño na xente.
- 6.º Diferencia-los distintos tipos de muíños.
- 7.º Ver outros accesorios relacionados co muíño.
- 8.º Identifica-las diferentes profesións relacionadas coa vida do muíño.
- 9.º Aplica-lo funcionamento do muíño a outros tipos de máquinas.
- 10.º Comprender como o medio condiciona o emprazamento e a forma muíño.

### 3) EXPLORACIÓN INICIAL

Vai destinada a que o mestre vexa o grao de coñecemento que o neno ten dos muíños; isto pódese facer con preguntas como: ¿sabedes para que é un muíño?, ¿sabedes que é un muíño?, ¿vistes algún muíño?, ¿onde o vistes?, ¿como era?, ¿que tiña por dentro?, ¿e por fóra?, ¿sabedes que é a muiñeira?, ¿de onde vén a muiñeira?...

Mostrarlles fotos e diapositivas de muíños.

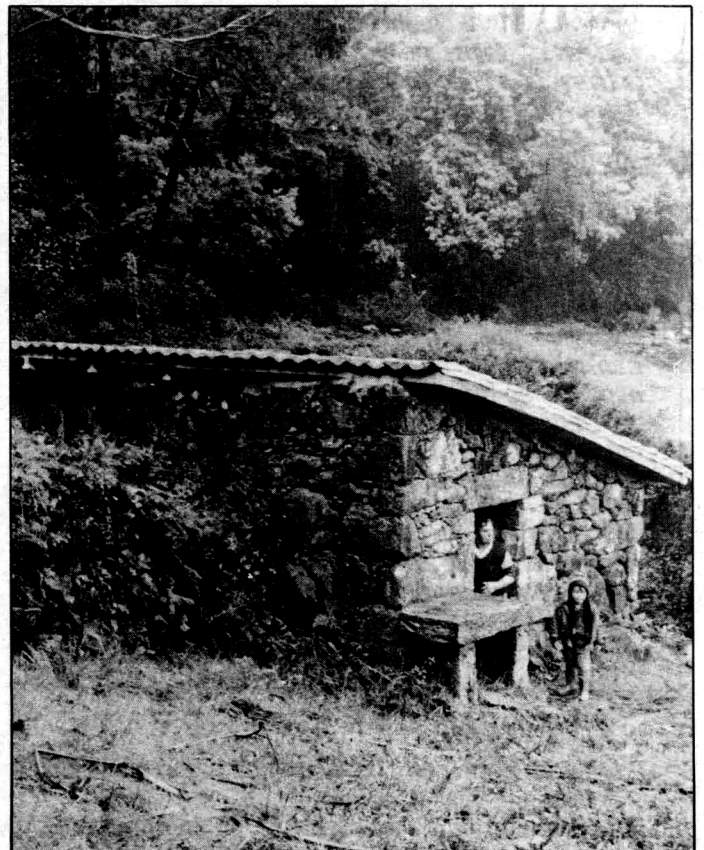
### 4) ACTIVIDADES

#### 4.1. ÁREA DE EXPRESIÓN VERBAL.

- Coñecer e nomear perfectamente as diferentes partes do muíño.
- Preguntarlle á xente do pobo o nome das diferentes partes dun muíño.
- Recoller refráns referentes ó muíño e relacionados con el:  
"As que ó muíño van, se son bonitas logo as moerán"  
"Cando a acea está parada, non dá proveito nin gana nada"  
"Na acea moe o que primeiro chega"  
"Prá misa e pró muíño non espére-lo veciño"
- Recollida de cántigas referentes ó muíño e o seu entorno.

- Elaborar unha entrevista e pasarlla a un muiñeiro, publicándoa no periódico escolar:
  - ¿Cantos anos leva traballando de muiñeiro?
  - Cóntenos algo da vida do muiñeiro.
  - ¿Cómo eran as xuntanzas no muíño?, ¿de qué se falaba?, ¿qué se facía?
  - ¿Resultaba rendable economicamente a profesión de muiñeiro?
  - A aparición dos muíños eléctricos, ¿en qué aspectos se notou?
- Preguntarlles ós vellos sobre a tradición das muiñeiras (bailes populares) e o seu traslado do muíño á praza do lugar.
- Inventar un diálogo entre un muiñeiro e unha persoa que vaia moer.
- Inventar cántigas sobre o muíño.
- Ler lecturas sobre os muíños e as festas e labores nel realizados.

VICENTE



## "O MUIÑO"

*"Vello, abandonado, soíño no monte, tristura de inverno entre as ameazantes árbores, á beira do frío e percorrente río. Sorrintes no verán con música acuática e trinos de paxaro, mentres adornado polas árbores que no inverno o ameazaran.*

*Co tataratá do tarabelo como música de fondo imaxinábame eu o muiño vivo, con sentimentos, con panza no tremiñado, boca na moxega e dentes na moa e no pé. Parecíame falar co muiño por telepatía, el contestábame co ruído do tarabelo e da moa roulando sen parar sobre o pé.*

*Eu preguntelle: ¿Cántos anos tés?; el contestoume coa súa linguaxe tatarateira algo que interpretei como "ti xa non me acordas a nacer". "¿Abúrreste?"; "¿que che parece?". "¿E noutros tempos?"; "non tanto"; estaba agardando que viñera a tardiña para que as mozas e mozos me fixeran compañía; eu cantáballes, eles bailaban, rían, brincaban".*

*Nisto pareceume oír un suspiro acuático: "debeu se-la auga no rodicio", cavilei, "Outros tempos—continuou o muiño— agora a xente ve a televisión, xoga a partida e non sei que outras cousas oio eu dicir por aí. A min déixame só; nin me miran".*

*O muiño parecía chorar, deume pena; el proseguíu:*

*"Antes todos se acordaban de min, pasaban a calquera hora e mirábanme, inspiráballe cantigas, maxinacións, esperanzas de mozos e mozas, de vellos e nenos, moita xente casei, a moitos fixen noivos... algúns tamén se deixaron... vou vello".*

*De súpeto atopeime falando en alto, sorprendido de oírme a min mesmo dicir: "No verán véxote contento"; "Ah!, menos mal que vós, os rapaces, vindes ás troitas ou bañarvos e inda podo xogar convosco, salpicándovos auga co meu rodicio". "Pois agora imos vir máis a miúdo verte"; "É de agradecer pero tendes outras cousas máis novas, modernas lle chamades ¿non?... coas que pasades o tempo. Eu teño problemas... o meu esquelete é de madeira, púdreseme, a pelica é de pedra e pesa tanto que o esquelete non a resiste".*

*O muiño parece que parou de falar e logo proseguíu: "Agora tamén din que hai uns "moliniños" que por electricidade nos están sacando o pan da boca... se os collo entre os meus dentes esna... eles tampouco teñen culpa".*

*Deume tanta pena que pensei en xunta-los veciños e chamarlles de todo. Atopeime outra vez falando en alto. "Mal agradecidos, tanto pan nos leva moído e nisto lle pagades, lambóns".*

*Cando me din conta calei, calquera que pasara chamaríame tolo. Saín do muiño, boteille unha ollada compasiva e marcheime para a casa para non chorar e decidido a irme bañar alí sempre que puidera.*

- Facer unha composición escrita con diferentes temas:  
"Os muiños do meu pobo", "O muiño abandonado", "O muiño encantado", "Amor no muiño"...

- Facer un debate entre varios rapaces sobre as vantaxes e inconvenientes de cada tipo de muiño.
- Facer oracións consecutivas, con distintos rapaces, para inventar unha historia dun muiño.
- Facer fichas con vocabulario referente ó muiño:

### 4.2. ÁREA DE EXPRESIÓN DINÁMICA

- Facer mimos de imitación dos traballos relacionados co muiño.
- Marca-lo ritmo do tarabelo coas palmas.
- Cantar cántigas e muiñeiras.
- Facer xogos rítmicos con refráns.
- Facer ecos e amalgamas rítmicas con ritmos de muiño.
- Imitar sonidos do muiño.
- Escenificar un día de muiñada.
- Identifica-lo sonido dunha muiñeira co sonido do tarabelo.
- Aprende-los pasos da muiñeira.
- Tocar un instrumento de percusión ó ritmo da muiñeira.
- Audición musical de pezas relacionadas co muiño.
- escoitar unha gravación cos sonidos do muiño.

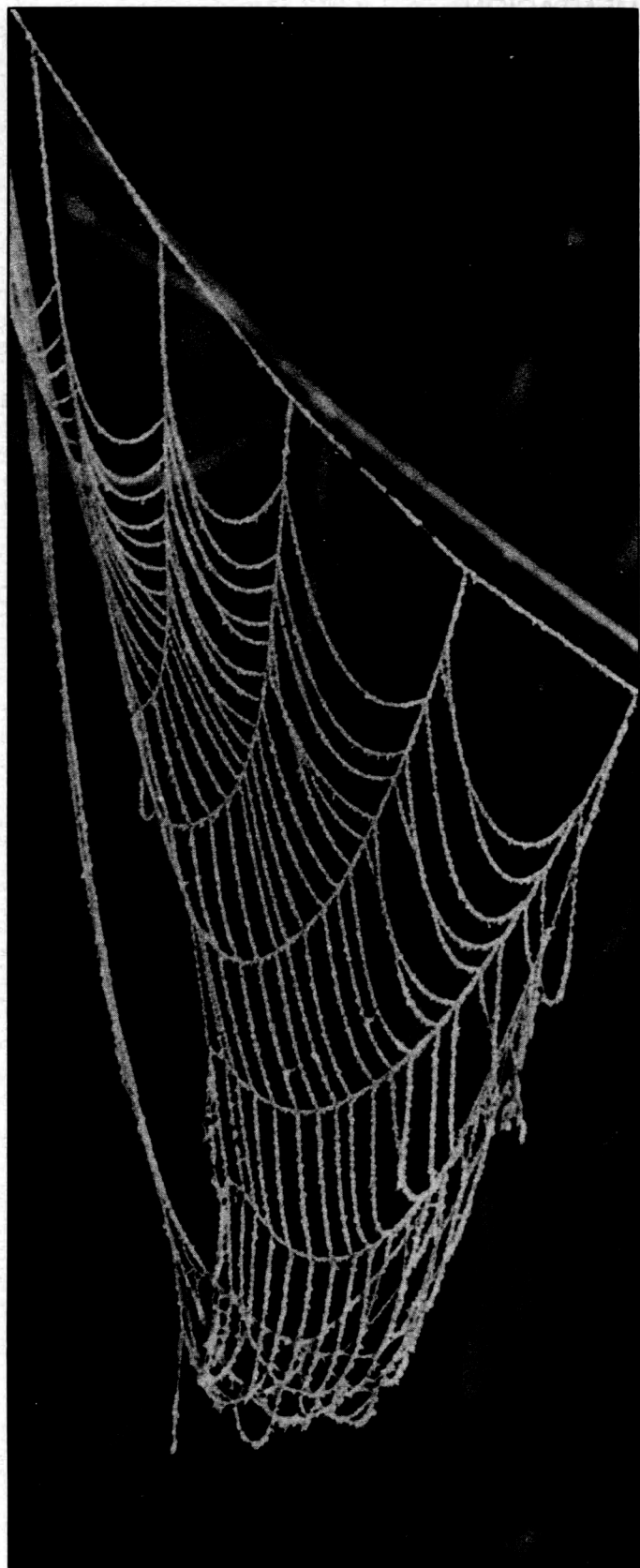
### 4.3. ÁREA DE EXPRESIÓN NUMÉRICA

- Calcula-la capacidade da moxega.
- Calcula-la lonxitude da circunferencia do rodicio.
- Calcula-la área da coroa circular formada pola moa.
- Pasar dunhas medidas a outras: tega, cuarto, copelo, kilo.
- Conta-los garrunchos do rodicio.
- Problemas de proporción:
  - Se un saco de millo dá dúas tegas de fariña milla, canta fariña milla se fará cun carro que leva 13 sacos de millo.
  - Se un rodicio dá 130 voltas nun minuto: ¿Cántas dará nun día?
- Problemas da vida diaria:
  - Se o muiño nos cobra por moer, cada vez que imos ó muiño, doce copelos, e imos cinco veces ó mes: ¿Cánto nos cobrará en todo o ano?
  - Se sabemos que o tellado do muiño ten 126 metros cadrados de superficie; ¿Cántas tellas nos fan falla para cubri-lo tellado?
- Elaboración de gráficas e estadísticas para sabela frecuencia con que se moe; cal é o día de máis traballo; a cantidade diaria de gran moído;...

### 4.4. ÁREA DE EXPERIENCIA

- Visita a un muiño.
- Observa-las transformación no muiño:
  - gran en fariña.
  - enerxía hidráulica en mecánica.
- Buscar na comarca emprazamentos para os muiños, sobre o mapa ou sobre o propio terreo.
- Comprobar como a menor espacia, maior presión na canela, pola forza da auga.
- Ve-las forzas de rozamento no desgaste da pedra.
- Ve-los sistemas de filtrado para que a auga vaia impa.





VICENTE

#### 4.5. ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA.

- Facer un debuxo dun muíño, no que se vexa a soedade do muíño no medio do agro.
- Debuxa-la planta do muíño.
- Debuxar un mapa da bisbarra, situando os muíños.
- Facer un esquema da maquinaria do muíño.
- Facer debuxos de diferentes tipos de *rodicios*.
- Facer debuxos de diferentes tipos de muíños.
- Debuxar xente levando gran ó muíño: en carro, en burro, ó lombo, en barca.
- Debuxar unha *tega* e un *copelo* para ve-la diferen-  
cia que hai entre eles.
- Debuxar un *burro* de muíño; coa *moa* e sen ela.
- Facer con arxila diferentes tipos de gran: millo,  
centeo, etc...
- Facer con plastilina unha moa e o pé, de maneira  
que encaixen un no outro.
- Construír en madeira, xuntándose varios rapaces,  
a maquinaria do muíño, facéndoo a escala.
- Preparar un mural, no que se vexan as diferentes  
utilizacións do muíño: Lugar de reunión, transfor-  
mación de materia, utilización de recursos natu-  
rais.
- Facer un muíño de xuncos e bugallos.
- Facer "collages", con elementos naturais, referen-  
tes ó muíño: fariña, gran, xesta,...
- Construír con plastilina unha pá, unha vasoira e os  
aparells de pica-la moa.
- Facer fotografías e diapositivas dos muíños.
- Facer transparencias dos muíños, e das súas par-  
tes para pasalas polo retroproyector.
- Facer un debuxo de como nós nos imaxinamos un  
muíño e un muíneiro.
- Facer un debuxo dun muíño e colorear as diferen-  
tes partes.
- Confeccionar un ficheiro en marquetería, para o  
estudio do vocabulario.
- Facer debuxos de diferentes tipos de cubos.

#### 5. EXPLORACIÓN FINAL

A modo de conclusión suxerimos que o mestre manteña unha conversa cos rapaces na que trate de observa-los coñecementos adquiridos polos rapaces.

NOTA: As actividades da unidade didáctica son unha pequena mostra, das que cada mestre pode utiliza-las que lle parezan ou inventar outras moitas.

No centro de recursos de LAGUNAS 1, de Ourense, hai material sobre esta unidade didáctica.

E.D./XC.F/XA.L./LM.LL

- Ve-la evolución do muíño; de funcionar con auga a funcionar con electricidade.
- Formas de separación de substancias: a peneira.

(1) O apartado de "contidos" desta Unidade non se publica por razóns de espazo. Consúltese o apartado "Texto do alumno" e "Fichas de documentación" para este fin.

## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Léxico”

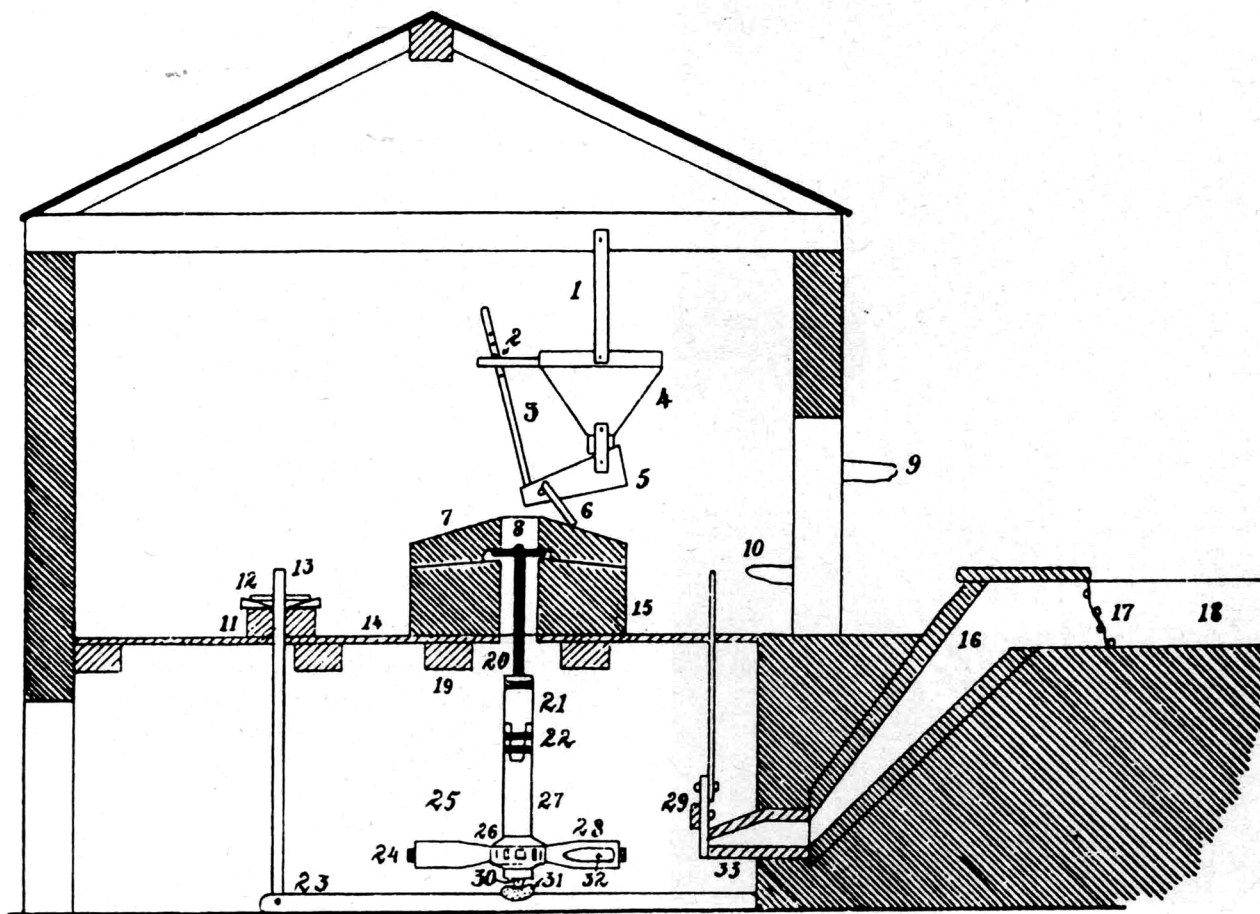
#### INTRODUCCIÓN

Sen pretender esgota-lo tema en canto ás acepcións que poden presenta-las distintas partes dun muiño, tentamos non obstante recoller aquí as máis posibles. Non entramos tampouco a matiza-la área de difusión de cada unha delas, mais procuramos coas que se presentan, abrangue-lo máximo do espacio que Galicia representa en canto a variables fonéticas e léxicas.

De todos son coñecidas as dificultades que unha lingua como a nosa atravesou e atravesa no camiño cara á súa total normalización. Atrancos varios como o feito de ser unha lingua de transmisión oral ata datas que en canto a léxico se detectan. Xa que logo, ó realiza-lo estudio diacrónico do mesmo, acontece que nos atopamos con infinitas vacilacións vocálicas (*Rodicio-Rudicio; Eixe-Eixo*), derivacións (*Ollo-ollal*), epénteses (*muiño-muño*), próteses (*tamoega-moega*), cambios e castelanismos (*tolda-tolva*), dialectismos (*muiño-muín; sarteu-satén; tanguedoiro-tanxedeiro-tenxedeira; pechadoiro-pexadoiro*), apócopes (*farneiro-fariñeiro*) e cambios por influxo do *seseo* e da *geada*.

A relación que sigue está alfabetizada en cada un dos seus apartados. O NUMERO ENTRE PARENTESIS CORRESPONDESE COA NUMERACIÓN DO DEBUXO DA FICHA DE DOCUMENTACIÓN “ESQUEMA DUN MUIÑO DE AUGA (TIPO DE REGATO)”.

NOTA: Usámo-lo signo G para indica-la *geada* e o S para o *seseo*.



1. Paus da moega. 2. Garabato. 3. Espicela. 4. Moega. 5. Adella. 6. Tarabelo. 7. Moa. 8. Ollal. 9. Pousadoiro. 10. Sentadoiro. 11. Trabe. 12. Aliviadeiro. 13. Pau do aliviadeiro. 14. Farneiro. 15. Pé. 16. Cubo. 17. Espera. 18. Canle. 19. Cargadeiro. 20. Reo. 21. Arbol. 22. Argolas. 23. Pau da porca. 24. Aro. 25. Rodicio. 26. Cabazo. 27. Vara. 28. Penas. 29. Pexadoiro. 30. Aguillón. 31. Porca. 32. Culleres. 33. Canela.

NOTA: Utilizouse para esta “documentación textos e ilustracións de: Os oficios de X. Lourenzo Gran Enciclopedia Gallega Os muiños de man de Clodio González.

**MUIÑO-MUÍN-MUÑO.**—Mecanismo que aproveitando distintas forzas motrices serve para facilita-la tarefa de moer-los distintos grans dos cereais ou doutras materias vexetais.

## A) PARTES E ELEMENTOS DO MUIÑO

### A.1) EXTERIOR DO MUIÑO

**33) CANELA.**—Prolongación do *CUBO* que entra xa no muiño, e verte as augas sobre as *PENAS* ou "pás" do *RODICIO*.

**18) CANLE-CANGLE-CAÑETA-CAL-CANETA-ADELLÓN-CANLLE.**—Conducto polo que discorre a auga.

) **CUBERTA ou TELLADO.**—Pode ter unha ou varias augas. Pode ser de pizarra, colmo ou tella.

**16) CUBO-CANETÓN-COUCECUBO.**—Inclinación final da *CANLE*, funiforme (de funil) e que permite darlle dirección e forza á auga. Cando esta é escasa recórrase a lle poñer *BILLOTES*, *PARELLAS*, *REPLETOS* ou *BILLAS*.

**17) ESPERA-GRADILLA-GRADICELA.**—Reixa metálica ou vexetal que impide a entrada de brozas no *CUBO* ou *CANETÓN*.

) **FERIDO.**—Desnivel do *CUBO*.

) **LEVADA.**—Auga que vai polo *REGO* ou *CANLE*. Existen topónimos curiosos que fan referencia a este nome: Cualedro e Goleta son nomes procedentes de *AQUA LAETA* = Auga Levada.

) **PORTA.**—Normalmente dunha soa follá. Pode ter dúas e tamén dunha partida, ó xeito das portas das casas.

**9) POUADOIRO-POUSADEIRO-POUSO.**—Saínte ou pedra posta ó efecto para descarga-los sacos da *MUIÑADA*.

) **PRESA-GUIAR.**—Lugar onde se acumula a auga a fin de obter unha corrente constante.

) **VANS-VAUS-VENTÁS-FIESTRAS-XANELAS.**—Distintas aberturas que deixan pasa-la luz ó interior do muiño.

### A.2) INTERIOR DO MUIÑO

#### A.2.1. PLANTA ALTA

**5) ADELLA-QUENLLA-QUENLLE-CANGALLEIRA-CANETA-CAÑETA-CANADO.**—Canle de madeira pola que o *GRAN* cae cara á *MOA*.

**12) ALIVIADOIRO-ALIVIADOIRO-TEMPERO-CRUZ-VOLANTE-ALEVADOIRO-LEVANTILLO-LIVIADUIRO.**—Mecanismo que fai que a *MESA* do *RODICIO* suba ou baixe.

) **ANDAR-PISO-TREMIÑADO.**—Parte superior onde se localizan os elementos trituradores e mecanismos de funcionamento. As pedras de moer descansan sobre unhas *TRABES* máis fortes chamadas *CARGADEIROS*.

) **ARROCHOS-GARRUCHOS.**—Conxunto de paus que constitúen o aparello da *MOEGA*.

) **BUXA.**—Palanca que regula a entrada de auga polo *PECHADOIRO*.

) **CINTAS.**—Pezas que unen a *ADELLA* coa *MOEGA*.

**3) ESPICELA-ENGRADA-ENGRANDA-MANSEBIÑO.**—Vara móbil que inclina máis ou menos a *ADELLA* ou *QUENLLA* aumentando ou diminuindo a cantidade de gran a moer.

**14) FARNEIRO.**—Lugar do *PISO* onde cae a fariña. Pode levar unha *CAIXA* para que non se cisque.

**2) GARABATO.**—Pau no que se regula a *ESPICELA* mediante un *BÍO* que vai fixado á *MOEGA*.

**7) MOA-MO-PEDRA-CAPA-VOLANDEIRA-CORREDEIRA-CORREDOIRA.**—Pedra xiratoria do *MUIÑO* que co seu roce ou *RAFADO* efectúa a *MUIÑADA*.

**4) MOEGA-MOIEGA-DORNEIRA-TAMOEGA-MOXEGA-TEMOIA-CANOURA-MUÑEGA-TOLDA.**—Receptáculo de forma trapezoidal que acolle o *GRAN* para moer.

**8) OLLAL-OLLO.**—Burato no centro da *MOA* polo que se introduce o *GRAN*.

**15) PÉ-CEPA-MESA-CAPA.**—Parte fixa da pedra sobre a que rafa a *MOA*.

**13) PAU DO ALIVIADOIRO.**—Palanca que regula o *ALIVIADOIRO* ou *TEMPERO*.

**1) PAUS DA MOEGA.**—Táboas coas que se suxeita a *MOEGA* no *TEITO* do *MUIÑO*.

**10) SENTADOIROS.**—Pedras ou bancos para descansar durante a *MUIÑADA*.

) **SÉSIGAS.**—Asentos das lousas ou do *PISO* nos que descansa o *PÉ*.

**6) TARABELO-TARABELA-TRAQUE-VARA-TANXEDOIRO-TENXEDOIRO-TANGUEDOIRO-TENXEDEIRA-TANXEDOIRA-TEIXEDEIRA.**—Pau que toca na *MOA* producindo unha vibración que fai caer o *GRAN* da *ADELLA*. Hai varios tipos e incluso mecanismos con rodas dentadas.

**11) TRABE.**—Cuñas que fixan o *ALIVIADOIRO*. Outro sistema é o de fixalo mediante *FUSO* ou tamén *CAPÓN*.

Aliviadoiro



Tarabelo





## A.2.2. PLANTA BAIXA

**30) AGUILLÓN-GRILLO-AGULLA-OVO.**—Peza metálica sobre a que o *EIXO DO RODICIO* apoia na *PORCA*.

**21) ARBOL-ARBRE-LOBATO-LEVATE-LEVATÓN.**—

Peza de madeira sobre o *TOUZO* na que se engarza e suxeita mediante aros ou bíos de ferro chamados *ARGOLAS* ou *CHAVETAS*.

**24) ARO.**—Peza metálica circular que une tódalas *PENAS*, reforzándoas.

**20) BEO-VEO.**—Eixo de ferro sobre o que descansa a *MOA* e que sae do *ARBOL* ou *LOBATO*.

**26) CABAZO.**—Parte do *EIXO* vertical no que se engarzan as *PENAS* ou *PÁS*.

**32) CULLERES.**—Ocos ou rebaixas das *PENAS* para conseguir maior incidencia da auga nelas.

**23) PAU DA PORCA-MESA DO RODICIO-RAIRA-VIGA.**—Pau que ó se comunicar co *ALIVIADEIRO* permite desde este erguer ou baixa-la *MOA* a través do *EIXO DO RODICIO*.

**28) PENAS-PEAS.**—Pás nas que incide a auga provocando o movemento.

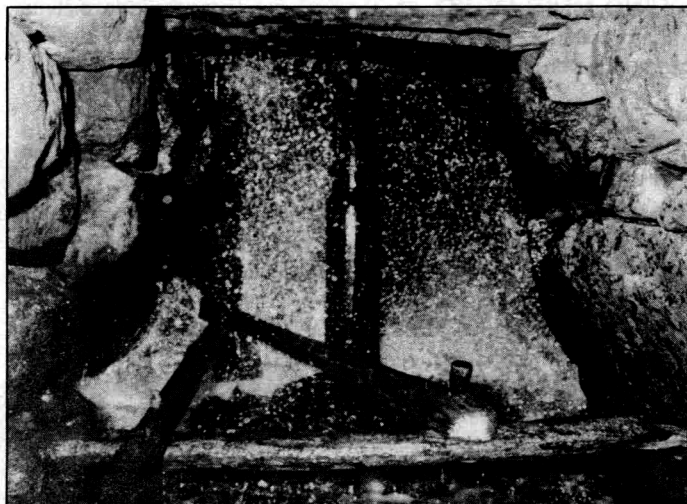
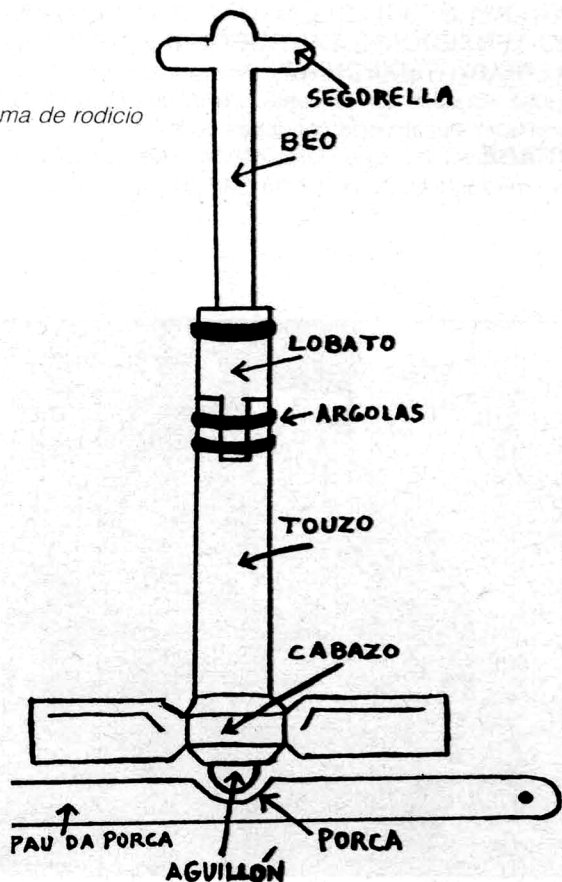
**29) PEXADOIRO-PÁ-AFIRIDOIRO-PECHADOIRO-APIAGADOIRO-PIADOIRA-AFIRIDEIRO.**—Mecanismo de madeira ou metal que accionado dende o piso de arriba mediante a *BUXA*, permite abrir e pecha-la entrada de auga.

**31) PORCA-RÁ-CUNCHA-CABOUÇO.**—Rebaixe no *PAU DA PORCA* sobre o que xira o *AGUILLÓN*. Pode ser de ferro, bronce ou COIO, recibindo entón o nome de *BOLO*.

**25) RODICIO-RUDICIO-REDUSIO-EIXE-EIXO.**—Enseño que comunica o impulso das augas á *MOA* para produci-lo seu movemento e que consta de varias partes (*Penas, culleres, aro, aguillón, porca, pau da porca, cabazao, vara, arbol, beo, segorella*).

**) SARTEU-SARTÉN-RIEIRO.**—Parte inferior do muíño onde se sitúan os mecanismos do *RODICIO*, regulamento da *MOA* e da *AUGA*.

Esquema de rodicio



Rodicio

VICENTE

**) SEGORELLA-SEBORELLA-SEBORELLAL-SEGU-RELLA.**—Parte cimera do *BEO* en forma de T sobre a que descansa a *MOA*. Esta leva un rebaixe, para que encaixe, chamado *MO-SEGA* ou *CASA DE SEGORELLA*.

