

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

6

os pais na escola • as taxas e a selectividade •  
medidas: algúns recursos • normalización lingüística  
• os pais na escola • as taxas e a selectividade •  
medidas: algúns recursos • normalización lingüística

r e v i s t a  
 s u m a r i o  
**GALEGA DE EDUCACIÓN**

REVISTA GALEGA DE EDUCACION  
 6/1988. Xaneiro.

Publicación galega trimestral de  
 "Nova Escola Galega".

**Edita:** Edicións Xerais de Galicia.

**Correspondencia:** Apartado 577.  
 36200 Vigo.

**Distribución e Suscripción:** Edicións  
 Xerais de Galicia. Dr. Maraño, 10.  
 36211 Vigo.

**CONSELLO DE REDACCIÓN**

Manuel Bragado Rodríguez. José  
 Ramón Lago Martínez. Manuel Janei-  
 ro Casal. Rafael Ojea Pérez. Luis  
 Otero Gutiérrez. Miguel Vázquez  
 Freire.

**CORRESPONSAIS**

A Coruña: Francisco X. Puente Do-  
 campo. A Estrada: Manuel Fernán-  
 dez Domínguez. Barbanza: Elixio Vi-  
 llaverde García. Bergantiños: Agus-  
 tín Lorenzo López. Ferrol: Agustín  
 Fernández Paz. Lugo: Bríxida Pino  
 Lestao. O Morrazo: Enrique Harguin-  
 dey Banet. Ourense: Mercedes Suá-  
 rez Pazos. Salnés: Antón Rozas Caei-  
 ro. Santiago: Antón Costa Rico. Vigo:  
 Xesús R. Jares.

**DESEÑO PORTADA**

M. Janeiro.

**FOTOGRAFÍA**

Manuel Sendón. Manuel J. Vicente.

**ILUSTRACIÓN**

Pepe Carreiro. Manuel Janeiro.  
 A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
 non fai necesariamente súas as opi-  
 nións nin os criterios expostos polos  
 seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
 non devolverá os orixinais que non  
 solicite de antemán, nin manterá co-  
 rrespondencia sobre os mesmos.

Fotocomposición e montaxe: MARIN (Vigo).

Imprime Gráficas NUMEN  
 Dep. Leg. C-22/1986

EDITORIAL ..... 2

O TEMA: OS PAIS NA ESCOLA

- Limiar ..... 3
- Metodoloxía e técnicas das escolas de pais ..... 4
- A formación dos pais do consello escolar ..... 8
- A relación pais-escola en Pantín ..... 12
- A biblioteca do Preescolar de Valadares ..... 15
- "Coloquios sobre educación": unha experiencia de grupo de  
 formación de pais ..... 17
- Movemento de pais en Galicia ..... 20
- Algúns libros útiles ..... 22

O ESTADO DA LINGUA

- Normalización lingüística no ensino: situación e perspectivas ..... 25

TESES

- As taxas, a financiación e a selección universitaria ..... 29

EXPERIENCIAS

- Proxecto educativo dun Instituto ..... 33
- A Antropoloxía na Formación Humanística ..... 37
- A casa e a cociña na Preescolar ..... 47

RECURSOS

- Medidas: algúns recursos ..... 43

INFORMES

- Perspectivas da escola en Portugal ..... 49

LITERATURA INFANTIL

- Os libros do outono ..... 52

HISTORIA

- A loita do maxisterio ourensán dos anos trinta ..... 53

TRADUCCION

- Educación para a paz: dilemas críticos e debates ..... 57

ENTREVISTA ..... 61

PANORAUULA ..... 65

HEMEROTECA ..... 75

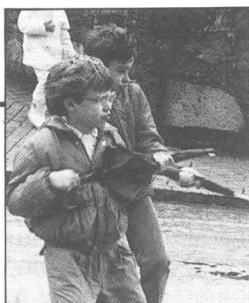
LEXISLACIÓN ..... 78

LIBROS ..... 79

OUTROS MATERIAIS ..... 82

COMICTECA ..... 86

TACHOLA ..... 88



Non podemos evitar, pensando neses mudos clientes do ensino básico obrigatorio, unha certa sensación de escepticismo diante das reformas anunciadas, diante dos novos libros brancos. Perante esas sombras inclinadas en perfecto ángulo recto de pupitre, alleas a circulares e decretos, exemplos repetidos de que a realidade —viscosa e espesa— está dende nonsesabecendo, por detrás das verbas racionalizadoras das disposicións legais, non podemos evitar un aceno de incredulidade. Cando os recoñecemos pegados a camiños e asfaltos, costas curvadas que se prolongan dunha carteira, nonseicantos quilos de sabedoría enlatada, negociada nun despacho cutre de tiza e adxudicada seguramente ó mellor postor (sociais-naturais-lingua pendurando dun snoopy azul eléctrico de hipermercado), abroianos unha sospeita de fraude.

Eses seres dicotómicos, metade alumnos metade nenos, son a teimosa constatación da capacidade que a escola ten de parecerse, sobre todo, a si mesma; a pesar incluso do Diario Oficial de Galicia, do Boletín Oficial do estado e de toda a Colección Lexislativa.

Agora que unha nova —e seguramente máis racional reforma— aparece no horizonte de papel, cómpre reflexionar sobre o cotián da escola: sobre os muros sucios e antiestéticos dos Colexios Públicos, sobre a tristeza das aulas onde grises corredores de fondo (nenos-alumnos) discorren a través dun funil gris de po de tiza e cheiro innomeable entre chicle de fresa e sobaquillo; sobre a mesma cantinela e as cartillas, as notas e os deberes e o sodes uns burros; sobre as aulas dos marxinados a tempo parcial habilitadas en percheiros (“educación especial” e “integración” na linguaxe oficial). Sobre as humidades, as paredes nunca máis pintadas, as grietas que como fiestras abren a escola ó mundo, os patios asfaltados, as sillas polas que penduran as pernas aéreas dun preescolar. Na palabra “nivel” nunha escola onde nin tan sequera se poden face-las necesidades fisiolóxicas nunhas condicións de mínima hixiene, na escola dos castigos sen recreo, do desprestixio sistemático do noso idioma (para isto tamén hai frases de papel: incumplidas); da identificación única co alumno que máis se parece a nós mesmos, do turismo diario en transporte escolar...

Son momentos tamén para reflexionar sobre a marxinación dos case todos diferentes, da indiferencia dunha comunidade só atenta a que a escola non se desvíe un ápice dos seus propios recordos de escola, a de sempre.

Agora que unha nova —e seguramente desexable reforma— aparece no horizonte dos diarios oficiais, queremos que se nos informe e explique *cando e como* se vai rematar coa situación de miseria física e moral na que se segue a desenvolve-la escola pública neste país. Queremos coñece-los Plans de Equipamento Escolar e Infraestrutura, as normas técnicas para novas construcións, o Mapa Escolar de Galicia (non o mapa de situación das escolas), os Plans de renovación e dignificación do mobiliario e material didáctico dos centros, o decreto que desenvolva o artigo 14 da LODE (ese que descansa in per omnia secula seculorum dende a súa promulgación), os Plans de formación e perfeccionamento do profesorado, a comarcalización da administración e a planificación educativa de Galicia, a planificación lingüística. Pero queremos algo máis ca decretos e declaracións de intencións, debemos esixir unha *planificación* seria, con obxectivos, tempos, financiación, formas de xestión, control e participación comunitaria. Plans que empecen nun día e rematen noutro, avaliados seguindo procedementos científicos, é dicir, o que debía ser habitual en lugar da chapuza á que nos teñen afeitados para oculta-la súa ineficacia. *Plans* concretos e nada utópicos que teñan como fin a consolidación dunha escola digna, lonxe da inxustificable miseria na que nos movemos.

Os Movementos de Renovación Pedagóxica temos nesta tarefa un importante papel mobilizador. Para asumilo cremos necesario abandona-las prácticas substitutorias da administración, para poder ter un papel activo na difusión dos nosos obxectivos programáticos e na reivindicación dunha política educativa acorde con eles. A reflexión, a actuación programada e rigurosa e a intervención social, poden se-la nosa contribución a unha nova escola, a nosa area na engranaxe dun sistema educativo que serve á reprodución social, asumindo neste proceso a función contradictoria de ensinantes implicados nun sistema que queremos cambiar radicalmente.

## Os pais na escola

José Ramón Lago



PEPE CARREIRO

### ¿QUE FACEMOS COS PAIS NA ESCOLA?

A resposta a esta pregunta é un dos puntos que suscitar maior controversia e debate no ensino; por iso traemola hoxe aquí. Se ben hai quen podería plantexa-la polémica desde unha pregunta previa, que formularíase como: ¿Debe facer algo a escola respecto dos pais? As negativas taxantes a esta pregunta quizais o que están a negar é un xeito concreto de relación entre pais e mestres.

Por unha banda, síntese unha desconfianza respecto da laboura educativa que exercen os pais na casa que nalgúns casos repercute dun xeito moi notorio na evolución escolar dos nenos, e diante da que os pais manteñen unha pasividade que as orientacións dos mestres non logran mobilizar, xenerando un desalento e un rechazo cara a todo tipo de diálogo ou colaboración educativa entre pais e mestres. No extremo oposto, atopámonos coa reivindicación de certos pais de participar e incidir na dinámica escolar dun xeito que moitos mestres ven como unha función inspectora ou controladora por parte dos pais que, ademais de ineficaz e contraproducente para o desenvolvemento das relacións dentro da comunidade educativa, pecha a porta a outras maneiras de relacionarse que poideran ser máis satisfactorias para tódolos membros desa comunidade. Quizais esa postura de pais e mestres sexa a consecuencia da incapacidade da institución escolar para atopar un

modelo de intervención sobre as actitudes educativas que teña uns resultados axeitados, e para ofrecer unhas canles de participación real e efectiva dos pais no proceso educativo, nos que eles entendan e sexan conscentes da súa intervención. Pero ¿quen se ocupa da formación destes dous colectivos, pais e mestres, de cara a conquistar que esa colaboración sexa auténtica e eficaz?

A Administración comenza agora a sinalar algunhas canles para promover esa relación e colaboración. A partir da LODE desenvólense unha serie de leis e decretos que tentan regulala, como son a que se refire á constitución e funcionamento dos Consellos Escolares (D.O. Ga. n.º 76, 18-4-86) ou das APAS (D.O. Ga. n.º 14, 22-1-87). Sería ilusorio pensar que en base a decretos e Leis poderían regularse tódalas relacións dos membros da comunidade escolar, xa que en cada centro estas relacións teñen unhas características de seu que fan que teñan que desenvolverse modelos de traballo conxunto dos dous colectivos, axeitados a súa situación, nuns casos cun grao de colaboración estreito e noutros máis superficial e controlado. Por estas razóns cando nos planteamos darlle unha resposta a pregunta que facíamos na cabeceira optamos por ofrecer algúns dos modelos que permiten artellar e canalizar esas relacións fóra do marco dos Consellos Escolares.

Pretendemos dar a coñecer a pais e a educadores as liñas de traballo en base as que se poden elaborar plans que axuden a profundar

na relación entre os dous colectivos. Os artigos de C. Escudero e P. Tschorne, van nesa liña. O primeiro tenta de explicita-lo modelo de escola de pais, que tantas veces é mal entendido, como unha forma de estreita-la colaboura no labor educativo de pais e mestres. O segundo ven expoñer un modelo de formación de pais para o desenvolvemento da súa tarefa como xestores da escola dentro dos Consellos Escolares, de cara a fomentar que a súa participación nestes órganos sexa conscente, responsable e activa.

Ademais presentamos algunhas experiencias que se están a desenvolver en Galicia. Non pretendemos con elas esgotar nin representar tódalas que se esta a facer, senón que é só un intento de ofrecer tres xeitos de entende-las relacións ou a forma de traballar cos pais desde a escola. O artigo de Sabela Díaz narra un xeito de facer posible a colaboración dos pais dentro da tarefa de ensino dentro e fóra da aula. Os pais como colaboradores dos mestres nas tarefas extraescolares é o sentido da Biblioteca do Preescolar de Valladares descrita por M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez e Dolores Portabales. Unha aproximación ó modelo de escola de pais é o que desenvolveu na experiencia que expoñen M.<sup>a</sup> Isabel Alonso, M.<sup>a</sup> Teresa Iglesias e J. Ramón Lago. Rematamos cun artigo de Sánchez Arévalo, no que, como representante recoñecido das Asociacións de Pais de Galicia expón a situación actual e as demandas que os pais fan respecto da súa participación na escola.

# Metodoloxía e técnica das escolas de pais

Consuelo Escudero Alvaro

## INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN E HISTORIA

Clarexemos para comezar que se entende por *Escola de Pais*. Baixo esta definición atoparémolos en xeral cunhas actividades, organizadas por pais e profesores, dentro dun centro escolar e encamiñadas a informar ós pais sobre diferentes eidos da evolución dos seus fillos.

Os temas adoitan variar en torno a dous niveis, o desenvolvemento evolutivo da personalidade e os aspectos de aprendizaxe: etapas do desenvolvemento, sexualidade, aprendizaxe da lecto-escrita, disciplina, deberes, etc. As técnicas empregadas son múltiples e variadas, dende charlas-debate ata a dinámica de grupos.

Se facemos un chisco de historia, veremos que as escolas de pais son unha das primeiras e principais actividades das APAS nas escolas. Isto coincide co pulo e establecemento destas organizacións nos centros escolares.

Nese intre (anos 82/83 en Madrid) e por mor dunha crecente democratización da organización dos centros escolares, as organizacións de pais aparecen e collen forza, como un elemento importante do organigrama institucional da escola. Pasada unha primeira etapa de carácter máis reivindicativo, pola preocupación case exclusiva polas condicións físicas dos centros (estado das instalacións, reparacións, etc.); as APAS comezan a plantexarse tarefas máis dirixidas pola preocupación sobre a calidade dos programas pedagóxicos e pola súa participación na educación dos seus fillos. Isto lévalles, paralelamente, a cuestionar a súa colaboración cos profesores, non só polas actividades que eles poidan realizar en casa cos seus fillos, senón dentro do propio centro.



PEPE CARREIRO

Destas preocupacións xurden as actividades das *Escolas de Pais*. Organizadas pola APA e coa colaboración dos mestres, tentan artellar obxectivos de traballo e posibilidades de comunicación cos profesores. Aínda que non sempre respondan a estas características, podemos considerar que estes son os motivos que xogan implicitamente nunha demanda de formación de escola de pais.

Tanto se a iniciativa parte dos pais como dos profesores, e dende logo con maior razón se estes últimos non participan, adóitase requeri-la presenza dun técnico (xeralmente o psicólogo dos equipos que traballan

coa escola), ó que se lle supón experto en procesos evolutivos e de aprendizaxe e que ademais soe orientar no xeito de levar adiante o proxecto.

Mais como imos ver de contado, non só debe ter coñecementos sobre a psicoloxía individual do neno, senón ademais sobre os grupos e a súa dinámica dentro das institucións, así como das técnicas para manexalos. Xa que logo, vaise comprobar unha e outra vez, a importancia dun bo manexo da metodoloxía para a articulación dunha actuación clara, que axude na discriminación dos diferentes roles dentro da escola.

## ANÁLISE DA DEMANDA

Como en toda demanda, coa petición de axuda para a formación dunha escola de pais, o primeiro paso metodolóxico é a análise da petición mesma; comenzando así un proceso diagnóstico da situación. Para isto faise necesaria a recopilación de toda a información que consideremos pertinente, para saber que é o implícito na demanda, facendo xurdi-la necesidade de organizar unha escola de pais.

A situación de inicio variará moito se é a APA a única interesada e non conta por exemplo coa colaboración, ou o interese dos profesores. Isto pódenos facer sospeitar conflitos entre ambos dous estamentos, podendo, neste caso, xulgarse a actividade como unha posibilidade á que acuden os pais, para iniciar un contacto e amosar ós profesores a súa necesidade de colaboración. Pero tamén pode suceder o contrario, que polo momento e a situación particular xogue como un enfrentamento indirecto, acudindo a un técnico fóra do centro ó que se lle pode considerar como máis competente, marcando deste xeito a disconformidade dos pais cara dos mestres.

En ocasións pode darse a idea, nas APAS novas que teñen pouca implantación no colexio e cun número de socios baixo; coa pretensión de interesar ó resto dos pais na organización e animalos a colaborar. Mesmo pode ser que a iniciativa xurdira dun grupo de pais que non están institucionalizados.

Pode ser que os temas solicitados para traballar no desenvolvemento da escola, sexan de interese xeral, ou ben altamente conflictivos, por diferentes razóns. Entre estas podemos atopar, a existencia dun alto índice de suspensos no centro, problemas de comportamento ou disciplina, alto índice de fracaso escolar, conflito aberto en determinados cursos, etc. Todo isto pode levar a un alto grao de desacordo entre pais e profesores, á hora de establecer e desenvolver un determinado proxecto pedagóxico.

Outra posibilidade é que sexan os profesores os que se encargan de realiza-la demanda, preocupados pola pouca colaboración que obtéñen dos pais ou polo seu descoñecemento de como orientalos. En calquera caso, o interese por organizar esta experiencia pode ser xeralizado a todo o centro, ou estar localizado

unicamente nalgúns cursos ou ciclos.

Como vemos a variedade de circunstancias que poden estar xogando son moitas e cada unha delas supón unha intervención metodolóxica distinta. Por último hai que coñecer se a petición é de axudar a organiza-la escola de pais ou ben, se a organización xa está establecida e se trata unicamente de desenvolver un tema concreto.

Un aspecto importante a discriminar é a petición implícita de asistencia, ben sexa por síntomas sobre a aprendizaxe dos alumnos, ben por conflitos entre grupos (pais-profesores); xa que senón se deslindan aparecerán constantemente peti-

cións individuais de diagnóstico ó longo de tódalas actividades da escola de pais.

## METODOLOXÍA E TÉCNICA

Unha vez realizada a análise da situación, cómpre deseña-la metodoloxía axeitada, en canto os temas a tratar e o xeito como se van desenvolver, para establecer un encadre claro. O encadre débese realizar tanto coas persoas que fixeron a demanda, como con aquelas coas que se vai traballar (poñamos por caso a APA e o resto dos pais).

Para recolle-los temas que susciten interese ou ben conflito, dun

VICENTE



xeito máis amplo e para non restrinxirse unicamente ó filtro que fixeran os directos demandantes, é interesante realizar xuntanzas ou consultas, co resto de pais e profesores. Dependendo das posibilidades, pódense utilizar diferentes técnicas: assembleas, xuntanzas de grupo por niveis ou ciclos, etc. De aquí pode xurdir unha diferenciación de intereses e necesidades entre pais e profesores, dependendo dos cursos e das idades dos rapaces; xa que diferentes momentos evolutivos requiren tratamentos distintos.

No encadre do traballo debe quedar clara toda a metodoloxía. Os temas a tratar, a periodicidade das xuntanzas, o lugar das mesmas e os participantes nos seus respectivos roles. Así como a data de comezo e terminación da escola de pais, e se se vai establecer algún mecanismo de avaliación.

O encadre garanta un orden, presenta o marco que vai posibilitalo traballo. Non só o desenvolvemento dos temas, senón a discriminación dos distintos lugares que van ocupalos participantes.

A metodoloxía máis axeitada e que ofrece maiores posibilidades de participación é a dinámica de grupos, xa que logo traballa a participación activa de tódolos implicados, pais e mestres, no desenvolvemento dos temas, e non só a súa asistencia pasiva. Posibilitando deste xeito o cuestionamento a nivel individual e grupal da súa relación cos fillos e alumnos. Este prantexamento esixe un tratamento particular por parte do técnico da información e formación dos grupos.

## A ORGANIZACIÓN DO GRUPO

En primeiro lugar cómpre organizar os grupos segundo as afinidades ou intereses, o que pode ofrecer de entrada unha primeira cohesión sobre a tarefa a traballar. Na escola estes grupos pódense formar en función de cursos ou ciclos, agrupando ós pais e mestres en torno ás necesidades concretas da idade e momento da aprendizaxe dos alumnos; para facilita-lo traballo dos temas segundo as diferencias que se dan en cada nivel. O tema concreto en cuestión, poñamos por caso a sexualidade, pódese desenvolver de xeito moi distinto se se traballa con pais de nenos de preescolar, ciclo medio ou supe-

rior, como é doado supór.

É preciso ademais que o técnico leve preparado un mínimo de información para encadra-lo traballo, e que esta información xogue como un disparador da discusión. O traballo en grupo require por parte do coordinador que ocupe un lugar dinamizador e organizador da interrelación entre os participantes. Hai que ter en conta que este encadre do traballo non é clínico, é dicir non son grupos terapéuticos, senón grupos de discusión. O que tampouco exclúe que estean implicados problemas de relación pais-fillos, mestres-alumnos, pais-mestres, pero o traballo de elaboración non pode recaer en problemáticas concretas sobre calquera alumno, xa que deste xeito deslizáramonos cara unha vertente clínica. O marco do traballo, se o tema a desenvolver é a sexualidade, debe xirar sobre as características xerais de determinada idade e as dificultades que pais e profesores atopan, para aborda-lo tema cos seus fillos.

No proceso do grupo hai que clarexar, e esta é unha función clave da coordinación, o lugar axeitado para as consultas individuais, se é que existe e senón sinala-la súa ausencia. Este punto que sempre hai que sinalar ó longo de todo o traballo, é fundamental para discriminar diante dos participantes, os distintos espazos de traballo e os diferentes lugares, tanto para os profesores, como para os pais e a APA.

Pódese comprobar sen lugar a dúbidas que se este tipo de intervencións non se realiza, o traballo da escola de pais remata nun rebumbio xeralizado, onde cada un dos participantes pugna por conta-lo seu caso particular, esperando a solución inmediata ó problema e inutilizando deste xeito o traballo grupal.

Para dar apertura ó traballo do grupo é imprescindible que a información aportada polo coordinador estea organizada de forma aberta. No sentido de non pecha-lo tema con afirmacións categóricas, senón de plantexar preguntas e cuestiona-lo saber. Isto facilitará que os participantes expresen as súas dúbidas e comence a dinámica grupal. O traballo de coordinación consiste en facilitar esta discusión entre os membros do grupo, evitando a tendencia xeral de establecer unha relación directa de cada membro do grupo co coordinador; dun xeito semellante á que se dá no grupo-clase, entre os alumnos e o profesor. É dicir hai que tra-

balla-la interrelación e aceptación por parte dos participantes da verba do outro, e do valor que esta ten.

É interesante ver cando isto se pode levar adiante, como os pais se preguntan e contestan uns a outros, dende os seus propios coñecementos. Este desenvolvemento será sempre máis útil que impór ó grupo unha información técnica perfecta, pero que é recibida sempre como allea e impide a inclusión e a elaboración dende a propia experiencia. Ademais de que facilita asumi-los recursos propios dos pais diante dos problemas, posibilitándolles unha autonomía e independencia de pensamento, respecto do técnico e un respecto polas opinións e xeitos de pensar dos outros pais. Isto indirectamente daralles máis facilidade para escoitar ós seus fillos, diferenciándoos en parte dos seus propios desexos e necesidades.

Este traballo sempre resulta difícil, pola falta de costume da poboación en xeral, para participar en discusións onde se require falar e escoitar (digamos de pasada que isto mesmo lles ocorre ós nenos). Por tanto, o labor do coordinador estará dirixido a recoller e artellar tódalas ideas, opinións e dúbidas que xurdan do grupo, para que este poida conciencia-lo seu traballo. Adóitase escoitar nunha escola de pais, cando se leva un bo rato traballando, a coñecida frase: *Aquí non facemos ren*, emerxente, claro está, do desconcerto que levanta nun grupo a dinámica de traballo diferente á habitual.

Para que a elaboración sexa máis evidente, pódese establecer no encadre, que cada sesión grupal conte cun secretario que vaia tomando nota das dúbidas ou conclusións que vaian xurdindo no grupo e que as lea ó remate. Deste xeito poderase visualizar mellor todo o proceso de discusión. O secretario debe saír dos integrantes. Comprobamos que case sempre se delega esta función nalgún membro da APA, o que ten o dobre beneficio de situalo nun lugar de responsabilidade diante dos pais e deixar ceibe ó coordinador para seguir máis atentamente a dinámica do grupo. O material así recollido é tamén moi útil para a avaliación final.

## CONCLUSIÓN: A AVALIACIÓN

O desenvolvemento do grupo sirve, para que os pais coñezan os pro-

blemas que teñen outros e vexan que non son os únicos, así como para acercarse máis ós profesores se están presentes. Isto non quere dicir que non se produzan conflitos e que todo se desenvolva de xeito idílico, pero sempre se poderán abordar dun xeito máis apropiado, cando se dan nun marco de traballo establecido e non como sucede na maioría das ocasións nos corredores ou de portas afóra.

Ó longo do proceso grupal, o desenvolvemento dos obxectivos da escola de pais, ofrecerá información

sobre cales son os principais conflitos que plantexan os pais con respecto dos fillos e a eles mesmos, que grao de colaboración hai entre pais e profesores, e a participación destes na comunidade escolar. Así como o nivel de elaboración que poden acadar e os recursos propios cos que contan. Todos estes datos serán útiles á hora da avaliación e para a continuación da actividade máis adiante, ou ben para a aparición doutras demandas.

A avaliación final é un momento especialmente importante xa que su-

pón o recoñecemento por parte do grupo do traballo feito. Para as sesións de avaliación é interesante recolle-lo material de tódalas xuntanzas, aportado polos secretarías, se se organizou así. Senón, o coordinador pode sintetizar os puntos debatidos en cada tema e as conclusións ás que se chegou. Hai que elaboralo de xeito breve, claro e aberto. É dicir cos mesmos criterios cos que se elaborou a información sobre os temas. É moi útil realiza-la síntese por escrito, para que sobre este documento se realice a avaliación.

O obxectivo desta sesión avaliativa é asumir por parte do grupo o percorrido feito, as dificultades xurdidas e os posibles baleiros deixados; é dicir temas que saíron pero que non se poideron traballar, ben por falta de tempo ou pola propia conflictividade que conlevaban. Isto permitirá confrontar as expectativas do comezo, tanto explícitas como implícitas e os resultados finais, comprobando se se cumpriron ou non.

Cómpre sinalar tamén, as necesidades que se foron detectando ó longo do proceso. Non só con vistas a continuar a experiencia, que pode suceder, senón en función doutras actividades que poden pasar pola reorganización de determinadas funcións dos pais, ou da APA dentro do Colexio; ou ben por certos cambios no proxecto pedagóxico do centro. O sinalamento debe incluí-las posibilidades reais para pór en práctica estes cambios.

Deste xeito os participantes poderán entender, que a actividade da escola de pais está artellada co resto da organización da institución e en ningún caso é allea a ela, nin está á marxe dos seus intereses no centro e do traballo educativo dos seus fillos.

Os pasos técnicos e metodolóxicos que vimos, son imprescindibles á hora de desenvolver unha escola de pais ou calquera intervención na institución escolar, xa que supoñen a creación dun espazo grupal de discusión, onde se depositarán e aparecerán os conflitos latentes entre pais, profesores e alumnos. Unha boa metodoloxía pode favorecer a súa aparición explícita e a súa elaboración na medida que corresponda ó encadre do traballo, así como a discriminación doutros lugares axeitados para abordalos.

VICENTE





## A formación dos pais do consello escolar: unha asignatura pendente

Patricia Tschorne



PEPE CARREIRO

### A NOVA LEXISLACIÓN EDUCATIVA

A promulgación da Constitución española, o 6 de Nadal de 1978, iniciou unha nova etapa na política do Estado Español en tódolos campos, e por ende, no da educación. No seu artigo 27.7., recoñecía por primeira vez que "os profesores, os pais e no seu caso os alumnos, intervirán no control e xestión dos centros sostidos pola Administración con fondos públicos, nos termos que estableza a Lei".

A Lei Orgánica 5/80 de Estatuto de Centros Escolares (LOECE) e logo a Lei Orgánica 8/1985, do 3/VII Reguladora do Dereito á Educación (LODE) concretizaron este decreto no art. 41.1. onde se especifica que comporán o Consello Escolar "un número determinado de pais de alumnos e alumnos eleixidos respectivamente, entre eles mesmos, que non poderá ser inferior a un tercio do total de componentes do Consello".

Polo tanto, o Consello Escolar é teoricamente o órgano colexiado do Centro onde se fai posible a participación conxunta de tódolos repre-

sentantes da Comunidade Educativa, para resolver os posibles problemas e desenvolver a xestión e control do Centro.

A LODE definiu a proporción de cada sector, pero non especificaba o seu número concreto. Os regulamentos posteriores, dictados polo MEC e as diferentes Comunidades Autónomas, concretan este número, con lixeiras variantes segundo os casos. A modo de exemplo sinalamos no cadro I a composición fixada polo MEC, a Generalitat de Cataluña e a Xunta de Galicia.

### MAIORÍA, MINORÍA, VOTACIÓN OU CONSENSO

Non podemos esquecer que as relacións entre pais e mestres son, en ocasións, conflictivas e, ás veces, ata chegan a petrificarse en dous bloques "enemistados": un de pais e outro de mestres.

No Consello Escolar, dalgún xeito, pónense a proba as relacións entre pais e mestres e se non existe dende o inicio unha vontade de entendemento, as xuntanzas do Conse-

llo poden converterse nun verdadeiro "campo de batalla".

Se analizámo-la composición do Consello Escolar (ver, de novo, cadro I), é evidente que os pais están en minoría. Isto significa que se os pais desexan defender a ultranza as súas posturas, rematarán por perdelas, cando as diverxencias se resolvan por vía votación. Conviría, polo tanto, que as decisións finais sexan froito dunha vontade de entendemento entre tódolos membros do consello. Ambolos dous colectivos non deben perder de vista que, por riba de intereses puntuais diferentes, teñen un obxectivo común: a mellora da educación dos rapaces.

Non cabe dúbida que consensuar non é doado, mais, neste caso, cremos que é fundamental chegar a acordos consensuados, sempre e cando toda a Comunidade Educativa vexa reflexados os seus puntos de vista no consenso final. Chegar ó consenso é unha TÉCNICA que se aprende (mesmo a través de cursos que, por exemplo, as grandes compañías multinacionais non dubidan en financiar para os seus executivos).

## FUNCIÓNS E ATRIBUCIÓNS

No papel, o Consello Escolar ten atribucións que deberían permitirlle incidir de forma determinante na dirección do centro. Vexámolo máis de vagariño.

O Consello Escolar debe xuntarse tres veces ó ano, unha por trimestre e sempre que o convoque o Presidente ou o solicite alomenos un tercio dos seus membros.

O Consello Escolar debe xestionar-lo centro, é dicir: defini-los seus obxectivos e desenvolve-los;

-los medios e recursos disponibles para planifica-lo uso que se fará des-tes; decidi-las accións necesarias e controla-lo seu exercicio e avalia-los resultados obtidos.

Ademais ten, entre outras funcións, as de:

- elixir ó Director e designar ó equipo directivo por el proposto;
- decidir sobre a admisión de alumno;
- resolve-los conflictos e impó-las sancións en materia de disciplina dos alumnos;

- aproba-lo presuposto;
- aprobar e avalia-la programación xeral do centro;
- elabora-las directrices para a programación e desenvolvemento das actividades escolares complementarias, visitas, viaxes, etc.;
- establece-los criterios sobre a participación do Centro en actividades culturais, deportivas e recreativas;
- aproba-lo "Regulamento de Réxime Interior do centro";
- promove-lo uso óptimo das instalacións e velar pola súa conservación e renovación.

VICENTE



No centro escolar é vital que este conxunto de funcións se realicen coa participación real de tódolos sectores implicados, para o que é imprescindible que os participantes teñan un coñecemento real da situación e das posibles vías de solución.

Sen embargo, a promulgación da nova lexislación e os seus respectivos regulamentos non foron acompañados de propostas sobre a formación que necesitan os pais e mestres para poder exercer con eficacia os seus mandatos. Como tampouco dunha lei presupostaria que financie, entre outros, a formación e a reciclaxe de mestres e pais.

## FORMACIÓN DOS PAIS DO CONSELLO

Sen a formación dos pais é evidente que a Lei ficará como papel mollado. Esta preocupación levounos en Cataluña, a organizar no marco do movemento asociativo de pais un curso de "formación-información" destinado ós representantes dos pais nos consellos escolares.

Dende o *Servicio de Asesoramento para pais da Federación de Asociacións de Pais de Cataluña (FAPAC)*, recolléronse as dúbidas e as necesidades dos pais pertencentes ós Consellos. En síntese, puídemos observar:

- unha falta de información sobre a lexislación vixente en materia educativa: Constitución, LODE, etc.;
- unha escasa formación dos pais en temas relacionados coa escola: sistema educativo, competencias administrativas, etc.
- unha ausencia de reflexión profunda sobre a Comunidade Educativa e sobre a relación pais/mestres.

Por outra banda, constatamos que non existía por parte das distintas administracións ningunha programación de cursos destinados a responder a esta necesidade. Só atopamos no *Departamento de Dinámica Educativa do Concello de L'Hospitalet* unha preocupación idéntica á nosa, que nos levou a elaborar conxuntamente, (durante outubro e novembro de 1986) un programa de curso concebido especialmente para os pais dos Consellos Escolares.

### UN PROGRAMA ESPECÍFICO

Os obxectivos xerais deste programa (que non se ideou como definitivo, senón máis ben aberto a modificacións e adaptacións) son:

1. Transmitir información relativa ás atribucións dos pais nos Consellos Escolares.
2. Facilitar e potencia-la participación dos pais na propia escola.
3. Favorece-lo intercambio entre os pais representantes das escolas dun mesmo sector.
4. Dar a coñecer: a) o funcionamento da escola: que é e cómo se elabora un proxecto educativo; b) que é e cómo elabora-lo Regulamento de Réxime Interior.
5. Xenerar actitudes de reflexión sobre as situacións que se desenvolven dentro do Consello.
6. Aumenta-la capacidade de traballo en equipo e de decisión consensuada.

#### Metodoloxía

O curso está dividido en cinco sesións de dúas horas e media cada unha. Para lograr unha máxima participación activa dos asistentes e unha operatividade das sesións, só se acepta unha inscrición de vintecinco participantes por curso, representando, polo menos, varias escolas.

As sesións son fundamentalmente prácticas. Utilízanse técnicas de dinámica de grupo para fomentar-la participación, desenvolve-la imaxinación e aportar datos reais (remuíño de ideas; estudo de casos; lectura de documentos; traballo en pequenos grupos; cuestionarios; dramatizacións).

Ademais, estímúlase o traballo de reflexión sobre as actividades realizadas.

Cadro I

| COMPOSICIÓN, NOS CENTROS PÚBLICOS DE EXB, DO CONSELLO ESCOLAR |       |         |          |       |      |        |      |        |       |  |
|---|-------|---------|----------|-------|------|--------|------|--------|-------|--|
| N.º de aulas  | Dtor. | Xefe E. | Concello | Prof. | Pais | Alumn. | PAS. | Secre. | TOTAL |  |
| <b>MEC</b>  |       |         |          |       |      |        |      |        |       |  |
| 16 ou máis  | 1     | 1       | 1        | 8     | 5    | 3      | 1    | 1      | 21    |  |
| 8 a 16  | 1     | 1       | 1        | 4     | 3    | 2      | 1    | 1      | 14    |  |
| <b>CATALUÑA</b>   |       |         |          |       |      |        |      |        |       |  |
| 20 ou máis  | 1     | 1       | 1        | 6     | 4    | 2      | 1    | 1      | 17    |  |
| 8 a 19  | 1     | 1       | 1        | 4     | 3    | 1      | 1    | 1      | 13    |  |
| <b>GALICIA</b>  |       |         |          |       |      |        |      |        |       |  |
| 16 ou máis  | 1     | 1       | 1        | 8     | 8    | 3      | 1    | 1      | 24    |  |
| 8 a 15  | 1     | 1       | 1        | 5     | 5    | 2      | 1    | 1      | 17    |  |
| 7 a 5   | 1     |         | 1        | 3     | 3    | 1      |      |        | 9     |  |

*Tódolos participantes teñen dereito a voz e voto, agás o secretario que só ten dereito a voz.*

Cadro 2

### CONTIDO DO CURSO PARA PAIS DOS CONSELLOS ESCOLARES

- Primeira sesión:* –Problemas que poidan plantexarse na Comunidade educativa.  
–Sistema educativo.  
–Competencias e funcións da administración na escola.  
–Recursos dos Concellos.
- Segunda sesión:* –Análise da lexislación vixente:
- art. 27. Constitución.
  - LODE.
  - Regulamento (LODE) da Comunidade Autónoma.
- O Consello Escolar.
- Terceira sesión:* –O Proxecto Educativo: actividades “escolares” e “extraescolares”.  
–Qué é un proxecto educativo.  
–Formas de redactalo.
- Cuarta sesión:* –O Regulamento de Réxime Interior.  
–Qué é, e xeitos de redactalo.
- Quinta sesión:* –A participación dos pais na escola.  
–Como transmiti-la información dende o Consello Escolar, por medio da APA, a tódolos pais.  
–Funcións da APA en relación co Consello Escolar.  
–Avaliación.

## VALORACIÓN DOS CURSOS REALIZADOS

Ó remate de cada curso tanto os participantes como os responsables do curso (especialistas en traballo con pais-formados no Servicio de Asesoramento da FAPAC : psicólogos, pedagogos, mestres, asistentes sociais) realizan unha avaliación dos obxectivos, contidos e efectividade das sesións.

En conxunto, durante o ano escolar 1986/87, duascentas escolas públicas de EXB de varios Concellos de Cataluña participaron neste tipo de cursos.

A maioría dos asistentes lograron obte-la suficiente información teórica/práctica sobre lexislación educativa vixente, xestión do centro e sistemas de comunicación cos pais da Xunta da APA e a que, cun alto grao de seguridade, facilitaralle a súa tarefa dentro dos Consellos Escolares.

Compartíronse experiencias e establecéronse contactos personais que permitirán nun futuro, un maior acercamento entre pais de diferentes consellos escolares.

Nalgúns casos os pais que asistiron ós cursos comprometéronse —a partir de propostas feitas por eles mesmos— a transmitir toda a información recibida ó resto dos pais da escola.

Logrouse crear espazos de reflexión de pais e directores das escolas, así como de pais e mestres.

Organizáronse grupos de traballo sobre: proxecto educativo, Regulamento de Réxime Interior e escolas de pais.

## PERSPECTIVAS

Mellora-la participación dos pais na escola non só depende deles: para acadar este obxectivo cómpre tamén a intervención coordinada de diferentes institucións.

Coidamos que é imprescindible potencia-la formación dos pais por medio de:

- Cursos de información/formación, realizados polas Federacións e Confederacións de Pais e subvencionados polas diferentes administracións: concellos, diputacións, etc.
- Creación de espazos de reflexión para pais de diferentes escolas, onde poidan contrasta-las súas actuacións nos consellos escolares.
- Garantir canles áxiles de información entre o Consello Escolar e a Xunta da APA.
- Estructurar grupos de traballo formados por pais, mestres, pedagogos para reflexionar sobre: educación, proxecto educativo, reforma educativa, etc.

VICENTE



## MÁIS SOBRE FORMACIÓN

O plantexamento do limiar da LODE: "a comunidade escolar activa e responsable é coprotagonista da súa propia acción educativa", debería abrir novas perspectivas á acción das APAS, sempre e cando estas redefinan as súas funcións e o seu "espacio".

Por outra banda, para que as APAS non sexan meros "xestores", o Servicio de Asesoramento para pais de FAPAC elaborou un curso de XESTIÓN PARA XUNTAS DE APAS que intenta precisamente ofrecer ferramentas para reforza-la capacidade de reflexión e o protagonismo dos pais no eido da educación.

Por último, quixera insistir na necesidade de interrogarnos seriamente sobre as múltiples razóns —algunhas coiunturais, outras máis profundas— da pouca participación dos pais, e sobre os camiños que poden levar a melloralas cualitativa e cuantitativamente. Quizais entre os vieiros que podamos coller nesa dirección, atópase o reforzar notablemente a formación e a información dos pais. Non é certamente o único, pero é un camiño á man de tódolos profesionais da educación, e, dende o meu punto de vista, non sirven excusas para non percorrelo, sobre todo se o acompañamos dun teimudo traballo de convencemento (debemos lembrar que moitas veces non dá froitos inmediatos) para incorporar á comunidade educativa a tódolos seus actores potenciais.

P.T.

## BIBLIOGRAFÍA

ESTEBAN FRADES, Santiago; BUENO LOSADA, José: "Claves para la renovación de un centro educativo" Folletos de Educación n.º 3, editado polo Concejo Educativo de Castilla-León.

PEREZ SAÑUDO, Carlos: "Los Consejos Escolares", Serie Participación, n.º 3 Cuadernos del C.E.M.O.A.P. editado por la Consejería de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Murcia.

VILLALTA, María; Tschorne, Patricia; Torrente, Manuel: Los padres en la escuela Ed. Làia, Barcelona 1987.

## A relación pais-escola en Pantín

Sabela Díaz Regueiro



*As familias de excursión*

En Pantín hai unha pequena escola unitaria, con tres niveis: preescolar e 1.º. Como por desgracia é frecuente, ten máis menos do que é aconsellable para dar unha verdadeira atención. Os nenos veñen en autobús, que pagan os pais, e para que non lles saia aínda máis caro, hai unha xornada continua e os nenos non teñen todo o horario. O espazo da escola é mínimo o que dificulta, cando non impide, facer moitas actividades.

É unha escola galega, en galego, que fai: saídas, correspondencia escolar, comidas co recollido do pequeno horto escolar; que ten talleres e os nenos fan bores no seu ir e vir lúdico e de responsabilidades, que ten biblioteca e os nenos e nenas levan libros e contos para casa (e ás veces xogos) para ler ou que lles lean se eles aínda non saben facelo. Os nenos e nenas cantan, xogan, cosen, clavan, pintan, traballan co barro, fan murais, etc., etc., ferve en actividades e movemento... Pero a escola non debe ser un gueto e por iso o primeiro que nos plantexamos é a relación cos pais.

### ¿EN QUE PODEN PARTICIPA-LOS PAIS?

—Fanse xuntanzas mensuais nas que se fala dos problemas da escola, de como van os nenos, dos temas que se están a traballar, das actividades e saídas que nese mes se pensan facer, explícase o uso e beneficio dalgún material didáctico, prepáranse excursións, danse orientacións de alimentación, etc. etc.

—Fanse entrevistas persoais, á parella, para recoller datos dos nenos e comentar máis polo miúdo os plantexamentos educativos da escola, principalmente no ano que entran.

—Fanse excursións para tódalas familias, en domingo, e teñen un gran éxito. Nestas excursións hai unha parte de visita cultural e outra de convivencia. Fomos xa a museos, aeroporto, serras, castelos, mosteiros, pazos, etc. Cada excursión prográmase cun pouco de todo da zona que se visita, cun obxectivo claro de acercar ás familias á súa historia, arte e cultura. Coido que esta actividade redonda nun gran beneficio e aproveitamento cultural para os ne-

nos, mais que si foran só os nenos, pois o proveito cultural e de lecer dos pais e irmáns tamén repercute positivamente neles.

—Fanse xuntanzas coas nais dos nenos de 3 anos, que entrarán no próximo curso. Ocorreuseme ó ve-lo nivel dos nenos, baixo, ó meu entender debido ós poucos estímulos culturais que reciben na familia; pensei que se facía unha especie de "preescolar na casa" cos de 3 anos, a cousa variaría... e certamente agora se nota... Propúnxeno cada ano e ata agora sempre houbo bastante boa resposta.

Facemos xuntanzas mensuais dende nadal ou novembro ata xuño. Cada sesión parte de que as nais conten como lles foi co material que lles din o mes anterior, como o acolleron os nenos, que problemas tiveron etc. Logo aprenden o novo: 2 contos, 2 ou 3 cancións, algunha máis con mímica, algunha adiviña e recitativo, algún xogo etc. (que levan a casa en fotocopia), ademais de orientacións de como traballalos cos nenos. Tamén lles proporciono orientacións educativas en xeral, así

como graduarlles certas cousas moi sinxelas para que os nenos fagan en papel: rasgar, retallar, picar, etc. con indicacións moi precisas do que teñen que facer, ademáis de debuxo libre. Como o material é de cultura galega e por suposto en galego, eles mesmos xa van rompendo cos hábitos desta zona galega falante, que pasa ó "castellano" cando fala cos nenos.

—Están sempre invitados, as familias e os veciños, ás festas e festivais: no Nadal, antroído, Letras Galegas, fin de curso.

—A aula está sempre aberta a que nos visiten cando queiran ou pasen a mañán con nós, aínda que para preguntar polo fillo faise fóra do horario.

—Hai tamén unha biblioteca para pais, libros de sicloxía, educación, temas sociais etc. Non se pon data de entrega prefixada, entregámos segundo acaban de lelos.

## COLABORACIÓN DOS PAIS

—Na xunta económica e no consello escolar.

—Acompañando nas saídas, pois son nenos pequenos e para maior seguridade é necesaria a colaboración dos pais.

—Participando na preparación de festas e festivais.

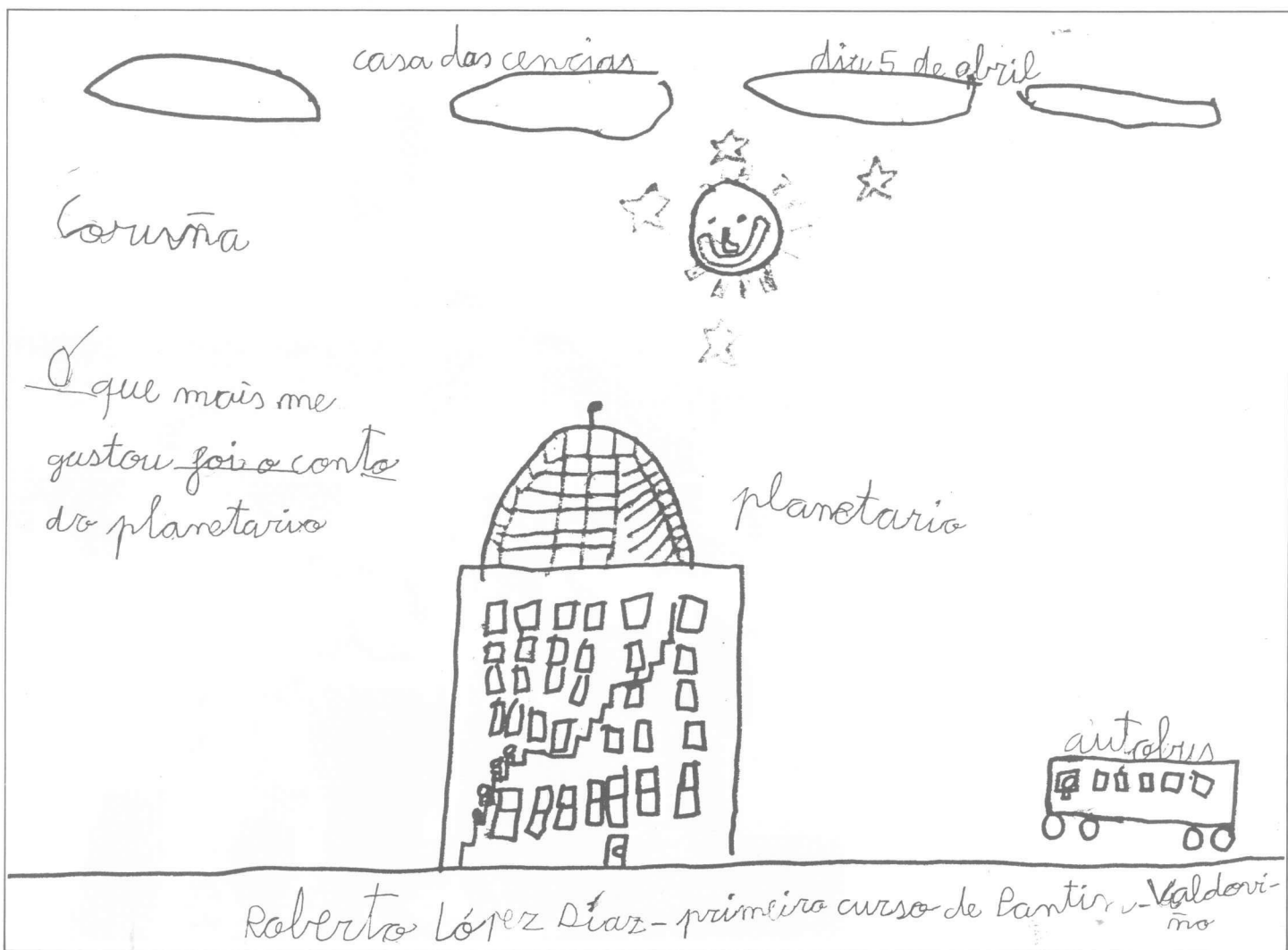
—Facendo material didáctico para a escola: marcos de tear, figuras xeométricas de madeira, marcos de abotoar, atar, etc., caixa para letras de compoñer, gaiola para hamster, aparatos no patio cuberto, para facer ximnasia e xogar; poñer estantes, etc., etc., amañando xogos deteriorados, contos etc., fregar e lavar fichas plásticas e de madeira, para ter maior hixiene etc.

—Mercando por xunto o material en común e os libros dos nenos para que quede o tanto por cento de des-

conto para a escola, así como poñer cartos do fondo para mercar material que sexa necesario para o curso.

—Vindo á aula a colaborar nas tarefas manipulativas dos nenos. Se veñen toda a mañá, atenden mentres se explica e fala do tema, ou se contamos contos, ou se vemos diapositivas, ou se facemos xicomotricidade etc., a non ser que veñan a aportar algo xusto do que se está a facer. Cando se pasa ó traballo individual os pais, colaboran nos talleres e actividades do tipo manipulativo, fundamentalmente cos de 5 anos, pois, tal como temos orgaizado o traballo neste nivel vimos que nos era máis útil.

Poñámo-lo exemplo de compoñer palabras: hai unha verba ou frase escrita na pizarra que cada neno (dun nivel) debe pasar a compoñer, no seu momento, no recuncho que ten todo o necesario para facelo. O neno ou nena vai alí, compoñe e chá-



mame para que comprobe que está ben e sinalando cada palabra segundo me vai dicindo (antes traballou a frase e sabe o que pon), logo ten que recoller cada letra no seu lugar, e avisa para que veña outro compañeiro. Cando está unha nai controla este taller, así os nenos non teñen que esperar tanto pola mestra que pode atender máis a outro grupo. Os nenos están mellor atendidos, acaban antes e poden facer máis actividades.

O mesmo pasa coas frases puzzle, comprobando que as emparellaron ben ou cos cartóns de prelectura nos que teñen que emparella-la foto cun cartonciño que ten a verba que nomea o que hai na foto (eles orientanse pola verba que está escrita por detrás da foto).

Cando fan fichas de pegar: ordeando tamaños ou emparellando figuras iguais, etc. Cando fan paquetes con fabas, de 5 ou 7 etc., comprobando que van contando ben, ou se teñen 4 garabanzos e van aumentando fabas, mirando que se van reflexando ben no papel.

Se están reseguindo unha grafía controlar que o fan con direccionalidade adecuada.

Aguantando por exemplo dos enormes castelos de cartón que se fan para unha comparsa, mentres os rapaces atan as solapas, ou pican portas e fiestra ou pintan etc. para que non se derrumben mentres traballan etc.

Ensinando a facer lazos, a abotoar, controlando ós que están traballando no tear se todavía son pouco experimentados. Xogando con algún ó dominó ou controlando a algún que todavía non sabe usar moi ben o "miniarco" etc. etc.

Esta colaboración sempre é voluntaria, coa miña presenza, baixo as miñas directrices e facemos incluso xuntanzas para comentar a colaboración, pero loxicamente se unha nai fai unha suxerencia que é adecuada e factible, pois é moi ben acolida, e faise.

Loxicamente, e pola propia experiencia con esta colaboración, a escola vese grandemente enriquecida, en material en conexión escola-casa, en atención máis persoalizada, en sentirse os nenos máis atendidos, en que os nenos que se sinten perdidos no grupo se sintan máis apoiados, nun ambiente máis afectivo, fanse moitas máis actividades pois os nenos teñen que parar menos tempo esperando pola mestra. Ademais a

APA, organizou conmigo (recabando tamén a axuda da *AAVV e Deportiva do Pantín e o Axuntamento de Valdoviño*) o II.º Certame Literario "Ramalleira" das Letras Galegas, (iniciado por min o primeiro ano), dirixido a tódolos rapaces e rapazas de Pantín que están na EXB. Fíxose un cursiño previo para facer contos, comics, poesías, e cos traballos presentados fíxose unha exposición, déronse re-

galos a tódolos participantes (libros en galego e pinturas), houbo unha sardiñada para todo Pantín e os nenos desta escola regalaron debuxos ós organizadores. Todo isto nun intento de que a escola sexa un fermento de cultura para toda a parroquia.

