

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

7

matemáticas • o galego materia afectiva • a radio na
escola • o “descubrimento”: conquista e colonización
• o movemento de renovación pedagóxica en Galicia
• laicismo: orixes históricas • debate sindical.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACION
7/1988 Xuño.

Publicación galega trimestral de
"Nova Escola Galega".

Edita: Edicións Xerais de Galicia.

Correspondencia: Apartado 577.
36200 Vigo.

CONSELLO DE REDACCIÓN

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

CORRESPONSAIS

A Coruña: Francisco X. Ponte Do campo. *A Estrada:* Manuel Fernández Domínguez. *Barbanza:* Elixio Villaverde. *Bergantiños:* Agustín Lorenzo López. *O Barco:* Roberto Cid. *Ferrol:* Agustín Fernández Paz. *Lugo:* Bríxida Pino Lestao. *O Morrazo:* Xosé Manuel González Barreiro. *Ourense:* Mercedes Suárez Pazos. *Salnés:* Antón Rozas Caeiro. *Santiago:* Antón Costa Rico. *Vigo:* Xesús Rodríguez Jares.

DESEÑO PORTADA

M. Janeiro.

FOTOGRAFÍA

Manuel Sendón. Manuel J. Vicente. Anxel Iglesias. Elixio Villaverde. Cal 3, Tachi Barreiro.

ILUSTRACIÓN

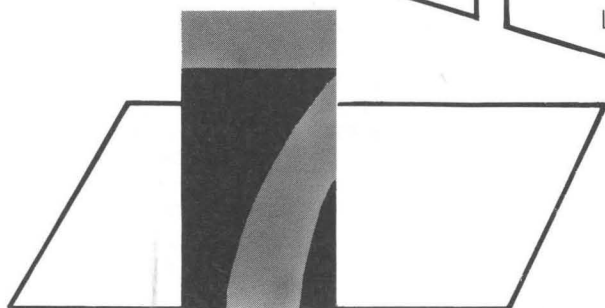
Manuel Janeiro.

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

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

Fotocomposición e montaxe: MARIN (Vigo).
Imprime Gráficas NUMEN
Dep. Leg. C-22/1986

EDITORIAL	2
O TEMA: A EDUCACIÓN MATEMÁTICA	
● A educación matemática	3
● As pontes de Königsberg	7
● Os bloques lóxicos na educación infantil	9
● A volta ciclista	13
TRADUCCIÓN	
● As matemáticas na década dos noventa	15
O ESTADO DA LINGUA	
● O galego, materia afectiva	20
TESES	
● A relixión é importante de máis para lla deixar ós cregos	24
EXPERIENCIAS	
● Ondanova: a radio na escola	26
● A percepción: disfroita que algo queda	32
● Aplicación dos xogos de simulación á metodoloxía de ensino da xeografía económica	36
INFORMES	
● O desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia	37
RECURSOS	
● O "descubrimiento": conquista e colonización	39
ARRINCATA	
● Para o verán	45
LITERATURA INFANTIL	
● Libros para o inverno	60
HISTORIA	
● Escolarización e laicismo, orixes históricas	62
ENTREVISTA	
● Daniel Novara ou a proposta organicomediterránea de educación para a paz	64
PANORAUULA	
● Debate sindical	68
● A Xunta adicará 87.000 millóns a educación	74
● II Encontro Galego de Educadores pola Paz	75
HEMEROTECA	77
LEXISLACIÓN	81
LIBROS	82
OUTROS MATERIAIS	85
COMICTECA	87
TACHOLA	88



Que se reformen

Mentiríamos se dixeramos que estamos contra o Conselleiro, o Ministro, as APAS e os medios de comunicación cando din que “os profesores son a clave da reforma”. Do que non estamos tan seguros é do sentido que uns e outros lle dan a esa afirmación.

¿Entenden eles que é impensable unha transformación do ensino sen modificar o papel do profesor pasando de ser un repartidor de saber a ser un organizador das aprendizaxes? ¿Están pola autonomía do centro e do profesor para delimita-lo currículo tendo en conta o seu entorno e os seus particulares alumnos? ¿Entenden connosco que a renovación pedagóxica non é só unha cuestión de vontade individual senón, e sobre todo, de recursos nos centros, de formación planificada e organizada, de investimentos?.

Non vaia a se-lo caso que a consabida frase —“a clave da reforma son os profesores”— non sexa unha cortina de fume —a primeira— para agachar outras responsabilidades máis principais, coma a da Consellería de Educación que non fixo unha experimentación propia deseñando un modelo específico para Galicia; que aínda non se comprometeu a levar adiante as 13 medidas anunciadas no “Libro blanco”; que non ten un modelo de formación do profesorado; que por non ter non ten nin tan sequera un mapa escolar para toma-las decisións máis elementais sobre equipamentos.

A cuestión é que a estas alturas do século XX parecen rexurdir vellas concepcións sobre a educación que non levan a ningures: O mestre como portador dunha vocación milagreira que remedia tódalas calamidades da escola, a escola como reparadora de tódolos desgaisados sociais, a educación para o lecer, a paz, o medio ambiente como garantía de que non haberá marxinação, guerra ou contaminación no futuro. Pero ¿non está claro que pouco pode face-lo cursiño de tres días sobre a droga ó lado do responsable de urbanismo que diseña un barrio de 20 habitantes por metro cadrado, sen parques, sen biblioteca, sen campos de deportes, etc.? ¿poderá convence-lo profesor de educación para a saúde ós seus alumnos da importancia da hixiene bucal cando os retretes do seu centro están permanentemente suxos?, ¿poderá falar o profesor de educación para a convivencia da igualdade de oportunidades cando os alumnos de COU do Instituto aproban menos cós do Colexio privado?, ¿vai tragar un neno as normas do tráfico cando o conductor do autobús salta os semáforos vermellos para chegar a tempo ó seu segundo servicio?, etc., etc.

Eles, administradores, inspectores, conselleiros, coordinadores, deputados, pais, televisións, xornais, tamén educan. ¡Que se reformen!.

A Folga

A folga dos profesores do ensino público non universitario esixe unha análise que as circunstancias —este número xa pechado e no prelo, e o conflito aínda aberto— reclaman deixar para máis adiante. Pero en calquera caso, non hai dúbida de que, sexan cales sexan as saídas, que conduzan á resolución do contencioso, as súas pegadas van ser importantes e duradeiras. Despois da folga —un “despois” aínda hipotético cando se escriben estas liñas— a ollada sobre a problemática educativa non poderá ser idéntica á de antes.

A calidade da escola pública, a reforma do sistema educativo pasa tamén, entre outros aspectos, pola tarefa ben feita do mestre, e por tanto por todos aqueles condicionantes que afecten a súa persoa, a súa profesionalidade, as súas retribucións, consideración social e protección civil.

A desigualdade do tratamento económico dos profesores respecto dos outros funcionarios é un exponente da pouca consideración social que ten, hoxe, o oficio de mestre, susceptible da opinión e da crítica de todos. A tarefa do mestre non é unha función repetitiva, e cada vez está máis vencellada ós cambios estruturais e ambientais dos que os mestres non poden ser alleos.

Mención aparte merece o lamentable papel que nesta folga adopta a Consellería de Educación facendo deixación expresa das súas competencias e responsabilidades. Neste aspecto, como noutros, os galegos atopamos aínda razóns suplementarias para a queixa e, se se nos permite a expresión, o cabreo.

A educación matemática

Francisco Álvarez Fonterla

Partindo da idea expresada por Gaston Mialaret de que "a pedagogía do cálculo e das matemáticas, non pode ignora-la evolución actual das mesmas matemáticas, os progresos da Psicoloxía e a evolución extraordinaria dos métodos e técnicas de ensinanza" (1), é desde a perspectiva que tentamos de dar significación e contido á EDUCACIÓN MATEMÁTICA pola que apostamos dun xeito decidido.

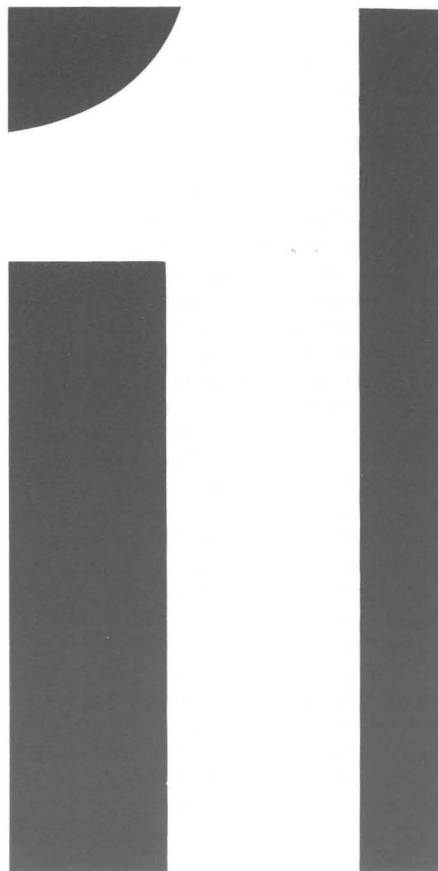
1.—¿POR QUE ENSINAR MATEMÁTICAS

Ainda que moitos poidan considerar obvia esta inicial pregunta, nós, pola contra, entendemos que tras dela poden estar agachados tódolos graves problemas dos que adocece a ensinanza da matemática. Encetamos a nosa resposta, dicindo que toda disciplina debe a súa presenza no currículo escolar se contribúe, coas súas aportacións, a acadar as metas ou fins da educación escolar.

Entendemos que tales obxectivos xerais, se poden resumir en: formar cidadáns útiles, con conciencia de selo, transmitir unha cultura a tódolos alumnos, e acadar en cada individuo o maior nivel de desenvolvemento de tódalas súas potencialidades.

Por outra parte, consideramos que o futuro, que van vivir os actuais alumnos de E.X.B., é incerto e cambiante polo que non debe existir un modelo único de formación, xa que "canto mais se impón o modelo, pola súa aparente perfección lóxica, máis se fixa o estereotipo e se imposibilita o cambio" (2)

En consecuencia co dito, tan fundamental é que o alumno, ó longo do proceso escolar obrigatorio, acade os básicos *coñecementos, técnicas e habilidades* para entenderlo mundo no que vive e vivirá, como que desenvolva ó máximo unha serie de *actitudes*: de autonomía e solidariedade, crítica e de investigación, e de acción. Neste senso, suscribimos a opinión de Piaget, cando di: "o principal obxectivo da educación e formar homes capaces de facer cousas novas, non sinxelamente repetilo que fixeron outras xeneracións; homes creadores, inventores e descubridores. O segundo obxectivo e formar mentes críticas, que podan verificar e non aceptar canto se lles ofrece. O grande perigo de hoxe son os



FORMA: 0% FONDO MASA

slogans, as opinións colectivas, as verdades prefabricadas. Precisamos alumnos aotivos, que aprendan cedo a obter resultados por se mesmos, en parte pola súa actividade espontánea, en parte gracias ó material que nós lles ofrezamos".

Vexamos pois, se a Matemática fai aportacións válidas de cara a conseguir tales metas da educación escolar. Referido ós *contidos*, pensamos que:

—a matemática é un feito de civilización e en toda revolución científica

a súa aportación e de primeira orde.

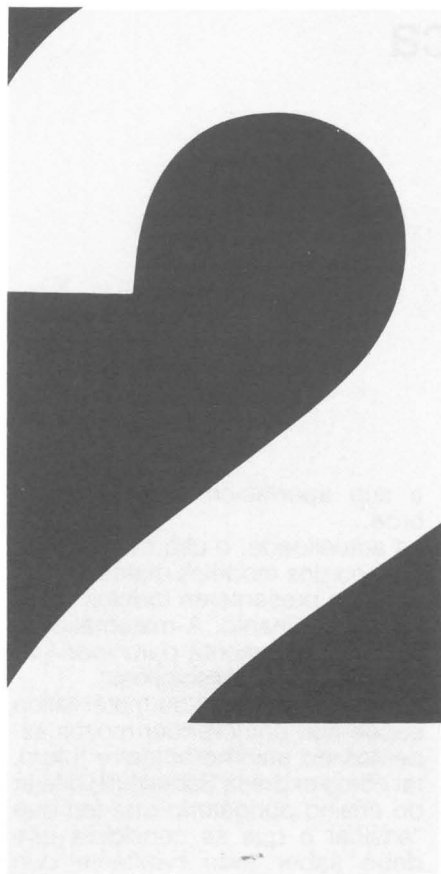
—na actualidade, o uso da matemática, ou dos modelos matemáticos, atópase presente en tódolos eidos do coñecemento. A matemática é a mellor ferramenta para todo coñecemento interdisciplinar.

—o descoñecemento da matemática supón non comprender moitos aspectos do entorno actual e futuro, tal como expresa Santaló (3) ó falar do ensino obrigatorio que ten que "ensinar o que se considera que debe saber todo habitante dun país. Denomínase alfabetización matemática e todo cidadán que descoñeza o que nela se ensina ten de ser considerado como analfabeto matemático".

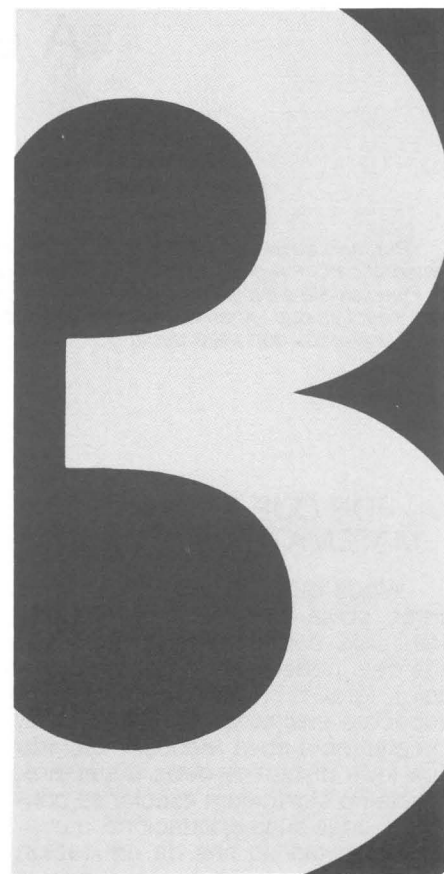
Con referencia ás *actitudes*, diremos que a educación matemática supón, primordialmente, acadar unha organización lóxica do pensamento, o que contribúe á propia construción do pensamento e á posibilidade de descubrir o que hai de certo ou falso na grande cantidade de información que o alumno recibe, e que se lle presenta arroupada de datos e cifras: descubrir formas xerais baixo das apariencias.

A verdadeira educación matemática consiste en encarar ó alumno cun problema, xa que "baixo o problema máis sinxelo, escóndese unha fórmula matemática... estudar matemáticas é esencialmente aprender a razonar e *habituarse a tomar conciencia do propio razonamento*" (4).

Desde este prantexamento, a educación matemática non persegue só que o alumno adquira hábitos correctos de pensamento, o que xa é importante, senon dar pulo ó desenvolvemento das actitudes citadas e que fan que o alumno tome conciencia do seu "propio eu" en formación e sexa capaz de aplica-lo seu pensamento, e xa que logo os coñecementos aprendidos, a novas situacións problemáticas:



FORMA: 10% FONDO: MASA



FORMA: 20% FONDO: MASA

2.—¿CAL É O PAPEL DA MATEMÁTICA NA ESCOLA?

Esta é a segunda pregunta que nos formulamos, que presentada dun xeito máis académico sería defini-los obxectivos da matemática escolar. É precisamente a definición de obxectivos a cuestión fundamental na planificación do deseño curricular, entendidos como o resultado que esperamos acadar o alumno ó remate do seu proceso de ensinanza aprendizaxe, de tal xeito que o seu grao de consecución manifestará os reais resultados escolares. E xa que estamos a falar de educación xeral e básica, teremos que deseñar uns obxectivos para a educación matemática de tal xeito que "tódolos rapaces accedan a ela se queremos evitar pecha-la porta da ciencia matemática á maioría, como ocorreu no pasado e como ocorre hoxe na meirande parte dos casos" (5).

Se aceptamos que a "educación" e a "matemática" son actividades dos homes, teremos que aceptar que a "educación matemática" tamén; en consecuencia podemos afirmar que os obxectivos da educación matemática que nos podemos pran-

texar hoxe, non teñen por que coincidir cos existentes, máis ou menos explícitos, no tempo en que nos "esplícidados" matemáticas.

Todos aqueles relacionados coa ensinanza da matemática están de acordo en afirmar que dita ensinanza ten que aportar ós alumnos *información* (coñecementos, técnicas, habilidades) e *formación* (ensinar a pensar lóxicamente). O problema xurde cando enfrentamos ámbolos dous aspectos, cando establecemos proporcións entre eles ou cando prantexamos a primacía dun sobre outro.

Perante moito tempo considerouse como obxectivo xeral fornecer coñecementos cunha inmediata aplicación na resolución de determinado tipo de problemas. A ensinanza reducíase, practicamente, ó "cálculo", podéndose afirmar que o "gran obxectivo foi eminentemente práctico ou utilitario" (6), xa que se centra en ensinar como resolver situacións moi concretas e escasamente vencelladas á realidade do alumno.

Máis, tan significativo como o contido do que se ensinaba era como se ensinaba, o que ten orixinado o que hoxe denominámo-la "presentación tradicional da matemática", tipificada porque ó alumno se lle da a "regra", a "norma", a "receta" que ten de usar en cada caso; ensínaselle o que ten que facer. O importante é facer, o máis axiña posible, multiplicacións e divisións, deixando a comprensión destas operacións relegada a segundo plano, o primordial é a rápida e correcta aplicación da regra dada, que non explicada e moito menos comprendida.

Tal práctica levou a primar desmesuradamente a memoria diante da comprensión, e deste xeito encetábase o traballo sobre unha operación coa memorización da "táboa", identificando o feito de sabe-la táboa con sabe-la operación. Isto tivo como consecuencia que a práctica matemática do alumno, se convertira en algo puramente mecánico, baseado na repetición de fórmulas ou regras que aplicaba dun xeito completamente inconsciente ou irracional, coa esperanza de chegar ó resultado correcto.

Son os resultados obtidos polos alumnos que "padecen" este modelo de ensinanza das matemáticas, os que provocaron a crise do mesmo. Amósanse que se ben o alumno aplicaba correctamente as "reglas" en situacións coñecidas, polo seu uso continuado non podía facelo en situacións novas ou distintas das presentadas na aula, xa que "se só se lle deron xeitos fixos e mecánicos defacer diante situacións fixas, fica

axiña rezagado o desconcertado diante ds novas situacións" (7). Os alumnos usaban mais non razonaban, e xa que logo a súa incapacidade para descubri-los aspectos comuns en situacións aparentemente distintas.

Da necesidade de superar tal situación e de acadar que o alumno "faga" matemáticas, no senso de que sexa quen de aplicarlos coñecementos aprendidos en calquera situación, é de onde xurde un novo obxectivo xeral da educación matemática na educación xeral e básica é acadar que os alumnos comprendan se estruturas fundamentais da matemática e desenvolve-las capacidades e destrezas para un mellor uso das mesmas nas diversas situacións da vida. Esta visión, traducímolos como a necesidade que temos de centrarse na comprensión real dos conceptos, principios e procesos matemáticos, e esto en todas as etapas da educación matemática.

Ou dito con palabras de Z. P. Dienes (8), obxectivo fundamental que debe perseguir-la educación matemática "non é outro que a comprensión completa de tódolos detalles da actividade matemática por tó-

dolos rapaces da escola”, e para acadalo, tipifica as características que debe ter todo proxecto de currículo de matemáticas:

- 1.—Poñer énfase na estrutura da asignatura.
- 2.—Prima-los aspectos de “significado”, “comprensión” e “descubrimiento”, en contra da memorización de procesos específicos.
- 3.—Dar pulo as aptitudes “positivas” diante do que facer matemático. Recomendando unha “participación emocional” na actividade matemática como base para unha aprendizaxe motivada.
- 4.—Ampliación do contido mais aló das “Catro regras” convencionais, destacando a importancia dos aspectos topolóxicos e xeométricos.
- 5.—Metodoloxicamente usar da indución, sempre que sexa posible, como precedente de todo proceso deductivo.

Esta tendencia a favorece-los aspectos formativos sobre os informativos, xustificámola desde a convicción de que cando os actuais alumnos da E.X.B., apliquen na súa

futura profesión os coñecementos aprendidos no colexio, de pouco lle serviran, entón o que contará serán as capacidades, de todo tipo que teñan desenvolvidas: se aprenderon a razonar, a relacionar, a percurar información, a observar, a inventar... en consecuencia, coidamos que máis que aprender moitas cousas concretas, interesa desenvolver nos rapaces as capacidades e aptitudes que máis interesen para a súa vida futura.

Por outra banda, Skemp (9) lémbrenos que “o que se impón á meirande parte dos rapaces... se seguindo regras memorizadas dun xeito mecánico... non só é aburrido (pola falta de significación), é máis árduo, xa que as regras desconectadas son máis difíciles de lembrar ca unha estrutura conceptual integrada”, o que significa que un individuo adoito a usa-lo pensamento conceptual estará en mellores condicións para adaptarse ó medio e conformalo entorno ás súas propias necesidades, que se só coñece regras concretas para aplicar a situacións coñecidas.

De tódolos xeitos insistimos en que unha verdadeira educación matemática non pode encarar, dun xeito antagónico, estes dous grandes obxectivos: CALCULAR E RAZONAR. Entendemos que dar prioridade ó razonamento non significa rexeitalo cálculo, senón que a diferencia está no xeito de entendelas cousas. Non se trata de dar técnicas feitas, senón de oferta-lo xeito de adquerilas que precisen... o alumno ten que aprender a calcular, e aprender significa que comprende, entende eazona todos e cada un dos pasos do algoritmo que está usando, e polo tanto non aplica mecanicamente unha regra que lle ven dada.

3.—A MODERNA ENSEINANZA DA MATEMÁTICA

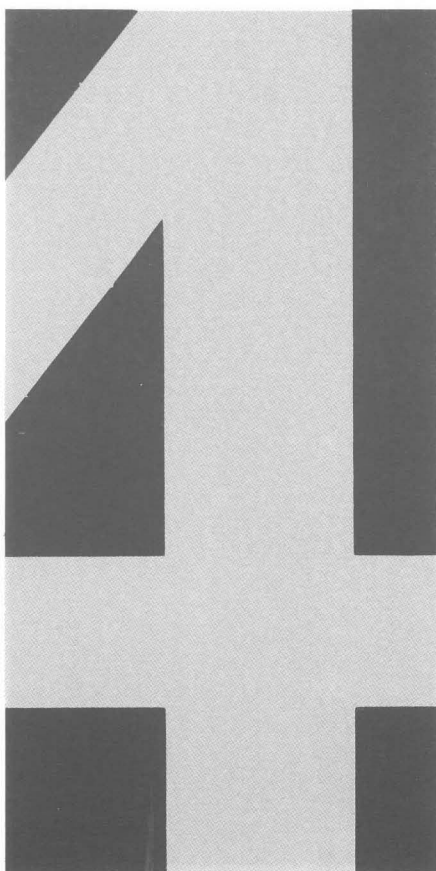
Pensamos que hai unanimidade entre tódolos que dalgún xeito teñen que ver coa educación matemática en que o obxectivo xeral formativo e os actuais contidos van vencellados cos *métodos modernos da enseñanza activa*, dado que o coñecemento constrúe a partir da actividade do alumno. Temos moi claro que os conceptos non se ensinan, senón que se aprenden, ata o punto que podemos afirmar que para facer unha moderna enseñanza da matemática é *máis importante cómo ensinamos ca qué ensinamos*.

En consecuencia, temos que prantexar deslindar dous conceptos que se trabucan a cotío: unha cousa é unha didáctica moderna da matemática e outra unha didáctica da matemática moderna. Dita clarificación lévanos a considerar que podemos facer un ensino totalmente tradicional por moito que se traballe a chamada “matemática moderna”. Coidamos que se trata de deseñar unha “ensinanza moderna das matemáticas”, como pedía Freudenthal, e non só dunha “ensinanza das matemáticas modernas”.

Dende esta perspectiva, ubicamos en primeiro termo a metodoloxía didáctica empregada, ou dixo doutro xeito, para nós teñen prioridade as EXPERIENCIAS DE APRENDIZAXE sobre os CONTIDOS seleccionados; e dentro delas, aquelas experiencia de aprendizaxe que dan pulo ás actitudes de INVESTIGACIÓN ou DESCUBRIMENTO, no senso de que sexa o alumno o que probe, especule e atope por se mesmo as xeneralizacións, que constitúen as “regras” ó uso das matemáticas.

Deste xeito, o alumno ten que poñer en xogo, en primeiro termo, as súas facultades de razonamento para elaborar-las xeneralizacións, para chegar a estar en disposición de aplicarlas ás novas situacións.

FORMA 30% FONDO MASA



FORMA 40% FONDO MASA



Empregar unha metodoloxía didáctica baseada no descubrimento supón, en primeiro lugar, muda-la actitude do mestre, xa que non debe percorrer-la "posta correcta", senón a actitude de busca, facendo incapa na actividade dinámica do alumno máis ca no aspecto estático da reesposta. Porén esta actitude de busca do alumno, entendémola como "descubrimento dirixido" polo mestre, xa que o papel deste é fundamental para que o alumno poda descubrir algo na matemática. É a acción do mestre, o material que usa e as experiencias de aprendizaxe que propón ós seus alumnos, a que provocará que estes desenvolvan as súas estruturas mentais, desenvolvan o seu interese e curiosidade por coñecer o "por que" das situacións matemáticas.

Entendemos que a verdadeira actividade matemática é encarar ó alumno cun problema, sendo, xa que logo, o "método de resolución de problemas" a mellor concreción matemática da estratexia metodolóxica de investigación: **FACER MATEMÁTICA É RESOLVER PROBLEMAS**. Na resolución dun problema están presentes tódolos aspectos que dificultan a aprendizaxe da matemática, pois un problema "é unha situación

que implica un obxectivo ou propósito que hai que conquistar, hai obstáculos para acadar propósito, e require deliberación, xa que quen o aporte non coñece ningún algoritmo para resolvelo. A situación é xeralmente cuantitativa ou require técnicas matemáticas para a súa resolución, e ten de ser aceptado como problema por alguén antes de que poda ser chamado problema" (10).

Para rematar, quixeramos comentar brevemente a coñecida expresión piagetiana de que "os conceptos derivan da acción", que da soporte teórico a toda metodoloxía activa. Piaget distingue dous tipos de experiencia: a "experiencia física" que consiste en actuar sobre os obxectos e en descubrir propiedades por abstracción a partir deles; e a "experiencia lóxico-matemática" que consiste en actuar igualmente sobre os obxectos, mais, neste caso o descubrimento de propiedades por abstracción, non é a partir dos obxectos, senón das accións que o individuo faga con eles. Tamén Piaget afirma que o coñecemento non xurde polo contacto cos obxectos, senón que require a "asimilación" dos obxectos os diversos xeitos de actividade do individuo, o coñecemento resulta, pois, do achegamento entre as estruturas lóxico-matemáticas, resultantes das accións, e os datos experimentais, resultantes das propias accións.

O outro factor, xunto coa experiencia adquirida, é a linguaxe precisa para a estruturación do coñecemento, xa que o seu traveso, o rapaz pode: describir, preguntar y contestar prantexar e resolver problemas; que son tres situacións fundamentais no aprendizaxe da matemática, que lle van permitir crear sistemas o englobar nestes os nosos coñecementos, e cuestionanse o seu propio coñecemento, desestructuralo e sustituí-lo por outro máis satisfactorio. Estas situacións poden xurdir dun xeito espontáneo no rapaz, mais será o propio mestre, xeralmente, quen terá que asumir directamente o papel de crear tales situacións e gradualas con dificultade crecente segundo a idade mental dos seus alumnos.

F.A.F.

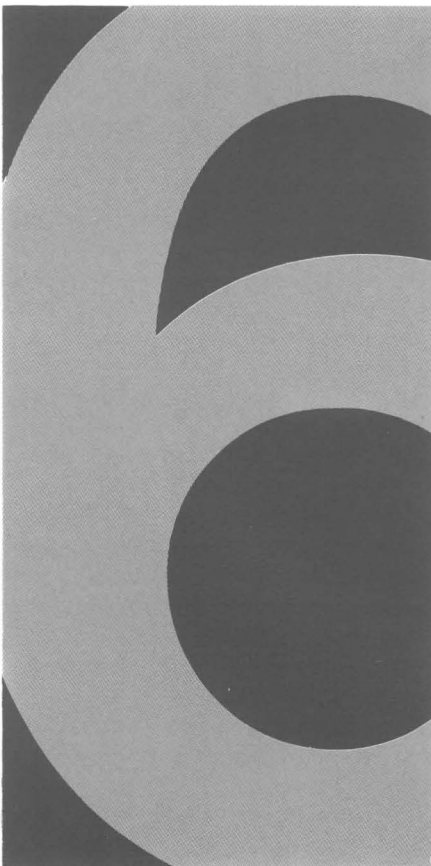
ILUSTRACIONES: M. J.

NOTAS

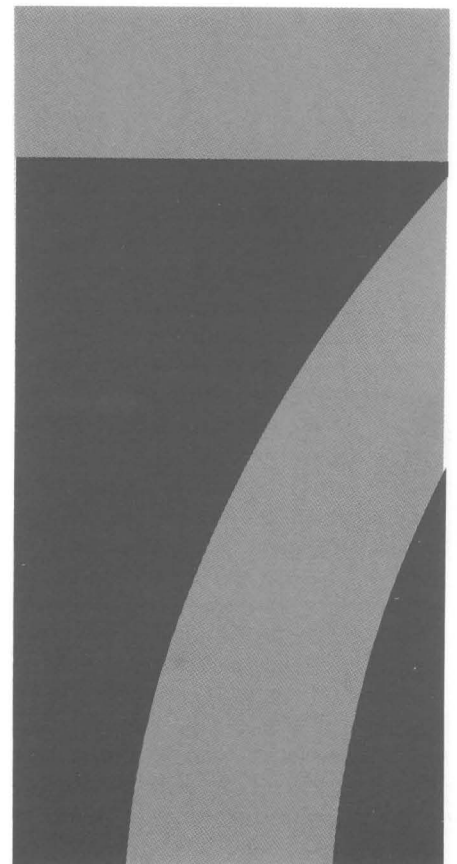
- (1) MIALARET, G. (1977): Las matemáticas: cómo se enseñan, cómo se estudian *Pablo del Rio., Madrid (p.5)*

- (2) VIAL, J (1982): "Los objetivos de la formación de los maestros" en *DEBESSE, M. e MIALARET, G.:* la formación de los enseñantes *Oikos-Tou Barcelos (P. 96)*
- (3) SANTALO, L.A. (1975): La educación matemática hoy. *Teide: Barcelona (pag. 39)*
- (4) MIALARET, G. (1977) , *op cit, (p. 13 y 14)*
- (5) DIENES, Z.P. (1977): Las seis etapas en el aprendizaje de los matemáticos *Teide. Barcelona (p.8)*.
- (6) CAMPOS, L.M. (1976): "PARA QUE ENSEÑAMOS MATEMÁTICA" *Limén, n.º 53. (p. 85, p. 88)*
- (7) AIZPÚN, A. (1979): Teoría y didáctica de las matemáticas *Vicens-Vives. Barcelona (vd. I, p. 12)*
- (8) DIENES, Z.P. (1975): Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escuela primaria. *Paidós. Buenos, Aires (p. 87)*.
- (9) SKEMP, R. (1980): Psicología del aprendizaje de las matemáticas. *Teide. Madrid. (p. 35)*.
- (10) *GRUPO CERO (1984): De 12 a 16: Un proyecto de curriculum de matemáticas Mestral. Valencia. (p. 95)*

FORMA 50%. FONDO MASA



FORMA 60%. FONDO MASA



As pontes de Königsberg

Grupo Matemáticas (*)
(Nova Escola Galega. A Coruña)

Cóntase que aló polo século XVIII, nos ambientes tabernarios da cidade universitaria de Königsberg, usábase, a xeito de novatada a seguinte broma: "pagarás unha ronda de cervexas de non pasar por tódalas pontes da cidade, de tal xeito que só pases unha vez por cada unha das sete que hai".

A ubicación das pontes era a seguinte:

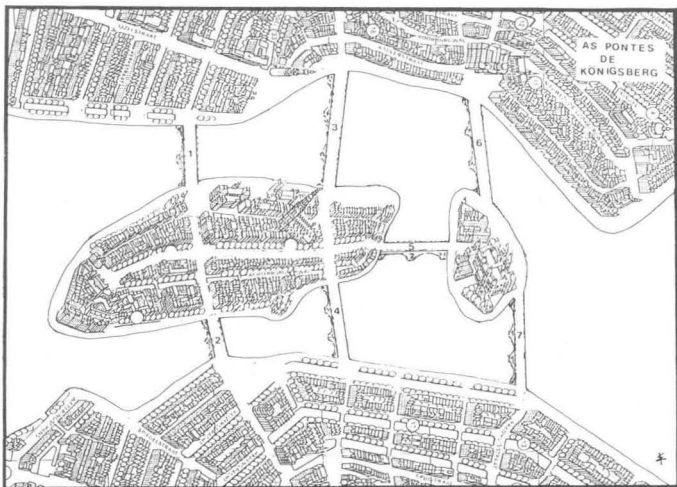
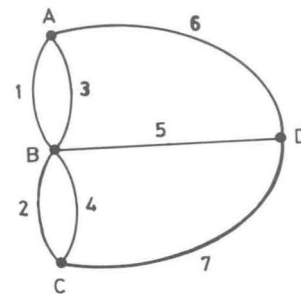


GRÁFICO 1



Todo o mundo que o intentaba remataba pagando, xa que non é posible cumprir coa condición imposta.

ACTIVIDADE.– Pintar no chan da aula, do pasillo ou no patio, o "plano" da cidade de Königsberg, do suficiente tamaño para que os rapaces podan "pasear" por él. Provoca-lo debate sobre as posibles causas de tal imposibilidade.

Esta historia chegou ós ouvidos de Euler que empezou a matinar unha demostración matemática que explicase a imposibilidade de gañar tal aposta.

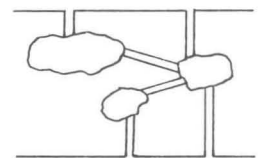
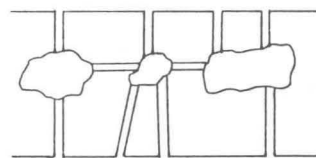
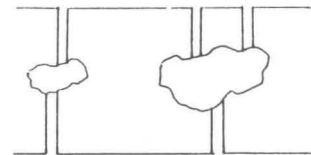
O ano de 1735 pódese considerar como a data de nacemento da Topoloxía, xa que foi cando Euler amosou diante da Academia Rusa de S. Petesburgo a súa explicación ó enigma das pontes de Königsberg.

Ó pasar ó papel, troca a terra firme por "pontes" e as pontes por "liñas" que achegan a tales puntos. (gráfico 2).

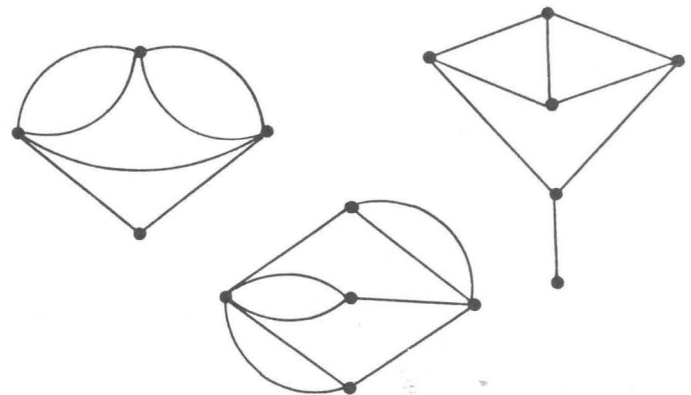
Logo o problema consiste en percorrer ou debuxa-la figura con trazo, sen pasar dúas veces pola mesma liña. Dito dun xeito matemático o problema redúcese a **PERCORRER UNHA GRAFICA, GRAFO OU REDE.**

ACTIVIDADE

1.–Debuxar na pizarra algúns posibles "mapas" e que os alumnos os transformen en "redes".



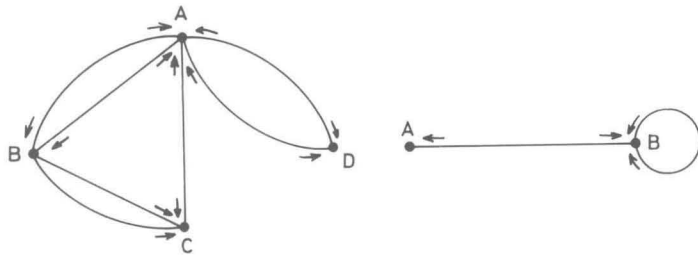
2.–Transforma-las seguintes "redes" en "mapas".



Mais, ¿que se entende por "grafo" ou "rede"?

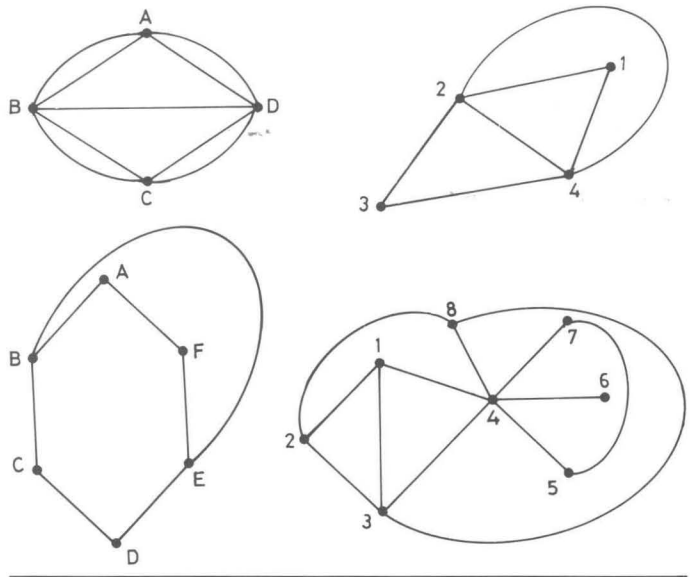
"unha configuración formada por un número finito de puntos (VÉRTICES) e un número finito de liñas (ARCOS)".

Sendo os vértices os puntos extremos dos arcos. Dous arcos calquera, teñen como máximo un vértice común. Un vértice é PAR ou IMPAR segundo sexa par ou impar o número de arcos que concorren nese vértice.



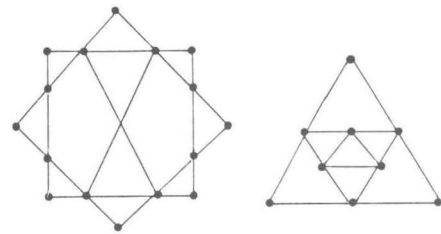
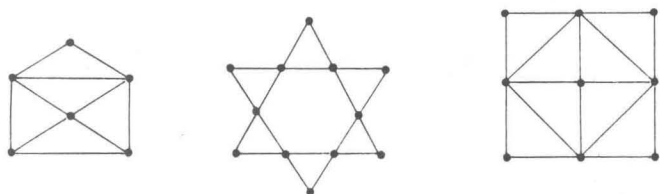
Dícese que se percorre unha rede, cando é posible pasar por tódolos seus arcos unha soa vez.

ACTIVIDADE.—Indicar nas seguintes redes o número de arcos, de vértices pares e vértices impares.



A explicación atopada por Euler con respecto ás pontes de Königsberg, ten moito que ver co número de vértices (pares ou impares) da rede en cuestión.

ACTIVIDADE.—Aquí hai diversas redes. Indica aquelas que se poden percorrer no sentido antedito. A partir desta información tentar establecer unha "xeralización" que nos poida dar una regra para saber, de antemán, que redes son percorribles:



A SOLUCIÓN DE EULER:

Unha rede se pode percorrer, comenzando e rematando no mesmo vértice, se a rede só ten vértices pares. Se a rede contén, ó sumo, dous vértices impares tamén pode ser percorrida, máis, neste caso, non é posible remata-lo percorrido no vértice inicial.

Deste xeito ven explicada a imposibilidade de percorrer-las sete pontes da cidade de Königsberg, xa que o "grafo" ou "rede" de tal situación ten máis de dous vértices impares.

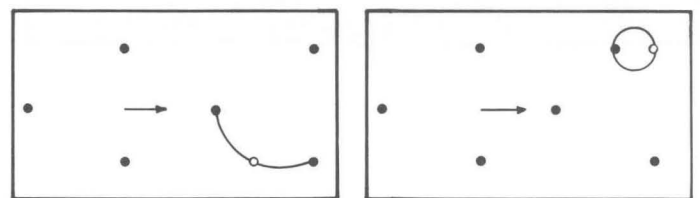
ACTIVIDADE.—Inventar redes que poidan ser percorridas sen pasar dúas veces polo mesmo arco.

O XOGO DO "DRAGO"

Este xogo, como tantos outros, preséntao Martín Gardner no seu libro "CARNAVAL MATEMÁTICO, publicado por Alianza Editorial.

O xogo comenza debuxando nos puntos sobre unha folla de papel, o número de puntos que se recomenda para novatos son tres ou catro.

Xogan dous xogadores, por turnos nos seus movementos. Un movemento estriba en trazar unha liña que achega un punto con outro ou con él mesmo; e logo pintar sobre a liña, en calquera parte, un novo punto.

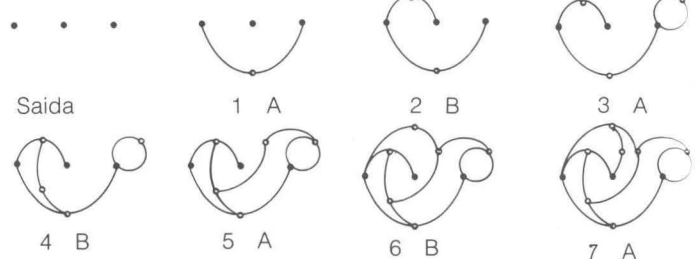


Cómpre suxeitarse as dúas seguintes regras.

- a liña a debuxar pode ter calquera trazado, mais non se pode cruzar ou cortar á outra xa debuxada.
- un punto fica eliminado, cando deste saen ou chegan tres liñas.

Gaña o xogo, o xogador que fai o último movemento.

UNHA PARTIDA



Gaña A, xa que B non pode mover.

Os bloques lóxicos na educación infantil

Grupo de Preescolar (*)
(Nova Escola Galega, A Coruña)

LIMIAR

Somos conscentes de que, para que calquera proposta de traballo teña éxito no Preescolar, hai que partir do xogo. Nos xogos, os rapaces realizan experiencias de xeito natural e espontáneo, pero raras veces son quen de darlle o mesmo senso lóxico que a nós, como profesionais nos interesaría. Esta é a razón de que rematemos botando man de xogos dirixidos ou materiais estruturados para despertar nos pequenos as ideas que pretendemos.

Concretando o asunto no pensamento lóxico-matemático e elexindo entre os diferentes materiais que hai no mercado, centrámolo no traballo nos *Bloques Lóxicos* ideados por Z.P. Dienes, material moi estruturado e con grandes posibilidades desde o preescolar ata...

Os bloques lóxicos é un material sensorial baseado en cualidades moi asequibles ó neno: cor, forma, tamaño, grosor. Son 48 pezas construídas de xeito que cada unha ten catro atributos, e todas se diferencian entre si, polo menos nunha cualidade.





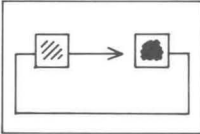
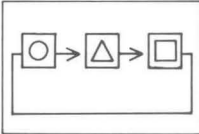
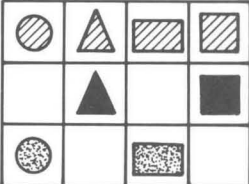











Traballamos cos bloques lóxicos en Preescolar porque é un material atractivo e doado de manipular; perfec-

tamente estruturado, en contraste co material ambiental. Porque todo o que poida aparecer de conceptualización no traballo do preescolar pode ser abordado cos bloques lóxicos: preto/lonxe, arriba/abaixo, alto/baixo, antes/despois... Porque as súas posibilidades de traballo non se esgotan no preescolar. Os xogos pódense complicar ó longo da EXB.

Para traballar cos bloques lóxicos, como con calquera outra aprendizaxe, debemos seguir, no posible, este proceso:

- 1.º Traballo co propio corpo e co dos outros.
- 2.º Con material ambiental.
- 3.º Con material diverso non estruturado.
- 4.º Con material estruturado.
- 5.º Plasmar sobre gran cartel.
- 6.º Traballo individual sobre papel.

Tendo en conta isto presentamos unha secuencialización do que sería o traballo cos bloques lóxicos no Preescolar e Ciclo Inicial.

CUALIDADES				MATERIAL PARA TRABALLAR COS BLOQUES LOXICOS								
ATRIBUTOS	<u>Cor</u>	<u>Grosor</u>	<u>Tamaño</u>	<u>Forma</u>	<p>—Xogos de Bloques Lóxicos.</p> <p>—Etiquetas cos atributos: 11 afirmativas e 11 negativas.</p> <p>—Hule branco do tamaño da alfombra no que se pegarán os bloques recortados en "aironfix".</p> <p>—Dados para as cualidades: en cada cara os atributos.</p> <p>—Modelos para reproducir.</p> <p>—Códigos para as series.</p>							
	 vermello	 groso	 pequeno	 cuadrado					<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>—Códigos para transformacións.</p> <p>—Táboas para completar.</p> <div style="text-align: center;">  </div>			
	 amarelo	 delgado	 grande	 círculo								
	 azul			 triángulo								
			 rectángulo	<p>—Táboas de dobre entrada.</p> <p>—Confección de xogos máis complicados nos que o neno terá que fixarse na cor e na forma do camiño para poder coloca-la pezas.</p>								
												

1.-ACHEGAMENTO

1.1. TRABALLO LIBRE COS BLOQUES LÓXICOS

- Darlle-la caixa dos Bloques, tanto en grupo como de maneira individual, e observar o que se lles ocorre facer con eles: roda-los redondos, construír torres, buscar equilibrio con diferentes pezas, representacións planas, ...
- Axudarlles a razoa-las súas experiencias e sacar conclusións delas: por que o triángulo por unha punta non se sostén, por que unha torre que ten como base pezas pequenas ten máis probabilidades de caír ca outra empezada con pezas grandes, por que as composicións planas teñen máis posibilidades, ...
- Anota-las observacións para posibles reprints do noso plan de traballo.

1.2. INVITACIÓN A QUE BUSQUEN AS FORMAS DOS BLOQUES LÓXICOS EN OBXECTOS DA VIDA REAL

- Vexo-vexo.
¿que ves?
unha cousa.
¿que cousa é?
é unha cousa... (cor, forma, tamaño, grosor).
- Da Habana ven un barco cargado de cousas.... (redondas, amarelas, pequenas, grosas,...).
- Unha pelota, ¿é redonda?
redonda, redonda, redonda (facendo o redondo coa man no ar).
A miña man, ¿é redonda?
silencio, silencio, silencio (dedo índice na boca mentres o din).
- ¿Que pode ser isto? (mostrámoslle un triángulo por exemplo).
Pode ser un tellado, unha tenda dos indios, un gorro,...
- Nomear, debuxar, buscar fotografías, recortar,... cousas que teñan determinada característica: azuis, cadrados, grandes,...
- Extender tódolos bloques no chan, mostrarlle un e que pisen esa forma, cor, tamaño,...
- Nun hule branco do tamaño da alfombra coas formas, cores, tamaños, grosos pegados en "aironfix", xogar a pisa-los que teñan a mesma característica có que se lle mostra.
- Pór unha corda, aro,... cun Bloque dentro para que metan cousas da clase que teñan esa característica.
- Mostrarlle un obxecto e que eles collan o bloque ou bloques que máis se lle parezan. Verbalízalo porqué.

1.3. COMPOSICIÓN DE FIGURAS COS BLOQUES LÓXICOS

É conveniente analizar con eles os elementos que forman parte das súas composicións. En caso necesario recorrerase ás referencias de experiencias anteriores. Por exemplo recordamos como son as rodas do coche e con que bloques poderíamos completalo.

1.4. REPRODUCCIÓN DE MODELOS DADOS

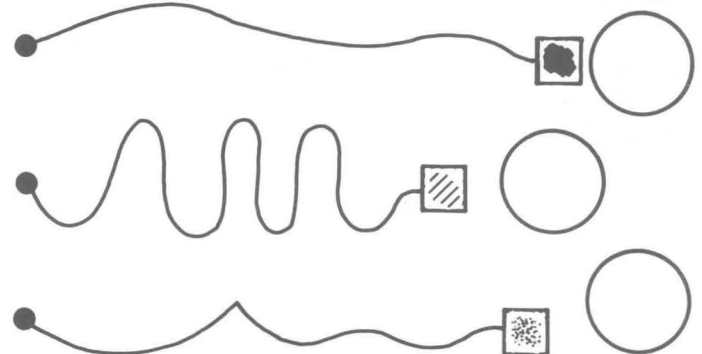
- Tendo diante o modelo.
- Quitalle a mostra e que intente reproducilo.



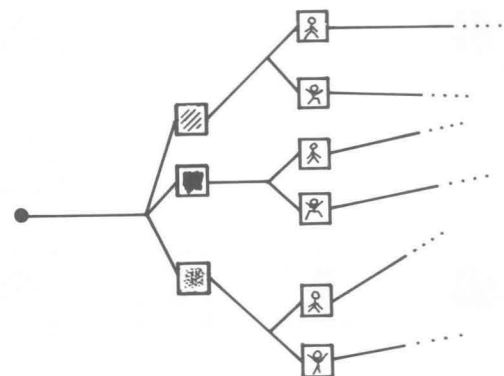
- Volver a darlle-la posibilidade de compór figuras libremente porque despois de traballar con modelos, seguramente farán construcións máis ricas.

2.-RECOÑECER PROPIEDADES - FORMACIÓN DE CONXUNTOS

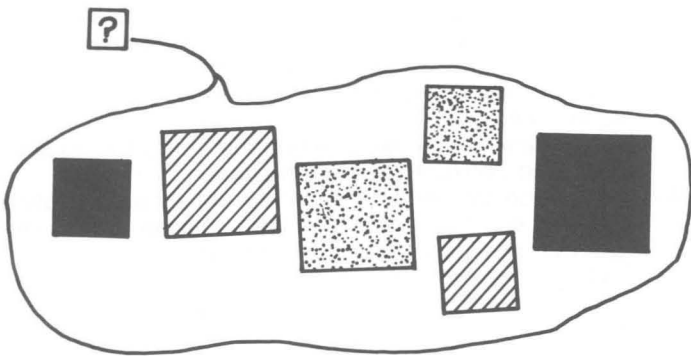
- 2.1. Facer agrupacións dos bloques que se parezan nalgún atributo. Preguntarlles en que se parecen e en caso de que algunha peza non cumpra o criterio, facerllo ver así como se hai algunha peza que falta e que tamén debería estar no montón.
- 2.2. Cando cheguen a ter criterios claros de agrupación, propoñerémoslles buscar símbolos que a representen.
Non teñen porque se-las etiquetas convencionais. A clase pode chegar ó acordo de que os grandes sexan representados por un elefante e os pequenos por unha formiga. Así, entre todos, faremo-las nosas propias etiquetas.
- 2.3. Cada neno é un bloque, o que leva na man. A un sinal deberán busca-la súa casa, que está representada pola etiqueta acordada.



- 2.4. Cada neno é un bloque, o que leva na man. Seguirán o camiño trazado no chan, pero non todos irán polo mesmo sitio, xa que nos cruces ou bifurcacións haberá etiquetas colocadas que indicarán o camiño exacto para cada bloque.
Este xogo pódese complicar bastante. As motivacións poden ser múltiples: somos coches, estamos perdidos nun labirinto,...



2.5. Feita unha agrupación, adxudicarlle a etiqueta ou etiquetas acordadas.



2.6. Dada unha etiqueta, 2, 3 ou 4, progresivamente, formalo conxunto.



2.7. Dadas as propiedades dun bloque, descubri-lo.

*Facemos un adiviño,
cal é o redondo, grande,
amarelo e delgadiño.
O que non o sabe,
está despistadiño.*

- 2.8. Dado un bloque, definilo polas súas características.
2.9. Facer serpes cos bloques según a característica que sae, tirando o dado.
2.10. Facer serpes ó dictado. Lelas de esquerda a dereita.

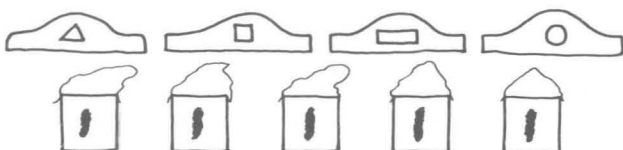
3.-SERIACIÓNS

3.1. Facer series cos propios nenos, aumentando progresivamente a dificultade.
Exemplos:

—Facemos un vestido con papel de embalar ou con bolsas de plástico, no que pintaremos manchas de color vermello nunhas e azul noutras. Cando todos estamos vestidos, formamos unha serie empezando pola esquerda.



—Tamén podemos facer gorros ou carteis para colgar.



—Cada neno é un bloque —o que leva na man—. Entre todos forman series diferentes, según o código que interese.

Todos estes exemplos pódense complicar progresivamente, a medida que o neno vaia interiorizando os diferentes atributos dos bloques lóxicos, ata chegar a facer series de 2, 3 ou 4 variantes.

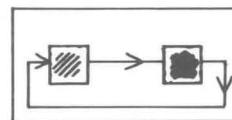
3.2. Formar series según modelo dado con 2, 3 ou 4 variantes.
Exemplo:

—Repetir esta serie:

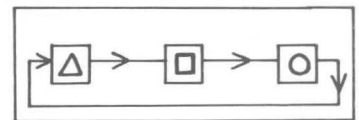


3.3. Series dirixidas con *indicación verbal* ou *etiquetas*.

a)

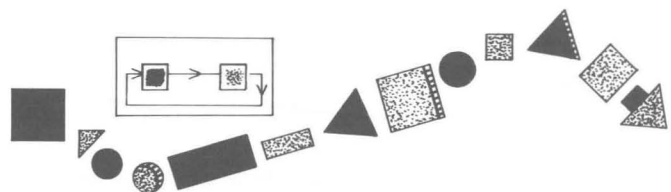


b)



Unha vez formadas as series o neno debe ler cada unha correctamente de esquerda a dereita. Reflexionar sobre cada exercicio: que atributo se repite, con que frecuencia,.....

3.4. Formar serpes según o código dado.
Exemplo:



3.5. Dictado dunha serie para descubri-lo seu código.
Exemplo:

Pon un triángulo pequeno, un rectángulo grande, un cuadrado pequeno, un círculo grande,.....

(código: grande-pequeno)

- 3.6. Inventar series libremente e verbaliza-lo criterio de seriación.
3.7. Partindo dun código elixido voluntariamente, formala serie.
3.8. Descubri-los erros dunha serie dada.
3.9. Deixar espacios libres nunha serie coa finalidade de que o neno a complete e descubra o código.



3.10. Series con pausas:

—Ler series dadas.



—Facer outras series con pausas dictadas ou inventadas polos propios nenos.

4.-NEGACIÓN

Unha vez que o neno fai un conxunto e lle pon a etiqueta que corresponde ¿qué facemos co resto das pezas?, ¿que etiquetas lle poñemos?, ¿temos algunha que defina tódalas pezas que sobraron?

Ahora xurde a necesidade das etiquetas negativas.

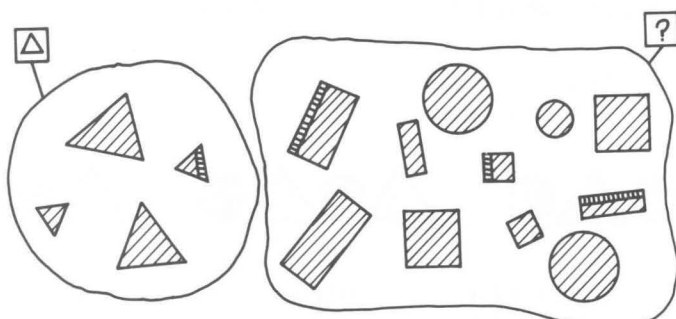
- 4.1. Un neno forma un conxunto e ponlle a etiqueta apropiada. Despois pedímoslle que agrupe o resto das pezas e intente buscar unha etiqueta que as defina.



Descartadas tódalas posibilidades que ten coas etiquetas coñecidas (as afirmativas), formularémoslle preguntas:

- ¿son todas azuis?
- ¿son todas amarelas?
- ¿hai algunha peza vermella?
- ¿todas son non vermellas?
- ¿podemos inventar unha etiqueta que queira dicir "non vermello"?

- 4.2. Os nenos forman un conxunto e din tódalas características que non cumpre.
- 4.3. Formación do conxunto complementario: Ó inventar ou introduci-las tarxetas negativas, témo-la posibilidade de definir un conxunto de dúas maneiras: afirmativa e negativa. E... ¿qué pasa co resto das pezas?, ¿podese definir coa etiqueta contraria? Con estas consideracións empezariamos a traballo conxunto e complementario. Exemplo:

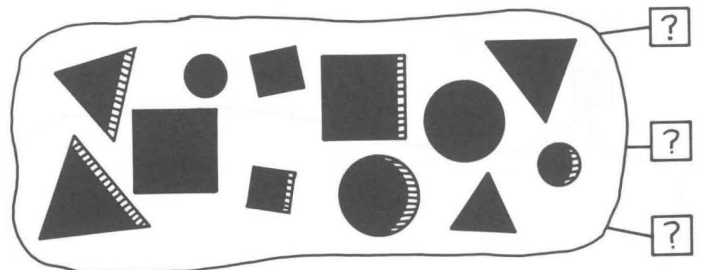


—Collemos para traballar, unicamente, as pezas vermellas.

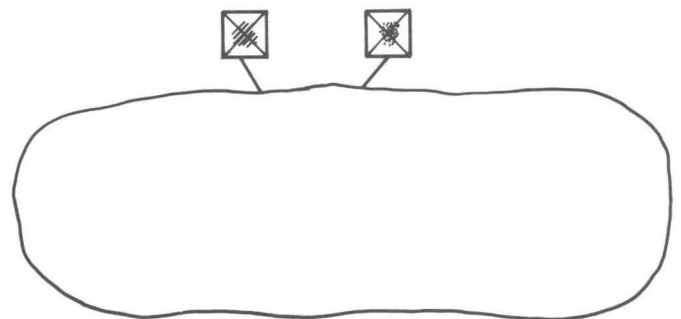
Pedimos ó neno que peche cunha corda tódolos triángulos, e que poña a etiqueta necesaria. Agrupámo-lo resto das pezas e pedímoslle que as peche con outra corda e escolla unha etiqueta que defina este novo conxunto. A posibilidade que lle queda é escolle-la contraria ().

Deste xeito poderíamos empezar a introducir-lo concepto de conxunto complementario.

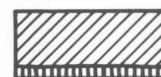
- 4.4. Formación de series alternando unha característica positiva e unha negativa, dúas positivas e dúas negativas, tres positivas e unha negativa,.....
- 4.5 Dado un conxunto busca-la etiqueta ou etiquetas negativas que o definen. Exemplo:



- 4.6. Formar conxuntos dadas 1, 2, 3 ou 4 etiquetas negativas. Exemplo:



- 4.7. Definir unha peza dos bloques con frases negativas. Exemplo:



Non é azul, non é amarela, non é delgada, non é pequena, non é triángulo, non é cuadrado, non é redondo.

A maioría das actividades que se propoñen para facer con etiquetas afirmativas no apartado 1.2 pódense repetir coas negativas, así como as actividades 2.3, 2.4, 2.7.

5.-CLASIFICACIÓN

5.1. Táboas de recoñecemento de propiedades.
O neno sinala con cruces os atributos de cada un dos bloques que aparecen na vertical.

	x				x				x	x	
		x		x			x			x	
	x		x					x			x
	x					x		x			x

5.2. Cartulinas para completar.
Exemplo:

5.3. Táboas de dobre entrada.
Exemplo:

Posibles variantes:
—Cor-tamaño.
—Cor-grosor.
—Forma-tamaño.
—Forma-grosor.

(*) Ana María Liñares.
Rosa Formosa.
Joaquina Rodríguez.
Francisco Álvarez.

A volta ciclista

Grupo de Matemáticas (*)
(Nova Escola Gallega, A Coruña)

O presente traballo é un resumo dunha programación de actividades encol dun tema que é actualidade nunha tempada determinada do ano: "A VOLTA CICLISTA". As distintas actividades desenroláronse cos rapaces de 7.º e 8.º no Colexio Público "BERGANTINOS" de Carballo.