**27) VARA-TOUZO-VARÓN-TOUTEIRA-TOUTEIRO-TROUSO.**—Parte sobre o *CABAZO* tamén de madeira que leva un rebaixe no que se engarza o *LOBATO*.

## B) TIPOS DE MUIÑO

**ALBEIRO.**—Dise do muíño no que a *MOA* só se utiliza para moer-lo trigo.

**DE BORNEIRA.**—Teñen a *MOA* de pedra negra.

**DE BRUIA.**—Chámanse tamén *ACEAS*. Algúns datan do século XI mais son posteriores ós *DE RODICIO* ou *ROULÓNS*. Poden ser de *CAÍDA* e de *CORRENTE* segundo incida a auga nas *PENAS* ou "pás".

**CIRCULARES.**—Posiblemente introducidos polos romanos. Aparece en moitos enclaves castrexos. Teñen dúas pezas que se movían a man e aseméllase na forma ós de auga.

**CHAIROS.**—Empregados durante a Pre-historia. De só dúas pezas.

**DE MAR ou MARES.**—Situados na beiramar, aproveitan a forza das mareas. Son xa moi escasos e na actualidade só funciona un na Illa de Arousa.

**DE PEDRAS DO PAIS.**—A *MOA* úsase exclusivamente para outros grans distintos do trigo, sendo de pedra máis granulada.

**DE REGATO.**—Cando a forza motriz procede dunha pequena corrente de auga. Son os máis espallados no noso país.

**DE RÍO.**—Están situados en correntes fortes de auga recibindo directamente a forza da mesma. Pódense ver moitos no río Miño. Usan o sistema de *BRUIA*.

**DE RODICIO.**—Igual que os *ROULÓNS*. Movidos por auga. A súa implantación data da Idade Media. Poden ser de *TINA* ou de *BILLA* segundo a entrada da auga sexa ancha ou estreita.

**ROULÓNS.**—Dise dos muíños máis sinxelos dos que se empregaron ata hai pouco.

**DE VOLANTE.**—Sistema usado só en épocas de sequía para mellor aproveitar a pouca forza da auga.

## C) OUTROS ELEMENTOS E OPERACIÓNS

**APEAR.**—Paraliza-las *PENAS* por encherse de auga o *SARTEU*. Tamén se dí que o muíño está *EMBASADO*.

**BURRO.**—Armazón a xeito de forca que serve para recambia-las *PEDRAS DE MOER*.

**DESAFIRIR.**—Deixar libre o *AFIRIDOIRO* para que entre a auga.

**EMBOUTARSE.**—Paralización do muiño por efecto da *BOUTA* ou pasta que se forma ó moer o millo verde.

**FARIÑA.**—Resultado da *MUINADA*. A máis fina chámase *ÓLEO* e a máis grosa *CASCA*, ou *CASPA DO GRAN*. *REDONDA*: é a mellor para face-lo pan. *VIVA*: é a máis graúda. *ESCACHADA* ou *ESMIRILLADA*: có millo partido. *RELÓN*: fariña que queda na *PENEIRA*. *FOULA*: Fariña fina que voa no muiño.

**MAQUÍA.**—Parte da fariña que lle corresponde ó muiñeiro. Tamén é a medida coa que se mide a devandita parte.

**MOÍDA-MUNDA.**—Cando a fariña está rematada.

**PENEIRAS.**—*CRIBOS* para depura-la fariña. poden ser de *BOMBO* ou de *TRAQUE* e van incorporados á *CAIXA* onde se recolle a fariña, se a hai.

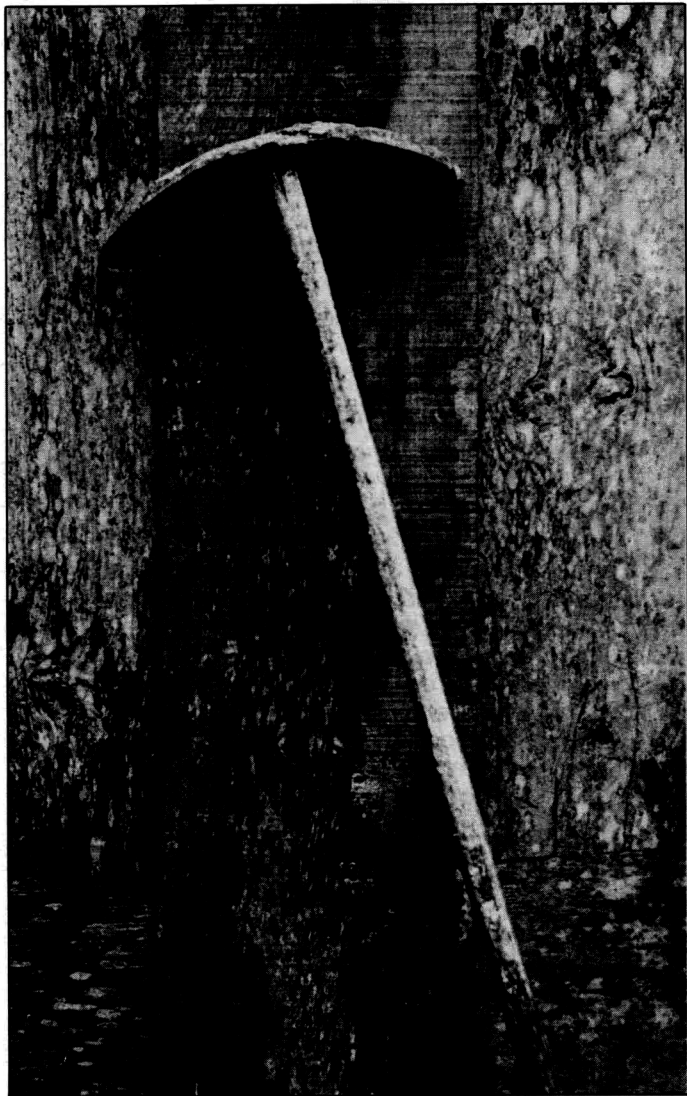
**PICARSE.**—Efecto de desgaste que sofren as *PEDRAS DE MOER*, precisando o seu troco por outras. Cando moen sen fariña as pedras, dise que o muiño *ROE*.

**SESTEAR.**—Nivela-la *MOA* co *PÉ OU CEPA* para que moa igual en todas partes.

**TRELOUSAR.**—Anda-la *MOA* desnivelada.

**VASOIRAS, XESTAS, VARREDOIRAS.**—Utensilios para recolle-la fariña do chan axudándose da *PÁ* ou recolledor de madeira.

VICENTE



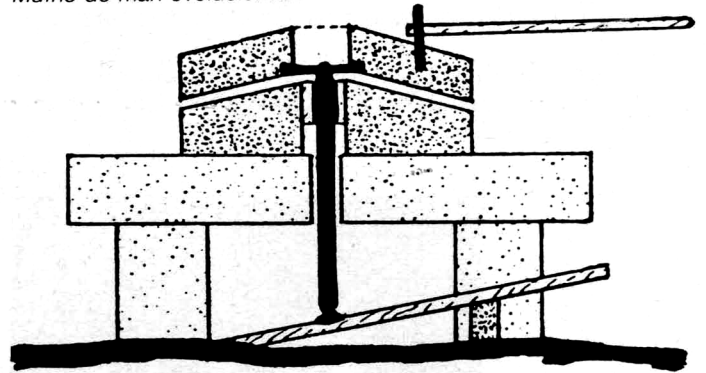
## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Historia”

As primeiras mostras de muiños que atopamos en Galicia remóntanse ós tempos do neolítico, aparecendo nalgunhas *mamoas muiños chairo*s de man, nos que se moían os grans frotando unha pedra contra outra, de xeito semellante a como fan os chicolateiros co cacao. Variando lixeiramente de grandor, foi este o muiño que se empregou durante moito tempo, xa que se seguen atopando no tempo dos castros onde debeu ser corrente, ata que —probablemente introducido polos romanos— espállanse por toda Galicia os muiños circulares de man.

Segundo parece, os inventores deste muiño circular foron os gregos, pero os que os espallaron por todo o mundo coñecido daquela serían os romanos.

Muiño de man evolucionado



Desde entón, paseniñamente foron desaparecendo os muiños barquiformes (*chairo*s) substituídos polos circulares, de tal xeito que raro é o xacemento arqueolóxico onde non aparece algún *catillus* (*moa ou capa*) ou *meta* (*pé*), ou anacos, dunha *mola manuaría*. Unha mostra da súa abundancia témola na magnífica colección coa que conta o Museo de Lugo, anque tampouco faltan nos de Pontevedra, Ourense, Vigo, Coruña, Santa Tegra, etc.

Aínda hoxe parece que se emprega o tal muiño nalgunhs sitios de Portugal enmarcados na zona da nosa cultura, ó N. do Douro, e tamén nalgunhs sitios de Galicia para moe-lo vidro que se dá a algunhas vasixas.

Máis tarde, ignoramos cando anque foi seguramente pola alta Idade Media, estes muiños aumentaron de tamaño e pasan a ser movidos por auga tal como os podemos ollar hoxe.

Os muiños de auga presentan dous tipos: o de roda motriz horizontal —*de rodicio*— e os que a teñen vertical —*de bruiá*—. Os primeiros son os máis antigos, sendo os *de bruiá* probablemente de introducción relativamente moderna e de orixe allea.

Os *muiños de vento* tamén están representados en Galicia, se ben parece que son bastante recentes, datando a construción dalgúns do século pasado e mesmo de comenzos do presente, aínda que en Europa xa se coñecían no século XII, e xa a fins da Idade Media existían diferentes tipos no Noroeste e Centro de Europa e no Sur, onde o muiño de torre era o máis característicos.

## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Toponimia”

Como en outros moitos casos, os “nomes sobre a terra”, os topónimos, están intimamente relacionados coas actividades das persoas, a historia, a xeografía e a cultura popular.

Da importancia dos muiños dános tamén unha idea a abundancia de topónimos *Muiño* designando múltiples cousas.

Vexamos algúns exemplos:

*Muiño*. Aldea da parroquia de Ladra (Vilalba, Lugo) que ten 18 habitantes e dista 7,5 km. da capital municipal.

Lugar da parroquia de Santa Cristina de Cobres (Vilaboa, Pontevedra), que ten 161 habitantes e dista 4,1 km. da capital municipal.

Afluente pola dereita do río Arnoia que nace e desemboca no término parroquial de Anfeoz (Cartelle, Ourense).

*Pe do Muiño*. Monte de 360 m. de altitude, situado no extremo E. do término municipal de Coiro (Mazaricos, A Coruña).

Complétese a lista cos topónimos cercanos que podan ter relación co muiño ou as labores relacionadas coa obtención da fariña.

VICENTE



## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Tipos de muiños”

Existen diversos criterios polos que podemos agrupalos tipos de muiños. Aquí realizamos unha das clasificacións posibles, describindo serodidamente as súas características e esquema.

Clasificación:

#### 1. Pola súa finalidade

- 1.1. Muiños de aceite
- 1.2. Muiños de casca
- 1.3. Muiños para o vidro
- 1.4. Muiños de papel
- 1.5. Muiños de gran

#### 2. Pola súa forza motriz

- 2.1. Humana (de man):

#### 2.1.1. Chairos

#### 2.1.2. Circulares

#### 2.2. Hidráulicos

#### 2.2.1: De regato ou de río

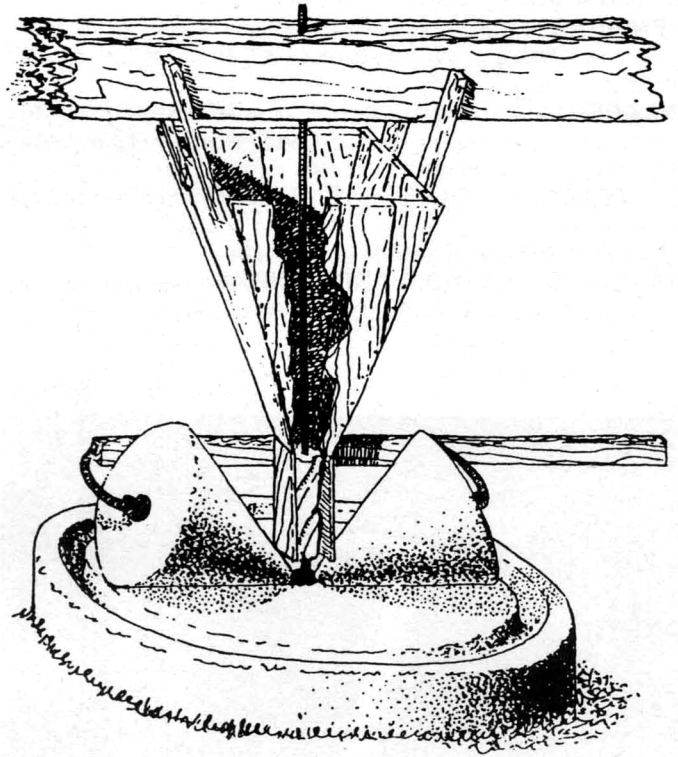
#### 2.2.2. De bruia (Aceas).

#### 2.2.3. De marés

#### 2.3. De vento

#### 2.4. Animal

#### 3. Pola súa propiedade



Estructura dun muiño de aceite

#### 1. Pola súa finalidade

1.1. *Muiños de aceite*: extendidos hoxe por unha zona moi concreta de Galicia sudoriental, onde as características climáticas permiten o cultivo das oliveiras. Tiveron moita importancia por certas zonas de Galicia, como Larouco, Valdeorras, Verín... nos que o cultivo de oliveiras tivo gran desenvolvemento.

Estes muiños poden ser de tracción animal, pero tamén movidos por auga e mesmo por homes.

Os dous tipos básicos son os *de roda* e os *de peois*.

1.2. *Muiños de casca*: móian a codia do carballo ou de aciñeira para curtirlas peles nos *pelamios*, e eran moi semellantes a algúns dos tipos dos de aceite.

1.3. *Para o vidro*: usados polos *oleiros* para moe-lo vidro, para as vasixas, son de tipo manual.

1.5. Muiños de papel.

1.6. *Muiños de gran*: utilizados para converter en fariña o gran de distintos cereais (ver apartado: “forza motriz”).





Muíños de auga (Oia, Vigo)

VICENTE

## 2. Pola súa forza motriz

### 2.1. Humana

2.1.1. *Chairos*: muíños prehistóricos (ver ficha documentación "Historia")

2.1.2. *Circulares*: de orixe supostamente romana (ver ficha de documentación "Historia"). O funcionamento destes muíños consiste no xiro da peza superior sobre a inferior que está fixa. Para realizar este movemento existen varios sistemas, sendo o máis sinxelo o que consiste nun pao cravado perpendicularmente á *moa*, peza superior, e accionado directamente xirando o brazo.

O uso deste tipo estivo moi xeralizado, xa que é un instrumento familiar de doada adquisición e manexo sinxelo. Utilizábase para moer o gran, pero tamén para a trituração do millo para os animais, xa que, en moitos casos, estes muíños non facían máis ca esmagalo gran poidéndose facer unha fariña fina.

### 2.2. Hidráulicos

2.2.1. *De regato*: Son os que reciben a auga dunha canle que sangra ó río. Son muíños de montaña situados en pequenos regatos, funcionando só no inverno porque no verán non levan auga ou levan moi pouca. Soen ser de carácter familiar e ter un só *rodicio*. A entrada da *canle* está situada máis enriba do muíño.

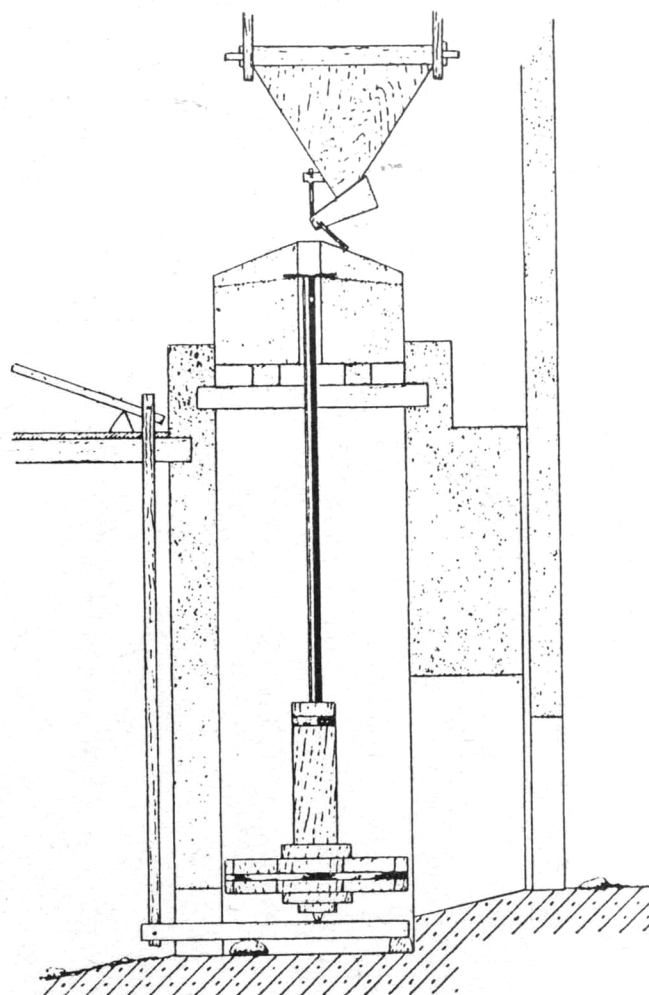
2.2.2. *De presa*: atópase nos ríos de caudal permanente e, xeralmente, pouco variable. Teñen como construción adosada unha *presa* coas súas correspondentes *comportas*. Este tipo de muíños funcionan durante todo o ano. Por vía da regra teñen varios *rodicios*, como mínimo dous.

2.2.3. *De bruiia (Aceas)*: Son muíños que se atopan no curso de ríos con caudal moi abundante. Accédese a eles por medio de pasadoiros ou barcas. Soen ter forma de cuña contracorrente, para venceren a presión da auga. A punta da cuña recibe o nome de *espigón*. Por regra xeral teñen o *rodicio* vertical (*bruiia*).

2.2.4. *De marés*: móvese coa forza da maré. Logo somentes se atopan na costa, en determinados lugares que teñen certas condicións que consintan a utilización da auga do mar consonte sube e baixa.

En esencia, no seu funcionamento son como os de río, aínda que varía o mecanismo motor.

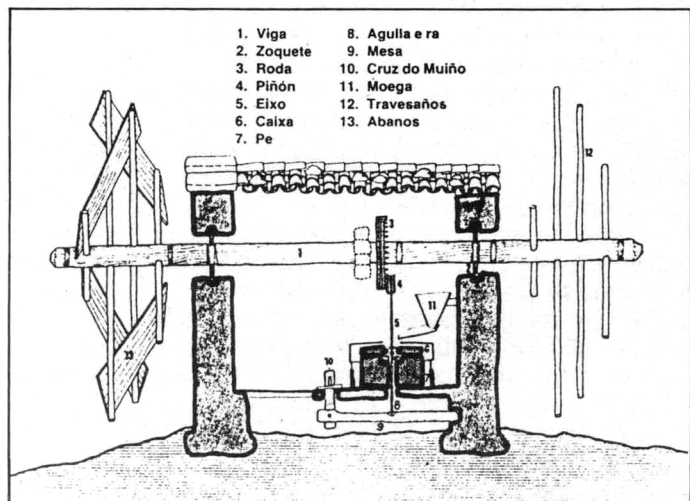
Para eles precúrase un entrante na costa que se encha coa maré alta e quede ceibe cando está baixa. Xa que logo, só traballa cando a maré baixa, quedando parado en canto esta sube.



Sección dun muíño de marés.

### 2.3. De vento

Tamén teñen a súa representación en Galicia, aproveitando as posibilidades que ofrece a liña de costa, particularmente de Fisterra a Estaca de Barres e nas Rías Bai-



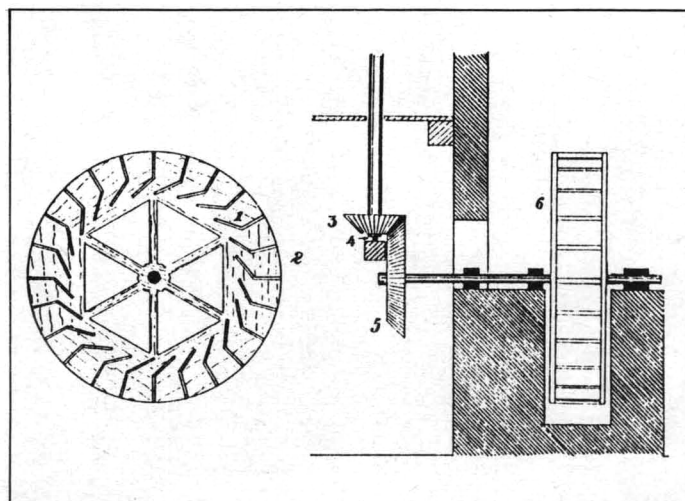
Estructura dun muíño de vento.

xas, cos ventos continuos. Xeralmente foron utilizados para substituír ós de regato coas sequías do verán.

Os muíños de vento en Galicia eran moi primitivos, e a súa maior parte está en ruínas ou xa non existen. O seu mecanismo motor (mediante *abanos* e transmisión por rodas dentadas) diferéncios dos muíños hidráulicos, sendo os mecanismos de trituración practicamente iguais. A súa construción en Galicia é relativamente recente.

#### 2.4. Animal

A tracción animal nos muíños de Galicia utilizouse fundamentalmente nos muíños de aceite (ver apartado 1.1, nesta mesma ficha).



Estructura dunha acea: 1, aleta. 2, bruiá. 3, farol. 4, coia. 5, catalina. 6, bruiá.

### 3. Pola súa propiedade

3.1. *Comunais*: son aqueles nos que se turna a xente do pobo para moer. Neste caso non existe función específica de *muiñeiro*; son os veciños os que realizan esta función.

3.2. *Privados*:

3.2.1. *Familiar*: utilízanse en réxime de autoabastecemento da unidade familiar.

3.2.1. *Profesional*: adícase a moer para fóra mediante o cobro dunha *maquía*. Aquí aparece a profesión de *muiñeiro*.

VICENTE



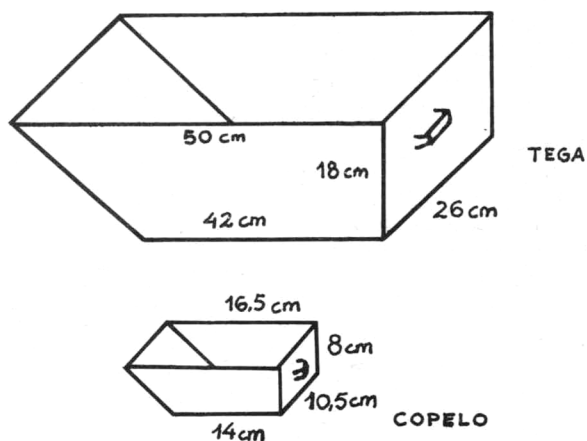
## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Medidas”

O *muiñeiro*, polo seu traballo, cobraba de dúas maneiras: con diñeiro ou co sistema da *MAQUÍA* que é o máis empregado. Consiste este sistema no pago por medio dunha proporción do gran que se moe.

A *MAQUÍA* é pois, a parte da fariña que lle corresponde ó muiñeiro. Chámase tamén con ese nome á medida con que se mide dita parte.

A *maquía* acostumbra a ter máis ou menos 0,56 kgs. de peso. Non obstante, nos muiños, por cada 12,50 kgs. entregados (*TEGA*), devolvían 11,50 kgs. Como medida de superficie a *Maquía* varía en toda Galicia en función do *Ferrado*. Así un *Ferrado* pode ter 22 *Maquías*, 32 *Maquías*, etc.



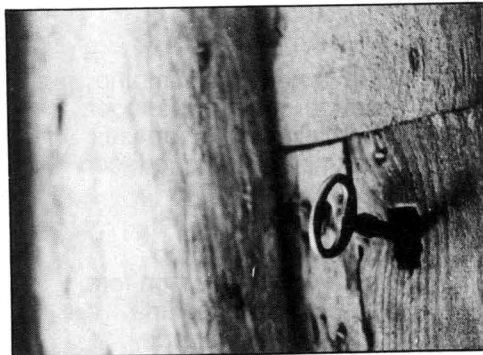
**TEGA:** Chámase tamén a un caixón de madeira en forma de cuña, para coller mellor o gran. Xeralmente equivale a 12,50 kgs. de gran. Segundo as zonas, o muiñeiro, por cada *tega* que moía sacaba, como pago en especie, un *copelo* ou un *cuarto* de gran.

**COPELO:** Caixón máis pequeno e coa mesma forma cá *tega*. Equivale a 1/16 de *tega*.

**CUARTO:** Caixa de madeira, equivalente a 1/6 de *tega*.

**FANEGA:** equivale a 12 *tegas*.

VICENTE



VICENTE

## FICHA DE DOCUMENTACION

### “Folclore”

**MÚSICA E BAILE.**—A muiñeira é o baile máis clásico e enxebre de Galicia. Preténdese darlle como antecedentes os bailes dos antigos galaicos descritos por Estrabón durante a conquista romana. Varía moito dunhas partes a outras sendo as Ribeiranas (vistasas e movidas), o Contrapaso (con guías e en roda) o Golpe (moi lenta), a Carballesa (lenta, por parellas onde a muller repite os puntos do home) e a Redonda (muiñeira ou baile dos vellos, despiciosa e repousada), as variantes máis características.

**ADIVIÑAS.**—Andar, andar e nunca chega ó seu lugar (MOA ou MUÍÑO)

**SUPERSTICIÓNS.**—O que varra a MOA do MUÍÑO corre o perigo de que se houber calquer nacemento na súa casa, a cría virá eivada.

**REFRANEIRO.**—

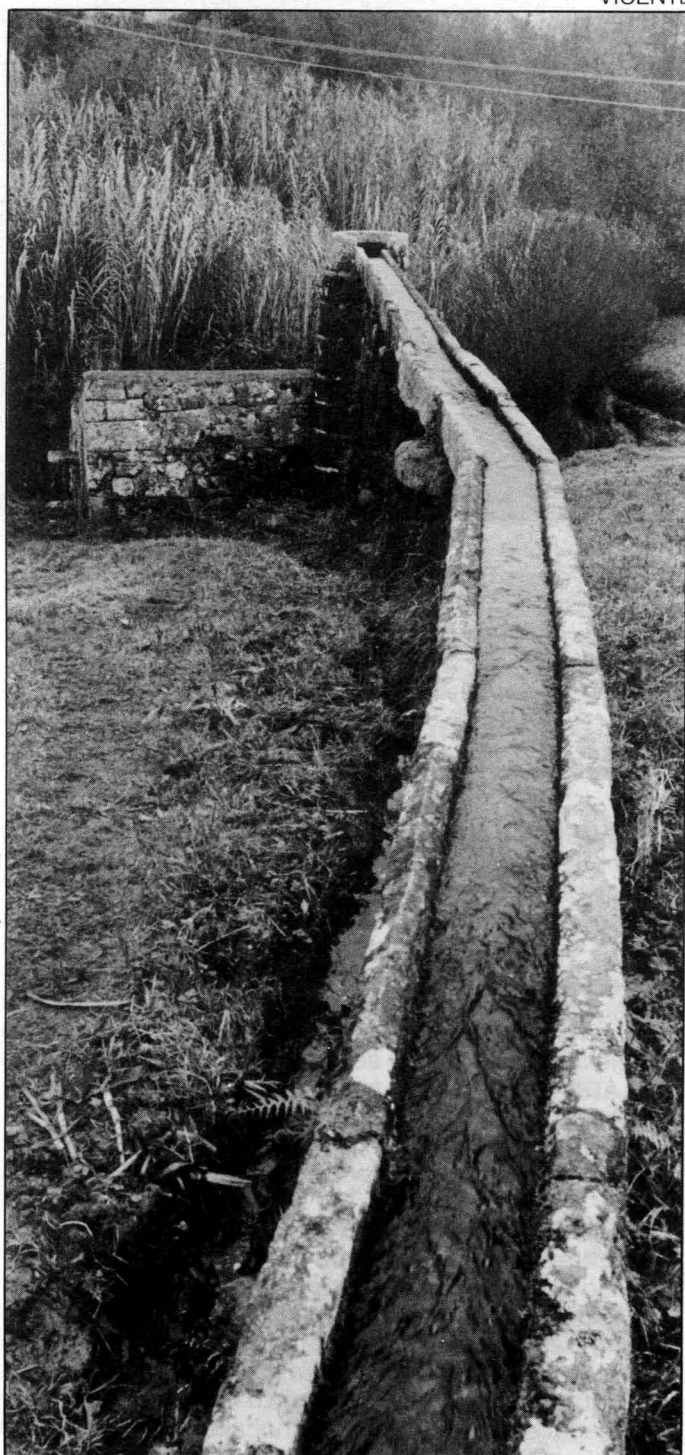
- Vale máis acea parada ca muiñeiro amigo.
- Moe primeiro na acea, aquel que primeiro chega.
- Se o muiño non anda, a maquía non se gana.
- Mentres a moa do muiño vai e vén, deus dá o seu ben.
- Non creas ó que vén da acea senón ó que torna a ela.
- O que está na acea moe, e non o que vai e non volve.
- Chégalle ó muiño que roe, chégalle miña meniña, chégalle que ben o moe.



- Cada muíño quere a súa auga.
- Cada un tira da auga para o seu muíño, aínda que deixe sen ela o do veciño.
- Andando gaña a acea, e non estando queda.
- Acea parada, nin da proveito nin gaña nada.
- Auga pasada, non move muíño.
- Non te poñas a enredar con quen ten muíño que coidar.
- Máis vale sobro na moega ca muíño en espera.
- Nin muíño sen rodicio, nen home sen oficio.
- O que pode, vai ó muíño e moe.
- O muíño treina, treina e a auga faino treinar.

**DITOS.**—Ten a buxa frouxa (mentir).

VICENTE



## COPLAS E CÁNTIGAS.—

O muíño do meu pai  
eu ben lle sei o tempero  
cando está alto, baixalo;  
cando está baixo, erguelo.

Fun esta noite ó muíño  
non moín nen muiñei  
perdín a trenza do pelo  
iso foi o que gañei.

Meu meniño durme, durme  
que teño que ir ó muíño  
teño que ir pola fariña  
para fagué-lo panciño.

Unha noite no muíño  
unha noite non é nada  
unha semaniña enteira  
iso si que é muiñada.

O meu home foi ó muíño  
e veu cheo de fariña;  
el muiñeiro non é  
non sei a quen se arrima.

O muíño xa é vello  
bota silvas ó redor;  
as mozas que van a el  
perden todas a súa cor.

Por saco, sete maquías che tiro:  
unha por te levar, outra por te traer,  
outra para o muíño moer  
e outra para o burro comer;  
a María colle a súa maquía,  
outra leva o seu criado,  
un saco colle o Xoán

¡Isto non é ben maquiado!  
Se non fose o temor a deus  
e unha alma para salvar  
nen baraza iban deixar.

Unha noite fun ó muíño  
sen ter muíño que moer;  
enroleime coas rapazas  
por non saber que facer.

O cura foi ó muíño  
e foi mellor que non fora;  
coa punta da sotana  
b'arreu a fariña toda.

ven da páx. 40

pios de liberdade, responsabilidade, respecto e traballo, e recoñecendo o diálogo coma instrumento básico para solucionar tódolos conflitos.

—O profesor, dentro desta estrutura e dos principios que subxacen nela, é o técnico e último responsable de todo o labor educativo, sabendo que o seu traballo non só se suscribe ó espazo intelectual da aula, senón que intervéen en tódalas estruturas de participación para educa-lo alumno e chegar a que socialice a súa conducta.

VICENTE



—As relacións entre profesor e alumno, partindo do feito de que o profesor é un adulto e o alumno un rapaz ou un adolescente, están presididas pola confianza, o cariño e o recoñecemento da liberdade e os dereitos de cada un.