S.D.R.

*Os nenos de catro anos de excursión en Cedeira. Acompañan dúas nais.*



# A biblioteca do Preescolar de Valadares: a colaboración entre pais e mestres

M.<sup>a</sup> Carmen López Rodríguez  
Dolores Portabales Vázquez

## LIMIAR

Ó remate do curso 1984-85, revisando a participación que tiñan os pais na escola, atopámonos que o que fixeramos ata entón foran pequenas festas, pequenos arranxos do edificio ou do patio e moitas xuntanzas para falar dos rapaces e de como facerlles máis ledo o feito de vir á escola. Xunto a isto, vimos que unha das preocupacións máis fortes dos pais era que os rapaces aprenderan a ler e escribir.

Diante desta situación, e xa no curso 1985-86, aproveitando a II.<sup>a</sup> Campaña de Animación a Lectura, lanzada polo Concello de Vigo, puxemos en funcionamento o proxecto: "*Tódolos días un conto*".

Os obxectivos que pretendíamos cubrir con este proxecto eran, entre outros:

- Fomenta-lo pracer pola lectura.
- Axudar a afondar a comunicación pais-fillos a través do conto.
- Estreita-las relacións familia-escola.
- Facilita-la igualdade de oportunidades de todos para a cultura.

Para isto, pretendíamos que o conto fora recollido polos pais na escola e lido por eles mesmos ós nenos, na casa. Os propios pais serían os que organizarían a biblioteca e realizarían os procesos de préstamo dos libros.

## A POSTA EN FUNCIONAMENTO

Na assemblea de principio de curso de 1985-86 deuse a coñece-lo proxecto ós pais, que o acolleron



ben. Nesa mesma assemblea nomeáronse cinco representantes dos pais e dúas mestras que pasaron a formala comisión xestora da biblioteca.

As primeiras xestións realizadas foron: comunica-lo proxecto ó Concello e á Delegación Provincial de Educación. Escribir cartas a tódalas editoriais para que nos enviasen os catálogos dos libros e a lista dos prezos. Pedir ós pais o acondicionamento dun local no corredor da escola, pois non tiñamos ningún espazo libre, a parte das aulas. Solicitar unha subvención da APA para merca-los primeiros libros, á espera de que o Concello e a Delegación respostasen ás nosas solicitudes. Face-la normativa de funcionamento, e enviala ós pais.

Froito destas xestións recibimos unha primeira dotación de cartos do Concello, da APA e da Caixa de Aforros de Vigo, que serviron para merca-la primeira remesa de libros, o

resto dos organismos consultados non contestaron.

A Biblioteca comenzo a funcionar no Nadal de 1985, as normas de funcionamento que enviamos ós pais poden resumirse en: a biblioteca funcionaría dous días á semana de 5 a 6 do serán. Permitíase ter cada libro na casa durante o período dunha semana. Os que se retrasaran na entrega dos libros terían que pagar unha "multa" de vintecinco pesetas, destinadas a un fondo para merca-los libros. Ademais se deixaba moi clara a necesidade de que os libros foran ben coidados.

Para o funcionamento interno, elaborouse un listado numerado dos pais e dúas fichas por libro, unha para anota-los préstamos, onde poñíamo-lo número do pai que recolle o libro e a data na que o leva. Cando está na Biblioteca, esta ficha gárdase nunha funda de plástico dentro do libro, e cando se preste, despois de



anota-los datos, métese no ficheiro de préstamos para o seu control. Na outra ficha recóllense os datos de cada un dos libros, e sirve para consultalos datos dos libros da biblioteca.

As nais da comisión xestora participaron activamente na merca dos libros, e na organización da biblioteca, asesorándose na biblioteca do pobo. Ademais foron turnándose nos días de recollida de libros e progresivamente ían aconsellando ós pais que viñan buscar libros.

## VALORACIÓN DO PROXECTO

O funcionamento da Biblioteca foi moi ben aceptado, sendo unhas 50 familias as que viñan cada día a recoller libros. Nas conversas que tíñamos cos pais, cando viñan buscalos libros, manifestaban que non só gostaban de contarlles e lerlles os contos ós nenos, senón que eles tamén aproveitaban algún ratiño para darlles un repasiño.

No mes de Xaneiro baixou o número de pais que viñan buscar libros, mandamos unhas cartiñas a casa para dar ánimos e a cousa nor-

malizouse. Mesmo co cambio de horario, no mes de xuño, coa xornada única, empezaron a utilizar a Biblioteca algunhas familias máis.

O remata-lo curso 1985-86 enviáronse ós pais unhas enquisas para avalia-lo funcionamento da Biblioteca. Nesta enquisa se lles preguntaba polo horario, polos libros que gostaran máis e menos e por que razóns, se utilizaran moito ou pouco a Biblioteca e que razóns, e en xeral que cousas cambiarían da Biblioteca. Quizais debido a un defecto na elaboración da enquisa respostaron só un 10% dos pais. Estes, ademais de valorar moi positivamente o funcionamento suxerían que se ampliara o horario e que se lles permitira utilizar a Biblioteca ós pais dos rapaces de 1.º de Ciclo Inicial. Tamén pedían que se mercaran máis libros, xa que senón axiña terían que escomenzar a lellos por segunda vez.

Por outra banda, as mestras notamos na clase un maior interese dos nenos pola lectura e unha menor ansiedade nos pais pola aprendizaxe da mesma.

Tamén observouse, despois do primeiro mes, como as mestras a penas tivemos que facer ren para que a

Biblioteca funcionase, xa que foron as propias nais quen levaban o proceso de introducción de novos libros na Biblioteca e da recollida e do préstamo. Destaca o feito de que elas mesmas se convertiron en orientadoras das persoas que pedían consello sobre qué libro levar.

Durante o curso 1986-87, ademais de incorpora-las suxerencias feitas polos pais, estes modificaron a estrutura do local para que eles puidesen acceder directamente ós libros. A APA e maila Caixa de Aforros de Vigo deron unha nova subvención que permitiu que este curso a Biblioteca acadara os 220 exemplares.

No último trimestre deste curso valorouse a necesidade de buscar algunha canle que dera ós pais orientacións sobor das características dos contos, para permitir-lles variar-llos contidos e as características dos que van levando. Espérase ademais que o Equipo de Animación Sociocultural, en funcionamento desde este ano e composto por pais e mestres, dea un novo pulo ó funcionamento da Biblioteca.

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

VICENTE



# “Coloquios sobre educación”: unha experiencia de grupo de formación de pais

M.<sup>a</sup> Isabel Alonso Martín  
M.<sup>a</sup> Teresa Iglesias Crobas  
J. Ramón Lago Martínez

## LIMIAR

O obxectivo deste artigo é transmitir a experiencia de traballo con pais levada a cabo nos meses de Marzo e Abril de 1986 nos Colexios Públicos de Mosteiro-Bembrive e Coutada-Beade, de Vigo; partindo da demanda formulada polos directores dos devanditos colexios a un grupo de psicólogos.

Aínda que somos conscentes das limitacións, e do carácter inacabado do modelo de traballo que imos presentar, pensamos que este pode ser un paso máis de cara a conquistar que as xuntanzas de pais e profesionais da educación teñan un carácter máis formador dos pais nas tarefas educativas, e non queden nunha mera transmisión de información, tamén necesaria pero que cada día parece máis insuficiente.

É xusto dicir que a nosa experiencia parte do coñecemento, por parte dun membro do equipo, das experiencias de formación de pais levadas a cabo nalgúns Servizos Psicopedagóxicos Municipais doutras comunidades autónomas do estado. Alén disto, o encadre teórico da experiencia está determinado pola formación psicodinámica dos tres membros do equipo.

## A ANÁLISE DA DEMANDA

A demanda formulada polos directores referíase á organización dunha “conferencia” para pais, das moitas que tódolos anos se organizan conxuntamente polas direccións dos colexios coas directivas das APAS, co obxecto de aportar ós pais uns criterios educativos que poidan redundar nun mellor rendimento escolar dos fillos. Quizáis sexa significativo, do carácter testemuñal destas “conferencias” o feito de que sexa o



director quen organiza estas actividades, no nome dos pais.

A partir deste primeiro elemento de análise da situación, e logo dun par de xuntanzas entre o equipo de psicólogos e os directores, concluímos que a participación dos pais nestas “conferencias” era moi reducida, por unha banda polo excesivo, amplo e vago dos temas a tratar e pola outra pola propia estrutura das conferencias, nas que o único que se persigue é dar ós pais gran cantidade de información, colocándoos nun lugar exclusivamente pasivo e receptivo. Dende esta situación non é doada unha transformación na actitude educativa cara os fillos.

Despois de valorar esta situación propúxose que o obxectivo de traballo neste ano sería conquistar unha participación máis activa dos pais, que dera lugar, a que en anos posteriores fosen eles mesmos os organizadores destas actividades e propuxesen os temas concretos e abordar. Deste xeito pretendíase

chegar a unha actitude máis activa na demanda e recollida de información por parte dos pais, o que transformaría este proceso nunha actividade formativa do seu propio rol de educadores.

## METODOLOXÍA, ORGANIZACIÓN E DINÁMICA

En primeiro lugar, propúxose que en vez de facer unha soa “conferencia” se fixese un ciclo de sesións que chamariamos “charlas-coloquios”, que abarcarían os ciclos evolutivos que van dende a entrada do neno na escola ata a súa saída. En total resultaron unha sesión de presentación de ciclo e tres sesións máis, abordando en cada unha un período evolutivo diferente. Máis adiante detallase o contido de cada unha destas sesións.

A función do equipo de psicólo-

gos, que estaba composto por tres profesionais, sería intervir en tódalas sesións. Un aportaría a información, outro faría unha función de observación no coloquio, recollendo as intervencións que foran producíndose e que mais tarde se analizarían nunha sesión de traballo do equipo. O terceiro psicólogo compartía, con quen expoñía a información, a función de recanalizador das intervencións no coloquio.

Cada sesión dividíase en dúas partes, a primeira, de vinte minutos na que un dos profesionais expoñía a información, e a segunda, dunha hora e dez minutos, na que establecía un diálogo entre tódolos presents respecto dos temas propostos na información.

O encadre de cada sesión de grupo viña dado por un tríptico que se lles enviaba ós pais uns días antes. Neste, recollíanse os aspectos fundamentais sobre os que se falaría. O primeiro tríptico, de presentación do ciclo, enviábase a tódolos pais da escola, os seguintes só a aqueles pais que tiñan fillos no período evolutivo do que se falaría. Deste xeito tódolos pais, xa que en xeral tiñan varios fillos na escola, eran convocados dúas veces. De tódolos xeitos na sesión de presentación advertíaseles que podían acudir a tódalas sesións, recollendo os trípticos na dirección da escola.

O obxectivo desta información previa era facilitar unha elaboración das dúbidas e inquedanzas dos pais cara do tema que se trataría, poidendo así antes da reunión pensar nas dificultades que tiñan nestes temas na súa vida cotián. Tanto a información contida nestes trípticos, como a que aportaba o profesional na primeira parte da sesión, non era pechada; limitábase a expoñer os principais conflitos de cada período evolutivo do neno deixando abertas diferentes posibilidades de solución que despois se valoraban no coloquio. O enfoque da información consistía en presentar estes conflitos como froito dun proceso evolutivo do neno máis que dun trauma o feito concreto que sucedía no momento de plantexarse o conflito.

No coloquio a función dos psicólogos era actuar como canalizadores do diálogo, adoptando unha posición de escoita diante das dúbidas e demandas plantexadas polos pais, que se devolvían ó grupo para que tódolos pais puidesen expoñer as súas inquedanzas, dúbidas ou formas de



VICENTE

resolver os conflitos expostos por outros pais. En xeral, podemos dicir que o seu rol era a de depositarios da "angustia", evitando calquera intervención culpabilizadora no discurso dos pais que producise un bloqueo que lles impedise falar dos seus conflitos.

Con todo isto pretendíase fomentar unha actitude activa dos pais cara a información que se lles facilitaba, xa que se partía de que o máis positivo para a resolución dos conflitos que puidesen plantexar era estimular a súa exposición, para así poder descargar a angustia a eles asociada e, despois na casa, abordalos dende unha posición máis reflexiva.

## CONTIDOS E DESENVOLVEMENTO DAS SESIÓNS

Xenericamente o ciclo chamouse "*O desenvolvemento do neno: de neno a adolescente*". O título do ciclo, o de cada unha das sesións, e o contido da información pretendía non incluír conceptos escolares nin defini-lo contido por unhas idades concretas. Deste xeito tentábase transmitir que a escolaridade dun neno e algo máis restrinxido cá educación, e que debería ser esta o tema de preocupación dos pais. Por outra banda, queríamos rachar coa concepción de normalidade/anormalidade baseada na consecución duns determinados logros ou aptitudes a unha idade concreta.

As sesións desenvolvéronse en catro venres consecutivos. De contado, expoñerémos os contidos informativos dados ós pais nos trípticos e na primeira parte de cada sesión.

—Primeira sesión: "*Presentación do Ciclo de Coloquios: O desenvolvemento do neno: de neno a adolescente*".

Nesta sesión introductoria pretendíase darlles a coñecer en que consistiría o ciclo que iniciabamos e cal sería a dinámica de traballo que se levaría, e tamén os contidos das tres sesións seguintes.

En primeiro lugar, falámoslles da nosa visión dos conflitos do neno, no sentido de que estes se xeneran ó longo de toda a súa historia evolutiva e non son a causa dun so feito puntual. Tamén abordámo-lo tema do desenvolvemento global da personalidade e do significado das condutas problemáticas e conflictivas do neno, como un xeito de expresión do seu sufrimento psíquico. En base a esta concepción, a nosa intención era fomentar unha actitude reflexiva dos pais diante das situacións problemáticas que favorecese, por unha banda a desdramatización dos conflitos, e pola outra, unha actuación conscente do significado do seu xeito de proceder para os nenos. Propuxemos, coma un dos aspectos fundamentais da sesión, a dinámica de traballo que se quería levar, que baseárase na propia intervención dos pais, verbalizando os problemas educativos que tiñan cos seus fillos e expoñendo a súa experiencia ou opinión, respecto a outros conflitos

plantexados por outros pais; xa que considerabamos que deste xeito se facilitaría a reflexión de cada un sobre a súa forma de actuar e a posibilidade de elaborar novos xeitos de abordar os problemas, maneiras que terían que ser individualizadas para cada caso. Este plantexamento poñía en cuestión a validez das "recetas" aportadas polas conferencias nas que se dan solucións feitas para cada problema.

—Segunda sesión: *"O neno que medra"*

O obxectivo desta sesión foi reflexionar sobre os aspectos máis importantes do desenvolvemento afectivo-emocional do neno nos seus primeiros anos de vida familiar e escolar.

Falamos da importancia de coñecer as necesidades do neno e comprender a súa forma de expresalas, cando non é quen de dicir con verbas o que desexa, teme, odia ou quere. E de como este é o primeiro paso para dar unha resposta axeitada que facilite o desenvolvemento da súa personalidade.

—Terceira sesión: *"Cando o neno xa está feito un neno"*.

Nesta sesión falamos da situación do neno nese período no que xa deixou de ser un bebé e aínda non entrou na adolescencia.

O obxectivo foi chama-la atención sobre a capacidade do neno a esta idade para disfrutar polo mero feito de que pode moverse, xantar e asearse so, e de que xa e quen de resolver por si mesmo pequenos problemas intelectuais mecánicos. Se o adulto o acompaña e disfruta con el, axudará a que progresa. Tamén comentámo-la necesidade que o neno ten de ter un pequeno grupo de "amigos para todo", cos que se atopa seguro e en quen confía, sempre que os adultos máis próximos reafirmen e dean lugar para estas relacións.

—Cuarta sesión: *"O período de autoafirmación"*.

Propuxemos reflexionar sobre os procesos físicos e psicolóxicos neste período vital para o desenvolvemento da personalidade, para poder comprender os comportamentos do adolescente.

Alguns dos máis notorios, sobre os que incidimos foron: as modificacións corporais e a actitude dos pais diante delas, as friccións co medio familiar e co mundo adulto, como xeito de conquista-lo seu desprendemento, autonomía e autoafirmación personal e dos comportamentos con-

tradictorios e de imitación dos líderes sociais.

Cada un dos puntos aquí referidos propoñíanse como elementos de discusión para a segunda parte da sesión, sobre os que os pais expoñían as súas opinións e experiencias.

## CONCLUSIÓNS

Na primeira sesión chama a atención que os pais plantexaran os problemas sin referilos a ningún caso ou conflito concreto, falando das súas propias dificultades nas relacións cos fillos. Sen embargo, nas sesións posteriores se referían ós conflitos dos nenos sinalando detalladamente os seus síntomas, e agora si, facéndoos sobre seu fillo concreto. A diferenza reside en que cando falaba dos seus problemas referíanse a outras persoas.

Ó prantexa-los conflitos ou problemas dos nenos detectabamos nos pais un aparente descoñecemento das causas das dificultades, pero ó tempo sinalaban certos feitos ou situacións como desencadeantes directos dos conflitos. En xeral, atopábanse nunha actitude ambivalente, que á hora de falar destes conflitos concretabase, por unha banda, na necesidade de expoñer (en tanto que angustiados por iso) o que lle pasa ó neno, e por outra, á necesidade de nega-la auténtica dimensión do problema, que se trataba de restringir a aquel eido donde se prantexaba. Así, por exemplo, falaban uns pais das dificultades do seu fillo para controlar esfínteres pola noite, ó tempo que dicían que era "normal" en todo; ou daqueles outros pais que falaban das dificultades escolares do seu fillo e manifestaban que sempre fora normal en todo, cando máis tarde admitían que tódolos seus aprendizaxes se produciran dun xeito retardado.

Chama a atención as poucas intervencións referidas o ámbito escolar, do tipo das que teñen relación cos deberes, os aprobados e os suspensos..., o cal pode levar a pensar que se ofrecemos outro encadre, diferente do habitual de falar do fracaso escolar e tódolos aspectos relacionados con este, xurden problemas referidos as relacións entre os membros da familia e da súa dinámica. Isto é máis destacable se temos en conta que nas sesións estaban presentes algúns profesores que pertencían ó propio centro escolar.

Desde a primeira sesión observouse a presenza dun grupo de once ou doce pais e nais que acudiron a tódalas sesións e se converteron en elementos mobilizadores doutros pais. Deste xeito chegamos a que algúns pais deran alternativas a outros sobre problemas educativos e sinalasen posibles actitudes a adoptar diante deles, ou como eles resolverían un problema determinado.

A pesar de recalcar que non se poderían resolver problemas individuais concretos, notámo-la necesidade que algúns pais puxeron de manifesto respecto o feito de poder falar e ser escoitados sobre as dificultades nas relacións cos seus fillos.

Esta necesidade de dispoñer dun espazo no que poder falar destes temas, quedou patente cando lles pedimos que fixeran unha valoración da experiencia, e eles plantexaron continuar con este tipo de sesións de traballo. Xa, ó longo de case tódolos coloquios, ó remata-la reflexión sobre un conflito ou problema concreto foi corrente que os pais dixeran que a dificultade residía en trasladar á vida cotián esa forma de abordar os conflitos, tal como alí os entendían e incluso asumían racionalmente. Quizais o que demandaban era poder falar das dificultades que eles mesmos tiñan para actuar do xeito que eles consideran conveniente, o que en definitiva significaría falar das súas propias dificultades. Se ben este non sería o obxectivo inmediato de traballo con este grupo de pais, abre unha fenda por onde camiñar cara ese obxectivo. Diante destas demandas déuselle-la posibilidade de que eles mesmos retomaran a continuación destas sesións o próximo curso.

Para rematar, queremos sinalar a demanda de información feita por un grupo de nenos/as da segunda etapa, respecto as conflictivas propias da súa idade. Con motivo de facer unha entrevista ó equipo de psicólogos/as que asistía as sesións, este pequeno grupo estivo na última sesión, a pesar das dúbidas dos pais que nun principio tentaron trasladar a decisión sobre a conveniencia ou non da súa presenza, ós coordinadores. Esta demanda, feita na entrevista antes mencionada, fixo patente o desexo destes alumnos/as de seren tamén escoitados sobre a súa problemática, situación ou vivencia.

## Movemento de pais en Galicia

Juan José Sánchez Arévalo

(Presidente da Confederación Galega de APAS de Centros Públicos)

O movemento asociativo de pais en Galicia veu cumprindo na maioría dos casos un papel meramente subsidiario da Administración e é conveniente deixar sentada esta premisa para non caír na intención ou desexo de extenderse no tema con consideracións que poderían pecar de inxenuas, por non dicir de autocomplacencia. A primeira actividade das APAS é a realización de xestións diante da Administración, cando en boa lóxica esta debería ser unha actividade marxinal e excepcional. O sistema educativo ten que funcionar perfectamente, pois conta cun aparato administrativo xigantesco, con presupostos elevados, aínda quizais insuficientes, con medios humanos de alta capacitación, alomenos en teoría, e cun marco lexislativo prolixo. Que en esas condicións os pais deban dedicar as súas enerxías a suplir á Administración, ademais de supór un despedicio de recursos, significa abandonar as tarefas específicas dos pais, das que máis adiante falarei.

Por outra banda, evidénciase un alto descoñecemento da realidade interna dos Colexios por parte das APAS. A información e o coñecemento da realidade son pasos previos a calquera actuación que tenta resolver un problema. Polo mesmo motivo descoñecen e infrutilizan as posibilidades de participación que ofrece o Consello Escolar, así como a importancia do Regulamento de Réxime Interno (¿por qué non chamarlle Regulamento de Funcionamento?).

A solución dos múltiples problemas e deficiencias que ten a educación en Galicia, necesita dunha planificación democrática, isto é, participativa, na que se contemplan os medios e os prazos para a súa resolución. En realidade, é inadmisíbel a imaxe de improvisación que ofrece o sistema educativo.



### ¿QUE FACER?

As APAS deberan de ter claros os seus obxectivos, desgraciadamente non é así, e moito do traballo realizado por unha Xunta Directiva é ignorado pola seguinte, son proverbiais os "saltos ó vacío" que se producen neste movemento asociativo, pero este é un problema de difícil solución dada a temporalidade da perenza a este tipo de organizacións, co agravante de que ata o ano 1980 no que se lexislou (LOECE) non podíamos legalmente realizar as nosas xuntanzas nos Colexios.

As APAS fundamentalmente deberíamos de profundar no coñecemento dos aspectos fundamentais dun centro educativo, centrar os pais nos verdadeiros problemas da educación para que non fiquen en problemas marxinais, desenvolver nos pais unha correcta capacidade crítica coa que poidan colaborar na consecución dos obxectivos e metas dos centros, promover a colaboración sistematizada coa acción dos centros escolares, fomentar a relación entre os centros escolares e a comunidade local, trascender do ámbito do Colexio e en definitiva, re-

matar co illamento, basicamente do profesorado, pero tamén respecto da administración. É proverbial a opinión do profesorado sobre a APA: "fiscalización", e a opinión da APA sobre o profesorado: "alto absentismo laboral nas súas diferentes formas", rematar con estas visións é fundamental, do contrario se se manteñen se fomenta o corporativismo de país, profesores.

## RELACIÓN COA XUNTA

A pesar dos intensos esforzos realizados non foi posible formalizar unha relación que estimamos básica e non por mor das nosas organizacións. É coñecido ó que a Administración opina das APAS: *son consideradas como un potencial inimigo*; e desde esta visión autoritaria e exclusivista pouco se puido avanzar ó longo destes últimos anos. Chegue con dicir que Galicia é a única comunidade autónoma que non ten programa de axuda ás APAS. Podíamos facer un relatorio abondo dos nosos "desencantos" coa Administración autonómica. Avantaremos algúns dos máis significativos:

- Supresión solapada dos comedores escolares.
- Paga 45 pesetas menos por comensal có MEC.
- "Dobraxa" no transporte (62%), obrigando a longas esperas.
- Desenténdese dos Consellos escolares. Non fai labor de seguimento dos acordos que se toman. A laboura inspectora, só funciona a partir de denuncias.
- Mantén teimosamente 40 alumnos por aula, sen importarlle as dimensións desta.
- Inaugura os centros sen o equipamento necesario.
- Non transfere competencias ós Concellos.
- Desenténdese da limpeza do proceso electoral a Consellos Escolares, sendo algúns profesores e directores "moi belixerantes" diante de determinadas candidaturas de país.
- Non fai labor de seguimento do plan de centro.
- Non publicou o Mapa Escolar. Desde o curso 1985 estamos intentando consultalo. Non nos deixan. ¿Existirá realmente?, ou polo contrario, ¿os seus datos contradin as declaracións do responsable de turno?
- Os contratos de transporte fanse sen a intervención da comunidade escolar.

—Apoio ás escolas privadas en detrimento das públicas. Os nenos de preescolar nos centros privados concertados pasan a primeiro de EXB sen proceso de admisión algún.

—Desenténdese de asegurala neutralidade ideolóxica, abandonando á súa sorte ós que non elixiron relixión católica.

—Non contesta ós plantexamentos das APAS por medio do diálogo. Só responde á presión da rúa.

## PROBLEMAS QUE DEBEN SER ABORDADOS

Por todo isto, e diante do novo marco legislativo da LODE deberan de ser abordados os seguintes problemas:

- Un xeito distinto de enfocalas relacións no seo dos Consellos Escolares: menos formulismo e máis comunicación. Non hai temas velados ó debate (fracaso escolar, avaliación, etc.) senón distintos niveis de participación na execución de decisións.
- Presencia efectiva dos pais no Consello escolar de Galicia e nas Comisións de escolarización, bolsas, transporte, comedores, procurando eficacia e axilidade.
- Participación na programación xeral do ensino; plans e progra-

mas; estrutura do sistema educativo.

As verbas de Macías Picavea (1899) no *Estudio da Instrucción Pública en España e a súa reforma*, aínda as suscriben demasiadas xentes:

*"... ¡los famosos padres de familia! Ultimo grano que le faltaba al tífus mortífero que nuestra educación padece. Es creación de última hora, inventada por el régimen pandillesco y caciquista que explota y domina España; oclocracia artificiosa, bestial, sin pudor, que asalta, con el ansia de apresurar la conquista del pan que se escapa, las últimas débiles trincheras de nuestra civilización agonizante. ¿Qué piden esos padres de familia? (...) Piden carreras facilísimas, cortísimas, baratísimas (...) piden universidades que formen por poco dinero doctores en quince abrilés; piden textos, textos sí (se enfadan si no se les previenen) buenos o malos (...) piden matrículas libres y exámenes por enero (...) piden profesores de manga ancha, estudios de manga más ancha, y exámenes de manga anchísima..."*

Quédanos un longo camiño por percorrer.

J.J.S.A.

VICENTE



## Algúns libros útiles

J. Ramón Lago

*A nosa pretensión ó presentar esta serie de reseñas de libros que abordan as dificultades que atopan moitos pais na relación cotián cos seus fillos é, ofrecer uns instrumentos que sirvan para reflexionar e axudar a aborda-las dificultades desde unha perspectiva máis favorable para a súa resolución, e ó tempo sirvan de medio de diálogo entre os adultos responsables da educación dos nenos. Ademais convén remarcar que son unha escolma de libros que están todos encadrados en coleccións adicadas por enteiro ós problemas das relacións paterno filiais.*

F. DOLTO ¿Tiene el niño derecho a saberlo todo? Editorial Paidós. Colección Padres e Hijos.

O volume desenvólvese abor-



dando temas dun periodo evolutivo posterior ás primeiras relacións. O desenvolvemento baséase na necesidade de que as relacións dos membros da familia se fundamenten en xuícios razonados e argumentacións sólidas. Fálase dos problemas relacionados co orde e o desorde, o nerviosismo dos pais, o papel do pai no desenvolvemento do neno, o nacemento da sexualidade no neno e no adolescente rematando cunhas aclaracións respecto do papel dos diferentes tipos de tratamentos psicolóxicos.

F. DOLTO Niño deseado, niño feliz. Editorial Paidós. Colección Padres e Hijos.

Neste volume da serie desta autora francesa e baixo a perspectiva de considerar ó neno coma un ser a respetar, a escoitarse a recoñecer como tal, trata das dificultades relacionadas con diversos temas, do tipo da relación do neno co mundo externo e cos medios naturais: a auga e o lume, a televisión, a música e os ruidos, o neno e a escola: a organización do traballo escolar, os métodos educativos, os nenos con desvantaxes escolares; e por último tres capítulos adicados as relacións de pais, avós e fillos.

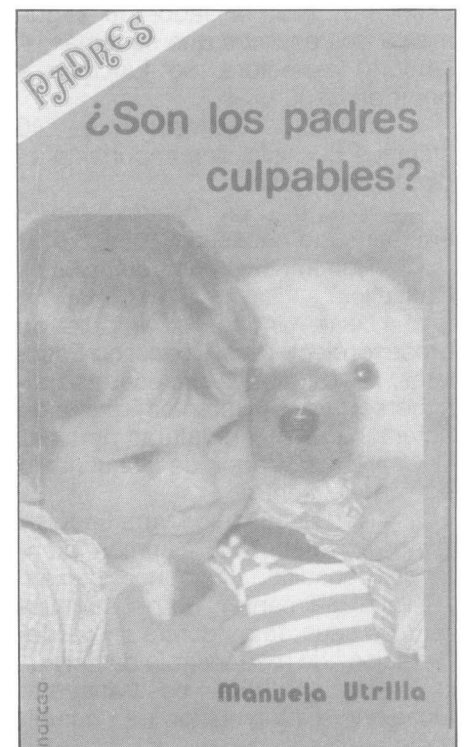
F. DOLTO ¿Niños agresivos o niños agredidos? Editorial Paidós. Colección Padres e Hijos.

Este é o primeiro libro da serie asinada pola mesma autora na que se recollen as respostas e comentarios desta recoñecida psiquiatra e psicoanalista emitidas por unha emisora de radio francesa ás cartas enviadas por pais e nais preocupa-

dos por problemas concretos dos seus fillos. Ter presente que non se dan "recetas" ou solucións feitas, trátase de forzarnos a busca-las razóns das dificultades e guiarnos nunha construción individual da actitude a adoptar diante delas. Aborda as relacións nos primeiros anos entre fillos, pais e nais, as expectativas dos pais diante do nacemento dun fillo, as relacións corporais co bebé, as separacións do bebé dos pais e da vivencia dos primeiros actos autónomos de neno: a marcha e a linguaxe.

UTRILLA M. ¿Son los padres culpables? Editorial Narcea. Colección Padres.

Esta psiquiatra infantil trata neste libro de orientar a aqueles pais



que sufren ó sentirse culpables do fracaso na educación dos seus fillos. Na primeira parte intenta respotar a por que é tan difícil ser pais, a transformación que se experimenta na personalidade dos pais cando teñen un fillo, e as dificultades derivadas do proceso de separación dos fillos. Na segunda parte analiza os fenómenos de sentimentos de culpabilidade que os pais teñen cando aparece calquera trastorno no fillo. Remata o libro cunha parte adicada o encadre necesario para o desenvolvemento de calquera tipo de relacións.

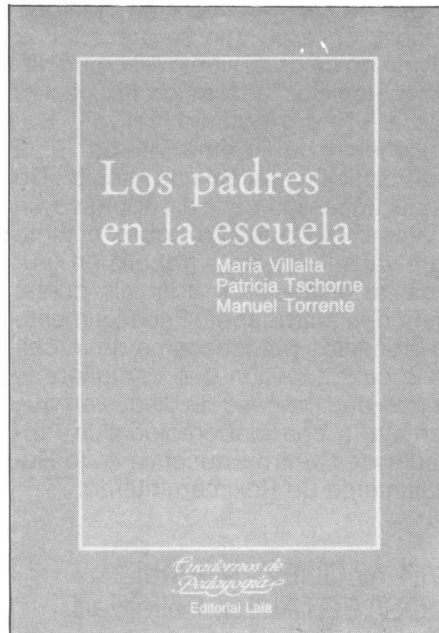
**D.W. WINNICOTT** Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia. Editorial Paidós.

Este autor inglés, pediatra, preocupado polos coidados psíquicos dos nenos, sobre todo, nos primeiros anos da vida, comunícanos as súas reflexións nun libro adicado a "las madres y a los padres comunes", e que ten por finalidade axudarlles a saber como son os seus fillos e que sucede nas primeiras relacións, que considera fundamentais, do bebé coa súa nai, o seu pai e os seus irmáns, individual e colectivamente. Fala da alimentación, do destete, dos problemas que xurden ó redor do fillo único e dos fillos mellizos, o roubo e a mentira no neno... Todos estes temas tratados desde a vertente psicolóxica e das implicacións educativas.

**D. CORKILLE BRIGS** El niño feliz. Su clave psicológica. Editorial Gedisa.

Neste libro esta psicóloga escolar plantexa acercarnos ás dificultades do neno baseándose na autoestima e autoimaxe que o neno ten, e de que xeito son reforzadas polas actitudes dos adultos. Plantexa temas como a necesidade de seguridade do neno, a sexualidade e a autoestima. Ó rematar cada párrafo resume as orientacións derivadas da análise que fai dos problemas. No último capítulo faise unha recopilación das ideas básicas. Trátase dunha obra que, en definitiva, plantexa unha forma de "amar psicológicamente" ó neno para facilita-lo desenvolvemento máis positivo da súa personalidade.

**VILLALTA, M. TSCHORNE, P. TORRENTE M.** Los padres en la escuela. Editorial Laia.



Este libro é unha boa guía para a participación dos pais na escola. Escomenza cunha análise da situación actual da escola española, á luz da LODE, e pasa revista ós temas máis conflictivos. Despois analiza a participación dos pais no proxecto educativo e no regulamento de réximen interno. Nunha segunda parte aborda as problemáticas de funcionamento das APAS, en canto a súa organización interna, o seguimento da súa economía, os servizos que pode ofrecer e como pode avalialo seu traballo. Remata o libro cuns anexos que ilustran os procesos anteriores e de lexislación útil para a participación dos pais na escola.

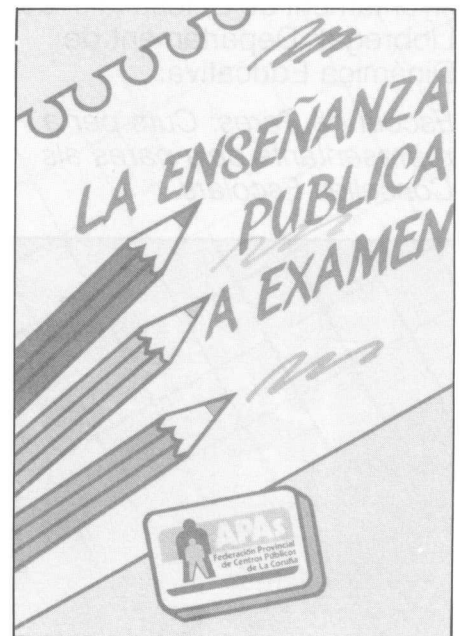
**TOESCA V.** Guía práctica para padres: El niño de 2 a 10 años. Pablo del Río Editor.

Unha obra interesante e de amena lectura para pais e educadores, que pode axudar a coñecer e comprender cada etapa evolutiva do neno entre os 2 e os 10 anos, os seus conflitos e certas circunstancias que poden perturba-lo desenvolvemento do neno. Ademais suxire algunhas "posibles" orientacións educativas e sinala a forma de previr algunhas dificultades. Todo isto nunha linguaxe clara e sinxela.

**BENT H. CLAËSSON** Información sexual para niños. Ediciones Loguez.

Nesta obra faise un percorrido polos temas asociados á sexualidade engadindo interesantes e clarificadoras imaxes gráficas. Fala do proceso de coito, como un acto de pracer e de procreación do desenvolvemento do neno dentro da nai, do parto e do crecemento do neno nos dous primeiros anos de vida, e, por último, dos procedementos a utilizar ó face-lo amor cando non se pretende a fecundación. Tanto os textos como as imaxes son moi indicados para a educación sexual dos nenos de calquera idade, a partir de que se inicie a súa curiosidade sexual.

**FEDERACION PROVINCIAL DE APAS DE CENTROS PUBLICOS DE LA CORUÑA.** La enseñanza pública a examen. A Coruña 1987.



A activa Federación Provincial de APAS de A Coruña, fundada en 1981, que tiña xa realizado un exame, a través de cuestionarios e da presentación de datos estadísticos de síntese, da infraestrutura, do funcionamento e dos medios dos centros públicos de EXB en 1983, volta a presentar agora unha radio-



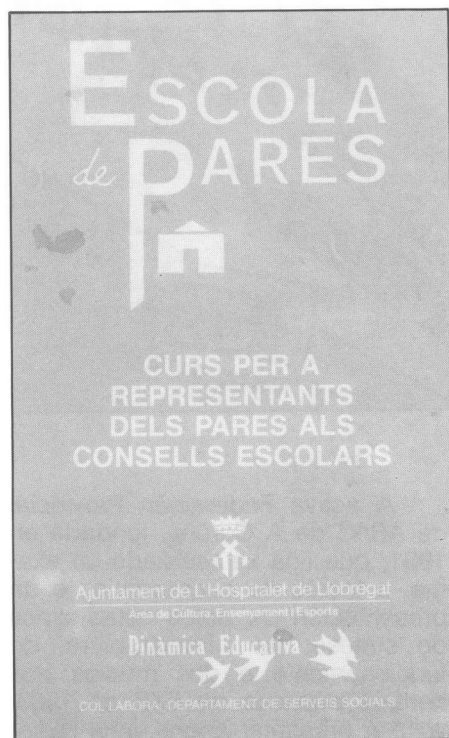
grafía similar, aunque máis extensa, con atención ós Institutos de Bacharelato e FP e ós colexios de Preescolar e EXB, na que se examinan cuestións relativas ós alumnos, á organización dos centros (instalacións, necesidades...), á implicación e participación dos pais, ós gastos en libros de texto e material didáctico, á participación dos Concellos no desenvolvemento educativo e á situación dos servizos complementarios, ofrecéndonos datos de interese sobre aspectos claves do sistema educativo.

Neste mesmo informe que comentamos aparecen reeditados os datos de 1983, ó tempo que se inclúen os textos lexislativos da LODE e aqueles outros referidos ó seu desenvolvemento en Galicia, xunto a outras lexislacións sobre comedores, actividades extraescolares, etc.

No conxunto o volume contén valiosa información e reflexións, en particular de cara á intervención dos pais no proceso educativo. Como aspecto negativo sinaláramos o distanciamento do informe respecto da lingua e cultura galegas, algo que no futuro esperamos ver corrixido.

Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat. Departament de Dinàmica Educativa.

*Escola de Pares: Curs per a representants dels pares als Conselles Escolars.*



Esta documentación, a pesar de estar editada en catalán, é unha excelente guía para pais, Asociacións de Pais e Consellos Escolares, de cara a un proceso de autoformación sobor de seu traballo e funcións na escola. O curso que se presenta se divide en cinco sesións: A comunidade educativa, "análise da lexislación actual", "o proxecto educativo", "Regulamento do Réxime Interno" e "a participación dos pais na escola". De cada unha das sesións apórtase un material bibliográfico sobre o tema que vai servir para o traballo en grupos de discusión e ademais dunha guía das actividades. Especialmente interesantes parécenos os da terceira e cuarta sesión que conteñen os pasos dun proceso de discusión que remataría coa elaboración dun Proxecto de Centro Educativo e de Regulamento de Réxime Interno.

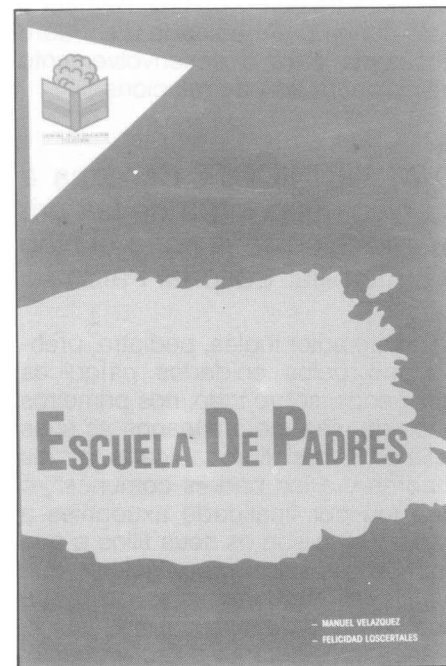
VELAZQUEZ, Manuel,  
LOSCERTALES, Felicidad.  
*Escuela de Padres.* Ediciones Alfor. Sevilla 1987

Este libro froito da experiencia de animación de Escolas de Pais en Andalucía é de gran utilidade para introducirse e debatir sobre o que son as Escolas de Pais.

Estudia os diferentes modelos de Escolas de Pais e propón unha metodoloxía para a posta en marcha

e desenvolvemento destas. Especial importancia ten a exposición dun programa tipo, completándose con "fichas técnicas" sobre os diferentes temas a traballar.

O libro finaliza co estudio das diferentes técnicas nas escolas activas de pais e co relato dunha experiencia concreta realizada nun Colexio Público de Sevilla.



J.R.L.M.

#### PAIS/ESCOLA: LEXISLACIÓN DE INTERESE

- *Lei Orgánica 8/1985 de 3 de Xullo Reguladora do Dereito á educación.*
- *Decreto 77/1986, do 20 de marzo, polo que se regulan os criterios de admisión de alumnos en centros docentes non universitarios, sostidos con fondos públicos. (D.O.G., n.º 69,9-4-86).*
- *Orde de 6 de maio de 1986, pola que se establecen normas de procedemento para a admisión de alumnos nos centros docentes de Bacharelato e Formación Profesional sostidos con fondos públicos. (D.O.G. n.º 94, 15-5-86).*
- *Decreto 107/1986, de 10 de Abril, polo que se regulan os órganos de Goberno dos centros públicos de ensino non universitario. (D.O.G. n.º 98, 21-5-86).*
- *Orde do 16 de xaneiro de 1987, pola que se regulan as Asociacións de Pais de Alumnos. (D.O.G. n.º 14,22-1-87).*
- *Decreto 16/1984 do 9 de febreiro, polo que se regula o funcionamento dos comedores escolares. (D.O.G. n.º 41.29-2-84).*
- *Decreto 283/1986, do 25 de xuño, polo que se modifican determinados artigos do Decreto 16/1984, do 9 de febreiro, que regula o funcionamento dos comedores escolares. (D.O.G. n.º 84, 3-5-85).*
- *Lei 3/1986, do 18 de decembro, de Consellos Escolares de Galicia. (D.O.G. n.º 251, 26-12-86).*

# o estado da lingua

## Normalización lingüística no ensino: situación e perspectivas

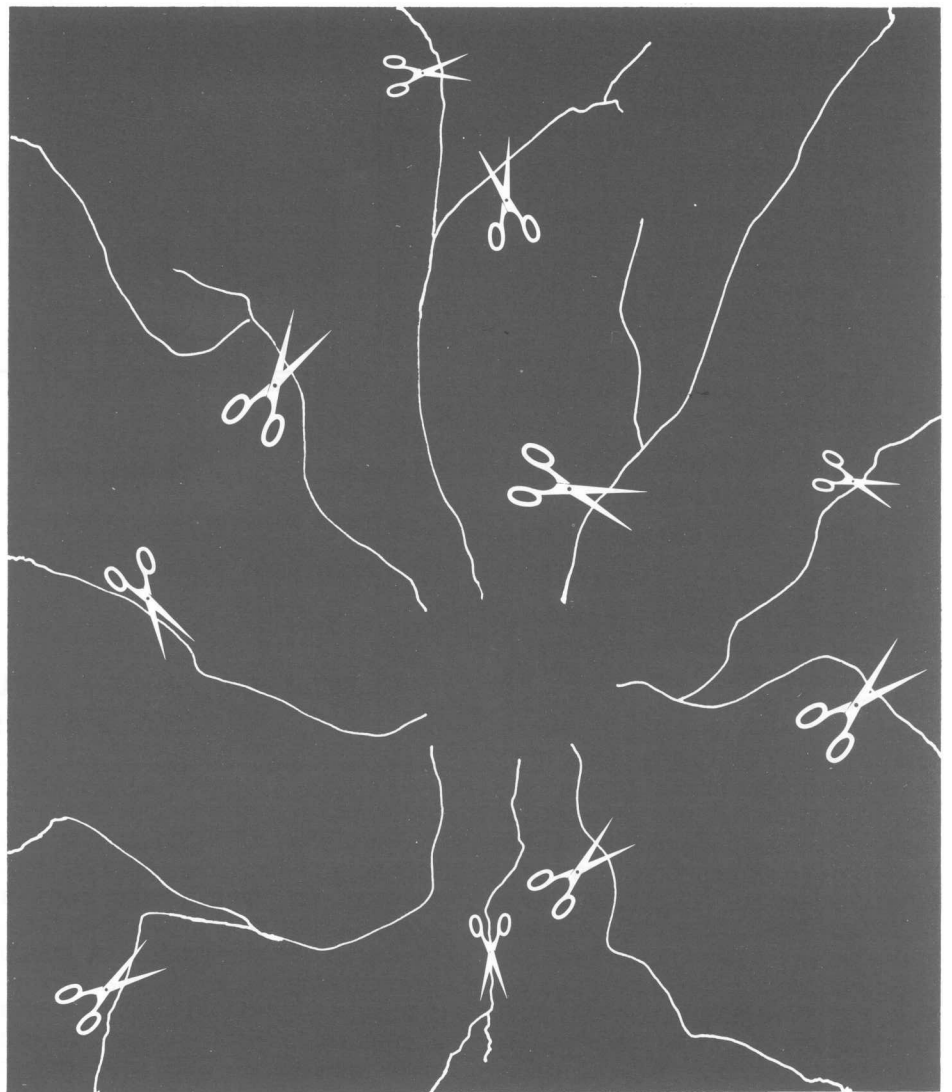
Xosé Rubal Rodríguez

(División de Investigación sobre Bilingüismo. ICE. Santiago)

*Como é sabido, o sistema escolar galego veu sufrindo ó longo da última década, de maneira paralela con relación ás outras nacionalidades históricas do Estado —aínda que non simultánea nin semellantemente— unha transformación, ó noso entender, tan lenta como implanificada de inserción curricular da lingua autóctona. De feito, veuse producindo unha presenza pretendidamente equilibrada entre o galego e o castelán con carácter disciplinar e foi abríndose paso unha praxe educativa tendente ó reemprazamento parcial —e, en moitos menos casos, total— do galego polo castelán na función vehicular. Todo elo configuraríase ata ó curso pasado como algo parecido senón idéntico a un sistema de educación bilingüe informal, territorialmente invertebrado e académicamente desestructurado, de virtualidades normalizadoras notablemente cativas.*

*Trátase dun fenómeno que evidentemente cómpre situar dentro dun proceso macro-sociolingüístico que afecta a toda a sociedade galega, que pretende unha modificación sustancial do status e do rol das linguas galega e castelá no noso país e que habitualmente se denomina como de “normalización lingüística”. Un fenómeno, nun sector, o escolar, que non representa un ámbito máis, senón que é precisamente un dos sectores clave para o logro da referida normalización lingüística.*

*Agora ben, non parece menos certo, que o referido proceso normalizador que dunha maneira máis formal ou informal, regulamentada ou anómica, foi abríndose paso e/ou inducíndose dende a Administración nas nosas aulas, non é só lingüístico ou sociolingüístico, senón tamén —e dunha maneira esencial e ineludible— un cambio educativo, un cambio na forma de efectuar a educación da futura cidadanía galega e, en definitiva, un cambio básico no currículo —non en van, o proceso de ensino-aprendizaxe é intrínsecamente de carácter lingüístico e as aulas entornos lingüísticos por excelencia—. Esta é precisamente a perspectiva dende a que mirámona a normalización lingüística neste caso, e coherentemente con isto centrarémonos naqueles aspectos relativos ó que poderíamos chama-lo currículo lingüístico desenvolto polo noso sistema escolar.*



M. JANEIRO

### DISTRIBUCIÓN DO ESPACIO VEHICULAR

A distribución no espazo vehicular é a arma fundamental, e a única verdadeiramente relevante, coa que conta un sistema educativo para contribuír eficazmente á forxa dun

cambio sociolingüístico dentro da sociedade á que serve; e, en consecuencia, a intensidade do impulso de normalización dunha determinada lingua vén dada, en definitiva, pola cantidade e “calidade” do espazo vehicular do ensino que se lle asigna.

De seguido, ocuparémonos pre-

# o estado da lingua

cisamente en expoñer brevemente cal é a situación galega ó respecto, fixando como punto de referencia o uso vehicular da lingua a normalizar. É certo que non todo emprego do galego como lingua vehicular é necesariamente un factor de normalización lingüística nin susceptible de produci-la mesma eficacia normalizadora. Emporiso, non é este o lugar para contemplar tales distincións, non xa somentes polas limitacións espaciais que o fan inviable, senón tamén porque, para empezar, as cifras son sobradamente elocuentes e suxerentes.

Tomando como punto de partida datos representativos do ensino estatal relativos ó curso 1985-86, o emprego do galego como lingua vehicular representaría as seguintes proporcións: (Datos aproximados):

- 20% do ensino preescolar.
- 12,2% do ensino no ciclo medio (1,7, se excluímolo ensino da lingua galega) (1).
- O 18,2% do ciclo superior (5,7% se exclúe a asignatura de galego).
- 16,5% no Bacharelato (8,2% suprimindo o galego).
- 13% en FP (7,6% suprimindo o galego).

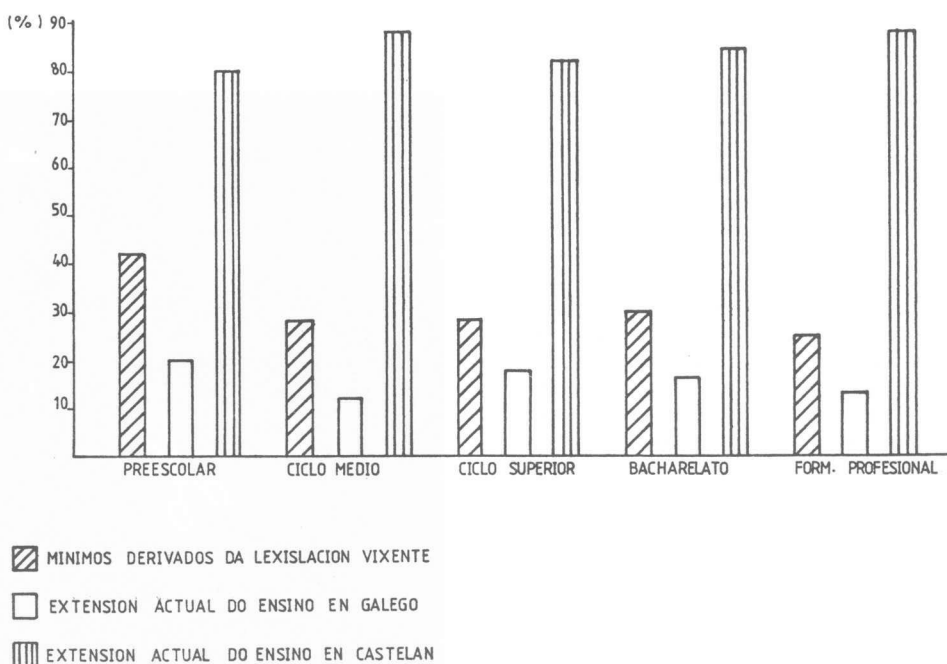
No curso 1986-87 cabe supoñer que tales porcentaxes se elevarían lixeiramente a raíz da resolución da Dirección Xeral de Política Lingüística de 4 de xuño de 1986. E dicimos lixeiramente —previsiblemente non máis dun 5% en ningún ciclo—, porque aínda que existen datos de carácter oficial segundo os que na EXB o grupo de cumprimento dos mínimos de tal resolución (2) situaríase ó redor do 70%, cotexando diversas fontes parece que tal porcentaxe habería que situala non máis arriba do 40%. En canto ó ensino medio, non hai cifras oficiais, pero pola información disponible sobre o curso 1985-86, non cabería agardar incrementos significativos.

Por último, para efectuar unha aproximación ás porcentaxes globais —abranguendo, en consecuencia, tamén o ensino privado— habería que reduci-las anteriores porcentaxes de cada nivel entre 3 a 5 puntos, polo que poderíamos toma-los datos relativos ó curso 1985-86 como unha estimación nada pesimista da situación global a finais do 1986-87.

## GRAO DE CUMPRIMENTO DOS MÍNIMOS POLÍTICOS OFICIAIS

Expostos os datos en canto a algúns indicadores da situación, procede preguntarse en que nivel se encontra o noso sistema escolar en canto á normalización; se é alto ou

baixo, se satisfactorio ou non satisfactorio. O sentido da contestación depende obviamente do punto de referencia que se adopte, pero, en calquera caso, parece obrigada a comparación cos niveis que se derivarían dos *mínimos* políticos oficiais contemplados polas normas emanadas da autoridade competente.