FUNDAMENTOS DA PROPOSTA

—Aproximación da área matemática a situacións reais, elexindo como elemento central un tema que van atopar nos rapaces na prensa, na radio e na TV.
—Fomenta-lo uso da prensa escrita.

—Activa motivación para os rapaces ó desenrolar actividades máis variadas das que normalmente atopa na escola.
—A posibilidade de incluír actividades interdisciplinares, insistindo na necesidade de elimina-la rixidez das áreas.

ASPECTOS CONCRETOS QUE SE TRATARON

—Representacións gráficas. Confección e representación das mesmas.
—Realización de táboas de datos.
—Cálculo das porcentaxes.

—Concepto de pendente. Cálculo da mesma.
—Facer percorridos xeográficos sobre o mapa, facendo fincapé nos signos convencionais.
—Concepto das curvas de nivel.
—Recoñecemento de escalas.
—Proporcionalidade.
—A circunferencia e o círculo.
—O número "pi".
—Cálculo con números complexos.
—Cálculo de medias.
—Dinámica. O movemento.
—A transmisión da enerxía.

ACTIVIDADES

Non imos facer unha detallada

enunciación das mesmas, se non unha recopilación dalgúns dos traballos feitos sobre o que os rapaces buscaron na prensa ou sobre o material impreso que se lle entregou.

Tendo en conta os perfíles das etapas Ferrol-A Coruña e A Coruña-Vigo (sacadas da prensa escrita) e as follas de ruta das mesmas (é doado atopadas en calquera medio informativo) desenroláronse as seguintes tarefas:

—Seguimento nun mapa (follas do Servicio Xeográfico do Exército 1: 50.000) da ruta feita polos ciclistas e análise dos distintos elementos que aparecen nel (pobos, comprobación da altitude, ríos, signos convencionais, escalas, curvas de nivel, etc).

Elximos para presentar neste traballo unha etapa onde se atopa un perfil bastante variado, aínda que fixemos unha análise de case todas.

Co perfil da etapa dos portos (15 de maio do 87) e a información da clasificación da mesma e a do día anterior, suxerímo-los seguintes traballos:

—Facer unha táboa de datos kilómetro/altitude.

—Calcula-la porcentaxe de subidas e baixadas con respecto o total da etapa.

—Calcula-la pendente de cada un dos portos.

—Velocidade media na etapa dalgúns dos ciclistas.

—Que diferencias hai en tempo entre varios deles ou dada a diferenza calcula-lo tempo que fixeron.

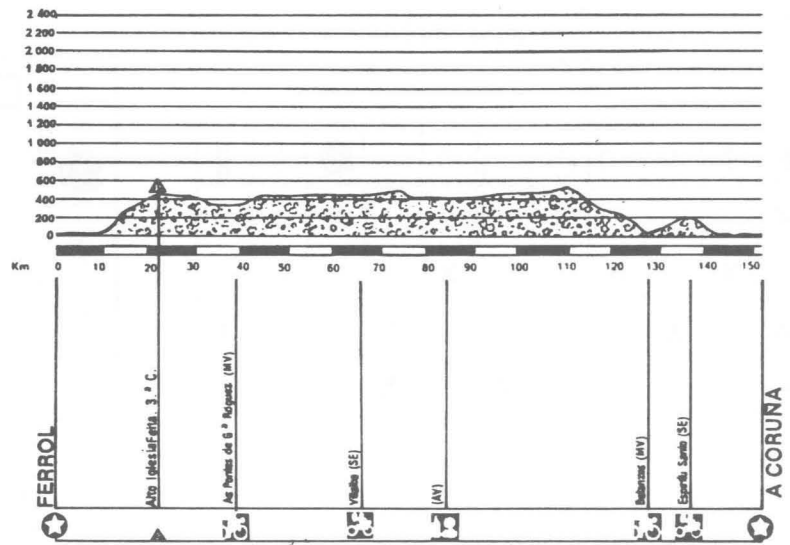
O gráfico 8, combinado coa presenza na clase dunha bicicleta, douros a posibilidade de desenrolar algunhas tarefas:

—Calcular tódalas posibles combinacións entre catalina e piñóns.

—Cantas voltas da cada piñón según sexa o plato utilizado.

—Canto percorrido fai unha bicicleta cunha pedalada en cada unha das combinacións. Loxicamente neste caso partíamos da bicicleta que tiñamos na aula; calculámo-la circunferencia exterior da roda cunha cinta métrica, o seu diámetro (número "pi", etc).

Os rapaces reflexaron nun caderno persoal tódalas experiencias e actividades feitas e aínda sen poder plantexar datos de tipo estadístico pensamos que axudou a reforzar, descubrir e afianzar moitos dos conceptos tratados. Chamounos a atención sobre todo o referente a pendente para a súa aplicación posterior ás funcións, xa que ata agora na nosa limitada experiencia era un concepto difícil de clarear e o mesmo pasou con número 3,141596.



DECIMOCUARTA ETAPA - JUEVES, 7 DE MAYO 1987 (152 Km.)

FERROL-CORUÑA

ALTITUD	LUGAR	Km REC	POR REC	37 Km/H	39 Km/H	41 Km/H
PROVINCIA DE LA CORUÑA						
20 m.	C-642 a la altura de la gasolinera del desvío a Cedeira.	0	152	13.06	13.06	13.06
50 m.	Cruce. Se toma a la derecha la C-641 dirección Villalba.	10	142	13.22	13.21	13.20
400 m.	IGLESIAFEITA.	20	132	13.38	13.36	13.35
460 m.	Alto de IGLESIAFEITA. 3.ª categoría.	22	130	13.41	13.40	13.38
440 m.	ESPINAREDO.	29	123	13.53	13.50	13.48
340 m.	AS PONTES DE GARCIA RODRIGUEZ META VOLANTE.	39	113	14.09	14.06	14.03
PROVINCIA DE LUGO						
—	VILLALBA. SPRINT ESPECIAL.	45	107	14.19	14.16	14.13
460 m.	Cruce. Se toma la N-634 dirección La Coruña a la derecha.	66	86	14.53	14.47	14.42
480 m.	TORRE.	66	86	14.53	14.47	14.42
500 m.	BAHAMONDE.	74	78	15.06	15.00	14.54
420 m.	Cruce. Se toma la N-VI dirección La Coruña a la derecha. AVITUALLAMIENTO.	83	69	15.20	15.13	15.07
410 m.	GUITIRIZ.	84	68	15.22	15.15	15.09
450 m.	GUITIRIZ.	93	59	15.36	15.29	15.22
PROVINCIA DE LA CORUÑA						
500 m.	LA CASTELLANA.	101	51	15.49	15.41	15.33
490 m.	OLS.	106	46	15.58	15.49	15.41
300 m.	COIROS.	117	35	16.15	16.06	15.57
250 m.	COLLANTRES.	122	30	16.23	16.13	16.04
190 m.	BETANZOS (por el interior). META VOLANTE.	123	29	16.25	16.15	16.06
120 m.	ANGUSTIAS.	128	24	16.33	16.23	16.13
100 m.	Se sigue por N-VI dirección La Coruña.	130	22	16.36	16.26	16.16
110 m.	GUIASAMO.	133	19	16.41	16.30	16.20
110 m.	ESPIRITU SANTO. SPRINT ESPECIAL.	134	18	16.43	16.32	16.22
180 m.	CARBALLO.	137	15	16.48	16.36	16.26
80 m.	PERILLO.	141	11	16.54	16.43	16.32
30 m.	LA CORUÑA.	145	7	17.01	16.49	16.38
40 m.	META. A la altura de la Estación.	149	3	17.07	16.55	16.44
40 m.	META. A la altura de la Estación.	152	0	17.12	17.00	16.48

LEGGADA: Situada en la Avda. de los Cantones. esquina Rúa Nueva (frente estación Marítima) Recta de 300 m. Ilanos. Los tiempos se tomarán en la línea de llegada.

La Voz de Galicia, viernes, 15 de mayo de 1987

DEPORTES

Todo está preparado hoy para el triunfo final de Lucho Herrera

Pacho Rodríguez rubricó el dominio colombiano en la Vuelta al ganar ayer en Collado Villalba

As matemáticas na década dos noventa

A.G. Howson
B.F. Nebres
B.J. Wilson
(Centre for Mathematics Education
University of Southampton)

"Quen teñen preocupación pola educación matemática poden consideralas "Matemáticas escolares na década dos noventa" de dous xeitos. Un é seguir traballando na súa propia área de actividade e esperar a saber en que estado se atoparán as matemáticas escolares na próxima década; outro é formarse unha visión do que as matemáticas escolares poderían ser e traballar a prol de acadar este obxectivo.

O presente traballo está dirixido a aqueles que queren seguir-la segunda vía: aqueles que teñan interese en considerar cales poden se-los obxectivos e como poden ser acadados. Cando miremos cara adiante, sen embargo, debemos guiarnos polas experiencias dos últimos trinta anos, porque neste tempo aprendimos que aquilo desexable pode non ser acadable: os obxectivos deben establecerse sendo conscientes de que hai limitacións e impedimentos."

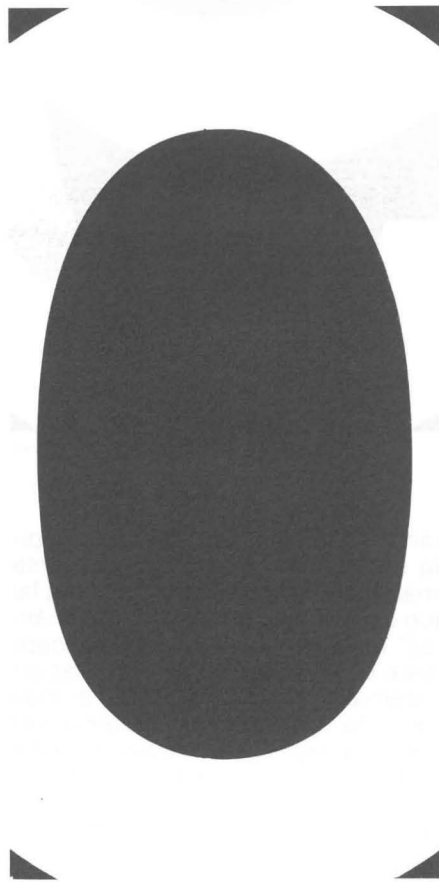
Así comenza o documento As matemáticas na década dos noventa, que foi elaborado por profesores da Universidade de Southampton, e trata de responder a un conxunto de preguntas que constitúen o cerne das matemáticas do futuro. O documento ten o carácter de documento de traballo, polo que está ordenado en forma de preguntas e respostas. Pola súa extensión só se publica o referido ó curriculum escolar e as matemáticas. Aquelas persoas interesadas na totalidade do documento poden solicitala á redacción da REVISTA GALEGA DE EDUCACION.

AS MATEMÁTICAS NO CURRÍCULUM ESCOLAR

As matemáticas establecéronse no currículo escolar en Europa occidental no século XIX. Pouco a pouco, xunto coa lingua nacional, fóronse convertindo nos grandes componentes do currículo primario e secundario.

¿Ata que punto deberían se-las matemáticas unha asignatura obrigatoria?

Nalgúns países, por exemplo, a Unión Soviética, as matemáticas son unha asignatura obrigatoria ó longo de todo o período escolar, mentres que noutros, por exemplo o Reino Unido, é practicamente obrigatoria ata os dezaseis anos, pero logo se fai optativa. Noutros lugares, por exem-



FONDO: 100% - FORMA: BALEIRO

plo USA, a posición está menos taxantemente establecida.

As consecuencias de optar pola obrigatoriedade das matemáticas son considerables. En primeiro lugar, incrementa o número de profesores de matemáticas (un recurso moi valioso) que fan falta. En segundo lugar, e voltaremos sobre esta cuestión, levanta preguntas sobre que matemáticas poden ensinárselle a todos e se é ou non xustificable aplicar a isto a etiqueta de "matemáticas". Hai unha evidencia crecente de que determinadas partes do currículo

canónico de matemáticas son moi difíciles para os alumnos de todas partes. En terceiro lugar, aparecen considerables problemas de motivación entre aqueles que non teñen éxito coa asignatura ou que non vén a razón para aprendelas.

¿Que razóns podemos dar para face-las matemáticas obrigatorias?

Durante séculos déronse argumentos, baseados en consideracións tales como utilidade per se, a importancia das matemáticas como unha disciplina vis a vis con outras disciplinas, a súa contribución a outras disciplinas, a contribución que poden facer para desenvolver-la creatividade e promove-la diversión, o seu valor para desenvolver-las capacidades de razoamento...

Ademais, facer optativas as matemáticas pode contribuir a limitar seriamente as futuras oportunidades dos alumnos.

¿A cales destas razóns habería que darlles peso nos anos noventa e como deberían determinarse estes pesos? ¿Deberían de diferir para distintos grupos de alumnos? ¿Cales son as implicacións para o deseño dos currícula de matemáticas?

Aínda que se recoñeza que o currículo escolar debería deseñarse de xeito que o desenvolvemento das destrezas matemáticas e o coñecemento e a participación en actividades matemáticas sexan obxectivos prioritarios para tódolos alumnos, ¿acádanse mellor eses obxectivos (para tódolos grupos de alumnos) polo ensino das matemáticas como asignatura separada? ¿Ou sucede que certos tipos de actividade que deben ser asociados coa aprendizaxe das matemáticas (por exemplo, a realización de exercicios, a revisión e o reforzo do coñecemento xa adquirido) e co xeito xerárquico particular de adquiri-los conceptos matemáticos, obstaculizan o ensino efectivo das matemáticas a través dun tratamento multidisciplinar?

Se as matemáticas son obrigatorias para tódolos estudantes, entón a

t r a d u c c i ó n

cuestión da diferenciación dos currícula faise o cerne do problema.

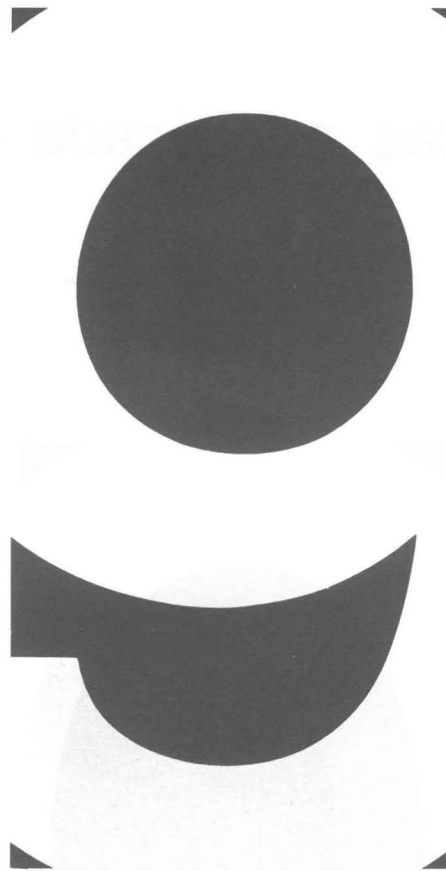
¿Cantos currícula de matemáticas distintos haberán de ser provistos para os diferentes grupos de estudantes dun xeito que sexa aceptable para todos?

A maioría dos profesores cre que a diversidade de capacidades matemáticas que hai nos alumnos de calquera escola é mellor atendida tendo diferentes currícula para diferentes grupos de estudantes. Tal diferenciación pode establecerse pola rapidez de avance a través dun material común, ou por diferencias en contidos ou estilo da materia e dos xeitos de estudiala. Sen embargo, tales diferencias poden ser criticadas tanto por parte dos alumnos como dos pais, sobre a base de que os estudantes de cursos de matemáticas máis "sinxelos" teñen unhas perspectivas de futuro máis limitadas. Esta diferenciación pode ser tamén inadmisíble desde bases sociopolíticas. ¿É posible construír currícula matemáticos de xeito que reconcilie o variado potencial matemático dos estudantes coas expectativas como a doutros grupos sociais?

¿Cales son as características especiais das matemáticas (e os problemas da súa aprendizaxe e o seu ensino) que xustifiquen a súa posición como unha asignatura separada no currículum escolar? ¿Cal é a significación cultural específica das matemáticas dentro de calquera contexto nacional particular?

As matemáticas, hai que lembralo, son o eido intelectual e científico no que é máis doado que os rapaces amosen un talento precoz. As olimpíadas internacionais son unha mostra disto, e moitos exemplos podemos atopar na historia das matemáticas. Mesmo pode dar lugar a un orgullo nacional, como é o caso de Polonia e Hungría desde 1920. Por outra banda, a sensación de que unha nación se está "rezagando" nos seus logros matemáticos en xeral pode levar a reaccións que son case de pánico (por exemplo, a serie de informes en USA que conducen a propostas para asegurar que os seus estudantes "serán en 1995 os máis competentes do mundo").

Nos últimos tempos aumentou moito a preocupación, particularmente con respecto ós países en vías de desenvolvemento, polas "etnomatemáticas", isto é, actividades matemáticas identificadas coa vida cotián das sociedades. Así, por exemplo, en tódalas culturas hai unha grande variedade de tipos de simetrías utilizadas para a decoración, e numerosas edificacións ilus-



FONDO: 90% FORMA: BALEIRO

tran leis matemáticas. ¿En que medida estas actividades son realmente "matemáticas"? ¿Que é aquilo que fai que as actividades sexan "matemáticas" en lugar de, digamos, "susceptibles de elaboración ou lexitimación matemáticas"? A resposta a esta pregunta axudaranos a desenvolver currícula escolares novos e máis axeitados? (O problema non atinxe só os países en vías de desenvolvemento, porque socio e etnomatemáticas poden identificarse en tódalas sociedades.)

¿Como imos explota-las matemáticas que se atopan na sociedade e no entorno do alumno?

Unha característica da maioría das ensinanzas de matemáticas en tódolos países, ligada á pregunta anterior, é a suposición dos profesores de que os alumnos chegan á escola sen coñecementos matemáticos. Esta suposición é cada vez máis sospeitosa (se ben as diferencias entre as "matemáticas de clase" e as de " fóra de clase" poden que estean aumentando en moitas sociedades).

¿Que facer para identificar e, sobre isto, construír e sacar partido das experiencias e coñecementos matemáticos que o alumno adquire fóra das leccións matemáticas formais nas clases?

O coñecemento matemático que o alumno adquire fóra da escola, dalgún xeito xustifícase por si mesmo: a miúdo obtense pola práctica (nun senso utilitario "amplo"; por exemplo, o uso de razóns e de representacións bidimensionais de obxecto tridimensionais cando se fan modelos a escala) e/ou como parte dunha busca de lecer que ten significado para o alumno.

¿Como xustificará o profesor o ensino —e como racionalizará o alumno a aprendizaxe— das matemáticas escolares, que tan a miúdo aparecen como unha entidade pechada, que existe por si mesma e que non trata realmente de nada?

Hai unha variedade de niveis de coñecemento matemático: pódese saber-lo teorema de Pitágoras (como enunciado); pódese saber utilizalo para resolver tipos particulares de problemas; pódese saber xustificalo (e é posible sabelo facer dunha ou varias maneiras; se un sabe xustificalo dunha sóa chega para saber que é certo —se un sabe xustificalo de varias isto aumenta claramente o coñecemento que o alumno ten do teorema); pódese saber como xeralizalo; pódese saber como esta ligado o resultado a outras pezas do coñecemento (as funcións trigonométricas circulares); pódese saber que hai un teorema debido a Pitágoras que di algo sobre triángulos e áreas e saber onde hai que acudir para buscar máis detalles... Por riba destes niveis de coñecemento hai unha forma de metacoñecemento: saber como facer uso destes niveis máis baixos, é dicir, o coñecemento pola acción.

¿A revolución da información, ese fenómeno contemporáneo, significa que debemos revisar-las ideas sobre de que tipos e niveis de coñecemento son desexables/útiles? ¿Que efecto terá isto no currículum de matemáticas?

Coñecemento "desexable" esta asociado con moita frecuencia, tanto por estudantes como por profesores, co coñecemento que se necesita para obter títulos ou certificados; por isto tende a converterse en sinónimo de coñecemento "examinable". Haberemos entón de preguntarnos:

¿Como poden desenvolverse procedementos de avaliación e examen que amplien o dominio de coñecemento "examinable" e encaixen máis estreitamente coas ideas do coñecemento desexable?

O "coñecemento" transmítese ós alumnos tanto polos medios de comunicación (en particular, a televisión) como pola lección escolar. Isto afecta á concepción que os alumnos se forman sobre ese "coñecemento"

t r a d u c c i ó n

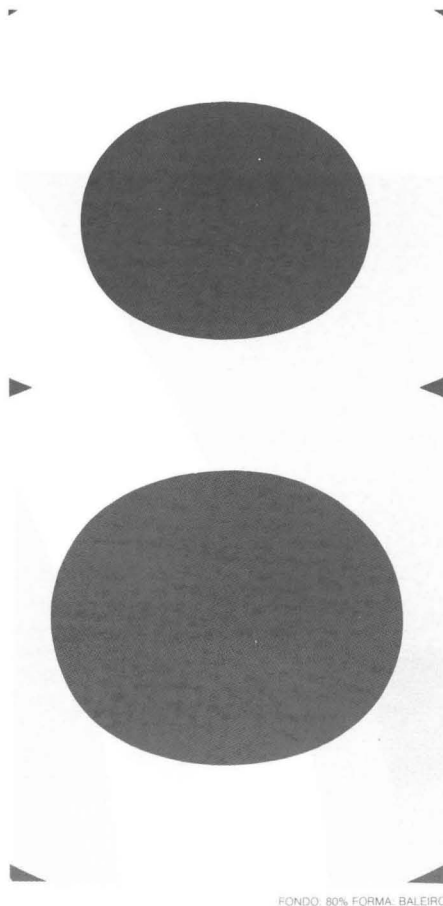
e como se adquire. En particular, o coñecemento vía medios de comunicación redúcese a miúdo a información (que pode ser ou non ser correcta) presentada de xeito que saque o máximo proveito dos estímulos visuais e verbais. En termos conductistas, ó espectador preséntanselle numerosos estímulos, pero xeralmente non se lle pide que produza ningunha resposta; ó contrario có microordenador, a televisión nunca pode ser interactiva. Pero o coñecemento escolar, que polo común non pode competir no atractivo dos estímulos, ten esixencias moito máis altas no que atinxe ás "respostas". ¿En que medida leva isto a desentenderse da aprendizaxe escolar e como poden reducirse estes problemas?

¿Como poden educadores e alumnos chegar a unha mellor comprensión do coñecemento?

Nun mundo cada vez máis tecnoloxicamente orientado, a xente adoita "dar por feito" o funcionamento das cousas: queren poder usar coches, televisións, vídeos, ordenadores, software de ordenador, etc, e non esperan comprender por que funcionan. Isto aplícase igualmente ós alumnos. Sen embargo, o ensino das matemáticas virou cara á validación das matemáticas, e non cara o seu uso. Emprégase moito tempo en demostrar teoremas e en xustificar procedementos —máis ca en aplicalos ou en comprende-lo seu significado.

OS CONTIDOS DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS

Os estudos realizados pola *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* revelaron unha considerable uniformidade nos contidos que actualmente estudian os alumnos de trece anos. Sen embargo esta uniformidade ráchase no caso da xeometría e se un investiga as razóns disto— que reflexan diferentes puntos de vista sobre o que é desexable/posible nas matemáticas escolares, ou en que medida as matemáticas escolares deben reflexar e preparar para as matemáticas universitarias, etc.— entón decatámonos de que estas diferencias serán tamén detectables no xeito en que realmente se ensinan uns contidos aparentemente comúns de aritmética e álgebra. Tales diferencias percíbense con máis claridade a medida que os cursos avanzan e fanse máis evidentes, en particular, nas moi diferentes políticas relativas ó ensino do cálculo diferencial e integral en, poñamos por caso, Francia, Inglaterra e os Estados Unidos.



En certa medida, sen embargo, as diferencias nos currícula son menos iluminadoras cando se consideran os últimos anos de escolaridade. Porque con frecuencia (aínda que de ningún modo sempre, por exemplo na URSS) entón as matemáticas se ensinan só a unha élite que é quen de captar unha variedade de tratamentos. Nos primeiros anos do ensino secundario (sobre os once anos) é cando o ensino das matemáticas ten menos éxitos. Como sinalamos anteriormente, os problemas que conleva o ensino das matemáticas non foron aínda resoltos. Debido a nosa falta de éxito é importante prestar unha atención especial ós estudos internacionais comparados e preguntar:

¿Que éxitos se obtiveron nos intentos de ensinar matemáticas a todos (e que criterios se utilizaron para xustifica-lo termo "éxito")? ¿Que podemos aprender destes éxitos cando desenvolvémo-los currícula da década dos noventa?

(Debería ser obvia a importancia da busca de éxitos sobre os que basea-la práctica. Os "fracasos" abundan e sempre poden ser utilizados para xustifica-lo cambio; sen embargo, os "fracasos" nunca poden servir

de alicerces sobre os que construír unha boa práctica ou unha teoría satisfactoria do ensino.)

Tamén hai que prestar atención a aquelas áreas de contidos que dan lugar a problemas específicos en *tódolos* países. O fracaso en acadar obxectivos superambiciosos ou inaxeitados non pode senón causar desánimo tanto no alumno como no profesor.

Non obstante, concentrarse no "éxito" e abandona-las áreas difíciles pode dar como resultado un currículo que travestice as matemáticas.

¿Cales son os contidos esenciais que deben estar incluídos en calquera currículo de matemáticas escolares? ¿Pode un currículo con pouca xeometría e un chisco de álgebra xustifica-lo título de "matemáticas"?

Tradicionalmente, as matemáticas escolares dividíanse en aritmética, álgebra e xeometría (e cálculo diferencial se era o caso). Recente-mente falouse da "unidade" das matemáticas e agora as matemáticas preséntanse en moitos países baixo un único rótulo sen "barreiras artificiais". Sen embargo, o que para un é unha "barreira artificial" para outro é un "marco pedagóxico".

¿E posible/desexable (para propósitos de ensino e aprendizaxe) racha-las matemáticas escolares en campos diversos que se distinguen polos seus particulares métodos e tratamentos?

¿Cal sería a subdivisión axeitada, se é que ha de haber algunha na década dos noventa? ¿Debería aínda pórse o énfase sobre aritmética, álgebra, xeometría, con adicións axeitadas (e, si é así, que novas áreas deberían engadirse), ou debería pórse o énfase en posibles dicotomías: finito-infinito, continuo-discreto, exacto-aproximado? ¿Cales son os rasgos matemáticos específicos que desexamos subraiar en calquera área de contidos?

¿Como podemos estrutura-lo currículo de matemáticas de xeito que o marco básico non só facilite a aprendizaxe, senón que ilumine tamén os nosos obxectivos matemáticos? (Se os planificadores do currículo non prevén esa estrutura, será establecida na práctica, polos examinadores e avaliadores.)

A demostración e o razoamento deductivo son dous rasgos característicos das matemáticas. ¿Que lugar deben te-las "matemáticas para todos"? ¿A que idade poden ser tratados significativamente con algunha profundidade? ¿Que traballo de base propedéutico pode ser realizado para este fin? ¿A xeometría "para to-

t r a d u c c i ó n

dos" debe ficar reducida a "sentido común aplicado a problemas especiais", facendo poucos esforzos para axudar ó alumno a construír un corpo de coñecementos xeométricos (feitos) que poda servir como base para futuras deducións (argumentos)?

A revolución dos ordenadores levou a un novo énfase nos procedementos algorítmicos. ¿En que medida é practicable/desexable ensinar matemáticas desde "un punto de vista algorítmico"?

¿Será a denominación de "matemáticas desde un punto de vista algorítmico" ou de "matemáticas desde un punto de vista utilitario" tan perigosa, e quizais tan pouco proveitosa, como resultou se-la denominación de "matemáticas desde un punto de vista estrutural" nos anos 60 e 70? ¿Ocorre máis ben que as diversas esixencias das matemáticas escolares e os problemas do seu ensino exclúen eses marcos filosóficos "globais" para o deseño dun currículo?

¿Que debería ser omitido dos currícula existentes para deixar un oco a novas materias? ¿Os algoritmos e os métodos iterativos que chegan ó currículo como resultado dos ordenadores? ¿Como debe axustarse a balanza entre matemáticas discretas – matemáticas continuas? ¿Como debería verse afectado o ensino do cálculo diferencial –se é que verdadeiramente debe ter un lugar no currículo? As "matemáticas modernas" dos anos sesenta subraian as leis Conmutativa-Asociativa-Distributiva: agora ben, na aritmética dos ordenadores estas leis non se aplican necesariamente, ¿debería a aritmética dos ordenadores –isto é, o xeito en que os procesos aritméticos *realmente* funcionan nun ordenador– ter un lugar nas matemáticas escolares? ¿Ou é esta unha aplicación das matemáticas que debería incluírse nun curso de "informática"?

Os cursos de informática atraeron ós estudantes, pero conseguiron poucos admiradores entre os educadores (ou entre os científicos da informática). As fronteiras entre "informática" e "matemáticas" foron a miúdo mal definidas. ¿Como deben estar relacionadas entre si estas dúas áreas no currículo escolar da década dos noventa?

A importancia concedida ás aplicacións das matemáticas nas matemáticas escolares difire moito de país en país. Inglaterra subraiou sempre as aplicacións, en particular a mecánica newtoniana. En outros países se considera a mecánica non como unha parte das matemáticas, senón como unha rama da física. Nas



FONDO: 70% FORMA: BALEIRO

décadas recentes a probabilidade e a estadística convertíronse nalgúns países en importantes componentes do currículo; noutros recibiron escasa atención. Sen embargo, o termo "aplicación" ten tantas interpretacións como niveis ten o termo "coñecemento". As aplicacións poden proporcionarse para motivar ós alumnos e para dar significado e miolo ás matemáticas puras; ou pódeseles considerar non meramente como un medio, senón como un fin –un dos propósitos das matemáticas é que os alumnos sexan quen de aplicalas e por isto os alumnos deberían adquirir, sempre que sexa factible, a arte de aplica-las matemáticas (non necesariamente dentro dun campo delimitado tal como a mecánica newtoniana). O contexto desas aplicacións pode ir desde o entorno local ata situacións completamente alonxadas da experiencia do alumno. Nos últimos anos houbo un enorme incremento da gama de aplicacións entre as que escoller, e das disciplinas (xeografía, bioloxía, economía...) das que poden tomarse.

O papel das aplicacións no currículo da década dos noventa será vital. ¿Exactamente para que propósitos –educativos, matemáti-

cos, motivadores– queremos que sirvan as aplicacións e cal é o mellor xeito de seleccionalas para acadar estes fins? ¿Poden as artes de "aplica-las matemáticas" e de "creación de modelos" ser ensinadas, ou ser aprendidas se non é só por uns poucos?

Dito dun xeito máis sinxelo: ¿como se pode axudar ós estudantes a ver que as matemáticas poden tamén contribuir á solución de problemas que atoparán fóra do colexio?

¿Que consecuencias terá todo isto nas relacións das matemáticas con outras asignaturas?

A AULA NOS ANOS NOVENTA

¿Como será a aula nos anos noventa? ¿Como quixeramos que fose?

¿Esperamos que as clases sexan como tradicionalmente foron, con alumnos colocados en filas diante do profesor; temos en perspectiva unha clase na que os alumnos estean colocados en filas interaccionando co seu propio microordenador ou terminal? ¿Que tipos de organización da clase é probable que sirvan mellor educación matemática e que podemos facer para conseguir esa organización? ¿O papel do profesor en que diferirá do que ten hoxe?

É probable que as escolas e institutos estean nos próximos anos baixo fortes presións. O impacto da tecnoloxía sobre a sociedade é probable que sexa tan grande que moitas persoas alleas á educación podan ver na tecnoloxía a solución da maior parte dos problemas educativos. Enormes demandas serán feitas a súa costa –demandas que serán reforzadas por exemplos do que pode ser feito por brillantes educadores que saquen todo o partido posible das maravillosas prestacións ofrecidas polos ordenadores actuais. Hai sen embargo o perigo de que o bo sexa anegado polo indiferente e polo decididamente malo. Gran parte do software educativo prodúcese tendo en mente o fogar máis cá clase. No pasado, o software educativo –en forma de libros de texto– foi escrito tendo como presunto comprador ou inductor ó profesor. No momento presente o mercado máis grande (e con máis fondo) está nos fogares. É probable que este mercado doméstico estea ligado á consecución de obxectivos cognoscitivos doadamente describibles e de nivel baixo (usualmente ligados a exames e a coñecementos "básicos").

En xeral, o resultado deste cambio de branco en canto ó posible

t r a d u c c i ó n

comprador é case seguro que afectará tanto ó tipo de matemáticas que se presenta como ó espírito co que se presente. Poden xurdir nos estudantes novas expectativas respecto dos contidos e o estilo da súa presentación: expectativas ás que as escolas e institutos poden opórse ou que poden ser incapaces de realizar.

Os problemas exténdense, desde logo, moito máis alá das matemáticas. O sistema escolar, como se demostrou nas décadas recentes, atopa moi difícil desenvolver e adaptalos currícula ás cambiantes circunstancias sociais. O fogar e as escolas independentes (sempre que non sexan obstaculizadas por barreiras exteriores tales como os exámenes) poden responder con máis rapidez. E probable, por conseguinte, que aparezan grandes tensións se as innovacións educativas e as oportunidades á marxe do sistema estatal desenvólvense moito máis rapidamente cás do interior do sistema. E isto pode ocorrer moi ben no caso dos fillos de pais con bos recursos económicos. O certo é que se o sistema escolar é incapaz de dar resposta, entón súa influencia e o seu rol, especialmente nos últimos anos de secundaria, po-

den verse radicalmente transformados. O fogar tecnoloxicamente equipado pode converterse na base para a aprendizaxe, posiblemente coa axuda de profesores que queiran gañar un salario suplementario; ficando a escola como o lugar social, o lugar para estar en sociedade.

¿Como vai resposta-la escola ás ameazas / oportunidades ofrecidas pola tecnoloxía?

No pasado, a "individualización" sen unha axeitada guía titorial levou, xeralmente, a unha "trivialización". ¿Cal é o mellor xeito de utilizar as oportunidades de individualización que os microordenadores ofrecen? ¿Como pode evitarse a trivialización?

¿Cales van se-los usos eixo dos microordenadores na clase? ¿Debemos conseguir máis microordenadores para os alumnos ou xeitos máis efectivos para realza-lo potencial gráfico dos modelos existentes, por poñer un caso, mediante pantallas de alta resolución de tamaño pizarra que permitan ó profesor incorporalo uso do microordenador ás súas intervencións en clase?

¿Como podemos evita-lo perigo de que a preocupación pola tecnoloxía e os intentos para encaixala nos modelos educativos existentes inhiba a produción de material radicalmente novo e a seria consideración de ideas e alternativas educativas novas? ¿Como podemos defender-nos das presións comerciais que desbordan os criterios educativos?

O problema nos países en vías de desenvolvemento será dunha natureza distinta. Alí non será posible a provisión de microordenadores a gran escala. O impacto desde feito pode que mine a moral de estudantes e profesores e desacompase a práctica da clase con respecto a outros países, así que deberá ser considerado coidadosamente. Non obstante, as calculadoras si que poden ser un instrumento de uso común: ¿Que poden aprender estes países das experiencias realizadas na década dos oitenta nos países desenvolvidos? ¿Que implicacións teñen para o currículo (contidos, énfase, orde) os libros de texto, os procedementos de avaliación e a formación inicial e permanente dos profesores?

A xeralización das fotocopiadoras e as facilidades de impresión nas escolas afectou á posición do que sempre foi o principal medio de extensión de novas ideas e métodos de ensino: o libro de texto.

A limitación dos presupostos adicados a educación restrinxiu o poder de compra das escolas —e isto nun tempo no que os custes editoriais eleváronse en moitos países—.

Como resultado, as empresas editoriais fixéronse extraordinariamente precavidas á hora de producir textos innovadores e por isto comercialmente arriscados. Os cartos gastados en borradores para ser ensaiados non poden recuperarse doadamente. Como consecuencia, o libro de texto (incluídos globalmente os materiais publicados para a clase), nas últimas décadas, mudaron moi pouco. Visualmente houbo avances, pero a un nivel máis profundo houbo poucos cambios importantes. *¿Cal é o futuro do libro de texto na década dos noventa? Cos novos desenvolvementos tecnolóxicos sería tecnicamente factible que as escolas produciran e imprimiran os seus propios libros de texto, facendo uso dun banco de datos de material autorizado e de "árbores" programados de prerrequisitos. ¿Desempeñarán os libros de texto e outro material escrito un papel distinto no noso ensino? ¿Que podemos facer para aumentala efectividade dos libros de texto? ¿Que investigación cómpre neste eido? ¿Hai hogano un conflito irreconciliable entre as publicacións comerciais e as necesidades educativas?*

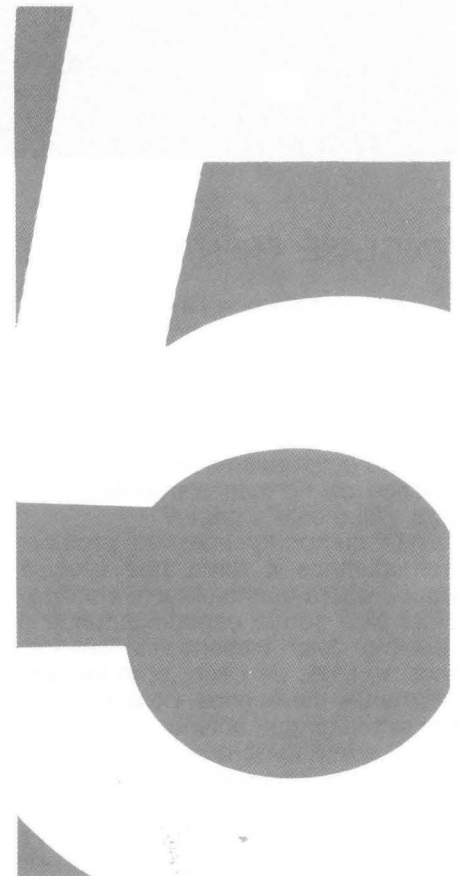
A.G.H./B.F.N./B.J.W.

ILUSTRACIONES: M. J.

FONDO: 60% FORMA: BALEIRO



FONDO: 50% FORMA: BALEIRO



o estado da lingua

O galego, materia afectiva

Xesús López Valcárcel



MANUEL SENDÓN

NA CLASE, FRENTE A FRENTE

O epígrafe que titula este apartado aínda é, desgaciadamente, certo. Non foi posible de momento entre nós superar a dialéctica profesor - alumno da que fala negativamente Paulo Freire. E o ensino actual que padece autoritarismo nalgúns casos, adoce de normas elementais noutros. ¿Que está a pasar?

O comportamento do profesor cos alumnos é tema que precisa aquí e agora dunha urxente clarificación. Non sendo especificamente o obxecto deste traballo non entraremos no tema de cheo, pero tanxencialmente merecemos pola súa importancia un comentario.

Por moi vivos que conservemos os recordos dos nosos días de Instituto, e mesmo as gracias e as caras dos nosos compañeiros, os alumnos resultánnos á hora de dar clase *bastante misteriosos*. É algo que hai que

aceptar. Non atinan os que tratando de tirar ese valado buscan un puntual coñecemento dos alumnos. Non esquezamos que son persoas alleas, completamente diferentes a nós, coa súa intimidade e o seu mundo. Un exceso de familiaridade (a confianza non é eso) alumnos-profesor resulta negativa para a aprendizaxe, e os propios rapaces acaban repugnando eses contactos. Imos ser claros: a escola reproduce en si mesma os roles da sociedade exterior. E na sociedade a distribución de papeis é ben clara, clarísima. Non serve, logo, querer facer da clase un país a parte sen oprimidos nin opresores. Os alumnos son os primeiros en non aceptalos porque trastoca os esquemas do mundo ó que están afeitos. Mentres a sociedade exterior siga como está, é necesario que os nosos alumnos saiban coa meirande claridade o que poden e o que non poden facer. A disciplina na aula, por

noxoso que resulte recoñecelo e difícil aplicala, é agora mesmo un importante elemento pedagóxico. Todo o demais, é confundir posturas adultas e desexos políticos frustrados con prácticas realidades. Ademais, un comportamento realmente democrático, fundado no mutuo respecto, non se opón ó que antecede. Favorecer a empatía do grupo, escoitar ós alumnos, estimular e ponderar as súas críticas non é incompatible cunha necesaria disciplina.

A parte de non aprender os alumnos, esta moda da progresía profesoral que reproduce a *maieútica socrática* é falsa, sen ter en conta que a permisividade tende a facerse arbitraria á hora inevitable das sancións, porque nas avalacións o profesor é xuíz e os alumnos reos. Por riba, en ocasións, contribúe a desprestixiar a causa do galego porque os agasallos no ensino ninguén os valora.

o estado da lingua

Un exceso de rigor e unha extrema facilidade son, xa que logo, igualmente negativos.

¿CON QUEN ANDAMOS?

Os adolescentes son seres en mutación, atormentados, perdidos nun múltiple proceso de cambio. Sofren transformacións no corpo (cambio físico), na personalidade e na identidade (cambio persoal), na maneira de relacionarse cos demais (cambio social) e na maneira de pensar (cambio cognitivo). É a etapa máis transformadora no decorrer da vida, e para tratar con eles nesa idade é rigorosamente necesario coñecer, sexa rudimentariamente, a súa psicoloxía.

Ata agora, non se nos fornecía ós profesores ningunha formación pedagóxica. A mellora desta situación era, polo tanto, imprescindible.

Na adolescencia, o alumno estase descubrindo. Busca ser un *individuo* e precisa por primeira vez dun *autoconcepto* de si mesmo. No seu caletre estanse xuntando as diferentes partes do seu ser cun sentido de identidade. Asaltado por ideas raras, por frustracións constantes, erguer pedra a pedra ese *autoconcepto* de si mesmo non é labor doado. Para chegar a el o alumno emprega moi claramente dous aspectos: o *académico* e o *non académico*. Tanto nun aspecto, coma no outro, tira conclusións avaliando as súas conductas específicas en situacións concretas. O cabo do tempo desenvolve un *autoconcepto* en diferentes materias (atractivo, lingua Galega, Matemáticas, Ximnasia, etc.) e como suma deles un *autoconcepto* xeral.

Estudiar o papel que xoga o idioma, a lingua-nai nese proceso de formación da personalidade, tendo en conta as contradicións atávicas do noso país menos superadas do que parece, podería ser tema central dunha tese. Pero aínda sen permitírnos ese estudo o que nos chama a atención por evidente é a importancia do *momento*. Fracasas nesta etapa na incorporación da lingua, con tódalas súas implicacións, á personalidade do alumno é case con seguridade renunciar para sempre.

UNHA ENCUESTA IMPORTANTE

Abeirando as características xerais que vimos de sinalar, para ter éxito na nosa encomenda cómprenos saber con quen estamos tratando de maneira específica. Coñecer

ós alumnos, saber os seus nomes, a procedencia social, etc. son axudas reais para o labor docente. Porque as diferencias na capacidade de abstracción entre a linguaxe da clase alta e a da clase baixa sinaladas por Berstein non son alleas a Galicia, como non o son as categorías da diglosia de Fishmann ou do propio Ferguson. É frecuente polo tanto que alumnos de baixa extracción social — maioría na F.P.— teñan dificultades expresivas, non só lingüísticas, que non presentan outros de procedencia acomodada. O estudo do entorno social —familiar, tan de moda, está dando verdadeiramente sorpresas nos últimos traballos de sociolingüística.

Sendo importante, non é sen embargo indispensable para o noso traballo ese estudo preliminar do contexto. Pero si é de utilidade o emprego dunha encuesta. Feita nos primeiros días de curso totalmente *anónima*, en tódolos grupos do Centro, pode axudarnos a coñecer con veracidade a disposición dos alumnos e sinalarnos aqueles aspectos que reclaman con máis enerxía a nosa atención.

O modelo que propoñemos (hai moitos posibles) está articulado sobre tres eixos temáticos, con sete preguntas para cada un. Os eixos temáticos representan candanseu obxectivo:

- 1.º—Saber a disposición do alumno.
- 2.º—Saber o grao de adulteración producido no pensamento do alumno por influencias externas.
- 3.º—Saber o nivel de concienciación e de cultura do alumno con relación ó idioma.

É fundamental que os alumnos non falen entre si ó contestar. As preguntas están *misturadas* deliberadamente. Hai que atopar a harmonía ou a incongruencia entre as diferentes respostas, e valorar por *grupos* os resultados. A análise de varias preguntas contestadas nunha mesma dirección confirma ou refuta, por exemplo, unha disposición inicial favorable. Na que nos serve de exemplo vese con claridade que hai un progreso grande nos alumnos de F.P.2 con respecto ós de F.P.1. Nestes últimos, as opinións familiares e extraescolares, pouco cultas, aínda pesan como laxeiras de chumbo nas "opinións persoais" dos nenos. No Segundo Grao, sen embargo, materialízase con nitidez unha postura favorable ó idioma. O mellor sistema é facer, como é lóxico, o estudo por aulas. Aquí, por abreviar, mostramos unha obxectiva-

ción na que están tódolos datos do Centro. Nos cadros que aportamos (cadros 1 e 2), pensados para simplificar a presentación do traballo, pérdese parte do contido, pero permiten de calquera maneira un xuicio sobre a consulta. Mentres que nos grupos de F.P.1 "pensan" que o galego é un idioma *bastante bruto*, no de F.P.2 non só o negan, senón que se ofenden pola pregunta; mentres, tamén, que nos grupos de F.P.1 reclaman nun número apreciable a asignatura como *optativa* (argumento escoitado na casa), nos grupos de F.P.2, sen embargo, ese número é irrelevante e os que queren tódalas clases en galego *sen contradicións* nas respostas son abrumadora maioría. Por sexos, no Primeiro Grao hai algunha diferenza entre os grupos de rapazas e os de rapaces, sendo estes en xeral máis favorables. No Segundo Grao non hai diferencias. O máis destacado que se tira da encuesta que nos serve de exemplo, en liñas xerais, é a necesidade de neutralizar nas clases as peregrinas ideas que os alumnos escoitan fóra das aulas.

O GALEGO, MATERIA AFECTIVA

De todo o sinalado tírase fundamentalmente unha idea: aprendizaxe do galego, ou máis exactamente, o emprego e a dignificación do galego é desde o punto de vista do profesor un *obxectivo afectivo*.

Esta consideración non exclúe o carácter instrumental da lingua. Pero é importante ter presente que o idioma entre nós non só é *materia básica*, non forma parte só da aprendizaxe cognitiva coma as outras asignaturas. Un profesor de galego, polo tanto, que só informa de aspectos eruditos, que só transmite coñecementos, non está a ser un bo profesional. Porque aquí, antes, agora e sempre —entre nós— a lingua é sinal de identidade. Eis que un profesor de idioma ten que transmitir *actitudes*, e *actitudes inequívocas*. Non serve, como acontece, falar ¿galego? na clase e castelán fóra.

A conducta dun profesor de galego é, tal vez, máis importante có contido dunha lección específica. Hoxe en día, as disciplinas que padecen os nosos alumnos, en número esaxerado, teñen unha finalidade *cognitiva*, seguindo a peor orientación da pedagogía tradicional. Esa finalidade cognitiva entende que a *adquisición de coñecementos* é o labor esencial do ensino. No que se reparou aínda pouco é en que eses *coñecementos* que adquire o alumno non

o estado da lingua

serven a meirande parte das veces para nada, absolutamente para nada, o que á parte de ser unha frustración, propicia e aumenta a *autorrepresión* dos nosos adolescentes. Porque sobre todo na F.P. os alumnos tenden a sinalar a exclusiva necesidade de estudar as materias propias da súa profesión, evidenciando unha *autorrepresión* imposta pola precipitada elección dos estudos, elección imposta por factores económicos e non por cualidades intelectuais.

Sen coñeceren a literatura, a poesía, a arte etc. moitos alumnos erguen contra estas manifestacións do espírito o seu estigma de clase: "eso non é para min". como esas materias forman parte da dignificación da nosa identidade hai que ser conscientes de que se están activando neles non confesados mecanismos represivos, que acaban afectando ó idioma.

Foi Sigmund Freud o primeiro en darse conta de que tratamos de ocultarnos aqueles aspectos da nosa personalidade que nos son ingratos ou que sacan á luz as nosas limitacións. É algo que acontece en tódalas persoas. É a *represión*. Pero o hábito de arredar para o fondo do subconsciente sentimentos e actitudes para non cavilar neles ou sentirnos culpables, acaba por afectar tamén

A ENCUESTA

FICHA TECNICA:

- Total alumnos: 186
- Primeiro Grao: 104
- Segundo Grao: 82
- Idade: 15 - 21
- Sexo: V - 117; F - 69
- Centro: Instituto F.P. A Estrada
- Cuestionario:

- 1.—¿Falas galego normalmente?
- 2.—¿Fálase galego na túa casa?
- 3.—Se unha persoa de idade che pregunta algo en galego, contestas en galego?
- 4.—¿Falas galego cos teus amigos? ¿Soñas en galego?
- 5.—Se estas ligando e eles/ elas falan castelán. ¿que falas?
- 6.—Se estás falando en castelán e te enfadas con alguén. ¿falas galego?
- 7.—Para desprezciar algo, ¿falas galego ou castelán?
- 8.—¿Pensas que o galego ten que ver coa política?
nada pouco algo moito todo
- 9.—Se o galego está de moda, ¿é negativo falalo?
- 10.—¿Falar ou non galego ten que ver coa clase social da que procedes?
- 11.—¿Estás a favor do galego?
- 12.—Cita tres razóns polas que che pareza importante estudar galego.
- 13.—¿É moi difícil o galego?
- 14.—¿O galego é un idioma moi "bruto"?
- 15.—¿Les libros en galego fóra dos obrigatorios na clase?
- 16.—¿Só deberían estudar galego os galego-falantes?
- 17.—¿Pensas que na asignatura de Lingua Galega só se deberían facer debates, exposicións de traballos, charlas, etc.?
- 18.—¿O galego debe ser optativo?
- 19.—¿Queres tódalas clases en galego?
- 20.—¿Serve para algo o galego?
- 21.—¿Deben estudar galego tódolos alumnos galegos ou só os que viven no campo?

Cadro 1

	¿O galego ten que ver coa política?								Pensan que tódolos alumnos deben estudar o idioma				Fálase galego na súa casa			
	NADA				OUTRA RESPOSTA				Falán galego		Non falán galego		Falán galego		Non falán galego	
	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego	Falán galego	Non falán galego		
GRAO 1.º / GRAO 2.º	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2	G 1	G 2
Pensan que falar galego NON ten que ver coa clase social da que proceden	76	56	9	3	6	14	6	4	87	77	5		83	81	9	2
Pensan que o galego debe ser optativo	44	16	4	2	8		11	5	26		9		47	16	13	
Están a favor do galego	67	71	6		11	7		2	84	78			86	78	7	3
Queren tódalas clases en galego	54	68		4	5	13			78	70		2	78	76		

o estado da lingua

as emocións positivas, de xeito que canto máis grande é a autorrepresentación peor nos coñecemos e menos conscientes somos do que sentimos. O galego ten que abrir esa cancela. Por razóns de identidade colectiva, por idoneidade entre estruturas gramaticais e capacidade intelectual, o idioma é un instrumento que debe servir para mellorar en cada quen (profesor ou alumno) o concepto de si mesmo. Porque os galegos temos unha visión do mundo en lingua galega.

Para lograr ese obxectivo hai que crear na clase un clima de confianza, hai que estimular a empatía e favorecer o altruísmo entre os rapaces. Pode resultar novedoso, pero a problemática do galego non é allea ó anterior. Unha educación afectiva do idioma conleva axudarlle ó alumno a comprender, *aceptar* e expresar os seus propios sentimentos, pero tamén conleva axudarlle a abordar con respecto, lóxica e sensibilidade os sentimentos dos mais.

Á parte da competitividade, favorecida en ocasións polos profesores, hai que superar endémicos atrancos de *incomunicación* e *insolidariedade*, xa sinalados por Lisón Tolosana e outros. É difícil aceptar que a diglosia e a secular marxinação do idioma como "marca de clase" nada teñan que ver con eses comportamentos persoais, considerados por algúns, lamentablemente, como parte da nosa idiosincrasia.

Que os adolescentes –en todas as especies– aprenden observando ós demais parece axioma innegable. Todos nos sorprendemos ó comprobar as sucesivas mímeseas coas que nos copian os nosos alumnos. O altruísmo, a empatía, a agresión, as diferentes actitudes lingüísticas son aprendidas. Para o profesor, non só se trata de explicar con lóxica unha postura persoal. Ten ademais que neutralizar as opinións que os alumnos aprenden fóra das aulas e que non son tanto "súas propias", canto inducidas por outros.

Con respecto ó idioma, o profesor é o adulto máis accesible. Está investido de autoridade sobre o que fala e na súa man está, con seguridade, defraudar ou non as expectativas iniciais dos alumnos. A pedagogía da Lingua Galega non é, polo tanto, só unha cuestión de didáctica gramatical máis ou menos afortunada. Porque o interese dos alumnos será, moito máis ca noutras materias, correlato fiel das actitudes globais que ven nos seus profesores. O altruísmo, a convicción, o respecto, ou a agresión, o desprecio, o autonoxo son aprendidos dos mestres e repro-

ducidos polos alumnos con pendular precisión matemática.

Sendo conscientes de que como ensinantes non nos podemos sustraer á transmisión de valores, hai que ter en conta que na taxonomía do ámbito afectivo os *obxectivos* pasan de menor compromiso a maior compromiso e non de menor dificultade a maior complicación como acontece nos procesos cognitivos de adquisición de coñecementos. Obxectivos básicos serán os seguintes:

—*Aceptación*.— Conseguir manter acesas as primeiras expectativas e neutralizar conductas agresoras, reducíndoas a un: "Vou escoitar a canción, pero non acredito que me vaia gustar."

—*Maduración*.— Conseguir que o alumno madure na súa concepción do mundo, ensinarlle o papel do idioma como porta aberta ós mais.

—*Valoración*.— Conseguir que o alumno se dea conta do que representa o idioma como característica da *súa* identidade, como instrumento, como máxima expresión creadora da comunidade na que vive. Entón,

por si mesmo convertírase en axente transformador do contexto e pasará a ser un home culto.

Lograr estes tres obxectivos depende da actitude do mestre. Axuda coñecer ós alumnos, sobre todo, e valorar correctamente as súas críticas. hai rapaces(as), poñamos por caso, que *presumen* de non saber falar galego, cando é obvio que as nosas vacas non entenden o castelán.

Ignorar esa conducta, e gabar sen embargo e sen reparos os avances dos alumnos interesados, supón normalmente que os recalcitrantes modifiquen a actitude inicial. Isto non serve, claro está, para os que realmente non están afeitos a falar galego, ou non o saben falar, que, sendo moi pouquiños, tamén os hai. Nestes casos, e *tendo en conta que o rechazo da lingua que emprega pode ser interpretado como un rechazo persoal*, e tendo en conta que os alumnos reproducen opinións aprendidas que non son *as súas*, a aptitude, a actitude, o espírito democrático e, por riba de todo, a ilusión do profesor, son o mellor camiño para atinxir os obxectivos sinalados.

X.L.V.

	Falan galego normalmente		Están a favor do galego		Queren tódalas clases en galego	
	GRAO 1.º	GRAO 2.º	GRAO 1.º	GRAO 2.º	GRAO 1.º	GRAO 2.º
GRAO 1.º / GRAO 2.º						
<i>Pensan que o galego serve para algo</i>	76	81	91	77	68	75
<i>Pensan que o galego non é difícil</i>	86	73	88	73	87	73
<i>Pensan que é positivo falar galego "aínda sendo" unha moda</i>	34	70	34	70	34	70
<i>Pensan que na asignatura de L. Galega só se deben facer debates, charlas, traballos, etc.</i>	21	16	21	16	21	16
<i>Saben citar tres razóns en favor do galego</i>	32	58	32	58	32	58
<i>Pensan que o galego é un idioma moi bruto</i>	49	6	49	6	49	6
<i>Non falan galego para ligar</i>	19	14	23	14	19	14
<i>Len libros en galego fóra dos obrigatorios para a asignatura</i>	36	51	36	51	36	51

A relixión é importante de máis para Ila deixar ós cregos

Carlos Thibaut (*)

Respírase unha certa sensación de que estes tempos axitados (aunque aburridos, ás veces, por agardados) botan un cheirume de *escura aetas* na que a luz cenital das ideas ilustradas parecen trocarse no escenario lúgubre das prédicas de antano. A *nova tebra* coa súa sombra adiantándose no horizonte ten outra volta nome sacro e vaticano, facendo renacer na memoria os arrecendos do botafumeiro e os dourados negros dunhas cerimoniais serodia e falsamente barrocas. Sabíámolo, pero convén lembralo: eles tiñan o dominio exclusivo do simbólico e esa era a raíz do seu poder. Pero o poder do oculto, verbas divinas, parecía obsoleto, exhausta a súa forza, e velaquí que no seu retorno é, máis ben, ese poder o que amosa como inútil aquela crítica con que nós ganduxá-bamo-la nosa sensibilidade oposicional. Agora, tras un agachamento e disface en/de cotidaneidade —e logo que as alternativas fracasaron por cansazo, por esgotamento do discurso ou por derrota *tout court*— poden eles tornar a ser como adoitaban e voltar a reclamar para si aquel dominio e, conseguintemente, o poder. Hai anos que non lles brillaba a pel de tanto contento, bazunchos, tan si mesmos. Que todo isto se teña ido producindo ó fío dos seus antano enemigos, liberalismo e socialismo, quizais non sexa senón a gargallada dese irónico deus que chamamos casualidade ou quizais sexa, malpensado, que por fin e como sempre puido o viño vello afacerse en odres novos, que o estaban agardando.

Hóboos que sempre se opuxeron ó tal dominio. Sunyeros, carbonarios, masóns, emigrados, barojianos, xacobinos, ácratas, anti-dinásticos, dinamiteros, doceanistas, xibelinos. O seu *Non serviam!* acompañábase da recusación de todo o simbólico: apoiábanse na ciencia, nos discursos enunciativos, como contrapunto á relixión, ó simbólico e a tódolos discursos interpretativos. Eles *coñecían, dicían*: non *crían*, non aturaban



ANXEL IGLESIAS

o engano de entender esa interpretación coma se fose certeza dos sentidos: tomaban, aí, por falsidade o que non era senón metáfora. E cando rachou en cachizos o discurso positivista que aloxaba esa distinción de saberes (e quebrou a vontade emancipadora coa que se acompañaba), o simbólico re-domina a ciencia, o interpretativo tómase o desquite fronte ó enunciativo. Se non hai feitos, senón teorías, textos, que os interpretan, non hai enunciado que non presupónha unha interpretación. Non coube xa, dinnos e sabémolo, aquela oposición positivista ó simbólico: e de sócato, eles, os simbólico-poderosos, proclaman non só a obsolescencia dos nosos ancestros anticlericais, senón a inviabilidade de calquera anticlericalismo.

A verdade é que tamén os había que non amosaban rebeldía aparente. O seu "filium" e o seu olfato sinaláballes que o simbólico tiña importancia abonda como para pagar un óbolo de sumisión. De entre eles, al-

gúns —quizais os máis sabios—, practicaban un disfrazado agnosticismo que máis ben falaba dunha realidade de sobrevivencia. Ninguén lles esixía un acotamento interno e humillante e, como eles non tiñan por insulto o seu cumprimento dos rituais, non se vían precisados de se incorporar a aquel *non serviam* dos seus colegas de incenza e que eles non podían suscribir. Exiliados interiores, tiñan naqueles anos un papel incómodo. Outros, sinxelamente naufragaron.

Tamén algúns de nós fomos fillos daqueles tempos, certamente de confusión, cando se trocaron os signos, e os cregos, ó parecer sen dominio, pareceron por un intre renunciar a todo exercicio de poder e a enlaza-la idea de emancipación humana —filla ou irmá de vellos discursos anticlericais— con aqueles terreos simbólicos que tan frecuentados tiñan. A crítica do ceo tornouse, seguindo cando menos a letra do que Marx considerou necesario facerlle a Hegel, en crítica da terra.

¡Mesmo aínda algúns aproveitados descendentes daquela caterva decimonónica, os bolcheviques de hoxe, apresuráronse a abri-las súas ringleiras ós novos cregos, sinalando como *propia* a súa causa, como *propio* o seu discurso, disposto a facer símbolo o que foi enunciado e proclama, ansiosos de encontrar lexitimacións morais das que se atoparon escasas, pois non aturaban as que antes moraban! E non fai moito que outros reformadores nos teñen vendido como razonable e progresista —¡dádenos, deuses, ultramontanos por coartada!— o que entre todos lle labremos á man morta o horto educativo.