## ATRANCOS PARA O FUNCIONAMENTO DEMOCRÁTICO DUN CENTRO ESCOLAR

### a) *Na participación dos distintos estamentos*

Nos profesores existe unha resistencia ideolóxica, froito dunha concepción autoritaria do ensino, á hora de abordar-la xestión e estrutura democrática. O camiño para ía superando pasa pola potenciación dos equipos pedagóxicos e do Claustro, como órgano máximo deles, para resolve-los problemas técnicos que o funcionamento dun centro escolar conleva.

Nos alumnos existe escasa resposta ó tema da participación, tanto na aula coma nas estruturas xerais do centro, dado que ven a participación coma un regalo, non coma unha conquista deles. Cómpre supera-lo paternalismo nas relacións cos alumnos, respetando máis as súas iniciativas e non os desbordar con estruturas propostas desde arriba, que por moi progresistas que sexan non deixan de ser impostas.

E, por último, nos pais dáse un forte absentismo á hora de participar, e isto a pesar de non estar en moitos casos coa liña que leva o centro. É moi conveniente atopa-los medios que permiten achegar á grande maioría de pais ó centro para, por medio do diálogo, ir elaborando os principios base da comunidade escolar (Escolas de pais).

### b) *Na interrelación entre os órganos de goberno do centro.*

Na actualidade estanse a dar dous tipos de conflitos neste apartado: un entre o Consello Escolar e o Claustro de profesores e o outro entre os órganos colexiados e os unipersoais.

O primeiro deses conflitos derívase da problemática exposta no apartado anterior ó se-lo Consello Escolar o máximo órgano de participación dos distintos estamentos da

comunidade escolar. E o segundo vén dado pola confusión existente entre as funcións que deben desenvolver cada un deles:

*Os órganos colexiados*<sup>(2)</sup> cumpren funcións de planificación e control, caracterizándose polo seu carácter deliberativo e decisorio.

*Os órganos unipersoais*<sup>(3)</sup> cumpren funcións executivas dentro da planificación efectuada polos órganos colexiados, caracterizándose por responder das resolucións adoptadas nas súas competencias.

Polo dito, os órganos colexiados dilúen a responsabilidade (das súas decisións responde a estrutura, non os seus membros) e por iso se paraliza a actividade do centro se non existisen os órganos unipersoais. A alternativa ás "vellas" direccións: impositivas, antidemocráticas e existentes aínda en moitos centros, non é o asembleísmo do Claustro, que moitas veces dexenera en burocratismo do grupo de iguais.

Para aclarar mellor as ideas sobre este apartado cómpre botarlle unha ollada ó diagrama sobre a interrelación entre os órganos dun centro e as súas funcións de Gonzalo Gómez Dacal<sup>(4)</sup>.

## PASOS PARA UN BO FUNCIONAMENTO

### a) *Proxecto de Centro:*

O Proxecto de centro é o documento que permitirá tomar conciencia de que un centro escolar é algo máis ca un conglomerado de unidades funcionando dentro dun mesmo edificio.

Os principios que o deben guiar son:

—É o proxecto do que se vai facer, froito da análise da contradición entre o que o centro é e o que debera ser.

—Debe partir da realidade xa coñecida e avaliada en anteriores cursos.

—Compromete a tódolos membros da comunidade escolar.

Polo tanto non servirá se se concibe:

Burocraticamente, coma algo que hai que facer porque nolo esi-

xen, sen ve-la súa necesidade e sen vontade de levalo á práctica.

Utopicamente, sen ter en conta os medios materiais e humanos cos que se conta.

Impositivamente, como obra duns que os outros aproban ou non, pero sen convencemento.

Partindo de cero nun centro, hai que ser conscientes de que neste curso non se vai elaborar un verdadeiro plan de centro, pero hai que poñerse sobre el para, en vindeiros anos, irse aproximando á idea aquí descrita.

### b) *Regulamento de Rexime Interno.*

Os obxectivos que deben cumprir son:

—Darlle unha personalidade propia ó centro.

—Estructura-lo centro axeitando a lexislación xeral ó mesmo.

—Completa-los aspectos non lexislados e clarificar aqueles outros que se presenten confusos.

As súas características serán logo:

*Preciso*, evitando a libre interpretación.

*Conciso*, non reiterando aspectos xa contemplados na lexislación de rango superior e evitando regula-la vida absoluta do Centro (hai órganos e estruturas que poden regular por eles mesmos o seu funcionamento).

*Experimentado*, xurdindo das condicións concretas de cada centro e modificándose só despois de rodalgo debidamente.

Sen esquecer-lo que queda dito, unha estrutura posible para un Regulamento de Rexime Interno podería ser:

1.—*Preámbulo*: Contemplándose a liña educativa a seguir no centro.

### 2.—*Órganos de Goberno*:

—Aclarando a súa interrelación.

—Entrando nas súas funcións só para especificalas ou amplialas.

—Concretando a creación de novos órganos, e, entre eles, os que favorezan a participación e organización do alumnado: Consello de delegados, Titorías,...



VICENTE

### 3.—*Do profesorado*:

—Especificado o papel que xogan os profesores no centro.

—Organización: estrutura técnica.

—Horarios, faltas, permisos e obrigacións, coa finalidade de posibilita-lo traballo en equipos e o reparto de responsabilidades sobre o material escolar e os alumnos.

### 4.—*Dos alumnos*:

—Incidindo sobre a participación do alumnado no seu propio proceso educativo.

—Organización: asemblea de clase e clubs.

—Horarios, faltas, obrigacións e dereitos.

—Normas disciplinarias, tendentes a troca-las actitudes negativas e a evita-las conductas destructivas.

### 5.—*Dos pais e nais dos alumnos*:

—Plantexando a interrelación escola-familia e o papel que poden xoga-los pais e nais no centro.

—Papel e articulación da A.P.A. no centro.

—Os seus dereitos e deberes respecto do centro.

### 6.—*Disposicións finais*: Forma de resolve-los conflitos e mecanismo de reforma.

Respecto da súa elaboración pódese dicir algo semellante ó do Proxecto de Centro, é preferible ilo elaborando pouco a pouco, empezando polos apartados que a realidade impoña como máis urxentes, para ter experiencias contrastadas na práctica.

## NOTAS

(1) *Integraron este seminario*: M.<sup>a</sup> Pilar Carballeda Bello, Xabier Carvajal Mosquera, Ana M.<sup>a</sup> Liñares Pérez, Agustín Lorenzo Lopez e José L. Méndez Romeu. *Recibe correspondencia en*: R./ Ronda de Nelle, 108-11.º esq./ 15005 A Coruña.

(2) *Son órganos colexiados nun centro*: Consello Escolar e Claustro de profesores, pero tamén o Consello de Delegados dos alumnos se no Regulamento de Rexime Interior así se especifica.

(3) *Son órganos unipersoais*: Director, Secretario e Xefe de Estudos, pero tamén os Coordinadores ou os Responsables de actividades se así se especifica.

(4) Gonzalo Gómez Dacal: **"El Centro escolar"**, Editorial Magisterio Español, Madrid, 2.ª edición, páxinas 208 e 209.



## “O Canon”

Xosé L. Fdez. Castro

O canon é unha forma musical dunha importancia excepcional na didáctica da educación musical.

Formalmente o canon consiste nunha imitación (repetición) melódica, rítmica ou xestual dun tema ou esquema rítmico en que as distintas voces van entrando a distancias variables (pode ser dunha nota ou pulsación ata, 1, 2, 3, 4 compases, etc.) para acadar un resultado sonoro de certa complexidade polifónica ou rítmica.

Historicamente o canon e a fuga (que é un canon máis complexo onde as distintas voces non teñen que se-la repetición exacta do tema), foi unha forma musical moi utilizada na época clásica chegando con X.S. Bach ó seu cume. Perdeu posteriormente certa importancia. O canon de Pachelbel, músico alemán do século XVII é quizais o máis coñecido no eido sinfónico. Mahler, xa a principios deste século, fixo unha variación en modo menor do sonado canon popular francés “Frère Jacques” (que oín cantar en galego con esta letra: Compañeiro, compañeiro; onde estás, onde estás; estámoste agardando, estámoste agardando; vente xa, vente xa.), que incluíu como tema na súa primeira Sinfonía “Titán” e que transcribo pola beleza que encerra, poñéndolle cada quen a letra que queira.



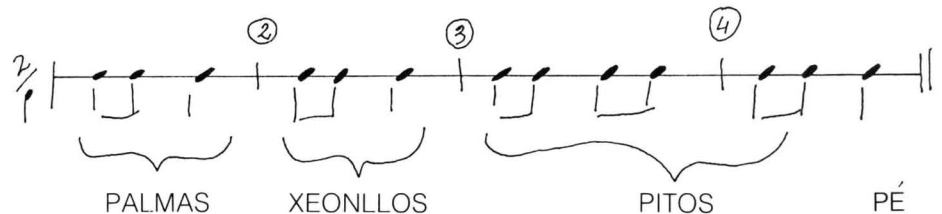
Como forma de música tradicional intégrase en cancioneros de moitos pobos. Eu non coñezo ningún

canon popular galego e sería interesante se alguén o descubriera que o publicara nesta revista ou calquera medio de comunicación profesional.

O canon é o medio ideal para iniciar ós nenos na polifonía. Dende cánones sinxelos de dúas entradas (voces) ata os máis complexos de ata oito voces, temos en distintas publicacións especializadas material abondo para as nosas necesidades.

No ciclo inicial pódese tenta-la realización de cánones rítmicos ou/xestuais que amais da súa importancia educativa musical, teñen un indiscutible atractivo lúdico. A utilización dos instrumentos naturais son ideais neste caso aínda que tamén se pode usa-la pequena percusión.

Non fai falla ser compositor para inventar un esquema rítmico e realizado en forma de canon.



Pódese realizar prosodicamente con esta letra ou a que poidan poñerlle-los nenos:

Vai chover, vai chover, un parau-gas, hai que ter.

É evidente o seu carácter para-

lelo de exercicio sicomotriz.

No ciclo medio pódese comezar cos cánones melódicos de dúas ou tres voces e con estrutura rítmica sinxela. Velaí un posible exemplo:



# e s t u d i o s

A metodoloxía para a aprendizaxe de calquera canon vén sendo sempre a mesma: ensínase a letra e a melodía a todo o grupo coma se fose unha cántiga e unha vez aprendida, subdivídese o grupo, faise o canon, unha vez asegurado vanse

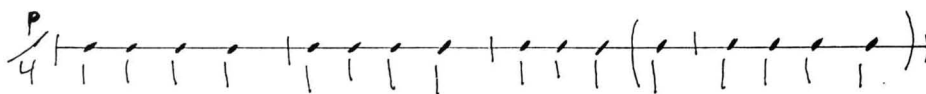
facendo os grupos tantos coma veces teña o canon.

Os alumnos do último curso do ciclo medio son capaces, se recibiron unha educación musical previa, de interpretar este canon con música de Jos Witac e letra tradicional.



(Manoliño non, vaias, máis por viño, que racharás, outra xerra no camiño).

Esquema dunha variante xestual:



Catro pasos adiante.

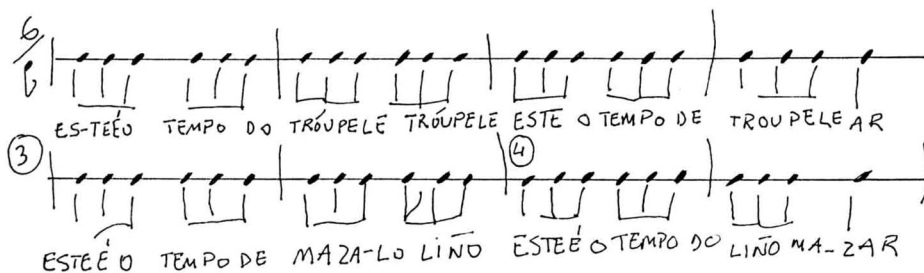
Catro pasos Palmadas Trás<sup>(3)</sup>

Volta individual pola esquerda.

Para realiza-la variante xestual, os nenos poden colocarse en catro grupos, formando un cadrado.

É interesante que fagan a variante xestual sen emitir sonido, sendo un interesante exercicio de ritmo interno.

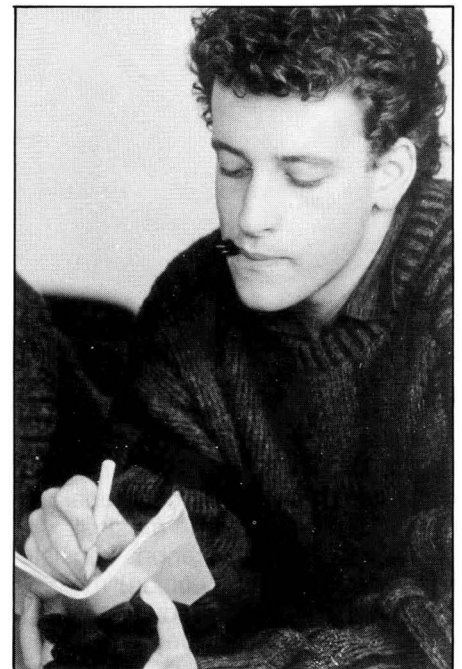
Para rematar cos exemplos propoño este canon prosódico dunha cántiga tradicional, que os nenos poden dramatizar interpretando diferentes voces (rindo, chorando, voz tenebrosa, etc). Tamén pode utilizarse para a creatividade melódica.



(Este é o tempo do tróupele tróupele, este é o tempo de troupelear, este é o tempo de maza-lo liño, este é o tempo do liño mazar.)

Cos cánones, os nenos desenvolven a capacidade de atención, de concentración, a sicomotricidade e como obxectivos especificamente musicais, desenvólvese a precisión

rítmica, apréndese a escoitar, consíguese interdependencia, optimízase a afinación e vaise preparando o alumno para responder mellor ante a polifonía ou o traballo instrumental.



VICENTE

## BIBLIOGRAFÍA

Violeta Hensy. 70 CÁNONES DE AQUÍ Y DE ALLÁ. Ricordi Ramón Camps. FLAUTA EN CANON. Artisón.

Dispoño dunha colección de 120 cánones recollidos, seleccionados e adaptados por Vicente R. Abeijón que están a disposición de tódolos interesados.

## Os libros do trimestre

Miguel Vázquez Freire

Despois da inevitable parada do verán, a oferta editorial de libros para nenos no noso idioma coménzase a animar coa chegada do novo curso escolar, aínda que nunca tanto como sería preciso para compensar as carencias historicamente acumuladas. Xa é un claro síntoma que a oferta editorial apareza estreitamente vencellada á actividade escolar. O libro, como obxecto desexado de por si, non está nas miras dos nenos e precisa da autoridade —ou, cando menos, do consello— do mestre. Isto que, nestes tempos de imaxes e sonidos multiplicados, é certo tamén en países sen problemas de normalización lingüística, é dobremente certo para o libro galego. Cando o neno galego pense en libros —en libros que lle falen na súa fala— para que lle acompañen nas súas vacacións, dúas importantes batallas —a da lingua e a do libro— estaranse a gañar.

Os outonos galegos veñen, a partir deste ano, marcados por dous premios que, sen dúbida, van a —estanno a facer xa— servir de estímulo para a aparición de novos escritores interesados pola comunicación cos pequenos lectores. O “Barco de Vapor” —promovido polas editoriais Galaxia e SM, e que vai xa pola súa terceira convocatoria— foi para Alberto Avendaño, coñecido como poeta a través da súa participación no grupo “Rompente”, un dos movementos que, máis alá do xuício avaliador que poidan merecer os seus versos concretos, sen dúbida ten anovado máis o panorama da nosa poesía. O libro premiado —*Aventuras de Sol*— manexa técnicas inéditas tamén na nosa literatura infantil, aínda que comúns en certo uso da fantasía que posiblemente teña en Gianni Rodari o seu mestre máis influente. Deste, por certo, a editorial Juventud ofrécenos unha versión galega do seu *Contos ó teléfono*.

O outro premio é o “Merlín”, convocado por edicións Xerais e que debutaba este ano. A gañadora foi Ursula Heinze cun libro de aventuras xuvenís nunha liña moi semellante ó seu *O buzón dos nenos*: un grupiño de rapaces que se atopan con pequenos problemas e tentan resolver algúns enigmas.

E seguindo cos premios, cumpre felicitar da concesión do Premio

Nacional de Literatura Infantil a Paco Martín, pola súa obra *Das cousas de Ramón Lamote*, xustamente primeiro premio “Barco de Vapor” fai agora dous anos. A modestia de Paco levoulle a dicir, nos habituais comentarios destas ocasións, que este era un premio á literatura galega, ós escritores galegos. Despois repetíriase o mesmo con Alfredo Conde, Premio Nacional absoluto polo seu *Xa vai o griffon no vento*. A moda galega, ¿seica chega tamén á literatura? Non vou falar en xeral que non é este o lugar, pero no que á literatura infantil atinxe prégolle ó amigo Paco que me permita discrepar: o premio é á súa novela, sen dúbida capaz de competir en calidade literaria con calquera outra, en calquera dos idiomas do Estado. Pero, hoxe por hoxe, o xuício aínda non pode ser xeralizable: a literatura infantil galega está moi por baixo da mesma literatura en lingua castelán ou catalana, onde, como diría Paul Hazard, hai escritores que teñen achado o seu xenio escribindo para nenos, e existe unha atención constante cara ó público infantil, atención que inclúe a calidade e o cuidado das coleccións, por parte das editoriais. No noso país aínda estamos comenzando a camiñar e o que hai que agardar é que premios coma este axuden a seguir a da los pasos precisos.

Neste senso hai que recibir positivamente a confirmación dunha nova editorial que ten aberto unha liña de publicación de libros infantís na que atoparon a súa primeira oportunidade de dar a coñecer as súas obras novos autores como Eusebio Lorenzo, co seu *Libro das viaxes e dos soños* —un libro de gran fondura poética e beleza de linguaxe—, e Xavier Docampo, con *O misterio das badaladas* —unha aventura que está chamada a ser fornecedora de moitos novos lectores— e a colección de contos *Cun ollo aberto e outro sen cerrar*; e, se se me permite, quen isto firma, que tamén atopou en Vía Láctea acollemento para a súa primeira obra.

Dada a nosa pretensión de recoller noticia cumprida e exhaustiva de canto se vai publicando, recollemos tamén algúns libros publicados xa no ano 1985, pero dos que non podemos dar conta no seu momento.

### Editorial GALAXIA

Colección “A chalupa”  
ALIBES I RIERA, M.<sup>a</sup> Dolors. *As ratas na escola*. Ilustracións: Pau Estrada.  
CALLEJA, Seve. *O mono Chimino*. Ilust.: José María Muñoz.  
MORENO, M.<sup>a</sup> Victoria. *A festa no faiado*. Ilust.: Lola Blázquez.

Colección “O Barco de Vapor”  
AVENDAÑO, Alberto. *Aventuras de sol*. Ilust.: Marifé Quesada.  
MORENO, M.<sup>a</sup> Victoria. *Leonardo e os fontaneiros*.

### Publicaciones GAMA

RIPPON, Angela. *O mundo máxico de Victoria Plum*.

### Editorial JUVENTUD

RODARI, Gianni. *Contos ó teléfono*. Traducción: Xela e Valentín Arias.

### Editorial VIA LACTEA

BABARRO, Xoan, e FERNANDEZ, Ana M.<sup>a</sup>. *Tres países encantados*.  
DOCAMPO, Xavier P. *O misterio das badaladas*.  
DOCAMPO, Xavier P. *Cun ollo aberto e outro sen cerrar*.  
ESTEO, Colectivo. *Coa xente miuda II*.  
LORENZO, Eusebio. *Libro das viaxes e dos soños*.  
VAZQUEZ FREIRE, Miguel. *Proxecto: “Pomba dourada”*.  
VIEIRO, Colectivo. *Folerpas*.

### Edicións XERAIIS DE GALICIA

Colección XABARIN  
CASTELO BRANCO, Camilo. *Amor de perdición*. Introd.: José Viale Moutinho. Trad. e notas: Xela Arias.  
CONAN DOYLE, Arthur. *Estudio en escalata*. Trad., introd. e notas: Elena Baillie e Xavier Alcalá.  
DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Introd., trad. e notas: Gonzalo Navaza.  
LEROUX, Gaston. *O misterio do cuarto amarelo*. Trad. e introd.: Xosé Sánchez Puga.  
STEVENSON, Robert Louis. *As aventuras de David Balfour*. Trad. e notas: Vicente Araguas. Introd.: Xosé A. López Dobao.

Premio “Merlín”:  
HEINZE, Ursula. *O misterio da casa abandonada* (título provisional).



## Abracalibro, Abretelibro Abretelibro, Abracalibro

Xosé Méndez Güenaga  
(Colexio Andersen. Vigo)

*(A nosa historia xa tiña uns fermosos e apaixonados antecedentes no MARAVILIBRO: experiencia de animación á lectura vivida e realizada no Colexio Público Ramón y Cajal de Getafe. Vaia para eles a nosa horaboa e agradecemento.)*

*No mes de Abril no colexio Andersen non pasaba nada; mellor dito, si pasaban cousas: as clases de sociais, as de lingua, os experimentos de naturais, os recreos das doce menos cuarto, os trotes de dinámica... e sobre todo, unha cousa que para moitos non tería moita importancia pero para nós si a tiña: nas clases había momentos apaixonantes onde os rapaces dispuñan do seu tempo para o "tempo de ler".*

*Durante ese tempo os nenos falan, xogan, conspiran en silencio con Astérix, o pirata "Garrapata", ou o home invisible. Outros, nembargantes, andan nas nubes (...nubes cheas de corsarios intrépidos, castelos enfeitizados e naves espaciais de tódalas cores.)*

### UNHA EXPERIENCIA: O ABRETELIBRO

Os profesores do centro sentímo-la necesidade de ofrecer ós rapaces un novo impulso ó mundo dos contos e das lecturas máxicas. Desexabamos que eles mesmos viviran as súas propias historias, que crearan un mundo fantástico onde eles serían escritores e personaxes ó mesmo tempo.

—¿COMO FACELO?

¡Enfeiticémo-lo colexio e fagamos del un gran LIBRO MÁXICO! —dixo un de nós.

Como a idea nos gustou puxémonos a traballar nela e, basicamente, propuxémonos tres *obxectivos*:

- Potencia-la imaxinación creativa nos nenos.
- Crear textos novos a partir de técnicas creativas.
- Fomentar novos hábitos de lectura.

### DURACIÓN DA EXPERIENCIA E DESTINATARIOS

A experiencia tivo unha duración dunha semana (do 5 ó 9 de Maio) dentro do horario escolar. Durante ese tempo preparáronse tódalas actividades, traballos, textos... e o derradeiro día celebrouse a FESTA MÁXICA DO ABRETELIBRO.

O proxecto realizouse nos niveis de Preescolar, Ciclo Inicial e Ciclo Medio; en total participaron na experiencia uns 270 rapaces.

### DESENVOLVEMENTO METODOLÓXICO

Desde un principio coidamos que o comenzo da experiencia debía ser impactante. A motivación era a peza fundamental do éxito do traballo.

Que os nenos se implicasen o máis posible na experiencia foi a nosa principal tarefa. Polo que había que crear un ambiente propio, un ambiente de misterio, curiosidade e fantasía. Tiñamos que facer maxia onde non a había.



# Literatura infantil

## A MOTIVACIÓN

Crea-lo ambiente propicio para que a nosa historia tivera visos de autenticidade, pero sen perde-la maxia interior que leva todo conto, era un reto para nós.

Así pois, como en todo conto de fantasía, creamos un personaxe con cara de poucos amigos: O BRUXO HORRIBLELETRA. Este misterioso personaxe (ó que non lle gustaba ler) sería o encargado de botar un feitizo por tódalas clases.

¡A TODOS LOS NIÑOS DEL ANDERSEN GRANDES, MEDIANOS Y CHICOS YO LES PROHIBO LEER Y QUE SE CUMPLA LO DICHO!"

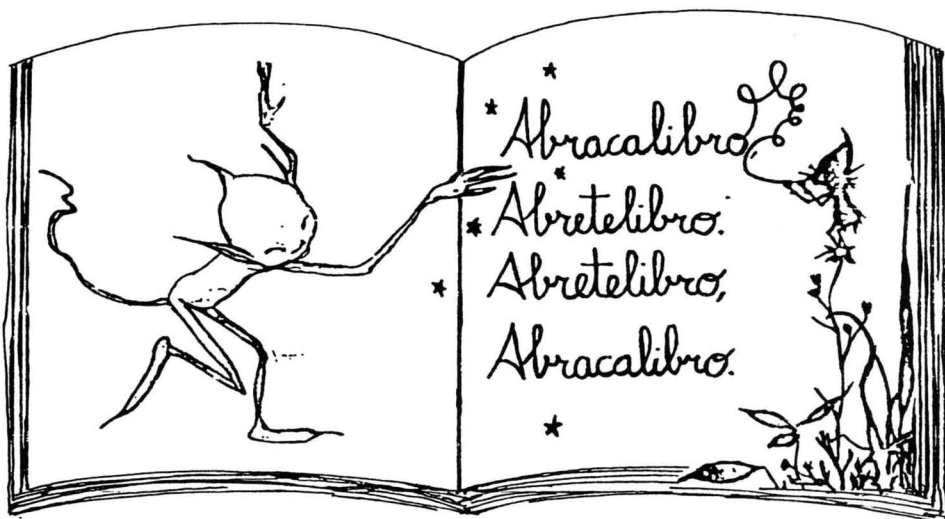
A partir dese momento o colexio esqueceuse de ler. Niguén sabía ler. Os máis arrichados fixéronno ás agachadas, e algúns xa pensaban en conspirar contra HORRIBLELETRA.

A curiosidade e o misterio xa estaban servidos, pero... cando HORRIBLELETRA rematou a súa tarefa e desapareceu polos pasillos, foi o momento de introducir un novo elemento motivador: os PAQUETES-CORREO COS LIBROS DAS SOLUCIÓNS MÁXICAS.

Os paquetes enviáronse desde Dinamarca por Hans Cristian Andersen. Neles había unha carta dirixida ós nenos onde lles contaba que, sabedor das falcatuadas de HORRIBLELETRA, estaba disposto a desfacer o feitizo.

¿PERO COMO? HORRIBLELETRA prohibíralles ler pero non dixera nada de escribir, cantar ou dramatizar.

No LIBRO DAS SOLUCIÓNS MÁXICAS apuntábanse unha serie de técnicas creativas (inspiradas na GRAMÁTICA DA FANTASÍA de Rodari) que fixeron posible escribir



centos de contos dunha forma lúdica e divertida. Estas técnicas seleccionáronse de acordo co grao de dificultade para os diversos niveis.

## O TRABALLO NA CLASE

Axiña os rapaces puxéronse a crear contos, adiviñas, cancións... cunha morea de personaxes que non se coñecían ata agora no mundo da Fantasía.

Había contos de 5 cm. ata historias de 7 palabras, contos en forma de plátano ou en abano... a creatividade chegaba a extremos impensables. Nos outros eramos os primeiros sorprendidos. Puxeramos en movemento unha máquina de imaxinación que só o tempo limitado da experiencia podería parar.

Aparte das actividades que se xeraban do libro das SOLUCIÓNS MÁXICAS había outras por áreas, susceptibles ou non de ser utilizadas no seu momento.

O horario das clases respetouse en todo momento, así como a dinámica das actividades "propriadamente escolares" que se xeraban ó longo dos días. Cada profesor era libre de promover novas actividades ou de seguir traballando as distintas materias; pero eso si, respetando as regras do xogo: os rapaces estaban baixo o feitizo. Non podían ler, só podían le-las historias que eles crearan.

Todo o material recolleuse e clasificouse para a súa utilización na FESTA DO ABRETELIBRO.

## E CHEGOU O DÍA DA FESTA

O terrible feitizo estaba a piques de desaparecer. E como ocorre nos contos de fadas e magos revoltosos, o colexio transformouse nun enorme LIBRO MÁXICO.

A planta baixa do colexio transformouse por arte de maxia. As portas convertíronse en castelos de papel, casas de chocolate, pasadizos secretos, soldadiños de chumbo ou peixes xigantes que devoraban nenos.

As clases xa non servían só para facer contas ou para estudia-las leccións, agora eran salas máxicas nas que se podía le-las historias, contos ou poemas feitos por todos; recrearse na lectura dos contos preferidos de Andersen ou xogar a ser devorados por monstros inofensivos. Outros poderían deleitarse nas obras de teatro representadas polos demais compañeiros; ouvir grandes contos ou pequenas anécdotas. Moitísimos divertíronse e maquiáronse de personaxes fantásticos diante dun espello, para logo percorrer valentemente os perigos e aventuras das princesas e príncipes namorados.

(Tódolos participantes necesitáron dun carnet máxico coas palabras máxicas "ABRACALIBRO ABRETELIBRO, ABRETELIBRO ABRACALIBRO" para acceder ás salas máxicas; pola contra serían enviados por HORRIBLELETRA á sala das TEBRAS).

As salas máxicas cumpriron un importante papel motivador. Fixeron posible que os nenos viviran situacións inéditas que estimulaban a súa creatividade e fantasía infantil.

# Literatura infantil

Os nenos ó longo da xornada rotaron por tódalas salas dacordo cun horario preestablecido. Establecéronse oito sesións grupos de catro ou cinco nenos. A cada un deles asignouse unha cor diferente para que en cada sala estiveran os da mesma cor por sesión. Os grupos identificábanse pola cor no carnet, visible en todo momento.

Observar a 270 nenos diante das salas máxicas recitando, berrando ou zunindo a modiño as palabras máxicas era todo un espectáculo.

Pero como en todo conto sempre hai a derradeira páxina que pecha unha fermosa historia. Aquí non podía ser menos. Cando se deu por rematada a derradeira sesión aínda quedaban algúns minutos para que soara o timbre. Foi un tempo precioso para as corrilladas, onde cadaquén contou cadansúa aventura no ABRETELIBRO.



## TEMPO DE AVALIACIÓN

En conxunto a experiencia avalíamola moi positivamente o colectivo de profesores. A planificación e posterior seguimento das actividades realizámola de acordo co previsto. Neste punto cabe suliñar que o tempo adicado ó desenvolvemento das actividades nas clases non resultou suficiente e case houbo que forzar un pouco o proceso de aclimatación á nova situación creada.

É necesario salientar que o proceso de motivación influíu positivamente no desenvolvemento e máis no éxito do traballo realizado. Este feito deu lugar a unha crecente participación dos nenos ó longo da experiencia.