GRAFICA 1: DISTRIBUCION ACTUAL DO ESPACIO VEHICULAR ENTRE O GALEGO E O CASTELAN E MÍNIMOS OFICIAIS.

A gráfica n.º 1 (3) resulta a este respecto clarificadora. Nela pode observarse, en primeiro lugar, como a praxe escolar desenvolta dista notablemente dos niveis mínimos, sendo previsiblemente a máxima discrepancia a atopada no ciclo inicial e a menor a que se observa en FP e no ciclo superior de EXB. En segundo lugar, —aínda que os datos non procedan dun corte lonxitudinal— parece tamén claro que non existe unha continuidade en canto ó uso vehicular do galego ó longo do percorrido escolar, se ben é certo tamén que tal falta de continuidade non é atribuíble só á praxe desenvolta senón tamén ó modelo implícito nos mínimos oficiais.

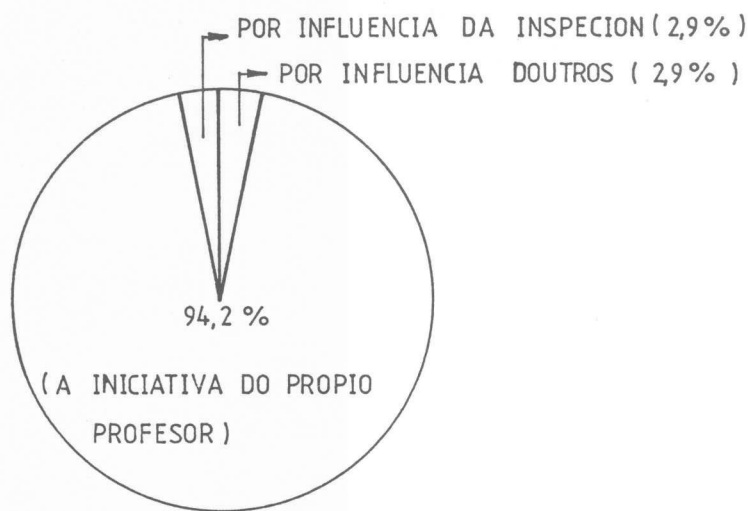
En terceiro lugar, cabe inferir que, de momento, as previsibles virtualidades normalizadoras da praxe

despregada (e por suposto tamén dos mínimos oficiais) son bastante pobres. Abondaría con comparalas barras correspondentes á imprantación do ensino en galego e a da relativa ó castelán para ter unha perspectiva ben plástica sobre este punto. Evidentemente, pode argüirse que estamos iniciando o proceso —catro anos despois da aprobación por "unanimidade" da Lei de Normalización Lingüística!— e algúns outros argumentos sobre os que temos reparado noutras ocasións e non é posible —nin tal vez necesario— tratar aquí. En todo caso, o que é evidente é que, aínda no suposto de que se conseguiran os mínimos oficiais, non cabería agardar unha gran eficacia normalizadora.

Resulta particularmente revela-

# o estado da lingua

dor neste senso cruza-la anterior información coa relativa á de quen asume realmente a responsabilidade de ensinar en galego ou, dito con outras palabras, de quen parte a iniciativa á hora de adoptar tal praxe. A gráfica número 2 pode resultar dábondo elocuente ó respecto. Está elaborada a partir das contestacións dunha mostra de profesores do ensino público que ensinan en galego e excluindo ós que instrúen acerca deste idioma. Nela pode observarse como, en definitiva, o ensino en galego veuse producindo mercede á determinación e iniciativa dos propios profesores, e que a incidencia directa da Administración é practicamente insignificante. (Recórdese neste punto que o desaxuste entre práctica desenvolva e mínimos oficiais non parece xustifica-la procedencia de tal deixación de funcións).



## ¿QUE PENSA O PROFESORADO?

Como é sabido, as reformas educativas —como, neste caso, a normalización lingüística do ensino— dependen en última instancia do profesorado que ten que desenvolverlas, daí a importancia de coñecer —entre outras cousas— a súa opinión.

A táboa n.º 1 recolle as manifestacións dunha ampla mostra de profesorado (4) sobre a lingua en que debe efectuarse o ensino e permítenos extraer algunhas conclusións bastante claras. Concretamente, salientaríamos as tres seguintes:

—O profesorado de tódolos niveis é maioritariamente favorable ó que poderíamos denominar un “programa de educación bilingüe equilibrado”.

GRAFICA 2: ORIXE DA INICIATIVA DE ENSINAR EN GALEGO

—O profesorado dos niveis superiores é notablemente máis favorable co dos primeiros ciclos (preescolar, ciclo inicial e ciclo medio) respecto das modalidades de distribución do espazo vehicular nas que o galego é a lingua exclusiva ou maioritaria.

—A modalidade de monolingüismo instructivo en castelán é a que obtén un menor apoio.

Evidentemente, os datos anteriores non constitúen máis ca unha so-mera e unidimensional aproximación

ó pensamento do profesor sobre a cuestión, pero, en calquera caso, parecen apoiar a afirmación —con frecuencia posta en dúbida— de que o profesorado ten, en xeral, unha opinión favorable respecto o emprego do galego como lingua vehicular. Outra cousa sería, obviamente, no terreo das disposicións persoais a ensinar en galego, pero estas non dependen só do profesor, senón tamén, e de maneira moi importante, doutros factores como o acerto da Administración na planificación e operativización da reforma.

TABOA I

*Crenzas do profesorado sobre a lingua de ensino (distribución porcentual)*

| Lingua de ensino           | Preescolar e 1.º Ciclos | Ciclo Superior | Global e EXB | Global E. Medio |
|----------------------------|-------------------------|----------------|--------------|-----------------|
| Todo en Galego             | 5,2                     | 11             | 7,9          | 23,7            |
| Maioritariamente en galego | 13,4                    | 22             | 16,7         | 21,3            |
| Galego-Castelán            | 56,9                    | 44,5           | 52,2         | 40,5            |
| Maioritariamente castelán  | 15,8                    | 15,2           | 15,3         | 7,1             |
| Todo en castelán           | 5,2                     | 5,5            | 5,4          | 3,6             |
| Non contestan              | 3,4                     | 1,8            | 2,5          | 3,8             |

# o estado da lingua

A afirmación anterior non equivale, sen embargo, a dicir que o panorama resultante sexa en principio moi favorable cara a impulsa-la normalización do galego no ámbito instructivo. De quitado no ensino medio (especialmente, Formación Profesional), non pode avaliarse como favorable en tal sentido o que as preferencias relativas ás alternativas "galego-castelán", "maioritariamente en castelán" e "todo en castelán" supoñan ó redor dos 2/3, dado que —a pesares de que sexa ese o teito establecido polo Decreto 135/1983— non existen precedentes de que programa de educación bilingüe equilibrados (en canto ó uso das linguas en contacto como vehiculares) foran eficaces para impulsar non só a normalización, senón tampouco o mero mantemento da lingua minorizada.

## TAREFAS INMEDIATAS

Non corresponde a este traballo intentar unha exposición pormenorizada das moitas tarefas que cumpriría desenvolver para optimiza-lo proceso de normalización lingüística no eido escolar. Pero, si hai lugar a sinalar algunhas, que por ser *previas* a case todo o que se leva feito ata agora, non deberían retardarse por máis tempo, e que nós concretaríamos nas catro seguintes:

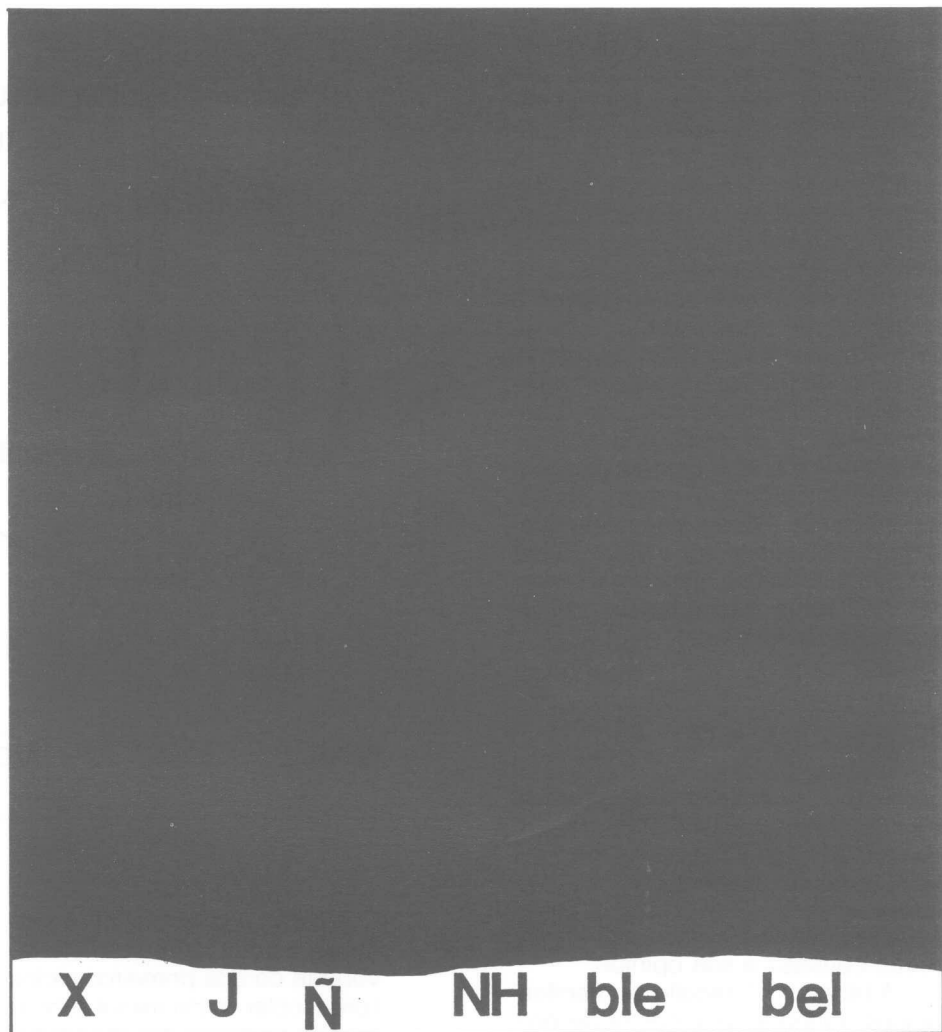
—Que a Administración posúa un coñecemento profundo e actualizado da nosa situación lingüística escolar, e estea técnicamente informada do que fan outros países.

—Elaboración dunha planificación a curto e medio prazo capaz de guiar, dar sentido educativo global e facer eficaces as medidas normalizadoras que se adopten.

—E namentres isto último non se produce:

\*\*\* Poñer en marcha selectivamente con todos os medios ó alcance, as prescricións emanadas da lexislación vixente que teñan carácter de apoios básicos para a normalización lingüística escolar.

\*\*\* Poñer fin a aquilo no que máis nos distinguimos posiblemente e no que imos atrás non só xa de Cataluña e de Euskadi, senón tamén de Navarra,



M. JANEIRO

País Valenciano e Baleares. Concretamente, hai que evitalo ter que "re-normalizar" dentro duns anos aqueles sectores de alumnado "que xa están normalizados", e hai que rematar dunha vez cunha situación na que *de facto* parece estar vixente o principio de que "ningún neno galego-falante —catro anos despois da aprobación da Lei Normalización Lingüística e nun país que ten previsiblemente preto das 3/4 partes de profesorado con algunha titulación en galego, polo tanto, mais en términos relativos, por exemplo, ca Euskadi, ten dereito real a recibilo primeiro ensino en galego, agás que o concurso de traslados ou o azar lle asigne ó seu grupo de clase un(ha) unha profesor(a) que desexa e poida ensinar en galego".

X.R.R.

## NOTAS

- (1) Cómpre diferenciarlo significado destas porcentaxes e das que seguirán a continuación, respecto da dada para preescolar. No caso de preescolar, quere dicirse que aproximadamente o 20% dos alumnos serían ensinados en galego como lingua única ou máis habitual, namentres que o 12,2% e o 1,7% dados para o ciclo medio non din referencia directa, ó número de alumnos ou de aulas, senón a que de cada 100 horas de ensino impartido, as que se conducirían a través do galego serían respectivamente 12,2 e 1,7.
- (2) Contemplaba, como é sabido, a obrigatoriedade de impartir en galego: alomenos Ciencias Sociais nos ciclos medio e superior e dúas materias no ensino medio.
- (3) Téñese en conta ó interpreta-las porcentaxes a aclaración feita anteriormente na primeira anotación a pé de páxina.
- (4) Tomada da publicación *O galego no ensino público non universitario*, Santiago Consello de Cultura Galega, 1987, p. 84.

## As taxas, a financiación e a selección universitaria

Pedro Arias  
Miguel Cancio

(Facultade de Económicas. Universidade de Santiago)



MANUEL SENDÓN

*¿Refórzase a selectividade universitaria co aumento das taxas universitarias? ¿Pode compensarse o aumento das taxas coa implementación do número e da cantía das bolsas? ¿A política de bolsas ataca de raíz a selección educativa ou, pola contra, reforza a ideoloxía seleccionista? ¿Que relación garda a política de aumento de taxas que se inicia en 1970 coa financiación da Universidade e polo tanto coa política que se plasma na elaboración dos presupostos xerais do Estado e nas prioridades do gasto e dos investimentos públicos?*

*A política presupostaria en materia de Universidade e de investigación, a política educativa, forman parte como políticas sectoriais ó igual cá fiscal, económica, industrial, militar, cultural, administrativa, de emprego... e en coherencia con estas, dun determinado proxecto político que vai contribuir a delimita-la estrutura, organización de vida e traballo dos traballadores, dos ci-*

*dadáns. De tal xeito que segundo sexan as prioridades definidas, segundo sexa a política fiscal, económica, industrial, militar... no marco dunha política xeral concreta, teremos unha ou outra política universitaria, cunha ou outra financiación e normativa, por tanto, cun ou outro tipo de selectividade educativa. Tendo sempre en conta que a selectividade non é unicamente un problema educativo e que a política educativa se elabora externamente á educación, polos gobernos, parlamentos, etc... e internamente, no seo do propio sistema educativo.*

*En España, na hora da modernización, sacrificouse a reestructuración da Universidade a outro tipo de reestructuracións e reconversións. E así, por citar uns exemplos, verificanos como se gastaron 200.000 millóns de pesetas na modernización das Forzas Armadas, 400.000 millóns de pesetas na adquisición de novos armamentos, billóns de pesetas en sanear bancos priva-*

*dos e Rumasa; 128.000 millóns de pesetas en 1987 é o presuposto para a Garda Civil, etc., mentres que á Universidade destinábanse cantidades moi reducidas co agravante de que se partía dunha situación que situaba a España no gasto universitario á cola dos países da OCDE co 0,3%-0,4% do PIB, á altura de Turquía, Portugal e Grecia, onde aínda se atopan. España destina en 1987 á Universidade 138.000 millóns de pesetas. Francia destina o mesmo ano máis de 450.000 millóns de pesetas cunhas taxas de 450 francos (9.000 pesetas, menos do que costa a matrícula de COU en España). Segundo o Anuario Estadístico da UNESCO, no ano 1982: Francia gastaba 2.624 dólares por estudante universitario; Alemania Occidental, 2.972 \$; Suecia, 3.375 \$; EE.UU. 5.911 \$; Holanda, 6.387 \$; Bélxica, 8.792 e Inglaterra, 11.636 \$ por estudante. España gastou en 1987, 1.400 dólares por estudante e Galicia 1.200 \$.*

NON ESTUDIA NIN TRABALLA  
QUEN QUERE NIN COMO,  
CANDO E DONDE QUERE,  
SENÓN QUEN PODE.

Aquelas xentes que dispoñen, eles mesmos e no seu grupo social, do capital económico, cultural, simbólico, social e contextual que lles permiten sabe-la repercusión que terá para eles e os seus, para o seu patrimonio entendido en senso amplo e non só económico, para a súa concepción e práctica do mundo, estudar ou non estudar, e estudar que, como, cando e donde. É dicir, aqueles axentes que dispoñen dos instrumentos de percepción e de apreciación que lles facilitan a apropiación, nas mellores condicións, dos bens educativos, culturais e simbólicos. Os posuidores de máis capital económico, cultural, simbólico, social e contextual, da cultura e dos códigos, modos, maneiras, hábitos, estilos, representacións... "lexítimos, nobles, superiores", "colocarán" nas mellores posicións ós seus tanto no mercado educativo como no mercado de traballo.

No marco destas referencias é como entendemos que hai que situalo problema das taxas, das bolsas, e da selectividade e discriminación social que oculta e disimuladamente se exerce baixo o apelativo de selección escolar. A selectividade educativa non é máis ca unha selección social que se quere facer lexítimar e integrar polos que a sufren baixo o pretexto de "naturalidade, neutralidade, obxectividade e equidade" que se atribúen ó sistema educativo para selecciona-los seus productos.

A SELECCIÓN EDUCATIVA  
NON É NEUTRAL,  
NIN NEUTRA,  
NIN XUSTA,  
NIN TRANSPARENTE,  
NIN OBXECTIVA

Isto debido a:

A) *Desigualdades, discriminación nas condicións de acceso ós estudos.* As clases populares non se apropián máis ca do estrictamente necesario (e a veces nin iso) para a súa reprodución non dispoñendo nin do habitat, do macrocosmos e micro-cosmos cultural, social, existencial e por tanto dos mesmos espa-

cios e tempos, dos mesmos contextos e ambientes para a aprendizaxe e a formación, cá burguesía (capital contextual).

B) *Desigualdades, discriminación nas condicións materiais necesarias para o estudio.* E en primeiro lugar as disponibilidades monetarias que condicionan os medios de cultura, educación e lecer, o aloxamento e a mantenza, a posesión e compra de libros, xornais e revistas, a asistencia a clases complementarias, o coñecemento de idiomas, a disposición de ordenadores, vídeos, etc. (capital económico).

C) *Desigualdades, discriminación no que se refire ás condicións culturais e académicas para o estudio.* A herdanza cultural legada pola familia (uso das categorías do linguaxe, pensamento, expresión e representación, posibilidade do control familiar das adquisicións educativas e culturais, etc.) é determinante. O sistema escolar e de acceso ó emprego réxense polos criterios, procedementos e disposicións que mellor conveñan ós fillos da burguesía (capital cultural social e simbólico).

D) *Desigualdades, discriminación diante da complicidade social en relación coa institución educativa e posteriormente co emprego.* A educación ó máis alto nivel é consustancial, forma parte das prácticas familiares e sociais na que se desenvolven as clases dominantes, as que ó ser altamente escolarizadas envían ós seus fillos impregnados, familiarizados coas súas normas, cultura, modos e maneiras que ademais son os educativamente dominantes. As institucións educativas, particularmente as máis elevadas e "recoñecidas", transforman a excelencia social en excelencia educativa. A socialización que realiza o ensino superior, incluído o COU, pretende encarnar nos corpos os hábitos de entender, practicar e representa-lo mundo e a vida que se corresponden cos que poseen, manteñen e reproducen os axentes e grupos económicos, cultural e socialmente dominantes (capital social).

Polo tanto a democratización do ensino superior, do bacharelato e do COU, da educación en xeral, non se consegue unicamente permitindo un maior acceso das clases populares á Universidade. O que só será posible se este acceso está precedido e vai acompañado dunha transformación da estrutura, organización e funcio-

namento do sistema cultural educativo ós diferentes niveis que dean lugar a un cambio real nas funcións sociais que cumpre xunto a outras instancias e dispositivos (conservar, producir, reproducir unhas relacións sociais de dominación e explotación, unha orde económica, cultural, simbólica e social, un xeito de entender, practicar e representa-lo mundo e a vida). Do contrario as bolsas ou outros medios que permitan a uns poucos procedentes das clases populares ou da pequena burguesía, acceder á Universidade, despois dunha superselección que deberon sufrir eles e as súas familias (para ocuparen na súa inmensa maioría postos intermedios), só servirá para afianzar, reforzar e lexítima-lo sistema educativo que lles permitiu a eles "triunfar", "chegar ó cume", pasar de vendedor de manises, xatos ou fascículos a Presidentes e Vicepresidentes con tódolos símbolos de riqueza inherentes. Así pasa que moitos destes despois renegan das súas orixes. Agora ben a selectividade social que realiza a educación e a Universidade será tanto máis aguda, vérase tanto máis reforzada, ó aumentalas dificultades económicas mediante as taxas, ó non dispór os estudantes dunha infraestructura e servizos culturais, sociais, de orientación, apoio e asesoramento, dun tipo de organización e funcionamento dos estudos, dun vencellamento destes coa realidade social e o mundo do traballo, dunha pedagogía, duns plans de estudio, programas, horarios, docencia e investigación, etc., que tenten paliar-las desigualdades manifestas nas que se atopan as que carecen de capitais económicos, culturais, simbólicos, sociais e contextuais.

Resulta evidente e demostrado abondo como as condicións de vida e traballo, en estreita relación coa concepción, organización e funcionamento dos estudos, do emprego e da cultura, teñen unha marcada correlación cos rendimentos académicos.

As taxas académicas, que desde a L.X.E. de 1970 co ministro franquista Villar Palasí (que tamén elaborou un libro branco da educación para facer posible dita lei, que sexa dito foi de boa factura técnica na súa elaboración). Pero claro é que as leis teñen que ser algo máis ca bos exercicios de laboratorio para que sirvan socialmente a amplos colectivos) pasaron de costar 3.000 pesetas, co

PSOE no poder, a chegar a 35.000 pesetas para estudos non experimentais, 50.000 para os experimentais e de 90.000 a 122.000 pesetas para os de postgrao.

Para un estudante que ten que estudar fóra da residencia familiar o precio dos estudos sitúase entre as 300.000 e as 500.000 pesetas ó curso, sen facer ningún tipo de alegrías. *Chega con dicir que as bolsas no curso 85-86 ascendían como media a 88.085 pesetas.*

Pense o lector, nestas condicións, ¿que salario mensual pode soporta-lo estudio dun ou máis fillos na Universidade? O que se podería paliar (pero só en parte) se as taxas, como en boa parte dos países de Europa, fose simbólicas, se os restaurantes e as cidades universitarias ofrecesen precios asequibles, como adoita suceder no mundo occidental. En definitiva se as universidades españolas ofrecesen unhas condicións dignas de vida e traballo que permitisen ós membros da comunidade con menos recursos compensa-la selectividade explícita que se realiza

pola carencia económica e a selectividade implícita e oculta que se realiza pola carencia de infraestrutura e servicios, pola estrutura, organización e funcionamento da cultura, dos estudos e da educación en xeral.

**O AUMENTO DAS TAXAS TEN UN EFECTO PSICO/SOCIOLÓXICO DIFERENTE NAS ESTRATEXIAS EDUCATIVAS E UNIVERSITARIAS SEGUNDO A ORIXE SOCIAL, SEGUNDO A CLASE SOCIAL DE PROCEDENCIA.**

As clases altas e medias altas "téñeno claro", sexa cal sexa o precio da matrícula, enviarán ós seus fillos á Universidade porque esta é unha das institucións que forman parte do seu ambiente, do seu medio social, igual có título universitario, que se lles presupón de xeito "natural".

Mesmo estes grupos preferen para acceder á Universidade e a determinados estudos, como sucede con determinados clubs, altos precios de entrada para deste xeito non só atoparse cos seus pares senón tamén utiliza-lo seu acceso como unha proba máis dos privilexios que a eles e só a eles pola súa orixe, e algúns ata coidan que polos seus xenes, lles están ou lles deben estar reservados. Non esquezamos que a pesares da devaluación dos títulos universitarios, non é o mesmo estar en paro ou a traballar cun título universitario ca sen este. O PSOE, dito por Maravall e Rubalcaba, non se cansa de acusar ós universitarios de privilexiados, non dubidou en elaborar unhas leis sobre a función pública, sobre a promoción económica e social, nas que privilexian fortemente a mera posesión de títulos universitarios. Tamén din que é necesario a selectividade porque senón en Madrid farían falta quince centros de odontoloxía. Confunden "a velocidade co touciño". O problema reside na planificación da educación en relación co

MANUEL SENDÓN





emprego. É evidente que se as familias e os estudantes ven máis posibilidades de emprego en odontoloxía tratarán de matricularse nesta carreira como antes fixeran en Maxisterio ou en Enfermería, etc. O problema non é dos estudantes como pretenden Rubalcaba e Maravall senón dunha falta da mínima planificación en materia educativa, dunha falta de orientación racional que ofrezca ós estudantes expectativas positivas para os seus proxectos e solucións satisfactorias, porque para iso están ou deberían esta-los políticos.

Para as clases medias baixas, para as clases populares (especialmente as de orixe rural) que non teñen tan claras as estratexias educativas nas que inflúen factores como as expectativas de paro, como o feito de correr un risco moi elevado nunha inversión moi custosa para as súas posibilidades como é o ensino superior, para as que o título non é algo "natural" no seu horizonte social, o precio elevado das taxas pode ser un obstáculo adicional máis a engadir á arriscada decisión de enviar ós seus fillos ó Universidade, vendo o seu fin moi negro. Ademais das bolsas que poderían en parte, pero só nun parte abondo reducida, paliar os gastos de enviar ós seus fillos á Universidade, impón tamén unha clara discriminación social polo feito de que as recibirán aqueles estudantes superseleccionados previamente e que tiveron os mellores expedientes, mentres os estudantes ricos e que dispoñen de máis recursos e non só económicos (que se ven reforzados pola miseria da infraestrutura cultural e educativa en tódolos ordes e pola concepción da educación no que se refire á promoción social) disporán tamén de condicións infinitamente mellores para realiza-los estudos. Os estudantes procedentes das clases populares vense excluídos maioritariamente do acceso ó ensino superior e tamén do título de bacharelato universitario ou relegados a aqueles estudos máis desprezados e que teñen as maiores taxas de paro e subemprego. É isto é así porque os poderes públicos obrigados a remedialo, neste caso o PSOE, non fan ren para evitalo.

Unha parte ínfima de estudantes das clases populares, no marco de grandes sacrificios e angustias, logran supera-las pesadas cargas económicas que xeneran para as súas familias a realización de estudos superiores. Son aqueles que fo-

ron superseleccionados, que tiveron que acadar altas prestacións para conseguilo e que, precisamente por isto, serán a excepción que veña a confirma-la regra da selección social que realiza o ensino en xeral e o superior en particular. Superselección que vai reforzar e lexitima-la discriminación social, facendo pensar que os que non poideran acceder á Universidade se debe a que "non teñen o que hai que ter", polo que a eles e só a eles, á súa falta de "dotes, dones e capacidades" se debe a súa relegación do ensino superior. Eles serán os culpables porque a educación selecciona ós mellores por procedementos "neutros, obxectivos, transparentes e xustos" e compensa a "desigualdade de oportunidades" que implican os altos precios dos estudos, pola beneficencia das bolsas.

O problema do acceso á educación, e non só ó bacharelato universitario e ó ensino superior, ten en España un mercado carácter de clase que de ningún xeito pode resolverse pola vía das bolsas, vía beneficencia.

De todos é coñecido que cando se baixou o precio dos museos non aumentou significativamente o acceso a estes das clases populares porque o consumo desta cultura, como da educación dependen da posesión de capitais culturais, simbólicas, sociais ademais do económico e da estrutura das relacións sociais que o fagan posible e o fomenten.

Polo tanto, a forma de democratiza-lo acceso e permanencia na Universidade non se pode resolver de ningún xeito aumentando o precio do servizo, o precio de entrada e creando bolsas para despistar, senón removendo as estruturas, instancias, dispositivos, aparatos, políticas e representacións que dan lugar a prácticas culturais, económicas, sociais e educativas que discriminan en función da procedencia social.

## A SELECTIVIDADE

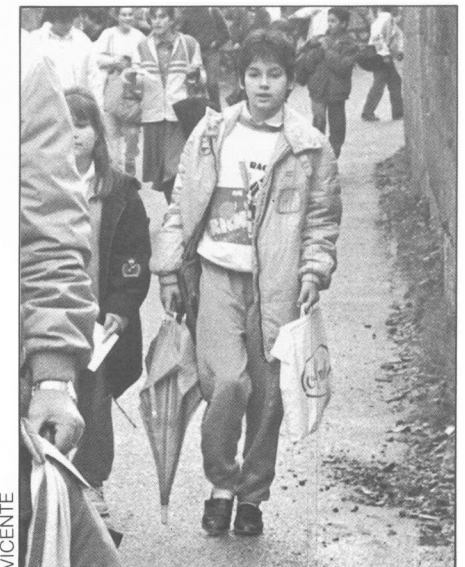
Resulta lamentable que o Sr. Rubalcaba e o Sr. Maravall coincidan nas súas opinións sobre a defensa da selectividade e das taxas co representante francés da extrema dereita, Sr. Le Pen, que afirmaba despois da retirada da *lei Devaquet*, que propoñía entre outras cousas subirlas taxas de 400 francos a 900 (unhas 18.000 pesetas anuais): "A selección educativa é a oportunidade

para os probes. Cando escoito falar de 400 a 800 francos de taxas, non é máis có que pode gañar un xove lavando coches ou limpando cristais". Pola súa banda tanto Mitterrand como Chirac declarábanse, ó calor do movemento estudiantil francés, en contra da selectividade. Decía Mitterrand: "Constatai a sabiduría profunda dos estudantes dos "lycéens" que se baton por unha causa que lles parece xusta e é xusta. personalmente doulles as gracias". Decía Chirac: "A Universidade é un conxunto concebido para espalla-lo saber. Debe ser accesible a tódolos que queren saber. Por definición, iso exclúe toda idea de selección. Débese poder entrar na universidade de xeito absolutamente desinteresado. Ademais estamos no remate do século e temos que encara-lo problema do desemprego". (Chirac refírese, igual cós socialistas, á necesidade que ten Francia de facer fronte á revolución tecnolóxica, para competir cos EE.UU., Xapón, Alemania, de aumentalo número de titulados de bacharelato ata un 80% dos que teñen a idade de telo agora, están nunha taxa do 35%, e do número de universitarios, para pasar de 1.300.000 que ten Francia en 1987 e máis de dous millóns).

### NOTA

As declaracións de Le Pen e de Mitterrand foron publicadas en *Le Monde* (11-11-86), as de Chirac en *Tiempo* (22-12-1986).

P.A./M.C.



VICENTE

## Proxecto educativo dun Instituto

Colectivo Pedagógico Xelmírez

Un grupo de profesores (algo máis de trinta) do I.B. "Arcebispo Xelmírez" de Santiago de Compostela, convencidos de que é necesario un cambio drástico no sistema educativo e convencidos tamén de que as verdadeiras transformacións teñen que xurdir da base e do medio no que se vai producir a transformación, constituímonos nun Colectivo ("Colectivo Pedagógico Xelmírez") que ao longo do curso 1985-86 traballou na confección dun proxecto educativo que, a modo de experiencia, pretendíamos —e estámolo a facer— poñer en práctica no curso 1986-87 con dous grupos de primeiro de BUP.

O proxecto é, por unha banda, *sinxelo* na medida en que está baseado nos principios máis elementais dunha pedagogía que ten por obxectivo central a formación de persoas en tódalas súas dimensións, e, por outra banda, é un proxecto que supón un *cambio radical* no sistema de ensino: na relación profesor-alumno, nos obxectivos, na metodoloxía de traballo, e no sistema de avaliación. Estes son precisamente os temas que se recollen nos catro grandes principios que fundamenta este proxecto e dos que imos falar deseguida.

### 1.º MOTIVACIÓN

Consideramos de vital importancia o "motivar constantemente aos alumnos e reforzalos positivamente". Neste sentido, resulta fundamental o manter posturas abertas e de diálogo cos alumnos, procurando un proceso educativo distendido, interesante e formativo.

Na práctica, e para referirnos só á opinión que os propios alumnos teñen acerca da realización deste principio, imos recoller aquí a resposta que a este respecto deron eles nun-

ha enquisa que se lles pasou con vistas a facer unha avaliación conxunta de alumnos e profesores da "expe-

riencia", ao remata-lo primeiro trimestre deste curso:

| ¿Estás contento coa experiencia educativa? |      |       |          |       |
|--|------|-------|----------|-------|
|  | Nada | Pouco | Bastante | Moito |
| Total                                      | 0    | 4     | 32       | 36    |
| %  | ,0   | 5,5   | 44,4     | 50    |

| ¿Sínteste motivado e cómodo nas clases? |      |       |          |       |
|---|------|-------|----------|-------|
|   | Nada | Pouco | Bastante | Moito |
| Total                                   | 1    | 6     | 51       | 14    |
| %                                       | 1,8  | 8,3   | 70,8     | 19,4  |

### 2.º OBXECTIVOS

O obxectivo básico do proxecto quedou formulado así: "*O obxectivo principal da educación é o desenvolvemento duns alumnos que han de ser axentes de transformación para conseguir unha sociedade máis xusta, máis democrática e máis feliz*".

Este obxectivo, que pode resultar así formulado excesivamente amplo ou formal, implica, sen embargo,

algo que é primordial na nosa "experiencia": Que non so pode entenderse a educación como a adquisición mecánica do contido e que a educación de persoas esixe o desenvolvemento dos alumnos no seu conxunto, atendendo á dimensión cognoscitiva, á afectiva e á corporal.

De todas formas, este obxectivo xeral quedou concretado na nosa "experiencia" en catro obxectivos.

#### OBXECTIVOS DA EXPERIENCIA PEDAGÓXICA PARA 1.º DE BUP

- 1.º *coñecemento/vivencia* da realidade e da sociedade, en concreto, das galegas.
- 2.º Desenvolvemento do *potencial creativo* do alumno.
- 3.º Mellora da *comprensión* e da *expresión* oral e escrita, e da *educación corporal* como medio do autocoñecemento e de comunicación.
- 4.º Desenvolvemento da capacidade de *análise* e de espírito *crítico*.

# experiencias

Aquí atopámonos cun punto fundamental e novidoso. Trátase de desmitifica-lo mundo dos *contidos sen sentido*, dos *exames* e da *excesiva parcelación de materias*, intentando un proceso educativo no que todos e cada un dos profesores, dende as actividades propostas aos alumnos en función das distintas materias, procuren a consecución destes catro obxectivos. De tal xeito que o éxito ou fracaso do proxecto haberá que medilo, sobre todo, polo grao de consecución das capacidades que constitúen o núcleo dos obxectivos.

### 3.º ENSINO ACTIVO

Neste presente resulta esencial que o alumno no permaneza pasivo. O principio básico da metodoloxía que pretendemos levar á práctica é o "ensino activo". E nisto consiste precisamente o *gran reto* que nos temos proposto: o de idear e confeccionar – e ir mellorando coa experiencia– *programacións* que inclúan actividades a través das que o alumno poida progresar nos obxectivos propostos, mediante o traballo nas distintas materias e resaltando o carácter *interdisciplinar* que debe ter o saber. Nestas programacións estivemos traballando durante o curso 85-86 e todo o primeiro trimestre do curso 86-87.

Respecto a este principio, a resposta dos alumnos ao finaliza-lo primeiro trimestre, quedou reflexada así:

| ¿En que medida pensas que as clases son activas? |      |       |          |       |
|--|------|-------|----------|-------|
|  | Nada | Pouco | Bastante | Moito |
| Total  | 0    | 19    | 42       | 11    |
| %  | ,0   | 26,3  | 58,3     | 15,2  |

O sistema activo esixe, ademáis, que o proceso educativo non se constrinxa ás aulas, desmitificando así o puro carácter académico e formalista do saber e a cultura. De feito, na "experiencia" que estamos a levar adiante temos unha tarde lectiva adicada a *actividades do campo*, para que, a través do contacto directo coa realidade, se profundice na consecución dos catro obxectivos propostos.

De momento levamos feitas *visitas de estudio* a medios de comunicación, centros culturais, fábricas, visita á cidade, Parlamento..., e tamén *audicións, cine, conferencias, viaxe de estudos*. Todas estas actividades están previamente organizadas po-

los seminarios didácticos que, con carácter interdisciplinar, conflúen desde diversas perspectivas na actividade proxectada, e os resultados da actividade han quedar reflexados nunhas "fichas" que se lle proporcionan aos alumnos.

#### Ficha-guía da visita de estudio á "fábrica do papel de Brandía"

##### A) CARACTERIZACIÓN DA EMPRESA

1. Fundación.
2. Capital.
3. N.º de traballadores
4. Tipo de industria.

##### B) PRODUCCIÓN

1. Materias primas
2. Tipo e cantidade de produción.
3. Comercialización da produción.
4. Competitividade (reconversión).
5. Tipo e calidade da maquinaria.

##### C) CONDICIÓNS DE TRABALLO-ECOLOXÍA

1. Condicións de traballo.
2. Limpeza e hixiene.
3. Os residuos e a ecoloxía.

##### D) PROBLEMAS SOCIO-ÉTICOS



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

Ademáis diso, os alumnos da “experiencia” participan nunha serie de actividades complementarias fixas: *revista, taller de teatro e manuais, taller de música, taller de fotografía, cine-forum*, a través das que se pretende tamén mellorar nos obxectivos básicos do proxecto.

A propósito do “ensino activo” hai que deixar moi claro que as principais obxeccións con que nos atopamos son: o número do corenta alumnos por aula, que fai case imposible a “experiencia”, e o case nulo presuposto do que dispoñemos.

## 4.º AVALIACIÓN CONTINUA

Tal vez poucos aspectos do labor educativo foran tan terxiversados e mal entendidos como o da AVALIACIÓN. O reducirmo-la tarefa avaliadora á realización duns exames, aparte dos perigos que entraña o feito de quedar toda a valoración a mercede da subxectividade do profesor, do estado de ánimo do alumno, do nerviosismo, da sorte, e doutros factores que pouco teñen que ver co sistema educativo, ademáis falsea e adultera todo o proceso educativo, que fica determinado en función dos ditos exames. É simplemente triste que todo o traballo educativo poda verse supeditado e orientado á realización duns exames que, moitas veces, non demostran nada.

Se o proceso educativo ha de estar orientado por uns obxectivos tendentes á consecución —mediante unha serie de actividades— duns cambios na conducta dos alumnos, resultado duns coñecementos ou aprendizaxes realizados, e que, en definitiva, se orientan a un desenvolvemento da personalidade do educando en ben de si mesmo e da sociedade, parece claro que a avaliación só terá senso en canto nos sirva de valoración de todo o proceso educativo.

Partimos, pois, dun concepto de avaliación que de ningún modo consista na realización duns exames que pretendidamente miden os coñecementos (moitas veces só a memorización de datos) dos alumnos, senón dunha avaliación entendida como valoración de todo o proceso educativo e, dunha maneira especial, dos obxectivos propostos.

Na práctica, nós estamos a facer tres tipos de avaliación: conxunta, por materias, de profesores e alumnos.

### *Ficha-guía para a visita ao Parlamento.*

*En primeiro lugar faise un estudio do sistema constitucional e parlamentario.*

- 1.º ¿Cando se inaugurou o Parlamento de Galicia?*
- 2.º ¿Cal é a súa función?*
- 3.º ¿Como é a súa composición segundo as forzas políticas?*
- 4.º ¿Cal é a vixencia da súa lexislatura?*
- 5.º ¿Como e quen elixe ao Presidente de Goberno galego?*
- 6.º ¿Cando e por que se dissolve o Parlamento?*

### *I) AVALIACIÓN CONXUNTA*

*—Trátase de organizar entre todos os profesores unhas probas que midan a consecución dos catro obxectivos.*

*—Facemos catro controles: inicial / 1.º e 2.º trimestre / final.*

### *II) AVALIACIÓN POR MATERIAS*

*—Cada profesor fai unha valoración constante das ACTIVIDADES realizadas polos alumnos no período que se avalía, atendendo tamén á asistencia, actitude e participación.*

*—Para evitar unha excesiva parcelación das materias e desmitificalas “asignaturas”, que se “aproban ou suspenden”, téndese a globalizalo resultado final. É dicir, téndese a facer unha valoración da “experiencia” en si e unha valoración da “experiencia” en cada un dos alumnos, de xeito que esta sexa positiva ou negativa en conxunto. Para os casos en que vai resultando negativa, temos organizadas unhas sesións de RECUPERACIÓN con grupos reducidos (que non excedan de cinco alumnos).*

*—Sesións: unha cada mes (na práctica, veñen a ser dúas por trimestre).*

### *III) AVALIACIÓN PROFESORES-ALUMNOS*

*—Facemos unha valoración conxunta de alumnos e profesores acerca da marcha da “experiencia”: consecución de obxectivos, dificultades, novas propostas, etc.*

*—Para iso, elabórase un cuestionario que guíe e centre os temas sobre os que reflexionar.*

*—Cos resultados do cuestionario, faise un cambio de impresións entre todos os alumnos e profesores, con vistas a modificar todo aquilo que se vexa necesario.*

*—Facemos unha sesión ao rematar cada trimestre.*

*—Tamén facemos unha reunión valorativa por trimestre cos pais.*

Como remate deste apartado, de novo facemos referencia a valoración dos propios alumnos acerca de certos aspectos relacionados co sistema de avaliación:

| ¿Te-la impresión de estar estudiando para facer exames? |    |     |
|---|----|-----|
|   | si | non |
| Total   | 11 | 61  |
| %   | 15 | 85  |

| ¿En que grao pensas que se fai avaliación continúa? |      |       |          |       |
|---|------|-------|----------|-------|
|   | Nada | Pouco | Bastante | Moito |
| Total   | 1    | 11    | 39       | 21    |
| %   | 1,3  | 15,2  | 54,1     | 29,1  |

Esta é a nosa "EXPERIENCIA", ou mellor dito, o noso "proxecto e a nosa esperanza. Se hai ocasión, seguiremos a falar dela.

C.P.V.

## O CINE NUNHA EXPERIENCIA EDUCATIVA

*O ano pasado, no grupo experimental de primeiro, tiñamos actividades extraescolares entre as que se atopaba a que nós escollimos: o cine.*

*A actividade de cine consistía en seleccionar películas e traballar sobre elas: Director, actores, tema o argumento, imaxe, música, recursos... Despois de facer este estudio, elaborabamos entre todos os do grupo unha "ficha" na que se incluía unha presentación da película e un cuestionario que servira para centra-la atención de tódolos compañeiros á hora de ve-la película. As respostas dadas ó cuestionario servían tamén de guía orientadora á hora de face-lo debate que seguía á proxección.*

*Como no Instituto non tiñamos medios para conseguir a información sobre as películas, tivemos que recurrir á biblioteca da Facultade de Xeografía e Historia. Alí recibíronnos con moita amabilidade e, despois de ensinarnos o sitio onde busca-la información, invítáronnos a voltar cantas veces nos fixera falta. Entre as películas que seleccionamos atopábanse: "Moby Dick", "Espartaco", "La ley de la calle", ou "Dersú Uzalá".*

*Como esta primeira experiencia nos pareceu moi importante, decidimos seguir adiante con ela no presente curso.*

María e Patricia - 1.º BUP

## O NOSO TEATRO

*Unha das vantaxes do curso experimental é que temos unhas actividades complementarias, e nós eliximos a de TEATRO.*

*Buscáronnos un profesor especializado nesta actividade; e o primeiro que se nos ocorreu foi pensar nun home alto, serio, formal... Todo o contrario do que é KUKAS.*

*Kukas é un home que leva dedicados moitos anos da súa vida ó teatro. É baixo, con gafas redondas, e cara de monicreque. Ademais ten moi bo carácter e moita personalidade.*

*O teatro que nós facemos non é o que todo o mundo pensa. Comenzamos facendo caretas de celulosa para o entroido; quixemos expoñer estas caretas nunha comparsa na tarde do día de entroido, pero a causa dunha ameaza de bomba, a nosa idea frustrouse.*

*Despois das caretas, Kukas ensinounos exercicios fundamentais para facer un teatro medianamente POTABLE.*

*Logo, ensaiamos dúas obras de teatro e unha de pantomina. Ó final, representamos unha obriña inventada e artellada por nós mesmos. Foi un día de imaxinación e le-dicia.*

*O Teatro parécenos unha actividade moi excitante, expresiva, que nos vai formando como persoas máis maduras.*

Grupo de Teatro - 1.º BUP



## A Antropoloxía na Formación Humanística na F.P. (2.º Grao)

Xosé M.<sup>a</sup> Lema Suárez  
(Instituto de F.P. "Antón Losada Diéguez" A Estrada)

*A disciplina de **Formación Humanística** de FP de 2.º grao trata basicamente de **Antropoloxía** e **Psicoloxía** no primeiro curso, e de **Socioloxía** no segundo. A pesar de que os profesores nos valem dos correspondentes libros de texto —como necesario instrumento de traballo—, cómpre dicir que, debido tal vez á programación oficial vixente, case todos eles distan moito de trataren os conceptos básicos da antropoloxía cultural, sobre todo na medida en que se poida chegar ó medio circundante, ó mundo do alumno. Considero que tratan temas demasiado xerais e seguramente moi vaporosos (por expresalo dalgún xeito): a orixe do home, as razas do mundo, a linguaxe e as súas orixes, as diversas culturas a través da historia, etc. Con no estaren de máis, esta temática non logra centra-lo interés do conxunto do alumnado pola materia. Ningún destes textos están feitos por autores galegos nin tratan temas de tradición cultural galega, nin sequera parcialmente.*

Sen máis preámbulos, paso a narrar, o máis brevemente posible, a experiencia que levei a cabo no primeiro trimestre do curso académico 1986-87. Convén aclarar que ún non pretende dar coa pedra filofosal nin moito menos sentar cátedra na metodoloxía da materia: o presente relato non é máis ca un intento de comunicación cos compañeiros da miña disciplina (**Formación Humanística**) para que haxa unha intercomunicación de experiencias semellantes que nos poidan servir a tódolos demais nas nosas clases. De aí que non me poña a facer unha detallada e exuberante enumeración de obxectivos, xerais e específicos, e que me contente con poñer tan só uns básicos e concretos, que poderían ser estes:

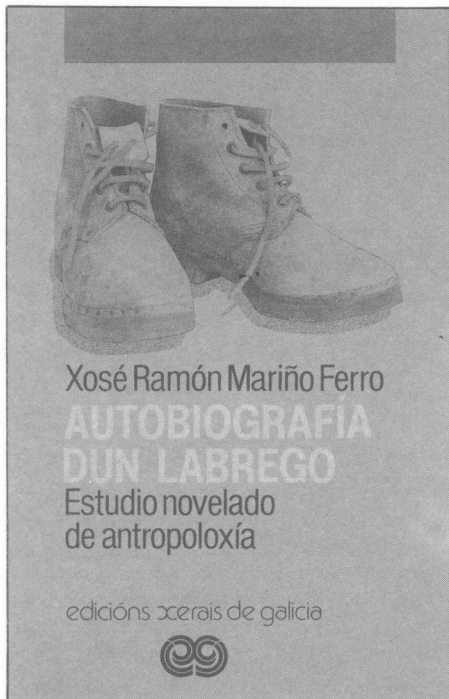
- a) Que os alumnos *adquiran* unha serie de *coñecementos*



antropolóxicos básicos, de carácter xeral, que os leven a comprende-lo porqué do estudio da ciencia antropolóxica como necesidade cultural do mundo actual.

- b) Coñecemento e análise de *diversos aspectos da antropoloxía cultural de Galicia*.
- c) Saber *establecer comparanzas básicas* entre certos aspectos da antropoloxía cultural de Galicia e os doutras terras e países.

## UNHA LECTURA OBRIGATORIA: "AUTOBIOGRAFÍA DUN LABREGO"



Esta sinxela obra 112 páxinas, da que é autor o antropolóxico galego X.R. MARIÑO FERRO, acababa de saír á luz este mesmo ano (1). Narra a vida real dun labrego (co nome suposto de **Manuel de Roxo** na obra) feita por el mesmo. Cántanos como vivencia a súa propia cultura e, ó mesmo tempo, descóbrenos os costumes sobre o noivado, o sexo, o casamento, a morte, as aparicións, as enfermidades, etc., desde a infancia á vellez. Deste xeito, o lector introdúcese no coñecemento da cultura popular coa mesma facilidade ca se estivese a ler unha novela. Mesmo non lle van faltar momento simpáticos, e ata de riso...

Os alumnos tiñan coñecemento de que ó remate desta lectura habería un exercicio escrito (tamén podería ser oral) no que demostrarían que leran con proveito a obra (lectura comprensiva) respondendo a unhas preguntas.

Considero que esta lectura é ideal en tódolos aspectos para logralos obxectivos propostos unhas liñas atrás. Amais do xa adiantado anteriormente, as razóns que nos levan á escolla desta obra poden ser as que o mesmo autor expón no "Limiar" da mesma:

*"A técnica das autobiografías antropolóxicas é moi coñecida. Nos Estados Unidos ten moita tradición e son famosas as obras de Oscar Lewis. Este tipo de traballo antropolóxico renuncia ás explicacións para poder mostra-los feitos sen ningunha deformación teórica.*

*A miúdo criticase de asépticas as monografías de Antropoloxía. É certo, pero non podería ser doutra maneira. Nun mesmo traballo non se pode mostra-la estrutura da sociedade e a maneira que ten cada persoa de vivenciala. Isto último é o que se pretende coas biografías e coas autobiografías antropolóxicas.*

*Para a presentación deste traballo non me aparto da forma habitual en que aparecen este tipo de estudos: a forma novelada." (páx. 9).*

Aínda que non excesivamente – porque a facilidade da lectura non o precisaba – procurei que esta **lectura** estivese **guiada** no fundamental. Na clase iamos comentando algún que outro aspecto e fixen que tomaran nota dunha serie de detalles que aparecen reflexados na obra, para que reparasen neles especialmente e reflexionase sobre algúns destes aspectos (sobre algúns deles ían versar as preguntas que se farían ó remate). Como era de esperar, estes detalles de interés van coincidir case enteiramente co conxunto de preguntas que se formularon (p. ex.: "Falar dos sistemas de herdanza que se citan no texto...", etc.; véxase o conxunto das preguntas efectuadas, unhas liñas máis adiante).

Na clase tamén se foron lendo e comentando diversos aspectos doutra obra de Mariño Ferro, tratábase de *Cultura popular galega* (2) onde, de forma tamén moi esquemática e clara, se van narrando diversos aspectos da **antropoloxía cultural de Galicia** (3). Fóronse aclarando conceptos e establecendo **comparanzas con outras culturas**, foise

tratando de busca-la orixe de certos costumes, cerimoniais, crenzas..., todo na medida do posible e da información de que dispoñamos (p. ex.: facer ver que a festa cristiá do Nadal, durante a cal se conserva en moitos lares galegos o costume de "prender lume novo" acendendo o tizón de Nadal, corresponde ás festas Saturnalia romanas –en honor ó deus pagán Saturno–, que tiñan lugar no tempo do solsticio de inverno [vid. *O misterio do lume*, de X. Chao Rego; Ed. Sept., Vigo, 1985]).

Como xa dixen, a data-tope da lectura estableceuse na penúltima semana do mes de novembro. Despois, cada curso contestou a unha serie de preguntas, cinco en total, escolleitas de entre todas estas que poño a continuación, combinándoas de tal xeito que puidese haber un equilibrio entre os distintos grupos:

1. *Os casamentos*: como se efectuaban. A petición. O dote. A regueifa. O casamento dun viúvo.
2. *Un enterro*: como se efectuaba. O velorio.
3. Facede un breve comentario sobre os *resultados da emigración* na familia do protagonista (Manuel de Roxo): cfr. o seu pai e irmáns con el mesmo e coa súa irmá.
4. Relatade o *trato* que recibían os *vellos*, o *fillo solteiro* da casa, etc. Cfr. co trato que reciben hoxe: ¿cambiou algo?
5. *O medo*. Indicade algunha das ocasións (e por que causa) o protagonista sentiu medo na súa vida. Aparicións. Anuncios de morte: os animais de mal agoiro. A estadaña ou estadea.
6. *A escola*: como era: compárese coa de hoxe.
7. Establecemento das *relacións amorosas* entre mozas e mozos ("nocear"). O parrafeo.
8. *O valor da vaca e dos animais*.
9. Relatade a *mata do porco* (como se facía antes, como a fai el agora).
10. Nas páxinas 101-102 fálase do *conto da Roda*: "A Roda é unha fochanca en forma de roda de varios quilómetros de longo. No medio desa roda hai uns restos

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

duns muros (...). A xente di que a Roda é unha defensa do tempo dos mouros. Tamén di que hai dúas trabes de ouro enterradas”.

Polos coñecementos históricos (e arqueolóxicos) que debes ter, procurade darlle unha *explicación científica* a este conto ou lenda popular: ¿que é a Roda en realidade?; ¿é certo que é algo do tempo dos mouros?; ¿porque?; ¿que quere dici-la xente cando fala de mouros nestas lendas?