Pero, non teñen sido só os aconteceres da ciencia e o anunciar os que nos van facendo consciente a importancia do simbólico. A imposibilidade das posturas que negaban esa esfera ameaza con deixar como vellas imaxes acurrunchadas a quen as adoptan e, sobre todo, semella segregarlles de aquel movemento do real (este onde estea) no que se xoga o destino da especie. Fronte a mercantilización da política (produto xa non das conviccións, nin sequera —por moito que digan— das responsabilidades, senón do deseño) as linguaxes simbólicas poden reclamar para sí con exclusividade a categoría moral da honradez. Tras aqueles anos, outra volta parece que as relixións, e as linguaxes simbólicas que son o seu aloxamento, se teñen convertido no espazo lingüístico onde os homes falan dos seus fins. Parece que ó non poder facelo no idioma da ciencia, da historia ou da sociedade, houbese que facelo de novo por persoa interposta, en metáforas. (O final sempre foi escorregadizo, quizais por sorte). ¡É tremendo que hoxe só as igrexas e os seus afíns se pensen vehículos de solidariedade pois só eles teñen as linguaxes que fan desa idea-forza un sistema de accións! O público-estatal, a comunidade cívica, ó ficar sen linguaxe significativo deveu na Gran Cínica, xustificadora de insolidariedades. Así, esquecer esa linguaxe simbólica é deixar portas abertas ás resolucións non emancipatorias na discusión dos fins. Mais, empregalo, anque sexa disfrazados de dialogantes agnósticos, parece condearnos non só a aceptármolo dominio de quen o controla por excelencia e por costume, senón tamén a aceptármolas súas carencias, que nolas impón, a principal das cales é que xa nada pode ser dito como verdade sen dala nosa anuencia a aquelas autoridades que son requisito da súa enunciación. (Pois o texto simbólico non só precisa o lugar da comunidade para ter senso. Precisa tamén da súa

autoridade, das formas da súa autoridade, para poder re-lelo e re-significalo. E hoxe volve a domina-lo texto quen sempre o fixo: e ó facelo domina, como adoitaba, o contexto).

Non hai saída doada para este dilema. Nega-lo simbólico é nega-lo real e a súa expresión; negar tamén a súa crítica. Aceptalo semellaría poñérmonos de novo ós pés do trono e da sé. Os vellos berros murcháronsenos, neutralizándose ó seren mero *revival*. Sería urxente inverti-lo obxectivo: acepta-la linguaxe e non ó seu amo, o texto e non o seu intérprete, a comunidade e non a súa autoridade. Só proclamando que as interpretacións xa nunca poderán xerarquizarse, poderán eclesializarse, poderíamos —quizais, tal vez, ó mellor, perante os deuses— concebir algunha esperanza: non nega-lo texto, senón reclama-la posibilidade, a necesidade e o dereito de inverti-lo seu uso e o seu senso, de re-lélo e de anti-lélo.

Mais mesmo este dereito á interpretación plural é parte tamén da historia mesma das igrexas, e ten ido creando capelas reformadas dende fai séculos. Tamén xerou herexes, condeados, erasmos, calvinos e luteranos. E desas reformas de iluminación naceron no presente e no imperio e a súa metrópole os lectores illados do Texto, patolóxicos e puritanos, predicadores de infernos interiores e santificadores de guerras para alén das súas fronteiras e para quen as metáforas remataron sendo apocalipses terreos, e pesadelos os posibles sensoes dos textos sagrados.

O pracer do texto tornouse moitas veces, así, na culpa do lector. A

materialidade da linguaxe nos soños da razón. As lecturas do texto atormentaron ou negaron o corpo.

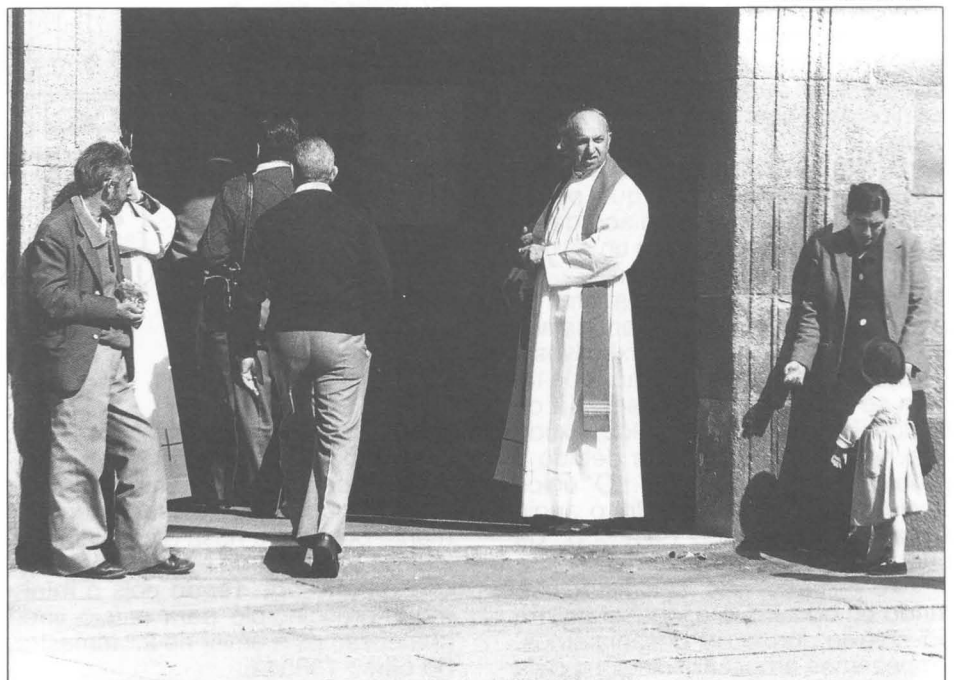
Por iso, non só hai que re-le-las relixións do presente —coñece-las aconteceres das súas lecturas anteriores— senón tamén as ancestrais que nelas se viron prisioneiras ou ás súas mans foron soterradas. Os deuses antigos, coa súa apaixonada e aterrecente integralidade do humano, débense incorporar a esa simbolización na cal podemos falar das opacidades da sociedade presente e das formas da súa superación. A dor dos *sufrintes* fai necesarias tódalas redencións. Pero as redencións dos *sufrintes*, non as dos moitos turiferarios. As interpretacións plurais poderán saber que toda escatoloxía é necesaria, pero sen lle pór un nome, sen privilexiar a ningún dos profetas, ningún dos seus textos.

¿Acaso están eles, os simbólico-dominadores de sempre, á altura desta tarefa? Pois, logo, este *nós* confuso e colectivo, desordeado e incoherente, non o vai facer peor. Todo o contrario.

C.T.

Carlos Thibaut foi profesor de Ética e Decano da Facultade de Filosofía da Universidade Autónoma de Madrid. Actualmente é investigador becado no Centro Superior de investigacións Científicas. Forma parte da redacción da revista "La balsa de La Medusa".

ANXEL IGLESIAS



Ondanova: a radio na escola

Carlos Vilarés Pérez
J.M. Hermida Garrote
(C. Público A Pontenova. Lugo)

1. COMO NACEU A EMISORA ESCOLAR DE A PONTENOVA.

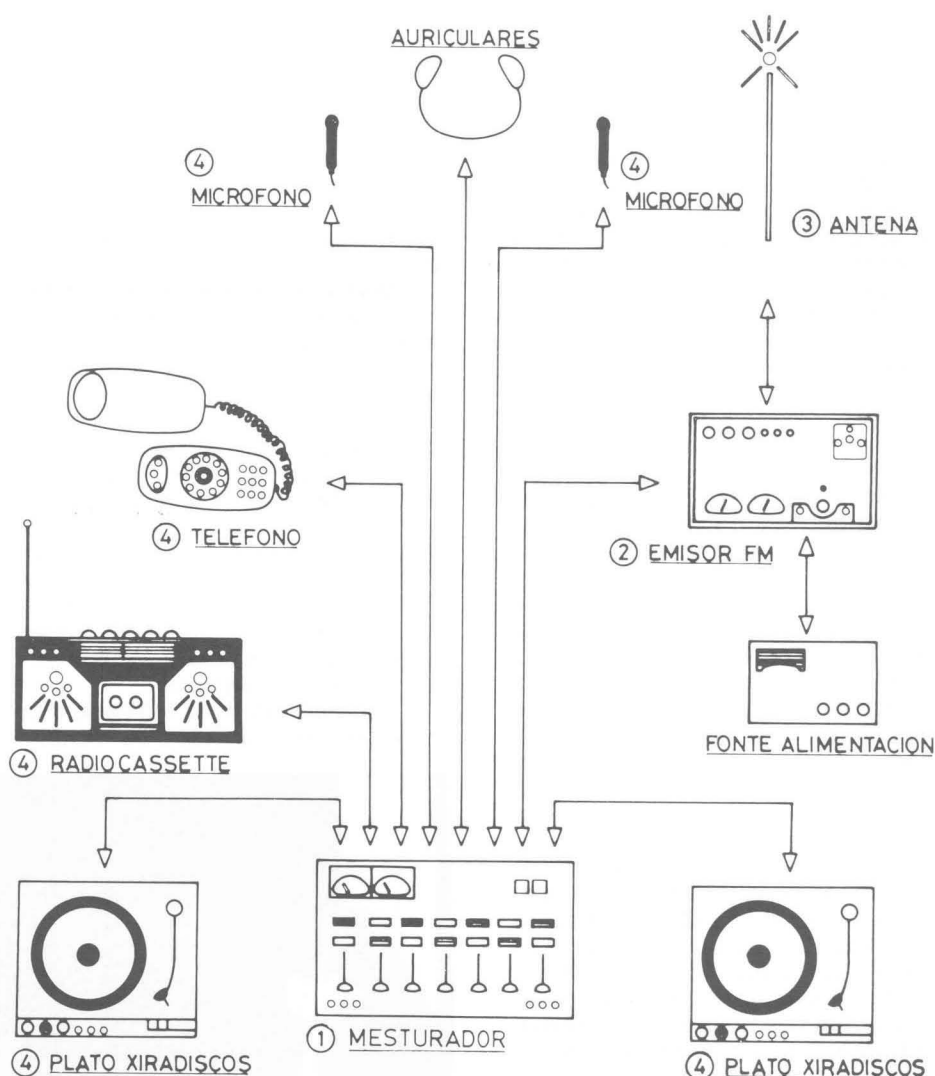
Esta experiencia xurdiu no Colexio Público de A Pontenova, ubicado na capitalidade do Concello do mesmo nome, a 57 km. da cidade de Lugo, nunha zona rural e montañosa onde hai uns 4.300 habitantes. O Colexio consta dunha matrícula de algo máis de 500 alumnos, procedentes do medio rural na súa maioría, os cales chegan ó Colexio mediante o transporte escolar e permanecen no centro durante toda a xornada. O edificio escolar resulta pequeno para cubri-las necesidades actuais, estando prevista mesmo unha ampliación.

Da inquietude dun grupo de mestres interesados nunha pedagogía viva, que trascendese os límites dos libros e da aula, xurde a idea de instalar no centro escolar unha emisora de F.M. *¿Por qué unha emisora de radio? Porque consideramos que é un dos medios de comunicación de masas que pode resultar especialmente útil dentro das aulas, cun forte poder motivador cara ós alumnos, facilitador dun ensino activo, e que permite traballar practicamente tódolos aspectos do currículum educativo.*

Unha vez madurada a idea, levóuse a un claustro no que os 24 mestres que o compoñían acordaron apoiar a experiencia, cada un na medida das súas posibilidades.

O seguinte paso foi elaborar un proxecto de innovación educativa, no que se expoñían uns obxectivos a conquistar, un plan de actuación, e tamén se solicitaba da Consellería de Educación axuda económica; axuda que non chegou, en parte debido a problemas de tipo legal. O único apoio que se conseguiu foi o apoio moral da Inspección de E.X.B. de Lugo.

A pesares das dificultades, e tendo en conta que a idea xa callara no colexio, lonxe de desanimarnos, empezamos a buscar solucións pola



nosa conta. Contactamos cuns mozos do pobo que, afortunadamente, eran afeccionados ó tema e dispoñían dalgún material que xenerosamente puxeron á nosa disposición, e incluso colaboraron na posta en marcha da emisora. Tendo pois o mínimo imprescindible para saír ó aire, comenzamos a emitir no 2.º trimestre do curso 1985/86.

2. MONTAXE DA EMISORA.

Como apuntabamos antes, o material de que dispoñíamos era o mínimo imprescindible: un emisor de 10 W.; unha fonte de alimentación consistente nunha batería de tractor; unha antena feita con catro ferros; un mezclador moi sinxelo feito por un

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

rapaz do pobo; un xiradiscos do colexio e un cassette prestado, xunto con dous micrófonos.

No curso seguinte (1986/87) fíxose unha valoración da pequena experiencia do curso anterior constátándose que se conseguiran resultados positivos en xeral, a pesares das fallas e deficiencias técnicas. Planteouse así a necesidade de mellora-la dotación material para conseguir unha emisión tecnicamente mellor e de máis alcance. Coa axuda económica do colexio mercouse un emisor máis potente, unha fonte de alimentación, un mesturador algo máis completo, dous platos xiradiscos e un radiocassette. Tamén se acondicionou o local: a emisora instalouse nunha parte do laboratorio, separada por armarios a maneira de tabiques, e colocáronse paneis de cortiza para mellora-la acústica.

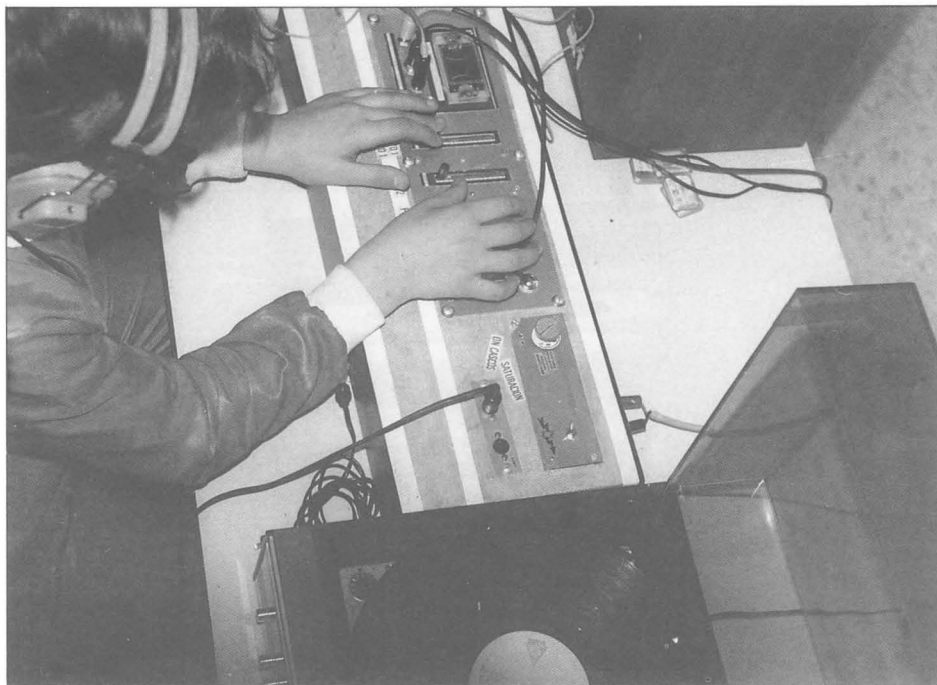
Coas aportacións de varias emisoras comerciais de Lugo, dos profesores, alumnos e o propio colexio, foise xuntando un pequeno lote de discos e cassettes.

Unha das tarefas máis laboriosas foi o axuste do emisor. Foron precisas moitas horas de probas para axustalo de maneira que non interferise nas emisoras comerciais e ó mesmo tempo chegase a escoitarse na maior parte do concello. Finalmente, quedou axustado en 89.100 MHz, frecuencia que se mantén na actualidade. En canto á cobertura, non se chega a tódolos pobos por ser zona montañosa, pero si á maioría.

3. ELABORACIÓN DOS PROGRAMAS

Cando xa se levaba algún tempo emitindo, en calidade de probas, tivemos que poñerlle un nome á emisora e facer algún indicativo. "ONDA-NOVA", emisora escolar da Pontenova", foi o que finalmente resultou elixido polos alumnos de entre os moitos propostos. Os nenos quixeron facer un nome que xogase un pouco co feito de ser unha radio feita por eles e que lembrase un pouco o nome do pobo.

Como o que se buscaba era a máis ampla participación na experiencia, de maneira que tódolos nenos do colexio se aproveitasen dela, decidíuse que as emisións fosen diarias, aínda que esto fose en detrimento da calidade das mesmas, debido a que a maior parte dos programas teñen que ser feitos en directo e con pouco tempo para preparalos. As emisións fanse de dúas a tres, e quedan grabadas, para poder repetilas ás 6 cando xa os nenos do trans-



Mesturador utilizado no comenzo da experiencia. Moi simple como pode apreciarse.

porte chegaron ás súas casas e poden oíla.

Na primeira etapa da experiencia non había un esquema fixo de programas, pero máis ou menos correspondíanse ós seguintes apartados:

A) Noticieiro.

B) Traballos feitos polos nenos: literarios, históricos,...

C) Divulgación cultural e variedades: obríñas de teatro adaptadas á radio, concursos, humor, curiosidades, musicais...

A medida que pasaba o tempo ían surxindo novos programas, xa que tódolos nenos querían participar. Na actualidade, tódolos niveis, dende preescolar ata 2.^a etapa, teñen algún programa propio, do que son enteiramente responsables.

Ademais dos programas que figuran no esquema hai outros moitos que van surxindo sobre a marcha:

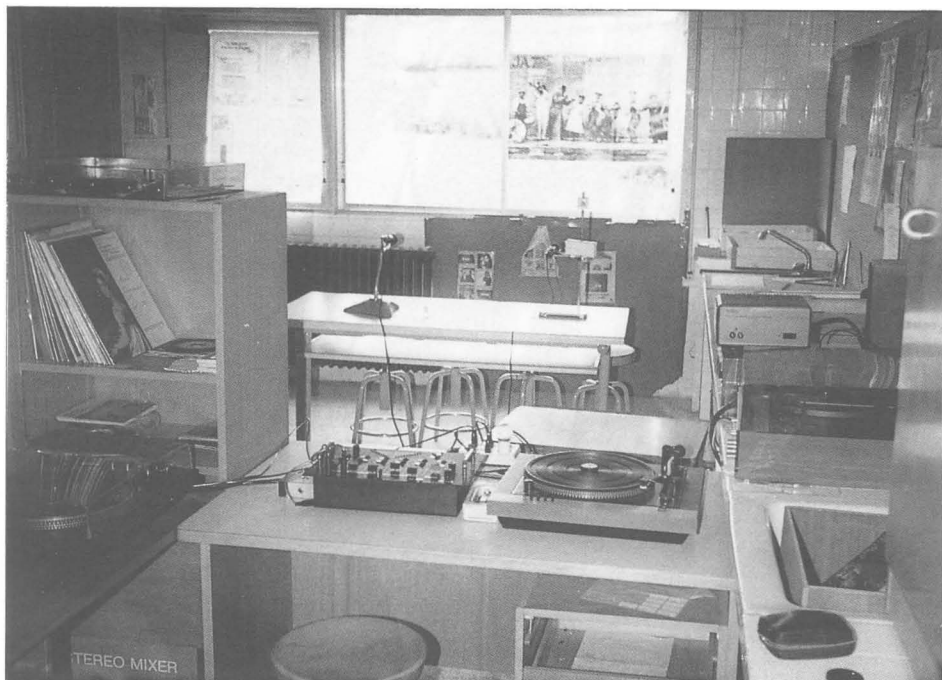
—Monografías literarias, científicas, etc.

—Programas adicados a festividades coma o Nadal, o Entroido, a

Vista parcial do control. Na beira da mesa unha luz roxa que indica ós "locutores" que se está emitindo.



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



Vista do local onde se instalou a emisora, control en 1.º plano, e locutorio ó fondo.

feita da troita, etc.

—Entrevistas grabadas ou en directo, e tamén a través do teléfono.

—Adaptacións teatrais, radionovelas, contos dialogados, etc.

—Debates.

—Enquisas.

—Conferencias, etc.

Moitos programas non son feitos especificamente para a radio, senón que son traballos feitos na clase e que logo se levan á radio por consideralos de interese. En canto ós pro-

gramas que teñen xa unha certa periodicidade, partimos dun esquema previo e desta maneira é máis fácil decidir que tipo de cousas van entrar nese programa. Así por exemplo, pensouse en facer un programa tipo magazine, ó que chamaríamos *Leria*, no que tivesen cabida as inxerencias dos rapaces, no que puidesen dar saída ós sentimentos propios do mundo adolescente, a través de mensaxes, poesías, cancións dedicadas, saúdos a compañeiros, etc., que os nenos escriben e envían ó

O control e mesturas son feitos sempre polos alumnos.



buzón da emisora. Toda esta correspondencia é seleccionada polo equipo encargado de facer o programa, que prepara a música, elabora o guión e se responsabiliza da emisión. *Leria*, resultou ser un dos programas máis populares entre os nenos, que se consideraban a si mesmos leriantes, e que enviaron suficientes cartas como para facer un amplo mural con elas ó rematar o curso.

O traballo organízase normalmente por equipos. Os programas fixos son feitos case sempre polos mesmos equipos, que son os responsables de telo listo no momento fixado para a súa emisión.

Os programas que se emiten semanalmente, ou dúas veces á semana, son preparados sen moitos agobios de tempo, xeralmente aproveitando tempos libres. Máis complicado é o caso do *Noticiei*, que se emite a diario. Este programa faise por equipos de nenos da segunda etapa, que van rotando; cada equipo fai dous programas seguidos e logo tócalle a outro. Tratan de resumilas novas do día empregando coma fontes da información basicamente os xornais. A importancia deste programa ven dada polo feito de ter que traballar en equipo, resumir noticias, destacando o esencial, traducir a maioría das veces ó galego, xa que a prensa escrita en galego é moi pouca, organizarse e coordinarse para a realización do mesmo e por suposto, facelo coa maior fluidez, expresividade, etc.

Para cada programa hai un mestre asignado; como os rapaces de 2.ª etapa son xa quen de traballar bastante autonomamente, o labor do mestre neste caso é de resolver dúbidas, aproveita-las iniciativas que van surxindo, suxerir outras, pero fuxindo sempre do dirixismo xa que a idea é que sexa unha radio feita por nenos. Así, mesmo no labor de control, existe un equipo de tres ou catro rapaces que, unha vez que aprenden o manexo dos aparatos, se encargan eles mesmos do traballo; o mestre, preocúpase de controlar que a emisión estea saíndo ben por antena, e corrixe os fallos.

En canto ós nenos de preescolar, ciclo inicial e ciclo medio, en primeira instancia son os mestres de cada curso, os que van seleccionando aquelas cousas que poden resultar máis interesantes, partindo do traballo diario; o mestre encargado do programa, recolle tódalas suxerencias e decide a orde de intervencións. En tódolos casos, a presentación fanna os nenos, mesmo de preescolar.

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



Equipo de traballo esperando o sinal para començar a emitir.

VALORACIÓN DA EXPERIENCIA

Cando *Ondanova* levaba funcionando algo máis dun ano, fíxose unha enquisa de audiencia entre a poboación do Concello e, entre outras cousas, púxose de manifesto que a grande maioría dos enquisados non eran radiooíntes habituais, pero si escoitaban a emisora escolar. Por outra parte, o 90% coincidían en sinalar que a experiencia era moi positiva e vían ben que seguise adiante.

Nós considerámola sen dúbida algunha moi positiva, pois observamos no alumnado, en xeral, unha melloría evidente, destacaremos entre outras:

—Un progreso considerable en todo o que toca ó uso da lingua: lectura, redacción, vocalización, etc.

—Un maior desenvolvemento das capacidades creativas, imaxinativas e tamén críticas.

—Unha melloría xeral das técnicas de traballo.

—Un novo interese pola lectura de xornais, revistas, libros...

—Un coñecemento mellor dalgúns aspectos do Concello, moitas veces infravalorados (tradicións, lendas, ..., literatura popular en xeral).

Permitiunos tamén a participación nunha serie de experiencias con emisoras profesionais, de interese educativo. Concretamente fixéronse dous programas con Radio LUGO (S.E.R.) e 3 con R.T.V.G., un deles consistente en varias conexións en

ELEMENTOS QUE COMPOÑEN UNHA SINXELA EMISORA

Neste esquema tratamos de amosar unha posible forma de artellar un pequeno estudio de son, que pode ter outras aplicacións (montaxes audio-visuais, montaxes de bandas sonoras para vídeos, etc.)

1.—MESTURADOR

É un aparato que pode recibir un número determinado de entradas de son á vez, permitiéndonos modifica-lo seu volume. No mercado atópanse mesturadores de diferentes tipos oscilando o seu precio segundo as canles e prestacións que teñan. Tamén se pode artellar un mesturador máis sinxelo comprando kits. O que temos en ONDANOVA ten oito canles de entrada (5 3).

2.—EMISOR F. M.

Recibe o sinal do mesturador para envialo á antena. Pódese artellar de distinta potencia; para cubrir unha zona pequena abonda con catro ou cinco watios, dependendo tamen do tipo de antena e a súa colocación. Tamén hai emisores xa feitos á venda, pero saen máis caros ca montándoos con kits. O noso EMISOR ten 25 W. de potencia, consta de:

A) Sintetizador codificador de canles
 preamplificador de baixa frecuencia
 modulador
 etapa preamplificadora de R-F (Radio-frecuencia)
 etapa final de R-F
 equipo de medida
 oscilador de R-F 1 kilociclo de variación

B) Etapa de potencia 1.º paso amplificador de R-F
 2.º " " " "
 3.º " " " "

C) Filtro de antena

D) Ventilador

E) Mandos de control

F) Indicadores de consumo (amperímetro) e indicador de modulación (Vu)

O emisor precisa dunha FONTE DE ALIMENTACION estabilizada para o seu funcionamento. Hainas á venda de varios tipos: de 3 a 10 amperios (dependendo da potencia do emisor) e de 12 a 15 V. Tamén se pode substituír por unha batería (pero esta hai que recargala de vez en cando).

3.—ANTENA DE F.M.

É un elemento moi importante, xa que dela depende en grande medida o alcance da emisión. Hainas de varios tipos e precios, pero calquera que se poña debe estar nun sitio ben alto e despexado.

Nós puxemos unha omnidireccional de 1/4 de onda, con 2 db de ganancia.

4.—FONTES DE SON

2 platos xiradiscos

1 radio-casset

1 teléfono (cun adaptador á mesa de mezclas)

3 micrófonos

CONTROL

Para isto pode servir un receptor de radio sintonizado na frecuencia do emisor. Frecuencia que debe escollerse de xeito que non interfira a outras emisoras; nós non entramos no tema de legalidade, que faría falla consultar en caso de querer poñerlos programas en antena. Pero para traballar cun obradoiro de radio, emitindo só para o colexio, non sería preciso. Como LOCAL para instalar o estudio da emisora pode improvisarse unha habitación que requira unhas condicións mínimas de espazo, e, sobre todo, de insonorización.

Sería interesante poder revesti-lo locutorio de material aillante acústico (fibra de vidro, poliéster, cortiza, ou tamén podía valer unha tea que fose tupida ou gorda).

Para o montaxe da emisora sería conveniente contactar con algunha persoa "entendida" en electrónica (se non hai un "manitas" no colexio).

directo, vía telefónica, entre a emisora do Colexio e os estudos centrais da RTVG de Santiago.

ONDANOVA leva funcionando ininterrompidamente dende o curso 85/86, como xa dixemos, sendo éste o terceiro curso de experiencia. Foi a primeira deste tipo que se puxo en marcha na provincia de Lugo; no res-

to de Galicia non tiñamos coñecemento da existencia de ningún Colexio no que se estivese a facer algo semellante. Sí sabíamos da existencia de radios escolares noutras Comunidades, maiormente Cataluña e Andalucía. Dende aquela xurdiron varias máis na provincia de Lugo, habendo hoxe en funcionamento emi-

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

soras escolares en Xove, Castroverde, Lugo, S. Ciprián, e tres ou catro máis en proxecto.

Como consecuencia deste grande interese polo tema, naceu a necesidade de organizar os "I Encontros sobre a Radio Escolar" que se celebraron o pasado mes de Setembro e que tiñan por obxecto servir como punto de encontro a tódolos mestres que estiveron desenvolvendo experiencias con emisoras escolares e tamén de todos aqueles que tiveran intención de facelo en breve prazo: intercambiar experiencias, realizar algunhas prácticas, ampliar coñecementos, creación dunha fórmula de seguimento destas experiencias etc. Contouse ademais coa colaboración de varios destacados profesionais de Lugo.

En vista do interese amosado polos participantes en dar continuidade a esta iniciativa, decidiuse crear un *Seminario Permanente* (Entre profesores de EXB, BUP, FP, etc.) que xa está en marcha, tendo cara ó futuro proxectos máis ambiciosos.

PARA REMATAR

A nosa intención foi dar a coñecer moi someramente o que nós consideramos que pode dar de si unha emisora, empregada no Colexio como útil de traballo. É necesario dicir tamén que unha experiencia así require bastante dedicación e traballo para sacala adiante, sendo imprescindible a colaboración de todos.

Queremos, finalmente, chamar a atención das autoridades educativas sobre o beneficioso que resultaría para o ensino, o apoio a este tipo de iniciativas.

C.V.P./J.M.H.G.

BIBLIOGRAFIA

- FONT, Angel.—"33 técnicas. Recursos audio-visuales" Edt. Revista Guix.
- MALLAS, Santiago.—"Medios audio-visuales y pedagogía activa" Edt. CEAC.
- COPPEN, Helen.—"Utilización didáctica de los M.A.V." Edt. Anaya.
- M.E.C.—"Programas Renovados" Edt. Escuela Española.
- VARIOS.—"Gran Enciclopedia de la electrónica". Edt. Nueva Lente.
- GARCIA SANCHEZ, J.L.—"Lenguaje Audiovisual" Edt. ALHAMBRA, 1987.
- VARIOS.—"Cuadernos de Pedagogía", (Revista n.º 123 - Marzo 1985), "Comunidad Escolar", (Revista n.º 15-21 - Diciembre 1986) "Nuestra Escuela" (Revista n.º 75 - Febrero 1986) "Primeras Noticias", (Revista n.º 180 - Diciembre 1987) "Diario "El Progreso" - Suplemento ESCOLA - 20 Marzo 1986.

ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS DE CARÁCTER PRÁCTICO

- Procurar ter un horario fixo de emisión.
- Se é posible, anuncia-los programas do día seguinte.
- Ter sempre os guiños de cada programa feitos; os nenos que estean no Control han de ter fotocopia dos mesmos.
- A Música é o vehículo para dar coherencia á programación, como sintonía, música de fondo, ou por si mesma.
- As transicións entre música e locutores, ou entre distintas músicas, debe facerse moi amodiño, sen que haxa cortes bruscos.
- Procurar que o sinal de saída sexa sempre o mesmo, é dicir, non debe saír por exemplo, a música moi alta e os locutores moi baixos.
- Entre programa e programa, da-lo indicativo da emisora. Pódense ter grabadas varias cuñas para o caso.
- Sempre que sexa posible, face-la lectura, de noticias, etc., entre dous ou máis, para que o programa resulte máis dinámico.
- Insistir na boa pronunciación, facendo incluso algúns sinxelos exercicios vocálicos. Falar sempre á mesma distancia do micro. Procurar evitar os ruidos: follas de papel, toca-lo micro, etc.
- Potenciar a participación por medio de buzóns, taboleiro coas novas que se produzan, anuncios, etc. Facer tamén concursos, por exemplo adiviñas, acertixos matemáticos, etc., e dar pequenos premios.

OBXECTIVOS DUNHA EMISORA DE RADIO ESCOLAR

Coa utilización da radio na escola, aproveitando o seu grande poder motivador e utilizándoa diariamente no centro, coma unha ferramenta máis de traballo, podemos levar a cabo actividades orientadas a conseguir case tódolos obxectivos educativos das diversas áreas, á vez que se conseguen outros máis xerais, relacionados co alumno, co entorno e cos profesores. A lista sería moi longa; sinalaremos só algúns:

OBXECTIVOS XERAIS:

- Fomentar nos nenos o coñecemento e utilización dos medios de comunicación dun xeito activo, e non meramente pasivo.
- Crear unhas relacións máis amplas entre alumnos e mestres e un clima de traballo baseado na liberdade e responsabilidade.
- Fomenta-la interacción entre pobo e escola.
- Fomenta-la creatividade e favorece-la imaxinación.
- Desenvolve-la capacidade crítica.
- Fomenta-la desinhibición.
- Crear actitudes positivas para o traballo en equipo.
- Contribuir á normalización lingüística.

Na área de LINGUA E LITERATURA:

- Pontencia-la expresividade oral: dicción, entonación, etc.
- Fomenta-lo coñecemento de novos vocábulos.
- Perfeccionamento da lectura áxil, comprensiva e expresiva.
- Capacidade para a elaboración de resúmenes, esquemas, etc.
- Fomenta-lo hábito lector e o uso de bibliotecas, hemerotecas, arquivos, ...

Na área de CIENCIAS SOCIAIS:

- Fomenta-lo coñecemento do entorno: historia, folclore, etc.
- Coñecer e interpretar os feitos máis significativos que se producen diariamente na nosa sociedade.
- Fomenta-lo coñecemento da historia a través de datas significativas.
- Lograr un coñecemento básico dos factores do clima local.
- Afacer ó alumno a respetar e responsabilizarse do material.

Na área de MATEMÁTICAS E CIENCIAS:

- Fomenta-lo coñecemento da flora e fauna do entorno.
- Adquirir hábitos apropiados de hixiene, saúde, alimentación, ...
- Fomenta-lo respecto á natureza e medio ambiente.
- Plantexar e resolver problemas de vida real nos que haxa que manexar conceptos propios de cada nivel.
- Coñece-los avances científicos e técnicos.

Na área de EDUCACIÓN ARTÍSTICA:

- Coñecer e usar algún instrumento.
- Coñece-las cancións tradicionais galegas.
- Fomenta-lo uso da memoria para reproducir sons.
- Expresa-lo ritmo a través do canto.
- Iniciación á dramatización: teatro lido, etc.

experiencias

ALGUNS PROGRAMAS EMITIDOS EN "ONDANOVA"

TÍTULO	EMISIÓN	DURACIÓN	CONTIDO	REALIZACION	
				EQUIPOS DE TRABAJO	TEMPO DE PREPARACION
NOTICIEIRO	DIARIO	10'	Resume das novas do día (internacional, nacional, local), datos do observatorio meteorolóxico do colexio...	Alumnos 2. ^a Etapa (Rotatorio)	Durante o recreo
FEITOS HISTORICOS	DIARIO	5'	Biografía de personaxes históricos, relato de acontecementos importantes, ...	O mesmo equipo dos informativos	No recreo e/ou nas clases de Sociais.
LERIA	SEMANAL	20-30'	Discos adicados, cartas do buzón, suxerencias, concursos (LERIOS), humor...	Alumnos 2. ^a Etapa (8º)	Nos recreos e na casa
FALADOIRO	SEMANAL	15'	Recetas de cociña, música, entrevistas, consellos, curiosidades, horóscopo, carteleira de cine, etc.	Alumnos de 2ª Etapa	Nos recreos e tempo libre.
TODOS RIN RIN TODOS	ALTERNO	5'	HUMOR: Radionovela parodiada, chistes, anuncios parodiados, ...	Alumnos 2ª Etapa	Nos recreos e na casa.
A MOSCA MORTA	SEMANAL	10'	Contos, poesías, cancións, adiviñas (curso), etc.	Preescolar e Ciclo Inicial.	Na clase, no recreo e na casa.
O SALTARIN DA PONTE	SEMANAL	10'	Similar ó contido do programa "A MOSCA MORTA"	Alumnos Ciclo Medio	Nas clases e na casa.
ISTO VAI DE LITERATURA	SEMANAL	15'	Vida e obras (lectura de fragmentos) de autores da Literatura.	Alumnos de 7º e 8º	Durante as clases de Língua (Galega e Castelá)
TEATRO LIDO	SEMANAL	15-20'	Obríñas de teatro ou fragmentos de obras adaptadas á radio.	Alumnos 2ª Etapa (6º-7º)	Nas clases de Língua Española.
Os 10 PRINCIPAIS	SEMANAL	20'	Lista de éxitos: as 10 cancións máis votadas polos alumnos do colexio.	Alumnos 2ª Etapa	Recreo
MACEDONIA DE FROITAS	SEMANAL	20-30'	Historia da música Galega, entrevistas, países da CEE, humor, etc.	Alumnos 2ª Etapa e un mestre.	Recreos e tempo libre.
FALEMOS BEN	SEMANAL	5'	Gramática da Língua Galega	Alumnos 2ª Etapa	Nas clases de Língua Galega
DEBATES	OCASIONAL	Variable	Temas de interese para alumnos como para mestres e pais.	Alumnos 2ª Etapa	Nas clases e no recreo.
TRABALLOS MONOGRAFICOS	OCASIONAL	Variable	Temas diversos (Ciencias, Investigación Etnográfica, Sociais, etc.)	Alumnos 2ª Etapa e Ciclo Medio.	Nas clases e na casa.

A percepción: disfroiata que algo queda.

Luis Carlos Cachafeiro Chamosa.
Francisco Xavier Paredes Rivadulla
(I. Bacharelato "María Soliño" Cangas do Morrazo)

A experiencia que imos expoñer enmárcase dentro do horario experimental que se está a levar nos últimos cursos no I.B. "María Soliño" de Cangas. Este horario con clases de 50 e dúas tardes libres permitiunos a realización de actividades extraescolares.

No curso 86-87 dous profesores da área de Ciencias acordamos impulsá-la creación dún GRUPO ESTABLE de CIENCIA RECREATIVA.

Os obxectivos que pretendíamnos eran fundamentalmente:

—Motivar ós alumnos cara a Ciencia aproveitando o que ten de fascinación e aventura, de desafío á intelixencia, crítica o establecido e ó senso común.

—Dar ós alumnos interesados na Ciencia unha posibilidade de desenvolver a súa creatividade.

—Resalta-lo valor do traballo en equipo.

—Conseguir que os alumnos adquiran seguridade en si mesmos ó darlle a oportunidade de ter experiencias positivas de valoración do seu traballo por parte dos seus compañeiros e por eles mesmos.

—Abordar temas interesantes que non aparecen nos curricula e polo tanto imposibles de ser tratados nas clases.

E sobre todo... Pasalo ben.

Isto último non temos ningunha dúbida de telo conseguido plenamente.

UN GRUPO EN BUSCA DE TEMA

Día D, hora H, no laboratorio de física seis persoas reúnen para decí-la orientación a dar ó grupo. Discusións, ideas dun lado e do outro. Ó remate deciden (claramente influenciados polo impacto provocado por recentes visitas a diversos Museos de Ciencia da península e Europa) crear no Instituto un pequeno Museo de Ciencia. Opinan que ás veces a "Parafernalia" existente nas

ALICIA ATRAVESA O ESPELLO

Esta experiencia foi unha das que maior impacto causou tanto en nenos como en adultos.

O material empregado consistiu en :

2 banquetas xiratorias.

1 mesa de 70x130 con toma de corrente.

1 cristal reflectante de 40x60.

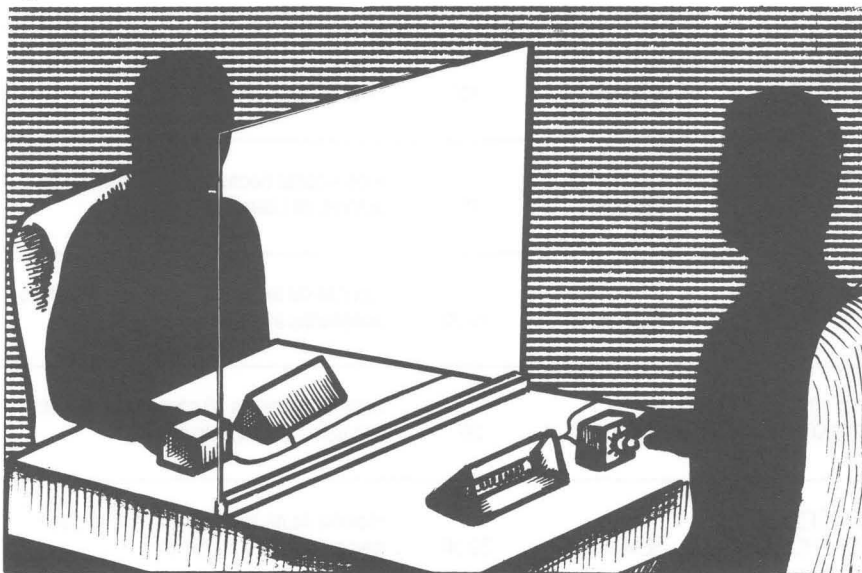
2 soportes de madeira para o cristal.

2 focos de laboratorio, o seu uso orixinal era de cubeta de ondas.

2 fontes de alimentación con potenciómetro. (Empregámo-las do equipo EOSA por ter saída a 220 V. en alterna).

O material dispúxose como indica a figura.

Figura 1



Dúas persoas sentanse nas banquetas situándose á mesma distancia do cristal e regulando a altura coa banqueta xiratoria para conseguir que coincidan os ollos das dúas persoas. Xirando o potenciómetro podemos facer que a unha persoa lle chegue máis ou menos luz. O cristal permite pasar parte da luz (co que vemos á persoa que está enfrente) e parte se reflicta (co que o cristal se comporta tamén como espello no que se ve).

Que se comporte como espello ou como cristal depende únicamente da luz existente a ambos os dous lados do vidro. Así poden conseguirse caras mesturadas das dúas persoas que están sentadas o que ás veces dá resultados sorprendentes.

Con esta experiencia comprobábase un coñecido fenómeno perceptivo: cando vemos obxectos o cerebro escolle uns poucos detalles representativos, prescindindo dos outros. Así, para unha cara quedámonos cunha serie de rasgos específicos (isto é moi usado polos caricaturistas que operan habelentemente con estes rasgos e prescinden ou deforman groseramente outros sen posibilidade de erro na personaxe). Así, se detectamos os rasgos característicos tendemos a recoñecer a unha das persoas e ó recoñecer os outros rasgos á outra e así vemos dúas persoas nunha, anque hai que ma-

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

montaxes destes grandes museos fan que a xente perda o senso da sinxeleza que rodea certas manifestacións de ciencia.

O reto está servido. Comenza o traballo. Elixen unha experiencia sobre Percepción, mentres que outras relacionadas coa óptica, mecánica, etc. están agardando. Sen embargo logo de rematada a primeira experiencia, todos o teñen claro: queren seguir co mesmo tema. Están colgados e xa nada os vai soltar. A idea orixinal acaba de ser abandonada. *A percepción será o seu tema.*

UN LONGO E ÁS VECES TORTUOSO CAMIÑO

Como primeiro paso no traballo adicámonos á RECOLLEITA de todo o material bibliográfico do que dispoñíamos. Pedíuse a colaboración doutros profesores e alumnos que fornecesen material válido. Visitamos bibliotecas municipais e universitarias. Fóronos de gran axuda catálogos de Museos de Ciencia; *Exposición Fenómena en Rotterdam*; *Palais de la Découverte de París*; *Exploratorium de San Francisco*; *Museo de la Ciencia de Barcelona*. Incluíndo tamén notas tomadas dalgúns destes museos. Tamén atopamos estupendas ideas en traballos da revista *Investigación y Ciencia* e en tratados xerais de psicología.

O cabo de dúas semanas tiñámo-lo material suficiente para empezar a SELECCIONAR aquelas experiencias que nos atraeran. Elexíanse tendo en conta o seu interese, as posibilidades materiais, as complicacións da montaxe etc. Elexida a experiencia facíase un ESTUDIO dos problemas técnicos que presentaba (estructuras a montar, materiais, cores a empregar, tipo de motor ou motores, sistema eléctrico, iluminación etc.) Tentábase darlles solución aínda que temos que recoñecer que mais dunha vez algunhas experiencias fracasaron tendo que abandonalas ou no mellor dos casos, como sucedeu coa titulada a "pantasma máxica", retomada logo de varios meses de seren abandonada.

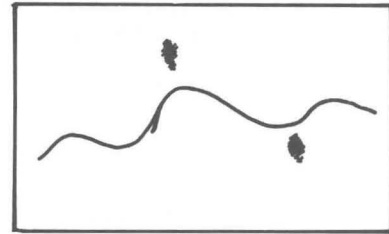
Cando xa estaban estudiados tódolos problemas de materiais se pasaba á montaxe e posterior EXPERIMENTACIÓN. Comprobábase o funcionamento da experiencia e discutíase, apoiándonos nas bibliografías, as POSIBLES EXPLICACIÓNS ó observado.

Comprobaban os alumnos como para moitas experiencias non había unha explicación aceptada por tódolos autores ou incluso non había explicación algunha. Estudiábanse ta-

tizar que como en moitas outras experiencias perceptivas nun intre non son posibles as dúas organizacións á vez, isto é que ou vemos a nosa cara con rasgos de outro ou vemos a do outro cos nosos rasgos (xeneralmente aquela).

Este fenómeno amosase en experiencias como o da fig. 2 Non se poden recoñecer á vez ambas dúas. En cada intre unha ocupa o lugar de figura e outra é o fondo, anque este proceso sexa completamente reversible.

Figura 2



A sensación de vernos con outros rasgos é tan forte que algunha persoa que fixo a experiencia comentounos que cando o de enfrente abría a boca ¡notaba que era ela a que o fixera!. Próbese tamén así que en caso de conflito entre sensacións, en moitos casos é o ollo quen decide. Este fenómeno perceptivo particular estudiábase máis detidamente na experiencia ¿Ver é crer?.

mén as diferencias individuais observadas. O último paso era tentar OPTIMIZAR a experiencia. Ás veces aparecían alternativas á que se estaba realizando e se levaban a cabo.

Todo o proceso volvía a ser repetido para cada unha das experiencias que se montaron durante o curso.

PARA MOSTRA... DOUS BOTÓNS

Ó longo do curso chegamos a montar unhas 30 experiencias. Algunhas das que mais interese despertaron foron as denominadas: "A pantasma máxica"; "Efecto Mac Collough"; "Posefectos de rotación"; "Efecto estereocinético"; "Ver para crer"; "Visión en tres dimensións"; "Alicia atravesada ó espello"; "¿Son rectas as rectas?". *Expomos con algún detalle estas dúas últimas, nos cadros.*

AS POSIBILIDADES DUN TEMA IMPOSIBLE

É curioso cómo a Ciencia empezou a ocuparse de cousas distintas ó home: estrelas, átomos, e só moito tempo despois empezou a estudar ó home. Cómpre unha forte autonomía do exterior para decatarse de que o problema da percepción constitúe en sí mesmo un dos principais problemas científicos.

Aíña nos decatamos das grandes posibilidades que presenta o tema respecto dun enfoque interdisciplinar.

Así a percepción pódenos servir para debatir cuestións filosóficas tan

interesantes como ¿que é a realidade?: *diferencias entre realismo e idealismo...*

Conectado con estes temas podemos aproveitar para introducir un problema sobre filosofía da Ciencia como é o do *inductivismo*, que ten supostos básicos tales como que a observación nos proporciona unha base segura de coñecemento, ou que baixo as mesmas condicións dous observadores percibirán da mesma forma o mesmo fenómeno ou obxecto.

Kant sostíña que os sentidos non nos enganan, non porque vulgaran sempre ben senón porque non vulgan en absoluto. Ou sexa que para Kant, o erro procede do órgano que procesa os datos que lle chegan dos sentidos. Este órgano non é outro que O CEREBRO. De tódolos xeitos, hoxe, matízase que non están tan lonxe os sentidos e o cerebro. Non son dous mundos distantes senón que hai unha organización perceptiva que comenza nas células de ollo, ouvido, etc. e remata nas partes profundas do cerebro. Moitos autores cren que non existen erros no senso de Kant. Existen realidades perceptivas que non sempre coinciden co real exterior. Máis ¿como é este real se a nosa realidade é profundamente perceptiva?

Así, a percepción permítenos entroncar cun tema apaixonante e que será o reto da Ciencia no século XXI ¿cómo funciona o cerebro? Podemos por unha banda, relaciona-la percepción coa Sicoloxía pois non serve como axuda para comprender a conducta e outras características dos individuos como motivación, personalidade, problemas perceptivos ¿por que copian mal os apuntes? etc.

Por outra, os módulos elaborados están sendo empregados por nós nas clases de física e química e matemáticas no presente curso 87-88.

Así, por exemplo, a colección de ilusións ópticas son empregadas en 2.º de BUP cando se aborda o método científico para facer ve-la necesidade de introducir observacións cuantitativas e por tanto a necesidade de medir e reducir no posible os condicionamentos persoais do investigador.

Tamén teñen ampla aplicación certas experiencias no tema da óptica. Así, por exemplo, para explica-lo fenómeno da reflexión empregámo-la *experiencia de Alicia tras do espello* coa que se pode comprobar espectacularmente ónde se forman as imaxes nun espello plano e cómo somos capaces de "agarralas" coas nosas propias máns.

Outras experiencias como "*dous mellor ca ún*" ou "*o punto cego*" sirven para explicar características do ollo.

A experiencia "*¿ver e crer?*" axuda a explica-lo funcionamento dos ventrílucos, baseados na captura visual e cómo o-ouvido non sirve para detecta-la dirección dos sons para lugares non próximos. Na clase de matemáticas a experiencia "*¿son rectas as rectas?*" permite intuí-lo problema da validez ou non da xeometría euclídea fronte a outras xeometrías, explicar qué son as transformacións liñais e cómo se diferencian doutras transformacións.

Tamén a experiencia "*o máximo mundo dos espellos*" axúdanos a visualizar e comprende-los problemas de perpendicularidade entre rectas, planos, determinación destes, simetrías dun punto respecto dunha recta, respecto dun plano etc.

En matemáticas fixemos unha mini-exposición para tomar datos estadísticos cos que traballar neste tema, por unha parte, e por outra parte coñecer se existían diferencias significativas entre a valoración das experiencias e algunhas outras variables.

DÚAS EXPOSICIÓNS E ALGÚN QUE OUTRO PROXECTO FUTURO

Na mente de todos estaba a idea, ó comenzo non expresada pero día a día mais clara de amosa-lo noso traballo á comunidade educativa.

Decidida a realización dunha exposición no Instituto o noso traballo dirixiuse á montaxe da mesma, pi-

¿SON RECTAS AS RECTAS?

O material para esta experiencia consistía nun espello cilíndrico, conseguido dun follalateiro, unha régoa de madeira e dúas cartolinas, unha delas co debuxo dun cubo e a outra cun debuxo, aproximadamente como o da figura 3.

Cando situámo-la regoa de madeira diante do espello cilíndrico e observámo-la súa reflexión, esta toma a forma de figura 5. Cando poñíamo-la cartolina que tiña o cubo debuxado diante do espello, a figura que aparece é aproximadamente a da figura 4, mentres que se poñemos diante do cilindro a figura 3, a reflexión é un cubo, vese como un cubo. Así, non só desaparece a imaxe da figura orixinal senon que tamén perde (para todos os que a viron) a sensación de obxecto tridimensional, que mantiña antes. ¿Esto por que é?

Figura 3

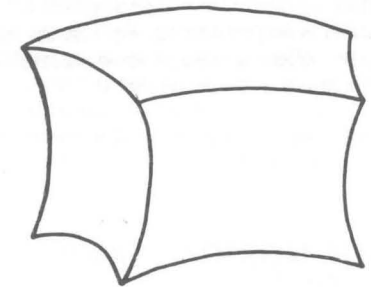


Figura 4

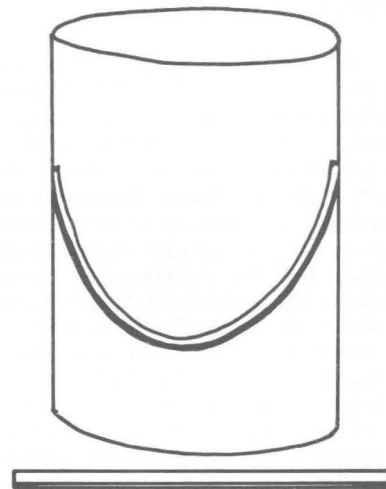


Figura 5

A primitiva representación do cubo na cartolina está realizada cunha perspectiva liñal, mentres que a imaxe procederá dunha transformación non liñal (anamórfica).

De tódalas transformacións, as que veñen dadas por procesos liñais (perspectivas) son as mais sinxelas, pois conservan moitas propiedades dos obxectos. Ademais, a reflexión da luz sobre un obxecto e a súa incidencia no ollo é tamén un proceso liñal. O emprego da perspectiva foi un gran descubrimento ¿ou invención? dos pintores europeos dos séculos XV e XVI, anque unha parte da súa eficacia radica en que estamos afeitos a observar este tipo de representación. É moi posible que tamén se poida captar a tridimensionalidade para outros tipos de transformacións non liñais. Algo disto ocorre cando observamos unha fotografía realizada cun ollo de peixe (grande angular).

Se a retina é bidimensional e ademais curva, no ollo non existen rectas, nin tampouco pode capta-lo ollo directamente a terceira dimensión. ¿Como vemos, entón, rectas e sentimos que os obxectos se sitúan nun espacio de tres dimensións? O sentido da vista transforma esas non rectas do ollo e esa imaxe plana, en rectas e tres dimensións, mediante unha transformación non liñal, como é a deformación producida polo espello cilíndrico sobre os obxectos.

¿Como podemos senti-la tridimensionalidade e ver rectas, que son curvas, nas pinturas das bóvedas das igrexias dos pintores do Renacemento?

Nas bóvedas hai curvas que nos semellan rectas, e son as "menos curvas" desas superficies. A vista, por coherencia co resto da pintura acepta que son rectas. Ademais, a tridimensionalidade tamén se capta por outros factores que non son a perspectiva.

Despois de tanta transformación de rectas en rectas (liñal: perspectiva) e non rectas en rectas (non liñal: reflexión sobre superficies curvas, pintura sobre estas superficies, do ollo á vista, grande angular, etc.) podemos preguntarnos sobre a propia existencia de rectas no espacio, fóra do home, ou empregando outra expresión mais técnica, a pregunta sobre o espacio do universo se é euclídeo ou non. A teoría da relatividade fala dun espacio recto ou euclídeo, tan só curvado nas proximidades de grandes masas de materia en densidades increíbles. Ou sexa no Universo, en xeral parece ser que hai rectas.

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

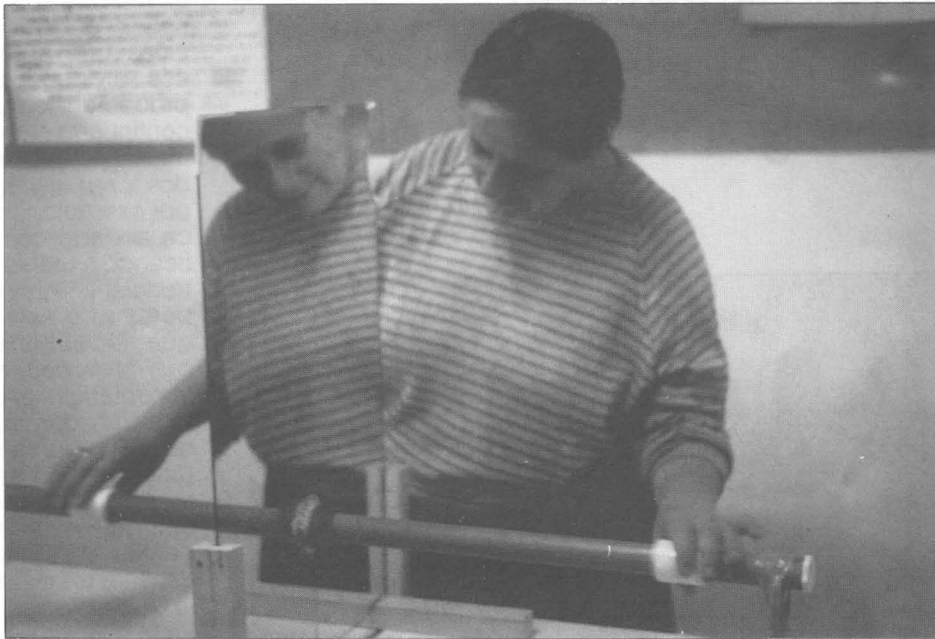


Foto dunha visitante a exposición, realizando a experiencia: "ver para crer"

diuse a colaboración de alumnos que non tiñan asistido á actividade pero que logo de participar na montaxe da exposicións escomenzaron a integrarse no grupo, formando parte xa deste.

O 10 de Xuño pasou pola exposición realizada no laboratorio de física e dúas aulas anexas a práctica totalidade dos alumnos e profesores do Centro, cun éxito a nivel de críticas que nin os máis optimistas de nós poidéramos imaxinar. Unha frase recollida dunha folia na que os visitantes podían expresa-las súas opinións é elocuente: *¡un porro eléctrico!*

Animados polo éxito, decidimos realizar outra exposición na vila de Cangas.

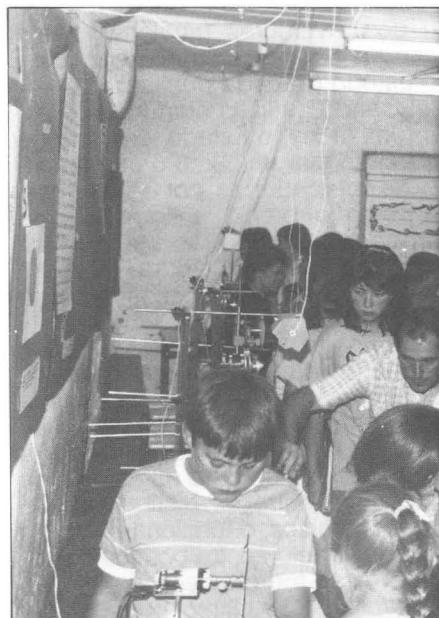
Parecéunos interesante por varios motivos: Cangas é unha vila que a pesar de ter máis de 20.000 habitantes téñen un equipamento cultural paupérrimo (por exemplo non ten biblioteca) co agravante de que o Instituto está instalado nun monte a uns 5 km. do centro da vila. Isto impide unha doada participación do Centro educativo na vida da vila.

Así pareceunos que a exposición podía facilitar a integración do Centro na vida local. Ademais sería unha ocasión de recoñecemento para os integrantes do grupo.

Pedímo-la colaboración do Seminario de Debuxo para a realización do cartel anunciador da mesma, os alumnos encargáronse da súa distribución por tendas, bares etc. Enviáronse notas de prensa ós xornais para que fosen inseridas. Elaborouse un díptico que se entregaba á xente que visitaba a exposición. Os centros

de EXB do Morrazo recibiron unha carta invitando ós profesores a que trouxeran ós alumnos a visitala.

A exposición que estivo aberta do 20 ó 30 de Setembro de 1987 no local Rectoral de Cangas e atendida polos alumnos que ampliaban as explicacións para quen desexaban coñecer máis información cá que proporcionaban os paneis. Foi visitada por moita xente de Cangas: tanto novos como vellos; mariñeiros e mestres, amas de casa. Non fallaron os colexios chegando a toparse grupos de tres centros á vez de Cangas e Moaña. A experiencia resultou moi positiva tanto para alumnos como para nós mesmos.



Visita dun dos Centros de EXB (Coiro, Cangas)

Como proxectos están o dar a coñece-la experiencia e o material creado por nós á comunidade educativa completa-lo tema da percepción e abordar outros novos. Así, é a pesar das dificultades existentes este curso, de non ter horario de actividades pola implantación dún dobre turno, aproveitamos "horas" para amplia-las experiencias da percepción (queremos introducir algunhas de sons) e entre os novos temas: empezar con experiencias sobre fluidos, construcións xeométricas suxestivas, antenas parabólicas que amosen as súas propiedades etc. Esperemos, cando un bon número delas se leve a cabo, dispoñer novamente doutro espacio na REVISTA GALEGA DE EDUCACION.

L.C.C.CH/F.X.P.R.