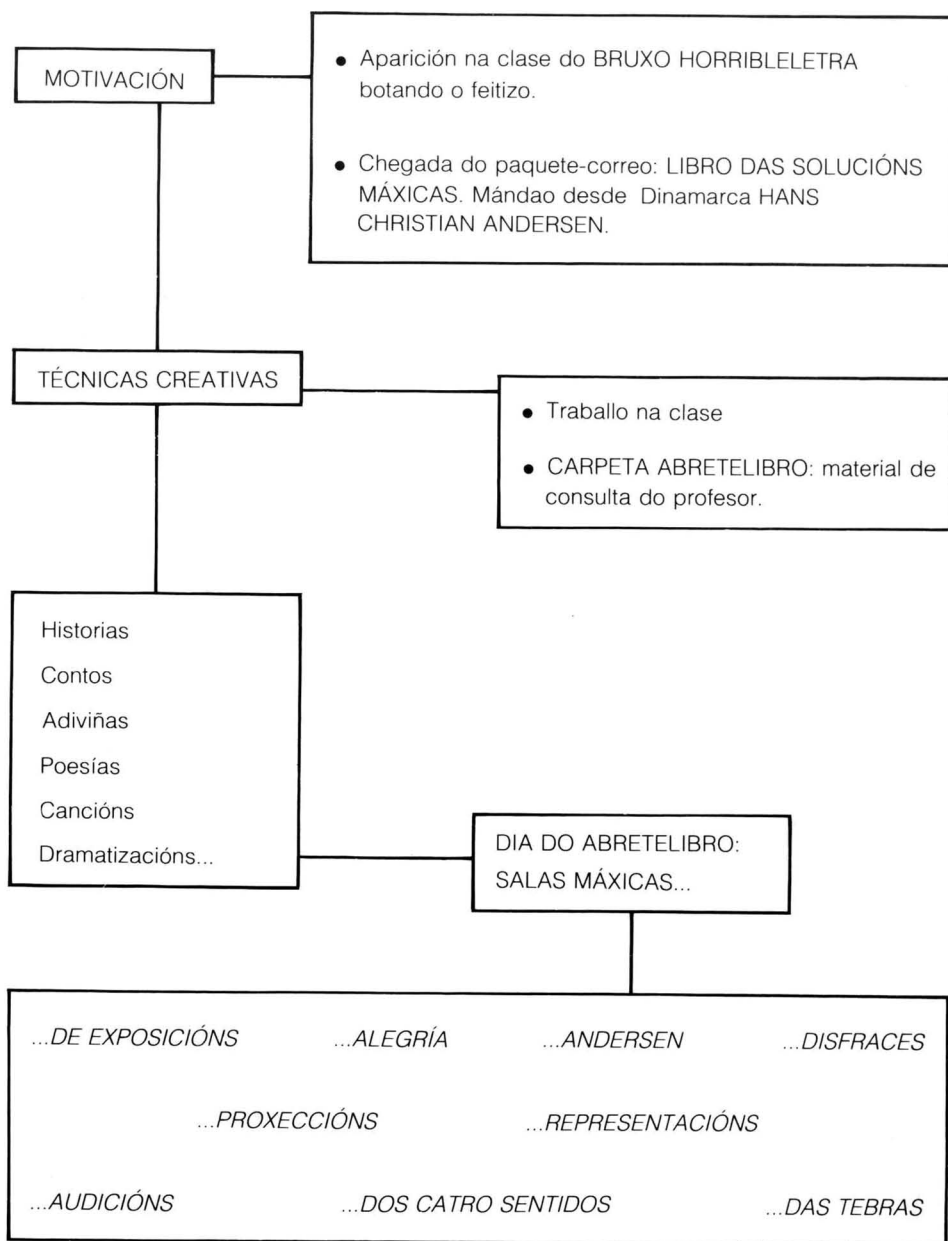
Por outra banda, os obxectivos propostos cumpríronse dabondo. O feito de poñer ós rapaces nunha situación escolar non convencional cara á lectura, levounos a seren máis imaxinativos nos seus traballos escritos, creando fórmulas de expresión

distintas ás "convencionais" (non había nin notas nin "reparos formais"). Nisto xogou un papel importante a difusión das técnicas creativas expresadas nos LIBROS DAS SOLUCIÓNS MÁXICAS. A cantidade e calidade dos traballos avalan estas conclusións. Asimesmo o tempo adicado a "ler" foi superior en canto a súa motivación (leuse máis ó haber un proceso motivador cara á lectura): Algúns confesaron ler na viaxe a casa no autobús, cando normalmente nin o facían na clase.

Realmente a experiencia superou as previsións iniciais; incluso, no ciclo Superior chegaronse a escribir cartas colectivas de protesta para critica-la actitude discriminatória de HORRIBLELETRA cara eles.

A HORRIBLELETRA por esta vez pasóuselle o feitizo pero... ¿quen sabe se está a matinar algunha nova falcatruada? ¡ABRIDE BEN OS OLLOS, NUNCA SE SABE!

## ESQUEMA DA EXPERIENCIA





# Literatura infantil

## SOLUCIÓNS MÁXICAS

### PARA OS MÁIS PEQUENOS (PREESCOLAR)

Contos representados en barro, plastilina, debuxos, murais.  
Oír contos.  
Cantar e bailar.  
Xogar.  
Escenificar contos e historias. Con letras do abecedario pintadas en bolsas, podedes formar verbas.  
Con caixas de cartón face-las casas das letras.  
Caixas con letras que escollidas ó chou poden formar verbas.

### PARA CICLO INICIAL

#### CONTOS

A partir dunha frase que pode comezar un neno ou o profesor os demais irán continuando ata formaren unha historia. Pódese grabar.  
A partir de verbas escollidas ó chou e que estarán metidas nunha caixa.  
Facer formas e que os nenos escriban os seus nomes, adaptándoos á forma do papel.  
Dramatizacións de contos.  
Preparar contos orais.

### TRABUCAR HISTORIAS

"Carapuchiña amarela é unha nena a quen lle chama o seu pai e lle di: vai á casa da tía Rosiña a levarlle..."  
Esta técnica débese aplicar no intre axeitado. Os nenos son conservadores e queren escoita-las vellas historias sempre coas mesmas verbas da primeira vez, polo pracer de recoñecelas. Teñen necesidade de orden e reafirmación: o mundo que van encarreirando non se pode alonxar deles de súpeto. O "trabucar historias" pode alporizalos, pois lles fai sentirse en perigo.  
Cando, logo se separan das vellas historias a parodia pode confirmarlle-la separación e renovarlle-lo interés, revivi-la historia noutro plano.


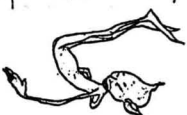

### CARTAS

Contaremos con fotografías ou ilustracións dun conto, dun ou de varios personaxes.  
O equipo ten que dar ás ilustracións unha ordenación secuencial, pegándoas en papel continuo ou cartolina. Logo contarán a historia que se imaxinaron.

### PARA CICLO MEDIO

#### CONTO FORMA

Cada -neno terá un folio, que retallará

 <p><i>¡A todos los niños del Andersen grandes, medianos y chicos Yo les prohibo leer y que se cumpla lo dicho!</i></p> 	<p>Hola niños:</p> <p>Soy el brujo Horribletra.</p> <p>Me he entorpecido que teneis una biblioteca y que os gusta mucho la lectura. Como yo odio leer y es algo que me aburre soberanamente ahí os lanzo un maleficio para que a partir de este momento nadie sepa leer.</p> <p>Ahi va:</p> 
<p><i>¡A tódolos nenos do Andersen grandes, medianos e pequenos. Eu prohíbolles ler e que cumpra o dito!</i></p> <p>Hola nenos:</p> <p>Son o bruxo Horribletra. Entereime que tedes unha biblioteca e que gostades moito da lectura. Como eu aborrezco ler e é algo que me dá un noxo soberano, aí bótovos un feitizo para que a partir deste intre ninguén saiba ler. Ai vai.</p> <p>Deberedes utilizar cada neno un carnet máxico. Sin este non poderedes entrar nas Salas Máxicas o día da Festa e o Bruxo Horribletra poderá collervos e levaros á Sala das Tebras.</p> <p>Hans C. Andersen</p> <p>Verbas, verboletras, dilles e diretes unha apertalibro do voso amigo Andersen</p>	

Materias utilizados na experiencia.

cos ollos pechados. Partindo da forma resultante escribirá unha historia nun anaco de papel.

Nestes contos pódese ilustrar algunha verba.

### RECETAS

Pártese dun tema: a paz, o humor, a ledicia... Inventamos unha receta, con ingredientes e porcións para conseguilo.  
Para a paz: tres bicos de agarimo, un alumiño de amor...

### CONTOS DE NUNCA ACABAR

"Este era un gaiteriño que ía para o monte ¿Quieres que cho conte?"

# Literatura infantil

## BINOMIO FANTÁSTICO E FÁBULAS

Dáse ós nenos unha serie de verbas a partir das que se deberán inventar historias.

A serie podemos tomala dunha fábula ou dunha vella historia. Así de Carapuchiña vermella: nena, bosque, flores, lobo, avoa... (a sexta verba racha a serie). O xogo ten forma de binomio fantástico, por unha banda Carapuchiña vermella e por outra, a nova verba: helicóptero.

## O MURO DA POESÍA

Son 25 cubos de 40 cm. En cada cara hai retallada unha foto, un poema, un fragmento, unha cor, etc.

Constrúese o muro entre varios. Pódese face-lo poema xigante, varios textos, textos e debuxos.

Outras actividades a partir desta proposta serían: facer minipoemas con minicubos; retallar fotos e pegalas, segundo a temática dos poemas creados: utilizar calquera clase de figuras xeométricas; retallar frases, expresións, verbas para facer poemas; escribir en tiras de papel.

## TIRAS DE PAPEL

Córtase o papel en tiras que se reparten entre os participantes. Escóllese un tema. Cada neno anotará na súa tira de papel un verso relacionado co tema proposto.

Cando tódolos participantes acabaran de escribi-los seus versos, mistúranse e colócanse sen un orden previsto.

## PARA CICLO MEDIO (4.º EXB)

### UN CONTO PARA TODA A CLASE

Os pasos seguidos son os seguintes:

1. Discútese e buscan os personaxes que van intervir na narración.
2. Escóllese o protagonista.
3. Dáselle un poder.
4. Sitúase no lugar ou lugares nos que se vai desenvolver a acción.
5. Pénsase nun tempo no que transcurre a acción.
6. Búscase un principio suxerente.
7. Desígnanse os capítulos que vai ter.
8. Acórdase o argumento xeral do conto.

Un moderador irá dando a palabra ós que queiran intervir.

## POEMA EN ABANO

Un neno porá un verso no primeiro renglón da folla. Non importa o tema. Pasaralle a folla ó seu compañeiro que escribirá debaixo un verso relacionado co anterior. Dobrará a folla de xeito que só quede á vista o escrito por el e pasaralle a folla a outro compañeiro, que fará o mesmo.

*O meu nome é Hans Christian Andersen. Debo previros contra un terrible e malvado mago que percorre as escolas de Galicia. Bota feitizos ós nenos prohibíndolles ler. Se isto vos ocorrese e quixerades desface-lo meigallo debedes segui-los seguintes pasos:*

—Non vos desanimedes.

—O bruxo prohibiuvos ler, mais non escribir, nin falar, nin cantar.

Poñede atención. Durante esta semana deberedes utilizar "O Libro Máxico das Solucións Máxicas", para escribir moitas, moitísimas historias. Despois de escribilas convertirei ó colexio nun Gran Libro e celebraremos xuntos unha grande festa á que todos estaredes invitados, e á que chamaremos Festa do Abretelibro.

Eu estarei presente cos meus contos, xa que aínda me quedan moitos colexios por desfeitizar.

Despois deste día racharase o feitizo e o bruxo "Horribletra", esvaiase no aire.

O día da Festa na planta baixa do colexio haberá Salas Máxicas nas que se exporán as vosas fantásticas historias.

Para entrar en cada unha delas deberedes dici-la seguinte contraseña:

Abracalibro, Abretelibro

Abretelibro, Abracalibro.

*Pirulín de piruleta,  
non poderás ler nin unha letra.  
Durante toda a semana,  
escribirás o que che dea a gaña.  
Horribletra e os seus espías  
vixiaránvos todo o día...  
...e comprobalo poderás.  
se abre-la portaaa! ollaralo!*

Carta de Andersen.

*Unha vez rematada a escritura, lerase en voz alta e o grupo decidirá a separación dos versos en estrofas.*

## Ó CHOU

Utilízase en xogos colectivos. Cada persoa que intervéñ escribe nomes, adxectivos, accións, tempos verbais, etc., nun papeliño. Dóbranse e mistúranse. Vanse sacando ó chou por un dos participantes.

A medida que van aparecendo vanse escribindo nun papel. O resultado é unha composición, ás veces absurda, outras subrealista, que se le tal como vai quedando.

Tamén se pode escribir, logo, un poema baseado no anterior, creándoo cos elementos que foron salindo ó chou, mais traballándoos como se queira.

As verbas que cada un aporta poden ser retalladas de revistas.

## OS OBXECTOS, OS CHEIROS

Franco Passatore e os seus compañeiros dan ós nenos tres obxectos disparatados: unha cafeteira, unha botella valeira, un martelo. Con eles inventan e representan unha escena.

Os obxectos ofrecen á imaxinación un soporte moito máis sólido cás verbas: míranse, manipúlanse, sacando numerosas suxerencias fantásticas. Para esta técnica poden utilizarse tamén os cheiros: a inspiración pode vir tamén polo nariz.

## PARA CICLO MEDIO (5.º EXB)

### FRASES ABSURDAS

O único material necesario é un xornal. Subráianse verbas formando frases. Absurdas, nalgúns casos, estas frases poderán ser aproveitadas para inventar historias.

### CONTOS EN ACORDEÓN

Cada neno terá un anaco de papel continuo de tamaño de tres folios. Dobrarán o papel en tres cachos iguais e numerarán as caras do un ó seis. Cada neno na cara 1 iniciará un conto e llo pasará ó compañeiro que lerá o escrito e completará a cara 2, e así ó seguinte.

Cun equipo de seis, colocados en círculo, completaremos-los seis contos, logo de ter pasado tódolos contos por tódolos componentes.

### COMBINATORIA

Os nenos suxiren 3 ou 4 frases que formarán a primeira estrofa. A seguinte se formará combinando os suxeitos e predicados dos versos seguintes. Un exemplo:

*A lúa lucía ledamente  
O sol cantaba ó mencer  
Os páxaros voaban ditosos  
As rosas bailaban ledas*

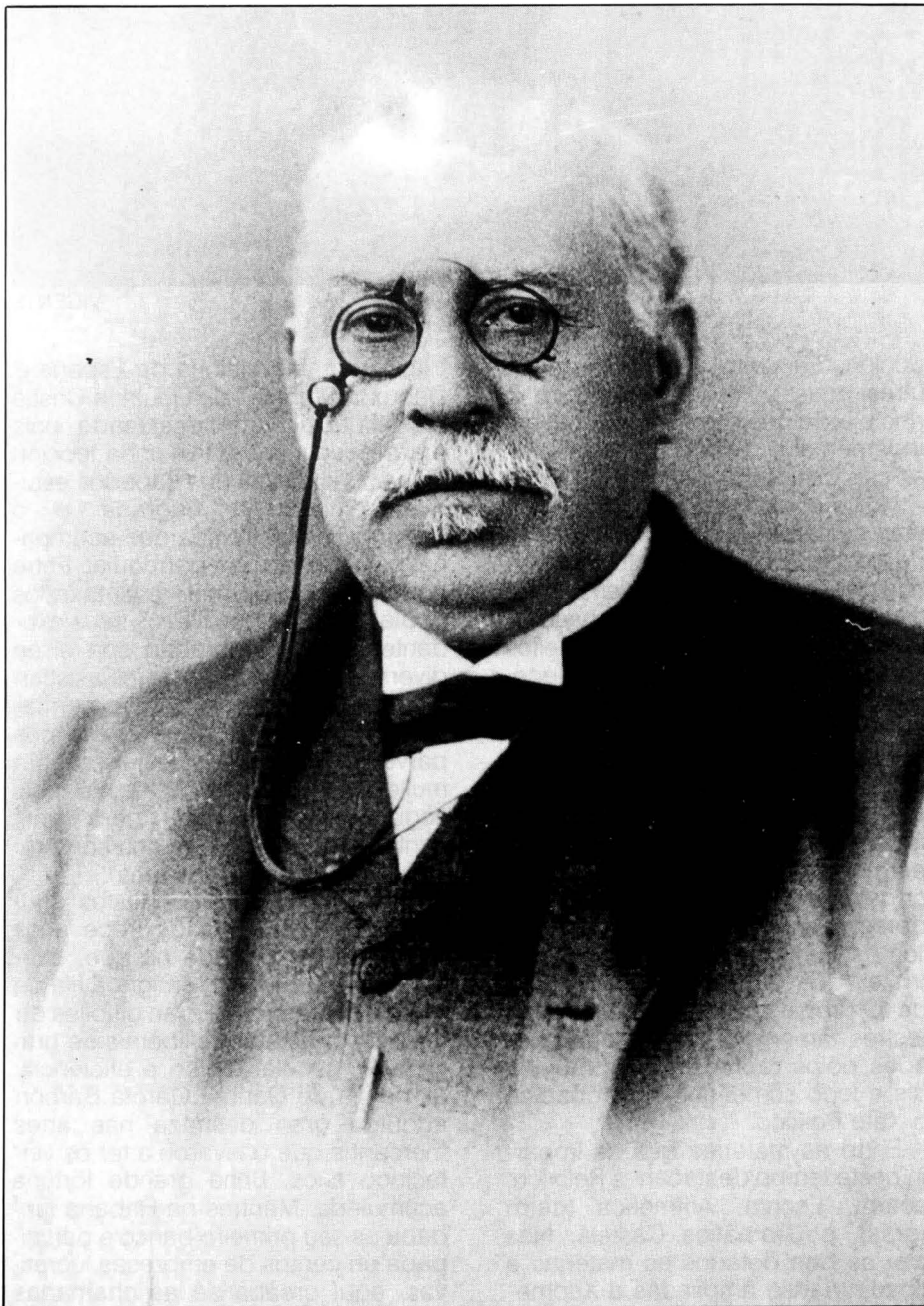
J.M.G.

## García Barbón e o ensino no seu tempo.

Xerardo Dasairas

### INTRODUCCIÓN

O tempo en que se sitúa a promoción educativa levada a cabo por García Barbón, constitúe na historia da educación un momento crucial no cambio das estruturas filosófico-educativas imperantes. Mentres en Europa e gracias ó pulo anovador das ideas difundidas pola Revolución Francesa, se avanzaba con novas aportacións no campo da renovación pedagóxica, no Estado Español seguía a imperar unha educación baseada nos esquemas do Antigo Rexime. A pesar de se ter implantado en febreiro do 1825 un Plan e regulamento Xeral das escolas primarias, a escasa eficacia educativa seguiría correspondendo por moitos anos ás iniciativas particulares das distintas corporacións locais. As ideas humanistas de Pestalozzi, de Froebel ou de Herbart non chegaban ata as nosas escolas nin tampouco as estruturas económico-sociais imperante se mostraban receptoras das novas correntes que predecían a inmediata revolución industrial e científica. A nova estruturación social e as novas ciencias provocarían a aparición de modelos pedagóxicos baseados no Positivismo e na incorporación de ciencias como a Socioloxía e a Sicoloxía. Frente á Pedagogía Experimental de carácter laicista e promovida polas novas correntes filosóficas xurdidas de novos xeitos de produción, recalan sen dificultade naquela España ancorada en vellas estruturas, as novas correntes pedagóxicas de carácter cristián: Don Bosco, Padre Manjón, Padre Poveda, etc. e innumerables ordes relixiosas adicadas exclusivamente ó ensino. O desenvolvemento das perfeccións espirituais e físicas postas no home por Deus co fin de conseguir homes "ca-



VICENTE



bales" e cristiáns útiles á sociedade, era a grandes rasgos a meta educativa que se propuña neste tipo de educación. Se ben nun principio esta concepción cristiá da educación levou a moitos destes pedagogos (Concepción Arenal, P. Manjón...) a se preocupar polas clases máis desfavorecidas (frente ás propostas marxistas), pronto sufrirían un efecto contrario ó se convertiren máis ben nunha educación elitista, e permisiva só para as clases sociais máis poderosas. Neste contexto só o nacemento da Institución Libre de Enseñanza ía a se facer timidamente eco das novas concepcións filosófico-educativas da escola laica. Mentres, o ensino público seguía a manterse nun estado de parálise permanente a pesar dos Regulamentos e Leis de carácter liberal que sobre a súa reforma se viñan promulgando. A súa relativa eficacia esvaíase unha e outra vez por non se abordar na súa estrutura os cambios radicais que precisaba. Os mestres das escolas públicas eran aínda, coma no século XVI, "avezadores de nenos" e "pobres xentes" que tomaban esta profesión por non ter outra da que vivir ou por tirar un sobresoldo (no caso de funcionarios da administración) que as máis das veces non merecían ó non asistir ás clases. Habían pasar máis de cen anos para que os modelos educativos propugnados pola filosofía da Revolución Francesa tiveran un desenvolvemento pleno das correntes educativas da chamada Escola Nova e habían pasar algúns anos máis para que no noso país foran asumidas e postas en práctica.

## O ENSINO NA SÚA MOCIDADE

Catro anos despois do nacemento (1831) de José García Barbón y Sola na vila de Verín (Ourense), restitúese no goberno da nación o réxime liberal. Entre as novidades que aporta destaca a asunción por parte do estado, do feito educativo a partir do ensino. Debido á tremenda crise económica imperante, o proceso ralentízase e os presupostos estatais para este sector vense decote retallados, pasando a soporitar a responsabilidade no eido do ensino os *concellos*.

No ano 1839 implántase a Lei Executiva do Plan Provisorio da Ins-



VICENTE

trucción Primaria. Esta Lei, entre outras cousas, ven de sustentar o principio de que "o ensino primario é fundamental e dirixido a tódalas clases sen distinción".

No que toca ó Ensino Superior, serán as clases medias da época as que se beneficiarán, posto que "os coñecementos que neste ensino se comunican non son indispensables para as clases pobres". Os concellos son pois os que seguen a establecer as escolas públicas primarias, procurando que en tódolos pobos, por pequenos que sexan, haxa unha escola das chamadas "completas". Xa que logo, cargan tamén co sostemento dos mestres que segundo decreto, percibirán un soldo non inferior ós mil cen réas por ano. Para os pobres a escola será gratuíta e os fillos de familias con recursos deberán ter que pagar unha cantidade que o propio concello estipula. Os mestres tamén debían ser seleccionados polos representantes municipais e logo sometidos á aprobación do Xefe Político.

Entre as materias que se imparten neste tempo destacan: a Relixión, Lectura, Escrita, Aritmética (catro regras), e Gramática Castelá. Nos colexios ben dotados as materias a impartir víanse ampliadas á Xeome-

tría, Xeografía, historia de España e Debuxo. O ensino da Doutrina Cristiá era especialmente destacada pois era preceptivo impartir unha lección diaria. Nas tardes dos sábados estudiábase Historia Sagrada e o Domingo o mestre tiña que acompañar ós nenos á misa parroquial. Entre aqueles alumnos máis avantaxados podía o mestre escolle-los seus axudantes que colaboraban con el en diversas tarefas. As mulleres asistían tamén á escola mais debían permanecer nunha sala anexa xunto cos párvulos, de quen estaba a cargo a muller ou a serventa do mestre, pois segundo se fai constar "para servir nunha escola de nenas non son precisos moitos coñecementos".

Dentro destes presupostos educativos estudiou ata os trece anos García Barbón; idade na que, chamado por un tío rico, emigra á Illa de Cuba. Mentres, aquí eran difíciles de manter os obxectivos liberais de grautidade, secularización e eficiencia, alí na illa do Caribe, García Barbón adquiría gran destreza nas artes mercantís que o levaron a ter ós vinte e cinco anos, unha grande fortuna acumulada. Mentres na Habana fundaba os seu primeiro banco e participaba en centos de empresas lucrativas, aquí creábanse as chamadas

Escolas Normais para a preparación do profesorado ó tempo que os mestres eran asimilados ós demais funcionarios (soldo fixo) e se constituían os hoxe tan controvertidos corpos de inspectores. Por un decreto de 1847 fíxase en dous mil réas o soldo dos mestres destinados en poboacións entre cen e catrocentos veciños. Como fose que na Galicia a inmensa maioría das poboacións tiñan menos de cen veciños, non se lles estipula soldo ós mestres que exercían nesta comunidade. Sábese non obstante que o soldo que foi mantido para todos era o devandito de mil cen réas. As escolas estaban clasificadas en "completas" e "incompletas", correspondendo estas últimas ás poboacións de menos de cen habitantes (maioritarios en Galicia). Existían tamén unhas escolas chamadas temporais para as que non facía falla ter título de mestre, bastando cun certificado de aptitude e moralidade expedido polo concello correspondente. Nas escolas completas as funcións do mestre podía curiosamente, ser exercidas por persoas "bien consideradas" na vila aínda que estas exercen outra profesión distinta. Tales condicións levaron a que a maioría das escolas chamadas "completas" viñeran a ser rexidas por cregos, alcaldes, médicos ou calquera funcionario municipal. A causa do illamento que no inverno padecían as nosas aldeas, os mestres acudían á escola por tempadas sendo obrigación dos veciños darlles mantenza e aloxamento mentres estivesen impartindo as clases.

## VERÍN

En 1884 cando García Barbón liquida os seus negocios en Cuba e regresa á súa vila natal, esta contaba con dúas escolas completas e unha incompleta que escolarizaban nenos entre os seis e os nove anos. Segundo a Lei de Instrucción Pública de 1857, Verín debería ter ó redor de dezaseis escolas se nos baseamos no cómputo poboacional. Por outra parte Vigo contaba con catro escolas completas e dúas incompletas, tendo en conta que nestas datas non se anexionara aínda nin Bouzas, nin Lavadores. En Verín, ó pouco de chegar García Barbón, é nomeado un mestre auxiliar costeado por el mesmo asignándoselle oitocentas vintecinco pesetas entre soldo e retribucións correspondentes. No ano seguinte (1885) é cando a cooperativa "Sociedade de Artesanos" de Vigo acorda a creación da Escola de Artes e Oficios que posteriormente recibiría un grande impulso de García Barbón. Foi rematada esta escola nun ano coa aportación do concello de Vigo que donou ó igual que Montero Ríos, a cantidade de dúas mil cincocentas pesetas. Este último era nesta data Ministro de Fomento e desde este mesmo ministerio e a petición de Eduardo Vicenti, fóronlle suministrados á escola 250 libros e 50 láminas pedagóxicas. Bárcena e Eduardo Chao contribuirían á posta en marcha desta escola, sendo o primeiro quen levantou o edificio e o segundo quen contribuiu con material escolar. Voltando á vila verinense

e xa en 1887 atopamos a don Xosé recibindo o agradecemento dun profesor de música por lle ter costeado o seu traballo dirixindo a banda de música. En novembro deste mesmo ano entrégalle dez mil réas a un concellal da vila para a mellora do ensino que tres anos despois disto e a pesar de semellantes axudas, continúa a ser calamitoso. Esta situación escolar ten fel reflexo na contestación que a corporación lle dá a un oficio remitido, por unha mestra: "Non precisa de excitación de xénero algún para o fomento do ensino, feito patente que neste distrito que conta co 4.934 almas, existen só dúas escolas completas de nenos e nenas, aparte de tres incompletas". O vintecinco de outubro deste mesmo ano o Rexidor Síndico da vila fai presente que don Xosé García Barbón lle manifestara o desexo de dotar ó municipio dun centro de ensino "a tono coa importancia da vila". A tal efecto, os concellais solicitan do ministerio da Gobernación o permiso correspondente para lle vende-lo solar que precisaba. Un ano despois chega a Real Orde da Gobernación concedéndolle ó Concello a facultade de vende-lo devandito terreo ó precio de catorce céntimos o metro cuadrado "para construír un centro docente". Ante isto García Barbón solicita un aumento do precio por lle parecer este irrisorio. Os ediles néganse ante tal proposta e lamentan non poder cede-lo gratis cal era o desexo do concello. Mentres se inician as obras deste novo colexio e, gracias á intervención do diputado "cuneiro" Luis

VICENTE





# h i s t o r i a

Espada, as escolas da vila reciben catro caixóns de libros doados pola Dirección Xeral do Ensino Primario. A inauguración do colexio, costeadado por don Xosé, ten lugar o primeiro de outubro de 1895 recibindo o nome de "Colexio San José". Dez días despois contaba xa cunha matrícula de cento trinta alumnos que estaban atendidos pola orde dos "Irmáns das Escolas Cristiás". A escolla desta orde para rexe-lo colexio non foi feita ó azar senón que un íntimo amigo de García Barbón, o Marqués de Herrera, lle tiña aconsellado tales mestres. O decantamento pola orde da Salle produciuse en Madrid cando nunha visita ó Colexio "Maravillas", García Barbón asistiu a unha entrega de premios, acompañado do marqués que ó tempo tamén era promotor da devandita orde. Considerado naquel tempo como un dos mellores centros de ensino do mundo, este colexio de Madrid, e quizais facendo honor ó nome, contaba con instalacións para o ensino comercial, oficinas de banca, despacho de vapores e servizos completísimos de tipo mercantil nos que facían as prácticas os alumnos. O xa insigne prócer, sempre tan relacionado cos asuntos mercantís, ficou gratamente sorprendido e non dubidou un momento en lle otorga-la súa confianza a esta orde relixiosa. No colexio de Verín foron tres, en principio, os relixiosos que atendían os ciclos elemental, medio e superior en que foi graduado o ensino primario. O ideario que rexía no centro estaba baseado "nas máis modernas correntes pedagóxicas consistentes nun réxime de íntima convivencia, desenvolvemento das actividades discursivas do alumno, alegría de xogos nobres, preparación física e estreita relación do mestre co alumno, sendo aquel un rapaz máis, que orienta, estimula e educa na aula e no recreo, sen violencias nin durezas". Deixábase notar neste ideario a regra básica da orde de "San Juan Bautista": "Deus é o principio de todas as sabidurías"; e polo tanto e baseándose nela conclúese que: "Como alicerce e base de toda educación debe haber unha sólida preparación relixiosa. Na metodoloxía formativa das Escolas Cristiás aténdese con esmero ó logro de homes de conviccións arraigadas. Soamente coa fe pode haber ciencia verdadeira. Por iso ademais do ensino do Catecismo, Historia Sagrada e Moral existe a Congregación de M.<sup>a</sup> Inma-

culada, viveiro de fervorosos e devotos rapaces que practican con especial unción as máis estrictas regras de virtude".

Ó se incrementa-lo número de alumnos, García Barbón, dispuxo a apertura dunha nova aula. No ano 1897, crea unha academia de música no colexio que contaba con vinteoito instrumentos traídos de Vigo, e os correspondentes uniformes. Con tal motivo o concello decide adicarlle ó benefactor unha rúa co seu nome e premiar tales esforzos recoñecendo que: "Este centro conta con amplas aulas pléticas de luz e de aire, dependencias anexas intachables, extenso patio de recreo, frontón monumental...; e é un conxunto exento do mellor reparo aínda para o pedagogo máis esixente e o médico máis escrupuloso. Clases gratis, abundantísimo material moderno de balde, premios valiosos..." Ante este brillante panexírico da escola propiciada por García Barbón o ensino público ofrecía aínda un lamentable espectáculo a pesar dos esforzos dos distintos gobernos por soluciónalo. Desde distintas posicións asegurábase que a causa dos males de España radicaba precisamente na cuestión educativa e don Xosé tamén compartía a mesma crenza: "Eu quixera ser moi rico, inmensamente rico... para construír un edificio igual a este de Vigo en cada vila e aldea de Galiza... cun profesorado competente, por que creo, que só pola instrución se pode rexenera-la patria". Mais a cuestión que se plantexaba o ensino público era sempre a mesma: "¿Que pode facer en Verín unha escola nacional instalada nunha caverna, con trescentos nenos atendidos por un só mestre, dotado de soldo irrisorio, administrando unha suma misérrima e irritante destinada a material de ensino? Eis aí por que moitos fillos da vida das aldeas e dos arredores nada lle deben ó Estado na súa función educadora". Perante desta situación desoladora a escola de García Barbón supoñía o acceso ó ensino primario dunha mancha de rapaces que cada ano ó remataren os seus estudos, recibían do benefactor unha cantidade individual en metálico e algún premio. Tales agasallos eran correspondidos polos alumnos cunha preparada velada artística e un traballo de debuxo adicado ó ilustre prócer. Nestas datas en que visitaba con frecuencia o colexio, aconteceu unha curiosa

anécdota que paga a pena mencionar: Con motivo de lle ter doado ó colexio un completo material de Educación Física traído expresamente de Madrid, e ver que xamais fora utilizado por ninguén no centro, Barbón reclamou do "Hermano Director" unha explicación sobre tal feito. A resposta dada, que tiña como causa o feito de que os alumnos poidesen mancar-se, non convenceu en absoluto ó promotor, quen con palabra "fácil, doce, desapaixoada e correcta" conseguiu convencer ó director do beneficioso uso que tal material reportaría na complementaria formación corporal dos rapaces que asistían ó centro. Ata a súa morte, don Xosé estivo mantendo este centro escolar coas doacións que periodicamente facía, actitude que durante algúns anos mantiveron os seus familiares, quen ademais de controlar os negocios que posuían na vila asistían tamén ás entregas de premios anuais do colexio.