11. Falade dos *sistemas de herdanza* que se citan na lectura. ¿Que é a mellora? Cfr. co sistema de herdanza que se acostuma a levar na comarca onde vives.

12. Que *motivacións* ten o autor deste libro para facer esta “autobiografía” en forma de estudio novelado.

13. *Vocabulario*. Defínide brevemente estas palabras:

-regueifa -estadaíña  
-legato -chamuscar

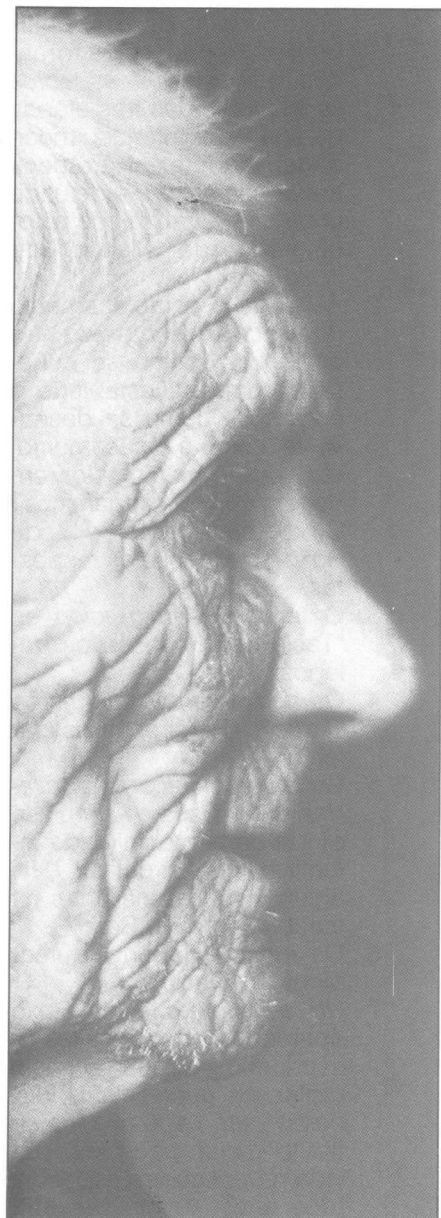
-maguía -mallo -esfolla.  
-oblata -lexítima.

## PROXECCIÓN DA PELÍCULA “TASIO”

Na semana seguinte (a derradeira do mes de novembro), proxectámo-la película TASIO, de Montxo Armendáriz, que, como se sabe, narra a historia (tamén “anónima”) dun humilde carboeiro vasco-navarro: a súa

infancia, mocidade e madurez (os xogos e travesuras da nenez, os traballos, relacións amorosas, diversións da mocidade, as penurias do seu humilde oficio, o seu casamento e viuvez, etc.). A **semellanza** coa vida do galego Manuel de Roxo é evidente, ata tal punto que tamén en Galicia se podería realizar unha película sobre a vida deste personaxe (o protagonista vive hoxe –ten outro nome na vida real– na parroquia de Castrofeito, preto de Lavacolla-Santiago). Tamén Tasio existe realmente e vive hoxe en Zúñiga (Navarra); ten máis ou menos a idade do labrego de Castrofeito (uns 67 anos) e, polo

VICENTE





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

tanto, a vida dun e outro transcorreu pola mesma época (a dura e escura posguerra española), aínda que fose en distintos lugares e no ámbito de distintas culturas.

Os alumnos de 2.º grao viron a película e foron reparando (tendo na mente sempre presente as vivencias recién lidas de Manuel de Roxo) nos aspectos máis significativos da mesma. Nalgúns dos casos era evidente a semellanza dunha e outra obra; noutros casos, o contraste era evidente.

Nos días seguintes á proxección do filme contestaron por escrito a seis preguntas, escollidas de entre as seguintes (a 2, 3, 7 e 8 obrigatorias, máis outras dúas a escoller entre as restantes):

1. O eixe central da película é a vida anónima de Tasio, o protagonista, de oficio carboeiro. Indíquese, a grandes rasgos, *qué aspectos se salientan* das tres etapas da súa vida: infancia, mocidade, madurez. Narrádeos brevemente e efectuaide unha comparanza coa autobiografía de Manuel de Roxo.
2. Relatade o establecemento de *relacións amorosas* entre os mozos (como se coñecen, como se establece o noivado e como se desenvolve, como é o casamento, etc.). ¿Son matrimonios endogámicos ou exogámicos? Cfr. co casamento de M. de Roxo, e razónense as respostas.
3. O tema da *emigración* en "Tasio". ¿Parécense ós galegos?
4. Os *divertimentos infantís* en "Tasio". ¿Parécense ós galegos?
5. Os *divertimentos e argalladas* dos mozos. ¿Apréciase aínda certa mentalidade infantil nalgunha delas? ¿Hai algún caso semellante na autobiografía de Roxo?
6. Os xogos e deportes autóctonos en "Tasio".
7. Na autobiografía de Roxo aparecen certos detalles (o estraperlo, o seu servizo militar, os guerrilleiros "foucellas", etc.) que nos fan situar a maior parte da súa vida na posguerra española (dos anos 40 en diante).

Polos detalles que se aprendían na película, *situade cronoloxicamente a vida do protagonista*: ¿pódese asegurar que transcorre pola mesma época cá de Roxo? Razoaide a resposta.

8. ¿Que motivos nos levan a considerar esta cinta como antropolóxica?
9. ¿Considerades que se podería *realizar outra película semellante* coa vida do galego Manuel de Roxo? ¿Que aspectos máis significativos do seu relato escolleríades para elaboralo seu *guión*?

10. ¿Poderíamos dicir que tamén é un filme ecoloxista? ¿En base a que? Comentaide algunhas escenas que nos mostran a identificación do protagonista coa natureza e co reducido medio natural onde transcorre a súa vida.

11. As *relacións familiares*: como están establecidas (reparaide especialmente en se permanece ou non unha radical división sexual do traballo; cfr. co que se observa no relato de Roxo).

## RESULTADO DAS AVALIACIÓNS

|   | SOB. | NOT. | BEN | SUF. | INS. | NP. | TOT. AL. |
|---|------|------|-----|------|------|-----|----------|
| <i>CURSO: FP 2-1º ADMINISTRATIVO:</i>       |      |      |     |      |      |     |          |
| "Autobiografía Roxo" (libro) .....          | 2    | 8    | 4   | 1    |      |     | 15       |
| "Tasio" (película) .....                    | 4    | 8    | 2   |      |      | 1   |          |
| <i>CURSO: FP 2-2º ADMINISTRATIVO:</i>       |      |      |     |      |      |     |          |
| "Autob. Roxo" .....                         | 10   | 4    |     |      |      |     | 14       |
| "Tasio" .....                               | 7    | 5    | 1   |      |      | 1   |          |
| <i>CURSO: FP 2-2º AUTOMOCION-ELECTRON.:</i> |      |      |     |      |      |     |          |
| "Autob. Roxo" .....                         | 8    | 9    |     |      |      | 1   | 18       |
| "Tasio" .....                               | 4    | 8    | 4   | 1    |      | 1   |          |
| <i>CURSO: FP 2-3º AUTOMOCION-ELECTRON.:</i> |      |      |     |      |      |     |          |
| "Autob. Roxo" .....                         | 14   | 4    |     |      |      |     | 18       |
| "Tasio" .....                               | 6    | 7    | 4   |      |      | 1   |          |
|   | 55   | 53   | 15  | 2    |      | 5   | 65       |

De entre os 55 notables, 34 corresponderon ó exercicio da "Autobiografía de Roxo" (libro) e 21 ó de "Tasio" (película); dos 53 calificados cun "ben", 25 foron do libro de Roxo e 28 da película; dos 15 suficientes, 4 do libro e 11 da película. En conxunto, dan un total de 123 exercicios aprobados (dun total de 125 realizados polos 65 alumnos, posto que hai que descontar 5 non presentados: 1 ó exercicio do libro e 4 ó da película), o que proporciona uns resultados óptimos. Os dous únicos insuficientes (1 no exercicio sobre o libro, 1 no da película) fórono precisamente por realizaren o correspondente exercicio, un sen le-lo libro e o outro sen ver-la película, respectivamente; como realizaron o outro exercicio aceptablemente, estes iniciais insuficientes pasaron a aprobados. Así, felicidade

completa: aprobados todos ó cento por cento. Igualmente, como tampouco se consideran as notas dos exercicios cunha exactitude e precisión infalibles, na reestructuración final moitos "notables" pasaron a "sobresalientes", moitos "ben" a "notable" e varios "suficientes" a "ben".

Neste paraíso ideal, tanto para os alumnos coma para os profesores, do aprobado xeral nunha avaliación, habería que se preguntar se o método seguido deu os seus froitos e se, efectivamente, os alumnos adquiriron uns bos **coñecementos de Antropoloxía**. Convén recordar que tales coñecementos que desta disciplina se esixen na F.P. son os básicos e elementais; a súa especialidade non vai ser esta, certamente. Por esta razón, o simple estudo teórico de moitos dos conceptos antropolóxicos a

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

partir dun libro de texto ou das explicacións directas do profesor non é contemplado con excesivo interés por parte do conxunto do alumnado. De aí que veña moi ben unha lectura coma a do libro do antropólogo Mariño Ferro para ir mostrando **conceptos antropolóxicos de forma novelada**, cunha aplicación práctica inmediata e dunha maneira lúdica. O mesmo cabería dicir de películas coma "Tasio".

Na realización dos exercicios, *tódolos alumnos* (menos dous) *utilizaron o idioma galego*. Convén aclarar que, aínda que as clases de materia foron e son –naturalmente– en galego (este curso e os anteriores), nunca houbo ningunha imposición do idioma a utilizar nin ningún favoritismo especial por escolle-la opción do idioma propio de Galicia. Os dous alumnos que fixeron os exercicios en castelán (un deles non é nativo en Galicia) obtiveron cadanseu "notable" na nota final. Cómpre dicir que de ano en ano, curso a curso, neste Instituto de F.P. da Estrada vimos apreciando un incremento notable de alumnos que realizan a maior parte dos seus exames en galego; hai un notable avance neste aspecto (en contraste coas estadísticas e apreciacións máis ben pesimistas que noutros lugares de Galicia se observan). Cómpre dicir que o alumnado é maioritariamente galego-falante e que na súa maior parte soen dirixirse ós profesores en galego sen ningún complexo, mesmo a aqueles que dan as súas clases en castelán. Neste Instituto hai e houbo unha apreciable porcentaxe de profesores de diversas materias que imparten as súas clases na lingua de Galicia e, así mesmo, polo menos desde hai tres anos a esta parte, o equipo directivo anterior e o actual emprenderon un decidido labor de normalización administrativa do noso idioma.

No referente á división por sexos, 26 son rapazas (todas de Administrativo) e 39 rapaces (só 3 de Administrativo). As súas idades están comprendidas entre os 16 e os 18 anos, por término medio.

## ENQUISA

Para ter unha idea do grao de aceptación da experiencia entre os propios "afectados", levei a cabo entre os alumnos esta urxente e sinxela enquisa de tan só tres preguntas. Estas foron, cós seus resultados:

|  | "Autob. Roxo" (libro)   | "Tasio" (película) |
|--|---|--------------------|
| 1. ¿Gustouche?   |   |                    |
| a) Moito .....   | 25  | 9                  |
| b) Si. Bastante .....  | 30  | 32                 |
| c) Pouco .....   | 1   | 2                  |
| d) Non. Nada .....   | 1   | 2                  |
| Total encuestados ....   | 56  | 55 (2 en branco)   |
| 2. ¿Serviuche para comprendere-la Antropoloxía?  |   |                    |
| a) Si. Moito .....   | 13  | 6                  |
| b) Si. O suficiente .....  | 38  | 34                 |
| c) Non moito .....   | 3   | 13                 |
| d) Non. Nada .....   | 2   | 1                  |
| Total encuestados ....   | 56  | 54 (2 en branco)   |
| 3. ¿Que episodio ou apartado che gustou máis, no senso antropolóxico, dunha e doutra obra? |   |                    |
| "Autob. de Roxo" (libro)   | "Tasio" (película)  |                    |
| –forma de mocear (22)  | –vida de cazador furtivo (25)                                       |                    |
| –os casamentos (8)   | –forma de mocear (11)   |                    |
| –o parrafeo (6)  | –o casamento (4)  |                    |
| –trasnadas e diversións (5)  | –trasnadas e diversións (6)   |                    |
| –petición de man da noiva (1)  | –as festas (2)  |                    |
| –relacións home-muller (1)   | –a vida de rapaz (2)  |                    |
| –casamento dos viúvos (1)  | –relación coa natureza (1)  |                    |
| –o medo (1)  | –vida en liberdade (1)  |                    |
| –o mal de ollo e as meigas (1)   | –a emigración (1)   |                    |
| –os enterros (1)   | –cambio de rapaz a home (1)   |                    |
| –cando era mozo (1)  | –evolución vital do protagonista (1)                                |                    |
| –pelexas entre parroquias (1)  | –forma de traballo e vida (1)                                       |                    |
| –narración do seu traballo como garda da obra (1)  | –parte final onde se ve a firmeza da unión do home coa natureza (1) |                    |
| –visións e aparicións (1)  | –roubo da galiña (1)  |                    |
| –o prólogo (1)   | –a banda sonora (1)   |                    |
| –todo por igual (1)  | –ningún en especial (1)   |                    |

Aínda que os resultados son bastante parellos, obsérvase unha pequena avantaxe, tanto nas preferencias coma nos resultados, a favor da "Autobiografía" de M. de Roxo, que recibiu un total de 55 respostas positivas na 1.ª pregunta ("¿Gustouche?"), contra 41 da "Tasio"; de estas 25 encuestados –case a metade– especificaron que "lles gustara moito" o libro do labrego galego (15 de Automoción-Electrónica; 10 de Administrativo) e só 9 a película do carboeiro vasco-navarro (6 de Auto-Elca

e 3 de Adm.). Nesta pregunta recibiu máis respostas negativas Tasio (14 en total, aínda que só 2 absolutas); a tan só 1 alumno non lle gustou o libro da vida de M. de Roxo.

No tocante ó *aproveitamento*, se lles serviu ou non para comprende-la materia (preg. n.º 2), os resultados son aínda máis parellos entre X.R. Mariño: 51 alumnos encontraron útil este libro para os coñecementos antropolóxicos: 13 "moi útil" (6 de Auto-Elca e 7 de Adm.) e tan só 6 o filme de Tasio (3 de Auto-Elca, 3 de Adm.).

O nivel de aproveitamento vese máis ben nun senso moderado (38 para Roxo [20 Auto-Elca, 14 Adm.] e 34 para Tasio [16 Auto-Elca, 18 Adm.]). O filme non lles acrecentou os coñecementos antropolóxicos a 14 alumnos, aínda que só 1 deles de maneira absoluta; o libro só recibiu 5 votos negativos.

## EPÍLOGO

Como **complemento** á experiencia, e xa liberando ós alumnos da obriga de teren que responder a posteriori a unhas preguntas ó respecto, era a miña intención (que despois non se puido levar a cabo por non dar coa copia de vídeo) de proxectar a película *Yol* ("O camiño"), do director turco recentemente falecido **Vilmaz Gunei**. O particular interese meu por este filme é debido a que, amais do seu testemuño veraz do ambiente de represión que sofre Turquía na actualidade baixo unha feroz dictadura militar, aparecen con toda clareza —nos casos concretos dos tamén "anónimos" protagonistas da cinta— diversos aspectos analizables desde o punto de vista antropolóxico, breves calas da mostra para darnos unha idea da **mentalidade e costumes ancestrais** acuñados nas diversas culturas propias dos diversos pobos que integran o **Estado turco**. Costumes e tradición que, polo seu propio inmobilismo, perxudican notoriamente a unha ou varias partes desta sociedade (especialmente ás mulleres, xa de seu moi marxinas e oprimidas no conxunto do mundo musulmán, aínda que nuns lugares máis ca noutros) e poden ser un atranco insalvable mesmo para os que desexan muda-lo represor e anquilosado rexime político; mesmo moitos revolucionarios chegan a sentirse impotentes para a mudanza de certos hábitos socialmente inxustos, que os acaban devorando en moitos casos. Con esta proxeción —naturalmente, pode haber outras mellores— o alumno abriría unha fiestra para ollar nunha parte do mundo que descoñece diversos aspectos antropolóxicos, que debe saber comparar no esencial coa da súa propia cultura (4).

## NOTAS

(1) X.R. Mariño Ferro.—Autobiografía dun labrego. Estudio novelado de antropoloxía. Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1986.

(2) X.R. Mariño Ferro.—Cultura popular. *Manuais do Museo do Pobo Galego*, Santiago de Compostela 1985.

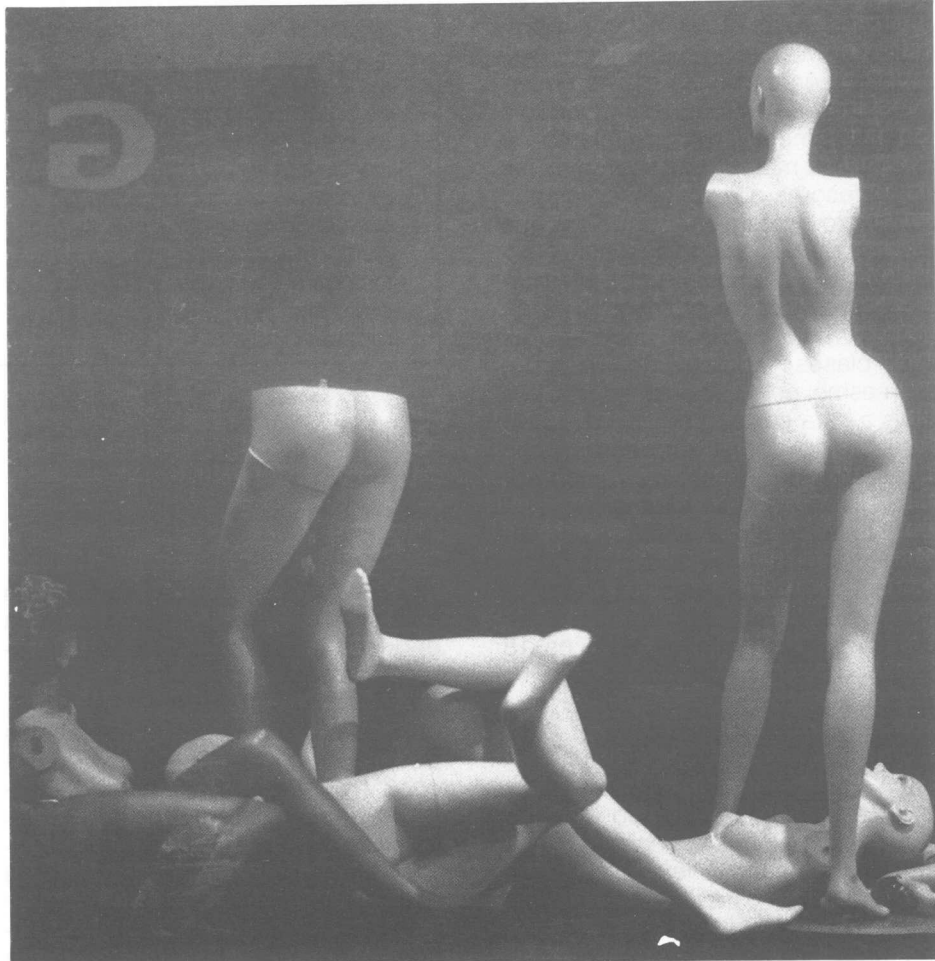
(3) Tamén se podería pensar na xa obra clásica *Antropología cultural de Galicia*, do aragonés C. Lisón Tolosana, pero para este tipo de alumnado considero que é demasiado densa, coma para estala utilizando de continuo na clase; por outra banda, non é do máis exemplar o tratamento que nela recibe o idioma galego: os informantes falan unha mestura galego-castelá, caprichosamente inventada polo antropólogo, ou deficientemente recollida por el. Obviamente, esta espléndida obra —modelo doutros moitos traballos da Antropoloxía contemporánea— pode ser aproveitada para a realización de diversos traballos. Pola mesma razón tamén se recomenda a lectura e aproveitamento do excelente traballo de J.A. Fernández de Rota, *Antropolo-*

*gía de un viejo paisaje gallego, C.I.S.—Siglo XXI, Madrid 1984. Un minucioso traballo de campo modélico realizado na zona de Monfero (A Coruña).*

(4) Outra das actividades recomendables para completa-la información sobre esta disciplina, pode se-la de convidar a un antropólogo a dar unha conferencia ó Centro. Este antropólogo pode se-lo propio Mariño Ferro. Por esta vez non se trouxo porque xa estivera no Instituto nun curso anterior no que nos falou das crenzas populares galegas (nunha ocasión) e, noutra, para falar da vida, cultura e costumes das comunidades quechuas do altiplano boliviano, posto que este novo antropólogo galego pasou tres anos da súa vida convivindo coas comunidades indíxenas de Bolivia, sobre as que realizou a súa tese. Tales conferencias tiveran entre o noso alumnado un notable éxito.

Tamén pode entrar dentro das actividades da Antropoloxía unha imprescindible visita ó Museo do Pobo Galego de Santiago, ou a calquera outro museo semellante que haxa cercano á comarca onde está ubicado o Instituto.

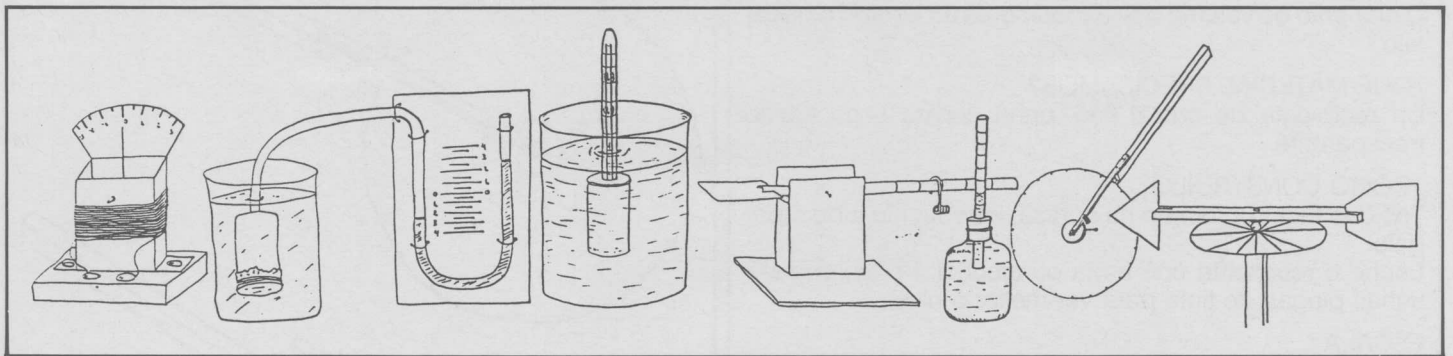
VICENTE



X.M.L.S.

## Medidas: algúns recursos

Luis Otero Gutiérrez



### A MODO DE GUÍA PARA OS PROFESORES: A IMPORTANCIA DA MEDIDA

Sabido é que un dos factores clave no desenvolvemento da ciencia e da tecnoloxía foi a dispoñibilidade de aparatos de medida e observación cada vez máis precisos. Do mesmo xeito, na evolución do neno é crucial o desenvolvemento da súa capacidade de identifica-las propiedades das cousas, diferencialas cualitativa e cuantitativamente. Para este último fin é imprescindible a manipulación dos obxectos non só utilizando os seus sentidos senón tamén empregando instrumentos que lle permitan precisa-las súas observacións.

A medida é, xa que logo, campo de traballo imprescindible na ensinanza básica e non debe quedar relegada a un tema de traballo específico das Ciencias Naturais. Polo contrario, a medida forma parte de tódalas actividades nas que tratemos de coñecer algo. Partindo, ademais, de que a aprendizaxe é un proceso activo que ten como protagonista ó neno cumpriría darlle a máxima importancia situando a capacidade de medir correctamente ó mesmo nivel que, poñamos por caso, a capacidade para se expresar oralmente.

### MEDIR = ACTIVIDADE

Non fai falta reivindicar aquí os grandes principios da pedagogía activa para afirmar que non se pode aprender a medir sen facelo materialmente unha e outra vez. Se acaso conviría reseña-las vantaxes de construí-los propios instrumentos de medida.

Por unha banda, a confección dun aparato de medida é unha actividade que fornece unha base experimental que enriquece ó neno. Enfrentarse co material, deseñar, facer e desfacer proporciona unha chea de informacións ademais de ocasionar unha posta a proba da súa capacidade de razoamento lóxico.

Por outra banda, a desmitificación dos aparatos xa elaborados permite comprender con máis claridade a operación de medir, quitándolle ese aspecto case máxico que algúns aparatos proporcionan.

O proceso de construción dun aparato de medida que pode vir motivado por diferentes causas (unha saída escolar, unha experiencia, a construción doutro aparato, un problema de matemáticas, etc.) pode seguir, en xeral, os seguintes pasos:

1. ¿Que queremos medir? Identificación da variable.
2. ¿Que propiedade imos empregar? Selección doutra variable que se modifique coa primeira. Por exemplo, a lonxitude dunha goma se queremos medi-lo peso.
3. ¿Cómo facelo? Deseño do aparato.
4. Construcción.
5. ¿Cánto medimos? Calibrado.
6. ¿Mide ben o noso aparato? Determinación das fontes de erro.
7. ¿Podemos melloralo? Avaliación.

O resultado deste proceso debe levarnos a un aparato dotado dunha escala onde poidamos apreciar doadamente as variacións producidas na magnitude a medir.

Será tarefa do profesor graduar os traballos que se poden derivar. Por exemplo, no momento de construír escalas podemos traballar a proporcionalidade ou non. Asemade podemos facer escalas con grande precisión numérica ou quedar nun estadio semi-cuantitativo (nada, pouco, moito, moitísimo).

Parece aconsellable que sempre que teñamos que medir fagamos fincapé na arbitrariedade das unidades (cada alumno pode defini-las súas) e na conveniencia de sistemas unificados (na clase haberá problemas de comunicación de resultados: a miña mesa mide 4 pepes e a túa 6 manolos). Do mesmo xeito, é importante reflexionar sobre as limitacións do noso aparato: qué cantidades pode medir, en canto pode errar, etc. E todo eso co obxectivo claro de facer un instrumento útil, quere dicir, un instrumento para empregar nas investigacións que han constituir a base do traballo escolar.

Precisamente o material que vai a continuación trata de ser unha axuda no camiño de facer das nosas clases tempos de actividade investigadora. As fichas que se presentan levan unha sinxela explicación da construción do aparato e algunhas preguntas para promove-lo debate posterior.

## O TERMÓMETRO

¿QUE QUEREMOS MEDIR?

A temperatura.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

O aumento de volume que experimenta un líquido ó quente.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Un recipiente de cristal fino, unha cortiza e un tubiño transparente.

¿COMO CONSTRUILO?

Tes que facer un burato na cortiza, introduci-lo tubo e pegalo.

Enche o recipiente con auga ou alcohol. Podes engadir unhas pingas de tinta para ver mellor o nivel.

ESCALA

Fai marcas iguais no tubo.

ALGUNHAS CUESTIÓNS

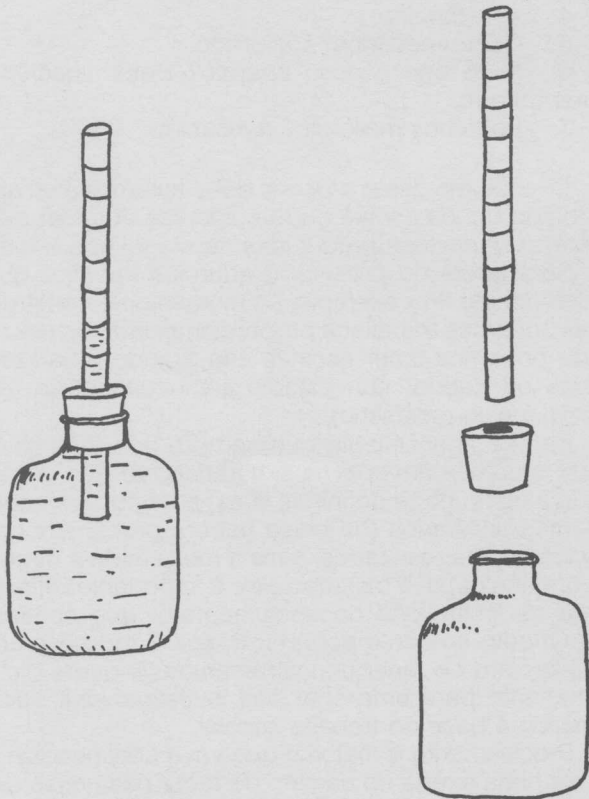
¿Funcionaría igual aínda que non estivese cheo o recipiente?

¿Serviría o teu termómetro para averiguar-la temperatura á que ferve a auga?

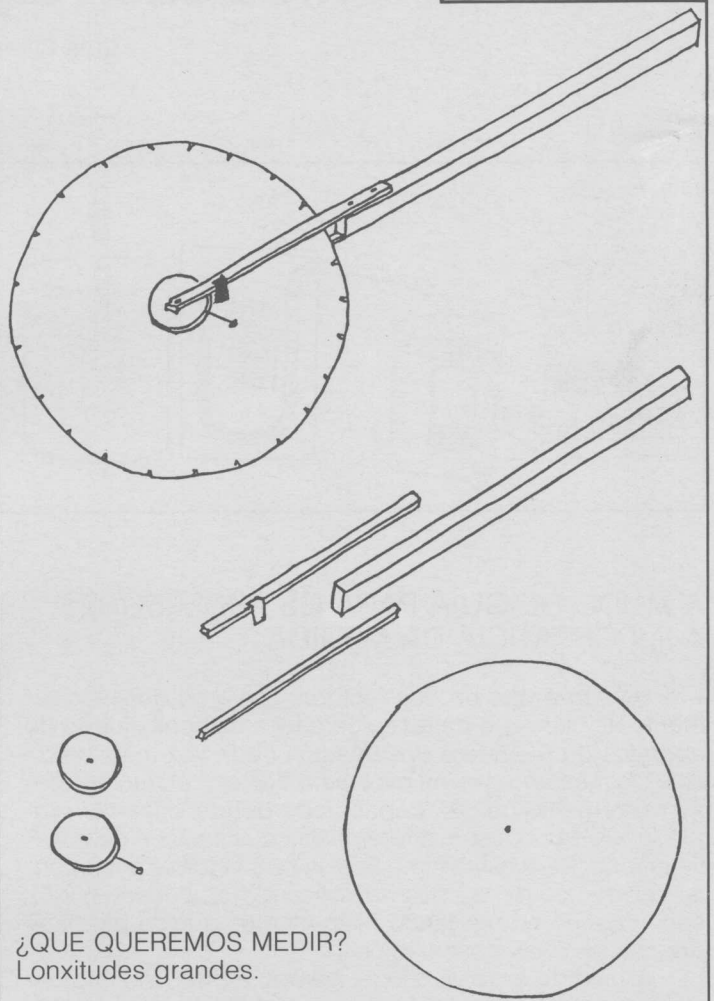
¿Conviría tapa-lo tubiño?

¿Por qué cres que o recipiente ten que ser de cristal fino?

¿Sería mellor metálico?



## O RODÓMETRO



¿QUE QUEREMOS MEDIR?  
Lonxitudes grandes.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

As voltas, que dá unha roda que corresponden sempre a lonxitudes iguais.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Listóns de madeira, contrachapado, unha tira de lata e clavos.

¿COMO CONSTRUILO?

Tes que recortar un círculo grande de contrachapado e dous máis pequenos dunha táboa máis grosa. Pega as pequenas unha a cada lado das grandes.

Prepara o soporte con 3 listóns de madeira tal e como indica o debuxo. Pega a tira de lata nunha das pezas e clava unha punta de madeira que sone na lata cada vez que dea unha volta.

Unha punta grande ou un tornillo pode servir de eixo.

ESCALA

Un pequeno cálculo, axudado por 3,1416, permitirache deducir que se o diámetro da roda é de 31 cm., cada volta ven sendo un metro.

ALGUNHAS CUESTIÓNS

¿Inflúe a posición do pau-soporte na medida?

Se patina a roda a medida non vale ¿cómo poderías evitalo?

¿Cómo modificaría-lo teu rodómetro para poder medir distancias máis pequenas, por exemplo, a lonxitude da túa mesa?

## A BALANZA

¿QUE QUEREMOS MEDIR?

O peso das cousas pequenas.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

O equilibrio dunha varíña colocada nun eixo.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Unha caixiña de cartón (un paquete de tabaco), unha palliña de sorbe-los refrescos, un alfinete, un pouco de arame (o da pinza da roupa).

¿COMO CONSTRUILO?

Recorta-la caixa como no debuxo. Pegala nunha táboa ou cartón duro. Facer un corte na palliña e pegar un anaco de cartón que vai facer de soporte.

Enrola-lo arame e darlle forma de gancho.

Atravesa-la caixa e maila palliña co alfinete.

ESCALA

Facer marcas na palliña a distancias iguais.

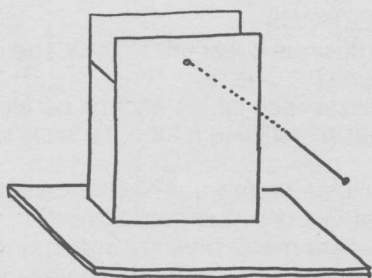
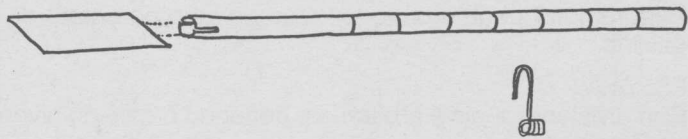
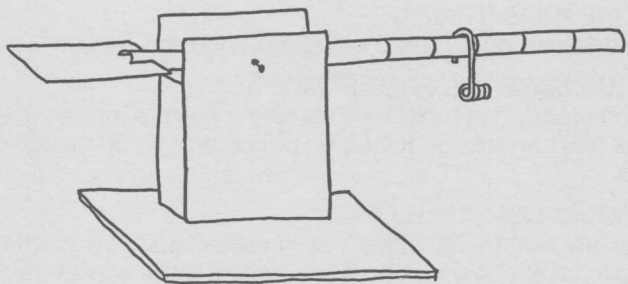
ALGUNHAS CUESTIÓNS

¿Esta balanza funciona porque pesa máis o arame canto máis lonxe estea do alfinete?

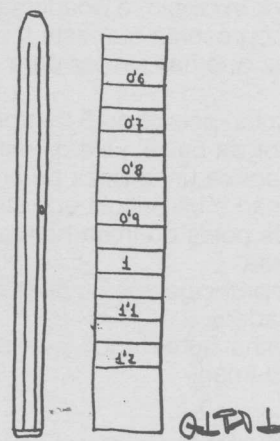
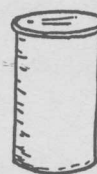
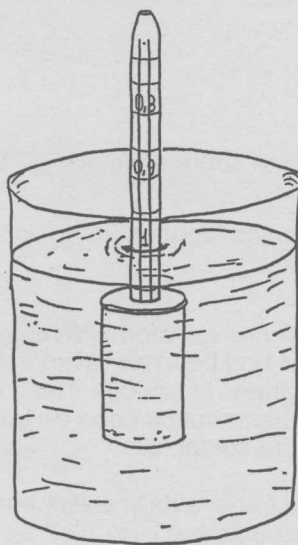
¿Importa a posición do obxecto que queres pesar ó poñelo no cartón ou podémolo colocar onde queiramos?

¿Cómo poderíamos saber cuál é o peso máis grande que pode medi-la nosa balanza?

Indica dúas formas de modifica-la balanza para medir pesos máis pequenos.



## O DENSÍMETRO



¿QUE QUEREMOS MEDIR?

A densidade dos líquidos.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

A diferenza no empuxe que cada líquido exerce sobre un mesmo obxecto.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Un pequeno recipiente con tapa de plástico, un boli gastado, unhas chinchetas, unha tira de papel.

¿COMO CONSTRUILO?

Facer un burato na tapa de plástico, de maneira que poda entra-lo bolígrafo. Quita-la carga e poñer un pouco pegamento no buratiño que ten no medio.

Mete-lo bolígrafo no burato da tapa e pegalo para que non poida entrar líquido ningún.

ESCALA

Facer marcas na tira de papel a distancias iguais e metela enrolada no bolígrafo. Mete-lo aparello na auga e poñer chinchetas ata que o nivel coincida coa división 1.

ALGUNHAS CUESTIÓNS

¿Qué habería que facer para que, a pouco que mudara a densidade do líquido, o noso aparato subira ou baixara apreciablemente?

¿Cómo inflúe o tamaño do recipiente no funcionamento do densímetro?

¿É importante que se manteña vertical?

¿Medirá mellor en recipientes altos e estreitos ou nos anchos e baixos?

¿Teremos que coller unha cantidade determinada de líquido para medir?

## O GALVANÓMETRO

¿QUE QUEREMOS MEDIR?

O paso da corrente eléctrica.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

A atracción que exerce a corrente sobre un imán.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Unha táboa, unha caixa (paquete de tabaco), fío de bobinar, arame, un imán e chinchetas.

¿CÓMO CONSTRUILO?

O fío de bobina podes atopalo nos transformadores ou nos motores estropeados. Nas bombas das lavadoras, por exemplo, é doado sacar grandes lonxitudes. Tes que ter presente que este fío vai cuberto dunha capa de barniz que has rascar para que faga contacto.

Colle, pois, 4 ou 5 metros deste cable e dalle voltas arredor da caixa. Fixa os extremos na táboa.

Fabrica unha peza de arame que teña un soporte para o imán e un orificio que sirva para suxetalo co eixo.

Os polos do imán han quedar mirando a esquerda e de-reita.

A prolongación da peza de arame serve como agulla indicadora.

Unha punta pode servir coma eixo para suxeta-la peza co imán.

### ESCALA

Divisións arbitrarias, positivas e negativas, a partir do punto central.

### ALGUNHAS CUESTIÓN

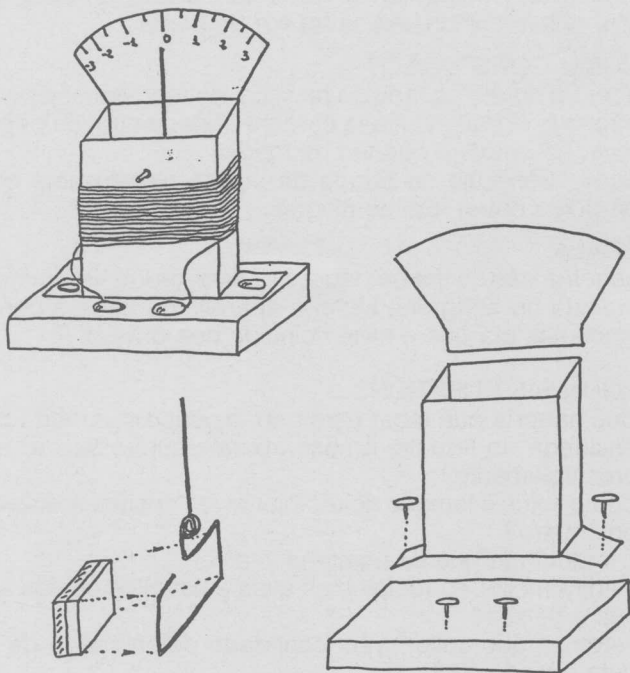
¿Cómo temos que conecta-lo galvanómetro nun circuito eléctrico?

¿Cómo podes determina-la posición dos polos dun imán?

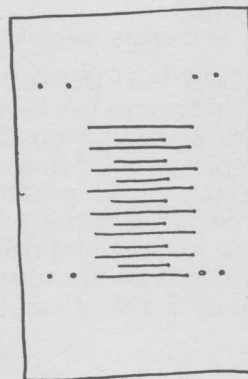
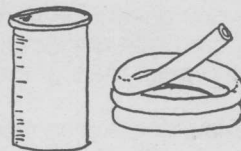
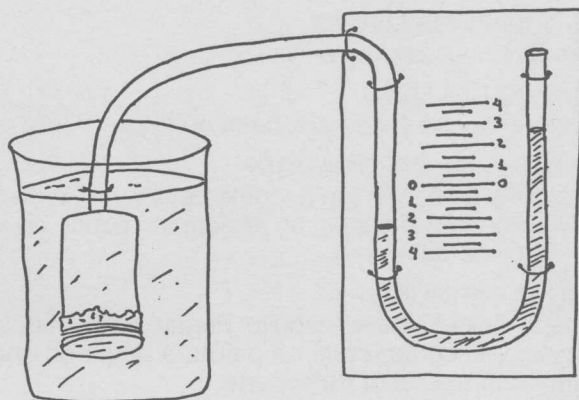
¿Cómo farías para medir correntes máis pequenas?

¿Qué sucede ó cambia-los polos?

¿Melloraría o noso aparato se aumentámo-lo número de voltas de fío?



## O MANÓMETRO



¿QUE QUEREMOS MEDIR?

A presión no interior dos líquidos.

¿QUE IMOS UTILIZAR?

O desnivel dun líquido colocado nun tubo en U.

¿QUE MATERIAL PRECISAMOS?

Unha táboa, un tubo transparente e flexible, unha caixiña (as dos carretes de fotos), un pouco arame, un globo e un fío.

¿COMO CONSTRUILO?

Fai un burato na caixa, do mesmo diámetro có tubo. Colle un anaco do globo e suxétao na parte aberta da caixa. Para elo dalle voltas co fío e vai botando pegamento de cando en vez.

Fixa o tubo con arame na táboa dándolle forma de U. Bota unha pouca auga con dúas pingas de tinta no interior do tubo.

Para rematar pega o outro extremo do tubo no burato da caixiña.

### ESCALA

Con divisións iguais e arbitrarias, poñendo o cero no nivel de equilibrio.

### ALGUNHAS CUESTIONS

Para medir ¿teremos que coller unha cantidade de líquido grande ou pequena?

¿Qué é mellor utilizar recipientes anchos ou altos?

¿Funcionaría igual se estivese o tubo e a caixiña chea de auga?

¿En que pode influi-la membrana? ¿Qué pasaría se empregámo-lo material dun guante de lavar?

¿Cómo faríamos para medir presións moi grandes?

¿Qué pasaría se puxeramos mercurio en vez de auga no tubo?

## A casa e a cociña en preescolar

Manuela Garrido Martínez  
(N.E.G. Ourense)



MERCEDES SUÁREZ

Viña observando, dende facía tempo, que os picariños, e os meus alumnos de catro e cinco anos, manifestaban decote, un grande interese por:

- Xogar coas monecas; vestilas, lavalas, peitealas e arrollalas.
- Imita-la mamá e mailo papá; vestirse coma eles, poñe-la garabata, ou os zapatos de taco, imita-los seus roles, os seus xestos... etc.
- Facer "comidiñas, deitarse, taparse con farrapos e "dormir".
- Xogar ós médicos e as peluqueiras.
- Xuntarse en pequenos grupos, e alí "tramar" certas actividades non habituais, coma intercambiarse os zapatos, comer froitas ou "golosinas"...
- Celebrar algún acontecemento importante (cumpreanos, festas...) facendo unha merenda colectiva a base de galletas, marmelada, ensalada de froitas, zumos.

Eu sabía, que todo isto que estaban a face-los nenos era moi importante.

Cando xogan, cando actúan, experimentan, comunicanse con outros rapaces, son quen de tomar iniciativas e resolve-los seus problemas, están a desenvolve-la súa personalidade.

Nembargantes, este tipo de actividades que viñan realizando espontaneamente os preescolares, non deixaban de presentar bastantes problemas.

Por unha banda, ó non dispoñer dun lugar axeitado e específico para estos xogos, desorganizábase bastante a clase, molestando ou distraendo a aqueles picariños que estaban a facer outras actividades.

Por outra, o agrupamento espontáneo dos nenos –nunha clase máis ou menos numerosa– as veces resultaba inaxeitado, provocándose agresividade pola posesión de determinado material, e tamén certo descontento por parte daqueles rapaciños que querendo participar no xogo, eran rexeitados.

Sobre todo, o conflito era maior ó tratarse dos nenos máis tímidos, xa que a miña presenza ou a do grupo-clase, orixinaba dificultades para expresarse con liberdade.

Dinme conta da necesidade que tiñan os pequenos, dun rincón semi-oculto, e íntimo dentro da propia aula para poder levar a cabo unha chea de actividades simbólicas e de imitación, sin sentirse observados, e sin interferir nas múltiples actividades que se fan –simultaneamente– na clase de preescolar; así como da necesidade de establecer unhas normas para o seu uso.

### ¿COMO CONQUERIR ESTE ESPACIO?

Tan só con dous paneis dispostos en ángulo recto –suxeitos ó chan– pechando unha das esquinas da clase, xa se illa un rincón. Se aínda por enriba, se lle simula un tellado con algún material plástico, ábrese unha xanela, ou se coloca unha chi-



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

menea, a impresión é a dunha casiña de verdade.

O segundo paso era a ORGANIZACIÓN deste novo espazo para conqueri-los obxectivos seguintes:

- Que fora un lugar onde non só se fan actividades de imitación, senón tamén actividades naturais.
- Un rincón que permita realizar actividades globalizadoras (de linguaxe, matemáticas, dramatización) que lles permita ós meniños coñecer mellor a realidade e as súas constantes e variantes.
- Un espazo apropiado para o desenvolvemento da expresión, sobretodo, dos máis tímidos.
- Un lugar de intimidades e encontro cos outros.
- Un lugar de socialización, onde aprender a cooperar e a realizar en común algunhas cousas para os demais, e a respetar ós outros e ás súas iniciativas.

O MATERIAL con que foi equipada esta casiña, é o mesmo que se pode atopar en calquera casa, agás elementos perigosos.

Hai pratos, vasos, cucharas, garfios, coitelos, xarras, potas, tixolas, ralladores, coladores, etc.

Hai tamén un teléfono, unha prancha e unha mesiña-braseira, manteis, servilletas e panos de limpeza.

Un cesto-baúl con mantas, farrapos, prendas de vestir e zapatos.

Ademais deste material natural, hai varias monecas cos seus vestidos e cacharriños para facerlle a súa comidiña.

Temos tamén, un ficheiro con recetas de cociña, que os nenos van facendo e escribindo día a día, empregando un código de símbolos que previamente acordou todo o grupo.

Ademais deste material específico, os rapaciños, as veces incorporan materiais doutros rincóns da aula, ou da súa casa cando o precisan, coma escobas, xabón, peites, caixas, botes, bolsas, e mesmo papeis, tixeiras, rotuladores para facer anotacións, debuxos, etc.

A utilización da ocasión faise seguindo unhas NORMAS pre-establecidas para tódolos nenos, despois de ter constatado a súa necesidade.

Estas normas son:

- Cada día da semana, tres rapaci-

ños son os responsables, e eles deciden o que van facer.

- Na porta da casiña hai un pequeno cadro onde figuran os nomes dos nenos, e o día da semana que a poden utilizar.
- Poden invitar a un compañeiro a comer ou a xogar con eles, e en casos excepcionales —cumpleaños, festas, etc.— poden invitar a toda a clase.
- Estes nenos son os encargados do orde e a limpeza do material empregado, unha vez rematado o xogo; e tamén da súa conservación.

## A COCIÑA

De tódolos talleres, ou rincóns de traballo que hai instalados na aula, é o rincón da casiña, o preferido por todos.

Nada máis chegar, polas mañáns, o grupo de nenos ós que lles pertence, toman posesión deste espazo, e salvo raras excepcións, prescinden dos demais rincóns de traballo individual ou de pequeno grupo, e só o abandonan para participar nos postos en común, e nas actividades colectivas.

As actividades máis repetidas por tódolos rapaces son as preparacións culinarias e todo o proceso que isto implica:

- *Elección da receta* (de entre tódalas que hai no ficheiro).
- *Decodificación da mesma*, e memorización dos ingredientes necesarios. Estes dous pasos pódense substituír polo proceso inverso:
- *Invenção dunha receta* e a codificación da mesma.
- *Mestura-los ingredientes* (o que nos obriga a instalar un supermercado na clase, e a fixar un pequeno saldo tódalas semanas para cada neno).
- *Preparación da receta* que implica:

—O desenvolvemento dunha boa coordinación motriz; pelar, rallar, colar, cortar, untar, repartir, desentrosar, colgar, secar, etc.

—A investigación e a formulación de hipóteses (exemplo: se lle boto máis azucre estará máis rico; se lle



boto máis auga: ¿que pasará?) e a modificar ou amplia-la receta orixinal.

—Nocións de líquidos, sólidos, e as mesturas entre os mesmos.

- *Poñe-la mesa* para todos, sen esquecer ó invitado. Isto conleva a adquisición de nocións espaciotemporais (colocación secuenciada dos utensilios) e de correspondencia (entre servizos e comensais), sen esquecer sobre todo a aprendizaxe dunha actividade necesaria para a vida, un maior apreco cara os demais (non comer antes de que cheguen os invitados. Reparti-la comida equitativamente—, e unha maior madurez e autonomía.
- *Degusta-la comida*. Os nenos, despois de ter feito a comida, valórana moito máis e aprenden a non derramala, aprecian distintos sabores e cheiros, e aprenden a asocialos ás distintas comidas.
- *Frega-los utensilios*. Cunha esponxa, e un pouco de lavavaixelas, na pía do cuarto de baño, os rapaciños fregan todo, tendo coidado de tirar antes os desperdicios. Unha vez limpos e secos os utensilios, colócanos no sitio correspondente.

M.G.M.

## Perspectivas da escola en Portugal

Fátima Matos

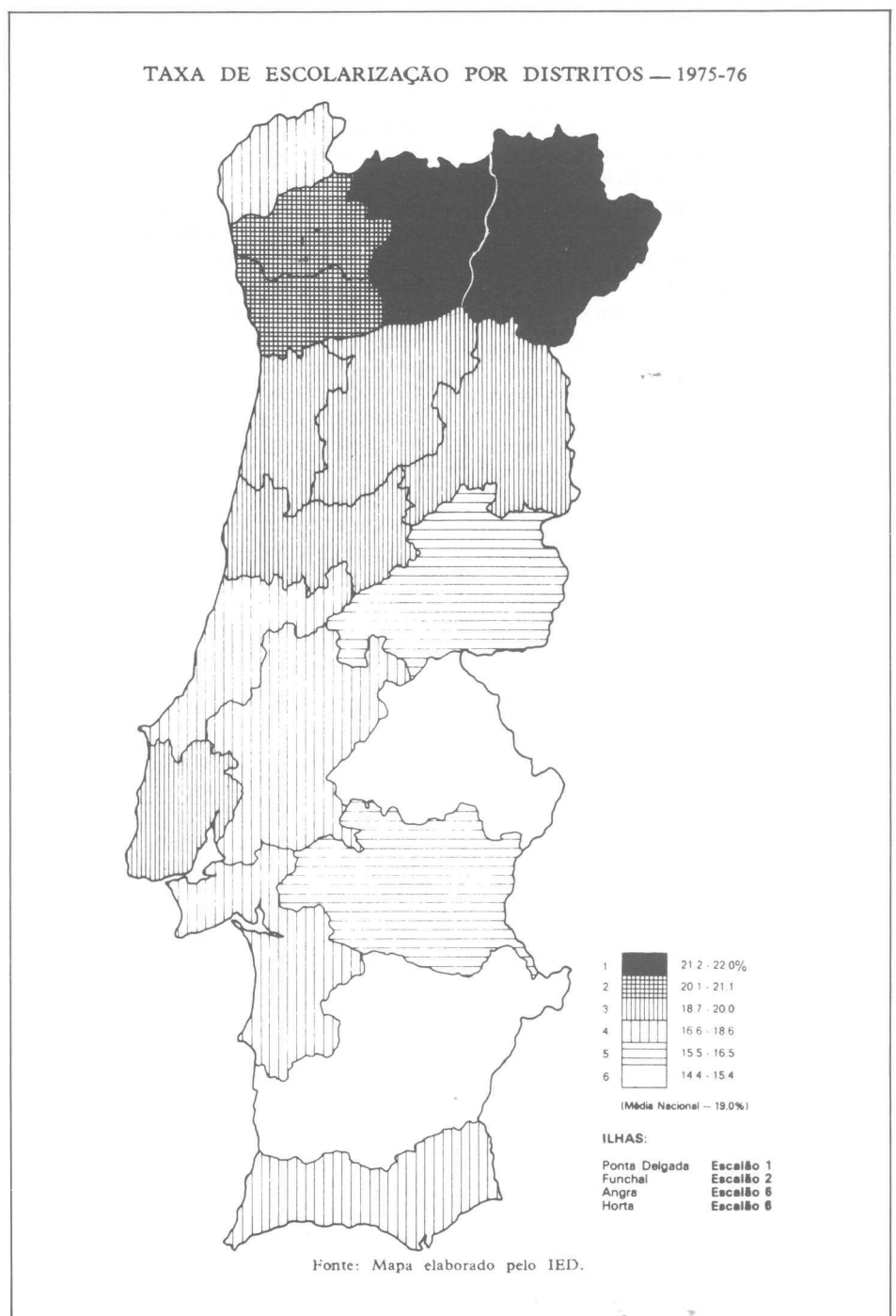
*O obxectivo deste traballo é traza-los principais problemas cos que se debate a escola portuguesa de hoxe. A aprobación dunha Lei de Bases do Sistema Educativo e a rexionalización aparecen como as cuestións máis controvertidas.*

### CARACTERIZACIÓN DA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA EN PORTUGAL

O sistema de ensino obrigatorio en Portugal comprende 6 anos de escolaridade. ENSINO BASICO, gratuito e repartido en dous niveis de ensino: ENSINO PRIMARIO e ENSINO PREPARATORIO.