BIBLIOGRAFÍA

- CHALMERS, a. ¿Que es esa cosa llamada ciencia? Siglo XXI. Madrid 1984
- FAUREAU, O. e CORBALLIS, M. Postefectos negativos en la percepción visual. *Investigación y Ciencia* nº 5.
- JEKULER, k e LEVINSON, E. La percepción de objetos en movimiento. *Investigación y Ciencia* nº 6.
- PERELMAN, Y. Física recreativa. Ed. Martínez Roca. Barcelona 1971.
- PERELMAN, Y. Problemas y experimentos recreativos. Ed. Mir. Moscú 1983.
- ROCK, I. La percepción. Ed. Labor. Barcelona 1985.
- TISSANDIER, G. Recreaciones científicas. Alta Fulla. Barcelona 1981.
- Walker, J. Artigos publicados na sección Taller y laboratorio da revista *Investigación y Ciencia*.

Aplicación dos xogos de simulación á metodoloxía do ensino da xeografía económica.

Ramón Boo Puente
(I. Bacharelato Sta. Uxía de Riveira)



ELIXIO VILLAVERDE

Un dos grandes problemas das asignaturas chamadas de sociais é a imposibilidade de realizar prácticas, que sitúen ós alumnos na asignatura como algo real e tanxible.

O desenvolvemento especialmente nos países anglosaxóns, nos últimos anos, dos xogos chamados de "simulación" pode axudarnos neste eido.

A idea central destes xogos é a de reproducir do xeito máis perfecto posible, unha determinada realidade, ben sexa histórica ou social, de xeito que prantexen ó xogador os mesmos problemas que na situación real.

A Xeografía de 2.º de BUP é unha asignatura que se presta especialmente para a utilización dos xogos de simulación, na medida en que nesta disciplina é fundamental a comprensión por parte do alumno de problemas económicos complexos, nos que a explicación teórica resulta difícil e xeralmente estéril.

A experiencia que levo desenvolvendo no Instituto de Bacharelato de Santa Uxía de Riveira consiste na utilización dun xogo de simulación da construción de liñas de ferrocarril nun país ficticio. Este xogo fora desenvolvido por Carlos Frías Castro, profesor de Instituto en Alicante.

O XOGO DO FERROCARRIL

Os alumnos asumen no xogo o papel de distintas entidades económicas que participan no proceso do tendido de liñas de ferrocarril: compañías ferroviarias, bancos, inversores e por último partidos políticos

que a través das eleccións controlan o Estado e os altos fornos.

O desenvolvemento do xogo é, en grandes liñas, o que sigue: unha vez celebradas as eleccións e outorgado (despois dunha reñida e demagógica campaña electoral) o control do Estado ó vencedor das mesmas, este procedeu a subhasta-las concesións das liñas do ferrocarril. Durante este período as compañías necesitan ter capital para adquirilas concesións na subhasta estatal (unhas liñas son mellores ca outras) e despois proceder á construción mercando vías (altos fornos), tamén sacadas a subasta. Nesta fase do xogo as compañías necesitan capital para invertir, que poden conseguilo de dúas formas, dos bancos (cretos) ou dos inversores (accións), neste caso en competencia cos bancos e co Estado (débeda pública).

Cando as liñas comencan a estar rematadas, o Estado ten a obriga de transportar un número determinado de mercaderías por estas liñas, pagando o precio estipulado pola competencia entre as compañías. Así estas poderán, agora, devolver-las seus cretos e comencar a pagar dividendos.

O longo de todo este proceso que se prolonga durante un mes os xogadores deben tratar de obter a maior cantidade de gañancias posibles. É aquí onde é fundamental a comprensión por parte do alumno da interacción entre os distintos factores económicos, o funcionamento da Bolsa, a relación entre política e economía e as formas de acumulación do capital. Isto último con notable éxito, pois un grupo de inversores asociados a unha compañía, puxo

en marcha un sistema (ou estafa) baseado en emitir continuamente accións que eran mercadas de novo cos dividendos que elas mesmas producían, o que permitía aumentar continuamente o capital nominal, co mesmo capital real. No xogo non todos foron tan afortunados, os bancos por exemplo, practicaron unha política abondo conservadora e usureira ficando á marxe do proceso de construción. Unha compañía ferroviaria quebrou e as súas débedas tiveron que ser cubertas polo Estado (feito que provocou intensos debates parlamentarios). As eleccións constituían un dos aspectos máis animados, con duras campañas electorais (cada partido debía en secreto favorecer a un dos sectores económicos) sen que faltara ren para dar corido: panfletos, discursos, mocións de censura e mesmo un partido feminista. A simulación empero era tan perfecta que os ataques eran dentro do xogo, non a nivel persoal.

Ó remate do xogo establecéronse os resultados obtidos por cada un, desde o punto de vista do xogo, segundo as gañancias conseguidas.

Para avaliar ós alumnos baseime na participación e na comprensión que cada un obtivera, para isto deberon realizar un dossier onde facían balanço da súa actuación e comentaban os resultados obtidos. Despois realizamos varios debates en clase sobre estes traballos e a relación entre o xogo e a realidade.

O balanço final do xogo prefiro que o dean os alumnos a través dos seus comentarios (dunha extensión sorprendente):

"Creo que a máxima ensinanza que podo sacar deste xogo é o funcionamento da bolsa, e como pode influir un Goberno de tan grande maneira no desenvolvemento dun país Capitalista. Tamén que para conseguir cartos hai que expoñelos".

"... é un xogo que nos pon en situacións nas que a mente ten que estar funcionando a 200 por hora".

"... ademais, aínda que pareza mentira, aprendimos a negociar os uns cos outros".

"... os chanchullos non tiveron coubida dentro do xogo, o único que tivo algo de efecto foron os sobornos".

"... empecei con 5.000 ecus, igual que tódolos bancos, pero cunha diferenza, unha diferenza moi notable, eles, ó principio tomábano de broma, pero eu moi en serio".

A queixa máis xeralizada dos alumnos era o seu propio descoñecemento previo sobre o tema, se ben é o resultado máis positivo que se consegue co xogo, desperta-lo interese dos alumnos por comprender.

O desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia

Antón Costa Rico (*)

Tamén en Galicia podemos recoñecer unha historia que fala da existencia dun movemento pluriforme e vivo de renovación pedagóxica na perspectiva dos principios e orientacións programáticas propias da Escola Nova, anque o seu alcance tivera sido máis limitado do que houberamos desexado. Máis agora imos falar e reflexionar sobre unha historia máis recén; historia que recoñecemos como herdo próximo ou coa que nos identificamos como actores dela mesma.

DATOS PARA UNHA HISTORIA

Como herdo próximo e recoñecido desta historia podemos referirnos a algúns dos proxectos de Escolas Agrícolas existentes na provincia Lugo, fundamentalmente na década dos sesenta con Avelino Pousa como un dos seus máximos inspiradores pedagóxicos: un ensaio de escola rural adaptada a un medio socio-cultural galego no contexto da época; podemos mesmo referirnos á edición do *Catón Galego* da autoría de Ben-Cho-Shey ou a do libro de Bello *Viaje por las escuelas de Galicia*, con crónicas de 1929 e agora editado en 1973.

A diferenza do ocorrido noutras Comunidades do Estado, aquí, no campo da renovación educativa, botamos a andar sen a presenza de grandes mestres mantedores dunha luz alcendida nun outro momento.

Sendo así, ¿non podería ter sido *Balbino*, o neno labrego de quen *Neira Vilas* traceou tan vivas estampas en 1961, quen, na alba dos setenta teimou na nosa rebeldía fronte á vella escola que non amabamos?.

Baixando ós datos concretos, cómpre recordar que o *Plan Galicia* de 1971, máis cá propia Lei Xeral de Educación de 1970, provoca o debate educativo en Galicia. Nese clima *Alonso Montero* preséntanos o primeiro dos libros de texto, concebido como tal: *O Galego na Escola*.

Antía Cal, desde o colexio privado Rosalía de Castro de Vigo, convocará nos veráns do 72 e do 73 varios seminarios de formación pedagóxica para profesores, impartidos por outros profesores cataláns pertencentes á asociación pedagóxica *Rosa Sensat*, feito este que iría ter consecuencia no proceso de aparición e desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia.

Polas mesmas datas pode detectarse unha nova preocupación



pedagóxica entre sectores asistentes ós *Coloquios de Cristiáns ou de Parroquias*. O xa citado *Alonso Montero* e máis *Paco Martín*, mestre rural daquelas, promoven no 73, a aparición continuada do Semanario periódico de intencionalidade didáctica renovadora e galeguizadora "*Axóuxere*" como parte do xornal *La Región* de Ourense; *Casares* publica *As laranxas máis laranxas de tódalas laranxas*, peza de teatro para nenos e *Galaxia* inicia a edición dalgúns libros de creación infantil, eido éste que escomenzara a potencia-la asociación cultural "*O Facho da Coruña*", a través dos seus concursos.

Estamos xa falando do ano 1974. Edítanse os ensaios curtos *O galego na escola* e o *Plan Pedagóxico Galego*, de *Valentín Arias* e do *Grupo de Traballo de Londres* res-

pectivamente. Fúndase a "*Unión de Traballadores do Ensino de Galicia*" (UTEG), co seu voceiro *Alento*.

Efectivamente algo estaba a ser mover, en parte como reflexo do que acontecía no resto do Estado.

A partir da Escola d'Estiu de 1975, promovida pola asociación de ensinantes *Rosa Sensat* en Cataluña, desencadéase un proceso de debates e de elaboración dun discurso educativo propositivo e alternativo, con transcendencia en todo o Estado Español, e como reflexo dunha certa maduración de debates previos que núcleos moi restrinxidos de ensinantes viñan realizando desde anos antes.

O proceso de debate continuado na Escola de 1975 conclúe, nunha primeira fase, coa aprobación colectiva nese ano do Documento "*Per*

una Escola Pública Catalana". A el síguelle o Documento tamén aprobado "Una alternativa para la enseñanza", elaborado polo Colexio de Doutores e Licenciados de Madrid, antes da riada de documentos elaborados en defensa dunha outra concepción escolar á imperante naqueles momentos.

Tamén en 1974, diversos colectivos de profesores, na maioría de educación básica, e de diversos puntos de todo o Estado, culminan un proceso de coordinación coa constitución formal da "Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar" (ACIES) (ocultando na realidade ó grupo da Pedagogía Freinet, entre nós), como primeira experiencia sería de coordinación de vontades de traballo pedagóxico alternativo fora do espazo catalán, á que co tempo seguirían outras diversas plataformas de profesores en todo o conxunto español.

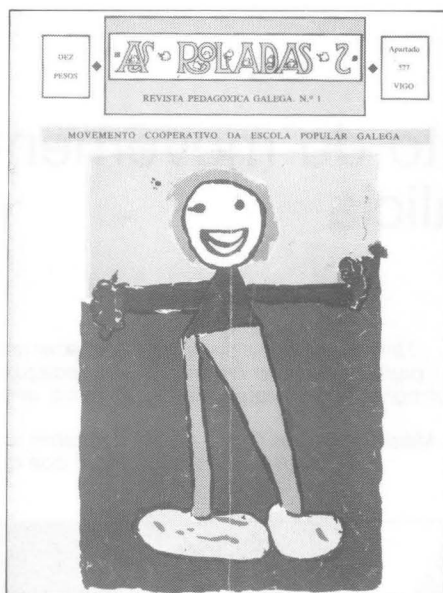
As tres iniciativas sinaladas son o resultado da contestación da ideoloxía e das prácticas escolares tradicionais promovidas polo franquismo, por parte de profesores dispostos a seguir as novas orientacións psicopedagóxicas e baixo a influencia dun discurso sociolóxico sobre a educación, de orientación marxista.

É, nestes momentos e circunstancias, onde imos encadrar aquilo que irá pasar en Galicia no terreo do desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica.

DESDE "PICARIÑOS" Ó ESTABLECIMENTO DA AUTONOMÍA EDUCATIVA

Desde *Picariños* ou desde *Vagalume*. Estamos en 1975. Conforman tanto o primeiro material de lecto – escritura elaborado desde unha concepción didáctica renovada e tamén a primeira revista infantil en galego (máis alá da "anécdota" histórica da *As Roladas* de 1922). É o ano no que *Cambre Mariño* aporta un texto presentado con rasgos de solidez ensaística educativa; trátase de *Educación e Desenvolvemento*.

Un ano máis tarde, existindo xa núcleos de ensinantes ligados a posicións políticas (UPG, PSG, PCG, MCG) difúndese o "Manifiesto dos Ensinantes Galegos", substancialmente elaborado desde posicións nacionalistas. Unha parte deles mesmos inician a conformación do primeiro colectivo galego actual de renovación pedagóxica (ACIES Galicia), no que intervimos, en medio dunha positiva expectativa, como se puido observar xa na súa presentación nas



I.ªs Xornadas do Ensino organizadas en Maceda (Ourense) en Setembro de 1976, a través dunha comisión do Colexio de Doutores e Licenciados. Xornadas aquelas nas que se rexistra unha forte e ágría disputa ideolóxica entre posicións político-sindiciais preconizadas por organizacións, de esquerda, nacionalistas unhas e de dependencia estatal as outras, marcándose unha importante fractura entre a vangarda dos ensinantes progresistas galegos.

Non sen problemas, ligados en parte ó anterior e en parte ás propias circunstancias de desenvolvemento adverso dunha pedagogía de orientación freinetiana, a asociación ACIES, organizada territorialmente en Galicia, irá aportar novas experiencias pedagóxicas realizadas polos seus asociados, notables experiencias de galeguización escolar, de integración da escola co entorno, e unha cualificación da función pedagóxica de aqueles profesores dotados dunha inválida formación normalista.

Naqueles momentos, estase a rexistrar unha importante mobilización dos ensinantes galegos contrarios á política de traslados forzosos fóra de Galicia; algo escandalosamente enxuciado cando aquí eran tan bastos os problemas educativos.

Noutro orde de cousas, a fractura ideolóxico-organizativa operada nas *I.ªs* Xornadas do Ensino volve a patentizarse no intento de organización dunhas *II.ªs* Xornadas do Ensino unitarias durante o curso de 1977-78. A fractura chegaría a ACIES, da que se dan de baixa a maioría dos afiliados á UTEG, indo a formar no 78 a "Asociación Socio-Pedagóxica Galega", de quen dependería finalmente a organización das *II.ªs* Xornadas do

Ensino e o "Encontro sobre a problemática das linguas sen normalizar".

Naquel verán do 78 celebráranse tamén en Santiago o "V.º Congreso Estatal da Escola Popular", organizado na ocasión por ACIES Galicia e un Encontro Pedagóxico organizado polos ensinantes da CSUT, aportando a novidade dunha plataforma sindical organizar directamente un encontro pedagóxico, ó que seguiría no mesmo ano a *I.ª Escola de Verán* organizada en Vigo polos núcleos sindicais do ensino de CCOO e FETE-UGT.

Tanto as Xornadas como a Escola de Verán irán converterse durante dúas, tres anualidades en círculos pechados entre si, e en espazos de difusión de dúas alternativas contrarias en distintos puntos: se uns defenden a Escola Estatal (Galega), preconizada asemade pola UTEG e pola ASPG, os outros defenderán a alternativa da Escola Pública, anque sen aportarlle ó específico marco galego.

Entremedias daquela incomunicación, á beira dunha ACIES Galicia, que pasará a denominarse como *Movemento Cooperativo da Escola Popular (MCEPG)* e que comenará a editar tamén en 1978 a primeira revista pedagóxica galega en galego (*As Roladas-2*), escomezaron a nacer e manifestarse diversos colectivos pedagóxicos sectoriais, todos eles polo xeral dunha reducida dimensión no número do seus asociados: o *Colectivo de Mestres de Bergantiños* (inspirado por asociados do Movemento Cooperativo e algúns outros, como o colectivo *Picariños*, que tiñan participado nos anos 1975-76 nas actividades pedagóxicas e sociarias organizadas desde ou ó amparo da *Asociación Católica de Mestres*), *Albe-Galica* (de profesores de ciencias naturais de ensino medio), *Vacaloura* (de profesores de matemáticas de BUP), *XEGA* (de profesores de xeografía de ensino medio), *Preescolar na Casa* (inspirado desde a *Cáritas* lucense), *Xilbarbeira* (de profesores de ciencias naturais de ensino medio), *Escola Aberta* (con atención ó novo ensino das ciencias sociais no EXB, anque tamén cunha dimensión editorial e cultural máis ampla), *Avantar* (de profesores de EXB para a elaboración de material didáctico para o ensino da lingua, galega e a galeguización do ensino), *Trasancos* (de profesores de latín). Realizan un traballo eficaz en canto á formación didáctica do profesorado e en canto á creación de material didáctico adoito para un ensino galego renovado.

Unha parte de tal traballo apare-

(Sigue na páxina 55)

O “descubrimiento”: conquista e colonización

Colectivo Gonzalo Guerrero



ANXEL IGLESIAS



LIMIAR

Para 1992 o Estado Español ten previsto celebra-lo Vº Centenario do chamado “descubrimiento” de América. O goberno está tomando unha serie de iniciativas, tanto no Estado Español como a nivel internacional, para conmemorar nesta data unha serie de feitos denunciábeis, desde un punto de vista pacifista e desde unha óptica solidaria con América Latina.

Como parte desta campaña o goberno conseguiu o apoio no Parlamento español para exalta-lo 12 de outubro, antigo día da “Raza/hispanidade”, a “Festa Nacional de España”.

O goberno de Madrid, a Xunta de Galicia, diversas institucións, os medios de comunicación, as axencias de publicidade, a patronal e os intelectuais “orgánicos” comezaron xa a súa carreira para facer presentable a colonización de América. Pretenden que o Vº Centenario se convirta nun “encubrimiento” do realizado por Europa, e particularmente polo Estado Español, no “novo continente”.

Os centros de ensino non están nin estarán á marxe desta “parafernalia”.

a) Existe, en xeral, unha concepción eurocentrista da Historia de América, unha falsificación realizada polos conquistadores e a Historia oficial, e que chega ata os nosos días. Desta Historia dos vencedores

non estamos á marxe unha xeneración que fomos educados pola versión “imperial”. Esa Historia aínda se imparte e está impregnada, en maior ou menor grao, non programas educativos.

b) O centro de ensino non está illado da sociedade e das mensaxes que esta recibe, fundamentalmente a través dos medios de comunicación.

c) É importante ter unha visión axustada do que supuxo o “descubrimiento”/conquista/colonización de América para poder desvela-la Historia oficial e poder entende-los graves problemas que hoxe vive América Latina. Lease débeda externa, miseria, dominación imperialista, inxerencias foráneas, opresión das etnias, etc.

Desde Galiza o enfoque ten que ter en conta tres elementos:

a) A intención de diversos organismos oficiais de integrar Baiona (pola chegada a este porto da “Pinta”) entre os puntos centrais desta conmemoración.

b) Que mediante o traballo neste tema pódese profundar na importancia da Lingua para os pobos, sobre a utilización do idioma como medio de opresión e sobre a existencia de linguas opresoras e oprimidas.

c) Porque mediante o estudio da Historia de América pódese ter unha visión máis acertada do problema da emigración galega cara a outra beira do Atlántico.

Desde logo a crítica a esta conmemoración vai ser unha actitude "contra-corrente", sobre todo cando o "producto" oficial vaise vender baixo a envoltura da Exposición Internacional de Sevilla (expo-92), co celofán das Olimpíadas de Barcelona ou co V.º Centenario da "unidade de España".

Para abordar esta cuestión no ensino hai que ter unha serie de elementos en conta:

- Esta conmemoración supón a celebración dun etnocidio.
- Esta conmemoración supón unha apoloxía da guerra, da colonización e da conquista, do saqueo e expolio dos pobos; en definitiva, do imperialismo.

O traballo desta unidade permítenos tamén analizar outros temas:

- A escravitude.
- O papel da lingua, a relixión, etc., na dominación dos pobos.
- O endebedamento secular de América Latina.



ANXEL IGLESIAS

I.A. ÉPOCA DOS DESCUBRIMENTOS (1)

Os historiadores sempre tentan averiguar por que os homes actuaron dun xeito determinado no pasado, e fanse o mesmo tipo de preguntas que ti te plantexaches nos exemplos anteriores da vida actual.

Isto non debe sorprendernos xa que a historia trata das vidas humanas normais.

Para participar nesta busca apaixonante, que che axude a descubrir como era a vida humana non pasado, será útil que adoitares facer preguntas xerais que poidas aplicar a calquera suceso histórico.

Algunhas destas preguntas poden non ser relevantes; sen embargo, a meirande parte desas terán sentido e levarante a facer novas preguntas sobre os sucesos que estudias:

- ¿Cal foi a causa inmediata do feito?
- ¿Que persoas estiveron relacionadas con ese feito?
- ¿Cales foron os motivos económicos, políticos, sociais, ideolóxicos?
- ¿Que factores ou circunstancias axudaron ou impediron a actuación destas persoas?

Se utilizas estas preguntas para busca-las causas ou motivos dos feitos históricos, verás que ocorreron debido a moitas razóns e nunca por unha razón soa.

A causación (causas dos feitos) na historia non é nunca sinxela. Sempre é complexa.

Aplica agora estas preguntas a unha situación histórica concreta, determinada: *As expedicións descubridoras.*

Analiza con detalle os diferentes textos que sobre a Época dos descubrimentos tes recadrados.



ANXEL IGLESIAS

Fonte I.1

"Cara o ano 1400 d.C. moitos homes de varios países europeos sentíronse atraídos polas riquezas do Oriente, que coñecían en parte desde facía uns 300 anos. Os mercaderes árabes trouxeran algunhas á costa de Siria, e despois a Constantinopla; desde alí os mercaderes italianos, principalmente de Venecia e Xénova, trouxeranas a Europa. As especies de Ceilán e das Indias Orientais como a canela, a pementa, o xensibre, os artigos de algodón da India, as finas sedas da China, o arroz, o sucre, tintes como o azafrán (amarelo) e a rubia (roxo) e pedras preciosas, todo isto era coñecido por Europa, aínda que só os ricos podían mercalo.

"Aproximadamente desde o ano 1350 Europa quedou separada de Asia. En 1368 a dinastía Ming venceu ós mongois e conquistou China, rexeitando toda relación cos extranxeiros. Ademais os turcos otománs conquistaron o Medio Oriente e tivo que pasar bastante tempo ata que se restablecera o comercio con eles. A pesar de todo, os europeos desexaban as mercadorías de Oriente e gradualmente comezaron a buscar novos roteiros que os levaran alí.

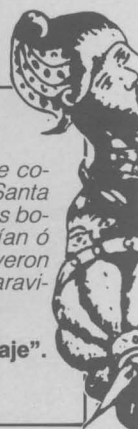
"Poideron leva-lo a cabo porque, nesa época, algúns europeos desenvolveran os coñecementos científicos e o equipo teórico que era necesario para realizar estas viaxes de exploración:

"a) Había homes con grande experiencia na navegación de altura. Algúns mariñeiros, especialmente de España e Portugal (países costeiros do Atlántico), acumularan seguridade e experiencia para poder exploralos océanos onde, na súa opinión, ninguén navegara antes.

b) Desenvolvéronse novos modelos de barcos con algunhas innovacións tomadas dos árabes: o uso dunha grande vela, de forma triangular, chamada vela latina, que fixo posible a navegación oceánica. As velas que os europeos usaran antes non eran axeitadas para navegar cos fortes ventos do Océano. Sen embargo construíron barcos que tiñan á vez velas latinas e cuadradas e tiveron bastante éxito.

Nestas "carabelas" e nestas "carracas" construídas por españois e portugueses exploráronse e descubriron novos mundos.

"c) Adquiríuse maior habelencia técnica na elaboración de mapas e cartas mariñas. Os navegantes podían agora mercar atlas que lles axudaran nas súas viaxes.



Como se realizaron diversas viaxes que trouxeron novas informacións, os cartógrafos ían trazando cartas mariñas mellores e máis novas.

"d) Perfeccionaronse algúns instrumentos novos para axudar á navegación. A búaola e os astrolabio (un instrumento para medir altitudes) acadaron grande precisión para que os navegantes poidesen atopalo seu rumbo e a súa posición, polo sol e as estrelas.

"e) O desenvolvemento da pólvora e de armas de fogo que puidesen adaptarse ós barcos convertiu ós exploradores en guerreiros e permitiulles sair rumbo ao descoñecido, e enfrentarse con calquera perigo. Os españois non chamaron ós seus exploradores mercaderes senon "conquistadores".

"f) En Italia e no Sur de Alemania había persoas con cartos que desexaban prestalos para que os navegantes españois e portugueses puidesen busca-las riquezas das Indias Orientais ou Occidentais. Esperaban obter beneficios a cambio disto e por iso financiaron as expedicións; de non ser así, os descubrimentos non terían sido nesa época."

(Comentario actual sobre as Expedicións Descubridoras, escrito en 1974).

Fonte 1.4

"Eu, para que nos tivesen moita amizade, porque coñecín que era xente que mellor se convertería á nosa Santa Fe con amor ca non por forza, dinlles a algúns deles uns bonetes colorados e unhas contas de vidro que se poñían ó colo, e outras moitas cousas de pouco valor co que tiveron moito pracer, e quedaron tan nosos que era unha maravilla..."

(Cristóbal Colón -1450.1506- "Diario del Primer Viaje". 12 de outubro de 1492).

Fonte 1.5

"E certifico á vosa cesárea maxestade que se prantas e sementes das de España tivesen, e a vosa alteza fose servido de mandarnos proveer delas, como na outra relación envieino a suplicar, según os naturais destas partes son amigos de cultiva-las terras e de traer arboredas, que en pouco espacio de tempo houbese acá moita abundancia de que non pouco servio penso eu que abondaría á imperial coroa da vosa alteza, xa que sería causa de perpetuarse estas partes, e de ter nelas a vosa sacra maxestade mais rentas, maior señorío que no que agora no nome de Deus o noso Señor a vosa alteza posue; e para isto pode a vosa alteza ser certo que en min non haberá falta, e que eu traballarei pola miña banda canto as forzas e o poder me bastare."

(Hernán Cortés, "Cartas de relación" cuarta carta).

COLECTIVO Gonzalo Guerrero



Fonte 1.2

"Viñemos buscar cristiáns e especies"

(Vasco de Gama ó chegar a Calcuta, na costa occidental da India en 1498)

Fonte 1.3

"Polo que a min me toca e a tódolos verdadeiros conquistadores, os meus compañeiros, que servimos a Súa Maxestade así en descubrir e conquistar e pacificar e poboar tódalas provincias de "Nueva España" (...) sen ter socorro nin axuda ningunha, salvo a grande misericordia de Deus o Noso Señor (...) e logo tantos bens como adiante direi redundaron nisto e conversión de tantos centos de ánimas que se salvaron e que cada día se salvan, que antes ían perdidas ó inferno, e ademais desta santa obra, teñan atencións as grandes riquezas de que destas partes enviamos en presentes á Súa Maxestade..."

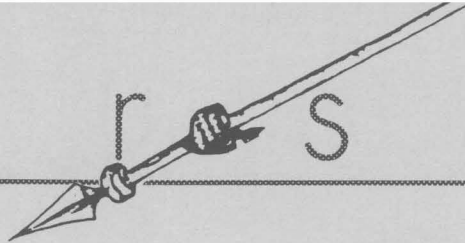
(Bernal Díaz del Castillo -1492. 1581-soldado da expedición de Hernán Cortés que conquistou o império azteca de México en 1519-1521. Díaz narrou esta expedición na súa "Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España", capítulo 1).

Fonte 1.6

"Nestas ovellas manzas, e das calidades susoditas polo seu Facedor e Criador así dotadas, entraron os españois desde logo que as coñeceron como lobos e tigres e leóns cruelísimos de moitos días famentos. E outra cousa non fixeron de cuarenta anos a esta parte, ata hoxe, e hoxe neste día o fan, senon despedazalas, matalas, angurialas, aflixilas, atormentalas e destruilas polas estranas e novas e varias e nunca outra tales vistas nin lidas nin ouvidas maneiras de crueldade, das cales, algunhas poucas abaixo diríanse, en tanto grao, que habendo na illa Española sobre trescentas de ánimas que vimos, non hai dos naturais dela duascenas persoas. A illa de Cuba é case tan longa como desde Valladolid a Roma está hoxe casi toda despoboada. A illa de San Juan e a de Jamaica, illas moi grandes e moi felices e graciosas, ambalas dúas están asoladas. As illas de Lucayos, que están comarcanas á Española e a Cuba pola parte do Norte, que son mais de sesenta coas que chamaban os Gigantes e outras illas grandes e pequenas, e que a peor delas é mais fértil e graciosas ca horta do Rei de Sevilla, e a máis sá terra do mundo, nas que había quinientas mil ánimas, non hai hoxe unha só criatura. Tódalas mataron traéndooas e por traelas á illa Española, despois que vían que se lles acababan os naturais dela. Andando un navío tres anos a rebuscar por elas á xente que había, despois de ter sido vendimiadas, porque un bón cristián moveuse por piedade para os que topasen convertilos e gañalos a Cristo, non se toparon se non once persoas, as cales eu vin. Outras máis de trinta illas, que están nas bisbarras da illa de San Juan, pola mesma causa están despoboadas e perdidas. Serán todas estas illas, de terra, mais de dúas mil leguas, que todas están despoboadas e desertas de xente."

(Frade Bartolomé de las Casas. "Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias". 1522).





ANXEL IGLESIAS

Fonte I.7

"Desexaba saber que terras se atopaban máis alá das illas Canarias porque ata esa época ninguén o sabía. E a segunda (razón) era o pensamento de que puidese traer ó reino moitas mercaderías a baixo custo..."

"A terceira razón atopouse nisto (...) porque todo home sabe que se move a coñece-la forza do seu inimigo, o Príncipe Enrique descubriu procedementos para enviar á súa xente na busca de información para coñece-la extensión completa do poder dos infieis (...)."

"A cuarta razón era esta (...) desexaba saber se nestas rexións podería haber algúns príncipes cristiáns (...) para axudarlles contra estes inimigos da fe."

"A quinta razón era o seu grande desexo de aumenta-la Santa Fe do Noso Señor Xesucristo (...) especialmente para que as almas perdidas puidesen salvarse."

(Da "Crónica del Descubrimiento de Guiné", de **Azurara**, amigo íntimo do Príncipe Enrique o Navegante -1394. 1460).

Fonte II.1

"Se non fora pola destrucción e os abusos intolerables que a acompañaron, o descubrimento da xeografía de América constituiría en si mesmo unha historia apaixonante: o lento emerxer dun mundo inmenso, o trazo dos contornos por pequenas liñas inseguras, que pouco a pouco van delimitando un continente máis e máis vasto e misterioso; litorais sen fin, onde as sombras de seres inconsistentes superpoñían-se, como no sono, en imaxes desemeillantes; paradisiacas de multitudes sorridentes cargadas de presentes, reempresadas sen transición por turbas guerreiras e por ameazadoras praias desertas".

"A hostilidade que provoca caquera achegamento honrado ó problema, achegamento que leva consigo inevitablemente unha valoración nova da ideoloxía dos vencedores, inflúe tamén nas raras persoas respetuosas do traballo intelectual: ata o mesmo universitario, aquel que estimula ata a busca máis microscópica, máis local, fai un xesto escéptico cando se lle fala da necesidade de comprender un pasado milenario. ¿Para qué escrutar uns antecedentes que non desempeñan xa ningún papel na nosa sociedade? ¿Non é inútil e malsano plantexar problemas esquizoides, despertar querellas e suscitar antagonismos artificiais".

"... a pesar da súa extrema densidade demográfica, da carencia de maquinaria e de animais de traballo, os membros das sociedades precolombinas gozaban dunha saúde física, dunha independencia individual, dunha seguridade, duns leceres, que implican un reparto dos recursos e unha integración a colectividade que nos nosos días parecería unha utopía. De todo o que resulta que, se nos negamos a analizar a invasión que destruíu un mundo civilizado e botou os alicerces dun sistema no que a fame, a humillación e as represións sangrentas constitúen a única forma da súa supervivencia, o subdesenvolvemento actual debe ser considerado como a resultante da incapacidade conxénita, da irremediable inferioridade racial que xustificou a exterminación e o vasallaxe."

(SEJOURNE, L. América latina, Antiguas culturas precolombinas. Editorial siglo XXI).

II. AS CULTURAS PRECOLOMBINAS (2)

No continente americano, antes da chegada dos europeos, existían diversas culturas. En América do Sur, no Perú, a incaica; no que hoxe é México estaba a malla, a mixteco-zapoteca de Oaxaca e a Náhuatl (Tolteca-azteca), para só nomea-los focos principais.

Este capítulo "AS CULTURAS PRECOLOMBINAS", pola súa extensión, desenvólémolo nunha futura unidade didáctica independente. Pero, os obxetivos e metodoloxía podemos resumilos en:

Europa non levou a cultura a América.

Europa non levou a civilización ó "novo Continente".

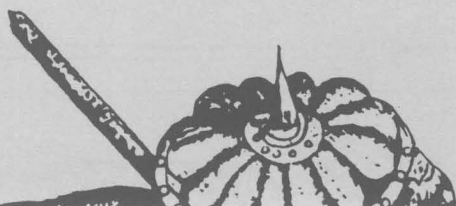
Europa destruíu a maioría das culturas amerindias e impuxo barbaramente a súa cultura, a súa lingua, a súa relixión, o seu sistema económico, o seu modelo social, etc. Polo tanto tamén é falso que houbo un "encontro de dúas culturas".

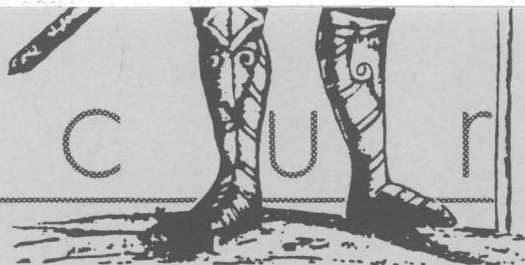


ANXEL IGLESIAS

III. O "DESCUBRIMENTO" DE AMÉRICA. A FIGURA DE COLÓN

Antes que nada temos que clarificar que o concepto "descubrimento" só é posible desde unha óptica eurocentrista; por iso empregámolo encomillado. Afondando





nesta cuestión recomendámo-la curiosa obra de Edmundo O'Gorman "LA INVENCION DE AMERICA". O autor, ex-presidente da Academia da Historia de México, dimitiu do seu cargo para protestar pola participación do goberno do seu país na conmemoración do Vº Centenario do "descubrimiento". En torno ó "descubrimiento" e á figura de Colón, escribe:

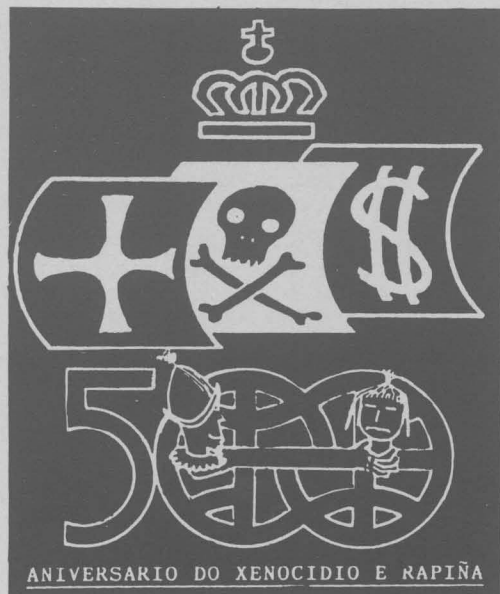
"... a pouco que se reflexione advertimos que cando se afirma que Colón descubriu por casualidade o continente americano por atoparse cunhas terras que pensou eran asiáticas, é dicir, cando se nos pide que aceptemos que Colón revelou o ser dunhas terras distintas ó ser que él lles atribuiu, o que en realidade se nos está pedindo é que aceptemos que estas terras revelaron o seu segredo e escondido ser cando Colón topou con elas, pois doutro modo non se entende como pudo acontecelo a revelación que se di aconteceu..."
 "... conduce ó insensato empeño de mante-la idea do descubrimento de América, o abandono na busca dun novo concepto que apreghenda dun modo máis axeitado na realidade dos feitos. A ese concepto, podemos anticipalo, é o dunha América inventada, que non xa o da vella noción dunha América descuberta".

Poñemos fin aquí a esta cuestión que é moito máis que un problema meramente semántico e que é importante sinalar antes de entrar no tema.

O fenómeno do "descubrimiento" de América pode ser contextualizado e explicado no apartado titulado "A época dos descubrimentos"

O que pretendemos agora aquí é desmitificar a figura de C. Colón e o carácter de aventura que moitas veces se lle dá as súas viaxes, principalmente a de 1492. É curioso que mesmo dous Papas do século pasado, Pío Nono e León XIII, respaldados por 850 bispos, propuxeron por tres veces a beatificación de C. Colón. Sobre disto ten que ver a novela de Alejo Carpentier "EL ARPA Y LA SOM-BRA".

O obxectivo é demostrar o carácter de "empresa" e non de aventura que tiña o chamado "descubrimiento" de América e a actividade realizada tanto por C. Colón como polos conquistadores. Temos en preparación un estudo comparado da viaxe de Marco Polo co realizado en 1492; unha comparación de textos entre o DIARIO de C. Colón e "O LIBRO DAS MARAVILLAS" de M. Polo.



ANXEL IGLESIAS

A FIGURA DE CRISTOBAL COLÓN

Fonte III.1

"Tres anos despois do descubrimento Cristobal Colón dirixiu en persoa unha campaña militar contra os indíxenas da Dominicana. Un puñado de cabaleiros, douscentos infantas uns cantos cans especialmente adestrados para o ataque ós indios dezmaron ós indios. Máis de cincocentos, enviados a España, foron vendidos como escravos en Sevilla e morreron miseravelmente".

(GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina* Editorial Siglo XXI)

Fonte III.2

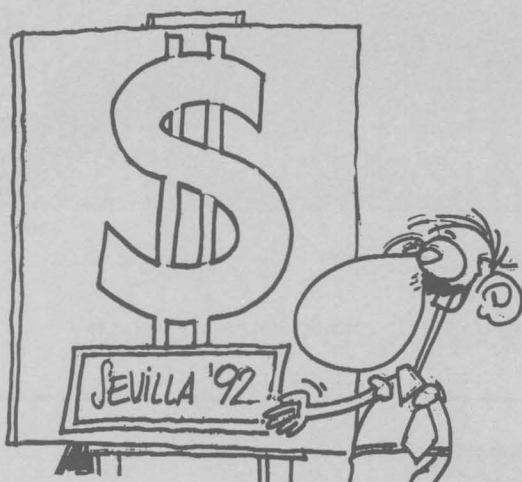
"... Colón abre o camiño á violencia, da que, ben pronto él mesmo vai se-la vítima. Promete, a cambio do flete dos navíos e das mercadorías, necesarias, devolver cargamentos de escravos, calculando o seu valor, como especialista -moi solicitado en tal o cal mercado internacional; susceptible de ser vendidos a tanto a peza, etc. Dada a escaseza de man de obra, e para non graba-lo presuposto real, estableceu que os salarios foran pagados con indios, que todo español podería capturar impunemente. Propuxo ademais ós reis abri-las portas das prisións: os condeados a morte serían ceibes ó cabo dos dous anos de exilio; os condeados a cadea perpetua, ó ano.

Xa antes da chegada dos criminales postos así en liberdade, a primeira illa descuberta, umbral dun inmenso continente virxe, era vítima de disensións e presa da brutalidade..."

"Os cálculos máis recentes indican que había cerca de 80 millóns de indíxenas en América Latina, cando Colón, como se di, "descubriu" América, e de 12 a 15 millóns máis, ó norte do Río Grande. Para 1650, perto do 95% de América Latina foi aniquilado, e para cando se fixaron as fronteiras de EE.UU. quedaban ó redor de 200.000 indíxenas. En poucas palabras, foi un asasinato en masa de dimensións colosais, que celebramos cada 12 de outubro en honor a Cristóbal Colón, que tivo unha participación no Xenocidio notable".

(SÉJOURNE L. *América latina. Antiguas Culturas Precolombinas* Editorial Siglo XXI)

NUEVO LOGOTIPO DE LA "EXPO 92"



IV. A CONQUISTA/COLONIZACIÓN (3)

BLOQUE A

A) *O mito de que Europa, e particularmente os españois, levaron a cultura e a civilización:* os propios españois, entre eles Bernal Díaz del Castillo, atopáronse extrañados diante da superioridade, en moitos aspectos, das culturas indíxenas. A cultura europea levaba importantes logros científicos pero tamén a barbarie xenocida, a represión ideolóxica, a inquisición, etc., non tendo escrúpulos en destruír culturas milenarias. É importante non confundir a superioridade militar coa superioridade cultural.

B) *O mito de que a colonización española foi menos cruenta ca outras:* Aparte de exterminar a poboación das Antillas, de reducir a poboación de Mesoamérica (América Central) de 25 millóns a 1 millón cen mil, de obrigar a través do sistema escravizante da "encomiendas" e a "mita" a traballar de xeito forzado e gratuito ós indios. Todas as colonizacións son cruentas polo feito de ser colonizacións.

C) *Desmitificar ós conquistadores como "héroes nacionais":* Os mesmos cronistas da época fálannos como o excedente dunha nobreza guerreira e segundona, sen fortuna, encabezou a empresa de facerse cun botín de maneira doada e rápida.

Fixéronse soldados pola necesidade de conquistar e roubar pola forza e, moitas ocasións, nin a autoridade dos gobernantes era respetada: Conflicto Cortés-Velázquez; conflito entre o Rei de España e Aguirre. Tamén foron importantes as disputas ente eles mesmos: Pizarristas-Almagristas.

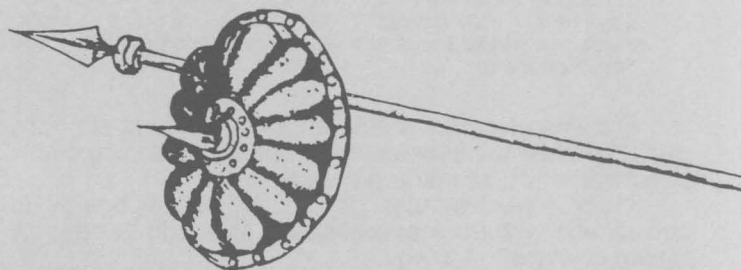
Actuaban en xeral en interese propio, para un sistema (o imperialismo español) e utilizaron á Igrexa como un instrumento máis.

As excepcións son os casos que confirman a regra xeral. Bartolomé de Las Casas foi, indiscutiblemente, unha das máis importantes excepcións. O colectivo ten en preparación unha Unidade sobre a súa vida e obra.

Fonte IV.1

"Atado a un pau dicíalle un relixioso de San Francisco, santo varón que alí estaba, algunhas cousas de Deus e da nosa fe (o cal xamais escoitara), o que podía bastar aquel pouquiño a tempo que os verdugos lle daban, e que se quería crer aquilo que lle dicía iría ó ceo, onde había glória e eterno descanso, e se non, que había de ir ó inferno a padecer perpetuos tormentos e penas. El, pensando un pouco, preguntoulle ó relixioso se ían cristianos ó ceo. O relixioso respondeulle que si; pero que ían os que eran bos. Dixo logo o cacique, sen máis pensar, que non quería ir alá, senon ó inferno, por non estar onde estivesen e por non ver a tan cruel xente".

BARTOLOME DE LAS CASAS



Fonte IV.2

ULTIMATUM ÓS DESCUBERTOS E DONADOS

Con base na donación papal, o xurista Juan López de Palacios Rubios redactou a "NOTIFICACION E REQUERIMIENTO QUE SE TEN QUE FACER ÓS MORADORES DAS ILLAS E TERRA FIRME DO MAR OCEANO QUE INDA NON ESTÁN SUXEITOS Ó NOSO SENOR". As palabras necesarias acerca de tan importante documento constan en Zavala: "AS INSTITUCIÓNS XURÍDICAS NA CONQUISTA DE AMERICA. O texto de Palacios Rubios é o seguinte:

"...Se non o ficiérades, ou en elo dilación maliciosamente pusiérades, certifico que, coa axuda de Deus, eu entrarei poderosamente contra vostedes e os farei a guerra por todas as partes e maneiras que eu puidera, e suxetareivos ao "yugo" e obediencia da Igrexa e "Sus Altezas", e tomarei as vosas persoas e das vosas mulleres e fillos os farei escravos, e como tales os venderei e dispondrei deles como as Suas Altezas mandarei, e tomarei os vosos bens, e fareivos todos os males e danos que pudiere, coma vasallos que non obedecen nin queren recibir ao seu señor, e lle resisten e contradicjen, e protesto das mortes e danos que delo se recrecieren sean a vosa culpa e non da Sua Alteza nin miña nin destes cabaleiros que conmigo vinieren, e de cómo os digo requiro pido ao presente escribano que mo de por testimónio e signado, e aos presentes rogo que dello sean testigos".

"...E que sendo eles (os indios) de paz querendo servir, os mataban e lles cortaban as mans e os narices (...) e os traían atados en cadeas de cerros en cerros e de terras en terras (...) acarreado o ouro que furtaban a outros, e despois os daban de comer ós cans como se fosen venados".

"...Porque saíndo os caciques de paz de paz, queimounos para que lle desen ouro; e non chegaba con darllo, senon que había de ser en máis cantidade ca eles non lle podían dar. Nas terras do millo os indios botaban os cabalos como en pradeira de herba, e os indios que prendían morreron coas cargas nos camiños que tiñan".

"...Só direi que consentiu ter en Popayán carnicería pública de indios para os cans; e se consentiu ir cazar con eles indios para cebalos e darlles de comer".

PASCUAL DE ANDAGOYA
"descubridor" do Perú.

Para o verán

Ignacio Oliveira

(Casa da Xuventude. Vigo)

verán

Polos meses de febreiro, marzo e abril de cada ano comenzan a aparecer, primeiro, e intensificarse, despois, diversas informacións sobre as posibilidades de ocupar parte do tempo libre das vacacións de verán: viaxes, campos de traballo, campamentos, cursos, etc...

As ofertas destinadas a xoves e nenos/as teñen procedencias dispares, e mesmo, ás veces, pode resultar difícil atopar puntos de información nos que converxan tódolos datos sobre requisitos, destinos, datas, prezos... Pretendemos neste traballo concentrar e resumir os elementos informativos chave para aproveitalo verán con garantías e dun xeito económico.

DOCUMENTACIÓN

Resulta un aspecto de especial importancia e coidado á hora de organizar unha viaxe de calquera tipo, para un mesmo como para un grupo xuvenil.

Entre as funcións que cumpre unha documentación axeitada e en regra podemos citar:

- 1.-Identificación persoal ou grupal.
- 2.-Accesos a instalacións, recintos, países.
- 3.-Descostos (transportes, aloxamentos, actividades...)
- 4.-Servicios e prestacións (asistencia médico-sanitaria, indemnizacións, asesoría...)

CARNET DE IDENTIDADE

O Documento Nacional de Identidade (D.N.I.) é o documento básico de identificación e acreditación persoal; necesítase moi a miúdo para tra-

mitar outros documentos, acceder a instalacións e edificios de diverso tipo, entrar e saír do país, etc, etc.

Obrigatorio: A partir dos 14 anos.
Voluntario: Antes de cumpri-los 14 anos.

Tramitación: En COMISARÍAS DE POLICÍA.

Para tramitar o primeiro D.N.I.:

- Partida de nacemento expedida polo Rexistro Civil, especialmente para o D.N.I.
- Impreso facilitado polas Comisarías no que constará a autorización paterna.
- D.N.I. do asinante da citada autorización.
- 3 fotografías.

Tasas: 560.-pts. para o primeiro D.N.I. ou renovación 1.020.-pts. por estravío ou renovación antes dos 3 meses da caducidade.

Gratuito, para as persoas que consten no padrón de Beneficencia (presentando un certificado que acredite que son probes), se ten algún erro no seu D.N.I. atribuíble ó equipo de Comisaría e se por algunha razón legal ten que cambiar de nome, apelidos ou enderezo.

Entrega do D.N.I.: Aproximadamente un mes despois da solicitude, dependendo este prazo do volume de traballo de cada dependencia.

Anovación: Cada 5 anos para os menores de 30 anos. Cada 10 anos a partir dos 30 anos cumpridos. Validez permanente a partir dos 70 anos cumpridos.

Utilidade:

- Identificación persoal.
- Permite a entrada a certos países presentando o D.N.I. en lugar do pasaporte, para estancias inferiores a 3 meses.

PASAPORTE

Necesario para viaxes a países onde non basta con presenta-lo D.N.I. Noutros países ademais do pasaporte existen un visado previo.

Pasaporte Individual

Tramitación: En COMISARIA DE POLICÍA, presentando:

- 2 Fotografías.
- Documento Nacional de Identidade.
- Solicitude de pasaporte en impreso facilitado polas Comisarías.
- Autorización do pai, nai ou tutor legal para os menores de 18 anos en impreso, facilitado polas Comisarías.

Anovación: Caduca ós 5 anos, excepto para os seguintes países: Alemaña Federal, Austria, Bélxica, Francia, Grecia, Holanda, Islandia, Luxemburgo, Malta, Marrocos, Portugal, Suíza, Gran Bretaña e Irlanda del Norte, que caduca ós 10 anos.

Tasas: 1.395.-pts + 25 de impreso para os maiores de idade. 1.395.-pts + 45 de impreso para os menores de idade.

Entrega do Pasaporte: No prazo de 3 días, se o D.N.I. do solicitante está expedido na mesma localidade onde solicita o Pasaporte. En caso contrario a entrega tarda un mes.

Pasaporte Colectivo

Solicitantes: Só colexios ou asociacións estudiantís.

Mínimo: 25 persoas.
Máximo: 50 persoas.

Tramitación: Nas COMISARÍAS DE POLICÍA, presentando:

- D.N.I. dos maiores de 18 anos.
- Autorización paterna dos menores de 18 anos en impreso da Policía, presentándose os pais co libro de familia e o D.N.I.
- Relación alfabética dos integrantes do grupo na que conste por este orde:

No primeiro lugar os apelidos, nome e enderezo do titular e a continuación os seguintes datos do resto dos integrantes: apelidos, nome, lugar e data de nacemento e o enderezo.

Tasas: 525.-pts. por o titular e 35.-pts. por cada un dos integrantes.

Validez: Para unha soa viaxe (3 meses máximo).

Entrega: No prazo de 3 días.

SAÍDAS Ó EXTRANXEIRO CO D.N.I.

Para viaxes por períodos inferiores a 3 meses:

Países europeos: República Federal de Alemaña, Andorra, Antillas Holandesas, Austria, Bélxica, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Xibraltar, Grecia, Holanda, Luxemburgo, Irlanda, Islandia, Italia, Mónaco, Noruega, Portugal, Suecia, Suíza, Xugoeslavia e Liechtenstein.

Outros países: Arxelia, Arxentina, Bahamas, Barbados, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, República de Corea, Costa Rica, Chile, Chipre, Dinamarca, República Dominicana, Ecuador, O Salvador, Honduras, Xamaica, Xapón, Kenia, Malta, Marrocos, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Perú, San Marino, Santa Sede, Santa Lucía, Setcheller, Serra Leoa, Singapur, Túnez, Turquía e Uruguai.

D.N.I. Caducado: Non é posible a saída os países que só existen o D.N.I. se está caducado, anque se acompañe do resguardo de solicitude de anovación.

O pasaporte pode resultar de utilidade mesmo en países que permiten a entrada só co D.N.I.

Información: COMISARÍAS DE POLICÍA.

SAÍDAS Ó EXTRANXEIRO DE MENORES DE 18 ANOS

SE TEÑEN PASAPORTE INDIVIDUAL

Non se necesita autorización paterna, mentras estea en vigor o pasaporte.

SE NON TEÑEN PASAPORTE

Para os países onde se pode entrar só co D.N.I. ademais do D.N.I. hai que presentar unha AUTORIZACIÓN paterna que se tramita nas COMISARÍAS DE POLICÍA: o pai, a nai ou o tutor legal terán que personarse na Comisaría co seu D.N.I. e o do menor.

CARNET DE ESTUDIANTE

* **CARNET DE ESTUDIANTE (I.S.I.C.)**— O "Carnet Internacional de Estudiantes e Escolares" expídese e aceptase polas 29 oficinas Nacionais de Viaxes para Estudiantes.

Validez: De Xaneiro a Decembro de cada ano.

Beneficiarios: Estudiantes maiores de 12 anos de ensino medio e superior.

Información e tramitación: Nas oficinas de T.I.V.E. acreditando a matriculación nun curso completo e entregando unha fotografía.

Precio: 250 pts.

Avantaxes e Prestacións:

- Descontos en billetes de avión e tren.
- Reempraza a outras identificacións a efectos internacionais.
- Unifica a documentación dos estudantes.
- Permite outras facilidades.

CARNET DE ALBERGUISTA

* **CARNET DE ALBERGUISTA**— O "Carnet Internacional de Albergues xuvenís" é necesario para utiliza-la Rede Española de Albergues Xuvenís (REAJ) así como os integrados na Federación Internacional de Albergues Xuvenís (IYHF) o que totaliza 5.300 instalacións en todo o mundo.

Validez: De Xaneiro a Decembro de cada ano.

Modalidades e prezos:

Junior (-26 anos) — 500 pts.
Senior (+26 anos) — 1.000 pts.
Grupo — 2.000 pts.
Invitado extranxeiro 1.800 pts.

Tramitación: Servicios de Xuventude das Comunidades autónomas, presentando o D.N.I., 2 fotografías e abonando o seu importe.

Avantaxes e Prestacións:

- Utilización dos 122 Albergues da Rede Española e dos 52 países da Federación Internacional (IYHF).
- Permite participar con descontos nas actividades e viaxes organizadas pola Federación.

CARNET DE PROFESOR

* **CARNET DE PROFESOR (Teacher Card)**— O "Carnet Internacional de profesor" expídese e aceptase polas 20 oficinas Nacionais de Viaxes para Estudiantes.

Validez: de Xaneiro a Decembro de cada ano.

Beneficiarios: Profesores de ensino medio e Universitario.

Tramitación: Nas oficinas TIVE acreditando estar en activo durante o curso en que se solicita e entregando unha fotografía.

Precio: 1.000 pts.

Avantaxes e Prestacións:

- Facilidades en vós regulares internacionais.
- Descontos en certos aloxamentos hoteleiros especialmente en países extranxeiros.

TARXETA INTERNACIONAL DE XOVES

Beneficiarios: Xoves menores de 26 anos.

Tramitación: Nas oficinas TIVE presentando D.N.I. ou pasaporte e unha fotografía.

Precio: 250. Pts.

Avantaxes e Prestacións:

- Favorece-lo desprazamento e o encontro dos xoves nas súas viaxes internacionais.
- Beneficios ofrecidos polas organizacións integradas en FIYTO (Federación Internacional de Organizacións de Viaxes para xoves).

Os carnets e tarxetas expedidos pola Oficina Nacional de Turismo son de interese especial para viaxes organizadas.

CARNET DE ESTUDIANTE PARA PAÍSES DO ESTE DE EUROPA

Este carnet dá dereito a descontos en ferrocarrís, museos e teatros destes países. Para tramitalo cómpre contactar con O.T.U. Bud, Saint Michel, 137/7005 PARIS.

CARNET DE CAMPISTA

Información: Na Delegación Española da Federación Internacional de Camping (I.Z.V.). Edificio España, Grupo 4, pranta 11, 28013 Madrid. Tfno: (91) 242.10.89.

Tramitación: Cumprimentar unha solitude, entregar 2 fotografías e abonar-las cuotas.

Precios:

Cuota entrada	1.000
Anualidade (cuota familiar) ..	2.500
Traballadores e estudantes solteiros entrada	700
Anualidade	2.000
Tarifas para acompañantes de socios e grupos	600

pts/persoa.

Avantaxes e Prestacións:

- Dereito a seguros (responsabilidade civil, danos a terceiros, ...)
- Descontos na adquisición de material de acampada e deporte.
- Asistencia técnica.
- Beneficiarios nas actividades derivadas da práctica do campismo.
- Información turística internacional: distribución gratuita.
- Preferencia e descontos en campings da Federación.

CARNET INTERNACIONAL DE AUTO-STOP

Expídese: Federación Internacional de Camping. Servicio de Autostop. Edificio España, grupo 4, pranta 11, 28013 Madrid. Tfno: (91) 242.10.89.

Beneficiarios: Calquera persoa.

Tramitación: Aval de 2 persoas solventes, entregar 2 fotografías, abonar cuota. Autorización paterna ou materna para menores de 18 anos. Renuncia expresa de accións legais contra os automovilistas.

Precios: Cuota anual de 700 pts.

Avantaxes e Prestacións:

- Póliza de seguro de accidentes individuais por cantidade ilimitada que cubre gastos sanitarios e indemnizacións (mínimas).
- Nos países europeos existen diversas axencias especializadas en servicios de auto-stop que facilitan contactos con xente que se despraza no seu vehículo para compartí-las gastos das viaxes.

EN ESPAÑA:

- * **A DEDO**, Mayor, 21, 2.ª, oficina, 1 28013 MADRID. Tfno: (91) 231.75.19
- * **COMPARCO**, Ribas, 31, 6.º, 1.ª 08013 BARCELONA. Tfno: (93) 246.69.08
- * **TANDEM**, Triunfo, 4 20007 SAN SEBASTIAN. Tfno: (943) 46.93.70

VIAXES, SEGUROS E ASISTENCIA SANITARIA

A miúdo, nas viaxes e actividades xuvenís organizadas, tanto por Institucións Públicas como Privadas, inclúese na cuota de inscrición algún tipo de seguro. Para evitar sorpresas posteriores, convén informarse sobre as características do mesmo e no momento do pagamento (prestacións, indemnizacións, etc.)

En función da póliza contratada as coberturas e indemnizacións son diversas: accidente, enfermidade, responsabilidade civil, perda de equipaxe, imprevistos por enfermidade grave ou morte de familiares, etc.

1.—BENEFICIARIOS DA SEGURIDADE SOCIAL

Desprazamentos por España.

Para recibir asistencia médico-sanitaria fóra da localidade de residencia chega con presenta-la cartilla de asistencia. No caso de que o documento orixinal o precise utilízalo titular haberá que presentar unha fotocopia da cartilla e o do D.N.I., se non se ten D.N.I. presentárase unha fotocopia da cartilla e outra do Libro de familia onde consten os pais e a persoa beneficiaria.

Desprazamentos polo extranxeiro.

Existen convenios de asistencia sanitaria gratuita entre España e outros países polo que para ser asistido hai que tramita-la solicitude con 15 días de antelación á saída aproximadamente. Os países cos que hai convenio son os da COMUNIDADE ECONOMICA EUROPEA, ANDORRA, AUSTRIA, SUECIA, MARROCOS e algúns latinoamericanos.

Información: Nos respectivos centros de traballo dos titulares da cartilla e en calquer caso:

Delegacións Provinciais
ou
Axencias locais
Instituto Nacional da
Seguridade Social
I.N.S.S.

2.—ACTIVIDADE DO INSTITUTO DA XUVENTUDE.

Calquera das actividades promovidas ou organizadas polo Instituto da Xuventude en instalacións recreativo-deportivas, campos de traballo, albergues, campamentos, etc. están cubertas por unha póliza colectiva que cubre os riscos de accidentes e mailas responsabilidade civil tanto dos organizadores ou animadores como dos participantes. Os efectos deste seguro son aplicables en calquera país do mundo.

Información: Instituto da Xuventude e Servicios de Xuventude das Comunidades Autónomas.

3.—SEGURO NO EXTRANXEIRO

* SEGURO ISIS:

DE COBERTURA INTERNACIONAL, VÁLIDO PARA TODO O MUNDO, NON CUBRE NINGUN GASTO DENTRO DO PAÍS DE ORIGE.

- **COMBINACIÓN A**—Cubre accidentes ou enfermidade e tamén a equipaxe nas viaxes e estancias dos xoves no extranxeiro outorgando ampla protección.
- **COMBINACIÓN B**—Inclúe o anterior, menos o risco de equipaxe.

A contratación establécese por semanas de 1 a 6 ou por meses de 1 a 12. Período mínimo: 1 semana. Existen primas adicionais que duplican coberturas.

Tramítanse pólizas individuais e grupais, estas últimas a nome do colexio, entidade ou xefe de grupo adxuntando 3 relacións nominais das persoas incluídas no seguro; Grupos:

- De 10 a 15 persoas, o 15% de redución.
- De 25 a 50 persoas, (ou máis), o 25% de redución.

Información: Nas oficinas T.I.V.E.

4.—OUTROS SEGUROS INTERNACIONAIS.

* EUROP ASSISTANCE:

Asegura asistencia médica e ó automovil en países europeos; a cuota é variable segundo os períodos de tempo e ós destinos.

Información: (91) 456.21.56 de Madrid e (93) 243.35.07 de Barcelona.

* MONDIAL ASSISTANCE:

Tamén combina riscos de persoas e vehículos.

Información: San Quintín, 37, entr. 1 08026 Barcelona. Tfno: (93) 236.89.01. Axencias de viaxes e seguros.