VICENTE

VIGO

Rondaba o ano 1900 cando Gar-



cía Barbón decide muda-la súa residencia para Vigo. O ensino público en Verín segue a sufrir unha situación penosa: os arrendos dos locais escolares non son satisfeitos polo concello e os propietarios protestan denodadamente, o auxiliar da escola pública non aparece por ela, e a falla de material está á orde do día. Esta situación do ensino ten fel reflexo na situación pola que atravesaba a vila, causa, entre outras, coadxuvante da fuxida de don Xosé. A pesar de que xa desde o ano 1894, Barbón tiña postos os ollos en Vigo mercando os terreos que hoxe ocupa a Universidade Popular (antiga Escola de Artes e Oficios), foi no ano dito cando tomou a decisión definitiva de se afincar nesta cidade. Moito se ten especulado sobre as causas de tal decisión que ó parecer tiñan como orixe os continuos anónimos ameazantes que falaban de lle voa-la vivenda con dinamita, feito que non chegou a ser consumado. Quizais os baixos intereses que el ofrecía fosen motivo de roce cos especuladores locais que de distintos xeitos, moi usuais aínda hoxe, amedrentaron ó benefactor, (destruíndo parte do seu labor) que vía en Vigo máis campo para o seu afán. Xa que logo, no 1897 remata a adquisición dos terreos mercándolle outro solar a dona Rosalía Gil e posteriormente ó Concello de Vigo, en 1902 ós restantes que conforman o actual edificio do que foi a Escola de Artes e Oficios e Biblioteca. Construído polo arquitecto polaco Pazcewich chegou a contar cunha matrícula de 341 alumnos que recibían clases de Debuxo, Modelado, Xeometría, Aritmética, Física, Química e Mecánica. O motivo da construción deste novo edificio da Escola de Artes e Oficios foi a falla de espazo para atender a demanda de matrícula. A oferta educativa no Vigo de primeiros de século, aparte das seis escolas públicas, está constituída por unha Escola Naval do Porto de Vigo, onde se cursaban estudos superiores, o colexio de San Agustín, o de Santo Tomás de Aquino e o colexio da Concepción, acollendo entre todos estes, de carácter privado, a uns noventa alumnos. Este último contaba con internado e con profesorado de "irreprochable conducta moral", que "pregunta a diario a lección" e vivía de xeito especial a "declamación" dos alumnos correxíndolles "o ton desagradable". Estes centros dependían do Instituto Provincial de

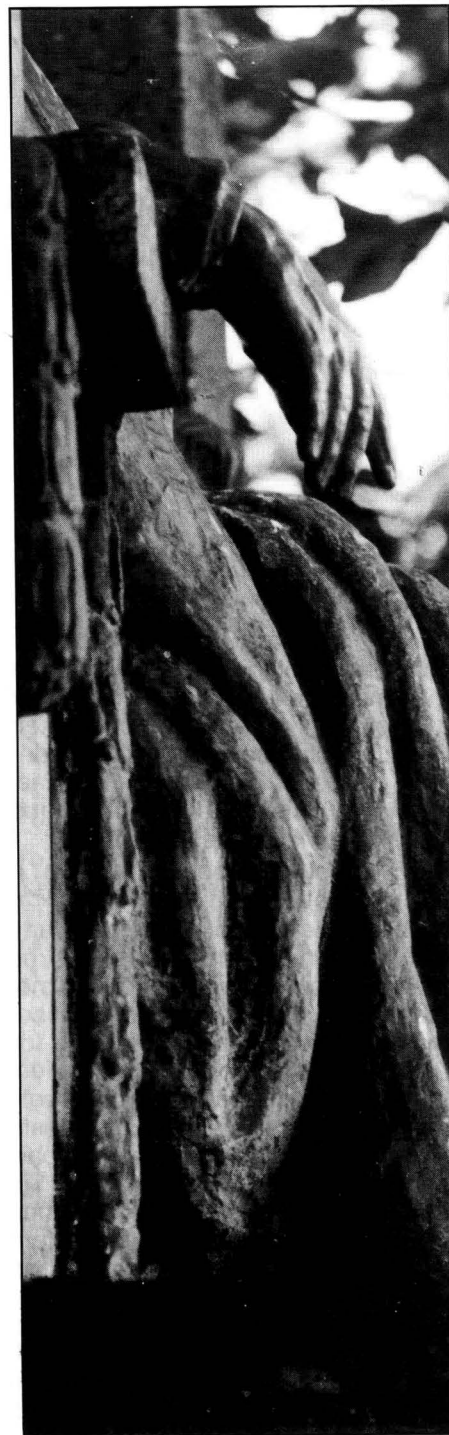
Pontevedra e funcionaban como incorporados ó mesmo xunto con algúns outros da provincia. Desde o ano 1894 viña tamén tendo unha certa importancia no ensino feminino, o convento das relixiosas da Ensenanza, xérmolo do actual colexio. A media dos homes que sabían ler e escribir na provincia era dun 41 por cento, seis puntos por riba da media estatal. En canto ás mulleres que sabían ler e escribir esta provincia ocupaba pola súa baixa percentaxe o lugar corenta e catro dentro do estado, sendo moi inferior ó dos homes que ocupaban o dezaseis. A preparación dos mestres facíase en dúas escolas normais: para mestres e para mestras, contando bastantes alumnos. Non tiñan edificio propio e os alugados non reunían as condicións precisas para o uso a que estaban destinadas. A maior parte das habitacións da escola normal feminina estaban ocupadas pola directora que as utilizaba como vivenda.

Policarpo Sanz e Tomás A. Alonso, ó igual que García Barbón, fixeron filantrópicas doacións en materia de ensino: o primeiro mandou construír e dotar adecuadamente o instituto de primeiro e segundo ensino gratuítos que levaría o nome de "Santa Irene"; o segundo financiou tres escolas en zonas de evidente carencia como eran Coia, Castrelos e Bouzas. Evidentemente o afán filantrópico destes persoeiros conseguiu impulsar en grande medida o ensino no Vigo de principios de século ó que máis tarde habería que lle sumar o de don Ramón Nieto, no concello de Lavadores. Á vista do antedito podería pensarse que en Galicia no existía actividade pedagóxica de ningún tipo máis cá realizada polos filántropos en distintas poboacións. O certo é que a realidade do ensino público non contaba máis que con algunhas manifestacións de tipo teórico nas principais cidades: asambleas, revistas, análises da situación, documentos, fundación de asociacións pedagóxicas...; mentres a situación física e material sufría un constante deterioro sen que ninguén fixera nada por remedialo. García Barbón morre en Vigo en 1909 e o Concello adícalle unha rúa co seu nome. Anos máis tarde, en 1927, o Rei Alfonso XIII e a súa dona chegan por mar a Vigo co gallo de inaugurar a estatua que o escultor Asorey fixera do insigne benefactor. As palabras do alcalde don Mauro Alonso: "pola angustia con que sentiu o pro-

blema da instrucción dos desposeídos"; poden servir para xustificarlos galardóns recibidos por don Xosé (Cruz de Beneficencia, de Isabel La Católica e da Orde de Alfonso XII) máis non o esquecemento no que se atopa e que desde estas páxinas pretendemos paliar.

X.D.

VICENTE



# t r a d u c c i ó n

## Aprender a ler entre os dous e os doce anos

*Plataforma común dos Movementos Pedagóxicos:*

- *Association Francaise pour la lecture* ..... AFL
- *Centre d'Entraînement aux Methodes d'Education Active* ..... CEMEA
  - *Centre de Recherche et d'Actions Pedagogiques* ..... CRAP
  - *Fédération des Francs et Franches Camarades* ..... FFC
- *Federation des Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale* ..... FOEVEN
  - *Groupe Francais d'Education Nouvelle* ..... GFEN
  - *Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne* ..... ICEM

*Este texto expresa a profunda converxencia das experiencias, da reflexión e da teorización levada a cabo por estes movementos a respecto da lectura.*

*O texto xoga un dobre rol:*

- *marcar dun xeito preciso o senso no que se debería orienta-la pedagogía da lectura;*
  - *constituir unha base concreta de traballo, é dicir, de innovación, de investigación e de formación.*

VICENTE

### PREÁMBULO

Os Movementos Pedagóxicos asinantes da presente plataforma reafirman a súa vontade de contribuir á evolución rápida da lectura en Francia, polo que se esforzan en definir, desde as súas converxencias, as liñas principais da política na que se comprometen a continuar.

O presente documento pon o acento sobre *as condicións da aprendizaxe* da lectura de por parte de tódolos nenos de 2 a 12 anos, no medio escolar e nos seus outros momentos de vida. Con todo, o documento non se propón profundiza-los aspectos dunha política xeral da lectura e, particularmente, o que se refire á formación dos adultos ou á posta en marcha de estratexias globais para o conxunto do corpo social. Sin embargo reafirmamos que ningunha acción en favor da escola acadará éxito sin medidas converxentes no nivel comunitario a prol dunha aprendizaxe fundamentalmente ligada ao exercicio da comunicación social. Por elo, o texto haberá de ser completado para os outros tempos da vida.





VICENTE

---

*Para a escola actual xa non se trata de alfabetizar a aqueles ós que as condicións familiares non lles permitían chegar a ser lectores, senón de crear, para todos, as condicións da lectura. Pasar dun proxecto de alfabetización a un proxecto de lecturización.*

---

## I. A SITUACIÓN ACTUAL (Síntese)

Existe actualmente unha extraordinaria demanda da lectura; demanda que descubre, sin embargo, a aparente mediocridade dos resultados escolares actuais.

Segundo un superficial diagnóstico do porqué, a escola tería perdido o senso do esforzo, o gusto polo rigor e, confundida polas novas ideas, tería abandonado aqueles métodos que noutrora daban resultados satisfactorios...

A nosa análise é diferente: á escola vénselle encomendando a misión de dotar á maioría dos cidadáns dos medios de utilización da escrita, en correspondencia co que o funcionamento económico e social agardaba deles. Agora ben, ata estes últi-

mos anos, a sociedade non tivo endexamais necesidade máis ca dun 20 ou 30% de lectores verdadeiramente eficaces, operándose o seu reclutamento entre os nenos provincentes de condicións socio-familiares favorables.

Así, o sistema escolar transmitiu un saber mínimo para as grandes maiorías sancionado pola lectura en voz alta dun texto corto. Os métodos escollidos resultaron eficaces para esta alfabetización. Logo, progresivamente, fóronse perfeccionando.

Porén, ó mesmo tempo, foise descubrindo que aqueles comportamentos —suficientes noutrora para entrar na vida activa—, reveláronse ineficaces cando se trataba de asegurar-lo dominio da escrita que require a continuación para o ensino secundario.

Para a escola actual xa non se trata de alfabetizar a aqueles ós que as condicións familiares non lles permitían chegar a ser lectores, senón de crear, para todos, as condicións da lectura. *Pasar dun proxecto de alfabetización a un proxecto de lecturización.*

Problema novo que non atopará solución co reforzamento das técnicas de alfabetización. Aínda máis, se o período actual require solucións abertas e múltiples, non se pode deixar que coexistan, baixo capa de pluralismo as orientacións novas co

mantemento de prácticas que se constataron inadaptadas. Unha política de lectura debe definir un cadro conceptual rigoroso e coidarse de toda tentación de conciliar o inconciliabile.

Porén, se o problema é novo, nos cincuenta últimos anos fóronse xestando, en condicións difíciles e dun xeito disperso, o esencial das solucións. Trátase de reexaminalas e de favorecer-la súa converxencia.

## 1. O SUXEITO QUE APRENDE.

- É, en primeiro lugar, un individuo portador dunha historia individual e social que debe terse en conta para que sexan posibles as aprendizaxes. É, pois, un individuo que debe ser recoñecido no dobre terreo da súa imaxinación e dos seus múltiples coñecementos.

- A lectura é unha actividade de comunicación que non pode aprenderse máis ca a través da comunicación mesma. As técnicas, por esenciais que sexan, non son máis cás respostas que un individuo inventa para solucionar-los problemas que se lle plantexan.

Para mais, cómpre que haxa unha necesidade inmediata, presente, de comunicación escrita, que o alumno viva situacións en canto que destinatario de escritos, situacións que lle confiran un estatuto incondicional de lector; é dicir, que estea integrado en canles internas e externas de comunicación, en particular escrita.

O entorno social e cultural ten aquí un papel importante, podendo explica-la presenza de aparentes desigualdades de ritmo entre os nenos. Non se pode respostar a estas diferencias mais ca intensificando a calidade das canles e resortes de comunicación escrita nos que os nenos se ollan implicados e nunca separándoos uns dos outros.

- Os profesores teñen un rol fundamental en canto á necesidade de extraer do escrito a información toda da que se ten necesidade, en condicións que son realmente as da lectura. E só en relación a esta esixencia e a esta lucidez que o neno utiliza as axudas técnicas; e con relación a elas como o neno desenvolve os recursos da súa creatividade.



# t r a d u c c i ó n

## 2. AS ESTRATEXIAS DA LECTURA.

Todos admiten hoxe que os escritos de tipo alfabético permiten dous xeitos de emprego; un que, a través do acto de facer corresponde-lo grafismo e a fonemática, permite transformar toda cadea escrita en cadea oral, á que se lle pode atribuir unha significación; o outro, que explora directamente o escrito como unha linguaxe polo ollo, poñendo en xogo, sin intermediación, comportamentos ideovisuais para acceder a un sentido. A distinta eficacia dos dous xeitos non é comparable nin pola velocidade de exploración, nin pola comprensión resultante, ó precisar unha actividade de traducción e de sumisión da escrita ás limitacións propias do oral, mentres que a outra desenvolve en maior medida comportamentos de bilingüismo característicos da autonomía dos dous sistemas.

- Se todos recoñecen hoxe que só os comportamentos ideovisuais permiten unha utilización sostida e frutuosa de escritos abundantes e diversificados, e que estes, sendo característicos da lectura, representan o obxectivo que deberán acadar tódolos nenos, sin embargo aínda existen desacordos entre os que alimentan a esperanza (que desminten os resultados obtidos) de que a lectura podería xurdir a través de com-

portamentos alfabéticos e aqueles que consideran que se trata de comportamentos específicos con condicións de adquisición que deben estar imperativamente presentes desde o inicio da aprendizaxe.

Os Movementos Pedagóxicos, apoiándose sobre as súas experiencias, sitúanse resoltamente nesta segunda perspectiva e suliñan a incompatibilidade, desde o inicio da aprendizaxe, de estratexias directas de atribución de significación que supoñen o desenvolvemento de hipóteses, as condutas de anticipación, a familiaridade visual de palabras e estruturas, o desenvolvemento de resortes de indicios pertinentes para o ollo, coa imposición dunha orientación alfabética cortocircuitadora destes aspectos fundamentais para privilexia-la adquisición dun mecanismo de transcodificación.

---

*Xamais é un individuo illado, senón un individuo inserto nun grupo quen aprende a ler.*

---

## II. A ESCOLA E AS CONDICIÓNS DA LECTURA.

A escola que institúe a vida cooperativa e a asunción de responsabi-

lidades xerais por parte dos nenos ó nivel do centro, implícaos inmediatamente nos circuitos de comunicación.

Ocorre así porque o neno é integrado nun grupo vivo que non pode actuar a menos que recorra ao escrito, en todo aqueles aspectos onde isto se fai mester. *Coa lectura pasa como co desenvolvemento global do individuo que non pode realizarse senón é a través da implicación na vida de grupos diversificados.*

As responsabilidades xerais refírense á organización do espacio e do tempo, ó emprego de talleres e rincóns especializados, a facerse cargo dos aspectos materiais, á xestión de aspectos comúns, á información e comunicación entre sub-grupos no interior da escola, a proxectos de acción con e sobre o medio, á necesidade de escoitalo e de facerse escoitar, á necesidade de encontrar na biblioteca unha diversidade de escritos de toda clase.

Esta participación constante de todos na vida do gran grupo permite atoparse co escrito nos grupos heteroxéneos nos que os nenos de idades, coñecementos, preocupacións e estratexias diversas se axudan para realizar tarefas comúns. *A heteroxeneidade é, nefeuo, para a lectura como para toda aprendizaxe, a condición fundamental. Xamais é un individuo illado, senón un individuo inserto nun grupo quen aprende a ler, estando a calidade da súa aprendizaxe directamente ligada á calidade dos seus encontros coa escrita que a vida do grupo permite.*

Cando o alumno é testemuña e utilizador do escrito no grupo, experimentará rapidamente a necesidade de expresarse por vías similares. A produción do escrito —que se apoia tanto nas necesidades da vida colectiva como nas de expresión persoal— nace da súa utilización e constrúese a partir desta, e unha e outra actividade non poden separarse no tempo. A expresión busca sempre un receptor e inscríbese naturalmente nos mesmos resortes de comunicación.

Os escritos que o neno atope haberán de ter tódalas características dun escrito dirixido a un lector e por tanto non ter sofrido alteracións desnaturalizantes do estatuto incondicional de lector, o único que permite ao neno desenvolver-las técnicas propias da lectura.

Se, a pesar de todo, son escritos que teñen algunha particularidade haberá de ser para ter en conta os in-

VICENTE



# t r a d u c c i ó n

teres e coñecementos do neno desta idade e non para presentar formas simplificadas. O neno aprenderá a ler se é axudado na súa utilización de escritos reais e non se é confrontado con escritos fóra do nivel do seu estado de coñecementos.

---

*Son os escritos do cotián os que van constituí-la base máis importante dos reencontros que poden permiti-la aprendizaxe da lectura.*

---

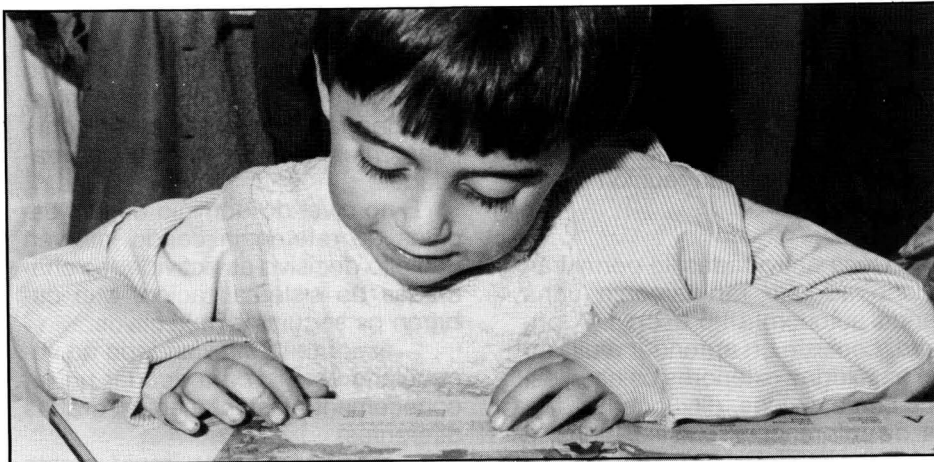
A familiaridade coa multiplicidade de escritos e a súa utilización é unha realidade socio-cultural que precede e acompaña a aprendizaxe da lectura, anque ben lonxe de te-la mesma "prequencia" para tódolos nenos. A escola ten aquí unha función sobranceira para asegura-la frecuentación do escrito. É unha das razóns de ser da Biblioteca-Centro de Documentación. As actividades de animación á lectura son determinantes, aparecendo como un complemento á aprendizaxe da lectura. Constitúen a base mesma.

*É evidente que son os escritos do cotián, os que están en directa relación coas preocupacións da vida e os proxectos de acción, os que van constituí-la base máis importante os reencontros que poden permiti-la aprendizaxe da lectura.*

Así, aprender a ler é comprender aquilo que hai de descoñecido no escrito, a partir de aquilo que xa temos coñecido na vida. Eis a importancia destes escritos útiles na medida en que son refrendados pola necesidade que se ten deles.

Nesta "utilidade", os aspectos afectivos ocupan un lugar determinante e corean tódolos reencontros co escrito, calquera que fose, do escrito interno do grupo, da guía de fabricación do obxecto a ofrecer, da resposta dun corresponsal ou dos textos de ficción.

Entre todos estes reencontros, aqueles que apelan á imaxinación teñen un lugar privilexiado, —mais sin dúbida, partindo das emocións e dos soños dos nenos e buscando con eles a forma como o escrito se fai eco—, o notable campo da produción literaria para nenos debe ser, entón, permanentemente accesible.



VICENTE

### III. AS ESTRATEXIAS DA LECTURA E AS APORTA-CIÓNS TÉCNICAS.

Sin embargo, non se aprende a ler por ósmose, senón por medio dun traballo ininterrompido de organización e de superación de estratexias só provisoriamente eficaces.

Este traballo, do que ninguén pode prescindir, non pode ser ensinado desde o exterior a ninguén, aínda mais cando non se fai un uso inmediato; pero debe ser sostido desde o exterior por medio de axudas que impulsan o desenvolvemento. Este conxunto de axudas constitúe o ensino da lectura e caracteriza este lugar particular e irremprazable que é a escola.

Non se transmiten pois técnicas previas, senón que se axuda á desenvolvemento de aquelas que o neno inventa para resolver, na escrita, os problemas que lle se presentan. Non se trata tanto de realizar unha escolla entre as técnicas como de asegura-lo mellor dominio posible no presente. Nefeuto, non se progresa máis ca superando aquilo que xa se sabe facer e non se supera nunca aquilo que se fai mal. Por isto, cómpre asegurar que o neno, en cada etapa da súa historia, domine as estratexias que pon en acción; e pola contra, non colle forzalo cara estratexias finais que se quixera verlle posuír.

Dito doutro xeito, *a sistematización eficaz, é a profundización das estratexias do neno e non a inculcación de estratexias dos adultos.* Eis como o ensino acompaña á aprendizaxe e non lle procede, mesmo si se considera como un factor determinante da súa evolución. Lembremos que este ensino só ten efecto se o

nenos vive encontros funcionais que o obriguén, nas condicións reais de lectura, a poñer en acción as súas estratexias de utilización da escrita.

Estas estratexias tratan de reducir aquilo que se descoñece do escrito e proceden por anticipacións, recollida de indicios e verificación de hipóteses. A primeira de tódalas axudas, é a de explicitar permanentemente estas estratexias: *permitir que o neno fale de como o fai, como o regula e non deixarlle vivir estes momentos na incertidume.* Estes momentos de actividades reflexivas e de teorización nos que se confrontan as estratexias utilizadas ó mesmo tempo que as dificultades representan o primeiro elemento de todo inicio do ensino.

Aínda, outros tres aspectos deben ser prioritarios para o mestre atento:

- Interroga-lo escrito, como interrogar un compañeiro significa esperar unha resposta e prever cal poida ser. É, pois, ter unha idea precisa do que se busca e que aínda non se coñece, un pouco como cando se trata de lembrar un nome esquecido. Tamén, en tal caso, a explicitación previa do interrogante é sobranceira para tomar conciencia das estratexias ligadas á anticipación.

- A lectura é unha negociación entre aquilo que se coñece (que está na mente) e o que aínda non se sabe (que está no escrito). Canto menor é a familiaridade cun escrito, en maior medida comprará mobilizar coñecementos exteriores ó propio escrito. A posibilidade de constituir este capital interrogador —máis importante ó tratarse dun lector inexperto—, depende tanto da calidade das experiencias de vida en xeral, canto do vínculo



# t r a d u c c i ó n

que conecta o escrito ó conxunto da situación onde o seu emprego se torna preciso. Para ser explorable, un escrito presupón, pois, no lector, coñecementos importantes externos ó escrito en si, correspondéndolle ó ensinante coída-la súa reunión e mobilización.

● Dúas actividades lle permitirán ó neno adquirir rapidamente unha grande autonomía no escrito. A primeira, consiste en aprender a utilizar ben as axudas exteriores ós escritos, tales como léxicos, dicionarios, frases de referencias, clasificacións, e as axudas interiores ós textos como a paxinación, o tipo de impresión, a relación entre ilustracións e textos, etc. A segunda, consiste en poder recorrer constantemente a este escrito coñecido, para capta-los elementos necesarios para a produción de novos escritos. Esta exploración crea as condicións de "observación" sobre a lingua escrita, da indispensable iniciación meta-léxica.

Semella que todo se resume en asegurar en profundidade o dominio da utilización dos escritos que a vida do grupo torna necesarios. Este dominio levará rapidamente, pola manipulación de textos abondo e diversificados, no coñecemento dun vocabulario de 500 a 600 nomes e na práctica das estruturas sintácticas do escrito. *Este dominio caracteriza-se non pola acumulación de elementos memorizados senón pola súa organización e a súa estruturación sistemática*, que non poden nacer máis ca por medio dunha reflexión

sobre as estratexias efectivas da súa utilización.

É este mesmo sistema o que, ó confrontarse con escritos diferentes, está obrigado a reorganizarse continuamente para integra-las novas realidades.

É no nivel do dominio destes escritos de referencia cando intervéñen de xeito decisivo as actividades chamadas de sistematización, que cubrirán os seguintes obxectivos:

—asegura-la familiaridade co vocabulario escrito para acadar un recoñecemento instantáneo en grafías diferentes;

—saber percorrer rapidamente os textos para recoller un elemento ou unha información;

—exercita-las conductas de anticipación na frase, para prever, mobilizando todo aquilo que xa se coñece, aquilo que se poida esperar;

—traballar na utilización de verbas-instrumento que organizan a sintaxe da frase e dos textos;

—crea-lo hábito dunha visión dos textos pola fixación visual rápida e sucesiva de conxuntos de signos lidos rapidamente e nunha soa vez;

—voltar a poñer en orde frases, parágrafos e textos;

—tirar proveito de marcas específicas da escrita, facendo sobresaí-los sistemas que elas constitúen ó nivel de concordancia, da conxugación, da derivación dunha verba-raíz;

—facer menos estreita a relación entre as palabras e os textos que se atopan, coa finalidade de favorecer-la súa reutilización na exploración de novos escritos;

VICENTE

—ofrece-la posibilidade de redactar moito e máis rápido sin estar limitado polas posibilidades gráficas.

En síntese, trátase de asegura-lo dominio completo e evolutivo do escrito de referencia para "reinvertir" na exploración de novos escritos. Esta sistematización debe ser intensa anque breve. As técnicas ás que se fai referencia non son novas, xa que teñen inspirado durante moito tempo os materiais producidos polos Movementos Pedagóxicos, baixo forma de ficheiros ou de "logicills". Esta sistematización é inseparable dunha actividade de teorización colectiva.

---

*Ler é atopar directamente no escrito as respostas ás cuestións que un se plantexa para informarse ou distraerse.*

---

Pódese constatar que estas axudas non tratan de solucionar unha cuestión á que se ten reducido de ordinario o ensino da lectura. ¿Como facer diante dunha palabra que non se viu endexamais? Ler non é só comprender e aínda menos nomear unha verba e logo outra a seguir: ler é atopar directamente no escrito as respostas ás cuestións que un se plantexa para informarse ou distraerse. Esta é a intención que se atopará ou non satisfeita. E por isto cando encontramos unha verba xamais vista, o mellor xeito de aborda-lo problema é non deterse nela, e ó contrario, busca-lo sentido global do texto que, a súa volta, clarexará esta verba descoñecida. Resulta excepcional que unha soa verba poida ser un obstáculo nun texto que se ten a intención de ler. Se tal fose o caso, como ocorre na expresión oral, a información pode ser demandada a un terceiro. En caso necesario, cómpre voltar sobre a verba, armados da intuición do contexto; as hipóteses que a este respecto facemos poderán verificarse cando observémo-las súas características escritas.

*Na traducción ó galego do texto francés suprimíronse algúns párrafos e apartados, en ningún caso substanciais. Para a traducción tívose tamén en conta e aceptouse en momentos a extraordinaria traducción realizada por Josep Alcobé, Presidente de honor da FIMEM e coordinador do Moviment Cooperatiu d'Escola Popular de Catalunya, mercede a quen tivemos acceso ó documento orixinal. Antón Costa.*





## Nicaragua: onde os nenos son os mimados da revolución

Ramón Fernández Leal

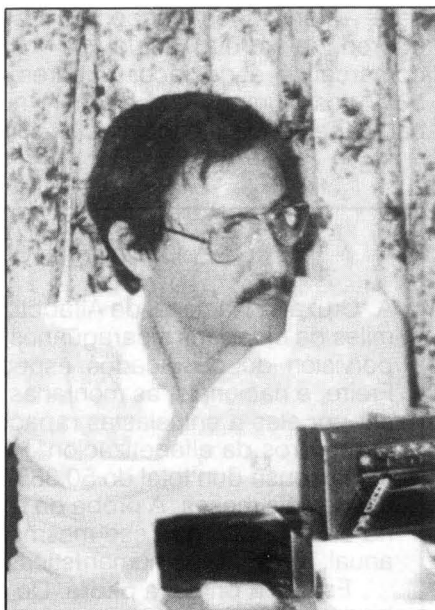
*A intención desta entrevista é aportar algo para o coñecemento da realidade educativa de Nicaragua. Raro é o día que non hai algunha noticia na prensa relacionada con este país. Para os que tivémo-lo pracer de estar alí, fóra das áreas turísticas, convivindo cos campesiños das zonas agredidas, é case obrigado bater forte na mesa, alporizarse, pola constante manipulación que sobre a verdade da revolución sandinista se está a verquer a cotío nos grandes medios de comunicación.*

*Esta entrevista ía efectuarse, nun primeiro momento, ó ministro de Educación de Nicaragua, Fernando Cardenal, pero por mor de urxencias derivadas da agresión que está a padece-lo país, delegou no Secretario Xeral do seu ministerio, Roberto Saenz Argüello, que foi Director Nacional Pedagóxico da "Cruzada Nacional de Alfabetización". Home vencellado de cheo na problemática educacional de Nicaragua é íntimo colaborador nos últimos vinte anos de Fernando Cardenal.*

*O noso agradecemento a Pablo Otero, compañeiro galego e internacionalista en Nicaragua, que nos conseguiu, en exclusiva para a REVISTA GALEGA DE EDUCACION, esta testemuña.*

P.—Nos "Encontros Latinoamericanos de Educación"<sup>(1)</sup> debatiuse como tema de fondo a campaña de alfabetización que levastes a cabo, pero ademais saíron outros puntos que se consideraban fundamentais para o futuro do ensino en Nicaragua: como a relación entre a educación e a desnutrición infantil. Carlos Tunnerman<sup>(2)</sup> relacionaba a educación popular con programas de saúde, ¿desenroláronse estes programas?

R.—A coordinación entre saúde e educación é un dos puntos básicos para o desenvolvemento do noso pobo e houbo avances moi grandes. Primeiro, hai unha coordinación moi estreita entre os dous ministerios. Despois, que é unha práctica na realidade educativa de Nicaragua a conxunción entre o noso ministerio e os outros, en canto a proposta, plans, etc. A saúde é un obxectivo claro, se os individuos carecen desta, non pode haber realizacións no campo educativo, cultural, productivo ou social. Hai un proxecto, estratéxico para a nosa revolución, que



aspira á produción dos grans básicos en tódolos puntos do país, é o P.A.N. (Programa Alimentario Nacional), que significa unha ligazón entre o Ministerio de Desenvolvemento Agropecuario e os de Saúde e Edu-

cación. O ideal da revolución é que toda escola, así como toda vivenda, teña unha pequena terra para producir. Quero deixar claro que a coordinación existe en tódolos senso, aquí é estratéxico todo, relaciónase a saúde coa educación, pero tamén coa produción, a educación coa defensa...

---

*O ideal da revolución é que toda escola teña unha pequena terra para producir.*

---

P.—Na dictadura de Somoza, a penas existían centros de educación preescolar ou garderías infantís, e, as poucas que había, estaban en mans privadas ¿cal é a situación social?

R.—Un dos lemas que máis se escoitan en Nicaragua é "os nenos son os mimados da revolución". Eu penso que esa é a realidade. O número de centros de preescolar

antes do triunfo popular de Xullo do 79 era insignificante. Rapidamente adquiriuse o compromiso da súa extensión por todo o país. Agora mesmo podemos dicir que medraron nun 500 ou 1.000 por cen. Hai todo un sistema de educación popular. Os responsables de levar adiante estes centros son os pais de familia, mesmo mestres populares que, sen salario, adícanse a isto. Desgraciadamente carecemos de posibilidades de propagar esta realidade. Aínda hai en Nicaragua 130.000 rapaces que non van á escola. Un motivo frecuente é a existencia dun grande número de nais solteiras, soas, ademais dun promedio altísimo de persoas por familia, seis, polo que naquelas nas que traballa a muller, os maiores teñen que quedar cos máis pequenos, así non asisten á escola.