O *ensino primario* abrangue dos 6 ós 10 anos; ten unha duración de catro anos, divididos en dúas fases, administrado en *escolas primarias*, que aparecen distribuídas polas aldeas, no réxime dun único profesor para tódalas materias. A formación dos profesores é realizada por medio de tres anos de ensino medio nas Escolas do Maxisterio Primario. Dende o ano 1986 pasou a ser realizado, en institucións de ensino superior, nas *Escolas Superiores de Educaçao*, que aínda non se encontran a pleno rendimento.

O *ensino preparatorio* ten dous anos de duración, dos 10 ós 12 anos. É administrado en *escolas preparatorias*, distribuídas ó nivel de sedes de concello, ou a través da televisión, *ciclo preparatorio TV ou telescola* (ó nivel de determinadas freguesías), no réxime dun profesor por unha ou dúas disciplinas. No caso da *telescola* os alumnos son orientados nas súas escolas por un monitor, xeralmente un profesor de ensino primario, ó que lle foi dada unha formación para poder orientar este tipo de ensino. Os profesores de ensino preparatorio en exercicio para seres considerados "profesionalizados", terán de frecuentar durante catro anos un curso pedagóxico coordinado por un orientador, ademais de realizar un exame de Estado. Actualmente algúns cursos do ensino superior permiten obter a profesionalización para este tipo de ensino, como é o caso



# informes

dos impartidos nas Universidades Novas. Estes cursos inclúen simultaneamente a formación científica e a psico-pedagóxica, habendo un último ano adicado, integramente, á realización de prácticas pedagóxicas nun centro de ensino preparatorio.

Non podemos deixar de citar que nesta altura na Asamblea da República estanse debatindo os cinco "Proxectos de Lei de Bases do Sistema Educativo", presentados por cinco partidos políticos (P.S.D., P.S., P.R.D., P.C.P., M.D.P./C.D.E.), que despois da súa aprobación, non cabe dúbida, introducirán importantes alteracións no sistema educativo portugués. Sobre todo ó nivel da escolaridade obrigatoria, visto que, 4 das 5 propostas en cuestión, apuntan cara o alongamento da obrigatoriedade ata os 9 anos. Ademais a *Lei de Bases* conterà as liñas que definirán:

- a estrutura e organización interna do ensino.
- a elaboración dos programas e "curriculum" das disciplinas.
- apoios á acción educativa.
- formación dos profesores e carreira docente.
- xestión e administración do sistema educativo.

## ALGÚNS PROBLEMAS

### O illamento da escola

Existe en Portugal unha separación entre a escola e as demais institucións. Os pais colocan ós fillos en establecementos, dos que pouco saben e polos que nada, ou case nada se interesan, salvo a ocupación polos resultados estrictamente cuantitativos dos fillos. Por outra banda, a escola elabora o seu camiño, establece o seu programa e réxime á marxe de toda a participación das demais institucións: familias, asociacións culturais e recreativas, concellos, sindicatos, empresas: todo este universo da vida real, para o que se di que a escola prepara, todo é alleo ó proceso escolar.

### O analfabetismo

O seu volume é moi acentuado, preto do 35% (Datos do Censo de 1981) e que contrariamente ó que se podía supór, poderá non disminuir (polo menos rapidamente) pola sim-

efecto, a escolarización acelerada e superficial, o abandono precoz, e o pouco uso das letras aprendidas, poderán manter en niveis elevados "un analfabetismo funcional", de consecuencias doadas de prever.

### O abandono escolar

Prolongamento do analfabetismo e o abandono precoz da escola, sobre todo antes do prazo obrigatorio, pero tamén despois. Poderemos apuntar algunhas razóns para este abandono:

-o *alcoholismo e a mala alimentación* son portadores de graves deficiencias no desenvolvemento físico e intelectual dos nenos.

-o *analfabetismo dos pais*, ou o grao de escolarización é determinante no futuro escolar dos fillos.

-os pais non vén a escola como local de "preparación para a vida". O *papel da escola desvalorízase ós ollos da poboación local* exactamente porque non reporta avantaxe para conseguir emprego, representando case sempre un atraso perxudicial para a entrada na "vida activa".

-os pais necesitan dos fillos en casa para colaborar nos traballos domésticos, sobre todo agrícolas.

-a *rede de transportes escolares* conduce ós alumnos a moitas horas de espera, alén das grandes distancias que teñen que percorrer.

-a *escola está feita, "a partida"*. Impónse ó medio, de xeito centralista, dende os contidos das disciplinas ata os ritmos de aprendizaxe e as estruturas de apoio ó ensino. Os contidos están definidos segundo normas, criterios e conceptos exteriores ó medio rural. Sen embargo non podemos deixar de suliñar que algúns profesores esforzándose en tentar implica-la escola no medio, mais infelizmente son casos puntuais, non habendo un esforzo conxunto.

-non hai unha *formación do profesorado* que responda ás súas carencias, fundamentalmente ó nivel psico-pedagóxico e que acompañe as alteracións que sucesivamente vanse introducindo no sistema educativo.

-a *escola non prepara ós alumnos para a vida*, gran parte dos alumnos abandonan a escola sen ningún tipo de formación profesional.

-a política de subsídios de *Acción Social Escolar*, único soporte para o cumprimento da escolaridade obrigatoria ten vido progresivamente a contrariar os beneficios concedidos.

Para moitas familias vólvese difícil soporta-los gastos de desprazamento dos alumnos para as vilas.

-hai un *cambio brusco do tipo de ensino* primario ó preparatorio: pásase do réxime dun so profesor para dez, aumenta o número de disciplinas, mudan as características dos edificios.

-non existe unha *política de ocupación educativa dos tempos libres* dos alumnos dentro da escola, que pasan horas diarias na escola sen facer ren, abandonados nos seus tempos libres, que deberían ser, tamén, espazos educativos.

-a *ausencia de equipamentos* diversos e específicos, ou ata mesmo a falta de instalacións axeitadas (ximnasia, por exemplo) son tamén motivo de menor rendimento escolar e factor de fracaso para alumnos e profesor.

-a *existencia de dúas vías* para o ensino preparatorio -telescola e directo- é tamén xerador de fortes desigualdades nos alumnos.

-a *forte mobilidade do corpo docente* desmotiva ó profesor a situarse no medio e a "empeñarse" na escola.

-a *falta de cualificación dos profesores*: a maioría son profesores non profesionalizados e moitas veces trasladados, que permanecen na escola só un ano, para muda-lo seguinte.

## ACCÍONS A NIVEL CENTRAL, REXIONAL E LOCAL

Os obxectivos xerais dunha política educativa son a "pedra" fundamental na construción do "edificio educativo" portugués. Unha Lei de Bases do Sistema Educativo que como apunta a *Federação Nacional dos Professores* deberá:

-Definir as finalidades, obxectivos e principios que deben conformar-lo sistema educativo e escolar, tanto no xeral como nos diferentes sectores da escolaridade e nos diversos medios educativos fóra da escola.

-Definir a organización interna do sistema de ensino e as condicións de tránsito dun sector a outro.

-Apunta-los principios e orientacións que deben presidir-la elaboración dos programas e "curriculum" dos diferentes graos e sectores de ensino.

-Definir a formación e as condicións necesarias para o exercicio da

profesión docente e doutras tarefas de apoio á acción educativa.

–Definir formas participadas e democráticas de xestión e de administración do sistema educativo.

–Proceder á articulación do sistema educativo con outros medios educativos, fundamentalmente no que respecta á educación non formal e á utilización educativa dos mass media.”

Outro aspecto que esta Lei de Bases debe apuntar é a xestión e administración do sistema de ensino, aspecto este que se liga coa descentralización e rexionalización do sistema educativo, delimitando claramente as competencias entre as Administracións Central, Rexional e Local.

Descentralización que debe consignar un principio chave: sempre que se verifique a transferencia de competencias para outro nivel da administración, esta debe ser acompañada dos necesarios medios financeiros, técnicos e humanos, para poder ser asumida polos novos responsables. Para que non se repita aquilo que xa pasou coa transferencia ó poder “autárquico”, das construcións escolares de ensino primario e preescolar, da acción social escolar (transporte, alimentación e subsidios directos...).

## A nivel rexional

“A rexionalización do sistema educativo é meta que xurde da necesidade dun desenvolvemento verdadeiramente rexional e non importado, desenvolvemento das rexións e non a penas para as rexións (...). Non hai desenvolvemento rexional sen educación rexional” (en “Trabalhos Preparatórios do Plano de Desenvolvimento da Região do Norte, Porto, 1982, C.C.R.N.).

Sen embargo este proceso de rexionalización aínda non foi instituído en Portugal, as *Regiões Administrativas* aínda non están definidas. De aí, tamén que os procesos de rexionalización, de calquera sector, non estean aínda concretizados.

Sen embargo xa se ten feito algunha cousa, ó nivel da Rexión Norte, sobre todo polo apoio da *Comissão de Coordenação da Região Norte (C.C.R.N.)*. En dous traballos, realizados en 1980 e 1982 por esta Comisión apúntanse as principais carencias educativas, proponéndose para unha efectiva rexionalización do ensino, a creación dunha *Direcção*

*Regional da Educação* que deberá desenvolverse como:

1. Instrumento de coordinación, ó nivel da rexión, das diversas cuestións de ensino.

2. Sede dunha equipa de técnicos de ciencias da educación que sexan quen de acompañalos proxectos de remodelación e experimentación que se veñan a desenvolver.

3. Sistema institucional que permita a participación e responsabilización das autarquías locais na definición, organización e funcionamento do sistema educativo.

A C.C.R.N. ten levado a cabo estudos no ámbito do abandono escolar, do ensino técnico profesional e algunhas accións de apoio á formación dos profesores.

Pena é que o Goberno Central non teña tomado, aínda, en consideración algunhas propostas que este órgano rexional ten avanzado.

## A nivel local

Como xa referimos antes, foron recentemente transferidas ás autarquías locais, determinadas responsabilidades: construción e recuperación de edificios escolares para o ensino primario e pre-primario; acción social escolar, do ensino primario e transportes escolares para o ensino preparatorio e secundario.

En termos de recuperación do parque escolar, ten sido grande o esforzo das autarquías locais, dado que moitas escolas atopábanse degradadas. Sen embargo, non foi posible recuperar totalmente todo o parque escolar, debido ós graves problemas financeiros. En termos de investimento, o seu maior esforzo tense virado cara outros servizos esenciais para o benestar das poboacións, como: saneamento, abastecemento de auga, recollida de lixo e estradas.

Outra das preocupacións das autarquías ten sido o alongamento da rede de escolas pre-primarias. Encóntranse, normalmente, instaladas en garaxes alugados, partes de casas e mesmo antigas escolas primarias, non ofrecendo por isto ás mellores condicións de traballo ós educadores de preescolar.

No que atinxe a acción social escolar, tense limitado a acción das autarquías locais ó pago do combustible para a calefacción.

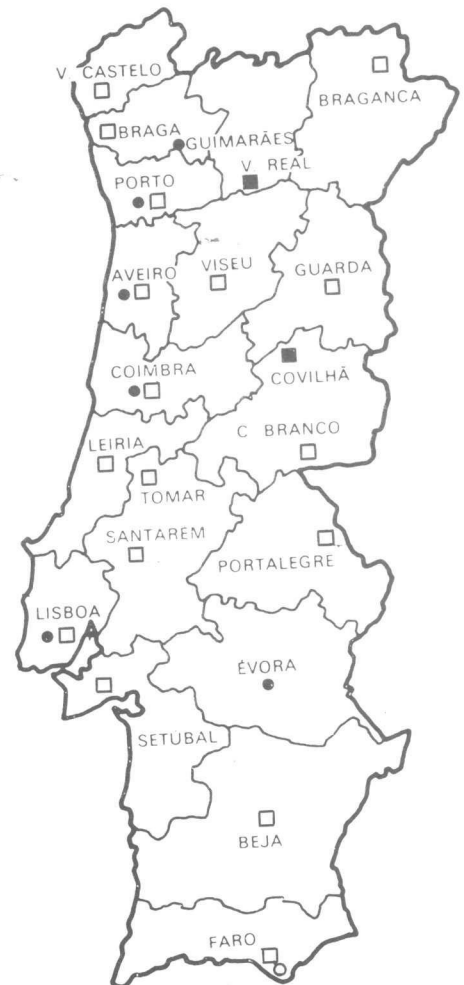
A rede de transportes escolares,

dende o curso 1983-84, pasou a ser responsabilidade das autarquías locais, o que supuxo substanciais melloras na calidade do servizo, concretamente: percorridos menos dispendiosos e mellor axuste entre o horario do transporte e o da escola.

F.M.

## REDE DO ENSINO SUPERIOR

(M. E. C. — 1979)



|   |                               |
|---|-------------------------------|
| ● | ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO |
| ○ | .. .. NÃO INSTALADO           |
| ■ | .. .. POLITÉCNICO             |
| □ | .. .. PROJECTADO              |

## Os libros do outono

Duas parécenme as novas a sa-lientar neste outono que ve como as editoriais, despois do acostumado letargo estival (a vida das editoriais, alomenos das galegas, é inversa á dos reptís: durmen no verán e des-pertan –algunhas– ó se marcharen as calores; sen embargo, ¿non debe-rían se-las vacacións tempo de lec-turas para nenos e xoves?; ¿será que o libro infantil-xuvenil galego está tan atrancado no interior das escolas que non se lle concede vida autóno-ma?, ¿será, non será...?), despertan á actividade co comezo do curso académico.

A primeira nova por sorte só a medias o é. Porque é ritual xa o anun-cio da concesión dos premios "Barco de Vapor" e "Merlín". O primeiro, pro-movido como é sabido por Galaxia e SM, foi desta vez para *O globo máxi-co*, obra de Andrés García Vilariño, quen xa obtivera un segundo premio na primeira edición deste concurso con *Miro*, un relato, por certo, ó meu parecer bastante mellor có agora ga-ñador e que ven de ser editado re-centemente na mesma colección "O Barco de Vapor".

En canto ó "Merlín", convocado este por edicións Xerais, foi parar a mans de Palmira Boullosa por unha narración de aventuras, que ó pare-cer (aínda non tiveron oportunidade de lela) mestura elementos míticos que parece chamado a xogar un papel importante entre nós, como o proba tamén a aparición do *Irmán Rei Artur* de Carlos G. Reigosa, enésima re-creación da materia de Bretaña na nosa lingua, seguindo as pegadas de Cabanillas, Cunqueiro, Ferrín. Voltando a Palmira Boullosa, o seu é o caso dunha autora que chega á in-vencción dende o traballo paciente da investigación na tradición e a experi-encia na didáctica da literatura. O seu premio foi precedido pola publi-cación, na colección "Tartaruga" de Galaxia, de dous sinxelos pero fer-mosos traballos sobre materiais do folclore popular: *¿Quen panda?*, so-bre xogos tradicionais, e *Arrollos*. Agora é de desexar que a edición da obra premiada non se faga esperar tanto como á do premio precedente, que só neste outono veu a luz, an-que, iso si, nunha edición moi coida-da e cunhas estupendas ilustracións de Manolo Uhía (Ursula Heinze, *A casa abandonada*).

A outra nova é a reaparición do teatro. Despois que, xusto cando máis raros eran os títulos dirixidos ós nenos, a proporción de obras teatrais fora significativamente elevada, nes-tes últimos anos a penas tiña apare-cido algunha aillada obra nova. E non había lóxica neste esquecemen-to xa que a demanda de textos para o xogo teatral non debería desapare-cer, senón medrar, nas novas cir-cunstancias. O certo é que só agora parece correxirse esta anomalía. Pero significativamente non pola in-tervención das grandes editoriais, senón, en primeiro lugar, pola inicia-tiva dos propios autores (obras de Agulla Pizcueta e de Vázquez Pintor). É, logo, Sotelo Blanco, unha editorial ata o de agora especializada en tex-tos poéticos, quen lanza unha colec-ción, "A Biblioteca do Arlequín", que comeza a publica-las obras prêmia-das no tradicional concurso de "O Facho". Por fin, Vía Láctea edita co título *Teatro nas aulas* unha selec-ción de dez textos publicados no seu día nos "Cadernos da Escola Dramá-tica Galega"; obras que van dende o histórico *Entremés famoso sobre a pesca no río Miño* de Feixó de Araú-xo (para algúns o primeiro texto dra-mático en galego, ano 1671) ata pe-zas de Manuel Lourenzo ou Xesús Pi-són. Uns materiais que, sen dúbida, poden seren moi útiles para cantos cren na maxia da palabra e do xesto como instrumento imprescindible do traballo nas aulas.

M.V.F.

### GALAXIA

#### Colección "Tartaruga"

BOULLOSA, Palmira G. *¿Quen pan-da?*, *Arrollos*.

OTERO, David. *Cousas para facer, dicir e pensar. O albedar dos ani-mais*.

#### Colección "O Barco de Vapor"

GARCIA VILARIÑO, Andrés. *Miro*.

LOBE, Mira. *O Rei Tumix*.

PREUSLER Ottford. *As aventuras do varudo Vania*.

ROHRIG, Tilman, *Cando Tina berra*

#### Premio "O Barco de Vapor" 1987

GARCIA VILARIÑO, Andrés. *O globo máxico*.

### SOTELO BRANCO

#### Colección "A Biblioteca do Arle-quín"

MARTINEZ PEREIRO, Carlos Paulo e Xosé Luis. *Un día na vida de Vladimi-ro e o seu can Trotsky* (Accésit no 3.º Concurso de Teatro Infantil "O Fa-cho" 1977).

#### Colección "Libros do Sol e da Lúa

ANDERSEN. *Ricote da Carapucha*.  
PERIS, Carme. *Iván e o lobo gris*.

#### Obra en distribución:

AGULLA PIZCUETA, Xoaquín. *Era unha vez o mundo do envés*. (2.º Premio Teatro Infantil de Xove 1985).

### VIA LÁCTEA

VARIOS. *Teatro nas aulas*. (Dez "Ca-dernos da Escola Dramática Galega" seleccionados por Teresa Fandiño, X. Ramón Freixeiro e César-Carlos Morán).

### XERAIS

#### Colección "Xabarán"

CALVIÑO, Italo. *Marcovaldo*. Traduc-ción e notas de Silvia Gaspar; Intro-ducción de Valentín Arias.

FERNANDEZ FLOREZ, Wenceslao. *O bosque animado*. Trad. Xela Arias; Int. e notas Valentín Arias.

LE CLEZIO, J. M. G. *Mondo e outras historias*. Trad., int. e notas Raquel Villanueva e Valentín Arias.

REIGOSA, Carlos G. *Irmán Rei Artur*.

SWIFT, Jonathan. *As viaxes de Gulli-ver*, I. Trad., int. e notas Carme Mon-teagudo e Manuel García Sendón.

TOURNIER, Michel. *Venres ou a vida salvaxe*. Int., trad. e notas Gustavo Luca de Tena.

#### Fóra de Colección

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pi-nocchio*. Trad. e notas Antón Santa-marina.

HEINZE, Ursula. *A casa abandonada*. (Premio "Merlín" 1986).

XUNTA DE GALICIA. *Consellería de Cultura e Benestar*.

AGULLA PIZCUETA, Xoaquín. *A via-xe alucinante de Peter o cosmonau-ta*.

VAZQUEZ PINTOR, X. *A fraga en-cantada*.

## Na procura da Escola Pública Galega. A loita do maxisterio ourensán dos anos trinta.

Xosé Manuel Cid Fernández  
(Colexio Universitario. Ourense)



Curso de perfeccionamento para mestres do rural. Maio de 1933.

*O concepto de escola pública é cambiante do mesmo xeito que evoluciona a realidade escolar e a sociedade na que se xeneran, tanto esta realidade como as reflexións que se fagan sobre a mesma.*

*Xa que logo, cómpre diferenciar con claridade os contextos nos que se inxiren a escola pública republicana e a escola pública que pretendemos construír hoxe; único xeito de proceder atinadamente á análise das conquistas e frustracións, das posibilidades e atrancos, das loitas e o abstencionismo, dos axustes ou desaxustes entre principios e realidades. Non obstante, en ámbolos dous casos, as relacións son estreitas xa que a escola pública republicana é un marco de referencia obrigado para pensa-las necesidades da escola pública actual, e ademais porque sin coñecer no seu contexto a escola pública republicana non estamos en condicións de comprende-la problemática do presente e do futuro educativo.*

*Logo destas precaucións, observémo-los lindes destas reflexións, que xunto ó espazo reducido de que dispomos, están tamén na complexidade do mesmo tema, que presenta moitas lagoas de información e de tratamento no que fai referencia ó conxunto da loita do maxisterio galego por unha escola pública axeitada á realidade galega da época, e por outra banda, ó conxunto das loitas libradas polas clases obreiras ourensanas, nas que o maxisterio toma partido. Conscentes destas limitacións, vexamos cal era a escola pública a que apuntan as loitas da época, quen eran os homes, cales os seus produtos e avances teórico-prácticos.*

### A ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA

Un modelo de escola pública adaptada ás necesidades da España de 1930 foi formulado por Lorenzo

Luzuriaga, quen apunta os seus dardos reivindicativos á renovación da educación desde o Estado, segundo uns principios de unificación, laicidade e respecto ó neno, (1). Con posterioridade na súa *Pedagogía* mantén firme a liña argumental do seu modelo de escola pública, posto que seguía a sufrir-las mesmas deficiencias a pesar dos cambios experimentados polos diferentes sistemas educativos veciños e dos avances das concepcións educativas contemporáneas. Expón Luzuriaga:

*"A nuestro juicio, esta función la realiza del mejor modo el Estado... Por lo tanto, predominio de la educación pública, pero no monopolio; libertad para la enseñanza privada, pero sometida al control del Estado", (2).*

Esta frase recolle unha aspiración na que coinciden certas posicións políticas republicanas, (3), na súa concepción da reforma global do ensino, que van emprender fixando primeiramente un marco constitucio-

# h i s t o r i a

nal, que aparta á Dereita Republicana do consenso inicial, por discrepancias nun eido que ten fondas implicacións educativas: o relixioso. As liñas básicas de inspiración socialista, consistían na estatificación, no ensino laico, defensa da escola única e do corpo único de ensinantes, (4).

Os mestres de ATEO que lían a Luzuriaga, ós reformadores da educación europea, ós pedagogos da I.L.E., ós intelectuais de 1898 e de 1914, que vivían o drama das clases populares galegas, fundiron na mesma loita a procura da escola pública, da dignificación do ensinante, do respecto ó neno, e a consecución dun réxime democrático, republicano, protagonizado polo pobo. Nos derradeiros anos da Dictadura, a súa formación transcorría máis preto dos círculos republicanos, ca dos centros pedagóxicos (inexistentes, agás unha Escola Normal desfasada, científica e ideoloxicamente). Coa implantación da lexitimidade democrática, ábrense grandes posibilidades de transformación social e educativa, que facilitan o labor do maxisterio republicano. Este funde ámbolos dous ámbitos na mesma loita, anque nun primeiro intre están máis pendentes de aspectos preferentemente pedagóxicos, para preocuparse nun segundo nivel polos aspectos sociopedagóxicos, con análises críticas e desmitificadoras da "escola única, neutra e laica". Luzuriaga coidaba este dobre significado pois dende a segunda década deste século xa se viñan sucedendo os debates encol das implicacións políticas da cultura e da pedagogía. Estas implicacións eran susceptibles de diferentes desenvolvementos teóricos, desde postular unha pedagogía neutra, avalada pola crenza na posibilidade de realización dun proceso educativo que só tivese en conta as necesidades e desexos do educando, ata a elaboración do marco teórico da pedagogía sociopolítica, que a súa vez podía basearse na formulación da "escola ó servizo da República", ou ben nunha análise correcta dialéctica das relacións escola-sociedade.

Dalgún xeito estas preocupacións madurábanse no seo do grupo socialista, que fai chegaras ó Parlamento. Un historiador da educación contemporánea no Estado español, Alessandro LEONARDUZZI, refléxao deste xeito:

*orientamenti emersi nel congresso de 1918, puntava piuttosto a mettere in evidenza il senso politico-sociale de ll'unificazione scolastica, in una prospettiva in cui s'avvertivano venature marxiane, presenti altresí nella sua illustrazione della scuola del lavoro, che d'altra parte si richiamava alle tesi deweiana", (5).*

Non embargante, cómpre suliñala diferente evolución dos intelectuais do grupo parlamentario socialista e os seus compañeiros "traballadores do ensino", que chegan a plantexa-la expulsión do Director General de 1.ª Enseñanza, Rodolfo Llopis, fóra das Asociacións de Traballadores do Ensino, (6). Esta evolución dos traballadores do ensino ourensáns centra a nosa atención de seguido, non sen antes facer constar que, á lista de nomes que van aparecer, habería que engadir máis de douscentos, a quen lle debemos recoñecer igualmente o traballo realizado pola dignificación da escola pública.

## OS HOMES E AS IDEAS

En Ourense, os ensinantes terán un papel importante no proceso de cambio. A súa longa traxectoria asociacionista, para trata-los problemas do corpo profesional, cobra como queda dito unha dimensión de máis amplo alcance social e político. En *La Zarpa* e máis aínda en *La Repú-*

*blica* (1930-31) os mestres republicanos aparecen mesturados coa intelectualidade local máis representativa do republicanismo histórico. Jacinto Santiago, profesor de Ciencia na Escola Normal, é o director do segundo órgano citado, semanario. O seu activismo é aínda un aspecto descoñecido da política local; sen excesivo protagonismo comparte esas actividades, coa presidencia dun partido, que dá a sorpresa nas primeiras eleccións a Cortes Constituíntes: dous deputados radical-socialistas, entre nove elexidos na provincia, (7); son os únicos do partido en Galicia.

Con eles, unha boa parte do maxisterio da provincia (Ansias, E. Núñez, Raúl González, A. Núñez, García Paz, M. Sueiro...) sementan a conciencia republicana no agro galego ou avivan a da capital. O triunfo electoral en Xullo de 1931 é a primeira referencia do labor realizado, (8). A militancia radical-socialista do Ministro Marcelino Domingo ten certa incidencia na incorporación de novos mestres ó seu grupo, procedente dos cursiños de 1931, que fluctuarán politicamente polos diferentes partidos xestados no contexto republicano, mais teimarán na loita pola escola pública encetada nos anos anteriores.

Noutro grupo, podemos lembrar ós galeguistas, un grupo de ensinantes máis progresistas ca media do seu grupo, que engaden ás reivindi-

### CONSEJO DE REDACCION

Abel Carbajales (Secretario), Baltasar Vázquez (Director), Eligio Núñez, Evaristo Suárez, Ignacio Herrero (Corrector), Juan Lacomba, Luís Soto, Raúl González, Manuel Vázquez (artístico)

### COLABORADORES

Alfonso Pazos, Antonio Couceiro, Antonio F. Carnicero, Benigno Alvarez, Carriñen Castilla, Hipólito S. Luengo, Jacinto Santiago, Juana Colom Llach, Manuel G. Paz, Manuel Sueiro, Marcelino Domingo, Pedro López Llopis, Rodolfo Llopis, Víctor Fraiz.

## ESCUELA DE TRABAJO

REVISTA PEDAGÓGICA MENSUAL DE LA ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA DE ORENSE



Republicanicemos  
la escuela

cacións da escola pública, o seu ingrediente de galeguidade. Neste galeguismo pluralista collen persoas ligadas ó ensino, máis ou menos distantes do tradicionalismo ideolóxico que caracteriza a Risco, Cuevillas e outros; son Ben-cho-sey, que moi cedo iría de Inspector para Lugo, González Salgado, concelleiro e mestre, M. Luis Acuña, Ignacio Herrero.

A todos eles hai que engadir aqueles traballadores do ensino que cultivan o coñecemento do marxismo nas súas diferentes orientacións (o propio Herrero, Luis Soto, Baltasar Vázquez, Félix Salgado, A. Fernández Mazas...). Militantes do P.C., de Izquierda Comunista ou doutros partidos de esquerdas van pouco a pouco desprazando dos órganos de decisión das asociacións de ensinantes ós compañeiros radical-socialistas. Na *Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense (A.T.E.O.)* e nos seus órganos *Escuela de Trabajo* (1932-34) e *Boletín A.T.E.G.* (1936) amosan un debate sociopedagóxico, un espírito crítico, unha loita sincera e un esforzo por mellora-la República e a escola republicana, que os sitúan na vangarda da renovación educativa galega e con incidencia fóra de Galicia. Luis Soto, a quen podemos coñecer polas súas *Memorias*, lidas con reservas (9), sustitúe na Presidencia da Asociación a Albino Núñez, un ano despois da súa fundación. O traslado de ambolos dous a Mondariz e á Cruña respectivamente, seguido do encadeamento doutros nove membros directivos, despois de outono de 1934 (I. Herrero, secretario, Eligio Núñez, Rafael Alonso, A. R. Ansias, A. López Bello, Castor Rivera, e outros) crea un baleiro na organización que será recuperada a fins de 1935 co protagonismo de novos membros: socialistas, republicanos de Azaña, galeguistas e trotskistas; entreles, está un traballador incansable, a pesar das discrepancias coa directiva da etapa anterior, Abel Carvajales, concelleiro agora en Celanova; novas incorporacións, como Joaquín Suárez, secretario, Julio Gómez e outros.

Nesta nova etapa tampouco están, tomándose cecais un necesario descanso, Raúl González, entregado sen embargo á renovación didáctica, que lle debe boas incorporacións de métodos activos; nin Baltasar Vázquez. Este incorporouse ó maxisterio republicano despois de aproba-las oposicións de 1928, un foro de exaltación política polas cir-



Visita do Inspector Xeral á Normal de Ourense en 1948. A represión sufrida polos mestres non afectou a profesores da Normal nin ós inspectores.

De pé: V. Risco, M. Maceda, C. Abella, Emilio Nogueira, José Rius.

Sentados: Aurora Maceda, María Cid, Director Xeral, Antolina Vila, Antonia Ortiz, Lucía Lucha.

cunstancias nas que se realizaron. Pero ademais, B.V. contaba con outros motivos; a súa procedencia das Escolas da Avemaría granadinas, onde se formou coma mestre de sólidos coñecementos memorísticos e desexos de contactar con homes e ideas diferentes dos que alí coñeceu. Axiña atopou nas tertulias republicanas o que anxeiaba. Formadas nas sedes dos diarios anteditos ou no bar Roma, por Alfonso Pazos, Cándido F. Mazas, Jacinto Santiago, Luis Fábrega, Roberto Blanco Torres, Anselmo López;... un grupo de notables. Sacando partido de tódolos debates en que participaba, Baltasar Vázquez vai destacar polo seu coitado enfoque marxista dos fenómenos educativos, da función social da escola e do labor a desempeñar polo mestre no desenvolvemento dunha conciencia crítica nas persoas que o rodean.

## OS AVANCES

Abordaremos con brevedade a evolución que experimenta o colectivo desde o período de xestación da República ata posteriores desenvolvementos.

Como pode deducirse, este colectivo, heteroxéneo e pluralista, arranca dunha concepción de escola pública que sexa responsabilidade do Estado, laica, baseada na unificación, na actividade e a participación, nun afán de xeneralización da cultura e de supresión da influencia do caciquismo na escola e na sociedade. No primeiro intre de satisfacción polos avances da conciencia republicana, céntrase a loita na defensa da reforma educativa emprendida polos poderes públicos, na percura da escola única, neutra e laica que, reflexada na Constitución de 1931, ven a farta-las aspiracións do republicanis-

*"El maestro tiene que intervenir activamente como profesional en una política vitalizadora e impulsar hacia adelante el mecanismo social, y sobretudo en España, cuya médula sufre aún sacudidas feudales y teocráticas, se necesitan maestros solventes y progresivos, futuristas y revolucionarios".*

Baltasar VAZQUEZ (Director de Escuela de Trabajo). *"Maestro instrumento y maestro motor"* E. de T., n.º 7 (1932).



*"Con gran escándalo del magisterio reaccionario y de ideología burguesa, el magisterio liberal se está identificando cada vez más con sus camaradas de la Casa del Pueblo, con los trabajadores, con los proletarios... El Magisterio ha adquirido al fin conciencia de clase".*

Albino NUÑEZ (Presidente da A.T.E.O.) La República, 11 de abril de 1931.

mo de esquerdas e de movemento obreiro organizado preto do PSOE. No labor dos reformadores refléxase certamente o crecemento do papel do Estado; o desexo de xeneralización da cultura; a pretensión de integrar los niveis educativos segundo o modelo de escola unificada; o respecto á conciencia do neno; a limitación do control ideolóxico da Eirexa; a dignificación do ensinante e a síntese de esforzos na consolidación da República.

Así transcorren os primeiros anos nesa euforia inicial, sen preterder que aflorasen aquelas palabras do presidente da A.T.E.O, pronunciadas no primeiro de maio de 1931:

*"...los hijos de los proletarios pueden parecer más torpes que los de los burgueses, pero es que los de estos van a la escuela en otras condiciones ....Las ansias de redención del proletariado alcanzan al Magisterio y éste sabrá cumplir con su deber", (10).*

"Acadada a República", Albino Núñez era o líder indiscutible do movemento, tanto pola súa sólida formación pedagóxica coma polo seu labor no proceso de tránsito que botou a pique á Dictadura. O seu propósito de abandonar Ourense para dirixir algunha escola graduada, cargo de oposición, ou mesmo ocupar unha praza de inspector, coincide cun forte debate interno entre defensores da escola única, neutra e laica, e os que analizaban, sen posibilidades dunha proxección práctica inmediata, a necesidade de integración da escola no entorno productivo e do mestre nas organizacións obreiras e campesiñas. Estes, como se dixo, chegaron a constituí-lo grupo maioritario, aunque para non rexeita-lo pluralismo da Asociación, propuxeron o ingreso a nivel particular na U.G.T., sindicato de clase co que simpatizaban, especialmente coa rama hostil á participación dos socialistas no goberno.

No seo da ATEO, seguía a ser posible a suma de accións e formulacións vencelladas ó espírito republicano e crítica ó mesmo dende posicións desmitificadoras do transfondo clasista da escola única e neutra, (11), á que xulgan impotente para obter unha igualdade real de oportunidades, (12). As análises teóricas de grande calidade, alternan con críticas concretas á lentitude que segue o cambio nas institucións políticas e educativas de ámbito local.

## REFLEXIÓN FINAL

O tema non se esgota con estas sinxelas reflexións, aunque agardo sexan suficientes para centra-la importancia dunha historia tan recente da escola pública que mesmo se confunde coa actualidade. En síntese, suliñar que a escola pública galega tivo no maxisterio ourensano de esquerdas unha base firme na que apoiarse para desenvolver-las reformas que se emprenderon dende o MIP, pois a pesar de non estar satisfeitos coa evolución da experiencia republicana, constituían practicamente a única institución provincial que se puxo á altura dos cambios que a sociedade precisaba. Con moita máis decisión e forza renovadora ca tiveron a Inspección, a Sección Administrativa de 1.º ensino, a Escola Normal, ou os Consellos Escolares, estando sempre dispostos a denuncia-las prácticas reaccionarias destes organismos ou das corporacións municipais, que con raras excepcións, estiveron á marxe da República.

Ademais, coa súa loita, os seus debates, as súas críticas deron certa transparencia, claridade e difusión a problemas pedagóxicos que eran e seguen a ser tabú para a meirande parte dos educadores: educación sexual, educación laica, autoritarismo, actividade, escola rural, escola e

caciquismo, escola e entorno productivo... Temos con eles unha gran débeda.

X.M.C.F.

## NOTAS

- (1) A súa obra está amplamente estudada por H. BARREIRO, que nos ofrece unha síntese da mesma na obra Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936). Diputación de C. Real, 1984.
- (2) LUZURIAGA, L.; Pedagogía. Losada. B. Aires. 1975.
- (3) Conflúen a estratexia escolar da pequena burguesía radical e a dun forte sector do socialismo. Unha análise sociolóxica deste contexto véxase en LERENA, C. Reprimir y liberar. Akal. Madrid. 1983.
- (4) Complemento a análise antedita a obra de PUELLES, M., de; Educación e ideología en la España contemporánea Labor. Barcelona. 1980.
- (5) Cfr. LEONARDUZZI, A.; Scuola e società in Spagna dalla seconda Repubblica alla costituzione del 1978. Chiandetti editore. Udine. 1984.
- (6) Proposta da A.T.E. asturiana, que se recolle en Escuela de Trabajo. 1933.
- (7) Dous radical-socialistas (Pazos e García Becerra), Catro radicais, un nacionalista (Otero Pedrayo), un azañista (M. Risco), e un de dereitas (Calvo Sotelo). Contaron coa influencia do maxisterio no comportamento do electorado, favorable cando menos a catro dos eleixidos e hostil a un.
- (8) Só se levaban 2 meses e medio de República, e o maxisterio de esquerdas fixo moito polas candidaturas republicano-socialistas, mais airosas cá dereita e os candidatos que, por pertencer ó maxisterio querían neutralizalo labor destes con promesas corporativistas.
- (9) SOTO, L. Castelao, a U.P.G. e outras memorias. Edicións Xerais. Vigo. 1983.
- (10) Comentario dos actos celebrados no primeiro de maio, por La Región, de 3 de maio de 1931.
- (11) Ese será o tema central da socioloxía educativa francesa nos últimos anos. Ver BALDELOT e ESTABLET; La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI.
- (12) Os principais tratadistas do carácter clasista da educación no sistema capitalista, son: Luis SOTO, Juan LA-COMBA? Baltasar VAZQUEZ, Jorge PLA (que ven ser A.F. MAZAS), Félix Salgado que son redactores habituais da Escuela de Trabajo, con diversos traballos sobre "Educación y política", "Educación y lucha de clases" e unha sección fixa "Pedagogía proletaria"...

## Educación para a paz: dilemas críticos e debates

Nigell Young

(International Peace Research Institute, Oslo)

Mentres diversos traballos a un nivel descritivo trataron da historia e antecedentes da *Educación para a paz* (E.P.—a partir de agora), estes evitaron o cerne da definición, e as diferencias varias de achegamento e orientación que crearon divisións tan significativas no movemento de E.P.

A maior parte do traballo limiar fíxose antes da década dos oitenta, aínda que igualmente persiste un debate continuado no que se refire ós cambios de prioridade e achegamentos á E.P.

Nin a acción para a paz, nin os movementos de investigación sobre a paz foron fenómenos unificados; nin o é tampouco a *educación para a paz* que aínda que menos coñecida, é tan significativa coma os outros movementos.

Son estes dilemas e debates os que tentarei ilustrar neste traballo (ver cadro).

Durante a evolución das ideas sobre a E.P., por exemplo o ensino da paz en tódolos niveis formal ou informalmente, apareceron diversos debates ou polarizacións semellantes a divisións ou argumentos na investigación sobre a paz, que tipificamos no cadro.

Aínda máis, o novo movemento de E.P. está esencialmente preocupado coa tarefa do ensino a un nivel secundario, aínda que hai tamén signos de crecemento nas áreas de educación infantil e de adultos, na educación no seo dos sindicatos, e na menos formal educación comunitaria.

Os debates dos últimos anos agudizaron creativamente a distinción non só entre situacións formais e informais na aprendizaxe sobre a paz senón que tamén incrementaron a tensión entre a E.P. a curto prazo "negativa" (traballo relativo ó desarme e á acción para a paz) e a E.P. como programa a longo prazo "posi-



# t r a d u c c i ó n

tiva" que se inxire especialmente na educación informal.

Mesmos os máis expertos educadores para a paz non teñen claro como posicionarse diante deste problema.

Como resultado, hai unha necesidade específica de examina-la relación entre a educación a curto prazo –orientada cara o problema– (por exemplo, o desarme) e a aprendizaxe curricular a longo prazo sobre a paz. Isto une a educación para a paz "negativa" (prevención da terceira guerra mundial) e a aprendizaxe sobre a paz positiva; exemplo, engrandecemento a través de estratexias e visións de cambio social. Paralelamente establécese un debate entre aqueles defensores dos estudos da paz de arriba a abaixo, por gobernos e autoridades locais, e de abaixo a arriba, por loitas de profesores para a paz locais e activistas para introducir elementos de educación para a paz.

En calquera nivel aqueles que avogan pola introducción de programas formais de arriba a abaixo poden preferir "a educación para o desarme" no senso de que pode ser máis manexable, enfocada sen controversia, ou por que a súa inmediatez coincide coa demanda pública e é politicamente avantaxosa: pódese conter, contrarrestar e gañar apoio maioritario. Os máis imprecisos "estudios sobre a paz" poden chegar a ser temas políticos problemáticos. Non obstante a discusión política entre as autoridades educativas locais e o departamento de educación gubernamental pode face-la educación polo desarme igualmente controvertida –un fútbol político, onde a literatura de oposición pódese distribuír a nivel local, e a propaganda gubernamental a nivel nacional–. Isto ocorreu en Gran Bretaña, cunha polarización entre os concellos "pro-CND" (Campaña polo Desarme Nuclear) e as oficinas centrais de información do Partido conservador "anti-CND", as dúas enviando panfletos por correo e mesmo películas a profesores e escolas.

Os problemas de predisposición e adoutrinamento, de equilibrio e valoración da neutralidade xurdiron con forza entre os educadores para a paz e aínda que pareza mentira os educadores para o desarme foron probablemente máis culpables de utiliza-la polémica política cós educadores para a paz. Mentres estes non poden finxi-lo seu compromiso sobre

| DILEMAS NA EDUCACION PARA A PAZ  |  |
|--|--|
| Educación para a Paz como actividade formal (en escolas, etc.)   | Educación para a Paz como actividade informal (aumento da conciencia pública).   |
| Estudio da Paz como asignatura ou área específica (estudios sobre a paz) no currículo.   | Educación para a paz a través do curriculum en tódalas disciplinas e materiais.  |
| Paz como concepto amplo –non só guerra, desarme, etc.– senón positiva, preocupacións individuais e comunitarias.                                   | Educación para a Paz (concepto restrinxido) como, basicamente, educación para o desarme, información sobre a ameaza nuclear, etc.  |
| Educación para a Paz de arriba-abaixo, vía goberno, técnicos educativos, autoridades locais.   | Educación para a Paz de abaixo-arriba, a través de iniciativas comunitarias e populares, individuais (alumnos, pais e a profesores) e de movementos sociais (grupos pacifistas). |
| Educación para a Paz como proceso a longo prazo con valor de cambio, incrementando a conciencia crítica (actitudes).                               | Educación para a Paz como un exercicio a curto prazo de información dada.  |
| Paz como un programa substantivo. (Non unha metodoloxía pedagóxica específica).  | Educación para a Paz como unha metodoloxía de ensino, reflexando valores, conflitos, non-violencia, humanidade, tolerancia, participación crítica, etc.                          |
| Educación para a Paz como contido e metodoloxía nova na busca de experiencia profesional. Educadores non profesionais desexando educar para a paz. | Educación para a paz como extensión de "Eduacionalismo Profesional" en áreas novas utilizando técnicas e coñecementos existentes.  |
| Educación para a Paz neutral: obxectiva, equilibrada, un diálogo plural.   | Educación para a Paz crítica e opositiva: entregada e comprometida: para valores específicos.  |
| Educación para a Paz como fenómeno do hemisferio norte e occidental (énfase na guerra).  | Educación para a Paz global con énfase non só no desarme, senón tamén no desenvolvemento, nos dereitos humanos, no multiculturalismo, na crise dos recursos.                     |
| Educación para a Paz académica: teórica e intelectual.   | Educación para a Paz como acción encadeada.  |

certos valores humanos básicos, tamén defenden o valor dun diálogo libre e aberto, un debate plural onde os nenos, os estudantes e as persoas en xeral, non se vexan bombardeadas cunha información unilateral e deshonestá, selectiva e manipulada. A busca cooperativa da verdade é parte dos valores participativos da E.P. Non teñen a pretensión de monopolizala razón.

En relación con isto, poñámo-lo exemplo da exploración crítica de tipo democrático. Discutiuse moito que as iniciativas locais de base comunitaria a pequena escala, están máis na liña dos ideais da E.P. cós programas nacionais centralizados. Nalgúns países neutrais existen cursos de desarme financiados polo goberno, que á larga poden converterse en institucionalizados e pouco creativos, aborrecendo ós nenos en vez de estimulalos. Este foi o problema que xurdiu no contexto finlandés. Tamén podería ser de interese no debate desta cuestión, estudia-la variedade de iniciativas que se deron a nivel universitario e os agudos debates arredor do enfoque que se lle debería proporcionar ós estudos sobre a paz.

Os programas de estudos da Paz, das *Universidades de Bradford* –inglesa– (1972-3) e de *Colgate* –americana–, fundada en 1970, estiveron sempre preocupados por unha preparación formal a longo prazo nos estudos da Paz. Definida esta moi amplamente, incluíndo temas de xustiza social, os problemas do Poder do Estado, Dereitos Humanos, desenvolvemento, globalismo, achegamentos multiculturais, feminismo, non violencia e estratexias de cambio social. No novo movemento de E.P., a pesar da forza do sentimento anti-nuclear, esta gran amplitude temática é probablemente máis característica cá tarefa a curto prazo da educación para o desarme, avogada pola UNESCO e algunhas asociacións pacifistas. Pero mesmo así, e baixo a presión do problema do desarme, houbo unha tendencia, certamente ó máis alto nivel educativo, para facela máis especializada, máis a curto prazo, o que se ten reflexado nalgúns programas escolares.

Dende o meu punto de vista a área clave reside no crecemento da E.P. na súa dimensión informal e a longo prazo; algo que pola súa natureza, o movemento de acción pola paz non vai mudar doadamente. O movemento para o desarme tende a



VICENTE

ser teimoso na busca de obxectivos inmediatos, limitados e activos; son características as súas reaccións diante de problemas ou situacións concretas, ou organizando manifestacións a favor do desarme. Penso que o END (Movemento Europeo para o Desarme Nuclear) necesita un movemento de Educación para a Paz que o acompañe, e ten que ofrecerlle a este, novos temas, información e perspectivas e unha síntese potencial de preocupacións. Ten, tamén, que expresa-las súas necesidades de información e busca de novos vieiros.

Os novos movementos teñen a capacidade de situarse dentro e fóra

dos marcos formais. Teñen tamén a habelencia de recrutar e mobilizar centos de milleiros de educadores para a paz de Europa como unha forza de unión transnacional. Parten dunha estratexia para o desarme e o cambio a través da mobilización de afinidades por riba de fronteiras ideolóxicas e militares.

Esta consideración lévanos directamente ó tema do "*curriculum oculto*". Os movementos de E.P. avogan por unha pedagogía auto-reflexiva. A educación para paz debe ser nos seus métodos autocrítica, aberta e participativa, desbotando o que Galtung denominou a "*violencia estrutural*", ou indirecta, que a cotío tipi-

fica o que acontece nas aulas e escolas, mesmo máis veces cá violencia física ou directa. Este problema foi estudado por algúns teóricos da E.P. (Nicklas, Osterman) que sulñan o problema de ensina-la paz en institucións onde a autoridade xerárquica e intimidatoria, o pau e o castigo arbitrario siguen sendo unha norma.

¿Pode ser considerada a E.P. como unha "actividade subversiva"? ¿Implica a E.P. un cambio directo no entorno, na escola ou na comunidade? Para un estudioso da paz como Hicks o xeito como ensinémola paz debe ser tan importante como o que ensinemos. Haavelsrud argumentaba con vehemencia que a forma e a substancia se interaccionan entre si, a paz é un fin e un medio, ou coma unha vez expuxera A. J. Muste, o filósofo da paz norteamericano: "Non hai un camiño para a paz, a paz é o camiño".

O debate final que é importante mencionar nun estudio sobre os dilemas e problemas clave nos estudos da paz é a cuestión da *definición*. Moitos nos movementos de E.P. están considerando necesario definir máis claramente a amplitude do obxecto de estudio, os temas sobranceiros a cubrir para desenvolver un programa de E.P. Este é un problema que se dá a tódolos niveis, mesmo nos cursos universitarios. A menos de que se poida defini-lo carácter distintivo dos estudos da paz, é certamente moi difícil xustificalos como unha asignatura segregada, mesmo como unha materia de carácter interdisciplinar. É tamén difícil diferenciala das outras áreas (a educación multicultural e para o desenvolvemento, ou a educación política). Se é abondo especializada (desarme ou guerra nuclear) ou ampla (educación para un mundo mellor) pode tropezar con problemas agudos.

A miña experiencia é que a través do traballo de investigación sobre a paz, os conceptos parellos de paz positiva negativa, de conflito violento e non violento, de violencia física e estrutural, de resolución de conflitos e cooperación pacífica, de cambio social creativo e destrutivo foron todos eles o cerne das iniciativas de E.P. Estes conceptos pódense aplicar ó nivel individual (ou interpersonal) ou ó estudio dos estados nación e ás súas interaccións, pero tan importante coma isto é aplicalos ós outros dous niveis claves na E.P.: o comunitario e o global. As relacións comunitarias e transnacionais son

tan importantes para a E.P. coma o estudio do estado nación, do individuo e das súas relacións. Isto non resolve o debate sobre se os estudos da paz deben introducirse ben como unha asignatura, ben como unha base de influencia en todo o currículo. Isto é obxecto de estratexias ou tácticas en cada situación específica máis ca un principio, aínda que a evidencia é que son iniciativas que se apoian mutuamente.

## CONCLUSIONES

O desexo da paz e o desprezo da guerra están tan extendidos que o seu tratamento na clase debería ser un feito natural.

É certo que moito ensino negativo e crítico sobre a guerra e a ameaza nuclear poden inducir a unha sensación de fatalismo e impotencia. A resposta é a parálise, a ansiedade, un escape neurótico de problemas aparentemente insuperables. A E.P.

ten que ser a este nivel un proceso enriquecedor —sexa na clase ou na comunidade—. Aqueles que pulan pola E.P. teñen a posibilidade de amosar que a xente normal, os nenos, os adultos poden facer algo efectivo sobre os problemas que se orixinan, —que son problemas creados por seres humanos e que poden ser resoltos por eles—. É nesta cuestión onde tanto o movemento de E.P. como os de investigación e acción para a paz están máis febles. Carecen dunha estratexia e visión educativa e política. Non é esta unha xustificación para abandona-lo proxecto. Non hai dúbida sobre o crecente interese tomado nestas áreas por profesores, autoridades públicas e estudantes. A cuestión nos vindeiros anos reside en se o movemento pode seguir avanzando para abordar axeitadamente os problemas plantexados.

N.Y.