* GESA ASISTENCIA:

Fórmula de asistencia internacional ó viaxeiro. As coberturas varían segundo a póliza contratada e poden cubrir riscos diversos: equipaxe, asistencia médica, accidente, responsabilidade civil, etc. Pode concertarse por 7, 15, 21 ou 31 días ó ano.

Información: Plaza de las Cortes, 2 28014 Madrid. Tfno: (91) 429.85.85.

5.—OUTROS SEGUROS.

Para viaxes e actividades a realizar por España con alumnos dun centro de ensino ou colectivos xuvenís os riscos mínimos que se deben cubrir poden referirse ós accidentes e á responsabilidade civil. Tamén resultan de interese as pólizas de seguros persoais.

Información: Nas compañías de seguros, lóxicamente nas máis sólidas, e por suposto en T.I.V.E.

Por último: Non hai que esquecer as prestacións de certas mutualidades pola súa actividade escolar ou deportiva: seguro escolar, mutualidade xeral deportiva,...

Información:

- * Mutualidade do seguro escolar. General Moscardó, 3-2º 28020 MADRID. Tfno: (91) 233.44.05
- * Mutualidade Xeral Deportiva. Evaristo San Miguel, 8-28008 MADRID. Tfno: (91) 248.79.63/741.49.68.

- * Delegacións Provinciais do I.N.S.S.

a r r i n c a t a

ALBERGUES

ALBERGUES XUVENÍS DA R.E.A.J.-IYHF

Segundo a información que se atope na "Guía Española de Albergues Xovenís", moitos dos "Albergues Xovenís" están ubicados en lugares que ofrecen amplias posibilidades para a práctica de actividades de Aire Libre, ecolóxicas, neve, montaña, etc. están equipados para posibilitar o desenvolvemento de actividades deportivas, vela, piragüismo, cicloturismo, etc".

REGULAMENTO XERAL DOS ALBERGUES

"Os Albergues xovenís están abertos a tódolos que posúan unha tarxeta ou carnet de membro, emitida por calquera non hai límite de idade, anque se establece total prioridade para os xoves de menos de 26 anos. As familias e os grupos deben ser titulares dun carnet especial de membro que debe ser presentada no momento de inscrición".

No Regulamento dos Albergues atópanse 2 normas que poden afectar ás prácticas sociais de importantes sectores de xoves, especialmente os que viaxen en parellas e os que gosten da vida nocturna:

"Os dormitorios dos albergues esta separados para os distintos sexos".

"En xeral os albergues pechan hacia as 23,00 h. E compe respetar o descanso nocturno ata as 7,00 h."

No Regulamento de cada albergue concretanse máis as normas.

Na "Guía Española de Albergues" especificase para cada un dos 122, ademais da localización e teléfono, a época na que permanece aberto, a capacidade, os servizos que presta, datos das instalacións, estacións de FFCC e BUS próximas, etc.

CENTRAL DE RESERVAS

Información y Reservas Oficina Central de REAJ c/ Ortega y Gasset, 71 28006 MADRID.
Tfno.: (91) 401.13.00
Telex: 42052.

TURISMO XUVENIL

T.I.V.E.

"OFICINA NACIONAL DE TURISMO E INTERCAMBIO DE XOVES E ESTUDIANTES"

SERVICIOS CENTRAIS

* INSTITUTO DE LA JUVENTUD
c/ Ortega y Gasset, 71
28006 MADRID
Tfno.: (91) 401.13.00 - (91) 401.90.11

SERVICIOS EN GALICIA

* SANTIAGO
Pabellón Estudiantil,
Campus Universitario,
15700 SANTIAGO DE COMPOSTELA
Tfno.: (981) 59.61.87

* VIGO

r/ María Berdiales, 20-1.º local 25
36203 VIGO
Tfno.: 43.59.44

Outras oficinas da rede en: Córdoba, Granada, Málaga, Sevilla, Zaragoza; Oviedo; Palma de Mallorca; La Laguna; Las Palmas; Santander; Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Toledo; Burgos, León, Salamanca, Valladolid; Barcelona; Madrid; Murcia; Pamplona; Bilbao, S. Sebastian e Valencia.

DESTINATARIOS DOS SERVICIOS

- * XOVES, ata 30 anos de idade.
- * ESTUDIANTES, ata 30 anos de idade.
- * PROFESORES, ANIMADORES XUVENÍS, PAIS ou TITORES CANDO ACOMPANEN A XOVES USUARIOS DE SERVICIOS TIVE.
- * ASOCIACIÓNS XUVENÍS.
- * CENTROS EDUCATIVOS E ENTIDADES PRESTADORAS DE SERVICIOS A XUVENTUDE.

- VIAXES.-Asesoramento a Organizacións, institucións, centros e entidades prestadoras de servizos á Xuventude. Programación de viaxes individuais e para grupos. Rutas especializadas para xoves e estudantes.

- TRANSPORTES.-Rede de vós percorridos europeos en tren, servizos de autocares e barcos; con importantes descontos. Información de tarifas reducidas.

- CARNETS.-Tramitación de 1.-Carnet Internacional de Estudiantes. 2.-Carnet Internacional de Albergues Xovenís. 3.-Carnet de Profesor. 4.-Carnet Internacional de Xoves.

- SEGURO INTERNACIONAL.-Seguro ISIS, valetero para viaxes e estancias no estranxeiro.

- CURSOS DE IDIOMAS.-Programación de cursos de Idiomas durante todo o ano en Escolas e Centros europeos e de Estados Unidos. Aloxamento en Residencias ou familias.

- EDICIÓN DE GUIAS E PROGRAMAS.-"Guía Española de Albergues Xovenís". "Guía Internacional de Albergues Xovenís". "Guía Internacional de viaxes para estudantes."

- Programas: "Cursos de idiomas", "Campos de traballo", "Aloxamento e circuitos en España", "Transportes"... os programas son anuais ou estacionais (Inverno primavera, verán,...).

AXENCIAS DE TURISMO XUVENIL

KARACOL

Ocio y Viajes,
c/ Montera, 32-1.º
28013 MADRID
Tfno.: (91) 5.21.93.18

Ofrecen:

- Rutas cicloturistas por España, Italia, Holanda.
- Campamentos especializados en actividades náuticas, de montaña, etc.
- Inscricións individuais ou para grupos (con certos descontos).

* A DEDO - Axencia de Auto-stop

Mayor, 1-2.º
28013 MADRID
Tfno.: (91) 2.31.75.19

* AÑOS LUZ - Viaxes en pequenos grupos con itinerarios de aventura. Rodríguez San Pedro, 2 Of. 1202
28015 MADRID
Tfno.: (91) 445.11.45

* L'ARC - Axencia con programas de viaxes xoves.
P. del Born, 10
08003 BARCELONA
Tfno.: (93) 315.00.98

* ASTER - Axencia para xoves. Viaxes en vehículos especiais.

Via Augusta, 28
08006 BARCELONA
Tfno.: (93) 237.58.00

* COMPARCO - Axencia de auto-stop.
Ribes, 31-6.º 19
08013 BARCELONA

* VIAJES GATAI - Axencia para xoves. Rutas de aventura e trekking.
Menorca, 40
28009 MADRID
Tfno.: (91) 409.32.91

* IRCON - Axencia de auto-stop.
VALENCIA

Tfno.: (963) 331.00.62

* JOVENTOURS - Axencia para xoves. Viaxes en Bus, camping, cursos de idiomas.

Tamarit, 164
08011 BARCELONA
Tfno.: (93) 329.20.08

* JUVENTUS TRAVEL - Axencia para xoves.

Barganza, 2
28004 MADRID
Tfno.: (91) 419.41.35

* KANIAC - Viaxes en Land rover por Arxelia e Marrocos.

San Raimundo, 15
28039 MADRID

Tfno.: (91) 450.94.54.

* OTU (Organisation pour le Tourisme Universitaire) - Axencia con precios interesantes, vos, trens, barcos, circuitos...

137 Boulevard Saint Michel.
75006 PARIS.

Tfno.: 329.1188

* TANDEM - Axencia Auto-stop.

Triunfo, 4
20007 SAN SEBASTIAN

Tfno.: (973) 46.93.70

* NOUVELLES FRONTIERES

Luisa Fernanda, 2
28008 MADRID

Tfno.: (91) 243.39.90

* CONTINENTES

Cuevas de Santimamiñe, 11
48005 BILBAO

Tfno.: (944) 416.52.53

* EURO CAMPING

* HOTEL TOUR

Sempre queda a opción de consultar nas axencias de viaxes máis convencionais da cidade ou vila de cada un.

PORTUGAL É UN PAIS VECIÑO

Existe un organismo gubernamental de Xuventude que pode facilitar moitas informacións é o F.A.O.J. (Fondo de Apoio aos Organismos Xovenís) ten a central en Lisboa e 19 Delegacións Rexionais.

F.A.O.J.

Servizos Centrais.
Avda. Duque d'Avila 135/7 r/c 5.º-6.º-7.º e 8.º
1097 LISBOA
Tfno.: (07-351-1) 53.50.81/7

F.A.O.J.

Rua de Santo Antonio, 149-2.º-Esq.
4900 VIANA DO CASTELO
Tfno.: (07-351-58) 2.35.83

F.A.O.J.

Rua Júlio Dinis, 604-1.º
4000PORTO
Tfno.: (07-351-2) 69.54.34

ACTIVIDADES XUVENÍS PROGRAMADAS

PROGRAMA XUVENTUDE E

NATUREZA
Instituto da Xuventude
Servizos de Xuventude das Comunidades autónomas

* TRAVESIAS:

Lugares: Parques Nacionais de Aigües, Tortes, Covadonga e Ordesa.

Idades: Dos 15 ós 17 anos.

Prazas: Grupos de 30 xoves españois.

Datas: Xullo e agosto en periodos de 20 días.

Cuotas: 20.000 pts.

* "CONOCE NUESTROS RIOS":

Lugares: Rios, Ebro, Tajo e Pisuerga-Canal de Castilla.

Idades: Dos 15 ós 17 anos.

Prazas: Grupos de 30 xoves españois e portugueses.

Datas: Xullo, agosto e setembro en periodos de 20 días.

Cuotas: 20.000 pts.

* "CONOCE NUESTRAS CAÑADAS":

Lugares: Red de Cañadas Sorianas, Ruta de la Plata e Rutas vaqueiras.

Idades: Dos 15 ós 17 anos.

Prazas: Grupos de 20 xoves españois.

Datas: Xullo e Agosto en periodos de 20 días.

Cuotas: 20.000 pts.

* "DEFENSA DEL PATRIMONIO SUMERGIDO":

Lugares: Cartagena (Murcia).

Idades: Dos 18 ós 26 anos.

Prazas: Un grupo de 10 españois e 10 italianos e outro grupo de 10 españois e 10 polacos.

Datas: Xullo e Agosto en periodos de 20 días.

Cuotas: 5.000 pts.

** "ENCUENTROS EN LA NATURALEZA":

Lugares: P.N. de Covadonga, Doñana (e Portugal), Garajonay e Ordesa.

Idades: Dos 11 ós 14 anos.

Prazas: Grupos entre 60 e 90 participantes segundo o Parque Nacional do que se trate.

Datas: Xuño, xullo e agosto en periodos de 15 días.

Cuotas: Entre 20.000 e 35.000 pts.

** "CAMPOS DE TRABAJO":

Lugares: P.N. de Covadonga, Doñana (e Portugal), Garajonay e Ordesa.

Idades: Dos 15 ós 26 anos.

Prazas: Grupos de 20, 24 e 30 xoves segundo o campo de traballo que se trate.

Datas: Xullo e agosto en periodos de 15 e 30 días.

Cuotas: 5.000 en España e 20.000 pts. nas actividades desenroladas en Portugal.

Información e inscrición: Para máis información sobre pago de cuotas, adxudicación de prazas ou inscrición (o prazo remata o 30 de maio), dirixirse a organismos de xuventude das comunidades autónomas ou Instituto da Xuventude, Ortega y Gasset, 71 - 28006 MADRID.

CAMPAMENTOS, ACTIVIDADES NÁUTICAS, ETC.

CONCELLO

Resulta de interese a oferta dos Concellos máis importantes de Galicia que programan actividades de verán: campamentos, colonias, similares, en-

tre outros os de A Coruña, Santiago e Vigo para os xoves e nenos dos seus respectivos Concellos.

XUNTA DE GALICIA

Tamen teñen programación propia de campamentos, actividades náuticas campos de traballo, etc, aberta a xoves de calquera punto de Galicia.

ENTIDADES PRIVADAS

Industrias, bancos, etc, programan colonias ou actividades de verán para fillos dos empregados.

CURSOS DE IDIOMAS NO EXTRANXEIRO

Teñen duracións variables, pero o mínimo acostuma ser de 2 semanas. Resulta difícil atopar ofertas inferiores ás 75.000 pts, polo que esta opción non está ó alcance de calquera economía.

Non sempre se inclúe a alimentación.

ENCUNTROS, CURSOS, ETC.

- Os encontros xuvenís máis nomeados son os de CABUENES (Gijón) que organiza o "Instituto de la Juventud", Cursos, seminarios, obradoiros, actividades culturais, festivos, etc. Un foro que dura sobre 15 días repartidos en 2 semanas con programación diferentes.

- Durante o verán realízanse diversos cursos e xornadas promovidos por entidades variadas e orientados ó público xove, convén estar atento durante varios meses antes.

FESTIVAIS, CONCERTOS.

Sería interminable relacionar as posibilidades de festivais de todo tipo (teatro, música, cine,...) que se producen durante o verán pola Península Ibérica.

Resena-los Festivais de Jazz, sobre todo os do Cantábrico e especialmente o de San Sebastian (do 19 ó 25 de xullo).

TRABALLO TEMPORAL NO EXTRANXEIRO

Axencias "Au pair"

ASOCIACION INTERNACIONAL CULTURAL AU PAIR
Passeig de Gracia, 86
08008 BARCELONA
Tfno: (93) 215.48.95

CIE IDIOMAS
Bori i Fontesta, 19
08021 BARCELONA
Tfno: (93) 209.87.93

HISPANO EUROPEO INTERCAMBIOS ESTUDIANTILES
Rocafort, 246, 5.º
08029 BARCELONA
Tfno: (93) 322.63.55

SAN INTERNACIONAL
Consell de Cent, 226-1.º-3.º
08011 BARCELONA
Tfno: (93) 253.31.71

RELACIONES CULTURALES INTERNACIONALES
Ferraz, 82-2.º
28008 MADRID
Tfno: (91) 479.63.03

VIAJES ARNEDILLO, S.A.
P.º de la Castellana, 154
28046 MADRID
Tfno: (91) 250.78.13

CENTROS EUROPEOS
Príncipe, 12-6.º-A
28012 MADRID
Tfno: (91) 232.72.30

Traballos de Hostelería

* EN INGLATERRA:

BRITISH TRANSPORT HOTELS
St. Pancras Chambres
Enston Road
London NW1 1 TV

HOLIDAY FELLOWSHIP
142-144 Great North Way
London NW 4 1 EG

LONDON HOSTEL ASSOCIATION LTD.
4 Eccleston Square
London SW IV 1PG

* EN ITALIA:

UNIHOTELS (Oficio Pers nale)
Via Calzoni, 1/3
40128 BOLOGNA

* EN REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA:

ZENTRALSTELLE FUR ARBEITSVERMITTLUNG
Hotel und Gaststättengewerbe
Bahnhofstrasse, 2
6000 FRANKFURT/MAIN

Traballos agrícolas

* EN FRANCIA:

CENTRE DE DOCUMENTATION ET INFORMATION RURAL (CIDR)
92, Rue du Dessaus des Berges
75013 PARIS
CENTRE D'INFORMATION ET DOCUMENTATION JEUNESSE
101 Quai Branly
75740 PARIS

COOPERATIVE LIMARGRAINCHAPPES
63360 GERZAT

* EN GRAN BRETAÑA:

HICKMAN AND CO. LTED. INTERNATIONAL FARM CAMP.
Roman Bank
Leverington. Wisbech, Lambrigeshire
Tfno: Wisbech (0945) 5119

INTERNATIONAL FARM CAMP
Trptree, Essex 005 0 QS
Tfno: (0621) 81.74.96

PRIORY FARM CAMP
West Walton, Wisbech, Cambridgeshire.

CONCORDIA 8 BRUNSWICK PLACE
Hove BN 13 IET

LEROCH FARM CAMPS
Alyth Blairgowrie
Perthshire PH 11 8N2 E

TEH VACATION WORK INTERNATIONAL CLUB
9 Park end Street
Oxford OX 1 1HJ

* EN NORUEGA:

THE NORWEGIAM COMMITES FOR INTERNATIONAL YOUTH WORK, NIU
Working Guest Programme
Grev Wedels Plass, 5
Oslo, 1

* EN SUIZA:

SCHWEIZERISCHE ZENTRALSTELLE FUER
Freiwilligen Land und Arbeitsdienst

Bahnhofplatz, 1 Box 3226
8001 ZURICH

A VENDIMA:

É importante ter en conta os traballos temporais da vendima, que teñen lugar no mes de setembro e cuxa tramitación xestionase en:

INSTITUTO ESPAÑOL DE EMIGRACION
Paseo Rosales, 44
28008 MADRID

Ou Direccións territoriais de traballo.

PUNTOS DE INFORMACIÓN

ADMINISTRACIÓN CENTRAL

INSTITUTO DE LA JUVENTUD
(Ministerio de Cultura)

c/Ortega y Gasset, 71
28006 MADRID
Tfno: (91) 401.13.00

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION Y DOCUMENTACION JUVENIL

Riscal, 16
28010 MADRID
Tfno: (91) 419.76.00

XUNTA DE GALICIA

DIRECCIÓN XERAL DE XUVENTUDE E DEPORTE

Edificio San Caetano
15700 SANTIAGO DE COMPOSTELA
Tfno: (981) 56.00.00

Delegacións Provinciais:

A CORUÑA:
Praza de Pontevedra, 3
15001 A CORUÑA
Tfno: (981) 22.00.43/22.02.23/22.01.33

LUGO:
Pintor Corredoira, 1
27071 LUGO
Tfno: (982) 22.54.51/22.59.00/21.68.37

OURENSE:
Avda. de la Habana, 105-3.º
32004 OURENSE
Tfno: (988) 23.65.50

PONTEVEDRA:
Benito Corbal, 47
36001 PONTEVEDRA
Tfno: (986) 85.07.66

DELEGACIÓN LOCAL DE VIGO:
Uruguai, 15-entrechán
36201 VIGO
Tfno: (986) 43.02.22/22.72.40

OFICINAS LOCAIS DE TURISMO

A CORUÑA:
Salvador de Madariaga, s/n.º
Edificio Servicios Múltiples
25008 A CORUÑA
Tfno: (981) 29.81.22

LUGO:
Doctor García Portela, 7
27002 LUGO
Tfno: (982) 22.20.72

OURENSE:
Curros García Portela, 7
27002 LUGO
Tfno: (982) 22.20.72

PONTEVEDRA:
General Mola, 3-2.º
36001 PONTEVEDRA
Tfno: (986) 85.37.16/85.10.48

SANTIAGO:
Rúa do Villar, 43
15705 SANTIAGO
Tfno: (981) 58.30.37

CONSELLO DA XUVENTUDE DE GALICIA

República do Salvador, 1-2.º-Esqda.
15702 SANTIAGO
Tfno: (981) 56.34.88/56.28.05

CASAS DA XUVENTUDE

OURENSE:
Capitán Cortés, 29
32004 OURENSE
Tfno: (988) 22.85.00

VIGO:
López Mora, 31
(Chalet "El Pilar")
36211 VIGO
Tfno: 43.33.00 ext: 125,114
29.48.06/29.49.34

VILAGARCÍA DE AROUSA:
Avda. de Juan Carlos, 1
36600 VILAGARCÍA
Tfno: (986) 50.15.68

PONTESAMPAIO:
Rúa Vella, s/n.º
36690 PONTESAMPAIO

PONTEVEDRA:
P. Omedo, 8
36001 PONTEVEDRA
Tfno: (986) 84.75.10

TUI:
Sanz, s/n.º
36700 TUI
Tfno: (986) 60.05.68

LALÍN:
Concepción Arenal, s/n.º
36500 LALÍN
Tfno: (986) 78.02.29

FORCAREI:
Progreso, s/n.º
36330 FORCAREY
Tfno: (986) 75.41.29

CORUÑA:
Durán Lóriga, 9-1.º
15003 A CORUÑA
Tfno: (981) 22.65.50/22.13.36/22.27.31

SERVICIOS MUNICIPAIS DE XUVENTUDE

CULTURA

EDUCACIÓN

ASOCIACIÓN XUVENÍS

OUTRAS REFERENCIAS PARA INFORMACIÓN

REVISTA GUÍA
Extra de verán no mes de MAIO
Marqués de Riscal, 16
28010 MADRID
Tfno: (91) 419.76.00

Esta revista ten periodicidade quincenal.
Precios suscripción: 1.100.-12 n.ºs.
2.000.-24 n.ºs.

INFORMACIÓN CULTURAL
Plaza del Rey, 1
28004 MADRID

Periodicidade mensual.
Suscripción gratuita.

GUÍAS DE VACACIONES DE COMUNIDADES AUTONOMAS
Editadas polos Servicios de Xuventude de respectivos, por exemplo:
C.A. de ARAGÓN, CASTILLA-LEÓN,...



BLOQUE B

A) *Non é certo que España fora unha potencia antiescravista.* O dato máis esclarecedor é que a escravitude estivo vivente en Cuba, baixo goberno español, ata ben avanzado o século XIX. ¡4 séculos de escravismo! É esta unha das páxinas máis negras da historia e que foi escrita coa escravización das comunidades indíxenas e o tráfico humano dende África.

B) *O saqueo e expolio de América supuxo o desenvolvemento de Europa e do sistema capitalista.* (Para este apartado ver o capítulo de Eduardo Galeano "Febre do ouro, febre da prata").

Fonte IV.3

"O descubrimento das minas de ouro e prata de América, a cruzada do exterminio, escravización e sepultamento nas minas da poboación aborixe, o comezo da conquista e o saqueo das Indias Orientais, a conversión do Continente africano en cazadeiro de escravos negros: son todos feitos que sinalan os albores da era de produción capitalista".

KARL MARX
Tomo I de O Capital

Fonte IV.4

"Déronlles os españois bandeiras de ouro, bandeiras de pluma de quetzal e colares de ouro. E, cando lle deron isto, ós españois puxóselles sorrinte a cara, aledáronse moito, deleitábanse. Como se foran monos levantaban o ouro, sentábanse en ademán de gusto, se lles renovaba e se lles iluminaba o corazón.

Certo é que iso anceiaban con gran sede. Se lles ensancha o corpo por iso, teñen fame furiosa de ouro. Como uns porcos famélicos ansían o ouro".

Visión dos indíxenas,
segundo recopilación de
Bernardino de Sahagún.

Fonte IV.5

"...Os máis dos escravos negros que chegaron nos primeiros tempos ás Antillas pertencían á Coroa e debían utilizarse en actividades da factoría real. Aínda que máis adiante os monarcas españois renunciaron ás empresas económicas propias, durante todo o período colonial tiveron escravos negros (os chamados negros do rei), ós que se empregaban en traballos públicos".

RICHARD KONETZKE
"LA EPOCA COLONIAL"

V. DUÁS VISIÓN

O descubrimento/conquista/colonización de América é un dos procesos sociais onde se pode ver máis claramente que existen, polo menos, dúas grandes visións da Historia.

Para traballar no ensino só temos que contrasta-las crónicas dos vencidos (índa que hai poucos textos) e as crónicas dos vencedores. Isto permítenos profundar na Historia como arma ideolóxica, sobre a Historia dos vencedores e a dos vencidos, etc.

O traballo de contrastar pode ser clarificador, orixina a dúbida, aflora a contradicción, motiva a investigar e a polemizar que, neste caso, é fundamental.

Hoxe, en calquera cidade ou pobo podemos atoparnos con rúas dedicadas a Hernán Cortés, Pizarro, Colón, etc. Non encontramos ningunha dedicada a Bartolomé de Las Casas, Gonzalo Guerrero, e, moito menos, ás vítimas da colonización ou ás figuras máis coñecidas (Tupa- ca Amaru, Atahualpa, Cuauhtemoc, etc. ¿Por qué?



ANXEL IGLESIAS

Fonte V.1

"Porque as metrópoles se inxeniaron para que circula-se só a versión oficial. Así fomentaron a Gonzalo Fernández de Oviedo e a Hernán Cortés, a Alonso de Ercilla e a López de Gómara, pero silenciaron a Historia das Indias de Las Casas, non permitiron que circulase en América o Inca Garcilaso, gardaron a bo recaudo a Carta sobor o descubrimento do Brasil, de Pedro Vaz de Caminha, e extraviaron nunha biblioteca de Copenhague a magnífica denuncia de Guamán Poma. Estes libros, sen os que é imposible comprender-la época colonial, non son contemporáneos dos lectores da súa época: son os nosos contemporáneos."

Emir Rodríguez Monegal,
"Noticias secretas y públicas
de América"



ANXEL IGLESIAS

Fonte V.2

LOS CONQUISTADORES

Los carniceros desolaron las islas.
Guanahani fue la primera
en esta historia de martirios.
Los hijos de la arcilla vieron rota
su sonrisa, golpeada
su frágil estatura de venados.
Fueron amarrados y heridos.
Fueron quemados y abrasados.
Fueron mordidos y enterrados.
Y cuando el tiempo dio su vuelta de vals
bailando en las palmeras,
el salón verde estaba vacío.
Sólo quedaban huesos
rigidamente colocados
en forma de cruz, para mayor
gloria de Dios y de los hombres.
Desde las gredas mayores
y el ramaje de Sotavento
hasta las agrupadas coralinas,
fue cortando el cuchillo de Narváez
...
Y luego fue la sangre y la ceniza.
Después quedaron las palmeras solas
...
A Veracruz va el viento asesino.
En Veracruz desembarcan los caballos.
Las barcas van apretadas de garras
y barbas rojas de Castilla.
Son Arias, Reyes, Rojas, Maldonados.
hijos del desamparo castellano
conocedores de hambre en invierno
y de los piojos en los mesones.

Pablo Neruda, «Canto General»

Los conquistadores

Llevaban la espiga y la rosa
y los Mandamientos y el Avemaría.
Era sembradura de luz y armonía
lo que parecía
ruidosa galopada de muerte y dolor.
Estuvo el Señor
apretando los brazos de España
con vientos de llano y de sierra
durante ocho siglos
para aquella hazaña
de ciclopes.
¡Tierra
prometida, cómo te quisieron!
Ocho siglos de ronda te hicieron
los conquistadores.
Para coronarte la frente serena
te cortaron jaras de Sierra Morena
y espigas y flores
de Granada. Y el buen español
en las costas del claro Levante
bebía los oros de un sol deslumbrante
presintiendo la luz de tu sol.
Era el monte ensayo de futuros Andes.
era ensayo de pampa la vega.
Pequeños infantes morenos
se curtian en impetus grandes
manejando las hoces de agosto en la siega.
Ya es de España toda la tierra del moro.
Maduran naranjas de oro
sobre el azahar blanco de la profecía.
Siguiendo la curva celeste del día
ya van los galanes a buscar la esposa.
Llevaban la espiga y la rosa
y los Mandamientos y el Avemaría.

J. María Pemán

«Hernando Cortés»

«Casi de todos los mortales ninguno hay tan bueno,
ninguno hay tan dichoso en quien alguna falta no se halle...
sino es sólo Hernando Cortés.
Ganaban y atraían las voluntades de los hombres sus
buenas y santas costumbres, su mucha humanidad y las
otras virtudes que en grande exceso tenía.
Porque tenía aquella bondad y buena crianza no fingi-
da (como muchos) sino natural, con la cual era muy devoto
y cumplía lo que Dios se debe con sacrificios y oraciones...
Está su casa siempre abierta no sólo para los que le venían
a visitar y a negociar con él, sino para todos los que le ve-
nían a pedir así de noche como de día. Por lo cual muchos
caballeros y muchos prelados se espantaban.
Así que con estas virtudes y con los bienes y gracias
naturales fue muy querido de sus reyes y de todos los pue-
blos de España. Y las gentes bárbaras idólatras de las In-
dias, por su buen tratamiento creyeron que era verdadera-
mente Dios o mensajero de Dios enviado. Y conociendo su
grande y admirable virtud y persuadidos con las razones y
vivos argumentos que don Hernando Cortés les hacía. Y
alumbrados por la gracia del Espíritu Santo, comenzaron a
honrar a Jesucristo nuestro Señor, verdadero Dios, y se vol-
vieron del todo a nuestra religión cristiana.
Por eso no debe tener duda cualquiera que esta obra
leyere, de juzgar a don Hernando Cortés por merecedor de
ser preferido a todos los caballeros y varones ilustrísimos
de nuestro tiempo».

Lucio Marineo Sículo (1530)

«HERNÁN CORTÉS»

Cortés no tiene pueblo, es rayo frío,
corazón muerto en la armadura.
«Feraces tierras, mi Señor y Rey,
templos en que el oro, cuajado está
por las manos del indio.»
Y avanza hundiendo puñales, golpeando
las tierras bajas, las piafantes
cordilleras de los perfumes,
parando su tropa entre orquídeas
y coronaciones de pinos,
atropellando los jazmines,
hasta las puertas de Tlaxcala.
(Hermano aterrado, no tomes
como amigo al buitre rosado:
desde el musgo te hablo, desde
las raíces de nuestro reino.
Va a llover sangre mañana,
las lágrimas serán capaces
de formar niebla, vapor, ríos,
hasta que derritas los ojos.)
Cortés recibe una paloma,
recibe un faisán, una citara
de los músicos del monarca,
pero quiere la cámara del oro,
quiere otro paso, y todo cae
en las arcas de los voraces.
El rey asoma a los balcones:
«Es mi hermano», dice. Las piedras
del pueblo vuelan contestando.
y Cortés afila puñales
sobre los besos traicionados.
Vuelve a Tlaxcala, el viento ha traído
un sordo rumor de dolores.

VI. REPERCUSIÓNS ACTUAIS

O "descubrimento"/conquista/colonización e as súas secuelas están vixentes nos grandes problemas que hoxe existen en América Latina.

- O subdesenrolo e a débeda externa.
- As dictaduras militares.
- O sometemento e a dominación imperialista.
- A miseria.
- Etc.

Calquera destes temas pódese tratar analizando a prensa. Só queremos destacar un que pasa inadvertido: o problema das etnias que sobreviviron ó paso dos europeos e malviven na América Latina de hoxe. Utilizando como fío conductor as ameazas que pesan sobre as súas linguas, podemos motiva-lo achegamento á súa existencia.

Fonte VI.1

FALANTES DE LINGUAS INDÍXENAS (Censo 1980)

Amuzgo	18 659
Chatino	20 543
Chinanteco	77 087
Chocho	12 310
Chol	96 776
Chontal (Oax.)	8 086
Chontal (Tab.)	28 948
Cora	12 240
Cuicateco	14 155
Huave	9 972
Huasteco	103 788
Huichol	51 850
Mame	3 711
Mazahua	194 125
Mazateco	124 176
Maya	665 377
Mayo	56 387
Náhuatl	1 376 989
Mixteco	323 137
Mixe	74 083
Otomí	306 190
Pame	5 649
Pápago	236
Pima	553
Popoluca (Ver.)	23 762
Seri	486
Tarahumara	62 419
Tarasco	118 614
Tepehua	8 487
Tepehuán (Tepecano)	17 802
Tlapaneco	55 068
Tojolobal	22 331
Totonaco	196 003
Triqui	8 408
Tzeltal	215 145
Tzotzil	133 389
Yaqui	9 282
Yuma	609
Zapoteco	422 937
Zoque	30 995
Outras linguas	5 040
TOTAL	5 181 038

VII. BIBLIOGRAFÍA

- (1) A época dos descubrimentos.
EQUIPO 13-16. Estudio en desarrollo. Editorial CYMYS. Barcelona.
- (2) As culturas precolombinas.
SEJOURNE, Laurette. América Latina. Antiguas culturas precolombinas. Editorial Siglo XXI.
LEON PORTILLO, Miguel. Los antiguos mexicanos. Fondo Cultura Económica.
- (3) A conquista/colonización.
GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina. Ed. Siglo XXI.
KONÉTZKE, Richard. América latina. La época colonial. Ed. Siglo XXI.
DÉ LAS CASAS, Bartolomé. Brevisima relación de la destrucción de las Indias.
BOCH, Rafael. El genocidio de los indios norteamericanos.
- (4) Outras lecturas históricas.
COLÓN, Cristobal. Diario.
CORTES, Hernán. Cartas de relación de la conquista de México.
KIRKPATRICK, F. A. Los conquistadores españoles.
MORALES PADRON, F. Historia del descubrimiento y conquista de América.
- (5) Obras literarias.
GARCÍA SERRANO. Cuando los dioses nacían en Extremadura.
GALEANO, Eduardo. Memorias del fuego.
PASSUTH, Laszlo. El dios de la lluvia sobre México.
SENDER, Ramon. J. La aventura equinoccial de Lope Aguirre.
NERUDA, Pablo. Canto general.
CARPENTIER, Alejo El arpa y la sombra.

VIII. CINEMATOGRAFÍA

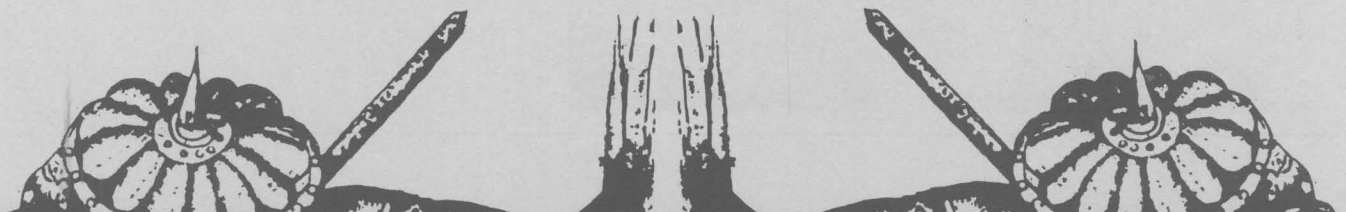
Aguirre ou a cólera de deus.
A misión.
Queimada.
A última cea.
Mencer da América.
Marco Polo.

(*) O COLECTIVO GONZALO GUERRERO é un centro de estudo, documentación e investigación sobre "o descubrimento", conquista e colonización de América, e da problemática actual de América Latina.

Dispón de material seguinte:

Audiovisual sobre BARTOLOME DE LAS CASAS.
100 diapositivas, grabación dunha hora, guión e gastos de envío: 9.000 ptas.
Dossier de prensa sobre a campaña contra a conmemoración de Vº Centenario (40 páxinas): 200 ptas.
Unidade didáctica contra a celebración do "descubrimento": 200 ptas.
Boletín bi-mensual "Contra la conmemoración del V Centenario del 'descubrimento' de América". Unidade: 100 ptas. Suscripción anual: 600 ptas.
Cuadernos bi-mensuais de historia "CONTRA LA CONMEMORACIÓN DEL V CENTENARIO DEL 'DESCUBRIMIENTO' DE AMÉRICA". Primeiros números sobre BARTOLOME DE LAS CASAS, COLÓN, HERNAN CORTES E A CONQUISTA DE MEXICO, etc. Unidade: 200 ptas. Suscripción anual: 1.200 ptas.
Próximamente: vídeo.

Para contactos e pedidos de material: Colectivo Gonzalo Guerrero.
Rúa García Barbón, 85, 2 esquerda. Vigo (Pontevedra).





páxina 6

AMÉRICA POR DESCUBRIR

Mario Benedetti

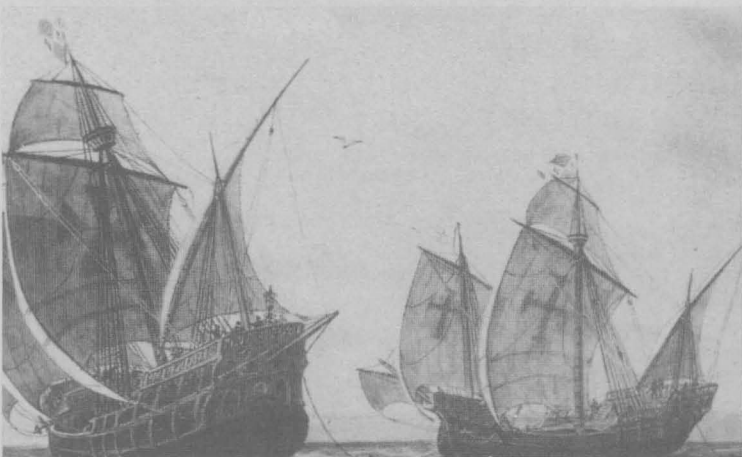
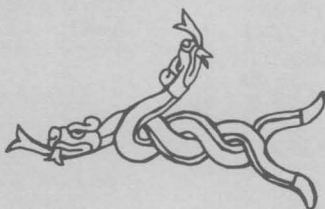
O feito de a América Hispánica ou Ibérica ou Latina non ser convocada á verbenza de 1992 quizá signifique que, se ben Norteamérica xa foi, desgraciadamente, descuberta (sobre todo nas súas intencións), a América de baixo, en cambio está en grande parte aínda por descubrir. Para a cabal comprensión deste panorama social que tan distante e enigmático resulta a moitos europeos, qué útil sería que algúns dos comentaristas que desde o seu respetábel confort vulgan con intolerancia revolucións e fames alleas saltasen un día sobre o imponente valo das axencias internacionais e o informe Kissinger, e se internasen na tremenda realidade do continente mestizo, até se compenetraren coas súas penurias, as súas urxencias, as súas posibilidades efectivas, os seus rencores ancestrais, as súas frustracións en cadea, as súas feridas non cicatrizadas, as súas descrenzas, a súa desesperanza, e, en definitiva, a súa capacidade de insurrección. Quizá así se enterasen de que esas masas explotadas asediadas e famélicas xamais ouviron falar de Marx ou de Lenin, pero si pola contra coñecen de memoria á United Fruit Company (a Mamaíta Iunai denunciada en 1941 polo novelista costarricense Carlos Luís Fallas).

« SOMOS TECEIRO MUNDISTAS,
PERO NON O CONSIDERAMOS
UNHA VERGONA,
SENON MAIS BEN
UNHA CONSECUCENCIA DE COMO
NÓS TRATOU O PRIMEIRO MUNDO »

desaparecidos, o xenocidio, mais na América nosa hai tamén unha disponibilidad de intelixencia, de tesón, de traballo, de solidariedade, de imaxinación, que aínda está por descubrir, polo menos desde Europa.

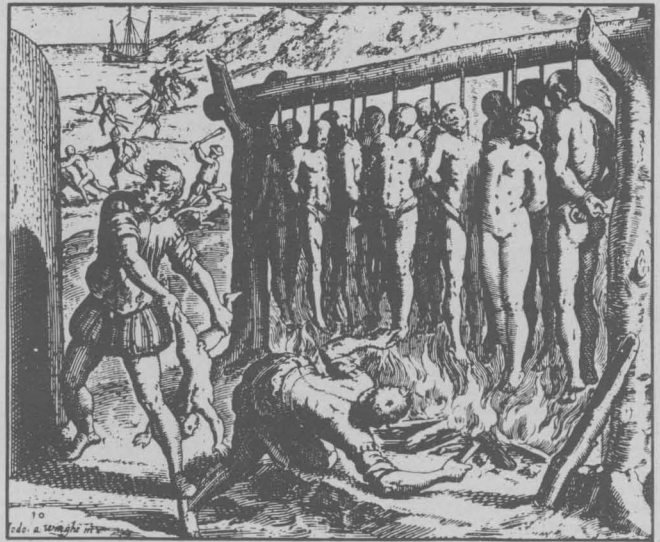
Nos Estados Unidos si que a coñecen, mais o inconveniente é que non gostan dela. Digamos que é un desamor correspondido. Por outra parte, un ten a impresión de que en Europa se conforman coa versión norteamericana. De aí que, cando escoitamos ou lemos o que se di de bon, e sobre todo de mau, acerca dos nosos hábitos, as nosas tradicións, as nosas loitas, temos a impresión de que se referen a outro continente, a outra realidade. Temos virtudes, mais, xeralmente, son outras; temos defectos, mais tamén son outros. Somos terceiromundistas, pero non o consideramos unha vergoña, senón máis ben unha consecuencia de como nos tratou o Primeiro Mundo.

Do resto de Europa non esperamos moito; de España, si. Oxalá que algun día zarpe unha Pinta II e cando algun mariñeiro (ou piloto ou cosmonauta, dá o mesmo) descubra por fin esa América inédita, dé o aviso con salvas.



VAL MIÑOR

estado crítico



Unha das famosas ilustracións da edición de 1598 da obra do bispo frai Bartolomé de Las Casas, "A destrucción das Indias".

12-0

— M. Vázquez Montalbán —

Se o presidente González non conseguiu desfranquiza lo Azor polo procedemento de navegar nel, os ilustres padres da pátria que decidiron que o 12 de outubro sexa festa nacional non conseguiron disimular o carácter imperialista, chulesco, maxadeiro e impresentábel da Festa da Raza. Que un aventureiro xenovés, unha rapiña que levou 20 anos a mesma camisa e uns cantos "botados para adiante" da provincia de Huelva foran facer as américas non é motivo que a conciencia dos españois quede hipotecada para sempre por tan pintoresco enlío. Está demostrado que os asiáticos fixeron o mesmo en sentido contrario e non exhibiron nunca esta recta ética. A diferenza entre os asiáticos e os europeos en relación ao chamado "descubrimiento" de América é que ata hai pouco os asiáticos estaban obrigados a ler a historia tal como a escribiron os europeos.



Por unha banda a historia escrita por patriotas e por outra os xogos florais conseguiron que datas como o 12-0 enorgullezan a alguén, incluso a personaxes que no pasado denunciaron a maldade intrínseca do imperialismo e agora se reconcilian co imperialismo español pola vía do pasodoble. Outra cousa é que nos admiremos do valor persoal, nunca o moral, de algúns conquistadores. Pero non por eso declaramos día de festa nacional o aniversario do nacemento de Cabeza de Vaca ou de Orellana ou de Lope de Aguirre, por citar só un tríptico de "civilizadores" equivalente a calquera outro tríptico aportado polo imperialismo británico, francés, mongol, árabe ou malaio. A rapiña é inmoral, practícase quen a practique. Non é que propoña agora pedir perdón aos mapuches, quechuas ou mayas por roubarlle-los puntos cardinais e deixalos en mans dos criollos, que tamén a eses hai que botarlles de xantar aparte. Só pido un discreto, prudente silencio histórico e ó sumo que no 12-0 guindemos un ramiño de semprevivas ó océano. A qué océano non importa.

«QUE O 12 DE OCTUBRO SEXA
FESTA NACIONAL NON DEIXA DISIMULAR
O CARACTER IMPERIALISTA, CHULESCO,
MAXADEIRO E IMPRESENTABEL
DA FESTA DA RAZA»



página 7

MAMONEO - 92

Antón Reixa

A pesar de todo, non é fácil borra-la memoria histórica. Sen demasiado esforzo, todos podemos lembra-los tempos en que o 1º de Maio non era o día do internacionalismo proletario senón de San José Obrero e, mentres na rúa se defendía a memoria histórica dos traballadores e algo máis, Franco empeñábase no rito inútil da Demostración Sindical no Estadio Bernabéu, rodeado de esquiros sanos e deportistas que facían uns extraños exercicios con aros amais dos consabidos coros e danzas: "aquí non pasa nada", era a mensaxe que todo aquilo tentaba transmitir. E unha renovada Demostración Sindical estase a preparar diante dos nosos ollos como reclamo e anestesia "patrióticos" e para esquecernos que tódolos días na rúa hai mil e unha causas que defender e que son a miseria irreversible que quere disimular a Loto electoral que Franco deixou tras si. Esa nova Demostración Sindical vai se-la Olimpiada de 1992.

Con rostro grave e transcendental, Felipe González fixo unha comunicación institucional por TV "a todo el país" para congratularse e congratulármonos do 92: Barcelona olímpica, V Centenario da Conquista de América e , escapóselle, V Centenario da Unidade de España. Váiamos por partes.

A Conquista de América (non é descubrimento: América xa estaba alí) foi un acto imperialista de barbarie que consistiu en esnagar culturas, pilla lo ouro, escravizar, asasinar, violar e aprendérle lo rosario ós, ata aquel momento, felices "indios". Que tal xenocidio cultural e biolóxico resulte algo memorablemente festivo resulta, cando menos, escalofriante.

"A CONQUISTA DE AMERICA FOI UN ACTO IMPERIALISTA DE BARBARIE"

Nin nos libros de texto oficiais vén xa esa trola da Unidade de España en 1492 apadriñada polos Reis Católicos, a violencia histórica que supón a formación de España é un proceso demasiado complicado e truvulento como para poder establecer unha efeméride única. ¡Moito se lle debe estar atragantando esta ensalada dietética de autonomías!

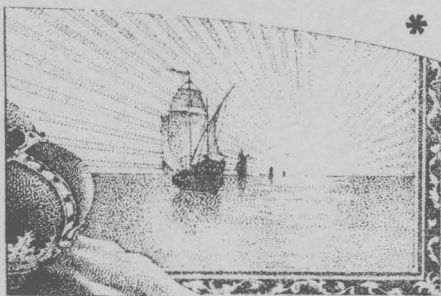
Pero onde se van forza-los despropósitos é na cuestión da olimpiada. Vivimos nunha época en que o culto alienante ó corpo parece imperar; a moda (coa novidade da moda masculina) é un fenómeno positivado e ó alcance relativo dunha clase media analfabeta (por outra parte, a todos, menos ós mendigos e ós millonarios, se nos presenta como clase media); e a quen lle pareza caro ou cursi iso, ofréceselle outro paradiso aberto de superación persoal: o deporte. Marathons populares, culturismo, kárate, fútbol sala, toda unha serie de modalidades deportivas non federadas que terán o seu correlato xusto coa omnipresencia do deporte de élite nos medios de comunicación e coa suficiente dose de intereses publicitaria en xogo. E imposible



ve-lo vídeo de Reinosa, pero os goles de Hugo Sánchez ou da Liga alemana aparecerán máis de cinco veces en TV con todo tipo de detalles, análise, cámaras lentas, etc. Cada un é libre de enche-lo seu tempo de ocio ou de paro memorizando a guía de teléfonos ou tratando de bate-lo record da milla con "la señora y los niños" e é nese punto onde o deporte se volbe degradante, anestesia e opio cultural.

"QUE TAL XENOCIDIO CULTURAL E BIOLOXICO RESULTE ALGO MEMORABLEMENTE FESTIVO RESULTA, CANDO MENOS, ESCALOFRIANTE"

A olimpiada do 92 pónsenos diante como unha tarefa de todos, por riba das diferencias e os intereses contradictorios, como panacea e plan Marshall da crise económica. Os mesmos que promoven os misiles soltarán milleiros de pombas brancas na cerimonia inaugural, todos unidos assistiremos a ese espectáculo no que as multinacionais se repartirán todo. Aquí non pasa nada, o esforzo colectivo e a superación somos todos nós facendo footing co mesmo chandall que anuncia o negro (sempre un negro) que se lanza vai gaña-lo marathón. Somos olímpicos e apacibles, non pensamos demasiado, como os heroicos conquistadores, e mantémo-la mirada limpa no futuro como Isabel e Fernando. A demostración sindical do 92 será retransmitida ó mundo todo. E len colores. Mamoneo olímpico. Aquí non pasa nada.



(Ven da páxina 38)

ce plasmado en *Encrucillada, Cuadernos de Pedagogía* e a *Gran Enciclopedia Gallega*, todos eles órganos de difusión que en diante prestarán unha relativa atención á cuestión educativa en Galicia.

Xa no verán do 79, xunto ás Xornadas do Ensino e á Escola de Verán, que encontran un apreciable eco entre os ensinantes galegos progresistas, aparecen tamén a *Escola de Verán de Lugo* (potenciada desde o colexio *Fingoy*, coa colaboración de ensinantes de Rosa Sensat e de Acción Educativa, de Cataluña e de Madrid respectivamente; colectivo este último asimismo presente na Escola de Verán de Vigo), a *I.ª Universidade Popular de Corcubión*, cunha certa incidencia entre os ensinantes fisterráns, e as *Xornadas Pedagóxicas Municipais de Mugardos*, ben recibidas entre os profesores de educación básica de Ferrolterra e particularmente atentas ás experiencias e plantexamentos didácticos, e tamén os Encontros Pedagóxicos de Bergantiños.

Este panorama é mostra da diversificación das plataformas de extensión/desenvolvemento do movemento de renovación, como mesmo da aminoración da incomunicación e da anterior polarización entre os sectores protagonistas das distintas plataformas, en todo o que se deixou sentir unha certa influencia do MCEPG.

Edítanse distintos materiais e libros didácticos, entre os que se poden anotar a serie "*Lua Nova*" de textos para o galego e o de Matemáticas elaborado polo equipo Vacaloura. Rexistramos tamén varios ciclos de conferencias sobre cuestións educativas promovidas desde o mo-

vemento de renovación pedagóxica. É o ano da promulgación do contestado Decreto de Bilingüismo.

Na entrada do novo ano e da nova década atopámonos con varias sancións a mestres por da-las súas aulas en galego, motivo que en parte explica a creación da inicialmente plural "*Asamblea Nacional de Ensinantes de Galicia*" como plataforma de reivindicación profesional. Por outra parte, continúan as iniciativas de organización de cursos, aumentan as actividades ó redor do Día das Letras Galegas e xunto ás anteriores Escolas e Xornadas aparecen agora as Xornadas Pedagóxicas Municipais de Mugardos.

Edítanse como novidade un par de cintas-cassette con cantigas e recitados para nenos e "O Facho" con voca pola primeira vez un concurso de comics infantís.

Aparece o Informe *O Ensino en Galicia*, gozando dunha boa acollida entre os sectores de renovación pedagóxica.

E se mentras, o conflito lingüístico no ensino presenta algún chamativo episodio, que leva a unha importante manifestación a prol da normalización en Padrón, pola contra hai que anotar a nominación dos primeiros profesores catedráticos e agregados de lingua e literatura galegas na primavera do 1981.

Sen embargo a derrota das posicións electorais da esquerda, o clima de desencanto, o agotamento de debates e de fórmulas organizativas insatisfactorias, constitúen, pola súa parte, un nó que vai provocar unha visible paralización no proceso de renovación pedagóxica en Galicia nos anos 80-81; xa había unha tempada que morrera a revista *Vagalume*, que se fora nutrido de materias procedentes de escolas de camiño de renovación e galeguización, contribuíndo ela mesma a eses obxectivos; agora, no Día das Letras Galegas do 81 saía á rúa o último número —eso si mellorado e con suplemento—, o 10, de *As Roladas*, anque pola contra facía pouco que aparecera *O Ensino* editada pola ASPG; no ano 1982 chega mesmo a división ó seo dos organizadores da Escola de Verán e así os ensinantes ligados á FETE organizarán en Pontevedra as *Xornadas Pedagóxicas "Escola Viva"*, denominación que logo se lle daría tamén a un colectivo de renovación pedagóxica nacido nos inicios de 1984; mentres, pola súa parte, aqueles ligados a CCOO invitan a varios colectivos (os sectoriais e o Movemento Cooperativo) a formar parte da Escola de Verán que se celebra naquel ano, unha vez fallado un

II ESCOLA DE VRAN.



9-10-11-12-13 SETEMBRO-80

VIGO

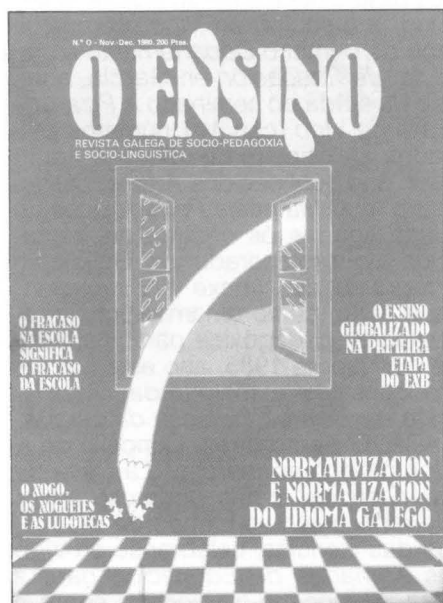
intento de negociación entre algúns colectivos e a ASPG para a organización conxunta das Xornadas, e aceptado agora coa Escola de Verán; se ben finalizada ésta o grupo organizador entrará tamén en crise. Pola súa parte, o Movemento Cooperativo, moi mermado no número dos seus asociados e cun moi escaso entramado organizativo, case desaparece de non se-lo traballo pedagóxico desenvolvido por parte dos seus asociados.

No mesmo 1982 inténtase por parte de varios colectivos a edición conxunta dunha publicación pedagóxica, coa denominación *Revista Galega de Educación*; máis a pesar das reunións, das xestións, dos esbozos, vai se-la denominación o único que se vai salvar do proxecto, anque a iniciativa serve para afianzar as relacións entre os colectivos e para revelar tal incapacidade de edición algunhas das pistas que se habrían seguir no futuro.

Neste ano 82 é cando se realizan as transferencias de funcións e servizos educativos non universitarios a Galicia en cumprimento do Estatuto de Autonomía de 1981.

O NACEMENTO E A PRESENCIA DE NOVA ESCOLA GALEGA

Revisado o panorama polos asociados do Movemento Cooperativo (MCEPG) nos comezos de 1983, baixo o influxo do proceso de constitución de MRPs. no estado Español e da súa V.ª Asamblea Anual de Coordinación celebrada en Salamanca naqueles momentos (á que asistiran representantes da ASPG e do



MCEPG), tómasse a decisión de invitar ós colectivos sectoriais a debati-la necesidade e orientación dunha posible nova asociación pedagóxica que refundira desde as perspectivas de construción dunha escola pública, galega e democrática, o mellor das experiencias e aportacións nadas no conxunto do movemento galego de renovación pedagóxica e abrirea novas perspectivas, iniciativas e canles de agregación.

Logo de diversos contactos, conversas e presentación do proxecto e sen o logro de acordos coa ASPG, finalmente en xuño de 1983 celébrase en Santiago con notable asistencia a Asamblea Fundacional do que se denomina *NOVA ESCOLA GALEGA*, á que se incorporan como fundadores a maioría dos colectivos pedagóxicos sectoriais existentes, ademais doutros ensinantes.

Un relativamente amplo conxunto de iniciativas terán lugar desde a partida: cursos, encontros, táboas redondas, grupos de traballo de variada temática; xornadas de preescolar, de psicomotricidade, de escola rural e de educación para a paz; edición de textos didácticos, monografías... en colaboración con diversas editoriais; edición de *Boletín Interno* e da *Revista Galega de Educación*; intensa colaboración en "*A Pizarra*" -*Faro de Vigo*- e presenza de traballos en *Cuadernos de Pedagogía*; colaboración e promoción de actividades desde diversos Servicios ou Departamentos Municipais de Educación e de forma crecente en conxunción coas Federacións de APAS de centros públicos; establécense relacións estables como membros das "*Coordenadoras estatais da Escola Rural e dos Movementos de Renovación Pedagóxica*" e a nivel internacional por medio da integración na *Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna (FIMEN)*; mantense unha permanente actitude de galeguización e de normalización lingüística, ó tempo que se procura a comunicación coa sociedade e o mantemento dunha constante actitude crítica e reivindicativa a prol das transformacións escolares esixidas pola realización do modelo de Escola Pública Galega, verbo do que se fai unha definición de avance con ocasión da V.^a Asamblea Anual ordinaria celebrada en Xaneiro de 1988.

DESDE A VINDA DA AUTONOMÍA

Á beira de Nova Escola Galega, ¿que pasou no conxunto do move-

2ª UNIVERSIDADE POPULAR DE VRAN

DO 12 AO 23 DE SETEMBRO. 1982.

CORCUBION



CONCELLO DE CORCUBION

mento de renovación pedagóxica en Galicia?

Voltando ó verán de 1983 hai que recordar que se suscita un grave conflito na ASPG en torno a distintas posicións político-lingüísticas, ó entendemento das finalidades da asociación e a estrutura e dinámica organizativa, sen a penas poñer en discusión de forma explícita o discurso pedagóxico.

A cuestión iría provoca-la ruptura e a aparición de dúas ramas (ASPG-ASPGP), que reclaman para si, ambas dúas, o patrimonio colectivo previamente construído, ofrecendo mesmo a celebración de "*Xornadas do Ensino*" e "*Jornadas do Ensino*" con similar numeración de edición e dúas revistas baixo o mesmo título de *O Ensino*, cunha mesma numeración nalgún caso. Por outra parte a ASPGP trata de facer valer para

si o recoñecemento da Coordinadora Estatal mentres a ASPG mantén a súa comunicación coa Coordinadora Estatal, entre outros motivos pola defensa dun modelo escolar e educativo rudimentario a respecto do grao de elaboración acadado pola alternativa global da Escola Pública, o mesmo que por non querer trasladar ó Estado un conflito que se cria xustamente era interno a Galicia.

O grupo organizador da Escola de Verán de Galicia, ampliado e configurado como MRP, segue fundamentalmente organizando ata 1987 a Escola de Verán en Vigo, establecéndose entre eles e Nova Escola un certo grao de relación continuada.

Pola súa parte, a Asociación Escola Viva mantén con regularidade a organización de Escolas de Verán asentadas en Pontevedra como espacio de influencia maior e promocioa algunhas actividades pedagóxicas durante o curso escolar, deixando entrever algunhas limitacións debidas tanto a súa determinante ligazón sindical como a non existencia de plantexamentos de base consolidados.

De modo similar manteranse as Escolas de Verán de Lugo, as Xornadas Pedagóxicas de Mugardos e a Universidade Popular de Corcubión, neste caso ata o ano 1985, sen que tales dinámicas teñan outras consecuencias notables para o desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica.

Complementariamente podemos citar: as actividades da *Sociedade Galega de Xeografía*, a convocatoria dos premios de literatura infantil e xuvenil "*O Barco de Vapor*" e "*Merlín*", a aprobación da lei de Normalización en 1983 e dos subsequentes regulamentos de aplicación ó ensino, a creación en Vigo no mesmo ano do primeiro *Departamento Municipal de Educación* en Galicia, o inicio da saída do seminario *A Pizarra - Faro de Vigo* (con 141 números editados ata xaneiro de 1987), a aparición das publicacións *Adaxe*, *Quinesia* e logo *Materiais Pedagóxicos* en parte ligadas ós centros de formación do profesorado en Galicia, o Programa de "*Imaxe e Educación*" que actúa como dinamizador da renovación pedagóxica particularmente ó longo de 1985, ano este no que se constitue a malograda "*Asociación de Pais en Defensa da Lingua*" (APADEL) e no que o Concello de A Coruña pon en marcha "*La Casa de las Ciencias*" como poderoso motor de renovación no campo da didáctica das ciencias; celébranse en Vigo as *Xornadas de Educación para a Paz*, convócase o *Encuentro sobre o*

estado actual da normalización lingüística e a Dirección Xeral de Política Lingüística convoca as I.^{as} Xornadas de Lingua Galega no Ensino; celébranse tamén Congresos galegos de atención ó diminuído e de Escolas Infantís, collendo pulo xa a intervención de diversos concellos no eido educativo, como se patentiza nas I.^{as} Xornadas Galegas sobre Concellos e Educación convocadas desde o Concello de Santiago, baixo o impulso pedagóxico de membros de Nova Escola Galega.

Este será o clima que, en todo caso, un tanto ralentizado segue ó longo dos anos 1986 e 1987.

Xornadas de Psicoloxía Educativa en Santiago, II.º Congreso Provincial de APAS da Coruña, Xornadas de Escola Rural, aparición da *Revista Galega de Educación*, xornadas sobre coeducación e sexualidade a cargo do SGTE e da ASPG e monografías da AGM e da CXTG sobre a cuestión; celebración dunhas primeiras xornadas sobre a Reforma Educativa a cargo de CCOO do Ensino; celebración do I.º Encontro Galego de Educadores pola Paz; aparición de diversas aportacións nos campos da historia da educación en Galicia e da socio-lingüística galega... No ano 87 celébranse as primeiras eleccións sindicais no campo do ensino, ás que ademais das organizacións sindicais xa citadas (UTEG, CCOO, FETE, SGTE) concorre a máis recente CXTG.

O ano rematará co máis amplo acto de afirmación colectiva e popular (20.000 persoas) rexistrado a prol da defensa da galeguización lingüística e da normalización, ante a toma de posición cohartadora efectuada polo Goberno Central.

¿E ISTO É TODO?