Precísanse máis centros, pero isto ten un límite financeiro e material. Aí aparece, de novo, a educación popular, por esencia e natureza, pola xestión directa dos pais de familia. Tamén quero suliñar que a solidariedade internacional chega a puntos que nós sos non poderíamos chegar.

*P.—Falaches antes dos mestres populares, ¿que representa esta figura?, ¿cal é a situación das escolas normais?*

R.—En tempo de Somoza, existían dúas escolas normais. Os dous anos da revolución había catorce. Hai, tamén, becas para estudar alí. Cada rexión forma ós seus mestres. No referente ós currículos cada escola ten absoluta autonomía. ¿Por que? Porque a realidade é a existencia do “mestre empírico”, compañeiros que se alfabetizaron na “Cruzada”, que foron seleccionados e preparados para impartir determinados graos. Cada normal prepara ós seus mestres segundo as súas necesidades. En Nicaragua a creación do “mestre ideal dende un despacho está fóra de lugar.

Está xurdindo un novo mestre. Por exemplo, en Río San Juan, a rexión que era a máis atrasada do país, existe xa unha normal, pero non é equiparable a calquera aula de calquera colexio de España. Son ranchos de palla. Alí van mestres, recién saídos da escola a cumprilo seu servicio social, a formar novos mestres, a asumir responsabilidades. Esa é a realidade. Ese é o novo mes-

tre popular, totalmente vencellado coa comunidade, porque é un mais. Non é causal que o principal obxectivo da “contra” sexan os centros de saúde e as escolas.

---

*Hai un novo mestre totalmente vencellado coa comunidade.*

---

*P.—¿Cal é a relación que hai, na xestión dos centros entre pais, mestres, alumnos e organismos de masas?*

R.—Existe o “Consello Consultivo”, organizado a nivel nacional, rexional, comarcal e, mesmo, de centro, por Lei Orgánica do Ministerio de Educación, no que converxen tódalas diversas forzas educativas: delegación zonal, director do centro, sindicato de mestres, Federación de Xuventudes Sandinistas, Asociación de Estudiantes de Secundario, Asociación de nenos, de pais, e tamén organismos de masas como a UNAG (Unión Nicaragua de Agricultores e Gandeiros), ou a ATC (Asociación de Traballadores do Campo). Este organismo xúntase, como mínimo unha vez ó mes. Aí ventilanse tódalas cuestións educativas. Como dato para clarificarlos aspectos que cubren, a tarefa actual, a nivel comarcal, é a de facer pupitres, o 50% dos alumnos non o teñen, non hai capacidade financeira. A nivel

nacional, este ano a meta é o rendemento escolar. Son tarefas urxentes e concretas.

*P.—Dende unha visión dos movementos progresistas de educación do estado español, chama a atención a pervivencia, logo do triunfo popular, do ensino privado, e, máis aínda, do relixioso, tendo en conta o papel elitista que alí xoga, ¿que papel está desempeñando en Nicaragua, e como se controla que non sexa a “canteira” da contrarrevolución?*

R.—Hai que suliñar que os principios desta revolución foron cinco: nacionalismo, antiimperialismo, economía mixta, pluralismo político e non aliñamento. Non imos a renunciar a eles. En Nicaragua teñen cabida os colexios privados, máis aínda, son parte dunha necesidade. O Ministerio de Educación non ten capacidade para garantir un ensino de calidade para todos. Hai colexios privados excelentes e hainos malos.

Estes centros, antes do triunfo, cumpriron un importante papel, sen ir máis lonxe moitos dos nosos dirixentes formáronse alí. Mais actualmente teñen un límite, xa non poden cobrar o que eles queiran, deben recibir autorización do ministerio. Calquera nicaragüano ten dereito a ir, e pagar un colexio privado. O M.E. ten uns regulamentos, non son principios políticos, que garantan que exista un mesmo sistema educativo para loitar contra do elitismo. Por exemplo, te-

## A CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN

A “Cruzada Nacional de Alfabetización” mobilizou, no ano 80 a decenas de miles de cidadáns nicaragüanos. Seguindo o modelo cubano e baixo a supervisión de destacados especialistas internacionais, entre eles Paulo Freire, e nacionais, as montañas e as fragas nicaragüanas miraron atravesar por elas a entusiastas rapaces que como dicía o sue himno, eran “os guerrilleros da alfabetización”.

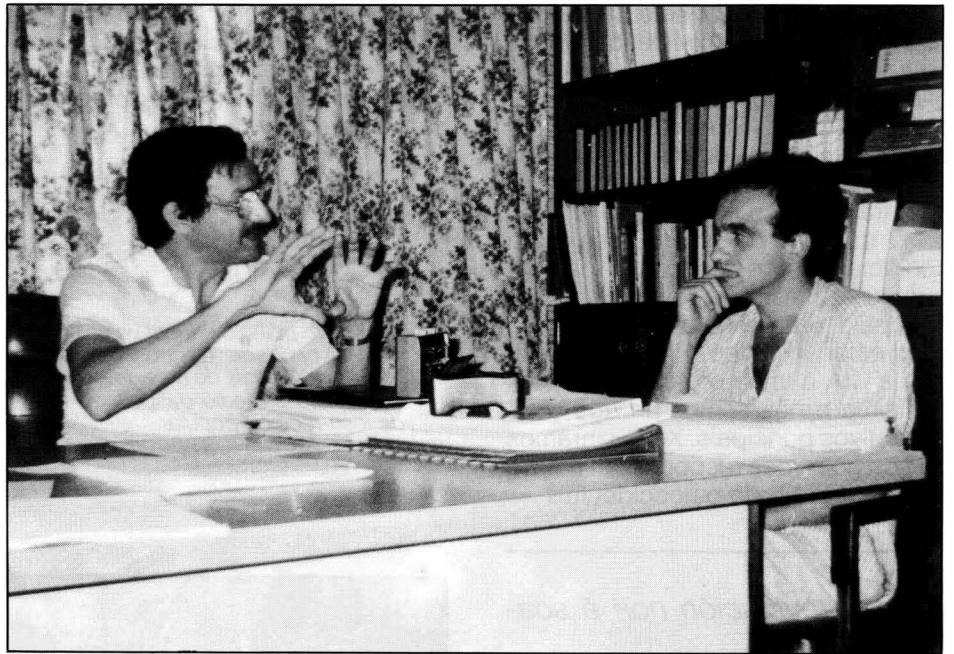
Pásouse dun total do 50,35% de analfabetismo a un 12,96% nun espazo de seis meses. A proba da reputación internacional deste esforzo deu-no a UNESCO, que ese mesmo ano otorgoulle á campaña o seu premio anual, a iniciativas humanísticas no campo educativo.

Esa foi a primeira pedra. De contado creáronse os obradoiros de educación. Nesta etapa de transición, centros de campesiños, seleccionados pola súa comunidade, preparábanse para se-los coordinadores da educación popular. Creáronse os CEP (Colectivos de Educación Popular) que habían facer posible que continuara este labor. Nos semestres seguintes abordáronse o sostenemento da alfabetización e o estudio dos primeiros niveis de educación para todo o mundo. As clases desenvólvense logo do traballo e antes de face-la garda nocturna. O nivel de asistencia é maioritario.

ñen dereito a dar clase de relixión, pero non poden obrigar a ninguén a que acuda a ela.

A maioría destes centros son subvencionados. Pero tamén hai colexios que son reaccionarios e, mesmo, fonte de contrarrevolución. Aproveitan a escola para lanzar proclamas antisandinistas. Quen queira facer contrarrevolución xoga coas leis do país. Para iso non é un colexio. Non se pode considerar persecución nin política, nin relixiosa. Agora ben, con todo non podemos renunciar ós colexios privados, aquí existen e existirán.

Nos colexios públicos, por outra banda, non existe a asignatura de relixión, somos un estado laico, pero todo cidadán nicaragüano ten dereito a te-lo culto que lle pete.



*Non podemos renunciar ós colexios privados, aquí existen e existirán.*

*P.—Un dos temas máis manipulados, polo menos en Europa, contra da revolución sandinista é o dos miskitos e demais comunidades étnicas, ¿Como vos plantexades este tema no aspecto concreto da educación?*

R.—Vou comentar unha anécdota. Estabamos, no ano 80, nun centro de retiro, onde se capacitaba ós primeiros alfabetizadores, eu daquela era o Director Pedagóxico da Cruzada, e limos nun xornal que o Comandante Ortega declaraba que a Xunta de Goberno se comprometía a alfabetizar na costa atlántica en miskito, inglés e sumo. Eu falei co coordinador nacional, o actual ministro Fernando Cardenal, para ter unha entrevista co comandante, xa que o que dixerá nos parecía tecnicamente imposible. Así llo dixemos, e el díxonos que tecnicamente podía ser imposible, pero que era un compromiso da revolución, rescata-lo idioma das comunidades étnicas, para o que había que aproveitar un bo traballo da Igrexa, a súa experiencia nesta área, nesa zona. Había que contactar cos líderes das etnias da Costa Atlántica. Antes de dous meses, o traballo comezaba a levarse adiante. Pode ser significativa esta anécdota de como funciona

este tema. Por outro lado, dende hai tres anos, existe o "Proxecto Bilingüe Bicultural Educativo", hai miles de nenos que reciben o ensino en inglés, sumo e miskito. Este proxecto é punta de lanza do "Proxecto de Autonomía". Pero non son palabras.

Xa hai mestres nativos e textos neses idiomas.

*P.—¿Con que países existe colaboración no ensino?, ¿cal é a túa visión das brigadas dos internacionalistas?*

## UNHA HORTA ESCOLAR DETRÁS DA TRINCHEIRA

Jinotega é unha rexión que, na súa parte norte, fai unha moi perigosa fronteira con Honduras. Aí caíu o ATS vasco Ambrosio Mogorrón. Aí tamén asasinaron, no mes de Xullo pasado, cando estabamos nós, a 32 persoas, 12 destas nenos, que ían nun autobús de transporte rural.

Que a imaxinación e a ledicia son dúas componentes desta singular revolución o proba o feito de que existan, nesta rexión 10 escolas, das 65 que ten que levan adiante proxectos comunitarios.

O PRODECO (Programa de desenvolvemento educativo comunal) dependente do Ministerio de Educación, é un proxecto estratéxico da revolución. O obxectivo é vencella-lo estudio co traballo, camiñar cara o desenvolvemento integral do individuo. E unha necesidade para garantir unha experiencia, unha educación para a produción. Tamén significa, por outra banda, o autoabastecemento da escola, ou mesmo da comunidade.

En Jinotega están na primeira fase, a das hortas escolares. A seguinte será a das granxas de animais. O PRODECO coordénase co PAN (Programa Alimentario Nicaraguano), co PMPA (Programa de Movilización Popular polo Autoabastecemento) e co INRA (Instituto Nicaraguano de Reforma Agraria) que lles cede terras. Unha parte da produción consúmese na escola e outra véndese no mercado popular.

Os cultivos traballados son: millo, feixóns, rábano, leituga, cenoria, remolacha, repolo, cebola...

Cumple nas idades primarias, un excelente papel pedagóxico, xa que cada aula traballa unha zona e o globaliza coas actividades de clase. Os preescolares, van unha vez por semana, colaborando cos demais nenos e mestres.



R.—Hai máis de setenta países representados no ministerio. Algúns colaboradores veñen por convenio oficial cos Gobernos, como por exemplo Cuba, RFA, RDA, e outros por organismos dependentes das administracións, casos dos británicos, franceses e españois...

O que queremos é que sexa sin condicións, non podemos permitir que veñan destruí-la revolución. Este é o país das portas abertas, pero imos estar vixiantes. Hai que pensar que a CIA é unha organización perigosísima e nós somos un dos seus obxectivos principais. Xa quixeramos que os gobernos responderan máis e mellor, sobre todo os occidentais.

---

*A nosa revolución non é soamente nosa.*

---

En canto o traballo realizado polos brigadistas de tantos países que veñen a solidarizarse co proceso nicaragüano, eu teño que dicir que a nosa revolución non é soamente nosa, senón que é tamén de tódalas persoas que a sintan. Interésanos que veñan xentes de todo o mundo a ver este pobo, a súa ledicia, as súas dificultades, a agresión. O de menos é que se fagan vivendas ou escolas, que son, por suposto, moi necesarias. Nós sabemos que ó voltar ó seu país esas persoas se convirten en embaixadores do noso. Ronald Reagan expulsounos a tódolos cónsules oficiais en USA. Agora temos máis ca antes, hai moitos cidadáns norteamericanos que estiveron aquí e alí son combatentes da nosa revolución. Sabemos que o problema é que somos mal exemplo para o imperialismo e que non quere que veñan, o único que pedimos é que a solidariedade sexa organizada. Hai comités de solidariedade<sup>(3)</sup> que, en contacto cos nosos consulados e embaixadas, canalizan esa axuda. Queremos que se faga por medio deles.

*Había moitas máis preguntas por facerlle ó compañeiro Roberto Saenz Argüello, máila realidade de Nicaragua, obriga a unha acción continuada. O descanso alí é un luxo que non está a man para unha persoa activa e entusiasta coma el. Esperábano en León, a máis de 100 km. de mala carretera.*

*Confiamos que esta testemuña sirva para coñecer un miga a realidade do pobo nicaragüano, e porque é tan importante que sobreviva a súa revolución.*

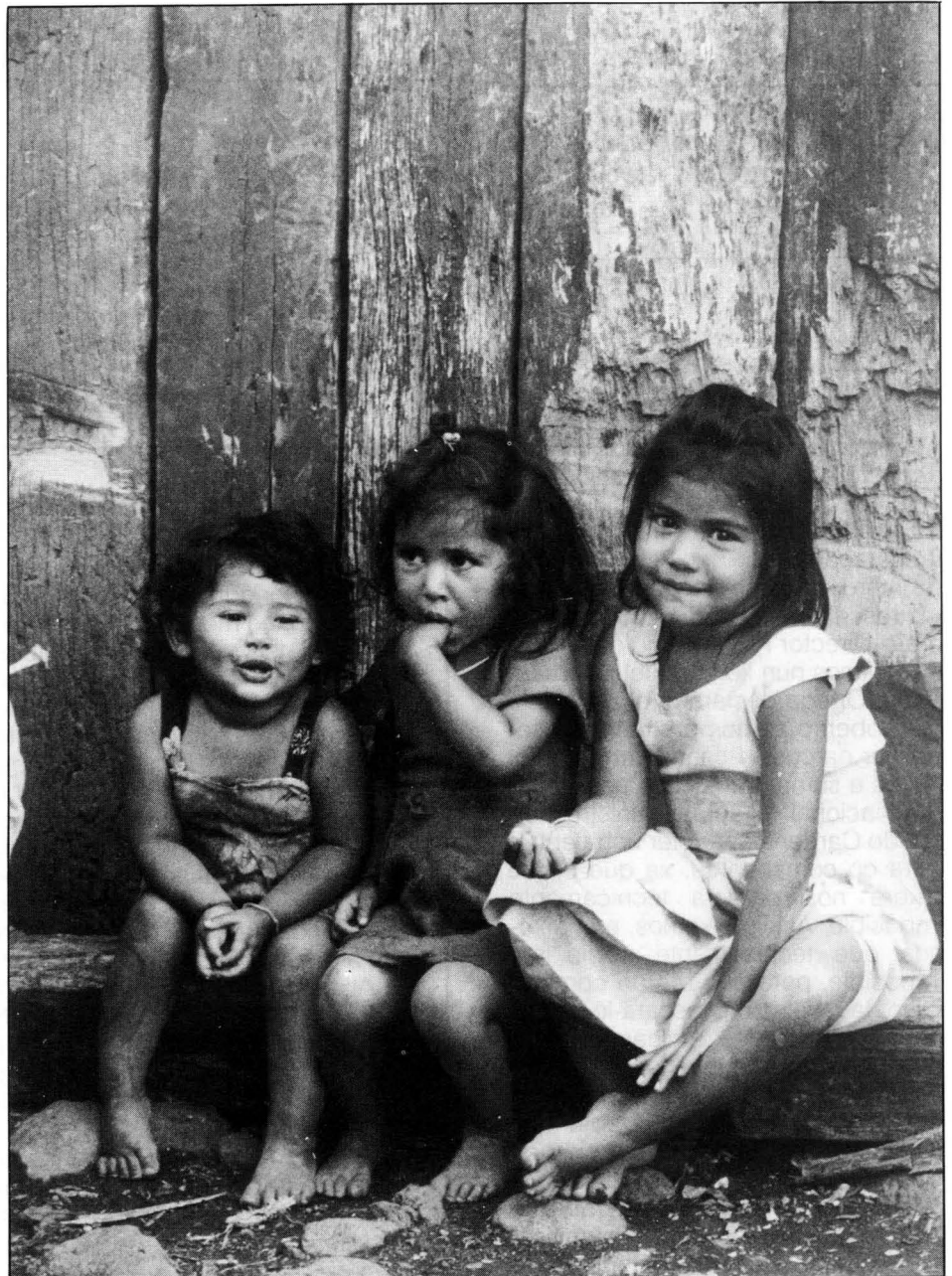
R.F.L.

(1) *Seminario político educativo celebrado na Universidade Centroamericana, en Managua, a finais do mes de Agosto de 1979, mes e medio despois do triunfo da insurrección popular.*

(2) *Doutor Carlos Tünnermann, foi ministro de Educación xa na "Xunta de Goberno de reconstrución nacional" no exilio. Logo, xa de xeito oficial, dende o ano 79 ata o 84, que é nomeado embaixador de Nicaragua en Washington.*

(3) *En Galicia existe o COSAL (Comité da Solidariedade con América Latina) que leva a cabo campañas de axuda a Nicaragua, así como a organización de Brigadas de Traballo.*

*Tamén a CNOP (Coordinadora Nacional de Organizacións Pacifistas) ten, nas súas tarefas a solidariedade con Nicaragua. Ambas dúas organizacións están coordinadas co resto de organismos semellantes do Estado, e en contacto con Nicaragua.*



## O Parlamento Galego e as cuestións educativas

Antón Costa Rico



A punto de rematar este ano 1986 parece oportuno reseñar e facer un pequeno balanço do traballo parlamentario desenvolvido no presente ano, en relación ás cuestións educativas que a todos nos afectan.

Quizais serían tres as notas a resaltar: o moi escaso traballo de elaboración legislativa desenvolvido tanto pola Xunta —a quen lle acae a responsabilidade fundamental— como mesmo pola oposición no seu conxunto; pola contra o traballo de control parlamentario do executivo en canto ó goberno educativo e en menor medida o de impulso da acción do Goberno ten un alcance notable, destacando singularmente o PSG-EG e o PSOE; xa finalmente, cómpre salientar como negativa a descortesía e desconsideración parlamentaria que se vén amosando por parte da nova Conselleira de Educación, coa súa conducta de inasistencia continuada ás xuntanzas e traballos da Comisión de Educación.

Como balanço xeral do período que transcorre desde o inicio do mes de marzo ata mediados do de Nadal diríamos que o importante nivel de traballo parlamentario desenvolvido polas forzas da oposición (APG, BNG, PSG-EG, PSOE) non atopou resposta nunha máis esixente acción do Goberno. Protestas, preguntas, mocións, interpelacións tropezaron de seguido co muro das evasivas de por parte da Xunta. Os grandes temas, os importantes problemas que enfrenta a educación en Galicia si guen en boa medida aparcados a espera doutro tempo. Nesta tesitura, o propio traballo parlamentario no eido educativo por máis que teña sido abundante pode resultar de reducido valor diante da xeral irresponsabilidade da acción de goberno, que semella acrecida despois dos últimos cambios habidos na Consellería de Educación.

Máis alá das anteriores opinións, pode ser de interese para o lector co-

ñecer sinteticamente en que consistiu o traballo parlamentario en educación. O cadro a seguir e as informacións complementarias, poden colaborar a elo.

### PROXECTOS DE LEI

—Consello Social da Universidade (retirado)

### PROPOSICIÓNS DE LEI

—Consellos Escolares de Galicia (PSOE). Emendas de: PSOE, PSG-EG, APG.

—Coordinación Universitaria de Galicia (CG).

—Consello Social da Universidade (PSG-EG).

### PROPOSICIÓNS NON DE LEI (PLENO)

—Competencias educativas dos Concellos (oposición).

—Constitución escolar (BNG)

—Normalización Lingüística (mixto).

**PROPOSICIÓN NON DE LEI (comisión)**

- Indemnizacións por razón de servizo (APG)
- Creación dun centro de FP Agraria (PSOE)
- Servizo de creación de material didáctico (PSG-EG)
- Situación do profesorado (BNG)
- Impartición en galego da área de Ciencias Sociais (PSG-EG)
- Creación da Dirección Xeral de FP (APG)
- Creación dun equipo psicopedagóxico (PSG-EG)
- Creación dun centro escolr (PSG-EG) e situación dun colexio público (BNG)
- Creación de centros rurais.

**INTERPELACIÓNS**

- Condicións de escolarización en Galicia (BNG)
- Axudas a comedores escolares (APG)
- Circular Delegación Coruña (APG, PSOE)

**MOCIÓN**

- Cumprimento da Lei de Sanidade Escolar (PSOE)
- Hixiene escolar (PSOE)
- Pagos do profesorado (PSG-EG)
- Epidemia infantil (PSOE)

**PROPOSTAS DE RESOLUCIÓN**

- Construcción dun centro escolar (BNG)
- Normalización no ensino (mixto)
- Creación dun centro (PSG-EG)
- Escola de Enfermería (PSG-EG)
- Centro de FP Agraria (PSOE)
- Creación de centros rurais (PSG-EG)

**PREGUNTAS CON RESPUESTA ORAL EN PLENO**

- Escolas de tempo libre (PSG-EG)
- Investimentos universitarios (CP)

**PREGUNTAS CON RESPUESTA ORAL EN COMISIÓN**

- Construcción de centros (CG, PSOE, PSG-EG)
- Control sanitario da poboación escolar e centros (PSOE)
- Integración e educación especial (PSOE)
- Espacios deportivos (PSOE)
- Obras escolares (APG, PSOE)
- Barreiras arquitectónicas (PSOE)
- Horarios e transportes escolares (PSOE)
- Avaliacións e expulsións de alumnos (PSOE)
- Uso do galego no ensino (PSOE)
- Comemoración do Día da Arbore (PSOE)
- Refuxios escolares (PSOE)
- Impartición en Galego da área de CC. Sociais (PSG-EG)
- Instituto de FP de Arzúa (APG)

- Comisións de servizo do profesorado (APG)
- Formación do profesorado de educación especial (APG)
- Situación escolar en Cambre (APG)
- Formación de licenciados en Xeografía e Historia. (APG)
- Escola de idiomas (APG)
- Escolarización en bacharelato (PSG-EG)
- Escolas de capacitación agraria (PSG-EG)
- Conservatorio de música (APG)
- Adjudicación contratos de obras (PSOE)
- Escola Náutico Pesqueira de Ferrol (PSOE)
- Normalización lingüística (PSG-EG)
- Transferencia da Universidade e pretendida creación de novas universidades (PSG-EG)
- Dotación económica de centros (PSG-EG)
- Cumprimento do principio constitucional de liberdade relixiosa no ensino (PSG-EG)

**PREGUNTAS CON RESPUESTA ESCRITA**

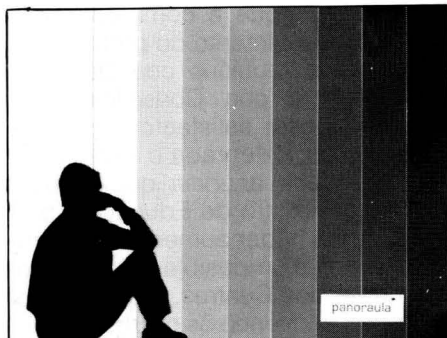
- Cumprimento da normativa de normalización (PSG-EG)
- Consello Escolar (PSOE)
- Comisión de servizos de profesores (APG, PSG-EG)
- Escolas de tempo libre (PSG-EG)
- Funcionamento da Inspección Técnica de EXB (PSG-EG)
- Control de presupostos (PSOE)
- Protección de menores (PSOE)
- Intoxicación de nenos (PSOE)
- Comedor escolar e control sanitario (PSOE)
- Elaboración do Mapa Escolar (PSG-EG)
- Necesidades de escolarización (PSG-EG)
- Situación conservatorios de música (BNG)
- Desenvolvemento de programa de educación compensatoria (PSG-EG).

	CP	PSOE	CG	APG	PSG+EG	BNG	Mix	Opos.	TOTAL
1. Proxectos de lei ..	1								1
2. Proposicións de lei	—	1	1	—	1				3
3. Proposición non de lei en pleno .....						1	1	1	3
4. Proposición non de lei en comisión ....		1		2	5	2			10
5. Interpelacións .....		2	1	3	1	1			8
6. Mocións .....		3			1				4
7. Propostas de resolución .....		1			3	1	1		6
8. Preguntas con resposta oral en pleno ....	1				1				2
9. Preguntas con resposta oral en comisión .....		22	2	8	12				44
10. Preguntas con resposta escrita .....		8(x)		1	12(x)	1			22
<b>TOTAIS</b>	<b>2</b>	<b>38</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>103</b>

(x) Preguntas con respuesta escrita:

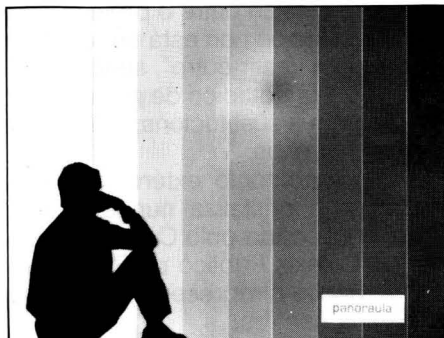
- As do PSOE en realidade serían 38 (hai 30 sobre o mesmo tema)
- As do PSG-EG superan as 2.500 (menos 11 as demais son sobre o mesmo tema: cumprimento das disposicións de normalización lingüística en cada centro educativo).





actuación da Directora. Unha actuación que, por antidemocrática, debera estar ausente das nosas escolas.

M.A.F.



## A Estrada

### AUTORITARISMO NO COLEXIO "SANTA LUCÍA", DE MORÑA.

Alá polo mes de Marzo derradeiro, 31 alumnos de 5.º de EXB, baixo a dirección da súa mestra Xosefa Casalderrei Fraga, representaban diante dun número moi elevado de veciños a obra "A Virxe dos Milagros de Amil", da que é autora a devandita maestra.

Os cinco protagonistas principais desenvolveron a ficción no baixo dunha casa en construción, cedida polo pai dun alumno. A directora do Centro impediu que esta representación teatral se celebrase no interior do recinto escolar. A súa falla de interés polas actividades culturais, indispensables para un ensino integral, e a concepción que ten da escola como súa, merecen a nosa crítica máis forte.

Este e outros problemas plantexados polo sector crítico do profesorado provocaron unha dictatorial resposta por parte da Directora á hora da elección de ciclo para o Curso 86-87. A discriminación nesta elección da que foi obxecto Xosefa Casalderrei e outros compañeiros, motivou a denuncia destes mestres á Inspección xa que a Directora se negou en todo momento a tratar estes problemas no Claustro de profesores. ¿Como un director pode argüir razóns do tipo de "así é mellor para a marcha do Centro" cando o único licenciado en Pedagogía do Colexio, e especialista en Educación Especial, non é colocado na Unidade de Educación Especial?

A resposta que recibiron os mestres ás súas reivindicacións vén da Delegación de Pontevedra e avala a

## Morrazo

### FALLA DE CENTROS DE BUP.

O Morrazo, bisbarra moi poboada de sempre e cun crecemento demográfico constante, conta con só dos centros de BUP: o Instituto de Marín, que recolle poboación escolar deste concello e algunha do de Bueu, e máilo Instituto de Cangas que recolle a poboación escolar deste concello, a de Moaña e algunha de Bueu. A insuficiencia destes centros para colleren a avalancha de alumnado é manifesta. Ampliacións e parches que viñeron sucedéndose ao longo dos anos non fixeron senón agachalo problema, que era previsible que reventara anos despois se non se preparaba a construción de Institutos novos nos concellos que os precisan. A falta de planificación dos organismos educativos salta agora á vista.

O caso do Instituto de Cangas é paradigmático: instalado no ano 1970 na praia de Rodeira, nun edificio que ao parecer non fora concebido para bacharelato senón para ensino primario, foise rapidamente quedando pequeno pese á súa ampliación. A saturación, que degradaba aínda máis un edificio xa inadecuado, fixo que foran aparecendo peticións dun Instituto novo. Naturalmente esta petición aparecía moitas veces enmarcada na resolución dos problemas dun alumnado que, por

mor das distancias, pasaba maioritariamente moitas horas de autobús, non dispoñía de tempo abondo para xantar, e tiña que paga-lo custo do transporte. Pedíase así que se crease un Instituto en Moaña e, co tempo, tamén outro en Bueu.

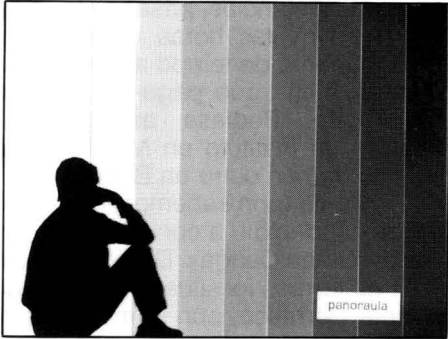
A Xunta (non sabemos sobre qué criterios) decidiu a construción dun só centro en Cangas. Debido á escasez de terreos foi situado no cimo do Monte Carrasco, cun fermoso panorama mais cun perigoso acceso. O proxecto técnico, logo de coñecido foi rexeitado polo Claustro de profesores. Desgraciadamente o centro estaba xa en construción. Falta de instalacións necesarias (salón de actos, seminarios, laboratorios, etc.), insuficiencia das existentes (ximnasio diminuto, etc.) e construción inadecuada (pasillos estreitísimos, etc.) foron algunhas das razóns alegadas para un Instituto que repetía historia: de novo a concepción era a dun colexio de EXB (960 prazas = 24 "unidades") sen ter en conta as especificidades do bacharelato. Ademais, o profesorado consideraba necesario un Instituto para Moaña e outro a curto prazo para Bueu.

Diversas circunstancias impediron unha acción conxunta de alumnos, profesores e pais, e o centro foi arriba.

O curso da súa inauguración (1984-85) o Instituto de Monte Carrasco xa estaba a tope. Tanto que se volveu pensar na utilización do vello de Rodeira, que se pretendía reconvertir para EXB. E, nefeuo, no curso 1985-86, 3 grupos de 1.º de BUP tiveron que ir para alá. No curso actual, o Instituto, con 1053 alumnos, viuse forzado a instalar en Rodeira a 8 grupos. A situación, como se ve, faise máis crítica cada ano e provoca múltiples problemas a un macrocentro que non conta con ningunha das vantaxes constructivas e de dotación doutros Institutos de recente creación.

Mentres tanto, a promesa que a Xunta fixo dun Instituto para o concello de Moaña non se viu aínda plasmada nun proxecto técnico e discútese a validez dos terreos ofrecidos. Por outra parte, en Bueu acélanse as xestións para acadar tamén un Instituto naquel municipio. Unha e outra construción son necesarias e urxentes para solucionar a problemática do BUP neste Morrazo tan dinámico.

E.H.B.



## Ferrol

### UNHA REIVINDICACIÓN IMPRESCINDIBLE

“Veño de face-lo turno de noite, pero collín o coche e vin cos fillos ata aquí. Hai que facelo, se de verdade se quere conseguir todo o que fai falla para o Colexio. E, á noite, outra vez ó choio”. Estas eran as palabras dun dos numerosos pais que, xuntos con alumnos, mestres e representantes dos Concellos, estaban na concentración convocada en Santiago, diante da Consellería de Educación, o pasado 13 de Novembro. Unhas dúas mil persoas, procedentes da comarca de Ferrol, que eran a representación directa do masivo apoio que tiña a folga convocada nos Colexios Públicos da zona.