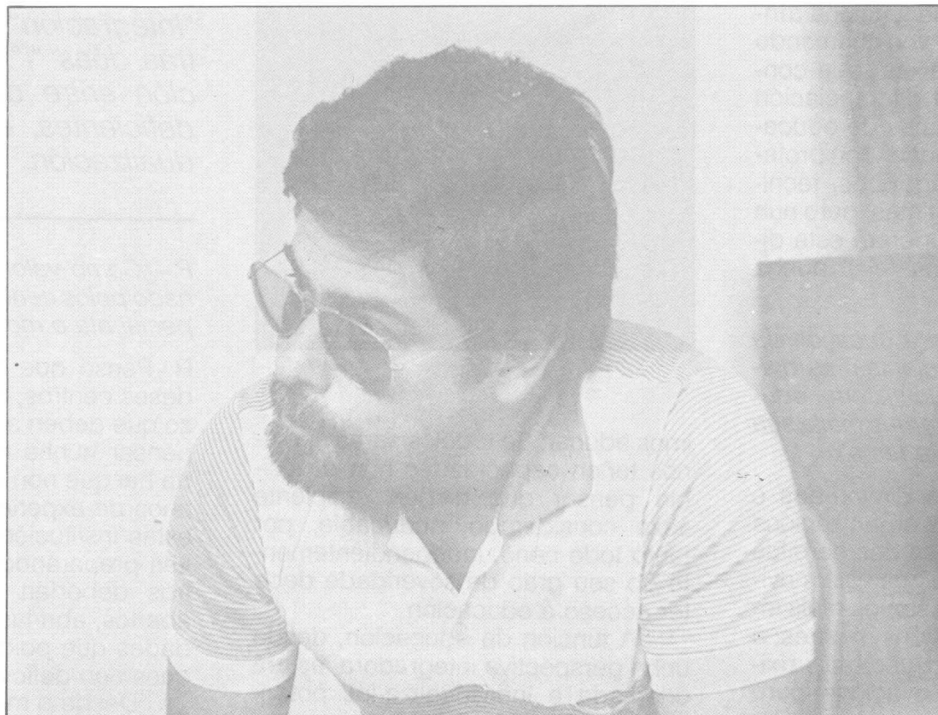
(Traduciu Montserrat Paz)



VICENTE

## A escola patoloxiza cando é segregadora. Falando con Vitor da Fonseca

María Teresa Núñez Nayán



NEVES ROUCO

*O profesor portugués Vitor da Fonseca visitou a Coruña os pasados días 27, 28, 29 e 30 de Abril para participar como ponente nas xornadas sobre "Bases e Alteracións da Aprendizaxe" organizadas polo Equipo Psicopedagóxico de Apoio desta cidade.*

*Vitor da Fonseca licenciase en Educación Física no Instituto Nacional de E. Física de Lisboa, orientándose ó final dos seus estudos na área da psicomotricidade. Pouco despois de remata-la carreira viaxa á cidade de Tour para realizar un curso de psicomotricidade e facer unha tese de licenciatura sobre a "Ontoxénese da motricidade" na que aborda a importancia do movemento no desenvolvemento psicolóxico, inspirándose en Wallon. Rematado este traballo inicia a súa andaina como profesor no citado Instituto de E. Física de Lisboa, impartindo as asignaturas de Antropoloxía e Educación Psicomotora.*

*As súas ideas innovadoras so-*

*bre o papel e a funcionalidade do movemento e da educación psicomotriz na educación chegan a crear-lle conflitos con parte dos seus colegas. Decide marcharse a Francia e alí vai recibir-las ensinanzas dos grandes mestres da psicomotricidade como Lapiere, Aucouturier e H. Bucher. Máis tarde foi invitado a traballar no centro de investigación pedagóxica da fundación Gulbenkian, onde colaborou durante tres anos.*

*Licénciase en Ciencias da Educación nos E.E.U.U. co grao de "master of arts" pola Universidade de Chicago. Cando regresa a Portugal, no ano 1976, imparte as asignaturas de Psicobioloxía Infantil, Psicopedagogía Xeral e Psicopedagogía Especial no Instituto Superior de Psicoloxía Aplicada.*

*No 1981-1982, intégrase como investigador no Instituto Antonio Aurelio da Costa Ferreira que é o centro que se dedica á formación do profesorado de Educación Especial. Aquí inicia as súas investigacións no cam-*

*po da dislexia e das dificultades de Aprendizaxe.*

*No ano 1983 ingresa na Universidade Técnica de Lisboa na que dirixe o Departamento de Educación Especial e Rehabilitación. Nesta Universidade presentou a súa tese de doutoramento con base nos estudos de Luria e ligando neuropsicoloxía con psicomotricidade.*

*É autor de numerosas publicacións entre as que cabe citar:*

*"Introducción a las dificultades de aprendizaje" Ed. C.I.T.A.P. Madrid.*

*"Filogénesis de la motricidad" Ed. C.I.T.A.P. Madrid.*

*"Génesis de Psicomotricidade" Ed. Noticias. Lisboa.*

*Escola ¿Quién es tú? Ed. Noticias. Lisboa.*

*"Reflexoes sobre educacao - especial" Ed. Moraes, Lisboa.*

*"Diagnóstico informal da linguagem escrita" (Autoedicao).*

*"Escala de identificación de dificultades de aprendizageñ" (Autoedicao).*

# entrevista

P.—Despois de varios anos de investigación e experiencia profesional neste campo ¿qué significado lle atribúe ó término Educación Especial?

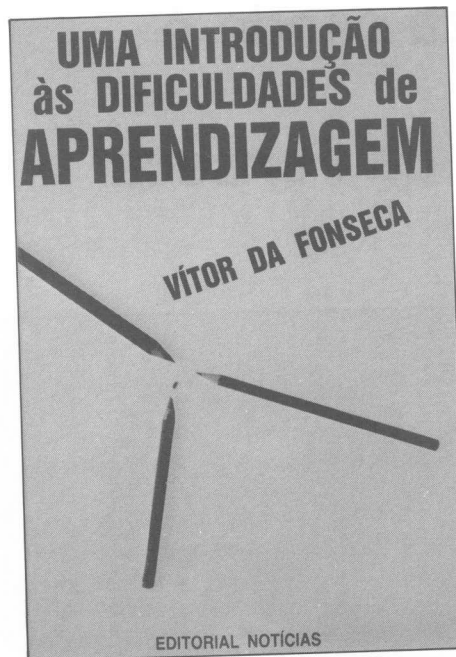
R.—É un termo que foi utilizado en todo o mundo para referirse á educación do neno con dificultades, pero que está perdendo validez e uso a medida que adquire maior forza a integración.

Nalgúns países se funciona aínda utilizando o que se ven chamando "sistema das dúas caixas" que consiste en manter unha diferenciación estricte entre os sistemas de educación "regular" e "ordinario" con profesores, recursos pedagóxicos, técnicos e orientacións distintas, pero nun futuro creo que se superará esta dicotomía e poderemos falar dunha educación única.

P.—Acaba de referirse á cuestión da integración dos deficientes psíquicos e físicos dentro do sistema educativo ¿podería ampliarnos máis a súa perspectiva sobre este tema?

R.—A integración dos diminuídos é un dos obxectivos das organizacións que loitan pola defensa dos dereitos humanos. É unha loita que está movida polos pais porque son os máis interesados e tamén algúns mestres; a administración é un pouco máis rixida ó cambio e ás innovacións, pero as presións a favor da integración son cada vez máis fortes e os dereitos humanos vanse conquistando palmo a palmo, cando isto suceda a "Educación Especial" terá os seus días contados e falaremos exclusivamente de "educación". Pero isto non quere dicir que se pense que a integración ten que ser total dun momento a outro. É un proceso lento que vai esixir moitas modificacións, moitos esforzos de interacción entre recursos humanos e recursos técnico-pedagóxicos que indudablemente requiren tempo. Nalgúns países faise con certa velocidade, depende da intención política, noutros o proceso dura máis, porque hai unha arterioesclerose nalgúns sistemas de ensino que non se adaptan á innovación...

P.—A integración supón unha serie de cambios materiais e estruturais na escola ¿implica tamén unha modificación dos principios teóricos edu-



imos educar. Se tódolos seres humanos teñen capacidades non é posible pensar que ningún deficiente sexa considerado ineducable, por tanto todo neno, independientemente do seu grao de severidade debe ter acceso á educación.

A función da educación, desde unha perspectiva integradora, estará orientada a individualiza-los potenciais de aprendizaxe de cada neno, facer máis personalizada a atención e prescindir de avaliacións comparativas nas que os máis fortes sempre triunfan e os máis débiles están de continuo estigmatizados polo sistema.

Na educación, sin perder de vista a xeneralidade, hai que mirar sempre ós dous extremos da curva de Gauss, primeiro ós deficientes, por razóns humanitarias, e despois ós superdotados, a eses nenos que teñen unha intelixencia especialmente brillante e que, sin embargo, se non son atendidos na escola, poden voltarse mediocres ou inadaptados, cando ningún país pode permitirse desprezarllos nenos con potenciais de aprendizaxe tan altos.

P.—¿Qué condicións debe reunir a escola para realizar axeitadamente a integración dos diminuídos?

R.—a) Contar coa colaboración de

b) A administración non debe poñer, obstáculos ás innovacións que os mestres queren facer, senón estimulala e potenciála.

c) Establecer unha cooperación coa familia e a comunidade para combatir todo tipo de marxinação, os problemas de desintegración social e emocional, a delincuencia etc.

*"Integración" é sinónimo doutras dúas "i": a "i" da interacción entre deficientes e non deficientes, e a "i" de individualización.*

P.—¿Cómo valora o papel desempeñado polos centros de Educación Especial ata o momento presente?

R.—Penso que hai moi bon traballo deses centros, moitos anos de esforzo que deben ser aproveitados. Para pensar nunha integración equilibrada hai que non perder de vista estes anos de experiencia, comunicar con estas institucións e buscar alternativas preparando o futuro. Estes centros deberían ser cada vez máis abertos, abri-las súas portas a actividades que poidan interesar a individuos non deficientes.

Desde o meu punto de vista "integración" é sinónimo doutros dous "i": o "i" de interacción entre deficientes e non deficientes e o "i" de individualización. Quero dicir que hai nenos que teñen que aprender con outros recursos que non están na aula e non por isto teñen que estar fóra da escola. É preciso atopar alternativas de enriquecemento tecnolóxico, humano e incluso didáctico que permitan cando o neno non é capaz de segui-lo ritmo da clase, poida contar cos apoios necesarios dentro do colexio sen ter que acudir a clínicas ou centros moi sofisticados.

*A escola é unha especie de célula na que a membrana celular debía permitir cambios entre a comunidade e a escola, e a escola e a comunidade.*

atope a ocasión de descubrir e desenvolver tódalas súas capacidades. A escola do futuro non pode ser sinónimo de fracaso, aínda que sexa unha utopía, é preferible continuar unha utopía en termos de valores humanos ca unha escola que serve ós máis dotados e expulsa fóra, como se fosen un estorbo, a unha cantidade cada vez maior de nenos que están marxidados da cultura, que non len, que non estudian... porque se volveron cidadáns humillados pola cultura e máis tarde non se interesan por mecanismos de transformación social e desenvolven un pensamento narcisista e individualista porque a cultura é o medio polo que a nosa conciencia singular se transforma en conciencia plural.

A escola ten que ser un centro fluctuante en termos de vida e cultura, como unha especie de célula na que a membrana celular debía permitir cambios entre a comunidade e a escola e a escola e a comunidade.

*P.—Ultimamente os términos psicomotricidade, educación corporal, educación física, educación psicomotriz empezan a ter un uso cada vez máis amplo nas escolas, como pioneiro e especialista nestas áreas ¿cre que poden considerarse como sinónimos ou que se refiren a realidades e incluso a concepcións diferentes?*

---

*A educación física exclusivamente non é suficiente, ten que haber algo máis global.*

---

R.—A orixe da psicomotricidade foi a utilización do movemento con finalidades terapéuticas, pero lentamente foise descubrindo que a súa proxección era moito máis ampla e non podía quedar restrinxida a este uso. O termo "psicomotricidade" fai referencia a unha concepción global do

ser humano que combate a división entre corpo e espírito, traballo manual e traballo intelectual, porque é a totalidade do ser humano a que se sitúa en termos de aprendizaxe e polo tanto as funcións emocionais teñen tanta importancia como as racionais ou intelectuais que son as que privilexia a escola.

Hai que reconceptualiza-lo papel do movemento na educación. A educación física exclusivamente, non é suficiente, ten que haber algo máis global. Falar de Educación Física supón unha incoherencia porque a educación refírese a todo o ser humano, e o físico é unha parte dese todo. Non quero negar con isto a importancia do deporte, das técnicas aeróbicas, da ximnasia expresiva... simplemente sinalar que unha cousa é a función do movemento como elemento de maduración e de calidade de vida e outra cousa diferente é o movemento visto en termos de alta "performance", de alta expresión ou

MANUEL SENDÓN





alto desempeño... Ocupan un lugar ben diferenciado na escola.

*P.—¿A educación psicomotriz debe restrinxirse ó ensino especial, parvulario e primeiros niveis de educación básica?*

R.—Desde o meu punto de vista, na estimulación precoz, no parvulario e no ensino primario, a psicomotricidade debería de ser un área de converxencia psicolóxica, social e neurolóxica... en suma biopsicosocial. As sesións estarían encamiñadas a facilitar a madurez do neno, non só nas actividades motora e expresivas senón tamén nas de tipo intelectual, porque non é posible separalas.

Nos estudos superiores, penso que só se xustificaría no caso de nenos con dificultades madurativas ou de aprendizaxe. Para atender a estes nenos serían necesarios grupos itinerantes de especialistas que puideran atender diversas escolas, co fin de ofrecer un servizo especializado e de alta cualificación.

*P.—¿A metodoloxía pedagóxica tradicional é compatible coa educación psicomotriz?*

R.—Difícilmente. Na educación tradicional o corpo é centro de pecado, centro de pracer, e como tal é despreciado e percibido negativamente. As técnicas corporais son sempre desvalorizadas en contraposición coas intelectuais.

Hoxe en día están máis extendidas que hai uns anos a expresión musical, o deporte, a ximnasia e hai máis equilibrio entre as adquisicións verbais e non verbais. A escola ten que ir aprendendo que o ser humano é un conxunto de competencias verbais e non verbais e que todas merecen ser desenvolvidas.

*P.—¿Pódese establecer algunha relación entre educación psicomotriz e prevención de dificultades de aprendizaxe?*

R.—Si. A educación psicomotriz é fundamental para que o movemento poida ser integrado como un instrumento intencional e a partir de aí permitir que o cerebro se volva un órgano máis organizado para procesar información. O obxectivo da acción terapéutica é usar o movemento dun xeito intencional, porque non son educativos tódolos movementos, senón os nenos hipercinéticos serían os que terían o cerebro máis organizado. Non é o movemento en sí mesmo o que educa, as componentes psí-

quicas do movemento voluntario son moi importantes. Para facer un movemento voluntario o ser humano ten que planificar e programar e para isto vai utilizar datos espaciais, temporais, a noción do corpo, da educación corporal... que son funcións que están sempre presentes nas actividades de aprendizaxe, tanto para ler, como para escoitar música, ou realizar unha actividade motora máis complexa no deporte, ballet, etc.

---

*A escola patoloxiza cando é segregadora. A escola ten que acepta-la diferenza, a variedade, e combati-la filosofía da homoxeneidade.*

---

*P.—Nos últimos anos falase moito na escola dos "dis" discalculia, dislexia, dislalia, disgrafía ¿trátase de que pedagogos, psicólogos e mestres estamos patoloxizando a escola, ou polo contrario estase tomando conciencia de problemas xa existentes anteriormente e para os que non se buscaba unha solución?*

R.—A democratización do ensino permitiu que accedesen máis nenos que antes á escola e dentro da mesma os niveis madurativos son, en consecuencia, máis dispersos e as dificultades de aprendizaxe máis visibles. Moitas destas dificultades de aprendizaxe son de carácter externo ó neno e, dalgunha forma, establecen un proceso biosocial que se traduce en inmadurez.

A noción de inmadurez está intimamente relacionada cos "dis" i é unha noción temporal e transformable. A pedagogía ten plantexado un desafío que superará na medida que avancen as técnicas do diagnóstico e de terapia.

A patoloxización tanto na escola como na propia saúde prodúcese cando as institucións producen efectos contrarios daqueles para os que foron creados, así por exemplo nun hospital pensado para curar, poden producirse infeccións.

A escola patoloxiza cando é segregadora. A escola ten que aceptar a diferenza, a variedade, e combati-la filosofía da homoxeneidade. Hai que abrirse á filosofía da heteroxeneidade porque é utópico defender sistemas de uniformidade cultural, porque a uniformidade cultural deu

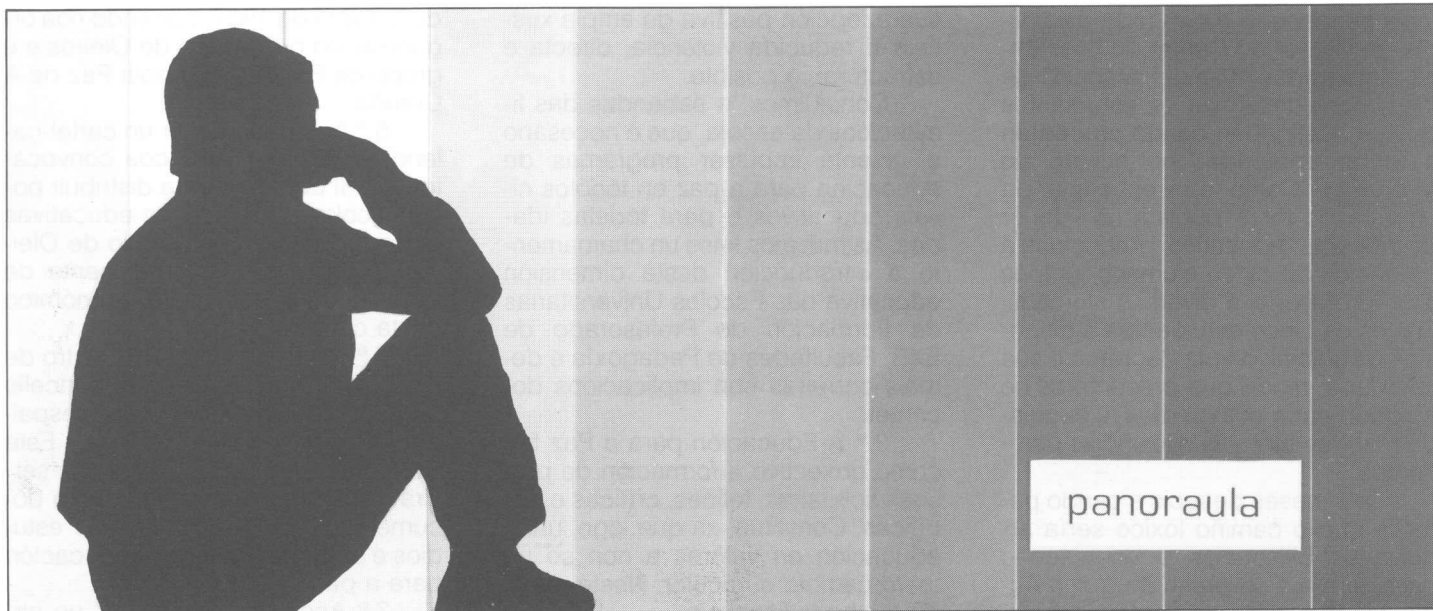
lugar ó fascismo e ó prusianismo... e eses son momentos históricos da humanidade que non se poden repetir. Entón hai que acepta-la diferenza, a heteroxeneidade e consecuentemente a escola igual có hospital ten que ser capaz de respostar con estratexias apropiadas, ós distintos niveis de manifestación das doenzas. É un problema de investigación e innovación, un problema, polo tanto, dinámico.

*P.—Un dos problemas que ten plantexados a psicopedagogía e en xeral todo o campo da saúde mental, é o terminolóxico: realidades semellantes ou idénticas reciben nomes e tratamento diversos, segundo o especialista co que coincidan, dependendo da orientación de este ¿como pode evitarse que isto supoña un prexuício para a persoa que precisa axuda?*

R.—Moitas das investigacións realizadas nestas áreas foron feitas por varios científicos que amosaron pouca capacidade de diálogo entre sí. É probable que un neurólogo teña unha concepción distinta dun psiquiatra, que un psicólogo clínico teña unha visión diferente dun psicólogo social, que un psicometrísta teña unha visión diferente da dun psicólogo baseado na terapia comportamental, nas técnicas de non directividade de Carl Rogers ou que outros baseados nas teorías conxionistas. E é normal que existan controversias entre as correntes diferentes. Pero o ser humano non pode verse atrapado no medio destas controversias. Hai que crear equipos pluridisciplinares de médicos, mestres, asistentes sociais, psicólogos e pedagogos que poidan buscar solucións combinando diversas perspectivas porque as solucións teñen que ser ecolóxicas e biopsicosociais.

Considero que as concepcións extremas son reduccionistas. O ser humano é moi complexo e non pode ser estudado só desde unha perspectiva médica, ou só desde unha perspectiva psicolóxica ou só en termos de aprendizaxe. Penso que os médicos teñen que saber máis de psicoloxía e de pedagogía e os pedagogos teñen que saber máis das bases biolóxicas da aprendizaxe. A comunicación entre individuos que estudian ó ser humano desde diferentes perspectivas pode resultar extremadamente útil.

M.T.N.M.



## A Coruña

### PRONUNCIAMIENTO DE NOVA ESCOLA GALEGA SOBRE A NORMALIZACION LINGUISTICA

A Asamblea de Zona de A Coruña de NOVA ESCOLA GALEGA, diante das manifestacións públicas de diversas instancias sobre a galeguización do ensino quere manifestalo seguinte:

1. Tódolos galegos témo-la obriga de construí-la convivencia compartindo o noso destino común, coidando o noso patrimonio cultural, soñando o noso futuro dende a nosa historia, defendéndonos dos procesos uniformadores, sumando e non restando...

Un froito desta obriga foi a Lei de Normalización Lingüística.

2. Normaliza-la lingua é con-querir que sexa vínculo natural e normal entre os que somos herdeiros da mesma. Non se trata de normaliza-lo que xa é normal senón, concretamente, o que non é normal entre nós.

O obxectivo da Lei é, pois, a recuperación de todos aqueles sectores da nosa vida que por mor de procesos históricos de malfada memoria, están desgaleguizadas.

3. Unha comunidade é algo máis que a respetabilísima suma de intereses individuais. O legado histórico dun pobo trascende a limitada visión dos particulares.

Por iso, a nosa Comunidade ten dereito a reclamar, para sí mesma, o mesmo respecto que cada individuo pode reivindicar para el.

Trátase, xa que logo, dun problema de concorrencia de intereses contrapostos (integradores/desintegradores) que os poderes públicos (non particulares) terán que solucionar intelixentemente en prol do interese común.

4. O problema da galeguización non está no idioma, senón na moita improvisación e carencias graves no seu prantexamento e no xeito das actuacións (inexistencia de planificación lingüística nos Centros, deficiente preparación do profesorado, contidos e métodos inapropiados, falta de seguimento de todo o actuado...). E tamén está na belixerancia antigalega de certas institucións, entidades e personalidades.

5. Hoxe, despois de sete cursos de introducción do estudio da lingua galega no ensino, non se pode prantexar, con rigor e seriedade, problemas para ninguén. O máis procedente é pedir responsabilidades a aqueles que non conseguiron un dominio parello nas dúas linguas oficiais de Galicia (Como esixe a Lei de Normalización para o final de cada Ciclo), o longo de tanto tempo e cuns rapaces que, alomenos, entenden o noso idioma, porque tamén é o deles.

6. Cómpre tamén salientar que os problemas que se prantexan son de orixe externa ós alumnos, aínda que estes sexan utilizados como unha excusa.

Os adultos que, consciente ou

inconscientemente, participan neste xogo de transferi-las súas actitudes e prexuícios ós alumnos, deben ter moi en conta que están a destruír un dos alicerces fundamentais de aprendizaxe: a motivación. E isto abofé que non axuda ós nenos.

7. Finalmente, tendo en conta a complexidade do problema (materia, en certos aspectos, da Psiquiatría), facemos un chamamento ó novo Goberno Galego para que, co concurso de tódolos profesionais da cuestión, chegue a prestixiar, con éxito, a lingua e a cultura diante de aqueles que tanto precisan facerse cultos nelas, porque son a lingua e cultura do seu país.

Asamblea de zona. NOVA ESCOLA GALEGA DE A CORUÑA.

## Vigo

### PROCESAMENTO E PETICION DE PENAS DE PRISIÓN PARA CINCO ESTUDIANTES DO CENTRO DE ENSINANZAS INTEGRADAS "MANUEL ANTONIO".

O curso pasado estalou con gran forza o conflito entre os estudantes de ensino medio e a Consellería e Ministerio de Educación. Ó longo do conflito producíronse diversos incidentes, sendo un dos

máis sonados, o da entrada da policía no interior do Centro de Ensinanzas Integradas "Manuel Antonio" de Vigo, para desalojar ós estudantes que os hostigaban cando procedían a retirar barricadas no outeiro do Meixueiro. Como consecuencia da entrada da forza pública no interior deste centro educativo, produciuse a detención de cinco alumnos, golpes a un profesor e a diversos alumnos. Postos os cinco estudantes a disposición xudicial, o xuíz decretou a súa liberdade, tendo que presentarse no Xulgado cada quince días, e seguindo mentres tanto as dilixencias pertinentes.

Seis meses despois e cando parecía que o camiño lóxico sería arquivar as dilixencias e sobreseer o caso, xurde a sorpresa de que a Audiencia Provincial de Pontevedra decide procesar ós estudantes, pedindo o fiscal unha pena dun ano de prisión para catro dos procesados e tres meses para o restante. Solicita, tamén, que se lles imponha unha multa de 75.000 pesetas.

A Asamblea de profesores de Vigo, xunto con outros colectivos de profesores e alumnos acordou pedir-lle inmediato sobreseimento da causa e a intervención inmediata das autoridades nese sentido.

Braulio Amaro

## 2.º ENCONTRO GALEGO DE EDUCADORES POLA PAZ

Organizado polo Concello de Oleiros (A Coruña) e o Grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega, celebrouse o 2.º Encontro Galego de Educadores pola Paz, os días 12 e 13 de decembro.

A estrutura do Encontro foi similar ó do anterior celebrado en Panxón, o curso pasado. Polo seu interese reproducímo-las conclusións deste encontro que marcou un fito importante no grupo de educadores pola paz galego.

### Conclusións

1.º Dada a situación de competitividade e violencia que impregna á sociedade en xeral e ó sistema educativo en particular.

Coñecendo a importancia das aprendizaxes na formación da personalidade humana desde a 1.ª infancia.

Convencidos de que a paz na

súa acepción positiva de ampla xusticia e reducida violencia, directa e estrutural, é posible.

Concluimos, a sabendas das limitacións da escola, que é necesario e urxente impulsar programas de educación para a paz en tódolos niveis educativos e para tódalas idades. Asimesmos faise un chamamento á introducción desta dimensión educativa nas Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de EXB, Facultades de Pedagogía e demais carreiras con implicacións docentes.

2.º A Educación para a Paz ten como obxectivo a formación de persoas solidarias, felices, críticas e pacíficas. Constitúe, xa que logo, unha educación en valores e non só un mero cambio curricular. Neste sentido coube suliñar que:

2.1. Cómpre distinguir entre unha educación *sobre* a paz (predominio da información) e unha educación *para* a paz, na que ademais dos aspectos cognoscitivos priman os afectivos e actitudinais.

2.2. A Educación para a Paz debe ser un modelo educativo que invite á acción, á participación crítica, a aprender desde pequenos a non ser indiferentes.

2.3. A Educación para a Paz parte do conflito como algo natural á existencia humana. Polo tanto, hai que enfocalos como problemas ós que cómpre buscar unha solución e orientalos cara actividades socialmente útiles.

2.4. Desde a perspectiva da Educ. para a paz, os medios non poden ser antitéticos ós fins perseguidos.

2.5. Resáltase a importancia do papel do profesor. A coherencia entre a forma de educar e a forma de vivir dos ensinantes, constitúe un requisito imprescindible na educación para a paz.

3.º A Educación para a paz como dimensión educativa que é, afecta a tódalas áreas e estrutura escolar, reiterándose a negativa á creación dunha asignatura máis. En consecuencia, a educación para a paz, ten que ser algo real, tanxible e cotiá, incidindo desde a primeira infancia na aprendizaxe dos hábitos democráticos de conducta, da seguridade en si mesmos, e do amor polo que nos rodea, persoas, animais, plantas e cousas.

4.º Acórdase celebra-lo IIº Encontro Galego de Educadores pola Paz, en Oleiros no 1.º fin de semana

de outubro de 1987, correndo coa organización o Concello de Oleiros e o grupo de Educadores pola Paz de A Coruña.

5.º Acórdase editar un cartel-calendario do ano 1987 coa convocatoria do II Encontro para distribuír polas escolas e institucións educativas de toda Galicia. O Concello de Oleiros, por medio do seu ponente de Cultura, asume o custe económico desta conclusión.

6.º Acórdase crear un Centro de Recursos sobre a Paz, no concello de Oleiros, contando co seu respaldo económico e institucional. Este Centro de Recursos sobre a Paz servirá como lugar de intercambio, documentación, difusión, etc. de estudos e actividades sobre a educación para a paz.

7.º Acórdase establecer un circuito de correspondencia pola paz, tanto a nivel de profesorado como de alumnos-as, entre as escolas de Galicia e resto do estado.

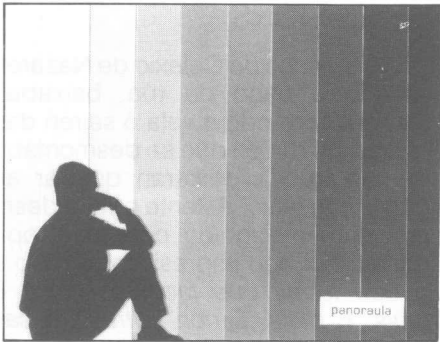
8.º Acórdase impulsa-la difusión da celebración do DIA ESCOLAR POLA PAZ (30 de Xaneiro), como data específica de concienciación e reivindicación da paz desde as escolas. Sempre tendo claro, que a Educación para a paz non debe quedar reducida á celebración dunha efeméride.

9.º Acórdase facer unha crítica seria e sen paliativos á administración educativa tanto municipal –contadas son as excepcións–, como estatal e moi especialmente á que nos incumbe, a autonómica, polo seu absoluto abandono e ignorancia desta temática. Remata o ano 1986. Ano internacional da Paz, sen que as nosas autoridades se dignasen a apoiar e impulsar ós programas e grupos que traballan en favor da Educación para a paz. Non coube dúbida que o Ano Internacional da paz convertiu en "pasotas" ós nosos gobernantes.

Concluimos, pois, que cómpre articular, desenvolver e levar á práctica o apartado "g" do artigo n.º 2 da LODE que propugna como finalidade da educación "a formación para a paz, a cooperación e a solidariedade entre os pobos".

10.º Acórdase facer un chamamento a todo o profesorado para que se sume a este proxecto educativo, realmente apaixonante, e insoslaible. Asimesmo, acórdase divulgar por tódolos medios de comunicación posibles estas conclusións, solicitando a participación e colaboura de todos.

X.R.J.



## Santiago

### A FORMACIÓN DO PROFESORADO E A EDUCACIÓN POLA PAZ

**A FORMACIÓN DO PROFESORADO E A EDUCACIÓN POLA PAZ**

Escola de Maxisterio-Av. Xoán XXIII, s/n  
SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sindicato Galego do Ensino e a Investigación  
CXTG-IN

Organizados polo Sindicato Galego do Ensino e Investigación da CXTG celebráronse os pasados días 25, 26 e 27 de setembro os Primeiros Encontros Pedagóxicos: A Formación do Profesorado e a Educación pola Paz.

Presentáronse diversas ponencias: "A formación do profesorado en exercicio. Liñas de actuación" (Lourdes Montero); "A educación pola paz

no currículo escolar" (Xesús R. Jares); "A formación inicial do profesorado: distintos paradigmas" (Xulio Rodríguez López). Celebráronse dúas Mesas Redondas, sobre "A educación pola paz como recurso de interdisciplinidade" e o "Estatuto Galego do Profesorado: posibilidades e liñas básicas". Ademais da presentación de diversas experiencias e comunicacións.

Ó remate dos Encontros elaboráronse as Conclusións, recollidas na Declaración Final, que agora reproducimos.

#### Declaración final.

*"Consideramos que a Educación pola Paz, na que veñen abrindo vieiros desde hai anos meritorios grupos e colectivos da nosa nación e do mundo enteiro, constitúe unha tarefa primordial para os educadores e unha cuestión cardinal para acadar un novo milenio en paz, obxectivo que trascende a esfera escolar.*

*Consideramos que a Educación pola Paz persigue, alén do refugamento da guerra, a formación de persoas e pobos ceibes, solidarios, felices e activamente pacíficos, onde a natural agresividade humana, que non pode ser negada por evidente, sexa viabilizada de xeito positivo para non destragar nin ós homes, nin ó noso entorno.*

*Consideramos que as autoridades educativas españolas e galegas a penas teñen colaborado na electivización, tanto das recomendacións da UNESCO de 1974, sobre a educación pola paz e pola colaboración e solidariedade entre os pobos, como no apartado "g" do artigo 2 da LODE que define como un obxectivo da educación "educar pola paz, a colaboración e a solidariedade entre os pobos".*

*Na hora da supervivencia, constatamos que non é posible a indiferencia dunha educación pretendidamente aséptica e neutral, mito metafísico fronte ó que postulamos tomar partido polas forzas da paz e do progreso, tarefa que esixe o compromiso e a testemuña persoal e coherente dos profesores. A Educación pola Paz, lonxe do reduccionismo a unha asignatura concreta, que rexeitamos, debe se-lo fin presente e integrador de tódolos graos e niveis do ensino, desde preescolar ata potsgraduados, e persistindo na formación continua do profesorado en exercicio.*

*A Educación pola Paz, traballo aberto e plural a partires das experiencias históricas, trascende ó labor específico do educador e corresponde ó conxunto da sociedade desde as condicións sociais, económicas, políticas e culturais nas que xermola a infancia e a mocidade.*

*Tomando como fondo as verbas escritas en 1739 polo profesor e intelectual galego, Xerónimo Feixoo, "A guerra máis feliz é unha grande traxedia... A oliva, símbolo da paz, é árbore fructífera; o loureiro, coroa de*

*militares trunfos, pranta infecunda... As espadas, convertidas en eixadas, en ligóns, fan a abundancia, a riqueza dos pobos", reflexión alicatada dende os mosteiros de Samos, San Bieito de Lérez. Poio e San Estebo de Sil. Chamamos a tódolos profesores de Galicia a organizarse a traballar sen acougo, e conscientemente, a prol dun mundo en paz, feliz e solidario. Esperanza utópica, pero non quimérica. De todos depende a cristalización deste soño en realidade. Vainos nelo a supervivencia e a felicidade colectivas".*

*Santiago de Compostela, 27 de Setembro de 1987.*

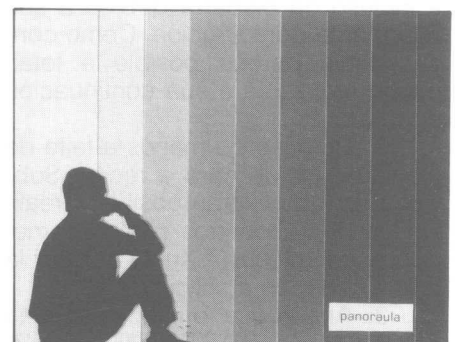
### PRIMEIRAS XORNADAS GALEGAS SOBRE EDUCACIÓN E ANIMACIÓN SOCIO-CULTURAL

A Sección de Pedagogía da Facultade de Ciencias da Educación, coa colaboración de diversos colectivos profesionais organizou durante os días 15 e 16 de Setembro as Primeiras Xornadas Galegas sobre Educación e Animación Socio-Cultural.

A asistencia desbordou as previsións dos organizadores, cifrándose en máis de 400 as persoas que durante estes días participaron activamente no desenvolvemento das ponencias, mesas redondas e nos distintos talleres que simultaneamente estaban a funcionar.

Os talleres, sete en total, abordaron as diferentes áreas da Animación Socio-cultural: nas zonas urbanas, no medio rural, a animación xuvenil, a educación de adultos, a animación socio-cultural nas institucións penitenciarias, o ocio e o tempo libre.

Froito destas Xornadas foi a constitución dunha Comisión de Planificación e Seguimento da Animación Socio-Cultural, integrada por corenta persoas representantes de Colectivos, Asociacións de Base, Institucións... que traballan ou están implicados neste tema.



## Morrazo

### I ENCONTROS DE ENSINANTES

Un grupo de mestres e profesores de Formación Profesional do Concello de Moaña organizaron estes I ENCONTROS DE ENSINANTES que se celebraron os pasados días 22, 23, 24 e 25 de Setembro. Despois de pasar a todo o profesorado da zona unha Enquisa sobre os temas máis interesantes que se poderían tratar e as datas posibles para a súa celebración optouse por facelos a comezos do curso escolar en xornada de tarde (de 16 a 20 horas) no Instituto de F.P.

Os temas tocados foron os seguintes:

a) *A Creación de Materiais audiovisuais para o ensino*, impartido por Manuel P. Rúa e Manuel Méndez.

b) *Intercambio de materiais e experiencias de Naturais e Laboratorio*, polos mestres Abel Rodríguez e Emiliano Sotelo do C.P. Reibón.

c) *Experiencias teatrais no Ensino*; por Celso Parada e Pedro Pablo Riobó profesores do Instituto de Cangas.

d) *O Estudio do Medio*, por Antón Rozas de Nova Escola Galega.

e) *Monicreques na escola*. Obradoiro dirixido por Rosa do grupo Tanxarina.

f) *Presentación de material de matemáticas* polo Departamento do C.P. do Chouzo-Vigo.

Hai que suliñar que tanto o Concello como algunha entidade bancaria da localidade e Edicións Xerais colaboraron economicamente na súa realización.

Entre as conclusións pódense reseña-las seguintes:

1.—Comprobouse o interese despertado nos ensinantes do Concello e incluso da bisbarra debido á súa importante participación. Como consecuencia parece posible e totalmente realizable a súa continuación no futuro.

2.—Botouse de menos a falta de planificación de cara a recibir Subvencións que fixeran posible a realización dos encontros con máis medios económicos. (A Xunta de Galicia non respondeu á solicitud).

3.—Analizouse o funcionamento dos actuais CENTROS DE RECUR-

SOS desde a súa creación (1985), constatándose que, se ben son necesarios, pola cativa dotación de material que teñen os centros de EXB, non cumpriron outros dos obxectivos para os que foron creados. Na actualidade foron unicamente "almacéns de material" que pola distancia a que están dos Colexios fixeron imposible o seu uso. (O Centro de Recursos máis próximo a Moaña está en Bueu e debido ós horarios escolares e á distancia non se puido converter nun núcleo de traballo para os grupos estables de mestres que funcionan no Concello).

Como consecuencia, tomouse a decisión de solicitar da Consellería de Educación a creación dun Centro de Recursos no Concello de Moaña.

4.—Quedaron establecidos varios grupos de traballo que funcionarán durante o presente curso escolar: AUDIOVISUAIS E FOTOGRAFÍA, ESTUDIO DO MEDIO, EXPERIENCIAS DE NATURAIS E LABORATORIO e MONICREQUES NA ESCOLA.

5.—Por último, constatouse a catividade das dotacións económicas que envía a Consellería de Educación ós Centros para o seu funcionamento así como as deficiencias de material didáctico que teñen os mesmos. Por isto iniciáranse unha serie de accións encamiñadas a solicitar da Administración o incremento das dotacións económicas e unha mellor dotación do material para os Centros.

Manuel Méndez Fraguas

### DE ILUSIÓNS

Os nenos do Colexio de Nazaret, situado ó cabo da rúa, baixaban sempre correndo a vela ó sairen das clases e o día en que se desmontaba pedían que a deixaran quedar algúns días máis. A xente adulta desfilaba tamén seguido polo local opinando moi ben impresionada (*"Iso é o que tedes que facer. E máis. E máis. E non outras cousas corruptas"*). As frases de corte xuvenil escritas nas follas postas á saída daban idea da acollida do público mozo (*"Está electrónico". "De puta madre". "Está moi enrollante". "Un porro eléctrico". "Estuvo demasiado. Gran coco el que lo hizo"...*).

¿Que era logo o que estaba a ocorrer na Rectoral de Cangas entre o 22 e o 30 de setembro e levantaba este rebumbio?

O cartel de afora anunciaba: *A percepción, ilusiões ópticas e outras ilusiões*". No interior, toda unha chea de aparatos con diferentes experiencias a cada cal máis suxerente e divertida. E, por suposto, todo se podía tocar e manipular. Podía cada quen experimentar. Era verdadeiramente tentador.

A exposición (que como dicimos era algo máis ca un acto de expoñer) era o resultado do traballo do grupo de *Ciencia Recreativa do Instituto de Bacharelato María Soliña*. Un plantexamento feito polos profesores Xavier Paredes e Luís Cachafeiro que foi rapidamente asumido por un grupo de alumnos (Fernando Macías, Víctor M. Álvarez, Mercedes Hermelo, Víctor M. Outeiral, Pedro J. Martínez, Felipe Lagoa e Xavier Piñeiro) e que tiña "unha intención clara de despertar-lo interese dos alumnos polo tema partindo do choque inicial, lonxe da idea normal de que a ciencia son fórmulas". O obxectivo de sorprender, de abrir interrogantes e camiños foi plenamente logrado segundo se desprende das manifestacións que nos facían para a *Revista Galega de Educación* os alumnos deste grupo. *"Non tivémo-la sensación de estar estudiando senón de estarnos divertindo"*. "Está claro que a ciencia está moito máis próxima do que pensabamos, e que non son necesarios custosos e sofisticados aparatos para experimentar, que con poucos medios se poden construír". O "fabuloso" presuposto da exposición (seis mil pesetas) así o demonstra. Os cartos foron para comprar dous espellos, cartolina, papel e ro-



tuladores, o resto do material foi de reaproveitamento de aparatos vellos (unha lavadora estropeada, por exemplo) e creatividade a partir de simples obxectos do entorno. Con iso lograron montar unhas trinta experiencias que, a través da sorpresa e a diversión dos "enganos prefabricados" gracias ós mecanismos da propia percepción, facíanos comprobar os límites do cerebro.

A maior parte das ilusións proveñen de razoamentos inconscientes incorrectos sobre o que sentimos. Non son os distintos sentidos os que nos engañan: é o cerebro que analiza indebidamente ou lles dá prioridade a unhas sensacións e sentidos antes que a outros.

O visitante percibía así sensacións de movementos que non se producían, era incapaz de recoñecer rostros que coñecía perfectamente ou vía figuras inexistentes.

Diante dunha espiral que fixemos xirar nun sentido e máis noutro por medio dun motor, e despois de mantérmo-la vista fixa sobra desta, proxectamo-la mirada sobre a figura dun barco que "vimos" perfectamente achegarse a nós ou alonxarse, dependendo do sentido que previamente lle déramos ó xiro da espiral.

Situados diante dun espello vertical, que tiña de cada lado unha barra horizontal cunha argola, desprazamos coa man esquerda a argola do mesmo lado e, ó velo reflexada no espello, coidamos que a man dereita tamén se desprazaba.

Unha fiestra, que xiraba constantemente no mesmo sentido, enganhou ó noso cerebro en determinado ángulo parecendo inverti-lo sentido do xiro.

Pero, se cadra, a experiencia máis espectacular foi cando nos sentamos fronte a un cristal semiplataado regulando a luz que chegaba á nosa cara. Produciuse a maxia "de vermos incorporados no noso rostro os trazos de persoa sentada enfrente. Algo parecido a cando un técnico de son mestura a grabación de dúas fortes. (*"Muy bien organizado el rollo, tío, -exultaba un rapaz-. Eso de ver los rasgos del otro en tu cara, tío...!"*).

O achegamento do labor do Instituto ó seu entorno social, a importancia para o alumno de poder el guiar e explicar os fenómenos ós visitantes, o intercambio da experiencia con outros centros de ensino (está á disposición dos que o desexen), etc. son outros dos aspectos positivos desta experiencia que podería se-lo

xérmolo dun Museo da Ciencia con só contar cun local onde puidera estar instalado permanentemente. Algo que non debería xa solicitarse senón que as propias institucións deberían ofrecerlles ós grupos innovadores.

En fin, que nun próximo número da *Revista Galega de Educación*, a

sección de Experiencias abriralle as súas páxinas a estas ilusións, ás ópticas e máis á de poder chegar a contar en Cangas cun Museo da Ciencia.

E.H.B.

## Barbanza

DE COMO TIRANO BANDERAS VEU DAR AS TERRAS DE VALLE INCLÁN

ELIXIO VILLAVERDE



*Alumnos do Centro de Ensinanzas Medias da Póboa do Caramiñal.*

A vida dos ensinantes no Baranza decorre sen grandes desacougos, que eu saiba, excepción feita dos sofridos colegas da Póbra ou Póboa do Caramiñal, entre os que me inclúo.

Neste Concello arousán vense dando unha sistemática persecución do colectivo de escolantes por parte da primeira autoridade municipal, o Excmo. Sr. D. Segundo Durán Casais. O asunto vén de lonxe; arrinca do curso académico 78-79 cando comenzaron as liortas toponímico-ideolóxico-chouvinistas a raíz do secuestro e retirada de circulación dun cuño e unha orla —alumnos de oitavo de E.X.B.— do *Colexio Público Salustiano Rei Eiras*, popularmente coñecido por *Banda Seca*. Os pecados daquel selo de caucho e daquela orla coas fotos dos nenos que remataban o seu periplo colexial eran os de rezar *Póboa do Caramiñal*.

No ano que andamos e, coincidindo coas eleccións municipais, desamarrouse outravolta na Vila o cabo da sinrazón e da intransixencia.

Nun mitin que puña ramo á campaña, o aínda alcalde Sr. Durán berbraba: *"...Y esos maestros, esos pro-*

*fesores que le quieren cambiar el nombre al pueblo, que se vayan, no los queremos para nada"*.

A resposta non se fixo esperar; os da banda de lestrove remesaban un comunicado ós medios de comunicación o día 12 de Xuño que, entre outras cousas dicía: *"Estes comentarios fánnos lembrar outras épocas e outros sistemas nos que a cultura sempre estivo asoballada, baseándose no axioma de que, canto máis burros mellor dominados... "Aínda que sabemos lle resultará difícil entendernos, imos explicarlle que é o que de verdade queremos"*.

O comunicado enumera entón nunha linguaxe sinxela, non exenta de ironía as arelas xerais de toda pedagogía renovadora e, segue a dicir: *"Queremos que as persoas aprendan a vivir en condicións dignas e de igualdade, e non, nunha sociedade pseudo-caciquil e cáseque policial". "Pretendemos que os nosos alumnos aprendan a respecta-las leis, para que se algún día ocupan postos de responsabilidade, saiban facelo con xusticia e sen favoritismos nin amiguismos (Isto xa o adeprenden doutras "persoas")"*. E rematan os comu-

nicantes: *"non queremos muda-lo nome a este Concello, gostaríanos iso si, que tamén neste caso sexa aceptada e respetada a legalidade. Proba da nosa intención é o feito de que neste escrito non nos decantamos por ningunha das opcións (Puebla, Poboá, Pobra) e deixámoslle a V.I. a posibilidade de que cando lea P. do Caramiñal, tache o que non proceda e poda así lelo ó seu gusto"*.

E, diante a acción, a reacción: Ó Sr. Alcalde empregando o personalísimo método de respostar ás múltiples *agresións* cidadás *na seu taboero* de escarnio e auto-bombo sitos nos xardíns de Valle-Inclán, ampliaba o comunicado dos mestres con abondosas notas ó pe de páxina e ás marxes, que facían dudar ós pacíficos veciños transeúntes sobre a identidade dos bos e malos da película.

*"Foráneos que están de paso en nuestro municipio"*, cuspiáanos o alcalde ós asinantes deste manifesto que, para non entrar en polémica, referiámonos ó Concello co nome de P. do Caramiñal, como xa temos dito.

O Sr. Alcalde argüe que a P. pode dar nome a moitas cousas; oh sibilina retranca! e fai un chamamento público para que este gremio acate o nome refrendado polos veciños. Os ensinantes, en boa lóxica entendemos que as cuestións toponímicas e lingüísticas en xeral, non son temas refrendables nas urnas como, poñamos por caso, o sillón da primeira autoridade municipal.

Amenazando con tomar *"medidas que no deseamos"* pon termo á súa deboura xornalística do día 16 o Sr. Alcalde, entrando iso si, na miudez desas medidas: *solicitar da Corporación Municipal a declaración de persoas non gratas e ás autoridades académicas o noso traslado do Concello. "Si non acatan la voluntad del pueblo, no son dignos de estar entre sus gentes"* engadía Durán.

O curso académico rematou cunha certa coordinación entre os tres centros de E.X.B., e dous destes ademais, o *Fernández Varela* por unha parte e o *Salustiano Rei-Centro de Recursos* pola outra editan cadansúa revista coroando así un curso proveitoso pese a tódolos atrancos.

No C.E.M. fantasma do Maño, despois de diferentes mobilizacións dos profesores (de B.U.P. e F.P.) e manifestacións do alumnado, conquerimos certas partidas económicas para ir parcheando un ano esco-

lar no que, aínda con problemas, desenvolvimos un bo número de actividades curriculares e extraescolares: saídas ó campo, montaxes teatrais, música, exposicións, etc.

O chollo era que, como non existiamos por lei, *"non nos contemplaban"*, según nos dixera ós integrantes dunha comisión mixta, en Santiago, aquel ex-director xeral das cellas grandes. Hoxe, con graves problemas de espazo, dotación e outros, seguimos a esperar unha solución.

Pero, voltemos á fermosa vila das nosas andainas, porque un novo *affaire* vai saltar ós medios de comunicación, en plena temporada turística e, cos escolantes de vacacións, naturalmente.

No Colexio Público *"Pilar Maestu"* de Cadreche e, convocados telefónicamente pola Sra. Cipriana, a muller que rexenta o chiringuito do centro, preséntanse uns corenta pais e, entre eles, o conserxe e o alcalde sen que a curiosa convocatoria abranguese á directora. A montaxe foi un pretexto do Sr. Alcalde para amosarlle ós pais os pelotazos nas paredes e os papeis sen recoller e desprestixiar, unha vez mais, ós ensinantes. Nin que dicir ten que a limpeza depende do Concello e que a compañeira que nese intre dirixía o centro, a maioría do profesorado e a A.P.A. pechan filas, dun ou doutro xeito nesa lexió que, na Pobra do Caramiñal chámase a oposición municipal.

A muller do kiosko, —dentro do recinto escolar, tema doutra recente polémica xornalística— e un policía municipal uniformado e con pistola escoltaban ó alcalde no intre en que un grupo de pais comenzou a increpalo pola burla de tan histriónica convocatoria e, por non segui-las canles legalmente establecidas. Pese a todo, o noso home, teimudo, amosáballe o centro á súa colla de dóciles turiferarios.

Gostaríanos que, feitos como os aquí denunciados non se repetisen no Noso País. Quixeramos traballar en paz nese labor de formar nenos e adolescentes ceibes de toda pexa, orgullosos da súa xente, da súa lingua e da súa Terra, responsables e críticos; homes respetuosos e tolerantes coa *alteridade*, para que o fantasma de Tirano Banderas deixe acougar no seu soño atlántico as pétreas estatuas de D. Ramón, na Atalaia da Curota, no peirao da Alameda, ou quizais aínda, nas ocas estan-

cias sonoras das súas casas fidalgas.

*Ultima Hora:* Deixar constancia da presenza activa no Barbanza, da Mesa. Pola Normalización Lingüística. Tamén dun proxecto —Aula Verde con especial incidencia na protección ecolóxica das Dunas de Corrubedo e das lagoas do Barbanza Occidental, Concellos de Sta. Uxía de Ribeira e Porto do Son, respectivamente.

Un fato de mestres do Colexio Público de Escarabote, subvencionados pola Dirección Xeral de Política Lingüística e baixo a coordinación do compañeiro Xosé Búa, están a desenvolver un programa de investigación sobre a utilización do vídeo na lingua e cultura galegas. Trátase de crear un material válido para o seu uso na escola, previa avaliación e experimentación. Tamén de xerar unha dinámica de intercambios e facer unha videoteca. E todo isto, contando coa formación permanente dun grupo de mestres e alumnos capaces de manter esta angueira e darlle continuidade.

Continuidade e afortalamiento espera acadar tamén a *Asamblea de Ensinantes do Barbanza* que encetou a súa andaina no pasado curso e quen vén de celebrar o pasado 29 de Outubro no I.B. de Boiro a primeira xuntanza deste ano académico. Trátáronse temas retributivos e os da responsabilidade civil dos mestres, nunha liña xa sinalada pola R.G.E. no seu n.º 5 por mor dun accidente acaecido no Morrazo.