Chegados a este punto podemos preguntarnos sobre o éxito acadado polas teses e orientacións preconizadas polo movemento de renovación pedagóxica en Galicia na perspectiva da renovación e transformación do sistema e das prácticas pedagóxicas na nosa nación.

O balanço de máis dunha década de iniciativas non foi capaz de transformar ou modifica-las características sustanciais dun sistema educativo discriminatorio, desigualitario, pedagoxicamente tradicional e non galeguizador.

Podemos falar, xa que logo, dun cando menos parcial fracaso das teses da renovación pedagóxica en canto a súa plasmación social; sen embargo e en descargo, cómpre destacar que se hai poucos anos

unha boa parte das ideas e prácticas renovadoras eran só recoñecidas por un círculo limitado de sectores sociais, hoxe elas mesmas conforman dictados legislativos, concepcións e actitudes cun relativo grao de hexemonía social. Hoxe as distintas Administracións Educativas en Galicia incorporaron parcialmente o discurso da renovación pedagóxica e mesmo as prácticas que el comporta, significadamente no caso dalgúns concellos dotados de dinámicos departamento municipais de educación.

Hai tamén un parcial fracaso dos procesos de traballo e iniciativas de tal movemento e que ten que ver con el mesmo: se hai elementos explicativos contextuais, tamén cómpre salientar que as debilidades das reflexións e plantexamentos, as carencias ou deficiencias organizativas, o escaso exercicio crítico de revisión, que se veñen uni-la actitudes de cansazo e, de acomodamento ó actual estado de cousas da nosa sociedade manifestadas por unha parte dos sectores do profesorado de mentalidade aberta, conforman un conxunto de circunstancias a revisar e a ser tidas en conta á hora de podelo entender.

O SENTIDO ACTUAL DUN MOVEMENTO ORGANIZADO DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

Tendo como horizonte un modelo educativo-escolar que non é o que na actualidade define sustancialmente o sistema educativo, parece

lóxico que nos preguntemos se precisamos dun movemento organizado de opinión e se as actuais instancias organizativas expresión de tal movemento organizado conforman instrumentos válidos de acción e de reflexión.

Antes de contestar tallantemente pode ser útil deterse sobre algunhas das causas ou circunstancias que provocaron o nacemento das diversas plataformas e iniciativas organizativas ó servizo da renovación pedagóxica en Galicia e valorar aquilo que de positivo ou carencial se manifestou en cada caso, para detraer disto, en definitiva da nosa propia historia de acertos e erros, liñas de orientación futura para o desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica.

Deberemos anotar que as primeiras iniciativas en Galicia (Manifesto dos Ensinantes Galegos ou seguimento dos documentos de Madrid ou de Rosa Sensat, ACIES, I.^{as} Xornadas do Ensino), propositivas e organizativas, favorecidas por un clima propiciador do que forman parte sectores de ensinantes obxectivamente interesados na modificación daquela educación, aparecen en Galicia inducidas desde lugares exteriores ó País.

O que pón de manifesto dunha parte a pertinencia de dotarse dun discurso global alternativo capaz de solicita-la identificación dun grupo, pero da outra tamén a existencia dunha precariedade histórica galega na elaboración de teses e programas educativos alternativos.

A conclusión impón a dobre necesidade de te-las fiestras moi abertas ás realidades e reflexións pedagóxicas exteriores e a de realizar un serio esforzo de formulación entre nós, como garantía da maduración e da progresiva adecuación dos nosos proxectos globais de transformación educativa ó noso específico contexto, que necesita ser modificado desde perspectivas endóxeas.

A acollida expectante de "ACIES Galicia" foi indicio, pola súa parte, de que as posicións teóricas alternativas precisaban dunha pedagogía e práctica tamén alternativa ou diferente. ACIES, dalgún xeito e con moitas deficiencias, apareceu como ese instrumento con capacidade de aportación do distinto modelo pedagóxico.

O desenvolvemento de tal asociación puxo de manifesto a necesidade de formación, de intercambio e de elaboración pedagóxica, para a construción dunha pedagogía alternativa; a necesidade dun espírito de investigación e de procedementos metódicos para acadar realizacións



informes

teórico-prácticas productivas; o valor da pedagogía Freinet para a construción dunha escola alternativa; a necesidade da cooperación e dun bo clima grupal para o desenvolvemento asociativo; a necesidade de finalidades identificadas polo conxunto dos asociados para acadar unha maior eficacia no funcionamento e nos resultados.

Puido tamén poñer de manifesto a importancia dun traballo asociado de ensinantes progresistas ante as resistencias á democratización e á galeguización do sistema educativo; a conveniencia dunha organización territorial e da súa coordinación e ensamblaxe a escala galega; a pertinencia de manter posicións globais e non sectorializantes para a unificación dos sectores alternativos e o enfrontamento da problemática escolar; a necesidade das contribucións de colaboración, ofrecidas, desde actitudes de diálogo e de pluralismo, polos militantes políticos e sindicais progresistas; e a necesidade tamén dunha estrutura organizativa que permita, saíndo dos límites de todo grupo primario, agregar vontades e

incidir socialmente na transformación escolar.

Algunhas destas cousas foron carencias ou deficiencias rexistradas en ACIES Galicia: por exemplo, a deficiente estrutura organizativa correxida parcialmente por doses esaxeradas de vontarismo; intentos de hexemonización política e sindical en ocasións, ou desasistimento case total das organizacións políticas e sindicais a respecto da Asociación, mermando deste modo, o empuxe, a eficacia e a incidencia posible da Asociación; a deficiente estruturación dos grupos de traballo, sen a necesaria distinción de niveis diferentes acadados polos asociados en terreos de investigación e de formación psico-pedagóxica e didáctica (que son o reflexo ou de situacións de partida ou ben de situacións de consolidación e maduración), entre outras.

A experiencia revelou, ademais, a necesidade dunha organización pedagóxica con plena soberanía e capacidade no seu funcionamento a respecto de organizacións pedagóxicas de alcance e estruturación estatal, como tamén o valor constante da coordinación e o intercambio sexa a escala estatal, como con outros grupos galegos, como no interior do propio grupo. Neste senso, o illamento ou distanciamento que nalgún momento se puido ter operado por parte dalgúns asociados co gallo de pretender outra organización máis eficaz, acontecendo no marco dunha organización aberta, democrática e de decisións consensuadas, rematou no illamento real e contribuíu a retrasar un proceso alternativo.

O nacemento da ASPG tivo como positivo se-la expresión dunha tensión de desenvolvemento e ampliación do campo de incidencia social duns novos plantexamentos que se pretendía trascenderán a sectores máis amplos da sociedade galega; afirma a necesidade e a potencialidade do discurso político subsistente ás construcións pedagóxicas, anque na súa plasmación comporta un espírito de hexemonización político-sindical incapaz de distinguir a precisa autonomía, función, comportamentos e concrecións discursivas posibles de distintas, anque complementarias instancias de agrupación social. Disto teñense derivado deficiencias democráticas negativas para o desenvolvemento e viabilidade da iniciativa.

Enfrente, a Escola de Verán de Galicia e tamén a súa volta o intento de garantir un espazo de influencia sindical e ideolóxica, que respon-



de a existencia de sectores de ensinantes con plantexamentos ou preocupacións non presentes noutras instancias. No andar da experiencia, isto mesmo explica a subdivisión, aparecendo Escola Viva e as súas Xornadas en certa medida como voceiros da política educativa do MEC baixo a responsabilidade gobernante do PSOE, ó tempo que tanto nun caso coma noutro, os organizadores son en parte atrapados polas apertencias cada vez menos críticas e máis fáciles dos profesores que a elas asisten, consumidores de menús pedagóxicos máis "lights".

Pola súa parte os colectivos didácticos sectoriais coa súa elaboración e contratación de material e experiencias didácticas como virtude, revelan, sen embargo, como deficiencia a inexistente estrutura organizativa, o seu restrinxido ámbito, a súa sectorialización didáctica, a estreitez do discurso ideolóxico-pedagóxico de fondo, ben é certo que explicable por un intento premeditado de non caer en debates que puideran ser paralizantes para a intencionalidade pretendida. Deficiencias que explican, parcialmente, o agotamento que neles se reflexa á altura de 1982. A conciencia disto, nefeuto, contribuíu á creación de Nova Escola Galega.

Esta plataforma é, segundo o meu persoal criterio, unha síntese atenta ó que con anterioridade ó seu nacemento tiña ocorrido o movemento de renovación pedagóxica en Galicia, aparecendo como un intento de impulsar as liñas que se consideran máis oportunas como tamén de superar aquelas outras prácticas e

ESCOLA IBERICA DE VERÃO

XI JORNADAS DO ENSINO DE GALIZA E PORTUGAL

24 ao 30 AGOSTO 1987

LUGAR: Escola Universitaria de E.G.B. de Ourense. Tel. 985-243705
ORGANIZA: MRP - Associação Pedagógica Jornadas do Ensino da Galiza e Portugal (APJEGP), Apdo. 428 - 32780 OURENSE (Galiza)
COLABORAM: ASPGP - AADP - IFOP - Rev. O Ensino - Cadernos de Didáctica, PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DA ESCOLA UNIVERSITARIA
SUBSIDIA: CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN DA XUNTA DE GALIZIA

CAIXA OURENSE

orientacións xulgadas máis deficientes.

Desde a valoración que vimos de realizar e na perspectiva do modelo de Escola Pública Galega para unha sociedade democrática, precísase un movemento educativo renovador. Un movemento de base, con capacidade de aglutinación dos profesionais do ensino que pretendan levar a cabo actividades relacionadas coa transformación do sistema educativo en Galicia.

Movemento que habería de ser entendido como un colectivo, quizais organizado en varias plataformas, que deberá ter entre outras características:

a) Estar baseado e potencia-la democracia, a cooperación, a participación e a comunicación entre tódolos seus asociados, como expoñente do clima e como metodoloxía.

b) Ser ideoloxicamente plural, acolledor de aportacións e aberto a tódolos interesados relacionados coa actividade educativa. Un colectivo que define os seus puntos de vista, máis que non dispón dunha única análise socio-política, nin formula unha estratexia delimitada —como o faría unha forza política— para a transformación da escola e da sociedade.

c) Favorece-lo traballo, a relación e a comunicación en pequenos grupos, desde unha concepción de conxunto, aberta ó exterior e distante de calquera concepción vangardista, que se situara por isto máis alá da confrontación cultural e metodolóxica e da complexa realidade escolar e do profesorado.

d) Considera-la renovación pedagóxica como un concepto global e diferente do de perfeccionamento e reciclaxe sectorial.

e) A súa vinculación co contexto galego e aínda con contextos menores, como expresión da vontade de incidir socialmente e construír unha educación ligada ó medio socio-natural, o que comporta, ademais, unha vontade de intervención nas institucións escolares do seu ámbito, en orde á construción do novo modelo escolar e educativo, concretado en cada caso.

f) A plena autonomía e independencia con respecto de calquera outra institución ou organización pública ou privada, aspirando a dotarse dunha estrutura organizativa áxil e eficaz.

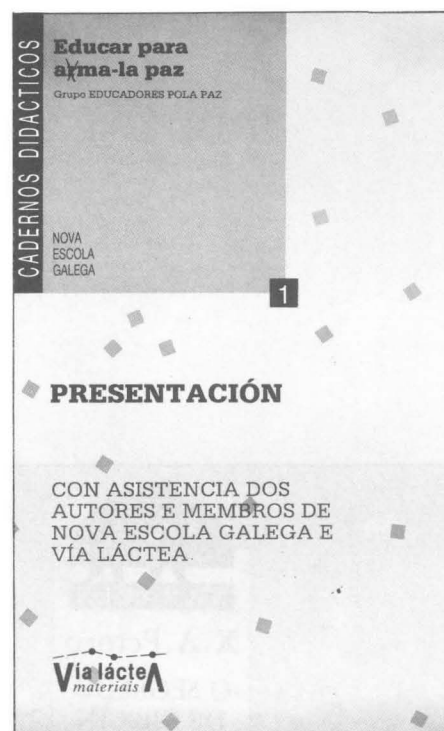
g) Un colectivo no que as perspectivas sectorializantes e nalgún caso aparentemente neutras, tanto organizativas como curriculares, se integran en posicións e orientacións globais, coordinadas e interdiscipli-



narias, tentando de ofrecer, deste modo, alternativas e propostas globais diante da problemática e a política educativa actuais.

h) Un instrumento que quere estar baseado no protagonismo formativo directo dos ensinantes e no conxunto da actividade dos asociados; que quere servir de orientación e coordinación para todos aqueles que se recoñecen en posicións sociais e educativas de carácter democrático e progresista, coa pretensión de formular modelos pedagóxicos e de manter un traballo continuado no tempo, para o desenvolvemento das perspectivas de traballo pedagóxico.

Desde as citadas características, ábrese un amplo campo de intervención e de iniciativas: de formación e de actualización pedagóxica; de promoción da experimentación, a innovación e o intercambio para a renovación; de expresión de opinión sobre a problemática educativa e de formulación dunha liña pedagóxica; de constitución de grupos de traballo; de organización de actividades de encontro; de documentación, publicación e difusión; de asesoramen-



to, de información, de participación e de colaboración para a reforma educativa, segundo un novo modelo escolar e pedagóxico ou didáctico.

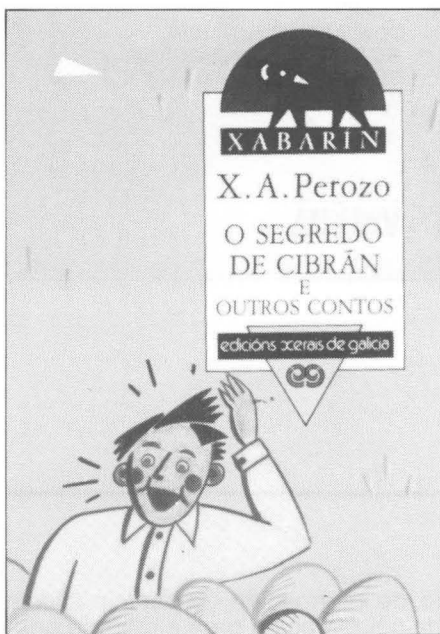
Este panorama comporta, a súa volta, unhas determinadas orientacións metodolóxicas: a priorización do debate, da investigación, do traballo en grupos, do recurso ós especialistas eleixidos en función das necesidades do grupo, a defensa de cooperación e do protagonismo dos profesionais e a defensa dos métodos de proceso para a construción dun saber confrontado.

Se se impulsan as orientacións e dinámicas sinaladas en canto a características, actividades e procesos metodolóxicos, entón poderán rexistrarse novas enerxías metodolóxicas no "movemento galego de renovación pedagóxica".

A.C.R.

(*) Son conscente de ofrecer unha visión certamente marcada, en particular pola participación persoal neste movemento de renovación pedagóxica. Posiblemente existan prismas parcialmente diferentes.

Libros do inverno



Arredor do Nadal, antes e despois, parecen concentrarse os azos das editoriais que, por fin, enchen as librerías de novidades. Anque nisto da literatura infantil nosa falar de “encher” segue a ser unha retórica esaxerada. Digamos que *hai* novidades. E soñemos con que sexan anuncio do florecer da primavera, e non, como adoita, a primavera toda chegada antes do tempo.

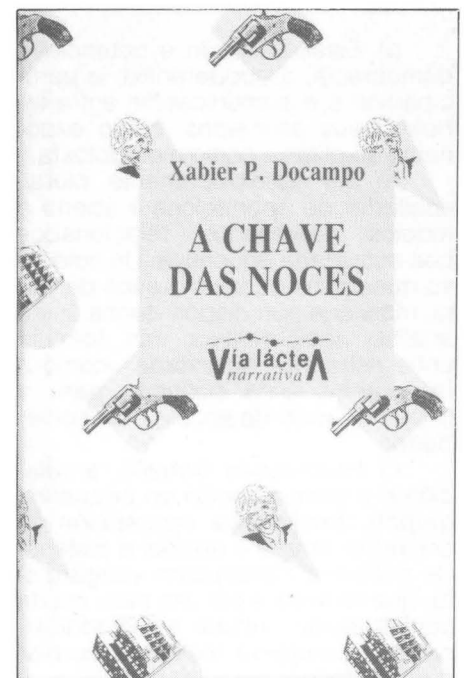
¿E cales foron esas novidades? Principalmente que varias editoriais, silenciosas ate o de agora na nosa lingua, presentan coleccións dirixidas a diferentes grupos de idades. Nalgúns casos son traducións, como a estupenda “Mundo miúdo”. (Noguer), versión en galego da colección francesa, “Albums du Père Castor”, sinxelos libros de imaxes para os máis pequenos, algo que se estaba botando a faltar dende fai tempo entre nós; noutros obras orixinais, como os da colección “Trolebús” (Casals), que presenta dous textos, un de Martínez Oca, e outro de Ana María Fernández.

Traducións son tamén os libros da colección “A Mazá máxica” de editorial Júcar, e os “Libros do Sol e da Lúa”, de Sotelo Blanco. Pero, por sorte, van aparecendo textos de autores nosos, o que parece probar que, de vagar, os escritores van vencendo as cautelas e desconfianzas dos editores.

Hainos xa recoñecidos que teñen agora oportunidade de dar á luz algún texto non publicado no seu momento, como Helena Villar Janeiro (*Viaxe a Illa Redonda* fora finalista nun pasado Premio “Barco de Vapor”). Pero tamén hai autores novos que acadan as súas primeiras oportunidades, como Pepe Carballude (por partida dobre, en dúas diferentes coleccións de Galaxia), Emilio González Legazpi (cunha obra premiada no II Concurso de Teatro Infantil e Xuvenil de Xove) ou David Pérez Iglesias (con *O Pergameo de Elir*, en Vía Láctea).

Quixera rematar comentando tres libros que, por razóns diversas, me parecen merecentes de certa atención particular. O primeiro é unha tradución: *Este é meu pai*, de Ralph Steadman, editado por Aliorna. Pertence a ese xénero de libro no que predomina a imaxe, apoiada nun breve pero enxeñoso texto. Libros fundamentais para facer pequenos lectores e que entre nós son case inexistentes. Libros que deben estar presentes en toda aula do último ano da Escola Infantil e 1.º de EXB. Este é ademais divertidísimo.

O segundo leva por título *O segredo de Cibrán e outros contos*, e é o seu autor o coñecido xornalista Xosé Antonio Perozo. É o terceiro libro de autor galego (Perozo éo, de adopción, aínda que non o sexa de nacemento) que aparece na colección “Xabarin”. Trátase de recreacións, á vez persoais e fieles á tradición, de contos e lendas populares de transmisión oral. Sempre teño dito que a literatura infantil galega —calquera cousa que se quera entender por



isto— debe procurar nesa fonte (tan inesgotable como paradoxicamente fráxil; é a memoria dun pobo e dunha fala —¿hai aínda alguén que non se teña decatado de que ámbolos dous son, en tantos sentidos, a mesma cousa—, sempre incerta, pero —case— sempre capaz de encontrarse nova e a mesma nesa incertidume?) as únicas augas posibles para satisfacer a sede de autenticidade. O propio Perozo danos unha proba da vitalidade da estrutura narrativa do conto tradicional nun pequeno texto que ven de publicar na colección “A tartaruga”: en *O senso do nariz* hai bruxas malvadas, princesiñas enmeigadas, xigantes e prodixios. Un conto como debe ser.

Por fin, Xabier Docampo presenta en Vía Láctea *A chave das nozes*, un intento de novela negra ambientada en Galicia. ¿Pódese considerar á novela negra, coas súas inevitables violencias, os seus desconcertos morais e quen sabe que outros exce-

Literatura infantil

sos, un xénero propio da literatura xuvenil? Con tódalas reservas do caso, hai que recoñecer que en xeral os xóves —e non hai que mellor poida dicir que cousa é a literatura xuvenil: literatura xuvenil, nono esquezamos, é a que eles len, e máis nada— están a dar arreo unha resposta afirmativa a este interrogante. Non queda senón agardar que tamén a dean no caso desta novela de Xabier Docampo. A novela, penso eu, meréceo.

MIGUEL VAZQUEZ FREIRE

EDITORIAL ALIORNA

STEADMAN, Ralph. *Este é meu pai*. Trad.: Begoña Llácer.

EDITORIAL CASALS

COLECCION "Trolebús".
FERNÁNDEZ, Ana M.^a *O pirata da illa de Prata*. Debuxos de Angeles Tomás.
MARTINEZ OCA. *Roi e os seus amigos*. Deb.: Raúl Ferreira.

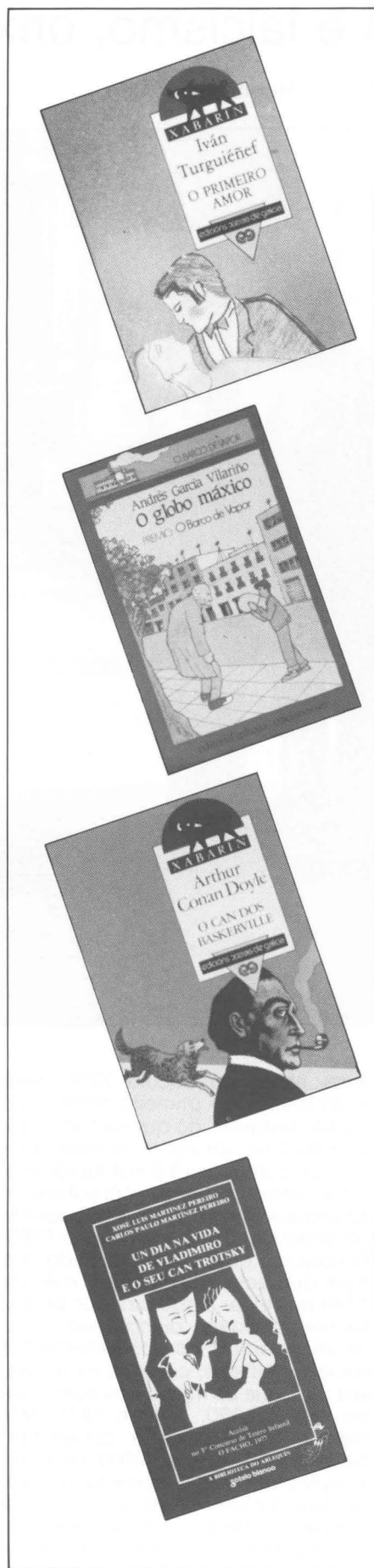
EDITORIAL GALAXIA

Colección "Barco de Vapor".
CARBALLUDE, Pepe. *Os gazafellos*.
GARCIA VILARIÑO, Andrés. *O globo máxico*. Premio "Barco de Vapor" 1987.
VILLAR JANEIRO, Helena. *Viaxe a Illa Redonda*.

Colección "A chalupa".
CUADRENCH, Antoni. *As aventuras de Roi e Martiño*. Deb.: Pilarín Bayés.
PISÓN, Xesús. *O demo presumido*. Deb.: Fernando Sampil.
SAGARZAZU, Pako. *O explorador e a mona*. Deb.: Daniela Colombo.
Colección "A tartaruga".
BERG, Kristina. *Dona Galicia*.
BERG, Kristina. *Un neno Vikingo*.
CARBALLUDE, Pepe. *O xilgaro pintor*. Ilustracións de F. Mantecón.
PEROZO, Xosé Antonio. *O senso do nariz*. Il.: Manolo Janeiro.
RICO VEEA, Manuel. *Imos cantalos nadais*. Il.: F. Mantecón.

EDITORIAL JUCAR

Colección "A mazá máxica".
COMPANY, Mercé. *Anxela Rato, mensaxeira exprés*. Deb.: Agustí Asensio.
ZATON, Jesús. *Unha excursión ao País das Fadas*. Deb.: Teo Puebla. Trad.: X. R. Fandín.



EDITORIAL NOGUER

Colección "Mundo Miudo"

CHAPOUTON, Anne-Marie, e TOUVAY, Monique. *¡Hai que se deitar, Nicolás!*
BOURRE, Martine. *A miña mochila*.
WABBES, Marie. *¿Que son eu?*
CHAPOUTON, A. M., e BUTEL, Lucile. *Viva o xabrón*.
SIMON, Romain. *¿Para quen é o cogumelo?*
DAUFRESNE, Michele. *¡Oh, un balón!*
FRONSACQ, Anne, e BOURRE, Martine. *O cumpleaños*.

EDITORIAL SOTELO BLANCO

Colección "A Biblioteca do Arlequín"

GONZALEZ LEGAZPI, Emilio. *Festa no xardín*. 1.º Premio no II Concurso de Teatro Infantil e Xuvenil do Concello de Xove, 1985.
BABARRO, Xoan, e FERNÁNDEZ, Ana M.^a *Grande invento para saír do aburrimto*.

Colección "Libros do Sol e da Lúa"

BELTRAN, BOADA BURGADA. *Velai un cogumelo*. Deb.: Anna Clariana.
DURAN, Teresa, e BATALLE, Victor. *Carta da lúa*.
GRAU, Isidre. *Corre, "Correfoc"*. Deb.: Noëlle Granger.
RIBAS, M.^a Assumpción. *O candabro máxico*. Deb.: Merce Arénega.
Colección "Movil books"
SPYRI, J. *Heidi*. Texto Galego-Castellano e Galego-English.

EDITORIAL VÍA LACTEA

DOCAMPO, Xabier P. *A chave das noces*.
PEREZ IGLESIAS, David. *O pergameo de Elir*.

EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

Colección "Xabarin"

CONAN DOYLE, Arthur. *O can dos Baskerville*. Trad., intr. e notas: Marisa Méndez e Gonzalo Navaza.
HAGGARD, Henry Rider. *As minas do Rei Salomón*. Pról., trad. e notas: Abel López.
PEROZO, X. A. *O segredo de Cibrán e outros contos*.
TURGUIENEF, Iván. *O primeiro amor*. Intr., trad. e notas: Manoel Riveiro Loureiro.

Escolarización e laicismo, orixes históricas

Herminio Barreiro



ANXEL IGLESIAS

As orixes históricas da loita pola escolarización e o laicismo son coincidentes. Aparentemente, unha cousa é a escola e outra o ensino laico. Pero só en aparencia... O que, contemporaneamente, se entende por escola é a institución modélica na que o sistema educativo se materializa e se concreta como un dos máis importantes aparatos ideolóxicos dos Estados modernos. Esa institución, en tanto que tal, aparece nos estudos teóricos dos ilustrados e xurde como necesidade histórica nos *informes e proxectos* dos políticos da Revolución Francesa de 1789. Nese momento, a escola empeza a ser, de facto, moito máis ca un lugar donde se ensina e donde se aprende. Agroma con claridade e forza a súa capacidade reproductora e estabilizadora dun Estado.

O Estado do que se está a falar,

nese altura do século XVIII, será nada menos có primeiro modelo de Estado burgués, do que saíran todos os Estados capitalistas do noso tempo. Ese Estado será a institución máxima, encargada de consolidar e apuntala-lo novo réxime sociopolítico, produto da Revolución de 1789. Revolución que, como é sabido, ten máis dun acto. Así, o 14 de xullo de 1789 terá lugar a apertura dun proceso revolucionario discontinuo, cheo de importantísimos acontecementos sociais, políticos, culturais e educativos, nos que os momentos culminantes serán: 1830, 1848 e 1871. Momentos históricos que consolidan, conforman e perfilan definitivamente, a nivel planetario, a sociedade capitalista e a concepción do mundo da burguesía. Deste xeito, a clase burguesa pasa a ser clase hexemónica e dominante e o seu Estado, o mode-

lo de Estado *par excellence*.

Xa no século XVII, *Comenio* intuía a necesidade de establecer unha correlación precisa entre sistema de ensino e sistema productivo. O pedagogo moravo fala dun ensino *sólido, rápido, eficaz*. Moi ó compás das necesidades do nacente capitalismo, xa con poder económico considerable, pero sen a penas poder político. Son maxistras as páxinas de Anibal Ponce a este respecto (1). *Comenio* fala aínda como protestante e moi dentro da concepción relixiosa do mundo do antigo réxime, pero sabe que aquilo, así, non podía durar... É o labor paciente, silencioso e cálidamente subversivo dos pensadores perseguidos do XVII... (Ademais de *Comenio*, *Descartes*, *Locke*, *Newton*, *Bacon*...).

A partir de 1730, os homes da Ilustración europea e, sobre todo, os

franceses (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, Helvétius, D'Holbach, pero tamén A. Smith, Lomonosov, Vico e outros) irrumpen na Historia e revolucionan o mundo das ideas. Vanse converter en razón necesaria –aínda que non suficiente, como di Pierre Vilar– da Revolución de 1789. Eles son os grandes teóricos dese movemento revolucionario. E nas súas teorías atopamos os primeiros elementos importantes da *nova escola* que vai necesitar o *novo Estado*.

Esa *nova escola* vai nacer como escola *laica*. Falar hoxe de *escolarización contemporánea* ou *escola contemporánea* implica, en rigor, falar de *laicismo*...

Se para o novo Estado era preciso crear un novo sistema educativo e, polo tanto, unha nova escola, esa nova escola tiña que ser, ademais, necesariamente *laica*. O vello Estado, o vello orde de cousas, o antigo réxime dominado polo clero e a nobreza, distinguíase precisamente polo seu carácter confesional e sobrenaturalista. De maneira que era preciso, para derrubalo poder político establecido, crear un novo Estado, un novo orde de cousas e un novo réxime, dominado polo Terceiro Estado (burgueses, campesinos, primeiros proletarios), de carácter laico e natural. A relixión, soporte ideolóxico principal do antigo réxime e a Igrexa, superestructura dominante do vello orde, convertíanse así, obxectivamente, no adversario principal dos teóricos da Ilustración e no inimigo número un dos revolucionarios da última década de XVIII en Francia.

As raíces históricas do anticlericalismo están aquí e non hai que buscalas no ateísmo radical de certas vangardas europeas do século XX, que loitaron, no período de entreguerras, contra os últimos restos ideolóxicos do antigo réxime, nalgúns países deste continente. A crítica feroz que D'Holbach fai da relixión (*El contagio sagrado, Historia crítica de Jesucristo. El cristianismo desvelado*) marca un dos puntos de referencia dominantes da crítica xeral ilustrada. Como fará Freud anos máis tarde, D'Holbach considera que "Toda crítica debe empezar polos dioses do ceo". Só os grandes teístas –Voltaire, Rousseau– botan man dunha relixión natural –que consideran moralmente necesaria–, pero que se quere distinta da relixión establecida, cómplice incuestionable do antigo réxime.

No eido da educación, o branco principal dos ilustrados (Helvétius, Diderot) serán os xesuítas, que tentan a máis completa e mellor or-

ganización educativa e escolar do *ancien régime*. Este será a orde de ataque dos ilustrados que se preocupan polo papel determinante que debe xoga-la educación na estrutura do novo Estado: ensino xesuítico, Igrexa, relixión...

Os políticos que traballan no proceso revolucionario francés de 1789 a 1799 consideran esa crítica definitivamente asumida. Desde Mirabeau hasta Lepelletier, pasando por Lakanal, Condorcet e Talleyrand, todos afirman a conveniencia e a necesidade dunha escola laica ou neutral. Condorcet será o máis explícito: "a relixión debe ser un asunto *privado*; na escola só debe haber a *moral cívica*. Da época do *súbdito* pasamos á era do *ciudadán*. E os *ciudadáns* son laicos. A separación de Igrexa e Estado conlevará a victoria *constitucional* do laicismo..."

Pero dicíamos antes que temos que considerar varios actos no desenvolvemento histórico da Revolución Francesa. Efectivamente, Napoleón Bonaparte vai consolidar as conquistas principais da Revolución, pero para iso terá que facer moitas concesións ás clases sociais derrotadas. Nun primeiro momento, o laicismo queda simplemente nos papeis dos *Cahiers* e nos *Rapports* (2) que se presentaron ou estiveron a punto de seren presentados na Asamblea Nacional. Máis tarde, a IIIª República tratará de darlle un novo pulo. Pero a batalla polo laicismo non quedará virtualmente gañada ata a promulgación das leis Féry de 1881. No resto do mundo adiantado, o laicismo irá parello do movemento da *Educación Nova* ou *Escola Nova*. En España, será unha batalla constantemente emprendida e aprazada que se convertira en choque frontal durante a IIª República (1931-1936).

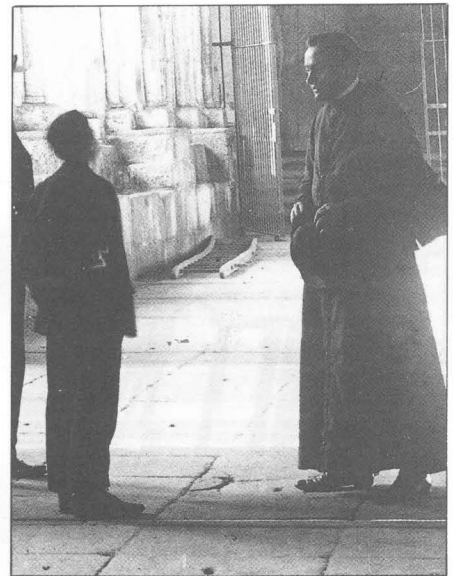
Aínda que nalgúns textos da época se fala indistintamente de escola *laica* ou escola *neutral* (3), conviría aclarar que o concepto de "neutralidade" foi analizado polos teóricos da Revolución de Outubro en Rusia, en 1917 e, posteriormente, por certas escolas de sociólogos. Pódese dicir que hoxe é un concepto totalmente desmitificado. En realidade, a escola *laica* só se debe opoñer á escola *confesional*. Contradicción recorrente na literatura pedagóxica contemporánea, no contexto das loitas entre a burguesía e os restos do antigo réxime. (4).

O mesmo tempo, é importante destacar rotundamente a falacia da neutralidade da escola. A escola foi sempre unha escola *de clase*. Por iso os dous termos precisos desta contradicción serían: escola neutral/es-

cola de clase. Só nunha sociedade sen clases poderá ser superada esta contradicción. E aínda así haberá que ter en conta outros mecanismos reprodutores.

Pero tamén cómpre dicir que a batalla por unha escola *única, activa, pública e laica* (a célebre cuatrimemoria da escola que se propugnaba no primeiro bienio da IIª República española) contribuiría hoxe ó necesario e incuestionable proceso de transformación da nosa sociedade.

H.B.



NOTAS

- (1) *Tódolos ensinantes deberían coñecer a súa obra máis celebrada e máis clásica: Educación y lucha de clases. Hai múltiples edicións. A máis accesible pode se-la de editorial Akal, Madrid, 1982, aínda que debe haber reedicións posteriores. Nesa obriña Ponce fai unha orixinalísima lectura de Comenio.*
- (2) *Os Cahiers de doléances, da Asamblea Nacional, recollen tódalas queixas e necesidades que se lle plantexan ó novo Estado. Os Rapports son un conxunto de documentos informativos sobre os proxectos que se debaten naqueles anos en Francia.*
- (3) *Cfr. unha antoloxía clásica como pode ser, Palmero, J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Ed. Sudel, Paris 1958.*
- (4) *A "liberdade de ensino" hoxe, en boca dalgúns, sona a intento de recuperación dunha iniciativa histórica definitivamente perdida. En nome desa "liberdade de ensino" estase a tratar de reintroduci-la iniciativa privada de carácter confesional, cunha intención evidente de hexemonía no mundo ideolóxico e para que certos sectores sociais se convirgan así, novamente, en grupos de presión socialmente dominantes.*

Daniele Novara ou a proposta organicomediterránea de educación para a paz

Xesús R. Jares

A Universitat Internacional de la Pau de Sant Cugat del Vallés invitounos, este verán pasado, a un grupo de persoas, case todas procedentes do Estado español, a participar nun Seminario sobre Educación para a Paz. A mencionada excepción na procedencia foi a dun italiano, Daniele Novara, físicamente moreno e radiante, que veu presentarnos o que él denomina "Curso orgánico de Educación para a Paz". Para falarmos deste tema e da situación da Educación para a Paz en Italia, quedamos unha tarde, no tempo da siesta, á sombra do patio principal do Centro Borja. Acompañados dun grupo de amigos, Antonio Poleo, Gemma, Paola Cela e o infatigable Rafael Grasa, que fixo as veces de traductor simultáneo, encetamos unha longa conversa da que vos quero pasar a informar nos seus aspectos principais. Só falta engadi-la presenza constante e festiva dun conxunto de pardais interpretando afinadamente unha sorprendente melodía veraniega.



P.—Daniele, a primeira pregunta non pode ser outra que pedirche que fagas a túa propia biografía profesional.

De acordo. Estudiei Pedagogía na Universidade de Milán. Fixen a Tese sobre o "Mutuo ensino", un traballo no que intentaba analiza-las experiencias de D. Milani na Escola Po-

pular de Barbiana, na que os rapaces máis grandes ensinaban ós máis pequenos. Con este estudio intentei reconstruí-la experiencia do mutuo ensino a nivel histórico. Na miña cidade, Piazenza, ó inicio do 1.800 deuse unha experiencia de mutuo ensino na que un só mestre cos alumnos grandes ían ensinar ós máis pequenos e favorece-la alfabetiza-

ción das clases máis populares. É polo tanto unha Tese sobre a Historia da Pedagogía.

Falo da miña Tese porque o tema do mutuo ensino, ten moito que ver co meu interese sucesivo con respecto á educación para a paz (en adiante E.P.). O mutuo ensino é no fondo un tipo de educación autoxestionaria na que algúns nenos asumen a responsabilidade do ensino. Isto indica unha dirección pedagóxica que pretende non tanto un ensino unidireccional senón máis ben unha educación que relaciona ó educador e ó educando nun proceso común, evitando o ensino unidireccional. O tempo, isto levoume a interesarme polas experiencias máis innovadoras deste século, en concreto a dos últimos decenios como as de Freinet ou Freire en Sudamérica, e no caso de Italia as experiencias de Aldo Cappitini, Danilo Dolci e, por suposto, D. Milani.

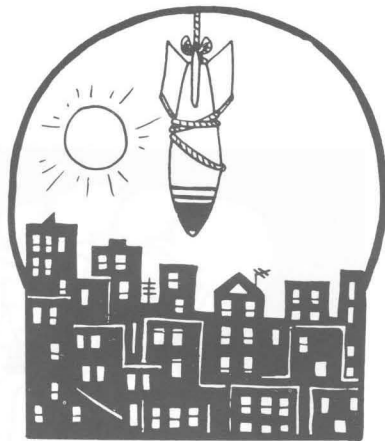
P.—Na túa resposta atopámonos xa coa educación para a paz, pero ¿ademais dos teus estudos pedagóxicos teñen influido outras variables na túa dedicación pola E.P.?

Si, por suposto. Hai un dato de tipo persoal moi importante. Ó rematar na Universidade e dado que era obxector de conciencia, xunto con outros compañeiros obxectores, aproveitámo-lo servicio civil para abrir unha casa de acollida para nenos e xoves con problemas da marxinação. Deste xeito nace un interese moi preciso de colocarse como obxector de conciencia á beira dos marxínados nun sistema social como o noso onde hai unha violencia estrutural moi forte. Tratábase de facer unha postura de complicación e compromiso e non de asistencialismo. Esta experiencia influiu poste-

riormente no meu interese educativo ademais de constata-la ilusión ou engano de que só coa educación podemos muda-las cousas; esta posición pode ser baleira e insatisfactoria. Sen embargo a experiencia serviu-me para todo o contrario: radicaliza-la tarefa e asumir o meu compromiso como educador.

Por outra banda, na miña provincia, que ten unha violencia estrutural moi forte —militar e tecnoloxicamente—, houbo experiencias prácticas de loita; en concreto contra unha base aérea militar de tipo nuclear, contra a que loitamos desde hai sete anos pero sen solucións positivas ata o momento e, ó tempo, a loita contra a central nuclear italiana máis importante situada tamén nesta zona e única en funcionamento xa que en Italia as centrais nucleares non tiveron moito éxito polo de agora.

De todo isto, xurde a miña implicación posterior, o meu compromiso persoal e non só educativo. En definitiva, as miñas experiencias teóricas e prácticas influiron moito no intento de traballar e preparar unha cousa que é en Italia o primeiro intento de facer un curso orgánico e xeral de E.P.



dentro do marco dos conflitos, da idea de que foi o conflito a xustificación histórica para o uso da violencia e que, polo tanto, trátase de aprender instrumentos para resolver de forma alternativa, nonviolenta os conflitos. Claro que isto plantexa un problema, se ben ós ensinantes interesáballes traballar desta forma o conflito, éste desaparece cando se lles di que o que hai que facer é afloar, emerxer, vivi-los conflitos e non sublimalos.

P.—Máis que da súa concreción práctica, rematas de falarnos das súas señas de identidade. Cántanos agora a estructuración deste curso orgánico de E.P.

R. É un programa orientado sobre tres obxectivos a longo prazo que responden á idea de superación da violencia. O primeiro, *a educación nas relacións*, pártese da violencia de carácter interpersoal. O segundo obxectivo, é o da *educación para a*

xusticia, como educación da superación da violencia estrutural; problemas como as cárceres, o problema da fame no mundo, a información centralizada, o paro, etc. O último obxectivo a longo prazo é o da *educación para o desarme*; en realidade forma parte da educación para a xusticia en canto que a guerra, o exército son institucións sociais, non algo ineluctable que existe para sempre. Sen embargo o feito de especifica-la responde á necesidade de actualizala e concretala o máis posible.

Pero en medio destes obxectivos a longo prazo, témo-los obxectivos a medio término cos seus correspondentes *itinerarios didácticos*, de carácter interdisciplinar, ligando o micronivel co macronivel e viceversa e, por suposto, orientados cara a acción. Todo isto desde unha metodoloxía non afirmativa na que os obxectivos están na testa dos ensinantes e éstos deben impoñelos o mellor posible ós seus alumnos, senón a través dunha *metodoloxía problematizante* ou sexa unha metodoloxía da pregunta. Partimos da pregunta que é formulada entre todos no interior da clase e utilizando a materia escolar como instrumento para atopar as respostas a esas preguntas. Con isto os nenos están envoltos nunha investigación común cos ensinantes.

O contrario da paz non é a guerra, o conflito, senón a violencia.

P.—Pois imos con el, ¿en qué consiste ese curso orgánico de E.P.?

R. Este curso parte da idea de que o contrario da paz non é a guerra, o conflito, senón a violencia e, particularmente, a violencia de tipo estrutural. Xunto con *Lino Ronda*, que é un mestre con moitos anos de experiencia na escola de base, decatámonos que na escola tradicional a tendencia era a crear unha dicotomía, unha oposición entre a paz e o conflito, como se este fose o oposto daquela. A súa hipótese, a súa práctica é a de ter ós nenos lonxe do conflito, non só os de tipo persoal senón tamén os sociais, producíndose unha represión total do conflito (vivir en harmonía, non ter conflitos, estar tranquilos). Este é un tipo de E.P. que nós calificamos de carácter *intimístico*; unha posición que interesa a unha boa parte dos ensinantes e aínda máis ás autoridades académicas porque o que interesa é intervir no plano interior dos nenos, non a nivel do conflito que hai na nosa sociedade.

Frente a isto intentamos plantexar alternativas que partan da consideración da E.P. e a non violencia

Do que se trata é de facer transparente a persoa do ensinante, baixar ó profesor do seu pedestal de neutralidade.

P.—É obvio, co que estás a dicir que desde esta orientación educativa compre unha reorientación no papel ou rol do ensinante

R. Efectivamente. Do que se trata é de facer transparente a persoa do ensinante; baixar ó profesor do seu pedestal de neutralidade, de falsa neutralidade como sabe a maior parte da xente, neutralidade que en última instancia consistiría en transmitir contidos que alguén decidiu por todos. Polo tanto coa metodoloxía que plantexamos, o ensinante ten que baixar desa neutralidade e plantexa-lo traballo en común. Convertirse nun investigador cos alumnos.

P.—Se che parece pasamos a outro tema que xulgo de particular importancia, ¿cál é a vosa estratexia de xeralizar ou divulgar este programa?

R. Esta proposta está formalizada e foi experimentada na nosa cidade



de, Piazenza, por moitos ensinates. Particularmente no ano escolar 83-84, o Concello propuxo, por mor da nosa iniciativa, ás escolas que se adheriran a este programa. Inicialmente participaron uns 50 ensinates, pero na actualidade o número diminuíu a unha vintena que fan o programa durante todo o ano.

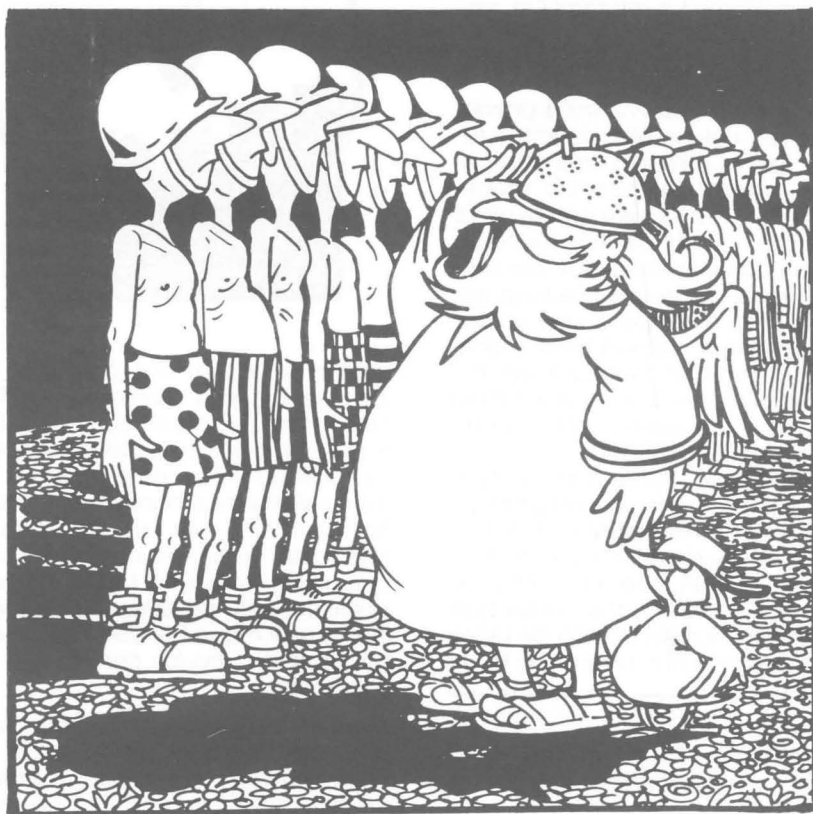
De aquí xurde a idea de recolle-lo material que levamos pasado ós educadores, para facer na experiencia escolar os itinerarios didácticos, en forma de libro. Así nace un proxecto editorial que eu diría que é moi ambicioso en canto que prevé catro volumes dos que tres son de dúscentas páxinas, o que indica que son verdadeiramente sustanciosos. Este proxecto editorial comprende unha guía metodolóxica para os educadores, un volume sobre educación para o desarme e outro sobre a educación das relacións que xa están publicados; falta por completar un cuarto volume que sairá proximamente sobre educación para a xusticia.

Volvendo a túa pregunta, actualmente estamos empeñados en achegar este ciclo de publicacións ós ensinates, pero non só que os merquen senón que o apliquen cunha metodoloxía correcta, isto é, cunha metodoloxía problematizante da que falaba antes. Para isto os educadores deben prepararse a través dunha revisión cultural do seu propio sentido da escola e a través dunha revisión metodolóxica que permita unha nova concepción da metodoloxía a desenvolver cos nenos. Neste sentido programamos cursos e encontros de formación para facilita-la reciclaxe.

En Italia viuse que había unha resistencia institucional con respecto á educación para a paz.

P.—¿Iniciativas de tipo institucional, de base ou mixtas?; ¿cal é a vosa posición ó respecto?

R. Actualmente en varias cidades de Italia, estanse a formar a nivel de base en contacto coa institución escolar, grupos de ensinates que asumen este curso e intentan aplicalo no seu traballo escolar. O importante como dicía é que se faga ben, de ahí os cursos e encontros de "agornamento" como ciclos de formación. Con estas actividades situámonos a metade de camiño entre as iniciativas de base e as institucionais. Normalmente o mellor é que os gru-



9 Il disarmo

pos de base tendan a lexitimarse institucionalmente, e atopa-lo apoio institucional. Pero é moi importante que a iniciativa sexa de base porque se é de tipo institucional córese o risco dunha certa neutralización da iniciativa.

Non obstante en Italia direi que hoxe por hoxe o interese é de base. De tal xeito que o Ministerio de Instrucción Pública nin sequera no ano 86, ano Internacional da Paz, enviou ás escolas ningún tipo de circular, aviso nin nada polo estilo que lembrase tal efemérides. Sen embargo en anteriores proclamas internacionais, sempre se ten enviado invitacións a facer iniciativas na escola, a progra-

mar encontros, traballos, etc. Viuse claramente que había unha resistencia institucional con respecto á E.P.

P.—¿Algún grupo pedagóxico asumiu o voso proxecto?; ¿cal é, por exemplo, a resposta do Movimento de Cooperación Educativa (MCE), grupo de renovación pedagóxica máis coñecido en Galicia e España?

R. O proxecto apareceu no marco dunha revista que se chama *Mondialità*, unha revista que se ocupa de E.P., da educación para o desenvolvemento, mundialidade e dereitos humanos. É a única revista italiana que se preocupa destes temas. Naturalmente traballo na revista e formo

parte do seu consello de redacción. É obvio que os grupos que traballan na revista adoptaron en parte a nosa proposta. O meu punto de referencia é, pois, a revista e os grupos que nela traballan e non os movementos de renovación didáctica, como por exemplo o MCE. Ademais hai que dicir que a partir da década dos 70, o MCE e este tipo de movementos teñen sufrido unha certa curva descendente.

A partir da década dos setenta, o Movemento de Cooperazione Educativa e outros movementos deste tipo, teñen sufrido unha certa curva descendente.

P.—Para rematar non podo menos que pedirche que lle poñas a guinda a este suculento pastel, ¿que relación lle das á E.P. coa educación en xeral?, é dicir, ¿cal é o carácter da EP?

R. Penso que é unha pregunta moi importante que requeriría, obviamente, moito tempo pero, como adoitado dicir nas miñas conferencias, ha-



bería que chegar a un punto no que o termo E.P. non tivera sentido algún, a unha situación en que a educación fose xa estruturalmente E.P.

Actualmente estamos moi lonxe desta situación, o que vemos é que, por exemplo, dentro de E.P. hai que loitar contra contidos e metodoloxías baseados no control, no poder, na violencia, na unilateralidade. Vemos que a escola sofre aínda a influencia da escola tradicional. Desde esta perspectiva hai que dicir que a E.P. non plantexa contidos novos; isto sería, por utilizar un termo máis preci-

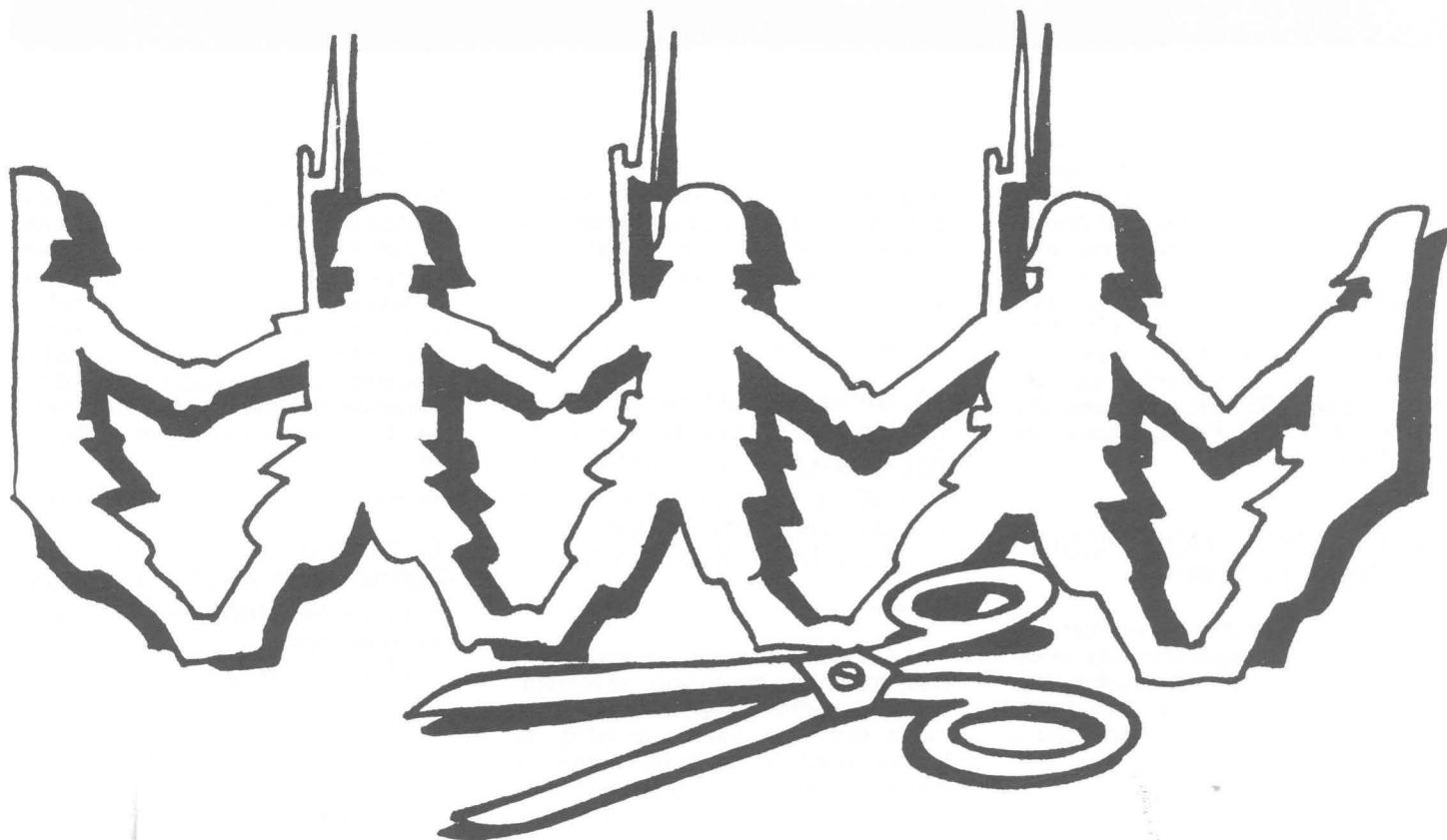
so, cultura de paz. De feito, a expresión E.P. só considera o segundo termo, paz, e non o primeiro, educación. Por tanto nós intentamos que na escola se plantexen tres niveis de traballo: o nivel de relacións, o nivel de método e o nivel de contido.

No *nivel de relacións* trataríase de pasar das relacións baseadas no control e no poder, a unhas relacións baseadas na confianza, na reciprocidade.

En canto ó *método*, trátase de pasar dun método baseado na transmisión eficiente a outro baseado na conciencia crítica, na investigación colectiva.

Respecto dos *contidos*, trátase de pasar de contidos que lexitiman humana e cientificamente a violencia a contidos que dean a razón a superación da violencia, é dicir, a contidos que lexitiman a non violencia tanto a nivel histórico, xeográfico como científico. Trátase, en definitiva, dunha auténtica conversión; de reestructurar sistemáticamente a cultura occidental, e nesta o seu sistema educativo, tendo en conta, por outra banda, que é a civilización occidental a que neste momento pode pór en perigo a supervivencia do xénero humano.

X.R.J.



Debate Sindical

R.G.E.



VICENTE

A Revista Galega de Educación convocou o pasado día 27 de Febreiro ás Secretarías dos Sindicatos nacionalistas e de esquerdas que obtiveron representación nas pasadas eleccións sindicais no ensino non universitario. Á nosa chamada acudiron Luis Trigo, polo SGEI-CXTG, Emilio Crespo, pola Federación de Ensino de CC.OO, Xosé Manuel Iglesias, pola UTEG-INTG e Roxelio Pérez Poza, por FETE-UXT. Faltou á nosa convocatoria o SGTE.

VALORACIÓN DOS RESULTADOS ELECTORAIS

R.G.E.—¿Cal é a valoración que cada unha das organizacións sindicais facedes dos resultados das eleccións sindicais, no ámbito do ensino non universitario, celebradas o pasado mes de decembro?

SGEI-CXTG, Luis Trigo.—Como central sindical a CXTG convertiuse

na primeira forza sindical nacionalista, dentro da función pública. A nivel xeral, a suma dos diferentes delegados das forzas de esquerda nacionalista é suficientemente avaliativa do que viñeron facendo nos últimos anos.

“A suma dos diferentes delegados das forzas de esquerda nacionalista é suficientemente avaliativa do que viñeron facendo nos últimos anos”

(Luis Trigo, SGEI-CXTG)

CC.OO, Emilio Crespo.—Para nós, no ámbito do ensino, os resultados teñen unha composición diferenciada respecto doutros ámbitos da función pública. Hai unha tendencia a que os sindicatos corporativos teñan maior forza ca noutros ámbitos. Espero que no futuro, neste sector se

reforcen os sindicatos de clase.

De tódolos xeitos creo que o modelo do que se veu chamando escola pública e corpo único se veu reforzado con estas eleccións, tanto a nivel galego, como a nivel estatal. Neste sentido é esperanzador que se reforzaran os prantexamentos antixerarquizadores. Os mesmos resultados supuxeron que as posturas da Administración cambiaran, xa están cambiando, e haberá que ver como se vai consolidando isto.

“O modelo do que se veu chamando escola pública e corpo único se veu reforzado con estas eleccións”

(Emilio Crespo, CC.OO)

UTEG-INTG, Xosé Manuel Iglesias.—Para nós, a nivel global, os resultados electorais supuxeron un claro voto de censura á política da Ad-

panoraula

ministración Pública do Estado e da Comunidade Autónoma. Tamén, en boa medida, todas aquelas organizacións que viñeron mantendo posicións que circulaban máis ou menos próximas á propia Administración educativa, tamén foron censuradas.

A propia dinámica sindical pretende ser correxida, pretende ser deseñada en función dun modelo á marxe do que historicamente foron os sindicatos de clase. Neste sentido, as centrais nacionalistas, ou de ámbito nacional galego tiveron un refrendo moi positivo. Os resultados están aí. O voto do profesorado foi radicalmente coherente coas posicións que mantiñamos aqueles que ó longo da transición vimos mantendo un modelo sindical aberto e participativo.

"Os resultados electorais su-puxeron un claro voto de censura á política da Administración Pública do estado e da Comunidade Autónoma"
(Xosé Manuel Iglesias, UTEG-INTG)

FETE-UGT, Roxelio Pérez Poza.—Para nós temos que resaltar que a nivel de función pública houbo unha amplísima participación dos funcionarios, que foi unha verdadeira ratificación dos resultados a nivel de representatividade. Por outra banda coube resaltar que os sindicatos de clase obtiveron máis do cincuenta por cento dos representantes, confirmando deste xeito o mapa sindical xa existente no ámbito laboral. Queremos suliña-lo triunfo da UXT na función pública de Galicia. No ámbito do ensino FETE-UGT, sigue sendo a primeira forza do conxunto do ensino público e privado non universitario, e a segunda forza do ensino público e Universidade. En Galicia, FETE-UXT mantense como terceira forza sindical.



A nivel de ensino houbo un fraccionamento que para nós o que vai provocar e un retraso no proceso de clarificación do panorama sindical, como se ten dado noutros ámbitos da función pública.

A partir de agora vanse clarificar as posicións dos sindicatos e se van reparti-las responsabilidades, xusto para ver ata donde chega a demagogia das organizacións, e ata donde chega a capacidade de resolver os problemas. Para nós é moi doada a actitude dalgunhas organizacións de denunciar e estar en contra de todo, pero vailles resultar moito máis difícil a esas organizacións, agora que teñen unha parte de responsabilidade na acción sindical e nas mesas de negociación, atopar solucións axeitadas para os problemas que lle preocupan ó profesorado.

"A nivel de ensino houbo un fraccionamento que para nós o que vai provocar e un retraso no proceso de clarificación do panorama sindical"
(Roxelio Pérez Poza, FETE-UXT)

R.G.E.—¿Queredes engadir algunha valoración a posteriori?

SGEI-CXTG, Luis Trigo.—Deixando por sentado que para nós os resultados foron netamente favorables, eu engadiría, que o profesorado con-

cedulle unha especie de cheque ás posicións sindicais, dada a coiuntura na que estas eleccións se celebraron, dada a próxima reforma que se aveciña, dado que o profesorado non é unha clase traballadora aparte de calquera outra.

CC.OO. Emilio Crespo.—Habería que sinala-lo retraso conque foron convocadas as eleccións. As Administracións, tanto a central coma a autonómica, trataron de incidir no modelo sindical.