Tódolos conflitos teñen un comenzo oficial, inda que acostumen te-las súas raíces moito máis atrás. Neste caso, o comenzo oficial foi a fins do mes de Outubro, na bisbarra ferrolana. Este curso, por fin, a maioría dos Colexios Públicos contaba cun profesor de apoio. Era menos do que se pedía desde había anos, insuficiente para as necesidades reais dos centros, pero máis vale menos ca nada.

A estancia dos profesores de apoio nos Colexios, nos escasos dous meses que estiveron, serviu para constatar na práctica o que xa se sabía na teoría: que é urxente supera-la identificación aula/profesor e que o profesorado de apoio representaba unha axuda inestimable. Por moitas razóns, principalmente para levar á práctica, de verdade, un ensino que trate de supera-las desigualdades sociais existentes, traballando máis intensamente con aqueles ra-

paces que o precisan, sobre todo nos primeiros cursos.

Pero na primeira semana de novembro veu a orde: retirada de tódolos profesores de apoio. A razón é que facían falla para suplir ós profesores que, procedentes doutros Colexios da provincia, ían facer diversos cursos de reciclaxe. Suplencias necesarias, porque esa era outra petición xa clásica entre o profesorado. Pero a solución non está en “espír un santo para vestir outro”, senón en incrementar-la dotación de profesorado para apoio e substitucións, tan pedida desde hai anos.

O descontento exténdese polos Colexios e cristaliza nunha reunión que, convocada polo Consello Escolar do Colexio Público de Barallobre-Fene, acolle a representantes de numerosos centros.

Súcédense varias assembleas comarcais, trátase o tema en Claustros e Consellos Escolares e, ó tempo, fanse as oportunas xestións. A contestación do Delegado Provincial e categórica: non hai solución posible, porque as plantillas para substitucións non se poden aumentar.

Á vista da inutilidade das xestións, convócase un día de paro en toda a Comarca. Paro que recibe o apoio non só dos Centros, senón tamén de numerosas APAS, Sindicatos e dos Concellos que están representados na Mancomunidade de Municipios da Ría.

O día 13 chove en Santiago. Na Consellería de Educación están os numerosos pais, profesores e alumnos que, coa súa presenza, apoian á comisión que se entrevista co Director Xeral de EXB. Pero este non pode dar solución, porque está a piques de cesar. E a nova Conselleira, D.<sup>a</sup> María Xesús Sainz, non a pode recibir porque está en Raxoi, no primeiro Consello da nova Xunta.

As preto de 2000 persoas que viñemos a Santiago, molladas, trasladámonos a Raxoi. Enchémo-la Praza do Obradoiro, formando unha cadea humana que lembra a das nais da Praza de Maio. Logo dunha longa espera, a Conselleira accede a recibir a unha representación. Os resultados da conversa parecen satisfactorios: a Conselleira asume na súa totalidade as reivindicacións, comparte a evidencia da escasísima dotación dos centros públicos e, por último, pide 15 días para atopar unha solución.

Esos 15 días cumpríronse a fins de novembro. Pero a solución non

aparece. Porque a comisión encargada do seguimento do problema xa leva varias reunións coa Delegada Provincial e coa Conselleira, sen unha resposta satisfactoria. Na última reunión, celebrada o 3 de Nadal, a Conselleira anuncia que tratou o tema co Ministro de Educación pero que, ó non haber aumento das transferencias, é imposible aumenta-las plantillas dos Centros. Razonamento que non convence ós representantes da Comarca, que cren que é posible unha solución sen ter que recurrir a ese incremento oficial das plantillas. A reacción diante disto foi a constitución dunha mesa encargada de continuar esta e outras vellas reivindicacións do ensino público, igual de evidentes, como pode se-lo moi escaso aporte de material e de presuposto que reciben os nosos Colexios. É previsible que o conflito continúe porque hai, en todo o entramado social da comarca de Ferrol, unha firme decisión de conseguir un ensino público de calidade, que ofrezca a posibilidade desa escola anovadora, distinta, da que tanto falamos e que, na práctica, non damos conseguido, case sempre por culpa dunha infraestrutura (edificios, material humano, recursos económicos, etc.) que segue concebindo o ensino como hai 50 anos. E, se a Administración prefire seguir gastando os cartos en cousas de máis brillo e rentabilidade inmediata, é obxectivo noso, de tódolos que formamos a comunidade educativa, seguir loitando polas evidentes necesidades das nosas escolas, na procura dun ensino público de calidade. E o noso desexo é que esta reivindicación se expanda polas restantes zonas de Galicia, que teñen os mesmos —ou máis— problemas educativos que a nosa bisbarra.

A.F.P.

## Coruña

### II.º CONGRESO DE APAS

Convocado pola súa Federación Provincial, o pasado día 15 do mes

de Novembro, celebrouse na cidade de A Coruña o II Congreso Provincial de Asociacións de Pais de Alumnos

Os asistentes, en número superior ós douscentos, debatiron, ó longo de toda a mañá, en tres comisións, as seguintes ponencias:

1. "A escola que queremos"
2. "A participación dos pais"
3. "Funcionamento de Centros".

Pola tarde, as Mesas de cada unha das comisións redactaron as conclusións correspondentes para seren lidas no plenario co que remataría o congreso, xa entrada a noite.

## DESENROLO DOS DEBATES

O traballo das comisións foi moi intenso por mor dos numerosos asuntos derivados das ponencias e tamén das limitacións impostas polo tempo. As intervencións dos congresistas foron abondosas, destemidas e sempre disciplinadas. Non embarzantes houbo unha tendencia a particulariza-los debates coas exposicións dos casos propios de cada APA ou Centro.

Dentro dunha atmósfera de comunicación cordial e de concorrencia dos diversos asuntos, só houbo dúas cuestións que prantexaron unha diverxencia de criterios. Estas dúas cuestións foron as referidas ó grao de presenza da lingua galega no ensino e á consideración do carácter da formación relixiosa.

Por outra banda, constatouse a existencia dun certo receo e prevención entre os sectores dos pais e profesores na comunidade educativa, que prantexa un obxectivo de urxente consideración: supera-los condicionamentos desa incomunicación.

En síntese, hai que dicir que o sector dos pais dos alumnos da provincia de A Coruña quere encher cumpridamente as posibilidades que lles dá a LODE ó traveso dun alto interese, dedicación e realismo na súa viva actuación.

## CONCLUSIÓNS

### A Escola que queremos

#### O CENTRO

—Urxe a creación dunha rede de centros públicos que cubra debidamente as necesidades de escolarización, para elo necesítase a realización dun mapa escolar que contem-

*ple a situación actual de tódolos centros de Galicia e co que se pode levar a cabo unha planificación da política de investimentos educativos.*

—Tódolos centros públicos deben estar dotados dos medios que precisen para o desenrolo do seu labor, tanto materiais (ximnasios; laboratorios; bibliotecas;...) coma humanos (incremento de plantéis que permitan facer diminuí-lo número de alumnos por profesor; a instauración do "psicólogo do centro";...)

Debe potenciarse o uso dos medios existentes hoxe en día, racionalizándoos e posibilitando a renovación pedagóxica do profesorado.

—Faise precisa a creación de equipos multiprofesionais mellor dotados, un por comarca coma mínimo. Estarán formados por un grupo de profesores de apoio, "especialistas" capacitados para solucionar problemas de todo tipo e entre os que non deben faltar logopedas e fisioterapeutas de estimulación precoz e rehabilitación.

#### O ENSINO

—Dada a realidade de Galicia compre explicitar que o neno ten dereito a educación de máxima calidade desde o nacemento ata que é maior de idade. Así mesmo que o ensino básico é gratuito.

—A escola pública promoverá unha actuación "compensadora de desigualdades"; prantexando obxectivos básicos comúns, asegurando uns mínimos para todos e sendo en todo momento "factor de nivelación en tódolos sentidos".

—O ensino impulsará as potencialidades imaxinativas dos nenos para atalla-lo desfase que está a darse hoxe dada a rápida evolución que esixe a revolución científico técnica. Cómpre desenrola-los currículos de expresión artística e psicomotricidade.

—Asegurarase en todo momento a neutralidade ideolóxica, o non adoutramento. Recoñecido o dereito de tódolos que o soliciten a recibir ensino relixioso, incluíndo as confesións non católicas, deberase respetar en todo momento ós que non a solicitan.

—É unha esixencia de cara a normalización lingüística a introdución da lingua galega no ensino coma lingua vehicular.

—Faise necesaria, entre os 16 e 18 anos, a capacitación dos xoves que non sigan estudos universitarios

ou técnicos para o primeiro emprego.

## SERVICIOS

—Esixese un seguro escolar obrigatorio, con cobertura plena de accidentes e a responsabilidade civil, e con cargo á administración.

—Mellora-las revisións médicas facéndoas máis completas e periódicas, con campañas informativas e de apoio por parte da Consellería de Sanidade.

A Consellería de Cultura debe establecer unha conexión coas escolas públicas antes de programa-las actividades da súa competencia e telas informadas da realización daquelas que poidan interesarlles.

### A participación dos pais

—Esixi-la participación da APA no Consello Escolar do seu centro, con voz e sen voto.

Esixir, mentras non se dea o anterior que se informe a APA das decisións do Consello Escolar e que esta sexa oída.

Esixir que as decisións do Consello Escolar se fagan públicas reflexándoas no taboero de anuncios do Centro.

### Funcionamento de centros

Infraestructura:

—Publicación dos requisitos mínimos e dotación básica.

Presupostos:

—Notificación previa da cuantía e data de entrega (fin da cada curso).

—Esixencia de elaboración dun presuposto nos INB.

—Inadmisibilidade dun sostemento económico baseado só nas taxas académicas nos INB.

—Inadmisibilidade da permanente depreciación dos recursos nos centros de E.X.B. e da utilización subsidiaria das APAS co incumprimento da gratuidade do ensino.

—Rexeitamento da aplicación dos recursos nos INB das actividades docentes en actividades de mantemento e conservación.

—Autonomía dos centros na administración do presuposto e fin da dobre contabilidade.

Postos de traballo:

—Plantel de profesores superior ó número de unidades escolares.



*Dotación de persoal administrativo.*

Democratización:

—*Plan e programación que garante este obxectivo.*

—*Potenciación das asociacións de alumnos nos centros.*

—*Fomento da participación de tódolos sectores na elaboración do RRI.*

—*Votacións secretas no Consello Escolar a petición dun membro.*

Programas/Curriculo Escolar:

—*Obrigatoriedade da Etica e Voluntariedade da Relixión.*

—*Potenciación da Educación Física e a Música/Cumprimento da Lei e preparación do profesorado.*

—*Adaptación dos programas ó entorno e establecemento de materias optativas.*

Control dos Centros:

—*Seguimento do Plan de Centro.*

—*Esixencia da obrigatoriedade do Regulamento de Réxime Interior e seguimento do mesmo.*

—*Superación do R.R.I. como código disciplinario.*

—*Superación cualitativa do criterio de antigüedad na adscrición do profesorado ós distintos niveis.*

—*Rexeitamento dos deberes escolares para facer nas casas.*

Xesús Vecino Eiras

## Vigo

### A VOLTAS CO CONCELLO

O Concello de Vigo estase a facer tristemente famoso pola súa falta de sensibilidade cara á problemática educativa.

O conflito do Colexio Público Picacho saltou ás primeiras páxinas de tódolos xornais, a raíz do desaloxo violento da Casa do Concello dun grupo de alumnos de segunda etapa, por parte da Policía Municipal. A partir desta nefasta actuación, inxustificable e demencial como se queira considerar, fóronse sucedendo diversos acontecementos e actuacións por parte do Alcalde Soto e do seu grupo de goberno que demostran a súa máis grande desconsideración cara ós escolares e a tódolos viganeses en xeral. Grandes textos publicitarios na prensa local, funcións circenses para os escolares e copiosas cantidades de caramelos na cabalgada de reis son algunhs das accións coas que a Casa do Concello pretende congraciarse cos escolares.

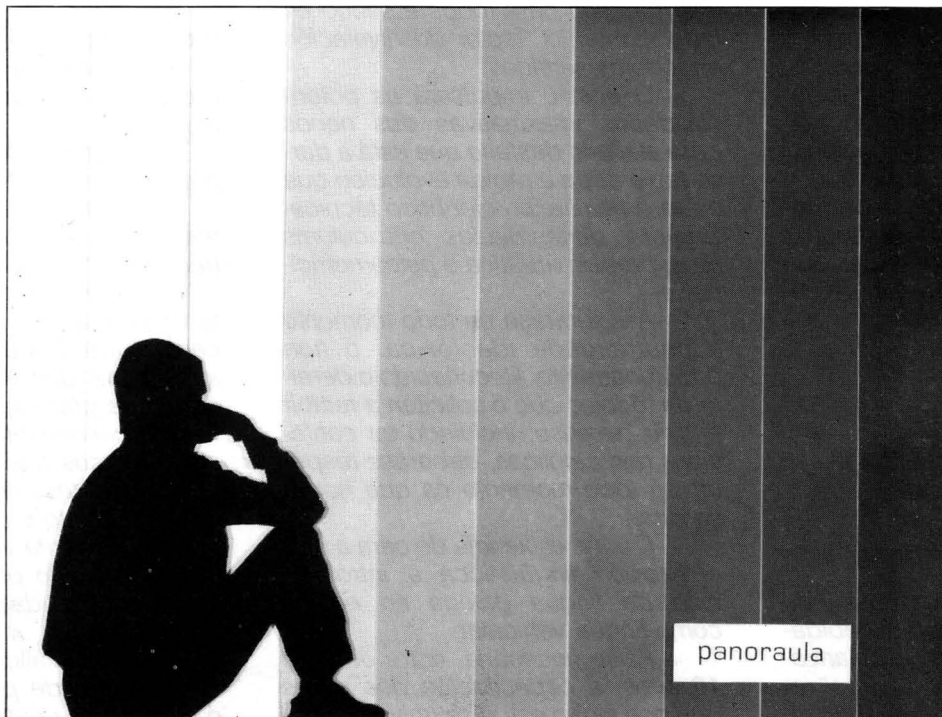
Mentres isto acontece constitúese un Consello Escolar Municipal que é boicoteado por moi importantes sectores cidadáns viganeses: a Federación de Asociacións de Pais de Colexios Públicos, os M.R.P.S., sindica-

tos de clase e partidos de esquerda consideran totalmente inaceptable a forma de elección e designación dos membros do C.E.M. (ver HEMEROTECA). Resulta curioso que mentres tódolos M.R.P.S. que funcionan na cidade rexeitan a súa participación no Consello, é designado para representalos un economista, Joao Jose Santamaría Conde, membro da Asociación Socio-Pedagógica Galoico-Portuguesa, colectivo do que descoñecíamo-la súa existencia na nosa cidade.

O Conflito de Picacho e o tema do Consello Escolar, ocultan outras cuestións educativas non menos importantes: privatización do servizo de mantemento dos colexios públicos, falta de prazas en ensino medio (estímase que para o inicio do próximo curso serán necesarias 1.000 novas prazas), graves deficiencias infraestructurais na maior parte dos 47 colexios públicos (recentemente foron denunciadas con amplitude na prensa local), problemas cos conserxes, problemas de limpeza nos centros...

A labor do concelleiro de educación, cada vez, é máis fortemente contestada por diversos sectores cidadáns que o consideran incompetente para ostentar este cargo público de enorme responsabilidade.

M.B.R.



## A FAMOSA RESOLUCIÓN

"Como unha axuda para cumprilo mandato legal expresado anteriormente, naceu a Resolución da Dirección Xeral de Política Lingüística do 4 de xullo deste ano. Non é un intento de discriminación para aqueles alumnos castelán falantes, nin un ataque ó castelán, lingua oficial do Estado e, polo tanto, oficial tamén en Galicia.

Tampouco é un incumprimento da sentenza do Tribunal Constitucional antes aludida. Constitúe, simplemente, unha mostra da vontade de cumprir unha lexislación que está aí para ser cumprida, non para pasar por enriba dela ou esquecela. Pero para que as normas se transformen en feitos reais e positivos é necesario o interese e a colaboración das persoas para quen se legisla".

(Paz Lamela Vilariño, no "EL PROGRESO ESCOLA" n.º 29)

## SEGUNDO PAZ LAMELA, "O PRESIDENTE DA XUNTA FOI UN PUNTAL BÁSICO PARA GALICIA"

"O presidente da Xunta, nas cuestións relacionadas coa lingua galega, foi un puntal básico para Galicia e sempre recibín a súa maior consideración cara o meu traballo declarou a EL CORREO GALLEGO a directora xeral de Política Lingüística, Paz Lamela Vilariño".

(en EL CORREO GALLEGO, 5 Novembro 1986)

## RAJOY: "EL IDIOMA GALLEGO, CUESTION MENOR"

Nunha entrevista publicada en FARO DE VIGO, o Vicepresidente do Goberno galego, Mariano Rajoy, afirma cousas como as que seguen. "Califica o seu como un Goberno "de dereitas sin complexos, entre os que, obviamente non se inclúe o de falar de xeito exclusivo en castelán. A interrelación na que se lle piden explicacións por este comportamento lingüístico parécelle fóra de lugar ("algúns confunden o Parlamento cun Concello de terceira"), anque precisa que non mantén unha actitude belixerante, "senón todo o contrario", cara o galego. "A cuestión do idioma enfócoa -di- desde o punto de vista do respecto absoluto ó que

está facendo a Xunta, e en segundo lugar, ó disposto na Constitución e no Estatuto de Autonomía. Eu son galego, nacín en Santiago de Compostela e estudei a carreira aquí. O que sucede é que, como lle pasa a moita xente, o idioma no que sempre me teño expresado é o castelán. Creo que este é, sin embargo, un tema menor, e que Galicia ten moitos problemas máis importantes plantexados neste intre".

(Estas declaracións, realizadas en castelán, foron publicadas en FARO DE VIGO 30 Novembro 1986)

## A APA DO COLEXIO DE PRÁCTICAS DE A CORUÑA REXEITA A IMPOSICIÓN DE CLASES EN LINGUA GALEGA.

"A APA do Colexio Público de Prácticas de A Coruña, manifesta nun longo escrito dirixido á opinión pública, o seu desacordo diante da Lei de Normalización Lingüística por parte do profesorado de dito colexio. "Esta Lei foi impugnada pola sentenza do Tribunal Constitucional do 26-6-86 (BOE 4-7-86) que declarou inconstitucional o artigo 1.º que establecía o deber de coñece-lo galego".

Sinalan que a pesar de dita sentenza, e en contra da vontade dos pais, estase impondo, utilizando métodos paternalistas e escurantistas, o deber de recibirlo ensino en galego na asignatura de Sociais, coa intención de ir extendendo nun futuro a outras asignaturas.

"A inmensa maioría dos pais reunidos en asamblea, asinou un escrito que foi presentado á Alta Inspección do Ministerio de Educación e Ciencia, así como ó Consello Escolar de Centro no que se reclama o dereito ó uso da lingua castelá, que é a lingua materna, normal e propia dos nosos fillos", sinalando igualmente que ata a data non recibiran contestación axeitada a súa carta.

Recoñecen o dereito de que reciban clases en galego os fillos de quen así o desexen, mais sin impór esa obriga a aqueles pais que non están de acordo, sempre atendendo, insisten, á sentenza do Tribunal Constitucional en torno ó "deber", rexeitado, de coñece-la lingua galega, texto inequívoco en canto á inconstitucionalidade do pretendido precepto, sin dúbida, estiman, tampouco aplicable no campo do ensino".

(en LA VOZ DE GALICIA, 30 Novembro 1986)

## IKASTOLAS EN GALICIA

"...E respecto do ensino en galego, que mentres Galicia siga a ser un país áglota, sen fala de seu, será inconsciente e indefenso, pobre e ridículo; que os meus fillos son galego-parlantes de partida, pero que falan mellor castelán (lingua franca da España) e coñecen mellor os rudimentos do inglés (lingua franca do noso mundo) cós fillos de calquera pai da APA en cuestión (desde estas páxinas desafío a quen queira). Que a Dirección Xeral de Política Lingüística da Xunta non pode quedar calada e quieta ante feitos como o noticiado. Que Apadel e a Mesa pola Normalización Lingüística se deben manifestar. Que a solución fronte á estulticia que nos desgracia quizais sexa volvermos á vella idea que vimos acariñando desde hai unha década os pais conscientes dos nenos que han de manter aceso o facho da galegitude: as ikastolas...

Aínda que só fose por que unha élite mantívase a conciencia galega en plenitude, as administracións debían organizar ikastolas en galego, como seminarios en preparación para un sacerdocio imprescindible se a este impaís se lle quere tirar unha mínima rentabilidade, se non se quere que a Galicia viva sempre do subsidio, a costa do resto da España, coma un apéndice folclórico e inútil da Europa".

(Xavier Alcalá, no CORREO GALLEGO, 9 Decembro 1986)

## CAMPAÑA DA MESA POLA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

"A Mesa Permanente pola Normalización Lingüística" iniciou unha campaña para conseguirlo apoio do profesorado ás conclusións que para a área do ensino adoptáronse o pasado abril, e que reclamaban a implantación neste curso do 25 por cento de todo o ensino en galego, a utilización do galego en tódolos actos e documentos da administración educativa, a formación de equipos para dinamiza-lo proceso de normalización, que a Administración facilitase os datos pormenorizados da Dirección Xeral de Política Lingüística e que se crease a especialidade de galego-portugués na Facultade de Filoloxía.

(...)Representantes da Mesa indicaron que pretendían con dita campaña facer un seguimento para ver si se cumpre ou non a resolución oficial. En tal senso criticaron

que a citada resolución vira a luz dun día para outro, sin antes incentivar ó profesorado nin facer un estudio sobre cal ía ser a súa acollida..."

(en LA VOZ DE GALICIA, 12 Novembro 1986)

## AS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DALGÚNS PROFESORES

"...A todos pareceríanos absurdo e aberrante que os nenos e nenas de fala castelá tivesen que estar sometidos a uns profesores ou profesoras de fala chinesa, rusa ou inglesa, que non soubesen nin unha verba de castelán, nin tivesen intención de rebaixarse a aprendelo. ¿Por que, entón, a algúns lles parece normal que os nenos que na súa casa ou na rúa utilizan en convivencia dúas linguas diferentes teñan un profesor ou profesora que só coñece unha e, por riba, teiman en non querer coñece-la outra?"

(Josep Alcobé, en "A PIZARRA", FARO DE VIGO, 7 outubro 1986)

## OBRIGATORIEDADE DA FORMACION PERMANENTE

"Non imos facer aquí loubanza do grao de conciencia e responsabilidade dos ensinantes senón que, ó fío dun dos debates da ESCOLA DE VERAN DE VIGO, interésanos reflexionar sobre a obrigatoriedade ou non, dunha futura formación permanente.

Coincidían os sindicatos presentes no debate na necesidade de artellar unha formación permanente, e adiantaban algunhas características: tería que ser obrigatoria, dentro da xornada de traballo e pagada pola Administración(...)

Este plantexamento leva a consecuencias non tan claras. A obrigatoriedade supón unha regulación, unha titulación e un curriculum. Non é difícil imaxinar que os centros de recursos e de profesores sexan os chamados a organizar e certifica-la formación do profesor. Os colectivos de renovación pedagóxica veríanse abocados, nese caso, a que se lles "homologasen" as súas actividades ou ben terían que renunciar a elas..."

(Luis Otero, en "A PIZARRA", FARO DE VIGO, 14 de Outubro 1986)

## UTEG-INTG Ó CONSELLO ESCOLAR DE ESTADO

"A Unión de Traballadores do Ensino de Galicia (UTEG-INTG) decidiu participar ac-

tivamente no Consello Escolar do Estado, a pesar de que destaca o criterio "tan arbitrario" que se utilizou para deseña-la composición deste organismo consultivo do goberno central.

UTEG-INTG reitera no seu comunicado a súa negativa a estar presente nas "mesas negociadoras de Madrid", tras denunciar en varias ocasións "o seu carácter antidemocrático por non terse celebrado eleccións sindicais no ensino". Por outra parte, a central nacionalista considera ó Consello Escolar de Estado como un órgano "híbrido no que coexistirán intereses contrapostos". A central xustifica a súa postura en participar nel en non querer "deixar valeiro ningún espacio onde se podan oi-las reivindicacións dos traballadores galegos".

(en FARO DE VIGO 25 Novembro 1986)

## O CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA CONSTARÁ DE CINCUENTA E UN MEMBROS

"O Consello Escolar de Galicia contará con cincuenta e un membros que representarán a distintos sectores que integran a área educativa. Este órgano, creado a iniciativa dos socialistas de Galicia e co apoio da maioría das forzas da Cámara, terá carácter consultivo. Entre as súas funcións figura a de prestar asesoramento sobre os proxectos de lei ou regulamentos que sexan dictados pola Xunta no ámbito da Comunidade Autónoma.

No texto aprobado pola comisión de Educación (posteriormente, tamén polo Pleno) asígnanse oito representantes dos profesores do ámbito universitario, cinco de pais de alumnos, tres alumnos, dous de personal da administración e servicios, dous titulares de centros privados, tres propostos polas centrais sindicais máis representativas, dous das organizacións empresariais, tres profesores propostos polos movementos de renovación pedagóxica, seis da administración educativa propostos polo conselleiro de Educación, cinco dos consellos escolares territoriais, oito da administración local propostos polas federacións ou asociacións de concellos, dous de concellos de máis de cen mil habitantes, dous de concellos de vinte a cen mil habitantes, dous de concellos de mil a vinte mil habitantes, dous de concellos de menos de dez mil habitantes, dous da Universidade propostos polo seu órgano de goberno, dúas personalidades de recoñecido prestixio no campo da educación propostos polo Conselleiro de Educación, un representante do Seminario de Estudos Galegos e outro representante do Consello da Xuventude de Galicia.

Presidirá o Consello Escolar de Galicia o titular de educación, que estará asistido por un secretario. Será a Consellería de Educación quen proporcione os medios materiais e personais correspondentes para os cumprimento dos seus fins.

O Consello Escolar deberá ser consultado, segundo o informe da ponencia — neste punto abstivéronse os deputados de C.P.— para os anteproxectos de lei e proxectos de disposicións xerais de ámbito educativo sometidos á aprobación do consello da Xunta, a programación xeral do ensino —especialmente nos aspectos relativos á creación e distribución territorial de centros—, normas sobre construcións e equipamentos, plans de renovación educativa, así como criterios xerais sobre financiación dos centros públicos e para a concertación dos privados.

Entre as obrigas do Consello escolar figura a elaboración anual dun informe sobre a situación e o estado do sistema educativo na Comunidade autónoma de Galicia, así como unha memoria das súas actividades".

(en LA VOZ DE GALICIA, 14 Novembro 1986)

## CRÍTICAS DA FEDERACIÓN DE APAS Á LEI DE CONSELLOS ESCOLARES

"A Federación de APAS de Centros Públicos de A Coruña critica a proposición de Lei sobre Consellos Escolares presentada no Parlamento de Galicia polo grupo socialista, xa que na súa opinión reduce a participación dos pais no sistema educativo.

Exisen a "cuota de representación e responsabilidade que como pais correspondéndonos a pesar das opinións contrarias, de tal xeito que na citada proposición de Lei se nos quere dar cinco membros sobre un total de 59, diante da abrumadora presenza da Administración, que chega a 19 membros e a doutros múltiples colectivos que chega a seis, con representatividade que debe cuestionarse (S.E.G., Xuventude, M.R.P.s...)

(en FARO DE VIGO, 21 Novembro 1986)

## A LEI DOS CONSELLOS ESCOLARES DE GALICIA

"O Parlamento galego aprobou a Lei dos Consellos Escolares de Galicia, potencialmente unha das pezas mestras do noso desenvolvemento educativo, paulatinamente acorde coas necesidades educativas da nosa nación.

Desde que no pasado mes de abril o grupo parlamentario dos Socialistas de Galicia presentara no Parlamento para a súa toma en consideración como proposición e texto da Lei dos Consellos Escolares de Galicia, pasaron xa ata o presente varios meses de traballo na Comisión de Educación do Parlamento e así os seus componentes realizaron unha serie elaboración, desde o diálogo, a comprensión, a negociación, para integrar emendas, reconstruí-lo articulado e así permitir alumear esta lei galega destinada a potencia-la participación



da sociedade galega no deseño e construción do seu futuro educativo.

(...)A Lei dos Consellos Escolares de Galicia pode e debe te-la virtualidade de incidir positivamente na democratización, galeguización, renovación e deseable descentralización do sistema educativo galego e dos seus órganos de dirección e administración; deberá promover a elevación continua da eficacia e calidade educativa, a superación das desigualdades, de orde territorial e social, no acceso á educación, como tamén a atención constante a nosa específica problemática educativa".

(Antón Costa Rico en LA VOZ DE GALICIA, 5 Decembro 1986)

## O CONSELLO ESCOLAR DE VIGO

"Consideramos totalmente inaceptable o Regulamento e Estatutos aprobados polo Pleno da Corporación Municipal o pasado 26 de abril de 1985 xa que:

a) Establece unha forma de designación de membros totalmente antidemocrática. Dispón no artigo 5 que será o Concello quen designe ós componentes de cada estamento entre aqueles propostos polos profesores e pais. O representante dos movementos de renovación pedagóxica corre a mesma sorte(...)

Dos 31 membros que compoñen o CEMV, só dous os das Asociacións de Veciños son eleixidos directamente por estas: 11 foron ou pretenden ser designados mediante a elección previa dunha "terna". Os 18 restantes, ben son membros natos ou son designados directamente polo Concello entre as persoas do seu agrado, se esceptuamos ós representantes dos sindicatos e dos directores de EXB.

b) Por se non fora pouco, o artigo 19 sobre a renovación do CEMV, establece que se realizará cada ano académico se quen fixeron a designación ou elección o consideran oportuno (sic). Está meridiana-mente claro que o Concello resérvase a posibilidade de non renovar a aqueles membros que a pesar de ser designados por este non tiveran unhas actuacións que foran do seu total agrado"...

(dunha nota da Federación de ensino de CC.OO de Vigo publicada en LA VOZ DE GALICIA, 27 Novembro 1986)

## NUMEROSAS IRREGULARIDADES NA CONSTITUCIÓN DO CONSELLO ESCOLAR MUNICIPAL DE VIGO

"...a maioría dos membros do Consello non son eleixidos, senón designados. Mais,

aínda así, non se levou a designación axeitadamente, no caso dos 13 aínda non sometidos á aprobación do Pleno da Corporación Municipal, senón que todo parece indicar que foron nomeados por alguén sin capacidade para tal acto.

Os casos máis noxentos referidos a estas anormalidades son os da representación das asociacións de veciños, dos titulares dos centros privados e dos Movementos de renovación Pedagóxica. Ningún destes foi aprobado polo Pleno, anque apareza, nun dos casos e de xeito abondo inconcreto na acta do referido pleno de 4 de novembro pasado...

Os M.R.P.s. que en Vigo, con maior ou menor presenza, teñen actividade NOVA ESCOLA GALEGA, ESCOLA DE VRAN, CASA DO MESTRE, se lles comunica que nomeen un representante casi un mes despois de que a Comisión acordase designar a un representante, que pertence, ademais, a un colectivo sin presenza activa algunha en Vigo (Asssociação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa), anque recoñecido como vencellado ou próximo ó PSOE".

(en LA VOZ DE GALICIA, 20 Decembro 1986)

## DICTÁMENES XINECOLÓXICOS DESMINTEN AS VIOLACIONS DE NENAS SUBNORMAIS EN VIGO

"Vigo (Redacción). O caso que conmoveu á opinión pública o pasado mes de Outubro, ó coñecerse que o maxistrado titular do Xulgado número 4 dos de Vigo decretase o ingreso en prisión dun profesor do Centro de Educación Especial "San Francisco", como presunto autor de varias violacións de alumnas subnormais segundo dictámenes do médico forense, entrou nunha fase novamente espectacular. Tanto pola posta en liberdade do citado profesor, como pola aparición dunha serie de indicios que poden presupó-la existencia de diversas irregularidades en todo este asunto".