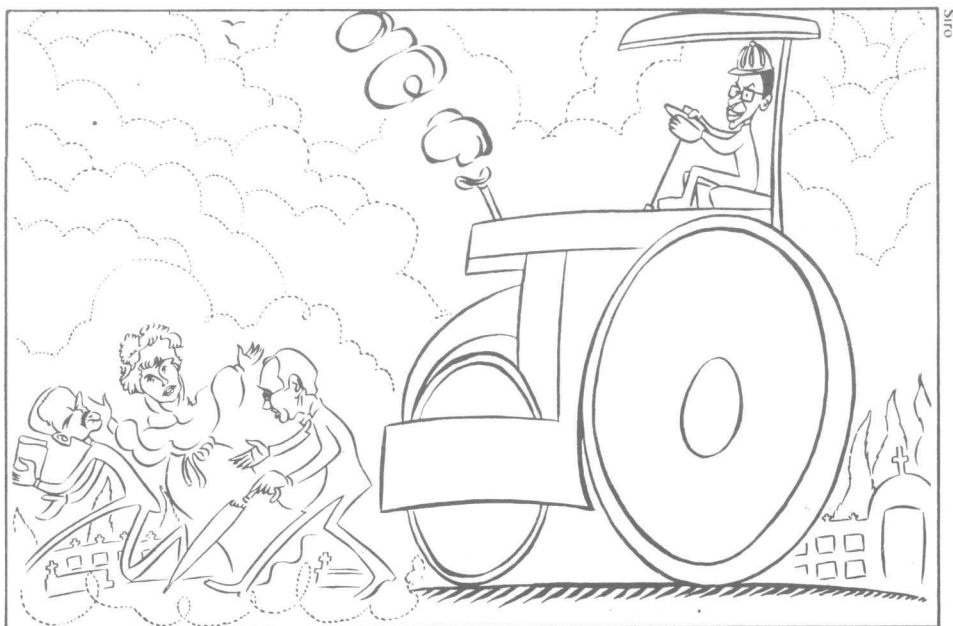
No tocante a este asunto, a *Asamblea* decidiu solicitar das autoridades competentes a derogación do Art. 43 da Lei do Réxime Xurídico da Administración do Estado e a modificación dos códigos civil e penal nos artigos citados, de cara a conquistar que os pais esixan responsabilidades á administración e non ós ensinantes. No que atinxe á temática retributiva, acordouse remesar telegramas ós sindicatos —e información ós centros— cun texto que no seu encabezamento dicía: "Alarmados coas reivindicacións que xiran en torno ó 5%..."

O martes, día 10 de Novembro, e na mesma ágora, continuará a discusión nesta *Asamblea* que pode e debe converterse no grande foro de debate dos anxeios e problemas que atinxen ós ensinantes no Barbanza.

¡Saúde!

Elixio Villaverde García

## Requerimento do goberno central á Orde sobre normalización do galego nos centros escolares.



O «rodillo» lingüístico non respeta nin o camposanto

### OS ARTIGOS DA DISCORDIA

Os artigos que rexeita o Goberno central da Orde de 31 de agosto de 1987 sobre aplicación da Lei de Normalización Lingüística, dictada pola Consellería de Educación, durante o mandato de María Xesús Saíñz, son os seguintes:

#### Artigo 1º

*O galego como lingua propia de Galicia é tamén a lingua da Administración educativa.*

#### Artigo 2º

*Os centros de ensino de toda Galicia farán da lingua galega o vehículo de expresión normal nas súas actividades internas e externas.*

#### Artigo 3º

*A Administración educativa de Galicia e os centros públicos que dela dependan empregarán normalmente o galego, tanto nas súas relacións internas como nas que manteñan coas Administracións autonómica e local, e coas demais entidades públicas dependentes da Xunta de Galicia.*

#### Artigo 4º

*As actuacións administrativas de réxime interno dos centros, como actas, comunicados, horarios, rótulos, etc..., redactaranse en lingua galega.*

#### Artigo 5º

*As actuacións administrativas solicitadas polos cidadáns realizaranse en galego, agás nos casos en que os propios usuarios soliciten que se fagan en castelán.*

#### Artigo 6º

*Os anuncios e avisos ó público que se insiran nos taboleiros dos centros redactaranse en galego.*

O día 25 de novembro, NOVA ESCOLA GALEGA, a través da súa pertenza á Coordinadora Estatal de M.R.P.S., ten acceso a unha información pola que o goberno central require á Xunta de Galicia para que deixe sen efecto importantes aspectos da Orde de 31 de agosto de 1987 sobre a normalización do galego nos centros escolares.

NOVA ESCOLA GALEGA denunciaba nun escrito do seu Secretario "o total rechazo a actitudes políticas como as manifestadas polo goberno central, por entender que poden afectar gravemente ó proceso de normalización lingüística en curso no campo da educación en Galicia". NOVA ESCOLA GALEGA como movemento de renovación pedagóxica que entende indefectiblemente unidas a renovación pedagóxica e a galeguización educativa valoraba "moi negativamente todo intento de freo dun proceso que debe ser integrador, construído desde o diálogo e potenciador do noso desenvolvemento cultural e educativo". NOVA ESCOLA GALEGA, no seu comunicado urxía á Xunta de Galicia "a non toma en consideración de tal requerimento e o apoio, polo contrario, o proceso de renovación e de galeguización educativa". Remataba o comunicado, indicando que esta impugnación atoparía "unha forte oposición de parte dos propios ensinantes e das súas organizacións sindicais e pedagóxicas, podendo ser un factor de apertura dun novo conflito no ensino".

### O REQUERIMENTO

O obxecto da denuncia de NOVA ESCOLA GALEGA referíase o requerimento realizado polo Consello de Ministros do día 30 de outubro sobre a Xunta de Galicia, por estimar que a Consellería de Educación vulnerara principios constitucionais e incorrera en incompetencia ó dicta-la Orde de 31 de agosto de 1987. O requerimento do Goberno central considera que esta orde vulnera o principio de cooficialidade lingüística, en canto configura ó galego como a lingua propia e o vehículo de expresión normal dos centros de ensino, regulando o seu uso excluínte nas súas actividades internas e externas.

O requerimento considera que os artigos 10 (inciso primeiro), 12, 13 e 14 da citada Orde infrinxen o principio de cooficialidade lingüística



“en canto impoñen o uso do galego como lingua de ensino para determinadas asignaturas e o seu uso exclusivo en tódalas manifestacións orais e escritas relativas ás citadas áreas”.

En caso de que a Xunta de Galicia non deixara sen efecto estes artigos o goberno central impugnaría diante do Tribunal Constitucional esta disposición.

## A POSICIÓN DO GOBERNO GALEGO

A Xunta de Galicia viuse obrigada a trata-lo tema no seu Consello do día 26 de novembro, a pesar de non estar incluído na orde do día.

O portavoz do goberno galego e conselleiro da Presidencia, Pablo González Mariñas, indicou que na xuntanza se tratara o tema de xeito prioritario, “aínda que como é natural, non fora prefixado”. Para Mariñas “non está entre as previsións do executivo galego responder ó requeriemento do Goberno central”, engadindo que “a vontade da Xunta é leva-lo tema a un terreo pouco crispado”.

Pesia todo, medios próximos á Xunta, tamén admitiron que esta normativa rexeitada polo Goberno central, e que foi dictada no seu día pola conselleira alianzista María Jesús Sáinz, “incumpre determinados requisitos formais de constitucionalidade”.

## INDIGNACIÓN EN DIVERSOS SECTORES SOCIAIS

Moi diversos sectores, organismos e instancias fixeron actos de pronunciamento públicos en torno da cuestión.

A.P. interrogaba á Xunta sobre as medidas a tomar.

O P.S.G.-E.G. rexeitaba con firmeza a medida do Goberno central, propoñendo ó Parlamento o mantemento da Orde e que en canto que Institución Política máis representativa da sociedade galega expresa a súa decisión de impulsar permanentemente o proceso de normalización lingüística. Denunciaba tamén manifestacións particulares de representantes do PSOE en Galicia e pedía a dimisión do Delegado do Goberno central en Galicia.

O B.N.G. rexeitaba a medida. Pedía a dimisión do Delegado do Goberno en Galicia, considerando paradóxica que siga sendo quen é o presidente da Real Academia Gale-

### Artigo 7º

*Os documentos administrativos dos centros públicos dependentes da Xunta de Galicia que se redacten en papel impreso faranse en galego, empregando os modelos normalizados aprobados ó respecto, e neles constará o nome do centro en galego e o topónimo do concello, ou entidade de poboación, na súa forma oficial única, que é a galega.*

### Artigo 10º

*Nos niveis educativos non universitarios farase unha distribución horaria e por materias que asegure o coñecemento e utilización equilibrada entre ámbalas dúas linguas oficiais. No nivel universitario, o Goberno galego e as autoridades universitarias arbitrarán as medidas oportunas para facer normal o uso do galego, segundo dispón o artigo 15, apartado 2 da Lei de Normalización Lingüística.*

### Artigo 12º

*Nos ciclos medios e superior da EXB impartiranse en galego, alomenos, a área de Ciencias Sociais. Preescolar e ciclo inicial rexeranse polo disposto no Decreto 135/1983, artigo 2, apartado 2.*

### Artigo 13º

*O Consello Escolar poderá escoller outras áreas ou materiais ademais da devandita.*

### Artigo 14º

*Nos niveis de Bacharelato, COU e Formación Profesional, tódolos alumnos recibirán o ensino en galego, alomenos, de dúas disciplinas.*

*Nos centros de Bacharelato e COU recibirán o ensino en galego de dúas disciplinas entre as seguintes:*

1.º BUP: Matemáticas, Ciencias Naturais, Historia e Debuxo.

2.º BUP: Matemáticas, Xeografía, Física e Química e Informática.

3.º BUP: Filosofía, Matemáticas, Xeografía e Historia e Física e Química.

COU: Filosofía, Matemáticas, Física e Historia do Mundo Contemporáneo...

*Nos centros de FP recibirán o ensino en galego tamén de dúas disciplinas, entre as seguintes, tentando que unha delas sexa da área formativa común ou das ciencias aplicadas e outra da área tecnolóxico-práctica.*

1.º FP1: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

2.º FP1: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

1.º FP2: Prácticas, Formación Humanística, Matemáticas e Tecnoloxía.

2.º FP2: Formación Humanística, Prácticas, Tecnoloxía e Matemáticas.

3.º FP2: Prácticas, Formación Humanística, Ciencias Naturais e Matemáticas.

*Tal elección terá plena vixencia no curso 1988/89.*

## O TRIBUNAL CONSTITUCIONAL NON PODERA OBRIGAR Á XUNTA A MODIFICA-LA ORDE DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

*Segundo Jordi Martí, xurista e especialista en temas de Dereitos Lingüísticos, o procedemento adoptado polo Goberno central ó ameazar con levar á Xunta de Galicia diante do Tribunal Constitucional se non modificaba a súa Orde de Normalización Lingüística, non é o axeitado. “O Tribunal Constitucional –dixo Jordi Martí– só poderá decidir quen ten competencia sobre o tema, pero non ten facultades para obrigar á Xunta a modifica-la súa Orde. O correcto sería que o Goberno central interpuxera un recurso contencioso administrativo.*

*Para Jordi Martí o principal efecto do requeriemento do Goberno central é o de retarda-la normalización por medio dunha obstaculación institucional na que o avogado do Estado non tivo en conta a verdadeira doutrina da materia.*

*“Hai artigos recorridos que non teñen características nin de fondo nin de forma como para crer que se está discriminado o castelán. O modelo lingüístico derivado da Constitución obriga ós poderes públicos, con competencias, a promociona-lo coñecemento do castelán, o que non implica que todo debe ser castelán”.*

ga. O B.N.G. chamaba á mobilización social.

A *Mesa pola Normalización Lingüística* consideraba que "a inxerencia do Goberno central pretende enmendarlle a plana ó Parlamento galego e ó propio executivo autonómico". Instando á defensa da dignidade nacional galega.

A *Asociación de Funcionarios para a Normalización Lingüística* consideraba que o requerimento "é un novo eslabón na cadea de intromisións sistemáticas que o Goberno central está a facer contra o exercicio das súas competencias pola nosa Comunidade Autónoma, nomeadamente no eido da normalización lingüística".

*Edicións Xerais de Galicia*, e *Editorial Galaxia* sumáronse ás voces de protesta convocando unha roda de prensa. Luis Mariño, director de Edicións Xerais de Galicia manifestou a súa "serena indignación" pola decisión do Goberno central. Resaltou, Mariño, que "non podemos esquecer que Galicia ten un idioma, unha cultura e unha idiosincrasia propia, que somos unha nación sen estado, coas nosas peculiaridades". Engadiu o editor que "a entrada en vigor da Orde realizouse co apoio da iniciativa privada, que fixo todo o posible para dotar a Galicia dunha cultura no seu idioma. A iniciativa de agora supón un proceso involutivo".

Moitas outras instancias deixaron constancia da súa desaprobación diante do requerimento: ERGA, SGTE, CXTG, INTG, *Asociación de Profesores de Lingua e Literatura Galegas*, *Fundación "Celso Emilio Ferreiro"*, *Consello da Cultura Galega*, ICE, RAG, AGAL, *Federación de Libreiros de Galicia*, *Asociación Cultural "O Galo"*, MCG, CCOO, *Asociación de Pais pola Defensa da Lingua (APADEL)*, *Asociación de Escritores en Lingua Galega*, ASPG, *Federación de Asociacións Culturais de Galicia*, *Consello Escolar de Barallobre*, INB de Barallobre, *Ateneo de Ferrol*, *Metal Astano*, *Instituto da Lingua Galega*, *Departamento de Filoloxía Galega*, *Club Nacionalista "Alén Nós"*, *Museo do Pobo Galego*, *Irmandades da Fala*, *Colectivo de mestres "Olló de Sapo"*...

## POLÍTICOS, INTELECTUAIS...

Diversos políticos e intelectuais galegos expresaron tamén o seu desacordo co requerimento. *Xosé Ra-*

## A ORDE CATALANA

A Orde de 8 de setembro de 1983 da Generalitat de Cataluña desenvolve o Decreto 362/1983 sobre aplicación da Lei 7/1983 de normalización lingüística en Cataluña, no ámbito do ensino non universitario. (D.O. Generalitat de 9-10-83). Esta Orde catalana foi repetidas veces posta en paralelo coa galega. O lector pode, agora, comparalas nos seus aspectos máis controvertidos.

### Artigo 6º

1. O catalán, como a lingua propia do ensino, será empregado de xeito progresivo e xeralizado, en tódolos niveis, graos e cursos do ensino non universitario.

2. Nas áreas ou asignaturas que se impartan en lingua catalana, esta se empregará en tódalas actividades orais e escritas: a exposición do profesor, o material didáctico e os libros de texto, os exercicios do alumno e as avaliacións.

### Artigo 8º

1. Os alumnos que comencen o EXB a partir da data de publicación desta Orde, o chegar ó Ciclo Medio, recibirán en catalán a rea de Ciencias Sociais ou a de Ciencias Naturais. Na segunda etapa recibirán en catalán ambas dúas.

2. Ademais da área escollida, o Consello de Dirección ou o Consello do Centro poderán establecer outras áreas.

### Artigo 9º

1. A partir do curso 1983-84 nos centros de bacharelato e de COU, tódolos alumnos de primeira curso recibirán o ensino en catalán de dúas asignaturas entre as seguintes: Ciencias Naturais, Debuxo, Historia e Matemáticas.

2. A partir do curso 1983-84, en tódolos centros de Formación Profesional tódolos alumnos de primeiro curso do primeiro grao recibirán alomenos o ensino de dúas asignaturas en catalán, unha das cales haberá de ser de Ciencias Aplicadas ou da área Formativa común —agás as linguas— e outra asignatura da área Tecnolóxica-práctica.

O número total de horas destas asignaturas non poderá ser inferior a cinco.

4. O uso do catalán como lingua de ensino nos centros de Bacharelato e Formación Profesional estenderase progresivamente nos sucesivos anos escolares a outros cursos e asignaturas.

### Artigo 10º

1. O catalán, como a lingua propia da Administración, será empregada de xeito progresivo e xeralizado nos centros docentes públicos nas súas actuacións administrativas.

2. Os directores dos centros públicos vixilarán para que a lingua catalana convírtase no vehículo de expresión normal nas actividades internas e de proxección externa, tal como dispoñen os artigos 13 e 14 do Decreto 362/1983, de 30 de agosto de 1983.

GENERALITAT DE CATALUNYA



**EN  
CATALÀ**  
PER RESPECTE A UN MATEIX  
I ALS ALTRES

EN EL SECTOR DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA...  
EN EL SECTOR DE LA ADMINISTRACIÓN...  
EN EL SECTOR DE LA CULTURA...  
EN EL SECTOR DE LA COMUNICACIÓN...  
EN EL SECTOR DE LA ECONOMÍA...  
EN EL SECTOR DE LA SALUD...  
EN EL SECTOR DE LA JUSTICIA...  
EN EL SECTOR DE LA DEFENSA...  
EN EL SECTOR DE LA POLICIA...  
EN EL SECTOR DE LA SEGURIDAD...  
EN EL SECTOR DE LA ENERGIA...  
EN EL SECTOR DE LA INDUSTRIA...  
EN EL SECTOR DE LA AGRICULTURA...  
EN EL SECTOR DE LA PESCA...  
EN EL SECTOR DE LA TURISMO...  
EN EL SECTOR DE LA CULTURA...  
EN EL SECTOR DE LA EDUCACION...  
EN EL SECTOR DE LA SANIDAD...  
EN EL SECTOR DE LA JUSTICIA...  
EN EL SECTOR DE LA DEFENSA...  
EN EL SECTOR DE LA POLICIA...  
EN EL SECTOR DE LA SEGURIDAD...  
EN EL SECTOR DE LA ENERGIA...  
EN EL SECTOR DE LA INDUSTRIA...  
EN EL SECTOR DE LA AGRICULTURA...  
EN EL SECTOR DE LA PESCA...  
EN EL SECTOR DE LA TURISMO...

EL SECTOR DE LA ECONOMIA  
**SOM 6 MILIONS**

món Barreiro ("Vergoñento, discriminatorio e inoportuno"). *Constantino García* ("¿por que se meten con nós e non cos cataláns? Increíble... cando en Cataluña están funcionando así desde hai catro anos. Non o entendo"). *Ramón Lorenzo* ("acción propia dun goberno centralista que intenta impoñe-lo castelán en Galicia a través de tódolos medios posibles. En Galicia tamén hai unha intransixencia en contra do galego que ás veces é peor cá central"). *Manuel María* ("negar unha lingua é negar un pobo e a súa cultura. Os problemas da nosa lingua compétenos ós galegos e a ninguén máis"). *Manuel Taboada* ("o argumento de exclusión do castelán non é válido, xa que o castelán figura tamén como lingua oficial"). *Antón Santamarina Pérez*. *Xosé Luis Martínez Suárez* (Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia). *Luciano García Alén* ("a cuestión da lingua é un problema interno cultural de Galicia"). *Carlos Casares* ("un disparate político. A razón está do lado da Xunta"). *Ramón Piñeiro* ("É un plantexamento sofístico. Inxustificable. Quizais movido por presións e influencias de xente que non coñece a realidade galega"). *Xerardo Estévez* ("Sorpréndeme. Paréceme absurdo. Se chega a plantexarse a impugnanación diante do Tribunal Constitucional xa é un paso atrás"). *Xosé Luis Méndez Ferrín*. *Camilo Nogueira Román*. *Vázquez Portomeñe*. *Xosé M.<sup>a</sup> Rivera* (Alcalde de Fene). *Senén Bernárdez* ("O Goberno da nación acosa sistematicamente á cultura e á lingua de Galicia"). *María Jesús Sáinz* ("Sería inxusto que se castigue o galego e non ó catalán")...

## ALGÚNS POSICIONAMENTOS COMPRENSIVOS

Algunhas persoas, sen embargo, posicionáronse comprensivamente cara o recurso interposto polo Goberno central.

*Francisco Vázquez*, Alcalde de A Coruña, afirmou que "o Goberno central defende os dereitos dos cidadáns a elixir-lo idioma que queiran falar. O Goberno trata de non obrigar a ninguén a estudar unha lingua que non é a súa. Parece que do que se trata agora é de prohibi-lo castelán".

*Antolín Sánchez Presedo*, afirmou que debería haber "menos victimismo". Para o actual Secretario Xeral do PS de G. PSOE "A actual Xunta

non se identifica coa política lingüística da anterior, aínda que neste momento non parece aconsellable unha alteración da normativa existente sen un debate fondo previo".

*J. J. Sánchez Arévalo*, Presidente da Confederación Galega de APAS de Centros Públicos, considera que "a introducción do galego no ensino debería facerse de forma progresiva en tódalas áreas de ensino, sen traumas, e a través de normativas emanadas dos propios consellos escolares". Para Arévalo todo desorbitouse porque "parece que o único problema do ensino en Galicia é o

idioma, cando a realidade indica o contrario".

*J. Gómez Santos*, presidente da Federación Provincial de APAS de Centros Privados de A Coruña, amosou a súa preocupación pola obrigatoriedade de que se imparta a área de sociais en lingua galega. Segundo Gómez Santos o noventa por cento dos asociados da Federación de APAS que preside están en contra de que as sociais se impartan en galego.

M.B.R.

## CRISE DE CRECEMENTO

"A protesta dun grupo de pais pola suposta imposición de asignaturas en galego é unha anécdota no conxunto do país, onde progresivamente a lingua vai incorporándose a novas áreas de ensino sen grandes dificultades nin protestas. ¿A que vén, xa que logo, esta nova acción do goberno central contra o uso da normalización do idioma? ¿Por que esta teima de petar sempre no mesmo ferro? ¿Quen garanta os dereitos do meu fillo de cinco anos, escolarizado de por forza en castelán e galego falante? ¿E dos miles coma el, os que ninguén pregunta?"

Aínda hai pouco que o goberno español publicou no BOE unha orde contra o uso do catalán, eusquera e galego nas actas da Administración Local e tivo logo que retificar (utilizando a fórmula ban pavera da "corrección de erros" no mesmo Boletín). Antes, recurrira as respectivas Leis de Normalización Lingüística. Agora, o uso do idioma noutras materias pedagóxicas. ¿Que recurrirá mañá? Coa Lei de Normalización Lingüística nunha man (que é totalmente constitucional agás a palabra DEBER) e o Estatuto de Autonomía na outra, a Xunta de Galicia por elemental coherencia, non pode se non manter o camiño iniciado, enriquecelo e afortalalo, única vía para acadar nun futuro máis ou menos próximo a pretendida cooficialidade, quérese dicir: levar á práctica o propio mandato estatutario e constitucional.

No limiar da Lei de Normalización Lingüística unanimemente aprobada no parlamento dise: "O proceso histórico centralista acentuado no decorrer dos séculos tivo para Galicia dúas consecuencias profundamente negativas: anular a posibilidade de constituir institucións propias e impedir o desenvolvemento da nosa cultura".

Vivimos unha intensa crise de crecemento. O neno, cando dá o "estirón", enfraquece, adoce, cae enfermo, ten febre, e os médicos deben observalo, atendelo, guiar con tento ese período crítico. Pode vir un mal virus e pillalo sen defensas. Pode estangarañarse, mirrar, torcerse. Certo. En tempos de fame e miseria é maior o perigo. Pero tamén é certo que cando supera a crise e sae das febres o neno é menos neno e menos fráxil, madureceu, fortaleceuse, xa é un pouco máis home. E niso estamos".

Victor F. Freixanes. *La Voz de Galicia*. 27 de novembro de 1987

## OS ATAQUES CONTRA O GALEGO

"Quero contar a tódolos galegos e ós que sen ser galegos aman este pobo, o que me ocorreu o pasado luns, día 16 de novembro, nunha asamblea da APA do Colexio da Compañía de María, da Coruña.

Eu, nai de familia, asistín á xuntanza e fun "abuqueada", por un grupo de persoas cando falei en galego. Si, si, léstedes ben. ¿Esperpento? ¿Volta ó século XV?

Berraban, pateaban no chan cos zapatos e con moita ironía pedían "traducción simultánea", cousa que fixo o presidente despois da miña intervención.

O momento foi moi duro, humillante, asoballante, pero axudoume a comprender tódalas inxusticias que tivo de sufrilo noso pobo en épocas pasadas. Daquela pensei en miles e miles de persoas demócratas de toda condición social —escritores, obreiros, estudantes, mariñeiros, labregos...—, en tódolos que respetan e aman a cultura galega, e sentinme acompañada e falei na nosa lingua".

Teresa Guisán. *La Voz de Galicia*. 25 de novembro de 1987

## ENQUISTA SOBRE O GALEGO NO ENSINO



"(...) Non sería bo que lexisladores, enquisadores, profesores, etcétera, averigüesen que lingua fala e entende mellor o alumno ó que lle imparten esa asignatura, non para galeguizalo nin castelanizalo, senón para darlle formación e información, para darlle un conxunto de conceptos que poida entender, ordear e ampliar. Coido que por aí deberían empeza-las cousas, e temos información abondo de onde, como e por que a galeguización ou castelanización por antollo e a golpe de decreto son disparates que lucen moito para a galería e a liturxia, pero danan ó único que no ensino é titular de dereitos antes que de deberes.

E isto hai que dicilo aínda que outros, que son máis titulares de deberes que de dereitos —e ó profesorado refírome—, publiquen curiosas notas coas máis inxenuas perversións da realidade e da lóxica: acusan ós pais dos nenos castelán-falantes de estar renunciando *ó seu* porque non queiren ensino en galego, pero saben moi ben —¡por algo son profesores!— que eses pais reivindicaron para os seus fillos o que é verdade pedagóxica elemental e que non fica destruída nin anulada polo feito de que sexa a lingua galega, e non outra, a que se queira impór."

Juan José Moralejo Álvarez

(en LA VOZ DE GALICIA, de 4, outubro de 1987).

## AS ORGANIZACIÓNS DE ESTUDIANTES E O COMENZO DO CURSO ESCOLAR EN GALICIA. O CASO DA REFORMA DAS MEDIAS.

"(...) Xunto a isto anúnciasenos unha

reforma das Ensinanzas Medias (REM) que en Galicia fíxose tarde, mal e a rastras.

A información e o debate brilla pola súa ausencia. Aínda non hai ningún estudo serio sobre o desenvolvemento da REM en Galicia. ¿A que espera para sacar un libro branco sobre o tema? ¿Cecais polo pánico que lles produce que a xente se entere do que fixeron cos estudantes que tiveron a desgracia de padece-lo "experimento"? Somos considerados como a comunidade donde peor se realizou a experimentación da reforma. Día a día aumentan os rumores sobre as directrices da REM en Galicia, co silencio cómplice dos responsables autonómicos. Cómtese que os "expertos" da consellería propoñen un aumento do horario lectivo para compensa-lo aumento de temarios obsoletos e "novas" asignaturas que pretenden impórnos. Ou a xenialidade de recorta-los anos nos que se poderá face-lo bacharelato futuro ou o non deixar repetir máis de dous anos para "eleva-lo rendimento". Que teñamos con Grecia o horario máis elevado da CEE e a demostración científica da fatiga mental que produce sobrecargar a un xove de 14 a 18 anos con xornadas de máis de catro horas (estamos dando seis nalgúns centros) continuadas non parecen inquietar-lles. Comprendémolo: seguro que non mandan os seus fillos ós centros públicos onde se impo-ará a reforma.

(...) Esiximos participación estudiantil en todas e cada unha das comisións da REM, en todos e cada un dos plans, na confección dos temarios, no novo sistema de avaliación, e sobre todo información e participación, que nós, os nosos pais e o conxunto do profesorado (non os catro que elixa a Consellería) saibamos que se pretende facer e podamos batir, cooperar, presentar propostas e alternativas".

David Balsa

(en LA VOZ DE GALICIA, de 11 de setembro de 1987)

## A CONSELLERÍA RECIBIU FORTES CRITICAS NAS XORNADAS SOBRE A REFORMA DO CICLO SUPERIOR

"Un grupo de mestres denunciou o que denominaron "irregularidades" que supostamente se produciron na selección dos Colexios que fan inicia-la Reforma, fai agora tres cursos.

Así, só foron tres centros de toda Galicia os que solicitaron formar parte do Plan, e só se lle concedeu ó Colexio de Bembribe e ó Quiroga Palacios de Santiago, sendo rexeitado o Colexio Público de Rianxo. O resto das escolas foron asignadas, segundo informaron os membros do colectivo, case de xeito obrigatorio. Por outra banda, sinalaron que a convocatoria se fixo a principios de setembro, de xeito que os colexios que puideran estar interesados non se enteraron da convocatoria.

Ademais, sinalaron que os Centros da reforma carecen na maioría dos casos da dotación económica suficiente para cubri-las necesidades dos Colexios. Nas Escolas —indicaron— téñense que pedir materiais básicos, mentres que o normal sería que fosen enviados sen problemas. O colectivo quixo denunciar tamén o inconveniente de mante-los seus postos dentro dun carácter de provisionalidade, de xeito que non se pode pensar no futuro cando se está planificando.

Por outra banda, non contar cun Coordinador Xeral da reforma fai moi difícil a posibilidade de coñece-lo traballo que se está realizando noutras zonas, mesmo de Galicia, e isto trae o inconveniente de traballar sen coñecer en moitos casos as últimas técnicas en materia de ensino.

(...) "De acordo coa opinión deste colectivo, integrado por un profesor de cada un dos sete colexios de EXB en experimentación, a Reforma do Ciclo Superior de EXB está abandonada desde o inicio por parte da Xunta (...) Indicaron tamén que entre as persoas implicadas na Reforma se ten a impresión de que a Xunta aceptou a súa aplicación porque o resto das Comunidades fan a traballar nela, pero que non existe interese entre as autoridades. Algunhas das súas reivindicacións son as seguintes: a creación dun Gabinete de estudos para analiza-los resultados da Reforma, un Gabinete de información para dar conta a tódolos colectivos do ensino dos avances que se están producindo, por último consideran necesario que se continúe publicando a "Revista de Traballos", da que só se publicou o primeiro número de carácter monográfico".

(en LA VOZ DE GALICIA, 10 de setembro de 1987).

## A MESA POLA NORMALIZACIÓN URXE A APLICACIÓN DO ENSINO EN LINGUA GALEGA

"Diante da orde da Consellería de Educación de 4 de setembro pola que se implanta definitivamente o galego como lingua vehicular na asignatura de Ciencias Sociais en EXB, e de dúas materias concretas en Ensino medio, a mesa pola Normalización lingüística chama a tódolos sectores implicados no ensino a que dita orde sexa cumprida.

"É evidente —din nun comunicado— que ata agora a situación do ensino en Galicia é de case absoluta desgaleguización; a Mesa considera esta medida como moi cativa e anima ós estamentos escolares, concretamente a alumnos e profesores a que se amplie o número de asignaturas impartidas en lingua galega, máis alá das que as institucións consideran estrictamente necesarias".

Asemade ven como imprescindible que a Inspección de EXB e Ensino Medio ou as comisións de seguimento xurdidas

da Consellería interésense pola situación na que actualmente está a asignatura de Lingua Galega no Ensino Privado, donde nunha parte importante de centros non se imparte dita materia no idioma propio de Galicia, e que igualmente garanten o estricto cumprimento da orde de 4 de setembro. "As patronais dos centros privados —engaden os da Mesa— na maioría dos casos opóñense activamente á introducción do galego no ensino, impondo con coacción e incluso con ameazas de despido, que as clases se impartan en idioma castelán. Isto non é máis có reflexo do interese por acentuar as diferenzas entre os nenos galegos a través da discriminación lingüística, consecuencias das xa establecidas diferenzas sociais, cando a tendencia debe ser a acadar un ensino máis xusto e igualitario".

(en LA VOZ DE GALICIA, 20 de setembro de 1987)

## OITO MIL MILLÓNS GASTANSE EN LIBROS DE TEXTO EN GALICIA NESTE CURSO

"O Sindicato Galego de Ensino e Investigación da CXTG fixo público o avance dun estudo ó redor do custe dos libros de texto que os estudantes galegos teñen que mercar, obrigatoriamente, para o curso 87-88 que remata de comezar. Diversas editoriais e librerías, así como os propios profesores afiliados á CXTG que facilitaron os datos que foron ordenados por ensinantes das catro provincias galegas gastarán, á baixa, de xeito ineludible en libros de texto para o curso académico actual sete mil novecentos setenta e oito millóns de pesetas.

O ámbito do estudo do SGEI-CXTG límitase exclusivamente, ós libros de texto e material escolar obrigatorio e imprescindible.

Non valora o material escolar complementario de uso cotián.

O gasto deste material complementario, por curso académico, pode rondar dous mil millóns de pesetas, o que elevaría a inversión en material escolar para o curso actual a dez mil millóns de pesetas, cantidade que equivale ó 16,16% do presuposto 87 da Consellería de Educación (61.843.000.000) e ó 12,15% da financiación transferida polo Estado español á Comunidade Galega no ano 1987.

O custe medio por alumno e nivel, segundo o SGEI-CXTG, dos materiais escolares obrigatorios sería de 5.000 pesetas para gardería e preescolar, 9.000 para EXB, 15.000 en BUP e FP, e 35.000 para o ensino universitario, estas cantidades están calculadas á baixa.

(...) Os principais beneficiarios do negocio dos libros de texto, producidos fóra de Galicia nun 95%, son as empresas editoriais que colocan os libros no mercado cun prezo de venda ata sete veces superior ó custe de produción, cun aumento anual

dos prezos entre un 10 ou un 15 por cento.

Para este sindicato nacionalista, a opción alternativa: *nacionaliza-la edición dos libros de texto*. Un libro de texto único por disciplina e curso (dous libros diferentes naquelas asignaturas onde o medio, urbano ou rural, sexa definitorio da calidade do ensino), válido para un período de catro anos, editado pola Xunta de Galicia e seleccionado mediante concurso público entre as propostas feitas por autores e editoriais.

A distribución continuaría a se facer polas librerías que non padecerían "maulas" pois as tiradas serían asidas ás necesidades prospectivadas".

"Por se alguén anda coas reviravoltas da liberdade de mercado, engaden, as editoriais poderían seguir coas súas propias edicións".

Mentres non se arranxe a alternativa proposta pola CXTG do Ensino, para a que é imprescindible unha vontade política que non se atisba por ningures, a central sindical nacionalista entende que os concellos e as diputacións deberían ser subsidiarios na financiación dos libros de texto".

(en LA VOZ DE GALICIA, 20 de setembro de 1987).

## AS APAS E OS LIBROS DE TEXTO

"(...) As APAS teñen entre as súas finalidades a de asistir ós pais no que atinxe á Educación dos seus fillos e colaborar nas actividades educativas dos centros (artigo 5.2a) da LODE), consecuentemente, a entrega de libros de texto ós seus asociados, adquiridos a distribuidor ou libreiro autorizado, constitúe un servizo e asistencia ós pais que configura unha actividade claramente compatible co marco legal das APAS, algunha autoridade teño recoñecido expresamente como a Delegación do Goberno de Madrid na circular do 13/1/87, BOCM do 17/1. Por tanto, se é unha actividade propia da APA, pode desenvolverse nos locais dos centros escolares. O artigo 5.4 da LODE dispón que "as APAS poderán utilizar os locais dos centros docentes para a realización das actividades que lle son propias". Por outra banda o artigo 11º.1. da orde de 16 de xaneiro de 1987 da Xunta de Galicia (decreto de APAS), unicamente prohibe que as APAS desenvolvan nos centros as actividades que escapen ós fins que a lei lles asigne (outro tanto expresa o decreto do MEC).

É coñecido, asemade, o criterio da Consellería de Educación (ó igual que a Administración central) forzando ós directores de centros a que estes impidan ás APAS a entrega de libros ós pais nos locais dos propios centros. Se a Administración educativa que corresponde, continúa prohibindo utilizar os centros para este fin, debería impugnarse o acto administrativo mesmo diante dos tribunais.

As APAS non venden libros, senón que

realizan compras colectivas a editoriais, distribuidores, etc., para a entrega ós seus asociados. Non son, pois, libreiros nin distribuidores no senso da lei do libro, senón os seus consumidores últimos. Actúan, ademais, por encargo expreso, e se é posible formal (impresos, etc.) dos pais ou titores asociados.

Tampouco fan competencia desleal, pois os asociados ó APA pagan a cantidade que figura na factura que presenta o editor ou o distribuidor. Se por hipótese alguén fai competencia desleal, o que non penso, serían os distribuidores ou editores que vendan libros ás APAS, pero nunca estas. Ademais as APAS, non teñen ánimo de lucro, por tanto non fan negocio, non son empresarios nin comerciantes.

Considero excesivo o incremento do prezo que sufriron os libros de texto para o presente curso escolar, prezo liberalizado por O.M. do 16/7/82. BOE do 22/7, e mais aínda cando a total gratuidade dos niveis básicos do ensino, debería estar garantida pola administración educativa, en cumprimento do artigo 27.4 da Constitución e o artigo 1º.1. título preliminar da LODE.

Esta desagradable situación, que se reproduce cada ano é en moitos casos angustiada para as APAS, non é senón unha parte dos males que afectan á problemática do libro de texto: a súa calidade, a cantidade, a renovación anual (incluída a de preescolar), o apoio ás bibliotecas de aula, son os temas realmente preocupantes e o resolvelos sería a forma de darlle a súa verdadeira dimensión ó libro de texto como instrumento de apoio ó labor insustituible do mestre na aula".

J.J. Sánchez Arévalo. Presidente de Confapa-Galicia.

(en LA VOZ DE GALICIA, 24 de setembro de 1987).

## A CONFEDERACIÓN GALEGA DE APAS DENUNCIA DEFICIENCIAS EDUCATIVAS

"Nun escrito dirixido ós medios de comunicación, a Confederación Galega de APAS de centros públicos enumera unha serie de deficiencias. Entre outros cita a masificación nas aulas de EXB; a falta de planificación na construción de centros de ensinos medios; a Xunta non ten ningunha unidade administrativa que regule e vele pola educación especial; opuxéronse ó modelo dos centros de profesores regulando unha alternativa que sinalan os centros de recursos e estes non foron desenvolvidos; os movementos de renovación pedagóxica son ignorados e os incentivos á innovación metodolóxica son escasos; mantense unha política de incomunicación, e a lei de consellos escolares de Galicia non foi desenvolvida.

Engaden que desde febreiro do pasa-

do ano intentan consulta-lo mapa escolar de Galicia "e aínda non o conseguimos"; téntase pechar aulas de preescolar ou non construír centros, aducindo a baixa da natalidade; téntase a introducción da xornada única, "cando calquera ben intencionado sabe que a mesma require cambios estruturais e zonais profundos, hábitos alimentarios, etc., que afectan non só á educación".

(en LA VOZ DE GALICIA, 20 de setembro de 1987).

## O CONFLICTO DE PANTÍN NO PARLAMENTO

"Unha iniciativa do PSG-EG pedindo a revocación dunha resolución da delegación provincial de educación de A Coruña pola que se impediu a participación das nais cos alumnos durante as horas lectivas en Pantín-Marnela, foi rexeitada pola oposición dos deputados da Coalición Popular.

Igualmente, os parlamentarios conservadores impediron que prosperase unha solicitude á Consellería de Educación para que proceda a nomear un profesor de apoio para colaborar coa profesora de preescolar de Pantín-Marnela, no municipio coruñés de Valdoviño.

Para os deputados socialistas e nacionalistas, a oposición da Coalición Popular ás peticións feitas nas iniciativas do PSG-EG resulta inxustificable. Martínez Aneiros e Miguel Barros, defensores da proposta, consideraron positivo que os pais dos alumnos colaboren, sempre que o desexen, nas actividades escolares. Pola contra, o aliancista Nazario Pin amosouse contrario a esta práctica, aínda que, paralelamente, dixo que a experiencia de Pantín-Marnela continúa, "aínda que nun marco distinto".

(en LA VOZ DE GALICIA, 3 de xuño de 1987).

## A INTG CRITICA A REFORMA DO ENSINO

"(...) Para os representantes da Inter-sindical Galega a Reforma do ensino é absolutamente necesaria, pero a forma na que se confeccionou o texto é moi criticable. En opinión de Enrique Teño, secretario provincial do sindicato, o Goberno Central tomou como responsabilidade súa, a creación do texto e non convocou para a súa redacción a ningunha forza política. Esta lei, segundo a INTG non deixa aberta a porta ó debate como anuncia o Goberno, senón que é unha lei finalizada totalmente.

A Lei de Reforma do Ensino é calificada de "europeísta" polo sindicato, pero consideran que este aire europeo non é positivo en tanto que non se adapta á realidade do país. Segundo Xosé Manuel Iglesias, a Lei forma parte dunha política encamiñada á asinar un acordo coa CEE en 1990 e non responde á mentalidade actual.

Na lei poténciase a Formación Profesional, sendo as súas profesións o futuro da sociedade, pero non se considera que a súa potenciación é só para deixar aberto o paso a todas aquelas persoas que non poden supera-las múltiples probas que se imporán nos diferentes niveis do ensino".

(en LA VOZ DE GALICIA, 19 de setembro de 1987).

## ENQUISA SOBRE O ESTADO DAS ESCOLAS E O CUSTE DA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA     |                |                 |    |     |    |
|---|----------------|-----------------|----|-----|----|
| (% sobre el total de la muestra)                        |                |                 |    |     |    |
|   | Media nacional | Voto Junio 1988 |    |     |    |
|   |                | PSOE            | AP | CDS | IU |
| Cree que la enseñanza en España es:                     |                |                 |    |     |    |
| Buena o muy buena                                       | 29             | 35              | 29 | 37  | 28 |
| Mala o muy mala   | 15             | 10              | 15 | 11  | 33 |
| Cree que la enseñanza en los otros países de Europa es: |                |                 |    |     |    |
| Mejor que aquí  | 47             | 48              | 42 | 36  | 61 |
| Más o menos lo mismo                                    | 24             | 28              | 21 | 32  | 11 |
| Cree que la enseñanza en España es:                     |                |                 |    |     |    |
| Cara  | 62             | 63              | 62 | 67  | 75 |
| Barata  | 16             | 19              | 13 | 21  | 8  |
| La enseñanza en España en los últimos años:             |                |                 |    |     |    |
| Ha mejorado   | 61             | 71              | 40 | 54  | 67 |
| Ha empeorado  | 11             | 20              | 33 | 27  | 22 |
| Total (N = 1.200)                                       |                |                 |    |     |    |

COLIN

"A opinión sobre o estado das nosas escolas e o custe da educación non é particularmente positiva, aínda que a inmensa maioría da xente coida que nos últimos anos rexistrouse unha melloría. Só un de cada tres españoles pensa que o ensino é bo, e a maioría coida que no resto de Europa é mellor que aquí (47%). Para un sector aínda máis amplo (62%), a educación resulta cara. Esta última porcentaxe é inferior, o 54%, entre as persoas que teñen fillos en idade escolar. Non obstante, a maioría dos pais considéranse máis ben satisfeitos da educación que reciben os seus fillos, aínda que a proporción de *moi satisfeitos* reduciuse nun 50% nos últimos anos.

A opinión sobre a calidade do ensino dos centros públicos e privados non cambiou nos últimos anos se comparámo-lo sector público co sector privado do ensino. A opinión mellora para ambos os dous nun 14%-16%, mantendo a súa tradicional vantaxe relativa o sector privado. Se a comparación faise por tipo de centros, o cambio máis positivo rexístrao o sector privado non relixioso, seguido dos centros públicos, e sen que se rexiste variación respecto dos centros relixiosos.

Non obstante, o maior problema político da área educativa reside no grao de frustración existente en torno á educación superior e as saídas profesionais da mesma. A comparación dos indicadores respectivos ó longo do tempo, o trasfondo da conflictividade estudiantil recente e o temor de que os conflitos volvan a estalar son suficientemente ilustrativos desta complexa problemática.

Convén resaltar que a expectativa de que os fillos acaden un nivel universitario (30%) acércase bastante á taxa real (en torno ó 30%), e que dita taxa sitúa a España nun medio-alto, con case un millón de universitarios, por diante de moitos países de Europa, aínda que por detrás de países como Alemaña Federal".

(en EL PAIS, 18 outubro de 1987)

## O ENSINO, UNHA INDUSTRIA REXIDA POLOS PRINCIPIOS DO CONSUMO SOCIAL

"(...) Pero a gran frustración é o currículo visible. Sostituí-la pedagogía enciclopédica, baseada na memorización, no libro e o exame, por algo distinto, é o gran soño progresista. Pero a sociedade non está disposta a gastar en máquinas nin en monitores para que os nenos saian da escola, ademais de cunha cultura, con certa familiaridade co medio tecnolóxico. Segundo o último informe da OCDE, as aprendizaxes prácticas, as cousas que se aprenden a facer facéndoa, son menos do dez por cento do currículo obrigatorio e están acoplados a esa clasificación laboral que continúa sendo a escola. É verdade que a familia, a tele, a rúa, proporcionan xa máis información e hábitos de comportamento que a educación formal pero a todos nos gustaría que nas longas horas, nos longos anos, do peche escolar, ocorreran cousas distintas. Pero a función custodial é tan obvia e prioritaria que ó mellor serán necesarias folgas infantís contra o aburrimiento para sacar á tecnocracia pedagóxica do seu tecer e destecer.

Pola súa banda, os mestres, que empezan a saír da miseria salarial a cambio de prestar esa función mixta de titoría e policía de menores, básica para a paz urbana, non rematan de averiguar cal debe ser o seu sitio nesta dinámica, aínda que algúns grupos, influídos polos movementos ecoloxistas, pacifistas e feministas —a educación é cada vez máis un asunto de mulleres— apréstanse a ensaiar alternativas.

Alternativas son a creación de espazos moles nos que se aposta ó presente e non ó futuro do menor, con moita corporalidade, moita afectividade, moita comunicación, para compensa-las asperezas do currículo obrigatorio. Trátase —din— de aproveitar a inevitabilidade da escola para ensancha-las zonas de solidariedade a costa das de interese, para iniciar un diálogo inxenerecional distinto, e para deixar na memoria dos nenos unha bagaxe de gratuidade, de fantasía, de espontaneidade e misterio, que lles axude e lles console na súa longa travesía pola madurez nacional. Veremos en que quedan as propostas".

Alberto Moncada

(en EL INDEPENDIENTE, 19 de setembro de 1987).

# l e x i s l a c i ó n

## Lexislación Educativa. Xaneiro-Outubro 1987

### ESTADAS ESCOLAS FOGAR

*Orde de 16 de decembro de 1986, pola que se regulan as estadas quincenais en escolas fogar ó longo do curso 1986-87 para alumnos de 2.ª etapa de Centros de Educación Xeral Básica menores de oito unidades que seguen programas de Educación Compensatoria na Comunidade Autónoma Galega. D.O.C., número 17,27 xaneiro 1987.*

### ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

*Orde de 16 de xaneiro de 1987, pola que se regulan as Asociacións de Pais de Alumno. D.O.C., número 14, 22, Xaneiro de 1987.*

### ASOCIACIÓNS DE ALUMNOS

*Orde de 16 de Xaneiro de 1987, pola que se regulan as Asociacións de Alumnos. D.O.G. número 22, 3 febreiro 1987.*

### ACTIVIDADES E SERVIZOS COMPLEMENTARIOS EN CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

*Decreto 61/1987, do 17 de marzo, polo que se regulan as actividades e servizos complementarios dos centros privados en réxime de concerto. D.O.G., número 60, 30 de marzo de 1987.*

### ADMISIÓN DE ALUMNOS EN CENTROS DOCENTES DE

*que se establecen normas de procedemento para a admisión de alumnos en centros docentes de Bacharelato e Formación Profesional sostidos con fondos públicos. D.O.G., número 83, 5 de maio de 1987.*

### MÓDULOS ECONÓMICOS DE PERFECCIONAMENTO DO PROFESORADO

*Orde do 23 de abril de 1987, sobre módulos económicos de perfeccionamento do profesorado do nivel non universitario. D.O.G., número 90, 14 de maio de 1987.*

### LICENCIAS POR ESTUDIOS PROFESORES DE ENSINO MEDIO

*Orde do 15 de abril de 1987 pola que se convocan licencias por estudos para profesores numerarios que presten os seus servizos en centros dependentes da Dirección Xeral de Ensinanzas Medias da Consellería de Educación. D.O.G., número 107, 8 de xuño de 1987.*

### APLICACIÓN DA LEI DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

*Orde do 31 de agosto de 1987 pola que se desenvolve o Decreto 135/1983, do 8 de setembro, sobre aplicación da Lei 3/1983, do 15 de xuño, de Normalización Lingüística (D.O.G. do 17 de setembro). D.O.G., número 170, 4 de setembro de 1987.*

### REGULACIÓN DA XORNADA

*pola que se adecúa a xornada de traballo dos funcionarios docentes que imparten Ensinanzas Básica, Medias, Artísticas e Idioma. D.O.G., número 175, 11 de setembro de 1987.*

### LINGUA GALEGA NAS PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

*Real Decreto 1.056/1987, polo que se introduce a lingua galega nas probas de aptitude para acceso ás Facultades, Escolas Técnicas Superiores e Colexios Universitarios de Galicia. D.O.G. número 177, 15 de setembro de 1987.*

### AXUDAS PARA A PROMOCIÓN DA LINGUA GALEGA

*Orde do 4 de setembro de 1987 polo que se convocan axudas a entidades culturais para accións de promoción da lingua galega. D.O.C., número 185, 25 de setembro de 1987.*

No mesmo D.O.G., axudas á prensa escolar en galego, a programas de investigación científica no campo da lingua galega, axudas para a colaboración de xornadas e simposios, e axudas ós suplementos de prensa escolar editados en galego.

### CUESTIONARIOS DAS OPOSICIÓNS DE ENSINOS MEDIOS EN GALEGO

*Orde do 9 de abril de 1987, pola que se acorda a publicación en galego dos cuestionarios que rexerán no*

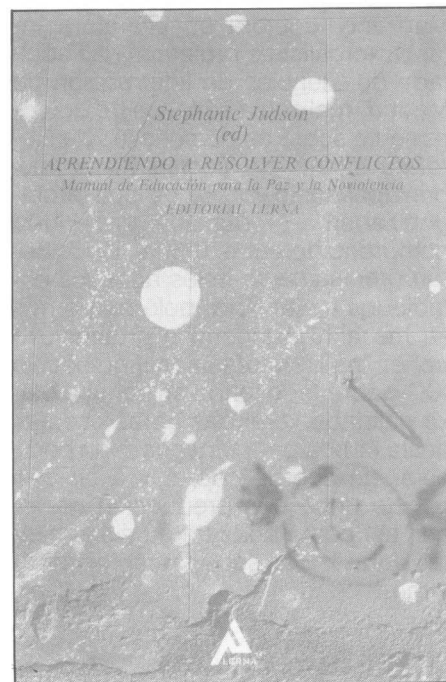
Stephanie JUDSON e outros. *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Lerna, 273 pp. Barcelona 1987

Cando estaba lendo este libro, dúas sensacións primarias apoderábanse de min por enriba de calquera outras. Dunha banda, unha de tipo negativo, provocadora dun certo desasego, ó contrasta-lo relatado no libro co diario acontecer da inmensa maioría dos Centros educativos (negativo pola ratio profesor-alumno/a: pola énfase continua na necesidade de desenvolver estratexias de autoafirmación e aprecio; polas especiais relacións adulto-neno/a:...). Doutra, unha impresión dobremente positiva: a aparición dun novo material necesario e valioso nesa empresa colectiva de construción da bagaxe teórica-experimental da Educación para a Paz, así como a constatación do que supón na práctica diaria dun Centro escolar eso que chamamos *educar para a paz*.

O libro reflexa a experiencia de varios anos de aplicación do programa "Non violencia e infancia", encetado no 1969 por un grupo de cuáqueros nos EE.UU. e dirixido a nenos/as, anque moi especialmente a profesores e pais. A importancia da creación dun ambiente para a acción non violenta —xeito de enfoca-los conflitos; a relación autoestima-aprendizaxe; actividades creadoras de aprecio—, o compartir e as actividades para compartir e a resolución

de conflitos, aparecen como os tres eixos fundamentais nos que se cimenta o citado programa. Non así o libro que, ademais, vese completado cunha escolla bibliográfica da literatura infantil e xuvenil para a paz; unha escolma de xogos cooperativos e de indagación de valores; unhas ideas e pistas para facer grupos de apoio de pais así como actividades para preescolar. Todo isto, insiste, desde a necesaria e feliz simbiose do relato da práctica cotián coa solidez da reflexión desa experiencia. Por si fora pouco, o manual queda brillantemente introducido polo prólogo do compañeiro e amigo Rafael Grasa, moi na súa liña dilemática e suxerente.

Sinteticamente, a idea motriz dos autores é poñer en tela de xuízo esa argumentación tan occidental e tan enraizada na nosa sociedade de que a competición é indispensable para progresar. Cuestionar esta situación social que condena á maioría a estar no bando dos perdedores e, consecuentemente, o feito de que se nos faga asimilar unha cultura do menosprecio na que, obvia e tristemente, a escola xoga un papel esencial. Diante deste estado de cousas, os membros deste programa reflexionan e presentan unha chea de experiencias para facer unha cultura da



cooperación, onde o ambiente así creado facilita que cada persoa se sinta apreciada, primeiro paso, polos demais, para resolve-los conflitos.

En definitiva un libro que nos trae reflexión e ideas sobre o que supón a práctica diaria da Educación para a Paz. Un canto á pedagogía da comunicación tanto das ideas como dos sentimentos. Un recordatorio á insoslaible coherencia entre fins e medios.