A propia Administración, baixo un suposto amplamente democrático, deu cancha, nos últimos cursos, a opcións máis ca discutibles. Pretendeu que cuallara un modelo sindical acomodado ó seu criterio, tendente a debilita-la capacidade negociadora dos sindicatos.

Os resultados destas eleccións deben obrigar á Administración a discutir e negociar os temas de ámbito sindical coas organizacións representativas.

UTEG-INTG, Xosé Manuel Iglesias.—Vistas as intervencións dos compañeiros debo aclarar que a UTEG-INTG é a primeira forza sindical do ensino a nivel dos servizos transferidos á Comunidade Autónoma, en canto ó número de votos e a terceira a nivel de delegados.

Dito o anterior, os resultados electorais amosan que houbo un voto claramente sindical, que se valorou a organizacións sindicais cunha historia. Houbo un voto ideolóxico, no sentido de que se optou por sindicatos cunha ideoloxía perfectamente definida. Repetir, nesta liña que os sindicatos de ámbito galego foron altamente refrendados. Por último houbo un voto persoal, que evidentemente non ten explicación. Para nós, estas eleccións sindicais viñeron dada a razón á posición de grupos, persoas e organizacións que mantiveron unha posición leal ó longo destes últimos anos.

FETE-UXT, Roxelio Pérez Poza.—A nós preocupanos sobre maneira a desproporción existente entre as conquistas dos sindicatos e a apoio recibido do profesorado.

p a n o r a u l a



Neste senso FETE-UXT está facendo un estudio dos resultados electorais, de cara a un reoprantexamento da acción sindical. Está en marcha un congreso extraordinario e un proceso de debate e normalización.

ACCIÓN SINDICAL

R.G.E.—Non cabe dúbida que estes resultados electorais van modificar, nalgúns casos, ou reafirmar los modelos sindicais de cada unha das vosas organizacións. Gostaríamos que tracexarades ¿cales son as vosas liñas de acción sindical para o futuro?

SGEI-CXTG, Luis Trigo.—Para nós as perspectivas que se abren son amplas, na medida de que hai unha situación nova e de que o profesorado ten uns representantes diante da Administración para conseguir as súas reivindicacións.

Para o SGEI-CXTG son prioritarios diversos puntos que xa se prantexaron á hora de formarl as Xuntas de Persoal: galeguización do ensino, democratización, negociación dun convenio, a reforma e axeitamento da carreira docente, e unha serie de medidas complementarias, cales serían a ampliación dos investimentos adicados a educación e a ampliación do plantel do profesorado.

CC.OO., Emilio Crespo.—En primeiro lugar, a ampliación dos dereitos sindicais.

A nivel do profesorado, creo que a perspectiva está en conseguir un Estatuto do Profesorado non xerarquizador.

Ademais da mellora da calidade do ensino: mellora da ratio profesor/alumno; da propia formación do profesorado, tema que vai moi unido ó da reforma; unha mellora na condición e consideración social da función docente: se prantexará a situación retributiva, na medida que parece necesario esixir da propia Administración dotar á profesión docente dun maior prestixio social.

Xa por último, a nivel galego o tema da galeguización é un tema fundamental, máis aínda cando este tema está nunha situación bastante preocupante.

UTEG-INTG, Xosé Manuel Iglesias.—Desde o noso punto de vista o futuro é preocupante. No sentido de que o profesorado non é capaz de discernir a situación que se nos ven enriba. A Administración o que nos prantexa é un reto para o futuro da educación como servizo e para o noso futuro profesional.

Queirámolo ou non o que se está prantexando é un marco imposto pola patronal. A administración ten o interese de enredar a aquelas organizacións sindicais máis combativas en organismos que á hora da verdade non van solucionar realmente os problemas dos ensinantes. Este é o problema que se prantexa aquí e agora. Esta serie de órganos de participación, pero sen competencias de negociación, como as Xuntas de Persoal, as Mesas de Negociación, os propios consellos escolares tan prolixos ó longo de todo o Estado e do país, son os que van dilucidar gran parte dos recursos de acción sindical das organizacións que temos acadada representación.

Entón, cómpre rachar isto, só a mobilización, o debate e a concienciación plena do papel que nos toca xogar, pode permitir afortala-lo futuro e poder saír desde marasmo. O tema da reforma non é alleo a este reto. A reforma é unha reforma global que responde a un determinado modelo escolar, vinculado ós chamados

“modelos burgueses do mundo occidental”. A estas alturas o que se pretende é rachar a unidade de cada un dos corpos, para implantar unha xerarquización que existe descaradamente en tódolos prantexamentos que nos ofrece a Administración.

FETE-UXT, Roxelio Perez Poza.— O reto fundamental que se nos prantexa agora é conseguir que se constitúan as Mesas de Negociación, e por suposto, conseguir de feito o dereito de negociación colectiva.

FETE-UXT ten establecida unha táboa reivindicativa, a medio prazo, que pasa polo incremento salarial para este ano do 6 %; a homologación e reclasificación de niveis que nós consideramos que aínda non se produciu, na medida de chegar a unha equiparación co resto dos funcionarios; a solución definitiva do tema da responsabilidade civil; a reclamación da xornada continuada; o dereito á negociación colectiva, que se poidan negociar tódolos temas referidos a persoal e condicións de traballo: decreto de planteis de profesorado, catalogación dos postos de traballo, realización do concurso único por especialidades.

Para nós tamén é importante que se derogue a Adicional decimoquinta, que estivemos tratando de desenvolver durante varios anos ata comprobar que resulta moi difícil racionalizar a función docente a partir desta Adicional.

En canto ó ensino privado, FETE-UXT está levando unha serie de accións para conseguir un acordo de homologación salarial, ademais de negociar os convenios do sector. Trátase de que se aplique o novo marco xurídico da LODE, ademais de querer avanzar no proceso de homologación da xornada, que non é sequera coincidente coa dos alumnos.

Para o sector público, e a nivel da Galicia, os problemas máis urxentes son a colocación de provisionais, a participación en programas de innovación e reforma, o establecemento dos centros de profesores, a posibilidade de ter licencias por estudos...



A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

R.G.E.—Neste curso estamos asistindo ó debate dentro da comunidade educativa do "Proxecto de Reforma do Sistema Educativo" proposto polo Ministerio de Educación, ¿Cal é o diagnóstico global que facedes deste proxecto?

CC.OO., Emilio Crespo.—O sistema educativo necesita dunha reforma. O noso tema é que este proxecto non teña a perspectiva necesaria e que se quede frustrado, o que fará necesaria unha nova reforma a poucos anos vista.

Unha das primeiras tachas que lle poñemos ó proxecto é a falta de cuantificación. Non se pode falar dunha auténtica reforma do sistema educativo sen saber o que vai custar. A única cuantificación que se fai é ese cómputo global de que se pretende chegar ó 5,3 % do PIB no ano 96. Xa se parte do suposto que estamos no 4 %, cando nós entendemos que non corresponde á situación actual. Os nosos datos indican que andaríamos máis ben polo 3,3 %, e no suposto de que se chegara ó 5,3 %, que se entende é a media dos países do noso entorno educativo, no ano 96 xa seguramente non sería esta a porcentaxe.

Este elemento da financiación condiciona todo o demais, xa que ó non cuantifica-lo custe e non pó-los medios, o que nos tememos que vai suceder é que se acabe achacando o fracaso da reforma ó profesorado, e iso sería grave. Volver outra vez a fomenta-la desconfianza de que un modelo educativo fracasa porque non hai vontade por parte do profesorado en levalo adiante.

Por outra banda, o proxecto prantexa diversas lagoas que están sen clarificar: fálase dun período experimental, transitorio, período que non se indica ata onde vai chegar. Cando alguén marca un período transitorio é porque sabe onde quere chegar e en función disto marca as pautas a seguir. Como neste caso non é así, o que dá a impresión e que vai haber unha reformulación do actual sistema, máis ca unha auténtica reforma en profundidade, parece que realmente vai ser un proxecto frustrado.

Parécenos preocupante que coa aspiración de aumenta-la cobertura escolar e redeseña-los sistema educativo e aínda a pesar de que reproduce os modelos sociais, se poidan certificar-las desigualdades sociais. Moito nos tememos que o proxecto vai incidir nesta cuestión: aí está a

OS PROGRAMAS SINDICAIS ELECTORAIS

¿Que votaron os profesores do ensino non universitario?. ¿Onde están as diferencias e as similitudes entre os distintos programas sindicais en aspectos non directamente laborais e salariais (que aquí non se estudian)?

Para tratar de sabelo imos facer un sucinto percorrido polos programas das federacións de ensino de CC.OO., UGT., INTG., CXTG. e do SGTE.

Defenden todos a educación como un servizo público. CC.OO e SGTE defenden o modelo de escola pública galega, fronte ó modelo de escola estatal dos nacionalistas e o silencio de UGT.

Agás este mesmo sindicato, os demais son favorables á desaparición, baixo diversas fórmulas, das subvencións do ensino privado, falando, ademais, CC.OO da integración dos centros privados na rede pública.

Case non se fala nos programas electorais da nova ordenación do sistema educativo: CXTG pide unha lei ó respecto; CC.OO defende un tronco común xeral e polivalente desde os 0 ós 18 anos, expresándose o SGTE de forma semellante.

En canto ás orientacións psico-socio-pedagóxicas, CC.OO ofrece o perfil máis acabado. De 20 posibles notas indica 13; número que se reduce progresivamente nos programas de UGT, CXTG, INTG (5) e SGTE (4). Son as referencias ó pluralismo, ó laicismo, á democracia, á gratuidade, á integración, á coeducación e non sexismo, á inserción no medio, á educación para a paz, á compensación, á loita contra a marxinação, á educación para a comprensión e a cooperación internacional, ó medio ambiente, á formación de cidadáns autónomos, críticos e solidarios, á programación global dos ciclos educativos, á liberdade de expresión e ó ensino científico. Non parece sen embargo, que calquera dos programas puidera poñer algunha reserva a unha declaración de principios sobre as anteriores cuestións.

Sobre a formulación de proxectos educativos polos centros só fala CC.OO, indicando ser unha competencia do claustro.

A penas aparcan reflexadas as cuestións relacionadas coa administración e xestión da educación en Galicia. CC.OO e UGT preconizan a potenciación de mecanismos de xestión colectiva, mentres os nacionalistas falan de "organismos de control e participación".

En canto á administración e xestión dos centros anotaños algunhas propostas diferentes ó que actualmente está en vigor: o SGTE pide órganos de xestión colexiados; a CXTG e a INTG só consideran ós profesores, ós alumnos e ó PND e a ninguén máis, así como a elección exclusivamente no claustro de tódolos cargos directivos.

A CXTG demanda a modificación do carácter burocrático da Inspección.

A estabilidade, a constitución de Equipos Pedagóxicos, a dotación de especialistas e de profesorado de apoio ós centros son cuestións que marcan fundamentalmente CC.OO e INTG. Ademais CC.OO e CXTG piden a dotación de PAS ós centros de básica.

Hai no conxunto unha referencia máis ben escasa a cuestións relativas á mellora da calidade infraestructural: control sanitario, comedores, transportes, planificación de postos, dotación de servizos complementarios e de material didáctico, redución de ratios por aula, centro e profesor e igualación do horario lectivo dos profesores de EXB cos de EE.MM. Así mesmo hai unha esquemática referencia á escola rural limitándose a pedi-la desmasificación e a reapertura de escolas parroquiais.

A necesidade dun Estatuto Galego do Profesorado defendena CXTG e CC.OO, mentres que a existencia dun corpo único con titulación universitaria e especialización axeitada é unha reivindicación xeral.

CC.OO e UGT piden a creación de Centros de Profesores. CC.OO, CXTG e INTG piden a formación permanente obrigatoria, gratuita e dentro da xornada laboral. CC.OO e INTG solicitan a participación do profesorado na elaboración dos plans de formación e no control das reformas educativas.

En canto a normalización e galeguización hai no conxunto posicións positivas que en todo caso van da esixencia da normalización ó cumprimento da lexislación "bilingüista" actualmente dictada. Pero hai que anota-lo alto grao de indefinición en canto a propostas de actuación procesual e máis alá de declaracións de intencións, do mesmo modo que en aspectos antes xa citados.

Os programas non entran a expoñer cuestións didácticas e metodolóxicas. En todo caso CC.OO refírese á orientación escolar como actividade fundamental e á necesidade de control da posta en marcha da xornada continuada.

R.G.E.

posibilidade que de novo ó remate dos ciclos se volvan a dar diferentes titulacións, que sitúen ó alumno diante de opcións pechadas e non cun sistema de formación.

Outra cuestión pendente é se neste momento se vai muda-la tendencia a compensa-lo sistema público en detrimento do privado, ou se vai reforza-la actual situación.

A nós parécenos que a discusión sobre o ensino comprensivo é xusto prantexala. Sería importante no sentido de que os ciclos educativos deben ser ciclos terminais, que se pechan en si mesmos, e non limiares dos posteriores. Neste sentido cremos que debe haber un maior ámbito de materiais troncais, sen que isto supoña un excesivo dirixismo sobre



a función docente, que é unha cuestión ben distinta. Os centros deben ter autonomía, pero cremos que establecer unha diversidade excesiva o único que fai e converti-los ciclos en limiares dos seguintes.

UTEG-INTG, Xosé Manuel Iglesias.—A reforma, non nos doe dicilo, é unha montaxe publicitaria do goberno. Non dicimos que non sexa necesaria, pero esta non é a reforma precisa. Tampouco vai se-la reforma global que vaia solucionar de raíz as gravísimas deficiencias que ten a escola en Galicia.

A propia estruturación curricular dos países occidentais chega ata os dezaioito anos. Países como Suecia, Dinamarca, Hungría, Xugoslavia teñen sistemas educativos que poderían ser modélicos para o noso país.

Eu abondo nas palabras que facía Crespo sobre o tema da financiación, que me parece fundamental. Desde a nosa postura sindical cremos que esta reforma resposta a unha política de conxelación do gasto público no sistema educativo, ou na inversión en educación como servizo. Nunha estrutura escolar verdadeiramente terciomundista, coma a galega, temos que dicir que se no conxunto do Estado se adica un 3,3 % do PIB, e este ano non chega ó 3,5 %, mentres a maioría dos

países da OCDE adican entre o 5 e 6, non se pode dicir que se queira facer unha reforma verdadeiramente seria. O que se fai é unha reforma estritamente técnica, se vai a unha modificación curricular, unha estrutural modificación do sistema en canto distribución de niveis, pero que non vai aportar nada decisivo no funcionamento do sistema no seu conxunto.

Este é un proxecto demasiado acabado. É neste sentido no que dicíamos que é unha montaxe. O proceso de debate vai ser un proceso trucado na medida en que está basicamente perfilado, tanto no libro branco, como nos documentos posteriores sobre formación profesional e formación do profesorado. Isto está rematado. O que se debatiría e habería certas posibilidades de modificar son os flecos. Cárgase, xa de principio, a responsabilidade do mal funcionamento do sistema, descaradamente no profesorado. Hai unha ofensiva neste sentido.

Quero abondar na mesma medida que o facía Crespo, cara o futuro, na medida de que fracasará a reforma, queremos denunciar como sindicato, de que corrémo-lo risco de que se queira aproveitar todo isto para denuncia-la formación do profesorado e a súa actuación profesional.

FETE-UXT, Roxelio Pérez Poza.—

Dada a actual situación do sistema educativo a reforma é urxente e necesaria. Para nós existe unha problemática grave no que pode se-la primeira parte do bacharelato e a formación profesional de primeiro grao. Cómpre rachar esa división prematura que se produce nesta etapa a que ten logo consecuencias moi graves, e incluso de carácter irreversible sobre a elección futura do rapaz.

É positiva a prolongación do tempo de escolarización obrigatoria e gratuita. Nós estamos reclamado a introducción da educación infantil como voluntaria, pero si gratuita, porque consideramos que é neste nivel cando se producen os primeiros desaxustes na formación do rapaz.

Non se pode realizar unha reforma se non hai unha financiación axeitada. O pasado congreso de FETE-UXT resolveu reclama-lo 5 % do PIB, a curto prazo, e medio prazo acadalo 6 %.

É fundamental a participación do profesorado no proceso de reforma para que se sinta protagonista. Neste sentido o Ministerio está facendo o maior esforzo.

O debate está aberto. Témo-la esperanza de que se teñan en conta as opinións do profesorado. Que se vaia a contemplar unha reciclaxe do profesorado, para poder afrontar dunha maneira axeitada esta innovación. É o momento da falar dunha nova formación inicial e de acceso á docencia de cara o que nós cremos debe ser un corpo único de ensinantes.

SGEI-CXTG, Luis Trigo.—Para nós, en primeiro lugar, dicir que a reforma é parcial, sectorial, e mesmo tanxencial. Xa se dá discutir un texto e o único que couberían serían variantes sobre o texto. Pensamos que sería mellor ca este proxecto de reforma a realización dun gran debate sobre a educación en xeral, e non estar sometidos a un sistema celular, cando unhas partes van desligadas das outras: hai unha LODE, unha reforma das ensinanzas medias, unha LOSE... todo isto debería estar conxugado. Mesmo máis alá de todo isto está o tema presupostario, que como aquí se dixo é fundamental.

Penso que os sindicatos teñen moito que dicir na reforma, sobre todo os sindicatos de clase porque teñen unha ideoloxía non corporativista.

Entendemos tamén que xa estamos asistindo a unha reforma solapada, no sentido de que continuamente se están aprobando unha serie de medidas que están incidindo nesta reforma, vai se-la política dos feitos consumados.



GALEGUIZACIÓN

R.G.E.—O proceso de galeguización do ensino atópase nunha escurcillada de non doada saída, ¿Que diagnóstico facedes desta situación?

UTEG-INTG, Xosé Manuel Iglesias.—En canto á galeguización, desgraciadamente está baixo mínimos, pensamos que se están dando pasos cara atrás. Quizais a Orde de setembro pasado supuxo un certo avance, non o que nós desexáramos, pero un avance, en función da situación actual na que hai un recurso diante do cal o goberno non se está enteirando, ou non se quere enteirar. A galeguización a estas alturas está paralizada.

Non sei que se pode dicir dunha administración como a Xunta de Galicia que destina unha cantidade de risa para a galeguización, e que por outra parte mantén unha Dirección Xeral de Política Lingüística ligada estrictamente ó sector de educación, cando para nós o tema da galeguización é un tema global. Pensamos como se ten dito que debía depender de Presidencia, ou que englobase ó goberno galego no seu conxunto.

Nesta medida só unha financiación, e unha estima que supuxera estar na orde de prioridades do goberno en primeiro lugar, xa que isto xustifica e sustenta a existencia dun goberno nunha comunidade histórica, garantiría un proceso global de normalización a tódolos niveis.

Mal se pode levar un proceso de galeguización de toda a sociedade cando este aspecto non aparece como prioritario para o goberno. Nós pensamos que se está facendo pouco, moito menos do que sería estrictamente imprescindible, moito menos do que sería aconsellable.

CC.OO. Emilio Crespo.—Para CC.OO. o tema ten o mesmo diagnóstico que apuntaba o compañeiro de UTEG-INTG. Penso que este é un tema que non pode esperar, no que o tempo corre en contra nosa.

Os medios que a Administración adica a este proceso son insuficientes. O proceso de formación do profesorado para que o galego sexa impartido, tanto como asignatura que coma lingua vehicular está en condicións moi precarias. Non chega con realizar só cursos de iniciación, hai que reformular toda a política de formación, aportando máis medios.

O único que está pasando, o único que ten avanzado este proceso de galeguización do ensino é que os mesmos profesores que eran perseguidos pola utilización do galego



coma lingua vehicular están servindo para face-las estadísticas da Consellería. Pero nada máis, este é un tema urxente, o tempo corre en contra nosa.

SGEI-CXTG, Luis Trigo.—O tema da galeguización afecta tanto ó inaxeitamento dos contidos á realidade galega, coma o tema da lingua.

A Xunta actualmente é incapaz, inoperante e o goberno central belixerante. A Lei de Normalización Lingüística non está sendo desenvolvida. A Dirección Xeral de Política Lingüística, que debiera ser máis a Dirección Xeral de Normalización Lingüística, fica restrinxida a unha consellería, e dentro desta deslabazada doutras estruturas.

Pensamos que hai unha serie de gravísimas deficiencias que habería que remediar con medidas do tipo de creación dunha Editora Nacional Galega, como nós xa propuxemos, que recollera tanto materiais escritos como audiovisuais. Nin sequera se está cumprindo o que está lexislado. A Administración nin o cumpre, nin o fai cumprir. Isto é especialmente grave en tódolos sentidos.

FETE-UXT, Roxelio Pérez Poza.—Non existe un deseño de política lingüística. Non existiu a vontade de normalización lingüística e cultural. Consideramos que cómpre que non se sigan facendo as cousas como

ata o de agora, a saltos, con medidas de carácter disperso. Hai que ir cara un deseño concreto do que se quere facer e como conseguilo.

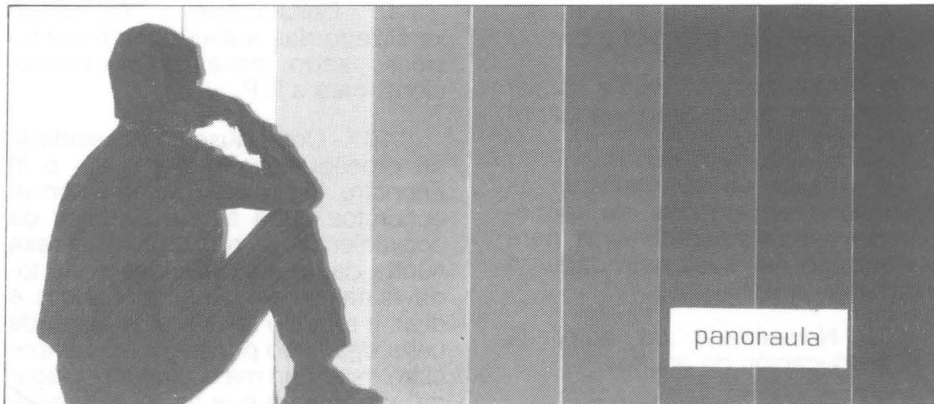
Nós cremos que tampouco se está avanzando na adaptación dos currícula á realidade galega, como sigue sendo absolutamente necesario.

Debido a esta mala articulación se están dando unha serie de problemas que mesmo están enfrentando a diversos colectivos da comunidade educativa. Cremos que é necesario que se faga un esforzo por parte da Administración, do que todos sere-mos corresponsables, de que o feito lingüístico e cultural vaia sendo asumido por tódolos sectores da sociedade. Non se pode ir tampouco, como se está poñendo en práctica por parte de determinados grupos, a unha política de confrontación entre sectores, e que pola contra cómpre ir cara unha dinámica de asunción do feito cultural e lingüístico de Galicia.

R.G.E.—Quedan moitas outras cuestións, as relacións dos sindicatos cos movementos de renovación pedagóxica, a formación do profesorado. En futuros números daremos conta de todos eles. Agradecérola vosa participación en nome do noso colectivo.

R.G.E.





Coruña

II ENCONTRO GALEGO DE EDUCADORES POLA PAZ.

Entre 50 e 60 persoas xuntámonos no Pazo de Mariñán os días 12 e 13 de Decembro, previa convocatoria do Concello de Oleiros e o grupo Educadores pola Paz. Durante o mesmo foron expostas:

A) Comunicaci3ns:

1. *Xesús Jares* falounos da historia da educaci3n para a paz (en adiante E.P.), adem3s de presentarnos resultados dun estudio que est3 a facer sobre os grupos e as persoas que fan E.P. no Estado espa3ol.
2. *Francisco Su3rez*, presentou unha unidade did3ctica as3 como outros proxectos sobre a conmemoraci3n do V Centenario do "descubrimiento" de Am3rica (a outra historia).
3. *Xurxo Est3vez*, montou unha l3dica exposici3n ou modelo de conferencia sobre un tema candente: as bases americanas no estado espa3ol.
4. *Flora Fonddevila*, que non puido asistir, enviou unha comunicaci3n acerca de "Como educar en valores e formar actitudes".

B) Experiencias:

1. *Calo Iglesias* presentou as do seu Instituto de Bacharelato en Vigo. En concreto v3monos os v3deos dos seus alumnos/as; a revista *Antimat3n* e pegatinas. Tam3n presentou unha unidade did3ctica, toda-

v3a inconclusa, sobre "Gastos militares e necesidades sociais".

2. *Estela* en representaci3n dun grupo de compañeiras do C.P. de O Meloxo no Grove, espuxo os traballos e actividades realizados no seu Colexio. Tam3n explicounos en qu3 consist3a o "*Plan de Escolas Asociadas coa UNESCO*" na que o seu centro participa.
3. *Xesús Jares* espuxo, axud3ndose de diapositivas, diversas actividades desenvoladas no seu centro, unhas de tipo puntual: celebraci3n do Dia Escolar pola Paz /30 de Xaneiro/ festivais, exposici3ns, manifestaci3ns, etc, e outras integradas nas asignaturas por el impartidas. Tam3n presentou unha unidade did3ctica sobre Sexismo que sair3 pr3ximamente.
4. *Guillermo* e *Fernando* do concello de Oleiros fal3ronnos das distintas actividades levadas a cabo pola Concellal3a de Cultura dirixidas cara os xoves sobre educaci3n medio ambiental. Tam3n foi presentado un v3deo sobre unha marcha itinerario 3 *Cova da Serpe*.

C) Xogos cooperativos

Todo o Encontro estivo impregnado deste tipo de actividades axudando no-

tablemente a conquistar un clima de distensi3n, e comunicaci3n moi altos. Fix3ronse xogos de presentaci3n, xogos de confianza, xogos de comunicaci3n e xogos cooperativos propiamente ditos. Tam3n falouse da relaci3n dos xogos cooperativos coa educaci3n f3sica e da violencia no deporte.

D) Debates

Certamente, se descont3monos os pequenos debates en torno as comunicaci3ns presentadas, houbo pouco tempo para os debates dado o apretado do programa que fac3a fincar3 nos aspectos pr3cticos ou experiencias da E.P.. Adem3s do tempo adicado 3 avali3n do Encontro, s3 tivemos un espacio espec3fico para debate. Adem3s fix3monos unha din3mica que gostou moito a xente: *O Bar3metro de valores*. Aspectos como a neutralidade da educaci3n; o fomento da capacidade de disidencia; o adoutrinamento; etc. Foron alg3n dos temas que foron "medidos" polo bar3metro.

E) Exposici3n de materiais

Dous tipos de materiais foron expostos: daqueles realizados polos alumnos/as, como murais, pegatinas, revistas; e os elaborados por adultos, libros, revistas, folletos, pegatinas. Asimesmo o Concello de Oleiros presentaba os ficheiros de documentaci3n sobre o universo que ocupa 3 E.P.. Tampouco faltaron os carteis e pegatinas de solidariedade con Nicaragua.

CONCLUSI3NS

Non se elaboraron unhas conclusi3ns formais como no ano anterior en Panx3n. En calquer caso as al3 elaboradas, tanto as que se refiren a aspectos te3ricos como as estratexias de divulgaci3n, quedou claro que siguen plenamente viventes.

Sen embargo adicamos un tempo a avalia-l3 que fora o II.º Encontro adem3s de apuntar estratexias de

p a n o r a u l a

cara o futuro. Do dito podemos sintetiza-lo seguinte:

1.º.—Constatouse e conqueiuse, ó dicir da opinión unánime, un ambiente distendido, de alta comunicación, sendo posible unha convivencia agradable e profunda entre persoas que, na maioría dos casos, acabábase de coñecernos.

2.º.—Aprobouse e elaborouse un pequeno comunicado de solidariedade coa manifestación do día 13 en Santiago, en defensa da lingua.

3.º.—Critícase a enorme competitividade que produce a escola, fiel reflexo da sociedade, incidíndose na especial importancia de desenvolver estratexias, tanto intelectuais como lúdicas, de tipo cooperativo.

4.º.—Necesidade de elaborar novos recursos para traballar a E.P.

5.º.—Necesidade dunha maior coordinación entre os/as educadores/as para a paz.

6.º.—Facer un chamamento ás institucións encargadas da formación dos futuros educadores/as, para que inclúan nas súas actividades e programas a E.P.

7.º.—Necesidade de ampliar a E.P. á educación de adultos.

8.º.—Conceptualiza-la E.P. como unha educación en valores, que, como tal, afecta a todo o currículo escolar. Tamén rexeitouse, novamente, a asignaturización para os niveis educativos non universitarios.

9.º.—Constatouse o desinterese xeralizado das autoridades e institucións, salvo escasísimas excepcións, cara a E.P.

10.º.—Concluíuse na necesidade de proseguir os contactos ata o III Encontro. Sobre este extremo non se concretou nada anque se falou da conveniencia de que o próximo sexa nunha das dúas provincias onde todavía non se fixo (Ourense e Lugo), é dicir, ir rotando anualmente por cada unha das catro provincias. É sempre claro está, nun marco natural e lugar de aloxamento que invite á comunicación e ó disfrute (¡Canta beleza no Pazo de Mariñán!).

E logo todos marchamos dándonos bicos e desexando PAZ.

X.R.J.





LIBERDADE DE IDIOMA NO ENSINO

"A Federación Provincial de Asociación de Pais de Alumnos da Coruña, reunida en Asamblea Xeral Extraordinaria, diante das campañas que se veñen efectuando en contra da liberdade dos pais a que os seus fillos sexan escolarizados na súa lingua familiar, elaboran o seguinte *manifesto a favor da liberdade* de elección do idioma no ensino:

1.^a—Reivindicámo-lo dereito constitucional a elixir libremente calquera dos idiomas oficiais en Galicia para a escolarización dos nosos fillos.

2.^a—Reivindicamos que os nenos sexan escolarizados no seu idioma familiar, sexa este o castelán ou o galego, de acordo cos máis elementais principios pedagóxicos e os consellos de institucións coma a UNESCO.

3.^a—Pedimos que os partidos definan cal é o seu modelo de actuación en política lingüística, a fin de que saibamos quen representa no Parlamento galego ó 93,2 % dos pais que non desexan imposición algunha nesta materia.

4.^a—Denunciámo-la interesada confusión que se está creando nalgúns grupos e partidos políticos entre a defensa do galego, e a imposición do mesmo na escola; o galego, *defendémolo todos*.

5.^a—Esiximos á Xunta de Galicia que, de xeito inmediato, suspenda a aplicación da Orde da Consellería de Educación que *obriga* a impartir-la asignatura de Sociais en galego. En caso contrario, anunciámo-la nosa intención de promove-las accións legais en defensa dos nosos dereitos constitucionais."

(Aparecido como Publicidade, en LA VOZ DE GALICIA, 22 de xaneiro 1988)

O DÍA ESCOLAR POLA PAZ EN GALICIA

Hai agora cinco anos que o grupo de EDUCADORES POLA PAZ convocaba de forma aberta e a tódolos sectores da comunidade educativa, á celebración do *Día Escolar pola Paz*. Instituído o 30 de xaneiro en conmemoración da morte de Mahatma Ghandi, pretende ser unha chamada á reflexión lúdica e ó xogo reflexivo que estimulen a nosa capacidade crítica en torno ó mundo que nos tocou vivir e sobre o que de cotío se nos presenta, cousas as veces non coincidentes.

Sen dúbida, tanto en Galicia como no resto do Estado, boa parte das experiencias escolares de Educación para a Paz téñense comenzado, precisamente, coa celebración dalgún acto ó redor deste día. Radicadas nun primeiro momento nalgúns centros de EXB, BUP, e FP de Vigo e da súa zona de influencia como Moaña, Nigrán, O Porriño, Pontearreas; Vilagarcía..., fóronse sumando paulatinamente colexios e centros de ensino doutras localidades como Santiago, Ourense, A Coruña, Murgados, Ferrol, Oleiros...

Pero ademais de ensancha-la súa dimensión xeográfica, prodúcese unha segunda ampliación, igualmente desexada, referida ás entidades convocantes. En primeiro lugar, fóronse incorporando algúns Concellos que, non sen certo recelo, aprobaron facer algún acto ou editar algunha pequena publicación. Entre os máis significados polo seu compromiso con este proxecto, coube citar ós de Oleiros, Santiago e Narón, que rematan de publicar este ano, os dous primeiros, unha monografía con propostas de actividades e recursos, e o terceiro, unha escolma de textos para a paz (Ver Outros Materiais). O caso do Concello de Vigo é curioso dentro desta dinámica, xa que, tendo participado nos dous primeiros anos racha o seu compromiso, curiosamente, no Ano Internacional da Paz, non respondendo ás sucesivas peticións de proxectos que lle fucen presentados.

Seguindo o transcurso do tempo, despois das corporacións municipais son os sindicatos as organizacións que incorporan no seu plan de actividades a difusión da

Educación para a Paz, basicamente a partir desta efeméride. O ano pasado foi o SGTE o que editou unha monografía sobre este tema, e este ano as ramas de ensino de CXTG e de CCOO as que editaron cadanseu folleto.

Neste percorrido non podemos esquecernos das APAS. En efecto, en diversos colexios sen a súa contribución non se poderían levar a cabo moitas das actividades desenvolvidas. Con todo considero que, tamén neste eido, deben xogar un papel máis activo traballando na liña doutros países donde existen asociacións ou seccións de federacións de pais pola paz.

Para completar este itinerario temos que referirnos á displicencia manifestada ata o de agora pola Administración Educativa autonómica. Ningún proxecto presentado en diversos anos, tanto a nivel de Colexio, como de Intercentros, como a nivel de grupo, mereceron a aprobación das nosas autoridades educativas. Agardamos novas sensibilidades.

En definitiva, podemos concluir que, sendo aínda unha experiencia minoritaria, o *Día Escolar pola Paz* está felizmente consolidado, pero iso si, non debemos soslaiar que educar para a paz é algo máis cá conmemoración dunha efeméride.

(Xesús R. Jares en Faro de Vigo, 30-I-1988)

A FEDERACIÓN PROVINCIAL DE APAS DE CENTROS PÚBLICOS DE A CORUÑA ASUMIU A NORMALIZACIÓN DO GALEGO

"A Federación Provincial de APAS de centros públicos da provincia de A Coruña ten asumido congresualmente, a normalización do idioma galego nos colexios, segundo afirma a Federación de APAS de Ferrolterra. Esta federación sae ó paso así dun pronunciamento aparecido nestas páxinas dunha "Federación Provincial de la Coruña Asociación Padres de Alumnos", á que acusan de "manipulación", por afirmar que "o 93,2 % dos pais non desexan o ensino en galego".

h e m e r o t e c a

Existe, explican tamén, a Federación Provincial de APAS de centros públicos, da que é membro a Federación de Ferrolterra.

Respecto ó fondo do problema a federación ferrolá indica que a situación do idioma galego, respecto do castelán, no terreo do ensino "é claramente discriminatória cara o galego, idioma "natural" desta comunidade. Medidas como a impartición das Ciencias Sociais en galego, non son máis ca un pequeno parche nese evidente desequilibrio". A xuicio desta Federación, o feito de que os nenos sexan escolarizados na súa lingua materna, considerada esta como a lingua propia dos pais de familia, non quita que exista un proxecto de normalización para o seu idioma. Sosteen que un proxecto para o futuro debería defini-lo intre, con excepcións, no que o ensino sería xa totalmente en galego. Ese intre estiman que sería o mellor no ciclo superior de EXB".

(en LA VOZ DE GALICIA, 27 xaneiro de 1988)

A APA DO COLEXIO PÚBLICO DE PRÁCTICAS DE A CORUÑA E O ENSINO DO GALEGO

"Sorpréndeno-la afirmación da Federación Provincial de APAS de Centros Públicos de A Coruña ("APAS") nunha recente nota de prensa, dicindo que "as asociacións de pais de alumnos de centros públicos coruñeses apoian o emprego do galego na docencia". Desde logo, esta Federación non consultou a nosa APA, e cremos que a ningunha das APAS que representa, desde a promulgación da discutida orde da Consellería de Educación. Pola contra, cónstanos que a FAPA (Federación Provincial de A Coruña de Asociación de Pais de Alumnos) si que consultou ós seus asociados, e o resultado desta consulta foi publicado recentemente na prensa en forma de manifesto.

Por esta razón, a xunta directiva da APA do noso colexio decidiu solicita-la baixa de APAS (Federación Provincial de APAS de centros públicos de A Coruña), e solicita-la admisión na FAPA, xa que esta federación si ten en conta a opinión dos seus asociados. A FAPA, en contra do que algúns cren, non é exclusiva de centros privados, xa que conta con algúns centros públicos asociados, e desde agora, co noso.

Por outra banda, cremos que sería conveniente que nos centros públicos nos que a APA consultara a opinión dos pais sobre a imposición do galego, sexan consecuentes cos resultados obtidos e reflexiónen sobre cal das dúas federacións de APAS representa mellor o sentir da maioría." Xunta directiva do Colexio Público de Prácticas de A Coruña,

(en LA VOZ DE GALICIA, 27 de marzo de 1988)

"PATACAS CON ACEITE, E ALGUNHAS VECES CALDO"

"A morte en extrañas circunstancias dun neno larachés, de seis anos de idade, o pasado día vinte de xaneiro, orixinou unha investigación por parte das autoridades municipais, sobre as que pesa a dúbida de que poidera terse cometido algunha negligencia por parte dos familiares. "O Concello enterouse que morreu un neno nunhas circunstancias que realmente non as vimos moi claras, xa que parece que non foi asistido por ningún médico", asegurou o alcalde do concello coruñés de Laracha, Jesús Rama. Diante desde feito, dous médicos municipais trasladáronse ó domicilio familiar, enviando ó irmán do falecido, Francisco Javier Velo Varela, de 8 anos, ó Hospital Materno Infantil da Coruña, onde se lle diagnosticou "salmonella" xunto cunha anemia".

"A situación de Andrés e Francisco Javier é unha testemuña patente de que a Galicia secularmente terceiromundista, que os políticos queren vestir de modernidade, sigue viva a unha ducia de anos do século XXI. Os veciños de Soandres (Concello de Laracha) recoñecen que un pouco por deixadez, un pouco por non crearse problemas, consentiron que se mantivese unha situación que eles coñecen perfectamente desde hai tempo.

Francisco Javier repetiu curso, porque lle faltaban folgos. "Chegaba á escola sen folgos, víaselles ós dous esqueléticos"; "xantaban un cacho de pan, e xa volvían para a escola", e "andaba cuns zapatos que lle eran moi grandes", son os detalles que tódolos veciños coñecían.

A bisvoa e a avoa foron moi explícitas diante das preguntas da farmacéutica: "comían patacas con aceite e algunhas veces caldo". A víspera da morte de Andrés, a cea tamén fora isa. O día seguinte estaba moi estreñado e, logo de probar con varios remedios, déronlle gaseosa porque "a revoltosa nunca matou a naide", dixo a súa bisvoa. Sen embargo, ó día seguinte morrera."

(en LA VOZ DE GALICIA 27 xaneiro de 1988)

IDIOMA E AUTONOMÍAS

"Entre as declaracións aparecidas na prensa galega traio ultimátum do Goberno central á Xunta polo ensino en galego, atópome coa chamada á sensatez do xornalista Carlos Luis Rodríguez.

As tolemias lingüísticas que se están cometendo neste país son inenarrables. As autoridades educativas de Asturias sintense orgullosas porque xa están empezando a introducir nas escolas o bable, mentirosamente bautizado como a lingua asturiana. En Andalucía, catedráticos e escritores hai

que están traballando moi en serio a favor dunha lingua andaluza. En Aragón, un grupo -berrón como escurantista coma algúns dos que aquí coñecemos- teima en facerlles falar a todos unha mestura do cheso e o ansotano, dúas falas locais pirenaicas que posúen certa diferenciación. Por Vascongadas, en fin, exténdense as "ikastolas", centros donde se ensina non a lingua vasca -coma a inmensa maioría dos españois cre honestamente- senón o batúa, un artificio esperpéntico dos máis de vinte dialectos e as sete linguas -algunhas absolutamente inintelixibles entre si- que, en realidade coexisten en Euskadi.

Naturalmente, Galicia non puido verse privada da insensatez e desorientación xeral: Premios nacionais de literatura que, fóra da incuestionable riqueza léxica que supoñen en versión orixinal, mancillan a súa obra cun maniqueísmo infantil; cargos educativos que asinan ordes que nin eles mesmos están en disposición de poder cumprir; políticos que, ademais dos ovvidos alleos, maltratan ambal as dúas linguas oficiais, unha por acción e outra por omisión.

¿Paráronse a estudar estes desertores da lingua española cantos votantes tería o partido que incluía -de xeito inequívoco e contundente entre os puntos do seu programa, o rexeitamento da substitución do monolingüismo oficial anterior por outro novo? ¿Por que se creron tan doadamente aquilo de que se é máis progresista por "falar galego" e que falando en español un político non pode aspirar a nada en Galicia".

(Augusto Bruyel. Presidente da Asociación Pedagóxica ASPEGA, en LA VOZ DE GALICIA, 28 decembro, 1987)

SOMOS PAIS E QUEREMOS QUE OS NOSOS FILLOS SE LLES EDUQUE EN GALEGO

"O galego é a lingua propia de Galicia (*Estatuto de Autonomía*. art. 5. 1.)

Reduci-lo galego a ser unha simple asignatura nos plans de estudio dos nosos fillos e non promove-lo seu uso en tódolos ámbitos da vida social, como manda o Estatuto, é antidemocrático, anticonstitucional e hipócrita.

O galego precisa dunha clara política de apoio e normalización para que alcance o papel que lle corresponde na nosa sociedade e poida medirse en pé de igualdade coa outra lingua oficial: o castelán.

Saber galego é usalo non impide o uso e coñecemento doutros idiomas: castelán, inglés, francés, etc, fenómeno que tamén se dá nas sociedades europeas máis avanzadas con idioma de seu (Dinamarca, Holanda, Suecia, etc).

A ignorancia, a intransixencia ou os prexuízos dalgunhas minorías radicalizadas na súa antigaleguedade están a levan-

tar un falso enfrentamento na nosa terra que nos divide e debilita cando deberiamos saber encontrar camiños de ilusión colectiva. A lingua é unha bandeira de unidade, autoestima e liberdade á que non renunciaremos.

FINANCIAN ESTE ANUNCIO UN COLECTIVO DE PAIS GALEGOS, CO SEU DIÑEIRO, QUE QUEREN UNHA GALICIA SEN COMPLEXOS E CAPAZ DE ASUMIR, DENDE ELA MESMA, O SEU PROPIO FUTURO. ¡AVANCEMOS NA DIGNIFICACIÓN E USO DO NOSO IDIOMA! ¡ÚNETE A NOS!

(Aparecido na prensa galega o 20 de marzo de 1988)

PEDAGOGOS A FAVOR DO GALEGO

"A Asociación Galega de Pedagogos quere facer pública a súa máis enérxica protesta diante da agresión que, unha vez máis, ven de sufrilo noso idioma por parte do Goberno central.

Unha vez recorrida a normativa que decretaba o deber de coñece-lo galego por parte de tódolos cidadáns deste país, preténdese agora impedi-la entrada en vigor da Orde da Consellería de Educación do 30 de agosto pasado, que constituía unha primeira medida, aínda que insuficiente cara á normalización do galego no ensino. Medida insuficiente, e que ademais non chegou a poñerse en práctica máis ca nun número moi cativo de centros, circunstancia esta que fai aínda máis incomprendible o celo do Goberno central para opoñerse á normativa.

Nós, como pedagogos comprometidos con este país, que é o noso, entendemos que o idioma galego ha de estar presente no sistema de ensino non só como unha asignatura máis, cal se tratase dunha lingua extranxeira, senón que, pola contra, ha de converterse no idioma instrumental progresivamente dominante nas relacións escolares. Ou o que é o mesmo, apostamos decididamente por unha normalización plena do idioma propio e xenuino de Galicia en tódolos ámbitos de expresión, entre os que se encontra, obviamente o sistema de ensino".

(María Dolores Candedo, Vicepresidenta da Asociación Galega de Pedagogos, en LA VOZ DE GALICIA, 14 de xaneiro de 1988)

FRANCESCO TONUCCI EN GALICIA

"O pedagogo italiano Francesco Tonucci estivo en Galicia, invitado por NOVA ESCOLA GALEGA. Pronunciou tres conferencias e volveu á Roma dos seus experi-

mentos. Na vangarda dos movementos de renovación pedagóxica, este home que non entende a escola se non é como medio de investigación, tenta localiza-los defectos das aulas na mirada dos nenos que a padecen. (...)

Francesco Tomucci nas súas intervencións mostrouse contrario á idea de modifica-lo mundo educativo a base de leis "progres". "Creo que este é un perigo das democracias febles, como a española ou a italiana... Italia ten hoxe as leis máis progresistas, pero tamén a praxe educativa máis anticuada. Teñen que se-los mestres os que pidan as leis".

P.—Despois de tantos anos convertindo as aulas en algo semellante a un laboratorio de experimentacións, ¿cre que a escola tradicional morreu?

R.—A miña hipótese de partida, actualmente, é que na escola non paga a pena ensinar. Rematou o tempo do ensino porque xa non produce aprendizaxe. Revisando e relendo a historia da escola chégase a esta conclusión. Ata agora aprenderon os nenos que tiñan medios propios, unha familia rica que era capaz de coidalos. Na escola ensínase para todos, pero só aprenden uns poucos. Isto significa que algo non funciona a pesar de que as nosas Constitucións digan que todos somos iguais diante da lei. Esa é unha das misións da democracia, facer chegar esa afirmación onde ten que chegar, ós nenos.

P.—¿Superouse a análise marxista que inspirou os máis importantes movementos de renovación pedagóxica?

R.—Os movementos de renovación pedagóxica son progresistas pero non creo que se poida xeralizar calificándoos de marxistas. Só parten do marxismo. A reforma da escola pasa por un camiño máis complexo ca non a vía política dunha dirección ideolóxica."

(en DIARIO DE GALICIA, 13 marzo 1988)

O ENSINO EN CONFLICTO

"Resulta preocupante o nivel de conflictividade, laboral e profesional, que se rexistra no sector do ensino.

Periodicamente, os ensinantes prantexan, unha e outra vez, as súas reivindicacións, cunha reiteración que mesmo lles coloca fronte á opinión pública, sobre todo fronte a unha grande cantidade de pais ós que lles preocupa fundamentalmente que os seus fillos estean na escola, deixando nun segundo plano outros problemas como os da calidade do ensino que reciben.

E resulta preocupante este perpetuo goteo reivindicativo, que tódolos cursos merma en varias semanas o período realmente lectivo, porque elo significa que algo falla na estrutura do sistema educativo, que os problemas se parchean en lugar de resolverse, coa consecuencia de que en calquera momento voltan a xurdir. (...)

As dúas actitudes, a dos profesores e a dos estudantes, reflexan unha mesma realidade: a falta de sensibilidade dos que gobernan para considera-la educación como unha tarefa básica no artellamento dun país que se debería querer máis libre e creativo.

Esa falta de sensibilidade, por outra banda, é tanto máis criticable no caso da nosa comunidade autónoma, na que goberna unha coalición con compoñentes socialdemócratas, o que debería ter como consecuencia unha maior preocupación polos servizos públicos e polos asuntos de fonda repercusión social. Non cabe dúbida de que a educación é un deses asuntos, ós que se debería adicar máis recursos, se se desexa contar cunha cidadanía máis informada, e por tanto máis libre, e máis preparada para iniciativas creadoras que permitan troca-lo rumbo dun país que quedou atrancado por dificultades e insuficiencias históricas. (...)"

(Editorial do DIARIO DE GALICIA, 17 marzo 1988)

OS "PROFES", JEÑEN RAZON

"Un cuarto millón de mestres facendo novillos, por razóns xustas, deixan os fogares desordenados, as fábricas con absentismo. Muda a paisaxe rural e urbana. Por que os mestres non só teñen a misión platónica de dar ó corpo e á alma dos infantes toda a beleza da que son susceptibles. Ademais, como recoñece un ilustre sociólogo, a paz urbana necesítalles. Sen eles, que son unha mestura de policías de menores, e de servizo doméstico, a España adulta non pode traballar, as cidades son inviables e os pais e as nais chegan a cotas máis altas de frustración das normais.

Os mestres pois non son os encargados de perfeccionar a través da instrución ós seus alumnos. Tamén actúan como custodios ou gardáns desa tropa infernal que é a infancia. (...)

Secundan a folga tan numeroso número de ensinantes non porque como di o sermoneador da mañá teña "unha abusiva inclinación á folga", senón porque piden os mesmos soldos có resto dos funcionarios da súa categoría. O que ninguén se explica é por que un pedagogo ten que ser peor tratado cun empregado. Hai unha coartada administrativa. Segundo o Goberno, se se producira a equiparación dos 270.000 mestres co resto de funcionarios, o Ministerio tería que sacar dos presupostos miles de millóns de pesetas máis. Estás tolo, Maravall, diranlle no consello, ¡Co que necesitamos para avións! Piden redución de xornada, creación dun marco xurídico para resolve-la súa indefensión e responsabilidade civil.

Se houbese folgas xustas e inxustas, esta sería das máis xustas. O sistema edu-

cativo español está plagado de inxusticias. Van ó paro por razóns máis urxentes e poderosas cós xuices ou os carteiros. O seu berro vén de hai séculos (...)

Cando chegaron os socialistas pensábase que alomenos dignificarían unha das profesións máis nobres do mundo. Tampouco iso mudaron. Os mestres tiveron que botarse á rúa para dicir ó Goberno que a súa política educativa —dar máis cartos que nunca ós bispos, almacenar xoves, botar calderilla das ventanas do Ministerio cada vez que hai “coxosmantecas”, converter ós mestres en coidadores mal pagados— non é aceptada. Os profesores teñen razón.”

(Editorial de EL INDEPENDIENTE, 13 de marzo de 1988)

REBELIÓN NAS AULAS

Nos últimos tempos asistimos, ou alomenos iso parece, a un fenómeno que empeza a preocupar ós claustros de profesores: a explosión de conflictividade nos centros escolares. (...) Agora atopámonos cunha conflictividade de tipo individual que non cuestiona as características básicas do sistema educativo, pero que si se manifesta *en contra* de principios, ata agora considerados esenciais, do sistema escolar.

O carácter *marxinal*, nihilista, desa protesta, se é que acada esa categoría, é a que nos desconcerta a todos, fundamentalmente os profesores. Se souberamos con claridade contra que protestan os alumnos que disparan nas aulas, que ameazan ós profesores, que realizan debuxos obscenos, xeneraríamos mecanismos de autodefensa que, cando menos, puidesen restablece-lo equilibrio e a paz nas aulas. Pero esa é, precisamente, a característica dos incidentes que ultimamente se producen nas aulas: a ruptura do consenso no que tradicionalmente se moveron as relacións entre os estamentos escolares. Os nosos alumnos non recoñecen a autoridade no centro escolar non cuestionan a lexitimidade de que o poder resida nos profesores, simplemente ignóranos e non o recoñecen. (...)

Non pode sorprendernos que moitos dos nosos alumnos, uns de forma máis explícita ca outros, non respeten as regras tradicionais de xogo precisamente por iso, por ser tradicionais: nos últimos dez anos confluiron no noso país cambios de gran magnitude, como o establecemento dun sistema político democrático e, a súa vez, o cuestionamento dos valores sociais imperantes. Pero, pola contra, nas nosas aulas o ritmo do cambio foi máis lento e, por tanto, é máis doado que nelas se manifeste ese desfase. As actitudes de desencanto, de pasotismo, de desilusión que moitos xoves manifestan teñen o seu reflexo na vida escolar, que xira ó redor duns valores e uns

costumes que chocan coas súas realidades máis inmediatas. Non facer caso ó profesor, cuestionalo, rebelarse fronte a súa autoridade, non son senón manifestacións lóxicas dunha escala de valores que non é a que a escola pretende establecer e transmitir.

Quen tivemos sempre o privilexio de actuar como xuíz e parte nos conflitos, quen dictamos sentencias atendendo exclusivamente ó mantemento do sacrosanto principio do *orde* atopámonos inermes diante dun marco lexislativo que elimina ditas facultades e que establece mecanismos democráticos de sanción. Mentres que en conflitos civís, penais e mercantís suponse a presunción de inocencia, na escola non se recoñece tal dereito ós alumnos. Claro, que os profesores caracterizámonos pola paciencia, por querer evitar conflitos, pero tamén debemos recoñecer que, en última instancia, reservámonos-lo dereito de asumir *dictatorialmente* o mando. Cantos de nós indignámonos diante da represión indiscriminada, desproporcionada e brutal que diferentes Gobernos exercen cos seus gobernados, pero, polo contrario, reclaman máis man dura para cos alumnos que, en moitos casos, tan só demostran unha total falta de gusto estético, unha inquerandanza propia da súa idade e uns modais acordes coa súa situación social e cultural (...)

(Pablo Villalaín García, en COMUNIDAD ESCOLAR, 16 marzo 1988)

O ENSINO DA RELIXIÓN

“Na carta de Alfonso Rodríguez publicada no n.º 332 de A NOSA TERRA calificada de esaxerado a G.L.T. onde di “*misas nos recreos, confesións nas aulas e coaccións de feito contra a elección de ética*”.

Pois, Sr. Afonso Rodríguez, eu podo afirmarlle que no colexio onde eu traballo téñense dito misas, non en horas de recreo, senón en propias horas de clase. E conste que non falo de tempos anteriores á Constitución.

Nun colexio moi preto daquí, feito de novo e inaugurado, no curso 79-80, fíxose capela, e úsase con bastante frecuencia.

Tamén é certo que, onde eu traballo, cando entramos pola mañá, forman os nenos en dúas ringleiras no corredor, eles rezando e eu coa boca pechada, unha compañeira dixome “*debes rezar porque os nenos copian*”.

Outro día que lle expuxen a unha compañeira que non se debía rezar daquela maneira, ela respostoume “*¿E logo que van facer, non serán uns bichos?*”

Outro día chámame a atención o Director porque eu non me encargaba de recolle-la recadación do Domund, etc.

Neste curso máis da cuarta parte dos meus alumnos nin rezan no corredor

nin estudian a relixión católica como asignatura. Entre todo o alumnado do colexio non se atopan outros tantos que fagan o mesmo. ¿Será casualidade?”

(M. Veiga Redondo, en A NOSA TERRA, n.º 334, 25 de febreiro de 1988)

OS CONCELLOS ORGANIZADORES DA MOSTRA DE TEATRO INFANTIL DE GALICIA CONTRA A CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, POR DAR UNHA SUBVENCIÓN IRREGULAR.

“Os Concellos organizadores de V Mostra de Teatro Infantil de Galicia denuncian irregularidades da Consellería de Educación na concesión de subvencións. Representantes de sete concellos da zona de Ferrol aseguraron onte en Santiago que a Consellería propúxolles desviar 500.000 pesetas do presuposto adicado á normalización lingüística, para unha subvención que segundo os organizadores tiña que partir da Dirección Xeral de Ensino Básico.

Os organizadores da mostra mantiveron unha primeira entrevista co titular de Educación, Javier Suárez Vence, na que, segundo afirmaron, fóronlles aceptadas tódalas propostas. Pedían, ademais dunha axuda de medio millón de pesetas que engadir a outras da Consellería de Cultura e doutros organismos, que Educación lles facilitase dous profesores para substituír a dous dos responsables da organización durante os días da mostra. Tamén solicitaron que se lles facilitase transporte para levar ós escolares da comarca ata Mugar dos, pobo no que se celebra a quinta edición da mostra de teatro infantil.

Os responsables dos concellos organizadores, gobernados na súa maioría pola esquerda nacionalista e por Alianza Popular, decidiron rexeita-la subvención cando comprobaron sorprendidos que a Consellería canalizaba a axuda a través da Dirección Xeral de Política Lingüística á vez que se baseaba nunha orde que aínda non saíra publicada no Diario Oficial de Galicia.

Tralo rexeitamento dos sete concellos dunha subvención que suporía, ó seu xuicio, un fraude público, á Consellería de Educación parece resultarlle imposible, segundo afirmou un dos representantes, atopar dous mestres que substitúan durante uns días ós organizadores e dispór de transporte para os escolares. A decisión de Suárez Vence de non facilita-lo transporte pon en perigo a celebración da presente edición da mostra, xa que a maioría dos escolares da zona non se poderán desprazar ata o lugar das representacións.”

(en EL FARO DE VIGO, 19 de marzo de 1988)

Lexislación

Lexislación Educativa Novembro 87-Abril 88

PRAZAS DE PROFESORADO EN ESCOLAS ANEXAS

Decreto 419/1.987, do 26 de novembro, polo que se regula o réxime de provisión de prazas de profesorado nos colexios públicos de prácticas anexos ás Escolas Universitarias do Profesorado de Educación Xeral Básica no ámbito da Comunidade autónoma de Galicia.

D.O.G. n.º 229,27 novembro 1987.

Orde do 30 de novembro de 1987 pola que se modifica o réxime de provisión dos colexios públicos de prácticas da Comunidade autónoma de Galicia.

D.O.G. n.º 23, 4 febreiro 1987.

AXUDAS A FEDERACIÓNS DE APAS

Orde do 19 de novembro de 1987, pola que se convocan axudas para financiar actividades das asociacións, federacións e confederacións de pais de alumnos.

D.O.G. n.º 233,3 decembro 1987.

INSTRUCCIÓNS RÉXIME DE CONCERTOS

Orde do 25 de novembro de 1987, pola que se dan instrucións sobre réxime de concertos educativos para o curso 1987-88.

D.O.G. n.º 242, 17 decembro de 1987.

XORNADA ÚNICA

Resolución de 30 de novembro de 1987, da Dirección Xeral de Educación Básica, pola que se autoriza con carácter experimental a implantación da xornada lectiva en sesión única en centros de Preescolar e EXB de Galicia.

D.O.G. n.º 247, 24 decembro de 1987.

ASOCIACIÓNS DE ALUMNOS

Decreto 466/1987, do 17 de decembro, polo que se regulan as asociacións de Alumnos.

D.O.G. n.º 1, 4 xaneiro 1988.

ESTRUCTURA ORGÁNICA DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN

Decreto 468/1987, de 17 de decembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

D.O.G. n.º 2, 5 xaneiro 1988.

Orde do 17 de febreiro de 1988, pola que se desenvolve a estrutura orgánica dos servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

D.O.G. n.º 37, 24 febreiro 1988.

DEBATE SOBRE A REFORMA

Orde do 11 de decembro de 1987, pola que se convocan axudas para a organización de reunións de debate sobre o proxecto para a reforma do ensino.

D.O.G. n.º 3, 7 xaneiro 1988.

XUSTIFICACIÓN GASTOS DE FUNCIONAMENTO

Orde do 12 de xaneiro de 1988, pola que se regula a aprobación e xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes públicos de niveis non universitarios.

D.O.G. n.º 13, 21 xaneiro 1988.

AXUDAS PARA A PROMOCIÓN DA LINGUA GALEGA

Orde do 19 de xaneiro de 1988, polo que se regula a concesión de subvencións a persoas físicas e xurídicas, sen ánimo de lucro, para a organización de congresos, xornadas e simposios que promocionen a lingua e literatura galegas.

D.O.G. n.º 36, 23 de febreiro 1988.

NO MESMO D.O.G. axudas para a realización de cursos de lingua galega, traballos e programas relacionados coa investigación científica da lingua e outras.

ESCOLAS VIAXEIRAS

Orde de 18 de febreiro de 1988, pola que se convocan axudas para a realización de Escolas Viaxeiras durante o ano 1988.

D.O.G. n.º 42, 2 marzo 1988.

SEMINARIOS PERMANENTES

Orde do 3 de febreiro de 1988, pola que se regula a constitución de seminarios permanentes de profesores no contexto da reforma educativa.

D.O.G. n.º 44, 4 marzo 1988.

Resolución do 7 de marzo de 1988, das Direccións Xerais de Educación Básica e Ensinanzas Medias, pola que se establece o procedemento para a constitución e financiamento de seminarios permanentes de profesores no contexto da reforma educativa.

D.O.G. n.º 67, 11 abril 1988.

CONSELLOS ESCOLARES DE GALICIA

Decreto 44/1988, do 11 de febreiro, polo que se regulan o Consello Escolar de Galicia, os Consellos Escolares territoriais e municipais, en desenvolvemento da Lei 3/1986, do 18 de decembro, de Consellos Escolares de Galicia.

D.O.G. n.º 49, 11 marzo 1988.

APLICACIÓN DA LEI DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Orde do 1 de marzo de 1988, 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. 17 de setembro).

D.O.G. n.º 52, 16 marzo 1988.

AMPLIACIÓN PLAN EXPERIMENTAL DE INTEGRACIÓN

Orde do 22 de febreiro de 1988, pola que se amplia o ámbito de aplicación do plan experimental de integración de alumnos con minusvalías en centros ordinarios para o curso 1988-89 na Comunidade Autónoma.