(en LA VOZ DE GALICIA, 13 Novembro 1986).

## PROFESORES DENUNCIADOS

"Na mañá de onte varios centos de profesores, rapaces e pais de alumnos de colexios e institutos do Morrazo concentráronse nas inmediacións do Xulgado de Distrito de Cangas para manifesta-lo seu apoio ós profesores do Colexio Público de Reibón (Moaña), Manuel Méndez e Emiliano Sotelo

que eran xulgados por unha presunta falta de negligencia e abandono, trala denuncia presentada por un pai dun alumno que sufriu unha caída durante a práctica dun curso de esquí en Cabeza de Manzaneda, onde se trasladaran xunto a outros compañeiros de oitavo de EXB en viaxe fin de estudos. Durante a vista do xuício, o fiscal non presentou cargo algún contra os profesores e a acusación particular sinalou a posibilidade de exercer accións contra os responsables médicos da estación invernal.

O longo dos últimos días fóronse recibindo numerosos comunicados de apoio dos centros escolares, de centrais sindicais e do propio alcalde de Moaña. Segundo comunicaron a esta redacción, voceiros docentes, está prevista unha xuntanza do colectivo de profesores do Morrazo co fin de estudar e elaborar unha solicitude para dirixir ás autoridades educativas da Xunta de Galicia, co fin de aclarar e delimitar as responsabilidades dos docentes diante de situacións provocadas por accidentes fortuitos. Preténdese que os profesores saiban a que atere e cal é o seu grao de responsabilidade civil nestes casos"

(en FARO DE VIGO 29 Novembro 1986)

## NOVA ESCOLA GALEGA AFIRMA QUE O CONCELLO DE VIGO SIGUE CRITERIOS INAXEITADOS Ó DESEÑA-LAS "ZONAS DE XOGOS".

"O Concello de Vigo sigue unha actuación uniformadora, totalizadora, reduccionista e inaxeitada, á hora de deseñar os espazos para o lecer dos nenos, na súa política de creación de "zonas de xogos" baixo o lema "Por un Vigo mellor", segundo conclúe unha análise pedagóxica realizada polo movemento de renovación pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA de Vigo. Este colectivo levou adiante un estudio de carácter pedagóxico dos criterios seguidos polos responsables municipais, en relación coa política de creación de espazos específicos para os nenos e a mocidade da cidade, en particular os que están sendo realizados baixo o lema "Por un Vigo mellor".

"Nova Escola Galega" parte da base de que cómpre conseguir espazos específicos de xogo nos centros escolares e na cidade "onde os nenos -dí- poidan pór a proba a súa axilidade, imaxinación, adaptación, efectuando exercicios variados que faciliten o seu desenvolvemento físico, elaborando tamén esbozos de relacións sociais comunitarias". Precisa, ó respecto, que se trata de crear espazos que abran un pequeno universo feito á medida do neno, atopando alí un entorno que corresponda as súas necesidades..."

(en LA VOZ DE GALICIA, 21 Decembro 1986)

# l e x i s l a c i ó n

## Lexislación educativa. Xullo-Decembro 1986

### AMPLIACIÓN ENSINANZAS DE F.P.

*Orde de 5 de Xuño de 1986, pola que se amplían diversas ensinanzas en centros públicos de F.P.D.O.G. número 127, 2 Xullo 1986.*

### FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO

*Decreto 198/1986, do 12 de Xuño, polo que se regula a formación permanente do profesorado non universitario. D.O.G. número 128, 3 Xullo 1986.*

Ver Revista Galega de Educación 3(1986) 72-73.

### TRANSPORTE ESCOLAR

*Decreto 203/1986, do 12 de Xuño, da Consellería da Presidencia, polo que se regulan provisoriamente determinados aspectos do transporte escolar. D.O.G. número 132, 9 Xullo 1986.*

Por este Decreto, establécese, entre outras medidas, que para "conseguir a máxima utilización dos vehículos, cada un deles realizará un mínimo de dous itinerarios nun ou máis centros escolares".

### INSPECCIÓN EDUCATIVA

*Decreto 205/1986, do 25 de Xuño, polo que regulan as funcións da Inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia. D.O.G. número 133, 10 Xullo 1986.*

### EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

*Orde de 23 de Xuño de 1986, pola que se convocan axudas a institucións ou entidades colaboradoras*

*na educación permanente de adultos, equivalente ó nivel de EXB, para gastos de funcionamento e adquisición de material. D.O.G. número 133, 10 Xullo 1986.*

### CONCERTOS

*Orde de 3 de Xullo de 1986, pola que se aproban os concertos educativos nos centros docentes privados de formación profesional. D.O.G. número 137, 16 Xullo 1986.*

### CIENCIAS SOCIAIS EN LINGUA GALEGA

*Resolución de 4 de Xullo de 1986, da Dirección Xeral de Política Lingüística.*

Establece que no C.M. e Superior impartirase en lingua galega, alomenos, a área de Ciencias Sociais. En BUP e FP, impartirase, alomenos, dúas asignaturas do currículo ademais da lingua galega.

Tamén establece que "o órgano superior competente do respectivo centro educativo deberá arbitrar un equilibrio na utilización dun e doutro idioma".

### AXUDAS A M.R.P.s

*Orde do 15 de Outubro de 1986, pola que se convocan axudas económicas para a realización de actividades de perfeccionamiento do profesorado durante o curso 1986-87. D.O.G. número 211, 30 Outubro 1986.*

### PRESUPOSTOS XERAIS DA COMUNIDADE AUTÓNOMA

*Lei 1/1986, do 29 de Outubro, de Presupostos Xerais da Comunidade Autónoma de Galicia, para 1986. D.O.G. número 214, 3 Novembro 1986.*

### AMPLIACIÓN PROXECTO ABRENTE

*Orde do 22 de Setembro de 1986, pola que se convoca concurso para a ampliación do número de centros públicos de EXB desta Comunidade Autónoma para desenvolve-lo proxecto Abrente de introducción da informática. D.O.G. número 216, Novembro 1986.*

### AMPLIACIÓN CENTROS DE RECURSOS

*Orde do 21 de Outubro de 1986, pola que se amplía o número de centros de recursos na Comunidade Autónoma de Galicia, dentro do programa de educación compensatoria. D.O.G. número 216, 5 Novembro 1986.*

Creanse dous centros de recursos en Lugo e Chantada.

### CREACIÓN DO INEF

*Decreto 323/1986 da Consellería de Cultura e Benestar Social, do 30 de Outubro, polo que se crea o Instituto Nacional de Educación Física de Galicia. D.O.G. número 222, 13 Novembro 1986.*

### LEI DE CONSELLOS ESCOLARES

Lei 3/1986, do 18 de decembro, de Consellos Escolares. D.O.G. número 251, 26 decembro 1986.

ORLICK, Terry. *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Editorial Popular. Col. Papel de prueba. Traducción Isabel García del Río e Miguel Martínez López. Madrid 1986. 142 pp.

Este libro de Terry Orlick é verdadeiramente curioso. Unha das primeiras cousas que chaman a atención é a súa adicatoria: “Ás mulleres do mundo por manteren algo de tenrura e sensatez nos nosos nenos, nos nosos xogos, na nosa existencia, e por dar-me algunha esperanza fundada no futuro”.

Veñen sendo estas verbas –así coma “Os Agradecementos”, “¿Onde ir dende aquí?” e o “Epílogo”– unha reincorporación ó xogo da muller, en xeral, por medio da lingua, que fará ó autor empregar-lo feminino nos devanditos apartados como homenaxe e admiración por ela.

Dito isto, haberá que estar de acordo cos tradutores en que este libro é gratificante. Nunha sociedade altamente competitiva, onde as glorias dos triunfos (ata os máis insignificantes) teñen unha fonda repercusión, atopar persoas que crean na necesidade de que os nenos xoguen xuntos e non uns contra outros resulta, polo menos, tranquilizador.

Terry Orlick recolle neste volume máis de cen xogos baseados na cooperación, xamais na competición, e demostra con exemplos e experiencias o divertido dos seus respectivos desenvolvementos. Ten moi claro o autor que poden xogar persoas de ben diversas idades, pesos e habilidades; que non se necesitan materiais especializados (unha rede, unha pelota, un saco, etc. poden servir) nin lugares de difícil acceso (a praia, un ximnasio, o campo e mesmo o

propio cuarto de estar poden acoller-la meirande parte dos xogos) para levar a bo fin as actividades lúdicas propostas.

O espírito dos xogos aquí recopiados responde á idea de que “o neno reafirme a confianza en sí mesmo coma unha persoa aceptable e digna”. Será o propio xogo quen elimine o medo ó erro e ó sentimento de fracaso tan espallado entre moitos rapaces, que se sinten afastados e rexeitados polos mecanismos dunhas actividades lúdicas, artelladas na idea do éxito a costa dos demais.

É evidente que este xeito de xogar leva consigo unha grande mentalización por parte dos monitores ou persoas encargadas de poñelos en práctica. Necesítase unha boa dose de paciencia, tendo en conta que, o máis seguro é que exista falta de costume de xogar en cooperación cos compañeiros. “Pero cos cambios axeitados” di o autor, “a supervisión necesaria, as exposicións repetidas e a participación constructiva dos xogadores nos cambios cooperativos, os xogos despegarán claramente de xeito positivo”.

Engade Terry Orlick a súa experiencia de que, unha vez feita a transición da competitividade á cooperación, os xogadores encomenzan a supervisar e arbitrar-lo seu propio comportamento e a preocuparse polo ben dos outros.

Así pois, cooperación, aceptación, participación e diversión son os catro compoñentes combinados polo



autor do libro, para que non haxa máis sentimentos feridos nin máis razóns para as bágoas, nos xogos dos rapaces. Todo neno, ó remata-lo mesmo, ten que sentirse enriquecido e gratificado pola experiencia vivida.

A estrutura da obra faise en torno ós xogos divididos por idades —aínda que o autor deixa ben claro o carácter indicativo neste eido— que son clasificados: para nenos de 3 a 7 anos e para nenos de 8 a 12 anos. Xogos de acción, tranquilos, de auga, para días chuviosos... introducidos ámbolos dous grupos por interesantes reflexións baseadas na posta en práctica das distintas actividades. Atoparémonos tamén con adaptacións de xogos para adultos, con xogos de diversas culturas e outros creados por nenos e xoves.



Métodos de avaliación, lecturas recomendadas e unha relación de traballos interesantes sobre estes temas, poñen remate a unha obra básica, se queremos conseguir que

os nosos nenos deixen á beira, o irracional desexo de gañar por riba de todo –co que ten de carga negativa– e poidan ser educados na solidariedade cos demais, acadando ó

mesmo tempo posibilidades moito maiores de desenvolver unha personalidade sa e equilibrada.

Antonio García Teijeiro.

JIMENEZ ALEIXANDRE, M.<sup>a</sup> Pilar. *Investigando a la orilla del mar*. Colección Vivac n.º 8. Ed. Teide, Barcelona, 1986.

A editorial Teide, ven de publicar dentro da súa magnífica colección Vivac<sup>(1)</sup>, un novo libro, *Investigando a la orilla del mar* do que é autora a profesora do Instituto de Bacharalato Castela de Vigo, M.<sup>a</sup> Pilar Jiménez. Seguindo a estrutura dos outros títulos da colección, está dirixido a xóvenes de 10 a 15 anos, ós profesores dos niveis educativos que corresponden a estas idades e ós monitores de tempo libre.

Introdúcese nas súas páxinas ó coñecemento dun medio moi asequible e abundante en Galicia, o litoral, a través dunha sinxela e rigorosa información científica, acompañada de excelentes ilustracións. Pero o que ven definindo ós libros desta colección é a súa intención didáctica nidiamente posicionada por primeira espírito investigador e a actividade fronte ás pretensións de exhaustividade na información. De pouco servirían os libros de non darse efectivamente unha saída ó litoral, á praia, ás plataformas rochosas, á lonxa...

O libro pode ser utilizado polo propio alumno (como actividade escolar e mesmo de tempo libre), ou como guía para o profesor activo. A través del o alumno *redescubre* o medio, polas actividades de observación experimental e reflexión que son unha proposta permanente no texto. Ó contrario dos libros de texto, as actividades non son o final dunha "lección" para exercitarse no lido; son a base mesma da aprendizaxe. Nas mans do profesor de naturais de EXB, BUP e FP, pode ser un excelente instrumento de traballo activo, unha motivación para colle-los bártulos e plantexar auténticos traballos de campo, e pequenos proxectos de investigación.

Na proposta implícita no libro, trátase non só de coñece-lo litoral, os seres vivos e a súa adaptación, senón tamén de aprender a coñecer mediante o contraste empírico, a execución de pequenos proxectos e a experimentación constante. Semella que só deste xeito se pode acce-

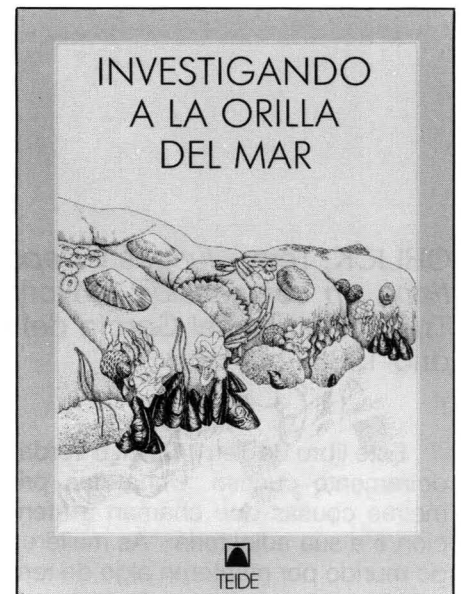
der realmente a un coñecemento sólido da realidade.

*Investigando a la orilla del mar* ten catro apartados. No primeiro, indícanse as orientacións básicas para a situación no medio do que se trata, métodos e materiais necesarios. Establécese tamén as características diferenciais entre os litorais atlántico e mediterráneo, que posibilita un uso indistinto do libro nos dous.

No segundo apartado, de gran interese didáctico, desenvolve pequenos proxectos de investigación por medio de enunciados básicos para comprende-lo ecosistema, as interrelacións dos seus diversos elementos e as características das adaptacións ó medio dos seres vivos. Enunciados como *¿De onde ven a area?*, *¿Pódese ve-lo plancton?*, *¿Como se alimentan os animais?*..., recollen a información básica intercalada coas incitacións á observación e á experimentación, que permiten completar ou contrasta-los datos aportados no texto. É de destacar (característica por outra banda, de toda a colección Vivac), a riqueza dos debuxos que permiten unha mellor identificación dos elementos observados e son ademais dunha alta calidade gráfica.

O terceiro apartado, na mesma tónica activa, preséntanos os aspectos fundamentais da acción dos homes sobre o mar, a explotación dos recursos marinos, a contaminación, e as posibilidades de exploración derivadas dunha visita á lonxa e a observación das redes de pesca.

O derradeiro dos capítulos corresponde á documentación básica en forma estruturada para a súa doada consulta. Unha presentación dos animais e plantas máis comúns nos litorais atlántico e mediterráneo, descritos e debuxados para servir como fonte de consulta para a identificación dos elementos observados. As descripcións son o complemento das *claves* para a determinación de algas e de animais mariños, que se inclúen tamén neste apartado con



abundancia de debuxos moi informativos.

Remata o libro cun vocabulario que ten a novidade –moi de agradecer e que se repita– de incluír os nomes vulgares *en galego* e castelán en correspondencia cos científicos.

Salientar que o libro é tamén o resultado da ampla experiencia docente da autora na que a actividade dos alumnos sobre o entorno é un importante eixe do seu método. Os que coñecemos os cadernos de campo e memorias dos rapaces do Instituto do Calvario nas súas saídas á praia<sup>(2)</sup>, sabemos da efectividade pedagóxica das actividades de estudo deste ecosistema efectuadas pola autora hoxe neste libro. Isto quere dicir que as propostas didácticas contidas nesta publicación, están abundantemente contrastadas na práctica con alumnos, o que supón unha garantía adicional para aquel profesor que considere que a escola debe ir máis alá dos seus muros (dos de formigón e dos de papel de libro de texto).

En definitiva, un libro para o mestre activo. Un libro tamén para –e isto é unha insistencia importante no tex-

to— para conserva-lo entorno e —un indicativo do seu valor didáctico— tamén para divertirse investigando.

R.O.P.

(1) *Recomendamos tamén os números anteriores da colección, dos que se pode dicir en gran parte as mesmas loubanzas que este: Investigando en el bosque, La vida en el bosque, La vida en las aguas dulces, Investigando el suelo, Como criar y estudiar pequeños ani-*

males (I) e (II), e Investigando los seres vivos de la ciudad.

(2) *Ver a Guía didáctica "Visita ecolóxica á praia das Barcas", editada polo Departamento de Educación do Concello de Vigo, do que é coautora.*

De los Ríos, Blanca/Alba, José. *Escribir galego. Plan de redacción 1, 2, 3 e 4.*

Vigo. Ed. Galaxia / Edicións S.M. 1985

Dada a situación na que estivo e aínda está a lingua galega, hai poucos materiais didácticos para o seu ensino; xa que logo, toda contribución de auxiliares para a súa didáctica é ben recibida por parte dos que témo-lo desexo de lograr unha escola galega.

Acaban de saír do prelo uns *cadernos* de actividades de lingua que levan por título *Escribir galego. Plan de Redacción 1, 2, 3 e 4*, Ed. Galaxia/Edicións S.M., Vigo 1985. Deles imos ocuparnos co ánimo de que pouco a pouco poidan ser coñecidos e utilizados polos mestres.

Tentamos dar unha información sobre a súa estrutura, os obxectivos que se propón e as posibles aplicacións nas aulas.

Ata este momento, están na rúa os números 1, 2, 3, e 4 dunha serie de 10. Teñen unhas cincuenta páxinas, aproximadamente, e unha boa presentación. Son da autoría dun equipo dirixido por Blanca de los Ríos e José Alba.

Os autores preséntannos-la obra cun limiar. Nel, expoñen as súas intencións, centradas, sobre todo, en facer un plan organizado para a aprendizaxe da redacción polos alumnos do E.X.B. Dado o "fracaso escolar" que se observa nos nosos estudantes, propoñen unhas actividades sistemáticas, diferenciadas e rigorosas dirixidas ós escolares do ensino primario.

### Material

Consta, como xa dixemos, de catro caderniños ou libriños de, aproximadamente, cincuenta páxinas. Están divididos en oito unidades didácticas que xeralmente van introducidas por un pequeno texto (descripción, conto ou poesía). A seguir, veñen as actividades relacionadas co texto e que teñen como obxectivo traballar coas palabras, as frases e o texto. O traballo coas palabras ba-

séase na identificación, é dicir, no coñecemento do significado, para máis tarde practica-la técnica de formación de palabras. Actividades semellantes propóñense para as frases, ata chegar ó traballo co párrafo.

O plan deixa espacio para actividades libres, a fin de favorece-lo desenvolvemento da liberdade e a creatividade do neno.

Tamén propón actividades nocionais da ortografía elemental, como completar palabras, rodear sílabas concretas, sulñados, etc. así como a presentación de regras máis teóricas.

### Obxectivos

Os autores sinalan no limiar o obxectivo co que fixeron este *Plan de redacción*. Para eles, estes cadernos tenta conseguir que os alumnos do E.X.B. se poidan expresar correctamente de forma oral e/ou escrita.

Mais especificamente, podemos concreta-los obxectivos seguintes:

—Domina-la tecnoloxía do idioma (construcción de palabras, frases, párrafos e textos).

—Desenrola-lo pensamento diverxente (creatividade, expresividade e orixinalidade).

—Desenrola-lo pensamento converxente (orde, rigor, precisión, pensamento lóxico).

—Reforza-la capacidade oral e escrita.

### Utilización

Os caderniños son feitos para o alumno e constan dunha serie de actividades moi variadas destinadas a potencia-lo desenvolvemento da linguaxe dunha maneira sistemática e ordenada, tanto oral coma escrita.

Cada unidade didáctica introdúcese cun texto de natureza variada para pasar a actividades coas palabras máis dificultosas do texto. Aquí empeza o traballo cos términos:

completar frases, elixir palabras dun recadro, sinalar antónimos, formar palabras novas, etc...

Despois de ter traballado coas palabras pásase ás actividades coas frases. Para realiza-lo traballo con estas, propoñen exercicios de completar textos, transformacións de frases seguindo os códigos dados, invención doutras dado o comezo, unir cadros, conta-la historia partindo de debuxos, etc.

Hai que salientar que debe se-lo mestre quen marque as pautas da súa utilización, de acordo coa evolución do seu traballo na escola.

Os destinatarios deste Plan son os alumnos do E.X.B., principalmente os dos primeiros cursos. Mais, dados os obxectivos que con el se poden acadar, coidamos que tamén é posible e pode ser positivo empregalo nos primeiros cursos da Segunda Etapa do E.X.B.

Segundo os autores o Plan non está vencellado a ningún método específico de aprendizaxe da Lingua. Pero, temos que dicir que este Plan de Redacción pode converterse nun método de perfeccionamento da lectura e da escritura aínda que sempre acompañado por outro tipo de materiais: libros de lectura, consulta, etc...

Só nos queda dicir que o material está moi ben presentado. Emprégase un tipo de letra manuscrita (cursiva, redonda-dereita e concertada) que se axusta á escritura actual, caracterizada esta pola perda de elementos estéticos a favor da utilidade. Estes elementos caligráficos son poucos pero significativos xa que nos marcan a idade de paso da caligrafía á grafoloxía, de aí que os espacios en branco sexan máis abundantes. Os debuxos e corido son de calidade e están perfectamente adaptados ós textos.

No tocante á lingua cómpre salientar que está moi coidada e perfectamente normativizada.

M.<sup>a</sup> do Carmen Ares Vázquez  
Xesús Arias Méndez/Blanca A. Roig.

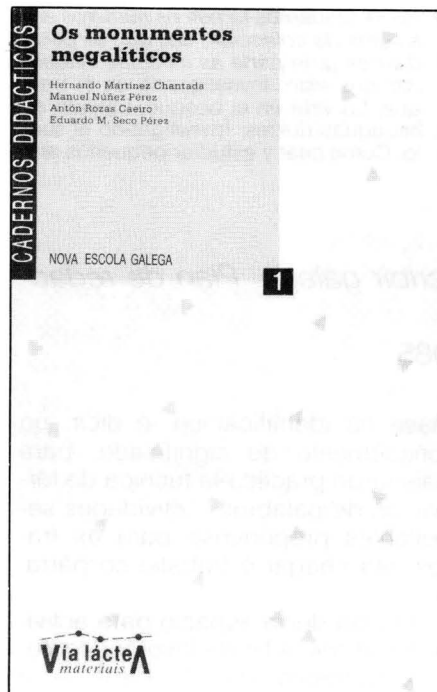
## CADERNOS DIDÁCTICOS

O equipo de publicacións de NOVA ESCOLA GALEGA sacou á luz no pasado mes de Setembro ós números un e dous dos Cadernos Didácticos, amolos dous publicados pola Editorial Vía Láctea.

Estes cadernos teñen por obxecto recolle-lo labor de investigación dos equipos de traballo de NOVA ESCOLA GALEGA e ofrecelos a xeito de guías que permitan o tratamento dunha unidade determinada. Son traballos dunha extensión reducida e presididos por unha intención claramente renovadora do que facer pedagóxico.

O primeiro dos cadernos é o titulado: *Os monumentos megalíticos*<sup>(1)</sup>. Na primeira parte do caderno ofrécese unha documentada síntese sobre as peculiaridades destes monumentos, complementada por unha escolla de lecturas, vocabulario e bibliografía. A segunda parte ofrece unha ampla serie de posibilidades de traballo didáctico, a partir deste tema, actividades lingüísticas, expresivas, de investigación do entorno. Fundamentalmente as actividades de investigación están moi coidadas. Material imprescindible e moi útil para as clases de sociais de segunda etapa, como mesmo para ser utilizado nas asignaturas humanísticas de ensino medio.

O número dous<sup>(2)</sup> é a primeira das entregas dun ambicioso proxecto realizado polo Grupo de Ciencias Naturais de NOVA ESCOLA GALEGA de A Estrada, denominado *Roteiros didácticos por Galicia*. Esta primeira selección de actividades, adicada ó Concello de A Estrada, pretende ser unha guía metodolóxica. "Desde as saídas máis fugaces, que aproveitan a hora da clase, ata os longos itinerarios de 1 a 2 días, escalónanse toda unha serie de posibilidades diversas que deben ser aproveitadas". Os autores pretenden contribuir á creación dun "stock" de itinerarios, e outras experiencias que abarque a meirande parte do país galego. Os autores insisten en que os itinerarios poden ser particularmente válidos para re-



forza-los programas de estudo do entorno xa que "permiten unha aproximación metodolóxica á análise do medio nas súas diferentes acepcións, como o contacto directo, a observación e comprensión dos problemas ambientais, a análise das estruturas e a sensibilización emotiva".

Os itinerarios, teñen un carácter marcadamente interdisciplinar, abordándose ademais dos aspectos biolóxicos e xeolóxicos, os históricos, culturais, etc... Este primeiro traballo sobre A Estrada é un bo exemplo deste plantexamento. Felicitamos ós autores destes dous primeiros cadernos e augurámoslle longa vida a esta colección.

- (1) MARTINEZ CHANTADA, Hernando et ali. *Os monumentos megalíticos*. Cadernos Didácticos NOVA ESCOLA GALEGA. Ed. Vía Láctea. Santiago 1986. 63 pp. 390 Pts.
- (2) FERNANDEZ MANZANAL, Rosario et ali. *Itinerarios naturais. Roteiros didácticos por Galicia. I) Itinerario polo Concello de A Estrada*. Cadernos Didácticos NOVA ESCOLA GALEGA. Ed. Vía Láctea. Santiago 1986, 35 pp. 190 Pts.

## MATERIAL RECIBIDO

*Departamento de Educación Riveira*

—FIDALGO FERNANDEZ, José M. *Xerga dos canteiros*. Apuntes

para coñece-lo Concello n.º 8. Riveira 1986. 4 pp.

—FERNANDEZ PAZOS, Xosé M.ª. *Manuel Lustres Rivas 1888-1936*. Apuntes para coñece-lo Concello n.º 9. Riveira 1986. 4 pp.

—BRAVO CORES, Daniel. *Cataláns en Galicia*. Apuntes para coñece-lo Concello n.º 10. Riveira 1986. 8 pp.

—FERNANDEZ PAZOS, Xosé M.ª. *Xeografía de Riveira*. Apuntes para coñece-lo Concello n.º 11. Riveira 1986. 4 pp.

*Departamento de Educación Vigo*

—PEREZ PINTOS, Manuel et ali. *Dous xardíns urbanos*. Colección materiais pedagóxicos para investiga-lo medio n.º 5. Vigo 1986. 59 pp.

—HIDALGO CUÑARRO, Xosé Manuel. *Vigo Arqueolóxico. Da Prehistoria á Romanización*. Colección materiais pedagóxicos para investiga-lo medio n.º 6. Vigo 1986. 42 pp.

*Departamento de Cultura Concello Redondela*

—CHAMOSO LAMAS M., FERNANDEZ COCHON R. *A Igrexa de San Andrés de Cedeira*. Guía didáctica para escolares. Departamento de Cultura Concello de Redondela. 1986. 20 pp.

*Servicio Municipal de Educación. Concello de A Coruña*

—BLANCO PARDO, Milagros et ali. *Rosalía*. Colección Monografías n.º 1. Servicio Municipal de Educación. Concello de A Coruña. 1985. 24 pp. (a cor).

—TARRIO PILLADO et ali. *Castelao*. Colección Monografías n.º 4. Servicio municipal de Educación. Concello de A Coruña 1986, 24 pp. (a cor).

—*Catálogo de materiales didácticos para el estudio del medio*. Documentos del Servicio de Educación n.º 6. Ayuntamiento de La Coruña. 1986, 63 pp.

—CONDE DOMINGO, Gerardo et ali. *Geología de la Costa Coruñesa*. 1. Colección. Descubrir Coruña. Ayuntamiento de La Coruña. 1986. 24 p. (a cor, castelán).

—SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL. *Papeles de literatura Infantil*. Publicados dous números. O primeiro inclúe diversas seccións: técnicas didácticas, autores, entrevista, libros... O segundo número



# outros materiais

ro é un interesante catálogo de libros infantís en galego e castelán, ordenados por idades. A revista é de carácter bilingüe.

## DICCIONARIO XERAIS DA LINGUA

Recentemente saiu do prelo o *Diccionario Xerais da Lingua*<sup>(1)</sup>, obra que cunha finalidade eminentemente pedagóxica, vén cubrir un valeiro moi importante no ensino da nosa lingua.

Os autores tentaron elaborar un diccionario válido para calquera estudante. Partindo da realidade viva e histórica do noso idioma, expurgando dela todo o que sexa vulgarismo ou barbarismo, no que se refire ó tesouro das voces patrimoniais, e partindo das fontes comúns a tódalas linguas románicas no referente ó léxico culto que, con todo, debe ser

adaptado ás características propias do galego.

Contaron coa axuda do Instituto da Lingua Galega, onde se está a elaborar un *Vocabulario da Lingua Galega*, e do profesor Ferro Ruibal, que lles facilitou un material inédito sobre "Expresións e frases feitas".

Este Diccionario conta cun léxico de 30.000 palabras. En cada entrada achamos varios bloques de información: etimoloxía, categoría gramatical; definicións breves e asequibles, a maioría delas enriquecidas con exemplos; expresións ou frases feitas; variantes e familias de palabras.

Non dudamos que este Diccionario pola súa exhaustividade, rigor lexicográfico e pola súa coidada concepción didáctica será de gran utilidade para tódolos niveis educativos, convertíndose nunha ferramenta básica en tódalas escolas do país. A nosa felicitación ós autores e ó equipo editorial.



(1) ARES VAZQUEZ, M.<sup>a</sup> Carme et ali. *Diccionario Xerais da Lingua*. Edicións Xerais de Galicia. Vigo 1986. 976 pp.

### BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN



NOVA  
ESCOLA  
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  Enviolle-lo importe (xiro, cheque).  
 Desexo domicilia-los 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,  
(SINATURA)

Asdo.: Dn./Dña. .... Enderezo.....  
 Poboación .....

## CARTA PARA ALGÚNS COMPAÑEIROS

Señor/a profesor/a de E.X.B.:  
¿Por que non ensina as Ciencias Sociais en galego? Como ben sabe, na legalidade vixente ordénase que así sexa.

¿Seica non reconece vostede a legalidade esta? Pois que foi proclamada ela polos representantes do pobo elixidos democraticamente... poderáselle chamar antidemócrata a vostede. E resulta preocupante, para min ó menos, que non abraien a un educador os regueiros de sangue que os antidemócratas fixeron e fan verquer.

¿Quizabes é que desobedece as leis simplemente? Pois, járdelle o eixo! que dea exemplo de desobediencia quen esixe obediencia a reo. Con semellante contradicción entre o que fai e o que manda facer, non sería cousa de estrañar que un bo día lle fagan algún grande feo os alumnos a vostede.

¿Que trata de atacar ás autoridades educativas co seu proceder? Isto élle terrorismo, mírese por onde se mire. ¡E por aí dise que vostede pensa que os terroristas debían apoderar na cadea alomenos!

¿Iguar se acocha ó abeiro de que non ten información abonda para face-lo ensino na nosa lingua? Pero a min dixéronme —e demostráronmo

mesmo— que vostede andou ás presas para se facer cun papeliño acreditativo da súa capacitación en lingua galega. E é o caso que alí chámanlle pouco serio ou algo peor a quen practica estes enguedellos.

Visto o que visto queda, benquerido/a amigo/a, eu atévome a pedir-lle que pense, repense e rectifique de contado a súa conducta no que fai ó ensino en galego. Para ben dos rapaces que lle son encomendados, para ben de todo o pobo galego. ¡Aínda que non sexa máis que polo ben de vostede mesmo!

Na agarda, reciba unha forte apreta.

Valentín Arias



**EDICIÓN XERAIS 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 xúntelas con autoadhesivo ou similar.  
Franquee coa tarifa de carta.

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.