Xesús R. Jares

Mercedes GOMEZ DEL MANZANO. *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX (Incidencia en la personalidad del niño lector)* Ed. Narcea. Colección Educación Hoy. 303 pp. Madrid 1987.

Vicente ZARAGOZA SESMERO. *La gramática (h)echa poesía*. Ed. Popular. Colección Experiencias Pedagógicas, n.º 8, 110 pp. Madrid 1987.

Que a literatura infantil ten peso específico de seu, e non é literatura menor, coido que xa non lle cabe dúbida a ninguén hoxe en día. Mais

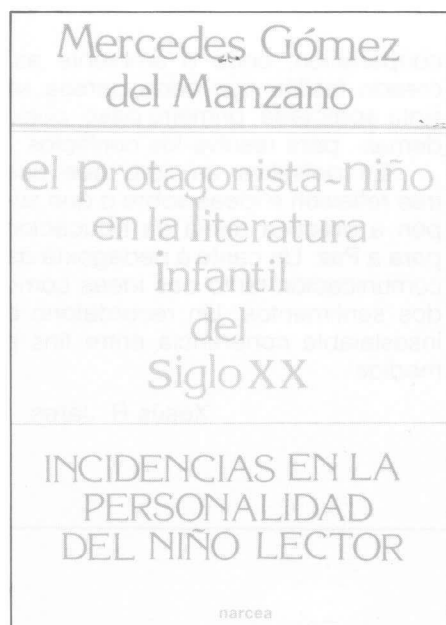
este complexo mundo da edición para nenos, por iso, por difícil, e con intereses tantas veces contrapostos —por paradóxico que pareza— nece-

sita de moitos comentarios, non sempre sinxelos. De aí, que neste número, falemos doutros dous libros, profundamente vencellados ás publicacións para rapaces, mais dende puntos de vista ben diferenciados.

O primeiro deles, "El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX", ten un título tan atractivo coma engañoso. Un que bota en falta —xa o dicía no número anterior— estudos actuais serios e profundos, sobre literatura infantil, alédase de que, pouco a pouco estes vaian aparecendo nas



librerías. E falaba antes de título engañoso o referido a este traballo, porque non se axusta exactamente ó seu contido. Mercedes Gómez del Manzano, doutora en Literatura Infantil, xornalista e profesora na Facultade de Ciencias da Información de Madrid, realizou a súa tese de doutoramento sobre os personaxes da literatura infantil do século XX e, moi principalmente, sobre os que protagonizaban a produción no período comprendido entre 1950 e 1975. Serán precisamente estes anos, os estudados neste libro, polo que a min se me antolla incerto e pretencioso poñer “na literatura infantil do século XX”, sobre todo tendo en conta a baixa calidade xeral das obras escritas nesta época para rapaces. Non podo estar de acordo coa autora en que “existe unha boa produción nacional, así como boas traducións nestas datas”. E ós seus exemplos remítome.



Se José M.<sup>a</sup> Sánchez Silva, Federico Muelas, Diego de Luis ou M.<sup>a</sup> D. Pérez Lucas forman parte dese grupo de escritores interesantes nestes anos, mellor non dicir máis nada sobre o tema. Precisamente, penso eu, vai ser a partir dese ano 75 –ano arriba, ano abaixo– cando aparecerán os primeiros narradores cunha clara visión do que debe se-la litera-

tura para nenos. Eu sempre crin –e sígoo a crer– nesa ponte tendida dende Elena Fortún ou Antoniorrolles, por exemplo, alá polos anos trinta, ata autores recoñecidos principalmente a partir dos setenta coma Fernando Alonso, Juan Farias, Cañizo, Pilar Mateos ou J. M. Gisbert entre outros. Falo, por suposto, en termos xerais, coas excepcións lóxicas existentes en todo tipo de xeneralización.

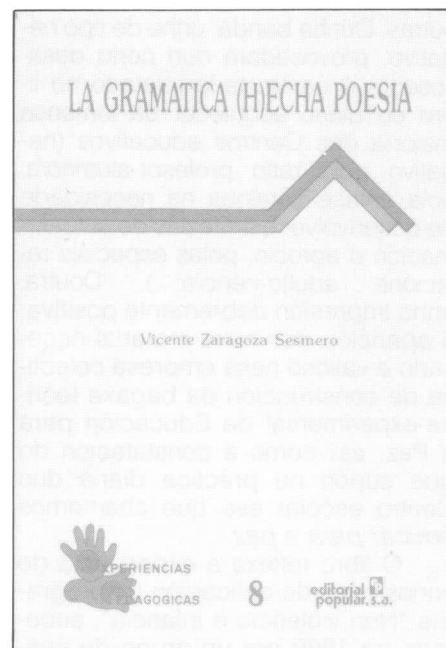
Dito isto, teño que afirmar, que o traballo de Mercedes Gómez del Manzano é altamente interesante. Unha tarefa moi documentada a realizada pola autora que principia por un sucinto repaso do panorama da literatura infantil en España dende 1920 ata 1975.

A continuación irá reflexionando seriamente sobre aspectos referentes ó neno-protagonista nos libros máis significativos da época. Os niveis psicolóxicos do rapaz como personaxe principal das narracións (evolucións afectivas, lúdicas, procesos variados, desenvolvementos da imaxinación, etc.), os temas coma a dimensión de estilo, a incidencia do realismo e da fantasía na caracterización do protagonista-neno e no seu proceso de identificación lector (a familia cos seus símbolos, as situacións sociopolíticas, a fantasía e o desenrolo da creatividade, o coprotagonismo nos libros de animais, a novela de aventuras e os seus niveis de superación, etc...) son algúns epígrafes comentados –con distinta profundidade– ó longo das páxinas deste volume.

Mercedes Gómez del Manzano combina o cientifismo estadístico cheo de enquisas, plasmado en gráficos claros e significativos, coas súas deducións baseadas na experiencia adquirida ó longo dos anos adicados á investigación no eido da literatura para nenos. Un punto de vista –o seu– ás veces conservador en moitas facetas, pero puntual e preciso noutras, nas que afortunadamente vai evolucionando a nosa autora. As análises dos libros en relación cos temas son realizadas cunha exposición profunda ben doada de comprender, están cheas de referencias ós teóricos da psicoloxía, da teoría literaria, etc. logrando en moitos momentos unha lucidez digna de resaltar, ademais de amosar unha documentación valiosa para unha mellor situación dentro da reflexión feita pola autora.

O traballo péchase cun aparta-

do certamente insuficiente sobre as novas canles da literatura infantil en España, cun anexo no que nos presenta relacións de Premios nacionais e internacionais, autores, obras, ademais dunha extensa bibliografía de estudos, obras xerais, artigos especializados encol da literatura infantil e da teoría e crítica literaria.



O segundo libro, “La Gramática (h)echa poesía” vén sendo un plan-texamento aberto á hora de falar de Gramática, sen corsés que opriman, dun xeito flexible, ben alonxado da rigidez das exposicións ás que estamos acostumados. Un leva moito tempo loitando por acadar un método lingüístico resultante de mesturar creatividade e sentido lúdico, con oración, sintagma verbo e todas esas unidades, en principio ben pouco atractivas para os nenos. Vicente Zaragoza preséntanos unha experiencia de aprendizaxe gramatical dende a utilización da poesía. Parte ¡como non de Rodari para atopar unha metodoloxía ben estruturada, na que a creación poética vai se-lo eixo de tódolos obxectivos gramaticais a acadar. ¿Por que a poesía para a gramática? O autor refire razóns dabondo, como poden se-lo amplo grao de posibilidades de xogo coas palabras, o feito da relativa rapidez no proceso de creación que xenera un pracer inmediato polo logro estético

ou o carácter lúdico de determinadas estruturas cara a asimilación de distintos traballos suxeridos a realizar polos rapaces.

O autor deixa ben claro, que non propón no seu traballo un estudio sistemático da gramática, entendido dende presupostos academicistas. Todo o contrario. Busca con este método, que o alumno utilice a súa lingua dun xeito creativo, intentando crear no rapaz hábitos de escritura e lectura gozosos e prazenteiros. Que a gramática como repetición quede desterrada do entorno pedagóxico do neno.

Consciente da excesiva tendencia á teorización di Vicente Zaragoza que "a miúdo esquecémonos de que o suxeto activo da aprendizaxe do propio idioma é o alumno e tentamos aplicar uns parámetros de valoración propios dos adultos". Despois de seis longos anos da aplicación da presente experiencia –tras introducir variantes, observar actitudes, etc.– chega a conclusións interesantes

nas que poderíamos destacar que ningún rapaz sentiu aversión á lingua ó propórselle un traballo coma este, que ninguén botou de menos a gramática tradicional e que, por suposto, non todos remataron a escolaridade con resultados académicos satisfactorios.

Tralos presupostos teóricos e os metodolóxicos, o autor preséntanos unhas estruturas gramaticais para o Ciclo Superior e o xeito de resolve-la súa didáctica dende o método por el seguido. O adxectivo, as concordancias, o estudio dos complementos preposicionais, os traballos con verbos, o coñecemento e estudio da oración simple ou o predicado nominal por exemplo son tratados lúdicamente cuns traballos inxeniosos e atractivos para os rapaces.

Un exemplo pode servir para comprender mellor a dinámica da metodoloxía exposta.

Falando do verbo.

Proposta n.º 3. "Encadeando".

Encadeamos verbos en infinitivo e en xerundio.

"Aprendiendo a con-jugar".

E unha nena, Nuria González de 8.º, escribe:

*Aprender sintiendo  
sentir viviendo  
vivir andando  
andar viendo  
ver amando  
amar mirando  
mirar riendo  
reír logrando  
lograr soñando  
soñar corriendo  
correr volando  
volar jugando  
...la luz se consume  
y con ella llega el final del juego.*

Frente ó ensino repetitivo... ensino creativo.

Frente á (na súa peor acepción) gramática tradicional... a gramática feita (que bota) poesía.

Antonio García Teijeiro

## SECCION DE PEDAGOXIA. *Materiais Pedagóxicos*. Monográfico: *A formación do profesorado: marco institucional e curriculum*. Universidade de Santiago 1987

Baixo maqueta, formato e número de páxinas similares ó primeiro exemplar do Anuario *Materiais Pedagóxicos*, editado pola Sección de Pedagogía da Universidade de Santiago, vén de saír agora o segundo tomo adicado nesta ocasión á cuestión de singular importancia como é a da *formación do profesorado*, atendendo ós curriculums e centros de formación inicial, recollendo así os traballos presentados nas Xornadas Universitarias celebradas sobre a temática en Santiago en Febreiro de 1986.

A tales Xornadas presentáronse diversas ponencias e comunicacións a cargo de profesores das Universidades de Valencia, Barcelona, Oviedo e Santiago, ofrecéndose agora editado o conxunto de elaboracións

a cargo dos membros da Sección de Pedagogía da nosa Universidade.

Os traballos aparecen agrupados en tres conxuntos temáticos: a) "A formación do profesorado desde perspectivas histórico-comparadas", con varios traballos relacionados con Galicia desde a historia e un relacionado coa formación pedagóxica e o seu tratamento en distintos países europeos; b) "A dimensión institucional e curricular", con aportacións sobre distintos proxectos institucionais e orientacións formativas: análises dos proxectos dos Ministerio de Educación, proxectos para Galicia, a formación permanente do profesorado desde o ICE de Santiago e a formación no sector da educación especial; c) por fi, o grupo "Proxectos e modelos de actuación" recolle análi-

ses relativas ás percepcións dos profesores verbo da formación recibida, á formación como proceso, á toma de decisións profesionais como vía de mellora formativa, ó docente con competencias comunicativas, ó docente como xestor do ensino, e ó status actual dos estudos de Pedagogía, entre outros traballos.

Preténdese contribuir ó necesario debate sobre o marco e as características da formación inicial do profesorado, cuestión esta complexa e sometida actualmente a debate tanto no conxunto do Estado Español como na nosa propia Comunidade Autónoma.

Pecha o volume, cuidadosamente editado, un listado das teses de doutoramento e tesinas de licenciatura lidas e defendidas na Sec. de Pedagogía durante o curso 1985-86, que pode tamén resultar de útil consulta.

Antón Costa Rico.

## Materiais para o ensino da lecto-escritura en galego (II)

M.<sup>a</sup> do Carme Ares Vázquez  
Xesús Arias Méndez  
Blanca-Ana Roig Rechou

*VOLVORETA* (Método de lectura e escritura), de Antón PALAU e traducido ó galego por Xoan BABARRO, Ed. Anaya. Madrid, 1979.

### Material:

O material de que consta este método redúcese a 3 *libriños* de progresión gradual, *tres barallas* de cartas fotosilábicas e *tres barallinas*. Trátase dun material individual (*libriños*) e colectivo (*barallas* e *barallinas*). Cada unha das cartas, independentemente do seu tamaño, ten por unha das súas caras unha letra ou sílaba e pola outra un debuxo cun nome que comeza pola letra ou sílaba do anverso.

Os debuxos das cartas grandes e pequenas, amais de coincidiren entre si, coinciden tamén cos representados nos libros, de xeito que libro, baralla grande e baralla pequena harmonizan correctamente. Todos son de grande sinxeleza, bo corido e letra grande, factores todos eles ben atraíntes para o neno.

### Utilización:

Este material non vén acompañado de *Guía Didáctica*, por iso o uso e aplicación do mesmo está nas mans de cada mestre, que deberá ter en conta que no *primeiro libro* (e, xa que logo, na primeira baralla grande e pequena) comeza polas vocais; cada unha delas é presentada por unha grande (minúscula pero de grande tamaño); neste conxunto, as cores son azul e vermella.

Xunto a cada un dos grupos representativos de cada vocal hai un debuxo cun nome que comeza por esa letra. Logo, vanse engadindo consoantes que se presentan sempre formando a súa familia silábica. Con cada combinación aparece ta-

mén o debuxo correspondente. A seguir, fórmanse palabras coas sílabas dadas e, con elas, frases sinxelas. Identifícase cada letra ou sílaba co debuxo preestablecido (o mesmo que se emprega na baralla grande e pequena). Así, ás veces, para que

lean unha frase, dáselles, ademais de escrita, representada polos debuxos correspondentes.

No *segundo libro*, o procedemento é o mesmo e pretende, sobre todo, que o neno comprenda e asimile o que le, aumentando a dificultade gradualmente.

O *terceiro* é unha clara continuación dos anteriores, pero introdúcen-se novas actividades de comprensión e expresión oral e lectora.

*PICARIÑOS, falar, xogar e ler.* (Método galego de lectura e escritura), do Equipo de Linguaxe da Asociación Católica de mestres de A Coruña, Coedición Casals-Galaxia, Barcelona-Vigo, 1975 (hai unha 2.<sup>a</sup> ed. do 1980).

### Material:

Este método consta *dun libriño de contos* que empeza coa presentación das personaxes e segue por 24 historias encabezadas por unha palabra clave que dá o título a ese relato.

Vén acompañado por unhas fichas de traballo individualizado que comezan por uns exercicios de preescritura e prelectura combinados con outros nos que se practican cada unha das letras que se lle presentan ó neno e que teñen unha historia no libro de contos.

### Utilización:

Na introducción, tanto do libro de contos coma das fichas, hai unhas orientacións metodolóxicas acerca das actividades a desenrolar. As marcadas polos autores, tendo en conta o tempo establecido dunha se-



# outros materiais

mana, son as seguintes:

1. Narración da historieta correspondente ó libro.
2. Descrición oral das viñetas.
3. Dramatización.
4. Estudio da frase.

5. Estudio da palabra clave.
6. Estudio do fonema típico do conto.
7. Construcción de palabras.

Todo isto complementado con traballos individuais distribuídos ó

longo dos días, tales como fichas de preescritura, debuxos, debuxos de frases, recorte, de lectura, etc.

Resaltan os autores que este método global de *Picariños* require a utilización conxunta de contos e fichas.

*ENREDOS* (Método de Lectura e Escritura), de M.<sup>a</sup> do Carme CIDRANES ESPÍÑA e outros, Ed. Galiza-Editora, Ourense, 1986.

Surxido a partir dun Seminario Permanente de "Metodoloxía para a aprendizaxe da lecto-escritura", organizado pola Asociación Socio-Pedagóxica AS-PG e maila Cátedra de Didáctica de Escola de Maxisterio de Santiago, este método consta de dous libríños de fichas e un libro do profesor. *Enredos* está pensado polos autores para nenos de 5 e 6 anos, cos que foi experimentado por profesores de párvulos e Ciclo Inicial, durante varios anos e en diversas zonas de Galicia.

Introduce fichas con letras desde o principio, sempre apoiadas cunha imaxe; non se atopan as clásicas de recorte e pegado, mais si as de colorear, completar debuxos, repaso de liñas de trazo, relacionar obxectos, etc. Está pensado para iniciá-lo neno na escrita e na lectura. A maior parte das fichas presentan primeiro un debuxo, logo a letra ou a palabra e rematan con combinacións silábicas diversas. Os primeiros sonidos e grafías que introduce son, loxicamente, os vocálicos (*o, a, e, i, u, ea, ai, uau*, nesta orde) e os consonánticos (*p, t, m, s, l, d, ga, go, gu, b, n, r, l, ca, co, cu, rr, ch, f, -r-, ce, ci, z, ll*), notándose unha meirande dificultade nos sonidos e grafías do 2.<sup>o</sup> libro. As palabras xeradoras —parte fundamental deste método, como veremos despois— son 8 no 1.<sup>o</sup> libro e 17 no segundo, ordenadas segundo a frecuencia de uso e dificultade do fonema, coa seguinte distribución: 1.<sup>o</sup> sílabas directas, 2.<sup>o</sup> sílabas inversas, 3.<sup>o</sup> sílabas directas-inversas, 4.<sup>o</sup> sílabas trabadas e 5.<sup>o</sup> sílabas trabadas-inversas.

Ofrécense tamén, uns *cartóns* con debuxo no anverso e a palabra no reverso, tradeados para separalos facilmente. Hainos con tódalas palabras empregadas.

### Utilización:

Esta obra vén acompañada dunha *Guía do profesor* na que os autores expresan o seu sentir cara ó problema da lecto-escritura e ofrecen unhas orientacións e consellos para suxerirle ó mestre as posibles actividades que pode levar a cabo co material. Consideran que a actividade docente na escola non pode circunscribirse á utilización do mesmo, teimando en que ten que ser complementado con contos, música, movementos, dramatizacións... etc. e a máxima aportación persoal de cada docente.

As fichas comezan co tratamento das vocais e as súas posibles combinacións. Búscase a posibilidade de que os nenos "*inventen e creen*" novas palabras coñecendo as regras básicas da xeración. As combinacións de vocais e vocal máis consoante serán tratadas con profundidade ó longo das fichas para lograr un automatismo creativo nos rapaces.

Os debuxos introducen as diferentes palabras. Despois do coñecemento global de cada unha, aparece a serie silábica que se xera dela. A partir diso, hai exercicios de combinación dunhas sílabas con outras. As palabras que se empregan para a descomposición silábica son as seguintes: *pito, mesa, tele, pomada, gaita, butano, indio, raposo*—no 1.<sup>o</sup> libro—, *ulmo, camisa, careta, escopeta, enchufe, pera, fouciño, zapato, cociña, tellado, chaqueta, xugada, armario, vagalume, guitarra, trapo e planta*—no 2.<sup>o</sup> libro—. Ó redor delas xira todo o traballo:

1. Asociación de grafía e fonema co obxecto correspondente.
2. Explicación do concepto.
3. Dramatización sobre o mesmo.

4. Exercicios de orientación no espacio, percepción, coordinación óculo-motriz, memoria auditiva, memoria visual... etc.

5. Descomposición de palabras xeradoras nas súas posibilidades silábicas.

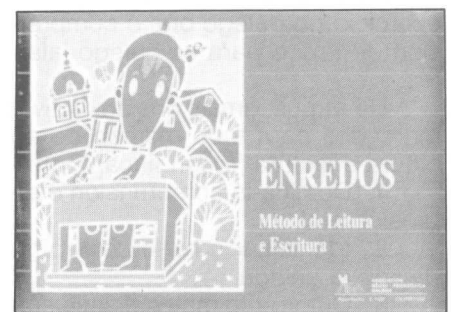
6. Composición de palabras novas a partir das posibilidades fonéticas da palabra xeradora.

7. Utilización dos cartóns adxuntos ó libro.

8. Composición de frases simples.

9. Actividades escritas.

Con relación á lingua empregada observamos unha grande incoherencia ortográfica, dentro da normativa que os autores empregan. Por exemplo: *nono como* (páx. 180) / *non-o como* (pp. 180 e 181) / *non o mato* (páx. 182); *agua* (páx. 84) / *auga* (páx. 182); *de un amigo* (páx. 179) / *cun rato* (páx. 220); *pillar-o pito* (páx. 200) / *polo rabo* (páx. 118); *tua* (páx. 51) / *súa* (páx. 52); *médias* (páx. 245) / *medias* (246); *ia* (180 e 181) / *ía* (páx. 179)... etc. Xa que logo, o mestre que faga uso deste material debe andar con tino, a fin de evitar todos estes erros que hoxe ben podían estar superados.



# outros materiais

*O CASTELO DE IRÁS E NON TORNARÁS* (lectura e escritura), da asesoría de didáctica do catalán de Rosa SENSAT e adaptación ó galego de Xoan BABARRO e Ana FERNÁNDEZ, Ed. Casals, Barcelona, 1980.

## Material:

Consta dun libro para cada alumno e dunha *Guía Didáctica* que inclúe os contos correspondentes ás imaxes do libro e suxerencias de posibles exercicios e actividades para o mestre.

O libro ten 25 temas divididos en tres partes, e cada un deles é unha unidade significativa. Así, os diferentes títulos veñen dados polo conto en imaxes que constitúe a súa primeira parte; despois, dáse o centro de interés, sempre relacionado co conto. A última parte é unha páxina en branco na que o neno, a partir da realidade, traballa a lingua coas nocións adquiridas. Excepto no primeiro e último capítulo, tódolos demais teñen unha descrición ou/e narración e un diálogo.

O conto é un fragmento de *O castelo de irás e non tornarás*, conto tradicional coñecido en tódalas linguas occidentais e que, neste método concreto, se basea sobre todo en dúas versións catalás. Fragmento a fragmento, por orde rigurosa, nárrese toda a historia.

A segunda parte do libro é un grupo de fichas de lectura e escritura relacionadas cos contos anteriores.

## Obxectivos:

Os adaptadores desta obra salientan que se trata dun método de galego para nenos castelán-falantes de 6 a 8 anos. Con todo, precisan que esta versión galega non é unha simple tradución senón unha adaptación ás necesidades actuais do galego, e que serve non só para os nenos de fala castelá senón tamén para o exercicio do galego oral e comprensión de léxico para os galego-falantes.

De aí que, amais dos obxectivos marcados para todo método de escritura e lectura, fagan fincapé en:

1. Domina-la comprensión e expresión oral.
2. Identificar ó neno co espírito da lingua galega.
3. Outorga-lo material suficiente e necesario para o mestre non especializado en galego.

## Utilización:

Segundo a *Guía Didáctica*, a utilización deste método global debe estar rexida polas seguintes liñas:

1. Audición do fragmento do texto por parte do alumno, quen debe intentar unha lectura das imaxes.

2. Explicación.

3. Nova audición, semellante á primeira pero na que os nenos xa comprenden globalmente.

4. Repetición de frases lidas polo mestre por parte dos nenos, ben individualmente ben en grupo.

5. Preguntas de comprensión pechadas que admitan unha única resposta e para as que xa a *Guía* dá uns exemplos.

6. Representación do fragmento por parte dos nenos. Pode ser muda, mentres o profesor le ou fala. Para este segundo modo os nenos deben memorizar, pouco a pouco, o diálogo de cada capítulo. Tamén poden optar por adapta-lo texto e logo escenificalo.

Os autores desta *Guía*, ademais, fan fincapé en que o centro de interés debe estar relacionado sempre co conto lido e que ten como propósito a ampliación do léxico. Consideran que debe comezar por unha motivación e pesar logo a unha se de léxico concreto. Nesta, fixan unhas 10 palabras por tema cun debuxo que as represente, o cal debe ir numerado e coa mesma cor que se empregou para escribi-las letras desa palabra, sempre que o obxecto non se comprenda facilmente.

Seguidamente ofrécense exercicios de presentación, os cales teñen como finalidade que os nenos coñezan as palabras galegas sen recorrer á traducción.

Tras estes exercicios, veñen os de profundamento, que tratan de que o neno viva as cousas en profundidade. Hai tres formas diferentes para o conseguir. A primeira consiste en preparar mímicamente o que o profesor di; a 2.<sup>a</sup> na representación, por parte duns nenos, dunha acción na que se empregue nos obxectos estudiados, mentres os outros nenos deben responder ás preguntas pecha-

das que o profesor fai, sempre relacionadas coa identificación dos obxectos empregados na escena; e, a 3.<sup>a</sup>, na análise das palabras obxectivo desde tódolos puntos de vista (oído, tacto, vista, léxico, punto de vista afectivo, etc.), dando paso a preguntas pechadas sobre destes obxectos.

A páxina en branco pretende que os nenos trasladen os coñcementos adquiridos en cada un dos temas á súa propia experiencia, representándoos mediante debuxos, recortes, etc. Nalgunhas leccións, este sistema é substituído por unhas indicacións prácticas para a realización de determinados traballos manuais.

En relación coa lingua, nestes métodos de lecto-escritura, amais do xa dito, pouco hai que salientar. O mestre debe identificar, dominar e supera-los erros que atope. No caso de *Volvoreta* cómpre facermos unha observación á ortografía do propio título, en canto que, partindo do seu étimo (lat. vulg. \**belbellita*), se considera que debe escribirse con dous *b*.

Para rematarnos, e a modo de conclusión queriamos facer algunhas consideracións sobre o corpus analizado.

Aínda que describímola maioría dos métodos hoxe existentes, somos conscientes de que os nosos mestres teñen material de seu e tamén de que hai moito a punto de ser editado.

Con todo, considerámo-los descritos neste traballo coma un bo punto de partida no ensino da Lingua Galega, máxime para aqueles docentes que non dispoñen ou non teñan acceso a outro tipo de traballos. Polo tanto, débese desbota-la idea de falta de material para inicia-lo ensino na nosa lingua. Ademais a vontade e aportación persoal de cada mestre, que sempre enriquece o material de base, ponnos en condicións de afrontámo-lo ensino da lecto-escritura en galego.

No 1.<sup>o</sup> grupo dos métodos descritos, isto é, os dirixidos ó Preescolar, consideramos que se ben *Farangullas 1, 2, 3* foi un material moi útil no seu momento, hoxe está superado tanto desde un punto de vista gráfico coma mesmo temático. Con todo, polo momento, este campo vese cuberto por *PUFF*.

No grupo de métodos de lecto-escritura, cómpre andar con tino con *Volvoreta* xa que é unha traducción

dun método silábico do castelán, o PALAU, que hoxe está un pouco apartado das tendencias metodolóxicas modernas, pero que pode te-la súa utilidade se se conxuga con materiais máis actualizados.

Os outros catro, xa sexa a adaptación de *O castelo de irás e non tornarás* ou os autóctonos de *Picariños*, *Enredos* e a *Batería de lecto-escritura Suso*, aportan un bo material, e mesmo nos atrevemos a dicir que se poden empregar como complemento uns dos outros. Son métodos que están axeitados ás realidades metodolóxicas de hoxe en día, aínda que susceptibles de críticas ou superacións por parte dos mestres.

M.C.A.V./X.A.M./B.A.R.R.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELLENGER, Lionell, Los métodos de lectura, Ed. Eikos-tau.
- BRASLAVSKYB, P., La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- BRAUNER, A e DOUSSORD, M., Pre-lectura, Pablo del Río Editor, Madrid, 1979.
- CASTAÑER PAYA, M.M., Experiencias escolares de la enseñanza de la lectura, Ed. Santillana, Madrid, 1979.
- DEHAN, A. e GUILLE, A., El niño aprende a leer, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1975.
- FELDMAN, Metodología para la lectura y la escritura; P.E.L.S.A., Madrid, 1973.
- FERRUCIO DEVA, El aprendizaje individualizado de la lectura y escritura, Ed. Escuela Española, Madrid.
- FISHER, R., El método global analítico, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1969.
- GRAY, W., La enseñanza de la lectura y escritura, Ed. UNESCO, Paris, 1957.
- GUIDO, M.<sup>a</sup> R. e LÓPEZ KOPUSAR, A. M., Didáctica de la lengua, Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1984.
- HENDRIX, C., Cómo enseñar a leer por el método global, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1952.
- INIZAN, A., 27 frases para aprender a leer, Pablo del Río Editor, Madrid, 1980.
- JADOUILLE, A., Aprendizaje de la lectura y dislexia, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.
- SEGRS, J.E., La enseñanza de la lectura por el método global, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1950.
- VALENCIA, M.D. e OÑATE, M.P., Por la palabra vivida al lenguaje escrito. Ed. Narcea, Madrid, 1980.

VARIOS, Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2.<sup>o</sup> Vol., s.v. Lectura y escritura, métodos de, 2.<sup>o</sup> vol. pp. 866-867.

## MATERIAIS DA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LINGUA E LITERATURA

A.A.P.L.L. (*Asociación de Profesores de Lingua e Literatura*), e a *Editorial Vía Láctea* acaban de publicarlos primeiros seis números dunha colección de materiais alternativos ó libro de texto, dentro da didáctica da lingua e da literatura.

*Historia da lingua*, de Xosé I. Pérez Pascual e Amando Reboleiro é unha amena e breve aproximación á historia, fundamentalmente socio-lingüística, do noso idioma. O material fai un percorrido polas diferentes etapas históricas, acompañado de textos como apéndices ás diferentes épocas, seleccionadas co fin de proporcionar material de reflexión e comentario.

*Exercicios de lingua*, de Victoria Ogando e Anxo González Guerra, contén unha gran variedade de exercicios aplicables a tódolos niveis do ensino secundario (ortografía, fonemática, morfosintaxe, léxico, encrucillados, sopas de letras...).

*Literatura galego-portuguesa medieval*, de Xosé M. Dobarro, Xosé R. Freixeiro, C. Paulo Martínez Pereira e Francisco Salinas Portugal, recolle corenta e nove textos poéticos e prosísticos dos diferentes xéneros, acompañados de suxerencias para o seu comentario. Contén tamén dous apéndices complementares, un de textos medievais anotados e outro de textos modernos relacionados coa literatura do medioevo.

*Teatro nas aulas. Dez cadernos da Escola Dramática Galega*. A selección e introducción realizárona Teresa Fandiño, Xosé R. Freixeiro e César C. Morán. Dez cadernos que van desde o "*Entremés famoso sobre a pesca no Río Miño*", percorrendo a historia do noso teatro ata hoxe, acompañados dunha tradución e dun texto portugués.

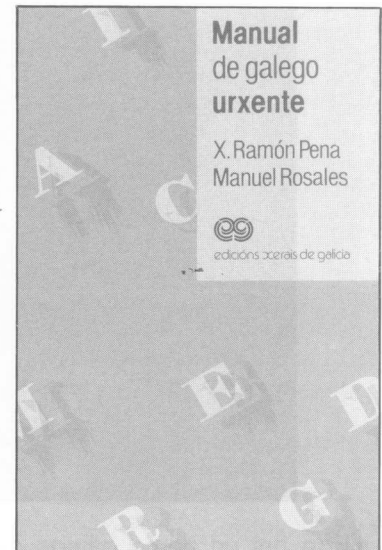
*O Catecismo do Labrego*, edición da obra de Valentín Lamas Carvajal, o cargo de Xosé M. Dobarro, Manuel Ferreiro e C. Paulo Martínez Pereira.

*Maxina, ou a filla espúrea*, de Marcial Valladares Núñez, o cargo dos mesmos autores que a anterior. Estas dúas edicións de clásicos

respetan rigorosamente os textos orixinais, salvo na súa actualización ortográfica. Están acompañadas dunha presentación que se completa cun suplemento de traballo (que se adxunta separadamente) e suxire unha serie de actividades que permiten unha aproximación aberta ás obras á vez que sirven para controla-la lectura.

Traballos tódolos reseñados de gran calidade e de utilidade nunha área como a da lingua e literatura galegas no que faltaba material alternativo.

## MANUAL DE GALEGO URXENTE



Remata de aparecer-lo *Manual de galego urgente*<sup>(1)</sup> un material que ten a intención de ser un sinxelo é útil *Vademecum* para tódolos falantes e escribintes no noso idioma e mesmo para aqueles que por primeira vez se acheguen ó galego.

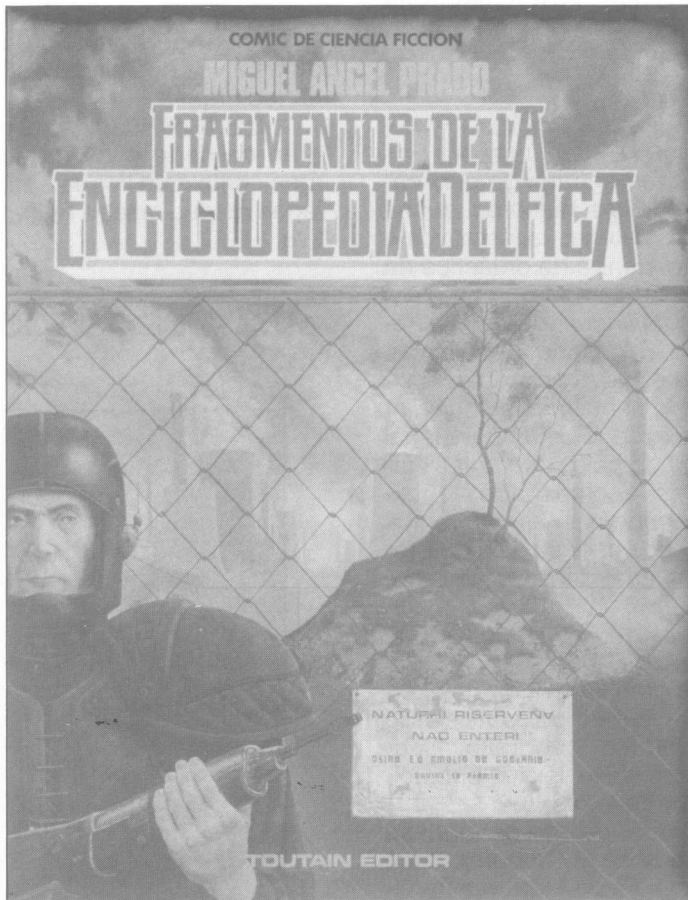
O manual está dividido en catro apartados principais, referidos, cada un deles, a problemas de: Ortografía e Morfosintaxe, Léxico, Topónimos e Xentilicios frecuentes e dubidosos e Locucións e Expresións Latinas de uso frecuente.

Este manual non é tanto unha gramática completa ou descritiva como un prontuario gramatical, onde aparecen expostas e resoltas as ocasións e empregos máis frecuentes dos diferentes apartados que atinxen á ortografía e morfosintaxe do galego.

(1) PENA, X. Ramón, ROSALES, Manuel. *Manual de galego urgente*. Edicións Xerais de Galicia, Vigo 1987.

## “FRAGMENTOS DE LA ENCICLOPEDIA DELFICA”

Miguel Angel Prado  
Toutain Editor, 1985



Hoxe hai un nome galego que ten un lugar de honor dentro dos comics europeos. Ese nome é o de Miguelanxo Prado, que empezou o seu labor aquí, en Galicia, hai xa ben anos e que tivo que emigrar, dar a coñece-lo seu labor fóra de Galicia e poder desenvolver así as súas enormes capacidades como autor de cómic. Agora Miguelanxo Prado está de novo aquí, en A Coruña e, ó tempo que continúa a traballar no mundo do cómic, colabora na medida do posible co mundo cultural galego (lembrémo-las súas ilustracións en *“Luzes de Galicia”* e o fermoso traballo realizado para a 2.<sup>a</sup> edición do *Retorno a Tagen Ata*, de Méndez Ferrín).

Miguelanxo Prado leva publicados en España dous álbumes de cómics. Do segundo, **“Stratos”**, aparecido hai pouco, falou excelentemente Méndez Ferrín, nun atinado prólogo. Pero antes de **“Stratos”** Miguelanxo Prado (que daquela aínda firmaba como Miguel Angel Prado) publicara os **“Fragmentos de la enciclopedia**

**délfica”**, o seu primeiro álbum, que é o que hoxe comentamos aquí.

**“Fragmentos de la enciclopedia délfica”** é un conxunto de doce relatos que, nun primeiro momento, poden ser calificados como de ciencia-ficción. Pero non estamos diante dunha ciencia-ficción tópica, de robots, naves espaciais e monstros extraterrestres, senón diante duns relatos que, recurriendo a convencións da ciencia-ficción —o mundo futuro, o descuberta de novos mundos, as transformacións do home, e existencia doutras formas de vida intelixente, etc.— do que de verdade nos falan é dos problemas eternos do home, das súas interrogantes, dos problemas da sociedade de hoxe, etc. Nisto Miguelanxo Prado sigue a liña da mellor ciencia-ficción actual, que agacha sempre unha profunda reflexión sobre a condición humana.

Estes relatos, que foron aparecendo na revista **“1984”**, poden lerse cada un deles independentemente, pero é no seu conxunto como aca-

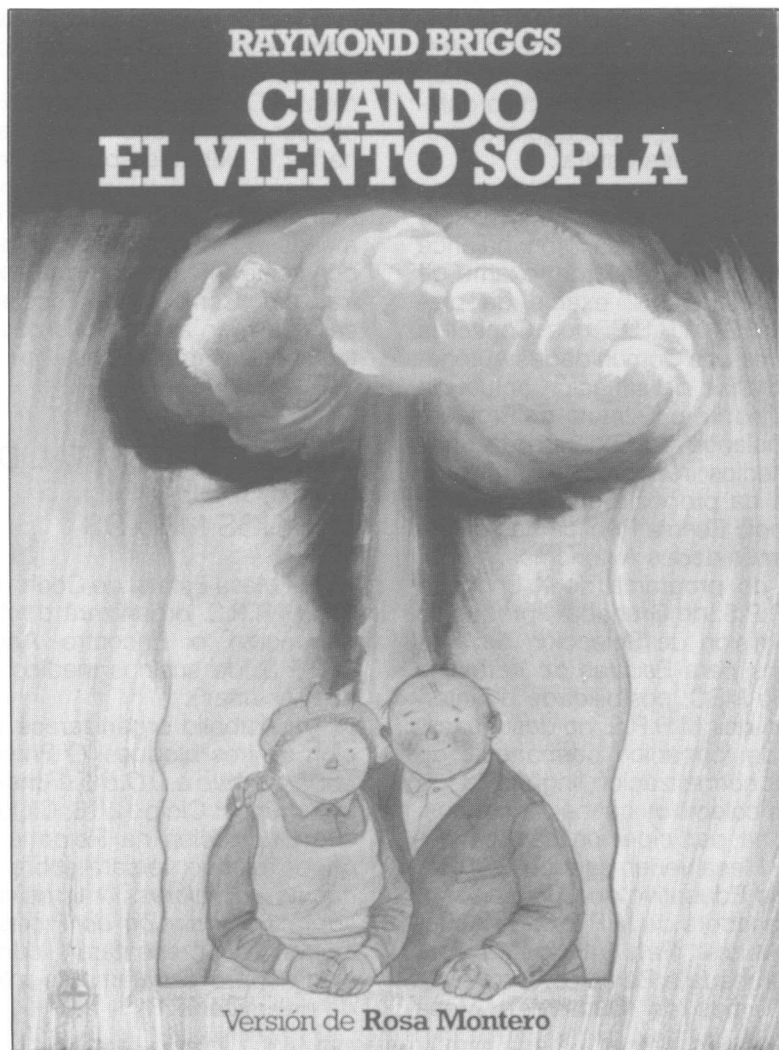
dan unha total coherencia. A acción empeza na era atómica e chega ata a era délfica (dentro de 10.000 anos) pasando pola era cósmica. Nese período de tempo van sucedendo moitas cousas: o home explora e coloniza outros mundos da nosa galaxia, prodúcese a evolución do homo sapiens primeiro ó home novo e logo ó homo finis, o home induce a evolución en chimpancés e arroaces, que evolucionan hacia formas de vida intelixente, etc.

Cada unha das doce historias é unha anécdota sobre unha determinada época, na que, a través duns personaxes concretos, asistimos ós problemas e cambios sociais propios desa época determinada. Pero, tal como dicíamos anteriormente, atopámonos con que eses problemas nos devolven ós problemas de hoxe, inda que aparezan enmascarados por unha forma distinta: a liberdade individual fronte ó grupo, a explotación colonial e as loitas independentistas, os prexucios racistas, os conflitos xeracionais, a corrupción do poder, o medo ó descoñecido, etc.

Hai algúns relatos, dentro da grande calidade media, que son excepcionais, de maneira que calquera deles só xa xustificaría a adquisición deste álbum. Son relatos como **“Bienvenida”**, **“Miserere nobis”** ou **“Sangre de dioses”**, susceptibles de xerar abundosas reflexións e propostas de diálogo en calquera grupo de lectores. De aí a súa inclusión nesta comicteca, xa que é un álbum para utilizar con rapaces de doce anos en adiante, que ofrece un amplísimo abano de temas, dende sociolóxicos ata científicos, pasando por filosóficos, literarios, etc. É, no fondo, unha visión positiva da evolución da humanidade, na crenza de que a intelixencia acabará sobrepoñéndose a tódalas forzas destructoras que aniñan en nós.

Os aspectos formais resúmense en poucas liñas. O dominio que Miguelanxo Prado ten das diversas técnicas de ilustración é asombroso. Por outra banda, pertence a ese escaso grupo de autores de comics que saben planifica-las súas historias de maneira máis eficaz, cunha perfecta simbiose entre fondo e forma. Se a isto se une que os guións son dunha calidade fora do común, non é aventurado afirmar que estamos diante dun álbum de comics absolutamente recomendable, que non deba faltar en ningunha comicteca destinada a adolescentes ou adultos. E, por riba, dun autor galego.

“CUANDO EL VIENTO SOPLA”  
Raymond Briggs (Edit. Debate)



“Cuando el viento sopla” é un cómic alonxado das habituais canles de distribución dos mesmos. Aparecido na editorial Debate, hai xa catro anos, cobra agora unha nova actualidade ó se estrea-la versión cinematográfica do mesmo, en debuxos animados.

Este cómic xa motivara, no seu país de orixe, Inglaterra a existencia de versións para a radio e para o teatro. Asimesmo, a súa repercusión social fora inusual, con abondosas reseñas na prensa e ata cunha mención explícita na Cámara dos Comúns británica.

¿Que é o que ten de especial, xa que logo, este cómic? Pois que está claramente feito ó servicio dunha causa: a do pacifismo, a da necesidade de rematar con todo tipo de armamento nuclear, a de chama-la

atención sobre o perigo que ten a humanidade de seguir polo camiño do armamentismo e chegar á súa auto-destrucción.

Claro que non é aquí onde está a orixinalidade deste cómic. O seu acerto reside na maneira de enfocalo tema. En vez de elaboralo clásico discurso sobre armamento, poderío militar, etc., o que fai é escoller como fío conductor da historia a un matrimonio de xubilados, que vive nas aforas de Londres. Os vellos Bloggs constitúen a típica parella representante do que socioloxicamente se coñece como maioría silenciosa, é dicir, desa maioritaria poboación acrítica que acostuma a crer todo o que se lle di dende o Goberno e dende os medios de comunicación. O seu diálogo —o cómic está estruturado a base de longos diálogos entre eles

dous— é un repertorio de tópicos, lugares comúns e ideas difundidas polos *mass-media* que eles repiten sen case coñecer-lo seu significado.

A historia empeza un día antes de que se produza un ataque nuclear contra Inglaterra. O vello Blogg decide seguir ó pé da letra as indicacións difundidas polo Goberno para o caso de ataque nuclear —construción dun refuxio caseiro, cuidados que hai que ter, etc.—. Os lectores imos asistindo, cun sorriso acedo, á inutilidade destes preparativos, ós enganos e mesmo contradicións que encerran as instrucións oficiais.

Finalmente prodúcese o ataque, a bomba estoupa e eles nun primeiro momento sobreviven. Nesta segunda parte do cómic imos vendo como os efectos da explosión van acabando con eles, pouco a pouco, nunhas páxinas patéticas, ata chegar á impresionante plana final.

Formalmente o cómic é moi simple. Cada páxina está estruturada en sete estreitas tiras, repartidas en viñetas rectangulares, nas que os personaxes case sempre aparecen en plano medio ou primeiro plano. Esta subordinación formal é completamente lóxica, xa que o diálogo do matrimonio é o que interesa salienta, o que vai facendo avanza-la acción. Ata que se produce a explosión (resolta en catro páxinas admirables) a acción vai tendo o contrapunto de grandes ilustracións, a dobre páxina, nas que a ameaza nuclear se nos fai presente.

“Cuando el viento sopla” aporta, formalmente, escasas novidades. Pero o seu grande acerto está precisamente aí: en contar, coa linguaxe do cómic, unha historia que contada doutro xeito perdería unha gran parte da súa forza. De aí que no cine se recurrise, asimesmo, ós debuxos animados, tradicionalmente ligados a contidos humorísticos, conseguindo así salientalo dramatismo do tema.

É un cómic interesante para rapaces e rapazas de 2.<sup>a</sup> etapa de EXB en adiante. As súas posibilidades didácticas son moi grandes, tanto se se utiliza especialmente para a educación para a paz como se se quere, a través del, realizar unha análise dos mecanismos de información e de poder na sociedade actual. Este “Cuando el viento sopla” si que non deba faltar nesa pequena comicteca necesaria en tódolos Colexios.

Agustín Fernández Paz



## V SEMANA GALEGA DE FILOSOFIA

Organizada pola *Aula Castelao de Filosofía* de Pontevedra celebrábase do 4 ó 8 de Abril de 1988, no Auditorio da Caixa de Aforros Provincial de Pontevedra a *V Semana Galega de Filosofía*.

O tema da Semana será: *Identidade e Cultura: o caso galego*.

Nas sesións de mañá presentáranse ponencias e comunicacións sobre *Identidade e Cultura*. Pola tarde estudarase "*A identidade galega na historia*". En catro grandes bloques tentarase de ver se foi, ou non, concretándose unha identidade e unha cultura galegas. Pola noite se realizarán conferencias abertas sobre os seguintes temas: A economía galega hoxe; A sociedade galega hoxe; A política galega hoxe; A cultura galega hoxe; O futuro de Galiza.

As comunicacións sobre "*A identidade galega na historia*", presentáranse antes do día 7 de xaneiro de 1988. As que se presenten sobre "*Identidade e Cultura*" haberán de facelo antes do día 15 de febreiro. Todas elas enviaráanse a: *Aula Castelao de Filosofía*, Apartado 332. 36001 Pontevedra.

## COORDENADORA ESTATAL DE M.R.P.S.

A Mesa Estatal de Coordinación dos M.R.P.S. do Estado Español que

ten a Secretaría Técnica, durante o presente curso, en Granada, viuse xuntando con periodicidade mensual, desde o mes de Abril, agás o pasado mes de Agosto. NOVA ESCOLA GALEGA ten participado a través da presenza de Josefina Mosquera, sendo o único colectivo galego de renovación pedagóxica presente nesta Mesa Estatal.

Moi en síntese as numerosas cuestións que se abordaron, durante estes meses, na Mesa foron: balance do Encontro de Mallorca; exame da movida estudiantil; exame da presenza dos M.R.P.S. nos Consellos Escolares das Comunidades Autónomas; análise da situación actual do debate sobre o Estatuto do Profesorado; balance do Encontro de Ensinos Medios realizado en Euskadi; análise da proposta da LOSE; campaña pola Escola Pública nas distintas Comunidades Autónomas; elaboración do programa do X Encontro de M.R.P.S. de Granada; aprobación da Comisión de Selección de subvencións para Escolas de Verán no territorio MEC; posibilidade de intervención dos M.R.P.S. no deseño dos plans de formación permanente do MEC; a normalización lingüística.

Os colectivos cunha maior constancia na participación nas xuntanzas da Mesa veñen sendo ADARRA, Concejo Educativo de Castela-León, Coordinadora de M.R.P.S. de Andalucía, Murcia, País Valenciano, Aragón, Granada e Baleares.

No mes de Outubro a Mesa

mantivo unha entrevista co Director Xeral de Renovación Pedagóxica, Señor Marchesi. Con referencia ó debate sobre a reforma parece vontade do Ministerio: abri-lo debate a través de diversas instancias: centros educativos, sindicatos, M.R.P.S., Parlamento, Consello Escolar de Estado; ofrecer axudas económicas a Seminarios e Debates sobre a Reforma, afectando a tódalas Comunidades Autónomas, durante os primeiros meses do ano 1988; manter unha constante información do proceso a través de Comunidade Escolar, onde se recollerán as opinións dos distintos sectores implicados.

## ENCONTRO ESTATAL DE M.R.P.S. DE ENSINOS MEDIOS

A Mesa Estatal de Coordinación dos M.R.P.S. organizará do 11 ó 13 de marzo o Encontro Anual de M.R.P.S. de ensinns medios en Llanes (Asturias).

O traballo organizarase en función de tres bloques. O Primeiro de *debate sobre a L.O.S.E*. Funcionarán tres grupos: Ciclo 12/16; Ciclo 16/19; e a Orientación na Reforma. O segundo bloque versará sobre *a Educación en valores*. O terceiro xirará sobre *a Formación do Profesorado*. Tamén se presentarán comunicacións sobre o tratamento integrado da diversidade.

## ELECCIÓNS SINDICAIS

|             | ENSINO PUBLICO NON UNIVERSITARIO |   |      |   |         |   |            |   |        |    |                     | ENSINO UNIVERSITARIO |                  |   |                 |   |                 | ENSINO PUBLICO GALEGO |                      |    |
|-------------|----------------------------------|---|------|---|---------|---|------------|---|--------|----|---------------------|----------------------|------------------|---|-----------------|---|-----------------|-----------------------|----------------------|----|
|             | CENTROS TRANSFERIDOS             |   |      |   |         |   |            |   |        |    | CENTROS NON TRANSF. | TOTALS DELEG.        | DOCENTE UNIVERS. |   | P.A.S. UNIVERS. |   | TOTALS UNIVERS. |                       | TOTAL ENSINO GALICIA |    |
|             | Coruña                           |   | Lugo |   | Ourense |   | Pontevedra |   | TOTALS |    |                     |                      |                  |   |                 |   |                 |                       |                      |    |
| A.S.I.M.E.  | -                                | - | -    | - | 188     | 2 | -          | - | 188    | 2  | -                   | 2                    | -                | - | -               | - | -               | -                     | 188                  | 2  |
| C.S.I.F.    | 637                              | 3 | 296  | 3 | -       | - | 376        | 2 | 1.309  | 8  | -                   | 8                    | 260              | 6 | -               | - | 260             | 6                     | 1.569                | 14 |
| A.N.P.E.    | 1.846                            | 9 | 683  | 6 | 655     | 7 | 750        | 4 | 3.934  | 26 | -                   | 26                   | -                | - | -               | - | -               | -                     | 3.934                | 26 |
| U.G.T.      | 770                              | 4 | 426  | 4 | 195     | 2 | 708        | 4 | 2.099  | 14 | 2                   | 16                   | 151              | 3 | 46              | 2 | 197             | 5                     | 2.296*               | 21 |
| U.C.S.T.E.  | -                                | - | 279  | 3 | 407     | 4 | 1.136      | 6 | 1.822  | 13 | -                   | 13                   | -                | - | -               | - | -               | -                     | 1.822                | 13 |
| CC.OO.      | 856                              | 5 | 306  | 3 | 188     | 2 | 829        | 5 | 2.179  | 15 | 2                   | 17                   | 184              | 4 | 96              | 3 | 280             | 7                     | 2.459*               | 24 |
| C.X.T.G.    | 811                              | 4 | 197  | 2 | 127     | 1 | 659        | 4 | 1.794  | 11 | -                   | 11                   | 185              | 4 | 111             | 4 | 296             | 8                     | 2.090                | 19 |
| S.G.T.E.    | 521                              | 3 | -    | - | 180     | 2 | 683        | 4 | 1.384  | 9  | -                   | 9                    | -                | - | -               | - | -               | -                     | 1.384                | 9  |
| AS.D.U.G.A. | -                                | - | -    | - | -       | - | -          | - | -      | -  | -                   | -                    | 184              | 4 | -               | - | 184             | 4                     | 184                  | 4  |
| I.N.T.G.    | 1.277                            | 7 | 478  | 4 | 254     | 3 | 800        | 4 | 2.809  | 18 | -                   | 18                   | -                | - | 52              | 2 | 52              | 2                     | 2.861                | 20 |



PRECIO: 575 PTAS.

  
nova  
escola  
galega



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.