D.O.G. n.º 53, 17 marzo 1988.

COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS

Decreto 63/1988, do 17 de marzo, sobre constitución de colexios públicos rurais agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar.

D.O.G. n.º 66, 8 abril 1988.

l i b r o s

César COLL. *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*. Ed. Laia. Cuadernos de Pedagogía, 177 pp. Barcelona 1987.

A oportunidade da presentación desde libro ven xustificada polo proceso de debate que, no calendario do MEC, sería a partir do próximo curso, referido ó deseño curricular do ensino obrigatorio.

Atopámonos diante do que sería unha xustificación teórica, baseada en conceptos psicolóxicos pedagóxicos de diversas teorías e autores que C. Coll considera como os máis axeitados neste intre de desenvolvemento da psicoloxía da educación.

Isto permítelle respostar ás catro preguntas que un Deseño Curricular debe resolver: ¿que ensinar?, ¿cando ensinar? e ¿que, como e cando avaliar? A partir desta xustificación, o autor vai facendo progresivas eleccións que lle permitirán defini-los conceptos en base ós que se estruturaría e concretizaría o Deseño Curricular.

A primeira das cuestións que se pretende resolver é o concepto de educación. Despois de revisa-los conceptos de educación que se derivarían das teorías da aprendizaxe conductuais e do enfoque cognitivo-evolutivo, Coll opta polo derivado do enfoque que engade a estes dous o componente cultural, e que entende a educación como unha serie de actividades encamiñadas a que os membros dun grupo adquiran a experiencia social acumulada e culturalmente organizada.

Produce unha boa impresión a amplitude de enfoques que manexa o autor para elabora-la súa proposta de Deseño Curricular (DC): tales como a teoría xenética de Piaget, a teoría de actividade dos soviéticos Vigotsky, Luria e Leontiev, os planteamentos da psicoloxía cultural de M. Cole e colaboradores, as teorías de aprendizaxe significativa verbal de Ausubel e as de asimilación de Mayer, as dos esquemas de Anderson e Norman e a da elaboración de Merrill.

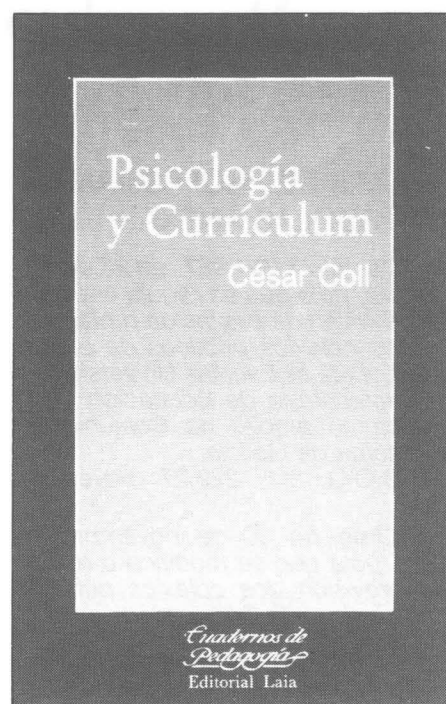
A primeira toma de postura decántase por un Currículum aberto fronte a outro pechado, nun dos apartados da súa argumentación, ó meu parecer, abordado cunha menor profundidade.

A partir de aí entra a definir

dos diferentes xeitos de entende-los obxectivos educativos, isto é, a partir dos resultados esperados nun proceso de aprendizaxe, das actividades do mesmo, ou dos contidos. A súa conclusión apunta a que esta definición das intencións educativas debe facerse en termos dos procesos cognoscitivos implícitos e dos contidos do ensino, tendo en conta o seu carácter lóxico-científico e psicolóxico.

Despois desta análise aborda a temática da organización e secuenciación das intencións educativas. Cecais este apartado e o que presenta un coidado máis rigoroso e extensivo polo autor. Parte das aportacións de Gagne respecto da análise de tarefas e a aprendizaxe acumulativa, por unha banda, e da análise de contidos de Ausubel e colaboradores, pola outra. Nesta mesma liña analiza as aportacións de Reigeluth e Merrill. Como conclusión de todo isto é a súa proposta da organización do Currículum, que comprendería: Uns Obxectivos Xerais de Área, que a súa vez terían uns bloques de contido de área e uns obxectivos terminais, o que correspondería o Deseño Curricular Base, e sería o primeiro nivel de concreción do currículo; estes serían a base da secuenciación inter-ciclos. Nun segundo nivel de concreción do DC establece a análise e secuenciación dos bloques de contidos máis detallada nuns obxectivos de nivel, curso ou crédito, que serían os elementos de secuenciación inter-niveis. Deste derivaríanse as Unidades Didácticas de contido e mailos Obxectivos Didácticos.

A terceira das cuestións que resolve é a referida á metodoloxía do ensino que se propón. As reflexións previas que fai o autor levan a pronunciarse pola necesidade de renunciar a un método único de ensino aplicable a tódolos alumnos; para subsanar isto propón unha serie de principios relativos á individualización do ensino que debe incluír todo DC. Outros principios derívanse das teorías constructivistas e do principio da globalización. O autor considera que os componentes instrucionais deben figurar no DC xunto ós obxec-



ción constructivista da aprendizaxe escolar.

Entende o primeiro nivel de concreción como orientacións didácticas que dean criterios para deseñar actividades de ensinanza/aprendizaxe con alto valor educativo.

O problema final que ten que resolve-lo DC é a avaliación. A proposta de C. Coll concrétese en contemplar tres xeitos de avaliación: inicial, formativa e sumativa, concretando a que aspectos referirase cada unha, cando debe facerse e que instrumentos utilizaría.

Recapitulando o exposto ata aquí, Coll fai unha concreción dun modelo de Currículum para o ensino obrigatorio. Fai unha concreción das opcións e principios fundamentais no que se basearía, na que destacan a concepción constructivista da aprendizaxe escolar, baseada esta na realización de aprendizaxes significativas, funcionais e que operan coa memorización comprensiva. Outro principio importante, tamén derivado desta concepción, referida ós aspectos instrucionais é que a finalidade do proceso de aprendizaxe é que o alumno poda realizar aprendizaxes significativas por si mesmo. Ademais propón os principios de globaliza-

rida a concreción do que se entende por bloques de contidos que serían os: conceptos, principios, procedementos, valores e actitudes, e do xeito como se formularían os obxectivos según a que tipo de contidos nos refiramos. Outro aspecto destacable é o xeito de organiza-los distintos tipos de contidos, así propón no caso dos conceptos facelo según relacións de subordinación, supraordenación e coordinación, según as relacións de covariación, causa efecto e prescriptivas, e no caso dos procedementos según as relacións de orde e decisión, e por último no caso das normas, valores e actitudes, polas relacións de preeminencia ou prioridade.

O tratamento das Necesidades Educativas Especiais dos alumnos merece para Coll incluír xunto o DC de cada orientacións, procedementos e estratexias para identificalas e para elaborar Proxectos de Desenvolvemento Individualizados, e exemplos dos mesmos, así como unha tipoloxía e descrición detallada

das necesidades educativas especiais máis comúns no ciclo.

O remate da súa exposición recolle unha serie de interesantes actuacións que propón para facer da reforma curricular algo real e non unha reforma só burocrática. Estas serían unha formación inicial e permanente dos mestres que contemple a análise e discusión do DC. A potenciación e promoción da realización de experiencias que en base ó DC Base desenvolven proxectos pedagóxicos de centro, tratamentos de necesidades educativas especiais, e materiais didácticos e instrumentos de intervención pedagóxica.

Cecais o aspecto máis escuro e que, ó meu parecer, ten un insuficiente tratamento tanto na súa definición conceptual, como na súa concreción na proposta de modelo curricular é o referido ó chamado segundo nivel de concreción.

Aínda que non sexa esta obra tal vez o lugar axeitado para isto, da lectura da mesma despréndese a necesi-

dade de confrontar se as opcións que toma o autor son as únicas que teñen hoxe por hoxe un desenvolvemento amplo para poder facer unha proposta de modelo curricular. Ademais da xa reseñada apreciación acerca da fundamentación exposta para optar por un currículo aberto, cómpre, penso, plantexarse os custos e as posibilidades de levar adiante un currículo destas características a partir de desenvolvemento da práctica pedagóxica pechada nuns únicos e concretos obxectivos, que nin sequera foi capaz de funcionar entorno a uns obxectivos mínimos que a propia lei contemplaba.

De tódolos xeitos, parece un punto de partida, necesario para iniciar unha reforma curricular seria, e ademais unha obra coherente en si mesma, polo que é importante agradecer ó autor o esforzo feito.

José Ramón Lago Martínez.



Cipriano Luis. JIMENEZ CASAS et ali. (Equipo Multiprofesional do Centro de Educación especial Menela). *As voces de mármore. Autismo e psicoses infantís en Galicia*. Edicións Xerais de Galicia. 223 pp. Vigo 1988.

Atopámonos diante dun libro de fermoso título que evoca a soedade do ser e o sinsentido, no que os seus autores escriben sobre algo tan complexo e moitas veces descoñecido como é o autismo e a psicose infantil.

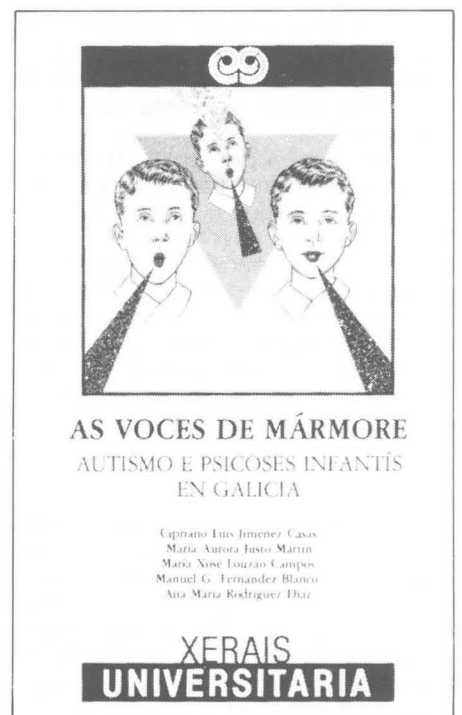
Os autores falan da súa práctica diaria, das súas limitacións, angurias e gratificacións que nos axudan a situarnos, posicionarnos e sobre todo a "saber" algo máis sobre estes nenos esquecidos moitas veces máis alá da institución.

É grato, ver aparecer este traballo feito polo Equipo Multiprofesional do Centro de Educación Especial "Menela", pioneiro no tratamento de nenos gravemente afectados en Galicia.

Desde a miña posición, fóra do marco institucional, vou a reseña-los distintos aspectos do texto. Creo neces-

cesario suliñar, valora-la recopilación e reflexión teórica feita, na que se presentan diversas concepcións e xeitos da abordaxe terapéutica do autismo e psicoses infantís pero anodadas e encadradas dentro do marco teórico psicoanalítico. Faise un percorrido pola obra de: M. Mahler, D. Metzger, E. Tustin, R. Mises exponendo dun xeito claro as respectivas aportacións tanto teóricas como terapéuticas, clasificacións do autismo, diagnóstico diferencial, explicación de conceptos...

Complétase a exposición teórica coa presentación dos casos clínicos abordados no centro "Menela", nos que se intenta, como din os autores: "completar a nosa teoría clínica de referencia coa ilustración práctica de algúns casos". Dáse conta, na práctica de conceptos, moitos lacanianos, como son: forclusión do nome



do pai, causa do desexo, desexo da nai...

Prosigue o libro facendo referencia á familia do neno autista, á importancia do seu estudio e da súa "escoita" para aqueles que traballan con nenos e, sobre todo, cos destas características, abordan tamén as posibles formas de traballo cos pais, a necesidade de facelo, sempre desde a propia experiencia vivida no centro.

Remata o libro contando as vicisitudes e experiencias do centro, presentan os plantexamentos teóricos iniciais, a súa evolución, as súas dúbidas e abre interrogantes, algúns sen resposta aínda, que non só afectan ós membros do equipo de "Manela", senón tamén a todos aqueles que traballamos no campo da saúde mental e/ou da educación especial. De todos estes un é especialmente significativo que xira entorno ó futuro

destes nenos (psicóticos, autistas ou nenos cunha personalidade gravemente afectada): a necesidade de conquistar un "lugar para vivir", de acollida fóra do marco da institución psiquiátrica.

Reseñar e felicita-la abordaxe da edición dun libro destas características e temática nunha editorial en galego.

M.^a Isabel Alonso Martín.



J.M.^a QUINTANA Investigación Participativa. Educación de Adultos. Narcea. Madrid, 1986. p. 288.

A presente obra que coordena o profesor Quintana recolle un conxunto de comunicacións que foron instrumento de traballo no Vº Seminario Internacional de Investigación Participativa celebrado en Barcelona (outubro, 1985).

O primeiro que resalta nesta obra que ten como subtítulo "*Educación de adultos*" é o novo enfoque que se ofrece sobre a educación dos adultos. Baixo este término pensábase ordinariamente na Educación Permanente de adultos que realizan persoas maiores que non puideron completa-los seus estudos básicos. Trátase dunha forma de educación compensatoria para sectores de poboación que teñen así esta segunda oportunidade.

Sen embargo hoxe o termo "educación de adultos" aparece cunha nova dimensión e incluso con outros nomes "desenvolvemento comunitario", "participación comunitaria", "desenvolvemento rexional". Precisamente en base a estas novas orientacións a obra preséntase co título de "*investigación Participativa*" en canto metodoloxía que pode promoverlo desenvolvemento comunitario.

A base institucional desta nova orientación nace no *Consello Internacional de Educación de Adultos (ICAE)* radicado en Canadá e creado en 1973. En Europa a súa primeira organización data de 1980. Desde entón celebráronse cinco Seminarios. O último en Barcelona (1985) convocado pola Universidade Autónoma de Barcelona. En 1984 en Pozzuoli efectuouse unha división de gru-

po europeo en dous subgrupos: Europa septentrional e Europa meridional.

A presente obra, trala presentación do profesor Quintana e o seu traballo sobre "*La investigación participativa. La red Sud-europea de I.P.*", estrutúrase en cinco apartados: o primeiro adicado ós principios teóricos da Educación de Adultos. Recolle sete traballos de diferentes autores centrándose nos temas da Investigación Participativa, Andragoxia e cultura como reconstrucción comunitaria e perspectiva autoeducativa.

A segunda parte recolle experiencias concretas: italianas (4) adicadas ó Servicio de Didáctica Territorial (área Flegrea); proxecto Ulises (Arezzo); as funcións dos concellos en proxectos de I.P. e o servicio Intermunicipal de audiovisuais. Experiencias gregas (2) sobre a investigación participativa e o estado de emerxencia na rexión mineira de Ptolomaida. Portugal (2) nun proxecto de intervención educativa nun barrio popular de Lisboa e a formación e investigación -acción participativa para o desenvolvemento. Canadá (1) presentou o caso de Port-Cartier e finalmente Tomás Díaz recolle, no caso español, a experiencias das escolas campesinas como instrumento de creación social no medio rural.

O terceiro apartado está referido á formación dos axentes para o desenvolvemento comunitario. O apartado cuarto co título xenérico de *Educación de adultos* recolle aportacións de diversos comunicantes españois que inciden sobre o desen-

volvemento comunitario e a promoción da muller, experiencias educativas en institucións penitenciarias ou extensión universitaria, concluíndo cos modelos non formais de educación de adultos. *A educación de adultos en diversos países* -último apartado- expón traballos e consideracións sobre a situación, estruturación, organización, lexislación da educación de adultos nalgúns países participantes neste Seminario (Grecia, Polonia, Checoslovaquia, Bélxica...).

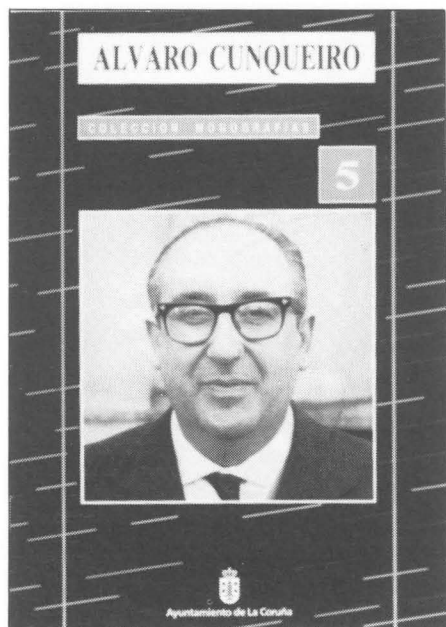
A obra, dentro da unidade temática (teórico-práctica) e perspectiva metodoloxica, ofrece un material informativo actualizado dos marcos tanto teóricos como experiencias e pautas nas que hoxe se traballa nesta nova interpretación da educación de adultos. A pesar dos esforzos das campañas de alfabetización atopámonos con dous millóns de analfabetos absolutos que non saben ler nin escribir e once millóns de persoas analfabetas funcionais que a pesar de posuí-los coñecementos instrumentais básicos non poden interpretar e participar activamente nas actividades e iniciativas comunitarias.

A publicación do *Libro Blanco de Educación de adultos*, por parte do Ministerio de Educación (1986) e o anuncio da Lei de regulamento dese ámbito educativo debe pór en marcha un proxecto global que reorganice e dinamice a educación de adultos dentro das novas orientacións pedagóxicas que hoxe se albisca e das que esta obra é unha interesante aportación.

Agustín Requejo Osorio.

outros materiais

CONCELLO DA CORUÑA



O Servicio Municipal de Educación do Concello da Coruña continúa a edición das súas magníficas liñas de publicación.

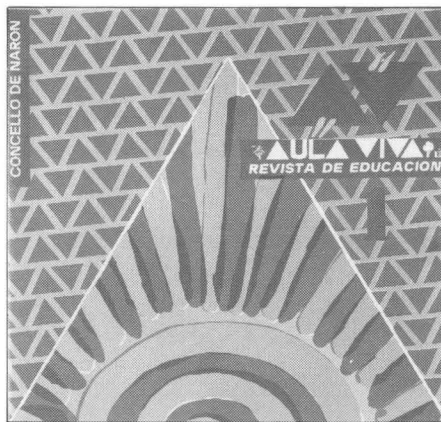
Acaba de aparecer-lo número seis de *Papeles de Literatura Infantil*, publicación do Seminario Literatura Infantil.

Tamén o número 5 da Colección "*Descubrir Coruña*", adicado desta volta *As árbores do xardín de Méndez Núñez*.

A monografía adicada a *Álvaro Cunqueiro*, da que é autor o noso compañeiro Miguel Vázquez Freire.

Destacan en tódalas publicacións o esmerado de cada unha das edicións. A nosa noraboa.

CONCELLO DE NARÓN

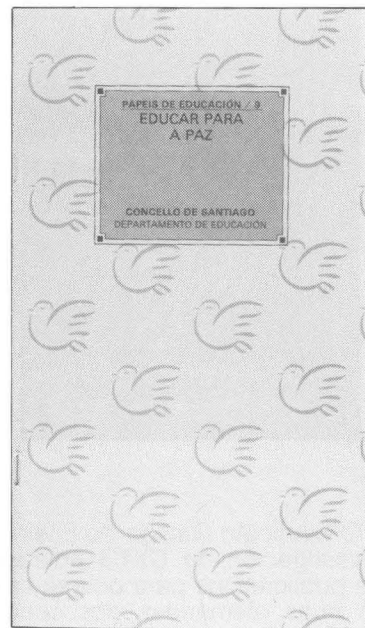


Recíbimo-lo número 1 de *Aula Viva, Revista de Educación*, publicación editada polo Concello de Narón. Pretende como se di na presentación poñe-lo dedo na chaga dos problemas educativos para que sexan sometidos a debate.

Corenta páxinas coidadosamente ilustradas onde se mestura información das actividades dos Servizos Socio-Pedagóxicos do Concello con informes sobre diversos temas.

O mesmo Concello envíanos tamén *Textos para a Paz*, onde se recollen os máis importantes textos internacionais sobre educación para a paz.

PAPEIS DE EDUCACIÓN



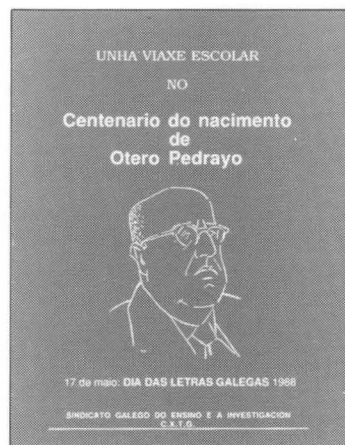
A colección de materiais didácticos *Papeis de Educación* que edita o Departamento de Educación do Concello de Santiago, ven de publica-lo seu número nove, adicado desta volta á *Educación para a Paz*.

Ó longo dos distintos títulos desta interesante e útil colección, distintos temas relacionados co uso didáctico do entorno de Santiago e outros con diversa información educativa, trátanse como material de consulta para profesores e alumnos. Os títulos publicados ata hoxe son:

1. O Parque da Alameda.
2. Os maíos.
3. O noso Concello.
4. ¿Ó remate do EXB que?
5. Guía para a organización dunha biblioteca escolar.
6. Zonas de interese natural de Santiago.
8. Breve introducción á micología.
9. Educación para a paz.

outros materiais

CXTG

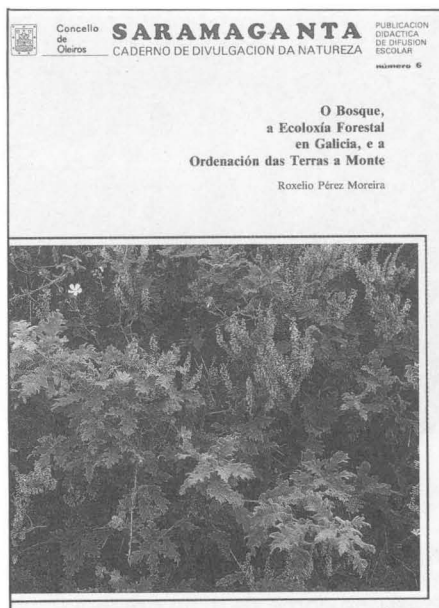


O Sindicato Galego do Ensino e a Investigación da CXTG envíanos dúas publicacións para que se celebren dúas efemérides nos centros escolares. *Por unha educación para a paz*, con motivo do 30 de xaneiro, Día Escolar pola Paz, e *Por unha educación non sexista*, con motivo do día 8 de marzo. Día internacional da muller traballadora.

RECURSOS-2

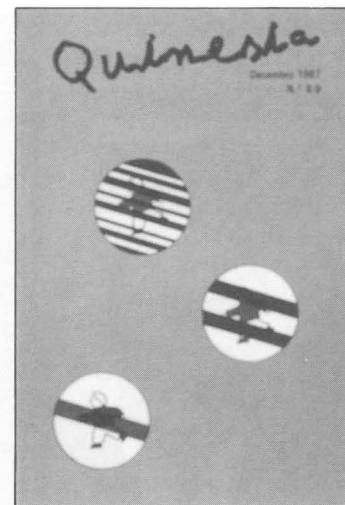
Os centros de recursos da provincia de Pontevedra acaban de publicar RECURSOS-2, adicado esta volta *As diapositivas*. Inclúense traballos como "Aprender a ver" (en torno á utilización dos medios audiovisuais), "O proxector" (indicacións sobre como utilizar e sacar maior partido ó proxector de diapositivas), "As diapositivas" (cualidades pedagóxicas, funcións didácticas, fórmulas de explotación, desenrolo dunha sesión), para completá-la publicación cunha "Unidade didáctica" e "Bibliografía" sobre o tema.

CONCELLO DE OLEIROS



Recibímo-lo número 6 de *SARAMAGANTA, Caderno de Divulgación da Natureza*, publicación do Concello de Oleiros. Este número está adicado a un traballo do profesor de Fisioloxía Vexetal Roxelio Pérez Moreira, sobre *o bosque, a ecoloxía forestal en Galicia e a ordenación das terras a monte*.

QUINESIA

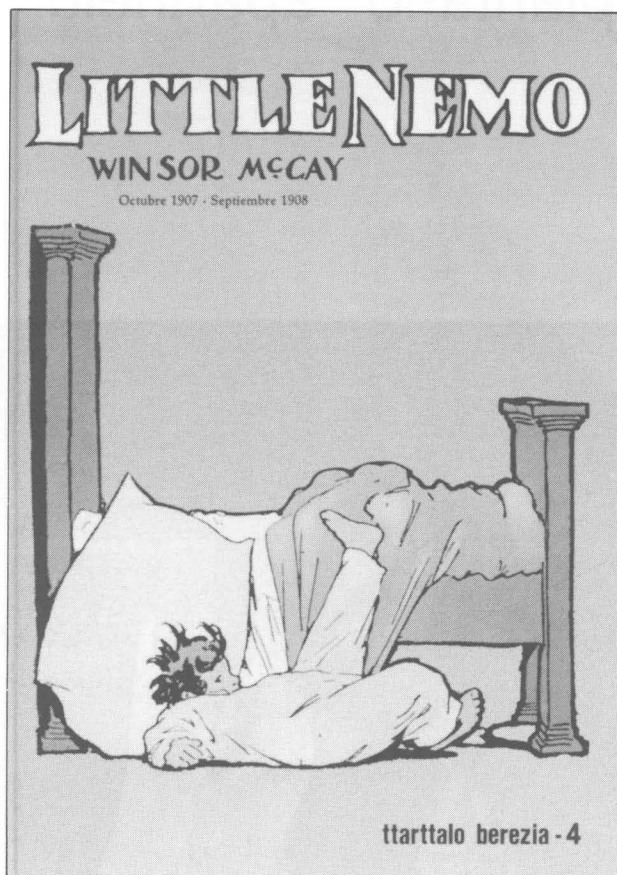


Recibímo-lo número 8-9 da revista QUINESIA, correspondente ó mes de decembro de 1987. Traballos de Juan Ignacio Pérez Méndez ("¿É a integración unha alternativa viable?"), J.R. Lago Martínez (Entrevista a Manuel Fernández Pérez), Luis Fernández Ríos ("O retraso mental medio: ¿E posible a súa prevención?") e Xesús Bouza ("Psicoloxía e escola").

REFORMA DO CICLO SUPERIOR

A Dirección Xeral de Educación Básica remítenos os dous últimos números de *A REFORMA DO CICLO SUPERIOR EN GALICIA*. Está adicado a recolle-lo material elaborado polos grupos que en Galicia estaban experimentando o ciclo superior de EXB. Se na primeira revista (aparecida no curso pasado) aparecían os obxectivos terminais de área e a súa temporalización, agora se publica a temporalización dos subobxectivos, sinalando os seus criterios de avaliación. O número 2 está adicado ás áreas de matemáticas, lingua española e lingua inglesa, e o número 3 ás áreas de experiencias (sociais e naturais).

Winsor Mc Cay: LITTLE NEMO
 (3 volumes; anúnciase a aparición dun cuarto volume)
 Col. Ttarttalo berezia, n.º 1,2,4,6. Editorial Ttarttalo, 1985. San Sebastián.



Xa se sabe que os cómics, como produto da industria da cultura, naceron case co noso século. E, sendo como foron, un novo xeito de narrar que foi construíndo paseniñamente a súa propia linguaxe, as súas propias convencións expresivas, parece case imposible que ó pouco tempo, xustamente no 1905, comezase a aparecer a que inda hoxe está considerada como unha das mellores series de cómics que se fixeran nunca: o *"Little Nemo in Slumberland"*, de Winsor Mc Cay. O seu soporte, como era corrente naqueles tempos, foron as páxinas dun xornal: xustamente o suplemento dominical do *New York Herald*. Pois ben, a que estamos a comentar aquí é unha nova edición deste cómic, aparentemente antigo, pero absolutamente mo-

derno e anovador. Esta edición recolle tódalas páxinas publicadas orixinariamente; inda que dividida en catro álbumes, secuenciados cronoloxicamente, todo o conxunto constitúe unha longa e única aventura. Isto non impide que cada álbum poida lerse ailladamente.

O argumento deste cómic é aparentemente sinxelo. Condicionado polo formato do xornal e pola periodicidade do mesmo, o americano Mc. Cay debuxaba cada semana unha páxina, sempre cunha estrutura moi semellante. Hai un neno —Little Nemo— que soña e a aventura que lle sucede no seu soño é o tema da historia. O soño sempre se corta, dun xeito brusco, nunha pequena viñeta final, que nos presenta a Nemo no momento de espertar.

Con este tema tan sinxelo Mc Cay desenrolou unha aventura moi complexa: a filla do Rei de Slumberland (o País dos Soños) está triste porque non ten con quen xogar. O Rei manda buscar a Nemo, por tódolos conductos imaxinables, pero o rapaz e a princesa tardarán moitísimo en atoparse. Nas primeiras semanas cada páxina era autoconclusiva, pero a partir da plana 20 xa continúan (é dicir, Nemo empeza o seu soño xusto onde o deixou o día anterior). E logo, xa coa Princesa e outros dous compañeiros, Nemo vive unha chea de aventuras.

Pero, ¿onde reside o engado deste cómic? Pois tanto no tema como na forma de contalo. No tema, as aventuras qu pasa Nemo nos seus soños, suxeitas ás regras lóxicas do inconsciente, son tan sorprendentes e imaxinativas que se dirían pensadas polo mismísimo Lewis Carroll. Aventuras que exploran ata o límite as posibilidades icónicas (Mc Cay era un debuxante excepcional) e as convencións narrativas do cómic. E na forma porque, adaptándose á perfección ás necesidades do tema (véxase a distribución das viñetas en cada páxina), nos sitúa nunhas propostas gráficas deslumbrantes, que son un engado para os ollos. As paisaxes oníricas de Slumberland son sinxelamente inesquencibles.

Son estes uns álbumes recomendables para tódalas idades, inda que o meirande proveito virá dos 9/10 anos en adiante. Só unha eiva ten esta edición case perfecta: os textos dos globos están escritos cunha letra miúda de máis, algo explicable se se pensa que as páxinas reproducen as planas dun xornal, bastante máis grandes. Así, ás veces a lectura non é doada de facer.

Hai que dicir, por último, que este Little Nemo axiña se ha converter nun personaxe popular; os estudos xaponeses responsables da meirande parte dos debuxos animados das TVs. occidentais andan a facer unha serie sobre o mesmo.

Agustín Fernández Paz.

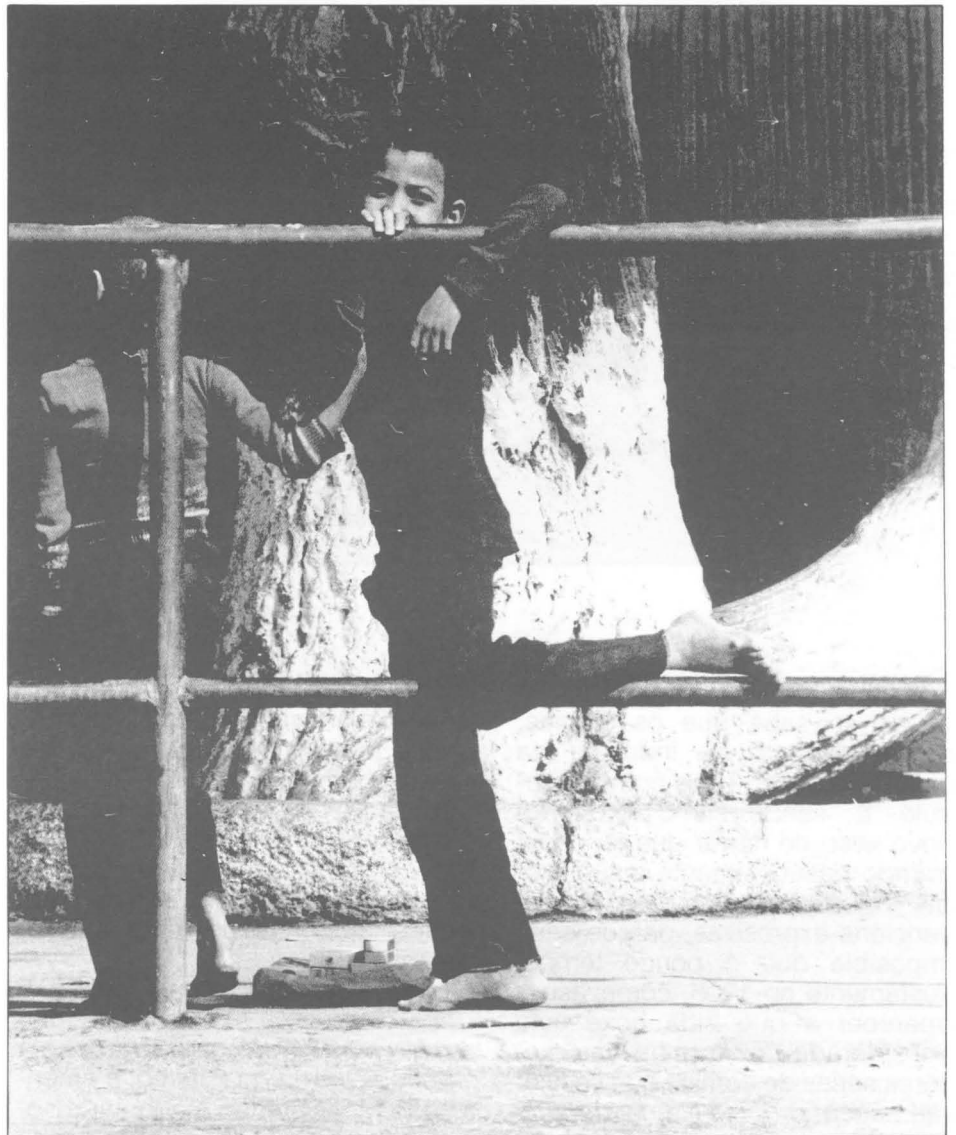
Con venia... Queren implanta-lo “apartheid” en Galicia

X.M. Lema
(membro de Nova Escola Galega)

O pasado venres, día 22 de xaneiro, inseríase en toda a prensa galega un grande, agresivo e custoso manifesto –de media páxina– pagado pola F.A.P.A. (“Federación Provincial de La Coruña Asociación de Padres de Alumnos”) co eufemístico encabezamento de “Libertad de idioma en la enseñanza”. Menos mal que no 5.º e último punto deste manifesto se deixaban de rodeos e *esixían* o que realmente lles interesaba: a suspensión da Orde da Consellería de Educación que obriga a impartila disciplina de Sociais en lingua galega. En realidade, a introducción e os catro puntos anteriores, sobran na súa totalidade, pois conteñen esas frases feitas cheas de verbalismo baleiro con que acostuman a nos regalar para “dourarnos mellor a píldora” ós que vexamos coartados os nosos fundamentais dereitos polos caprichos deles (“elección libre de idioma”, “interesada confusión de las asociaciones y de los partidos políticos”, “el gallego lo defendemos todos” [sic], etc.). Toda esta verba forma parte do que os sociolingüistas coñecen como “compensacións consoladoras”, que consiste en tratar de elevar idealmente ó grupo marxinado para disfrazala súa marxinação; o loor excesivamente idealizado –hipócrita– do reo que despois van condenar. Ou, expresado doutro xeito: presentar ós oprimidos como opresores, e viceversa. Que se decaten de que tan parvos non somos e que hoxe xa non nos van enganar con caramelos, espelliños, estilográficas... –cal aborixes das colonias– para tranquilizar as súas pouco tranquilas conciencias.

¿OPRIMIDOS OU OPRESORES?

Estes pais da FAPA, asociados, organizados, federados... non para procuraren unha mellora cultural dos seus fillos, senón única e exclusivamente para afogar, destruír, matar



CAL 3

unha cultura, propia ou allea, peor ou mellor ca outras, pero cultura válida ó fin e ó cabo. Desprecian coa súa intolerante actitude o labor de moitos galegos e galegas –e de non galegos– que empregaron moitos anos da súa vida para que Galicia poida durar outras mil primaveras. Tal era o

desexo de Cunqueiro (¿saberán estes pais quen foi Cunqueiro?; ¿interesarlles sabelo sequera?) expresado no epitafio da súa tumba do cemiterio mindoniense. Polo que se ve, hai xente empeñada en expedir certificados acelerados de defunción...

A coexistencia das dúas linguas

fase levando mal que ben dun xeito pacífico, tolerante, mesmo dunha maneira claramente desfavorable cara ós dereitos dos galego-falantes, que víamos —estamos vendo— que o noso idioma seguía —e segue— sendo de segunda, sen acadar nin moito menos a igualdade que se proclama no papel mollado, quero dicir nos rimbombantes artigos da Constitución e do Estatuto. Produciuse un intento tímido de que esa escandalosa desigualdade se vexa reducida un pouquiño —unha farangulla— coa famosa Orde, de que polo menos unha única materia (as Ciencias Sociais), de entre tódalas do currículo escolar, se dispense en galego: se o papel mollado (perdón, outra vez, quero dicir a Constitución, o Estatuto) indica que os poderes públicos arbitrarán medidas para que as dúas linguas oficiais de Galicia teñan igualdade de usos e dereitos, ¿onde está o noso 50%?, ¿ulo? Os que debiamos protestar mantivémonos calados e a debacle veu polos que se senten feridos nos seus dereitos pola “grave afronta” de que os seus filliños reciban unha única clase en lingua galega; unha vella táctica: os opresores preséntanse como oprimidos, denuncian falsas imposicións do galego e declaran a guerra lingüística con manifestos coma o publicado. E, por encima, temos que aturar que certo cronista, empoleirado no seu miradoiro, queira botarlle a culpa do peido (con perdón) ó defunto do velorio. Ollen, senón, este parágrafo publicado en certo xornal galego o día 27-11-87, baixo o título “*La sensatez viene de fuera*”: “Hay dos vías para lograr el fortalecimiento social del idioma gallego. Una es democrática, tiene en cuenta la opinión de la gente y busca la coexistencia pacífica y fructífera entre las dos lenguas que se hablan en Galicia. Otra es coactiva, utiliza el decreto y la imposición, genera tensiones sociales y persigue el enfrentamiento lingüístico”. Puro cinismo. Maniqueísmo case infantil.

—“¡Non vale dar cargas, eh!”, advírtelle o rapaz dos zocos ó contrincante descalzo contra o que se dispón a pelexar (caricatura de Castela).

A MINORÍA PRIVILEXIADA BUSCA O “APARTHEID”

¿Buscan a concordia, por ventura, manifestos coma o recentemente pagado pola FAPA? Máis ben buscan o “apartheid” lingüístico. O luns pasado pasouse pola TVE unha reportaxe sobre a política do “apartheid” racial, cultural e lingüístico que

leva practicando desde hai moitos anos o goberno da República Surafricana. A medida que se ían relatando a súa historia e feitos actuais, un ía apreciando certo paralelismo con esta kafkiana situación lingüística galega: co ameazante manifesto do 22 de xaneiro a FAPA está a propoñer un “apartheid” lingüístico, un ensino separado de dúas comunidades lingüísticas, en vez de facelo conxunto. Eles non aceptan que o galego lixe (manche) o máis mínimo ós seus ilustres fillos, nin nunha soa materia; solución: liberdade de idioma, “el gallego para quien lo quiera”; así, ou aceptamos todos xogar coas súas cartas (ensino só en castelán para todo) ou que se dea vía libre á existencia de dúas comunidades lingüísticas separadas: unha delas —coma a minoría branca de Suráfrica— con tódolos dereitos constitucionais, que pode facer ve-los seus dereitos lingüísticos en calquera parte do país coa lingua importada; a outra —do mesmo xeito cá maioría negra e autóctona do país sudafricano; os “zulús”— relegada ó gueto, sen que as leis establecidas presten atención ós dereitos lingüísticos máis elementais, a pesar de se-la súa a lingua autóctona do país (en principio, nai e señora da propia casa, sendo de esperar que, polo menos, tivese na propia mansión os mesmos dereitos cá hóspede) A.F.A.P.A. (¿“Federación de Apas Por el Apartheid”?), ten, certamente, moita présa por enviarnos a Soweto: talmente coma os “boers” surafricanos, esixen o firme cumprimento dos seus irrenunciabes dereitos de conquista.

MICHAEL JACKSON: O NEGRO QUE SE AVERGOÑABA DE SELO

Despois aducirán que unha gran maioría de galegos renega do seu propio idioma e reclama unicamente o castelán. Do mesmo xeito que moitos negros surafricanos se deixaron engaiolar coas promesas dos brancos surafricanos para ascender socialmente; non nos din nada con iso, pois este comportamento social ten un nome concreto: os psicólogos chámano “autoodio”.

Autoodio (ou autoxenreira) téñeno aquelas persoas que se avergoñan do grupo (raza, nacionalidade, cultura...) ó que pertencen, tratando como sexa de agachar ou de desfiguralos rasgos que os identifican con aquilo do que se queren desprender. Escribía o historiador francés Tocqueville (S. XIX) que o negro norteamericano que conseguía liberarse da escravitude facía mil e un

esforzos infructuosos para facerse simpático diante dos brancos racistas que o despreciaban: adoptaba tódolos seus costumes, as súas vestiduras, a súa relixión... e, se puidera, arrincaríase con gusto esa pel negra que o identificaba irremisiblemente coa raza que lle facía lembra-lo seu pasado de submisión. Este negro non admitía a dignidade da súa propia raza, do mesmo xeito que moitos non admiten a dignidade da propia cultura ou da propia lingua. Sofren complexo de inferioridade e non caen na conta de que, segundo algúns calificados psicólogos —Jung, entre eles—, o mellor remedio para superar este complexo de inferioridade é acrecenta-la propia personalidade; contra inferioridade: personalidade.

Pero temos un exemplo máis próximo: o cantante de color (negra) Michael Jackson, encumiado como está nas máis altas cotas da fama e popularidade, supermillionario en discos, admirado e glorificado por millóns de fans de todo o mundo e de tódalas razas, ten complexo de inferioridade. Michael Jackson cambiaría todo isto por ter unha pel branca coma a lá dunha ovella. De todos é sabido a teima enfermiza contra natura que está manter por querer ser branco: sométese a custosísimas e molestas operacións de ciruxía estética para cambia-los seus trazos negroides —trocou o nariz ancho e esmagado por outro esmirriado— ou por aplicarse cremas, deterxentes e outras porcálladas coa enfermiza teima de abrancazar un pouquiño máis a súa pel. O máis cativo dos *Jackson five*, a pesar de ter todo na vida —e iso tal vez gracias precisamente por ser negro—, avergoñase da súa condición; odia a súa propia raza. Cousa semellante existe tamén na sociedade galega (no referente á lingua), aínda que algún cronista se esforce unha e mil veces por disfrazalo con eufemismos coma “realismo”, “sensatez” e demais requenaternas. Cando este artigo saía á luz, ben seguro que este coñecido cronista, que cada vez máis ve identificada a súa función co nome dunha moi antiga casa de discos, xa terá publicado o seu comentario apoiando o “heroico” manifesto desta FAPA. Todo está pensado e ben pensado: e, senón, xa nos irá soltando “patadiñas” nas canelas pouco a pouco, mesmo valéndose da máis pura demagogia.

¿SERVEN AS APAS PARA DESTRUIR?

Quen subscribe tiña oído que as asociacións de pais de alumnos se

t a c h o l a

constitúen en cada centro de ensino de forma voluntaria e que se autofinancian coas modestas aportacións dos seus integrantes, que rara vez soe exceder das mil pesetas por curso escolar. En base a esta modestia é lóxico que moitas delas poñan "o berro no ceo" (como se di) cando ó principio do curso ven o precio dos libros de texto; outras han protestar tamén despois cando algún profesor desexe que para un mellor rendemento escolar os alumnos merquen algúns libros máis de apoio; mesmo hai APAs que están erguendo o cabreo dos libeiros porque —seica para aforrar cartos e gañar unha pequena comisión para as súas modestas actividades— venden directamente os libros de texto no centro...

Pero agora vexo que esta Federación de APAs da Coruña estraga alegremente miles e miles de pesetas (cálculase medio millón) en inserir un manifesto de media páxina en tódolos xornais de Galicia. ¡Nin que fora un organismo oficial, que non ten dór dos cartos! E, aínda por encima, estes pais millonarios ameázannos con "promover todas las acciones legales en defensa de nuestros derechos constitucionales" (sic). Repárese ben de que falan de "nuestros derechos", e non os dos fillos que din defender. O seu subconsciente traiciónaos porque o que en realidade senten ameazado é o seu ego e non outra cousa: en realidade non queren ver ós seus filliños falando galego porque non lles parece fino. Hai que ver, toda unha vida desprezando o galego como idioma dos palurdos e

agora que llelo queren ensinar na escola ("¡Pero qué parvos te son estes que nos quieren imponer el gallego en estos tiempos! ¿Lo qué? Van hacer loquear a nuestros hijiños, pobriños ellos, como si aún fueran niños de colo. Amás, ese que dicen gallego nadie lo ha hablado hoy bien, pues lo que habla es un chapurrado con unha llena de palabras castellanas entremezcladas...").

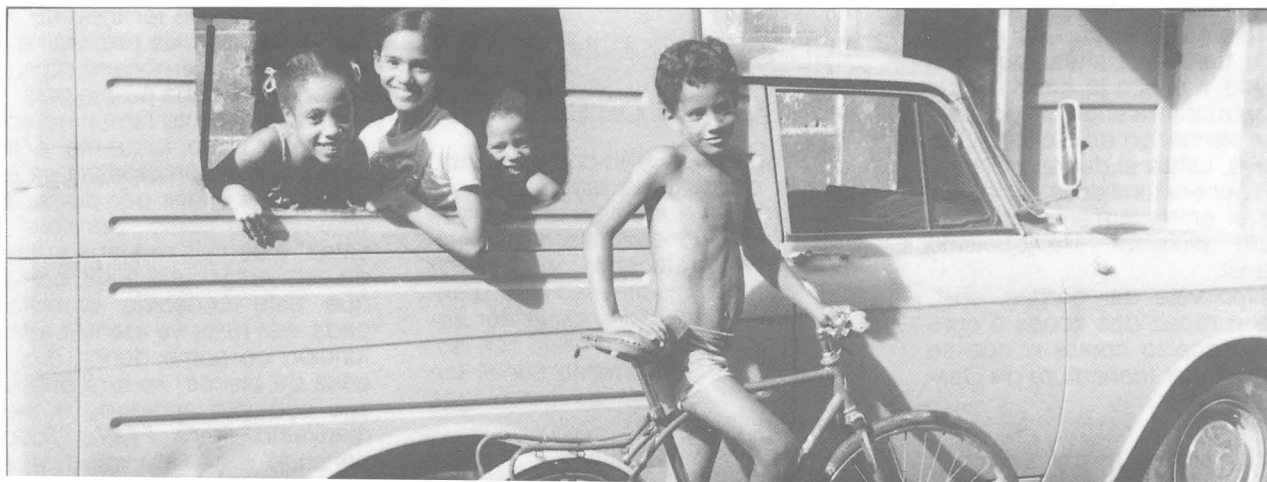
UN PROBLEMA ARTIFICIAL QUE PARA OS ALUMNOS NON EXISTE

Velaí o quid da cuestión: ¿sabe alguén dalgún movemento de estudantes ou sindicato dos que agora están efectuando unha serie de esixencias á Consellería que incluíse nas mesmas a derogación da Orde de impartilas Sociais ou outra materia en galego? Que un saiba, acontece todo o contrario, porque nas reivindicacións da Plataforma, FAXE-GA, Sindicato de Estudiantes, etc., atópase precisamente a dunha efectiva normalización do galego. Cos alumnos non hai problema, polo menos coa gran maioría: todo é un problema artificial provocado por certos pais que pensan que os seus fillos son parvos e incompetentes na lingua do seu país, é revelador o debuxo que escolleu esta millonaria FAPA para ilustra-las súas siglas: a silueta escura dun meniño pequeniño amparado entre as sombras axexantes, difuminadas entre as tebras, de mamá e papá.

En fin, no fondo escóndese un verdadeiro temor a que o galego se normalice. Alporízanse polo auxe cultural e totalmente natural que está tendo o idioma de Galicia nos últimos tempos: aí están certos premios a nivel de todo o Estado (en directa competencia coas outras linguas de España) que conseguiron certos escritores e tradutores nos últimos anos. Hai medo de que o alumnado se estea concienciando cada vez máis de que deben aprender na escola aquel idioma que lle negaron na casa. Hai medo de non poder demostrar hoxe en día que son superiores en cultura polo simple feito de falaren o idioma das clases consideradas altas e cultas: hoxe hai en Galicia xente de gran cultura (catedráticos, médicos, economistas, literatos, teólogos, etc., etc.) que teñen o galego polo seu idioma habitual e que, ademais, e se queren e cando o precisan, se poden expresar con soltura en catro ou cinco idiomas máis. Ou, simplemente, xente do máis común que xa non sente complexo por utiliza-la Galicia para todo. Teñen medo de perde-la batalla cultural e por iso ameázannos con acudir ós tribunais da metrópole (¡como lles traballa o subconsciente!) para facer vale-los dereitos de conquista dos tempos dos Reis Católicos. Esa é a única razón que os ampara, a mesma que teñen os brancos de Suráfrica, alí onde algo tan inxusto (¡supoño eu!) coma o "apartheid" está consagrado pola Constitución. Esperemos que aquí haxa o bo sentido de evitalo.

X.M.L.S.

CAL 3



EDGAR FAURE MORREU

Cartas

Estimados amigos:

Póñome en contacto con ese Consello de Redacción ó obxecto de notificavos que, dentro de 2.^a CAMPAÑA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES E DE BARRIO E DE ANIMACION A LECTURA, aprobouse o presuposto necesario para suscribir ós Centros de Ensino de EXB, BUP e FP do Concello de Santiago á REVISTA GALEGA DE EDUCACION, desde o número 6, inclusive, e por período dun ano.

Sirva, asimesmo, esta solicitude para expresárola miña felicitación pola calidade da publicación e pola importancia que ten a existencia dun medio de comunicación, información e debate para o mundo do ensino. Esperamos que, coa axuda de novos suscritores e o necesario espallamento da revista, podamos lograla consolidación desta iniciativa. Un cordial saúdo.

Víctor Ferreira Montero. Concelleiro de Educación. Santiago.

CARTA DUN ALUMNO DE OITAVO DE EXB O DIRECTOR XERAL DE POLITICA LINGÜÍSTICA

Moi Sr. meu:

Chámome Carlos e escríbolle desde (...) para pedirlle un consello diante dun problema que teño e que xurdiu hai poucos días.

Estudio no Colexio Público de (...), e cos meus trece anos vou no oitavo curso de EXB. Hai cousa de dous meses decidín mudar de idioma, é dicir, xa non falo castelán. Sempre tiveron o apoio dos meus pais e amigos. Para saber se eu podería falar galego nas clases, pregunteille a D. (...), o meu titor e por riba Xefe de Estudos, e na súa opinión díxome que tiña dereito a falar galego nas clases que quixese, e que os profesores tiñan dereito, tamén, a correxirme no caso de mete-la pata. Eu, moi ledo, fixen caso do seu consello e, efectivamente, tódolos profesores

permitíanme o galego, agás a profesora de inglés, Dona (...).

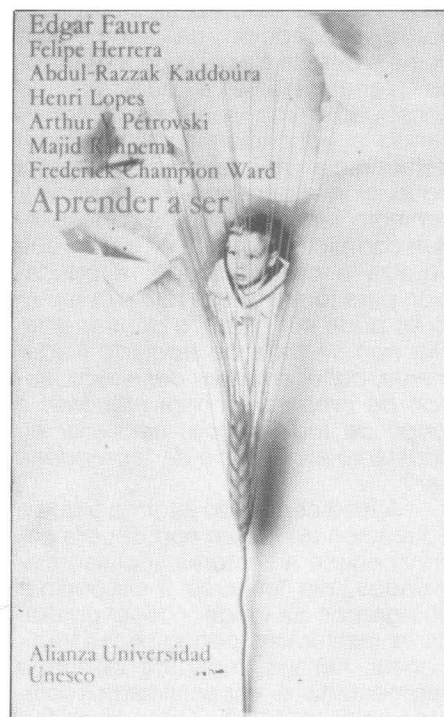
Esta profesora díxome que o galego era de "pailáns" e que esquecese a idea. Eu, ó principio, "pasei" dela porque eu cría nas verbas do meu titor. Ata que un día pregunteille: ¿cantas preposicións hai en inglés? e ela saltou: "*Nas miñas clases (falaba en castelán) non fale-lo galego porque o inglés non se aprende do inglés ó galego senón do inglés ó castelán. Ou é que ti es... de Coirós, ¿Ou son os teus pais?*" Eu quedei abraído diante dos insultos da mestra e mesmo ameazoume con suspenderme se seguía nesa postura.

Tódolos meus compañeiros están comigo e apoiáronme sempre. Eu estaba nun lío: se lle facía caso a Dona (...) non mo perdoaría xamais, e se non o facía tiña a avaliación suspendida. Así que chamei a miña madiña para que falara coa profesora (o meu pai traballaba e miña nai esta doente), e o estiveron facendo mais ou menos corenta e cinco minutos. Non houbo sorte. A profesora non quería mudar de opinión: que non e que non. O día seguinte chegou ela e mandounos facer unha tradución dun diálogo ó castelán, e eu puxen o diálogo nos dous idiomas (galego e castelán) en contra da miña vontade, e aínda non sei a nota.

Pero saiba señor que eu non podo seguir así, burlado por un profesora diante dos meus compañeiros, que me dixeron que lle fixera frente, pero teño medo a suspender. Pregunteille, de novo a D. (...) e díxome que fose a miña nai a falar coa profesora, pero xa sabémolo resultado. Que non. ¿Que fago? ¿Estou no dereito de falar galego na clase de inglés?, ¿Ou está ben que mo prohiba e que me ridiculice diante dos compañeiros?. Por favor, respóstememe cedo porque estou nun lío. reciba voste de un saúdo.

Asinado: Carlos Fernández Amado. Ferrol.

(Esta carta foi enviada ó Director Xeral de Política Lingüística, o pasado día 19-1-87)



Se cadra a nova non di ren a moitos lectores.

O home, relevante estadista e de excepcional talla intelectual, que escribiu: "*Se aprender é o asunto de toda unha vida, na súa duración e na súa diversidade, e de toda unha sociedade, tanto no que se refire ós seus recursos educativos como ós seus recursos sociais e económicos, entón cómpre ir máis alá da necesaria revisión dos "sistemas educativos" e pensar no plano dunha cidade educativa. Tal é a verdadeira dimensión do reto educativo de mañán*".

Corría o ano de 1972, cando Edgar Faure escribía o Preámbulo dun Informe sobre a situación educativa e as perspectivas mundiais, en calidade de Presidente dunha Comisión Internacional nomeada ó efecto pola Conferencia Xeral de UNESCO en 1971.

O tal Informe, o extraordinario *Aprender a Ser*, excepcional proposta de reforma educativa que hoxe compriría voltar a reler ou aínda ler por primeira volta, constituído en reflexión crítica e plural, procurou solucións de conxunto aplicábeis ás grandes cuestións que plantexa o desenvolvemento da educación nun universo en devir.

Pretendeu tal desde catro postulados: por riba de diferencias e con-

flictos transitorios, existe unha comunidade internacional, que se expresa pola comunidade de aspiracións, de problemas e de tendencias e pola converxencia cara un mesmo destino; a concepción da democracia como o dereito de cada un a realizarse plenamente e a participar na construción do seu propio porvir, sendo a educación a clave dunha democracia así entendida —unha educación repensada—; o desenvolvemento ten por obxecto o despliegue completo do home en toda a súa riqueza e complexidade; a educación para formar a ese home completo só pode ser global e permanente. *"Xa non se trata de adquirir, illadamente, coñecementos definitivos, senón de prepararse para elaborar, ó longo de toda a vida, un saber en constante evolución e de "aprender a ser"*

A tese central do informe é que a Educación do Futuro non deberá circunscribirse a sectores sociais privilexiados, nin limitarse a determinados grupos de idade, nin ser confiada ás institucións pedagóxicas tradicionais, nin ser impartida de forma segmentada e especializada: cómpre, polo contrario, organizar a formación permanente e global mediante a transformación de toda a sociedade nunha cidade educativa que permita o pleno florecemento das facultades de cada individuo e saiba extraer das masas o seu potencial creador.

O Informe así non só trazou un inventario á altura dos setenta da educación a nivel mundial, senón que definiu ademais unha concepción global da educación de mañán, aportando, ademais, solucións concretas para orientar a acción da Unesco, dos gobernos e da comunidade internacional, como recoñeceu René Maheu, no seu momento Director Xeral da Unesco.

Edgar Faure, o cabezaleiro da Comisión redactora morreu o 30 de marzo en París, ós 79 anos de idade. Foi dúas veces Presidente do Consello de Ministros francés, doce veces ministro, Presidente da Asamblea Nacional entre 1973 e o 78, deputado ou senador, case sempre, desde o final da segunda guerra mundial. Persoa de talante aberto e amigo de equilibrios, escritor e culto.

Para moitos de nós a súa memoria irá sempre ligada ao *Aprender a ser*, unha das bases conceptuais máis firmes dos nosos plantexamentos de reforma. Foise no silencio da prensa galega.

A Revista Galega de Educación ríndelle unha homenaxe.

A.C.R.

Novas

NOVA DIRECTIVA DE NOVA ESCOLA GALEGA

O pasado día 12 de marzo na Primeira Asamblea Extraordinaria de NOVA ESCOLA GALEGA foi renovado e aprobado o novo Secretariado Galego da asociación, como máximo órgano de dirección, xestión e coordinación de NOVA ESCOLA GALEGA.

Logo de distintas apreciacións o Presidente saínte presentou a candidatura completa do Novo Secretariado, que foi aprobada por total unanimidade e que está formada como sigue:

Presidencia: Josefina Mosquera Roel.

Secretaría: David Otero Fernández.

Vice-secretaría: Francisco Alvarez Fontela.

Tesourería: Silvia Lijó.

Secretaría Técnica de grupos de traballo: Mercedes Suárez Pazos.

S.T. Plan Anual: Manuel Fernández Domínguez.

S.T. Infraestrutura e Medios: Antón Costa Rico.

S.T. Publicacións: Manuel Bragado Rodríguez.

Avantar: Xosé Lastra Muruais.

PRIMEIROS ENCONTROS SOBRE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DO ENSINO

Os días 14 e 15 de maio tivo lugar na Facultade de Económicas de Santiago os *Primeiros Encontros sobre normalización lingüística no ensino*, organizados pola *Mesa pola Normalización Lingüística*, co apoio de Nova Escola Galega, CXTG, CC.OO, INTG, AELG, FAXEG, Asamblea de Estudiantes, e ASPG.

O obxectivo sobranceiro deste primeiro encontro foi debati-la problemática da incorporación do idioma galego ó ensino facendo especial fincapé na análise da polémica suscitada a partir da publicación da Orde (recorrida polo Goberno Central) pola que se incorporaba o galego como lingua vehicular en dúas asignaturas, á vez que contrasta-lo trata-

mento xurídico dado nas comunidades con lingua nacional a este tema.

Nestes encontros debatiuse a ponencia presentada polo sociolingüista Rafael Ninyoles sobre a "integración das linguas minorizadas nas comunidades ibéricas". Realizaronse diversas mesas redondas entre os movementos de renovación pedagóxica, sobre a experiencia das ikastolas e sobre a forma de abordar-lo proceso de normalización lingüística, na que estiveron invitados os Directores Xerais de Política ou Normalización Lingüística de Galicia, Cataluña e Euskadi.

ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DA ESCOLA MODERNA

Do 17 ó 27 de xullo de 1988 celebrábase en *Florianopolis* (Brasil), o Encontro Anual dos Educadores da Escola Moderna. Espérase a participación de 150 educadores europeos e outros tantos brasileiros. Os interesados poñerse en contacto con NOVA ESCOLA GALEGA. Apartado 586. Santiago.

II.^a ESCOLA DE VERAN DE NOVA ESCOLA GALEGA

Hai xa un primeiro adiamento sobre o contido e as datas de celebración da II.^a Escola de Verán de Nova Escola Galega (A Coruña, 1-4 de xullo de 1988). O tema xeral será: *Proxecto Educativo, psico-pedagogía e deseños curriculares no marco da Reforma Educativa*. Maior información: Nova Escola Galega. Apartado 586. Santiago.

SERVICIO DE ASESORAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A Asociación NOVA ESCOLA GALEGA creou un servizo de asesoramento bibliográfico e documental nos diversos campos pedagóxicos e didácticos.

Enviarase, a quen o solicite, resposta cunha marxe de 15 días desde a solicitude. Solicitudes: NOVA ESCOLA GALEGA. Apartado 586. Santiago.

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.

